

Leren lezen in het Engels op de basisschool

ANS VAN BERKEL

Om te kunnen lezen in een vreemde taal moet je niet alleen in staat zijn de betekenis van het gelezede te verwerken, maar moet je allereerst de woorden op papier vlot en accuraat herkennen. Dat wil zeggen dat je de techniek van het lezen beheerst. Hoe leer je dat in een vreemde taal, hoe leer je dat in het Engels? In het vreemdetalenonderwijs wordt geen aandacht besteed aan het technisch leren lezen, noch in de brugklas noch in de basisschool. Men gaat er vanuit dat je dat vanzelf wel leert als je eenmaal in het Nederlands hebt leren lezen. Klopt dat inderdaad? En als kinderen vanzelf leren lezen, welke strategieën spelen daarbij dan een rol? In dit artikel wordt verslag gedaan van onderzoek naar de technische leesvaardigheid in het Engels van leerlingen uit groep 7 en 8 die één uur per week Engels kregen (Eibo-setting), en van kinderen uit groep 4 die in groep 1 t/m 3 ruim twee à drie uur per week Engels hadden gevolgd (vvttoE-setting). In vervolgonderzoek is de technische leesvaardigheid van Eibo-leerlingen vergeleken met die van vvttoE-leerlingen uit de groepen 6 t/m 8. Een groot deel van de leerlingen blijkt in staat zelf te leren lezen. Zij doen dat op basis van analogie met bekende woorden. Er blijkt geen verschil in

technische leesvaardigheid Nederlands tussen de groepen 7 en 8 uit beide settings. In het Engels blijkt de technische leesvaardigheid van vvttoE-leerlingen een jaar vooruit te lopen op die van Eibo-leerlingen.

Leren lezen houdt in dat een kind de beschikking krijgt over twee strategieën: letter-klankkoppeling en directe woordherkenning. In het eerste geval krijgt het woord betekenis nadat het is verklankt, in het tweede geval wordt het geschreven woord direct herkend en met een betekenis verbonden, zonder tussenkomst van verklanking. De geschiktheid van elk van de strategieën varieert met het regelmatig zijn van een orthografie (Aro, 2005). Omdat er in het Engels meer onregelmatige schrijfwijzen voorkomen dan in het Nederlands, kan leren lezen in het Engels minder op letter-klankkoppeling steunen dan leren lezen in het Nederlands. In Engelstalige gebieden moeten veel meer woorden worden ingeprent. De opbouw van een zichtwoorden-schat (sight words, Ehri, 2005a), woorden die direct worden herkend, is in beide talen een belangrijke doelstelling, omdat op basis daarvan de automatisering van het technisch

lezen plaatsvindt. Een zichtwoordenschat groeit doordat van alle woorden die een aantal keren zijn gelezen, in het geheugen een orthografisch beeld wordt opgeslagen (Ehri, 1999), waardoor zij een volgende keer direct herkend worden. Hoe snel dit proces verloopt, kon voor het Nederlands jaren geleden al vastgesteld worden door Reitsma (1983). Vier keer lezen blijkt voor kinderen uit groep 3 voldoende voor de verankering in het geheugen.

Na verloop van tijd worden niet alleen letters verklankt, maar ook groepjes letters zoals het woordrijm (Ziegler et al., 2001). Daarbij maken lezers gebruik van *large-unit strategies* (Goswami, 2005), gebaseerd op analogie met bekende woorden. Vooral voor het Engels is dit een belangrijke stap, omdat het koppelen van klanken aan letters vaak niet tot een juiste verklanking voert in deze taal. Voor het lezen van woorden waarvan de lezer wel de betekenis en de uitspraak kent, maar die hij nog niet eerder op schrift heeft gezien, blijft verklanking van essentieel belang. Deze strategie wordt beschouwd als de basis van *self teaching* (Share, 1995). Wanneer verklanking tot fouten leidt, zal de lezer ofwel zichzelf corrigeren, bijvoorbeeld via de zinscontext, of door een volwassene verbeterd worden. De kans is groot dat hij de volgende keer wanneer hij dat woord tegenkomt het wel correct zal kunnen verklanken. En dit is dan weer de basis voor directe woordherkenning. Wanneer een lezer de techniek van het lezen verworven heeft, beschikt hij over een aantal manieren om nieuwe woorden te lezen (Ehri, 2005b). De eerste manier is letter-klankkoppeling, waarbij letters of groepjes letters verklankt worden. Daarbij kan analogie met bekende woorden een rol spelen; dat is een tweede manier. Als een lezer een onbekend woord in een tekst tegenkomt, zou hij het ook nog kunnen raden uit de context.

