

Lezen onder de loep

Een oplossingsgerichte studie naar
tegenvallende resultaten
leesvaardigheid Frans van leerlingen
uit klas 2VWO.

Praktijk-onderzoek
in de school

Lisanne van de Vinne
Candea College te Duiven
Sectie Frans

Student 2-e graads
lerarenopleiding HAN-ILS

Inhoudsopgave “Lezen onder de loep”

<u>Voorwoord</u>	3
<u>Samenvatting ‘Lezen onder de loep’</u>	4
<u>1. De inleiding</u>	5
§1.1 De aanleiding	5
§1.2 De context	5
§1.3 De onderzoeksorganisatie	5
§1.4 Aansluiting onderzoek	5
<u>2. Het praktijkprobleem</u>	6
§2.1 <u>Het theoretisch kader</u>	7
§2.1.1 Tekstbegrip en leesvaardigheid	8
§2.1.2 Invloeden op tekstbegrip	11
§2.1.3 Toetsing	16
§2.2 Het praktijkprobleem	19
<u>3. Het onderzoeksdoel en de onderzoeksvraag</u>	20
§3.1 Het onderzoeksdoel	20
§3.2 De onderzoeksvraag met deelvragen	20
<u>4. De onderzoeksaanpak</u>	21
§4.1 Onderzoeksactiviteiten	21
§4.2 De tijdsplanning	22
§4.3 Randvoorwaarden	22
<u>5. Resultaten van het onderzoek: de deelvragen beantwoord</u>	24
§5.1 <u>Deelvraag 1: Waarom vielen de resultaten van de afsluitende toets leesvaardigheid van 2VWO tegen?</u>	25
§5.1.1 Analyse per tekst op het ERK-niveau, het leesdoel en de vraagmoeilijkheid	26
§5.1.2 Conclusies gezien het ERK-niveau, het leesdoel en de vraagmoeilijkheid	31
§5.1.3 Mogelijke verklaringen voor de slechte cijfers naar aanleiding van de toetsanalyse	33

§5.1.4	Achtergrondinformatie over de basisvormingtoets Frans 2000 (variant 3).....	34
§5.2	<u>Deelvraag 2: Wat is het (te verwachten) niveau leesvaardigheid Frans van de leerlingen 2VWO van het Candea College?</u>	37
§5.3	<u>Deelvraag 3: Welke aspecten spelen een rol bij het leesvaardig maken in de Franse taal van leerlingen?</u>	38
§5.3.1	Bekende gegevens over de leesvaardigheid van leerlingen uit klas 2VWO.....	38
§5.3.2	Factoren die van invloed zijn op tekstbegrip uit het theoretisch kader die naar voren komen naar aanleiding van de toetsanalyse.....	40
§5.4	<u>Deelvraag 4: Wat zijn de ontwerpcriteria voor een leesvaardigheidtoets Frans voor klas 2VWO?</u>	43
§5.5	Aanbevelingen voor het leesonderwijs op het Candea College vanuit het theoretisch kader, de toetsanalyse en de verklaringen ervan.....	45
§5.6	Algemene conclusies van het onderzoek.....	46
§5.7	Vooruitblik.....	47
6.	<u>Bibliografie</u>	48
7.	<u>Bijlagen</u>	
§7.1	<u>Toetsanalyse</u>	
§7.1.1	Uitwerking van ERK-niveaus A1 en A2 op leesvaardigheid	
§7.1.2	Uitwerking van de p-waarde in Excel	
§7.1.3	Uitwerking van statistische toetsing in SPSS	
§7.2	<u>Oude toets</u>	
§7.2.1	Afsluitingtoetsen Basisvorming 2000 Frans (variant 3)	
§7.2.2	Handleiding afsluitingtoetsen Basisvorming 2000 Frans (variant 3)	
§7.2.3	Kerdoelen tweede generatie met betrekking tot leesvaardigheid	
§7.3	<u>Nieuwe toets</u>	
§7.3.1	Niveaubepaling leesvaardigheid voor klas 2VWO	
§7.3.2	Zelf ontworpen afsluitingtoets leesvaardigheid 2VWO	
§7.3.3	Handleiding afsluitingtoets leesvaardigheid 2VWO	
§7.3.4	Correctiemodel afsluitingtoets leesvaardigheid 2VWO	
§7.3.5	Antwoordblad voor leerlingen afsluitingtoets leesvaardigheid 2VWO	
§7.3.6	Ingevulde vragenchecklist voor toetsconstructie	
§7.3.7	Kerdoelen derde generatie met betrekking tot leesvaardigheid	

Voorwoord

Als de meeste leerlingen tegenvallende cijfers halen voor dezelfde toets, gaan de docenten er meestal meteen vanuit dat het ligt aan een laag niveau van de leerlingen en/of een tekort in het onderwijs van docenten.

Zo begon ook mijn onderzoek: tegenvallende cijfers voor een leesvaardigheidstoets Frans aan het einde van schooljaar 2VWO. En aangezien ik dacht aan een te laag niveau en/of een tekort aan leesonderwijs, ging ik meteen kijken in de richting van leesstrategieën, het ontwerpen van een lessenserie en het vergelijken van resultaten met een klas die deze lessenserie niet heeft gehad. Zonder er echt over na te denken stond in één oogopslag mijn praktijkprobleem en het onderzoeksdoel al vast.

Op dat moment had ik slechts één factor gehad: de leerling. Maar de leerling maakt een toets, dus waarom zouden de slechte cijfers dan niet aan de toets kunnen liggen?

Na het stellen van deze vraag is de titel van mijn onderzoek 'Lezen onder de loep' te verklaren. Er wordt al snel vanuit gegaan dat het niveau van de leerlingen en het leesonderwijs laag zijn, maar als je de leesvaardigheidstoets 'onder de loep' neemt, kunnen er verrassende resultaten uitkomen...

Deze scriptie is het resultaat van het afstudeerpraktijkonderzoek dat ik heb uitgevoerd als afsluiting van de lerarenopleiding Frans aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) te Nijmegen. Dit onderzoek heb ik mogen verrichten op mijn stageschool het Candea College te Duiven.

Allereerst wil ik het Candea College bedanken dat ik de mogelijkheid heb gekregen om een onderzoek te verrichten waarin ik veel vrijheid heb mogen hebben. Tevens vind ik het een eer om een rol te spelen in het maken van een toets: mijn toets wordt door alle 2VWO leerlingen gemaakt. Voor dit vertrouwen wil ik graag mijn collega's Frans bedanken.

In het bijzonder wil ik graag Liesbeth d'Haens, Ingrid Krooshof en Daniëlle Scholten bedanken. Zij hebben binnen het Candea College contacten gelegd voor me waardoor er vele deuren openden en het onderzoeksproces versneld werd.

Tevens wil ik Martine Bourgy en Han Severins bedanken voor de hulp die zij hebben geboden voor de toetsanalyse op ERK-niveau. Hiervoor hebben zij negen teksten grondig moeten bestuderen en ik ben hun erg dankbaar voor de tijd die zij hierin hebben gestoken.

Vanuit de HAN heeft Mireille van der Elst mijn onderzoek begeleid. Ik wil haar bedanken voor alle tijd die zij heeft vrijgemaakt om mijn onderzoek regelmatig door te lezen en te voorzien van waardevolle feedback. Het was altijd prettig samenwerken en door haar manier van feedback geven raakte ik nog gemotiveerder dan dat ik al was.

Tot slot wil ik mijn familie en vrienden bedanken die mij hebben gesteund tijdens mijn onderzoek. Hiervoor een speciaal bedank voor mijn broer Bram en mijn vriend Erik voor het statistische aspect, de opbouwende kritiek en de opbeurende woorden.

Samenvatting ‘Lezen onder de loep’

De aanleiding

De aanleiding van mijn onderzoek zijn de tegenvallende cijfers voor de eindtoets leesvaardigheid Frans van klas 2VWO van schooljaar 2010/2011 van het Candea College. De veronderstelling was dat dit lag aan een te laag niveau leesvaardigheid van de leerlingen en een mogelijk tekort aan leesvaardigheidstraining.

Het onderzoek

Om de veronderstelling van de aanleiding te onderzoeken, heb ik de gehanteerde toets ‘onder de loep’ genomen. Deze toets, de ‘afsluitingtoets Basisvorming uit het jaar 2000 Frans (variant 3)’, bestaat uit 9 teksten. In de basisvorming werkte men nog niet met het Europees Referentiekader, de huidige meetlat voor niveau en aanpak van mvt-onderwijs. Ik heb de toets geanalyseerd op het ERK-niveau, het leesdoel en de vraagmoeilijkheid. De vraagmoeilijkheid is de proportie leerlingen die een vraag fout beantwoord heeft. Tevens heb ik gekeken naar de handleiding van de toets. Naar aanleiding van deze analyses heb ik een aantal mogelijke verklaringen voor de tegenvallende cijfers:

1. Vocabulairegebrek en het gebrek aan compensatiestrategieën.

In de toets zaten kernwoorden die leerlingen niet wisten zonder het toepassen van compensatiestrategieën en konden zo enkele vragen moeilijk beantwoorden. Tevens geven docenten Frans aan dat leerlingen moeite hebben met verwijswaarden en het herkennen van vervoegde werkwoorden.

2. Leerlingen willen te snel doorwerken en worden slordig door tijdgebrek.

Leerlingen lezen de vraag niet goed, iets wat bij een aantal opgaven essentieel is. Tevens zijn de woordenboekopdrachten slecht gemaakt. Dit kan zijn door tijdgebrek, maar ook door gebrek aan vaardigheid in het werken met een woordenboek. Het aangeboden aandeel woordenboekopdrachten is veel minder in de methode Carte Orange (die gehanteerd wordt op het Candea College) dan in de toets. Ik verwacht dat het laatste het geval is, aangezien de docenten Frans aangeven dat leerlingen ruim de tijd hebben voor de toets.

3. Tekst op ERK niveau B1 in de toets.

De leerlingen uit klas 2VWO worden geschat op een deels afgeronde A2, terwijl de toets ook een tekst op ERK-niveau B1 bevat.

Conclusie

De conclusie die ik over het algemeen kan trekken is dat er moeilijk iets gezegd kan worden over het niveau leesvaardigheid van de leerlingen omdat de toets niet aansloot bij het niveau van de leerlingen.

Aanbeveling

De aanbevelingen die ik uitspreek naar de vakgroep Frans is om kritisch te kijken naar de leesvaardigheidstoetsen en om ervoor te zorgen dat toetsen aansluiten bij het onderwijs.

Het vervolgonderzoek

Aangezien de toets niet op een juist niveau is, heb ik een leesvaardigheidstoets ontwikkeld die wel aansluit op het verwachte niveau van de leerlingen. Deze wordt in juni van dit schooljaar afgenomen waardoor het onderzoeken van de resultaten buiten dit onderzoek valt.

Hoofdstuk 1: De inleiding

§1.1 De aanleiding

De klassen 2VWO van het schooljaar 2010-2011 hebben opvallend slecht gescoord bij de eindtoets leesvaardigheid Frans. De docenten uit de vakgroep willen de oorzaak van het probleem aanpakken.

§1.2 De context

Het onderzoek speelt zich af binnen alle klassen 2VWO op het Candea College die het vak Frans hebben.

Op het Candea College is er een aantal docenten actief binnen het Europees Referentie Kader (ERK), namelijk René Beunk (Duits), Marjolein Kok (Frans) en Daniëlle Scholten (Nederlands). Zij hebben gegevens over leesvaardigheid die nuttig kunnen zijn voor mijn onderzoek.

§1.3 De onderzoeksorganisatie

Mijn begeleidster van het praktijkonderzoek op het Candea College is Liesbeth d'Haens, docente Nederlands. Op het Candea College is de SPD niet per se de onderzoekbegeleider. Deze rol moet ingevuld worden door iemand die een cursus speciaal voor praktijkonderzoek heeft gevolgd. Liesbeth begeleidt mij niet vakinhoudelijk, maar helpt me op weg met betrekking tot de structuur en het protocol van het onderzoek. Tevens kan zij mij linken aan mensen binnen de school.

Alle 2VWO klassen worden gedoceerd door drie docenten Frans, namelijk: Ingrid Krooshof (tevens mijn SPD), Elly Hoogeland en ik.

Resi Kleinherenbrink en Odette Westerveld geven geen les aan 2VWO, maar zijn wel geïnteresseerd in het onderwerp en willen graag meewerken.

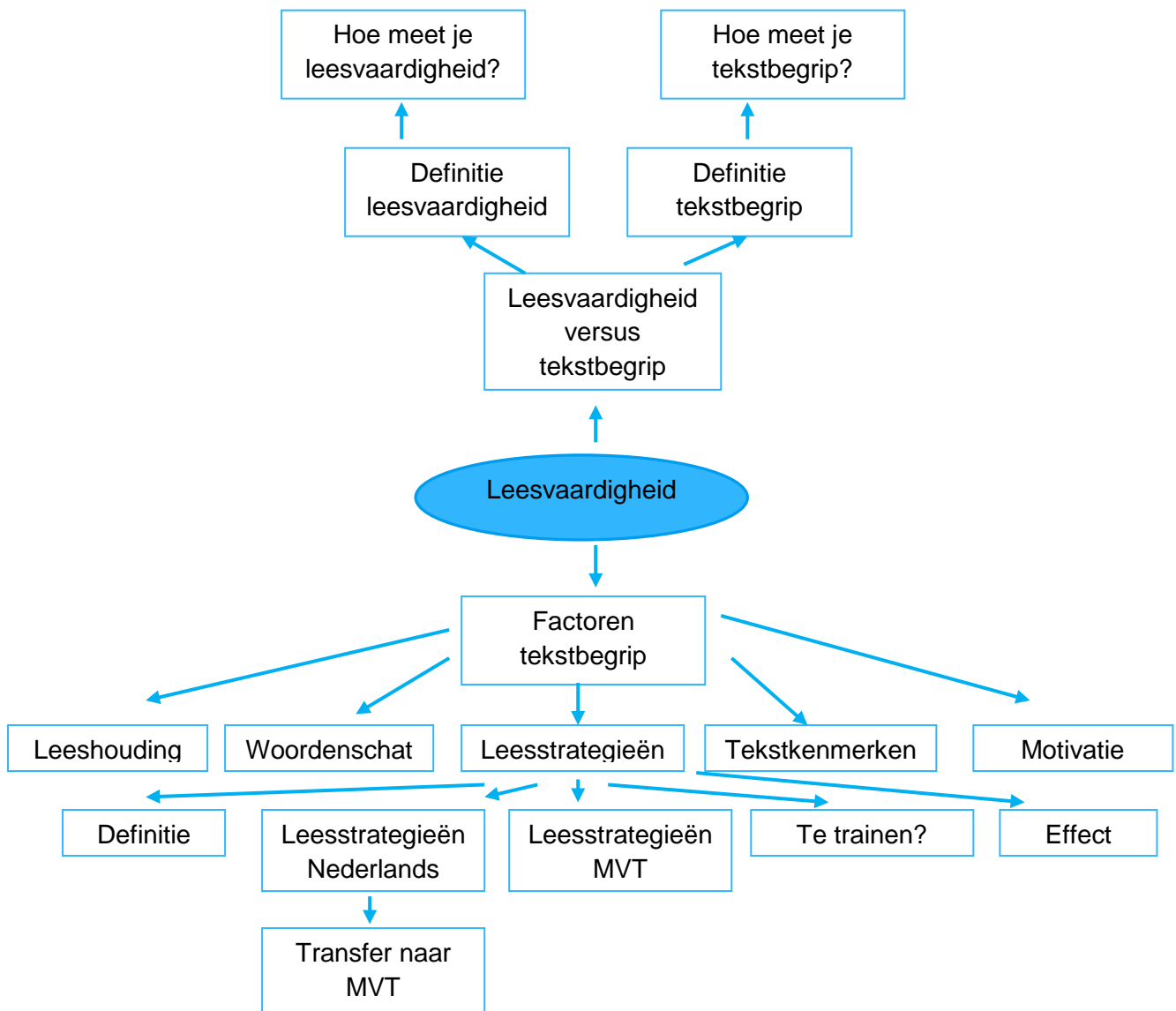
Mireille van der Elst is mijn begeleidster op de HAN. Buiten dat ze mij structureel begeleidt, helpt ze me ook vakinhoudelijk.

