

**ENSO-CPGO.E.12**

## **FLUENCY BIJ VOLWASSEN NT2 STUDENTEN**



**I. Groenhuis, s1063635**

**3 juni 2014**

# INHOUDSOPGAVE

|                                                                                                                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Inhoudsopgave</b>                                                                                                                                                   | <b>2</b>  |
| <b>Samenvatting</b>                                                                                                                                                    | <b>4</b>  |
| <b>1. Inleiding</b>                                                                                                                                                    | <b>5</b>  |
| 1.1 Verlegenheidssituatie                                                                                                                                              | 5         |
| 1.2 Doelstelling                                                                                                                                                       | 5         |
| 1.3 Centrale vraagstelling                                                                                                                                             | 5         |
| 1.4 Onderzoeksvragen                                                                                                                                                   | 5         |
| <b>2. Theoretisch kader</b>                                                                                                                                            | <b>8</b>  |
| 2.1 Fluency                                                                                                                                                            | 8         |
| 2.1.1 Omschrijving van kernbegrippen                                                                                                                                   | 8         |
| 2.1.2 Fluency, automatisering en tekstbegrip                                                                                                                           | 8         |
| 2.2 Factoren die fluency beïnvloeden                                                                                                                                   | 9         |
| 2.2.1 Readability van een tekst                                                                                                                                        | 9         |
| 2.2.2 Voorkennis over een onderwerp                                                                                                                                    | 10        |
| 2.2.3 Mondelinge taalvaardigheid                                                                                                                                       | 10        |
| 2.2.4 Oefenen                                                                                                                                                          | 11        |
| 2.3 Kenmerken van laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten op weg naar taalniveau A2                                                             | 11        |
| 2.3.1 Onderwijs aan anderstalige studenten                                                                                                                             | 11        |
| 2.3.2 Woordenschat en fluency                                                                                                                                          | 11        |
| 2.3.3 Mondelinge interactie en feedback                                                                                                                                | 13        |
| 2.4 Geschikte evidence based interventies om fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten op weg naar taalniveau A2 | 13        |
| 2.4.1 Modelleren van vloeiend lezen door de docent                                                                                                                     | 13        |
| 2.4.2 Ondersteund hardop lezen door studenten                                                                                                                          | 14        |
| 2.4.3 Herhaald hardop lezen door studenten                                                                                                                             | 15        |
| 2.4.4 RALFI lezen                                                                                                                                                      | 15        |
| 2.4.5 Anticipation guide                                                                                                                                               | 16        |
| 2.4.6 Kenmerken van geschikt leesmateriaal voor laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten op weg naar taalniveau A2                               | 16        |
| 2.4.7 Orthodidactische competentie van de docent                                                                                                                       | 16        |
| <b>3. Opzet van het onderzoek</b>                                                                                                                                      | <b>18</b> |
| 3.1 Onderzoeksstrategie                                                                                                                                                | 18        |
| 3.2 Populatie en betrokkenen                                                                                                                                           | 18        |
| 3.3 Onderzoeksinstrumenten                                                                                                                                             | 18        |
| 3.3.1 Onderzoeksvraag 1                                                                                                                                                | 19        |
| 3.3.2 Onderzoeksvraag 2                                                                                                                                                | 20        |
| 3.3.3 Onderzoeksvraag 3                                                                                                                                                | 20        |
| 3.3.4 Onderzoeksvraag 4                                                                                                                                                | 21        |
| 3.4 Het ontwerp: de nieuwe aanpak                                                                                                                                      | 22        |
| 3.5 Communicatie met betrokkenen                                                                                                                                       | 22        |
| 3.6 Validiteit en betrouwbaarheid                                                                                                                                      | 23        |

