

Praktijk Gericht Onderzoek



*Onderzoek naar aanpassingen van schriftelijk toetsen en corrigeren
van dyslectische leerlingen bij het vak Engels*

Met als doel de motivatie en resultaten te verhogen

HOGESCHOOL Windesheim

Master Special Educational Needs

Caroline van der Reijden

s1036743

16 juni 2012

Inhoud

Samenvatting.....	4
Voorwoord	5
Inleiding.....	6
Hoofdstuk 2 <i>Theoretisch kader</i>	8
2.1 Engels op het voortgezet onderwijs	8
2.2 Dyslexie	9
2.3 Toetsbeleid	10
2.4 Engels op Bahûrim.....	12
2.5 Good practices op het gebied van correctie	12
2.6 Resultaten en motivatie	13
2.7 Samenvattend	14
Hoofdstuk 3: <i>Opzet van het onderzoek</i>	15
3.1 Soort onderzoek	15
3.2 Groepen.....	15
3.3 Instrumenten.....	15
3.4 Meetmomenten	16
Hoofdstuk 4: <i>Resultaten</i>	17
4.1 Onderzoeksgegevens onderzoeksvraag 1	17
<i>Wat en op welke manier wordt er getoetst in schriftelijke overhoringen en repetities?</i>	17
<i>Hoe ervaren de dyslectische leerlingen de toetsen die worden afgenomen?</i>	17
4.2 Onderzoeksgegevens onderzoeksvraag 2	19
<i>Hoe scoren de dyslectische leerlingen op de toetsen?</i>	19
<i>Hoe verhouden zich de resultaten van dyslectische leerlingen ten opzichte van die van niet-dyslectische leerlingen?</i>	20
<i>Welke informatie over onderwijsbehoeften levert een analyse van de gemaakte toetsen op?</i>	22
4.3 Onderzoeksgegevens onderzoeksvraag 3	23
<i>Wat vinden de dyslectische leerlingen van het vak Engels?</i>	23
<i>Wat vinden de dyslectische leerlingen van de methode?</i>	23
<i>Wat vinden de dyslectische leerlingen van de manier van werken bij het vak Engels?</i>	24
<i>Wat zouden de dyslectische leerlingen graag anders willen?</i>	24
4.4 Onderzoeksgegevens onderzoeksvraag 4	24
<i>Welke afspraken zijn er gemaakt over het corrigeren van toetsen van dyslectische leerlingen?</i>	24
<i>Waar liggen de knelpunten voor de docenten in het nakijken van toetsen van dyslectische leerlingen?.....</i>	25
<i>Hoe ervaren de leerlingen de wijze waarop de toetsen worden gecorrigeerd?</i>	26
4.5 Onderzoeksgegevens onderzoeksvraag 5	26

Op welke manier kunnen deze opdrachten aangepast worden voor dyslectische leerlingen?	26
Op welke manier kan de wijze van correctie aangepast worden?	26
4.6 Onderzoeksgegevens onderzoeksvraag 6	27
Hoe wordt de aangepaste wijze van toetsing ervaren door de dyslectische leerlingen?	27
Hoe wordt de aangepaste wijze van toetsing ervaren door de docenten?	28
Hoe wordt de aangepaste wijze van corrigeren ervaren door de docenten?	28
Hoe zijn de resultaten in vergelijking met de toetsen uit onderzoeksvraag 2?	28
Hoofdstuk 5 Conclusies	30
5.1 Wijze van toetsing in het verleden	30
5.2 Resultaten nulmeting	30
5.3 Relatie tussen toetsresultaten en motivatie.....	31
5.4 Wijze van correctie in het verleden	31
5.5 Op welke wijze zijn de toetsen aangepast.....	31
5.6 Resultaten aangepaste toetsing en correctie.....	32
5.7 Concrete actie per direct ingevoerd	33
5.8 Aanbevelingen.....	34
5.9 Suggesties voor verder onderzoek.....	34
Literatuur	36
Bijlage 1: vragenlijst toetsen	40
Bijlage 2: vragenlijst lessen	42
Bijlage 3: overhoringen Nulmeting Mavo + Havo	44
Bijlage 4: repetities nulmeting Mavo + Havo	48
Bijlage 5: overhoringen tweede meting Mavo + Havo.....	54
Bijlage 6: repetities tweede meting Mavo + Havo	58
Bijlage 7: correctiemodel	66

Samenvatting

De Engelse taal blijkt vaak een moeilijke taal voor dyslectische leerlingen. Door de niet-transparante spelling en niet-voorspelbare klank-tekenkoppeling is het leren schrijven van de taal een behoorlijke moeilijkheid. Maar al te vaak haalt een dyslectische leerling onvoldoendes door deze lastige spelling, waarvan motivationele problemen het gevolg kunnen zijn.

Het vinden van aanknopingspunten om de toetsing en correctie voor het vak Engels op PENTA college C.S.G. Bahûrim aan te laten sluiten op de onderwijsbehoeften van dyslectische leerlingen is de primaire ambitie geweest van dit onderzoek. In het verlengde daarvan worden verbanden gezocht tussen toetsresultaten en motivatie.

De nulmeting is de basis van dit onderzoek. Een analyse van deze meting toont aan dat de resultaten van de dyslectische leerlingen niet tegenvallen, de wijze van toetsen en de manier van correctie echter wel. Op basis van deze analyse en aan de hand van literatuur, interviews en vragenlijsten wordt gekeken welke aanpassingen in toetsing en correctie voor verbetering zouden kunnen zorgen. In de tweede meting wordt er op voorbedrukte bladen gewerkt, er wordt een creatievraag aan de toets toegevoegd, en de wijze van corrigeren wordt door middel van een correctiemodel gedaan.

De twee toetsmomenten worden vervolgens met elkaar vergeleken, waaruit blijkt dat de resultaten van de dyslectische leerlingen cijfermatig gezien lager blijken dan in de nulmeting. Deze tegenvallende resultaten blijken te wijten aan de lastigere grammatica in de tweede meting, want op opdrachten waarmee dyslectische leerlingen over het algemeen problemen hebben, woorden en zinnen, hebben zij in de tweede meting hetzelfde of hoger gescoord.

Over de wijze van toetsing zijn zowel de dyslectische en de controlegroepen als de docenten zeer tevreden. Na de tweede meting kan gesteld worden dat de leerlingen weten op welke manier hun cijfer tot stand is gekomen. De veranderde wijze van corrigeren, met behulp van een beoordelingsmodel, maakt het cijfer voor de leerlingen en docenten inzichtelijk.

Hiermee is de doelstelling van dit onderzoek, dat dyslectische leerlingen met minder problemen en meer plezier het vak Engels zullen volgen, en dat zij met meer zelfvertrouwen toetsen tegemoet zullen zien, gedeeltelijk geslaagd. Grammatica zal voor veel leerlingen, dyslectisch of niet, een lastig onderwerp blijven. Bij het toetsen van woorden en zinnen kan de wijze van toetsen en corrigeren echter voor een grote verandering zorgen, ook op motivationeel gebied.

Voorwoord

*"I have ~~dis~~...
I have ~~desl~~ ...
~~dysil~~..., ~~dyslex~~ ...
I can't spell"*

Deze spreuk zag ik onlangs op een t-shirt. Het is grappig bedoeld, maar het laat onmiddellijk zien wat leerlingen met dyslexie dagelijks meemaken. Met moeilijke woorden als *dyslexie*, maar ook met, voor niet-dyslectische leerlingen, heel eenvoudige woorden. En wanneer leerlingen in de brugklas te maken krijgen met moderne vreemde talen, vooral in geschreven vorm, is dat vaak hét struikelblok.

Al zo lang ik Engels geef, ervaar ik dat dyslectische leerlingen vaak moeite hebben met de Engelse taal. Dat is de reden dat ik het belangrijk vond dit onderzoek te doen. Leerlingen met dyslexie worden soms onzeker door de fouten die ze maken of door de onvoldoendes die ze halen. Wat zou het geweldig zijn wanneer ik ze daarmee kan helpen door toetsen en de wijze van corrigeren aan te passen aan hun onderwijsbehoeften. Voor u ligt het werkstuk waarin ik dit heb onderzocht.

Dit onderzoek is er niet zomaar gekomen. Marijke Ruijs, mijn studiecoach, heeft mij tijdens de brainstormsessie in september tot dit onderzoek gebracht. Mijn passies, Engels geven en het willen begeleiden van leerlingen met special educational needs, zijn hierin samengebracht. Ontzettend bedankt Marijke. Tijdens dit onderzoek ben ik begeleid door Miriam Limpens. Haar heldere, duidelijke feedback hielp mij weer verder wanneer ik vastliep. Net als de skype-gesprekken die, al duurden ze maar een kwartier, mij weer structuur in het onderzoek deden zien. Heel erg bedankt.

Ook wil ik graag mijn medestudenten bedanken voor hun feedback. Ook al communiceren wij voornamelijk via de digitale weg, het was fijn een aantal keren per week met elkaars werk mee te lezen en van elkaar te leren.

Met mijn collega's heb ik waardevolle gesprekken gevoerd over wat wij als docenten voor dyslectische leerlingen kunnen betekenen. En dan mijn dyslectische leerlingen. Zij hebben een grote rol gespeeld in dit onderzoek. Veel van hun tips heb ik in dit onderzoek verwerkt. Wederom heb ik ervaren dat leerlingen zijn in staat heel goed te vertellen wat zij nodig hebben. Fantastisch.

Als laatste wil ik graag mijn gezin bedanken voor hun steun de afgelopen tijd. Het was een drukke periode waarin ik niet altijd de vrouw of moeder met veel aandacht voor iedereen kon zijn. Heel erg bedankt voor alle liefde en kopjes thee.

Caroline van der Reijden

Juni 2012

Inleiding

De school waar dit onderzoek plaatsvindt, is PENTA College C.S.G. Bahûrim. Dit is een kleine school voor mavo en onderbouw havo met 270 leerlingen. Het PENTA College is een scholengemeenschap met zeven scholen in de regio Voorne-Putten, Rozenburg en Hoogvliet. Sinds vijf jaar geef ik hier Engels.

De Engelse taal is voor dyslectische leerlingen in de brugklas vaak vanaf de start van het schooljaar een struikelblok. Op de basisschool wordt nog de nadruk gelegd op de communicatieve aanpak, maar in de brugklas ligt de nadruk op schriftelijke toetsing van vaardigheden. Die wijze van toetsing is de afgelopen periode onderzocht. Welke bijdrage levert de toetsing aan deze problematiek? En kunnen we via een analyse van de aspecten die een rol spelen, komen tot aanpassingen in onze toetsen die het voor dyslectische leerlingen mogelijk maken op dit vak beter te scoren?

Lees- en luistertoetsen geven niet de grootste problemen bij onze dyslectische leerlingen. Bij leestoetsen krijgen leerlingen langer de tijd en de leerlingen hebben de mogelijkheid om de toets met Sprintplus te maken. De leestoetsen in het brugklasjaar worden door de leerlingen nog als vrij eenvoudig ervaren. Bij luistertoetsen krijgen de dyslectische leerlingen langere pauzes tussen de opdrachten, zodat ze meer tijd hebben de vragen goed te kunnen doorlezen. De schriftelijke overhoringen en de repetities over de hoofdstukken uit de methode, die het grootste gedeelte van de cijfers opleveren, geven de meeste problemen. Daarom verdient de wijze van toetsen aandacht. Worden er bijvoorbeeld spelfouten meegenomen in de beoordeling terwijl de opdracht niet om de spelling gaat maar om receptieve kennis? Hier is op Bahûrim nog nooit naar gekeken. Dit schooljaar is er gestart met een nieuwe methode Engels in de brugklas, de methode "All Right!". Uit contacten met collega's op andere vestigingen van het PENTA College, komt naar voren dat de kant-en-klare toetsen uit de methode tamelijk eenvoudig en erg kort worden gevonden. Iedere docent maakt daarom zijn of haar eigen toetsen die vervolgens worden uitgewisseld. Dit biedt kans op grote diversiteit in wijze van toetsen naar vorm en inhoud. Het lijkt daarom zinnig te onderzoeken hoe het dyslectische leerlingen vergaat in de manier van toetsen op het PENTA College.

Daarnaast zijn er een aantal jaren geleden mondelinge afspraken gemaakt omtrent het nakijken van toetsen van dyslectische leerlingen. Woorden die fonetisch gespeld zijn, zouden goed gerekend moeten worden. Toch rijzen er nog steeds vragen bij verschillende fout gespelde woorden. Ondanks frequente afstemming tussen taaldocenten onderling over de beoordeling van spelfouten van dyslectische leerlingen blijven er verschillen voorkomen in de beoordeling door verschillende docenten. Een analyse of herziening van de gemaakte afspraken nodig is, lijkt hier op zijn plaats.

De primaire ambitie van dit onderzoek is het vinden van aanknopingspunten om de toetsing en correctie voor het vak Engels waar nodig en mogelijk zodanig te veranderen dat zij beter aansluiten op de onderwijsbehoeften van dyslectische leerlingen. Daarnaast leeft de hoop dat, door aanpassing van de toetsen en het corrigeren, de motivatie en uiteindelijk ook de resultaten van de dyslectische leerlingen zullen verbeteren.

De doelstelling van dit onderzoek op langere termijn is dat dyslectische leerlingen met minder problemen en meer plezier het vak Engels zullen volgen en dat zij met meer zelfvertrouwen toetsen tegemoet zullen zien.

De centrale vraagstelling is als volgt geformuleerd: "Welke aanpassingen behoeven de huidige manieren van aanpak van schriftelijk toetsen en corrigeren bij het vak Engels om de motivatie en de resultaten van dyslectische leerlingen in de brugklas te verhogen?"

Onderzocht is op welke wijze er op dit moment wordt getoetst en hoe dit wordt ervaren door de dyslectische leerlingen. Daarbij is ook gekeken wat de visie op toetsing is op het PENTA College en welke good practices er op het gebied van toetsing te vinden zijn in de literatuur.

Op de volgende onderzoeksvragen zijn antwoorden gezocht:

1. Op welke wijze wordt er getoetst?

- 1.1 Wat is de visie op toetsen op het PENTA College?
- 1.2 Welke good practices op het gebied van toetsen zijn te vinden in de literatuur?
- 1.3 *Wat en op welke manier wordt er getoetst in schriftelijke overhoringen en repetities?*
- 1.4 *Hoe ervaren de dyslectische leerlingen de toetsen die worden afgenomen?*

2. Wat zijn de resultaten van dyslectische leerlingen op toetsen?

- 2.1 Hoe scoren de dyslectische leerlingen op de toetsen?
- 2.2 Hoe verhouden zich hun resultaten ten opzichte van die van niet-dyslectische leerlingen?
- 2.3 Welke informatie over onderwijsbehoeften levert een analyse van de gemaakte toetsen op?

3. Wat is de relatie tussen toetsresultaten en motivatie?

- 3.1 Wat vinden de dyslectische leerlingen van het vak Engels?
- 3.2 Wat vinden de dyslectische leerlingen van de methode?
- 3.3 Wat vinden de dyslectische leerlingen van de manier van werken bij het vak Engels?
- 3.4 Wat zouden de dyslectische leerlingen graag anders willen?

4. Op welke wijze worden de toetsen gecorrigeerd?

- 4.1 Welke afspraken zijn er gemaakt over het corrigeren van toetsen van dyslectische leerlingen?
- 4.2 Waar liggen de knelpunten voor de docenten in het nakijken van toetsen van dyslectische leerlingen?
- 4.3 Hoe ervaren de leerlingen de wijze waarop de toetsen worden gecorrigeerd?

5. Op welke wijze kan een toets aangepast worden?

- 5.1 Welke opdrachten behoeven verandering voor alle leerlingen en waarom?
- 5.2 Op welke manier kunnen deze opdrachten aangepast worden voor dyslectische leerlingen?
- 5.3 Op welke manier kan de wijze van correctie aangepast worden?

6. Welke resultaten leveren een aangepaste toetsing en correctie op?

- 6.1 Hoe wordt de aangepaste wijze van toetsing ervaren door de dyslectische leerlingen?
- 6.2 Hoe wordt de aangepaste wijze van toetsing ervaren door de docenten?
- 6.3 Hoe wordt de aangepaste wijze van corrigeren ervaren door de docenten?
- 6.4 Hoe zijn de resultaten in vergelijking met de toetsen uit onderzoeksvraag 2?

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

Beheersing van de Engelse taal is een belangrijk onderdeel in de maatschappij. Door de almaar groeiende internationalisering is het van groot belang deze taal te beheersen. Al vroeg in hun schoolloopbaan worden leerlingen daarom geconfronteerd met de Engelse taal. Vaak vanaf groep 7, soms al eerder. Op de basisschool wordt Engels als eenvoudig en leuk ervaren, en op de middelbare school heerst de opvatting dat het ineens een veel ingewikkelder taal is. Dit standpunt geldt voor veel leerlingen, maar zeker voor de dyslectische leerlingen voor wie de Engelse taal vaak een struikelblok is. De domeinen luistervaardigheid en spreekvaardigheid geven hier weinig problemen. De domeinen lees- en schrijfvaardigheid des te meer.

Daarom zal in dit theoretisch kader worden gezocht naar antwoorden op de vragen welke good practices op het gebied van toetsen en corrigeren te vinden zijn in de literatuur (deelvragen 1.1 en 1.2), en wat de relatie is tussen toetsresultaten en motivatie (onderzoeksvraag 3). Eveneens zal ingegaan worden op de vraag welke opdrachten verandering behoeven in de toetsen en waarom (deelvraag 5.1). Als inleiding daartoe zal allereerst worden ingegaan op het vak Engels op het voortgezet onderwijs, waarna aandacht wordt besteed aan het vak Engels in combinatie met dyslexie en de kerndoelen.

2.1 Engels op het voortgezet onderwijs

Engels is een verplichte taal op het voortgezet onderwijs. Waar leerlingen de vreemde talen Frans of Duits kunnen laten vallen, is Engels in iedere sector of profiel een verplicht vak. In de kerndoelen van het voortgezet onderwijs ligt de nadruk op luister- en spreekvaardigheid, net als in de kerndoelen van het basisonderwijs. Daar ligt de nadruk op de communicatieve aanpak. De domeinen luisteren en spreken (Van Toorenburg & Bodde-Alderlieste, 2003) voeren de boventoon in het toepassen van de taal in relevante gebruikssituaties. Daarnaast wordt er aandacht besteed aan leesvaardigheid en opzoekvaardigheid. Centraal in de kerndoelen voor het voortgezet onderwijs staat het luisteren naar en het begrijpen van de taal (Trimbos, 2006). Schrijfvaardigheid zou volgens kerndoel 17 tot het functionele minimum moeten worden beperkt.

Gesteld kan worden dat zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs volgens de kerndoelen leesvaardigheid en spreekvaardigheid een grote rol spelen, en schrijfvaardigheid een zeer kleine rol toebedeeld is (Van Berkel, 2006). Toch blijkt het aspect 'communicatie' minder prominent aanwezig in de methodes door de nadruk op de schriftelijke vaardigheden (Sebregts, 2002). Spreekvaardigheidsoefeningen worden over het algemeen schriftelijk getoetst en de taalfuncties worden schriftelijk geoefend (Van Berkel, 2006).

Kerndoelen voor de moderne vreemde talen

11. De leerling leert verder vertrouwd te raken met de klank van het Engels door veel te luisteren naar gesproken en gezongen teksten.
12. De leerling leert strategieën te gebruiken voor het uitbreiden van zijn Engelse woordenschat.
13. De leerling leert strategieën te gebruiken bij het verwerven van informatie uit gesproken en geschreven Engelstalige teksten.
14. De leerling leert in Engelstalige schriftelijke en digitale bronnen informatie te zoeken, te ordenen en te beoordelen op waarde voor hemzelf en anderen.
15. De leerling leert in spreektaal anderen een beeld te geven van zijn dagelijks leven.
16. De leerling leert standaardgesprekken te voeren om iets te kopen, inlichtingen te vragen en om hulp te vragen.
17. De leerling leert informeel contact in het Engels te onderhouden via e-mail, brief en chatten.
18. De leerling leert welke rol het Engels speelt in verschillende soorten internationale contacten.

(Bron: Trimbos, B. (2007). Concretisering van de Kerndoelen Engels. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling)

2.2 Dyslexie

De definitie van dyslexie luidt volgens Van der Leij, Struiksmā & Ruijsenaars (2003) als volgt:

“Dyslexie is een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau.”

In de praktijk betekent dit dat dyslectische leerlingen moeite zullen hebben met lezen en/of spellen op woordniveau door nieuwe klank-tekenkoppelingen, met het decoderen (het snel en accuraat lezen) van teksten en het coderen (het snel en accuraat spellen) bij schrijven (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004). De koppeling tussen het geschreven en gesproken woord bij technisch lezen en gesproken woord en geschreven woord bij spelling, vormt het kernprobleem van de dyslectici (Van Berkel, Wiers & Hoeks-Mentjens, 2007).

Engels en dyslexie

De Nederlandse taal is een vrij transparante taal, in tegenstelling tot de Engelse taal. Engels is een van de minst transparante talen. Dit bemoeilijkt het vaak om Engels te leren (Van der Leij & Morfidi, 2006). In het Engels bestaan er voor de klinkers vaak vele verschillende schrijfwijzen. De /ei/ in de woorden *late, eight, wait, day, they* en *break* (Van Berkel, 2006; Van Berkel, Wiers, & Hoeks-Mentjens, 2007) worden op zeer verschillende manieren gespeld. En waar de Nederlandse taal vanaf groep 3 op de basisschool zeer geleidelijk aan geleerd wordt, worden de leerlingen op de middelbare school meteen ondergedompeld in de meest ingewikkelde Engelse woorden, zonder daarbij uitleg te krijgen over de klank-tekenkoppelingen. Voor de dyslectische leerlingen zou het daarom uitkomst bieden de tweede taal op dezelfde manier aangeleerd te krijgen als de moedertaal (Crombie, 2000).

