

Op weg naar een diagnostische toets Engelse leesvaardigheid

ANKE HULSKER

In dit artikel wordt nagegaan of en hoe een diagnostische toets meer inzicht kan geven in de specifieke problemen die leerlingen ondervinden bij het lezen en begrijpen van teksten in een vreemde taal. Het onderzoek omvat zowel een literatuurstudie als de ontwikkeling en afname van een experimentele diagnostische toets Engelse leesvaardigheid.

Leesvaardigheid in de vreemde taal

In de Tweede Fase wordt er bij de vreemde talen veel aandacht besteed aan het oefenen en toetsen van de leesvaardigheid met het oog op het centraal examen. Veel scholen nemen voortgangstoetsen leesvaardigheid af om informatie te verkrijgen over het niveau en de vorderingen van leerlingen op verschillende momenten in de Tweede Fase. Als blijkt dat het niveau en de vorderingen achterblijven, is het echter niet altijd meteen duidelijk waar dit aan ligt en hoe de leesvaardigheid kan worden verbeterd.

Veel docenten hebben wel een mening over de oorzaken van leesvaardigheidsproblemen in de vreemde taal. Misschien kennen de leerlingen niet genoeg woordjes of weten ze niet genoeg van de grammatica om zinsstructuren in een vreemde taal te begrijpen. Of wellicht liggen de problemen op het niveau

van de hele tekst, en hebben de leerlingen niet genoeg inzicht in de opbouw van en verbanden binnen een tekst. Sommige leerlingen begrijpen misschien wel wat er letterlijk in een tekst staat, maar kunnen geen inferenties maken. Ook het ontbreken van leesstrategieën om begripsproblemen te signaleren en op te lossen zou een rol kunnen spelen.

Maar vooralsnog blijkt het vaak lastig om erachter te komen wat de oorzaken van leesvaardigheidsproblemen zijn en hoe deze problemen kunnen worden opgelost.

Leerlingen wordt vaak aangeraden meer te lezen of oude examens te oefenen. Een diagnostische toets waarin verschillende leesvaardigheidsfactoren systematisch worden getoetst, zou uitkomst kunnen bieden. Het is echter de vraag of en hoe een diagnostische toets meer inzicht kan geven in de specifieke problemen die leerlingen ondervinden bij het lezen en begrijpen van teksten in een vreemde taal. Om deze vraag te beantwoorden is aan de hand van een literatuurstudie onderzocht welke factoren in welke mate een rol spelen bij leesvaardigheidsproblemen. Daarnaast is er een experimentele diagnostische toets ontwikkeld en afgenomen om na te gaan of en hoe leesvaardigheidsproblemen aan de hand van deze factoren kunnen worden gediagnosticeerd.

Literatuurstudie

In de literatuur wordt leesvaardigheid in de vreemde taal vaak getypeerd als een interactie tussen de kennis van de vreemde taal enerzijds en de leesvaardigheid die is ontwikkeld door lezen in de moedertaal anderzijds. Over het algemeen wordt aangenomen dat deze interactie afhankelijk is van een 'taaldrempel': als de taalvaardigheid van de lezer voldoende op niveau is, kan de leesvaardigheid uit de moedertaal worden benut (Alderson 2000). Deze drempel is niet absoluut, maar afhankelijk van de specifieke kenmerken van de leestaak, bijvoorbeeld de moeilijkheidsgraad van de tekst.

De kennis van de vreemde taal is met name nodig voor het begrijpen van de 'bouwstenen' van de tekst, de woorden en de zinsstructuren. De leerlingen moeten betekenis toekennen aan de woorden in de tekst en de functie van en onderlinge relaties tussen zinsdelen begrijpen. Hiervoor moeten de leerlingen voldoende vocabulaire kennis en grammaticakennis van de vreemde taal hebben (Bossers 1992, Nation 2001, Berman 1984).