|                                                                                                                                                                                                    |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>4. Resultaten</b>                                                                                                                                                                               | <b>25</b> |
| 4.1 Resultaten onderzoeksvraag 1                                                                                                                                                                   | 25        |
| 4.1.1 Individueel semi-gestructureerd interview met docenten                                                                                                                                       | 25        |
| 4.1.2 Vragenlijst met gesloten vragen voor docenten                                                                                                                                                | 26        |
| 4.1.3 Documentanalyse van het gebruikte leesmateriaal                                                                                                                                              | 26        |
| 4.1.4 Groepsinterview met studenten                                                                                                                                                                | 27        |
| 4.1.5 Test: de '1 minuut leestest'                                                                                                                                                                 | 27        |
| 4.2 Resultaten Onderzoeksvraag 3                                                                                                                                                                   | 28        |
| 4.2.1 Individueel interview met docenten en taakhouders onderwijsontwikkeling, vragenlijst met gesloten vragen voor docenten, groepsinterview met studenten en documentanalyse van studentdossiers | 28        |
| 4.3 Resultaten Onderzoeksvraag 4                                                                                                                                                                   | 29        |
| 4.3.1 Test: de '1 minuut leestest'                                                                                                                                                                 | 29        |
| 4.3.2 Individueel semi-gestructureerd interview met docenten en vragenlijst                                                                                                                        | 32        |
| 4.3.3 Groepsinterview met studenten                                                                                                                                                                | 33        |
| <b>5. Conclusies en discussie</b>                                                                                                                                                                  | <b>34</b> |
| 5.1 Conclusies                                                                                                                                                                                     | 34        |
| 5.1.1 Onderzoeksvraag 1                                                                                                                                                                            | 34        |
| 5.1.2 Onderzoeksvragen 2 en 3                                                                                                                                                                      | 35        |
| 5.1.3 Onderzoeksvraag 4                                                                                                                                                                            | 35        |
| 5.1.4 Samenvatting                                                                                                                                                                                 | 36        |
| 5.2 Discussie                                                                                                                                                                                      | 37        |
| 5.2.1 Beperkingen                                                                                                                                                                                  | 37        |
| 5.2.2 Terugblik op het onderzoek                                                                                                                                                                   | 37        |
| 5.3 Aanbevelingen                                                                                                                                                                                  | 37        |
| 5.3.1 Borging van de interventie en implementatie                                                                                                                                                  | 37        |
| 5.3.2 Vervolg in de onderzoeksgroep                                                                                                                                                                | 37        |
| 5.3.3 Onderzoek in andere groepen                                                                                                                                                                  | 37        |
| <b>Literatuurlijst</b>                                                                                                                                                                             | <b>38</b> |
| <b>Bijlagen</b>                                                                                                                                                                                    | <b>40</b> |
| Bijlage 1 Instrument 1 Interview met open vragen met docenten (beginsituatie)                                                                                                                      | 40        |
| Bijlage 2 Uitwerking interviews met docenten (beginsituatie)                                                                                                                                       | 41        |
| Bijlage 3 Instrument 2 Interview met open vragen met docenten (effect)                                                                                                                             | 43        |
| Bijlage 4 Uitwerking interviews met docenten (effect)                                                                                                                                              | 44        |
| Bijlage 5 Instrument 3 Interview met open vragen met studenten (beginsituatie)                                                                                                                     | 46        |
| Bijlage 6 Uitwerking groepsinterview met studenten (beginsituatie)                                                                                                                                 | 47        |
| Bijlage 7 Instrument 4 Interview met open vragen met studenten (effect)                                                                                                                            | 48        |
| Bijlage 8 Uitwerking groepsinterview met studenten (effect)                                                                                                                                        | 49        |
| Bijlage 9 Instrument 5 Vragenlijst voor docenten (beginsituatie)                                                                                                                                   | 51        |
| Bijlage 10 Resultaten ingevulde vragenlijst docenten (beginsituatie)                                                                                                                               | 53        |
| Bijlage 11 Instrument 6 Vragenlijst voor docenten (effect)                                                                                                                                         | 55        |
| Bijlage 12 Resultaten ingevulde vragenlijst docenten (effect)                                                                                                                                      | 56        |
| Bijlage 13 Instrument 7 De '1 minuut leestest'                                                                                                                                                     | 57        |
| Bijlage 14 Instrument 8 Documentanalyse met codes (studentdossiers)                                                                                                                                | 58        |
| Bijlage 15 Instrument 9 Checklist met gesloten vragen analyse leesmateriaal                                                                                                                        | 59        |
| Bijlage 16 Vloeidigheidsschaal                                                                                                                                                                     | 60        |

## SAMENVATTING

Fluency is de vaardigheid om een tekst snel, accuraat en op de juiste toon te lezen (Houtveen, Smits & Brokamp, 2010). Fluency is belangrijk voor het tekstbegrip (Houtveen et al., 2010) en is van invloed op het uitbreiden van de woordenschat (Hirsch, 2003). Verschillende factoren beïnvloeden fluency, zoals de voorkennis die een lezer heeft over het onderwerp van een tekst en de moeilijkheidsgraad van een tekst (Hiebert, 2006).