Dyslexie en de kerndoelen

Zoals uit de kerndoelen kan worden opgemaakt, zou schrijfvaardigheid van de vier vaardigheden (lezen, schrijven, luisteren en spreken) de minste aandacht moeten krijgen. Toch neemt schrijfvaardigheid op de middelbare school een groter deel in van de Engelse les. De oefeningen in de werkboeken moeten gemaakt worden, de overhoringen en proefwerken worden over het algemeen schriftelijk getoetst en ook tijdens de les wordt er zelfstandig gewerkt met schriftelijke opgaven (Van Berkel, 2006). Dat is vaak waar het voor de dyslectische leerling lastig wordt. In de praktijk worden de spreekvaardigheidsoefeningen namelijk lang niet altijd in gesproken vorm afgenomen.

Bovendien blijkt dat, hoewel schrijfvaardigheid een minimaal onderdeel van de vier vaardigheden zou moeten zijn, het wel onderdeel is van het Centraal Schriftelijk Examen op vmbo KGT niveau. In het correctievoorschrift van het examen Engels KGT (Correctievoorschrift, 2011) zijn echter wel regels vastgesteld. Er wordt beoordeeld op zinsbouw, woordgebruik en woordvolgorde, grammatica, spelling, gebruik van hoofd- en kleine letters en interpunctie. Alles in deze volgorde. Dat betekent dat spelling niet het belangrijkste onderdeel van briefschrijven inhoudt, maar dat de nadruk van correctie moet liggen op communicatief storende fouten. Fouten met betrekking tot woordkeuze en zinsbouw zijn over het algemeen storender dan spelfouten of grammaticale fouten (Correctievoorschrift, 2011).

Woordjes leren

Door het gebrek aan transparantie van de Engelse taal (Koelen & Visser, 2010) is het leren van de onregelmatig gespelde taal een behoorlijke moeilijkheid. Het leren van woordjes blijkt een struikelblok voor veel dyslectische leerlingen. Vaak zijn deze leerlingen sterk in spreekvaardigheid, maar hebben zij geen idee hoe zij Engelse woorden moeten spellen. De niet-voorspelbare klank-tekenkoppeling van het Engels vormt het grootste struikelblok (Van Berkel, 2006). Wanneer leerlingen op de basisschool hun moedertaal leren, gaat dat stapsgewijs met uitleg van de klank-tekenkoppelingen en de bijbehorende regels. In het Engels zijn echter nog meer spellingsregels dan in het Nederlands en zijn er maar heel weinig klanken die op één manier geschreven worden (Van Berkel, 2006). In de methodes voor Engels wordt er, afgezien van aparte werkbladen voor

dyslectische leerlingen, geen aandacht besteed aan de klank-tekenkoppeling van de Engelse taal, wat het leren van woordjes en de bijbehorende spelling bemoeilijkt voor de dyslectische leerlingen. In de huidige methodes wordt er over het algemeen onderscheid gemaakt tussen receptief en productief te leren woorden. Productief leren is moeilijker dan receptief leren (Van Berkel, 2006), omdat dit woorden zijn die van de voertaal naar de doeltaal vertaald moeten worden. Dit is ook waar de dyslectische leerlingen de meeste moeite mee hebben. Daarom is het voor hen belangrijk eerst de betekenis en de uitspraak te leren en zich daarna pas op de geschreven vorm te richten. Met andere woorden, de leerling moet de woorden eerst receptief leren en daarna pas productief (Van Berkel, 2006; De Krosse & Kleijnen, 2009; Van Berkel, Wiers & Hoeks-Mentjens, 2007). De voorkeursstrategieën zijn bij iedere leerling weer anders. Over het algemeen geldt dat de basis- en regelstrategieën worden ingezet wanneer de leerling met inprenten niet verder komt (De Krosse & Kleijnen, 2009), echter ook hier stuiten de dyslectische leerlingen op automatiseringsproblemen.

2.3 Toetsbeleid

Over de precieze functie van toetsen zijn de meningen verdeeld. Het is niet altijd even duidelijk wat de functie van toetsen is. Wat wordt er gemeten bij toetsing, hoe wordt er gemeten en welke consequenties hebben de beoordelingen van toetsen (Alkema, 2006)?

Wanneer er wordt gekeken naar de huidige betekenis van toetsing op het PENTA college C.S.G. Bahûrim, blijkt dat er in de onderbouw wordt getoetst om de vooruitgang te toetsen, maar zeker ook om te kijken of de leerling op het juiste niveau zit.

Volgens Stevens (2002), ook geciteerd in het toetsbeleid van het PENTA college, ligt er in ons land een grote nadruk op onderwijsopbrengsten. Toetsing zou meer gericht zijn op afrekening dan het onderwijsproces. Werkstukken, presentaties en praktische opdrachten zouden meer aandacht moeten krijgen. Met andere woorden: toetsing zou een onderdeel moeten zijn van het onderwijsproces en zou inzicht moeten geven in de vooruitgang en het beheersen van kennis en vaardigheden (Alkema, 2006). Van der Vleuten, Verwijnen en Wijnen (1996) wijzen op het feit dat er nogal eens vragen worden gesteld die eenvoudig beantwoord kunnen worden wanneer de leerling de avond van tevoren de stof doorneemt. Deze vragen hebben weinig waarde, want die informatie wordt opgeslagen in het korte termijngeheugen, waarmee aan het doel van vooruitgang voorbij gegaan wordt. Zij achten van belang dat herhaling, longitudinaal, een manier is om vooruitgang te meten.

Het toetsbeleid van PENTA is er, met name voor de leerlingen op het VMBO, op gericht om meer praktisch te toetsen en minder theoretisch. Met andere woorden: in het beleid is vastgelegd dat de toetsing zich meer richt op het toepassen van de geleerde stof dan op theoretische kennis (Alkema, 2006). Vaak blijkt een toets toch een representatie van de cognitieve vaardigheden van de leerlingen (Van Berkel, 1999). Een analyse van de manier van toetsing op onze school lijkt hier op zijn plaats. Is toetsing van cognitieve vaardigheden ook onderdeel van de toetsen bij het vak Engels?

Toetsing op Bahûrim

Op Bahûrim wordt zowel formatief als summatief (De Krosse & Kleijnen, 2009) getoetst door middel van schriftelijke overhoringen en proefwerken. De schriftelijke overhoringen beperken zich tot de woordjes, zinnen en een stukje leesvaardigheid. De woorden worden, net als in de methode, receptief en productief getoetst, waardoor de leerlast lichter is dan wanneer de woorden allemaal zowel receptief als productief geleerd moeten worden (Van Berkel, 2006). De woorden worden in een context geplaatst. De zinnen worden letterlijk teruggevraagd. Bij het corrigeren wordt bij beide gelet op de spelling.

De proefwerken behelzen naast de woorden en zinnen ook de grammatica. Hier wordt getoetst of de stof van het hoofdstuk wordt beheerst. Dit wordt gedaan door middel van herhaling van de woorden en zinnen zoals in de formatieve toets, en daarnaast wordt de grammatica getoetst, veelal door middel van invuloefeningen. Daarnaast wordt er een aanvullende opdracht gemaakt, een leesvaardigheidsofdracht of luistervaardigheidsofdracht.

Naast de schriftelijke overhoringen en proefwerken worden ook lees- en luistertoetsen afgenomen. Doordat er gewerkt wordt volgens het principe doeltaal = voertaal, wordt de spreekvaardigheid iedere les geoefend. Op deze manier worden alle deelvaardigheden in de lessen toegepast. In de onderbouw wordt spreekvaardigheid niet apart getoetst. Pas in het vierde leerjaar van de mavo worden de mondelinge tentamens afgenomen.

Welke opdrachten behoeven verandering voor alle leerlingen en waarom?

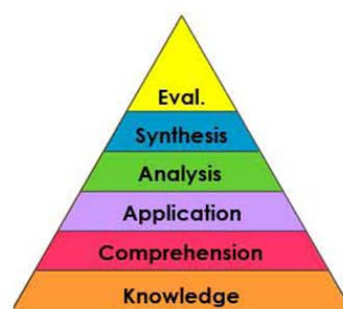
Zowel in de schriftelijke overhoring als in het proefwerk is een leesvaardigheidsoefening toegevoegd. Voor tekstbegrip is vloeiend kunnen lezen van belang (Walczyk & Griffith-Ross, 2007). Van Berkel (2006) stelt dat een schriftelijke overhoring beschouwd zou moeten worden als een diagnostisch instrument waarmee kan worden vastgesteld of de stof begrepen wordt en het geleerde beklijft. De Krosse en Kleijnen (2009) stellen dat een formatieve toets een middel is om vast te stellen waar een leerling vastloopt, zodat de leerling nog bijgestuurd kan worden. Daarom zal aan de schriftelijke overhoringen naast de woorden en de zinnen ook veel gebruikte grammatica toegevoegd worden, en zullen in het vervolg de lees- en luistertoetsen apart getoetst worden. Alle docenten op het PENTA college, ook degenen van andere vestigingen, beschouwen de toetsen die bij de methode geleverd worden als tamelijk eenvoudig. Om deze reden worden de toetsen eigenhandig aangepast door verschillende onderdelen van de kant-en-klare toetsen te combineren. Dit biedt kans op grote diversiteit in wijze van toetsen naar vorm en inhoud. Volgens de herziene taxonomie van Bloom door Anderson et al. (2001) is voor de opbouw van een toets een creatievraag een zinvolle aanvulling voor een toets. De aanvulling van een creatievraag, een korte briefopdracht of notitie bijvoorbeeld, zou verdieping in de toets aan kunnen brengen.

Good practices op het gebied van toetsing

Op het gebied van toetsing is de herziening van de taxonomie van Bloom (Anderson et al., 2001) een good practice. Deze taxonomie is aangepast aan de moderne tijd. Figuur 2.2 geeft de taxonomie van Bloom (1956) weer, figuur 2.1 de herziene versie door Anderson et al. (2001).



Figuur 2.1



Figuur 2.2

Bron: Overbaugh & Schultz, n.d.

Een taxonomie kan worden gezien als een speciaal raamwerk waarin de categorieën in oplopende graad van moeilijkheid is beschreven. Begrijpen wordt als moeilijker ervaren dan onthouden, toepassen wordt als moeilijker ervaren dan begrijpen, enzovoort (Anderson et al, 2001). De volgorde van denkvaardigheden en de bijbehorende soorten vragen zien er in het Nederlands als volgt uit:

Creëren	(Synthese- of creatievragen)
Evalueren	(Evaluatievragen)
Analyseren	(Analysevragen)
Toepassen	(Toepassingsvragen)
Begrijpen	(Inzichtvragen)
Onthouden	(Kennisvragen)



Resink (n.d.) stelt dat de herziene taxonomie voor de indeling van algemene vaardigheden minder geschikt is en verwijst ook naar het ERK en het referentiekader taal.

Volgens de handleiding van de methode All Right zijn de vaardigheden gekoppeld aan de niveaus van het Europees Referentiekader (Lammers, n.d.; Koevoets, Karelse, n.d.). De toetsen zijn eveneens gekoppeld aan de kennisonderdelen uit de hoofdstukken welke op hun beurt gekoppeld zijn aan de niveaus van het Europees Referentiekader. Volgens het toetsbeleid van het PENTA college is het van belang minder theoretisch te toetsen, waardoor de theorievragen uit de nulmeting niet voldoen aan het toetsbeleid.

2.4 Engels op Bahûrim

Op Bahûrim wordt sinds het begin van schooljaar 2011-2012 gebruik gemaakt van de methode All Right, voor de niveaus KGT en THV in de brugklas. Alhoewel schriftelijke taalvaardigheid volgens de kerndoelen een kleine rol toebedeeld zou moeten krijgen (Trimbos, 2006), blijkt het tegendeel het geval in het moderne-vreemdetalenonderwijs. Het schrijven van woorden evenals grammaticale constructies en het schriftelijk beantwoorden van vragen bij een tekst vraagt een grote beheersing van de cognitief abstracte taalvaardigheid, ofwel de schoolse taalvaardigheid (Sebregts, 2002; Hajer & Meestringa, 1995), wat voor de dyslectische leerling een struikelblok is. De dagelijkse algemene taalvaardigheid (Sebregts, 2002) speelt een grote rol binnen de vakgroep Engels, omdat de voertaal in de klas over het algemeen de doeltaal is, tenzij er aandacht wordt besteed aan grammatica of er ingewikkelde instructie wordt gegeven.

Hulpmiddelen, compensaties en dispensaties

De dyslectische leerlingen beschikken sinds schooljaar 2011-2012 allen over een dyslexiekaart waarop hun onderwijsbehoeften staan, maar waar ook hun plichten op staan aangegeven (De Krosse & Kleijnen, 2009). Gebruik van overhoorprogramma's als WRTS of Teach2000 en vergrotingen of mondelinge overhoringen behoren tot de mogelijkheden. Tevens hebben de dyslectische leerlingen recht op extra tijd en mogen zij de toetsen maken op een laptop met spellingcontrole. Ook is er de mogelijkheid om toetsen te maken met behulp van het softwareprogramma Sprintplus, waarbij de toets door de computer wordt voorgelezen.

Extra ondersteuning

Een dyslexie uur wordt als extra ondersteuning aangeboden voor de dyslectische leerlingen. De methode All Right biedt extra docentenmateriaal en werkbladen voor de dyslectische leerlingen. Tijdens de reguliere lessen is er geen tijd om hier aandacht aan te besteden, omdat de methode erop ingericht is de acht hoofdstukken in één schooljaar af te ronden. Incidenteel zou een onderdeel van deze extra werkbladen toegevoegd kunnen worden in de lessen, maar door tijdgebrek moet er selectief omgegaan worden met activiteiten (Swanson & Deshler, 2003), en wordt er over het algemeen alleen aandacht besteed aan de werkbladen tijdens het extra dyslexie uur. Tijdens het dyslexie uur wordt onder andere aandacht besteed aan de techniek van lezen en spellen, het invullen van een klank-spellingschrift (Van Berkel, Wiers & Hoeks-Mentjens, 2007; Van Berkel, Hoeks-Mentjens & Wiers, 2007) en het herhalen en automatiseren van de grammaticaregels. Ook wordt er aandacht besteed aan het herhaald luisterlezen, 'overpronunciation' (Schiffelers, Bosman & Van Hell, 2002) en RALFI (Smits & Braams, 2009).

2.5 Good practices op het gebied van correctie

Niet alleen de toets verdient aandacht. De correctie van de toetsen zal eveneens onder de loep genomen moeten worden. Op het gebied van correctie voor het vak Engels heeft Van Berkel (2006) onderzoek gedaan. Haar aanbevelingen voor de beoordeling van schriftelijk werk staan beschreven in het boek *Orthodidactiek van het Engels*.

Docenten geven aan met de beoordeling van spelfouten regelmatig tegen problemen aan te lopen. Moet bijvoorbeeld het woord 'teacher' fout worden gerekend wanneer de leerling 'techer' spelt?

Van Berkel (2006) geeft aan dat de 'i:' klank in het Engels op zeer veel verschillende manieren uitgesproken kan worden. In dit geval zou de dyslectische leerling de 'e' als in het woordje 'she' gebruiken, en zou het goed gerekend moeten worden. Het gaat immers om een fonetisch gespeld woord. De frequentie van woorden speelt hierin wel een rol. Wanneer het om een hoogfrequent woord gaat, zou na een gewenningsperiode wel op de spelling gelet moeten worden. Wanneer grammatica getoetst wordt zouden de spelfouten niet fout gerekend mogen worden (De Krosse & Kleijnen, 2009; Van Berkel, 2006).

Over het algemeen wordt een dyslectische fout door de docenten op Bahûrim aangeduid met een golvend lijntje onder het foutief gespelde woord. Om inzichtelijk te maken hoe het behaalde cijfer tot stand is gekomen en om de betrouwbaarheid van de toets te waarborgen (Kwakernaak, 2009), zou het aangepaste beoordelingsvoorstel van Van Berkel (2006) uitkomst kunnen bieden.

Wanneer het gaat om een schrijfvaardigheidsoefening zou gebruik gemaakt kunnen worden van het Cito-beoordelingsformulier zoals deze gebruikt wordt bij het eindexamen. Hierbij wordt meer aandacht besteed aan de woordkeuze en zinsbouw, en minder aan spelfouten en grammaticale fouten (Beoordelingsformulier, 2011).

De ambitie om aanknopingspunten te vinden om de toetsing en correctie voor dyslectische leerlingen te veranderen en beter aan te laten sluiten op de onderwijsbehoeften is op zijn plaats. In het verlengde hiervan is het doel de motivatie van de dyslectische leerlingen te verbeteren.

2.6 Resultaten en motivatie

Op welke manier de resultaten zich verhouden tot de motivatie van de leerlingen is een andere vraag waar antwoord op gezocht wordt. Leerlingen zijn zich bewust van het feit dat de beoordeling van hun prestaties, op basis van de cijfers, in het schoolsysteem meer waarde toegekend krijgt dan de beoordeling van hun inspanning en het leerproces (Boekaerts & Simons, 1995). Een leerling kan een ongelofelijke inspanning leveren, maar toch een onvoldoende terugkrijgen. Die onvoldoende kan van invloed zijn op de motivatie (Stevens, Beekers, Evers, Wentzel & Van Werkhoven, 2009), in positieve zin maar ook in negatieve zin.

Crombie (2000) stelde al dat wanneer dyslectische leerlingen door hun dyslexie te maken krijgen met het halen van onvoldoendes, dit vaak leidt tot een gebrek aan motivatie. Daarom is het van groot belang dat er door de docenten alles aan gedaan wordt om het leren van een vreemde taal, in dit geval Engels, gemakkelijker te laten verlopen door het aanbieden van hulpmiddelen, compensaties en dispensaties (De Krosse & Kleijnen, 2009). Gebrek aan motivatie en als gevolg daarvan een verminderd zelfbeeld (Crombie, 2000; Poleij & Stikkelbroek, 2009; Swanson & Deshler, 2003) zijn zeker niet gewenst.

Factoren die de kwaliteit van het leerproces kunnen bevorderen zijn positieve verwachtingen, interesse voor het vak, intrinsieke motivatie en zelfvertrouwen (Boekaerts & Simons, 1995). Wanneer leerlingen actief investeren heeft dat een positief effect op hun leerprestaties (Boekaerts & Simons, 1995). De vakattitude die leerlingen laten zien heeft maar al te vaak te maken met de positieve of negatieve ervaringen met betrekking tot een vak, in dit geval Engels. De term self-efficacy is hiermee rechtstreeks in verband te brengen. Wanneer een leerling een onvoldoende haalt, maar weet dat hij of zij beter kan, zal de leerling het geloof in eigen kunnen laten zien door harder te werken voor de volgende toets. Wanneer leerlingen hun onvoldoendes toeschrijven aan hun gebrek aan capaciteiten, zijn zij op een gegeven moment niet meer in staat een verband te zien tussen hun falen en hun eigen handelingen. Dit kan leiden tot passiviteit, waardoor zij geen inzet meer tonen (Boekaerts & Simons, 1995). Vooral dit laatste heeft de aandacht. Welke relatie geven de leerlingen aan tussen resultaten en motivatie?

Soorten motivatie

Kleine aanpassingen aan de les kunnen van grote toegevoegde waarde zijn, bijvoorbeeld wanneer de leerstof visueel wordt gemaakt door middel van schema's of plaatjes en wanneer de leerlingen de

leerstof kunnen relateren aan de leefwereld (Crombie, 2000). Hieruit kan de conclusie worden getrokken dat ook de competenties van de docent een rol spelen bij de motivatie van de leerling (Severiens & Verstegen, 2005). Ook mag niet uit het ook worden verloren dat wat goed is voor de dyslectische leerling, goed is voor alle leerlingen (Ganschow & Sparks, 1995).

Afwisselen van verschillende werkvormen en veel aandacht voor zelfstandig werken blijken van grote invloed op motivatie (Severiens & Verstegen, 2005). Wanneer leerlingen de stof boeiend vinden, wordt er gesproken van een intrinsieke motivatie. Helaas wordt maar al te vaak ervaren dat leerlingen school niet leuk vinden, de vakken te moeilijk vinden en al helemaal niet zitten te wachten op bergen huiswerk. Studeren verloopt op dat moment niet spontaan, maar heeft als doel het diploma te behalen. Wanneer motivatie verkregen wordt door een doel dat buiten het studeren valt, wordt gesproken van extrinsieke motivatie (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007). Bij de meeste leerlingen is sprake van zowel intrinsieke als extrinsieke motivatie. Het kan zo zijn dat een leerling het vak Engels niet intrinsiek boeiend vindt, maar toch studeert hij of zij omdat een internationale opleiding het doel is. In dat geval hoeft extrinsieke motivatie helemaal niet negatief te zijn.

Begrijpelijk is dat niet iedere leerling het vak Engels boeiend vindt. Dit houdt niet per definitie in dat er geen sprake is van motivatie. De leerling kan er immers in slagen het belang van de stof te internaliseren (Vansteenkiste, Sierens, Soenens & Lens, 2007). De combinatie van intrinsieke motivatie en geïnternaliseerde motivatie wordt samen ook wel autonome motivatie genoemd. Vanzelfsprekend is het doel de autonome motivatie voor het vak Engels te bevorderen, omdat alleen bij deze vorm van motivatie sprake is van plezier, interesse en het inzien van persoonlijke waarde.