§1.4 Aansluiting onderzoek

De docenten Frans willen meer aandacht schenken aan leesvaardigheid. Vanaf het begin van het schooljaar 2011 is er vanwege dit besluit een abonnement genomen op 'Le Journal Des Enfants', een nieuwskrant voor jonge lezers.

De docenten willen ook graag de oorzaak van de slechte cijfers weten. Door middel van onderzoek hiernaar kan in kaart gebracht worden wat hier de verklaringen voor zijn. Deze oorzaken kunnen dan worden aanpakt.

Hoofdstuk 2: Het praktijkprobleem



§2.1 Het theoretisch kader

In het theoretisch kader zal ik het verschil tussen leesvaardigheid en tekstbegrip beschrijven, maar ook hoe deze onderdelen te meten zijn. Daarnaast is er een stuk over de factoren die van invloed zijn op leesvaardigheid. Deze factoren zijn mogelijk bruikbaar voor de verklaringen van de slechte cijfers en de aanbevelingen voor het leesonderwijs.

Het laatste gedeelte gaat over toetsing: waar moet aan gedacht worden bij het maken van een toets?

Het theoretisch kader sluit aan op onderzoek naar de relatief slechte cijfers voor de eindtoets leesvaardigheid 2VWO Frans. In deze probleemstelling zit een aantal belangrijke elementen: leesvaardigheid, Frans als moderne vreemde taal en toetsing. Vandaar dat ik in mijn theoretisch kader eerdere onderzoeken aan zal kaarten over deze elementen.

§2.1.1 Tekstbegrip en leesvaardigheid

1. Wat is het verschil tussen een tekstbegripoefening en een leesoefening?
2. Wat is leesvaardigheid?
3. Hoe meet ik leesvaardigheid?
4. Wat is tekstbegrip?
5. Hoe meet ik tekstbegrip?

§2.1.2 Invloeden op tekstbegrip

6. Welke factoren zijn van invloed op tekstbegrip?
 - a. Leeshouding
 - b. Woordenschat
 - c. Leesstrategieën
 - i. Wat zijn leesstrategieën?
 - ii. Welke leesstrategieën zijn er voor het vak Nederlands?
 - iii. Zijn leesstrategieën te trainen in het Nederlands en is er sprake van een transfer naar Moderne Vreemde Talen?
 - iv. Welke leesstrategieën zijn er voor Moderne Vreemde Talen?
 - v. Wat is het effect van leesstrategieën in MVT?
 - d. Tekstkenmerken
 - e. Motivatie

§2.1.3 Toetsing

7. Welke functies heeft een toets?
8. Welke fasen zijn er voor het toetsproces?
9. Welke indicatoren zijn noodzakelijk om zicht te krijgen op de kwaliteit van een leesvaardigheidstoets met betrekking tot toetsvragen?
10. Welke indicatoren zijn noodzakelijk om zicht te krijgen op de kwaliteit van een leesvaardigheidstoets met betrekking tot de antwoorden?
11. Aan welke criteria hoort een leesvaardigheidstoets te voldoen?
12. Welke kernpunten van de beoordeling van een leesvaardigheidstoets zijn er?

§2.1.1 Tekstbegrip en leesvaardigheid

Tekstbegrip en leesvaardigheid zijn twee begrippen die enerzijds dicht bij elkaar liggen (ze hebben namelijk allebei betrekking tot lezen), maar die anderzijds ook verschillend zijn. Toch worden deze begrippen vaak door elkaar gehaald. Om deze verwarring te voorkomen, wordt het verschil uitgelegd, inclusief het meetinstrument voor zowel leesvaardigheid als tekstbegrip.

Wat is het verschil tussen een tekstbegripoefening en een leesoefening?

Een tekstbegripoefening is gebaseerd op controlevragen: informatie uit de tekst halen en de betreffende tekst begrijpen. Een leesoefening is gebaseerd op leesstrategieën, het ontwikkelen van leesvaardigheid en niet zozeer het begrijpen van één tekst. De bedoeling is dat leerlingen iets leren voor het aanpakken van een volgende tekst (Staatsen, 2007).

Wat is leesvaardigheid?

Leesvaardigheid is het vermogen om één aspect van een tekst aan te pakken (Tussen de regels, Zwijssen). In de methode Tussen de regels¹ wordt met het begrip leesvaardigheid gewerkt. Dit wordt onderscheiden in tekstvaardigheden en denkvaardigheden. Die zijn weer verdeeld in leesvragen. Leerlingen stellen zich vragen voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen.

Leesvaardigheid is het toekennen van betekenis aan geschreven taal. Een actief en complex proces waarbij zaken als woordenschat, voorkennis en een juist gebruik van strategieën van essentieel belang zijn (SLO).

Leesvaardigheid is een veelomvattend begrip dat te maken heeft met veel verschillende aspecten van lezen. Het woord 'vaardig' geeft aan waar het om gaat: meer dan alleen kennis van woorden en grammatica. Het is de vaardigheid van leerlingen om informatie uit teksten te kunnen halen, waarbij ze uiteraard wel kennis nodig hebben. Leesvaardig zijn uit zich in de manier van aanpakken van teksten (Staatsen, 2007).

Hoe meet ik leesvaardigheid?

Het meten van leesvaardigheid heet de leesbaarheid van teksten: hoe begrijpelijk en duidelijk een tekst voor de leerlingen is.

Het Cito heeft hiervoor het Volgstelsel VO (voorheen VAS) bedacht. Leerlingen maken gedurende het eind van de basisschool en de eerste drie leerjaren op de middelbare school een toets:

Toets 0: einde basisschool

Toets 1: einde leerjaar 1

¹ Tussen de Regels is een methode voor begrijpend en studerend lezen voor leerlingen op de basisschool van groep 4 t/m groep 8.

Toets 2: einde leerjaar 2

Toets 3: einde leerjaar 3

Leerlingen HAVO en VWO op het Candea College maken in leerjaar 1-2-3 deze toetsen voor leesvaardigheid Nederlands en Engels. Hieruit is op te maken op welk niveau de leerlingen zitten.

Wat is tekstbegrip?

Tekstbegrip is een complexe vaardigheid, waarbij verschillende verwerkingsprocessen tegelijkertijd naast elkaar plaatsvinden. Om tot een volledig tekstbegrip te komen, moet een lezer zowel de tekstinformatie op woord- en zinsniveau verwerken, als de tekstinformatie op hogere tekstniveaus van de tekst (alinea's, de tekst als geheel). Op deze hogere niveaus gaat het om het combineren en integreren van informatie uit de tekst. Deze verschillende verwerkingsprocessen beïnvloeden elkaar wederzijds, waardoor het moeilijk is ze los van elkaar te meten. Dat neemt niet weg dat lezers kunnen verschillen in de mate waarin ze de verschillende niveaus verwerken; dit hangt af van het leesdoel, maar ook van de vaardigheid van de lezer en de moeilijkheidsgraad van de tekst (Diaplus).

Hoe meet ik tekstbegrip?

De ETB, elektronische tekstbegriptoets, (Hacequebord, Andringa, 2001) is een gestandaardiseerd instrument om tekstbegrip van schoolboekteksten van leerlingen in de onderbouw te meten. De toets meet aan de hand van teksten met verschillende onderwerpen en twaalf driekeuze-vragen verschillende aspecten van tekstbegrip, van woord- en zinsbegrip, tot begrip van tekstverbanden en hoofd- en bijzaken. Pas na lezing worden alle vragen, waarbij de tekst in beeld blijft, gemaakt. De uitslag in het niveau van het schoolse tekstbegrip (BLN) op de volgende aspecten:

- Het didactische leeftijdsequivalent (DLE) : gemiddelde groei van leerlingen van 10 punten per schooljaar.
- De scores op microniveau (het begrip op woord- en zinsniveau van een tekst). (Diaplus)
- De scores op mesoniveau (het kunnen begrijpen van tekstverbanden op alineaniveau). (Diaplus)
- De scores op macroniveau (het begrijpen van de tekst in zijn geheel, het begrijpen van de hoofdgedachte, de strekking, de globale opbouw en de functie van de tekst). (Diaplus)
- De vaardigheidsgroep van een leerling binnen het eigen onderwijsniveau.
- Het lezerstype (probleem-, compenserende- en schoolse lezers) van zwakke leerlingen binnen het eigen onderwijsniveau.

Kamalski, Sanders, Letz en Van den Bergh (2005) hebben onderzoek gedaan naar vier methoden voor het meten van tekstbegrip. Hier hebben zij de volgende conclusies uit kunnen trekken bij onderstaande vier methoden:

1. Open- en gesloten tekstbegripvragen slechte opties zijn voor het meten van tekstbegrip. Ze scoorden het laagst op interne betrouwbaarheid, op samenhang met andere methoden en weinig van de variatie tussen de leerlingen bleek toe te wijzen aan de capaciteiten van de leerling.
2. De gatentekst, op een open plaats een woord invullen, kon de verschillen tussen de leerlingen niet goed weergeven.
3. De mental model taak, in een schema aangegeven relaties uit de tekst waarvan leerlingen het juiste begrip in moeten vullen, liet de verschillen zien tussen de leerlingen, maar de betrouwbaarheid was niet voldoende.
4. De sorteertaak, het plaatsen van concepten in groepjes op basis van de verbanden die in de tekst gelegd zijn (oorzaak-gevolg), komt als sterkste naar voren. Deze methode biedt leerlingen een strategie die hen uitdaagt om actief met een tekst om te gaan. Deze methode is betrouwbaar en valide. Leerlingen vinden de methode prettig om mee te werken, omdat het op puzzelen lijkt.

§2.1.2 Invloeden op tekstbegrip

Om tot mogelijke verklaringen te komen voor de relatief slechte resultaten op de leestoets is het belangrijk om te weten welke factoren van invloed zijn op tekstbegrip. Een gebrek aan één of meerdere van deze factoren zou een oorzaak kunnen zijn van een tegenvallend cijfer. Als de leerlingen en docenten hiervan op de hoogte zijn, kunnen ze dit probleem aanpakken.

Welke factoren zijn van invloed op tekstbegrip?

Leeshouding

De voertaal en het opleidingsniveau van de ouders is van grote invloed op de leesprestaties (PISA 2009). Uit meta-analyse van Mols e.a. (2010) komt uit dat leerlingen die goed zijn in technisch lezen, spelling en tekstbegrip meer lezen dan leerlingen die zwakker zijn hierin. Uit deze analyse wordt ook geconcludeerd dat zwakke lezers voordeel blijken te hebben van lezen in hun vrije tijd. Onderzoek van Land (2009) gaat hier verder op in door te concluderen dat er een correlatie bestaat tussen vroeg beginnen met lezen, veel lezen en resultaten op tekstbegrip. Een positieve leeshouding heeft daarentegen niet meteen een positief effect op beter begrip (Land, 2009).

Woordenschat

De relatie tussen woordenschat en tekstbegrip is significant aangetoond door Hacquebord (Hacquebord, 2005). Zo'n 10% van de leerlingen die problemen heeft met begrijpend lezen, heeft ook een te kleine woordenschat. Een tekst met meer dan 1% moeilijke kernwoorden is dan niet meer te begrijpen. Ander onderzoek (Verhallen & Verhallen, 1994) toont ook aan dat woordenschat en leesvaardigheid elkaar wederzijds beïnvloeden: hoe groter de woordenschat, des te toegankelijker de tekst is voor de leerling.

Daar staat tegenover dat zo'n 10% van de brugklassers een te kleine woordenschat heeft, maar géén problemen met tekstbegrip. Waarschijnlijk hebben deze leerlingen compensatiestrategieën ontwikkeld voor hun beperkte woordenschat (Hacquebord, 2005).

Ook daar staat weer tegenover dat bij sommige leerlingen een voldoende woordenschat hebben, maar waarvan de leesvaardigheid onvoldoende is. Zij weten niet hoe ze een tekst moeten lezen en hebben moeite met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken (Hacquebord, 2005).

Vandaar dat Hacquebord adviseert om per leerling de oorzaak te bekijken van verminderd tekstbegrip en om vervolgens deze leerlingen te trainen naar behoefte in woordenschat of leesstrategieën.

Leesstrategieën

a) Wat zijn leesstrategieën en wanneer worden ze toegepast?

Leesstrategieën zijn strategieën die de lezer helpen om op een zo efficiënt mogelijke manier informatie uit een tekst te halen die hij of zij nodig heeft voor een bepaald doel. De oefeningen bij leesstrategieën zijn er op gericht de leerling te helpen een tekst te begrijpen en zijn bedoeld om de leerling systematisch leesvaardiger te maken (Staatsen, Heebing & Van Renselaar, 2009).

Het geheel van technieken die de leerling toepast om de taalkaak zo compleet en zo efficiënt mogelijk uit te voeren. Het zijn planmatige technieken, procedures, handelwijzen die elke taalgebruiker min of meer bewust hanteert en die door onderwijs ontwikkeld en versterkt worden. (Entiteit Curriculum)

Bimmel (1999) maakt duidelijk dat van een experimenteel onderzoek naar leesstrategieën alleen effecten verwacht worden als:

- De leesstrategieën adequaat onderwezen zijn.
- De leerlingen de leesstrategieën tijdens de taakuitvoering daadwerkelijk toepassen.
- Er effect is van in de moedertaal aangeleerde leesstrategieën.
- Er effect is van aangeleerde leesstrategieën voor de vreemde taal.

Guthrie (2004) vindt dat een voorwaarde voor het toepassen van leesstrategieën is dat een leerling een tekst vlot kan lezen. Leesstrategieën worden door leerlingen gebruikt als ze deze voldoende geautomatiseerd hebben.

b) Welke leesstrategieën zijn er voor het vak Nederlands (moedertaal)?

Bimmel, Van den Bergh en Oostdam (1999) hebben naar aanleiding van hun onderzoek naar leesstrategieën een advies gegeven om deze aan te bieden in combinatie met reflecties in duo's en hardop denkend uitvoeren van de opdracht.- 'Koppen snellen' : Voorspellen van tekstinhouden aan de hand van titels, kopjes en dergelijke.