Bij een groep laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten op weg naar taalniveau A2 op de afdeling Training, Opleiding & Advies (TO&A) van Landstede komt deze fluency niet tot stand. Dit ervaren zij als een probleem, omdat het hen belemmert tijdens hun lessen en examens. Hun docenten ervaren dit ook als een probleem, omdat zij niet weten met welke aanpak zij aan de fluency kunnen werken.

Daarom is er een ontwerpgericht onderzoek opgezet met een centrale vraagstelling, gebaseerd op de onderwijsbehoefte van deze studenten en handelingsverlegenheid van deze docenten: 'Op welke manier kunnen docenten de fluency van de groep laag- en middelbaar opgeleide, volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 op de afdeling TO&A van ROC Landstede in Harderwijk tot stand brengen?' De doelstelling van dit onderzoek is het verbeteren van de orthodidactische competentie van deze docenten, zodat zij de fluency van hun studenten tot stand kunnen brengen en meer kwaliteit in hun lessen kunnen bieden.

Literatuurstudie levert een aantal evidence based voorbeelden van good practice op die fluency tot stand kunnen brengen, passend bij het type student zoals de TO&A studenten. Praktijkonderzoek heeft de huidige situatie van de studenten in de onderzoeksgroep in kaart gebracht. Op basis hiervan is een keuze gemaakt uit de reeds gevonden geschikte evidence based voorbeelden en is een ontwerp gemaakt voor een krachtige aanpak die de fluency van de studenten tot stand kan brengen. Kenmerken van deze aanpak zijn strategieën voor modelleren van vloeiend lezen, herhaald hardop lezen, woordenschatverwerving, voorkennis activeren en interactie.

Met de resultaten van het praktijkonderzoek en de literatuurstudie wordt de centrale vraagstelling beantwoord. De nieuwe aanpak blijkt effectief. Na de interventie blijken studenten hun fluency verbeterd te hebben. Zij begrijpen en onthouden meer woorden, hun tekstbegrip is verbeterd en hun leesmotivatie is vergroot. Daarnaast zetten de docenten na de aanpak strategieën voor fluency, woordenschat en voorkennis activeren in die zij voorheen niet toepasten. Zij hebben hun orthodidactische competentie uitgebreid. Hiermee is de doelstelling van het onderzoek behaald.

# 1 INLEIDING

Dit onderzoek is uitgevoerd op de afdeling TO&A van Landstede in Harderwijk, een Regionaal Opleidingen Centrum met een gevarieerd aanbod waaronder het mbo. TO&A verzorgt cursussen gericht op tweedetaalverwerving (NT2) aan volwassen studenten met als doel het verhogen van hun taalniveau. Hoewel zij geen inburgeringsexamen hoeven af te leggen, willen sommigen dit toch doen om de Nederlandse nationaliteit te verkrijgen. TO&A herbergt ongeveer 300 studenten uit 30 verschillende landen.

Dit onderzoek richt zich op één groep laag- en middelbaar opgeleide studenten op weg naar taalniveau A2 (Dalderop, Liemberg & Teunisse, 2002). Zij willen Nederlands leren om zich hier te kunnen redden, waarvoor minimaal A2 vereist is op alle taalvaardigheden.

## 1.1 Verlegenheidssituatie

De anderstalige studenten in de onderzoeksgroep, de TO&A studenten, hebben een laag leestempo. Dit is te verklaren door de achterstand in woordenschat die zij hebben (Hacquebord, Linthorst & Stellingwerf, 2004) en door het feit dat zij thuis niet lezen. Hierdoor oefenen zij te weinig en blijft hun leestempo laag (Hirsch, 2003). De fluency komt niet tot stand, wat gevolgen heeft voor hun tekstbegrip (Houtveen et al., 2010).

De TO&A studenten en hun docenten ervaren dit gebrek aan fluency als een probleem. Het belemmert studenten tijdens de lessen, omdat het van invloed is op het uitbreiden van hun woordenschat. Een grote woordenschat is essentieel voor fluency en tekstbegrip (Hirsch, 2003). Bovendien komen zij bij het inburgeringsexamen door hun lage leestempo niet toe aan het beantwoorden van vragen bij teksten, terwijl zij de antwoorden wellicht zouden weten. Docenten ervaren dat studenten veel tijd nodig hebben om een tekst te lezen, waardoor andere vaardigheden minder aan bod komen in de les. Maar zij weten niet met welke aanpak zij de fluency van hun studenten tot stand kunnen brengen. Hun huidige aanpak leidt niet tot het gewenste resultaat.

