

## Verschillen in leesvaardigheid in eerste en tweede taal

### 1. Probleemstelling

Een voldoende leesvaardigheid is voor leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs van cruciaal belang. Omdat het Nederlands doorgaans de voertaal is in het hier geboden onderwijs, kunnen met name allochtone leerlingen vaak niet voldoen aan de eisen die door het Nederlandstalige onderwijs worden gesteld aan hun taalvaardigheid. Er is dan ook reden om met name in het onderwijs Nederlands als Tweede Taal de leesvaardigheid op een efficiënte en effectieve manier te verhogen. Omdat het onderwijs aan allochtone leerlingen in de tweede taal (T2) plaatsvindt, moeten de T2-leerresultaten op zo kort mogelijke termijn inzetbaar zijn.

Het is de vraag, hoe dat het beste kan worden gerealiseerd. Bij het leren lezen in een tweede taal kan de aandacht niet steeds naar alle relevante aspecten van het leesproces tegelijk gaan. Recent onderzoek laat zien, dat als leerkrachten op meer onderdelen tegelijk de nadruk proberen te leggen de prestaties van de NT2-leerders lager zijn (Van der Hoeven-van Doornum & Buis, 1996). Er zal moeten worden gekozen voor een T2-curriculum dat leidt tot de beste leerresultaten op lange termijn en dat tevens leidt tot leerresultaten die ook al op korte termijn kunnen worden ingezet. Om te kunnen bepalen aan welke aspecten aandacht dient te worden besteed, en in welke volgorde, is het nodig om inzicht te krijgen in de aard van het leesproces in T2. In deze bijdrage staat de vraag centraal of de structuur van leesvaardigheid van allochtone leerlingen verschilt van die van autochtone leerlingen.

In de theorievorming over het leesproces wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen drie niveaus van *text processing*: micro- of woordniveau, meso- of alineaniveau, en macro- of tekstniveau. Het is denkbaar, dat er tussen allochtone leerlingen en autochtone leerlingen differentiële effecten optreden ten aanzien van deze niveaus. Als de leesvaardigheid in T1 en in T2 verschillende structuren heeft, dan zal de onderwijskundige aanpak van het leesonderwijs ook verschillen moeten vertonen.

In de praktijk lijkt inmiddels te zijn gekozen voor expliciete aandacht voor *text processing* op macro-niveau. In recente NT2-methoden wordt de cursist geïnstrueerd in het gebruik van leesstrategieën. In bijvoorbeeld de veelgebruikte leesmethode Nederlands voor anderstaligen *Op Nieuwe Leest* (Van Kalsbeek & Stumpel, 1990) luidt een van de eerste oefeningen als volgt:

“U krijgt van een tekst alleen het eerste stukje te zien. Lees dat en probeer dan te voorspellen wat er in het volgende stukje staat.”

In de methode *Lezen, las, gelezen* wordt in een toelichting op de doelen van de methode onder meer geschreven:

"Het is de bedoeling dat cursisten efficiënter leren lezen door bijvoorbeeld aandacht te besteden aan hoofdlijnen en aan de opbouw van teksten." (De Bakker et al., 1993:2).

Ook in andere lesmethoden wordt uitgebreid en expliciet ingegaan op de manier waarop anderstaligen een tekst kunnen 'tackelen'. De leerlingen krijgen de instructie om te kijken naar de titel, naar de tussenkopjes, om de structuur van de tekst te bezien, om de illustraties te inspecteren enz. Wat schertsend gezegd: zijn we net af van grammatica-onderwijs, krijgen we in de T2-hoek *tekstgrammatica-onderwijs*.

Er bestaat echter onduidelijkheid over de vraag in hoeverre de structuur van leesvaardigheid in T2 verschilt van die in de T1. Aan huidige theorieën over leesvaardigheid zijn nauwelijks directe aanwijzingen te ontleen over de inrichting van het T2-lees-onderwijs. En empirisch onderzoek naar verschillen in taalvaardigheid bij allochtone en autochtone leerlingen leidt tot tegengestelde conclusies. Met het oog op de inrichting van het leesonderwijs in eerste en in tweede taal is het van belang om te weten of, en zo ja hoe de onderscheiden soorten leesvaardigheid (d.w.z. niveaus van *text processing*) verdeeld zijn over de verschillende populaties (autochtone en allochtone leerlingen). De vraag die ik in dit artikel wil beantwoorden, is: kennen de verschillende soorten leesvaardigheid eenzelfde verdeling in de populaties van de autochtone leerlingen en van de allochtone leerlingen. In par. 2 schets ik het theoretische kader, in par. 3 wordt de onderzoeksopzet beschreven, in par. 4 geef ik de resultaten weer en in par. 5 kom ik terug op de gestelde onderzoeksvraag en probeer ik enkele conclusies te formuleren.

## 2. Theoretisch kader

De afgelopen 25 jaar zijn er verschillende soorten theorieën geweest over het leesproces. Aanvankelijk werd ervan uitgegaan, dat lezen een proces is dat *bottom up* verloopt. Lezen werd gezien als een 'data-driven' proces waarin wordt gedecodeerd op diverse linguïstische niveaus: woorden, zinnen, alinea's...

