

7. Besluit

Het onderzoek naar het verschil tussen video- en audioversies van luistertoetsen zal worden herhaald bij de overige drie toetsen. Naar verwachting zal het verschil bij de lezing (spreker in beeld) klein zijn. Bij de twee andere toetsen (met als teksten het discussieprogramma met 12 sprekers in beeld en de speelfilm) is de grootte van het verschil moeilijk te voorspellen.

Men kan zich afvragen of grote verschillen nodig zijn om overgang van audioteksten naar videoteksten in luistertoetsen te verantwoorden. Ook bij geringe verschillen kan gebruik van audiovisueel materiaal verdedigd worden tegenover gebruik van enkelkanalige auditieve teksten en wel om redenen van validiteit. Dramatische verschillen tussen video- en audioversies zouden er wel toe kunnen bijdragen dat de overstap ook inderdaad gemaakt wordt: zij zouden de beslissende stimulans ervoor kunnen zijn om het geld dat voor videoversies nodig is ook feitelijk uit te geven. Want dat onderzoeksresultaat is in ieder geval onomstreden: video is vele malen duurder dan audio.

Bibliografie

Heuvelman, A.
1989 *Buiten beeld*. Lisse.

4 Signalering van leesproblemen d.m.v. tekstbegrip-toetsing?

H.I. Hacquebord

Veel leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben problemen met het (bestude-rend) lezen van hun schoolboeken. Het achterliggende leesproces, de wijze waarop de tekstuele informatie wordt verwerkt en geïntegreerd in bestaande kennisstructuren, onttrekt zich echter grotendeels aan de waarneming. Instrumenten voor het meten van tekstbegrip betreffen immers veelal produktmetingen.

Het verwerkingsproces van de lezer op basis van een propositionele analyse van de tekststructuur (Van Dijk & Kintsch, 1983) is uitgangspunt geweest bij de ontwikkeling en constructie van toetsen voor tekstbegrip (Hacquebord, 1989; Galema, 1989), die behalve produktmeting ook een signalering van leesproblemen willen zijn. De vraag die in deze bijdrage zal worden gesteld is of en in hoeverre dit instrument een dergelijk diagnostische functie kan waarmaken. Toetsgegevens uit onderzoek zullen worden gelegd naast observatiegegevens m.b.t. leesproblemen van verschillende groepen 'probleemlezers'.

1. Kader en vraagstelling

In ons inmiddels afgesloten onderzoek naar tekstbegripproblemen van anderstalige en Nederlandstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs (Hacquebord, 1989) zijn toetsen voor tekstbegrip ontwikkeld. Deze bleken betrouwbare instrumenten voor tekstbegripmeting bij Nederlandstalige én anderstalige leerlingen, representatief wat betreft tekstsoort en moeilijkheidsgraad en bovendien objectief en efficiënt af te nemen. Niet alleen in onderzoek, maar ook in de onderwijspraktijk zouden deze toetsen kunnen worden gebruikt, en wel voor signalering en mogelijk ook diagnostisering van taal- en leesproblemen bij leerlingen in het algemeen en bij anderstaligen in het bijzonder. Mijns inziens is er bij scholen voor voortgezet onderwijs een duidelijke behoefte aan zo'n instrument. Veel scholen proberen in de brugklas leerlingen te selecteren die extra ondersteuning nodig hebben, onder andere op het gebied van de taalbeheersing. Dit gebeurt meestal in het kader van "Remedial Teaching".

In hoeverre leerlingen met specifieke taalproblemen, bijvoorbeeld anders-taligen, er bij een dergelijke screening ook uit rollen, is sterk afhankelijk van het gekozen instrumentarium. Een voorbeeld: op een school waar wij onderzoek wilden doen bij verschillende groepen leerlingen in ondersteuningslessen, waaronder anderstaligen, bleken deze laatsten nauwelijks geselecteerd te worden met de toetsinstrumenten die gebruikt werden door de school. Toen wij aan dit toetsinstrumentarium van de school een eenvoudige receptieve woordenschattoets mochten toevoegen, bleken ineens vele anderstalige leerlingen hierop uit te vallen. Op toetsen voor technisch en begrijpend lezen of voor spelling deden de anderstaligen het niet opmerkelijk slechter dan hun Nederlandstalige medeleerlingen. De conclusie dat het

wel mee zou vallen met het taalprobleem van de anderstaligen is dus op zijn minst voorbarig; de aard van hun taalprobleem moet natuurlijk wel boven tafel kunnen komen. Het is opvallend dat de toetsbatterijen die ik tot nu toe heb gezien, een sterke nadruk leggen op genoemde aspecten Technisch Lezen en Spelling. Het zgn. "begrijpend lezen" wordt daarnaast ook altijd getoetst, maar aan de validiteit en met name aan de betrouwbaarheid van deze toetsen - meestal een of twee korte teksten met 'open vragen', een zogenaamde "tekstverklaringsopdracht"- kan worden getwijfeld.

