

Het leesprobleem van halfgevoorderde cursisten NT2

Een onderzoek naar leesvaardigheid en leesstrategieën bij halfgevoorderde cursisten
Nederlands als tweede taal

Vera van der Spoel – s4137604

Radboud Universiteit Nijmegen

Master taalwetenschappen – scriptie

Februari 2016 – juli 2016

Begeleider: dr. Jetske A.K. Klatter-Folmer

Tweede lezer: drs. José Bakx

Voorwoord

Voor u ligt het resultaat van vijf maanden hard werken. Veel heb ik te danken aan *Radboud in'to Languages*, het taalinstituut waar ik het afgelopen semester stageliep. Op dit instituut ving ik op dat docenten Nederlands als tweede taal zich zorgen maakten over het huidige leesvaardigheidsniveau van halfgevoorde cursisten NT2. Dit vormde de kiem voor deze masterscriptie. Via deze weg wil ik iedereen bij *Radboud in'to Languages* bedanken die mij geholpen heeft bij het verzamelen van leesvaardigheidstoetsen die ik kon analyseren en bij het werven van proefpersonen. Zonder medewerking van docenten en andere werknemers van *in'to* was mijn scriptie er niet geweest.

Mijn speciale dank gaat verder uit naar drs. José Bakx, die ondanks de erg korte termijn en ondanks het feit dat de zomer al aangebroken was, aanbood de tweede lezer van mijn scriptie te zijn. Ten slotte wil ik Jetske Klatter-Folmer hartelijk bedanken voor de uitstekende begeleiding. Door een goed evenwicht tussen zelfstandigheid en begeleiding wist zij mij altijd weer op weg te helpen wanneer het tegenzat en mij te motiveren door te gaan wanneer het meezat.

De afgelopen vijf maanden kenden meevallers en tegenslagen, zoals een scriptieproces betaamt. Met het resultaat ben ik aan het einde van de rit zeer tevreden. Veel plezier bij het lezen van deze scriptie!

Vera van der Spoel

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	1
Samenvatting.....	3
1. Introductie.....	4
1.1 Onderzoeksvraag, deelvragen en hypothesen.....	4
2. Theoretische achtergrond.....	5
2.1 Leesvaardigheid in een tweede taal.....	5
2.2 Leesstrategieën en hardopdenkenexperimenten.....	11
2.3 Leesvaardigheidstoetsen.....	15
3. Methode.....	16
3.1 Methode analyse toetsen.....	17
3.2 Methode hardopdenkenexperimenten.....	18
4. Resultaten.....	20
4.1 Resultaten analyse leestoetsen.....	20
4.2 Resultaten hardopdenkenexperimenten.....	25
5. Discussie.....	32
5.1 Discussie analyse leesvaardigheidstoetsen.....	32
5.2 Discussie hardopdenkenexperimenten.....	41
6. Conclusie.....	45
6.1 Beantwoording deelvragen en hoofdvraag.....	45
6.2 Implicaties voor het onderwijs.....	48
6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek.....	49
Literatuur.....	51
Bijlagen.....	53
Bijlage 1: voorbeeld uit leesvaardigheidstoets.....	53
Bijlage 2: informatiedocument.....	54
Bijlage 3: toestemmingsformulier algemeen.....	55
Bijlage 4: toestemmingsformulier audio, video.....	56
Bijlage 5: oefentekst hardopdenkenexperiment.....	58
Bijlage 6: leestekst hardopdenkenexperiment.....	59
Bijlage 7: enquête leesgedrag.....	61

Samenvatting

In dit onderzoek staat de vraag centraal waarom de groep halfgevoorde cursisten uit het studiejaar 2015-2016 bij taal instituut *Radboud in'to Languages* slecht presteert op leesvaardigheid. Dit is een kwestie die docenten aan dit taal instituut zorgen baarde. De vraag is onderzocht aan de hand van twee analyses. Ten eerste werden leesvaardigheidstoetsen geanalyseerd die gemaakt zijn door deze cursisten. Meer dan de helft van de cursisten (53%) was op basis van deze toets *gezakt* of geclassificeerd als *twijfelgeval*. Het tweede deel van het onderzoek bestond uit het afnemen en analyseren van zogenaamde hardopdenkenexperimenten. Hierbij lezen zeven proefpersonen een Nederlandse tekst en beantwoordden zij de bijbehorende vragen. Daarbij werd hun gevraagd alle gedachten die ze hadden bij de tekst hardop uit te spreken. De belangrijkste conclusie is dat de cursisten nauwelijks leesstrategieën inzetten. Velen beginnen woord voor woord de tekst door te lezen. Ook geven ze antwoord op basis van enkele woorden die ze herkennen uit de antwoordmogelijkheden: ze trekken dus te snel conclusies en lezen de opdrachten onnauwkeurig. Bij enkele cursisten speelt ook een taalprobleem in de vorm van gebrekkige woordenschat een rol. De zwakke leesvaardigheid van de halfgevoorde cursisten kan dus getypeerd worden als een combinatie van een taal- en een leesprobleem. De vragen die typisch tot problemen leiden, zijn voorts de vragen die sterke afleiders als antwoordmogelijkheden hebben. Afleiders die vaak gekozen worden, hebben alle gemeen dat ze haast volledig bestaan uit woorden die ook in de tekst te vinden zijn. Ook leidt het tot problemen wanneer afleiders vóór het juiste antwoord in de tekst staan. Dit ondersteunt de eerder genoemde conclusie dat de cursisten onnauwkeurig lezen en te snel antwoord geven.

1. Introductie

Vanuit het taalinstituut *Radboud in'to Languages* in Nijmegen is recentelijk de vraag gerezen wat de oorzaak is van de lage scores op leesvaardigheidstoetsen bij halfgevoorderde cursisten (B1-niveau in het Common European Framework of Reference, zie www.cito.nl) in het studiejaar 2015-2016. Deze hoogopgeleide cursisten hebben verschillende taalachtergronden, maar de grootste groep komt uit Syrië. De groep lijkt niet slechter te scoren op de andere vaardigheden: luisteren, spreken en schrijven.

1.1 Onderzoeksvraag, deelvragen en hypothesen

Bovenstaande situatie vormt het uitgangspunt voor dit onderzoek. Het onderzoek bestaat uit twee delen. In het eerste deel wordt een analyse besproken van gemaakte leesvaardigheidstoetsen. Hierin staan de teksten, vragen en antwoorden uit deze toetsen centraal. Het tweede deel bestaat uit een analyse van zogenaamde hardopdenkenexperimenten. De relevantie hiervan is onderzoeken welke leesstrategieën de doelgroep gebruikt bij het lezen. Door middel van deze twee analyses kan een antwoord gegeven worden op de volgende onderzoeksvraag:

- Wat zijn de oorzaken van problemen met leesvaardigheid in het Nederlands als tweede taal bij halfgevoorderde cursisten?

De deelvragen die onderzocht worden zijn de volgende:

- Is er een verschil in leesvaardigheid tussen cursisten met een Syrisch-Arabisch achtergrond en cursisten met een andere talige en culturele achtergrond?
- Welk soort vragen veroorzaakt problemen?
- Welk soort teksten veroorzaakt problemen?
- Welke leesstrategieën worden ingezet tijdens het leesproces?
- Beschikken de halfgevoorderde cursisten over genoeg talige, grammaticale en lexicale kennis om teksten op B1-niveau te kunnen lezen?

De keuze voor een deelvraag over de groep met een Syrisch-Arabisch taalachtergrond is gemaakt om mogelijke effecten van kennis van een eerste taal uit te sluiten. Het zou dit onderzoek compliceren wanneer verschillende achtergronden in moedertaal zouden bestaan in de te onderzoeken groep (Block 1986). Daarom is het zinvol om deze groep apart te analyseren ten opzichte van een groep met cursisten met een andere nationaliteit. De tweede en derde deelvraag betreffen het toetsmateriaal zelf. Het zou kunnen zijn dat een bepaald soort vragen of een bepaald soort teksten specifieke problemen oplevert voor de doelgroep. De vierde deelvraag

gaat over strategieën die ingezet kunnen worden tijdens het leesproces. Een leesprobleem kan namelijk veroorzaakt worden door het niet of onsuccesvol inzetten van leesstrategieën. De laatste deelvraag heeft betrekking op een taalprobleem. Behalve gebrekkige kennis van leesstrategieën zou het namelijk ook kunnen zijn dat zwakke lezers simpelweg een te kleine woordenschat hebben of te weinig grammaticale kennis bezitten.

Twee hypothesen worden onderzocht. De eerste is dat de problemen worden veroorzaakt door onvoldoende bekwaamheid in de Nederlandse taal, bijvoorbeeld het missen van voldoende vocabulaire en grammaticakennis. Met andere woorden: de lagere-ordeprocessen bij de onderzochte doelgroep zijn onvoldoende ontwikkeld om te voldoen aan de eisen aan leesvaardigheid. Een lezer houdt zodoende te weinig werkgeheugen over om te wijden aan tekstbegrip, doordat hij/zij bezig is met het verwerken van de taal zelf. De tweede hypothese die onderzocht wordt is dat het probleem niet ligt bij onvoldoende linguïstische kennis, maar bij het missen van metacognitieve vaardigheden die ingezet kunnen worden bij het leesproces. Deze metacognitieve vaardigheden zijn strategieën die ingezet kunnen en moeten worden bij het lezen en begrijpen van een tekst.

Eén kanttekening moet nog gemaakt worden bij het begrip 'tweede taal'. Tegenwoordig spreken veel mensen niet enkel hun moedertaal, maar ook nog een tweede of derde taal. Dit geldt ook voor de cursisten bij *Radboud in'to Languages*. Behalve hun moedertaal leren zij vaak Engels of een andere tweede taal voordat ze naar Nederland komen. Het Nederlands is dus strikt gezien niet hun 'tweede' maar vaak hun derde of vierde taal. Met het begrip 'tweede taal' wordt dan ook niet enkel de 'tweede' chronologische taal bedoeld, maar elke taal die men leert naast een moedertaal.

2. Theoretische achtergrond

Het onderzoek naar leesvaardigheid in een tweede taal is zeer omvangrijk, dus in de komende drie paragrafen zal het belangrijkste hiervan in het kader van het onderhavige onderzoek aan bod komen. De eerste paragraaf bevat een overzicht aan theorieën over leesvaardigheid in een tweede taal. Achtereenvolgens worden het belang van woordenschat, van grammatica en de rol van transfer onder de loep genomen. De tweede paragraaf behelst een discussie van literatuur over het inzetten van leesstrategieën en over het gebruik van hardopdenkenprotocollen om te achterhalen welke leesstrategie wordt ingezet. In het laatste deel van dit hoofdstuk staat de toetsing van leesvaardigheid centraal.

2.1 Leesvaardigheid in een tweede taal

Lezen in een tweede taal is volgens Bossers et al. (2010) op te delen in drie activiteiten: het herkennen of identificeren van binnenkomende informatie, het begrijpen of interpreteren van

deze informatie en het besturen van deze twee activiteiten. De eerste categorie bestaat uit de zogenoemde lagere processen. Deze processen, gericht op herkenning van woorden, komen niet voor bij moedertaalsprekers, omdat zij woorden direct en automatisch herkennen. Bij tweedetaalleerders zijn deze processen echter wel belangrijk. Zij herkennen woorden immers nog niet automatisch (Bossers et al. 2010).

De tweede categorie, het begrijpen van de informatie, bevat de hogere processen. Hierbij gaat het erom dat de lezer betekenis kan geven aan geïdentificeerde woorden samen. De lezer brengt dus relatie aan tussen de woorden. Hierbij gebruikt de lezer niet enkel informatie uit de tekst, maar ook zijn eigen kennis en achtergrondinformatie. De lezer zelf handelt dus actief om betekenis aan te brengen in een tekst. Het is echter niet het geval dat elke lezer dezelfde achtergrondkennis bezit. Zeker in het geval van tweedetaalleren is dit een heikel punt, want veel teksten zijn cultureel gebonden. Tweedetaalleerders uit andere culturen kunnen dus in sommige gevallen achtergrondkennis missen die als vanzelfsprekend wordt aangenomen (Bossers et al. 2010).

De laatste categorie is de besturing van de vorige twee categorieën. Het gaat hierbij om het inzetten van leesstrategieën. Een lezer moet niet elke tekst op dezelfde manier lezen. Goede lezers passen hun leesstijl aan aan het soort tekst dat ze voor zich hebben. Ze lezen een studieboek dus anders dan een krantenartikel. Dit hangt af van het leesdoel dat een lezer zich vooraf stelt. Het leesdoel en daarmee de leesstrategie verschilt bij goede lezers dus van tekst tot tekst. Aanvullende strategieën kunnen vervolgens ingezet worden wanneer het beoogde doel niet wordt bereikt, bijvoorbeeld herlezen of achtergrondkennis inzetten (Bossers et al. 2010).

Problemen in leesvaardigheid kunnen veroorzaakt worden door problemen in elk van de drie categorieën. Het effectief laten verlopen van de lagere processen is essentieel voor elke tweedetaallezer, ongeacht het opleidingsniveau of de leesvaardigheid in de moedertaal. Het automatisch herkennen van woorden in een tweede taal heeft sterk te maken met woordenschat en dit is dan ook een belangrijk onderdeel binnen leesvaardigheid. Problemen in de hogere processen komen niet bij elke tweedetaalleerder evenveel voor. Deze problemen zijn namelijk niet aan de orde bij leerders die goede lezers zijn in hun moedertaal. Goede lezers in een eerste taal zijn gewend aan het aanbrengen van betekenis in een tekst en zij weten hoe ze een tekst moeten verwerken. Slechte lezers in een eerste taal zullen daarentegen waarschijnlijk dezelfde problemen ondervinden in de tweede taal. Los hiervan kan het natuurlijk wel zo zijn dat goede eerstetaallezers moeite hebben met het begrijpen van een tekst in de tweede taal vanwege het eerder genoemde gebrek aan de juiste achtergrondkennis. Voor de laatste categorie, het inzetten van leesstrategieën, geldt min of mee hetzelfde als voor de hogere processen. Goede moedertaallezers zijn al gewend hun leesdoel aan te passen aan de tekstsoort en weten welke

strategieën ze kunnen gebruiken. Zij zullen deze kennis dus inzetten wanneer zij in hun tweede taal lezen (Bossers et al. 2010).

Samengevat kunnen problemen in leesvaardigheid in een tweede taal lees- en/of taalproblemen zijn. Alle tweedetaalleerders kampen in eerste instantie met een taalprobleem en sommige moeten daarnaast ook een leesprobleem overwinnen. Volgens Koda (2005) is de belangrijkste hindernis het taalprobleem. Zij meent bovendien dat woordenschat een belangrijkere rol in leesvaardigheid speelt dan kennis van morfosyntaxis of het inzetten van leesstrategieën. Woordenschat kan direct of indirect een rol spelen in leesvaardigheid. De directe link ligt voor de hand: kennis van woordenschat vergemakkelijkt tekstbegrip (Anderson & Freebody 1983). De indirecte link houdt in dat beide, een goede leesvaardigheid en een grote woordenschat, worden veroorzaakt door een derde factor: achtergrondkennis van een taal (Anderson & Freebody 1983). Welke van deze hypothesen correct is, is niet eenvoudig uit te wijzen. De relatie tussen woordenschat en leesbegrip in een tweede taal is bovendien nog complexer doordat de twee elkaar beïnvloeden. Voor een goed leesbegrip is uiteraard een gedegen woordenschat nodig, maar deze woordenschat wordt vergroot of veroorzaakt door het lezen van teksten (Koda 2005). Wat de zaak nog verder compliceert, is dat woorden in de ene taal een andere connotatie kunnen hebben dan in een andere taal. Binnen het onderzoek naar leesvaardigheid is het dus van belang deze verschillen in connotatie te onderkennen. Zonder kennis van de precieze context waarin een woord bestaat, is het volledig begrip van een woord niet mogelijk (Koda 2005). Hoewel de relatie tussen woordenschat en leesvaardigheid dus complex is, moet het belang van woordenschat voor leesvaardigheid niet onderschat worden (Koda 2005).

Een andere relatie ligt op het eerste gezicht misschien wat minder voor de hand, namelijk die tussen grammaticale of syntactische kennis en leesvaardigheid. Niet vaak worden deze twee expliciet met elkaar in verband gebracht, maar toch wijzen enkele onderzoekers op het belang van grammatica voor leesbegrip (Grabe 2008). Zo vonden Van Gelderen et al. (2004) een sterke correlatie tussen grammaticale kennis en leesbegrip. Zij vonden zowel een verband tussen kennis van de grammatica van de eerste taal en leesvaardigheid in de tweede taal als een verband tussen grammaticale kennis van de tweede taal en leesvaardigheid in dezelfde taal. Grammaticale kennis zorgt ervoor dat een lezer verwachtingen kan scheppen over wat volgt op een bepaald woord. Zo zorgt een lidwoord ervoor dat de lezer een zelfstandig naamwoord verwacht en weet een lezer na een bepaald werkwoord welk voorzetsel hier noodzakelijkerwijs achter moet staan. Zo helpt de verwerking van grammaticale informatie in het leesbegrip en de leessnelheid (Grabe 2008). Wanneer de betekenis van woorden bekend is, is grammatica het element dat structuur aanbrengt.

De groep cursisten waarop dit onderzoek gebaseerd is, heeft uiteenlopende moedertalen. Veel cursisten hebben echter Arabisch als moedertaal. Deze taal wijkt in het opzicht van grammatica, woordenschat en fonologie zo veel af van het Nederlands dat cursisten wellicht nauwelijks baat hebben bij kennis van hun eigen moedertaal. Wel spreken alle cursisten naast Arabisch ook goed Engels en deze taal staat duidelijk dicht bij het Nederlands. Dit maakt het aannemelijk dat er enige transfer plaatsvindt van de ene naar de andere taal. De transferhypothese heeft veel aandacht gekregen in het onderzoek naar leesvaardigheid in de tweede taal. Deze hypothese gaat ervanuit dat aspecten van de eerste taal hun doorwerking hebben in de tweede taal. Deze doorwerking valt te zien in allerlei gebieden, bijvoorbeeld in morfosyntaxis, vocabulaire of fonologie. Ook in leesvaardigheid zou transfer kunnen plaatsvinden (Koda 2005). Het onderzoek hiernaar is niet eenduidig. Zo zijn er onderzoekers die beweren dat kennis van de eerste taal nuttig is en voordelen heeft bij het verwerken van een tekst in de tweede taal. Deze stroming gaat ervanuit dat leesvaardigheden universeel toepasbaar zijn, anders kan transfer van deze vaardigheden niet voordelig zijn. De andere kant binnen de transferhypothese gaat juist uit van verschillen tussen talen wat betreft de deelprocessen van leesvaardigheid. Transfer zou in dat geval juist nadelig werken, omdat taalspecifieke competenties nodig zijn voor het verwerken en begrijpen van de tekst. Deze taalspecifieke competenties zijn de vaardigheden op het gebied van morfologie en syntax, die uiteraard voor elke taal verschillend zijn. Omdat deze taalspecifieke competenties nodig zijn, is transfer uit een eerste taal niet voordelig voor tekstverwerking (Koda 2005; Grabe 2008).

Bovendien hangt de mate van transfer sterk af van de twee talen die betrokken zijn (Grabe 2008). Een voorbeeld hiervan is de aan- dan wel afwezigheid van veel cognaten tussen de eerste en de tweede taal. Cognaten zijn woorden uit een tweede taal die sterk lijken op een woord uit de eerste taal en ook min of meer dezelfde betekenis dragen (Bossers et al. 2010). De eerste taal van het grootste deel van de groep die in dit onderzoek centraal staat, heeft weinig cognaten met het Nederlands, maar uiteraard kunnen de vele cognaten die het Nederlands heeft met het Engels wel voordelig zijn voor de doelgroep.

Ook op andere manieren kan de eerste taal een negatief of positief effect hebben op het verwerven van een tweede taal. Zo wijst Grabe (2008) op belangrijke socioculturele verschillen in leesvaardigheid. Er zijn namelijk culturen waarin lezen een hele andere rol inneemt dan in andere culturen. Zo zijn er culturen waarin leesmateriaal voortdurend en overal beschikbaar is en culturen waarin lezen een beperktere rol speelt. Ook zijn er sociale conventies wat betreft bepaalde genres van teksten, of specifieke brieven, zoals een klachtenbrief. Wanneer twee culturen er zeer verschillende culturele conventies op nahouden, zal het lezen in de tweede taal lastiger worden (Grabe 2008).