Volgens de strenge versie van deze leer kan het decodeerproces op de lagere niveaus geen steun ondervinden van tekstbegrip op hogere niveaus (zie bijv. Gough, 1972). Een dergelijke *bottom-up* theorie is echter moeilijk staande te houden: taalgebruikers blijken zeer wel in staat om in een tekst weggelaten woorden in te vullen op basis van de mentale tekstrepresentatie zoals de lezer die tot dusverre heeft opgebouwd. Er bestaan zelfs taaltoetsen die van dit principe gebruik maken: zo wordt in het NT2-onderwijs vaak gebruik gemaakt van de zogenaamde 'cloze test' waarbij de leerling een tekst voorgelegd krijgt waarin elk n-de woord (meestal elk zevende woord; op lagere taalvaardigheidsniveaus elk tiende woord) is weggelaten. Hoe meer woorden de leerling correct kan invullen, hoe groter de taalvaardigheid wordt verondersteld te zijn.

In een andersoortige theorie wordt het leesproces beschreven als een *top down* proces: op basis van reeds aanwezige kennis en enkele globale tekstkenmerken doet de lezer voortdurend voorspellingen over de betekenis van de tekst. Het leesproces wordt beschreven als een voortdurend raad-proces. Naarmate de interpretatie vordert, stelt de

lezer de hypothesen over de tekststructuur en -betekenis steeds bij (zie bijv. Goodman, 1970 voor deze zienswijze). In deze benadering is het leesproces een 'knowledge-based and context-driven activity'. Binnen deze optiek is het goed te verklaren dat er specifiek voor T2-leerders software bestaat waarbij cloze tests worden gepresenteerd bij wijze van T2-oefening (vgl. Grotenhuis, 1995). De achterliggende idee moet zijn, dat het invullen van woorden in een cloze test bijdraagt aan de T2-ontwikkeling.

Door Van Dijk & Kintsch (1983) is benadrukt dat zowel decoderen als raden een belangrijke rol spelen in het leesproces. Vanaf 1980 wordt uitgegaan van het idee, dat althans bij vaardige lezers voortdurend interactie plaatsvindt tussen hogere en lagere linguïstische niveaus (vgl. bijv. Van Oostendorp, 1988). De adoptie van het interactie-model ter verklaring van het leesproces heeft echter niet geleid tot bruikbare aanwijzingen voor het leesonderwijs. Als reactie daarop zijn wel pogingen ondernomen om in onderzoek naar leesvaardigheid andersoortige deelactiviteiten en deelvaardigheden te definiëren op basis van empirisch gebleken moeilijkheidsgraad. Zo onderzoekt Hudson (1993) de relatieve beheersingsgraad van activiteiten als het begrijpen van expliciet aangereikte informatie, het begrijpen van de hoofdgedachte van een tekst en het correct interpreteren van verbindingswoorden. Waarschijnlijk zijn hiermee echter zulke omvangrijke categorieën gedefinieerd dat zich binnen één categorie taken van zeer uiteenlopende moeilijkheidsgraad bevinden. Als gevolg daarvan kan de beheersingsgraad geen helder patroon meer te zien geven.

In een bespreking van T2-schrijfonderwijs is door Krapels (1990:49) gesteld dat

"a lack of competence in writing in English [as a second language, toevoeging U.S.] results more from the lack of composing competence than from the lack of linguistic competence."

Als geconstateerd kan worden dat T2-leerders onvoldoende schrijfvaardig zijn, kan de oorzaak gezocht worden in hogere deelvaardigheden ('composing competence') of in lager geordende deelvaardigheden zoals woordenschat en zinsbouwvaardigheid ('linguistic competence'). Afhankelijk van de oorzaak van de gebrekkige T2-schrijfvaardigheid dient het T2-schrijfonderwijs volgens Krapels een andere inhoud en vorm aan te nemen. Het is goed denkbaar, dat zoiets ook bij lezen het geval is. Empirisch onderzoek naar verschillen in taalvaardigheid bij allochtone en autochtone leerlingen leidt echter tot tegengestelde conclusies. Ik noem vier bronnen van in dit opzicht relevant empirisch onderzoek.

Door Hacquebord (1989) zijn gegevens aangedragen die erop wijzen dat bij allochtone leerlingen de leesvaardigheid anders van structuur is dan bij autochtone leerlingen. Hacquebord deed longitudinaal onderzoek bij 88 allochtone leerlingen en 89 autochtone leerlingen. Het onderzoek had een looptijd van twee jaar en vond plaats in vier opeenvolgende jaarklassen (vanaf groep 8 basisonderwijs t/m klas 3 voortgezet onderwijs). De verblijfsduur van de allochtone leerlingen varieerde aanzienlijk: 32



leerlingen hadden bij aanvang van het onderzoek een verblijfsduur tussen 0-3 jaar, 18 leerlingen tussen 4-7 jaar en de overige leerlingen tussen 8-10 jaar.

Hacquebord (1989:165) concludeert, dat de allochtone leerlingen lager scoren op alle tekstbegriptoetsen dan de autochtone leerlingen. Minder voor de hand ligt haar tweede conclusie: op de moeilijker tekstbegriptoetsen vertonen de allochtone leerlingen een relatief grotere leesvaardigheid dan de autochtone leerlingen, terwijl de allochtone leerlingen minder T2-vocabulaire en minder grammaticale kennis hebben. Misschien, zo kan worden geopperd, is er een transfer van T1 naar T2 op tekstniveau, of zijn er compenserende strategieën. De vraag is dan wel of T2-methoden met name aandacht moeten schenken aan aspecten die door de allochtone leerlingen toch al relatief goed beheerst worden.