- 'BEA' : Begin en einde van de alinea's lezen om tekstinhoud te voorspellen.
- 'Sleutelfragmenten' : Passages met hoge informatieve waarde zoeken en onderstrepen.
- 'Scharnierwoorden' : Gebruik maken van structuurmarkerende verbindingswoorden.
- Questioning : Leerlingen bedenken zelf vragen bij een tekst.
- Semantic mapping : Leerlingen ordenen informatie uit de tekst, proberen relaties te vinden tussen verschillende informatiebrokken en geven deze in een schema weer.

c) Zijn leesstrategieën te trainen in het Nederlands en is er sprake van een transfer naar MVT?

Onderzoek (Bimmel, Van den Bergh, Oostdam, 2000) toont aan dat training in leesstrategieën een positief effect heeft op de leesvaardigheid Nederlands. Hierbij wordt wel geadviseerd om werkvormen 'reflectie in duo's' en 'hardop denken' in te zetten, waardoor leerlingen bewust worden van hun denkproces. Deze aanpak heeft een positief effect op het aanwennen van leesstrategieën (Van IJzendoorn, 1998).

Bimmel & Van Schooten (2000) hebben de relatie tussen leesvaardigheid en de beheersing van leesstrategieën onderzocht bij leerlingen uit het derde leerjaar van vmbo, havo en vwo. Uit hun onderzoek blijkt dat de vaardigheid in het begrijpend lezen op alle schooltypen significant samenhangt met de beheersing van leesstrategieën. Het gaat om de strategieën:

- structuurmarkerende verbindingswoorden zoeken,
- begin en einde van een alinea lezen om de tekstinhoud te voorspellen,
- passages met hoge informatieve waarde zoeken en markeren

- tekstinhouden voorspellen aan de hand van titels en tussenkopjes.

Uit dit onderzoek is ook gekomen dat goede lezers meer en flexibel gebruik maken van leesstrategieën dan zwakke lezers.

De strategietraining in het onderzoek van Bimmel, Van den Bergh en Oostdam (2000) heeft niet geleid tot significante effecten op leesvaardigheid in een Moderne Vreemde Taal. Bij zwakkere leerlingen blijkt er wel effect te zijn van de training. De sterkere leerlingen hebben echter geen profijt van deze training. De transfer naar het lezen in een vreemde taal treedt niet zonder meer op.

Leerlingen uit het regulier voortgezet onderwijs beheersen de strategieën mogelijk wel, maar passen ze niet toe bij het maken van een leesvaardigheidstoets. Eerst worden de vragen doorgenomen, pas daarna wordt de tekst gelezen, ofwel 'gescreend' op antwoorden. Leerlingen gaven ook aan de getrainde strategieën nuttig te vinden, maar gaven aan dat ze geen tijd hadden om ze toe te passen tijdens het maken van de toets. De leerlingen kregen ruimschoots de tijd om te toets te maken, maar het is gebleken dat leerlingen toch de neiging hebben om in een hoog tempo te werken (Oostdam, Bimmel, 1996).

Als een leesstrategie voor de ene taal wel effectief is, maar voor de andere niet, dan verschillen de leesprocessen in beide talen. En hetzelfde geldt als een leerling een leesstrategie in de ene taal wél kan gebruiken en in de andere taal niet. Met andere woorden: Beide opties kunnen opgevat worden als indicatief voor verschillen in processen tussen lezen in de moedertaal en lezen in een vreemde taal (Bimmel, 1999).

d) Welke leesstrategieën zijn er voor Moderne Vreemde Talen?

Aangezien de leesstrategieën die toegepast kunnen worden voor Nederlandse teksten weinig effect hebben gehad op de leesvaardigheid in een Moderne Vreemde Taal, heeft een aantal deskundigen onderzoek gedaan naar leesstrategieën voor Moderne Vreemde Talen.

Staatsen, Heebing & Van Renselaar (2009) onderscheiden drie leesstrategieën voor het MVT-onderwijs:

- Voorspelvaardigheid: Een verwachtingspatroon opbouwen over de inhoud van een tekst aan de hand van in het oog springende delen.
Activiteiten: activeren van voorkennis, laten voorspellen van de tekst a.d.h.v. de eerste alinea
- Structureren: De opbouw van een tekst doorzien (van tekst als geheel, maar ook de opbouw van alinea's en de onderlinge relatie tussen de alinea's, functie van (onder)titel(s), illustraties en woorden. Deze strategie komt overeen met semantic mapping die voor het vak Nederlands wordt aangeboden.
Activiteiten: ordenen van een geknipte tekst, kopjes toewijzen/verzinnen/kiezen, verbanden leggen tussen tekstdelen.
- Redundantie: De betekenis van een (onbekend) woord wordt vaak op meerdere plaatsen in de tekst duidelijk gemaakt.
Activiteiten: oefenen met woordraadstrategieën.

Daarnaast staan in de examenbundel Frans (Vogelpoel, 2009) de leesstrategieën als volgt gedefinieerd:

- Voorspellen: een idee vormen van de inhoud van de tekst op grond van de titel en de ondertitel.
- Skimmen: de tekst snel en globaal doorlezen om een idee te krijgen waar hij over gaat.
- Voorkennis gebruiken: het inzetten van voorkennis over een onderwerp om begrip van een tekst te vergroten.
- Structureren: de structuur van tekstdelen ontdekken en gebruiken.
- Scannen: selectief lezen om bepaalde informatie in de tekst te vinden.
- Uitpluizen: heel precies, intensief lezen.
- Woordbetekenis afleiden: zoeken naar woordfamilies. Dit is hetzelfde als redundantie (Westhoff, 1981).

e) *Wat is het effect van leesstrategieën in MVT?*

Door veel oefenen worden leesstrategieën geautomatiseerd (Samuels, 2006 en Thurlow & Van den Broeck, e.a. 1996).

Het is nuttig zwakke lezers expliciete instructie voor begrijpend lezen te geven. Ook blijkt dat zwakke lezers de begrijpend leesstrategie, activeren van voorkennis, weliswaar wel leren, maar dat dit geen (extra) positief effect heeft naast de expliciete instructie (Walraven, 1993).

Een licht positief effect op het begrijpen van teksten hadden in een onderzoek van Bimmel (1999) de volgende leesstrategieën: sleutelfragmenten zoeken in de tekst, zelf vragen stellen aan tekstdelen en een schematische samenvatting maken.

Tekstkenmerken

Tekstkenmerken spelen een rol bij tekstbegrip. Onderzoekers doen aanbevelingen om de teksten een expliciete structuur te geven en leerteksten informatief te houden. Verder zijn narratieve teksten wenselijk voor leerlingen. Dit heeft te maken met de identificatie van de leerlingen naar de tekst. Ze lezen de tekst liever en begrijpen de tekst beter. Al heeft het onderzoek geen significant verschil aangetoond met een hogere score van de toets (Land, Sanders & Van den Bergh, 2009).

Van den Bergh (2006) zelf gaat hier nog verder op in. Uit zijn onderzoek is gebleken dat de keuze van een tekst of tekstsoort wel bepalend is voor het cijfer. Volgens hem moeten er meerdere teksten gebruikt worden als de leesvaardigheid van leerlingen geëvalueerd wordt. In de leesvaardigheidstoets Frans die de leerlingen hebben gemaakt worden 9 teksten met verschillende onderwerpen aangeboden. De tekstsoorten verschillen: informatieve teksten, opiniërende teksten en amuserende teksten.

Motivatie

In tegenstelling tot een positieve leeshouding, heeft motivatie voor het onderwerp van een tekst of het inzien van het nut van leesstrategieën wél een positief effect op tekstbegrip (Bimmel, Van Schooten, 2004).

Het positiefste effect lijkt te komen van teksten die de leerlingen niet alleen gemakkelijk vinden, maar ook onderwerpen hebben die hun interesseren. Het is belangrijk dat leerlingen zin hebben om te lezen, dus gemotiveerd zijn, want zo lukt leesvaardig worden pas echt (Staatsen, Heebing & Van Renselaar, 2009).

Pelgrim (2011) heeft een klein onderzoek gedaan naar de invloed van samenwerkend leren in het leesstrategieonderwijs op de motivatie en de resultaten voor leesvaardigheid voor het vak Frans. Uit haar onderzoek kwam dat de instructievorm samenwerkend leren de resultaten voor leesvaardigheid niet wezenlijk verbeterd heeft. Deze instructievorm heeft wel aantoonbaar tot een toename van de motivatie geleid. Het onderzoek heeft geen causaal verband aangetoond tussen een toename van de motivatie en verbeterde resultaten.

§2.1.3 Toetsing

Aangezien een slecht gemaakte toets het bewijs is van tegenvallende resultaten, is het belangrijk dat er ook naar de toets wordt gekeken. Het is namelijk essentieel dat een toets goed in elkaar zit, op verschillende gebieden. De literatuur kan naast de gehanteerde toets gelegd worden om te controleren of er aan alle criteria is voldaan, maar ook als beginsituatie voor de constructie van een nieuwe toets.

Welke functies heeft een toets?

Voor de leerlingen

- Een diagnostisch effect: de leerling krijgt inzicht wat wel en niet goed is aan zijn prestatie.
- Een curriculaire of civiele effect: het resultaat van de toets heeft gevolgen voor de loopbaan van de leerling in het opleidingssysteem.

Voor de docent

- Feedback: het resultaat van de toets geeft inzicht voor de docent over zijn onderwijs.

Voor de docent naar de leerling

- Extrinsieke motivatie: toetsen is een bekend disciplinemiddel, bijvoorbeeld bij overhoringen of proefwerken.

(Kwakernaak, 2009)

De reden dat er is gekozen om een leestoets te geven aan het einde van leerjaar 2 is omdat er door het hele jaar door getoetst moet worden op (communicatieve) vaardigheden. De vaardigheden luisteren, schrijven en spreken zijn al eerder in het jaar afgenomen. Leesvaardigheid wordt vaker met twee teksten afgenomen in combinatie met een grammatica-onderdeel, zo ook aan het einde van het jaar tijdens de toetsweek. Hier is voor gekozen om de leerdruk voor Frans voor de leerlingen te verlagen.

Welke fasen zijn er voor het toetsproces?

Er zijn verschillende fasen in het toetsproces waarin bijzondere aandacht aan de kwaliteit van de toets moet worden geschonken.

1. Constructiefase: de toetsvragen moeten voldoen aan inhoudelijke en vormtechnische eisen: heeft iedere toetsvraag betrekking op een doelstelling, is iedere toetsvraag relevant, is de formulering zorgvuldig?
2. Samenstelling: met behulp van een specificatietabel moet worden gezorgd voor een goede vraagverdeling wat betreft de onderwerpen en het cognitieve niveau: is de toets representatief en valide, wordt inderdaad inzicht gevraagd waar dat bedoeld is?
3. Na afname: de toets dient opnieuw aan een kwaliteitscontrole te worden onderworpen. Ondanks alle zorgvuldigheid kan er kwalitatief iets aan te merken zijn op de toets. Het kan namelijk zijn dat veel leerlingen een ander alternatief dan het

correcte hebben gekozen, terwijl hun antwoord naderhand ook correct is. Dan heeft het correctiemodel reparatie nodig.

(Van Berkel, 2006)

Welke indicatoren zijn noodzakelijk om zicht te krijgen op de kwaliteit van een leesvaardigheidstoets met betrekking tot toetsvragen?

Een leesvaardigheidstekst wordt kwalitatief beoordeeld op vier indicatoren (Liemberg en Meijer, 2004). Achter de indicator staat waar ik rekening mee moet houden met het analyseren van de toets.

1. Onderwerp: is het motiverend voor de meeste leerlingen? Sluit het aan op de belevingswereld?
2. Woordgebruik en zinsbouw: is het vocabulaire bekend? Zijn onbekende woorden te raden met behulp van strategieën? Zijn de zinnen kort en gemakkelijk qua structuur?
3. Tekstindeling: is de tekst visueel ondersteund? Zo ja, hoeveel informatie geeft het beeld over de inhoud van de tekst?
4. Tekstlengte: is de tekst (redelijk) kort?

Welke indicatoren zijn noodzakelijk om zicht te krijgen op de kwaliteit van een leesvaardigheidstoets met betrekking tot de antwoorden?

Om een toets kwalitatief te onderzoeken wordt er psychometrisch geanalyseerd.

Drie kwaliteitsindicatoren zijn minimaal noodzakelijk om zicht te verkrijgen op de kwaliteit van de vragen van de toets:

1. De moeilijkheid van de toetsvraag: de proportie van de studenten die de vraag correct hebben beantwoord (p-waarde).
2. Het onderscheidingsvermogen: iedere toetsvraag moet zo goed mogelijk onderscheid maken tussen studenten met een hoge en lage eindscore (Rit).
3. Betrouwbaarheid: hierbij gaat het om de stabiliteit van de toetsscores: zouden dezelfde leerlingen in dezelfde situatie precies hetzelfde antwoord geven als ze dezelfde toets meteen erna zouden maken? Omdat dit in de praktijk niet haalbaar is, kan met één afname door coëfficiënt alfa uitgerekend worden of de toets betrouwbaar is.

(Van Berkel, 2006)

Aan welke criteria hoort een leesvaardigheidstoets te voldoen?

Een leesvaardigheidstoets hoort aan een aantal criteria te voldoen (Van Berkel, 2006):

1. Validiteit:
 - a) *Inhoudsvaliditeit*: De mate waarin de toets representatief is voor datgene wat men met de toets wil nagaan (Van Berkel, 2006). Hiervoor moet voor iedere vraag een leerdoel (lees: leesdoel) worden opgesteld. Bij een leesvaardigheidstoets in het

talenonderwijs wordt er vooral ingegaan op deze vorm van validiteit, omdat andere vormen minder ter sprake komen (Kwakernaak, 2009).

b) Begripsvaliditeit: De mate waarin er inzicht wordt geleverd. Het is niet valide om inzicht te toetsen door te vragen naar een uit het hoofd geleerde definitie.

c) Criteriumvaliditeit: De mate waarin de vragen een voorspellende waarde hebben.

2. Betrouwbaarheid:

De mate waarin de toets echt iets meet of dat andere antwoorden ook goed kunnen zijn.

3. Objectiviteit

De toetsuitkomst is onafhankelijk van storende invloeden.

4. Transparantie

Er is pas transparantie indien alle informatie voorhanden is die de best denkbare voorbereiding- en antwoordstrategie voor de leerlingen mogelijk maakt. Leerlingen moeten van tevoren weten welke doelstellingen worden gevraagd. Voor het ontwerp van een nieuwe leesvaardigheidstoets zou het mogelijk kunnen zijn dat er bij een bepaalde tekst vertalingen van woorden gegeven moeten worden omdat leerlingen de tekst anders niet kunnen begrijpen en dus niet op het antwoord kunnen komen.

5. Normering

De docent zal moeten kunnen aantonen dat wat wordt getoetst, representatief is voor de doelstellingen van het onderwijs, maar de docent moet ook kunnen beargumenteren waarom deze doelen relevant zijn. Voor het ontwerp van een nieuwe leesvaardigheidstoets houdt dit criterium in dat de toets op het juiste ERK niveau moet zijn.

Welke kernpunten van de beoordeling van een leesvaardigheidstoets zijn er?