Het winnen van affiliatie kan ook een vorm van motivatie zijn (Boekaerts & Simons, 1995). Hiermee wordt bedoeld dat de leerling studeert om waardering van anderen te ontvangen. Op school speelt prestatiemotivatie (Boekaerts & Simons, 1995) een grote rol. Om goede cijfers te halen, zal er gepresteerd moeten worden.

2.7 Samenvattend

Kijkend naar de deelvragen 1.1, de visie op toetsen op het PENTA college en 1.2, welke good practices op het gebied van toetsen te vinden zijn in de literatuur, verdient het aanbeveling de toetsen aan te passen aan de hand van de herziene taxonomie van Bloom (Anderson et al., 2001) en het Europees Referentie Kader, rekening houdend met het toetsbeleid van PENTA (Alkema, 2006). Bij het ontwerpen van de opdrachten zal onderzocht worden op welke manier de opdrachten het meest effectief zijn voor dyslectische leerlingen. Voor docenten is het van belang dat zij de toetsing van leerstof en de beoordeling daarvan afstemmen op dyslectische leerlingen (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004). De aanbevelingen van Van Berkel (2006) kunnen daarvoor als inspiratie dienen evenals het beoordelingsformulier volgens Van Berkel (2006). In het verlengde hiervan kan op deelvraag 5.1, welke opdrachten verandering behoeven voor alle leerlingen, al vastgesteld worden dat de formatieve toetsen op dit moment niet formatief genoeg zijn. De overhoringen bevatten slechts woorden en zinnen en een stukje leesvaardigheid. Veel gebruikte grammatica hoort ook in een formatieve toets thuis (De Krosse & Kleijnen, 2009).

De relatie tussen toetsresultaten en motivatie, onderzoeksvraag 3, gaat verder dan alleen de toetsmomenten. De motivatie zal binnen de lessen verhoogd moeten worden door afwisselen van verschillende werkvormen en zelfstandig werken. Belangrijk is dat de leerling verbanden leren zien tussen hun eigen handelingen en resultaten (Boekaerts & Simons, 1995).

Door aanpassing van de toetsen en de wijze van corrigeren en deze aan te laten sluiten op de onderwijsbehoeften, is de verwachting dat de motivatie en resultaten van de dyslectische leerlingen zullen verbeteren.

Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

De ambitie van dit onderzoek is het vinden van aanknopingspunten om de toetsing en correctie waar nodig en mogelijk zodanig te veranderen dat zij beter aansluiten op de onderwijsbehoeften van dyslectische leerlingen. Voor de opzet van dit onderzoek is het boek Basisprincipes praktijkonderzoek (Harinck, 2010) gebruikt.

3.1 Soort onderzoek

Dit praktijkonderzoek is te waarmerken als een evaluatieonderzoek en een experiment. Het evaluatieve gedeelte richt zich op het beoordelen van de kwaliteit, de resultaten en de knelpunten die leerlingen ervaren bij de toetsen en tijdens de lessen. Ook de knelpunten die docenten ervaren bij het nakijken van toetsen van dyslectische leerlingen worden in dit gedeelte belicht. Door middel van literatuuronderzoek op het gebied van de inhoud van toetsen, het toetsen van dyslectische leerlingen en de wijze van correctie is inzicht verkregen op welke manier de toetsen aangepast zouden kunnen worden. Aansluitend wordt via een experiment uitgeprobeerd of de op basis van de evaluatie voorgestelde veranderde aanpak van toetsing een positief resultaat laat zien.

3.2 Groepen

Twee groepen leerlingen hebben meegewerkt aan dit onderzoek. De experimentele groep is een groep van dyslectische leerlingen (N=9). De controlegroep bestaat uit leerlingen die over het algemeen goed presteren (N=4) en leerlingen die over het algemeen zwak presteren (N=4). De dyslectische leerlingen presteren tot nu toe heel verschillend. De leerlingen A, D en I hebben tot op heden nog geen onvoldoende voor Engels behaald. De leerlingen C en G echter, hebben veel moeite met de taal. Het merendeel van de cijfers zijn bij hen onvoldoendes.

De leerlingen van de controlegroep zijn middels een willekeurige steekproef geselecteerd. Hier zijn twee groepen gevormd uit leerlingen die tot de nulmeting veelal boven de 7,0 hebben gescoord en leerlingen die tot de nulmeting veelal onder de 7,0 hebben gescoord.

Er is onderscheid gemaakt tussen de leerlingen van de havo-klas en de leerlingen van de mavo-klas. De aantallen per schoolsoort en type groep zijn verschillend. Dit heeft echter geen effect op de conclusies, want die zijn kwalitatief van aard. De belangrijkste conclusies zijn getrokken op basis van de resultaten van de dyslectische leerlingen op de nulmeting en de tweede meting.

De vragenlijsten over de toetsen en lessen (bijlagen 1 en 2) zijn aan alle brugklasleerlingen verstrekt om een zo breed mogelijk beeld te krijgen van de mening van de leerlingen.

Met de docenten (N=2) zijn gesprekken gevoerd over het maken en de wijze van corrigeren van de toetsen, en de moeilijkheidsgraad van de toetsen. Ook met de remedial teacher (N=1) en leerlingbegeleider (N=1) is overleg gepleegd over de wijze van toetsing bij dyslectische leerlingen. Met de locatiedirecteur (N=1) is het toetsbeleid besproken.

3.3 Instrumenten

Door middel van vragenlijsten, semi-gestructureerde interviews, observaties, toetsen en documentanalyse is inzicht verkregen in de wijze van toetsen en corrigeren op het gebied van Engels op het PENTA college.

De vragenlijsten over toetsing en lessen zijn ontleend aan het Toetsbeleid van het PENTA college (Alkema, 2006). De opzet van de vragenlijsten is gehandhaafd, maar aangepast aan het vak en de vragen zijn wat eenvoudiger verwoord (Harinck, 2010). Deze lijsten zijn verstrekt aan alle brugklasleerlingen om zo een algemeen beeld te krijgen van de mening van de leerlingen. De vragenlijsten zijn middels interviews en groepsgesprekken nabesproken met de groep dyslectische leerlingen (N=9) en de controlegroep (N=8), wat aanvullende informatie opleverde.

Middels observaties tijdens de toetsen is inzicht verkregen in de manier waarop de leerlingen hun toets maken en is gekeken naar hun houding terwijl zij de toets maakten. De verdere gegevensverzameling van leerlingen is voortgekomen uit interviews, uit documentanalyse van het leerlingvolgsysteem en de dossiers. De gegevensverzameling van docenten is voortgekomen uit interviews en gesprekken met docenten.

Bij onderzoeksvraag 1.4, onderzoeksvraag 3 en onderzoeksvraag 4.3 zijn zowel vragenlijsten als interviews over de antwoorden op de vragenlijsten als instrumenten ingezet om vanuit verschillende invalshoeken de mening van de leerlingen te verkrijgen.

3.4 Meetmomenten

Er is sprake van meerdere meetmomenten geweest. Het onderzoek is gestart met een schriftelijke overhoring en een proefwerk van een hoofdstuk uit de methode *All Right!* welke bij Engels wordt gebruikt (bijlagen 3 en 4). Deze zijn gebaseerd op de kennistoetsen van de methode, aangevuld met een leestoets en theorievragen. De resultaten zijn beschouwd als nulmeting. Deze nulmeting is gebruikt om te bekijken hoe de dyslectische leerlingen scoren en hoe hun resultaten zich verhouden ten opzichte van die van niet-dyslectische leerlingen. Daaraan is de vraag gekoppeld welke informatie over de onderwijsbehoeften een analyse van de gemaakte toetsen oplevert.

Zeer belangrijk in dit onderzoek is de relatie tussen toetsresultaten en motivatie. De meeste dyslectische leerlingen hebben moeite met de talen en zijn daardoor mogelijk minder gemotiveerd. Om deze hypothese te toetsen, is onderzocht wat dyslectische leerlingen vinden van het vak Engels en de methode die in de lessen wordt gebruikt. Daarnaast is gevraagd wat zij vinden van de manier van werken bij Engels en of zij aanbevelingen hebben voor de lessen.

Het door docenten aangegeven knelpunt van het corrigeren van toetsen van dyslectische leerlingen is onderzocht door het voeren van gesprekken met twee docenten. Op deze wijze wordt geprobeerd inzicht te verkrijgen over de afspraken die zijn gemaakt over het corrigeren van toetsen van dyslectische leerlingen en over hoe de leerlingen en docenten deze wijze van corrigeren ervaren.

In het verlengde hiervan is, door middel van literatuuronderzoek op het gebied van toetsing, dyslexie en correctie, gekeken op welke wijze een toets aangepast kan worden voor zowel de dyslectische leerlingen als de niet-dyslectische leerlingen, en op welke manier de wijze van correctie aangepast kan worden.

De tweede meting van toetsresultaten meet het resultaat van het experiment. Op basis van de uitkomsten van het evaluatieonderzoek is de wijze van toetsing en correctie, middels een beoordelingsformulier (bijlage 7), aangepast. In het laatste deel van het onderzoek wordt beschreven wat de resultaten zijn van deze tweede meting, hoe de aangepaste wijze van toetsing en correctie door de dyslectische leerlingen en de docenten is ervaren, en worden tot slot de resultaten van de twee metingen met elkaar vergeleken.

Hoofdstuk 4: Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten en de analyse van de resultaten beschreven. De volgorde van bespreking sluit aan op de onderzoeksvragen als beschreven in hoofdstuk 1 en 3. De deelvragen over de visie op toetsen op het PENTA college (vraag 1.1), de good practices die gevonden zijn in de literatuur (vraag 1.2), de relatie tussen toetsresultaten en motivatie (vraag 3) en de vraag welke opdrachten verandering behoeven en waarom (vraag 5.1) zijn in het theoretisch kader al besproken. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de andere onderzoeksvragen.

4.1 Onderzoeksgegevens onderzoeksvraag 1

Op welke wijze wordt er getoetst?

Om inzicht te krijgen in de manier waarop getoetst wordt en hoe dyslectische leerlingen de toetsen ervaren, zijn er gesprekken gevoerd met docenten en dyslectische leerlingen. Alvorens er met de dyslectische leerlingen is gesproken, hebben alle brugklasleerlingen een vragenlijst ingevuld over de toetsen (bijlage 1).

Wat en op welke manier wordt er getoetst in schriftelijke overhoringen en repetities?

De schriftelijke overhoringen beperken zich tot het kennen van woordjes, zinnen en een stukje leesvaardigheid. De woordenlijsten zijn in de methode verdeeld in woorden die receptief geleerd moeten worden en woorden die ook productief beheerst moeten worden. De woorden worden in een context geplaatst. De zinnen worden letterlijk teruggevraagd. Bij het corrigeren wordt bij zowel de woorden die Nederlands-Engels beheerst moeten worden als bij de zinnen gelet op de spelling.

De proefwerken behelzen naast de woorden en zinnen ook de grammatica. Hier wordt getoetst of de stof van het hoofdstuk wordt beheerst. Dit wordt gedaan door middel van herhaling van de woorden en zinnen zoals in de formatieve toets, en daarnaast wordt de grammatica getoetst, veelal door middel van invuloefeningen. Daarnaast wordt er een aanvullende opdracht gemaakt, een leesvaardigheidsofdracht of een luistervaardigheidsofdracht. In de huidige situatie is dit een leesvaardigheidsofdracht.

Hoe ervaren de dyslectische leerlingen de toetsen die worden afgenomen?

In de onderstaande diagrammen (diagram 4.1 t/m 4.6) zijn de resultaten opgenomen van de vragenlijst over toetsing.

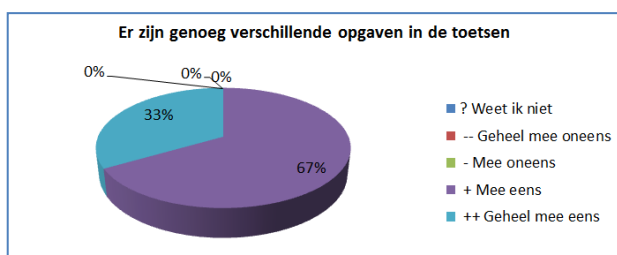


Diagram 4.1 Resultaat vragenlijst toetsing

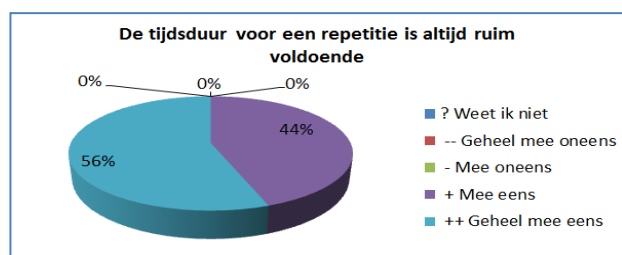


Diagram 4.2 Resultaat vragenlijst toetsing

In diagram 4.1 is af te lezen dat de dyslectische leerlingen vinden dat er genoeg verschillende opgaven zijn. Leerlingen begrijpen altijd wat er van ze wordt verwacht tijdens de toetsen. Tijdens de mondelinge nabespreking van de vragenlijst vullen de leerlingen aan dat dat mede komt door het feit dat de toets nog even door wordt genomen voordat de leerlingen starten met het proefwerk. Diagram 4.2 geeft weer dat de leerlingen praktisch nooit in tijdnood komen. Ze hoeven haast nooit gebruik te maken van de extra tijd waar ze recht op hebben. De toetsen vanuit de methode moeten binnen twintig minuten gemaakt kunnen worden. De toetsen worden door de docenten bewerkt en samengevoegd, rekening houdend met het feit dat alle leerlingen binnen het lesuur klaar moeten

kunnen zijn met hun toets. Uit gesprekken met de docenten blijkt dat de meeste leerlingen binnen 40 minuten de toets af hebben. Alleen leerling G, die de schriftelijke overhoringen en proefwerken met Sprintplus maakt, heeft soms wat langer nodig.

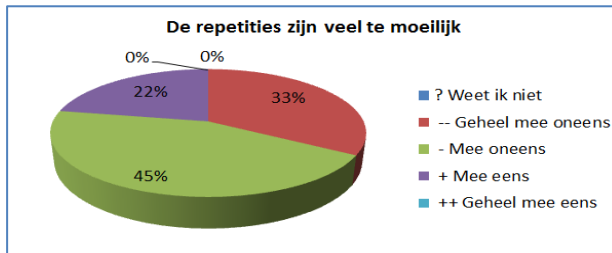


Diagram 4.3 Resultaat vragenlijst toetsing

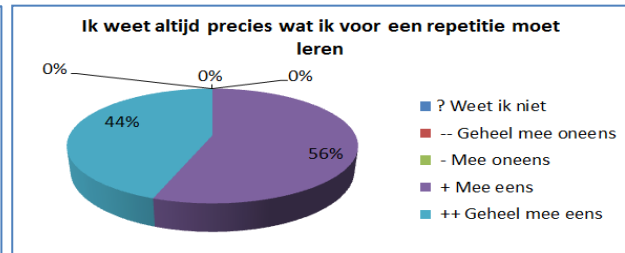


Diagram 4.4 Resultaat vragenlijst toetsing

In diagram 4.3 kan afgelezen worden dat 22%, twee leerlingen (C en G), aangeven de toetsen soms te moeilijk te vinden. Dit zijn de leerlingen die de meeste moeite hebben met de spelling van de taal. Diagram 4.4 geeft weer dat het voor de leerlingen wel duidelijk is wat er geleerd moet worden voor overhoringen en proefwerken. Dit wordt met het opgeven van de toetsen verteld, het wordt in het klassenboek geschreven en op de elektronische leeromgeving gezet. De leerlingen bereiden zich allemaal goed tot zeer goed voor.

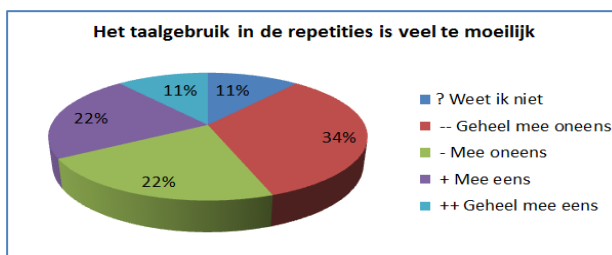


Diagram 4.5 Resultaat vragenlijst toetsing

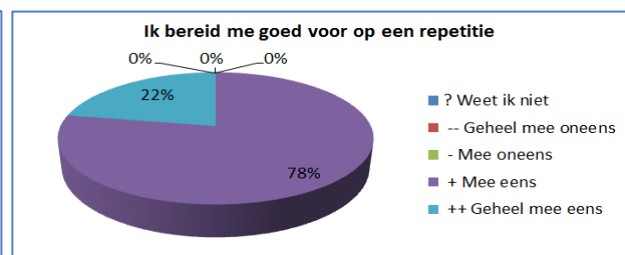


Diagram 4.6 Resultaat vragenlijst toetsing

In diagram 4.5 is afgebeeld dat het taalgebruik door 22 % van de dyslectische leerlingen moeilijk gevonden wordt. In het gesprek geven twee havo leerlingen aan dat ze het lastig vinden dat de uitleg van de oefeningen in het Engels geschreven staat, bijvoorbeeld *translate the underlined words* en *fill in the missing words*. Zij zouden dat liever in het Nederlands zien. Omdat voor de toets start, de opdrachten echter nog even doorgenomen worden, weten zij toch wat er van hen verwacht wordt. Het assessment, een soort digitale diagnostische toets op de site van de methode, wordt door acht van de negen dyslectische leerlingen als een goede voorbereiding op de toets gezien. Met het leren van de toetsen starten zeven leerlingen, 78%, langer dan een week van te voren, wat leidt tot diagram 4.6. Eén leerling (leerling A) geeft aan kort van te voren te starten met leren, maar vertelt tijdens de bespreking van de vragenlijst weinig moeite met het vak te hebben. Het opletten in de les en het leren van het huiswerk is al bijna genoeg om een voldoende te halen. Volgens de leerlingen is het altijd rustig in de klas, zodat iedereen rustig de toets kan maken.

Extra informatie die door de leerlingen wordt gegeven tijdens het gesprek is dat zij de toetsen overzichtelijk vinden. Er wordt een groter lettertype gebruikt voor alle leerlingen. Leerling H geeft aan het fijn te vinden niet afgeleid te worden door plaatjes en tekeningetjes. Alle leerlingen vinden het fijn dat het aantal te behalen punten per oefening aangegeven is, net zoals ze het fijn vinden dat ook het totale aantal te halen punten en de normering bovenaan de schriftelijke overhoring of repetitie vermeld worden. Zo kunnen zij enigszins zelf uitrekenen of ze een voldoende of onvoldoende halen.

Oefeningen waar woorden ingevuld moeten worden, en waarbij het noodzakelijk is dat de context begrepen wordt, worden als lastig ervaren. Bijvoorbeeld de oefening waar *these* of *those* ingevuld moet worden (bijlage 4, havo repetitie unit 4, oefening f). In diagram 4.7 is af te lezen dat de meerderheid (67%) van de dyslectische leerlingen de grammatica-oefeningen het lastigst vindt tijdens

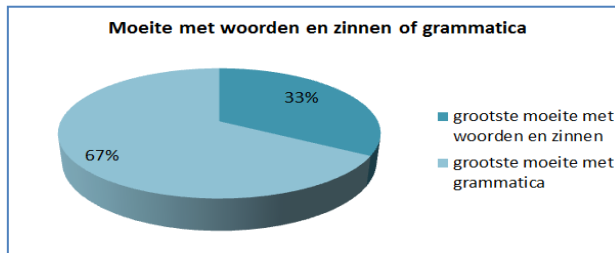


Diagram 4.7 Resultaat interview inhoud toetsing

de repetitie. Het onthouden van de grammaticaregels én het tegelijkertijd toepassen van de regels is een struikelblok. Eén van de dyslectische leerlingen (leerling G) werkt met regelkaarten, omdat hij door zijn ernstige dyslexie erg veel moeite heeft met automatiseren. Zelfs dan blijft hij grammatica verschrikkelijk moeilijk vinden. De oefeningen waarin ook theorievragen gesteld worden, vinden ze niet fijn. Eén leerling (A) stelt dat ze

de regels vaak niet weet, maar wel aanvoelt hoe de zin moet lopen. Zij vult grammatica dan puur in op gevoel, vaak ook goed, maar wordt dan afgerekend op de theoriekennis.

De woordjes zijn volgens de leerlingen in principe wel te leren, en alle dyslectische leerlingen weten dat er rekening wordt gehouden met het feit dat ze dyslectisch zijn. Ook geven zij aan te weten dat niet alle fonetische spelling zomaar goed gerekend wordt. De woorden met de lastigste spelling worden vaak opgeschreven tijdens het oefenen. Drie leerlingen geven aan erg veel tijd te besteden aan de spelling van de woorden bij het oefenen voor een schriftelijke overhoring of een repetitie. Eén leerling (E) weet dat hij meer tijd zou moeten besteden aan zijn woordjes, dan zou hij wellicht hoger scoren.

De zinnen worden letterlijk teruggevraagd in de toetsen. Omdat vijf leerlingen moeite hebben met het leren van de zinnen, vinden zij deze oefeningen tijdens een repetitie ook erg lastig. Ook het feit dat deze zwaar tellen, twee punten per vertaalzin, vinden ze vervelend. Voor hun gevoel tellen de zinnen zwaarder mee dan de grammatica, terwijl de zinnen in de schriftelijke overhoring ook al getoetst zijn.