Kerkhoff (1988) deed empirisch onderzoek bij leerlingen uit groep 7 basisonderwijs. Haar proefgroep bestond uit 121 autochtone leerlingen en 58 allochtone leerlingen. Van de allochtone leerlingen werden de gegevens in de analyses betrokken wanneer deze leerlingen langer dan 5 jaar in Nederland verbleven; dit was het geval bij 50 leerlingen. Onder meer de lexicale, syntactische en de metalinguïstische vaardigheden werden gemeten. Analyse van integratieve schrijftoetsen liet zien, dat allochtone leerlingen geen fouten maken die niet ook voorkomen bij de autochtone leerlingen. Dit suggereert dat de verschillen in T1- en T2-verwervingsprocessen niet kwalitatief, maar hooguit kwantitatief van aard zijn: allochtone leerlingen maken wel *meer* fouten, maar *geen andersoortige fouten* dan autochtone leerlingen. Op grond hiervan concludeert Kerkhoff dat allochtone leerlingen weliswaar minder schrijfvaardig zijn, maar dat de verschillen niet substantieel zijn. De aanbeveling van Kerkhoff is dat het taalonderwijs zou moeten worden verbeterd, omdat daarvan zowel T1- als T2-leerders profijt zullen hebben.

Het onderzoek van Bossers (1992) gaat onder meer in op de vraag of de leesvaardigheid van gevorderde T2-leerders meer wordt bepaald door T1-leesvaardigheid of door T2-kennis (woordenschat, syntaxis). Bossers (1992:181) concludeert dat beide factoren een significante relatie onderhouden met de T2-leesvaardigheid, maar dat vooral de T2-kennis (en daarbinnen: T2-woordenschat) een prominente rol speelt bij T2-tekstbegrip.

Uiterwijk (1994) ten slotte laat zien op welke aspecten autochtone en allochtone leerlingen van elkaar verschillen op de Eindtoets Basisonderwijs. Deze Eindtoets wordt jaarlijks vrijwillig gemaakt door leerlingen uit groep 8 basisonderwijs. De toets heeft een predictieve functie. Men baseert de keuze voor het schooltype in het voortgezet onderwijs mede op de resultaten op deze toets. In de twee geanalyseerde jaargangen van deze toets (1987 en 1989) vond Uiterwijk dat allochtone leerlingen (zowel Turkse en Marokkaanse als Surinaamse leerlingen) significant grotere verschillen hebben bij tekstbegrip op macroniveau dan op micro- en meso-niveau. Er lijken dus wel differentiële verschillen te bestaan: de allochtone leerlingen hebben relatief gezien meer moeite met tekstbegrip op macro-niveau.

Ander grootscheeps onderzoek naar taalonderwijs, zoals de Periodieke Taalpeiling in het basisonderwijs (Zwarts, 1990), levert geen informatie op die binnen dit kader bruikbaar is. In het onderzoek van Zwarts wordt overtuigend gedemonstreerd, dat allochtone leerlingen systematisch lager scoren op een veelheid aan taaltaken, zoals het lezen van kaarten, tabellen en grafieken, naslagwerken en argumentatieve teksten. De resultaten laten echter geen conclusies toe over de vaardigheid op verschillende niveaus van tekstbegrip.

Geconcludeerd kan worden, dat het beschikbare empirisch onderzoek geen consistent beeld oplevert over de eventuele verschillen in structuur van de leesvaardigheid bij autochtone en allochtone leerlingen. Om die reden heb ik, op basis van bestaande data, onderzoek gedaan naar de mate van ontwikkeling van de onderscheiden niveaus van tekstbegrip bij allochtone en autochtone leerlingen. In de volgende paragraaf wordt de opzet van dit onderzoek beschreven.

### 3. Methode

Om inzicht te krijgen in de verdeling van de onderscheiden soorten leesvaardigheid in de populaties van autochtone leerlingen en allochtone leerlingen, is een analyse uitgevoerd op bestaande data. Deze data zijn ontleend aan een bestaande verzameling opgaven die specifiek voor NT2-leerders is ontwikkeld<sup>1</sup>. Deze opgavenbank bevat 868 opgaven, verdeeld over de taalvaardigheden lezen, schrijven, woordenschat en enkele specifieke schoolse taalvaardigheden zoals het gebruik van het woordenboek. De gehele opgavenbank is in 1992 in de vorm van 36 toetsboekjes uitgetoetst bij zowel autochtone en allochtone leerlingen in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs. Voor de vaardigheid lezen bevat de opgavenbank 291 items, verdeeld over uiteenlopende aspecten van het leesproces. De items voor lezen zijn gepretest bij 1080 leerlingen uit klas 1 en 2 van het voortgezet onderwijs. Enkele kengetallen van de betrokken leerlingen staan in Tabel 1. In de tabel staat telkens het absolute en het percentuele aantal leerlingen vermeld dat aan het betreffende kenmerk voldoet. In de kolom 'missing' staat het aantal leerlingen genoemd dat het gevraagde gegeven niet kon of wilde melden. Het absolute leerlingen-aantal is telkens uitgedrukt in een percentage van het totaal-aantal zonder de 'missings'.