Ook al zijn er dus enkele belemmeringen voor het voordelig inzetten van kennis uit je eerste taal, toch kan de tweedetaalleerder veel uit zijn/haar eerste taal halen. De *Developmental Interdependence Hypothesis*, een variant op de transferhypothese, gaat ervanuit dat taalvaardigheden in de eerste taal direct een positieve uitwerking hebben in de tweede taal (Grabe 2008). De hypothese heeft dus vooral betrekking op wat eerder genoemd werd als de hogere processen en de leesstrategieën (Bossers et al. 2010). Goede lezers in een eerste taal kunnen deze processen inzetten in hun tweede taal en hoeven zodoende niet bij het nulpunt te beginnen (Grabe 2008). Deze hypothese is in veel onderzoek zeer strikt opgevat, in die zin dat leesvaardigheid in de eerste taal volledig voorspelt hoe goed de leesvaardigheid in de tweede taal is. Naast deze strikte hypothese van zeer veel transfer, is er ook de drempelhypothese (de *threshold hypothesis*) (Bossers et al. 2010). Deze hypothese houdt in dat een bepaald niveau in de tweede taal bereikt moet zijn, voordat hogere processen en leesstrategieën getransfereerd kunnen worden van de eerste naar de tweede taal (Bossers et al. 2010; Grabe 2008). Deze hypothese veronderstelt dus niet dat er géén transfer plaatsvindt, maar dat dit pas kan gebeuren wanneer een persoon bekwaam genoeg is in een taal en bepaalde vaardigheden bezit. In veel onderzoeken is dan ook onderzocht wat de betere voorspeller is van leesvaardigheid in een tweede taal: bekwaamheid in de tweede taal of leesvaardigheid in de eerste taal (Grabe 2008).

Een longitudinaal onderzoek van Van Gelderen et al. (2004, 2007) vergelijkt deze twee opties en zet de *Developmental Interdependence Hypothesis* en de drempelhypothese naast elkaar. In dit onderzoek bij adolescenten vinden Van Gelderen et al. (2004, 2007) een grote correlatie tussen de leesvaardigheid in de eerste en in de tweede taal. Dit ondersteunt de transferhypothese:

Cross-language influences in reading comprehension of adolescent students, indicated by the high (and growing) correlations between L1 and L2 reading comprehension may be much more important than has been realized in the L2 reading literature of the past 10 years. (Van Gelderen et al. 2007)

Dit onderzoek valt echter niet een op een te vertalen naar het huidige onderzoek, omdat de leeftijdsgroep van adolescenten een bijzondere groep is. In deze groep zouden zaken als motivatie bijvoorbeeld een grote rol kunnen spelen, groter dan bij onderzoek naar volwassenen (Van Gelderen et al. 2007).

Een van de onderzoeken die juist bewijs vonden voor het belang van bekwaamheid in een tweede taal is het onderzoek van Droop en Verhoeven (2003). Zij onderzochten welke specifieke vaardigheden in een tweede taal het meest samenhangen met leesvaardigheid in deze taal. Zo keken ze naar vocabulairekennis, morfosyntactische kennis en luister- en spreekvaardigheid. Droop en Verhoeven (2003) vonden correlaties tussen al deze aspecten en leesvaardigheid en concludeerden dat bekwaamheid in een taal (zowel in de eerste als in de

tweede) samenhangt met leesvaardigheid in deze taal. Dit onderzoek is echter niet direct te vergelijken met het vorige genoemde onderzoek van Van Gelderen et al. (2004, 2007), omdat Droop en Verhoeven (2003) een andere leeftijdsgroep onderzochten, namelijk kinderen. Hoewel er dus onderzoeken zijn die bewijs leveren voor de ene dan wel voor de andere hypothese is in grote lijnen te concluderen dat bepaalde vaardigheden van de eerste naar de tweede taal getransfereerd worden (bijvoorbeeld het inzetten van leesstrategieën). Voor andere vaardigheden geldt dit echter niet en dan is bekwaamheid in een tweede taal belangrijker dan transfer uit de eerste taal (Grabe 2008).

Beide aspecten, leesvaardigheid in het algemeen en taalvaardigheid in de tweede taal, zijn dus belangrijk bij het lezen in een vreemde taal. De vraag wat belangrijker is, kan niet eenduidig beantwoord worden. De vraag staat centraal in Alderson (1984): *Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?* Ook Carrell (1991) wijdde een artikel aan deze vraag in een uitgebreid onderzoek. Haar insteek was om zo volledig mogelijk te werk te gaan. Ze onderzocht daarom twee groepen: moedertaalsprekers van het Engels die Spaans leerden en moedertaalsprekers van het Spaans die Engels leerden. De leesvaardigheid van beide groepen werd onderzocht in beide talen, evenals de bekwaamheid in beide talen. Zo kon dit uitgebreide onderzoek antwoord geven op de vraag wat belangrijk is bij het lezen in een vreemde taal: de taalvaardigheid in de tweede taal of de leesvaardigheid in de eerste taal (strategisch lezen). Beide factoren bleken statistisch significant bij te dragen aan leesvaardigheid in de tweede taal. Carrells (1991) focus ligt in haar onderzoek dan ook bij de vraag hoe deze twee factoren bij elke groep van belang zijn en in welke situaties de ene factor belangrijker lijkt dan de andere.

Ook Lee & Schallart (1991) richten zich op deze relatieve zwaarte van aan de ene kant de bekwaamheid in de tweede taal en aan de andere kant de leesvaardigheid in de eerste taal. Specifiek toetsten zij de eerder genoemde drempelhypothese (*threshold hypothesis*). In dit onderzoek werd de leesvaardigheid in de eerste taal en de bekwaamheid in de tweede taal onderzocht van Koreaanse proefpersonen die Engels leerden. Evenals bij het onderzoek van Carrel (1991) leverden beide factoren significante bijdragen aan de leesvaardigheid in de tweede taal. Een iets betere voorspeller was echter de bekwaamheid in de tweede taal. Ook vormt dit onderzoek een bevestiging van de drempelhypothese: voordat proefpersonen hun leesvaardigheid in hun eerste taal succesvol kunnen inzetten bij het lezen in de tweede taal, moeten ze eerst een bepaald taalniveau hebben in deze tweede taal. Meer bekwame T2'ers kunnen dus beter gebruikmaken van hun leesvaardigheid in hun eerste taal dan minder bekwame T2'ers (Lee & Schallart 1991).

2.2 Leesstrategieën en hardopdenkenexperimenten

Voor de derde categorie die Bossers et al. (2010) noemden, de besturing van het leesproces, zijn leesstrategieën nodig. Ook volgens Koda (2005) is het onderscheid tussen linguïstische kennis en het verwerken van een taal belangrijk in het leesproces. De linguïstische kennis is noodzakelijk voor het kunnen lezen en begrijpen van een tekst in een tweede taal, maar niet voldoende. Er is namelijk meer nodig voor het begrijpen van een tekst, zoals het verwerken van een tekst en het kunnen samenvoegen van afzonderlijke delen van een tekst (Koda 2005). Ook volgens Block (1986) zijn in het onderzoek naar leesbegrip in een tweede taal deze twee richtingen te onderscheiden. Ten eerste is er een groep die beargumenteert dat leesvaardigheid neerkomt op *proficiency* of 'bekwaamheid' in een taal. Goede leesvaardigheid komt dus voor bij taalleerders die bekwaam zijn in de taal, bijvoorbeeld op het gebied van woordenschat of grammatica. Ten tweede is er een groep die meent dat leesbegrip valt of staat bij het inzetten van de juiste strategieën tijdens het lezen. Een goede lezer in de eerste taal zou deze strategieën ook kunnen inzetten in de tweede taal. Er is dan sprake van transfer (Block 1986; Koda 2005; Grabe 2008). Wanneer een lezer weinig strategieën in leesvaardigheid beheerst, deze niet of verkeerd toepast, is de leesvaardigheid beduidend slechter. Het is echter niet eenvoudig te zien welke strategieën een lezer toepast bij het lezen. Veel strategieën worden namelijk onbewust toegepast. Om deze reden worden vaak hardopdenkenexperimenten uitgevoerd om dit onbewuste leesproces aan de oppervlakte te brengen (Bereiter & Bird 1985).

Het onderzoek naar welke strategieën ingezet worden in het leesproces is erg omvangrijk. Vanaf de jaren tachtig werd er veel onderzoek gedaan naar leesstrategieën door middel van de zogenoemde hardopdenkenprotocollen. In deze manier van onderzoek rapporteren lezers, terwijl ze lezen, welke strategie ze inzetten en waarom. Op basis van veel voorgaand onderzoek onderscheidt Grabe (2008) acht strategieën:

- samenvatten (*summarizing*);
- vragen formuleren (*forming questions*);
- vragen beantwoorden en verdere vragen stellen (*answering questions and Elaborative Interrogation*);
- voorkennis activeren (*activating prior knowledge*);
- begrip monitoren (*monitoring comprehension*);
- bewust worden van tekststructuur (*using text-structure awareness*);
- visueel materiaal gebruiken (*using visual graphics and graphic organizers*);
- verbanden leggen (*inferencing*).

De eerste strategie, samenvatten, is in veel onderzoek een nuttige strategie gebleken voor tekstbegrip. Bovendien blijkt dat dit een strategie is die aangeleerd kan worden (Grabe 2008). Het formuleren van vragen zou daarnaast helpen bij het onthouden van een tekst, het

identificeren van de hoofdgedachte en het juist beantwoorden van vragen over de tekst. Grabe (2008) merkt echter op dat deze strategie niet vaak in isolatie is onderzocht, maar altijd in combinatie met andere strategieën. Het beantwoorden van vragen over de tekst helpt ook bij het begrijpen ervan, evenals verdere vragen stellen. Deze laatste categorie heeft betrekking op waaromvragen, die reflectie op de gelezen tekst uitlokken. Het zijn dus diepere vragen dan de vragen uit de derde strategie (Grabe 2008). Ook het activeren van voorkennis zou beter begrip van een tekst opleveren, zo blijkt uit meerdere studies (Grabe 2008). Onder voorkennis activeren kan ook de strategie achtergrondkennis inzetten worden verstaan. Achtergrondkennis is kennis die door de toetsmaker bekend wordt verondersteld, terwijl onder voorkennis de kennis wordt verstaan die een lezer toevallig bezit.

De vijfde leesstrategie, het monitoren van begrip, is zeer belangrijk tijdens het lezen. Deze strategie behelst een veelvoud aan substrategieën die alle als doel hebben het begrip te vergroten tijdens het lezen. De lezer koppelt bij het inzetten van de strategie dus steeds terug naar het tekstdoel en naar eerdere passages. Ook houdt hij/zij de tekststructuur in het oog en probeert moeilijkheden direct op te lossen (Grabe 2008). Zo gezien is deze strategie een overkoepelende strategie, die meerdere substrategieën incorporeert. De zesde categorie bijvoorbeeld, bewust worden van tekststructuur, wordt ook al min of meer gedekt door deze strategie. Deze laatste strategie bevat het letten op signaalwoorden, het onderscheiden van belangrijke en minder belangrijke informatie en het aandacht geven aan alinea's en paragrafen (Grabe 2008). Een ander aspect dat belangrijk is om structuur aan te kunnen brengen in een tekst is het gebruikmaken van visueel materiaal, zoals grafieken, diagrammen en plaatjes (Grabe 2008). Tot slot kan een lezer inferenties maken of verbanden leggen tijdens het lezen. Hiermee wordt bedoeld dat de lezer continu verbanden legt tussen woorden, zinnen en alinea's. Zo kan een woord verwijzen naar een woord dat een paar zinnen eerder is genoemd. Een goede lezer maakt gebruik van deze voorgaande informatie (Grabe 2008).

De vraag is nu hoe een onderzoeker kan weten welke strategieën een lezer gebruikt. De verwerking van een tekst speelt zich immers af in het hoofd van de lezer. Er zijn twee manieren van onderzoek die nuttig zijn gebleken: onderzoek door middel van verslagen van lezers tijdens het lezen en experimenteel onderzoek aan de hand van onderwijs in leesstrategieën (Grabe 2008). De eerste categorie is van belang voor het huidige onderzoek, omdat ook in dit onderzoek gebruik gemaakt wordt van deze zogenaamde hardopdenkenprotocollen. Deze manier van onderzoek resulteert in verslagen van lezers die hardop nadenken terwijl ze lezen. Koda (2005) waarschuwt echter voor tekortkomingen in deze methode. Ten eerste kan het zo zijn dat de twee taken die proefpersonen moeten verrichten, een tekst lezen én rapporteren wat ze doen, elkaar beïnvloeden. Een nauwkeurige rapportage gaat misschien ten koste van gedegen lezen of andersom. Ook is de interpretatie van deze verslagen niet eenvoudig. Het kan namelijk zo zijn

dat goede lezers evenveel strategieën gebruiken als zwakke lezers, maar deze enkel beter weten te verwoorden (Koda 2005). Ten slotte is het mogelijk dat lezers strategieën min of meer onbewust inzetten en daarmee rijst de vraag hoe nuttig de rapportages van lezers zijn. Een rapportage van wat iemand denkt zou dus geen goede afspiegeling zijn van wat iemand werkelijk denkt (Ericsson & Simon 1993; Afflerbach 2000).

Ondanks deze tekortkomingen heeft het onderzoek aan de hand van zelfrapportages en hardopdenken nuttige bijdragen geleverd aan het leesvaardigheidsonderzoek. Afflerbach (2000) wijst op de voordelen van het gebruik van zelfverslagen. Zelfverslagen van lezers geven volgens hem een inkijk in het leesproces en het onderzoek hiernaar heeft inzicht verschaft in hoe goede lezers een moeilijke tekst lezen. Ook meent Afflerbach (2000) dat er grote kansen liggen voor het gebruik van zelfverslagen bij minder goede lezers, hoewel dit minder vaak gedaan is:

The verbal reports of such readers may provide diagnostic information that describes the processing comprehension, interpretation, and motivation challenges less able readers face. (Afflerbach 2000)

Bovendien kan deze manier van onderzoek inzicht geven in andere aspecten dan enkel de cognitieve. Een veld waarin nog veel onderzoek kan plaatsvinden is het gebied van de motivatie en de emotie van een lezer. Wat is bijvoorbeeld het effect van de mening van een lezer over een tekst? Via zelfverslagen zou naar boven kunnen komen wat het effect van motivatie en emotie is bij het lezen van een tekst (Afflerbach 2000).

Vanaf de jaren tachtig zijn hardopdenkenprotocollen dus een veelgebruikte methode in het onderzoek naar leesbegrip (Bereiter & Bird 1985). De methode wordt gebruikt om gedachtestromen van een lezer bloot te leggen. Hierdoor kan vastgesteld worden hoeveel metacognitieve kennis een lezer bezit van het leesproces en welke strategieën hij/zij gebruikt tijdens het lezen (Bereiter & Bird 1985). Block (1986) onderzocht door middel van een hardopdenkenexperiment welke strategieën werden toegepast in het leesproces door tweedetaalleerders van het Engels die gekwalificeerd waren als slechte lezers en vergeleek dit met de strategieën die gebruikt werden door Engelse moedertaalsprekers die eveneens zwakke lezers waren. Ze onderwierp haar proefpersonen aan leesteksten en zette na elke zin een punt in de tekst. Deze punt herinnerde de lezer eraan zijn of haar gedachten zo goed mogelijk te verwoorden in het Engels. Na elke zin werden de lezers dus geacht te vertellen wat zij dachten. Block (1986) onderscheidde op basis van deze experimenten tien algemene leesstrategieën. Vijf extra strategieën werden gebruikt door de proefpersonen om linguïstische problemen op te lossen (bijvoorbeeld een vraag stellen over de betekenis van een woord). Dit resulteerde in vijftien verschillende strategieën.

Block (1986) vond twee patronen in het gebruik van leesstrategieën. Ten eerste was er een groep proefpersonen – die zij de *integrators* noemt – die informatie samenvoegde, zich

bewust was van de tekststructuur en continu het eigen leesproces monitorde. De tweede groep, de *nonintegrators* genoemd, vertrouwde op eigen ervaringen en associaties. Deze groep probeerde minder informatie samen te voegen en concentreerde zich meer op details dan op de grote lijnen. De *integrators* begrepen meer van de tekst en wisten ook beter de tekst te recapituleren (Block 1986). Een andere belangrijke conclusie van Blocks onderzoek (1986) is dat de tweedetaalleerders geen andere strategieën gebruikten dan moedertaalsprekers. Het leesproces is dus niet anders in iemands tweede taal dan in diens eerste taal.

Anderson (1991) onderzocht individuele verschillen in het toepassen van strategieën. Ook hij maakte gebruik van hardopdenken om de ingezette strategieën te achterhalen. Zijn methode verschilt van die van Block (1986) in veel opzichten. Ten eerste vroeg hij de proefpersonen niet na elke zin wat ze dachten, maar na elke passage. Ten tweede vroeg hij niet naar alle gedachten, maar enkel naar ingezette strategieën tijdens het lezen. Ook maakte hij gebruik van begripsvragen om te toetsen wat zijn proefpersonen begrepen van de tekst en om strategiegebruik uit te lokken. Daarnaast mochten Andersons proefpersonen kiezen in welke taal zij hun gedachten produceerden, in hun eerste of tweede taal. En ten slotte onderscheidde hij niet vijftien, maar 47 verschillende strategieën, onderverdeeld in vijf categorieën (Anderson 1991). Een conclusie van zijn onderzoek is dat slechte en goede lezers dezelfde strategieën lijken te gebruiken. Volgens Anderson is het dus niet alleen van belang welke strategie een lezer gebruikt, maar ook hoe de lezer deze inzet. De zwakkere lezers in zijn experiment wisten wel welke strategie ze moesten inzetten, maar deden dit niet succesvol (Anderson 1991). Een reden hiervoor kan volgens hem liggen in vocabulairekennis. Hoewel zwakke lezers weten welke strategie ze moeten inzetten, houdt een te laag bekwaamheidsniveau in de tweede taal hen tegen (Anderson 1991).

Hoewel beide aangehaalde onderzoeken dus gebruikmaken van hardopdenken-experimenten, verschillen ze sterk in zowel methode als conclusies. Het is dus niet één geijkte methode die te allen tijde ingezet kan worden. Ericsson & Simon (1993) wilden hier verandering in brengen en zochten naar algemene procedures waaraan mondelinge verslagen zouden moeten voldoen om generaliseerbaar te zijn. Een eerste onderscheid dat ze maken is dat tussen *concurrent verbal reports*, of wel synchrone mondelinge verslagen en *retrospective reports*, retrospectieve verslagen. De synchrone verslagen worden geproduceerd terwijl lezers de taak uitvoeren, de retrospectieve verslagen worden achteraf geproduceerd (Ericsson & Simon 1993; Van den Haak et al. 2006). Het nadeel van retrospectieve verslagen is dat de gedachten over een taak minder accuraat geproduceerd kunnen worden omdat het langer geleden is. Het nadeel van synchrone verslagen is reeds genoemd, namelijk dat het vertellen van gedachtestromen infereert met het uitvoeren van de leestaak zelf. Wel is het een van de weinige manieren die gericht is op wat er zich in het hoofd van de lezer afspeelt. Hoewel er nadelen zitten aan de

methode, kan het dus toch nuttig zijn om leesstrategieën op deze manier te onderzoeken (Alderson 2000). Wat in elk geval blijkt uit de twee onderzoeken is dat hardopdenken terwijl iemand leest nuttige vergelijkingen oplevert en, afhankelijk van hoe de methode precies is ingezet, inzicht kan geven in hoe een lezer leest.

2.3 Leesvaardigheidstoetsen

In het eerste deel van het huidige onderzoek worden leesvaardigheidstoetsen van cursisten Nederlands als tweede taal onder de loep genomen. Deze toetsen testen begrip van leesteksten. Leessnelheid is hierbij minder van belang, hoewel de cursisten zich uiteraard wel aan een bepaalde tijd moeten houden. Aan het construeren van een goede leesvaardigheidstoets gaat veel vooraf. De twee belangrijkste voorwaarden voor een goede toets zijn validiteit en betrouwbaarheid. Een toets is valide wanneer het meet wat het hoort te meten. Een toets is betrouwbaar wanneer een resultaat hetzelfde is op verschillende momenten. De toets is dan niet afhankelijk van bepaalde omgevingsfactoren (Hughes 2010). Hoe ziet een valide en betrouwbare leesvaardigheidstoets er nu uit?

Hughes (2010) doet een tiental aanbevelingen voor een valide en betrouwbare leesvaardigheidstoets. Enkele aanbevelingen zijn nuttig om in het vizier te houden voor het huidige onderzoek. Een eerste belangrijke aanbeveling is dat een toets niet cultureel geladen moet zijn (Hughes 2010; Alderson 2000). Dit heeft te maken met het eerder genoemde aspect van achtergrondkennis. Achtergrondkennis is noodzakelijk voor het kunnen begrijpen van een tekst. Wanneer een tekst dus achtergrondkennis veronderstelt die niet aanwezig is bij de lezer vanwege zijn/haar culturele achtergrond, is het voor deze lezer heel moeilijk de tekst te begrijpen. Achtergrondkennis moet lezen vergemakkelijken, de afwezigheid van achtergrondkennis moet niet hinderend zijn. (Alderson 2000). Niet alleen cultureel gebonden achtergrondkennis, ook specifieke voorkennis die een lezer toevallig bezit, mag geen effect hebben op het maken van de leestoets. De tekst moet nodig zijn om de vragen te kunnen beantwoorden. Een goede leestoets toetst leesvaardigheid, geen voorkennis (Hughes 2010). Een andere aanbeveling hangt hiermee nauw samen. Het onderwerp van een tekst is bij voorkeur interessant voor de lezers, maar leidt niet tot overenthousiaste reacties of juist tot vervelende associaties. Dit betekent ook dat een tekst aansluit op de academische achtergrond van de lezer, zijn/haar interesses en intellectuele niveau (Hughes 2010; Alderson 2000). Dit kan ook cultureel gebonden zijn, omdat onderwerpen in de ene cultuur wellicht een andere betekenis of lading hebben dan in de andere.