Leren lezen in een alfabetisch schriftstelsysteem, Nederlands en Engels vergeleken

Een jaar of tien geleden is in verschillende Europese landen die het alfabetisch schrift gebruiken, waaronder Nederland en Groot-Brittannië (Schotland), onderzocht hoe het na één jaar leesonderwijs met de technische leesvaardigheid gesteld was (Seymour et al., 2003). In Schotland werd het onderzoek niet alleen na één jaar leesonderwijs gehouden, maar ook na twee jaar. De kinderen lazen onder meer een lijst met 18 woorden op die in de loop van het eerste leerjaar waren aangeboden. De Nederlandse lijst bestond uit naam, bal, kok, roos, boek, geit, mus, huis, man, school, goud, boot, vis, stad, pot, boer, vuur, dik. De Engelse lijst bestond uit de woorden *one, high, home, school, boy, bird, play, yellow, birthday, house, boat, two, teacher, toy, elephant, tree, Tuesday, blue*. De woorden in de Nederlandse lijst zijn eenduidig te verklanken, zijn overwegend één lettergreep lang en bevatten nauwelijks medeklinkerclusters. In de Engelse lijst komen naast eenlettergrepige woorden ook woorden met meer lettergrepen voor, evenals clusters van medeklinkers. Bovendien zijn niet alle woorden eenduidig te verklanken. Uit de vergelijking van beide lijsten komt naar voren dat het leren lezen van dagelijkse woorden in het Engels meer moeilijkheden oproept dan in het Nederlands.

De Nederlandse kinderen scoorden hoog: 92,7% van de woorden werd correct gelezen, met een standaarddeviatie (sd) van 7,1. De Engelstalige kinderen lazen na één jaar leesonderwijs slechts 32,6% correct (sd 24,8), na twee jaar was de score 79,1% (sd 18,3). De lage score was zeker niet te wijten aan sociale achterstand, want het betrof '[...] a sample of children who are not held back by social disadvantage and who are making excellent progress according to UK norms' (Seymour et al. 2003, 148). De gevolgd onderwijsmethodiek

werd evenmin als mogelijke oorzaak van de lage score beschouwd (Seymour et al., 2003, 166). Deze bestond uit het inprenten van een zichtwoordenschat gecombineerd met het aanleren van letterkennis en oefenen in letter-klankkoppeling, een gemengde methode die juist voor een taal als het Engels zeer geschikt is (Snow & Juel, 2005).

De kinderen kregen ook pseudowoorden te lezen: niet-bestaande woorden die wel volgens de regels van de betreffende taal geschreven zijn. Pseudowoorden kunnen niet direct worden herkend. Men gebruikt dergelijke vormen om de vaardigheid in letter-klankkoppeling te onderzoeken. In het Nederlands ging het bijvoorbeeld om *ak*, *lo*, *ruf*, *mer*, *ores* en *rupa*. De score van de Nederlandse kinderen bedroeg 82,2% (sd 16,7). In het Engels ging het bijvoorbeeld om *tas*, *le*, *ga*, *du*, *uli*, *idap*, *umic*, *bina*.¹ De score van de Engelstalige kinderen was na één jaar 29,3% (sd 29,4), na twee jaar 63,5% (sd 25,5).

Van alle deelnemende talen scoorden de Engelstalige kinderen het laagst. Dit resultaat wordt toegeschreven aan het Engelse orthografisch systeem, dat van alle Europese talen het minst regelmatig is. Uit het onderzoek blijkt dat Engelstalige kinderen veel meer tijd nodig hebben om te leren lezen dan kinderen die een taal leren lezen met een eenduidige orthografie: *'[...] that readers of English require 2 ½ or more years of literacy learning to achieve a mastery of familiar word recognition and simple decoding which is approached within the first year of learning in a majority of European languages. Thus, the rate of foundation literacy acquisition is slower by a ratio of about 2.5:1 in English than it is in most European orthographies'* (Seymour et al., 2003, 167).

Ook als we deze conclusie zouden relativiseren door er op te wijzen dat de Engelse lijst woorden bevatte die moeilijker te lezen waren dan bijvoorbeeld de woorden uit de Nederlandse lijst, is aannemelijk dat het leren lezen in het Engels langer duurt dan het leren lezen in het Nederlands.

Leren lezen in het Engels in Eibo en vvtoE

De meeste leerlingen krijgen voor het eerst Engels in groep 7, veelal gedurende één lesuur per week. Dit model staat bekend als Eibo (Engels in het BasisOnderwijs). In de leergangen wordt nauwelijks aandacht besteed aan de orthografie van het Engels, er wordt niet geoefend met het koppelen van klanken aan letters, er worden geen spellingregels gegeven, het gebruik van analogie om woorden te ontsleutelen komt in de leergang niet aan bod, net zo min als tips om woorden met een lastige spelling in te prenten. Er is, kortom, geen aandacht voor de ontwikkeling van technische leesvaardigheid in het Engels. Hoe leren leerlingen woorden herkennen? Voor Eibo-leerlingen gaat men er vanuit dat je in het Engels vanzelf leert lezen als je dat eenmaal in het Nederlands hebt geleerd. Volgens een studieboek voor Pabo-studenten kunnen 'tien- tot twaalfjarigen [...] al lezen en bij Eibo kunnen we van deze vaardigheid gebruik maken' (Oskam 2001/2008, 223). De vraag is of die aanname klopt en zo ja, hoe kinderen dat doen.