Kernpunten van de beoordeling van een leesvaardigheidstoets zijn (Kwakernaak, 2009):

1. De weging van de fouten: sommige fouten tellen zwaar mee, andere licht, andere weer helemaal niet. Er moet dus bij nagedacht worden hoe zwaar in een leesvaardigheidstoets de leerling wordt afgerekend op het niet weten van detailvragen, maar het wel begrijpen van de hoofdlijn uit de tekst. Woordenkennis is erg belangrijk op dit niveau leesvaardigheid. Het antwoord van een vraag mag dus niet afhangen van het niet kennen van één woord.
2. De legging van de cesuur: er wordt vaak vanuit gegaan dat de cesuur (voldoende-onvoldoendegrens) van een toets ligt op zeventig procent van de vragen. Dit wil zeggen dat zeventig procent van de maximale score behaald moet zijn voor een voldoende. Deze norm ligt echter niet vast en is dus geen verplichting voor een toets. Voor een zelfde toets voor HAVO en VWO in een bepaald leerjaar wordt door het Candeia College over het algemeen de volgende norm gehanteerd:
 - HAVO: 1/3 fout is een 6,0
 - VWO: 1/3 fout is een 5,0Na afname en correctie wordt de definitieve norm pas vastgesteld, al is een strengere norm voor VWO logisch.

§2.2 Het praktijkprobleem

Wat is het praktijkprobleem?

Het praktijkprobleem omvat de leerlingen van 2VWO schooljaar 2010-2011 die slecht scoorden voor de eindtoets leesvaardigheid in juni. De angst is er dat de leerlingen van schooljaar 2011-2012 hetzelfde overkomt.

Wie heeft ermee te kampen?

Leerlingen uit de klassen 2VWO van het vak Frans hebben met dit probleem te maken. Maar ook docenten hebben hiermee te kampen omdat zij onzeker zijn over het rendement van hun onderwijs.

Wanneer is het een probleem?

Tegenvallende resultaten zijn altijd een probleem. Het probleem wordt alleen pas zichtbaar als de leestoets gemaakt is en nagekeken wordt. De resultaten zijn slechter dan verwacht.

Waarom is het een probleem?

Het is een probleem omdat de docenten Frans denken dat de leerlingen een onvoldoende niveau van leesvaardigheid hebben bereikt na twee jaar onderwijs.

Leesvaardigheid is een belangrijk onderdeel bij het vak Frans. De leerlingen blijven deze vaardigheid houden tot hun eindexamen en hier wordt ook examen in gedaan. Uiteindelijk telt leesvaardigheid voor vijftig procent mee bij bepaling van het eindcijfer voor het vak in het examenjaar.

Waar doet het probleem zich voor?

Het probleem doet zich voor bij leerlingen van 2 VWO van vorig jaar. Hierbij moet wel aangetekend worden dat er een verschil in resultaten was te zien tussen de drie klassen. Onderstaande cijfers zijn het gemiddelde van iedere 2VWO klas.

V2A: 5,0

V2B: 4,4

V2C: 5,9

Hoe is het probleem ontstaan?

De docenten vermoeden dat naar aanleiding van de slechte cijfers het niveau leesvaardigheid van de leerlingen te laag is en willen daarom meer aandacht besteden aan het leesvaardigheidsonderwijs.

Hoofdstuk 3: Het onderzoeksdoel en de onderzoeksvraag

§3.1 Het onderzoeksdoel

Aan het begin van het schooljaar werd er door de docenten Frans vanuit gegaan dat de slechte cijfers kwamen door een laag niveau leesvaardigheid van de leerlingen, maar ook door een gebrek aan aandacht voor leesonderwijs van de docenten. Er van uitgaande dat dit ook de oorzaken waren, wilde ik naast de teksten uit de methode een lessenserie leesstrategieën aan gaan bieden aan mijn klas terwijl een andere 2VWO klas reguliere lessen kreeg. Na afloop zouden beide klassen dezelfde toets krijgen en wilde ik gaan analyseren of het aanbieden van leesstrategieën effect heeft.

In deze fase wist ik nog niet dat de oorzaak echter ergens anders lag. Nadat ik de toets geanalyseerd had, bleek dat het wellicht de toets was waar een probleem mee was.

Hierdoor nam mijn onderzoek een andere wending. Mijn onderzoeksdoel werd: het ontwerpen van een leesvaardigheidstoets Frans. Deze bevinding vergt een andere aanpak. Vandaar dat ik aan het einde van mijn praktijkonderzoek de sectie Frans een nieuwe eindtoets leesvaardigheid Frans voor klas 2VWO wil aanbieden. Vanuit de theorie die ik gelezen had over leesvaardigheidsonderwijs, zal het waarschijnlijk ook komen tot een aantal aanbevelingen over de aanpak van leesvaardigheid in de klas als voorbereiding op de toets.

§3.2 De onderzoeksvraag

Ontwerpvrage

Hoe ontwerp ik een betrouwbare en valide toets leesvaardigheid Frans om het eindniveau leesvaardigheid van klas 2VWO van het Candea College te meten?

Deelvragen

1. Waarom vielen de resultaten voor de afsluitende toets leesvaardigheid van 2VWO tegen?
2. Wat is het (te verwachten) niveau leesvaardigheid Frans van de leerlingen 2VWO van het Candea College?
3. Welke aspecten spelen een rol bij het leesvaardig maken in de Franse taal van leerlingen?
4. Wat zijn de ontwerpcriteria voor een leesvaardigheidstoets Frans voor klas 2VWO?

Hoofdstuk 4: De onderzoeksaanpak

§4.1 Onderzoeksactiviteiten

Om tot een betrouwbare en valide leesvaardigheidstoets te komen, moet er een aantal stappen gezet worden. Zo is het belangrijk om inzicht te krijgen in het niveau leesvaardigheid van de leerlingen, om de gehanteerde toets en antwoorden te analyseren en om na te trekken of de factoren die van invloed zijn op tekstbegrip naar voren komen in deze analyse. Vervolgens wordt de stap gezet naar het ontwerpen van een nieuwe leesvaardigheidstoets. Hiervoor is een aantal criteria nodig, gebaseerd op de resultaten uit analyses uit de drie andere deelvragen.

In onderstaand schema beschrijf ik welke onderzoeksactiviteiten ik onderneem om de data te verzamelen die nodig zijn om mijn onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden.

Onderzoeksactiviteit	Deelactiviteit(en)	Plan van aanpak
Deelvraag 1: Waarom vielen de resultaten van de afsluitende toets leesvaardigheid van 2VWO tegen?	Analyse per tekst op het ERK-niveau, het leesdoel en de vraagmoeilijkheid Conclusies gezien het ERK-niveau, het leesdoel en de vraagmoeilijkheid Mogelijke verklaringen voor de slechte cijfers naar aanleiding van de toetsanalyse Achtergrondinformatie over de basisvormingtoets Frans 2000 (variant 3).	Ik analyseer de gehanteerde leesvaardigheidstoets uit de basisvorming (jaar 2000). Tevens kijk ik met een kritisch oog naar de handleiding van de toets. In deze twee documenten zullen wellicht een aantal zaken staan die tegenwoordig niet meer vanzelfsprekend zijn.
Deelvraag 2: Wat is het (te verwachten) niveau leesvaardigheid Frans van de leerlingen 2VWO van het Candea College?		Ik onderzoek op welk streefniveau de leerlingen uit klas 2VWO moeten zitten aan het einde van het schooljaar. Hiervoor gebruik ik het streefniveau van het expertisecentrum SLO en de methode van het Candea College Carte Orange.
Deelvraag 3: Welke aspecten spelen een rol bij het leesvaardig maken in de Franse taal van leerlingen?	Bekende gegevens over de leesvaardigheid van leerlingen uit klas 2VWO. Factoren die van invloed zijn op tekstbegrip uit het theoretisch kader die naar voren komen naar aanleiding van de toetsanalyse.	Ten eerste kijk ik naar harde gegevens over de leesvaardigheid van leerlingen uit klas 2VWO. Deze komen van het CITO. Vervolgens koppel ik de theorie uit het theoretisch kader met de toetsanalyse.
Deelvraag 4: Wat zijn de ontwerpcriteria voor een		Hiervoor gebruik ik het gedeelte over toetsing uit

leesvaardigheidstoets Frans voor klas 2VWO? Aanbevelingen voor het leesonderwijs op het Candea College vanuit het theoretisch kader, de toetsanalyse en de verklaringen ervan.		mijn theoretisch kader. Tevens neem ik een aantal criteria mee die ik op heb genomen vanuit de toetsanalyse.
Algemene conclusies van het onderzoek.		Op basis van de deelvragen trek ik algemene conclusies van het onderzoek.
Vooruitblik		Als mijn onderzoek een vervolg krijgt, dan is dit gedeelte alvast een opstap.

§ 4.2 Tijdsplanning

Voor het experiment

Theoretisch kader opzetten	december 2011/januari '12
Onderzoeksplan opzetten	januari 2012
Tijdsplanning schatten	januari 2012

Tijdens het experiment

Analyseren van de toets schooljaar 2010-2011	februari 2012
Analyseren van de meningen docenten over oorzaak	februari 2012
Verdiepen in het ontwerpen van een toets	maart 2012
Maken van een nieuwe toets	maart/april 2012

Na het experiment

Het in kaart brengen van het probleem	februari 2012
Adviezen uitspreken naar de sectie Frans	maart 2012

§ 4.3 Randvoorwaarden

Nodige materialen:

- Leesvaardigheidboekje 2VWO schooljaar 2010-2011: afsluitingtoetsen Basisvorming 2000 Frans (variant 3)
- Gemaakte toetsen aan de hand van de leesvaardigheidstoets uit de Basisvorming

- Data over leesvaardigheid Nederlands en een MVT van leerlingen 2VWO schooljaar 2010-2011

- Literatuur over het analyseren van een toets

- Literatuur over het maken van een valide toets

Nodige tijd

Aangezien ik begin met het in kaart brengen van het probleem, moet ik daar de eerste tijd veel aan gaan werken. In ieder geval ga ik iedere woensdag en minstens één dag in het weekend werken aan het beschrijven van het probleem.

Hoofdstuk 5: Resultaten van het onderzoek: de deelvragen beantwoord

Inleiding

Om de hoofdvraag te beantwoorden, heb ik een aantal stappen moeten zetten. Om te komen tot het ontwerpen van een betrouwbare en valide leesvaardigheidstoets, heb ik de volgende (onderzoeks)activiteiten verricht:

In de eerste deelvraag wilde ik onderzoeken wat de reden was voor de tegenvallende resultaten van de leesvaardigheidstoets. Hiervoor heb ik de gehanteerde leesvaardigheidstoets uit de basisvorming (Smulders, D. zie bijlage §7.2.1) onder de loep genomen door deze te analyseren op het leesdoel, het ERK-niveau en de vraagmoeilijkheid. Naar aanleiding van deze analyses geef ik een aantal mogelijke verklaringen voor de tegenvallende cijfers. Naast de toetsanalyse heb ik de bijbehorende handleiding kritisch bekeken. Vanaf het jaar 2000 is er namelijk een aantal dingen veranderd in het leesvaardigheidsonderwijs.

In de tweede deelvraag heb ik onderzocht wat het (te verwachten) niveau leesvaardigheid Frans is aan het einde van klas 2VWO.

In de derde deelvraag ben ik verder ingegaan op de leesvaardigheid van leerlingen. Hiervoor heb ik gekeken naar harde gegevens over het leesvaardigheidniveau van de leerlingen van het Candea College voor de talen Nederlands en Engels. Deze cijfers zijn afkomstig van het CITO (CITO VO). Voor het vak Frans zijn deze gegevens niet beschikbaar. Naast het leesvaardigheidniveau heb ik onderzocht welke factoren uit mijn theoretisch kader die van invloed zijn op leesvaardigheid naar voren kwamen uit de toetsanalyse van deelvraag 1.

In de vierde deelvraag heb ik een aantal aanbevelingen voor het leesonderwijs en ontwerpcriteria voor een leesvaardigheidstoets Frans opgesomd. Deze aanbevelingen en ontwerpcriteria heb ik gevonden op basis van bovenstaande drie deelvragen. De ontwerpcriteria zijn de rode draad geweest voor de nieuwe leesvaardigheidstoets.

§5.1 Deelvraag 1: Waarom vielen de resultaten van de afsluitende toets leesvaardigheid van 2VWO tegen?

De gehanteerde leesvaardigheidstoets komt uit het jaar 2000, toen de basisvorming nog van kracht was. De toets voldoet aan alle eisen die in die tijd werden gesteld en die beschreven waren in de kerndoelen voor de basisvorming (Staatsen, 1998, zie bijlage §7.2.3). Hierover kunt u meer lezen in het stuk aan het einde van deze deelvraag 'achtergrondinformatie over de basisvormingstoets Frans 2000 (variant 3)'.

Tegenwoordig worden tekst en vragen geanalyseerd op ERK-niveau (Liemberg en Meijer, 2004), een op Europees niveau vastgelegd raamwerk van niveaus in taalvaardigheid die pas in 2001 van kracht ging. Sindsdien wordt het ERK gebruikt als niveaubepaling en zijn de kerndoelen minder bepalend. Ondanks de basisvormingstoets niet op niveau bepaald werd door het ERK, moest er een beeld komen van het niveau van de toets. Zo heb ik de leesvaardigheidstoets geanalyseerd op ERK-niveau. Buiten het ERK-niveau heb ik ook het leesdoel vastgesteld.

Een leesvaardigheidstoets bestaat uit een tekst en vragen.

Wat betreft de teksten heb ik in samenwerking met Martine Bourgy, officieel erkend examinator van de DELF² examens die gerelateerd zijn aan de ERK-niveaus en docente Frans op de HAN te Nijmegen, en Han Severins, eveneens officieel erkend examinator van de DELF examens die gerelateerd zijn aan de ERK-niveaus en docent Frans op het Dominicus College te Nijmegen, de negen leesteksten uit de leesvaardigheidstoets geanalyseerd op ERK-niveau.

Wat betreft de vragen heb ik ten eerste in samenwerking met Martine Bourgy en Han Severins het leesdoel van de tekst geanalyseerd op ERK-niveau (Liemberg en Meijer, 2004. Zie bijlage §7.1.1).

Daarna heb ik de p-waarde van iedere vraag berekend. De p-waarde drukt de vraagmoeilijkheid uit in een getal van 0,0 tot 1,0 (respectievelijk van moeilijk tot gemakkelijk) (Van Berkel, 2006).. Hiervoor heb ik alle 87 antwoorden van de leerlingen geanalyseerd op fouten. Door deze analyse kon gemakkelijker gezien worden waar de moeilijkheden van de toets zaten (zie bijlage §7.1.3).

De tekst en vragen in het geheel heb ik bekeken door de woorden uit de tekst die de leerlingen moeten kennen voor het beantwoorden van de vraag op te zoeken in de methode Carte Orange (Knop e.a., 2005).

Aan het einde van onderstaande analyses over 9 teksten en vragen heb ik conclusies getrokken gezien het ERK-niveau, het leesdoel en de moeilijkheidsgraad. Dit is een samenvatting van de analyse. Op basis van deze conclusies heb ik mogelijke verklaringen voor de tegenvallende cijfers getrokken, die aan het einde van deze deelvraag te lezen zijn.