Op een hoger niveau moet de lezer een betekenismodel van de gehele tekst opbouwen (Grabe en Stoller 2002). Hierbij komt meer kijken dan alleen taalkennis en kan de lezer gebruik maken van de ervaring die hij of zij heeft opgedaan door lezen in de moedertaal. Ten eerste moet de lezer de belangrijkste ideeën in de tekst kunnen begrijpen. Het gaat hierbij niet alleen om begrip van informatie die letterlijk in de tekst staat, maar ook om informatie die impliciet is in de tekst en alleen kan worden begrepen als de lezer inferenties maakt (Grabe en Stoller 2002). Daarnaast moet de lezer de verbanden tussen de verschillende ideeën in de tekst kunnen aangeven (Carroll 1994). Hierbij gaat het om het kunnen aangeven van verbanden tussen delen van de tekst en inzicht in de tekstopbouw, alsmede om het begrip van signaalwoorden die de verbanden binnen en opbouw van de tekst expliciet aan-

geven (Urquhart en Weir 1998).

Een belangrijke bron voor inferenties is achtergrondkennis (Bossers 1992). De schrijver zal sommige dingen niet expliciet zeggen in een tekst, omdat hij of zij ervan uitgaat dat de lezer deze zaken al weet. Dit is echter niet altijd even vanzelfsprekend bij teksten in een vreemde taal. De schrijver komt vaak uit een andere cultuur dan de lezer en daardoor verschilt een deel van hun achtergrondkennis, namelijk dat deel dat cultureel is bepaald. Als cultureel bepaalde achtergrondkennis belangrijk is voor het begrip van de tekst, kan dit leiden tot begripsproblemen (Alderson 2000).

Een laatste factor die belangrijk is, is het 'monitoren' van het tekstbegrip (Grabe en Stoller 2002). Met andere woorden, het is belangrijk dat de lezer begripsproblemen tijdens het lezen tijdig signaleert en dat hij deze met behulp van leesstrategieën weet op te lossen. Strategieën als onbekende woordbetekenissen afleiden uit de context of opzoeken in een woordenboek kunnen worden gebruikt om lacunes in de woordenschat te compenseren. Een ander voorbeeld van een leesstrategie is een deel van de tekst voor jezelf vertalen, een strategie die specifiek is voor het lezen in een vreemde taal (Nuttall 1996, Mulder 1996).

Al met al kunnen er op basis van de literatuur dus zeven factoren worden onderscheiden die een rol spelen bij de leesvaardigheid: vocabulaire kennis, grammaticakennis, begrip van expliciete informatie, begrip van impliciete informatie, begrip van verbanden en tekststructuur, achtergrondkennis en 'monitoren'. Het is te verwachten dat deze zeven factoren allemaal in meer of mindere mate van invloed zijn op de leesvaardigheid en een rol spelen bij leesvaardigheidsproblemen. Het is alleen de vraag of en hoe deze factoren moeten worden opgenomen in een toets die bedoeld is om leesvaardigheidsproblemen in een vreemde taal te diagnostiseren.

Voor de ontwikkeling van een dergelijke

toets zou het logisch zijn om niet alleen een literatuuronderzoek te doen, maar ook te kijken naar bestaande diagnostische leesvaardigheidstoetsen. Helaas zijn er nog weinig toetsen ontwikkeld op dit gebied. Een positieve uitzondering hierop is de Tekstbegripstoets Nederlands van Hacquebord (1999), die geschikt is voor lezers met Nederlands als moedertaal of tweede taal. In deze toets worden drie niveaus van tekstbegrip onderscheiden: de zin, de alinea en de gehele tekst. Op basis van deze toets worden er drie soorten zwakke lezers onderscheiden: probleemlezers, die problemen hebben op alle niveaus, compenserende lezers, die problemen op zinsniveau compenseren door een beter begrip van de totale tekst, en schoolse lezers, die een goed begrip hebben op zinsniveau, maar de totale tekst niet goed kunnen begrijpen. Aangezien de toets in dit onderzoek ook onderscheid maakt tussen factoren op een lager niveau (begrip van de 'bouwstenen' van de tekst) en een hoger niveau (opbouw van een betekenismodel), zou deze aanleiding kunnen geven tot een soortgelijke indeling, maar een complexere typologie is ook mogelijk.