Er zijn in Nederland steeds meer basisscholen die vanaf groep 1 of 2 Engels aanbieden. Dit model wordt aangeduid als vvtoE (vroeg vreemde talenonderwijs Engels). In de eerste jaren wordt het Engels uitsluitend mondeling aangeboden. Dat geldt zeker voor groep 3 en 4, wanneer de kinderen in het Nederlands leren lezen en alle aandacht daarnaar uitgaat. Aanbevolen wordt om in de les niet eerder dan in groep 5 schriftelijk materiaal aan te bieden. In sommige scholen houdt men zich daar consequent aan, in andere laat men de kinderen vrij om te gaan lezen als ze daaraan toe zijn. Er is weinig zicht op hoeveel geschreven materiaal kinderen buiten school onder ogen krijgen. Hoewel dit model sterk verschilt van het Eibo-model, komen beide modellen op één punt overeen: er is nauwelijks aandacht voor technisch leren lezen. In

de leergangen die gebruikt worden op scholen met een vroege start, is slechts mondjesmaat sprake van instructie over de relatie tussen letters en klanken. Kennelijk is ook in dit model het uitgangspunt dat kinderen vanzelf in het Engels leren lezen. De meeste leerlingen uit groep 7 en 8 (de Eibo-groepen) zijn te beschouwen als gevorderde technisch lezers van het Nederlands. Ze beschikken dan waarschijnlijk over voldoende geschikte strategieën om in het Engels te leren lezen. Wanneer er in de vvtoE-setting in groep 5 voor het eerst schriftelijk materiaal wordt aangeboden, is de technische leesvaardigheid in het Nederlands van veel kinderen nog in ontwikkeling. Zouden ook die kinderen zonder leesinstructie leren lezen in het Engels?

Opzet van het onderzoek

Zowel in een Eibo- als in een vvtoE-setting zijn de volgende vragen onderzocht.

1. Klopt het dat Nederlandse kinderen vanzelf leren lezen in het Engels?
2. Welke strategieën gebruiken Nederlandse kinderen om onbekende woorden te lezen? (Het antwoord moet licht werpen op de vraag hoe zij leren lezen in het Engels).
3. Wat levert een vroege, intensieve start met Engels op voor de technische leesvaardigheid?

Voor het beantwoorden van de eerste twee vragen is in Eibo-scholen aan het eind van het schooljaar onderzoek gedaan onder 38 leerlingen uit groep 7 en 60 uit groep 8. Als vvtoE-groep is gekozen voor groep 4, omdat we de resultaten van de vvtoE-leerlingen wilden vergelijken met die van de Engelstalige kinderen die één of twee jaar leesonderwijs hadden gevolgd. Daarom is het onderzoek afgenomen in de eerste week van september en in juni, dat wil zeggen nadat de kinderen één resp. twee jaar leesonderwijs in het Nederlands

hadden gehad. Er deden 42 leerlingen mee. Voor het beantwoorden van de derde vraag zijn de kinderen uit de Eibo-groepen vergeleken met kinderen uit vvtoE-scholen, nu uit de groepen 6 (n = 96), 7 (n = 67) en 8 (n = 74). In alle gevallen zijn de resultaten van dyslectische en van tweetalige kinderen buiten beschouwing gelaten.²

Wanneer vinden we dat een kind kan lezen in het Engels? Omdat er op het moment van onderzoek geen instrument beschikbaar was om dat vast te stellen, is voor het beantwoorden van de eerste vraag gebruik gemaakt van de bovengenoemde lijst Engelse woorden uit het onderzoek van Seymour et al. (2003). Om te kunnen concluderen dat Nederlandse kinderen vanzelf leren lezen in het Engels, zou hun score op deze taak niet lager mogen zijn dan die van de Engelstalige kinderen, zo was de redenering. Ook is de kennis van de betekenis van de betreffende woorden gecontroleerd. In de Eibo-groepen gebeurde dat door middel van een klassikaal afgenomen vertaaltaak, in de vvtoE-scholen door middel van een individueel afgenomen benoemtaak van plaatjes waarop de Engelse woorden waren afgebeeld. Op die manier werd ook de uitspraak van de woorden gecontroleerd. Welke strategieën kinderen gebruiken om onbekende woorden te lezen, is onderzocht met behulp van pseudowoorden. Daarbij is onder meer de lijst pseudowoorden uit Seymour et al. (2003) gebruikt. Voor het beantwoorden van de derde vraag werd een lijst met 100 hoogfrequente Engelse woorden samengesteld waarvan onder tijdsdruk (1 minuut) zoveel mogelijk woorden correct gelezen moesten worden.