## 1.2 Doelstelling

De doelstelling van dit onderzoek is het verbeteren van de orthodidactische competentie van de docenten van de groep laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 op de afdeling TO&A van ROC Landstede in Harderwijk, zodat zij de fluency van deze studenten tot stand kunnen brengen en meer kwaliteit in hun lessen kunnen bieden.

## 1.3 Centrale vraagstelling

Dit onderzoek is opgezet vanuit de volgende centrale vraagstelling:

‘Op welke manier kunnen docenten de fluency tot stand brengen van de groep laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 op de afdeling TO&A van ROC Landstede in Harderwijk?’

## 1.4 Onderzoeksvragen

Er zijn vier onderzoeksvragen geformuleerd om de centrale vraagstelling te kunnen beantwoorden:

### Onderzoeksvraag 1:

Op welke manier werken docenten nu aan het tot stand brengen van fluency in de groep met laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?

Deelvragen:

1.1 Wat is de huidige manier van werken van docenten wat betreft woordenschatverwerving in hun lessen aan laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?

1.2 Welke strategieën zetten docenten in hun lessen aan laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 in om fluency tot stand te brengen?

1.3 Wat zijn de kenmerken van het leesmateriaal dat de docenten gebruiken in de groep met laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?

1.4 Hoe ervaren laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 de huidige manier van werken van hun docenten wat betreft het tot stand brengen van fluency?

#### Onderzoeksvraag 2:

Wat is er volgens de literatuur voor nodig om de fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstaligen die op weg zijn naar taalniveau A2?

Deelvragen:

2.1 Wat is de invloed van woordenschatverwerving bij fluency in het algemeen?

2.2 Hoe verhoudt de invloed van woordenschatverwerving bij fluency in het algemeen zich tot de woordenschatverwerving van laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?

2.3 Welke evidence based voorbeelden van good practice zijn er in de literatuur te vinden om fluency in het algemeen tot stand te brengen?

2.4 Hoe verhouden de in de literatuur gevonden evidence based voorbeelden van good practice om fluency in het algemeen tot stand te brengen zich tot laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten met hun specifieke kenmerken?

#### Onderzoeksvraag 3:

Wat is nodig voor een nieuwe aanpak om de fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstaligen die op weg zijn naar taalniveau A2?

Deelvragen:

3.1 Welke evidence based voorbeelden van good practice om fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 passen binnen de nieuwe aanpak ?

3.2 Welke orthodidactische competenties heeft een docent nodig om de fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?

3.3 Wat zijn de kenmerken van geschikt leesmateriaal voor de nieuwe aanpak om fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?

#### Onderzoeksvraag 4:

Wat is het effect van de vernieuwde aanpak ten aanzien van het tot stand brengen van fluency bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?

Deelvragen:

4.1 Wat is het effect van het inzetten van evidence based voorbeelden van good practice om fluency tot stand te brengen in de lessen aan bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 op de fluency van deze studenten?

4.2 Wat betekent de vernieuwde aanpak voor de orthodidactische competentie van de docenten die lesgeven aan de groep laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?

4.3 Welk effect heeft het inzetten van geschikt leesmateriaal op de fluency van laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?

4.4 Hoe ervaren laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 de vernieuwde aanpak van hun docenten wat betreft het tot stand brengen van fluency?

## 2 THEORETISCH KADER

In dit hoofdstuk wordt op basis van literatuurstudie een theoretisch kader geboden aan de hand van de onderzoeksvragen over het tot stand brengen van fluency bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten. Bij fluency spelen de kernbegrippen woordherkenning, automatiseren en prosodie een belangrijke rol (Rasinski, Rikli & Johnston, 2009; Houtveen et al., 2010). Fluency is belangrijk voor het tekstbegrip (Houtveen et al., 2010). Verschillende factoren zijn van invloed op fluency, zoals de voorkennis die een lezer heeft over het onderwerp van een tekst en de moeilijkheidsgraad van een tekst (Hiebert, 2006; Hirsch, 2011).