De leesopdrachten die soms bij de toetsen zitten worden als eenvoudig ervaren, ook al zitten er twee leerlingen bij die aangeven met Nederlandse leesvaardigheidsoopdrachten erg veel moeite te hebben. De moeilijkheidsgraad van de leesoefeningen vinden de leerlingen niet hoog.

4.2 Onderzoeksgegevens onderzoeksvraag 2

Wat zijn de resultaten van dyslectische leerlingen op toetsen?

Om antwoord te krijgen op bovenstaande onderzoeksvraag is antwoord gezocht op de vragen hoe dyslectische leerlingen scoren op de toetsen, hoe hun resultaten zich verhouden ten opzichte van die van niet-dyslectische leerlingen en welke informatie over onderwijsbehoeften een analyse van de gemaakte toetsen oplevert.

Hoe scoren de dyslectische leerlingen op de toetsen?

In tabel 4.1 is af te lezen dat drie van de negen dyslectische leerlingen onvoldoende scoren op de overhoring, Leerling C, leerling G en leerling H. Bij de repetitie scoort alleen leerling G onvoldoende. Deze leerlingen ervaren allen verschillende moeilijkheden bij de toetsen.

Bij leerling C is onlangs dyslexie vastgesteld. Ze leert eerst de betekenis van het woord, daarna leert ze de spelling. Dezelfde manier volgt ze voor de zinnen. De lastige woorden worden allemaal een aantal keren extra opgeschreven. Ze geeft aan af en toe gespannen te zijn voor een overhoring of proefwerk. Tijdens de observatie toonde zij zich onzeker door vaak vragen te stellen omdat ze niet zeker wist of ze een oefening goed aanpakte. Grafiek 4.1 maakt inzichtelijk dat leerling C, ondanks de tijd die zij besteedt aan het leren, laag scoort op de woorden en zinnen. Regelmatig vult zij woorden en zinnen niet in. Ze durft niet 'zomaar iets' op te schrijven.

SO Unit 4	Mavo	SO Unit 4	Havo
Leerling A	8,0	Leerling F	7,9
Leerling B	6,0	Leerling G	1,1 (7,1)
Leerling C	3,0	Leerling H	5,0
Leerling D	8,4	Leerling I	8,7
Leerling E	6,2		

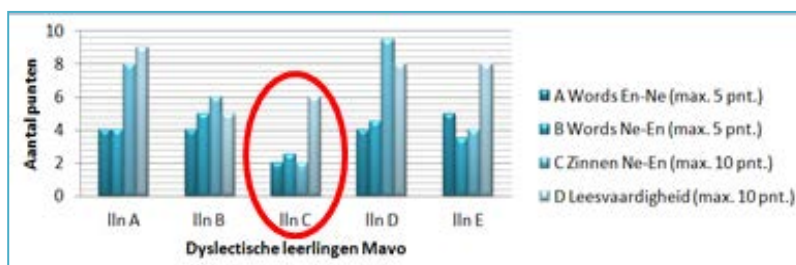
Repetitie Unit 4	Mavo	Repetitie Unit 4	Havo
Leerling A	7,8	Leerling F	7,2
Leerling B	6,9	Leerling G	3,8
Leerling C	7,5	Leerling H	7,8
Leerling D	8,9	Leerling I	8,2
Leerling E	6,0		

Tabel 4.1 Resultaten nulmeting

Leerling G is een zeer ernstig dyslectische leerling. Ook is zijn handschrift zeer slecht. In overleg met zowel de interne als externe remedial teacher is besloten de overhoring en het proefwerk mondeling te herkansen. Voor deze leerling wordt op dit moment onderzocht wat de beste manier is om te toetsen. De voorkeur gaat op dit moment uit naar Sprintplus, een programma dat op school aanwezig is, en dat de leerling thuis ook kan gebruiken. Ook de mogelijkheid om Dragon te gebruiken wordt onderzocht. Leerling H scoort op de schriftelijke overhoring een 5,0,

maar voor zijn proefwerk haalt hij een mooie voldoende. Woorden en zinnen blijken het grootste probleem in zijn overhoring. Bij het proefwerk heeft hij bij de opdracht waar woorden vertaald moeten worden nog maar één fout gemaakt. De zinnen blijken nog steeds een groot probleem. Hij maakt dit echter goed door in het grammatica-onderdeel van het proefwerk slechts twee fouten te maken. Zijn handschrift is erg slecht. Ook deze leerling is aangeboden op de computer te werken, maar hij wil dit niet. Hij is gewezen op het feit dat onleesbare woorden fout gerekend zullen worden.

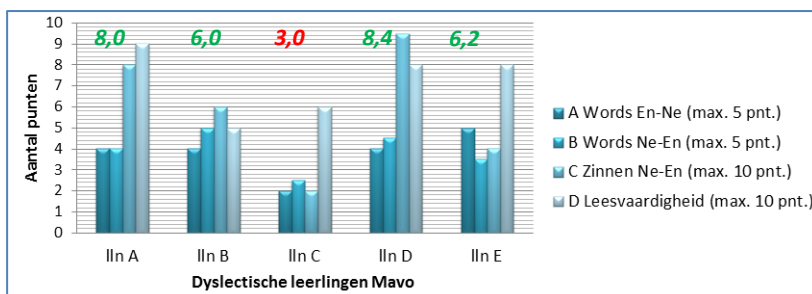
De overige leerlingen A, B, D, E, F en I scoren op beide toetsen voldoende.



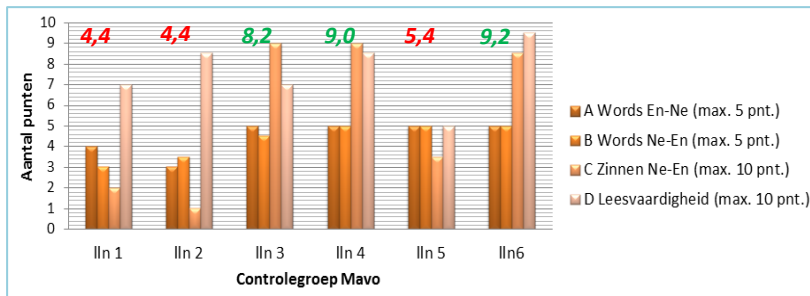
Grafiek 4.1 Resultaten leerling C Overhoring nulmeting

Hoe verhouden zich de resultaten van dyslectische leerlingen ten opzichte van die van niet-dyslectische leerlingen?

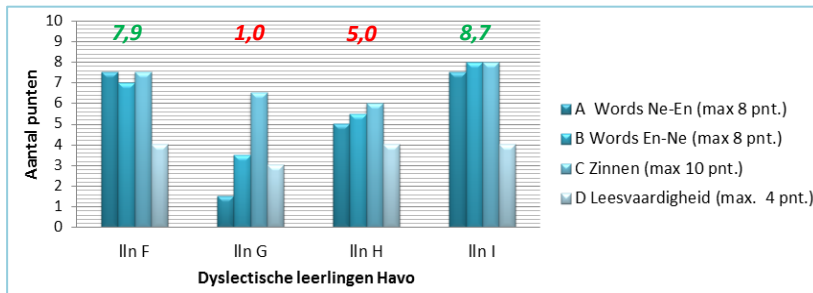
Grafieken 4.2 tot en met 4.5 geven inzicht in de verschillen tussen de cijfers van de controlegroepen en de dyslectische leerlingen.



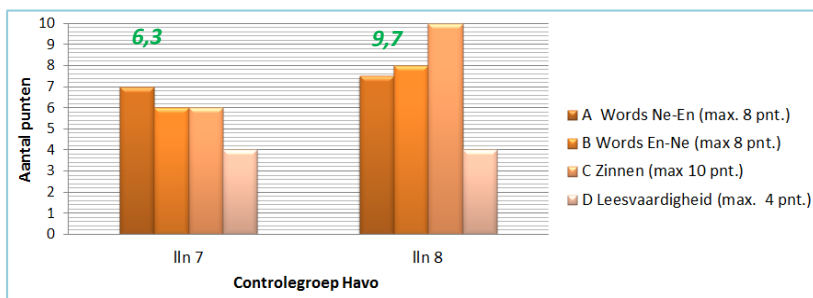
Grafiek 4.2 Resultaten Overhoring nulmeting dyslectische leerlingen Mavo



Grafiek 4.3 Resultaten Overhoring nulmeting controlegroep Mavo



Grafiek 4.4 Resultaten Overhoring nulmeting dyslectische leerlingen Havo



Grafiek 4.5 Resultaten Overhoring nulmeting controlegroep Havo

De controlegroep van de mavo leerlingen blijkt meer onvoldoendes te halen dan de groep dyslectische leerlingen. In de havo groep behaalt de als zwak betitelde leerling (leerling 6) een voldoende en halen twee dyslectische leerlingen een onvoldoende. Wanneer beide groepen, mavo en havo samengenomen worden, blijkt dat er evenveel voldoende als onvoldoendes worden gehaald door de dyslectische leerlingen en de controlegroepen.

De dyslectische leerlingen in de mavo brugklas behalen bij de overhoring op drie van de vier opdrachten minder punten dan de controlegroep. Diagram 4.8 laat zien dat de vertaalzinnen door de dyslectische leerlingen beter gedaan worden.

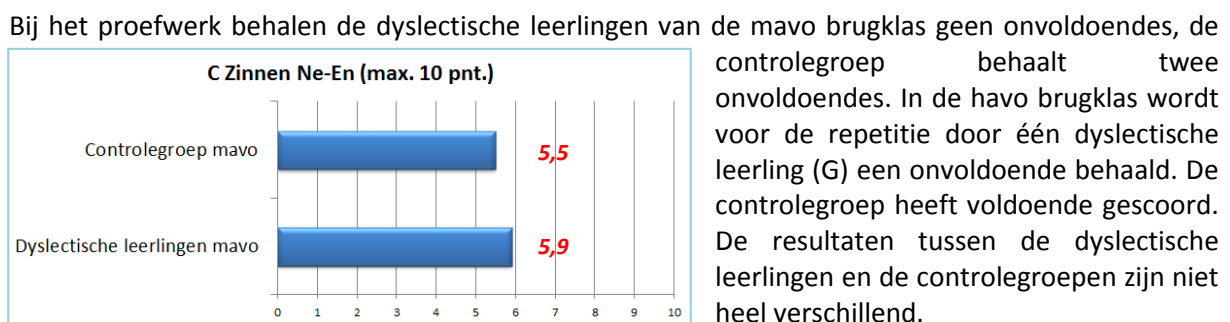
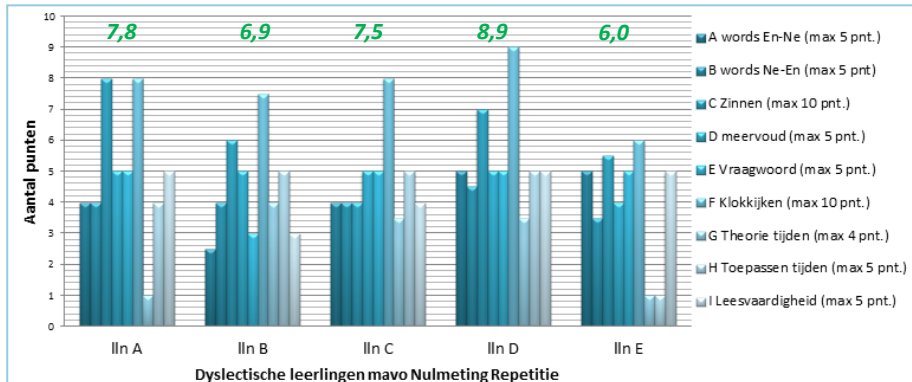


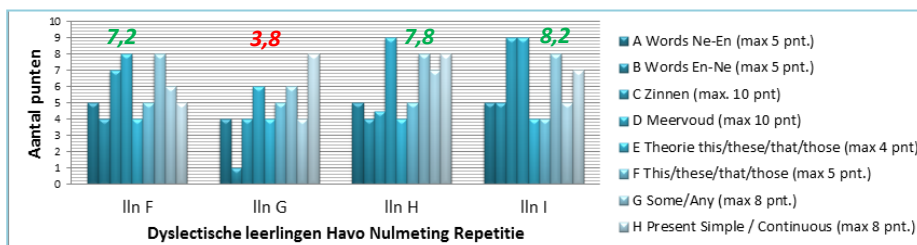
Diagram 4.8 Gemiddeld aantal punten vertaalzinnen

Bij het proefwerk behalen de dyslectische leerlingen van de mavo brugklas geen onvoldoendes, de controlegroep behaalt twee onvoldoendes. In de havo brugklas wordt voor de repetitie door één dyslectische leerling (G) een onvoldoende behaald. De controlegroep heeft voldoende gescoord. De resultaten tussen de dyslectische leerlingen en de controlegroepen zijn niet heel verschillend.

In grafiek 4.6 en 4.7 is te zien dat er binnen de groep dyslectische leerlingen, leerlingen zijn die uitzonderlijk hoog scoren (leerling D), maar ook, met name één leerling (G), uitzonderlijk laag. De leerlingen die erg hoge cijfers behalen, blijken volgens hun dyslexieverklaring vooral veel moeite te hebben met leesvaardigheid en tekstverklaring. Dit komt in de brugklastoetsen over de hoofdstukken van de methode *All Right!* nog nauwelijks aan bod.



Grafiek 4.6 Resultaten dyslectische leerlingen nulmeting Repetitie Mavo



Grafiek 4.7 Resultaten dyslectische leerlingen nulmeting Repetitie Havo

Welke informatie over onderwijsbehoeften levert een analyse van de gemaakte toetsen op?

Er worden zeer veel zogenoemde fonetische fouten geconstateerd. Fouten als /beatiful/, /biutiful/, /samthing/, /bizy/, /afriad/, /afreet/, /ather/zijn als fonetische fouten gezien en goed gerekend. Woorden geschreven als /tanks/, /infit/, /jou/ zijn als spelfouten gerekend, omdat deze spelling volgens de docenten als niet fonetisch wordt geacht. Wanneer een apostrof wordt vergeten, zoals in /lets/, (let's) wordt dit foutgerekend, dit woord bestaat immers niet.

Leerling G, met wie zowel de overhoring als het proefwerk eerst schriftelijk en daarna mondeling werd gedaan, typte de woorden onleesbaar. Het woord 'congratulations' schreef hij op als /gongretcolesens/. Zinnen als /doe jo like uit wit me/ en /do ju lijk go wit me toe de cinema/ zijn niet goed gerekend, omdat het grammaticaal niet correct is, en vanwege de niet fonetische spelling. Daarom is, na overleg met zowel de interne als externe remedial teacher, besloten hem ook mondeling te toetsen. Zijn uitspraak van het woord 'congratulations' was uitstekend. Deze leerling blijkt niet alleen ernstig dyslectisch te zijn, en heeft hij ook zeer veel moeite met de talen. Leerling G geeft ook aan zo gedemotiveerd te zijn, dat hij het leren soms opgeeft. Dat is wellicht ook de reden dat hij voor zijn eerste schriftelijke overhoring een 1,0 haalde, maar bij de herkansing een 7,1. Rekening houdend met zijn motivationele problemen resulterende uit zijn slechte cijfers is in overleg met de remedial teacher besloten de 7,1 in te voeren op zijn cijferlijst. Bij de volgende toets zullen wel, zoals schoolbreed is afgesproken, de resultaten van de schriftelijke en mondelinge toetsen gemiddeld worden.

Dyslectische leerlingen maken in invuloefeningen over grammatica fouten. Hierbij is begrip van de context noodzakelijk. Dit resultaat verschilt echter praktisch niet van de fouten die gemaakt worden door de controlegroep.

Op dit moment maakt alleen leerling G gebruik van de voorleessoftware Sprintplus. Begrijpend luisteren levert voor hem minder problemen op. Ook maakt leerling G gebruik van regelkaarten, die vooraf zijn goedgekeurd door de remedial teacher en de docent.

Het maken van schema's en stappenplannen blijkt voor de meeste dyslectische leerlingen een uitkomst. Tijdens de lessen worden deze schema's herhaaldelijk op het bord geschreven. De leerlingen krijgen deze ook als huiswerk op. De dyslectische leerlingen die vaak moeite hebben met uit het hoofd leren van feiten en namen, geven aan dat dit een fijne manier is om stof te herhalen. Ook ezelsbruggetjes en het werken met kleuren in de aantekeningen helpt de leerlingen te onthouden.

Leerling B geeft aan dat hij het moeilijk vindt de aantekeningen, waaronder ook de schema's vallen, foutloos over te nemen. Helemaal wanneer de docent de aantekening verduidelijkt terwijl er overgeschreven moet worden. Deze leerling zou het fijn vinden wanneer hij tijdens de les op kan letten en luisteren, en de aantekeningen op de digitale leeromgeving worden gezet. Zo kan hij deze thuis uitprinten en in zijn schrift plakken, zodat hij ze op school ook altijd bij de hand heeft.

Alle dyslectische leerlingen geven aan compensatie nodig te hebben, en stellen dat zij op Bahûrim de compensatie krijgen die zij nodig hebben. Ze hebben op het PENTA college recht op extra tijd, krijgen vergrotingen, mogen, wanneer er gewerkt wordt op de computer, gebruik maken van de spellingcontrole, en mogen gebruik maken van Sprintplus.

4.3 Onderzoeksgegevens onderzoeksvraag 3

Wat is de relatie tussen toetsresultaten en motivatie?

Om inzicht te krijgen in de relatie tussen toetsresultaten en motivatie bij de dyslectische brugklasleerlingen is hun zowel in een interview als vragenlijst (bijlage 2) gevraagd wat zij van het vak Engels vinden, wat zij van de methode vinden en van de werkwijze tijdens de lessen. Eveneens hebben zij hun mening gegeven over wat er veranderd zou kunnen worden in de lessen. Er blijkt een verband te bestaan tussen slechte toetsresultaten en verminderde motivatie en slechte toetsresultaten en faalangst.

Wat vinden de dyslectische leerlingen van het vak Engels?

De meningen over het vak Engels zijn ietwat verdeeld. Leerling G vindt het vak Engels niet zo leuk omdat hij er niet goed in is en hij bij dit vak veel last ervaart van zijn dyslexie. Het frustreert hem dat hij zijn best doet, maar het er niet uitkomt. Bij hem is er sprake van een negatief effect door faalervaringen, terwijl hij er hard voor heeft geleerd. Hij geeft aan dat hij de laatste tijd steeds minder tijd aan het vak besteedt, en er ook geen zin in heeft omdat het eenvoudigweg niet lukt. De andere leerlingen geven aan Engels een leuk vak te vinden. Leerling C vindt het wel een moeilijke taal om te leren. Alle klanken lijken op elkaar, maar moeten anders geschreven worden. Het feit dat ze nu een dyslexieverklaring heeft, geeft haar een stukje rust. Toch geeft zij aan onzeker te blijven en stelt ze daarom veel vragen tijdens toetsen. Bij leerling F is sprake van lichte dyslexie, zo staat in zijn verklaring beschreven. Hij heeft vooral last van deze stoornis bij leesvaardigheidsopgaven. Het helpt hem enorm dat hij sinds groep 6 al Engels heeft en vaak Engelse televisie kijkt. Zijn luister- en spreekvaardigheid zijn dan ook zeer goed.

Wat vinden de dyslectische leerlingen van de methode?

Alle dyslectische leerlingen ervaren de methode als overzichtelijk, kleurrijk en afwisselend. Leerling A, C, D en E geven aan de leesteksten wel lastig te vinden. Uit hun dyslexieverklaringen blijkt ook dat zij met leesvaardigheid de meeste problemen hebben. De variatie in het boek leidt ook tot variatie in de lessen, wat de leerlingen erg belangrijk vinden.

Leerling B, E en G vinden het werken op de site van de methode erg leuk. Ze oefenen daar met hun woordjes en grammatica. Vooral leerling G, die drie lessen per week in de mediatheek doorbrengt

terwijl zijn klasgenoten Frans hebben, maakt veel gebruik van de site. Toch oefent hij zijn woorden naast de methode ook nog met WRTS. Graag zouden de leerlingen tijdens de les Engels vaker de beschikking hebben over het computerlokaal.

Leerling E en H vinden het erg fijn dat de woordenlijsten gesplitst zijn in woorden die Nederlands-Engels en woorden die Engels-Nederlands geleerd moeten worden. Zo hebben ze meer tijd om de spelling van de woorden die ze in het Engels moeten leren schrijven te leren. Leerling E en F vinden de oefeningen waarbij zinnen vertaald moeten worden moeilijk. Daar hebben ze zowel woordkennis als grammaticakennis voor nodig. Het gaat hier om oefeningen die feitelijk spreekvaardigheidsoefeningen zijn. De creatieve opdrachten die tussen de hoofdstukken door worden gegeven, vindt leerling H erg leuk. Die zijn niet altijd onderdeel van de methode. Leerling I merkt op, dat ze het leuk vindt dat de onderwerpen van de hoofdstukken vaak overeenkomen met de andere vakken en dat het leuk zou zijn vaker gezamenlijke opdrachten te doen. De luisteroefeningen worden door leerling G als leuk ervaren. Doordat de tweede les in ieder hoofdstuk luistervaardigheid beslaat, kijkt hij hier altijd erg naar uit. Dit zijn de lessen waar hij goed presteert.

Wat vinden de dyslectische leerlingen van de manier van werken bij het vak Engels?