Wanneer de signalering al hapert, is de diagnostiek die daarop volgt ook niet meer zuiver. De 'bril' van de gekozen instrumenten zal de daaropvolgende diagnostiek en 'behandeling' kleuren. "Leesproblemen worden bijvoorbeeld veroorzaakt door gebrek aan technische leesvaardigheid" is zo'n gedachte, die volgens mij in z'n algemeenheid niet klopt. Uit onderzoek weten we inmiddels dat deze relatie niet eenduidig is, dat lezen een interactief proces is waar de 'lagere' verwerkingsvaardigheden geen noodzakelijke voorwaarden zijn voor de verwerking van de hogere tekstuele niveaus. De associatie blijft echter, en bovendien: voor het technische lezen zijn toetsen en materialen, dus die worden gebruikt. Ondertussen zitten buiten de hulpverlening leerlingen te worstelen met hun schoolboeken vol vaktaal, met woorden die ze niet kennen, met abstract taalgebruik en teksten waarin ze het verband niet kunnen ontdekken. Leesproblemen hangen bij deze leerlingen -en dat zijn niet alleen anderstaligen- volgens mij sterk samen met taalproblemen, en wel in een interactief verband: door gebrek aan taalkennis ontstaan leesproblemen, anderzijds kunnen leesproblemen een verdere taalontwikkeling in de weg staan.

Een van de conclusies uit het hoofdonderzoek (Hacquebord, 1989) is dat taalproblemen kunnen worden gecompenseerd door top-down-leesstrategieën. Dat betekent dat een globale tekstbegrijpstoets onderliggende taalproblemen niet zonder meer aan het licht brengt. Andersom zouden leesproblemen over het hoofd kunnen worden gezien, wanneer getoetst wordt met in linguïstisch opzicht te gemakkelijk materiaal. Integratie van communicatieve tekstbegrijpstoetsen hangen te zeer samen met algemene taalvaardigheid of intelligentie, zodat met name de specifieke taalproblemen van bijvoorbeeld anderstaligen onvoldoende naar voren komen. De vraag waar het in het vervolg over gaat is: kunnen taal- en leesproblemen van brugklasleerlingen worden gesignaleerd met de tekstbegrijpstoets die wij in ons onderzoek hebben ontwikkeld en kan de toetsuitslag richting geven aan de verdere diagnostiek? Ik ga er bij deze vraagstelling vanuit dat taal- en leesvaardigheid nauw samenhangen, maar dat de verschillende aspecten van tekstbegrip wel onderscheiden moeten kunnen worden in de toetsuitslag (vgl. Groot & Bekkers, 1987).

Na een schets van de theoretische basis van de tekstbegrijpstoets, waarin recente leestheorieën zijn verwerkt, zullen de toetsresultaten van ruim 300 brugklasleerlingen enerzijds in relatie worden gebracht met de toetsscores op de signaleringsstoets Begrijpend Lezen (Clemens & Henneman, 1989) die is ontwikkeld in het kader van het zgn. LSP-project t.b.v. de opsporing en behandeling van leerlingen met "ernstige lees- en schrijfproblemen". De signalering van "leesproblemen" probeer ik op deze manier te valideren, waarbij echter de geringe betrouwbaarheid van de signaleringstoets een probleem is. De vergelijking met andere signaleringsinstrumenten die in de praktijk gebruikt worden kan voor dit probleem hopelijk uitkomst bieden. Anderzijds wordt de toets in verband gebracht met een door ons zelf ontwikkelde woordenschattoets, die we in dit verband als indicator van het taalbeheersingsniveau beschouwen. Vervolgens zal worden ingegaan op de diagnostische

mogelijkheden van de tekstbegrijpstoets, die geanalyseerd kan worden in drie subtoetsen voor micro-, meso- en macro-tekstbegrip. Deze deelttoetsen worden verondersteld te corresponderen met de verwerking van drie te onderscheiden tekstuele niveaus. We hopen door profielanalyse van de deelscores een glimp op te vangen van het onderliggende verwerkingsproces of in ieder geval inzicht te krijgen in de aard van het tekstbegrijpstoetsprobleem.

2. De tekstbegrijpstoets; beschrijving en theoretische achtergrond.

2.1 De toetsvorm

De toets bestaat uit 6 teksten uit aardrijkskundeschoolboeken van ongeveer gelijke lengte (ca. 200 woorden), gelijk verdeeld over drie moeilijkheidsniveaus. De 'vragen' bij de teksten zijn stellingen waarop de proefpersonen met 'klopt' of 'klopt niet' moeten antwoorden. Deze stellingen corresponderen met proposities uit de tekst op verschillende tekstuele niveaus: het micro-, meso- en macro-niveau van de tekst. Onder het tekstuele micro-niveau verstaan we het woord- en zinsniveau van een tekst dat congrueert met het proces van woordherkenning en de constructie van proposities. Op het meso-niveau, het alineaniveau van een tekst vindt de constructie van lokale coherentie plaats en met macro-niveau wordt de 'over all' tekstuele structuur verstaan waarvan de lezer een 'macrostructurering' vormt (waaronder de constructie van proposities m.b.t. het hoofdthema, de tekstsoort en de 'strekking' van de tekst). Deze definitie hebben we ontleend aan Van Dijk en Kintsch (1983); de operationele definities van deze onderscheiden tekstuele niveaus worden gegeven in Galema (1989).