Literatuurstudie levert een aantal evidence based voorbeelden van good practice op die fluency tot stand kunnen brengen en levert kenmerken van onderwijs aan laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten op weg naar niveau A2 op (onderzoeksvraag 2). Vervolgens is onderzocht hoe deze evidence based voorbeelden zich verhouden tot deze kenmerken. Dit levert een overzicht op van evidence based voorbeelden voor het tot stand brengen van fluency die geschikt kunnen zijn om in te zetten bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar niveau A2. Hieruit kunnen orthodidactische competenties afgeleid worden waarover docenten dienen te beschikken die deze voorbeelden willen inzetten (onderzoeksvraag 3).

### 2.1 Fluency

#### 2.1.1 Omschrijving van kernbegrippen

Fluency is de vaardigheid om een tekst snel, accuraat en op de juiste toon te lezen (Houtveen et al., 2010). Vernooy (2007) voegt hier nog aan toe dat de lezer begrijpt wat hij leest en de belangrijkste ideeën uit de tekst kan navertellen. Woordherkenning en het correct op toon lezen zijn geautomatiseerd, waardoor de tekst snel gelezen kan worden. Woordherkenning, Ehri (2004) spreekt in dit verband van 'sight words', wil zeggen dat een lezer een woord niet meer hoeft om te zetten van letters in klanken (decoderen). De lezer heeft ze in een eerder stadium gememoreerd, waardoor hij ze direct visueel kan herkennen en weet hoe hij ze moet uitspreken (Ehri, 2004).

Automatiseren houdt in dat een lezer zonder moeite ingewikkelde informatie kan verwerken, terwijl tegelijkertijd andere processen plaatsvinden. Vloeiende lezers kunnen zich hierdoor helemaal richten op tekstbegrip (Houtveen et al., 2010).

Een vierde element uit de definitie van Houtveen et al. is het op juiste toon lezen, de prosodie (Rasinski et al., 2009). Rasinski et al. omschrijven prosodie als de vaardigheid om hardop lezen te laten klinken als gesproken taal. Het gaat hierbij om het gebruik van de juiste toon en het aanbrengen van pauzes en klemtoon. Om dit te bereiken moeten lezers in staat zijn een tekst te verdelen in betekenisvolle eenheden (Armbruster, Lehr & Osborn, 2008). Hiervoor is kennis van interpunctie vereist, maar ook grammaticale kennis (Houtveen et al., 2010).

#### 2.1.2 Fluency, automatisering en tekstbegrip

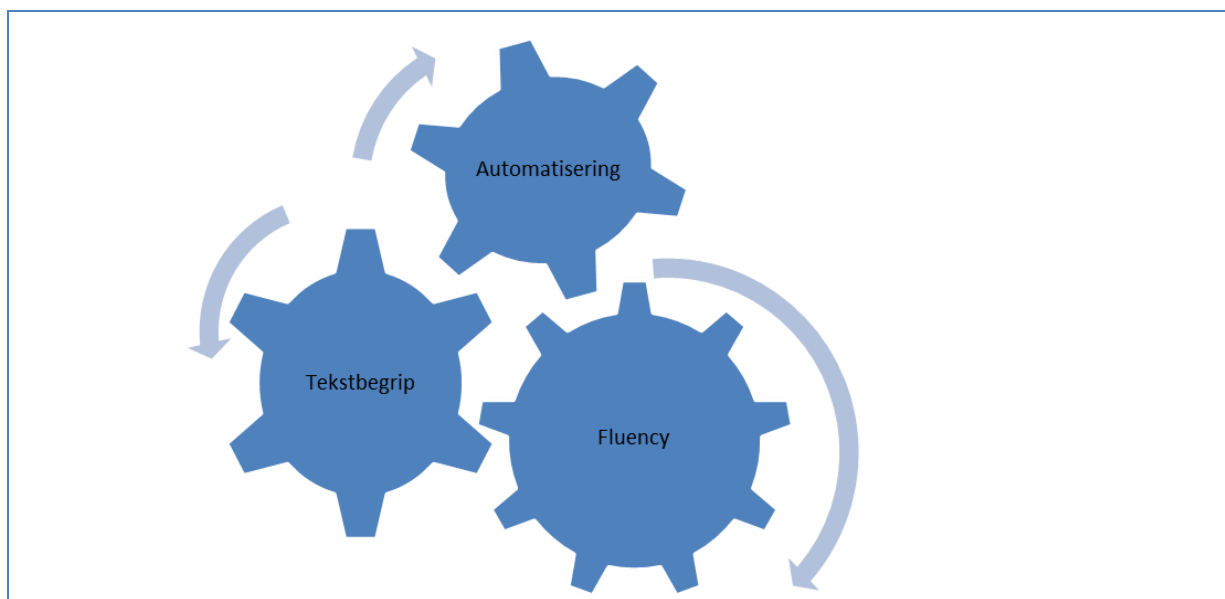
Bij fluency speelt automatisering een belangrijke rol. Als woorden vaker worden gezien, zal woordherkenning automatisch gaan verlopen, wat het leestempo versnelt. Voor het tot stand komen van automatiseren is het nodig dat lezen veel geoefend wordt (Houtveen et al., 2010).