Alle leerlingen vinden de manier van werken bij het vak Engels fijn. Leerling A geeft aan dat dat wellicht komt doordat de methode afwisselend is. De les wordt vaak gestart of afgesloten met een stukje BBC News. Er wordt dan nieuws gekeken wat interessant is voor de leerlingen. Filmpjes over dieren, orkanen of bijzondere gebeurtenissen vinden ze erg leuk. Leerling B, C, E vinden het fijn dat ze aan het einde van de les altijd wat tijd krijgen om aan het huiswerk te beginnen. Leerling B kan dan vragen stellen wanneer hij een bepaalde oefening nog niet helemaal snapt. Het komt bij hem ook wel eens voor dat hij het maakwerk allemaal al af heeft en dan thuis veel tijd kan besteden aan het leren van de woorden en zinnen. Leerling E vindt de grammatica-uitleg saai, maar dat vindt hij ook lastig.

Wat zouden de dyslectische leerlingen graag anders willen?

Leerlingen die de grammatica snel beheersen geven aan de herhaling van de schema's en stappenplannen soms saai te vinden. Zij zouden meteen aan de slag willen met de opdrachten zodra zij het snappen.

Leerling B geeft aan dat hij niet altijd meteen aan de slag kan na de uitleg. De docent loopt dan wel door de klas om extra uitleg te geven aan verschillende leerlingen. Het zou fijn zijn wanneer hij daar niet lang op hoeft te wachten.

Andere dingen worden niet gemeld. Leerlingen zijn tevreden over de manier waarop de lessen op dit moment verlopen.

4.4 Onderzoeksgegevens onderzoeksvraag 4

Op welke wijze worden de toetsen gecorrigeerd?

Om antwoord te krijgen op bovenstaande onderzoeksvraag zijn gesprekken gevoerd met de docenten over welke afspraken er zijn gemaakt over het corrigeren van toetsen van dyslectische leerlingen en er is gesproken met de dyslectische leerlingen over hoe zij de wijze van corrigeren ervaren. De grootste knelpunten blijken te liggen bij het nakijken van toetsen van dyslectische leerlingen. Niet altijd is het de docenten duidelijk welke klank de dyslectische leerling bedoelt wanneer een woord fonetisch is opgeschreven.

Welke afspraken zijn er gemaakt over het corrigeren van toetsen van dyslectische leerlingen?

De afgelopen jaren zijn er mondelinge afspraken gemaakt over de correctie van toetsen bij dyslectische leerlingen. Deze staan echter niet op papier. Er is wel regelmatig mondeling overleg tussen de talensecties wanneer er vragen zijn. Maar de kans bestaat dat er zeer verschillende

uitkomsten in repetities zijn door verschillen in beoordeling. In de afgelopen jaren zijn er afspraken gemaakt over normering, mondelinge herkansingen en correctie.

In de havo-klassen geldt de norm een kwart van de toets fout is een zes. Schriftelijke overhoringen tellen één keer mee, repetities tellen in de brugklas drie keer mee en in de tweede klas vier keer. Na de tweede klas havo gaan de leerlingen naar een andere, grotere vestiging waar zij de rest van de havo-opleiding volgen. In de mavo-klassen geldt de norm een derde van de toets fout is een zes. Schriftelijke overhoringen tellen één keer mee, repetities in alle klassen drie keer.

Wanneer dyslectische leerlingen een onvoldoende behalen voor een schriftelijke overhoring en de onvoldoende is behaald door 'dyslectische fouten', dan mag een leerling deze mondeling herkansen, waarna de twee behaalde cijfers gemiddeld worden. Bij repetities is dit wegens tijdgebrek helaas vaak niet mogelijk.

Er is afgesproken dat, wanneer leerlingen woorden fonetisch opschrijven, deze goed zijn. Wanneer er sprake is van omkering, worden deze woorden ook goed gerekend.

Waar liggen de knelpunten voor de docenten in het nakijken van toetsen van dyslectische leerlingen?

Over het algemeen wordt het nakijken van de spelling van dyslectische leerlingen als het grootste knelpunt ervaren. Wanneer iets fout of goed gerekend moet worden is niet altijd duidelijk. Vaak wordt er overlegd wanneer het voor de docent niet meteen duidelijk is of een woord fonetisch is geschreven of niet.

De vraag of iets fonetisch gespeld is of niet geeft de grootste problemen. Wanneer er werk van een dyslectische leerling wordt nagekeken, wordt het vaak hardop gelezen, zodat de docent hoort of het fonetisch gespeld is. Maar doordat er zoveel verschillende spellingsregels zijn, lopen de docenten vaak vast. Bij een discussie over de beoordeling van het woord "techer" (teacher), geven de docenten aan dat zij dat woord fout zouden rekenen. Na analyse zijn de docenten het erover eens dat de leerling hier de /e/ uit /she/ heeft gebruikt. Bij nader inzien zou het woord goed gerekend moeten worden. Het woord "church" dat als "chirts" geschreven wordt, is in de nulmeting bij een dyslectische leerling goed gerekend, omdat dit qua uitspraak hetzelfde klinkt als "church". De leerling heeft hier de "i" uit "girl" gebruikt. Over de laatste twee letters valt te discussiëren. De "ts" komt niet geheel overeen met de /tsj/ uit "church". Dit blijkt vaak een flinke puzzel.

De vertaalzinnen uit de methode All Right! worden "expressions" genoemd. In de nulmeting is te zien dat de vertaalzinnen twee punten per goed antwoord op kunnen leveren. Bij het beoordelen, leveren de woorden één punt per goed antwoord op, de vertaalzinnen twee punten. Alle docenten vinden deze verdeling van punten recht doen aan de zwaarte van wat getoetst wordt.

Over het al dan niet meetellen van spelling bij de beoordeling van zinnen verschillen de docenten van mening. Beide docenten Engels vinden dat het bij de zinnen primair gaat om het oefenen van spreekvaardigheid, waarbij één docent vindt dat het niet oefenen van het schrijven tot luiheid leidt. Bij de onderdelen waarin grammatica getoetst wordt, worden de spelfouten ook meegenomen in de beoordeling. De docenten zijn het erover eens dat het beoordelen van spelling hier eigenlijk geen onderdeel zou moeten zijn van de correctie. Enkele kleine knelpunten in de correctie van de grammatica zijn te vinden in het proefwerk van Unit 4, de nulmeting. Bij het corrigeren van de opdracht van de meervoudsvormen zou "candels" goed gerekend moeten worden, maar "candle's" fout, omdat daar de grammaticaregel "meervoud 's' komt aan het woord vast" niet toegepast wordt. Het wordt ingewikkeld wanneer leerlingen volledige grammaticale tijden in moeten vullen. Bijvoorbeeld de Present Continuous. Wanneer een dyslectische leerling in de zin: "He _____ (take) a shower" in zou vullen dat het antwoord "is takeing" is, zou dit fout gerekend moeten worden volgens de docenten. De grammaticale regel dat de 'e' vervalt na een MKMK woord, wordt volgens hen immers niet toegepast. In de nulmeting vallen de knelpunten op het gebied van grammatica

mee. Dit zal ingewikkelder worden naarmate de moeilijkheidsgraad stijgt en er meer van de leerlingen verwacht wordt.

Hoe ervaren de leerlingen de wijze waarop de toetsen worden gecorrigeerd?

Het is de dyslectische leerlingen duidelijk dat wanneer er een 'kringel' of 'golfje' onder een woord staat, het een dyslectische fout is, welke niet fout wordt gerekend. Wanneer er een streep door staat wordt het fout gerekend. Of het om een halve fout gaat of een hele is niet altijd duidelijk. Dat staat wel in de kantlijn, maar wanneer er meerdere fouten worden gemaakt in één zin is dat niet overzichtelijk, en moeten zij ervan uitgaan dat de telling klopt.

De puntentelling is feitelijk geen puntentelling maar foutentelling. Leerlingen geven aan het fijn te vinden dat achter de oefeningen genoemd staat hoeveel punten ze kunnen krijgen. Ook het totaal aantal te behalen fouten en de bijbehorende normering bovenaan de toets geeft hun houvast. Een minpunt in de correctie vinden zij dat er met fouten wordt gerekend en niet met punten. De leerlingen zouden het fijner en positiever vinden wanneer het aantal behaalde punten in de kantlijn zou staan en niet het aantal behaalde fouten.

4.5 Onderzoeksgegevens onderzoeksvraag 5

Op welke wijze kan een toets aangepast worden?

Om antwoord te krijgen op bovenstaande onderzoeksvraag zijn gesprekken gevoerd met de dyslectische leerlingen en de docenten. Door het aanpassen van de wijze van toetsing zouden zowel dyslectische leerlingen als niet-dyslectische leerlingen wellicht beter tot hun recht komen.

Op welke manier kunnen deze opdrachten aangepast worden voor dyslectische leerlingen?

De leerlingen zijn tevreden over de overzichtelijkheid van de toets. Als verbeterpunt noemen zij dat ze de gelegenheid willen krijgen op het repetitieblad te schrijven. Zo lopen zij niet het risico opdrachten over te slaan, en kunnen ze later nog eens goed bekijken welke stof zij nog niet beheersen. Met alleen een antwoordblad is dat niet mogelijk.

Drie leerlingen vinden de repetitie er saai uitzien. Bij andere vakken staan er plaatjes of strips in de toets. De andere zes dyslectische leerlingen geven aan door de plaatjes juist afgeleid te worden wanneer ze niets met de toets te maken hebben.

Alle docenten geven aan moeite te hebben met de moeilijkheidsgraad van de toetsen uit de methode en zouden er graag wat verdieping in aanbrengen. Dat zou bereikt kunnen worden door, zoals in de vorige paragraaf al beschreven is, een creatievraag toe te voegen.

Op welke manier kan de wijze van correctie aangepast worden?

Docenten gaven aan dat het corrigeren van het werk van dyslectische leerlingen als moeilijk wordt ervaren. Lang niet altijd wordt er op dezelfde manier nagekeken. De knelpunten die docenten ervaren zijn al besproken. Voor dyslectische leerlingen wordt een aangepaste beoordeling gehanteerd, maar van een correctiemodel is geen sprake. Docenten zijn het erover eens dat een correctiemodel een stuk subjectiviteit zou kunnen voorkomen. Het zoeken naar en het maken van een correctiemodel zal in samenspraak met alle collega's moeten gebeuren. Zo zal het voor de leerlingen die een volgend schooljaar van een andere docent les krijgen, meteen duidelijk zijn op welke manier gecorrigeerd wordt. Van overleg moet natuurlijk wel sprake blijven. Figuur 4.1 geeft een mogelijk correctiemodel weer, welke het resultaat is van het overleg met de docenten over het corrigeren van spelling.

Weging van fouten	Hoogfrequent woord	Laagfrequent woord	Afkorting
Spelling: op het gehoor gespeld	0,5 ft	0 ft (0,5 ft)	SP
Spelling: woord onherkenbaar	1 ft	0 ft (1 ft)	SP
Grammaticale fout	1 ft		GR
Hele zin niet of fout	2 ft		XX
Woord niet	1 ft		W
Maximaal aantal fouten per zin	2 ft		

Herhalingsfouten		Afkorting
Spelfouten	1 keer rekenen	H
Fouten in onderdelen (grammatica, woorden) die in de unit behandeld zijn	Steeds fout rekenen	

Berekening aantal items per toets	
Per in te vullen woord of vorm	1 item
Per in te vullen zin	2 items

Bron: Orthodidactiek van het Engels, Van Berckel, A. (2006)

Figuur 4.1 Voorbeeld correctiemodel

4.6 Onderzoeksgegevens onderzoeksvraag 6

Welke resultaten leveren een aangepaste toetsing en correctie op?

In de tweede meting (bijlagen 5 en 6) zijn wijzigingen aangebracht ten opzichte van de nulmeting. De leerlingen hebben de toets op voorbedrukte bladen mogen schrijven en er is een creatievraag toegevoegd. Met betrekking tot de correctie is er gebruik gemaakt van een correctiemodel (figuur 4.2) voor de opdrachten met woorden en zinnen. De creatieopdracht is gecorrigeerd op de wijze zoals Cito deze adviseert bij het schrijfvaardigheidsexamen, omdat woordfouten, spellingfouten en grammaticafouten niet apart worden beoordeeld maar voor de gehele tekst in één keer.

Om inzicht te krijgen in de resultaten van de aangepaste wijze van toetsing en correctie, zijn de dyslectische leerlingen geïnterviewd, zijn er gesprekken gevoerd met docenten, en zijn de resultaten van de nulmeting en de tweede meting naast elkaar gelegd.

Hoe wordt de aangepaste wijze van toetsing ervaren door de dyslectische leerlingen?

Het maken van de toetsen op voorbedrukte bladen vinden de leerlingen fijn. Leerling B geeft aan dat hij hierdoor geen antwoorden of opdrachten heeft overgeslagen, iets wat hem vaak overkomt. Ook is er genoeg ruimte voor de leerlingen om antwoorden op te schrijven. Leerling F die, naar eigen zeggen, vrij slordig werkt, vindt zijn werk er netter uitzien, wat veel prettiger werkt. Vier leerlingen gebruikten het gekregen kladpapier voor het opschrijven van schema's en stappenplannen, zoals aangeraden boven de grammaticaopdrachten van de toets (figuur 4.2). Vijf leerlingen gebruikten het kladpapier niet. De schriftelijke overhoring wordt door een aantal leerlingen meer als een repetitie ervaren omdat er ook grammatica in is getoetst. Hoewel grammatica door de meeste leerlingen als lastig wordt ervaren, hebben zij wel het gevoel op deze manier beter voorbereid de repetitie te kunnen maken. De overhoring wordt, voordat de repetitie wordt gegeven, altijd nog besproken, waardoor de leerlingen van hun fouten kunnen leren.

Denk bij de grammatica opdrachten aan de schema's die we hebben gebruikt in de klas. Schrijf deze op wanneer het je helpt. Je krijgt een kladblaadje.

Figuur 4.2 Aanwijzing in toets

Zowel de dyslectische leerlingen als de controlegroep melden de opdracht over de vergrotende- en overtreffende trap erg lastig te vinden. De havo-brugklassers geven dit aan over de opdracht over *have* en *have got*. De vergrotende- en overtreffende trap is ook in de havo-overhoring gevraagd, maar de opdracht over *have* en *have got* niet. Zij geven allen aan dat zij graag niet alleen de veel voorkomende grammatica getoetst willen krijgen, maar ook de nieuwe grammatica. Op deze manier kunnen zij zich beter voorbereiden op de repetitie. De creatievraag vinden de leerlingen moeilijk

maar ook leuk. De wijze van nakijken stelde hen op dat gebied gerust. De nadruk wordt niet gelegd op de spelling. Als zij alle gevraagde zinnen verwerken, zijn vijf punten te verdienen. De resterende vijf punten zijn te verdienen voor taalgebruik, waarbij niet in eerste instantie op spelling wordt gelet.

Hoe wordt de aangepaste wijze van toetsing ervaren door de docenten?

Het feit dat de beide toetsen op voorbedrukte bladen worden gemaakt, kijkt voor de docenten rustiger na. Het is overzichtelijk, en ook de docenten benadrukken het prettig te vinden dat leerlingen geen opdrachten overslaan en dat de antwoorden genummerd zijn. Dat wordt door leerlingen nogal eens vergeten. De grammaticaopdrachten in de overhoring zijn als zeer fijn ervaren. Net als de leerlingen zien de docenten dit als een goede voorbereiding op de repetitie en hebben de leerlingen nog de kans om extra uitleg te vragen en te krijgen. In de overhoring is veel voorkomende en herhaalde grammatica toegevoegd. De nieuwe grammatica voor de mavoklassen, de vergrotende- en overtreffende trap, komt alleen in de repetitie voor. Hier zijn erg veel fouten in gemaakt. Dat geldt ook voor de opdracht over *have* en *have got* bij de havo klas. Wellicht had een korte, soortgelijke opdracht in de overhoring voor minder fouten op die onderdelen in de repetitie kunnen zorgen.

Hoe wordt de aangepaste wijze van corrigeren ervaren door de docenten?

Het corrigeren door middel van een correctiemodel is wennen, maar werkt prettig volgens de docenten. Het zorgt voor een stuk objectiviteit. Er is vooraf onder de docenten veel overleg geweest over welke woorden fout of half fout gerekend moeten worden. De leerlingen is precies verteld op welke manier is nagekeken, het correctiemodel is met hen besproken en de afkortingen (sp=spelling, gr=grammatica, w=woord mist, xx=hele zin fout) met bijbehorende puntentelling is uitgelegd. Voor zowel leerlingen als docenten is op deze manier inzichtelijk gemaakt waar het behaalde cijfer op is gebaseerd. Voor de creatievraag is de opzet van Cito gebruikt. Omdat het hier niet gaat om een volledige brief, zijn de 10 punten verdeeld in vijf punten voor de inhoud en vijf punten voor het taalgebruik. Hier is met twee docenten naar gekeken.

Hoe zijn de resultaten in vergelijking met de toetsen uit onderzoeksvraag 2?

In tabel 4.2 is af te lezen dat ten opzichte van de overhoring van de nulmeting er evenveel onvoldoendes behaald zijn. Leerling B heeft echter bij de tweede meting een onvoldoende behaald, terwijl hij voor de nulmeting een voldoende haalde. Leerling H haalde in de tweede meting een mooie voldoende ten opzichte van zijn onvoldoende in de nulmeting.

SO Mavo	Nulmeting	Tweede meting	SO Havo	Nulmeting	Tweede meting
Leerling A	8,0	10,0	Leerling F	7,9	7,8
Leerling B	6,0	4,2	Leerling G	1,1 (7,1)	3,2
Leerling C	3,0	5,6	Leerling H	5,0	6,8
Leerling D	8,4	6,6	Leerling I	8,7	8,8
Leerling E	6,2	6,6			

Rep. Mavo	Nulmeting	Tweede meting	Rep. Havo	Nulmeting	Tweede meting
Leerling A	7,8	9,0	Leerling F	7,2	5,1
Leerling B	6,9	3,9	Leerling G	3,8	3,0
Leerling C	7,5	7,1	Leerling H	7,8	6,1
Leerling D	8,9	6,0	Leerling I	8,2	7,0
Leerling E	6,0	6,0			

Tabel 4.2 Resultaten nulmeting en tweede meting

Overhoring mavo

Wanneer gekeken wordt naar de opdrachten die zowel in de nulmeting als in de tweede meting van de mavo- overhoring voorkomen, de woorden en de zinnen, zijn de resultaten bij de woorden hetzelfde gebleven, en zijn er verbeteringen te zien in de opdracht waar zinnen vertaald moeten worden in het Engels. In diagram 4.8 is te zien dat de dyslectische leerlingen hier van 5,9 punten gemiddeld naar 7,0 punten zijn gegaan.

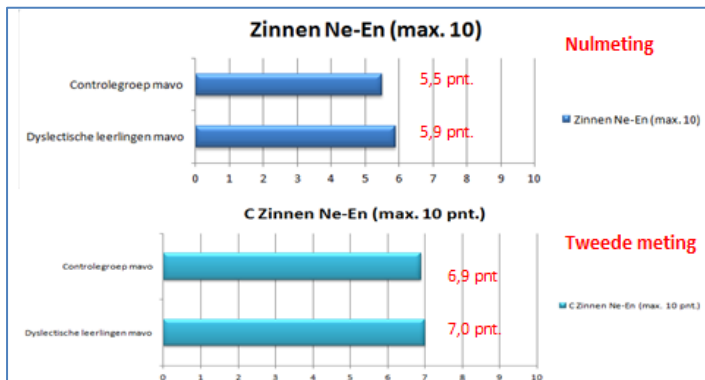


Diagram 4.8 Verbetering resultaten vertaalzinnen

de opdrachten waar woorden vertaald moeten worden in het Nederlands of het Engels, hebben zij meer punten gescoord. De behaalde punten bij de vertaalzinnen zijn hetzelfde gebleven. De nieuwe opdracht, de creatievraag, is door de dyslectische leerlingen met bijna een punt verschil beter gedaan dan door de leerlingen van de controlegroep.

Overhoring havo

De woorden Engels-Nederlands en de zinnen zijn ten opzichte van de nulmeting hetzelfde gemaakt. Diagram 4.9 laat zien dat de dyslectische leerlingen procentueel gezien vooruit gegaan bij de vertaling van de woorden van het Nederlands naar het Engels.

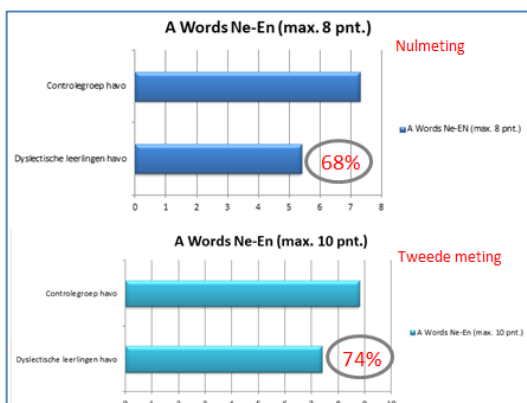


Diagram 4.9 Verbetering resultaten woorden

Repetitie mavo

Waar de dyslectische leerlingen van de mavo-brugklas in de nulmeting van de repetitie beter scoorden dan de leerlingen van de controlegroep, gemiddeld een 7,4, is dit in de tweede meting niet het geval. Gemiddeld hebben de dyslectische leerlingen in de tweede meting een 6,4 gehaald. Wanneer naar hun gemiddelde scores wordt gekeken, kan worden opgemaakt dat zij bij verschillende opdrachten wel vooruit zijn gegaan. Bij

Repetitie havo

De dyslectische leerlingen van de havo-brugklas hebben in vergelijking met de nulmeting onvoldoende gescoord in de tweede meting. Waar de dyslectische leerlingen in de nulmeting nog een 6,8 haalden, haalden ze in de tweede meting een 5,3 gemiddeld. Toch hebben zij in de opdrachten waar de woorden vertaald moeten worden in het Engels, en in de vertaalzinnen hoger gescoord dan in de nulmeting, en in de tweede meting ook hoger dan de controlegroep. Voor de creatievraag is door deze leerlingen gemiddeld 6,8 van de 10 punten behaald. De grammaticaopdrachten uit deze repetitie, die niet te

vergelijken zijn met de opdrachten uit de nulmeting, zijn onvoldoende gemaakt. De vergrotende- en overtreffende trap en de opdracht met *have* en *have got*, die nog niet voldoende beheerst worden, zijn de voornaamste reden van de tegenvallende cijfers.