Een belangrijk argument voor onze keuze voor de tweekeuze/stellingenvorm is de 'natuurlijkheid' ervan. Het gaat ons om 'on line' begrip van tekstuele proposities, dat een lezer, zonder dat de toetsvorm hem moeite kost, zo onmiddellijk mogelijk laat zien¹. Van elke soort stelling zijn er vier per tekst, zodat bij elke tekst 12 stellingen, bij elke toets 72 stellingen als 'items' zijn opgenomen. Dit relatief grote aantal items is noodzakelijk om het bezwaar van de tweekeuzevorm, namelijk de grote raadkans, weg te nemen.

2.2 Inhoudsvaliditeit en toetsbetrouwbaarheid

De stellingen die zijn opgenomen in de toets vormen een steekproef uit alle tekstuitspraken en relaties tussen tekstuitspraken die in principe in de tekst aanwezig zijn. Bij de selectie van stellingen zijn niet de uitgebreide analyses van Meyer of Kintsch en Van Dijk gevolgd. Intuïtie voor de representativiteit van bepaalde stellingen heeft voorop gestaan bij de keuze, naast praktische overwegingen, zoals de 'formuleerbaarheid' van bepaalde uitspraken. De selectie van de items vond plaats op basis van proefafnamen en op basis van validiteits- en betrouwbaarheidsoordelen van doctoraalstudenten Nederlands. De vaststelling of een bepaalde stelling behoort tot één van de drie typen, of het een micro-, een meso- of een macro-uitspraak is, is ook aan de beoordelaars voorgelegd. Een hoge mate van overeenstemming over een bepaalde stelling tussen deze beoordelaars was een selectiecriteria. De uiteindelijke itemselectie heeft plaats gevonden na een statistische item-analyse op basis van proefaf-

names bij leerlingen, waarbij gelet is op de gemiddelde p-waarden per item en per (deel)toets, en op de mate waarin items en (deel)toetsen differentiëren tussen leerlingen van verschillende onderwijsniveaus en op de item-testcorrelaties.

toetsafname	1986 (n=161)	1990 (n=302)
tekstbegrip totaal (72 items)	.83	.81
deeltoets micro (24 items)	.66	.62
deeltoets meso (24 items)	.56	.69
deeltoets macro (24 items)	.51	.58
woordkennistoets (50 items)	.91	.96

Tabel 1 : KR-20-betrouwbaarheidscoëfficiënten met tussen haakjes de aantallen items en proefpersonen (n)

Uit dit overzicht van betrouwbaarheidsmaten blijkt dat de tekstbegriptoets in zijn geheel, bij 72 items, een aanvaardbare betrouwbaarheid heeft. De betrouwbaarheidscoëfficiënten van de subtoetsen liggen -door het kleine aantal items- beneden de algemeen aanvaarde norm van .75, maar wel rond de werkbare norm van .60. De bruikbaarheid van de afzonderlijke subtoetsen is dus beperkt. De woordkennistoets heeft een hoge betrouwbaarheid van .96 en is daarom geschikt voor selectieve doeleinden, mits woordkennis ook een werkelijke voorspeller is van tekstbegrip en leesvaardigheid.

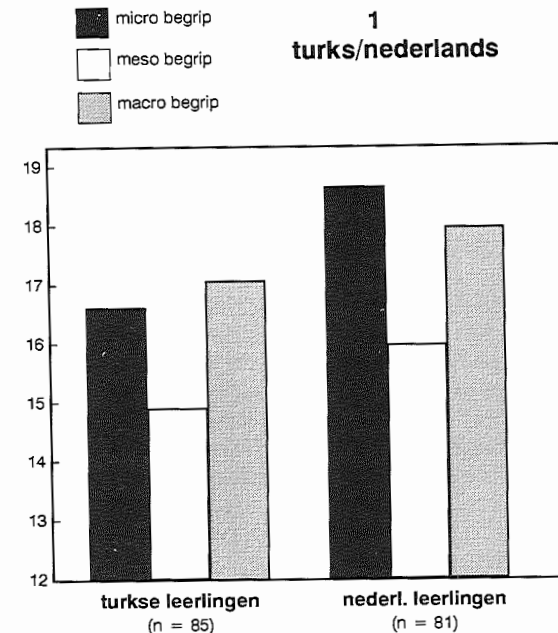
2.3 Constructvaliditeit

Een belangrijke overweging bij de toetsconstructie was dat we aanwijzingen willen krijgen omtrent het leesgedrag van de te toetsen leerlingen. We willen het gemeten tekstbegrip kunnen analyseren en in verband brengen met de aard van de leesvaardigheid van de leerlingen, vanuit de veronderstelling dat anderstalige leerlingen op het microniveau van de tekst relatief meer begripsproblemen hebben dan op het macroniveau in vergelijking met Nederlandse leerlingen, zoals onderzoek op het gebied van het lezen in een tweede taal ons doet vermoeden.