Niet alleen het onderwerp van de tekst, ook de tekstsoort en het genre kunnen invloed hebben op het leesproces. Zo zijn beschouwende teksten over het algemeen moeilijker te verwerken dan verhalende teksten. Dat kan komen doordat een beschouwende tekst vaak meer

verschillende teksteenheden bevat. Ook kan de tekstsoort invloed hebben op hoe zeer een tekst te visualiseren is en op de mate van structuur die de tekst bezit. Teksten verschillen namelijk in hoe de alinea's samenhangen en hoeveel signaalwoorden er worden gebruikt (Alderson 2000).

Ook meent Hughes (2010) dat het belangrijk is veel verschillende teksten of passages op te nemen in een leestoets. Zo wordt de lezer op meerdere momenten de kans geboden een nieuwe start te maken. Daarnaast moet een tekst een geschikte lengte hebben, niet te lang, maar ook niet te kort. De geschikte lengte van een tekst is afhankelijk van wat je wilt testen. Hughes (2010) onderscheidt drie leesdoelen die getest kunnen worden: skimmen, scannen en gericht zoeken. Welke van de drie ook getest wordt, het is in elk geval belangrijk dat de tekst genoeg structuur bevat.

Verder kan het nadelig zijn om een toets af te nemen waarbij de lezer in dezelfde taal als de tekst een antwoord moet formuleren op een vraag. In dit geval test je namelijk niet enkel lees-, maar ook schrijfvaardigheid. Een toets die meerdere vaardigheden tegelijkertijd test wordt een integratieve toets genoemd. Dat kan soms nuttig zijn, omdat in een communicatieve context vaak ook meerdere vaardigheden tegelijk nodig zijn. In andere gevallen is het echter niet wenselijk om meerdere aspecten tegelijkertijd te testen, bijvoorbeeld wanneer je enkel geïnteresseerd bent in leesvaardigheid van een cursist (Alderson 2000). Een oplossing hiervoor is gebruikmaken van meerkeuzevragen, maar ook hierin schuilen nadelen. Bij meerkeuzevragen is er namelijk altijd een gokkans. Een lezer kan niets van de tekst begrijpen, maar toch het goede antwoord geven. Daarnaast is het lastig voor de testmaker om antwoordopties te verzinnen die zowel plausibel als volledig fout zijn. Daardoor kan het voorkomen dat er meer dan één antwoord goed is, of dat het overduidelijk is wat het goede antwoord is, omdat de overige opties niet plausibel zijn (Hughes 2010). Al deze zaken zijn nuttig om in het zicht te houden bij de analyse van de leesvaardigheidstoetsen in dit onderzoek.

3. Methode

Dit onderzoek bestaat uit twee delen. Het eerste deel is een analyse van leesvaardigheidstoetsen Nederlands als tweede taal die gemaakt zijn door 52 cursisten van *Radboud in'to Languages* die in de vastgestelde doelgroep vallen (halfgevorderde cursisten). De scores van de deelnemers zijn geanalyseerd met behulp van het programma TiaPlus. Op basis van deze analyse zijn de toetsen zelf tevens kwalitatief onderzocht. Het tweede deel van dit onderzoek is een taak aan de hand van hardopdenkenprotocollen. Zeven cursisten hebben deelgenomen aan een experiment, waarin ze hardop vertelden wat ze dachten en welke strategieën ze gebruikten om de tekst te begrijpen, terwijl ze een leesvaardigheidstoets maakten. Hieronder worden de methodes van de twee delen van het onderzoek apart besproken.

3.1 Methode analyse toetsen

Het eerste deel van dit onderzoek is een analyse van toetsresultaten. Hiervoor zijn 52 toetsen van halfgevoerde cursisten bekeken op een aantal aspecten. De toets die gebruikt is, is een leestoets die mij digitaal beschikbaar werd gesteld via www.nt2testcentrum.nl. Deze toets was enkel digitaal beschikbaar, omdat ook de cursisten deze toets op een computer maakten. Een printscreen van een van de leesteksten van deze toets staat, met bijbehorende vragen, in bijlage 1 om een beeld te geven van hoe deze toets eruit ziet. In totaal waren 65 toetsen digitaal beschikbaar. Van deze toetsen zijn 24 toetsen gemaakt door Syriërs. Eén toets uit deze groep is echter niet meegenomen in de analyse, omdat de helft van de vragen niet beantwoord was. Omdat de toedracht hiervan niet bekend is, is het niet nuttig om deze leestoets mee te nemen in de analyse. Het zou kunnen zijn dat deze cursist in tijdnood kwam, maar er kan ook een andere reden zijn voor het niet afmaken van de toets. 41 deelnemers hebben een andere dan de Syrische nationaliteit. Acht namen boven deze toetsen zijn voor mij echter niet terug te vinden in de database van *Radboud in'to Languages* en van deze toetsen is het dan ook onduidelijk welke nationaliteit de deelnemers hebben. Aangezien het interessant is om te zien of er een verschil is tussen moedertaalsprekers van verschillende talen, zijn deze toetsen niet meegenomen in de analyse. Dit geldt ook voor drie deelnemers van wie de namen wel in de database stonden, maar waar geen nationaliteit bij vermeld was. Ten slotte is één toets weggelaten, omdat de nationaliteit volgens de database 'Nederlands' was. Zo bleven dus 23 toetsen die door Syriërs en 29 toetsen die door personen met een andere nationaliteit gemaakt zijn over. In totaal zijn er dus 52 toetsen geanalyseerd. Zoals eerder vermeld, is de groep Syrische cursisten momenteel de grootste groep bij *Radboud in'to Languages*. Om te kijken of de talige en culturele achtergrond van deze groep van invloed is op hun scores op leesvaardigheidstoetsen, is een vergelijking met deelnemers die een andere achtergrond hebben nuttig.

De 52 toetsen zijn alle geanalyseerd met behulp van TiaPlus, een programma dat ontwikkeld is door Cito voor het beoordelen van items in taaltoetsing. Met dit programma kan bekeken worden hoe elk item functioneert binnen de toets. In percentages laat het programma zien hoeveel deelnemers de vraag goed hebben beantwoord. Ook kan een subgroep toegevoegd worden, zodat de resultaten van de Syrische groep vergeleken kunnen worden met die van de andere nationaliteiten. Daarnaast laat dit programma direct de resultaten zien per deelnemer.

Vervolgens is op basis van een analyse van de toetsresultaten de toets zelf geanalyseerd. Naar aanleiding van opmerkelijke uitkomsten uit de eerste statistische analyse, zijn vragen uit de toets bekeken. Twee zaken zijn hierbij van belang: het onderwerp van de tekst en het soort vraag dat gesteld wordt. In keuzes voor onderwerpen van teksten moet rekening gehouden worden met culturele bias. Wat bekend verondersteld kan worden voor mensen uit een bepaalde cultuur, hoeft niet noodzakelijkerwijs bekend te zijn bij mensen uit een andere cultuur.

Makers van toetsen voor NT2 moeten hier dus rekening mee houden. Teksten moeten voor eenieder even moeilijk of gemakkelijk zijn wat onderwerp betreft. Bovendien moet de tekst nodig zijn om de vraag te beantwoorden. De vragen kunnen ook verschillen in soort. Er zijn vragen in leestoetsen die letterlijke details vragen en vragen die zich juist richten op algemeen begrip van de tekst.

3.2 Methode hardopdenkenexperimenten

Zeven cursisten van *Radboud in'to Languages* zijn uitgekozen om mee te doen aan een hardopdenkenexperiment. De keuze voor deze zeven cursisten geschiedde op basis van resultaten van vorig jaar. Een groep van twaalf cursisten heeft de cursus B1 vorig jaar namelijk niet gehaald en doet de cursus momenteel opnieuw. Deze groep heeft ook veel moeite met leesvaardigheid en daarmee is dit een geschikte groep voor het experiment. Alle twaalf de cursisten zijn via de mail benaderd. Meer dan de helft was bereid mee te werken aan het onderzoek en deze zeven cursisten hebben meegedaan aan het experiment. Alle zeven proefpersonen zitten dus in deze doubleursgroep en zijn waarschijnlijk zwakke lezers. Twee derde van de doubleurs zijn Syriërs en een derde komt elders vandaan: uit Eritrea, Irak en Pakistan. Van de zeven proefpersonen die meededen aan het experiment zij er zes afkomstig uit Syrië. Eén proefpersoon komt uit Eritrea. In onderstaande tabel staan de gegevens van de proefpersonen die deelnamen aan het experiment.

Tabel 1: proefpersonen hardopdenkenexperimenten

Nummer	Nationaliteit	Leeftijd
Proefpersoon 1 (V)	Syrisch	47
Proefpersoon 2 (M)	Syrisch	23
Proefpersoon 3 (M)	Syrisch	36
Proefpersoon 4 (M)	Eritrees	27
Proefpersoon 5 (M)	Syrisch	22
Proefpersoon 6 (M)	Syrisch	27
Proefpersoon 7 (M)	Syrisch	32

De procedure bestond uit drie delen: een uitleg van en oefening in hardopdenken, het echte experiment en het invullen van een vragenlijst. Het belangrijkste deel was de afname van het experiment zelf, maar eerst werd een uitleg gegeven over hardopdenken. De cursisten werd verteld dat zij alle gedachten die ze hadden bij wat ze lazen moesten verwoorden in het Nederlands of in het Engels. De keuze voor de taal mochten de proefpersonen zelf maken. Ze hoefden de tekst zelf niet hardop te lezen, maar wel de gedachten die ze erover hadden. Het

hardop lezen van een tekst is namelijk niet de manier waarop 'normaal' wordt gelezen, dus het zou kunnen dat hardop lezen het leesproces verstoort (Alderson 2000). Het hardopdenken gaat dus echt om het verwoorden van gedachten, niet om het voorlezen van een tekst. De proefpersonen werden dus wel geacht te vertellen welke associaties ze hadden met de tekst en waarom en wanneer ze stukken herlezen. Ook als ze woorden of zinnen niet begrepen, moesten ze dit vertellen. In dit onderzoek is het namelijk ook de vraag of de slechte leesvaardigheid van de cursisten bijvoorbeeld te wijten valt aan een lage woordenschat. Als het voorkwam dat een proefpersoon een woord niet wist, werd hem/haar een uitleg gegeven over het woord.

De proefpersonen werd van tevoren verteld dat het ging om een individueel onderzoek naar leesvaardigheid waarbij ze een tekst moesten lezen. Ze ontvingen een Engelstalig informatiedocument over het onderzoek en wanneer ze na lezing hiervan toestemden om deel te nemen aan het onderzoek tekenden ze twee toestemmingsformulieren, eveneens Engelstalig. Een formulier was een algemeen toestemmingsformulier en een extra toestemming werd gevraagd voor het gebruik van audio-opnamen (zie bijlagen 2, 3 en 4 voor het informatiedocument en de twee toestemmingsformulieren). Voor elke cursist was drie kwartier uitgetrokken. Voorafgaand aan het echte experiment kregen de proefpersonen een korte tekst met twee vragen erbij om te zien of ze begrepen wat ze moesten doen. De tekst die hiervoor gebruikt is, is een tekst uit het voorbeeldexamen 2001/2002 van het staatsexamen I. Deze tekst is digitaal beschikbaar via de website hetcvte.nl. In bijlage 5 staat de tekst met de bijbehorende vragen. De tekst komt uit een FNV-magazine en telt 172 woorden. Bij deze tekst hoorden twee vragen. Deze vragen moesten de proefpersonen ook maken. De zeven proefpersonen kregen daarna een langere tekst uit een oud voorbeeldexamen van het staatsexamen I uit 2009 en maakten de bijbehorende vragen hardop. De tekst was: 'Uw mening telt', een tekst uit De Brug. Deze tekst was 611 woorden lang. Bij de tekst hoorden zeven vragen. De tekst met de vragen staat in bijlage 6. Veel voorbeeldexamens van staatsexamen I worden in de les gebruikt als oefenmateriaal. Van tevoren is daarom met de docenten van deze cursisten overlegd welke teksten recentelijk nog zijn gebruikt in de les, om te voorkomen dat de tekst al bekend was bij de cursisten. Staatsexamen I is B1-niveau. Omdat de proefpersonen op weg zijn naar B1, zouden de uitgekozen teksten niet te moeilijk of te gemakkelijk moeten zijn. Toch valt op voorhand te verwachten dat de cursisten moeite zullen hebben met de uitgekozen teksten. Staatsexamen I is namelijk behoorlijk pittig en wellicht zijn nog niet alle cursisten klaar voor dit niveau. De onderwerpen van de oefentekst en de tekst voor het echte experiment zijn niet te technisch, maar ook niet te informeel. De oefentekst gaat over een reorganisatie bij het bedrijf HEMA. Dit is een typisch krantenbericht dat de cursisten zouden kunnen tegenkomen in het echte leven. De echte tekst gaat over enquêtes. Deze tekst bevat vrij veel moeilijke woorden en lange zinnen. Het is een tekst afkomstig uit De Brug. Hoewel het thema wellicht niet direct binnen het

interessegebied van de cursisten ligt, is het wel een tekst die de cursisten moeten kunnen lezen en duiden.

De hardop uitgesproken gedachten van de zeven proefpersonen zijn opgenomen met de Smart Voice Recorder, een audiorecorder op een mobiele telefoon. Aan de hand van deze opnames is onderzocht welke leesstrategieën de cursisten inzetten en welke problemen de cursisten ondervonden tijdens het lezen. De lijst die gebruikt is om de strategieën in kaart te brengen, is de lijst met acht strategieën die Grabe (2008) op basis van voorafgaande literatuur onderscheidde. Uiteraard is ook gekeken naar de prestatie van de cursisten. De gekozen teksten zijn langer en technischer dan de teksten uit de toets die geanalyseerd is, dus het kan zijn dat ze meer moeite hebben met dit soort teksten en vragen.

Na het experiment vulden de proefpersonen een korte enquête in over hun leesgedrag. De vragen hierin gingen zowel over lezen in hun moedertaal als over lezen in het Nederlands (zie bijlage 7). Aan bod kwamen vragen over hoe goed ze kunnen lezen in elke taal en hoe leuk ze dat vinden. Ook werd gevraagd hoe vaak ze lezen. De vragen in de vragenlijst waren geformuleerd in zowel het Nederlands als het Engels. Alle zeven cursisten gaven namelijk aan goed te zijn in Engels. De antwoorden in de enquêtes werden gebruikt voor aanvullende informatie over het leesgedrag van de cursisten. De grootte van de groep proefpersonen maakt directe generalisatie van de resultaten niet mogelijk, maar een eerste voorzet naar herkenning van problemen in leesvaardigheid kan wel worden gegeven.

4. Resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten van het onderzoek besproken. Ten eerste komen de resultaten van de gemaakte leestoetsen aan bod en zal aan de hand van de statistische analyse van TiaPlus worden gekeken naar de verschillende items in de toets. Ten tweede zal het hardopdenkenexperiment uitvoerig worden besproken. De nadruk hierbij ligt op de leesstrategieën die ingezet worden door de halfgevoorderde cursisten.

4.1 Resultaten analyse leestoetsen

De onderzochte toets is een toets die mij door *Radboud in'to Languages* digitaal beschikbaar was gesteld via www.nt2testcentrum.nl. Het is een leestoets op B1-niveau die bestaat uit dertig vragen. De cursisten kregen 70 minuten voor het maken van deze dertig vragen. De vragen zijn verspreid over dertien teksten. Deze dertien teksten zijn authentieke teksten of lijken op authentieke teksten. De onderwerpen lopen sterk uiteen: er zijn gebruiksaanwijzingen, e-mails, brieven, informatieve webteksten en vacatures. Veel onderwerpen van de teksten zijn verder onderwerpen die potentieel interessant zijn voor cursisten NT2, bijvoorbeeld over opleiding of werk. Het gebruikte materiaal is bovendien materiaal dat de cursisten zouden kunnen

tegenkomen in het echte leven. De structuur verschilt per tekst, maar veel teksten zijn gestructureerd door alinea's, tussenkopjes, opsommingen en afbeeldingen. De vragen en de antwoorden zijn kort geformuleerd.

Alle vragen waren meerkeuzevragen en bij elke vraag waren er drie antwoorden, waarvan één correcte en twee afleiders. De afleiders zijn dus de antwoorden die niet goed zijn, maar die volgens Hughes (2010) wel plausibel moeten zijn. Een goede toets heeft een correct antwoord dat door ongeveer twee derde van de deelnemers wordt gekozen en afleiders die gekozen worden door minstens enkele testnemers. Als een afleider helemaal niet wordt gekozen, is de afleider waarschijnlijk niet zo plausibel. Wordt een afleider door meer dan de helft van de deelnemers gekozen, dan is de afleider wellicht deels goed. De afleider is dan te sterk.

Een eerste blik op de resultaten leert ons dat de toets over het algemeen aardig is gemaakt. *Radboud in'to Languages* geeft als uitslag *gezakt*, *twijfel* of *geslaagd*. Bij de geanalyseerde leestoets betekende 80% correct (ofwel 24 van de 30 vragen goed) *geslaagd*, 20 t/m 23 vragen goed betekende *twijfel* en elf vragen of meer fout betekende *gezakt*. Gemiddeld beantwoordden alle cursisten bij elkaar 23,19 vragen goed. In de Syrische groep was dit 22,13 en in de groep overige cursisten 24,03. In de tabel hieronder staat hoeveel gezakten, geslaagden en twijfelgevallen elke subgroep bevatte.

Tabel 2: aantal personen geslaagd, gezakt of twijfel

	Geslaagd	Twijfel	Gezakt
Subgroep 1: Syrische cursisten (N=23)	10	8	5
Subgroep 2: overige cursisten (N=29)	16	9	4
Totaal (N=52)	26	17	9

In de eerste subgroep slaagde minder dan de helft direct, in de tweede subgroep net iets meer dan de helft. De vier cursisten uit de overige groep die zakten voor het leesexamen komen uit Iran, Irak en Eritrea. De negen twijfelgevallen hadden uiteenlopende nationaliteiten: Eritrea, Ghana, Irak, Iran, Cyprus, Polen en China. De meeste van deze nationaliteiten zijn ook vertegenwoordigd in de groep geslaagden.

Ook gegevens in TiaPlus bieden deze informatie over geslaagden en gezakten op basis van een vooraf ingestelde cesuur, maar dan in percentages. TiaPlus geeft dus geen twijfelcategorie aan. Deze cesuur was eerst ingesteld op 66,7%, ofwel 20 vragen correct. Dit is de cesuur die *Radboud in'to Languages* ook hanteert, zij het dat cursisten vanaf 20 vragen goed niet *geslaagd* zijn, maar *twijfel* als uitslag krijgen. Pas vanaf 24 goede antwoorden zijn de cursisten geslaagd. De cesuur is dus bij een tweede analyse aangepast naar 80% (24 van de 30 vragen). In

het eerste geval rekent TiaPlus de door *in'to* aangeduide twijfelgevallen dus als geslaagd, in het tweede geval horen deze twijfelgevallen bij de gezakten. De percentages staan in onderstaande tabel.

Tabel 3: geslaagd of gezakt in procenten

	Gezakt bij cesuur 66,7% (in procenten)	Gezakt bij cesuur 80% (in procenten)
Beide groepen	17,31	53,85
Subgroep 1	21,74	60,87
Subgroep 2	13,79	48,28

TiaPlus geeft nog meer waarden en statistische berekeningen. In deze paragraaf komen enkel deze waarden aan bod. In hoofdstuk 5, Discussie, worden alle besproken items gedetailleerd en inhoudelijk toegelicht. Een eerste waarde die voor dit onderzoek van belang is, is de P-waarde. De 'P' staat voor *popularity*. Het geeft simpelweg weer hoeveel procent van de personen het goede antwoord kiest bij een bepaald item. Wanneer een item dus een P-waarde heeft van 70, heeft 70% van de personen dit item correct beantwoord. In de wereld van toetsing is een P-waarde tussen de 65 en 90 meestal het streven. De vraag is dan niet te eenvoudig, noch te moeilijk. Een hogere P-waarde dan 90 duidt op een te eenvoudige vraag, een waarde lager dan 65 op een behoorlijk moeilijke. Ook geeft TiaPlus een *average P-value*. Deze waarde geeft het gemiddelde van de P-waarden van alle items aan. Dit getal is dus een goede indicatie van hoe goed de toets gemaakt is en dus of de toets betrouwbaar is en niet te moeilijk of te gemakkelijk voor het niveau van de deelnemers. De gemiddelde P-waarde van de hele toets is 77,31. De P-waarde in de Syrische groep lag lager: 73,77. De groep overige cursisten haalde een P-waarde van 80,11.