Opzet van de toets

De uitkomsten van de literatuurstudie zijn gebruikt als basis voor de opzet van een experimentele diagnostische toets Engelse leesvaardigheid. De zeven factoren die in de literatuur waren gevonden, zijn vertaald naar verschillende onderdelen van de experimentele diagnostische toets. Voor sommige onderdelen kon gebruik worden gemaakt van bestaande opgaven en opgavensoorten, voor andere onderdelen was nog geen materiaal voorhanden.

De factoren die gerelateerd zijn aan de opbouw van een betekenismodel van de tekst werden getoetst aan de hand van authentieke Engelse teksten. Voor het toetsen van het begrip van expliciete informatie, impliciete

informatie en verbanden en tekststructuur is gebruik gemaakt van drie verschillende examenteksten (één relatief moeilijke tekst uit een mavo-d examen en twee relatief makkelijke teksten uit havo-examens). Voor een deel zijn originele identificatieopgaven (die vragen naar expliciete informatie in de tekst), productieopgaven (waarvoor de leerling inferenties moet maken) en opgaven over cohesie en globale tekststructuur bij deze teksten uit de examens gebruikt; voor een ander deel zijn er nieuwe opgaven van dezelfde types bij deze teksten gemaakt. Alle opgaven zijn vertaald naar het Nederlands, zodat het Engels in de opgaven geen belemmering zou vormen voor zwakke lezers, voor wie de toets uiteindelijk is bedoeld, en alleen het begrip van het Engels in de teksten zou worden getoetst. Een voorbeeld van een opgave die vraagt naar de globale tekststructuur is de volgende:

Het tekstgedeelte alinea 1-10 kan worden verdeeld in drie delen:

- A De makers van 'Miss Saigon' over het maken van musicals.
- B De inspiratie voor de musical 'Miss Saigon'.
- C De uitvoering van de musical 'Miss Saigon'.

In welke volgorde zijn deze delen in de tekst te vinden?

De talige factoren, die betrekking hebben op de 'bouwstenen' van de tekst, zijn elk apart getoetst. Om kennis van de woordenschat te toetsen, is gebruik gemaakt van items uit een eerder ontwikkelde computertoets voor de Tweede Fase die vocabulairekennis toetst op een manier die aansluit bij het lezen. De opgaven toetsen receptieve woordkennis in een beperkte context waaruit de betekenis van het woord niet valt af te leiden, maar die wel aanwijzingen geeft over bijvoorbeeld woord-

soort en de betekenis die wordt gevraagd (bij een woord met meerdere betekenissen). Een voorbeeld hiervan is de volgende opgave:

In his book the author avoids religious matters.

- A behandelt
- B bekritiseert
- C benadrukt
- D vermijdt
- E verwijst naar

Voor het toetsen van grammaticakennis in de context van tekstbegrip was nog geen materiaal beschikbaar. Grammatica wordt vaak getoetst in verband met schrijfvaardigheid, maar er bestonden nog geen opgaven waarin het begrijpen van zinsstructuren centraal staat. In de voor het onderzoek ontwikkelde opgaven worden syntactisch complexe zinnen gegeven, bijvoorbeeld zinnen in de lijdende vorm of met meerdere bijzinnen, waarover de leerlingen een vraag moeten beantwoorden. Een voorbeeld hiervan is de opgave die de volgende zin bevat: *The disappearance of a lady who was said to have inherited a large sum of money from her uncle is being treated as suspicious by the police.* Om deze zin te begrijpen moeten de leerlingen kunnen aangeven wie of wat suspicious werd gevonden.