Ten behoeve van de analyse waarvan hier verslag wordt gedaan, zijn de opgaven voor lezen ingedeeld naar de volgende vier deelvaardigheden:

- lezen op micro-niveau: de cursist moet in staat zijn om een losse zin, of twee opeenvolgende zinnen te kunnen lezen en begrijpen;
- lezen op meso-niveau: de cursist moet leesvaardig zijn op zins- en op alinea-niveau;
- lezen op macro-niveau: de cursist moet in staat zijn om de structuur van de tekst te begrijpen en die te gebruiken bij de interpretatie van de tekst;

- 'figuurlijk taalgebruik': in veel lees-situaties en op elk van de genoemde niveaus is er zoiets als 'het begrijpen van figuurlijk taalgebruik'. De cursist moet in staat zijn om een andere dan de letterlijke betekenis te achterhalen, om 'tussen de regels door te lezen'.

	allochtonen		autochtonen		totaal		missing
leeftijd							
12 jaar	185	(18%)	101	(10%)	286	(28%)	
13 jaar	253	(24%)	123	(12%)	376	(36%)	
14 jaar	267	(26%)	110	(11%)	377	(36%)	
totaal	705	(67%)	334	(32%)	1039	(100%)	41
verblijfsduur							
0-5 jaar	211	(30%)					
6-10 jaar	94	(13%)					
> 10 jaar	399	(57%)					
totaal	704	(100%)			704	(100%)	376
seks							
man	316	(34%)	186	(21%)	502	(55%)	
vrouw	292	(32%)	125	(14%)	417	(45%)	
totaal	608	(67%)	311	(34%)	919	(100%)	161
schoolsoort							
vbo-mavo	494	(46%)	259	(24%)	753	(70%)	
havo-vwo	240	(22%)	87	(8%)	327	(30%)	
totaal	734	(68%)	346	(32%)	1080	(100%)	0

Tabel 1: Leeftijd, verblijfsduur, seks en schoolsoort van de leerlingen in de pretest

Tot het micro-niveau worden opgaven gerekend die betrekking hebben op bijvoorbeeld *zinsbegrip* of op *het interpreteren van verbanden in samengestelde zinnen*. Tot het meso-niveau worden onder meer opgaven gerekend die betrekking hebben op de *deelvaardigheden onderkennen van cohesie* en *woordbetekenis afleiden uit de context*. Op beide deelvaardigheden wordt een beroep gedaan bij het interpreteren van uitingen die uit meer dan twee opeenvolgende zinnen bestaan, maar het interpretatiedomein betreft zelden of nooit de gehele tekst. Tot het macro-niveau behoren opgaven voor *globaal lezen* en *het doorzien van de tekstopbouw*. Bij de opgaven voor globaal lezen wordt gevraagd naar de globale betekenis van teksten en tekstfragmenten. Het doorzien van de tekstopbouw is onder meer geoperationaliseerd in de vorm van items waarbij de leerling wordt gevraagd om te voorspellen hoe een tekst verder zal gaan. Tot het domein van figuurlijk taalgebruik ten slotte behoren opgaven die specifiek ontwikkeld zijn om te controleren of leerlingen de bedoeling van *zegswijzen* en van *ironie en sarcasme* correct kunnen interpreteren. Deze deelvaardigheid is niet specifiek aan een bepaald niveau van *text processing* gelieerd. In Bijlage 1 zijn voor elk van de vier deelvaardigheden enkele karakteristieke voorbeelden opgenomen.



Voor elk van de vier onderscheiden deelvaardigheden is per opgave de relatieve moeilijkheidsgraad berekend<sup>2</sup>. Op basis hiervan konden de ruwe scores per leerling worden omgezet naar een schatting van de individuele vaardigheid op elk van de vier deelvaardigheden. Omdat deze vaardigheidsschattingen zich op intervalniveau bevinden, kunnen de schattingen ook voor groepen van leerlingen worden berekend. Op basis van deze schattingen kan worden nagegaan of de verhouding tussen de vier deelvaardigheden verschillend is voor de autochtone leerlingen en de allochtone leerlingen.

#### 4. Resultaten

Op basis van de toetsresultaten zijn zoals gezegd de ruwe scores per leerling omgezet naar een schatting van de individuele prestaties per deelvaardigheid. Deze schattingen bevinden zich op een schaal die loopt van -1 tot +1. De gemiddelde schattingen voor de vier leesvaardigheden voor de autochtone leerlingen en de allochtone leerlingen staan weergegeven in Tabel 2.

	overall (n=1080)		autochtoon (n=346)		allochtoon (n=734)	
	gem	sd	gem	sd	gem	sd
micro	.1811	.4179	.3314	.4207	.1102	.3975
meso	.1130	.4791	.2823	.5235	.0332	.4347
macro	.0089	.3295	.1098	.3549	-.0386	.3058
figuurlijk	-.1378	.6099	.0497	.6420	-.2263	.5736

Tabel 2: Schattingen voor de vier deelvaardigheden (gem = gemiddelde; sd = standaarddeviatie)

Uit Tabel 2 blijkt, dat de autochtone leerlingen vaardiger zijn op elk van de onderscheiden deelvaardigheden. Maar waar het de mate van beheersing op de vier deelvaardigheden betreft, is er een volledige correspondentie tussen T1- en T2-leerders: beide groepen zijn het meest vaardig op zinsniveau en het minst vaardig waar het figuurlijk taalgebruik betreft.

Voor de groepen van de autochtone en de allochtone leerlingen zijn Pearson correlaties berekend tussen leeftijd, verblijfsduur en de geschatte niveaus voor de deelvaardigheden (Tabel 3).

Bij de autochtone leerlingen zijn de correlaties tussen leeftijd en de vier deelvaardigheden niet significant, zoals ook wel te verwachten is: als er al oudere leerlingen in de proefgroep zitten, hebben ze gedoubleerd en kan verwacht worden dat hun taalvaardigheid niet significant hoger ligt dan bij klasgenoten. De vier deelvaardigheden binnen leesvaardigheid correleren onderling wel steeds significant ( $p = .001$ ).