Als een lezer niet vloeiend leest en moeite heeft met het decoderen van woorden, zal het voor hem moeilijker zijn om te onthouden wat er gelezen is (Hirsch, 2003). Volgens Hirsch kan het korte termijn geheugen of werkgeheugen een beperkte hoeveelheid informatie vasthouden. Door vlot en onbewust te lezen komt er ruimte vrij in het werkgeheugen voor andere taken, zoals het begrijpen van de tekst. Er is dus een belangrijke relatie tussen een snelle woordherkenning en tekstbegrip.

Hoewel fluency belangrijk is voor tekstbegrip, is beheersing ervan geen garantie voor tekstbegrip. Andersom kunnen lezers zonder fluency ook tot tekstbegrip komen, doordat zij gebruik maken van



compenserende strategieën, zoals hardop lezen of een woord overslaan (Walczyk & Griffith-Ross, 2007).



**Figuur 2.1: Fluency, tekstbegrip en automatisering**

## **2.2 Factoren die fluency beïnvloeden**

Fluency komt niet automatisch bij alle lezers tot stand (Houtveen et al., 2010). Hoewel de TO&A studenten het Nederlandse letterschrift kunnen ontcijferen en beschikken over een goede klank-tekenkoppeling, hebben zij een laag leestempo. Daarnaast blijkt fluency veranderlijk, want ook bij vloeiende lezers kan het voorkomen dat zij bepaalde teksten niet vloeiend kunnen lezen (Armbruster et al., 2008). Welke factoren zijn van invloed op fluency? In de paragrafen 2.2.1 tot en met 2.2.4 worden deze factoren beschreven.

### **2.2.1 'Readability' van een tekst**

Volgens Hiebert (2006) is het 'readability level' van een tekst één van de belangrijkste factoren die fluency beïnvloeden. De auteur bedoelt hier de moeilijkheidsgraad van de tekst mee. Deze wordt volgens haar bepaald door kwalitatieve en kwantitatieve kenmerken. Onder kwalitatieve kenmerken verstaat Hiebert de verschillende betekenislagen, het taalgebruik, de structuur van een tekst en de eisen die gesteld worden aan de achtergrondkennis van de lezer. De kwantitatieve kenmerken bestaan uit de woordenschat en de grammatica die in de tekst voorkomen.

Om de moeilijkheidsgraad van de woordenschat te bepalen kan het aantal laagfrequente woorden in de tekst geteld worden. Een computerprogramma kan alle woorden in een tekst met woorden in databanken vergelijken, wat een getal van laagfrequente woorden oplevert (Hiebert, 2006). Hoe meer laagfrequente woorden, hoe moeilijker een tekst (Hiebert, 2011).

Rasinski (2003) meet de moeilijkheidsgraad van de woordenschat aan de hand van een formule waarin het aantal lettergrepen van de eerste tien zinnen van een tekst wordt gedeeld door tien. Vergelijking van dit aantal met het overzicht van Fry's Readability Graph (zie figuur 2.2) geeft een benadering van het niveau van de tekst.

| <b>Groep (basisschool)</b> | <b>Aantal lettergrepen per zin</b> |
|----------------------------|------------------------------------|
| 3                          | Minder dan 8.4                     |
| 4                          | 8.5 – 11.8                         |
| 5                          | 11.9 – 14.5                        |
| 6                          | 14.6 – 16.3                        |

|                                 |             |
|---------------------------------|-------------|
| 7                               | 16.4 – 18.1 |
| 8                               | 18.2 – 21.9 |
| <b>Klas (middelbare school)</b> |             |
| 1                               | 22.0 – 26.7 |
| 2                               | 26.8 – 29.4 |
| 3                               | 29.5 – 33.6 |
| 4                               | 33.7 – 37.4 |
| 5                               | 37.5 – 37.8 |
| 6                               | 37.9 – 39.3 |