De P-waarden per item zijn ook geanalyseerd. Enkele items hebben een erg hoge of lage P-waarde. Erg lage P-waarden kunnen iets zeggen over welke items de meeste problemen veroorzaken. In de onderzochte gehele toets zijn er zes items met een P-waarde onder de 65. Deze zijn de items 13, 18, 23, 24, 28 en 29. In de Syrische groep zorgen deze zes items ook voor een P-waarde lager dan 65 en item 30 is het zevende item dat een lage score heeft. In de overige groep zorgen enkel items 24 en 29 voor een lage P-waarde. In de tabel hieronder staan de P-waarden van de genoemde items, de items met de laagste scores dus.

Tabel 4: items met P-waarden lager dan 65

Item	P-waarde geheel	P-waarde subgroep 1	P-waarde subgroep 2
13	63	57	69
18	63	48	76
23	62	47	66
24	58	61	55
28	56	39	69
29	46	39	52
30	69	52	83

Enkele items hebben juist een extreem hoge P-waarde. Deze vragen worden door meer dan 90% goed beantwoord. Het gaat om items 3 en 11. Binnen de subgroepen zijn er echter nog andere vragen door meer dan 90% goed beantwoord. Dit zijn items 2, 10, 15, 25 in de Syrische groep en items 1, 6, 19, 26 in de overige groep. In de tabel staan voor al deze items de P-waarden voor beide groepen en de P-waarden voor beide groepen samen.

Tabel 5: items met P-waarden hoger dan 90

Item	P-waarde geheel	P-waarde subgroep 1	P-waarde subgroep 2
1	88	83	93
2	90	91	90
3	94	96	93
6	90	87	93
10	79	91	69
11	92	100	86
15	90	96	86
19	88	83	93
25	88	91	86
26	81	65	93

Een laatste gegeven dat we kunnen afleiden uit de P-waarden is het verschil tussen beide groepen. Het verschil tussen de gemiddelde P-waarden van de twee groepen was 3,54. Dat is een klein verschil, maar in enkele afzonderlijke items liep het verschil hoog op. Zo zijn er zes items waarbij de P-waarde maar liefst 20 of meer verschil laat zien tussen de groepen. Dit zijn items 5, 10, 18, 26, 28, 30.

Tabel 6: items met een groot verschil in P-waarde tussen subgroep 1 en 2

Item	Algemene p-waarde	P-waarde subgroep 1	P-waarde subgroep 2	Vershil
5	81	70	90	-20
10	79	91	69	22
18	63	48	76	-28
26	81	65	93	-28
28	56	39	69	-30
30	69	52	83	-31

De items met een dergelijk groot verschil kunnen vertekenend werken, omdat de algemene P-waarde niet laat zien dat een item niet goed functioneert, terwijl dit misschien wel erg gemakkelijk of moeilijk werd bevonden door een van de subgroepen. Dit geldt bijvoorbeeld voor item 5. De algemene P-waarde is 81, dat is een goede waarde. De P-waarde voor subgroep 2 is echter 90, dat is behoorlijk hoog. Het tegenovergestelde geldt voor item 30. De algemene P-waarde is in orde, maar de P-waarde van subgroep 1 is erg laag (52). Met dusdanig grote verschillen moet rekening gehouden worden. Het kan namelijk zijn dat een vraag voor de ene groep moeilijker is dan voor de andere.

Naast P-waarden geeft TiaPlus ook A-waarden. Een A-waarde geeft voor elke afleider het percentage deelnemers aan dat voor deze afleider heeft gekozen. Een A-waarde van 10 bij een bepaalde afleider betekent dus dat 10% van de deelnemers deze afleider heeft gekozen. Zoals gezegd moet een afleider plausibel maar wel echt fout zijn. Als een afleider niet plausibel is, zal de A-waarde erg laag zijn. Een A-waarde die erg laag is, is een waarde onder de 10. Dit is iets wat een toetsafnemer wil voorkomen. Is de A-waarde daarentegen erg hoog (zeg: boven de 30), dan is de afleider eigenlijk te sterk. Het is dan zaak om te onderzoeken of de afleider wel echt fout is. Meestal worden A-waarden gebruikt om te zien of er geen fout is gemaakt tijdens het coderen (bijvoorbeeld onterecht B als goede antwoord invoeren in TiaPlus), of om te zien of de foute antwoorden wel echt fout zijn.

De A-waarden in deze toets zijn vaak (te) laag. Bij de meeste vragen is er één afleider die geregeld gekozen wordt en één afleider die nauwelijks of zelfs nooit gekozen wordt. Twee afleiders worden nooit gekozen, door geen enkele cursist. Deze afleiders zijn afleiders bij items 8 en 19. In items 3, 11 en 15 zijn er afleiders die door geen van de Syrische cursisten werden gekozen. Ten slotte kozen de overige cursisten in item 3 (een andere afleider dan bij de Syrische subgroep wordt hier niet gekozen), 25 en 26 één afleider nooit. Het kwalijke aan afleiders die niet gekozen worden, is dat het betreffende item dus maar twee plausibele antwoorden heeft. Daardoor wordt de gokkans erg groot, namelijk 50% dat een cursist goed gokt tussen de twee

plausibele antwoorden. Ook enkele andere items springen eruit wat betreft lage A-waarden. De items die afleiders hebben waar minder dan vijf procent van de cursisten voor kiest, zijn items 1, 2, 3, 6, 7, 11, 15, 21 en 25. Als we weer naar de subgroepen kijken, komen daar nog veel meer items bij die afleiders hebben met een lage A-waarde.

Een laatste nuttige waarde die TiaPlus geeft is de *rir*. Deze waarde geeft de correlatie aan tussen het betreffende item en de rest van de toets. Een hoge *rir* betekent dus dat het item goed functioneert in het geheel van de toets: deelnemers die deze vraag goed hebben beantwoord, scoren over het geheel ook goed. Een negatieve *rir* houdt in dat deelnemers die goed scoren op de toets de betreffende vraag juist fout hebben beantwoord. Een negatieve *rir* is dus altijd aanleiding voor nadere analyse van het item. De *rirs* van de hele toets zijn alle positief. Bij de subgroepen zijn enkele waarden negatief, namelijk bij items 4, 5 en 17 in subgroep 1 en bij item 26 in subgroep 2. Dit betekent dus dat cursisten die goed scoorden op de toets deze vragen juist fout hebben beantwoord. In het geval van deze analyse, met slechts 52 toetsen, hoeft dat niet heel veel te betekenen, maar het kan wel iets zijn om rekening mee te houden.

4.2 Resultaten hardopdenkenexperimenten

De tekst die gebruikt is voor de zeven hardopdenkenexperimenten was met 611 woorden langer dan de teksten die in de geanalyseerde leestoets staan. Ook zijn de vragen en antwoordmogelijkheden minder bondig geformuleerd. Daarnaast bevatte deze tekst slechts één tussenkopje, dus ook de structuur was minder helder dan de structuur van de teksten uit de leestoets. Dit alles maakt de tekst waarschijnlijk moeilijker dan de teksten die de cursisten gewend zijn in leestoetsen. Toch zijn met deze tekst de hardopdenkenexperimenten uitgevoerd. Dit resulteerde in geluidsopnames van gemiddeld ongeveer 27 minuten per proefpersoon, 195 minuten en 28 seconden aan audiofragmenten in totaal. De snelste proefpersoon was in 16 minuten en 30 seconden klaar met de tekst. De langzaamste had 35 minuten en 29 seconden nodig. Aan de hand van de audiofragmenten is gekeken naar welke strategieën de proefpersonen gebruikten. Van elk van de proefpersonen was ook een leestoets beschikbaar die in de vorige sectie geanalyseerd is. Waar relevant, zal gekeken worden naar de uitslag van de proefpersoon op deze leestoets. Ook vulde elke proefpersoon een korte enquête in over zijn/haar leesgedrag in de moedertaal en in het Nederlands. Ook deze resultaten worden gepresenteerd. In deze sectie worden de zeven proefpersonen apart besproken. Hierbij worden niet enkel de hardop uitgesproken gedachten van de proefpersonen vermeld, maar ook andere opvallende zaken, bijvoorbeeld de afwezigheid van bepaalde handelingen. Hieraan wordt een interpretatie verbonden. In de discussie zal vervolgens een algemeen beeld geschetst worden van deze steekproef aan halfgevoerde cursisten.

Experiment 1

Het eerste experiment werd afgenomen bij een 47-jarige Syrische vrouw. Dit is de proefpersoon die niet meegenomen is in de statistische analyse van de leesvaardigheidstoetsen. De reden hiervoor was dat zij de helft van de toetsvragen niet beantwoord had. Het is onmogelijk om te weten of zij halverwege door omstandigheden gestopt is met de toets of dat zij zodanig in tijdnood kwam dat ze de laatste vragen niet meer kon maken.

Deze proefpersoon las eerst de eerste vraag voordat ze aan de tekst begon. Zo kon ze gericht op zoek naar het antwoord. De eerste alinea herlas ze omdat ze deze niet begreep. Verder viel op dat ze woord voor woord de tekst doornam, zonder het grotere geheel in de gaten te houden. Haar grootste valkuil was dat ze antwoord gaf zodra ze één woord zag dat overeenkwam met een woord in de antwoordmogelijkheden. Dit resulteerde dan ook in vier foute antwoorden. Bij de drie correct beantwoorde vragen resulteerde deze strategie dus wel in het gewenste resultaat, maar vaak zocht ze op de verkeerde plek naar het antwoord. Bovendien bevatten de afleiders bij elke vraag ook woorden die in de tekst voorkomen, dus deze strategie is geen hele goede.

Het lastige van deze tekst is dat de eerste vraag betrekking heeft op de vierde alinea. De tekst die uitgekozen is voor het experiment, is namelijk niet erg eenduidig. De vragen staan, zoals bij alle leestoetsen, op volgorde van de tekst. Het antwoord op vraag 2 staat dus later in de tekst dan het antwoord op vraag 1 enzovoorts. Het antwoord op vraag 1 staat echter niet in de eerste alinea en blijkbaar denken bijna alle proefpersonen dat dat wel het geval is, omdat dat hun verwachting is. Veel proefpersonen beantwoordden vraag 1 terwijl ze de eerste twee alinea's lazen, terwijl het antwoord pas in alinea vier staat. Ook proefpersoon 1 gaf al heel vroeg het antwoord op de eerste vraag, op een moment dat ze nog niet bij het deel was aanbeland waar het antwoord daadwerkelijk stond. Dit is een fout die meer cursisten maakten op basis van hun verwachtingen. Hun verwachting is blijkbaar dat het eerste antwoord in de eerste alinea staat. Verder zette deze eerste proefpersoon geen achtergrondkennis in. Ook besteedde ze geen aandacht aan de titel of aan het tussenkopje. Ze herlas wel enkele alinea's en maakte gebruik van de strategie 'samenvatten'. Dit samenvatten gebruikte ze alleen om alinea's of zinnen in haar eigen woorden om te zetten. Ze koppelde dit echter nergens terug naar voorgaande alinea's of het grotere geheel van de tekst.

Samenvattend zette deze proefpersoon weinig strategieën in. Haar grootste leesprobleem werd veroorzaakt doordat ze heel vaak al antwoord gaf op een vraag zodra ze een woord zag dat ze herkende uit het antwoord. Ze las niet verder om te verifiëren of het antwoord correct was. Het is overigens lastig te zeggen of ze naast een leesprobleem ook een taalprobleem heeft, maar ze leek wel veel van de tekst te begrijpen. Ook wist ze haar gedachten goed te verwoorden, dus haar vocabulairekennis leek in orde.

In de enquête gaf proefpersoon 1 aan dat ze lezen heel erg leuk vindt. In het Arabisch, haar moedertaal, leest ze erg veel en daarin is ze naar eigen zeggen ook erg goed. In het Nederlands lezen vindt ze moeilijker, maar ook erg leuk.

Experiment 2

Proefpersoon 2 is een 23-jarige Syrische man. Deze tweede proefpersoon kwam als *twijfelgeval* naar voren bij de analyse van de leestoetsen. Tijdens het hardopdenkenexperiment bleek dat hij een groot taalprobleem te overbruggen had. Hij begreep de vragen nauwelijks en had ook veel moeite met de tekst. Hij deed het langst over het lezen van de tekst en het maken van de vragen. Hij wilde het dan ook heel goed doen, dus hij bleef net zo lang zoeken naar woorden die hij herkende, totdat hij een antwoord kon geven. Proefpersoon 2 beantwoordde drie vragen fout en vier vragen goed. Uit het hardopdenken bleek echter dat hij enkele vragen juist beantwoordde om de verkeerde redenen.

Hij zette nauwelijks strategieën in. Nog meer dan de eerste proefpersoon ging hij nauwkeurig de gehele tekst woord voor woord door zonder het grotere geheel te zien en zonder te weten waar de tekst precies over ging. Verder maakte deze proefpersoon het voor zichzelf en voor dit onderzoek lastig door zijn gedachten heel summier te verwoorden. Een voorbeeld hiervan is dat hij vertelde: "Ik kies B, want hier staat 'massaproductie'". Evenals de eerste proefpersoon gaf hij dus ook op basis van een enkel woord antwoord op een vraag. Verder viel op dat ook hij niet de titel las en geen aandacht besteedde aan het tussenkopje. Meer dan proefpersoon 1 begreep hij de woorden in de tekst niet. Het is duidelijk dat deze proefpersoon dus een taalprobleem te overwinnen heeft. Het is dus lastig om iets te zeggen over de vraag of deze proefpersoon specifiek moeite heeft met lezen, omdat hij te weinig vocabulairekennis lijkt te bezitten om de tekst te begrijpen. Het inzetten van leesstrategieën heeft bij hem dus een lagere prioriteit.

Lezen in het Nederlands vindt proefpersoon 2 niet heel erg leuk, zo bleek uit zijn ingevulde enquête. In het Arabisch is hij beter en dat vindt hij dan ook leuker. Hij leest bovendien naar eigen zeggen niet veel in het Nederlands. Dit strookt met zijn prestatie op de leestoets. Hij las namelijk langzaam en had moeite met de tekst te begrijpen.

Experiment 3

Het derde experiment werd afgenomen bij een 36-jarige man die afkomstig is uit Syrië. Zijn score op de geanalyseerde leestoets was 18/30. Daarmee was hij *gezakt*. Op voorhand zou je dus verwachten dat deze proefpersoon ook slecht zou scoren bij de tekst die gebruikt is in het experiment. Hij was echter de enige proefpersoon die veelvuldig leesstrategieën inzette. Hij begon met het vluchtig doorkijken van de tekst: hij las de informatie boven de tekst, vervolgens

de titel en onderstreepte het tussenkopje. Vervolgens las hij de eerste vraag. Bij het beantwoorden van de vragen benadrukte hij het belang van de zogenoemde sleutelwoorden: de inhoudswoorden die belangrijk zijn voor het begrip van de tekst. Hij was zich er dus bewust van dat hij niet woord voor woord de tekst moest doorploegen, maar vooral moest letten op de woorden die belangrijk zijn. Waar deze sleutelwoorden in experiment 1 de valkuil vormden voor de proefpersoon, wist deze proefpersoon dat het vinden van de sleutelwoorden niet automatisch betekende dat dit het juiste antwoord was. Hij stopte dus niet meteen met lezen zodra hij een sleutelwoord gevonden had. Hiermee verloor hij echter nauwelijks tijd, want hij las in 20 minuten de tekst en beantwoordde binnen deze tijd ook alle vragen. Hiermee was hij sneller dan veel andere proefpersonen.

Proefpersoon 3 vatte af en toe samen wat hij had gelezen en las zo efficiënt en grondig. Ook zette hij eenmaal achtergrondkennis in, namelijk bij de vijfde vraag. Op basis van wat hij wist over legitimatiebewijzen, gaf hij het goede antwoord. Vervolgens las hij de tekst om dit antwoord te verifiëren. Ondanks de vele strategieën die hij inzette, beantwoordde hij toch nog drie van de zeven vragen fout. De fouten die hij maakte zijn dus niet te wijten aan het gebrek aan inzet van strategieën, maar aan een taalbarrière. Voor deze proefpersoon is lezen dus echt een taalprobleem, geen leesprobleem.

Uit de enquête die hij invulde, blijkt verder dat hij inderdaad vindt dat hij goed kan lezen in het Arabisch en dat ook heel vaak doet. In het Nederlands leest hij echter weinig en daarin scoort hij zichzelf dan ook lager.

Experiment 4

De Eritrese vierde proefpersoon is 27 jaar oud en hij is de enige proefpersoon die niet uit Syrië komt. Hij verwoordde veel gedachten en hieruit bleek dat hij nauwelijks leesstrategieën inzette. Wel herlas hij grote stukken tekst, maar evenals veel andere proefpersonen las hij de tekst woord voor woord en verloor hij de grote lijn uit het oog. Ook las hij niet eerst de titel en besteedde hij geen aandacht aan het tussenkopje. Hij lette dus niet op de structuur van de tekst. Achtergrondkennis zette hij niet in. De enige 'strategie' was dus wederom de strategie van de sleutelwoorden.

Proefpersoon 4 zette dus nauwelijks strategieën in, maar wist wel vier vragen goed te beantwoorden, even veel dus als proefpersoon 3 die wel veel strategieën gebruikte. Uit zijn gedachten over de vragen en antwoorden bleek dat hij lang doorzocht naar het goede antwoord en niet zo maar opgaf. Wat dat betreft las hij dus strategischer dan proefpersoon 1, die stopte met lezen zodra ze een woord zag dat een belletje deed rinkelen. Ondanks dat was hij wel twee minuten sneller dan proefpersoon 1. Zijn score op de geanalyseerde leestoets was ook hoger dan die van proefpersoon 1, namelijk 20 van de 30. Daarmee is hij een *twijfelgeval*.

Verder viel bij proefpersoon 4 op dat hij terugkeerde naar vraag 1 op het moment dat hij ergens in de tekst het antwoord op deze vraag dacht te lezen. Net als proefpersoon 1 verwachtte hij dat het antwoord op vraag 1 in het begin van de tekst zou staan. Zoals eerder opgemerkt is dit niet het geval. Los van het feit dat dit de leestekst wellicht onnodig moeilijk maakt, is het wel interessant om te zien dat de proefpersonen niet loskomen van dit verwachtingspatroon. Enkel deze proefpersoon kwam naderhand terug op zijn antwoord op vraag 1, omdat hij correct iets las in alinea 4 wat met vraag 1 te maken had.

Proefpersoon 4 is geen hele slechte lezer en zo scoorde hij zichzelf ook niet in de enquête. Bovendien gaf hij in de enquête aan dat hij vaak leest in het Nederlands en dit ook graag doet. Ook in zijn moedertaal, Tigrinya, leest hij vaak en ook dit vindt hij leuk om te doen.

Experiment 5

De Syrische vijfde proefpersoon is 22 jaar. Hij begon anders dan alle andere cursisten aan het experiment. In plaats van te beginnen bij de eerste vraag, begon hij de tekst te lezen. Dit deed hij zowel bij de korte oefentekst als bij de echte tekst, dus het kan niet zo zijn dat hij niet begreep dat hij de vragen erbij moest maken. Wel had hij met de meeste andere cursisten gemeen dat hij de titel oversloeg. Ook las hij net als veel andere cursisten woord voor woord de tekst en hij probeerde elk woord te begrijpen. Hij zette verder weinig strategieën in, behalve dat hij na elke alinea in zijn eigen woorden samenvatte wat hij zojuist had gelezen. Hij probeerde bij alles wat hij zei andere woorden te gebruiken dan de woorden uit de tekst. Daaruit valt af te leiden dat hij goed wist wat er stond en dat hij een betrekkelijk grote woordenschat heeft. Wel vatte hij telkens alleen de zojuist gelezen alinea samen, dus hij besteedde weinig aandacht aan het geheel. Hij koppelde dus niet terug naar wat hij eerder had gelezen.

Opvallend bij deze proefpersoon is dat hij meer dan veel andere cursisten begreep wat er in de tekst stond. Vermoedelijk heeft hij een betrekkelijk grote Nederlandse woordenschat, want de enige woorden waar hij haperde, waren de woorden die ook echt moeilijk zijn voor B1-niveau, zoals 'vergt', 'afspiegeling' en 'steekproefsgewijs'. Bovendien waren zijn samenvattingen van de zinnen en alinea's behoorlijk accuraat en hij beantwoordde vijf van de zeven vragen goed. Ook overwoog hij de antwoordmogelijkheden goed. Hij streepte af wat niet in de tekst stond en hield zo in sommige gevallen het juiste antwoord over. Wel is het zo dat niet alle woorden waarvan hij de betekenis vroeg relevant waren voor de tekst. Dit wijst erop dat hij de tekst woord voor woord doornam en weinig aandacht had voor het geheel.

Ondanks dat proefpersoon 5 weinig strategieën inzette, behaalde hij een goed resultaat. Hij kon dus het gebrek aan het inzetten van leesstrategieën goed compenseren met zijn kennis van de Nederlandse taal. De manier waarop hij de tekst las, pakte voor hem dus goed uit. Het kostte relatief veel tijd om eerst de hele tekst te lezen en dan pas de vragen, want op deze

manier las hij veel informatie die hij niet nodig had bij het beantwoorden van de vragen. Hiermee was hij in 33 minuten klaar met de tekst, sneller dan sommige andere cursisten, maar wel langzamer dan gemiddeld. Dat hij niet extreem langzaam was, kwam doordat hij een goed geheugen had en bij de eerste keer lezen al veel van de tekst begreep. Toen hij dus eindelijk begon aan de vragen, kon hij zo de eerste drie vragen beantwoorden zonder de tekst te herlezen.