Het lijkt haast onvermijdelijk om tekstbegrip als proces en als complexe vaardigheid via tekstbegripvragen, dus op indirecte wijze, te meten. Rechtstreekse toegang tot dat proces vereist een methodologie die nog nauwelijks is ontwikkeld (Kreeft en Van Krieken, 1982). Hoe lastig een koppeling van bepaalde typen tekstbegripvragen aan bepaalde aspecten van dat proces of bepaalde deelvaardigheden is, heeft de zogenaamde 'deelvaardighedenbenadering' (Wesdorp, 1981) ons geleerd. Het bovengenoemde tekstlinguïstisch onderzoek heeft echter inmiddels een beter zicht op het leesproces opgeleverd, met meer empirische evidentie ook dan het psychometrisch onderzoek (In: Meyer e.a., 1980). Toetsconstructie op basis van een analyse van de tekststructuur lijkt meer op te leveren m.b.t. het leesproces, juist

vanwege de veronderstelde relatie tussen lezer en tekst, de congruentie tussen vaardigheden van lezers en de tekstuele, propositionele niveaus.

We veronderstellen dus een relatie tussen de tekstuele niveaus en een corresponderend verwerkingsproces van de lezer. Een één-op-één-relatie tussen vaardigheid en het niveau van de propositie waarop de stelling betrekking heeft kan hierbij echter niet worden aangenomen; onderzoek op het gebied van het leesproces en met name de theorie van Van Dijk en Kintsch wijzen op de voortdurende interactie tussen de verschillende verwerkingsniveaus. Het is bijvoorbeeld duidelijk dat een micro-propositie uit de tekst door een bottom-up-leesvaardigheid van de leerling kan worden geconstrueerd, maar uit het onderzoek op het gebied van lezen weten we ook dat de verwerking van dit niveau ook door top-down-leesgedrag tot stand kan komen. Op grond van ontwikkelingspsychologische inzichten lijkt de veronderstelling gerechtvaardigd, dat er verschillen tussen leerlingen zullen optreden in hun leesgedrag, namelijk in de mate waarin ze gebruik weten te maken van 'compenserende' strategieën. Dit kan blijken uit een ander scoreprofiel van bepaalde leerlingen bij de analyse van de toetsresultaten:



Figuur 1 Tekstbegripdeelscores van Turkse en Nederlandse leerlingen

Uit deze profielvergelijking tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen blijkt dat beide groepen relatief laag scoren op de meso-subtoets. De Nederlandse groep profileert zich duidelijk op microtekstbegrip, de subtoets waarop het verschil met de Turkse leerlingen het grootst is. Dat de totaalscore voor de tekstbegriptoets tekstbegriptotaalscore bij de anderstaligen iets lager ligt dan bij de Nederlandse groep, komt

door de lagere microscore van de anderstaligen, die ongetwijfeld samenhangt met hun ontoereikende woordkennis. Opmerkelijk is dat de Turkse leerlingen een significant ($t = 1.99$, $df = 84$) hogere macro- dan microscore hebben, terwijl dit verschil bij de Nederlanders omgekeerd is: zij hebben een significant ($t = 2.02$, $df = 80$) lagere macro- dan microscore. Bij multivariate analyse (MANOVA (repeated measures)) is sprake van een significante ($F = 4.67$, $df = 163$) interactie tussen begripsniveau en groep, die met name door de tegengestelde verhoudingen tussen micro- en macro-score wordt bepaald. We kunnen stellen dat de anderstaligen een ander leesgedrag vertonen dan de Nederlandse leerlingen, waarschijnlijk als gevolg van hun ontoereikende woordkennis. Hieronder zullen we op dezelfde manier nagaan of woordzwakke leerlingen in het algemeen een ander leesgedrag vertonen, waarbij we ook de resultaten op andere toetsen zullen bekijken.

3. De signalering van leeszwakke leerlingen in de onderwijspraktijk

De signaleringstoets Begrijpend Lezen van Clemens en Henneman is bedoeld om (brugklas)leerlingen met leesproblemen op te sporen. De toets wordt op verschillende scholen aan het begin van het schooljaar gebruikt naast signaleringstoetsen voor o.a. spelling en schrijven. Gesignaleerde leerlingen worden vervolgens diagnostisch verder getoetst voordat ze eventuele steunlessen krijgen. De signaleringstoets bestaat uit drie opdrachten voor respectievelijk zoekend lezen, het kunnen maken van inferenties en het kunnen afleiden van argumentatie uit een betogende tekst.

De theoretische basis van de toets vormt de literatuur over leesproblemen; de gekozen drie opdrachten worden verondersteld dié vaardigheden te meten waarvan het bekend is dat zwakke lezers er moeite mee hebben, zoals bijvoorbeeld het flexibel toepassen van leesstrategieën en het maken van inferenties, door de auteurs eveneens als een leesstrategie aangeduid.