**Figuur 2.2** Overzicht niveau van een tekst afgezet tegen groep/klas (Naar Rasinski, 2003).

Volgens Hirsch moet 90% van de woorden in een tekst bij de lezer bekend zijn om tot begrip van de tekst te komen. Met dit percentage is een lezer in staat om de overige 10% ook te leren begrijpen. Lezers die deze 90% niet begrijpen, begrijpen de inhoud van de tekst niet en leren geen nieuwe woorden. Hierdoor raken zij steeds verder achterop in vergelijking met andere lezers. De auteur spreekt in dit verband van het 'Matthew Effect'.

Woorden hebben vaak meerdere betekenissen en het is volgens Hirsch (2003) daarom belangrijk dat een lezer hier alert op is. Een grotere woordenschat versnelt het herkennen van woorden, waardoor een lezer sneller kan lezen (Armbruster et al., 2008). Meer lezen leidt tot het vergroten van de woordenschat (Ebbers & Denton, 2008). Desondanks zullen er laagfrequente, ongewone woorden blijven die ook een vloeiende lezer niet meteen herkent, maar dit komt bij hen in beperkte mate voor (Houtveen et al., 2010).

Bij grammatica is de lengte van de zinnen van belang. De moeilijkheidsgraad kan worden berekend door een formule waarin het aantal laagfrequente woorden wordt afgezet tegen de lengte van de zinnen (Hiebert, 2011). Hiebert stelt dat het veelvuldig gebruik van hoogfrequente woorden en korte zinnen een tekst niet automatisch makkelijk maakt. Korte zinnen geven de lezer minder aanwijzingen om te komen tot inferentie. Bovendien kunnen de kwalitatieve kenmerken van de tekst ertoe leiden dat de tekst toch als moeilijk ervaren wordt.

Volgens Verboog en Gunawan (2007) is bij laagopgeleide anderstalige studenten vooral hun gebrekkige algemene kennis een struikelblok bij tekstbegrip, wat maakt dat zij de teksten als moeilijk ervaren.

### 2.2.2 Voorkennis over het onderwerp

Als een lezer voorkennis heeft over het onderwerp van de tekst, vergroot dit zijn fluency (Hirsch, 2011) en zal hij meer woorden (her)kennen (Houtveen et al., 2010). Meer kennis over het onderwerp zorgt voor meer begrip, waardoor er ruimte overblijft in het werkgeheugen om verbanden te leggen tussen oude en nieuwe kennis (Hirsch, 2003). Volgens Wentink en Van Oorschot (2010) kunnen lezers deze voorkennis opbouwen door te luisteren naar verhalen en gesprekken met anderen, maar ook door verschillende tekstsoorten te lezen en hier met anderen over te praten.

### 2.2.3 Mondelinge taalvaardigheid

Volgens Mills (2009) is een goede mondelinge taalvaardigheid essentieel om te kunnen komen tot fluency en tekstbegrip. Mills betoogt dat strategieën die een beroep doen op deze taalvaardigheid, zoals na laten vertellen en samenvatten, bijdragen aan betekenisvolle interactie in de klas. Hierdoor ontstaat een cultuur waardoor leerlingen goede lezers kunnen worden.

Volgens Vernooy (2007) is een goede mondelinge taalvaardigheid van belang om leesproblemen te voorkomen. Vernooy stelt dat problemen met de mondelinge taalvaardigheid het fonemisch bewustzijn negatief beïnvloeden. Omdat een goed fonemisch bewustzijn nodig is om te leren lezen, bestaat er dus een verband tussen mondelinge taalvaardigheid en lezen.

Door dagelijks in aanraking te komen met mondelinge taal, bijvoorbeeld via deelname aan gesprekken, vindt indirecte woordenschatverwerving plaats (Armbruster et al., 2008). Een interactief

gesprek tussen de docent en leerlingen activeert de voorkennis van studenten (Bremer, Vaughn, Clapper & Kim, 2002; Mills, 2009).