In het kort is de vijfde proefpersoon geen strategische, maar ook geen slechte lezer. Hij gebruikte namelijk nauwelijks strategieën, maar beantwoordde wel veel vragen goed tijdens het experiment. Hij gaf in de enquête aan dat hij zichzelf een goede lezer vindt in het Arabisch, maar koos voor het midden bij dezelfde vraag over het Nederlands. Wel gaf hij aan lezen in het Nederlands heel leuk te vinden. Zijn score op de leestoets B1 van *in'to* was 20/30. Daarmee was hij een *twijfelgeval*. Dit valt te verklaren doordat hij dus wel een behoorlijk goede kennis heeft van de Nederlandse taal, maar inefficiënt een tekst leest en niet let op het geheel.

Experiment 6

Het zesde experiment werd afgenomen bij de een Syrische man van 23 jaar oud. Hij las zoals bijna alle andere cursisten eerst de eerste vraag en begon daarna aan de tekst. Hij had beduidend veel moeite met het begrijpen van de tekst. Dit gaf hij aan door de woorden te noemen die hij niet begreep. Hieruit, en uit het feit dat hij met zijn vinger liet zien waar hij precies las, bleek dat hij woord voor woord de tekst doornam. Hij leek goed te begrijpen wat hij moest doen aan het begin van het experiment, maar gaandeweg vertelde hij minder en minder. Ook toen hij aangespoord werd uit te leggen waarom hij een bepaald antwoord koos, vertelde hij weinig. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze proefpersoon heel weinig van de tekst begreep. Als hij dus een vraag gokte en het verkeerde antwoord koos, kon hij niet aangeven waarom hij dit antwoord selecteerde. In veel gevallen zei hij dan ook dat hij niet wist waarom hij een bepaald antwoord gaf.

Proefpersoon 6 zette weinig strategieën in. Hij las de titel noch het tussenkopje en begon eenvoudigweg bovenaan met lezen en ging net zolang door totdat hij de eerste vraag kon beantwoorden. Aan het begin van het experiment vatte hij wel samen wat hij had gelezen en een enkele keer betrok hij dit ook op de inleiding of op andere alinea's die hij eerder had gelezen. Hiermee stopte hij al gauw, omdat al zijn aandacht opgeëist werd door de moeilijke woorden die hij tegenkwam. Tussendoor verzuchtte hij een enkele keer dat de tekst wel erg moeilijk was.

Vijf vragen beantwoordde deze proefpersoon goed, zij het tot twee keer toe op verkeerde gronden. Bij het beantwoorden van deze vragen las hij namelijk een stuk tekst waar het antwoord niet in stond. Net als veel cursisten ging hij ervanuit dat bij elke alinea één vraag hoort. Vermoedelijk is dat vaak het geval bij oefenteksten of in toetsen. In de tekst die gebruikt is bij dit experiment is dit echter niet het geval. Zoals eerder vermeld staat het antwoord op vraag

1 pas in de vierde alinea. Nog moeilijker maakt het dat het antwoord op vraag 2 ook in deze alinea staat. Ook dat strookt niet met de verwachtingen van enkele cursisten. Daardoor gaan ze twifelen of ze het goede antwoord niet eerder gelezen hebben, of ze geven zo maar een antwoord terwijl ze nog niet bij het stuk zijn waar het antwoord op de betreffende vraag staat. Dit verwachtingspatroon was sterk aanwezig bij proefpersoon 6 en hierdoor maakte hij enkele vragen fout.

Deze zesde proefpersoon is een zwakke lezer omdat hij geen strategieën inzette, maar in tegenstelling tot proefpersoon 5 kon hij daarbij weinig compenseren met zijn taalkennis. Zijn woordenschat, maar ook zijn grammatica lijken problemen te zijn. Hij vroeg zich bijvoorbeeld af wat het woord 'schriftelijk' betekende. Dit is een woord dat hij hoort te kennen op B1-niveau. Omdat hij door zijn lage woordenschat weinig van de tekst begreep, stopte hij gaandeweg met het inzetten van leesstrategieën. Al met al is bij deze proefpersoon het taalprobleem zo groot, hij begreep zo weinig van de tekst, dat een mogelijk leesprobleem nauwelijks getoetst kan worden. Het is interessant om te zien dat hij gaandeweg steeds minder van de tekst begreep en daarbij stopte met het inzetten van leesstrategieën. Bij één vraag maakte hij nog een opvallende fout. Dit gebeurde bij vraag zes, de enige vraag waarbij regelnummers gegeven werden uit de tekst. Alle cursisten zagen dit en gingen automatisch naar dit deel in de tekst om de vraag te beantwoorden. Deze proefpersoon las echter door vanaf waar hij gebleven was. Hij leek dus niet te zien dat de woorden 'regel 73-74' verwezen naar regels in de tekst. Ook uit de eerder geanalyseerde leestoets bleek hij een slechte lezer te zijn: hij had slechts 14 van de 30 vragen goed (*gezakt*).

Uit de enquête die hij ingevuld heeft, bleek dat hij lezen in het Nederlands leuk vindt, maar zelf denkt dat hij het niet zo goed kan. Ook gaf hij aan dat hij niet veel leest, nooit in het Arabisch en niet vaak in het Nederlands. Dit sluit aan bij zijn presteren op de tekst die hij moest lezen tijdens het experiment.

Experiment 7

Het experiment met deze 32-jarige Syriër was opvallend. Hij ging net anders te werk en maakte andere fouten dan de overige cursisten. Hij las eerst de eerste vraag en begon toen aan de tekst. Vervolgens las hij in enkele minuten de hele tekst en vertelde dat hij het antwoord op de eerste vraag niet had gevonden. Hij ging dus zonder antwoord te geven verder naar vraag 2. Deze vraag beantwoordde hij correct, maar hij deed dit op basis van één woord dat in het juiste antwoord stond en dat hij ook in de tekst vond, namelijk het woord 'nodig'. Dit woord stond echter op een hele andere plek dan de zinnen waar het antwoord op de vraag te vinden was. Bij alle andere vragen zette hij achtergrondkennis in. Een voorbeeld daarvan is vraag 5: "Waarnaar moet je volgens de tekst goed kijken op het legitimatiebewijs van een enquêteur?" Deze zevende

proefpersoon antwoordde direct dat je naar de datum moet kijken op een legitimatiebewijs. Dat is het juiste antwoord, maar hij gaf dit antwoord niet op basis van de tekst. Het kwam niet in hem op om de tekst te herlezen om te zien of het antwoord klopte.

Ook bij de andere vragen gebruikte hij de tekst nauwelijks. Hij baseerde zich op wat hij wist van het onderwerp. Bovendien was zijn spreekvaardigheid behoorlijk slecht. Hij wist dus niet altijd even duidelijk te maken waarom hij een antwoord koos of waar hij zijn leesgedrag op baseerde. Wel wekte hij het idee dat hij zelf niet onzeker was over zijn leesvaardigheid. Binnen 17 minuten had hij alle vragen gemaakt en hiermee was hij de snelste van allemaal. Naderhand vroeg hij hoe hij het gedaan had en zelfs toen hem verteld werd dat enkele vragen fout beantwoord waren (vier van de zeven), trok hij dit in twijfel. Toen hem gevraagd werd of hij de tekst moeilijk vond, antwoordde hij dat hij de tekst niet moeilijk vond maar de vragen wel. Ook was hij ervan overtuigd dat bij enkele vragen meerdere antwoorden goed waren.

Leesstrategieën gebruikte deze proefpersoon niet veel, behalve de strategie 'achtergrondkennis inzetten'. In zijn geval werkte dit echter averechts, omdat hij de tekst daardoor niet gebruikte om vragen te beantwoorden. Verder las hij zoals zovelen de titel niet. Ook het tussenkopje sloeg hij over. Deze proefpersoon las al met al veel te snel en lette te weinig op de tekst. Wat dat betreft week hij af van veel cursisten die juist elk woord probeerden te begrijpen. Zijn gebrekkige verwoordingen van zijn gedachten wekten bovendien de suggestie dat hij moeite had met de Nederlandse taal. Toch koos hij niet voor het Engels, omdat hij liever in het Nederlands praatte. Hij leek daarbij niet helemaal door te hebben dat zijn Nederlands behoorlijk gebrekkig was, want hij kwam zelfverzekerd over. In de enquête gaf hij aan dat hij zichzelf geen slechte lezer vindt. Hij koos voor de middelste categorie bij deze vraag. Daarbij gaf hij ook aan dat hij lezen niet echt leuk vindt en het ook niet vaak doet. Zijn score op de geanalyseerde leestoets laat zien dat hij inderdaad een slechte lezer is. Met 16 van de 30 vragen correct beantwoord, was hij *gezakt* voor dit leesexamen.

5. Discussie

Ook in dit deel worden de twee onderzoeken afzonderlijk besproken. Aan de uitkomsten van de analyse van de leesvaardigheidstoetsen wordt een interpretatie verbonden. De uitgevoerde experimenten zullen in dit deel als geheel onder de loep genomen worden.

5.1 Discussie analyse leesvaardigheidstoetsen

De gemaakte leesvaardigheidstoetsen zijn onderzocht aan de hand van TiaPlus. Dit programma is niet zozeer bedoeld om te analyseren hoe goed of hoe slecht een groep is in een bepaalde vaardigheid, maar meer om te onderzoeken hoe goed een toets in elkaar steekt. Ervan uitgaande dat een toets goed in elkaar steekt, kunnen de uitkomsten van TiaPlus echter ook iets zeggen

over de groep die de toets maakt. Dat is in deze toets gebeurd. Zo kan TiaPlus gebruikt worden om te zien in welke vragen de meeste fouten worden gemaakt. Als dit vervolgens gekoppeld wordt aan tekstsoort en vraagstelling, kan dit iets zeggen over specifieke problemen die een bepaalde doelgroep heeft met taal- en leesvaardigheid. Enkele conclusies kunnen zo verbonden worden aan de uitkomsten van TiaPlus.

Ten eerste valt op dat de vragen niet zo dramatisch zijn gemaakt als op voorhand werd verwacht. De slechte leesvaardigheid van de cursisten valt op deze toets dus niet direct goed te zien. Aan de andere kant hanteert *in'to* wel een strenge cesuur waarbij een cursist slaagt dan wel zakt. Pas wanneer een cursist 80% van de vragen goed beantwoordt, is hij/zij direct geslaagd. Door deze strenge cesuur zijn er toch heel veel twijfelgevallen en gezakten: 26 cursisten slaagden op deze toets, 17 werden geclassificeerd als twijfelgevallen en 9 cursisten zakten. Minder dan de helft van de cursisten slaagde dus direct op deze toets. De nadruk in deze paragraaf ligt op de items die hiervan de oorzaak zijn, de items die erg slecht gemaakt zijn dus. Ook zal enige aandacht besteed worden aan de vragen die juist bijna altijd goed beantwoord worden. De vraag hierbij is wat een vraag eenvoudig dan wel heel lastig maakt. Vervolgens zullen de vragen bekeken worden die een erg groot verschil tussen de twee subgroepen laten zien. Over het algemeen is het verschil in prestatie tussen de groep Syrische cursisten en de overige groep niet erg groot. De Syriërs presteren iets slechter, maar niet erg veel. Toch zijn er enkele items waarbij het verschil tussen beide groepen wel groot is. Deze items zullen bekeken en geanalyseerd worden. Ten slotte komen de items aan bod die een opvallende, dus negatieve, *rir* hadden.

In de resultatensectie kwam naar voren dat enkele vragen relatief vaak fout beantwoord werden. Dit zijn de items: 13, 18, 23, 24, 28, 29 en 30. Deze items zullen achtereenvolgens besproken worden, te beginnen dus bij item 13. Dit item hoort bij de tekst 'Driekwart denkt dat groene thee gezonder is dan zwarte', een tekst over gezondheid en voeding op basis van een onderzoek van het Voedingscentrum. Item 13 is de volgende vraag:

Wat is het verschil tussen blikgroenten en verse groenten, volgens de tekst?

- A. Er is geen enkel verschil tussen blikgroenten en verse groenten.
- B. Fabrikanten doen af en toe extra suiker of zout in blikgroenten.
- C. In verse groenten zitten veel meer vitamines en mineralen.

23% van de cursisten kiest foutief het antwoord A en 13% kiest foutief antwoord C. Het juiste antwoord, antwoord B, staat letterlijk in de tekst. Op basis hiervan wordt dus niet verwacht dat deze vraag veel problemen oplevert. Ook is de tekst die bij deze vraag hoort zeer helder gestructureerd. Boven de alinea waar het antwoord in staat, staat het tussenkopje 'Blikgroenten'. Het is dus ook niet aannemelijk dat de cursisten op de verkeerde plek in de tekst hebben gezocht naar het antwoord. Wel bestaan de afleiders, antwoord A en C, volledig uit

woorden die ook in het stukje tekst staan waar het juiste antwoord in staat. Een verklaring voor het feit dat meer dan dertig procent van de cursisten het foute antwoord kiest, is dus dat ze te snel door het stuk tekst heen scannen en op basis van enkele woorden die ze zien een antwoord kiezen. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat de cursisten hun achtergrondkennis inzetten bij het beantwoorden van de vraag. Een deel van de cursisten zou bijvoorbeeld kunnen denken dat verse groenten gezonder zijn dan blikgroenten. In dat geval kiezen ze voor antwoord C. Ook als deze laatste verklaring juist is, blijft het een feit dat 36% van de cursisten niet nauwkeurig leest bij deze vraag, want het juiste antwoord staat letterlijk in de tekst.

Item 18 wordt door evenveel personen fout beantwoord als item 13. In dit geval kiest 25% voor het foute antwoord A en 12% voor het foute antwoord C. Het item luidt als volgt:

Wat moet u nu doen?

U moet...

- A. het AF-formulier invullen en terugsturen.
- B. het contract ondertekenen en terugsturen.
- C. werkafspraken maken met mw. K. Papen.

De betreffende tekst is een zakelijke brief over arbeidsvoorwaarden. Dit onderwerp is wellicht lastiger dan het onderwerp van de vorige tekst, maar het is wel een onderwerp dat voor iedereen van belang is. Het zou kunnen dat deze tekst wat westers georiënteerd is. Westerse cursisten zouden dan beter scoren op de vragen bij deze tekst, omdat ze uit eigen ervaring beter weten wat een brief omtrent arbeidsvoorwaarden in Nederland inhoudt. Deze aanname kan echter niet worden bevestigd. Vraag 17 gaat namelijk ook over deze tekst en deze vraag wordt wel correct beantwoord door 87% van de cursisten. Item 18 is een vraag waarbij het antwoord niet letterlijk in de tekst staat. Het correcte antwoord B moet opgemaakt worden uit de allereerste alinea waarin staat: "Ik verzoek u één exemplaar zo spoedig mogelijk ondertekend aan mij terug te sturen in bijgevoegde antwoortenvelop." Omdat in het antwoord niet letterlijk dezelfde woorden worden gebruikt, kan het een lastige vraag zijn voor de cursisten. De afleiders zijn weer heel sterk, omdat deze allebei in de tekst staan, zij het met enkele woorden verdraaid. Verder kan het bij deze tekst verwarrend zijn dat de tweede vraag nog over de eerste alinea gaat. Wellicht verwachten de cursisten dat ze het antwoord verder in de tekst moeten vinden en kiezen ze daarom voor een antwoord dat ook verder in de tekst staat.

Item 23 wordt fout beantwoord door 38% van de proefpersonen. Deze vraag hoort bij de tekst 'Eerstejaarsite', een tekst over studeren aan de Tilburg University. De vraag is als volgt:

U gaat een studie internationaal Recht doen. U wilt graag invloed hebben op de inhoud en organisatie van deze studie. Wat kunt u het beste doen? U kunt het beste lid worden van de

...

- A. faculteitsraad
- B. opleidingscommissie
- C. universiteitsraad

Deze vraag is listig, omdat in de tekst het volgende kopje staat: 'Kan ik niet directer invloed uitoefenen op mijn eigen studie?' Direct onder dit kopje staat de zin: 'Ja, in de faculteitsraad komen alleen onderwerpen m.b.t de eigen faculteit ter sprake.' Als de cursisten dus het tussenkopje lezen en vervolgens de eerste zin, dan is het niet verrassend dat zij kiezen voor antwoord A, het antwoord dat 25% van de cursisten kiest. In dit geval lezen deze cursisten waarschijnlijk dus te snel. Zodra ze het antwoord gevonden denken te hebben, lezen ze niet verder. Overigens bevat deze vraag bias, want iemand met kennis van het opleidingssysteem in Nederland kan de vraag beantwoorden zonder de tekst te lezen. Een lezer hoeft enkel te weten wat een faculteitsraad is en wat een opleidingscommissie ongeveer doet. Wanneer iemand invloed wil uitoefenen op zijn/haar opleiding, moet hij/zij in de opleidingscommissie. Dat lijkt een logisch antwoord, maar een lezer moet dan wel weten dat 'opleiding' en 'studie' hetzelfde betekent. Het zou dus kunnen dat sommige cursisten deze vraag goed hebben beantwoord zonder dat ze de tekst nodig hadden.

Vraag 24 is een item over betaling van collegegeld. 42% van de cursisten kiest bij deze vraag het verkeerde antwoord. Iets meer dan een kwart kiest foutief voor antwoord B. De tekst bevat behoorlijk veel zakelijke of formele woorden, zoals 'machtigt' en 'rekeninghouder'. Deze moeilijke woorden zijn wel belangrijk om het antwoord te kunnen geven dus vermoedelijk gaat deze vraag daarom veel fout. De vraag die gesteld wordt is namelijk de volgende:

U wilt het collegegeld zelf betalen aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Wanneer moet u uiterlijk betalen?

U moet betalen vóór...

- A. 15 juli
- B. 25 augustus
- C. 1 september

Wanneer het woord 'machtigt' niet begrepen wordt, is het al erg lastig om te weten of het juiste antwoord A of B is, omdat de deadline voor betaling 25 augustus is als je iemand 'machtigt', zo staat in de tekst. In dit geval is de tekst dus erg ingewikkeld. Toch weet meer dan de helft van de cursisten de vraag goed te beantwoorden, dus blijktbaar is de tekst niet voor iedereen te moeilijk.

De tekst die bij vraag 28 hoort, is een eenvoudiger tekst dan de voornoemde zakelijke brief over collegegeld. De tekst is geschreven door een politievrijwilliger. Deze vrijwilliger vertelt over zijn eigen ervaring als politieagent. Iets meer dan de helft van de cursisten heeft vraag 28 juist beantwoord. De cursisten die de vraag verkeerd beantwoorden neigen naar zowel afleider B (25%) als afleider C (19%). Vraag 28 luidt:

Wat vindt Remco fijn aan het vrijwilligerswerk als politieagent? Remco vindt het fijn dat hij...

- A. als vrijwilliger direct kan ingrijpen als er iets gebeurt.
- B. meer contact heeft met mensen dan in zijn normale baan
- C. niet zoveel resultaten hoeft te behalen als vrijwilliger

Het stuk tekst waar de vraag over gaat is het volgende stukje:

Ik koos voor deze invulling van mijn vrije tijd omdat ik me nuttiger in wilde zetten voor de samenleving dan dat ik tot dan toe gedaan had. In mijn reguliere baan ben ik veel met mensen bezig, maar ik zie niet altijd direct resultaat van mijn werk. In het politiewerk heb je altijd direct invloed op de situatie.

Voor beide afleiders is het opvallend dat zoveel cursisten ervoor kiezen. Afleider B is het tegenovergestelde van wat in de tekst staat. In zijn reguliere baan is de schrijver juist veel met mensen bezig, schrijft hij. Het is opvallend dat veel cursisten dan toch denken dat de schrijver bij zijn vrijwilligerswerk meer met mensen bezig is. Afleider C staat helemaal niet in de tekst. Het enige woord dat lezer op het verkeerde been kan zetten, is het woord 'resultaten'. Dat woord komt namelijk een keer voor in het stuk tekst waar het juiste antwoord in staat. Al met al denk ik dat deze vraag weer erg sterke afleiders heeft die cursisten op het verkeerde been zetten. De afleiders staan in de tekst en blijkbaar lezen veel cursisten zo snel dat ze het antwoord denken te weten op basis van een paar woorden die ze zien.