Het Eibo-onderzoek

Klopt het dat Eibo-kinderen vanzelf leren lezen in het Engels? Van leerlingen uit groep 7 en 8 mag men aannemen dat zij de techniek

van het lezen in hun moedertaal beheersen. Dat wil zeggen dat zij de in het voorgaande beschreven strategieën verworven hebben. Bovendien worden in het Eibo-onderwijs geschreven en gesproken Engels tegelijkertijd aangeboden. Woordjes leren betekent niet alleen de betekenis leren, maar ook de uitspraak en het herkennen van het woord tijdens het luisteren en lezen. Alleen het correcte spellen wordt nog nauwelijks van de kinderen gevraagd (Grevén & Letschert, 2006). Dat betekent dat de geschreven vorm van woorden samen met de betekenis en de uitspraak in het geheugen opgeslagen wordt. Wanneer kinderen een eerder geleerd woord zien, is de kans groot dat zij het direct herkennen. Voor deze leerlingen zou inderdaad kunnen gelden dat zij vanzelf leren lezen in het Engels.

De leerlingen uit groep 7 bleken de betekenis van 90,7% (sd 9,3) van de woorden uit de lijst van Seymour et al. (2003) te kennen. Groep 8 haalde dezelfde score (sd 11,3). Vanwege de hoge score mogen we ervan uitgaan dat de Engelse woorden bekend waren en bij het lezen direct werden herkend.

De leesresultaten lagen in beide groepen zeer hoog, een stuk hoger dan die van de Engelstalige kinderen. Die lazen na één jaar leesonderwijs 32,6% (sd 24,8) van de woorden goed, na twee jaar leesonderwijs was het percentage 79,1% (sd 18,3). De Nederlandse leerlingen uit groep 7 lazen 88,7% (sd 12,6) van de woorden correct, de score in groep 8 was 91,9% (sd 9,1). Al na één jaar onderwijs in het Engels, dat wil zeggen na 40 uur, zonder expliciet op het technisch lezen gerichte instructie,

doen Nederlandse kinderen uit groep 7 dus niet onder voor Engelstalige kinderen na twee jaar leesonderwijs. Er was geen verschil tussen de scores van beide groepen.³ Dit is te verklaren door een plafondeffect, dat wil zeggen dat de taak voor een aanzienlijk deel van de leerlingen uit beide groepen te eenvoudig was. In groep 7 las een derde van de kinderen 100% van de woorden correct, in groep 8 haalde twee vijfde een 100% score. Bij een moeilijker taak was wellicht wel verschil opgetreden.

Welke strategie gebruiken Eibo-kinderen om onbekende woorden te lezen? In het voorgaande is erop gewezen dat er voor het lezen van onbekende woorden een aantal strategieën ter beschikking staat, waarvan in het geval van losse woorden het raden uit de context wegvalt en dus letter-klankkoppeling en analogie overblijven. Letter-klankkoppeling is onderzocht met behulp van een lijst met 36 pseudoworden uit Seymour et al. (2003). In de lijst komen overigens zeven woorden voor die volgens Nederlandse regels correct kunnen worden opgelezen, zoals *dem*, *im*, *fi*, *lem*. Die woorden riepen dan ook weinig fouten op. Daarom is ook een bijgestelde score berekend waarin deze zeven woorden buiten beschouwing zijn gelaten. Analogiegebruik is onderzocht met behulp van een tweede lijst die met het oog op dit onderzoek ontwikkeld is. Hij bestaat uit 18 pseudoworden die naar analogie van de onderzochte Engelse woorden zijn gevormd, bijvoorbeeld *kigh*, *rome*, *loy*, *tird*, *hirtbay*, *reollow*, *heacher*, *puesfay*. In tabel 1 zijn de percentages goed gelezen pseudoworden te vinden.