Samengevat kan worden gesteld dat de resultaten van de tweede meting bij de repetitie zowel bij de havoleerlingen als de mavoleerlingen lager uitvallen dan de nulmeting. Volgens de leerlingen komt dit door de andere grammatica in de tweede meting. Deze grammatica wordt als moeilijker ervaren dan de grammatica uit de nulmeting. De meningen van de leerlingen en de docenten over de aangepaste toetsen en wijze van correctie zijn echter wel positief.

Over de voorbedrukte bladen zijn de leerlingen en docenten tevreden vanwege het feit dat het rustiger werkt en nakijkt. De dyslectische leerlingen noemen de wijze van nakijken van de creatievraag als een kans om toch een voldoende te halen bij schrijfoopdrachten. Ze worden hier niet afgerekend op spelfouten. Tenslotte zijn de leerlingen en docenten het erover eens dat gebruik van het correctiemodel de wijze waarop het cijfer tot stand komt inzichtelijk maakt.

Hoofdstuk 5 Conclusies

De ambitie voor dit onderzoek was het vinden van aanknopingspunten om de toetsing en correctie voor het vak Engels waar nodig en mogelijk zodanig te veranderen dat zij beter aansluiten op de onderwijsbehoeften van dyslectische leerlingen. Door aanpassing van de toetsen en het corrigeren, is de hoop dat de motivatie en uiteindelijk ook de resultaten van de dyslectische leerlingen zullen verbeteren.

Voortvloeiende uit de resultaten die behandeld zijn in het vorige hoofdstuk, zullen in dit hoofdstuk de voornaamste uitkomsten van dit onderzoek worden besproken. Voorts zullen er aanbevelingen worden gedaan evenals suggesties voor verder onderzoek.

5.1 Wijze van toetsing in het verleden

Op het PENTA college worden de overhoringen eerst schriftelijk gedaan, waarna de dyslectische leerlingen bij een onvoldoende de mogelijkheid hebben om deze mondeling te herkansen. De twee cijfers worden dan gemiddeld. De mogelijkheid om op deze manier een voldoende te halen is voor leerling G bijna nihil, omdat hij voor zijn schriftelijke werk of zijn werk op Sprintplus niet hoger dan een 3,0 heeft gehaald dit schooljaar. Daarom wordt op dit moment de mogelijkheid om Dragon Naturally Speaking te gebruiken onderzocht. In paragraaf 5.3 zal hierop verder worden ingegaan.

Omdat leerling G tevens veel moeite toont met automatiseren en transfer (De Krosse & Kleijnen, 2009), is in samenspraak met de externe en interne remedial teacher besloten dat hij steunkaarten, ofwel regelkaarten (Kersbergen, Slotboom, Stolz & Straver, 2010) mag gebruiken. Deze worden vooraf goedgekeurd door de remedial teacher en de docent. Hij gebruikt deze tijdens de les en tijdens toetsen.

5.2 Resultaten nulmeting

De dyslectische leerlingen blijken de grammaticaopdrachten in de repetitie van de nulmeting goed te maken. De leerlingen van de mavoklassen behalen op alle grammaticaonderdelen zelfs meer punten dan de controlegroep. De dyslectische havoleerlingen behalen alleen op het onderdeel 'meervoudsvormen' en de theorie van de Present Simple en de Present Continuous een lager aantal punten dan de controlegroep. Opmerkelijk is dat 67% van de dyslectische leerlingen wel aangaf de grammaticaopdrachten in de toetsen moeilijker te vinden dan de woorden en zinnen. Met name bij opdrachten waarbij de context een rol speelt, bijvoorbeeld bij de oefening waar *these* of *those* ingevuld moet worden (bijlage 4, havo repetitie unit 4, oefening f) worden fouten gemaakt en geven leerlingen aan onzeker te worden doordat ze niet begrijpen wat de zin betekent. Een mogelijke oorzaak daarvan is dat het gebrek aan automatiseren in het lezen maakt dat er weinig tijd en energie overblijft voor tekstbegrip (Ghesquière, Boets, Gadeyne & Vandewalle, 2010), vooral bij de leerlingen voor wie spelling niet het grootste probleem is maar leesvaardigheid wel. Wanneer er getraind wordt op fonologische vaardigheden, verbetert dat de zwakke lezers (Rack, 1994, zoals geciteerd in Ghesquière, Boets, Gadeyne & Vandewalle, 2010). De nieuwe klank-tekenkoppelingen en de vele uitzonderingen in de spelling (De Krosse & Kleijnen, 2009) maken het de dyslectische leerlingen erg lastig. De orthografie van de Engelse taal is lang niet zo transparant als de Nederlandse taal (Crombie, 2000) wat moeilijk is voor leerlingen die moeite hebben met het leren van de spelling. In de extra rt-lessen Engels wordt er om deze reden nadrukkelijk geoefend op fonologie.

Met betrekking tot de resultaten kan gesteld worden dat er geen grote verschillen tussen de resultaten van de groep dyslectische leerlingen en de controlegroepen zijn in de nulmeting. Opvallend genoeg worden de vertaalzinnen in de nulmeting bij de overhoring en de repetitie door de dyslectische leerlingen uit de mavo-brugklas beter gedaan dan door de controlegroep. De dyslectische leerlingen stellen dat er veel tijd wordt besteed aan de zinnen, die tijdens de les doorgenomen zijn, waarbij de lastige woorden altijd benadrukt worden. Tijdens de extra rt-lessen

Engels wordt aandacht besteed aan deze woorden, er worden ezelsbruggetjes verzonnen en woorden geoefend met dezelfde klanken en spelling waardoor de leerlingen de spelling van deze woorden beter kunnen onthouden (Crombie, 2000).

5.3 Relatie tussen toetsresultaten en motivatie

Secundaire gedragsproblemen en emotionele problemen zijn aspecten die vaak voorkomen bij leerlingen met dyslexie. Herhaalde faalervaringen resulteren vaak in een verlaagd-sociaal-emotioneel welbevinden (Ghesquière, Boets, Gadeyne & Vandewalle, 2010; Deshler, 2005). Leerlingen kunnen door hun lees- en spellingproblemen zodanig worden belemmerd in hun intellectuele of creatieve ontwikkeling dat leerlingen gaan twijfelen aan hun eigen competenties en daardoor motivatieproblemen ontwikkelen (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004).

Leerling C toont zich vaak onzeker tijdens toetsmomenten. Dat uit zich in het vele vragen stellen tijdens de overhoring of repetitie. Deze leerling heeft de overhoringen, zowel de nulmeting als de tweede meting, onvoldoende gemaakt. De repetities echter, heeft ze met een mooie voldoende afgesloten. Wanneer leerlingen door hun dyslexie te maken krijgen met het halen van onvoldoendes kan dit leiden tot een gebrek aan motivatie (Crombie, 2000). Het kan echter ook van invloed zijn op de motivatie in positieve zin (Stevens, Beekers, Evers, Wentzel & Van Werkhoven, 2009). Bij leerling C kan gesproken worden van intrinsieke motivatie (Boekaerts & Simons, 1995). Zij vindt Engels een leuke taal, zij vindt het vak leuk, en door het feit dat zij de grammatica beter beheerst dan de woorden en de zinnen, blijft het voor haar mogelijk een mooi cijfer te halen.

Leerling G echter, schrijft zijn onvoldoendes toe aan zijn gebrek aan capaciteiten. Daardoor heeft hij moeite inzet te tonen, wat leidt tot passiviteit, (Boekaerts & Simons, 1995). Deze leerling geeft ook aan zo gedemotiveerd te zijn door zijn onvoldoendes, dat hij het leren soms opgeeft (Crombie, 2000; Poleij & Stikkelbroek, 2009; Swanson & Deshler, 2003). Hieruit blijkt dat zijn negatieve ervaring met het vak effect hebben op zijn concentratie en zijn zelfvertrouwen (Crombie, 2000). Deze leerling heeft een citoscore van 540, maar zijn cijfers laten dat niet zien. Om deze passiviteit een halt toe te roepen, is er gezocht naar mogelijkheden deze leerling te ondersteunen. De voorleessoftware Sprintplus leek een uitkomst, omdat begrijpend luisteren voor hem minder problemen oplevert (Ghesquière, Boets, Gadeyne & Vandewalle, 2010). De voldoende die leerling G heeft gehaald dit schooljaar zijn allen luistertoetsen geweest. Tijdens dit onderzoek werd duidelijk dat zijn uitspraak van bijvoorbeeld het woord “congratulations” en “orange juice” prima is. Hij schrijft het echter op als /congretcolesens/ en /coosorens/. Hieruit blijkt dat deze leerling niet in staat is om de woorden fonetisch op te schrijven. Voor zijn eerste schriftelijke overhoring haalde leerling G een 1,0, maar bij de mondelinge herkansing een 7,1. Rekening houdend met zijn motivationele problemen resulterende uit zijn slechte cijfers (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004), is in overleg met de remedial teacher besloten de 7,1 in te voeren op zijn cijferlijst.

5.4 Wijze van correctie in het verleden

Voor dyslectische leerlingen werd een aangepaste beoordeling gehanteerd (Van Berkel, 2006; Henneman, Kleijnen & Smits, 2004), een correctiemodel ontbrak echter. Werken volgens een vaststaand correctiemodel verduidelijkt de correctie en zou subjectiviteit kunnen voorkomen (Van Berkel, 2006; Kwakernaak, 2009). Betrouwbare toetsing is immers afhankelijk van een vaststaand correctiemodel (Kwakernaak, 2009). Spelfouten en zwakke formuleringen beïnvloedden de beoordeling, ook wanneer zij geen onderdeel van de toetsing waren. Dit zou niet mogen (De Krosse & Kleijnen, 2009; Van Berkel, 2006).

5.5 Op welke wijze zijn de toetsen aangepast

Door middel van vragenlijsten en interviews met leerlingen en docenten zijn de toetsen aangepast. De vragenlijst over de toetsen (bijlage 1) blijkt toch ietwat te ingewikkeld. Vraag 2, over het taalgebruik in de opgaven, is verkeerd gelezen, en de leerlingen hebben moeite met het beantwoorden van vraag 11. De vraag of er altijd een goede verhouding is tussen leervragen,

inzichtvragen en toepassingsvragen, hebben de leerlingen hetzelfde opgevat als vraag 1, welke gaat over of er genoeg verschillende opgaven in de repetitie zitten.

De toetsen zijn qua lay-out veranderd de toetsen zijn op voorbedrukte bladen aan de leerlingen aangeboden. Voor zowel de leerlingen als de docenten blijkt dit fijner te werken. Leerlingen worden op deze manier gedwongen gestructureerd te werken (De Krosse & Kleijnen, 2009) waardoor de kans om opdrachten over te slaan kleiner is, en het werk er netter uit ziet. Voor de docenten kijkt het om dezelfde redenen prettiger na.

De opzet van de toetsen is aangepast. In de tweede meting van de overhoring is grammatica toegevoegd. Woorden, zinnen en leesvaardigheid werden getoetst. De overhoring zou moeten toetsen of de stof begrepen wordt en of het geleerde beklijft. Daarom is besloten de leesvaardigheidsofdracht apart te toetsen, en belangrijke, steeds terugkerende grammatica toe te voegen aan de overhoring. Net als de leerlingen zien de docenten dit als een goede voorbereiding op de repetitie en hebben de leerlingen nog de kans om extra uitleg te vragen en te krijgen (Van Berkel, 2006; De Krosse & Kleijnen, 2009). Leerlingen geven aan door deze toevoeging de overhoring meer als een repetitie te ervaren, maar stellen wel dat zij beter voorbereid aan de repetitie beginnen. Omdat in de tweede meting van de repetitie de nieuwe grammatica als lastig werd ervaren, zouden de leerlingen graag niet alleen de veel voorkomende grammatica getoetst willen krijgen (Van Berkel, 2006) in de overhoring, maar ook de nieuwe grammatica. Op deze manier kunnen zij zich nog beter voorbereiden op de repetitie.

Volgens de herziene taxonomie van Bloom door Anderson et al. (2001) zou in de repetities een creatievraag een zinvolle aanvulling zijn. Analyse vragen, inzichtvragen en evaluatievragen zijn niet van toepassing op de Engelse brugklastoetsen. Resink (n.d.) stelt dat de herziene taxonomie voor de indeling van algemene vaardigheden minder geschikt is. De toetsen die vanuit de methode geleverd worden, zijn gekoppeld aan de niveaus van het Europees Referentiekader. Kennisvragen en toepassingsvragen zijn al onderdeel van de toetsen. Op kennisgebied gaat het om het vertalen van woorden en het maken van goed lopende Engelse zinnen. Op het gebied van toepassen is het invullen van de grammatica een veelgebruikte vaardigheid. De toegevoegde creatievraag (Anderson et al., 2001) behelst het schrijven van een notitie. Dit zou ook een interview of een verhaal kunnen inhouden.

5.6 Resultaten aangepaste toetsing en correctie

Verrassend is dat de nieuwe opdracht, de creatievraag, door de dyslectische leerlingen uit de mavo-klas met bijna een punt verschil beter is gedaan dan door de leerlingen van de controlegroep. Het feit dat hier niet naar spelling wordt gekeken (Van Berkel, 2006; De Krosse & Kleijnen, 2009), maar het beoordelingsformulier van het Cito wordt gebruikt, heeft hier uitkomst geboden. In de onderbouw kan dit prima gebruikt worden bij schrijfproducten (Van Berkel, 2006). Er is bij de creatievraag beoordeeld op inhoud en taalgebruik. Er was geen sprake van beoordeling op conventies of communicatieve effectiviteit. Om de mate van subjectiviteit bij de beoordeling van het taalgebruik te verkleinen, ofwel intersubjectief te corrigeren (Kwakernaak, 2009), is deze opdracht door twee docenten bekeken. De vraag is of dit haalbaar is in de toekomstige dagelijkse praktijk.

Net als in de nulmeting van de overhoring, hebben de dyslectische leerlingen uit de mavo-klas in de tweede meting bij de vertaalzinnen hoger gescoord dan de controlegroep. De leerlingen uit de controlegroep stellen dat zij wellicht te weinig aandacht hebben besteed aan de zinnen. In de repetitie van de tweede meting waren het de havo-leerlingen die hoger scoorden op de zinnen. De aandacht die besteed wordt aan de woorden en zinnen blijkt hier van grote waarde.

Hoewel de dyslectische leerlingen van de havo-brugklas in de nulmeting voldoende scoorden op de grammaticale onderdelen, hebben zij in de tweede meting op dit gebied onvoldoende punten behaald. Waar de dyslectische leerlingen in de nulmeting gemiddeld nog een 6,8 haalden, haalden ze in de tweede meting een 5,3 gemiddeld. Dat is voornamelijk te wijten aan de

grammaticaonderdelen, aangezien zij bij de opdrachten waar de woorden vertaald moesten worden in het Engels en in de vertaalzinnen, beter presteerden dan in de nulmeting. In de tweede meting scoorden zij opvallend genoeg ook beter dan de controlegroep. De leerlingen wijten de lagere gemiddelde score aan de moeilijke grammatica. Dezelfde mening is de docenten toebedeeld.

Het beoordelingsformulier (bijlage 7), ontleend aan het ontwerp van Van Berkel (2006), is gebruikt bij het corrigeren van de schriftelijke overhoring en het proefwerk. Op deze manier is voor de leerlingen inzichtelijk gemaakt waarop hun cijfer is gebaseerd. Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen bij effectieve docenten, door hun heldere instructies, exact weten wat ze moeten doen, maar ook hoe ze beoordeeld zullen worden (Boekaerts & Simons, 1995).

Onderscheid in de beoordeling wordt gemaakt in hoogfrequente en laagfrequente woorden, omdat er van de leerlingen verwacht mag worden dat zij na een periode van gewinning die spelling beheersen (Van Berkel, 2006). Tussen haakjes is bij de spelling in het groen weergegeven op welke manier de niet-dyslectische leerlingen beoordeeld zullen worden. Het enige verschil zit in de spelling. Leerlingen zijn op dit moment echter nog niet voldoende op de hoogte van welke woorden hoogfrequent zijn (De Krosse & Kleijnen, 2009). Hier zal in de rt-lessen aandacht aan besteed moeten worden.

Het model en het overleg tussen de docenten hebben hen doen inzien dat er fouten gemaakt worden in het beoordelen van de spelling van dyslectische leerlingen. Woorden die wel herkenbaar zijn als het bedoelde woord, zoals /tanks/, /infit/, /jou/, zijn in de nulmeting fout gerekend, maar hadden goed gerekend moeten worden (Van Berkel, 2006). De /i:/ klank in het Engels kan op zeer veel verschillende manieren uitgesproken worden. In hoofdstuk 4 is de discussie besproken over de spelling /techer/ (teacher). Dit had niet fout gerekend mogen worden, want in dit geval zou de dyslectische leerling de 'e' als in het woordje 'she' gebruiken (Van Berkel, 2006). Ook de discussie over het woord *church* wat als /chirts/ geschreven was is besproken. De docenten zijn enthousiast over het gebruik van het correctiemodel. Dit zal gebruikt blijven worden in de toekomst.

De beoordeling van de spelling is vaak te streng. Discussies over woorden die niet geheel fonetisch zijn geschreven, leiden tot onnodige verlaging van cijfers. Docenten moeten inzien dat dyslectische leerlingen niet in staat zijn om alle klankafleidingen toe te passen. Bij fonetisch spellen vallen zij terug op hun moedertaal, waardoor dit goed gerekend zou moeten worden.

5.7 Concrete actie per direct ingevoerd

Op basis van de uitkomsten van het onderzoek is de volgende actie per direct uitgevoerd. Er is direct gestart met het digitaliseren van de aantekeningen en het plaatsen hiervan in de digitale leeromgeving. Zo kunnen de leerlingen hun aandacht bij de uitleg houden en de geprinte versie van de uitleg in hun aantekeningenschrift plakken (Ghesquière, Boets, Gadeyne & Vandewalle, 2010). Leerlingen geven aan dat het onthouden van de grammaticaregels en het tegelijkertijd toepassen van de regels een struikelblok is (De Krosse & Kleijnen, 2009; Braams, 1996, zoals geciteerd in Ghesquière, Boets, Gadeyne & Vandewalle, 2010). Het vergt veel training en herhaling om de regels in hun hoofd te krijgen. Leerlingen vinden het erg fijn dat er aandacht wordt besteed aan stappenplannen en schema's. Het overnemen van de schema's vergt echter veel energie en tijd van de dyslectische leerlingen en zij geven aan moeite te hebben met het correct overschrijven van de aantekeningen. Dit strookt met wat Braams (1996, zoals geciteerd in Ghesquière, Boets, Gadeyne & Vandewalle, 2010) stelt. Veel dyslectische leerlingen kunnen moeilijk luisteren en lezen in een lawaaige omgeving en kunnen niet goed noteren tijdens het luisteren. Door gebruik te maken van directe instructie en de leerinhoud te splitsen, zullen de dyslectische leerlingen effectiever kunnen leren (Ghesquière, Boets, Gadeyne & Vandewalle, 2010). De stappenplannen helpen de leerlingen bij het 'leren leren', en dat zou voor succeservaringen moeten zorgen. De specifieke vaardigheden en strategieën die aangeleerd worden zouden de effectiviteit in het leren moeten verbeteren (Deshler, 2005) en zo helpen bij het automatiseren van de regels.

5.8 Aanbevelingen

Alhoewel de resultaten van de tweede meting lager uitvallen dan gehoopt, is er toch een aantal aanbevelingen te noemen die de motivatie en resultaten van de dyslectische leerlingen in de brugklas zouden kunnen verhogen. Deze aanbevelingen zouden ook door de andere talensecties ter harte genomen kunnen worden.

Aanbeveling 1: aantekeningen op digitale leeromgeving

Het plaatsen van de grammatica-aantekeningen en stappenplannen op de digitale leeromgeving Teletop zorgt bij de dyslectische leerlingen voor rust. Tijdens de les kunnen zij zich dan optimaal op de uitleg richten, en hoeven zij niet tegelijk te luisteren en over te schrijven. Deze aantekeningen zullen te allen tijde inzichtelijk zijn. Deze werkwijze zou de effectiviteit van het leren verbeteren (Deshler, 2005) en zo helpen bij het automatiseren van de regels, waardoor de resultaten van de leerlingen zullen verbeteren.