² DELF (Diplôme d'Etudes en Langue Française) examens zijn officiële Franse taalexamens die overal ter wereld afgenomen worden. Het behaalde diploma bevestigt het niveau waarop de Franse taal beheerst wordt. Een DELF diploma is internationaal erkend en geldt voor het leven. DELF examens zijn aan de ERK-niveaus gekoppeld (SLO).

§5.1.1 Analyse per tekst op het ERK-niveau, het leesdoel en de vraagmoeilijkheid

Hieronder is de bovenbeschreven analyse over het ERK-niveau, het leesdoel en de vraagmoeilijkheid uitgewerkt per tekst uit de gehanteerde basisvormingtoets Frans (zie bijlage §7.2.1.).

Naast het nummer van de tekst staat de titel. Vervolgens is het leesdoel (of leesdoelen) beschreven. De bestaande leesdoelen zijn correspondentie lezen, oriënterend lezen, lezen om informatie op te doen en instructies lezen.

Daarna leest u het ERK-niveau die gebaseerd is op het onderwerp, woordgebruik en zinsbouw, tekstindeling en tekstlengte.

Vervolgens is de vraagmoeilijkheid (p-waarde) per vraag aangegeven. Naast deze vraagmoeilijkheid staat in cursief de norm aangegeven voor deze soort vraag (die open of gesloten is). Hiervoor heb ik contact opgenomen met de auteur van het boek Toetsen in het Hoger Onderwijs (Van Berkel, 2006). Zo heeft u een indicatie over hoe moeilijk de vraag gevonden werd door de leerlingen.

Onder iedere vraag staat beschreven hoe de leerlingen tot het goede antwoord hebben moeten komen en waar het eventueel mis is gegaan.

Aan het einde van onderstaande analyses over 9 teksten en vragen heb ik conclusies getrokken gezien het ERK-niveau, het leesdoel en de vraagmoeilijkheid. Dit is een samenvatting van de analyse. Op basis van deze conclusies heb ik mogelijke verklaringen voor de tegenvallende cijfers getrokken, die aan het einde van deze deelvraag te lezen zijn.

Tekst 1: La journée

Leesdoel op niveau A1: Oriënterend lezen → ‘Kan dingen opzoeken in of kiezen uit een lijst’.

Niveau ERK: A1

Onderwerp: A1

Woordgebruik + zinsbouw: A1

Tekstindeling: -

Tekstlengte: A1

Vraagmoeilijkheid:

vraag 1: 0,53 *norm: 0,5*

Leerlingen kennen de dagen van de week en de maanden. Er wordt gevraagd naar een dokter en in de tekst staat maar één keer het woordje ‘docteur’.

vraag 2: 0,41 *norm: 0,5*

Leerlingen hebben het woord ‘pharmacie’ nooit geleerd, er wordt wel naar gevraagd. Leerlingen leiden het misschien af van het Engels of kennen het van zien (vakantie in Frankrijk).

Leerlingen hoeven voor de vragen te beantwoorden niet de hele tekst te begrijpen. Vragen zijn duidelijk.

Tekst 2: L’an 2000

Leesdoel op niveau A2:

1. Lezen om informatie op te doen → 'Kan specifieke informatie vinden in eenvoudiger geschreven materiaal dat hij/zij tegenkomt zoals brieven die gebeurtenissen beschrijven'.
2. Oriënterend lezen → woordenboek gebruik.

Niveau ERK: A2

Onderwerp: A2

Woordgebruik + zinsbouw: A2

Tekstindeling: -

Tekstlengte: A2

Vraagmoeilijkheid:

vraag 3: 0,61 *norm: 0,5*

Over het algemeen bekende vocabulaire, of woorden die te herleiden zijn vanuit het Nederlands. De toekomstige tijd (futur) is onbekend.

vraag 4: 0,89 *norm: 0,5*

Woordenboek gebruiken. Om het goede antwoord te vinden hoeven leerlingen niet verder te zoeken dan steeds het eerste antwoord in het woordenboek.

Leerlingen moeten de hele tekst lezen voor het beantwoorden van vraag 3. Vragen zijn duidelijk.

Tekst 3: En direct du stade de France

Leesdoel op niveau A2: Lezen om informatie op te doen → 'Kan de hoofdlijn begrijpen van eenvoudige teksten in een tijdschrift'.

Niveau ERK: A2

Onderwerp: A2

Woordgebruik + zinsbouw: A2

Tekstindeling: A2

Tekstlengte: A2+

Vraagmoeilijkheid:

vraag 5: 0,81 *norm: 0,5*

Bekende vocabulaire.

vraag 6: 0,54 *norm: 0,75*

Ja/nee-vraag, dus grote raadkans. Kunnen anders het antwoord gedeeltelijk zien aan 'respectées:', waar een uitleg achter komt. Hierin lezen leerlingen enkele vervoersmiddelen waar de auto niet bij staat.

Moelijke tekst, lange zinnen met moeilijke zinsconstructies. Vragen zijn erop gebaseerd om woorden te herkennen, dus het niveau van de vragen is veel lager.

Tekst 4: Elodie da Silva

Leesdoel op niveau A1: Lezen om informatie op te doen → 'Kan zich een idee vormen van de inhoud van een korte tekst, in het bijzonder als die visueel ondersteund is'.

Niveau ERK: A1+

Onderwerp: A1+

Woordgebruik + zinsbouw: A2

Tekstindeling: A1+

Tekstlengte: A1

Vraagmoeilijkheid:

vraag 7: 0,05 *norm: 0,5*

Leerlingen moeten verder kijken dan het begin van de zin, dit kunnen ze lezen aan 'vu que'. Vervolgens wordt er een behoorlijke kennis van zinsconstructie van de leerlingen gevergd: bijvoeglijk naamwoord – zelfstandig naamwoord – bijvoeglijk naamwoord, lijdende vorm (sont fermés).

Beeld niet leesbaar. Vraag is niet helder, niet concreet genoeg, terwijl de vocabulaire op zich niet moeilijk is voor leerlingen. Reparatiemogelijkheid → wat zegt Elodie moeilijk te vinden?/waarom is het moeilijk om te skiën volgens Elodie?

Tekst 5: Stationnement souterrain

Leesdoel op niveau A1: Oriënterend lezen → 'Kan een korte standaardmededeling lezen'.

Niveau ERK: A1

Onderwerp: A1

Woordgebruik + zinsbouw: A1

Tekstindeling: A1

Tekstlengte: A1

Vraagmoeilijkheid:

vraag 8: 0,68 *norm: 0,63*

Bekende vocabulaire die onder andere ook voorkomt in het Nederlands. Vooral door 'stationnement souterrain' en '305 places' wordt het antwoord helder.

Tekst 6: Claude-François Ouedraogo

Leesdoel op niveau A2/B1:

1. Lezen om informatie op te doen → 'Kan de hoofdlijnen uit een tijdschrift begrijpen'.
2. Oriënterend lezen → woordenboek gebruiken.

Niveau ERK: B1

Onderwerp: B1

Woordgebruik + zinsbouw: B1

Tekstindeling: A2/B1

Tekstlengte: B1

Vraagmoeilijkheid:

vraag 9: 0,41 *norm: 0,68*

Door het woordje 'auto' blijven er slechts 2 keuzes over. Door het woordje 'cours', dat bekend hoort te zijn, wordt duidelijk wat het goede antwoord is. Leerlingen die deze betekenis niet weten zouden kunnen twifelen tussen twee antwoorden. Hierdoor wordt weer één antwoord weggestreept door het woordje 'méchanique', een onbekend woord, maar te linken met techniek.

vraag 10: 0,51 *norm: 0,5*

Leerlingen kennen de woorden 'papiers', 'apprendre' en 'réunions', die belangrijk zijn voor het beantwoorden van de vraag. Wat betreft de andere mogelijkheden: uit de uitdrukking 'verser un peu d'argent' kennen de leerlingen het werkwoord 'verser' niet, dus zouden dit kunnen aanzien als synoniem van 'gagner'= verdienen. Straatroven zouden ze kunnen linken aan de woorden 'la police' en 'contrôles d'identité'.

vraag 11: 0,07 *norm: 0,68*

Woordenboekgebruik. Eerste betekenis van 'galère' gaat over dwangarbeid, één van de mogelijkheden. Dit zou een optie kunnen zijn, gezien het plaatje (Afrika) en de context. Leerlingen kijken niet verder in het woordenboek, want daar staat 'galère' in combinatie met 'dans'.

vraag 12: 0,23 *norm: 0,63*

Woordenboekgebruik. Leerlingen zien voordat het goede antwoord komt in het rijtje eerst twee andere mogelijkheden. Om het goede antwoord te vinden, moeten leerlingen de link leggen tussen 'la police' in de tekst en 'inbreker, dief' in het woordenboek.

Lange tekst, moeilijke zinsconstructie. Om de vragen te beantwoorden hebben de leerlingen slechts twee alinea's nodig, vanaf regel 50 (van 90). Vrijwel alle antwoordmogelijkheden zijn logisch voor de tekst, veel vocabulaire komt er ook gedeeltelijk in terug. Het zijn vooral de details of één woordje die het verschil maken.

Tekst 7: Métiers passion**Leesdoel op niveau A2:**

1. Lezen om informatie op te doen → 'Kan specifieke informatie begrijpen in eenvoudige teksten'.
2. Oriënterend lezen → woordenboek gebruiken.

Niveau ERK: A2

Onderwerp: A2

Woordgebruik + zinsbouw: A2

Tekstindeling: A2

Tekstlengte: A2

Vraagmoeilijkheid:

vraag 13: 0,33 *norm: 0,68*

Het antwoord dat waarschijnlijk in het hoofd van de leerlingen opkomt zonder de tekst te lezen is het niet. Hier staat ook niets over in de tekst. Wel wijzen de woorden 'préparation' en 'organisation' op het kiezen van het verkeerde antwoord. Het lezen van de vraag is daarom erg belangrijk (wat Isabelle vindt). Daarnaast moeten de

leerlingen weten wat het werkwoord 'écouter' betekent, wat normaal gesproken het geval zou moeten zijn.

vraag 14: 0,91 *norm: 0,5*

Onder het kopje 'ses débuts' hoeven de leerlingen niet lang te zoeken. De vocabulaire in de zin is redelijk gemakkelijk en de vraag vergt geen grammaticale diepgang.

vraag 15: 0,41 *norm: 0,5*

Even verder onder hetzelfde kopje geeft Isabelle 2 antwoorden. De tweede vergt meer diepgang in het Frans dan de eerste en is dus moeilijker te begrijpen. Het woordje 'diversité' lijkt op het Nederlandse woord 'diversiteit', maar het niet logisch dat de leerlingen dit woord kennen.

vraag 16: 0,29 *norm: 0,5*

Voordat het goede antwoord is gevonden, moeten de leerlingen de hele alinea 'sa vie' hebben gelezen. Daarin zien ze al de andere twee mogelijkheden. Maar deze mogelijkheden is geen antwoord op de vraag. Het lezen van de vraag is dus erg belangrijk.

vraag 17: 0,53 *norm: 0,5*

Woordenboekgebruik. Er is maar één mogelijkheid voor 'licenciemnt'. Leerlingen hoeven voor 'lors de' niet verder te kijken dan de eerste optie.

vraag 18: 0,11 *norm: 0,5*

Leerlingen kennen het werkwoord 'entendre', dus nemen misschien niet de tijd/moeite om het op te zoeken. Ze vergeten de betekenis van 's', wat een wederkerend werkwoord aangeeft. Als leerlingen wel kijken in het woordenboek, dan moeten ze nog eerst verder kijken voor 's'.

Lange tekst, langere zinnen met moeilijke grammaticale constructies. Vragen zijn duidelijk, maar ook misleidend. Het lezen van de vragen is erg belangrijk.

Tekst 8: Regardez-vous la télé seul ou à plusieurs ?

Leesdoel op niveau A2: Oriënterend lezen → 'Kan specifieke informatie vinden en begrijpen in eenvoudig, alledaags materiaal'.

Niveau ERK: A2

Onderwerp: A2

Woordgebruik + zinsbouw: A2

Tekstindeling: -

Tekstlengte: A2

Vraagmoeilijkheid:

vraag 19: 0,55 *norm: 0,5*

Leerlingen linken 'griezelfilm' al snel aan het woordje 'peur'=bang. Als ze dan verder lezen, lezen ze dat deze gedachte klopt.

vraag 20: 0,71 *norm: 0,5*

Leerlingen gaan op zoek naar 'danser' en 'parents' in één stukje.

vraag 21: 0,89 *norm: 0,5*

Leerlingen gaan op zoek naar 'parents'. Dit woordje komt vaker voor, daarom vergt het meer inspanning om het goede antwoord te vinden. Maar aan de eerste zin van

het stukje is het antwoord te zien.

vraag 22: 0,74 *norm: 0,68*

Aan de woorden 'débattre avec votre classe' en 'un journaliste viendra dans votre classe' is het goede antwoord te zien. Dit is veel informatie voor een klein stukje tekst. Er staat iets over in over contact leggen, maar dat moet de docent doen. Er staat niets in over een mening van de klas is.

Lange tekst, maar het zoeken is gemakkelijk (leerlingen hoeven niet de tekst te lezen om het goede antwoord te weten). Vragen zijn helder.

Tekst 9: Hebdo des Juniors → eisen van een docent

Leesdoel op niveau A2: Lezen om informatie op te doen → 'Kan korte, beschrijvende teksten over vertrouwde onderwerpen begrijpen'. (persoonsbeschrijving)

Niveau ERK: A2

Onderwerp: A2

Woordgebruik + zinsbouw: A2

Tekstindeling: A2

Tekstlengte: A2

Vraagmoeilijkheid:

vraag 23: 0,43 *norm: 0,5*

Voor antwoord A kunnen leerlingen kijken naar de vertaling van 'goede zin'.

Voor antwoord B kunnen leerlingen kijken naar de vertaling van 'luisteren'.

Voor antwoord C kunnen leerlingen kijken naar de vertaling van 'huiswerk'.

Voor antwoord D kunnen leerlingen kijken naar de vertaling van 'rechtvaardig' (onbekend).

Voor antwoord E kunnen leerlingen kijken naar de vertaling van 'streng'.

Voor antwoord F kunnen leerlingen kijken naar de vertaling van 'vak' (onbekend) en naar woorden die in het rijtje 'houden van' passen.

Het enige obstakel in deze mogelijkheden is het woordje 'rechtvaardig', die wel valt onder één van de goede antwoorden.

Leerlingen moeten de hele tekst begrijpen om alle antwoorden goed te hebben, vergt veel tijd. Vragen zijn duidelijk.

§5.1.2 Conclusies gezien het ERK-niveau, het leesdoel en de vraagmoeilijkheid

Het ERK-niveau

In de toets zitten 3 teksten op niveau A1, 5 teksten op niveau A2 en 1 tekst op niveau B1.

Aan het einde van leerjaar 2VWO is het streefniveau een deels afgeronde A2.

Het leesdoel

De leesdoelen die aan bod komen zijn oriënterend lezen en lezen om informatie op te doen.