De toets bestaat uit drie teksten met daarbij open vragen; door een uitgebreid scoringsvoorschrift is ervoor gezorgd dat de scoring betrouwbaar gebeurt. De betrouwbaarheid van de toets zelf is echter door de auteurs niet vastgesteld en kon in dit vergelijkingsonderzoek alleen bij benadering worden vastgesteld omdat alleen de scores voor de deelttoetsen bekend zijn en niet de scores op de afzonderlijke items. Op één school werd naast deze toets voor begrijpend lezen een eigen toets gebruikt, de zgn. Firato-toets (naar de titel van de gebruikte tekst). Deze bestaat uit een tekst uit De Consumentengids met daarbij 4 open vragen die tekstbegrip in het algemeen toetsen. Ook deze toets heeft op deze school een rol gespeeld bij de selectie van leeszwakke leerlingen. Door deze toets, waarvan de betrouwbaarheid trouwens ook niet bekend is, ook in de analyse hieronder te betrekken, kunnen we de zwakke vergelijkingsbasis enigszins verstevigen.

4. De scholen, de leerlingen en de selectie

In totaal zijn 302 brugklasleerlingen getoetst met de hiervoor beschreven toetsen voor tekstbegrip/begrijpend lezen en woordenschat. De leerlingen zijn afkomstig van twee scholen, een havo/vwo-school (164 ll), en een voormalige Middenschool die nu opleidt voor mavo/havo/vwo (138 ll). De selectie van de leerlingen die in aanmerking komen voor verdere diagnostiek en eventuele hulpverlening heeft plaatsgevonden op basis van de score op de signaleringstoets die genormeerd is. Op een school is

deze norm samengenomen met die van de eigen "Firato" tekstbegriptoets. De toetsen blijken vergelijkbaar te zijn wat betreft het selectievermogen. De signaleringstoets heeft een grotere variantie en differentieert dus sterker tussen de leerlingen. Bij psychometrisch vergelijkbare normen selecteert de signaleringstoets een groter percentage leerlingen dan de tekstbegriptoets. De tekstbegriptoets en de woordenschattoets differentiëren daarentegen sterker tussen de verschillende schooltypen.

5. Correlaties tussen de toetsen

	Firato	Tekstbegrip	Woordkennis
Signaleringst.	.14 .000	.22 .000	.22 .000
Firato		.30 .000	.42 .000
Tekstbegrip			.53 .000

Tabel 2 Pearson Correlatiecoëfficiënten tussen de woordkennis- en tekstbegriptoetsen met daaronder het significantieniveau.

In tabel 2 zien we significante correlaties tussen de toetsen Firato, tekstbegrip en woordkennis. De signaleringstoets correleert echter laag met de andere toetsen. Dit is een aanwijzing voor de geringe betrouwbaarheid van de signaleringstoets². Met betrekking tot de validiteit van deze toets nemen we aan dat begrijpend lezen hierin is geoperationaliseerd als een bepaalde vorm van strategisch gedrag, los van de taalkennis. Bij een betrouwbare meting zal deze toets leerlingen selecteren met een bepaald leesgedrag, dat onafhankelijk van hun taalbeheersingsniveau gemeten zou kunnen worden. Leerlingen met een geringe woordenschat worden door deze laatste toets in ieder geval onvoldoende geselecteerd. De selectiefunctie blijft beperkt tot signalering van leesproblemen in strikte zin van het woord. Aangezien de toetsbetrouwbaarheid onzeker is, blijft het hier echter bij een aanname, verdere diagnostiek is beslist noodzakelijk en niet alleen bij de selectiegroep.

De woordkennis correleert wel significant met de eigen tekstbegriptoets en de Firato-toets, die onderling ook significant correleren. Deze toetsen selecteren dus meer leerlingen met ontoereikend begrip als gevolg van taalproblemen. Op grond van dit correlatiepatroon kunnen we al vermoeden dat onze tekstbegriptoets in ieder geval geen leesstrategieën als zodanig toetst, maar eerder samenhangt met taalbeheersing. Hieronder bekijken we of de secundaire doelstelling, inzicht in de aard van het tekstbegrip en mogelijk het daarachter liggende leesproces, voldoende waar kan worden gemaakt door een analyse in deelttoetsen.

6. Correlaties tussen de deoltoetsen

De drie deoltoetsen die zowel bij de signaleringstoets als bij de tekstbegriptoets te onderscheiden zijn, verwijzen elk naar deelvaardigheden van lezen, respectievelijk deelprocessen bij tekstbegrip van 'laag' naar 'hoog'. Vergelijk:

	signaleringstoets strategie	tekstbegriptoets begripsniveau
deoltoets 1	zoekend lezen (opdr.1)	microbegrip
deoltoets 2	inferenties maken (opdr.2)	mesobegrip
deoltoets 3	(re)construeren van argumentatie (opdr. 3)	macrobegrip

Deze deoltoetsen per totaaltoets hangen onderling als volgt samen:

	opdracht 2	opdracht 3
opdracht 1	-.05 ns	-.03 ns
opdracht 2		.17 .001

Tabel 3: Pearson Correlaties van de signaleringsdeoltoetsen onderling met daaronder het significantieniveau

	meso	macro
micro	.34 .000	.46 .000
meso		.41 .000

Tabel 4: Pearson Correlaties van de tekstbegripdeoltoetsen onderling met daaronder de significantieniveaus

Uit deze twee correlatiematrix blijkt dat de tekstbegripdeoltoetsen onderling sterker samenhangen dan de signaleringsdeoltoetsen. Met name opdracht 1 (zoekend lezen) correleert niet met de andere opdrachten (inferenties maken en argumentatie afleiden). Deze opdracht valt dus uit de toon en schaadt de toetsbetrouwbaarheid van de signaleringstoets in zijn geheel.