De laatste twee items die veel fout gingen, zijn items 29 en 30. Deze twee items horen bij een tekst die vier vacatures bevat voor bachelorstudenten bestuurskunde. Item 29 werd door meer dan de helft van de cursisten fout beantwoord. 29% koos foutief voor antwoord B en 23% voor afleider C. De vraag is welke van de vier vacatures de mogelijkheid biedt een student te spreken die veel informatie kan geven over een stageplek. Er is slechts één vacature die deze mogelijkheid noemt en de andere vacatures reppen met geen woord over deze mogelijkheid. Het ligt dus niet aan de kracht van de afleiders dat deze vraag fout gaat. Ook ligt het niet aan de moeilijkheidsgraad van de tekst. Het zijn vacatures voor stages, dus de toon is niet heel erg formeel en de zinnen zijn kort. Een mogelijke reden die kan verklaren waarom dit item door meer dan de helft van de cursisten fout wordt beantwoord is dat de vraag erg moeilijk is en veel vergt van de cursisten. Om de vraag te beantwoorden moeten de cursisten namelijk niet één alinea lezen, niet één vacature, niet één zin onder een bepaald tussenkopje, maar maar liefst drie vacatures bestuderen en vergelijken. Dit is wellicht wat veel gevraagd.

Dit laatste geldt ook voor vraag 30. Deze vraag werd door 69% goed beantwoord, maar in de groep Syrische cursisten door slechts 52%. Ook bij dit item wordt de cursisten gevraagd drie vacatures met elkaar te vergelijken. De vraag is hier welk bedrijf de meeste social media gebruikt bij de stage. Drie vacatures worden als antwoordmogelijkheden gegeven. Het kan dus weer zo zijn dat de cursisten het lastig vinden drie stukken tekst te moeten lezen, lastiger dan wanneer het antwoord niet verspreid over de tekst, maar in enkele zinnen staat.

Opgemerkt moet worden dat er ook nog een andere reden kan zijn dat vraag 28, 29 en 30 slecht gemaakt worden. Deze drie vragen zijn namelijk de laatste drie vragen van de toets. Het zou dus kunnen dat de laatste drie vragen relatief vaak fout gaan doordat cursisten tijdgebrek hebben aan het einde, of doordat ze hun concentratie naar het einde toe wat verliezen. In het

geval van de Syrische cursisten zijn deze laatste drie vragen echt behoorlijk slecht gemaakt. Respectievelijk beantwoordden 39%, 39% en 52% van de Syriërs de vragen 28, 29 en 30 goed. Een alternatieve verklaring is dus dat cursisten naar het einde van een toets toe meer fouten gaan maken. Dit kan echter niet bevestigd worden met de huidige data. Om deze hypothese te testen, moeten meerdere leestoetsen geanalyseerd worden.

Er waren vijf items die door meer dan 90% van de cursisten correct werden beantwoord. Dit betekent dat deze items erg gemakkelijk werden bevonden. Nog eens drie vragen werden door meer dan 90% van de cursisten uit de subgroep overig correct beantwoord en twee vragen door meer dan 90% van de Syrische cursisten. De vraag is hier dus wat een item gemakkelijk maakt. De vijf vragen die door 90% of meer van alle cursisten samen goed werden beantwoord zijn items 2, 3, 6, 11 en 15. Bij al deze vragen staat het antwoord vrij letterlijk in de tekst. Zo is het antwoord op vraag 3 zelfs onderstreept in de tekst. De aandacht van een lezer wordt dus direct naar het juiste antwoord getrokken. Ook bij vraag 6 is het duidelijk waarom zo veel cursisten het juiste antwoord kiezen. Het antwoord op deze vraag staat namelijk direct in de eerste zin. Het betreft een doorgestuurde e-mail over de ambulancedienst. De eerste zin van de e-mail is: 'Wij, medewerkers van ambulancediensten, maken steeds vaker mee dat (...)'. De vraag is:

Wie heeft deze tekst geschreven?

- A. Ambulancemedewerkers.
- B. Iemand van de overheid.
- C. Een andere vriendin.

Nu is het wel zo dat de afleiders elders in de tekst staan, maar het feit dat het antwoord in de eerste zin staat, maakt het, zelfs voor snelle of onzorgvuldige lezers, erg eenvoudig.

Vraag 11 is ook bijzonder goed gemaakt. Niet alleen wordt de vraag door alle cursisten samen in 92% van de gevallen correct beantwoord, maar in subgroep 1, de Syriërs, wordt de vraag zelfs door niemand fout beantwoord. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de vraag de allereerste alinea betreft. Deze alinea heeft maar twee zinnen, dus het goede antwoord is snel te vinden. Ook wanneer lezers dus niet verder lezen en stoppen zodra ze het antwoord gevonden hebben, gaat deze vraag niet snel fout. De afleiders staan namelijk wel in de tekst, maar een stukje verder dan het goede antwoord. Dat deze vraag erg vaak goed wordt beantwoord, strookt dus met de hypothese dat de zwakte van de lezers wordt veroorzaakt door te snel een antwoord kiezen op basis van slechts enkele gelezen woorden.

Ook in het geval van vraag 15, die door 90% van de cursisten goed wordt beantwoord, is het antwoord eenvoudig te vinden door een tussenkopje en doordat de woorden alle letterlijk in de tekst staan. Ook is het in het geval van deze vraag zo dat de afleiders helemaal niet in de tekst

staan. Het is dus ook hier goed voor te stellen dat deze vraag weinig problemen oplevert, zelfs voor zwakke lezers.

In enkele gevallen is er een groot verschil in P-waarden tussen de subgroepen. Subgroep 1 is de groep Syrische cursisten, subgroep 2 bestaat uit de overige cursisten. Deze verschillen vallen weg wanneer we de P-waarden van de hele groep bekijken. De grootste verschillen zijn in de resultatensectie genoemd. Het ging om zes items: 5, 10, 18, 26, 28 en 30. In vijf hiervan was het verschil ten nadele van de eerste subgroep. Met andere woorden: de Syrische cursisten maakten deze vragen slechter dan de groep overige cursisten. Een van deze zes items werd juist veel beter gemaakt door de groep overige cursisten. In alle andere 24 items was het verschil niet erg groot. De vijf items waar het verschil groot was in het nadeel van de eerste subgroep, zijn dus waarschijnlijk de reden dat deze eerste subgroep over het algemeen iets slechter scoort in deze toets. De verschillen in score zijn uiteindelijk, over het algemeen genomen, te klein om de conclusie te kunnen trekken dat de Syrische groep significant slechter scoort dan de groep overige cursisten. Wel wijst het in die richting. Om de conclusie echt te kunnen trekken, moet de Syrische groep afgezet worden tegen één andere nationaliteit, het liefst een groep die geen Arabisch heeft als moedertaal. Dan pas kan iets gezegd worden over of de moedertaal of nationaliteit invloed heeft op prestaties in leesvaardigheid.

In de resultatensectie zijn ook enkele opvallende A-waarden besproken. Het viel op dat er behoorlijk veel hele lage A-waarden waren. Dit indiceert dat deze afleiders niet erg plausibel waren voor de cursisten, want ze zijn nauwelijks of zelfs nooit gekozen. De items waarvan minstens één afleider een lage A-waarde heeft, zijn relatief eenvoudig, omdat de kans dat een cursist goed gokt groter wordt wanneer een afleider niet plausibel is. De afleiders met lage A-waarden kunnen iets meer zeggen over wanneer een afleider niet plausibel is voor de cursisten. Er zijn twee afleiders die door niemand gekozen zijn, namelijk antwoord B in vraag 8 en antwoord B in vraag 19. In beide items werd de andere afleider wel vaak gekozen, dus de items hebben een goede P-waarde, respectievelijk 83 en 88. De tekst die bij item 8 hoort, is een e-mail van een schadeverzekeringsmaatschappij over een geboekte vakantie. De vraag is de volgende:

Waarom heeft u deze mail gekregen?

- A. Het is een melding dat uw reis naar Canada een dag later zal beginnen.
- B. U moet nog geld betalen omdat u uw reis naar Canada hebt geannuleerd.
- C. U krijgt geld terug omdat u te laat in Canada bent aangekomen.

Het juiste antwoord is C. Dit antwoord staat in de eerste alinea. In dezelfde alinea staan aanwijzingen voor afleider A. Het is dus niet verwonderlijk dat een deel van de cursisten deze afleider kiest. De andere afleider, B, bevat woorden die pas in alinea twee staan beschreven. De reden voor het feit dat deze afleider door niemand wordt gekozen, kan dus zijn dat deze afleider later in de tekst pas staat. Een andere mogelijke verklaring is dat de afleider toch wel sterk

afwijkt van wat er in de tekst staat. Met frasen als ‘vertraging opgelopen’ en ‘wij vinden het erg vervelend voor u’ wordt deze afleider namelijk in de eerste alinea volledig wordt uitgesloten als mogelijk antwoord op de vraag.

Het andere item waarin één afleider nooit wordt gekozen is item 19. De tekst die hierbij hoort is een brief over arbeidsvoorwaarden. De reden dat afleider B niet gekozen wordt, kan in dit geval niet zijn dat de afleider minder vaak of later in de tekst staat dan de andere afleider en het goede antwoord. De vraag is als volgt:

Na een half jaar wilt u uw werkdagen veranderen: u wilt op vrijdag werken in plaats van op dinsdag. Met wie moet u dit overleggen?

Met ...

- A. B. Goossens
- B. H. van den Heuvel
- C. K. Papen

In de tekst staat de zin: “In goed overleg met uw direct leidinggevende is het mogelijk om uw werktijden één keer per jaar te wijzigen”. Eerder in de tekst staat: “Uw direct leidinggevende is mw. dr. K. Papen.” Deze laatste zin staat onder het vetgedrukte tussenkopje ‘direct leidinggevende’. Deze vraag kan dus fout gaan om twee redenen: ofwel cursisten lezen niet goed dat de aangewezen persoon om mee te overleggen over werktijden de directe leidinggevende moet zijn, ofwel cursisten lezen niet dat K. Papen de directe leidinggevende is. In beide mogelijkheden ligt afleider A meer voor de hand dan afleider B, want de schrijver van de brief is B Goossens (afleider A). De afleider die nooit gekozen wordt, is een naam die elders in de tekst staat en niets te maken heeft met de werktijden.

Tot slot waren er enkele afleiders die nooit gekozen zijn door ofwel subgroep 1 ofwel subgroep 2. Het betreft afleiders bij de items 3, 11, 15, 25 en 26. Items 3, 11 en 15 zijn reeds behandeld in vorige alinea’s, omdat deze items opvielen als items met een hoge P-waarde. Ook item 26 kan geclassificeerd worden als een gemakkelijke vraag, maar dan alleen voor subgroep 2. De P-waarde van dit item is namelijk 93 in deze subgroep. Het ligt dan voor de hand dat de A-waarden erg laag zijn. Item 25 ten slotte bevat een afleider die de cursisten uit subgroep 2 nooit kiezen, namelijk afleider C. Item 25 is de volgende:

U heeft het formulier helemaal ingevuld. Wat moet u nu doen?

U moet het formulier...

- A. per post opsturen naar Bureau Inschrijving.
- B. per e-mail versturen naar bi@ahk.nl.
- C. uploaden op www.studielink.nl.

De P-waarde van dit item voor deze subgroep is aan de hoge kant, maar niet té hoog, namelijk 86. 14 procent van de cursisten uit subgroep 2 kiest afleider B en niemand kiest C. Met de vraag erbij valt inderdaad te begrijpen dat afleider B plausibeler is dan afleider C. Afleider B staat

namelijk letterlijker in de tekst en bovendien in dezelfde alinea als het goede antwoord. Afleider C staat wel in de tekst, maar helemaal bovenin, terwijl het correcte antwoord in de allerlaatste alinea staat. Bovendien staat de genoemde website in afleider C in de volgende zin: “Wil je je niet inschrijven? Geef het door via Studielink: www.studielink.nl”. De afleider is erg onaantrekkelijk, omdat de enige keer dat deze website in de tekst staat, het in de context is van niet inschrijven. De vraag luidt echter wat je moet doen als je het formulier hebt ingevuld, dus als je je wel wilt inschrijven.

Behalve naar de P- en de A-waarden, is ook gekeken naar de *rir* van alle items. Opvallende *rir*-waarden komen enkel voor in de subgroepen. In de ene subgroep vallen 23 toetsen, in de andere 29. Deze aantallen zijn aan de kleine kant voor statistische analyse en zoals eerder vermeld kan een *rir* niet heel veel zeggen wanneer ‘slechts’ 29 of 23 toetsen worden geanalyseerd. Toch is het de moeite waard om naar de opvallende negatieve *rirs* te kijken. Deze negatieve waarden komen voor in subgroep 1 bij item 4, 5 en 17. Bij de tweede subgroep bestaat een negatieve waarde bij item 11. Ter herhaling: een negatieve *rir* betekent dat de cursisten die goed scoren in de rest van de toets, het betreffende item juist fout maken. De items 4, 5 en 17 hebben hoge P-waarden in subgroep 1, respectievelijk 74, 70 en 83. Het zijn dus relatief eenvoudige vragen voor deze groep. Voor alle drie de vragen geldt dat het antwoord redelijk snel te vinden is. Het antwoord staat ofwel in de eerste zin, zoals bij vraag 5 en 17, of het antwoord is duidelijk gemarkeerd, zoals in vraag 4. Bij deze vraag staat het antwoord namelijk onderstreept. Zelfs snelle of slordige lezers kunnen deze vraag dus goed beantwoorden, want ze hoeven enkel de onderstreepte woorden te lezen. Het zou kunnen zijn dat goede lezers minder snel een conclusie trekken en verder doorlezen. Dat kan een reden zijn waarom zij deze vraag juist fout beantwoorden. Ook in het geval van vraag 5, 11 en 17 kan een dergelijke verklaring gegeven worden. De antwoorden op deze vragen staan direct in de eerste zin of in de eerste alinea van de tekst. Goede lezers kijken wellicht verder in de tekst en zien daar een van de afleiders staan. Om die reden kiezen ze misschien voor een afleider, terwijl de snellere, onnauwkeurigere lezers het juiste antwoord geven.

De analyse van de leestoetsen heeft interessante resultaten opgeleverd. De vragen die typisch fout gaan zijn vragen waarbij de afleiders erg sterk zijn doordat ze veel woorden bevatten die ook in de tekst staan. Dit indiceert dat de halfgevoerde cursisten te snel lezen en te snel conclusies trekken. Het lijkt erop dat ze een antwoord kiezen op basis van enkele woorden die ze lezen en niet verder lezen wanneer ze denken het antwoord gevonden te hebben. Dit wordt ondersteund door de vragen die typisch goed beantwoord worden. Bij deze vragen staat het antwoord vaak vóór de afleiders in de tekst en het antwoord staat er letterlijk in. Ook zwakke, te snelle lezers kiezen hier dus voor het goede antwoord. Een analyse van de onderwerpen van de leestoets leert ons dat de zakelijke, formele teksten moeilijker worden

bevonden dan persoonlijke, informele teksten. Wanneer cursisten bovendien grotere stukken tekst moeten lezen om één vraag te beantwoorden, gaat het vaker fout dan wanneer het antwoord duidelijk onder één kopje staat. Ten slotte presteert de Syrische subgroep iets slechter dan de groep overige cursisten, maar dit zal in ander onderzoek op een andere manier beter getest moeten worden. Om te zien of cursisten echt te snel lezen of juist andere fouten maken, is bij een aantal cursisten een hardopdenkenexperiment afgenomen. De interpretatie van de resultaten hiervan volgt.

5.2 Discussie hardopdenkenexperimenten

Bij het analyseren van de hardopdenkenexperimenten viel één ding direct op: er worden zeer weinig leesstrategieën ingezet door de proefpersonen. Op één cursist na las niemand eerst de titel, keek niemand naar de structuur van de tekst en maakte niemand op voorhand een inschatting waar de tekst over zou gaan. De enige uitzondering hierop vormde proefpersoon 3. Hij las de titel, bekeek de lay-out, las uit welke krant het stuk kwam, bekeek het tussenkopje en begon toen pas met het lezen van de eerste vraag. Ook tijdens het lezen en beantwoorden van de vragen gebruikte hij strategieën: hij vatte samen en hij gebruikte achtergrondkennis.

De acht leesstrategieën die Grabe (2008) onderscheidde zijn de volgende: samenvatten, vragen formuleren, vragen beantwoorden en verdere vragen stellen, voorkennis activeren, begrip monitoren, bewust worden van de tekststructuur, visueel materiaal gebruiken en verbanden leggen. Van deze acht strategieën werd een aantal door niemand gebruikt, namelijk vragen formuleren, vragen beantwoorden en verdere vragen stellen en visueel materiaal gebruiken. De andere strategieën werden wel ingezet. Samenvatten is een strategie die door vier proefpersonen ingezet werd. Dat mag opvallend genoemd worden, want voor begrip van het geheel van een tekst is samenvatten erg belangrijk. Het is dus opvallend dat drie van de zeven proefpersonen deze strategie in het geheel niet inzetten. Het belang van samenvatten bleek wel uit het feit dat veel proefpersonen vraag 1 en 2 beantwoordden nog voordat ze bij het stuk aanbeld waren waar de antwoorden op deze vragen stonden. Als zij tussendoor hadden samengevat wat in de tekst stond, zouden zij deze fout niet gemaakt hebben. De vierde strategie, voorkennis activeren, werd alleen door proefpersoon 3 gebruikt en ook hij gebruikte deze strategie maar één keer. Ook dit is opvallend, want alle proefpersonen begrepen het woord *enquête* niet. Dit woord is aan hen uitgelegd, maar ook toen ging geen enkele proefpersoon na of zij zelf wel eens een enquête hadden ingevuld. Bij de strategie voorkennis activeren kan voor het gemak ook een andere strategie genomen worden: achtergrondkennis inzetten. Een van de proefpersonen gebruikte deze strategie geregeld, namelijk proefpersoon 7. In plaats van positief werkte dit bij hem echter averechts, omdat hij zo zeer vertrouwde op zijn achtergrondkennis dat hij verzuimde genoeg aandacht te besteden aan de tekst.

Het begrip monitoren is een overkoepelende strategie, die dus logischerwijs nauwelijks werd ingezet. Bij deze strategie gaat het sterk over het in de gaten houden van het grotere geheel. Een lezer die deze strategie inzet, let dus op het tekstdoel en op de structuur van de tekst, waarbij hij/zij steeds verschillende delen van de tekst met elkaar in verband brengt. Het aanbrengen van structuur en het letten op leesdoelen werden wel gedaan door proefpersoon 3, maar ook hij verbond de afzonderlijke alinea's van de tekst nauwelijks met elkaar. Wanneer een vraag over een bepaalde alinea beantwoord was, sloten alle proefpersonen deze alinea af en lazen ze niet meer terug. Enkel proefpersoon 4 herlas de eerste twee alinea's op een later moment.

Het zich bewust worden van de tekststructuur valt deels onder de voorgaande overkoepelende strategie. Enkel proefpersoon 3 nam enkele minuten de tijd om de structuur van de tekst te doorgronden. Hij scande dus eerst de tekst voordat hij begon te lezen. De andere proefpersonen begonnen direct met het lezen van de eerste vraag en vervolgens met het lezen van de tekst. Niemand van hen, las zelfs de titel, een belangrijk structuurelement van een tekst. De laatste strategie, verbanden leggen, heeft hiermee te maken. Ook deze strategie valt onder het monitoren van begrip. Enkel de derde proefpersoon liet zien dat hij verbanden legde tussen zinnen, maar ook hij verzuimde de afzonderlijke alinea's met elkaar te verbinden. De tekst bevat geen grafieken of afbeeldingen, dus de strategie 'visueel materiaal gebruiken' is niet ingezet.

Uit de analyse van de experimenten blijkt dat bijna alle proefpersonen nauwelijks strategisch lezen. Het enige wat zes van de zeven cursisten deden, was eerst de vraag lezen en dan pas aan de tekst beginnen. Dit valt uiteraard ook onder strategisch lezen, maar verder werden heel weinig strategieën ingezet. Dat is opvallend, want deze cursisten hebben veel les gekregen in leesvaardigheid en hen is vaak verteld hoe belangrijk het is de structuur van de tekst in het oog te houden en altijd eerst de titel te lezen. Dit deden zes van de zeven cursisten echter niet. Bijna alle cursisten lazen daarnaast woord voor woord de tekst. Veel cursisten baseerden vervolgens de antwoorden die ze gaven op een enkel woord dat ze gelezen hadden. Proefpersoon 1 en proefpersoon 7 blonken hierin bijvoorbeeld uit. Op basis van één woord in de tekst dat overeenkwam met een woord in de antwoordmogelijkheden, kozen ze het betreffende antwoord.

Een tweede opvallende conclusie die getrokken kan worden, is dat voor alle proefpersonen gold dat behalve het matig inzetten van strategieën ook een taalprobleem voorkwam. Heel vaak stokten de cursisten of liepen zij vast op enkele belangrijke woorden in de tekst of in de vragen. Vaak vroegen ze om een uitleg bij deze woorden, maar ook met deze uitleg konden ze de zin niet volledig plaatsen. Zeker proefpersoon 2, 6 en 7 konden veel woorden niet plaatsen en begrepen daardoor gewoon niet wat ze lazen. Ook als zij wel veel leesstrategieën hadden gebruikt, had dit waarschijnlijk nauwelijks verschil gemaakt. Dit wordt het beste

duidelijk wanneer de analyse van het experiment met proefpersoon 6 bekeken wordt. Hij wist dat hij moest samenvatten om de tekst te begrijpen, want hier begon hij mee. Gaandeweg bleek de tekst echter zo lastig voor hem, dat hij de leesstrategieën overboord gooide en woord voor woord de tekst doorploegde in de hoop enkele antwoorden te vinden. Dit roept de vraag op of de gebruikte tekst wel geschikt was voor het experiment. Zoals eerder opgemerkt is de tekst aan de moeilijke kant, maar wel op B1-niveau, dus op voorhand was niet verwacht dat de tekst zo veel problemen zou opleveren. Wellicht hadden meer cursisten leesstrategieën ingezet wanneer de tekst qua vocabulaire en grammaticale kennis minder veeleisend was, maar dit kan niet met zekerheid gezegd worden.