De leesdoelen correspondentie lezen en instructies lezen komen helemaal niet aan bod. Bij

het ontwerp van een nieuwe toets moet er rekening mee gehouden worden dat er een afwisseling van leesdoelen is.

De moeilijkheidsgraad

Naar aanleiding van het berekenen van de moeilijkheidsgraad (p-waarde) valt er een aantal vragen op. De reden waarom ze opvallen is niet altijd gelijk, er zijn meerdere mogelijke verklaringen:

- Vocabulairegebrek: voor ieder kernwoord in alle teksten is met behulp van de woordenlijst uit de methode Carte Orange nagegaan of deze bekend was of niet. Zo niet, dan zouden leerlingen woordraadstrategieën toe kunnen passen. Soms was het echter niet mogelijk om een woord op deze manier te (her)kennen.
- Moeilijke zinsconstructie: een aantal zinnen in een aantal teksten zat grammaticaal complex in elkaar. Hierdoor kunnen leerlingen verward raken.
- Woordenboekgebruik: in de toets wordt vaak een beroep gedaan op het gebruiken van een woordenboek, terwijl dit niet in overeenstemming is met de aandacht die de methode Carte Orange geeft aan het oefenen met het gebruik van het woordenboek.

U hebt in de toetsanalyse kunnen lezen over de werkelijke vraagmoeilijkheid naar aanleiding van 87 toetsen. Naast deze p-waarde stond de norm voor een dergelijke vraag.

Ik wilde graag toetsen of er per ERK-niveau een significant verschil was. Dit wil zeggen dat ik wilde weten of de toets te gemakkelijk, op goed niveau, of te moeilijk was.

Met het statistische programma SPSS heb ik getoetst of er statistisch iets gezegd kon worden over het niveau van de toets. Bij de p-waarde kan er pas uitspraak over het niveau worden gedaan als de uitkomst van de berekening minder dan ,05 is (Minerva).

Op basis van de cijfers die kwamen uit het berekenen van de gemiddelde p-waarde per ERK-niveau is het volgende te concluderen (zie bijlage § 7.1.3):

ERK-niveau A1 → ,394 (geen significant verschil)

ERK-niveau A2 → ,542 (geen significant verschil)

ERK-niveau B1 → ,092 (geen significant verschil)

Uit bovenstaande berekeningen kunt u aflezen dat er geen significante verschillen gevonden werden. Er kan dus niet gezegd worden dat de vragen in de toets statistisch gezien te moeilijk is. Deze berekening zegt echter niets over de validiteit van de toets.

Verder kunt u uit de berekening lezen dat er een groot verschil is tussen ERK-niveaus A2 en B1. Er kan dan wel niets gezegd worden over de significantie, maar dit grote verschil is wel te verklaren. Aangezien het verwachte niveau aan het einde van leerjaar 2VWO géén ERK-niveau B1 bevat, kan er voorzichtig geconcludeerd worden dat de tekst op ERK-niveau B1 niet in deze toets hoort.

§5.1.3 Mogelijke verklaringen voor de slechte cijfers naar aanleiding van de toetsanalyse

Vocabulairegebrek en het gebrek aan compensatiestrategieën.

Op ERK-niveau A1/A2 mag het niet kennen van vocabulaire geen obstakel zijn voor leesvaardigheid. Dit wordt ondersteund door Verhallen & Verhallen (1994), zij veronderstellen dat een tekst met meer dan 1% moeilijke kernwoorden al niet meer te begrijpen is. Het antwoord van een vraag over de tekst mag nooit afhangen van het wel of niet kennen van slechts één woord.

Van de leerlingen die woorden niet weten, is er altijd een aantal die compensatiestrategieën toepast om de betekenis te raden (Hacquebord, 2005). Dit is ook terug te zien in de praktijk, bijvoorbeeld bij het Franse woord 'pharmacie'. Een gedeelte van de leerlingen heeft het antwoord wel goed terwijl het woord onbekend is, zij zetten deze strategie dus wel in.

De docenten Frans geven aan dat leerlingen de werkwoordsvormen niet herkennen in een zin. Ze kennen bijvoorbeeld het werkwoord 'chercher', maar herkennen dit werkwoord niet in de verledentijdsvorm 'mes parents cherchaient'. Eenzelfde idee is dat ze dit werkwoord niet herkennen in 'rechercher'. Tevens denken de leerlingen dat zij een vraag niet kunnen beantwoorden als één woord onbekend is, zelfs als dit woord geen kernwoord is of relevant is voor een antwoord.

De docenten Frans geven ook toe dat deze toets niet per se aansluit op de woordenschat van de leerlingen, want de toets is niet gericht op de methode Carte Orange.

Verder geven de docenten aan dat leerlingen moeite hebben met verwijswaarden als 'parce que', 'mais', 'et', etc. Deze zogenaamde 'marqueurs' zijn heel belangrijk als er vragen naar relaties van oorzaak en gevolg worden gesteld.

Leerlingen willen te snel doorwerken en worden slordig door tijdgebrek.

Leerlingen lezen de vraag niet goed. Bij een aantal opgaven is het essentieel om de vraag goed te lezen, want deze vragen kunnen al gemakkelijk anders geïnterpreteerd worden. Onderzoek heeft aangetoond dat leerlingen de neiging hebben om in een hoog tempo te werken (Oostdam, Bimmel, 1996).

Ook qua woordenboekgebruik zijn leerlingen slordig. Dit uit zich in een paar situaties:

1. Leerlingen kennen het woord helemaal niet, zoeken het op en vullen het eerste beste antwoord in zonder naar de context van de tekst te kijken.
2. Leerlingen kennen de vertaling van een gedeelte van het woord en nemen niet de moeite het op te zoeken in het woordenboek.
3. Leerlingen kijken slechts naar het kernwoord uit de vraag en niet naar de context in de vraag (soms is het zien van een voorzetsel erg belangrijk).

Toch is het gevaarlijk om te zeggen dat het aan de leerlingen ligt qua woordenboekgebruik: het aangeboden aandeel woordenboekopdrachten is veel minder in de methode dan in de toets. Als de toets woordenboekvragen bevat, zal er dus op getraind moeten worden.

De docenten Frans geven aan dat er in de handleiding voor de leestoets staat dat er 50 minuten voor nodig is, maar dat in realiteit de leerlingen klaar zijn binnen 30 minuten.

Tekst op ERK-niveau B1 in de toets.

De methode waarmee de leerlingen werken (Carte Orange) het het expertise van de moderne vreemde talen die zich verdiepen in het ERK (SLO) achten een deels afgeronde A2 als het gewenste niveau.

In de toets zitten teksten en vragen op ERK-niveaus A1, A2 en zelfs één op B1. Op de teksten en vragen op niveau A1 en A2 wordt redelijk goed gescoord, niveau B1 is echter te moeilijk.

§5.1.4 Achtergrondinformatie over de basisvormingtoets Frans 2000 (variant 3).

Naar aanleiding van de mogelijke verklaringen voor de tegenvallende resultaten heb ik de handleiding van de gehanteerde toets mogen ontvangen van Dorine Smulders, auteur van de toets. Deze heb ik opgevraagd omdat ik graag achtergrondinformatie wil hebben over de toets. In de handleiding (zie bijlage §7.2.2) staat informatie die ik wellicht mee moet nemen in de constructie van een nieuwe toets.

- De toets is ontworpen, samengesteld en gepretest door het CITO. Tevens heeft de minister een commissie ingesteld die de toets beoordeelt en beslist of ze aan de scholen ter beschikking kunnen worden gesteld. Hiermee is de betrouwbaarheid aan te nemen, maar gezien de veranderde kerndoelen sindsdien is de validiteit van de toets niet vanzelfsprekend.
- In de proefafname is bij alle opgaven aan docenten gevraagd of zij bezwaar tegen deze opgaven hadden. Opgaven waartegen meer dan 10% van de docenten bezwaren had, zijn doorgaans niet opgenomen. Het is opvallend dat na het analyseren van de vragen, er toch nog één vraag in de toets zit die niet helder gesteld is.
- Zowel variant 1, 2 en 3 bevat een aantal korte teksten met één tot drie vragen en een langere tekst met vier à zes vragen. Die gaan voornamelijk over hoofdzaken uit de tekst. De teksten worden zoveel mogelijk in de originele lay-out aangeboden, vaak met illustraties of foto's.
- De vragen worden in het Nederlands gesteld. De vraagvorm is gevarieerd: korte, open vragen worden afgewisseld met meerkeuzevragen. Als leerlingen een DELF examen maken, dan zijn de vragen echter in het Frans gesteld. Aangezien de leerlingen uit klas 2VWO nooit geoefend hebben met een Franse vraagstelling (en er dus niet aan gewend zijn), kies ik voor een Nederlandse vraagstelling. Tevens kies ik vooral voor open- en gesloten opgaven. Dit is in tegenspraak met wat onderzoek van Kamalski, Sanders, Letz en Van den Bergh (2005, zie theoretisch kader) heeft aangetoond als meetinstrument voor tekstbegrip. De reden voor het kiezen van voor vooral open- en gesloten opgaven is omdat alleen deze vraagstelling wordt getraind in de methode Carte Orange. Andere vraagstellingen zouden apart getraind moeten worden.

- De drie leestoetsen verschillen van elkaar. Uit de proefafnamegegevens is gebleken dat variant 1 makkelijker is dan variant 2 en variant 2 makkelijker dan variant 3. De variant waar de leerlingen mee hebben gewerkt is variant 3.
- De toets is afgestemd op een lesuur van 50 minuten. De leerlingen hadden in totaal 45 minuten tijd om deze leestoets en een grammaticaonderdeel te maken. Dit zou betekenen dat leerlingen te weinig tijd hadden voor de toets. Docenten Frans ontkrachten dit: de ervaring is dat leerlingen binnen 25 minuten klaar zijn. Hier is echter ook niet zeker van uit te gaan: leerlingen kunnen er voor hebben gekozen eerst het grammaticaonderdeel te maken en daarna het leesgedeelte. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat leerlingen geen zin meer hadden in leesvaardigheid en dus snel klaar wilden zijn.
- De toets bestrijkt de kerndoelen 1 tot en met 4 van de tweede generatie met betrekking tot leesvaardigheid (1998-2006) (Staatsen, 1998, zie bijlage §7.2.3). Tegenwoordig zijn deze kerndoelen vernieuwd en grotendeels te vergelijken met de richtlijnen van SLO (expertisecentrum voor MVT die in 2000 nog niet bestond) op ERK niveau A2, het niveau van leerlingen uit klas 2VWO van het Candea College. In onderstaand schema is de vergelijking zichtbaar.

Kerndoelen tweede generatie	Richtlijnen SLO (E. Liemberg en D. Meijer)
<u>Opschriften begrijpen.</u> De leerlingen begrijpen de betekenis van aanwijzingen, opschriften, waarschuwingen en aankondigingen, mits deze gesteld zijn in taal die eenvoudig is wat betreft structuur en vocabulaire.	<u>Oriënterend lezen.</u> Kan alledaagse borden en mededelingen begrijpen. <u>Instructies lezen.</u> Kan eenvoudige instructies begrijpen bij apparatuur die men in het dagelijks leven tegenkomt.
<u>Informatie opzoeken in functionele teksten.</u> De leerlingen kunnen, gegeven een bepaalde informatiebehoefte, bepalen of een functionele tekst relevante informatie bevat en, zo ja, welke, mits deze informatie gesteld is in taal die eenvoudig is wat betreft structuur en vocabulaire. Daarnaast kunnen zij deze informatie met elkaar vergelijken en uit deze vergelijking conclusies trekken.	<u>Lezen om informatie op te doen.</u> Kan specifieke informatie begrijpen in eenvoudige teksten.
<u>Hoofdzaken begrijpen van informatieve teksten.</u> De leerlingen begrijpen hoofdzaken van informatieve artikelen in kranten en tijdschriften, verhalende, literaire of cultureel getinte teksten en persoonlijke correspondentie.	<u>Lezen om informatie op te doen.</u> Kan de hoofdlijn begrijpen van eenvoudige teksten in een tijdschrift, krant of op een website. <u>Correspondentie lezen.</u> Kan een korte, eenvoudige brief, e-mail of fax begrijpen. Kan een korte, eenvoudige standaardbrief of circulaire begrijpen.
<u>Extensief lezen.</u> De leerlingen hebben ervaring met het	-

extensief lezen van teksten die meerdere pagina's beslaan.	
---	--

Uit de vergelijking tussen de gehanteerde kerndoelen uit het jaar 2000 en de tegenwoordige descriptoren is een aantal zaken opvallend:

- Er is een duidelijke overlap tussen de kerndoelen van toen en nu: alle descriptoren van nu zijn vertegenwoordigd in de toets.
- Eén van de kerndoelen uit 2000 gaat over vergelijken en concluderen. Er zit echter geen vraag in de toets die dit kerndoel omvat. Tevens staat er in de tegenwoordige descriptoren niets geschreven over vergelijken en concluderen.
- Eén van de kerndoelen uit 2000 gaat over extensief lezen en het lezen van langere teksten. Dit wordt volgens het SLO pas geleverd vanaf ERK niveau B1.
- In de handleiding staat niet beschreven dat kerndoel 5 afgedekt is, terwijl het over woordenboekgebruik gaat. Zes van de 23 vragen zijn woordenboekvragen, waardoor dit kerndoel onmisbaar is in de handleiding. Tegenwoordig is er minder aandacht voor het gebruik van het woordenboek in het leesonderwijs.
- In de handleiding staat niet beschreven dat kerndoel 6 afgedekt is, terwijl het over woordraadstrategieën gaat. In de teksten staat een aantal woorden waarvoor leerlingen compenserende strategieën in moeten zetten bij het niet kennen van een woord. In de descriptoren van het SLO staat niets beschreven over deze strategieën, slechts dat de teksten een hoge woordfrequentie en standaardtaal moeten bevatten.

Omdat deze toets dateert uit 2000, heb ik aan de auteur gevraagd of deze toets tegenwoordig nog bruikbaar is. Citaat Dorine Smulders: "Deze toets is zeker nog bruikbaar. Wel kan het zo zijn dat bepaalde ERK-domeinen niet of minder vertegenwoordigd zijn, bijvoorbeeld de domeinen (OPL) Opleiding en (WE) Werk." Aangezien het citaat van Dorine Smulders een mening en geen feit is, kan er niet met zekerheid gezegd worden of de toets nog bruikbaar is.

§5.2 Deelvraag 2: Wat is het (te verwachten) niveau leesvaardigheid Frans van de leerlingen 2VWO van het Candeia College?

Voor het te verwachten niveau leesvaardigheid Frans van de leerlingen 2VWO heb ik gekeken naar twee bronnen: de methode die door de docenten wordt gehanteerd (Carte Orange) en SLO (zie bijlage §7.3.1). In onderstaand schema ziet u de gegevens.

Leerjaar	Bron	Niveau ERK
1VWO	Carte Orange	A1 (3/13) 23% A2 (10/13) 77%
2VWO	SLO Carte Orange	A2 A2
3VWO	SLO Carte Orange	A2 A2 (6/12) 50% B1 (6/12) 50%

Aangezien het ERK-niveau volgens SLO niet stijgt, heb ik contact opgenomen met Reinier Hendriksen, projectleider Noordhoff Uitgeverij, over de verklaring hiervoor. Citaat Reinier Hendriksen: "In leerjaar 2 wordt ERK-niveau A2 receptief (deels) afgerond. In 3 havo wordt A2 receptief helemaal afgerond, productief bijna. In 3 vwo wordt A2 receptief helemaal afgerond, productief bijna helemaal. Receptief zijn de vaardigheden lezen en luisteren, productief zijn de vaardigheden schrijven, spreken en gesprekken voeren."