De factor achtergrondkennis is moeilijk te toetsen, omdat dit begrip zo breed is. Daarom is deze factor in de toets beperkt tot de achtergrondkennis die nodig is of helpt om de teksten in de toets te begrijpen. Kennis van de Britse politiek kan bijvoorbeeld nodig zijn om een tekst te begrijpen over Britse politieke partijen die jongeren meer willen betrekken bij de verkiezingen. Een voorbeeld van een vraag bij deze tekst is: 'Welke partij zit er op dit moment in de Britse regering?', waarbij de leerlingen de keuze hebben uit de *Conservative Party*, *Labour Party* of *Liberal Democrats*.

Tenslotte is de factor 'monitoren', het

signaleren en oplossen van begripsproblemen, getest door middel van een vragenlijst. De leerlingen kregen een vragenlijst over iedere tekst in de diagnostische toets, zodat hun antwoorden waren gerelateerd aan hun daadwerkelijke leesgedrag tijdens de toets. In deze vragenlijsten werden eerst vragen gesteld over het algemene begrip van de tekst, bijvoorbeeld over de moeilijkheidsgraad van de woorden en de zinsconstructies in de tekst, of over de achtergrondkennis die de leerlingen hadden over het onderwerp van de tekst. Daarna konden de leerlingen aangeven of ze specifieke begripsproblemen hadden waardoor ze een bepaalde vraag niet konden beantwoorden en konden ze aangeven welke strategieën ze hadden gebruikt om de vraag toch te beantwoorden. Enkele strategieën waaruit ze konden kiezen, waren: gebruik maken van achtergrondkennis, een deel van de tekst vertalen en woordbetekenis afleiden uit de context. Tenslotte konden ze het succes van hun strategiegebruik evalueren.

Opzet van het onderzoek

De toets is afgenomen onder 449 leerlingen uit 4-havo van zeven verschillende scholen en 22 verschillende klassen. De toets was verdeeld over drie toetsboekjes die elk in een lesuur konden worden gemaakt. Om erachter te komen in welke mate de factoren in de toets daadwerkelijk gerelateerd zijn aan de leesvaardigheid is naast de diagnostische toets een algemene leesvaardigheidstoets in de onderzoeksopzet opgenomen. Hierbij is gekozen voor een onderdeel van een bestaande leesvaardigheidstoets voor 4-havo, namelijk een clozetoets die deel uitmaakt van de voortgangstoetsen Engelse leesvaardigheid van de Citogroep voor de Tweede Fase.

De proefpersonen kregen ieder twee of drie van de drie verschillende toetsboekjes, afhankelijk van het aantal lessen dat de docenten beschikbaar hadden. Niet alle

leerlingen maakten dus alle opgaven. Alleen toetsboekje 1, waarin de algemene leesvaardigheidstoets was opgenomen, werd door iedereen gemaakt. Klassieke toetsanalyse, die uitgaat van één toets die wordt gemaakt door één populatie, kon hier dus niet op de gehele toets worden toegepast. Alleen voor de subtoetsen die in boekje 1 waren opgenomen, kon een klassieke analyse voor de gehele populatie worden gemaakt.

Met behulp van een IRT-analyse (Item Response Theorie) werden uiteindelijk alle subtoetsen geanalyseerd en de totale scores van alle studenten over alle factoren doorgekeurd. Met IRT is men niet afhankelijk van hele toetsen of populaties, maar kunnen de eigenschappen van afzonderlijke items en scores worden bepaald. Op basis van deze analyse werden de correlaties van de verschillende subtoetsen met de algemene leesvaardigheidstoets vastgesteld, de antwoorden op de vragenlijsten geïnterpreteerd en verdere analyses verricht om de diagnostische waarde van de toets te bepalen.

Naast de diagnostische toets en de algemene leesvaardigheidstoets maakte ook een enquête voor de deelnemende docenten deel uit van het onderzoek. Deze enquête, die betrekking had op leesvaardigheid in het algemeen en op de experimentele diagnostische toets in het bijzonder, werd door zes docenten ingevuld.