Het kan dus zo zijn dat door de moeilijkheidsgraad van de tekst sommige cursisten minder leesstrategieën inzetten dan zij zouden doen bij een eenvoudiger tekst. Dat is jammer, want nu is het niet volledig duidelijk welke strategieën wel en niet bekend zijn bij de cursisten, welke zij wel en niet succesvol kunnen inzetten. Wel strookt dit met de verwachting van de drempelhypothese: pas wanneer een bepaald taalniveau bereikt is, kunnen leesstrategieën worden getransfereerd vanuit de eerste taal. Zo lang de taalkennis te laag is, worden deze strategieën dus nog niet gebruikt. Dit valt te koppelen aan de indeling in het leesproces van Bossers et al. (2010). De eerste twee activiteiten, de lagere en hogere processen, zijn respectievelijk gericht op het herkennen van woorden en het toekennen van betekenis aan de verschillende teksteenheden. Sommige cursisten slaagden er niet in veel woorden te herkennen. Als dat gebeurde, was het voor hen ook lastig om een groter geheel te vormen met deze woorden. Hierdoor verloren ze het begrip van de tekst en dan is de derde categorie, de besturing van het leesproces, minder aan de orde. Proefpersoon 3 bleef zijn leesproces besturen, ook al herkende hij niet alle woorden. Veel andere proefpersonen vergaten echter hun leesproces te besturen en het inzetten van strategieën was bij hen minder aan de orde doordat de twee lagere activiteiten van het leesproces nog te veel problemen opleverden (Bossers et al. 2010). Dat bleek het duidelijkst bij proefpersoon 6. Hij begon wel met het inzetten van leesstrategieën, maar zodra bleek dat zijn taalvaardigheid niet goed genoeg was om deze tekst te begrijpen, stopte hij hiermee.

Ook is het duidelijk dat bij sommige cursisten het taalniveau dus te laag is voor een B1-toets. Hun slechte leesscores hebben dus niet alleen met hun leesvaardigheid te maken, maar ook met hun taalvaardigheid. Dit blijkt uit de woorden die sommige cursisten niet begrijpen en de tijd die enkele nodig hebben om de tekst te lezen en de vragen te maken. Woorden waar de cursisten typisch moeite mee hebben, zijn niet alleen ingewikkelde woorden zoals 'vergt', maar ook lange woorden, bijvoorbeeld samenstellingen. Ook als beide delen van de samenstelling bekend waren, vonden veel cursisten het moeilijk een betekenis toe te kennen aan het woord. Een voorbeeld hiervan is het woord 'marktonderzoek'. Beide delen van het woord zijn niet

moeilijk, maar het woord als geheel zorgt ervoor dat veel cursisten haperden. Het leesprobleem dat veel cursisten hebben, komt dus doordat de cursisten weinig leesstrategieën inzetten, maar ook doordat ze een kleine woordenschat hebben. De twee versterken elkaar, omdat volgens Bossers et al. (2010) het inzetten van leesstrategieën pas aan de orde is wanneer de eerste twee deelprocessen beheerst worden. De uitzondering hierop is dus proefpersoon 3, die even veel woorden als de andere proefpersonen herkende, maar wel strategieën bleef inzetten. Dit wierp zijn vruchten af, want deze proefpersoon begreep veel van de tekst.

Een derde interessant gegeven is dat de verwachting die cursisten hebben van een leestekst bij enkele een grote rol speelt. Bij proefpersoon 1 en 6 is dit het meest duidelijk. Ze zijn waarschijnlijk gewend aan goed gestructureerde teksten en vragen. Daardoor gaan ze ervanuit dat het antwoord op vraag 1 in de eerste, of misschien in de tweede, alinea staat. Proefpersoon 1 bleef bijvoorbeeld deze twee alinea's opnieuw lezen, totdat ze maar een antwoord gokte op de eerste vraag. Proefpersoon 7 pakte het wat dat betreft beter aan, want in zijn zoektocht naar het antwoord op vraag 1 las hij gewoon net zo lang door totdat hij het antwoord gevonden had. Hij leek dus minder vast te zitten in dit verwachtingspatroon. Niet alleen verwachtten sommige cursisten dat het antwoord op de eerste vraag in de eerste alinea staat, ook leken ze te geloven dat elke alinea maar één antwoord kan bevatten. In het geval van vraag 1 en 2 is dat niet zo, want de antwoorden op deze vragen staan beide in alinea 4. Ook dit maakt het erg lastig voor de proefpersonen.

Zoals eerder gezegd is het onmogelijk om generaliseerbare conclusies te trekken op basis van een kleine groep proefpersonen. Na het uitvoeren van de experimenten blijkt dat het ook onmogelijk is om één conclusie te trekken die slechts betrekking heeft op de kleine groep proefpersonen. Ze lazen namelijk allemaal net wat anders en pakten de tekst op een iets andere manier aan. Dit is het best te illustreren met twee tegenpolen wat betreft lezen: proefpersoon 3 en proefpersoon 5. Beiden scoorden aardig en beantwoordden in elk geval meer dan de helft van de vragen goed. Proefpersoon 3 had drie vragen fout, proefpersoon 5 twee. Allebei de cursisten begrepen veel van de tekst, zo blijkt uit hun hardop uitgesproken gedachten. De twee cursisten deden echter volledig andere dingen. Nummer 3 zette namelijk heel veel leesstrategieën in, terwijl nummer 5 geen enkele strategie toepaste. De eerste vatte veel samen en besteedde veel aandacht aan de structuur. Dit leek voor hem goed te werken, want hij begreep veel van de tekst. Nummer 5 compenseerde zijn gebrek aan het inzetten van strategieën met zijn vocabulaire- en grammaticakennis. Het verschil tussen de twee laat zien dat er niet één reden aan te voeren is voor de huidige slechte scores op leesvaardigheid. Proefpersoon 5 zou gebaat zijn bij een meer strategische aanpak, proefpersoon 3 bij een grotere taalvaardigheid in het algemeen.

6. Conclusie

In dit onderzoek naar leesvaardigheid in Nederlands als tweede taal bij halfgevoorderde cursisten zijn twee analyses uitgevoerd: een analyse van 52 gemaakte leesvaardigheidstoetsen en een analyse van zeven hardopdenkenexperimenten. De resultaten van deze twee analyses geven een beeld van een groep halfgevoorderde cursisten die slecht scoort op leesvaardigheid. In deze paragraaf worden achtereenvolgens de deelvragen en de hoofdvraag besproken. Daarna zullen enkele implicaties voor het onderwijs worden gegeven, evenals suggesties voor vervolgonderzoek.

6.1 Beantwoording deelvragen en hoofdvraag

De eerste deelvraag betrof de kwestie of cursisten met een Syrisch-Arabische taalachtergrond anders scoren dan cursisten met een andere talige achtergrond. De aanname van *in'to* dat specifiek deze groep moeite heeft met leesvaardigheid is gebaseerd op het feit dat veel Syriërs vorig jaar zakten voor de cursus B1. De doubleursgroep B1 bestaat dan ook voor twee derde uit Syriërs. Om iets te kunnen zeggen over deze doelgroep zijn de toetsen die gemaakt zijn door Syriërs apart geanalyseerd van de toetsen die gemaakt zijn door overige cursisten. Er was een verschil tussen beide groepen, en wel zo dat de Syrische groep slechter scoorde op de leestoets dan de groep overige cursisten. Bij een cesuur van 66,7% zakte in de Syrische groep ruim 21% en in de groep overige cursisten zakte ruim 13%. De Syrische groep scoorde dus inderdaad slechter, maar op een relatief klein aantal toetsen (52) is het niet mogelijk om een statistisch significant verschil te zien. Aan de hardopdenkenexperimenten hebben zes Syriërs en een Eritreeër deelgenomen. Op basis van deze analyse kan dus geen verschil worden waargenomen. In dit onderzoek is dus een eerste voorzet gegeven op een mogelijk verschil tussen cursisten met verschillende achtergronden, maar er kunnen hieruit nog geen harde conclusies worden getrokken.

De analyse van de gemaakte leestoetsen was verder relevant om te zien wat voor vragen en welk soort teksten typisch moeilijk zijn voor de doelgroep. Dit waren de tweede en derde deelvraag van dit onderzoek. Over de gehele linie valt op dat de vragen die fout gaan met name de vragen zijn die hele sterke afleiders hebben. Dat klinkt logisch en dat is uiteraard ook de bedoeling van afleiders, maar het is opvallend dat ook op eerste gezicht eenvoudige vragen hierdoor verkeerd worden beantwoord. Het antwoord kan nog zo letterlijk in de tekst staan, als de afleiders maar genoeg woorden bevatten die elders in de tekst staan, dan kiezen veel cursisten voor deze afleiders. Daaruit blijkt dat de cursisten niet nauwkeurig genoeg lezen, of te snel een antwoord kiezen. Dat wordt versterkt door een ander gegeven. De vragen die typisch door veel cursisten juist werden beantwoord, waren niet alleen de vragen met minder goede afleiders. De echt eenvoudige vragen, de vragen die door 90% of meer correct werden

beantwoord, waren vaak de vragen waarbij het antwoord in de eerste alinea of in de eerste zin stond, terwijl woorden uit de afleiders later in de tekst stonden. Dit strookt met het idee dat de cursisten snel voor een antwoord kiezen. Als het namelijk zo is dat zwakke lezers te onnauwkeurig en te snel lezen, valt het te verwachten dat deze vragen wel goed gaan. Ook wordt dit ondersteund door de paar negatieve *rir*-waarden die uit de analyse kwamen. De negatieve *rirs* horen namelijk vaak bij vragen waarvan het antwoord aan het begin van de alinea of de zin staat. Ook dit wijst erop dat zwakke lezers snel lezen en goede lezers wellicht wat verder doorlezen in de tekst.

De inhoud van de teksten had verder weinig invloed op het juist dan wel onjuist beantwoorden van de vragen. In vragen bij verschillende soorten teksten werden namelijk fouten gemaakt. In vragen bij formele, zakelijke teksten, bijvoorbeeld over arbeidscontracten of betalingsvoorschriften, werden wel wat meer fouten gemaakt, waarschijnlijk doordat in deze teksten meer woorden onbekend waren. Een andere conclusie die getrokken kan worden is dat cursisten meer fouten maken wanneer ze grotere stukken tekst moeten lezen om de vraag te beantwoorden. Als er tussenkopjes staan of als de tekst duidelijk gestructureerd is door andere tekstenmerken, worden er minder fouten gemaakt.

Om te zien wat de cursisten nu echt doen wanneer ze een tekst lezen zijn zeven hardopdenkenexperimenten uitgevoerd. Deze experimenten kunnen antwoord geven op de vierde deelvraag, namelijk welke leesstrategieën de cursisten inzetten tijdens het leesproces. De meest opvallende conclusie is dat de cursisten nauwelijks leesstrategieën inzetten. Wel begon iedere proefpersoon, op een na, met het lezen van de vraag. Dit is ook een vorm van strategisch lezen. Zes van de zeven proefpersonen begonnen echter bovenaan de tekst met het eerste woord en namen woord voor woord de tekst door. Slechts één cursist hield nauwkeurig zijn begrip in de gaten, scande de tekst voordat hij ging lezen, vatte steeds samen wat hij had gelezen en besteedde aandacht aan de tussenkopjes en aan de titel. De andere cursisten schonken geen aandacht aan het geheel van de tekst, de meeste lazen de titel niet eens. Een strategie die de meesten wel inzetten, was de strategie van het samenvatten. Vaak vatten ze echter niet samen wat ze in het geheel gelezen hadden, maar enkel de alinea of de zinnen die ze zojuist gelezen hadden. Twee cursisten gebruikten ook achtergrondkennis om vragen te beantwoorden. Vraag 5 was namelijk een vraag waarbij één antwoordmogelijkheid plausibeler was dan de andere twee op basis van kennis die deze twee cursisten inzetten. Een van de cursisten die dat inzag verifieerde vervolgens door de tekst te lezen dat dit antwoord ook echt correct was. De andere cursist las de tekst niet meer en gaf direct het antwoord. In dat laatste geval was achtergrondkennis inzetten dus een strategie die juist voorkwam dat deze cursist beter ging lezen.

De meest gemaakte fout door de cursisten was dat ze te snel antwoord gaven. Proefpersoon 1, bijvoorbeeld, gaf antwoord zodra ze één woord zag in de tekst dat overeenkwam met een woord uit de antwoordmogelijkheden. Ook andere cursisten zochten in de tekst naar woorden die overeenkwamen met de antwoorden. Dit is een strategie te noemen. Zo noemde proefpersoon 3 de woorden die hij in de tekst zocht de 'sleutelwoorden'. Het is strategisch om je te richten op het belangrijkste woord in de vraag of de belangrijkste woorden in de antwoordmogelijkheden om zo de plek van het antwoord te bepalen. Het werkt echter niet goed wanneer een lezer de overeenkomst tussen een woord in de vraag en een woord in de tekst aangrijpt om direct antwoord te geven.

Verder viel het op dat de tekst voor de meeste cursisten erg moeilijk was. Dit is een belangrijke aanwijzing om de vijfde en laatste deelvraag te kunnen beantwoorden: Beschikken de halfgevoorde cursisten over genoeg talige, grammaticale en lexicale kennis om teksten op B1-niveau te kunnen lezen? Een gebrek aan voldoende woordenschat leek veel cursisten parten te spelen. Vaak haperden ze tijdens het lezen en vertelden ze dat ze de zin of de alinea niet begrepen omdat er een woord in stond dat ze niet kenden. Veelal waren dit woorden die ook erg moeilijk waren of die de cursisten niet veel zullen tegenkomen in het dagelijks leven. Enkele keren betrof het echter betrekkelijk eenvoudige woorden die een B1-cursist hoort te weten, zoals het woord 'schriftelijk'. Verder viel op dat deze cursisten moeite hadden met samenstellingen. Ook wanneer beide delen van de samenstelling bekend waren, kostte het de cursisten moeite en tijd om het lange woord te interpreteren. Ook lange zinnen leverden problemen op. Al met al is een gebrekkige talige kennis van het Nederlands deels de oorzaak voor de slechte scores op de leestoets die gebruikt is in het experiment.

Nu de vijf deelvragen beantwoord zijn, kan een antwoord gegeven worden op de hoofdvraag van dit onderzoek. Deze luidt als volgt:

Wat zijn de oorzaken van problemen met leesvaardigheid in het Nederlands als tweede taal bij halfgevoorde cursisten?

Twee bijbehorende hypothesen zijn getoetst. De eerste hypothese is dat de problemen met leesvaardigheid veroorzaakt worden door een lage taalkennis van de halfgevoorde cursisten. Dit betekent dat de moeite die cursisten hebben met lezen komt doordat ze bijvoorbeeld een klein vocabulaire hebben of de zinnen niet begrijpen door een gebrek aan grammaticale kennis. Enkele gegevens in dit onderzoek ondersteunen deze hypothese. Zo viel bij de hardopdenkenexperimenten direct op dat cursisten veel woorden niet begrepen, terwijl de tekst toch op B1-niveau is. Niet alleen de tekst zelf, ook de vragen en de antwoordmogelijkheden leverden problemen op. Veel cursisten lazen woord voor woord de tekst en verloren de grote lijn uit het oog. Daardoor kwamen enkele cursisten al in de problemen als ze een paar woorden niet begrepen. Dit zorgde ervoor dat veel cursisten niet meer wisten waar de tekst over ging. Zo

leidde het niet begrijpen van enkele woorden ertoe dat de cursisten de tekst als geheel niet begrepen. Een deel van het probleem met leesvaardigheid van de halfgevoorde cursisten is dus een taalprobleem. Het beste voorbeeld van een proefpersoon met een taalprobleem, is proefpersoon 3. Hij zette namelijk veel leesstrategieën in en beantwoordde toch drie vragen fout. Hij gaf aan dat hij de tekst moeilijk vond en veel woorden niet herkende. De analyse van de gemaakte leestoetsen laat bovendien zien dat de cursisten pas moeite hebben met een vraag wanneer het antwoord niet vooraan staat of wanneer de afleiders woorden bevatten die ook in de tekst staan.

De andere hypothese was dat de problemen juist worden veroorzaakt door een gebrek aan het inzetten van leesstrategieën. De geanalyseerde leestoetsen lijken in de richting te wijzen van een inefficiënt leesproces, namelijk onnauwkeurig en te snel. Ook bij de uitgevoerde experimenten bleek dat heel veel proefpersonen inderdaad geen strategieën inzetten om hun begrip van de tekst te vergroten. Het beste wordt het leesprobleem geïllustreerd door proefpersoon 1. Haar woordenschat lijkt in orde, maar ze zet nauwelijks leesstrategieën in. Wanneer ze één woord ziet dat overeenkomt met een antwoordmogelijkheid, beantwoordt ze de vraag al. Een opvallende observatie tijdens de hardopdenkenexperimenten was dat veel cursisten de titel van de tekst niet eens lezen. Dit getuigt ervan dat ze voordat ze aan een tekst beginnen niet de tijd nemen om zich alvast een beeld te vormen van de tekst, een belangrijke strategie in het leesproces.

Beide hypothesen worden dus ondersteund door de hardopdenkenexperimenten. Er is dus niet één verklaring voor de zwakte in leesvaardigheid bij halfgevoorde cursisten. Dat laat een vergelijking tussen proefpersoon 3 en proefpersoon 5 het beste zien. De eerste zet heel veel leesstrategieën in, maar begrijpt toch niet de hele tekst. Bij hem speelt een taalprobleem dus een grote rol. Dit ondersteunt de eerder genoemde drempelhypothese. Er is pas succesvolle transfer van leesstrategieën uit de eerste taal wanneer iemand beschikt over genoeg kennis van de tweede taal. Proefpersoon 5 begrijpt juist bijna alle woorden uit de tekst, maar zet helemaal geen strategieën in. In zijn geval is slechte leesvaardigheid dus echt een leesprobleem.

6.2 Implicaties voor het onderwijs

Aangezien dit onderzoek in de eerste plaats voortvloeit uit een zorg die geformuleerd was door het taal instituut *Radboud in'to Languages* is het zinvol terug te koppelen naar dit instituut om te zien wat zij kunnen met de conclusies die uit dit onderzoek zijn voortgekomen. In de eerste plaats is het inzetten van leesstrategieën (deels) aan te leren. Aangezien slechts een van de zeven proefpersonen dit doet, is het niet overbodig om hier aandacht aan te blijven besteden. Dit wordt al veel gedaan op het taal instituut, maar blijkbaar beklijft het nog niet goed genoeg. Het zou voor alle cursisten namelijk een gewoonte moeten zijn om op zijn minst eerst de titel en de

tussenkopjes te bestuderen voordat ze beginnen te lezen. Ook het tussendoor samenvatten van wat er in de tekst staat, kan nuttig zijn. Daarbij moeten de cursisten erop letten dat ze de gehele tekst samenvatten, niet enkel de zojuist gelezen zin. Ook moeten de cursisten blijven oefenen met leestoetsen, zodat ze wat meer gevoel krijgen voor de vraagstellingen en de antwoordmogelijkheden die zoal voorkomen in leestoetsen. Het is natuurlijk niet de bedoeling dat de cursisten enkel worden klaargestoomd voor het maken van een meerkeuzetoets, maar het is wel goed als ze nauwkeuriger lezen en weten dat het overeenkomen van één woord in de antwoordmogelijkheden en in de toets niet betekent dat ze het juiste antwoord gevonden hebben. Ook loont het waarschijnlijk de moeite om veel te oefenen met taaie, formele teksten in de les, omdat bij die teksten de meeste vragen fout gaan.

Daarnaast is er nog het taalprobleem dat enkele cursisten lijken te hebben. Voor *Radboud in'to Languages* is het wellicht goed om te weten van het bestaan van dit taalprobleem, dat zich in dit onderzoek vooral manifesteerde in een gebrekkige woordenschat. Het is echter niet zo dat dit eenvoudig op te lossen is. Ook wat woordenschat betreft kan het helpen met moeilijke of formele teksten te oefenen. Zoals Koda (2005) namelijk opmerkte, is een grote woordenschat niet alleen belangrijk om een tekst te kunnen lezen, ook is het lezen van teksten essentieel om deze woordenschat op te doen. Daarnaast zouden de cursisten kunnen oefenen in het herkennen van samenstellingen. Veel cursisten verloren tijdens het hardopdenkenexperiment snelheid bij het lezen wanneer ze een lange samenstelling zagen. Soms bestond een dergelijke samenstelling echter uit twee woorden die de cursisten gewoon kenden, zoals het woord 'marktonderzoek'. Toch wekt het zien van een lang woord blijkbaar de suggestie dat ze het woord niet kennen. Wanneer hen de gesplitste variant werd aangeboden, 'markt onderzoek', wisten ze direct wat het betekende. Oefening hiermee zou kunnen helpen, hoewel veel cursisten aangaven dat ze wel wisten dat het een samenstelling betrof.