§5.3 Deelvraag 3: Welke aspecten spelen een rol bij het leesvaardig maken in de Franse taal van leerlingen?

Eerst heb ik iets beter gekeken naar de onderzoekspopulatie, de leerlingen uit klas 2VWO van vorig jaar. Ik wilde graag weten wat er bekend is over hun niveau leesvaardigheid en wat eventuele verklaringen kunnen zijn voor het feit dat zij een leesvaardigheidstoets niet goed gemaakt hebben.

Om te beginnen heb ik gekeken naar bekende gegevens over leesvaardigheid in het Nederlands (voor veruit de meeste leerlingen de moedertaal) en in het Engels (de enige Moderne Vreemde Taal waar landelijke gegevens over zijn). Deze leesvaardigheidstoetsen komen van CITO.

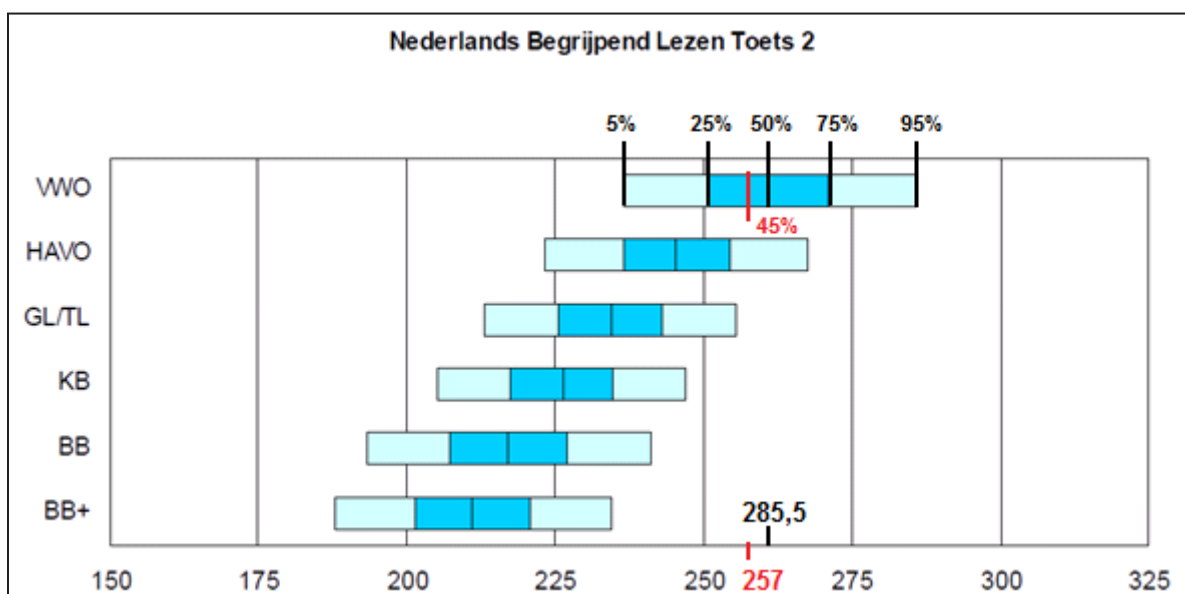
Daarna heb ik gekeken welke factoren die van invloed zijn op leesvaardigheid die ik heb beschreven in mijn theoretisch kader naar voren komen naar aanleiding van de toetsanalyse.

§5.3.1 Bekende gegevens over de leesvaardigheid van leerlingen uit klas 2VWO.

De reden dat ik heb gekozen voor het vak Nederlands is omdat het de moedertaal is en ik wil nagaan of leerlingen moeite hebben met leesvaardigheid in hun moedertaal. De reden voor het vak Engels is omdat dit de enige moderne vreemde taal is waar harde cijfers voor zijn gezien de resultaten op leesvaardigheid.

Alle leerlingen van het Candea College maken CITO VO toetsen gedurende de eerste drie leerjaren. Qua leesvaardigheid wordt er getoetst op Nederlands en Engels. Uit deze score is op te merken welk niveau de leerlingen beheerst. Onderstaande resultaten zijn gegevens van alle leerlingen 2VWO van het Candea College van schooljaar 2010-2011.

Leesvaardigheid Nederlands.



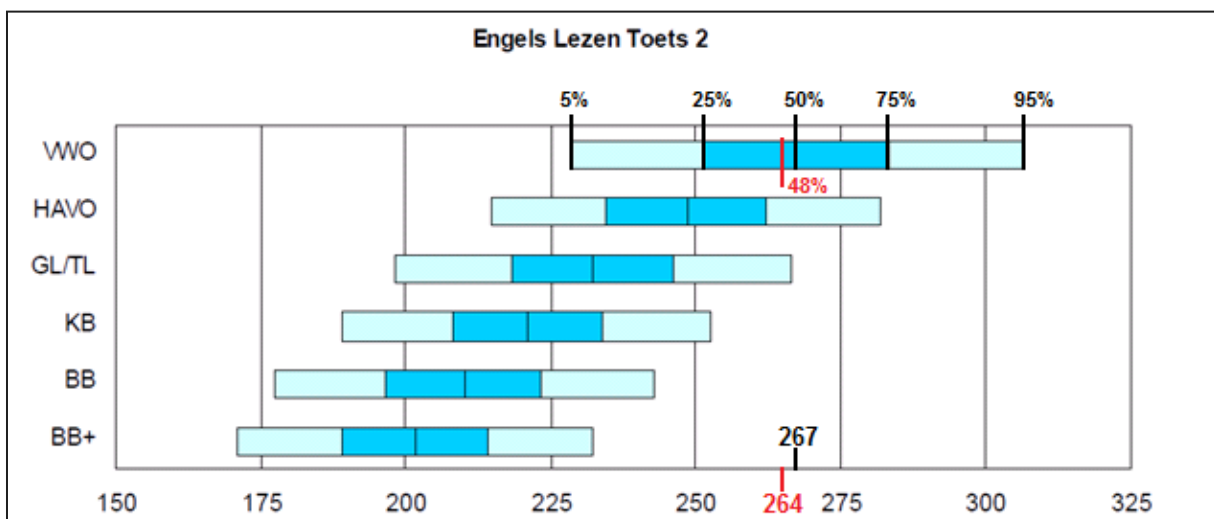
In bovenstaand figuur is de landelijke verdeling van de vaardigheidsscore van Nederlands Begrijpend lezen van Toets 2 (einde tweede schooljaar voortgezet onderwijs) te zien. De aangegeven percentages in het zwart is de percentielscore: deze geeft aan hoeveel procent

van de leerlingen in de referentiegroep evenveel of minder antwoorden goed had. In klas 2VWO uit schooljaar 2010-2011 van het Candea College is de percentielscore 45%. De vaardigheidsscore is een getal dat uitdrukt in welke mate een leerling een onderdeel beheerst. De vaardigheidsscore die bij percentielscore 45% hoort is 257. Aangezien de vaardigheidsscore bij een percentielscore van 50% 258,5 is, is te concluderen dat de leerlingen uit klas 2VWO uit schooljaar 2010-2011 een iets lagere score van leesvaardigheid Nederlands hebben in vergelijking met het gemiddelde van het land. Deze conclusie wordt ondersteund door het groepsgemiddelde van de vaardigheidsscore van deze groep: het inschattingniveau is H (HAVO). *Zie onderstaand figuur.*

Afnamejaar : 2010/2011 Cito-nr : 33934 School : Candea College Atheneum Havo Mavo Vbo Plaats : DUIVEN Filter : Inschattingniveau: VWO Selectie: 117 van de 117 leerlingen					
	Studie-vaardigheden	Ned. leesvaardigheid	Ned. woordenschat	Eng. leesvaardigheid	Wiskunde
Groepsgemiddelde	264 V	257 H	273 H	264 V	269 V

De reden voor dit HAVO-advies voor VWO-leerlingen is volgens docente Nederlands Daniëlle Scholten te verklaren: "Over het algemeen zien we (als vakgroep, maar ook landelijk) dat de leesvaardigheid van leerlingen achteruit gaat. Ook de woordenschat van leerlingen is minder. In diverse onderzoeken is een verband aangetoond tussen een lagere woordenschat en een mindere leesvaardigheid. Als vakgroep constateren wij een slechtere leesvaardigheid van onze leerlingen. Daarom hebben we ook gepleit voor het invoeren van een leesuur. Volgend schooljaar komt er zo'n lesuur op het rooster voor de VWO-leerlingen."

Leesvaardigheid Engels.



In bovenstaand figuur is de landelijke verdeling van de vaardigheidsscore van Nederlands Engels lezen van Toets 2 (einde tweede schooljaar voortgezet onderwijs) te zien. De aangegeven percentages in het zwart is de percentielscore: deze geeft aan hoeveel procent van de leerlingen in de referentiegroep evenveel of minder antwoorden goed had. In klas

2VWO uit schooljaar 2010-2011 van het Candea College is de percentielscore 48%. De vaardigheidsscore is een getal dat uitdrukt in welke mate een leerling een onderdeel beheerst. De vaardigheidsscore die bij percentielscore 48% hoort is 264. Aangezien de vaardigheidsscore bij een percentielscore van 50% 267 is, is te concluderen dat de leerlingen uit klas 2VWO uit schooljaar 2010-2011 een iets kleinere score van leesvaardigheid Nederlands hebben in vergelijking met het gemiddelde van het land. Deze conclusie wordt echter niet ondersteund door het groepsgemiddelde van de vaardigheidsscore van deze groep: het inschattingniveau is V (VWO). *Zie onderstaand figuur.* Irene Bierens, projectassistente CITO VO, gaf aan dat er geen duidelijke grens was wanneer er sprake was van een HAVO of VWO advies. Citaat: “De grens waar u naar vraagt is niet haarscherp, er is overlap tussen de niveaus. Een goede havo leerling kan een zwakkere vwo leerling zijn, waarmee niet gezegd is dat een leerling niet zijn diploma haalt.”

Afnamejaar : 2010/2011
 Cito-nr : 33934
 School : Candea College Atheneum Havo Mavo Vbo
 Plaats : DUIVEN
 Filter : Inschattingniveau: VWO Selectie: 117 van de 117 leerlingen

	Studie- vaardigheden	Ned. leesvaardigheid	Ned. woordenschat	Eng. leesvaardigheid	Wiskunde
Groepsgemiddelde	264 V	257 H	273 H	264 V	269 V

Uit de gegevens van de CITO VO is te concluderen dat leerlingen over het algemeen meer moeite hebben met leesvaardigheid in hun moedertaal dan in het Engels. Toch laten de gegevens zien dat de leerlingen op leesvaardigheid in beide talen gemiddeld lager scoren vergeleken met de rest van de leerlingen uit dezelfde klas uit Nederland.

We kunnen dus voorzichtig concluderen dat de onderzoekspopulatie eerder wat zwak dan sterk is in leesvaardigheid. Het is moeilijk om uit te drukken wat dit exact betekent voor hun resultaten bij de leesvaardigheidstoets Frans.

Ik heb de onderzoekspopulatie ook nog op een andere manier bekeken, namelijk door te kijken naar de factoren die van invloed zijn op het tekstbegrip van leerlingen.

§5.3.2 Factoren die van invloed zijn op tekstbegrip uit het theoretisch kader die naar voren komen naar aanleiding van de toetsanalyse.

Leeshouding

Veruit de meeste leerlingen op het Candea College hebben Nederlands als moedertaal en is ook de voertaal thuis. Op het Candea College is er echter geen onderzoek gedaan naar de leeshouding van leerlingen. Veel leerlingen geven aan lezen saai en nutteloos te vinden en doen het dus bijna niet in hun vrije tijd. Dit zou een reden kunnen zijn voor de tegenvallende cijfers.

Leesstrategieën

Uit mijn toetsanalyse is naar voren gekomen dat sommige leerlingen gebruik maken van redundantie, ofwel compensatiestrategieën voor onvoldoende tekstbegrip. Verder geeft de opmaak van de tekst houvast voor het voorspellen en structureren. De teksten in de toets zijn qua structuur duidelijk, maar de visuele ondersteuning bij de meeste teksten zegt niets over de inhoud van de tekst. Leerlingen geven aan dat ze visuele ondersteuning fijn vinden, maar uit de toetsanalyse is niet sterk naar voren gekomen dat de teksten zonder visuele ondersteuning slechter zijn gemaakt.

Woordenschat

Er zijn meerdere scenario's voor het verklaren van slechte resultaten van tekstbegrip. Hieronder zal ik deze scenario's toelichten en verklaren waarom het wel of niet naar voren komt uit de toetsanalyse.

1. Onvoldoende woordenschat en onvoldoende tekstbegrip: hoe groter de woordenschat, des te toegankelijker de tekst is voor de leerling.
Voor meerdere vragen was een woordenschat nodig waarover de leerlingen niet beschikken, dus onvoldoende was. Docenten Frans geven ook aan dat leerlingen moeite hebben met het herkennen van werkwoordsvervoegingen en verwijswoorden. Dat leerlingen de werkwoordsvervoegingen niet herkennen kan te maken hebben met een geringe grammaticakennis. Hoewel de leesvaardigheid Engels volgens CITO op VWO wordt geschat, blijft het ondergemiddeld aan de rest van de leerlingen uit Nederland die deze toets hebben gemaakt.
2. Onvoldoende woordenschat en voldoende tekstbegrip: sommige leerlingen met een te kleine woordenschat passen compensatiestrategieën toe.
Zie het eerste punt over woordenschat. Zie het stukje 'leesstrategieën' over voldoende tekstbegrip en compensatiestrategieën.
3. Voldoende woordenschat en onvoldoende tekstbegrip: deze leerlingen weten vaak niet hoe ze een tekst moeten lezen en hebben moeite met het onderscheiden van hoofd- en bijzaken.
Voldoende woordenschat is niet sterk naar voren gekomen uit de analyse: leerlingen maken vaak dezelfde fouten wat betreft woordenschat. Zie het eerste punt over onvoldoende tekstbegrip.

Tekstkenmerken

Teksten met een expliciete, informatieve en narratieve structuur worden aanbevolen. Deze kenmerken leiden niet tot hogere resultaten. Meerdere teksten met verschillende tekstsoorten leiden echter wel tot hogere resultaten.

De teksten in de toets hadden een expliciete en informatieve structuur, slechts twee teksten waren narratief geschreven. Eén tekst was op ERK-niveau B1 –wat te hoog is voor de leerlingen–, waardoor het lastig te zeggen is of de leerlingen de narratieve manier van schrijven fijn vonden. De andere tekst was echter op ERK-niveau A2 en de leerlingen hadden hier erg goed op gescoord.