Aanbeveling 2: voorbedrukte bladen en puntentelling

Volgens de leerlingen was er al sprake van een heldere en overzichtelijke lay-out (Henneman, Kleijnen & Smits, 2004) in de toetsen van Engels. Om te voorkomen dat leerlingen slordig en ongestructureerd werken, zijn de toetsen toch op voorbedrukte bladen gegeven (De Krosse & Kleijnen, 2009) zodat er geen opdrachten of enkele zinnen overgeslagen kunnen worden. Op dit blad is voldoende ruimte voor de leerlingen om hun antwoorden op te schrijven en eventueel verbeteringen aan te brengen. In de tweede meting bleek dit voor zowel leerlingen als docenten prettig te werken. Ook het werken met een puntentelling in plaats van een foutentelling werkt positief voor de leerlingen. Het verdient aanbeveling het werken op voorbedrukte bladen en de puntentelling op deze manier te continueren.

Aanbeveling 3: nieuwe grammatica toetsen in overhoringen

In de overhoringen is de veel voorkomende grammatica toegevoegd, om de overhoring een diagnostisch instrument te maken (Van Berkel, 2006; De Krosse & Kleijnen, 2009). De leerlingen geven aan ook de nieuwe grammatica getoetst te willen krijgen, zodat zij zich nog beter kunnen voorbereiden op de repetitie en extra uitleg kunnen krijgen na de bespreking van de overhoring.

Aanbeveling 4: beoordelingsformulier schrijfvaardigheid

Bij de beoordeling van schrijfproducten zou het Cito beoordelingsformulier voor schrijfvaardigheid (gedeeltelijk) gebruikt kunnen worden (Van Berkel, 2006). Woordfouten, spellingfouten en grammaticafouten worden niet apart beoordeeld, maar de kwaliteit hiervan wordt voor de hele tekst in een keer beoordeeld. Voor de dyslectische leerlingen werkt dit motiverend, omdat zij niet afgerekend worden op spelfouten. Dit zou ook in de andere leerjaren toegepast kunnen worden, en bij de andere talen.

Aanbeveling 5: inhoud rt-lessen

Op dit moment worden de dyslectische leerlingen in de rt-lessen getraind in fonologische vaardigheden (Ghesquière, Boets, Gadeyne & Vandewalle, 2010). Dit verbetert automatisme in het lezen, zodat het tekstbegrip vergoot. De aandacht zal tevens moeten gaan naar de hoogfrequente woorden waarvan wordt verwacht dat de dyslectische leerlingen deze correct moeten kunnen schrijven (Van Berkel, 2006; De Krosse & Kleijnen, 2009). Hierdoor zullen hun resultaten verbeteren.

5.9 Suggesties voor verder onderzoek

In dit onderzoek is herhaaldelijk vermeld dat spreekvaardigheidsoopdrachten voornamelijk schriftelijk worden getoetst (Van Berkel, 2006). De kerndoelen (Trimbos, 2007) wijzen op het feit dat schrijfvaardigheid een kleinere rol is toebedeeld dan spreekvaardigheid. Het verdient daarom

aanbeveling het toetsen van mondelinge taalvaardigheid als apart onderdeel te onderzoeken. Dit zal de dyslectische leerlingen ten goede komen.

Leerling G heeft voor dit onderzoek veel betekend. Momenteel is hij de enige leerling op C.S.G. PENTA college Bahûrim met deze ernstige vorm van dyslexie. Omdat hij door zijn dyslexie en de wijze van toetsing en herkansing voor dyslectische leerlingen steevast onvoldoendes haalt, verdient het aanbeveling mogelijkheden voor een andere wijze van toetsing voor deze leerling te onderzoeken. Dragon Naturally Speaking zou voor hem een uitkomst kunnen zijn voor zijn problemen op het gebied van schrijven, maar ook op het gebied van motivatie. Ook zijn cognitieve vaardigheden zouden door gebruik van dit programma duidelijk worden (Janssen, 2005). Zijn handschrift is erg slecht, soms zelfs onleesbaar en hij is niet in staat de woorden fonetisch op te schrijven. Zijn spreekvaardigheid is wel van een goed niveau, een voorwaarde voor het gebruik van Dragon (Callebaut, 2002; Callebaut, 2004). De energie die in het leren kennen van het programma gestoken zal moeten worden, zal niet opwegen tegen het feit dat de dyslectische leerling zelfstandiger zal kunnen werken en hij een beter product kan afleveren (Callebaut, 2002; Callebaut, 2004).

In het verlengde hiervan zal voor de toekomst onderzocht moeten worden of het programma Dragon gebruikt zal kunnen worden bij examens en op welke manier dat gedaan zou kunnen worden.

Literatuur

Alkema, K. (2006). Toetsbeleid PENTA college C.S.G.

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Rath, J. & Wittrock, M.C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Berkel, A. van (2006). *Orthodidactiek van het Engels*. Bussum: Coutinho.

Berkel, A. van, Hoeks-Mentjens, R. & Wiers, E. (2007). Begeleiding van dyslectische leerlingen bij het leren van een vreemde taal. *Levende Talen Magazine*, 94 (7), 14-18.

Berkel, A. van, Wiers, E. & Hoeks-Mentjens, R. (2007). Dyslexie en vreemde talen: het kernprobleem. *Levende Talen Magazine*, 94 (6), 5-7.

Berkel, A. van, Wiers, E. & Hoeks-Mentjens, R. (2007). Het vreemdetalenonderwijs vanuit het perspectief van de dyslectische leerling. *Levende Talen Magazine*, 94 (8), 11-14.

Berkel, H. van (1999). *Zicht op toetsen. Toetsconstructie in het hoger onderwijs*. Assen: Van Gorcum.

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay.

Boekaerts, M. & Simons, P.R. (1995). *Leren en Instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.

Callebaut, D. (2002). Compenserende software: tekst-naar-spraak als hulpmiddel bij dyslexie. *Remediaal*, 2 (7), 9-14.

Callebaut, D. (2004). Wie heeft er baat bij compenserende spraaksoftware? *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 11 (3), 12-14.

Correctievoorschrift Engels VMBO-GL en TL (2011). Arnhem: Cito

Crombie, M.A. (2000). Dyslexia and the learning of a modern foreign language in school: where are we going? *Dyslexia*, 6 (2), 112-123.

Deshler, D.D. (2005). Adolescents with learning disabilities: unique challenges and reasons for hope. *Learning Disability Quarterly*, 28 (2), 122-125.

Ganschow, L. & Sparks, R. (1995). Effects of direct instruction in Spanish phonology on the native language skills and foreign language aptitude at-risk foreign language learners. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 107-120.

Ghesquière, P., Boets, B., Gadeyne, E. & Vandewalle, E. (2010). *Dyslexie: een beknopt wetenschappelijk overzicht*. Geraadpleegd op 14 maart 2012, op https://perswww.kuleuven.be/~u0032380/papers/Pol_Dyslexie_Boek%20Lessius_definitief.pdf

Greven J. & Letschert J. (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: DeltaHage.

Hajer, M., & Meestringa, T. (1995). *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.

- Harinck, F. (2010). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Henneman, K., Kleijnen, R. & Smits, A. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs*. Deel 1 en 2. 's Hertogenbosch: KPC.
- Janssen, R.J.G. (2005). Best practice: ICT voor leerlingen met dyslexie. Kansen bieden met moderne compenserende technologie. *Tijdschrift voor Remedial Teaching, Themanummer Dyslexie*, pp. 24-29.
- Kersbergen, M.K., Slotboom, M.H.L., Stolz, E.B., Straver, W. (2010). *Dyslexie in het Moderne Vreemde Talenonderwijs*. PGO IVLOS Utrecht.
- Krosse, H. de & Kleijnen, R. (2009). *Dyslectische leerlingen en de talen. Mogelijkheden voor begeleiding*. Nijmegen: Masterplan Dyslexie.
- Koelen, L. & Visser, S. (2010). *Dyslexie en Engels als tweede taal. De rol van ervaring bij het lezen van Engelse woorden*. Rijksuniversiteit Groningen: Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie.
- Koevoets, M. & Karels, E. (n.d.). *All Right! 1 vmbo-kgt Docentenhandleiding*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Lammers, P. (n.d.). *All Right! 1 vmbo-t / havo (/vwo) Docentenhandleiding*. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Leij, A. van der & Morfidi, E. (2006). Core Deficits and Variable Differences in Dutch Poor Readers Learning English. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 39 (1), pp. 74-90.
- Leij, A. van der, Struiksmā, A.J.C. & Ruijsenaars, A.J.J.M. (2003). *Diagnose van Dyslexie*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.
- Poleij, C. & Stikkelbroek, Y. (2009). *Dyslexie de baas! Aanpak van psychosociale problemen van jongeren met dyslexie*. Leuven: Bohn Stafleu van Loghum.
- Resink, F. (n.d.). Checklist vraagstellingen volgens de gereviseerde taxonomie van Bloom. SLO.
- Sebregts, C. (2002). Woordenschatverwerving in het modern vreemdetalenonderwijs. *Remediaal*, 3 (1), 9-15.
- Severiens, S.E. & Verstegen, D.M.L (2004/2005). *Succes- en faalfactoren in het VMBO. Verklaringen voor vmbo-schoolloopbanen in de Rotterdamse regio*. Derde meting 2004-2005. Risbo/Erasmus Universiteit.
- Schiffelers, I. A.M.T. Bosman en J.G. van Hell (2002). Uitspreken-wat-er-staat: een effectieve spellingtraining voor woorden met inconsistente foneem-grafeem relaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 41, 320-331.
- Smits, A.E.H. & Braams, T. (2009). *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.

Stevens, L.M. (2002). *Zin in leren*. Leuven /Apeldoorn: Garant.

Stevens, L., Beekers, P., Evers, M., Wentzel, M. & Werkhoven, W. van (2009). *Zin in School*. Amersfoort: CPS.

Swanson, H.L. & Deshler, D. (2003). Instructing Adolescents with Learning Disabilities: converting a meta-analysis to practice. *Journal of Learning Disabilities*. Vol. 36 (2), pp. 124-135.

Toorenburg, H. van & Bodde-Alderlieste, M. (2003). *Vakdossier Engels basisschool*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.

Trimbos, B. (2006). *Handreiking Nieuwe Onderbouw Moderne Vreemde Talen Voortgezet Onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

Trimbos, B. (2007). *Concretisering van de kerndoelen Engels*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B. & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur in de klas: over het stimuleren van een optimaal leerproces. *Begeleid zelfstandig leren*. 16, pp. 37-58.

Vleuten, Van der C.P.M, Verwijnen, G.M.& Wijnen W.H.F.W. (1996). Fifteen years of experience with progress testing in a problem-based learning curriculum. *Medical Teacher*. Vol. 18 (2), pp. 103-109.

Walczyk, J.J. en Griffith-Ross, D.A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension. *The Reading Teacher*, 60 (6), pp. 560-569.

De volgende bijlagen zijn in te zien op:

www.dropbox.com

Inlognaam: CarolinevanderReijden@gmail.com

Wachtwoord: PGOs1036743

Bijlage 8: gegevensverzameling en interviews dyslectische leerlingen

Bijlage 9: resultaten overhoring nulmeting Mavo

Bijlage 10: verschil overhoring dyslectische leerlingen en controlegroep Mavo

Bijlage 11: resultaten overhoring nulmeting Havo

Bijlage 12: verschil overhoring dyslectische leerlingen en controlegroep Havo

Bijlage 13: resultaten repetitie nulmeting Mavo

Bijlage 14: verschil repetitie nulmeting dyslectische leerlingen en controlegroep Mavo

Bijlage 15: resultaten repetitie nulmeting Havo

Bijlage 16: verschil repetitie nulmeting dyslectische leerlingen en controlegroep Havo

Bijlage 17: resultaten overhoring tweede meting Mavo

Bijlage 18: verschil overhoring tweede meting dyslectische leerlingen en controlegroep Mavo

Bijlage 19: resultaten overhoring tweede meting Havo

Bijlage 20: verschil overhoring tweede meting dyslectische leerlingen en controlegroep Havo

Bijlage 21: resultaten repetitie tweede meting Mavo

Bijlage 22: verschil repetitie tweede meting dyslectische leerlingen en controlegroep Mavo

Bijlage 23: resultaten repetitie tweede meting Havo

Bijlage 24: verschil repetitie tweede meting dyslectische leerlingen en controlegroep Havo

Bijlage 1: vragenlijst toetsen

Dyslectische leerlingen

Beantwoord de vragen door het rondje van je keuze aan te kruisen.

?	weet ik niet
--	geheel mee oneens
-	mee oneens
+	mee eens
++	geheel mee eens

	?	--	-	+	++
1. Er zijn genoeg verschillende opgaven in de repetitie.	☐	☐	☐	6	3
2. Het taalgebruik in de opgaven is te moeilijk.	1	3	2	2	1
3. De tijdsduur voor een repetitie is altijd ruim voldoende.	☐	☐	☐	4	5
4. De repetities zijn veel te moeilijk.	☐	3	4	2	0
5. Ik weet altijd precies wat ik voor een repetitie moet leren.	☐	☐	☐	5	4
6. Ik bereid me goed voor op een repetitie.	☐	☐	☐	7	2
7. Het assessment op de site van All Right is een goede voorbereiding voor de repetitie.	☐	☐	1	5	3
8. Ik leer mijn repetitie altijd een avond van tevoren.	1	5	2	1	0
9. Er zit genoeg variatie in de opgaven van de toetsen.	1	☐	☐	7	1
10. De omstandigheden waaronder de repetities worden afgenomen zijn goed.	2	☐	☐	6	1
11. Er is altijd een goede verhouding tussen leervragen, inzichtvragen en toepassingsvragen.	2	☐	☐	4	3

Ik beoordeel de toetsen met het cijfer (1 t/m 10): Gemiddeld 7,7.

Verbeterpunten: Geen.

Controlegroep

Beantwoord de vragen door het rondje van je keuze aan te kruisen.

?	weet ik niet
--	geheel mee oneens
-	mee oneens
+	mee eens
++	geheel mee eens

	?	--	-	+	++
1. Er zijn genoeg verschillende opgaven in de repetitie.	☐	☐	☐	5	3
2. Het taalgebruik in de opgaven is te moeilijk.	☐	4	3	1	☐
3. De tijdsduur voor een repetitie is altijd ruim voldoende.	☐	☐	2	2	4
4. De repetities zijn veel te moeilijk.	☐	2	5	1	☐
5. Ik weet altijd precies wat ik voor een repetitie moet leren.	☐	☐	☐	5	3
6. Ik bereid me goed voor op een repetitie.	☐	☐	☐	5	3
7. Het assessment op de site van All Right is een goede voorbereiding voor de repetitie.	1	☐	2	4	1
8. Ik leer mijn repetitie altijd een avond van tevoren.	☐	3	2	2	1
9. Er zit genoeg variatie in de opgaven van de toetsen.	☐	☐	☐	5	3
10. De omstandigheden waaronder de repetities worden afgenomen zijn goed.	1	☐	1	5	1
11. Er is altijd een goede verhouding tussen leervragen, inzichtvragen en toepassingsvragen.	☐	☐	☐	6	2

Ik beoordeel de toetsen met het cijfer (1 t/m 10): Gemiddeld 8,4

Verbeterpunten: Vaker de geleerde woordjes tijdens de les mondeling overhoren.

Bijlage 2: vragenlijst lessen

Dyslectische leerlingen

Beantwoord de vragen door het rondje van je keuze aan te kruisen.

?	weet ik niet					
--	geheel mee oneens					
-	mee oneens					
+	mee eens					
++	geheel mee eens					
		?	--	-	+	++
1. Ik heb geleerd op verschillende manieren te leren.		0	0	0	8	1
2. Ik heb geleerd mijn tijd goed in te delen.		0	0	3	4	1
3. Er wordt op verschillende manieren lesgegeven.		0	0	1	6	2
4. Er wordt goed naar me geluisterd.		0	0	0	6	3
5. Binnen de les heb ik te weinig tijd om vragen te stellen.		2	4	0	3	0
6. De stof wordt klassikaal uitgelegd.		0	0	0	4	5
7. Er worden tijdens de uitleg vragen gesteld.		0	0	0	5	4
8. Er wordt geleerd zelf problemen op te lossen.		3	0	2	1	3
9. Er wordt weinig samengewerkt in groepjes.		2	2	3	2	0
10. De docent reageert op mijn werk in de klas.		1	0	3	4	1
11. Ik kijk mijn eigen werk na.		0	1	3	2	3
12. Na een repetitie, wordt door de docent commentaar op mijn werk geleverd.		1	2	1	4	1
13. De docent is altijd bereid extra uitleg te geven.		0	0	0	3	6
14. Er worden weinig variaties in de lessen aangebracht.		3	2	2	1	1
15. Er wordt rekening gehouden met de verschillende manieren van leren.		0	0	0	5	3
16. Er wordt duidelijk uitleg gegeven.		0	0	0	4	5

Ik beoordeel de lessen met het cijfer (1 t/m 10): Gemiddeld 7,9

Verbeterpunten: Volgens één leerling zou de docent soms wat minder aan het woord mogen zijn. Meer zelfstandig werken.

Controlegroep

Beantwoord de vragen door het rondje van je keuze aan te kruisen.

?	weet ik niet
--	geheel mee oneens
-	mee oneens
+	mee eens
++	geheel mee eens

	?	--	-	+	++
1. Ik heb geleerd op verschillende manieren te leren.	0	0	3	5	0
2. Ik heb geleerd mijn tijd goed in te delen.	0	0	0	6	2
3. Er wordt op verschillende manieren lesgegeven.	0	4	1	3	0
4. Er wordt goed naar me geluisterd.	0	0	0	5	3
5. Binnen de les heb ik te weinig tijd om vragen te stellen.	0	4	5	0	0
6. De stof wordt klassikaal uitgelegd.	0	0	0	2	6
7. Er worden tijdens de uitleg vragen gesteld.	0	0	0	6	2
8. Er wordt geleerd zelf problemen op te lossen.	0	0	4	4	0
9. Er wordt weinig samengewerkt in groepjes.	0	2	2	2	2
10. De docent reageert op mijn werk in de klas.	0	0	1	7	0
11. Ik kijk mijn eigen werk na.	0	0	0	3	5
12. Na een repetitie, wordt door de docent commentaar op mijn werk geleverd.	0	0	3	5	0
13. De docent is altijd bereid extra uitleg te geven.	0	0	0	5	3
14. Er worden weinig variaties in de lessen aangebracht.	0	3	3	2	0
15. Er wordt rekening gehouden met de verschillende manieren van leren.	0	0	3	4	1
16. Er wordt duidelijk uitleg gegeven.	0	0	0	5	3

Ik beoordeel de lessen met het cijfer (1 t/m 10): Gemiddeld 8,0

Verbeterpunten: Geen

Bijlage 3: overhoringen Nulmeting Mavo + Havo

SO Words + Expressions Unit 4 KGT

(30 pnt. te behalen. Normering mavo: 20 pnt = 6,0)

A. Vertaal de onderstreepte woorden.**5 pnt.**

1. Sue is going to light the candles.
2. My friend is going to get married.
3. John and Jill are a lovely couple.
4. I am giving her a box of chocolates.
5. She works at the book department.

B. Vertaal de woorden tussen haakjes.**5 pnt.**

- 1 That is a ... (mooi) girl.
- 2 I am going to ... (uitnodigen) all my friends.
- 3 Danny lives in ... (Australië).
- 4 I always get presents at ... (Kerstmis).
- 5 Please close the ... (deur).

C. Schrijf de juiste Engelse expressions op.**10 pnt.**

- 1 Hoe laat kunnen we afspreken?
- 2 Nee, dank je. Ik het druk vanavond.
- 3 Heb je iets te doen vanavond?
- 4 Wat dacht je van een drankje bij mij thuis?
- 5 Ik kan je daar om vier uur treffen.

D. Leesvaardigheid**10 pnt.****Tekst 1**

Dear cousin,

Here in Australia, Christmas is in summer. No white Christmas, but Christmas on the beach! It sounds crazy to you, yes? We can go swimming, or sleep in the sun. We haven't got hot dinners, but cold food, like ham and salad. I wish you and your family and friends a Merry Christmas!

Love,
Rebecca

Tekst 2

Anita says: Hi, Janine. How are you?

Janine says: I am fine, thanks. I am going to a great party tomorrow.

Anita says: What party?

Janine says: Sinterklaas. It's a Dutch party. It's like Christmas. It's on 5 December. You get presents from a man with a big red hat and a dark man.

Anita says: Really? Well, have fun! :-)

Tekst 3**BIRTHDAY PARTY!**

We hope to see you at our special party for Emily's 13th birthday!

Lots of food and drinks and good music!

For: Alice

Date: July 21st

Time: 7 p.m.

Place: Emily's home
11 Bizet Street

Please bring a lot of presents!

1. Tekst 1 t/m 3 gaan over feesten. Neem het volgende schema over op je antwoordblad. Vul voor elke tekst in om wat voor feest het gaat, wie het gaat vieren, waar het gevierd wordt en wanneer.

	What?	Who?	Where?	When?
Text 1				
Text 2				
Text 3				

2. Lees tekst 1 t/m 3 en beantwoord de volgende vragen.

1. Waarom denkt Rebecca dat anderen haar manier van Kerstmis vieren misschien gek vinden?
2. Welke twee personen beschrijft Janine?
3. Hoe oud wordt Emily?

SO Words and Expressions Unit 4 THV

(30 pnt. te behalen. Normering havo: 22,5 pnt. = 6,0)

A. Vertaal de vetgedrukte woorden in het Engels.

8 pnt.