6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

De vraag of Syriërs anders lezen dan mensen met een andere nationaliteit is in dit onderzoek deels onbeantwoord gebleven. Een eerste voorzet is wel gegeven, namelijk door de toetsen van de groep Syriërs apart te analyseren van de toetsen van cursisten met een andere nationaliteit. Het zou echter de moeite lonen om een vergelijking te trekken tussen Syriërs en cursisten van één andere nationaliteit, in plaats van alle andere nationaliteiten bij elkaar in een groep te analyseren. Pas dan kan een gedegen vergelijking gemaakt worden. De hardopdenkenexperimenten zouden ook als vergelijkingsmateriaal kunnen dienen. In dat geval moeten er niet alleen meer experimenten uitgevoerd worden, ook moeten cursisten met een andere nationaliteit deelnemen aan de experimenten. Dan kan vergeleken worden of de

cursisten andere strategieën inzetten of misschien minder succesvol zijn in het inzetten van dezelfde strategieën.

De experimenten zouden in ander onderzoek dus afgenomen kunnen worden bij meer mensen. De methode van hardopdenken is echter vrij intensief en voor elke proefpersoon moest minstens drie kwartier worden ingeruimd. Ook het analyseren van de hardop uitgesproken gedachten is erg arbeidsintensief. Toch zou dit voor het trekken van een generaliseerbare conclusie uiteraard beter zijn. In dit onderzoek is gekozen voor een steekproef aan zwakke cursisten die een voorzet kan vormen voor een groter opgezet onderzoek. Ook is het beter wanneer meerdere teksten gebruikt worden in deze experimenten. In het huidige onderzoek lazen de deelnemers slechts één tekst, naast de tekst die gebruikt werd om de cursisten bekend te maken met het idee van hardopdenken. Als er meer teksten, met automatisch meer vragen, worden aangeboden kan een sterker antwoord worden gegeven op de vragen welk soort tekst en welk soort vragen problematisch zijn voor deze groep halfgevoorderden. In het ideale geval worden zowel zeer goed gestructureerde als minder goed gestructureerde teksten aangeboden en worden formele, zakelijke teksten afgewisseld met persoonlijke, informele teksten.

In dit onderzoek is niet direct de taalkennis in de tweede taal van de proefpersonen getoetst. Dat zou in ander onderzoek wel kunnen gebeuren. Er zijn veel gestandaardiseerde testen voor vocabulaire en grammatica. Resultaten op deze toetsen kunnen direct afgezet worden tegen scores op leestoetsen. Ook andere factoren zouden in beschouwing genomen kunnen worden. Zo speelt motivatie volgens veel onderzoek een rol bij taal- en leesvaardigheid. Daar is in dit onderzoek nauwelijks aandacht aan besteed. Ook zou in het ideale geval de leesvaardigheid van cursisten in hun tweede taal direct afgezet moeten worden tegen leesvaardigheid in hun eerste taal. Het is mogelijk dat te bewerkstelligen door de cursisten een tekst in hun moedertaal en een tekst in het Nederlands aan te bieden.

Ondanks dat het huidige onderzoek wat omvang betreft verbeterpunten kent, is het toch duidelijk geworden wat de grootste tekortkomingen zijn in de leesvaardigheid van de halfgevoorderde cursisten. De belangrijkste conclusie is dat beide hypothesen – leesvaardigheidsproblemen komen voort uit een taalprobleem en leesvaardigheidsproblemen worden veroorzaakt door het inzetten van weinig leesstrategieën – ondersteund worden door dit onderzoek. Sommige cursisten worden belemmerd door beide, andere cursisten hebben enkel een lees- of een taalprobleem. Aan *Radboud in'to Languages* is het dus de uitdaging om zowel aan lees- als aan taalvaardigheden aandacht te besteden. Pas dan kunnen de leesvaardigheidsproblemen van deze groep halfgevoorderde cursisten de wereld uit geholpen worden.

Literatuur

- Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3; pp. 163–180). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Alderson, C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (1984). Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 122–135). London: Longman.
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The modern language journal*, 75(4), 460–472.
- Anderson, R.C., & Freebody, P. (1983). Reading Comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. In: B. Hutson (Ed.), *Advances in reading/language research: A research annual* (pp. 231–56). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and instruction*, 2(2), 131–156.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *Tesol quarterly*, 463–494.
- Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2010). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Coutinho.
- Carrell, P. L. (1991). Second language reading: Reading ability or language proficiency?. *Applied linguistics*, 12(2), 159–179.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second-language learners. *Reading research quarterly*, 38(1), 78–103.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis*.
- Grabe, W. (2008). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Haak, M., Jong, M., & Schellens, P. J. (2006). Hardopdenkprotocollen en gebruikersonderzoek; volledigheid en reactiviteit van de synchrone hardopdenkmethode. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 28(3), 185–198.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Lee, J. W., & Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *Tesol Quarterly*, 31(4), 713–739.

- Van Gelderen, A., Schoonen, R., De Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2004). Linguistic Knowledge, Processing Speed, and Metacognitive Knowledge in First-and Second-Language Reading Comprehension: A Componential Analysis. *Journal of educational psychology*, 96(1), 19.
- Van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R. D., De Glopper, K., & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 477.

Bijlagen

Bijlage 1: voorbeeld uit leesvaardigheidstoets

'Driekwart denkt dat groene thee gezonder is dan zwarte'



Meer dan de helft van de Nederlanders kijkt bij het boodschappen doen of een product gezond is. Tegelijkertijd geloven ze in veel onwaarheden over voeding en gezondheid.

Zo denkt bijna driekwart dat groene thee gezonder is dan zwarte thee. Dat blijkt uit een onderzoek van het Voedingscentrum onder ruim duizend Nederlanders.

Bijna driekwart van de Nederlanders (73 procent) gelooft dat groene thee gezonder is dan zwarte thee door de antioxidanten die zouden beschermen tegen kanker. Maar dat groene thee gezonder is dan zwarte thee is een leugen. In zwarte thee zitten net zoveel antioxidanten als in de groene variant, alleen de samenstelling verschilt.

Blikgroenten

Bijna een derde van de Nederlanders (28 procent) denkt dat in groente uit pot of blik veel minder voedingsstoffen zitten dan in verse groenten. Meer dan de helft van de jongeren tot 29 jaar gelooft in dit misverstand. Het verschil in voedingsstoffen in verse groente of groente uit pot of blik is minimaal. Soms wordt aan groente uit pot of blik wel zout of suiker toegevoegd, maar er zitten bijna evenveel vitamines of mineralen in.

Donker brood

De meeste mensen weten wel dat het gezond is om producten met veel vezels te eten. Maar meer dan de helft van de Nederlanders (54 procent) gelooft dat er in donkerder brood meer vezels zitten dan in brood dat lichter is van kleur. Toch is donkerbruin brood niet automatisch de gezondste keus. De bruine kleur kan komen van een kleurstof. In volkorenbrood zitten de meeste vezels, meer dan in wit brood of bruin brood.

Gevarieerd eten

Het valt voor de meeste Nederlanders niet mee om te weten te komen hoe ze nu gezond kunnen eten. Wonderdiëten, bestsellers van medici en supersterren: ze beweren allemaal iets anders. Er zijn wel een paar basisregels: eet gevarieerd, eet niet te veel, eet minder verzadigd vet, eet veel groente, fruit en brood en de laatste: ga veilig met je voedsel om.

VRAAG

Wat is waar volgens het artikel?

- ☐ De meeste Nederlanders willen graag gezond eten en drinken, maar ze weten niet goed hoe.
- ☐ Het grootste deel van de Nederlanders vindt het niet interessant of producten gezond zijn.
- ☐ Nederlanders leven ongezond, doordat ze te veel zwarte thee drinken en blikgroenten eten.

Vorige

Volgende

VRAAG

U wilt graag gezonder gaan leven.

Wat kunt u het beste doen, volgens de tekst?

U kunt het beste...

- ☐ bruin brood eten in plaats van volkoren brood.
- ☐ groene thee drinken in plaats van zwarte.
- ☐ meer verschillende dingen gaan eten.

Vorige

Volgende

VRAAG

Wat is het verschil tussen blikgroenten en verse groenten, volgens de tekst?

- ☐ Er is geen enkel verschil tussen blikgroenten en verse groenten.
- ☐ Fabrikanten doen af en toe extra suiker of zout in blikgroenten.
- ☐ In verse groenten zitten veel meer vitamines en mineralen.

Vorige

Volgende

Bijlage 2: informatiedocument

INFORMATION DOCUMENT

Title of the research study: Reading abilities in Dutch as a second language

Researcher responsible: Vera van der Spoel

Aim and procedure of the research study

In this research study, you will read two texts in Dutch and answer the questions that come with these. You will answer the questions out loud and your answers will be recorded. The aim of the research is to investigate reading abilities in Dutch as a second language. If you wish, we can explain what we are researching afterwards.

Risks and discomfort

There are no health or safety risks.

Confidentiality of the research data

The data we collect during this study will be used by scientists for articles and presentations. Of course, these data will be made fully anonymous. Anonymized data is accessible to the scientific community for a period of at least 10 years.

Audio recordings will be made during this study. You will be handed a form on which you can give permission for making and use of these recordings.

Voluntariness

You participate voluntarily in this research. Therefore, you can withdraw your participation at any time during the research. All data we have collected from you will be deleted permanently.

Compensation

There will be no compensation for participating in this research.

More information

Should you want more information on this research study, now or in future, please contact Vera van der Spoel (email: vera.spoel@student.ru.nl)

Should you have any complaints regarding this research, please contact:

Margret van Beuningen, secretary Ethics Assessment Committee
Radboud University
Postbus 9103
6500 HD Nijmegen
Tel: 024-3615814
m.vanbeuningen@let.ru.nl

Bijlage 3: toestemmingsformulier algemeen

CONSENT FORM

Title of the research study: Abilities and strategies in reading in Dutch as a second language

Researcher responsible: Vera van der Spoel

Statement of Participant

The aim of the research study has been outlined to me. I was given the opportunity to ask questions regarding the research study. I participate voluntarily in the research study. I understand that I can stop at any point during the research study, should I wish to do so. I understand how the data of the research study will be stored and how they will be used. I consent to participating in the research study.

Name: Date of birth:

Signature: Date:

Statement of executive researcher

I declare that I have informed the above-mentioned person correctly about the research study and that I abide by the guidelines for research as stated in the protocol of the Ethics Assessment Committee Humanities.

Name:

Signature: Date:.....

Bijlage 4: toestemmingsformulier audio, video

CONSENT FORM

Title of the research study: Abilities and strategies in reading in Dutch as a second language

Researcher responsible: Vera van der Spoel

Statement of participant

The aim of the research study has been outlined to me. I was given the opportunity to ask questions regarding the research study. I participated voluntarily in the research study. I understand how the data of the research study will be stored and how they will be used. I consent to participating in the research study.

Permission for audio/video recordings

I give permission to:

- ☐ have [video/ audio] recordings made of me for the research study.
- ☐ save these [video / audio] recordings in a database, following the applicable regulations of the Radboud University, and have them available for scientific research.
- ☐ [show / play] these [video / audio] recordings during conferences and for educational purposes.
- ☐ share these [video/ audio] recordings via the internet, for usage in education, research, etc.
- ☐ other remarks:

Name: Date of birth:.....

Signature: Date:.....

Statement of executive researcher (please turn over page)

Statement of executive researcher

I declare that I have informed the above-mentioned person correctly about the research study and that I abide by the guidelines for research as stated in the protocol of the Ethics Assessment Committee Humanities.

Name:

Signature: Date:.....

Bijlage 5: oefentekst hardopdenkenexperiment

Deze tekst komt uit het FNV-Magazine.

Eénderde van de zeshonderd mensen op het hoofdkantoor van de HEMA in Amsterdam is overbodig. Dat blijkt uit een onderzoek dat op verzoek van de Hema-directie is uitgevoerd. De Dienstenbond FNV vindt dat er bij deze nieuwe reorganisatie geen gedwongen ontslagen mogen vallen.

Voor bestuurder André Steyaert van de Dienstenbond FNV is de conclusie van het onderzoek geen verrassing. "Het is een oud verhaal. Op het hoofdkantoor werken te veel mensen en er is sprake van overbodige taken. Al enkele jaren geleden is er onderzoek gedaan en ook toen was de conclusie dat men moest snijden in het personeelsbestand. Dat is dus kennelijk niet voldoende gebeurd."

Bij de warenhuisketen is al sinds 1990 een reorganisatie gaande. Het distributiestelsel werd gewijzigd en de winkels kregen een facelift. Dat heeft enkele honderden mensen hun baan gekost. Steyaert heeft er dus begrip voor dat nu het hoofdkantoor aan de beurt is. "Ik ga ervan uit dat de centrale ingekrompen wordt en dat men de winkelorganisatie zal versterken. Maar dat dient zonder gedwongen ontslagen te gebeuren."

Beantwoord vraag 1 en 2 met behulp van de tekst op pagina 4.

1 Over hoeveel verschillende onderzoeken bij HEMA wordt gesproken in de tekst?

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

2 Welke titel past het beste bij de inhoud van de tekst?

- A Gedwongen ontslagen bij HEMA.
- B Onderzoek FNV bij HEMA verrassend.
- C Reorganisatie hoofdkantoor HEMA.

Bijlage 6: leestekst hardopdenkenexperiment

Deze tekst komt uit 'De Brug', een plaatselijke krant. Hij gaat over enquêtes.

Uw mening telt

Iemand die meedoet aan een enquête krijgt een heleboel vragen voorgelegd waarover hij zijn mening moet geven. Circa 3 miljoen keer per jaar gaat in Nederlandse huishoudens de deur-
5 bel of de telefoon en klinkt de vraag of men mee wil doen aan een enquête.

Toch zijn er veel misverstanden en vragen over wat zo'n enquête nu eigenlijk inhoudt, waar het
10 voor nodig is, en wat er met de gegevens gebeurt. En waarom zou je er eigenlijk aan meedoen?

Vroeger hadden de meeste fabrikanten en dienstverlenende bedrijven zoals bijvoorbeeld de Nederlandse Spoorwegen, direct contact met hun klanten en merkten al heel snel of iets nieuws dat zij op de markt brachten in de smaak viel of niet. Door de
15 massaproductie van deze tijd is dat contact veel moeilijker geworden, terwijl het tegenwoordig juist veel meer nodig is. Massaproductie van goederen en diensten vergt grote investeringen en een misser kan de producent of dienstverlener meteen in grote problemen brengen.

Het marktonderzoek is de verzamelnaam van enquêtes die in opdracht van het bedrijfsleven of de
20 overheid worden gehouden, meestal onder consumenten. Een statisticus ontdekte ooit dat je een heel goed beeld kon krijgen van wat het gehele publiek ergens van vindt, als je een goede steekproef uit dat publiek ondervraagt. Een enquête bij
25 een paar honderd inwoners van Nederland is al genoeg om vrij precies te weten wat alle inwoners van Nederland ergens van vinden. Maar dan moet die steekproef wel een goede afspiegeling zijn van dat publiek, dus moeten jong en oud, man en
30 vrouw, stad en platteland, hoog en laag opgeleid er in de goede verhouding in zitten. Deze ontdekking maakte het voor bedrijven mogelijk om via enquêtes op een eenvoudige en betaalbare manier de informatie te kunnen krijgen, die zij nodig hebben om zo veel mogelijk in te kunnen spelen op de
40 wensen en behoeften van de consument.

Veel onderzoek wordt telefonisch of via een schriftelijke enquête gedaan. In een kwart van de
45 gevallen vindt het vraaggesprek thuis plaats. Soms gebeurt dat ook op straat, in winkels, in openbare gelegenheden of ook wel bij de markt-
50 onderzoeksbureaus 'in huis'. Voor de marktonderzoeksbureaus is het heel belangrijk dat het publiek wil meewerken aan de onderzoeken en bereid is om zowel thuis als aan de telefoon een enquêteur te woord te staan. De vakorganisaties voor het
55 marktonderzoek hebben dan ook al sinds 1948 strenge regels waaraan de marktonderzoeksbureaus zich moeten houden. De enquêteurs moeten zich kunnen legitimeren (let er op dat op het legitimatiebewijs het lopende jaar staat) en moeten goed kunnen uitleggen waar het
60 onderzoek over gaat. Het is absoluut verboden dat een enquêteur producten verkoopt of aanprijst; dat heeft niets met marktonderzoek te maken. Markt-
65 onderzoeksbureaus zorgen ervoor dat de enquêteur een folder achterlaat met de naam en het adres van het onderzoeksbureau. Voor eventuele vragen of opmerkingen kan de ondervraagde dan contact opnemen.

Anonimiteit

Bij de enquête wordt de naam en het adres van de ondervraagde genoteerd. Dat is nodig om de
70 enquêteur te kunnen controleren. De marktonderzoeksbureaus gaan steekproefsgewijs na of de enquêteur het vraaggesprek naar behoren heeft gevoerd. Na de controle wordt het adres vernietigd.
75 Voor markt- en opinieonderzoekers is het een heilige beroepswet dat namen en adressen na controle worden verwijderd. En gelukkig heeft de opdrachtgever daar ook geen behoefte aan want bij
80 enquêtes wordt altijd gewerkt met steekproeven van een paar honderd tot een paar duizend ondervraagden. Dat is als adressenmateriaal voor bedrijven niet interessant. De bescherming van de privacy van de ondervraagden is bovendien ook nog per wet geregeld (Wet op de Privacy).

Bescherming van de consument

Beantwoord vraag 28 tot en met 34 met behulp van de tekst "Uw mening telt" (pagina 18).

- 28 Wat is belangrijk als men een enquête houdt?
- A dat men aan een paar honderd mensen vragen stelt
 - B dat men aan verschillende groepen uit de bevolking vragen stelt
 - C dat men aan zoveel mogelijk mensen vragen stelt
- 29 Wat is voor een fabrikant het belangrijkste doel bij het houden van een enquête?
- A persoonlijk contact hebben met de klanten
 - B te weten komen of de consument massaproductie wil
 - C te weten komen wat de consument nodig heeft en graag wil
- 30 Enquêtes kunnen op verschillende manieren en op verschillende plaatsen worden uitgevoerd. Welke manier is volgens deze tekst niet erg gebruikelijk?
- A een enquête bij de marktonderzoeker
 - B een schriftelijke enquête
 - C een telefonische enquête
- 31 Waarom zijn er strenge regels voor marktonderzoek?
- A Anders krijg je niet de juiste gegevens.
 - B Anders willen mensen niet meer meedoen.
 - C Anders worden de producten niet verkocht.
- 32 Waarnaar moet je volgens de tekst goed kijken op het legitimatiebewijs van een enquêteur?
- A naar de datum
 - B naar het doel van het onderzoek
 - C naar zijn naam
- 33 'Na de controle wordt het adres vernietigd' (regel 73-74). Wie worden gecontroleerd?
- A de enquêteurs
 - B de marktonderzoeksbureaus
 - C de ondervraagden
- 34 U hebt meegewerkt aan een enquête over keukenapparaten. U hebt gezegd dat u een diepvrieskast wel belangrijk vindt. Een maand later stuurt het bedrijf dat de enquête heeft laten houden u een aanbieding voor een nieuwe diepvrieskast. Zij hebben uw adres van de marktonderzoeker gekregen. Mag dat?
- A Ja, het adres mag doorgegeven worden.
 - B Nee, dat is verboden.
 - C Dat staat niet in de tekst.

Bijlage 7: enquête leesgedrag

Vragenlijst leesvaardigheid / questionnaire reading abilities

Naam/ name:

Sekse/ sex: M - V / M - F

Nationaliteit/ nationality:

Leeftijd/age:

Moedertaal (meer dan één antwoord mogelijk) / Native language (more than one answer is possible):

1. Lezen in uw moedertaal / reading in your native language

Hoe goed bent u in lezen in uw moedertaal? / How well can you read in your native language?

Heel slecht	0	0	0	0	0	0	0	Heel goed
Very poorly								Very well

Hoe vaak leest u in uw moedertaal? / How often do you read in your native language?

Nooit	0	0	0	0	0	0	0	Heel vaak
Never								Very often

Hoe leuk vindt u het om te lezen in uw moedertaal? / How much do you like to read in your native language?

Heel leuk	0	0	0	0	0	0	0	Helemaal niet leuk
Very much fun								Not fun at all

2. Lezen in het Nederlands / reading in Dutch

Hoe goed bent u in lezen in het Nederlands? / How well can you read in Dutch?

Heel slecht	0	0	0	0	0	0	0	Heel goed
Very poorly								Very well

Hoe vaak leest u in het Nederlands? / How often do you read in Dutch?

Nooit	0	0	0	0	0	0	0	Heel vaak
Never								Very often

Hoe leuk vindt u het om te lezen in het Nederlands? / How much do you like to read in Dutch?

Heel leuk	0	0	0	0	0	0	0	Helemaal niet leuk
Very much fun								Not fun at all