GROEP	alle pseudoworden letter-klankkoppeling	bijgestelde score letter-klankkoppeling	pseudoworden analogie
7 (n = 38)	33,6% (sd 8,1)	20,4% (sd 11)	73,7% (sd 17,4)
8 (n = 60)	34,2% (sd 9,5)	21,5% (sd 12)	74,6% (sd 15,2)

Tabel 1. Resultaten pseudoworden groep 7 en 8 Eibo-scholen

Uit de tabel wordt duidelijk dat de leerlingen van beide leerjaren veel minder moeite hadden met het lezen van pseudowoorden die naar analogie van voor hen bekende woorden zijn gevormd dan met het ontsleutelen van pseudowoorden waarin klanken aan letters moeten worden gekoppeld. De tweede vraag kan nu als volgt beantwoord worden: Eibokinderen zijn in staat om onbekende woorden te lezen, op voorwaarde dat het om woorden gaat die lijken op bekende woorden, zodat zij naar analogie met die woorden gelezen kunnen worden. Onbekende woorden die alleen door middel van letter-klankkoppeling ontsleuteld kunnen worden, blijken veel moeilijker om te lezen. Het ziet er naar uit dat leren lezen in het Engels bij voorkeur op analogie is gebaseerd en niet op letter-klankkoppeling.

Het vvtOE-onderzoek

Klopt het dat jonge vvtOE-kinderen vanzelf leren lezen in het Engels? In de inleiding is erop gewezen dat ook in het vvtOE-model geen systematische aandacht wordt besteed aan het leren lezen van het Engels, hoewel de betreffende kinderen op het moment dat geschreven materiaal onderdeel van het onderwijs gaat vormen, in het algemeen niet als volleerde technisch lezers van hun moedertaal beschouwd kunnen worden. In de eerste fase van het onderzoek werd de lijst met Nederlandse woorden uit het Europese onderzoek afgenomen. Deze woorden werden overwegend correct opgelezen, de score verschilde niet van die van de Nederlandse kinderen uit het eerdere onderzoek. De betekenis en uitspraak van de Engelse woorden werden gecontroleerd door het laten benoemen van plaatjes. De score op die taak bedroeg 64,3% (sd 16,2). Aan het begin van groep 4 werd van de Engelse woorden 68% (sd 22) correct opgelezen. Er was geen verschil tussen de leesscore en betekenis-score.

Wij gaan er daarom vanuit dat de gelezen woorden bekende woorden waren. Het zal duidelijk zijn dat de leesscore een stuk hoger ligt dan de score die de Engelstalige kinderen na één jaar leesonderwijs behaalden. Aan het eind van groep 4 hebben de kinderen nogmaals de Engelse woorden opgelezen. Hun score was toen 79,8 % (sd 17,6). Nu blijkt hun score niet te verschillen van die van de Engelstalige kinderen na twee jaar leesonderwijs in het Engels.

We hebben verondersteld dat de Eiboleerlingen, geholpen door hun leeservaring in het Nederlands en doordat de betekenis en de schrijfwijze van Engelse woorden tegelijkertijd worden aangeboden, de woorden waarschijnlijk direct hebben herkend. In de onderbouw van de vvtOE-scholen is de situatie anders. De onderzochte kinderen kregen tot op het moment van onderzoek (en ook gedurende de rest van het schooljaar) op school nauwelijks schriftelijk materiaal aangeboden. In ieder geval werden zij niet bewust op de schrijfwijze van woorden gewezen. Hoe is het mogelijk dat zij na één jaar leesonderwijs in het Nederlands gemiddeld een hogere score haalden dan de Engelstalige kinderen? Wat voor mechanisme heeft daarbij een rol gespeeld? Het door Share (1995) veronderstelde *selfteaching mechanism* is gebaseerd op verklanking. De kinderen hebben weliswaar geen kennis van de Engelse conventies, maar men zou kunnen veronderstellen dat verklanking waarschijnlijk wel lukt met letters – zoals vele medeklinkers – die zij uit het Nederlands kennen. Op voorwaarde dat van een woord de uitspraak en betekenis bekend zijn, kunnen wellicht de ontbrekende klanken in een gedeeltelijk verklankt woord worden aangevuld. Misschien hebben deze jonge kinderen een deel van de woorden ook direct herkend, omdat ze ze buiten school, via prentenboeken met woorden, computerspellen, tv of internet eerder hebben gezien.

Bij de eerste afname zijn de leesprestaties

in het Engels ook kwalitatief bekeken. Gelet op de manier van lezen, lijken de kinderen grofweg in drie typen lezers onderscheiden te kunnen worden. Er zijn lezers die in een vlot tempo praktisch alle woorden goed oplezen. Een enkele keer aarzelen ze bij de eerste letter, maar al spoedig volgt dan het correct opgelezen woord. Bij vergelijking met de score die zij op een technisch leestoets voor het Nederlands behalen⁴, blijken het vaak A- en B-lezers te zijn, dat wil zeggen kinderen die tot de hoogst scorende 25 en 50 procent van de lezers behoren.