Teneinde de vraag te beantwoorden in hoeverre de drie begripsniveaus van onze tekstbegriptoets corresponderen met leesstrategieën die in de signaleringstoets

worden gemeten, bekijken we de volgende correlatiematrix:

	micro	meso	macro	totaalscore
opdracht 1	.04 ns	-.03 ns	.05 ns	.03 ns
opdracht 2	.19 .000	.02 ns	.15 .005	.16 .003
opdracht 3	.13 .011	.17 .001	.21 .000	.22 .000
totaalscore	.16 .002	.11 .029	.23 .000	.22 .000

Tabel 5: Pearson Correlaties tussen de deoltoetsen van signaleringstoets en tekstbegriptoets met daaronder de significantieniveaus

Uit deze correlatiematrix kunnen we afleiden dat in het algemeen de correlaties laag zijn; een aantal correlaties is vrijwel nul. Het afwezige verband is hier interessanter dan de wel gevonden correlaties, die immers laag zijn ook al zijn ze significant. Opmerkelijk is dat er absoluut geen verband lijkt te bestaan tussen de tekstbegrip-(deel)toetsen en de eerste opdracht van de signaleringstoets, waarbij zoekend moest worden gelezen in een inhoudsopgave. Blijkbaar is het kunnen opzoeken van specifieke informatie een vaardigheid die los staat van welke vorm van tekstbegrip ook. Hierboven zagen we ook al dat deze opdracht niet samenhangt met de andere opdrachten van de signaleringstoets. Opdracht 2 van de signaleringstoets is een opdracht om ontbrekende tekstuele informatie aan te vullen, een specifieke vorm van 'inferenties maken', namelijk op grond van kennis van de wereld. Opmerkelijk is hier de afwezigheid van het verband met de meso-toets, die juist het kunnen maken van inferenties op grond van gegeven tekstuele informatie (d.m.v. verbindingswoorden, anafora e.d.) meet. Deze vorm van tekstbegrip heeft blijkbaar weinig van doen met de twee genoemde leesstrategieën. Het kunnen maken van inferenties uit voorkennis correleert daarentegen wel met de macrottekstbegriptoets, die immers in verband kan worden gebracht met een top-down-leesstrategie waarbij voorkennis wordt ingeschakeld.

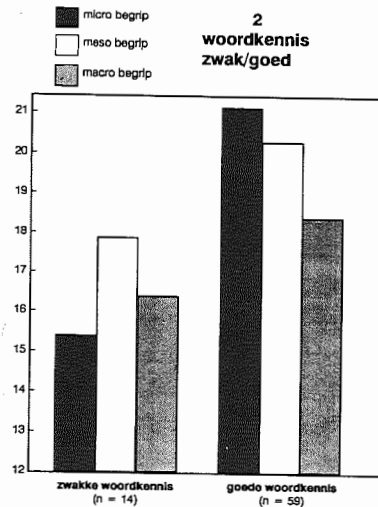
Van de tekstbegripdeoltoetsen is de macrotoets nog het meest gecorreleerd aan de signaleringstoets, met uitzondering van de zoekend-lezen-opdracht die sowieso al uit de toon valt.

Als we aannemen dat deel twee en drie van de signaleringstoets vooral top-down-leesvaardigheid meet, dan kunnen we concluderen dat de macrosubtoets dat ook doet. We blijven dan echter wel zitten met het identieke correlatiepatroon tussen deze twee strategietoetsen en de micro-toets, en met de matig sterke correlatie tussen de micro- en de macro-toets. De richting van het verband tussen micro- en macrottekstbegrip is echter niet duidelijk, ook niet als we de correlaties bekijken tussen deze deoltoetsen en de onafhankelijke woordkennistoets: de correlatie tussen de woordkennistoets en de micro-toets is .42, die tussen woordkennis en de macro-toets

is .38.