Ook bij allochtone leerlingen correleren de vier deelvaardigheden binnen leesvaardigheid onderling significant. Verder zien we bij de allochtone leerlingen significante, positieve correlaties tussen de verblijfsduur in Nederland en de vier soorten leesvaardigheid, zoals ook wel te verwachten is. De correlaties tussen leeftijd en de vier deelvaardigheden zijn negatief. Dit wordt veroorzaakt doordat juist de oudere allochtone leerlingen uit de steekproef relatief kort in Nederland zijn.

autochtone leerlingen (n=346)						
		leeftijd	micro	meso	macro	figuurlijk
micro		.07	1.00			
meso		.05	.79**	1.00		
macro		.02	.87**	.84**	1.00	
figuurlijk		.04	.83**	.85**	.89**	1.00
allochtone leerlingen (n=734)						
	verblijfsduur	leeftijd	micro	meso	macro	figuurlijk
micro	.15**	-.08*	1.00			
meso	.13**	-.07*	.69**	1.00		
macro	.10*	-.07*	.80**	.74**	1.00	
figuurlijk	.07*	-.05	.77**	.70**	.86**	1.00

Tabel 3: Correlaties tussen verblijfsduur, leeftijd en de vier soorten leesvaardigheid voor allochtone en autochtone leerlingen (\* < .5; \*\* < .001)

Met behulp van statistische analyse<sup>3</sup> is nagegaan of de gevonden verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen significant zijn en wat de relatieve bijdrage van elke deelvaardigheid is aan het gevonden verschil. Uit de analyses kon worden geconcludeerd, dat de opgaven op micro-niveau het meest bijdragen aan de onderliggende factor die het verschil tussen beide groepen maximaliseert, daarna de items op alinea-niveau, en ten slotte de items voor tekstbegrip en de items voor figuurlijk taalgebruik. Dit betekent dat autochtone leerlingen de grootste voorsprong hebben op allochtone leerlingen bij *text processing* op micro-niveau, terwijl het verschil tussen beide groepen het kleinst is bij *text processing* op macro-niveau en bij het begrijpen van figuurlijk taalgebruik.

Om het relatieve belang van de verschillen op de deelvaardigheden tussen beide groepen leerlingen duidelijk te maken, zijn de verschillen uitgedrukt in termen van effectgrootte. Ter vergelijking geef ik in Tabel 4 eerst de vaardigheidsschattingen voor de twee groepen naar nationaliteit (allochtoon vs autochtoon), daarna die voor de twee groepen naar sekse en ten slotte die voor de twee groepen naar schoolsoort (vbo-mavo vs havo-vwo).

De gevonden differentiële effecten in Tabel 4 zijn gemakkelijker te interpreteren wanneer de effectgrootte wordt berekend. De effectgrootte geeft de 'sterkte' van de



gevonden verschillen aan. De effectgrootte is hier berekend als het gemiddelde van groep 1 minus het gemiddelde van groep 2, gedeeld door de standaard-deviatie van de groep als geheel. De effectgrootten voor nationaliteit, sekse en schooltype staan weergegeven in Tabel 5.

	totaal	nationaliteit		sekse		schooltype	
		allochtoon	autochtoon	jongen	meisje	laag	hoog
n	1080	734	346	502	417	753	327
micro							
gem	.18	.11	.33	.17	.24	.13	.30
sd	.42	.40	.42	.41	.42	.39	.45
meso							
gem	.11	.03	.28	.11	.16	.05	.27
sd	.48	.44	.52	.44	.49	.42	.56
micro							
gem	.01	-.04	.11	.01	.06	-.04	.11
sd	.33	.31	.36	.31	.34	.31	.35
figuurlijk							
gem	-.14	-.23	.05	-.15	-.07	-.22	.05
sd	.61	.57	.64	.59	.62	.71	.74

Tabel 4: Vaardigheidsschattingen voor nationaliteit, sekse en schooltype (gem = gemiddelde; sd= standaarddeviatie)

	nationaliteit	sekse	schooltype
micro	.53	.16	.40
meso	.52	.12	.45
macro	.45	.13	.45
figuurlijk	.45	.14	.45

Tabel 5: Effectgrootten van de gevonden verschillen in vaardigheidsschattingen voor nationaliteit, sekse en schooltype

Een effectgrootte rond .10 moet worden beschouwd als klein, een effectgrootte rondom .50 als middelgroot en een effectgrootte rondom .80 als groot (vgl. Cohen, 1969). Zo bezien gaat het op alle vier onderzochte deelvaardigheden om redelijk grote verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen.

Deze verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen zijn op alle vier deelvaardigheden van beduidend groter belang dan de geconstateerde kleine verschillen tussen jongens en meisjes; op micro- en meso-niveau zijn de gevonden verschillen

tussen allochtone en autochtone leerlingen zelfs van meer belang dan de gevonden verschillen tussen lagere en hogere schoolsoorten (vbo-mavo vs havo-vwo).

## 5. Discussie

We kunnen de conclusie trekken, dat de verschillen in leesvaardigheid tussen allochtone en autochtone leerlingen erg groot zijn. De autochtone leerlingen doen het op alle vier onderzochte deelvaardigheden beduidend beter dan de allochtone leerlingen. De effectgrootte ligt voor alle vier subtests in dezelfde orde van grootte, dat wil zeggen: de structuur van de leesvaardigheid is bij beide groepen dezelfde, dat wil zeggen: bij beide groepen is de leesvaardigheid het grootste op micro-niveau en het geringste bij figuurlijk taalgebruik en tekstbegrip. Op basis van deze data kan een verschil in *differentiële* effecten bij de twee onderzochte populaties niet worden gevonden.