Een tweede groep lezers heeft een lager tempo dan de eerstgenoemde groep, en zij lezen de woorden grotendeels op de Nederlandse manier op: *one* wordt *o-ne*, *coat* wordt *ko-at*, *teacher* wordt *te-a-ger*, *birthday* wordt *birt-h-dai*. Deze kinderen beheersen de teken-klankkoppeling van het Nederlands, maar hebben geen idee hoe dat in het Engels werkt. Onder deze kinderen bevinden zich nogal wat lezers met een C-niveau op de Nederlandse leestoets, dat wil zeggen behorend tot de 25 procent onder het gemiddelde.

Een derde groep tenslotte heeft nog zoveel moeite met de techniek van het lezen, dat zij over letterclusters struikelen, moeite hebben met woorden van meer dan één lettergreep, af en toe nog letters zoals *b* en *d* verwisselen. Zij lezen veelal radend of spellend, of geven aan niet te weten wat er staat. Het gaat veelal om lezers die op de Nederlandse leestaak tot de zwakste 25 procent behoren.

Deze indeling in drie typen lezers in het Engels, gekoppeld aan de leesscore in het Nederlands, geldt niet voor alle kinderen. Er zijn kinderen die laag scoren in het Nederlands en wel een hoog percentage Engelse woorden goed lezen. Het omgekeerde komt ook voor.

Welke strategieën gebruiken vvtOE-kinderen om onbekende woorden te lezen? Omdat de Eibo-leerlingen relatief lage scores behaalden op de pseudowoorden die geacht worden letter-klankkoppeling te meten, is in een

vooronderzoek bij een groepje van negen zeer goede lezers nagegaan, of het überhaupt zin zou hebben alle kinderen met deze taak kennis te laten maken. Het onderzoek vond plaats aan het eind van het schooljaar. De resultaten waren als volgt. Van de Engelse woorden werd 90,7% correct gelezen (sd 9,2), van de pseudowoorden die letter-klankkoppeling meten 40,7 % (sd 11,9). Werde de score gecorrigeerd voor de woorden die op een Nederlandse manier correct te verklanken zijn, dan ging het om 28% (sd 14,6). Deze vormen bleken dus moeilijk om op te lezen. Ze werden traag, op de Nederlandse manier verklankt. De kinderen lezen ook de pseudowoorden waarin een beroep wordt gedaan op analogie. Daarvan werd 72,2% (sd 13,9) correct gelezen. In een nagesprekjes bleken de kinderen haarfijn aan te kunnen geven wat het verschil was tussen beide lijsten. De woorden in de analogielijst vonden zij op woorden lijken die zij kenden. Die waren daarom gemakkelijker om te lezen dan de woorden uit de andere lijst, waarvan zij vonden dat die niet op Engels leken.

Op grond van de resultaten en het commentaar van de zeer goede lezers is besloten de overige kinderen uitsluitend de pseudowoorden op basis van analogie voor te leggen. Wij gaan ervan uit dat jonge vvtOE-kinderen bij gebrek aan kennis van de Engelse conventies voor het lezen van onbekende woorden nauwelijks een beroep kunnen doen op letter-klankkoppeling. Het is de vraag of zij wel gebruik kunnen maken van analogie.

Aan het eind van groep 4 hebben de kinderen behalve de Engelse woorden, de pseudowoorden opgelezen die naar analogie van die woorden waren gevormd. De gemiddelde score bedroeg 62,4% (sd 20,3). Hoewel de Engelstalige kinderen uit het onderzoek van Seymour et al. geen pseudowoorden naar analogie met bekende woorden hebben gelezen en we dus ook niet kunnen beoordelen hoe native speakers op deze taak zouden

scoren, is een vergelijking met de prestatie op de pseudowoorden die letter-klankkoppeling meten op zijn plaats. In beide gevallen gaat het immers om een strategie om onbekende woorden op te lezen. De Engelstalige kinderen lezen na twee jaar leesonderwijs 63,5% (sd 25,5) van de pseudowoorden die letter-klankkoppeling meten correct. Deze score komt overeen met de score van 62,4% die de vvtoE-kinderen op de pseudowoorden gebaseerd op analogie behaalden. Dat betekent dat de onderzochte vvtoE-kinderen al na twee jaar leesonderwijs in het Nederlands net zo goed in staat zijn als de Engelstalige kinderen om onbekende woorden te lezen, zij het met behulp van een andere strategie.