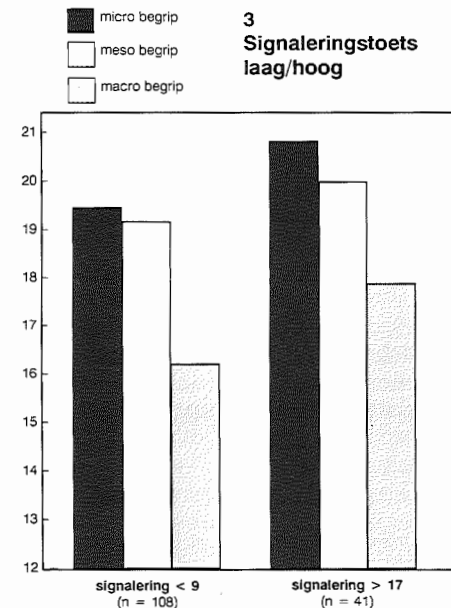
7. Profielen van verschillende groepen leerlingen

In de volgende tabel worden Nederlandstalige leerlingen met een (zeer) lage woordenschat, vergelijkbaar met het niveau van de anderstaligen, vergeleken met leerlingen met een hoge woordenschatsscore vanaf 42 (3/4 SD boven het gemiddelde).



Figuur 2: Tekstbegripdeelscores van Nederlandstalige leerlingen met lage en hoge woordenschatsscore

We zien in Figuur 2 het scoreprofiel van leerlingen met een zwakke woordkennis dat vooral in kwantitatief opzicht afwijkt van dat van de leerlingen met een goede woordkennis. Zowel op de totaalscore, als op elk van de deelscores zijn de verschillen significant. Bij multivariate analyse (MANOVA (repeated measures)) zijn de hoofdeffecten van groep en begripsniveau significant ($F = 48.7$, $df = 1$, resp. $F = 15.3$, $df = 2$). Opmerkelijk is dat de zwakke Nederlandse groep met name op de meso-toets compenseert voor de lage micro-toetsscore, terwijl de anderstaligen op de macro-toets compenseerden en een nagenoeg gelijke micro- en macroscore haalden. Blijkbaar hanteren deze Nederlandse leerlingen bij een gebrekkige woordkennis een andere compenserende strategie dan de anderstaligen. De laatste groep moet zich wel op het macro-begrip richten, omdat niet alleen de micro- maar ook de meso-toets een sterk beroep doet op taal. Hieronder maken we ten slotte de vergelijking tussen goede en zwakke lezers zoals die door de signaleringstoets worden aangewezen:



Figuur 3: Tekstbegripdeelscores van leerlingen met lage en hoge signaleringstoets score

Wanneer we de signaleringstoets als criterium nemen voor zwakke en goede lezers en vervolgens weer de profielen op basis van de deelttoetscores voor tekstbegrip gaan vergelijken, dan valt op dat er kwantitatief en kwalitatief geen grote verschillen zijn tussen beide groepen lezers. De enige deelttoets waardoor zwakke lezers zich (negatief) kenmerken is weer de macro-toets. Zwakke lezers hebben blijkbaar -onafhankelijk van hun woordkennis- vooral moeite met top-down-leesstrategieën. Maar in het profiel van de goede lezers valt de macro-toets ook het laagst uit, lager dan die van de leerlingen met een goede woordkennis. Blijkbaar is woordkennis een sterkere voorspeller voor top-down-leesgedrag dan de signaleringstoets, hetgeen ook uit de correlatiepatronen viel op te maken.

8. Discussie

In het algemeen worden taal- en leesproblemen in het voortgezet onderwijs onvoldoende onderkend. Screeningsonderzoek valt of staat met de kwaliteit van de toetsbatterij. De signaleringstoets voor leesproblemen is wellicht begripsvalide, maar onvoldoende betrouwbaar, zodat ook de validiteit, zeker als het om selectie gaat, wegvalt. Het is de vraag of de eigen tekstbegriptoets een beter signaleringsinstrument is. Weliswaar is de toets betrouwbaar, objectief en efficiënt en ook nemen we aan dat er sprake is van inhouds- en constructvaliditeit, maar de hierboven ondernomen poging tot externe validering is gedeeltelijk mislukt, omdat de criteriumtoets, hetzij onbetrouwbaar is, dan wel een andere trek meet. Wel is het duidelijk geworden dat

onze toets beter taalproblemen in strikte zin signaleert. Waarschijnlijk kan de toets ook met betrekking tot een specifieke leesstrategie, het top-down-lezen, probleemleerlingen signaleren.

Strategieën kunnen echter ook compenseren, dus problemen verdoezelen. Het globale karakter van de tekstbegriptoets en de signaleringstoets vormt dus een probleem. Afzonderlijke toetsen voor woordkennis en andere taalaspecten en aparte toetsen voor leesstrategieën zouden de signaleringstaak beter vervullen dan de genoemde toetsen. In ieder geval zou een woordkennistoets mee moeten worden genomen bij de algemene screening.

Voor individuele diagnostiek kan de tekstbegriptoets minder goed worden gebruikt, gezien de geringe betrouwbaarheid van de deoltoetsen. Het is zaak dat hiervoor instrumenten worden ontwikkeld die aan de eisen van betrouwbaarheid en validiteit voldoen. Een validering van dergelijke diagnostische tekstbegriptoetsen aan typerende taalbeheersingsaspecten (niet alleen woordkennis) lijkt gewenst, gegeven de verstrengeling van taalvaardigheid en leesvaardigheid als het gaat om tekstbegrip.