Bij de uitkomst van deze studie horen wel enige relativeringen. In de eerste plaats is het de vraag in hoeverre de resultaten generaliseerbaar zijn naar andere operationaliserings van de onderzochte vaardigheid. De operationalisering van concepten en te meten vaardigheden vormen vaak de achilleshiel van empirisch onderzoek. Om een indruk te krijgen van de gebruikte opgaven, zijn daarom enkele karakteristieke voorbeelden toegevoegd (zie Bijlage 1). Overigens moet worden bedacht dat een enkele geïsoleerde opgave weinig waarde heeft, het gaat in dit soort onderzoek om de toetsen.

Bovendien is het de vraag, in hoeverre de resultaten dezelfde zouden zijn bij groepen leerlingen met een hogere resp. een lagere leesvaardigheid. Het lijkt zinnig om in vervolgonderzoek de leerlingen te groeperen in meerdere vaardigheidsniveaus en vervolgens na te gaan of de vaardigheidsverdelingen hetzelfde blijven.

Ten slotte moet de generaliseerbaarheid naar leesvaardigheid in een tweede taal in de beschouwing betrokken worden: dit onderzoek heeft immers op slechts één doeltaal betrekking. Het is de vraag of de resultaten er anders uit zouden zien wanneer de doeltaal het Arabisch, het Japans of het Duits zou zijn. Binnen de theorievorming over tweede taalverwerving is één studie in dit genre dus beslist onvoldoende. Voor de inrichting van NT2-onderwijs kan deze studie misschien wel enige aanwijzing geven.

Vooralsnog houd ik vast aan de conclusie, dat er zich geen verschillen voordoen in de structuur van leesvaardigheid bij autochtone en allochtone leerlingen. Verschil in vaardigheidsstructuur kan daarom in mijn optiek geen argument vormen in de discussie over de vraag of leesonderwijs aan allochtonen en aan autochtonen *bottom-up* of juist *top-down* zou moeten worden gestructureerd. Omdat de allochtone leerlingen minder vaardig zijn in alle vier onderzochte deelvaardigheden, is er binnen het kader van deze discussie geen reden om in T2-onderwijs specifieke aandacht te schenken aan één van de vier deelvaardigheden. Bijvoorbeeld kan op grond van de gemiddelde schattingen per deelvaardigheid worden geconcludeerd, dat zinsbegrip het beste is ontwikkeld bij zowel allochtone als autochtone leerlingen. Maar dit lijkt onvoldoende reden om aan deze deelvaardigheid dan maar minder aandacht te besteden in T2-onderwijs: de allochtone leerlingen beheersen immers ook deze deelvaardigheid significant minder goed dan de autochtone leerlingen.

Vanuit theoretisch oogpunt is het goed denkbaar dat er op tekstniveau transfer plaatsvindt van de T1 naar de T2, althans: dit is beter denkbaar op tekstniveau dan op bijvoorbeeld woordniveau. Er is voor deze veronderstelling ook wel enige empirische evidentie voorhanden: elders (Schuurs, 1997) heb ik gedemonstreerd, dat hoger opgeleide NT2-leerders beduidend meer bedreven zijn in de vaardigheid 'extensief lezen' (gedefinieerd als zoekend lezen zowel als selectief lezen) dan lager opgeleide NT2-leerders. Het betreft dan een vaardigheid die grotendeels taalonafhankelijk van karakter is.

Uit het hier gerapporteerde onderzoek blijkt echter niet dat allochtone leerlingen een relatief goed tekstbegrip ontwikkeld hebben. Hun tekstbegrip is niet relatief goed te noemen ten opzichte van de andere onderzochte deelvaardigheden; evenmin is hun tekstbegrip relatief goed ten opzichte van het tekstbegrip bij autochtone leerlingen. Gesteld dat - als gevolg van transfer of anderszins - de leesvaardigheid van allochtone leerlingen wel relatief goed ontwikkeld zou zijn op macroniveau, hebben we dan een argument in handen om het taalonderwijs Nederlands op een specifieke manier te structureren of te accentueren?

In dat geval zou ik ervoor kiezen om juist *minder* aandacht te besteden aan tekstbegrip, vanuit het idee dat wat al beheerst wordt niet meer in het centrum van de aandacht van de leerlingen hoeft te worden geplaatst. Wel zou van een relatief goed ontwikkeld tekstbegrip gebruik gemaakt kunnen worden in taalonderwijs: als een tekst in grote lijnen wordt begrepen, is er - zo kan men veronderstellen - een context aanwezig waarbinnen bijvoorbeeld de betekenis van tot dusverre onbekende woorden uitputtend aan de orde kan worden gesteld (zie Appel & Vermeer, 1997), of zijn woordbetekenissen eenvoudiger door de leerling af te leiden uit de context (zie echter Van Daalen-Kapteijns et al., 1997 voor problemen die daarbij een rol kunnen spelen). Of in plaats van tekstbegrips-oefeningen kunnen woordherhalings-oefeningen worden aangeboden (vgl. Kuiken, 1997). Maar nu herhalen we het themanummer van Spiegel (1997/3) over woordenschat...