Vervolgonderzoek: vergelijking vvtoE en Eibo

Wat levert een vroege, intensieve start met Engels op voor de technische leesvaardigheid in het Engels? Om deze vraag te kunnen beantwoorden zijn in een vervolgonderzoek de eerder besproken Eibo-groepen vergeleken met kinderen uit groep 6 t/m 8 van Early Bird-scholen in Rotterdam en omstreken waar vanaf groep 1 Engels wordt gegeven. Uitgaande van een vergelijkbaar niveau van technisch lezen in het Nederlands, werd verondersteld dat de langere ervaring met Engels

tot een hoger niveau van technisch lezen in die taal zou leiden. Het technisch lezen in het Nederlands werd onderzocht met de Een Minuut Toets (EMT) van Brus & Voeten. Dit is een lijst van 116 woorden die onder tijdsdruk opgelezen worden.⁵ Op deze manier toetst men de snelheid en accuratesse van het lezen. Voor het Engels werd een lijst samengesteld met 100 hoogfrequente woorden, waarvan de leerlingen eveneens in één minuut zoveel mogelijk woorden correct moesten lezen. Deze lijst noemen we One Minute Test (OMT). Het onderzoek vond plaats aan het eind van het schooljaar. In tabel 2 zijn de gemiddelde scores te vinden op de Nederlandse EMT en de Engelse OMT. Het gaat om het aantal correct gelezen woorden in één minuut.

In alle groepen was de score op de EMT conform het landelijke gemiddelde aan het eind van het schooljaar (Van den Bos et al., 1994, 14). Zoals uit de tabel is af te lezen, verschilden de resultaten voor technisch lezen in het Nederlands niet tussen de groepen 7 uit beide modellen, net zo min als tussen de groepen 8. De groepen zijn dus vergelijkbaar wat betreft de technische leesvaardigheid in het Nederlands, zoals gemeten met de EMT. Op de Engelse leestaak werd door de kinderen uit beide modellen, zowel in groep 7 als groep 8, wel verschillend gepresteerd: de vvtoE-leerlingen deden het steeds beter dan de Eibo-leerlingen. Er bleek geen significant

MODEL	GROEP	EMT	OMT
vvtoE	6 (n = 96)	64,8% (sd 12,3)	48,4% (sd 18,2)
Eibo	7 (n = 39)	72,9% (sd 11,4)	52,4% (sd 16,3)
vvtoE	7 (n = 67)	73,3% (sd 10)	61% (sd 13,3)
Eibo	8 (n = 60)	78,5% (sd 13,3)	60,1% (sd 15,3)
vvtoE	8 (n = 74)	79% (sd 12,3)	72,2% (sd 13,3)

Tabel 2. Resultaten EMT en OMT in Eibo en vvtoE

verschil tussen vvtoE-groep 6 en Eibo-groep 7, net zo min als tussen vvtoE-groep 7 en Eibo-groep 8. De leerlingen uit vvtoE-groep 8 behaalden de hoogste score van de kinderen van de basisschool. De vraag wat een vroege, intensieve start met Engels oplevert voor de technische leesvaardigheid in die taal, kan nu als volgt beantwoord worden. Bij het lezen onder tijdsdruk van een lijst hoogfrequente Engelse woorden, blijken de resultaten van kinderen uit vvtoE-groepen een jaar vooruit te lopen op die van leerlingen uit Eibo-groepen.

Tot besluit

In dit onderzoek zijn de resultaten op de Engelse leestaak uit het onderzoek van Seymour et al. (2003) als aanwijzing beschouwd dat Nederlandse kinderen vanzelf technisch leren lezen in het Engels. Blootstelling aan geschreven taal, ook al gebeurt dat weinig systematisch, blijkt voldoende voor het functioneren van de bij het lezen van de moedertaal verworven strategieën. Veel leerlingen zijn ook in staat onbekende woorden te lezen. Zij doen dat niet met behulp van letter-klankkoppeling, maar door middel van analogie met bekende woorden. Zij blijken aldus over een krachtig hulpmiddel te beschikken om hun zichtwoordenschat uit te breiden.

Het zal opgevallen zijn dat de scores gepaard gaan met hoge standaarddeviaties. Dat betekent dat er binnen de groepen sprake is van aanzienlijke verschillen. Over kinderen van wie de technische leesvaardigheid zich normaal ontwikkelt, hoeven we ons geen zorgen te maken. Er zijn echter ook zeer zwakke lezers in onze populatie. Wanneer kinderen op een Nederlandse toets voor technisch lezen zeer laag scoren, wordt op scholen veelal extra ondersteuning gegeven, omdat een lage score wordt beschouwd als een aanduiding dat de technische leesvaardigheid niet voldoende is ontwikkeld. Dat kan tot

gevolg hebben dat het kind problemen krijgt met het begrijpend en/of studierend lezen. Het is te verwachten dat vvtoE-kinderen die in het Engels zwakke technisch lezers zijn, daarvan hinder zullen ondervinden zodra in groep 5 met een leergang wordt gewerkt. Het is inderdaad de ervaring van leerkrachten dat sommige kinderen in groep 5 slechter gaan presteren bij Engels. Wellicht komt dat doordat dergelijke kinderen zwakke lezers zijn: zij hebben moeite met allerlei taken in de leergang. Om zulke leerlingen tijdig op te kunnen sporen, is door Early Bird, met steun van het Europees Platform, een technisch leestoets Engels ontwikkeld, naar het model van de OMT. Deze is genormeerd voor de groepen 5 t/m 8 van vvtoE-scholen. De samenhang tussen deze toets en de Nederlandse EMT blijkt sterk te zijn ($r = .80$). De kans is daarom groot dat leerlingen met een zwakke leesvaardigheid in het Nederlands, ook een zwakke leesvaardigheid in het Engels zullen hebben (Van Berkel & Philipsen, 2011).⁶