1. Ik schrijf een brief aan mijn **nicht** in India.
2. Vorig jaar stuurde ze mij met Kerstmis een mooie **kaart**.
3. Blaas de kaarsjes uit en **doe een wens**!
4. Het is **belangrijk** dat je het aan niemand verklapt.
5. Je moet hier linksaf en dan **recht door**.
6. Het bruidspaar trouwt in de **kerk**.
7. **Gefeliciteerd**! Je hebt een prijs gewonnen.
8. Omdat je jarig bent krijg je een **cadeautje**.

B. Vertaal de vetgedrukte woorden in het Nederlands.

8 pnt.

1. I'm going to **put the lights on**.
2. Can you **help** me **out**?
3. In India the **festivities** go on for two or three days.
4. Sikhs eat **spicy** food, you know.
5. Do you know where the **sweets** are?
6. **I've no idea**.
7. The **groom** looks very happy.
8. I think you have to go to the stationery **department**.

C. Vertaal de zinnen in het Engels.

10 pnt.

1. Laten we iets te drinken halen.
2. Ja, waarom niet.
3. Zou jij met me uit willen gaan?
4. Ja, lijkt me erg leuk.
5. Wat vind je van half negen? Is dat goed?

D. Lees de volgende tekst.**4 pnt.*****MERRY HOT CHRISTMAS FROM AUSTRALIA!***

Rebecca tells us about Christmas in Australia: 'In Australia, Christmas is in summer. We spend most of the day sunbathing and swimming. Most of us also have a bit of a sleep. We don't often have hot dinners, but cold meat, like ham and salad. Christmas time is a time of fun, but it is also a time of frightening bush fires. We hope for a merry and safe Christmas. Hope you have one too!'

Rebecca, 14, Taree, Australia

1 Wat hoort volgens Rebecca bij Kerstmis in Australië? Schrijf de juiste nummers op.

- 1 kalkoen
- 2 kerstliedjes
- 3 salade
- 4 kunstsneeuw
- 5 zonnebaden
- 6 zwemmen

2 Kerstmis in Australië is niet alleen maar leuk. Welk gevaar noemt Rebecca? Let op: er is maar één antwoord goed!

- a bosbranden
- b zonnesteeek

Bijlage 4: repetities nulmeting Mavo + Havo**Language test Unit 4 KGT** (54 pnt. te behalen. Normering mavo: 36 pnt = 6,0)**A. Vertaal de vetgedrukte woorden in het Engels. 5 pnt.**

1. Jack is doing his **maths** homework.
2. I **would like to** invite you to my party.
3. **Aunt** Rose is coming to the wedding.
4. What a lovely **dress**!
5. Let's **hide** behind the furniture.

B. Vertaal de vetgedrukte woorden in het Nederlands. 5 pnt.

1. Wanneer ben jij jarig?
2. ...! (**Goed gedaan!**) You are the best.
3. Now we are going to have some ... (**taart**).
4. You can ... (**uitnodigen**) all our friends.
5. I am reading a beautiful ... (**boek**).

C. Vertaal de volgende zinnen in het Engels. 10 pnt.

1. Ik ben bang dan ik andere plannen heb.
2. Laten we naar de bioscoop gaan.
3. Hoe laat kunnen we afspreken?
4. We kunnen een film kijken, als je dat leuk vindt.
5. Ja, dat zou ik leuk vinden.

D. Zet de woorden tussen haakjes in het meervoud. 5 pnt.

1. Put everything in those two ... (box).
2. Do you want to see all my ... (photo)?
3. I am going to send a lot of ... (card).
4. Come on! Blow out the ... (candle).
5. I am going to give her ten ... (flower).

E. Vul het juiste vraagwoord in. Er blijven twee woorden over. 5 pnt.**Kies uit:**

why – who – when – what – how – which – where

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| 1. ... is Johnny? | – Johnny is at school. |
| 2. ... is your boyfriend? | – It's Jack, the boy over there. |
| 3. ... is your birthday party? | – It's on 29 January. |
| 4. ... is your mother wearing? | – She is wearing a black dress. |
| 5. ... are you? | – I'm fine, thank you. |

F Vertaal de volgende zinnen in het Engels. 10 pnt.**Schrijf de getallen voluit.**

1. Het is tien over twee.
2. Het is kwart voor zes.
3. Het is vijf uur.
4. Het is half vijf .
5. Het is tien over half elf.

G. Beantwoord de volgende vragen 4 pnt.

1. Wanneer gebruik je de Present Simple?
2. Wanneer gebruik je de Present Continuous?
3. Hoe ziet de vorm van de Present Simple eruit?
4. Hoe ziet de vorm van de Present Continuous eruit?

H. Schrijf de juiste woorden op. 5 pnt.**Kijk goed of je de *Present Simple* of de *Present Continuous* moet gebruiken.**

1. Please be quiet. I *watch* / *am watching* television.
2. I always *walk* / *am walking* to school.
3. She *cleans* / *is cleaning* her room at the moment.
4. We never *do* / *are doing* our homework.
5. Look! A man *comes* / *is coming* this way.

I. Leestekst**5 pnt.****TWO PRINCES**

Prince Harry is hotter than Prince William, say teen girls

Prince Harry is far more fanciable than his big brother Prince William, say 72% of British girls aged 10-14. The young Prince is top favourite with girls from Wales: 81% of them say that he is nicer than William. These results show that the British girls like Harry's look. Prince Harry looks like he is a lot of fun, they say.

1 Lees tekst 1. Schrijf de letters van de juiste antwoorden op.

- 1 Hoeveel procent van de meisjes vindt Harry leuker?
 - a 72%.
 - b 81%.
- 2 In welke leeftijdsgroep is het onderzoek uitgevoerd?
 - a Meisjes van 10 tot 14 jaar.
 - b Meisjes van 12 tot 18 jaar.
- 3 Wie vinden de meisjes in Wales het leukst?
 - a William.
 - b Harry.
- 4 Wat vinden Britse meisjes zo leuk aan Harry?
 - a Zijn uiterlijk.
 - b Zijn grappen.
- 5 Wat zou het woord *fanciable* betekenen?
 - a saai.
 - b aantrekkelijk.

Language test Unit 4 THV (63 pnt. te behalen. Normering havo: 47,5 pnt= 6,0)**A. Vertaal de vetgedrukte woorden in het Engels.****5 pnt.**

1. Ik **bezoek** mijn oom elke maand.
2. Mark houdt van Chinees **eten**.
3. Bij een feest hoort natuurlijk goede **muziek**.
4. Heb je vandaag veel **huiswerk**?
5. Wat zou dit verkeersbord kunnen **betekenen**?

B. Vertaal de vetgedrukte woorden in het Nederlands.**5 pnt.**

1. My sister is going to **get married** next year.
2. They **usually** go to the temple on Diwali..
3. A wedding is always a very happy **occasion**.
4. Most guests buy new clothes for this official **ceremony**.
5. Who's **in charge of** the drinks?

C. Vertaal de volgende zinnen in het Engels.**10 pnt.**

1. Heb je zin om mee naar de bioscoop te gaan?
2. Ja, lijkt me erg leuk.
3. We zien elkaar hier weer om vijf uur.
4. Hoe laat zullen we afspreken?
5. Tot half zes!

D. Zet de volgende woorden in het meervoud.**10 pnt.**

- | | |
|---------------|-------------|
| 1. present | 6. surprise |
| 2. family | 7. key |
| 3. invitation | 8. wish |
| 4. beach | 9. tooth |
| 5. dress | 10. photo |

E. Vul het volgende schema in en vul in *this, that, these, those*. 4 pnt.

	<i>Enkelvoud</i>	<i>Meervoud</i>
<i>Dichtbij</i>		
<i>Ver weg</i>		

F. Vul in: *these* of *those*. 5 pnt.

1. Look at ... posters on the wall. They are really funny, aren't they?
2. How much are ... chocolates in the shop window?
3. It's a great picture, isn't it. This is me and ... are my friends Trudy and Sharon.
4. Here you are, Ann. Can you type ... letters for me, please?
5. Can you see ... girls over there?

G. Vul in: *some* of *any*. 8 pnt.

1. Je gebruikt _____ bij vragen en ontkenningen.
2. Je gebruikt _____ in bevestigende zinnen.
3. I am going to buy ... chocolate bars.
4. Have you got ... birthday cards?
5. I borrowed ... money from her.
6. Have you got ... brothers and sisters?
7. I'm going out with ... friends.
8. I haven't got ... money with me.

H. Schrijf de juiste werkwoordsvorm op. 8 pnt.

Kies tussen de *Present Simple* en de *Present Continuous*.

1. We *always give* / *are always giving* each other presents at Christmas.
2. What *happens* / *is happening*? Is your friend angry with you?
3. Uncle Fred *never visits* / *is never visiting* us at Christmas.
4. Martijn *eats* / *is eating* his chocolate letter now. He *loves* / *is loving* chocolate.
5. Tim *never says* / *is never saying* the right things.
6. Where's Dina? She *sits* / *is sitting* in the corner of the living room.

I. Schrijf je antwoorden op je antwoordblad.**8 pnt.****Lees de volgende tekst.**

ARE SCHOOLS TOO STRICT ABOUT THE WAY YOU LOOK? LET US KNOW WHAT YOU THINK!

Jack, 13, from Tillicoultry:

My school is really cool about uniforms. We have to wear black or white and they don't care about anything else. The teachers even let us wear trainers and the boys in my class have blue, red and green hair (they seem to like the traffic light look!).

Becky, 14, from London:

We have strict rules in our school, but some are very strange! We can only have 'three earrings per face' and we can only wear 'blue hair ties' in our hair! And our school uniforms are like kilts, but we live in London!

1 Vergelijk de kledingregels van Jacks school met die van Becky's school. Wat hoort bij welke school? Kies uit:

blauwe haarbandjes – zwarte of witte kleding – gekleurd haar – kilts – sportschoenen – drie oorbellen

- a De school van Jack.
- b De school van Becky.

2 Welke school is het soepelst wat betreft uniformen?

- a De school van Jack.
- b De school van Becky.

3 Jack en Becky hebben een duidelijke mening over hun school en de regels voor schooluniformen. Schrijf voor ieder van hen één woord op waarmee ze hun mening het beste weergeven.

- a Jack
- b Becky

Bijlage 5: overhoringen tweede meting Mavo + Havo**SO Unit 6 1 KGT** *(aantal pnt. te behalen: 30. Normering mavo: 20 pnt. = 6,0)***A. Translate the underlined words****(5 pnt.)**

1. Waiters are people who serve drinks.
2. You're mad! That man is not an actor.
3. Doing sports is good for your health.
4. Doctor, please help me! I want to lose weight.
5. Hmm, these cakes smell good.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

B. Translate the underlined words**(5 pnt.)**

1. My father is a sterke man.
2. What soort of tea is that?
3. That woman has a beautiful lichaam.
4. I like some citroen in my tea.
5. I am hungry. Let's eat some fish and patat.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

C. Translate the sentences**(10 pnt.)**

1. Alsjeblieft. Wil je nog iets?
2. Nee, dank je. Ik heb geen honger.
3. Ik wil graag de kipsalade.
4. Mag ik drie thee alsjeblieft?
5. Ik denk dat je het mis hebt.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Denk bij Exercises D en E aan de schema's die we hebben gebruikt in de klas. Schrijf deze op wanneer het je helpt. Je krijgt een kladblaadje.

D. Fill in the missing words. Use *this / that / these / those***(5 pnt.)**

1. How expensive are _____ pancakes here?
2. His car is much older than _____ car over there.
3. _____ Indian meal which I am eating now is delicious.
4. _____ books over there are very funny.
5. Here, take _____ sandwiches. They are free.

E. Fill in the missing words. Use *much / many***(5 pnt.)**

1. You haven't got _____ apples over there.
2. How _____ sauce do you want?
3. There isn't _____ sugar in this coffee.
4. I think some people have got too _____ cars.
5. There are so _____ great places in England.

SO Unit 6 (T)HV (totaal aantal te behalen punten: 40. Normering havo: 30 pnt.= 6,0)**A. Translate the underlined words (10 pnt.)**

1. I would like een glas melk please.
2. I am reading a new tijdschrift.
3. I hate varkensvlees.
4. Can you ruiken that?
5. Can I have a kaas sandwich?
6. I am dorstig.
7. Can I have some wortelen and bananen?
8. I love sla and komkommer.

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 7. _____ |
| 4. _____ | 8. _____ |
| 5. _____ | 8. _____ |

B. Translate the underlined words (7 pnt.)

1. Tim is serving salads and greasy sandwiches.
2. Do the CyberCity customers like tuna sandwiches?
3. This chicken salad is really delicious.
4. I love scrambled eggs.
5. I hate potatoes.
6. I don't eat smoked salmon. I don't eat fish at all.
7. Grapes are much healthier than Mars bars.
8. This is very tasty.

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 5. _____ |
| 2. _____ | 6. _____ |
| 3. _____ | 7. _____ |
| 4. _____ | 8. _____ |

C. Translate the sentences**(10 pnt.)**

1. Wat zou u willen eten?
2. Ik had graag patat.
3. Heb je zin in een glas sinaasappelsap?
4. Ik ben het er niet mee eens.
5. Hoe duur is een hamburger?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

D. Complete the sentences. Use more/most/-er/-est**(6 pnt.)***(Think of the scheme!)*

1. This is the _____ (expensive) salad on the menu.
2. This is _____ (slow) than the Eurostar.
3. Eating out is _____ (popular) than ten years ago.
4. Kiwis are the _____ (healthy) fruit.
5. Mathematics is _____ (difficult) than English.
6. Mister Universe is the _____ (strong) man.

E. Fill in the missing words.**(6 pnt.)****Use *why, when, how, what, where***

1. _____ does BBC mean?
2. _____ is the concert so late? – I don't know.
3. _____ was your Granny born? – In Winchester.
4. _____ often do you come to CyberCity?
5. _____ are you going to stay next year?
6. _____ do you drink these glasses of water? – In the morning.

Bijlage 6: repetities tweede meting Mavo + Havo

Repetitie Unit 6 1 KGT

(totaal aantal punten: 60. Normering mavo: 40 pnt. = 6,0)

A. Translate the underlined words

(5 pnt.)

1. She doesn't eat fish or meat. She's a vegetarian.
2. What's the difference between crisps and chips?
3. My rabbit is called Bunny.
4. I like a biscuit with my tea.
5. Please mum, can I have a few crisps?

1. _____
2. _____
3. _____

4. _____
5. _____

B. Translate the underlined words

(5 pnt.)

1. That criminal was a slecht man.
2. I am going to bestellen some coffee.
3. Women love chocolade.
4. Would you like some more rundvlees?
5. Let's go to an Indiaas restaurant.

1. _____
2. _____
3. _____

4. _____
5. _____

Denk bij de grammatica opdrachten aan de schema's die we hebben gebruikt in de klas. Schrijf deze op wanneer het je helpt. Je krijgt een kladblaadje.

C. Fill in the missing words. Use *and / or / but*.

(5 pnt.)

1. I can't choose: am I going to eat fish, _____ should I try meat?
2. What are your hobbies? – Well, I love football _____ I often play computer games.
3. I like her very much, _____ I am not going on holiday with her.
4. Would you like coffee _____ do you prefer tea?
5. I like English a lot, _____ I like biology more.

D. Fill in the missing words. Use *this / that / these / those* (7 pnt.)

1. They often have their lunch in one of _____ pubs over there.
2. _____ man over there is very nice. He is the nicest man in town.
3. Look at _____ girls over there. They look very nice.
4. _____ car here is very old.
5. How much do _____ eggs here cost?
6. Can you give me _____ books over there please?
7. Look, _____ apple here is my lunch.

E. Complete the sentences (use *more/most/+er/+est*) (10 pnt.)

1. Working in a restaurant is _____ (difficult) than working in a bar.
2. Peter, you must choose a _____ (healthy) meal next time.
3. My brother has got the _____ (bright) room of us all.
4. Liz has got a _____ (small) car than Thomas.
5. Good health is the _____ (important) thing in life.
6. His house is _____ (expensive) than our house.
7. This is the _____ (interesting) film ever!
8. My apple is _____ (delicious) than your apple.
9. My room is _____ (big) than his room.
10. I am _____ (hungry) than you.

F. Fill in the missing words. Use *much / many* (8 pnt.)

1. There aren't _____ pubs in England.
2. Don't put too _____ sugar in my tea, please.
3. How _____ friends are going to be here tonight?
4. Too _____ people eat greasy food.
5. How _____ money have you got?
6. Are there _____ students in your class?
7. Fruit is so _____ healthier than burgers.
8. There is too _____ sauce on my fish.

G. Translate the sentences

(10 pnt.)

1. Wil je een beetje proberen?
2. Nee, dank je. Ik heb geen dorst.
3. Een koffie voor mij, alsjeblieft.
4. Ik ben het niet met je eens.
5. Iets te eten?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

H. Shopping list**(10 pnt.)**

Je hebt een Engelse vriend op bezoek die vanavond gaat koken voor jullie familie. Jij hebt boodschappen gedaan voor deze Engelse vriend. Je schrijft hem een briefje in het Engels. Gebruik de volgende Nederlandse zinnen allemaal.

Schrijf dat je het fijn vindt dat hij voor ons gaat koken.

Schrijf dat hij deze tomaten nodig heeft voor de soep.

Schrijf dat hij deze tonijn moet gebruiken, want dat is gezonder dan vlees.

Schrijf dat die lekkere koekjes voor na het avondeten zijn.

Sluit af met: "Tot vanavond!"

Repetitie Unit 6 1 THV

(60 pnt. te behalen. Normering havo: 45 pnt. = 6,0)

A. Translate the underlined words**(7 pnt.)**

1. No more greasy burgers!
2. How about the potato and onion salad?
3. You need lots of water for your skin.
4. Do you eat meat, or are you a vegetarian?
5. Raita is an Indian dish.
6. Rubbish has to be put in the dustbin.
7. Can I serve you a cooling drink?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

5. _____
6. _____
7. _____

B. Translate the underlined words**(8 pnt.)**

1. I don't eat meat, but I love groenten.
2. There is genoeg food for everyone.
3. What are we having for avondeten?
4. I always have orange juice for ontbijt.
5. We always have potatoes and rundvlees.
6. I will be at home this middag.
7. Can you controleren if this is waar?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

5. _____
6. _____
7. _____

C. Translate the sentences**(10 pnt.)**

1. Heb je zin in ijs?
2. Hoeveel kost deze pizza?
3. Dat kost £ 7.40.
4. Zou ik een paar tomaten mogen?
5. Kan ik u een drankje aanbieden?

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Denk bij de grammatica opdrachten aan de schema's die we hebben gebruikt in de klas. Schrijf deze op wanneer het je helpt. Je krijgt een kladblaadje.

D. Fill in the missing words. Use *a little / a few***(6 pnt.)**

1. Can you tell me _____ more about your diet?
2. Can I have _____ water?
3. Things are not going so well for her. She has _____ problems.
4. When did you last see Tez? - _____ days ago.
5. Listen to me. I'm going to give you _____ advice.
6. How much perfume do you use? – Just _____ drops.

E. Fill in the missing words.**(6 pnt.)****Use *who, why, when, how, what, where***

1. _____ was the house built? – In 1974.
2. _____ is Martijn doing in London? – He's doing fine.
3. _____ isn't Sue working today?
4. _____ was your mother born? In Southampton.
5. _____ time are your friends coming?
6. _____ is going to do my homework?

F. Maak de zinnen vragend (?) of ontkennend (⊖).**(5 pnt.)****Example: *Harry has got a dog. (?)* - *Has Harry got a dog?***

1. I have a question. (⊖)

2. My brother has a new girlfriend. (⊖)

3. They have got plenty of room. (?)

4. She's got two sisters. (?)

5. This room has two windows. (⊖)

G. Complete the sentences. Use *more/most/-er/-est*.**(8 pnt.)**

1. This is _____ (de gevaarlijkste) shark in the world.
2. A small beer is _____ (goedkoper dan) a large beer.
3. You will have to be _____ (voorzichtiger) next time.
4. Harry is _____ (langer dan) his brother.
5. A glass of bitter lemon tastes _____ (good) than a glass of orange juice.
6. This is the _____ (interesting) film in the cinema this weekend.
7. Lamb is usually _____ (expensive) than pork!
8. This must be the _____ (greasy) burger in London.

H. Shopping list**(10 pnt.)**

Je hebt een Engelse vriend op bezoek die vanavond gaat koken voor jullie familie. Jij hebt boodschappen gedaan voor deze Engelse vriend. Je schrijft hem een briefje in het Engels. Gebruik de volgende Nederlandse zinnen allemaal.

Schrijf dat je het fijn vindt dat hij voor ons gaat koken.

Schrijf dat hij deze tomaten nodig heeft voor de soep.

Schrijf dat hij deze tonijn moet gebruiken, want dat is gezonder dan vlees.

Schrijf dat die lekkere koekjes voor na het avondeten zijn.

Sluit af met: "Tot vanavond!"

Bijlage 7: correctiemodel

Weging van fouten	Hoogfrequent woord	Laagfrequent woord	Afkorting
Spelling: op het gehoor gespeld	0,5 ft	0 ft (0,5 ft)	SP
Spelling: woord onherkenbaar	1 ft	0 ft (1 ft)	SP
Grammaticale fout	1 ft		GR
Hele zin niet of fout	2 ft		XX
Woord niet	1 ft		W
Maximaal aantal fouten per zin	2 ft		

Herhalingsfouten		Afkorting
Spelfouten	1 keer rekenen	H
Fouten in onderdelen (grammatica, woorden) die in de unit behandeld zijn	Steeds fout rekenen	

Berekening aantal items per toets	
Per in te vullen woord of vorm	1 item
Per in te vullen zin	2 items

Bron: *Orthodidactiek van het Engels*. Van Berkel, A. (2006)