Noten

1. De formulering van de stellingen is natuurlijk wel zo eenvoudig dat anderstalige lezers hiermee geen moeite hebben. De parafraseringen zijn zoveel mogelijk in 'basics' geformuleerd: de woorden behoren tot het corpus dat is opgenomen in het basiswoordenboek van De Kleyn en Nieuwborg (1983) en de grammaticale constructies zijn zo eenvoudig mogelijk gehouden.
2. Dit blijkt ook uit de ervaring van de deelnemende scholen; de uiteindelijke plaatsing van leerlingen in remediale cursussen blijkt in de praktijk nauwelijks door de toetsuitslag bepaald te worden, maar veel meer door andere observaties, zoals bijvoorbeeld de indrukken van leerkrachten en de rapportcijfers.

Literatuur

- Clemens, J.H.M.W., en K. Henneman
1990 *Signaleren en diagnostiek van lees- en schrijfproblemen in het voortgezet onderwijs*. Hogeschool Midden Nederland Utrecht (interne publikatie, 2de druk).
- Dijk, T.A. van, & W. Kintsch
1983 *Strategies of Discourse comprehension*. New York.
- Galema, C.
1989 *Tekstbegrip getoetst. Beschrijving van de constructie van toetsen voor tekstbegrip, voorkennis, woordenschat en grammatica voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Publikatie van de Vakgroep Taalbeheersing nr 27, Rijksuniversiteit Groningen.
- Groot, P., & C. Bekkers
1987 *Tekstbegriptoetsing MVT en Intelligentie. Levende Talen*, 425, 611-615.
- Hacquebord, H.I.
1989 *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht.
- Kreeft, H., & R. van Krieken
1982 *Tekst, toets en theorie. Toegepaste Taalkunde in Artikelen* 13, 2, 30-49.
- Meyer, B.F., D. Brandt en G. Bluth
1980 *Use of top-level structure in text: key for reading comprehension of 9th grade students. Reading Research Quarterly* 16, 1, 72-103.
- Wesdorp, H.
1981 *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs. Een inventarisatie van beoordelingsmethoden voor de stelvaardigheid, het begrijpend lezen, de spreek-, luister- en discussievaardigheid*. Den Haag.

5 Leesvaardigheid en het gebruik van orthografische structuur

Egbert M.H. Assink, Wytse de Jong
en Göran Kattenberg

Inleiding

Recente theorieën over het leesproces gaan er van uit dat leesvaardigheid samenhangt met het efficiënt gebruik van orthografische structuur bij de woordherkenning. Veel is nog onduidelijk over hoe dit precies werkt. Om hierover meer inzicht te krijgen vergeleken wij goede en zwakke lezers in een experiment met een computer-gestuurde leestaak. Gekeken werd naar de snelheid waarmee zij bepaalde typen regelmatige orthografische patronen verwerkten. Proefpersonen waren zwakke lezers uit het LOM-onderwijs. Zij werden gematcht met een 3 jaar jongere groep, normale lezers (Gem. lft. 9.4 jr.). Er waren twee controlegroepen: een qua leeftijd vergelijkbare groep en vlot lezende volwassenen. Uit de resultaten bleek dat zwakke lezers meer moeite hadden met het snel verwerken van orthografische structuur op subwoord-niveau. Interessant was verder het gegeven dat zwakke lezers minder gevoelig bleken te zijn voor herhaalde aanbieding van het te beoordelen leesmateriaal.

In welk opzicht verschillen normale en zwakke lezers in hun strategisch gebruik van letterinformatie tijdens de woordherkenning? Deze vraag stond centraal in het volgende onderzoek. De aandacht was daarbij vooral gericht op het gebruik van vaste orthografische patronen en letterclusters. Onderwerp van studie was dus de verwerking van orthografische informatie op sublexicaal niveau.

Moderne theorieën over de woordherkenning veronderstellen dat woorden worden verwerkt in sublexicale eenheden, zoals syllaben, morfemen of BOSSes (*Basic Orthographic Structures*, Taft, 1979). Deze eenheden worden verondersteld te werken als mediator in het herkenningsproces. Zij fungeren daarbij als een soort kapstok: aan de ene kant helpen zij het woord opdelen in kleinere perceptuele eenheden, anderzijds bieden zij bij het lezen van langere woorden houvast in het constructieproces. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat recent onderzoek aannemelijk maakt dat letters en letterclusters bij de woordherkenning niet sequentieel worden verwerkt maar parallel (McClelland & Rumelhart, 1982).

Doel van het onderzoek was om ondersteuning te krijgen voor de hypothese dat sublexicale orthografische patronen inderdaad een rol spelen tijdens de woordherkenning. Een tweede, hiermee samenhangende hypothese was dat verschillen in leesvaardigheid voortvloeien uit verschillen in strategisch gebruik van orthografische patronen op sublexicaal niveau. Aanwijzingen voor deze tweede hypothese biedt o.a. het onderzoek van Scheerer-Neumann (1981). Zij liet zien dat zwakke lezers meer moeite hadden met het gebruik van intra woord structuur. Verder demonstreerde zij dat men zwakke lezers kan trainen in een efficiënter gebruik van intra woord redundanties.