Resultaten

Uit de klassieke toetsanalyse bleek dat de percentages goede antwoorden bij de woordenschattoets en de grammaticatoets gemiddeld respectievelijk 57.2% en 58.2% waren, en dat de toetsen een coëfficiënt alpha van respectievelijk .82 en .74 hadden. Dit geeft aan dat de betrouwbaarheid behoorlijk hoog is.

Uit de resultaten van de IRT-analyse bleek dat niet alle factoren in de diagnostische toets even sterk aan leesvaardigheid waren gerela-

teerd. De scores op de talige factoren vocabulairekennis en begrip van zinsstructuren waren het sterkst gerelateerd aan de scores op de algemene leesvaardigheidstoets. Iets minder sterk, maar wel significant ($p < .01$), waren - in volgorde van sterkte - de correlaties tussen de leesvaardigheidsscores en de scores op de factoren begrip van verbanden en tekststructuur, begrip van expliciete informatie en begrip van impliciete informatie. Het zwakst waren de correlaties tussen de scores op achtergrondkennis en de leesvaardigheidsscores op de teksten waaraan deze achtergrondken-

Factor	Correlatie (Pearson r)
1. woordkennis	.499
2. grammaticakennis	.482
3. begrip van tekstopbouw en verbanden	.436
4. begrip van expliciete informatie	.348
5. begrip van impliciete informatie	.259
6. achtergrondkennis	.153

Tabel 1: Correlaties tussen leesvaardigheid en de onderzochte factoren

nis was gerelateerd (zie Tabel 1 voor een overzicht van de gevonden correlaties).

Daarnaast bleek uit analyse van de vragenlijst dat er geen systematisch verband bestaat tussen scores op leesvaardigheid en het vermogen om begripsproblemen te signaleren. Alle leerlingen bleken vrij goed aan te kunnen geven of en in welke mate ze problemen hadden met het begrijpen van de teksten in de toets. Er werden significante correlaties gevonden tussen de scores op de algemene leesvaardigheidstoets en de antwoorden op de vragen over het algemene tekstbegrip (Pearson r , $p < .01$). Het is dus niet zo dat leerlingen met hoge leesvaardigheidsscores accuratere ideeën hadden over hun tekstbegrip en dus beter begripsproblemen zouden

kunnen signaleren. Ook bleek uit de resultaten dat er geen verband is tussen de hoogte van leesvaardigheidsscores en het gebruik van bepaalde strategieën: voor elke strategie werd gekeken of de groep die de strategie toepaste significant hogere leesvaardigheidsscores haalde dan de groep die dit niet deed (independent samples t-test, $p < .01$). Dit bleek niet het geval. Evenmin was er sprake van een significante correlatie tussen leesvaardigheidsscores en het aantal strategieën dat werd toegepast (Pearson r , $p < .01$). Er zijn dus geen aanwijzingen gevonden dat betere lezers ook beter zijn in het signaleren of oplossen van begripsproblemen.

Het lijkt daarom niet zinvol om de factoren achtergrondkennis en 'monitoren' op te nemen in een diagnostische toets Engelse leesvaardigheid, terwijl de factoren vocabulairekennis, grammaticakennis, begrip van verbanden en tekststructuur, begrip van expliciete informatie en begrip van impliciete informatie wel deel zouden moeten uitmaken van een dergelijke toets. De verdere analyses zijn dan ook alleen gedaan voor de eerste vijf factoren.

Maar wat is nu de diagnostische waarde van de toets? De toets heeft natuurlijk alleen een diagnostische waarde als blijkt dat zwakke lezers moeite hebben met een beperkt aantal factoren. Als blijkt dat de meeste zwakke lezers moeite hebben met alle factoren in de toets, heeft het afnemen van de toets weinig zin. Om de diagnostische waarde te bepalen, zijn de leerlingen op grond van de resultaten van de algemene leesvaardigheidstoets ingedeeld in drie gelijke groepen, waarbij de 33% met de laagste scores gekarakteriseerd zijn als 'zwakke lezers'. Van de zwakke lezers had ongeveer 12% had moeite met slechts één factor (dat wil zeggen haalde op één factor een score die hoorde bij de laagste 33% voor deze factor) en ongeveer de helft van de zwakke lezers had moeite met twee of drie van de vijf factoren. Slechts ongeveer één op de negen

zwakke lezers had moeite met alle factoren. De meeste zwakke lezers hebben dus moeite met een beperkt aantal factoren.