## Noten

1. Aan bedoelde opgavenbank zijn in een eerder stadium twee NT2-toetsen ontleend, te weten:
  - toetsbatterij 'STAAL' (Cito, 1993): een verzameling lees- en schrijftoetsen, bedoeld voor zowel autochtone als allochtone leerlingen vanaf 12 jaar die met problemen in schriftelijk taalgedrag kampen (zie Schuurs, 1993 voor een beschrijving);
  - de adaptieve toets 'EVITA': een computergestuurde NT2-toets die gebruikt kan worden in een *intake*-procedure om in korte tijd een globale indruk te krijgen van de NT2-vaardigheid van cursisten (zie Schuurs & De Jong, 1992; Schuurs, 1994 voor een beschrijving).
2. Hierbij is gebruik gemaakt van het programma OPLM (Verhelst, Glas, Verstralen, 1993). Van de betreffende opgaven is de moeilijkheidsgraad op één schaal uitgedrukt. In de passings-procedure is aan elk item een discriminatie-index ( $a'$ ) toegekend.
3. Eerst is nagegaan of de verschillen tussen de gemiddelde prestaties van allochtone en autochtone leerlingen op alle vier deelvaardigheden gezamenlijk, multivariaat significant zijn. Daarna is discriminant analyse toegepast. Deze techniek is bruikbaar om bij multivariate data de onderliggende factor te zoeken die het verschil tussen groepen maximaliseert.



Gezocht wordt naar de beste lineaire functie -de zogeheten canonische discriminant functie van de afhankelijke variabelen met het oog op het voorspellen van groepslidmaatschap (allochtoon vs autochtoon).

## Bibliografie

- Appel, R. & A. Vermeer (1997). Mnemosyne en de woorden. Of: onthouden leerlingen de woorden die ze krijgen aangeboden? *Spiegel* 15, 3, 42-60.
- Bossers, B. (1992). *Reading in two languages* (Dissertatie Vrije Universiteit). Amsterdam.
- Cito (1993). *Schriftelijke Taalvaardigheden Allochtone en Autochtone Leerlingen (NT2-toetsen, diagnostische toetsen, handleiding)*. Arnhem: Cito.
- Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- De Bakker, I., M. Meijboom, C. Smits & S. Vink (1993). *Lezen, las, gelezen. Leescursus voor volwassen anderstaligen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Goodman, K.S. (1970). Reading: A psycholinguistic guessing game. In: H. Singer & R.B. Ruddel (eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, D.E.: International Reading Association, 470-496.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. *Visible Language* 6, 291-320.
- Grotenhuis, J. (1995). *Gatentekstvullingen bij IJsbreker 1*. Amersfoort: SVE.
- Hudson, Th. (1993). Testing the specificity of ESP Reading Skills. In: D. Douglas & C. Chapelle (eds.), *A New Decade of Language Testing Research*. Virginia: TESOL, 58-82.
- Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het Voortgezet Onderwijs* (Dissertatie Universiteit Groningen). Dordrecht: Foris.
- Kerckhoff, A. (1988). *Taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basisschool* (Dissertatie Katholieke Universiteit Brabant). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Krapels, A.R. (1990). An overview of Second Language Writing Process research. In: B. Kroll (ed.), *Second language writing: Research insights from the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 37-56.
- Kuiken, F. (1997). Woorden schieten tekort. Kanttekeningen bij woordenschatonderwijs binnen een basisleergang Nederlands als tweede taal. *Spiegel* 15, 3, 91-100.
- Schuurs, U. (1993). STAAL: Een nieuwe NT2-toetsbatterij op brugklasniveau. *Levende Talen* 482, 382-387.
- Schuurs, U. (1994). Het toetsen van taalvaardigheid. *Opleiding & Ontwikkeling* 3, 41-46.
- Schuurs, U. (1997). De vaardigheid Extensief Lezen bij NT2-leerders. In: H. van den Bergh, D. Janssen, N. Bertens & M. Damen (red.), *Taalgebruik ontrafeld*. Dordrecht: Foris, 343-352.
- Schuurs, U. & J. de Jong (1992). An adaptive test of Dutch as a Second Language. In: Tj. Plomp, J. Pieters & A. Feteris (red.), *European Conference on Educational Research: Book of summaries*. Enschede: Technische Universiteit Twente, 721-724.
- Van Bodegom, M. & U. Schuurs (1994). *EVITA (an adaptive test of Dutch as a Second Language)*. Arnhem/Nijmegen: Cito/Eurolinguist.
- Van Daalen-Kapteijns, M., K. de Gloppe & C. Schouten-van Parreren (1997). Het afleiden van woordbetekenissen uit context: een poging deze vaardigheid te trainen. *Spiegel* 15, 3, 9-41.
- Van Dijk, T.A. & W. Kintsch (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Van der Hoeven-van Doornum, A.A. & Th. Buis (1996). *Zij-instromers in het basis-onderwijs. Een onderzoek naar de effecten van geïntegreerde opvang*. Nijmegen: ITS.

- Van Kalsbeek, A. & R. Stumpel (1990). *Op Nieuwe Leest. Leesmethode Nederlands voor anderstaligen*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Van Oostendorp, H. (1988). *Regulatie processen bij tekstverwerking* (Dissertatie Universiteit van Amsterdam). Amsterdam.
- Verhelst, N., C. Glas & H. Verstralen (1993). *OPLM: One Parameter Logistic Model (Computer program and manual)*. Arnhem: Cito.
- Uiterwijk, H. (1994). *De bruikbaarheid van de Eindtoets Basisonderwijs voor allochtone leerlingen* (Dissertatie Katholieke Universiteit Brabant). Arnhem: Cito.
- Zwarts, M. (ed.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem: Cito.

## Bijlage 1

### Karakteristieke voorbeelden van opgaven voor de vier onderscheiden deelvvaardigheden binnen lezen

#### • Micro-niveau: voorbeeld 1 (zinsbegrip)

Water wordt langzaam warm en koelt ook langzaam af. *Daarin verschilt water van land.*

Wat betekent dat?