Motivatie

Motivatie voor lezen, het nut inzien van leesstrategieën, gemakkelijke teksten en interessante onderwerpen hebben positief effect op tekstbegrip. Motivatie voor tekstbegrip kan bereikt worden door samenwerkend leren. Het onderzoeken van de motivatie voor lezen is in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten omdat ik me wilde verdiepen in het ontwerpen van een nieuwe leesvaardigheidstoets. Dit neemt niet weg dat bij het ontwerpen van een nieuwe toets een aantal criteria meegenomen worden die de motivatie van de leerlingen positief beïnvloeden.

§5.4 Deelvraag 4: Wat zijn de ontwerpcriteria voor een leesvaardigheidstoets Frans voor klas 2VWO?

Ik wilde iets te weten komen over het niveau leesvaardigheid Frans van de leerlingen van 2VWO. Door middel van het kritisch kijken naar de gehanteerde toets en bijbehorende handleiding, bekende gegevens over leesvaardigheid en het te verwachten leesvaardigheidniveau voor Frans heb ik kunnen concluderen dat er niets gezegd kan worden over het niveau leesvaardigheid Frans van de leerlingen uit klas 2VWO. Dit heeft als reden dat de toets niet aansloot op het (te verwachten) niveau van de leerlingen.

Om uiteindelijk toch iets te kunnen zeggen over het leesvaardigheidniveau Frans van 2VWO leerlingen heb ik een nieuwe leesvaardigheidstoets ontworpen die wel aansluit op het (te verwachten) niveau van de leerlingen. De criteria voor deze toets zijn hieronder te lezen.

Naar aanleiding van onderzoek naar ontwerpcriteria voor een toets uit het theoretisch kader, de toetsanalyse die ik heb uitgevoerd en de bijbehorende verklaringen, heb ik een set ontwerpcriteria gevonden. Ik heb ze omgezet in een vragenchecklist die ik hanteer bij het ontwerpen van een nieuwe toets. Hieronder is deze vragenchecklist te zien. In de bijlage §7.3.6 is de ingevulde vragenchecklist behorende bij de nieuwe toets te zien.

Vóór de afname

1. Bevat de toets meerdere teksten?
2. Bevat de toets narratieve teksten?
3. Zijn de onderwerpen van de teksten motiverend?
4. Hoe is de keuze van de vraagstelling? (Kwakernaak, 2009)
5. Zijn de teksten en vragen op het verwachte ERK-niveau?
6. Zijn de kernwoorden in de tekst bekend?
7. Hoeveel tijd neemt de toets ongeveer in beslag?
8. Is in de constructiefase de doelstelling helder?
9. Is in de constructiefase de formulering van de vragen zorgvuldig?

Na afname

10. Zijn de vragen discriminerend?
11. Hoe is de weging van de fouten?
12. Waar ligt de cesuur?

De drie vragen na afname zijn niet ingevuld in de bijlage. De reden hiervoor is dat de nieuwe toets pas afgenomen wordt aan het einde van dit schooljaar, waardoor de resultaten niet opgenomen kunnen worden in het onderzoek. De nieuwe toets, de handleiding, het correctiemodel en het antwoordblad voor de leerlingen kunt u zien in respectievelijk bijlagen §7.3.2, §7.3.3, §7.3.4 en §7.3.5. Hoewel de toetsconstructie en de analyse ervan tegenwoordig meer gericht is op ERK en niet op kerndoelen, kunt u de kerndoelen van de derde generatie met betrekking tot leesvaardigheid lezen in bijlage §7.3.7.

§5.5 Aanbevelingen voor het leesonderwijs op het Candea College vanuit het theoretisch kader, de toetsanalyse en de verklaringen ervan

Hoewel er geconcludeerd kan worden dat de tegenvallende cijfers voor de toets mede veroorzaakt werden door het feit dat de toets voor een deel niet aansloot bij wat de leerlingen kunnen op het gebied van leesvaardigheid, heb ik bij het uitvoeren van dit onderzoek ook gekeken naar factoren die leerlingen tot betere lezers maken. Hieronder beschrijf ik daarom een aantal aanbevelingen.

Met betrekking tot de leerling

1. Leerlingen moeten zogenoemde leeskilometers maken: vroeg beginnen met lezen en veel lezen.

Met betrekking tot docent richting de leerling

2. Aandacht voor woordenschat.
3. Aandacht voor woordraadstrategieën.
4. Aandacht voor succeservaring en motivatie tijdens het lezen.
5. Aandacht voor woordenboekgebruik.

Om alle bovenstaande aanbevelingen zoveel mogelijk aan de orde te laten komen, stel ik een manier van aanpak aan voor klas 2VWO.

Leerlingen krijgen –buiten de uit de methode aangeboden leesteksten- ieder een leesboekje op ERK-niveau A1/A2. Dit boekje is zoveel mogelijk narratief geschreven, zodat leerlingen zich eerder kunnen identificeren met de personages. Ook sluit het boekje aan op de belevingswereld van de leerlingen (Le voyage de sa vie, L. Ray en B. Ray, 2002).

De onbekende kernwoorden worden behandeld door middel van een woordenboek of het aanbod van woordraadstrategieën (voor zover het mogelijk is). Kernwoorden komen vaker terug in een tekst, dus dan zal bij herhaling ervan het woord beter beklijven.

Buiten leerlingen zelfstandig te laten lezen (leeskilometers maken), wordt ook de didactische werkwijze ‘samenwerkend leren’ (Ebbens en Ettekooven, 2005) toegepast. Denk hierbij aan de vormen: Check-in-duo's, samenwerken in groepjes van 3 of 4 leerlingen, Denken-Delen-Uitwisselen en Experts. Dit met oog op meer motivatie voor het lezen.

Het boek Actief met taal (De Coole en Valk, 2010) bevat een scala aan didactische werkvormen op het gebied van leesvaardigheid en woordenschat.

Om tekstbegrip werkelijk te toetsen wordt zoveel mogelijk de sorteertaak toegepast als vraagstelling. Hier worden de leerlingen op getraind.

§5.6 Algemene conclusies van het onderzoek

Aan het begin van het onderzoek gingen alle docenten Frans, waaronder ik, al meteen de fout in: we dachten namelijk dat de tegenvallende cijfers aan het lage niveau leesvaardigheid van de leerlingen en het lage leesonderwijs van de docenten Frans lag.

Deze aanname werd later ontkracht: het bleek dat de toets niet aansloot bij wat de leerlingen hadden geleerd.

Ten eerste werd bij het beantwoorden van een aantal vragen een andere woordenschat gevergd dan voor de leerlingen bekend was.

Ten tweede was de zinsconstructie niet altijd even helder: er werd een grammaticale kennis gevraagd die voor leerlingen erg hoog was.

Ten derde was het aandeel van het woordenboek in de toets hoger dan de aandacht die eraan besteed wordt vanuit de methode Carte Orange.

Tenslotte is het niveau leesvaardigheid in het Nederlands en Engels lager dan andere leerlingen uit dezelfde klas uit Nederland. Dit laatste zegt niets over het niveau leesvaardigheid Frans, maar het is een interessante bevinding waar rekening gehouden mee kan worden in eventueel vervolgonderzoek.

De belangrijkste conclusie en aanbeveling die ik uitspreek naar de docenten Frans is: 'kijk met een kritisch oog naar de teksten en vragen in de toets'.

Ten eerste moet de toets op een juist ERK-niveau zijn. Hiermee wil ik zeggen dat de onderwerpen moeten aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen, de woordenschat moet vooral bekend zijn, de zinsbouw moet ongecompliceerd zijn voor de leerlingen, de teksten moeten vooral visueel ondersteund zijn en ze mogen niet te lang zijn.

Ten tweede moeten de vragen eenduidig gesteld zijn. Het antwoord op een vraag mag niet rusten op het verkeerd interpreteren van een vraag.

Ten derde moet er een keuze gemaakt worden wat betreft het woordenboek. Het kan opgenomen worden in de toets, maar dan moet het getraind worden in het onderwijs. Wordt het niet getraind, dan moet het ook niet opgenomen worden in de toets.

Lezen is een vaardigheid die getraind kan worden. Veel lezen heeft een positief effect op de resultaten van leerlingen (Land, 2009). Hiermee wil ik zeggen dat docenten aandacht moeten besteden aan leesvaardigheid tijdens hun lessen.

§5.7 Vooruitblik

In dit stuk zal ik een vooruitblik geven voor verder onderzoek dat verricht kan worden naar aanleiding van mijn eigen onderzoek.

De veronderstelling van mijn onderzoek was dat de tegenvallende cijfers lagen aan het lage niveau leesvaardigheid van de leerlingen en een tekort aan leesvaardigheidstraining van de docenten. Dit werd echter ontkracht omdat de gehanteerde toets niet aansloot op het niveau van de leerlingen. Hierdoor kon er weinig gezegd worden over het niveau leesvaardigheid van de leerlingen.

In de daaropvolgende fase van mijn onderzoek heb ik een nieuwe leesvaardigheidstoets ontwikkeld. In de constructiefase is rekening gehouden met een aantal factoren die van invloed is op de leesvaardigheid van leerlingen. Zo is het aannemelijk dat de toets op een juist ERK-niveau is, dat de woordenschat over het algemeen bekend is, dat de teksten (waaronder ook narratieve teksten) aansluiten op de belevingswereld van de leerlingen en dat de vragen helder en zorgvuldig gesteld zijn.

Onderzoek dat hieruit voort kan vloeien is het analyseren van de resultaten van de leerlingen die de nieuwe toets gemaakt hebben. Als de resultaten van de leerlingen toch tegen lijken te vallen, ondanks dat de toets voldoet aan de gestelde eisen, dan kan er onderzoek in worden gesteld naar een andere oorzaak. Deze ligt vooraf niet vast.

Hoofdstuk 6: Bibliografie

Bergh, H. van den (2006). *Leesvaardigheid gemeten?* Levende Talen Magazine (1), 17-20.

Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën: training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal. Een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs* (proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.

Bimmel, P., & Schooten van, E. (2000). *Strategische leeshandelingen en vaardigheid in het begrijpend lezen. Pedagogische Studiën* 5, 365-377.

Bimmel, P., & Schooten van E. (2004). *The relationship between strategic reading activities and reading comprehension*. In: L1 - Educational Studies in Language and Literature, nr. 4, p. 85-102

Bimmel, P., Bergh van den, H., & Oostdam R. (2000). *Effecten van strategietraining op leesvaardigheid in moedertaal en tweede taal*. Spiegel, jrg. 17/18, nr. 3/4, p. 55-78.

Cito Volgsysteem (2010/2011). *Voortgangsrapportage toets 2 VWO*.

De Coole, D., Valk, A. (2010). *Actief met taal: didactische werkvormen voor het talenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Diaplus (n.d.). *Tekstbegrip*. Retrieved January 4, 2012 from <http://www.diaplus.nl/?pageld=186>

Ebbens, S., Ettekoven, S. (2005). *Samenwerkend leren*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.

Entiteit Curriculum (2009). *Advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Europees Platform (n.d). *Delf examens*. Retrieved May 16, 2012 from <http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?2381>.

Hacquebord, H.I., & Andringa. S. (2000) *Elektronische Tekstbegriptoets voor de Basisvorming*. Utrecht/Groningen: APS/RuG.

Hacqueboard, H., Linthorst, R., & Stellingwerf B. (2005) *Vocabulairekennis bij taalzwakke leerlingen in het voortgezet onderwijs*.

IJzendoorn, T. van. (1998). *Begrijpend lezen door rolwisselend leren*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Kamalski J., Sanders T., Lentz, L., & Bergh van den, H. *Hoe kun je het best meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden*. Tijdschrift Levende talen. Jaargang 6, nummer 4, 2005, p. 3- 9.

Gille, E., Loijens, C., Noijons, J., & Zwitser, R. (2009). *Resultaten PISA 2009: praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.

Guthrie, J. (2004). *Teaching for Literacy Engagement*. Journal of Literacy Research, 36 (1), pp. 1-30. Training in studying in higher education: Objectives and effects. Higher Education, 30, 81-98.

Knop, M., Bakker-Van de Panne, W., Van den Broek, R., Lomier, F., Lucas, F. (2006). *Carte Orange 2HV*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.

Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Stichting Lezen 2009.

Land, J., Bergh, H. van den & Sanders, T.J.M. (2009). *Zwakke teksten voor 'zwakke' lezers*. In S Verhallen (Ed.), Vakwerk 5: Achtergronden van de NT2 lespraktijk (pp. 54-62). Amsterdam: VU.

Liemberg, E. en Meijer, D. (2004). *Taalprofielen*. Enschede: NAB MVT.

Minerva (n.d). *Statistisch significant*. Retrieved May 16, 2012 from http://www.minerva-ebm.be/articles/nl/woordenlijst/statistisch_significant.htm

Mol, S. E. & Bus, A. G. (2010). *To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood*. Tijdschrift Levende talen (2011) 12 (2), 42-44.

Oostdam, R., & Bimmel, P. (1996). *De kloof tussen theorie en praktijk, Experimenteel onderzoek naar training en transfer van leesstrategieën*. Tijdschrift Levende Talen, 511, 332-337.

Pelgrim, C. (2011). *De invloed van samenwerkend leren in het leesstrategieonderwijs op de motivatie en de resultaten voor leesvaardigheid bij leerlingen in de eindexamenklas havo en vwo*. RU Nijmegen.

Ray, L., Ray, B. (2002). *Le voyage de sa vie*. Berkely: Command Performance Language Institute.

Samuels, S. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46). Newark, DE: International Reading Association.

SLO (n.d.). *Begrijpend lezen*. Retrieved January 3, 2012 from <http://www.slo.nl/primair/leergebieden/ned/taalsite/lexicon/00034/>

Smulders, D. (2000). *Afsluitingtoetsen Basisvorming 2000 Frans (variant 3)*. Arnhem: CITO.

Sporer, N., Brunstein, J., Kieschke, U. (2009). *Improving student's reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching*. Learning and Instruction, Volume 19, Issue 3, June 2009, Pages 272-286.

Staatsen, F. (1998). *Moderne Vreemde Talen in de Basisvorming: herziene kerndoelen in de praktijk*. Bussum: Coutinho BV.

Staatsen, F., Meijer, D., Mulder, H., Stoks, G., & Toorenburg van, H. (2007). *Moderne vreemde talen in de onderbouw: kerndoelen in de praktijk*. Bussum: Coutinho BV.

Stapel, P., & Verschuren, B. (2003-2005). *Tussen de regels*. Tilburg: Zwijsen Educatief BV.

Thurlow, R., Broek van den, P., Ridsen, K., & Fletcher, C. (1996) A 'landscape' view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation. In: Britton, B.K. & Graesser, A.C. (Eds.), *Models of understanding text*, 165-187. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Van Berkel, H. (2006). *Toetsen in het hoger onderwijs*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Verhallen, M., & Verhallen, S. (1994) *Woorden leren, woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezet onderwijs*. Hoevelaken: CPS.

Vogelpoel, H. (2009). *Examenbundel Havo Frans*. Amersfoort: Thieme Meulenhoff.

Walraven, A.M.A., P. Reitsma & E.J. Kappers (1993). *Instructie in strategieën voor begrijpend lezen aan zwakke lezers*. *Pedagogische Studiën* (70), p. 298-308.

Westhoff, G.J. (1981). *Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne-vreemdetalenonderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.