Aangezien de meeste zwakke lezers zwak scoren op een combinatie van factoren, is het te verwachten dat er ook onderlinge verbanden tussen de factoren bestaan. Op basis van de literatuur en de toetsresultaten van Hacquebord zou men kunnen denken dat de talige factoren vocabulairekennis en grammaticakennis een cluster vormen, net als de overige factoren, die bijdragen aan de opbouw van een begripsmodel van de tekst. De onderlinge correlaties tussen de verschillende factoren zijn vrij sterk, wat ook te verwachten was, aangezien alle factoren een rol spelen in de leesvaardigheid. Uit exploratieve factoranalyse (Principale Componenten Analyse) blijkt verder dat één component waarop alle factoren hoog scoren verantwoordelijk is voor 48.7% van de variantie, terwijl de rest van de variantie wordt verklaard door vijf verschillende componenten waarop steeds één factor hoog scoort. Dit betekent dat de subtoetsen naast iets gemeenschappelijks ook iets toetsen wat onafhankelijk is van de andere factoren. Uit de resultaten blijkt echter niet dat er clusters van bepaalde factoren zijn, aangezien er geen componenten zijn waarop bijvoorbeeld twee of drie factoren hoog scoren. Dit betekent ook dat deze toets, in tegenstelling tot de toets van Hacquebord (1999), geen aanleiding geeft tot het opstellen van profielen voor groepen leerlingen. Individuele leerlingen blijken problemen te hebben met verschillende combinaties van factoren.

Conclusies

Ervan uitgaand dat de gevonden correlaties een causaal verband weerspiegelen, lijkt kennis van de vreemde taal een grote rol te spelen bij leesvaardigheid in de vreemde taal, in ieder geval op het niveau van de Tweede Fase. Talige factoren als woordenschat en

grammaticakennis lijken van groot belang voor de leesvaardigheid. Het belang van een grote receptieve woordschat was al bekend in het onderwijs, maar receptieve grammaticakennis wordt zelden geoefend of getoetst. Daarom is het interessant dat dit onderzoek laat zien dat deze kennis mogelijk een grote rol speelt bij de leesvaardigheid.

De factor begrip van verbanden en tekststructuur lijkt ook een hoge correlatie te hebben met de leesvaardigheid, hoewel het verband minder sterk is dan voor woordschat of grammaticakennis. Ook bij deze hoge correlatie zou taalkennis een belangrijke rol kunnen spelen. Hoewel begrip van verbanden en tekststructuur wordt geschaard onder de meer algemene leesvaardigheidsfactoren die bijdragen aan de opbouw van een betekenismodel van de tekst, doet deze factor wel degelijk een beroep op de taalkennis van de lezer. Cohesie-elementen zoals verbindings-, structuur- en verwijswaarden zijn taalspecifiek en kunnen begripsproblemen veroorzaken als ze verkeerd worden geïnterpreteerd. Het kan daarom nuttig zijn om in de klas aandacht te besteden aan de betekenis en functie van dergelijke woorden.

Ook het feit dat begrip van expliciete informatie een hogere correlatie heeft met leesvaardigheid dan begrip van impliciete informatie wijst erop dat taalvaardigheid belangrijk is. Het begrijpen van wat er letterlijk in de tekst staat is immers meer afhankelijk van kennis van de taal dan het maken van inferenties, dat voor een groot deel afhankelijk is van informatie buiten de tekst.