Noten

1. Een opmerking betreffende de samenstelling van de Engelse pseudowoorden is hier op zijn plaats. Een deel ervan heeft letters in eindpositie die daar ongebruikelijk zijn. Zo zijn er in het Engels weinig woorden van één of twee lettergrepen die eindigen op een <a>, <u> of <i> (Carney, 1994). Het gaat dus om pseudowoorden die nauwelijks lijken op bestaande woorden. Zij nodigen daarom uit tot het koppelen van letters aan klanken en niet tot analogie.
2. Het onderzoek op de Eibo-scholen werd uitgevoerd door Corrie Lalkens in het kader van haar masterscriptie Toegepaste Taalwetenschap.
3. In dit artikel zijn de uitkomsten van het vergelijken van resultaten gebaseerd op t-toetsen, behalve bij de vergelijking van de resultaten van Eibo- en vvtoE-leerlingen in het vervolgonderzoek. In dat geval werd

- gebruik gemaakt van een een-weg ANOVA. Met 'verschil' wordt 'statistisch significant verschil' bedoeld.
4. Voor het Nederlands is gebruik gemaakt van de op de scholen afgenomen DMT-3 van het Cito.
 5. Deze lijst werd ontwikkeld in 1973 en is in 1994 opnieuw genormeerd (Van den Bos et al., 1994). Op scholen wordt inmiddels meestal de technisch leestoets uit het leerlingvolgsysteem afgenomen. De EMT wordt nog vaak gebruikt in leesonderzoek, vandaar dat voor deze toets gekozen is.
 6. Zie voor toets en handleiding www.earlybirdie.nl/earlybird_de_organisatie_onderzoek_en_projecten. Deze zijn vanaf begin maart 2012 ook te vinden op www.europeesplatform.nl/vvto
- Literatuur**
- Aro, M. (2005). Learning to read: The effect of orthography. In R. Malatesha Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 531–550). Mahwah: LEA.
- Berkel, A. J. van & Philipsen, K. (2011). *One Minute Test (OMT). Toets technische leesvaardigheid Engels voor groep 5 t/m 8 van vvtoE-scholen*. Rotterdam: Early Bird.
- Bos, K. P. van den, Lutje Spelberg, H. C., Scheepstra, A. J. M. & Vries, J.R. de (1994). *De Klepel*. Nijmegen: Berkhout.
- Brus, B. T. & Voeten, M. J. (1973). *Een-minuut-test*. Nijmegen: Berkhout.
- Carney, E. (1994). *A survey of English spelling*. London: Routledge.
- Ehri, L. C. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. V. Oakhill & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective* (pp. 97–108). Oxford: Blackwell.
- Ehri, L. C. (2005a). Development of sight word reading: phases and findings. In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook* (pp. 135–154). Oxford: Blackwell.
- Ehri, L. C. (2005b). Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, (9)2, 167–188.
- Goswami, U. (2005). Orthography, phonology, and reading development: A cross-linguistic perspective. In R. Malatesha Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy* (pp. 463–480). Mahwah: LEA.
- Greven, J. & Letschert, J. (2006). *Kerndoelenboekje*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Lalkens, C. (2010). *Letters ontcijferen? Een onderzoek naar technisch leren lezen in het Engels op de basisschool*. Masterscriptie Vrije Universiteit Amsterdam.
- Oskam, S. (2001/2008). *Praktische didactiek voor Engels in het basisonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Reitsma, P. (1983). *Phonemic and graphemic codes in learning to read*. Academisch proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam.
- Seymour, Ph. H. K., Aro, M. & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. In *British Journal of Psychology*, 94, 143–174.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151–218.
- Snow, C. E. & Juel, C. (2005). Teaching children to read: what do we know about how to do it? In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The science of reading. A handbook* (pp. 501–520). Oxford: Blackwell.
- Ziegler, J. C., Perry, C., Jacobs, A. M. & Braun, M. (2001). Identical words are read differently in different languages. *Psychological Science*, 12, 379–384.

Dr. ANS VAN BERKEL is specialist op het gebied van taalleerproblemen en het leren van een vreemde taal. De laatste jaren heeft zij onderzoek gedaan naar leren lezen in het Engels op de basisschool, zowel in een Eibobals in een vvtoE-setting.
E-mail: <A.van.Berkel34@kpnplanet.nl>