- A De temperatuur van water is anders dan die van land.
- B In landen met veel water is vaak temperatuurverschil.
- \* C Land wordt sneller warm of koud dan water.
- D Water en land worden allebei langzaam warm of koud.

#### • Micro-niveau: voorbeeld 2 (het interpreteren van verbanden binnen zinnen)

*Ondanks de drukte op de autowegen heeft de autorit naar München maar 12 uur geduurd.*

Wat betekent deze zin?

- A Het was niet druk op de autowegen, en daardoor ...
- \* B Het was druk op de autowegen, maar toch ...
- C Het was niet druk op de autowegen, maar toch ...
- D Toen het niet druk was op de autowegen, ...

#### • Meso-niveau: voorbeeld 3 (onderkennen van cohesie)

- 1 In 1955 was op de Amsterdamse Prinsengracht een kunstenaar bezig
- 2 de huizen na te tekenen. Voorbijgangers die vroegen wat hij
- 3 precies deed, kregen te horen dat de man probeerde de directe
- 4 omgeving te tekenen op de manier zoals je alles ziet
- 5 vanuit de lucht.

Vragen:

Wordt er in regel 2 gesproken over de kunstenaar? Met welk woord?

Wordt er in regel 3 gesproken over de kunstenaar? Met welk woord?

Wordt er in regel 4 gesproken over de kunstenaar? Met welk woord?

Wordt er in regel 5 gesproken over de kunstenaar? Met welk woord?

• *Meso-niveau: voorbeeld 4 (woordbetekenis afleiden uit de context)*

Ik vertrouw Frederik niet erg. De hele dag loopt hij maar met anderen te smoezen. Als ik bij hem in de buurt kom, gaat hij over iets anders praten. Ik vind hem een echte BRATS.

Een BRATS is iemand die

- A bang is.
- B moeilijk te verstaan is.
- \* C niet oprecht is.
- D niet weet wat hij moet zeggen.

• *Macro-niveau: voorbeeld 5 (globaal lezen)*

De lucht om ons heen zien we niet, en voelen we natuurlijk ook niet. Maar toch bestaat er zoiets als luchtdruk: per vierkante centimeter oefent de lucht een kracht uit die gelijk is aan 1 kilogram. Een boek van 30 bij 10 centimeter heeft een oppervlak van 300 vierkante centimeter; op zo'n boek drukt de lucht dus met een kracht van 300 kilo! En de huid van een mens is ongeveer 1 vierkante meter. Dat is hetzelfde als een oppervlak van 10 000 vierkante centimeter. Dus er drukt op ons een gewicht van ongeveer 10 000 kilogram... Je bent dus heel wat sterker dan je misschien dacht!

Waarover gaat deze tekst vooral?

- A over de grootte van de menselijke huid
- B over lucht
- \* C over luchtdruk
- D over oppervlakken

• *Macro-niveau: voorbeeld 6 (voorspellen hoe de tekst verder gaat)*

Lucht

Je kunt zeggen dat wij leven op de bodem van een grote zee die gevuld is met lucht. Lucht heeft drie belangrijke kenmerken: het is onzichtbaar, het oefent druk uit, en het bestaat uit verschillende gassen.

Lucht is onzichtbaar. Dat is maar goed ook, anders konden we nog geen tien meter ver kijken: de lucht zou dan altijd en overal in de weg zitten. Het is dus gemakkelijk dat je erdoorheen kunt kijken.

Lucht oefent wel druk uit. Dat merk je al als je een ballon opblaast: de lucht drukt dan tegen de binnenkant van de ballon, zodat die uitzet. Hetzelfde gebeurt bij een fietsband, of bij een autoband. Al is lucht onzichtbaar, toch is lucht heel sterk.

Waarover zou de tekst nu verder gaan?

- \* A over de gassen waaruit lucht bestaat
- B over gasvorming
- C over het gewicht van lucht
- D over luchtvervuiling

• *Figuurlijk taalgebruik: voorbeeld 7 (zegswijzen)*

Mijn moeder vindt, dat ik veel te veel geld uitgeef aan boeken. Toen ik gisteren met een prachtig, tweedehands fotoboek thuiskwam, werd ze dan ook boos op me. Ze wilde niet geloven dat ik het had gekocht voor een appel en een ei.



Wat betekenen de schuingedrukte woorden?

- \* A Het boek was heel erg goedkoop.
- B Het boek was geruild voor wat fruit en een ei.
- C In het boek zaten allerlei vieze vlekken.
- D Mijn moeder had liever dat ik eten had gekocht.

• *Figuurlijk taalgebruik: voorbeeld 8 (ironie)*

Tegenwoordig gaan er steeds meer stemmen op om een sociale dienstplicht in te voeren. Jongens en meisjes zouden dan verplicht worden om een jaar lang te werken voor de gemeenschap: het heet dan dat er genoeg te doen is op het gebied van bijvoorbeeld de gezondheidszorg of de milieuzorg. Weliswaar worden in dit soort voorstellen steevast erg belangrijke maatschappelijke problemen genoemd, maar gemakshalve wordt meestal vergeten dat verplichte tewerkstelling doorgaans leidt tot een gebrekkige motivatie. Wat zal er door de jongeren hard gewerkt worden in de bossen!

Wat vindt de schrijver van sociale dienstplicht?

- A Hij vindt dat goed, omdat ook meisjes sociale dienstplicht hebben.
- B Hij vindt dat goed, omdat aan maatschappelijke problemen wordt gewerkt.
- C Hij vindt dat slecht, omdat alleen maar aan problemen mag worden gewerkt.
- \* D Hij vindt dat slecht, omdat jongeren zelf dat werk moeten willen doen.