Deze informatie buiten de tekst, de tekstrelevante achtergrondkennis, lijkt juist niet direct gerelateerd te zijn aan de leesvaardigheid. De hoeveelheid al dan niet cultureel bepaalde achtergrondkennis lijkt het tekstbegrip niet duidelijk te bevorderen of te hinderen. Veel onderzoekers menen dat het niet mogelijk is om leesvaardigheid zonder achtergrondkennis te toetsen, omdat achter-

grondkennis altijd een rol speelt bij tekstbegrip. De centrale examens leesvaardigheid beogen echter alleen tekstbegrip te toetsen en geen achtergrondkennis. De resultaten van dit onderzoek lijken aan te geven dat dit mogelijk is voor teksten van algemene aard zoals die meestal voor leesvaardigheid in het voortgezet onderwijs worden gebruikt.

Tegen de verwachtingen in lijkt er geen systematisch verband te bestaan tussen leesvaardigheidsscores en de factor 'monitoren'. Goede lezers lijken niet beter te zijn in het signaleren van begripsproblemen dan zwakke lezers. De meeste leerlingen kunnen goed aangeven of ze problemen hebben met het begrijpen van een tekst. Daarnaast lijkt een goede leesvaardigheid niet in verband te staan met het gebruik van specifieke leesstrategieën. De factor 'monitoren' is echter een complexe factor waarbij vele bewuste en onbewuste processen betrokken zijn. Daarom kan nader onderzoek interessant zijn om niet alleen na te gaan welke strategieën er worden gebruikt, maar ook hoe ze precies worden toegepast en wat het effect ervan is.

Uiteindelijk lijken dus vijf van de zeven onderzochte factoren geschikt om te worden opgenomen in een diagnostische leesvaardigheidstoets. Dit zijn vocabulairekennis, grammaticakennis, begrip van verbanden en tekststructuur, begrip van expliciete informatie en begrip van impliciete informatie. Dit zijn ook de factoren die de docenten Engels in het onderzoek belangrijk vinden, blijkens hun antwoorden op de vragenlijst. Daarnaast benadrukken deze docenten echter ook het gebruik van leesstrategieën om begripsproblemen aan te pakken. Verder komen de resultaten tevens overeen met de mening van de leerlingen over de factoren die hun tekstbegrip beïnvloeden. Uit de resultaten van de vragenlijsten voor de leerlingen blijkt bijvoorbeeld dat hun mening over de moeilijkheidsgraad van woorden of zinnen in de tekst sterk correleert met hun leesvaardigheidsscores,

terwijl hun mening over tekstrelevante achtergrondkennis slechts zwak correleert met hun leesvaardigheid.

Het onderzoek toont ook aan dat de leesvaardigheidsproblemen van individuele leerlingen te wijten zijn aan verschillende combinaties van factoren. Er zijn dus geen duidelijke clusters van probleemfactoren aan te wijzen en er kunnen daarom geen profielen voor groepen leerlingen worden opgesteld zoals het geval was bij de toets van Hacquebord. Nader onderzoek moet uitwijzen wat dit voor gevolgen heeft voor het oefenen van de leesvaardigheid, maar op basis van de resultaten kan gedacht worden aan een individueel oefenprogramma dat gericht is op de specifieke problemen van de betreffende leerling.

LITERATUUR

- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berman, R. (1984). Syntactic components of the foreign language reading process. In Alderson, J.C. & Urquhart, A.H. (red.), *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.
- Bossers, B.H. (1992). *Reading in two languages*. Rotterdam: Van Driel.
- Carroll, D.W. (1994). *Psychology of language*. Pacific Grove (CA): Brooks/Cole.
- Grabe, W. & Stoller, F.L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Hacquebord, H.I. (1999). A Dutch comprehension test for identifying reading problems in L1 and L2 students (Research Note). *Journal of Research in Reading* 22, 3, 299-303.
- Mulder, H. (1996). *Training in leesstrategieën: vorm en rendement*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuttal, C. (1996). *Teaching reading skills in a foreign language*. 2nd ed. Oxford: Heinemann English Language Teaching.
- Urquhart, S. & Weir, C. (1998). *Reading in a second language: process, product and practice*. London: Longman.