#### *2.2.4 Oefenen*

Fluency kan alleen bereikt worden als dit vaak geoefend wordt (Armbruster et al., 2008; Houtveen et al., 2010). Volgens Houtveen et al. bestaan er twee visies op hoe er geoefend dient te worden. De eerste visie gaat uit van oefenen met losse woorden, terwijl de tweede uit gaat van oefenen met teksten. Oefenen met losse woorden zou volgens hen een oplossing kunnen zijn, als een vlotte woordherkenning direct zou leiden tot vloeiend lezen. Bij vloeiend lezen gaat het ook om het herkennen van grammaticale eenheden, interpunctie en prosodie (Rasinski et al., 2009). Dit kan alleen geoefend worden met teksten, waarbij de lezer gebruik kan maken van de context (Houtveen et al., 2010). Daarnaast is er volgens Houtveen et al. (2010) een betere transfer van oefenen op tekstniveau naar andere teksten en een betere ontwikkeling van de leesvaardigheid.

### **2.3 Kenmerken van laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten op weg naar taalniveau A2**

De TO&A studenten zijn anderstalige volwassenen op weg naar taalniveau A2 (Dalderop et al., 2002). Ter vergelijking: 1F is het eindniveau van leerlingen op de basisschool (Meijerink, 2009), wat overeenkomt met A2 (Litjens, Kuijpers, Wijers & Jonker, 2010).

In de literatuur is gezocht naar kenmerken van studenten van hetzelfde type als de TO&A studenten. Volgens Verboog en Gunawan (2007) is bij laagopgeleide anderstalige studenten de algemene ontwikkeling laag. Deze auteurs stellen dat hierdoor voorkennis over bijvoorbeeld geografie, geschiedenis, regeringsvormen en dergelijke bij deze studenten ontbreekt, wat een negatief effect heeft op hun fluency (Hirsch, 2011). Zij hebben een achterstand in kennis over Nederland en zij hebben te maken met culturele verschillen, wat ook voor middelbaar opgeleide studenten geldt (Bossers et al., 2013). Deze culturele verschillen kunnen communicatieproblemen veroorzaken, doordat studenten de context niet begrijpen (Gass & Mackey, 2013), maar ook doordat studenten de nuances van de toon ontgaan (Van de Craats, 2005).

#### *2.3.1 Onderwijs aan anderstalige studenten*

Bij onderwijs aan anderstalige studenten staat het verwerven van het Nederlands centraal. Volgens Hajer (2008) kan taalverwerving alleen tot stand komen als er aan drie condities voldaan is: een rijk taalaanbod, gelegenheid tot taalproductie en feedback op deze productie. Als taalverwerving geïntegreerd wordt aangeboden met het leren van vakinhoud adviseert de auteur drie didactische principes: zorg voor context, interactie en taalsteun. De context biedt studenten houvast om zich een beeld te vormen van de situatie, waardoor zij nieuwe woorden kunnen koppelen aan voorkennis. Visuele middelen maken een context volgens Hajer toegankelijk voor anderstalige studenten.

Binnen onderwijs aan volwassen anderstalige studenten is samenwerkend leren volgens Verboog en Gunawan (2007) een geschikte en activerende werkvorm, omdat studenten zelfstandig werken en met elkaar communiceren over hun taak.

Verder is een belangrijk principe van taalonderwijs aan anderstaligen dat receptief taalgebruik voor productief taalgebruik komt (Bossers et al., 2013). Dit houdt in dat de docenten voor veel afwisselend en interessant taalaanbod dienen te zorgen.

#### *2.3.2 Woordenschat en fluency*

Anderstalige studenten hebben woordkennis nodig om te spreken, lezen of iemand te begrijpen (Verboog & Gunawan, 2007). Tegelijkertijd is het lezen van teksten volgens deze auteurs een middel voor deze studenten om nieuwe woorden te leren. De auteurs betogen daarom dat woordenschatverwerving in elke les nodig is, zeker gezien de grote invloed van woordenschat op fluency. Anderstalige studenten leren net als autochtone studenten incidenteel woorden, maar veel minder (Bossers et al., 2013). Als zij weinig contact met Nederlanders hebben, horen zij niet de hele

dag Nederlands. Daarom is volgens Bossers et al. op school ook intentionele woordenschatverwerving nodig, waarbij semantiseren, consolideren en controleren toegepast worden. Verboog en Gunawan (2007) voegen hier 'voorbewerken' aan toe.

Een woord kan volgens Bossers et al. (2013) makkelijker onthouden worden, als er verbanden gelegd worden met andere woorden of situaties. De auteurs stellen dat het een hoofdtak is van het NT2-onderwijs om nieuw aangeleerde woorden vaak te herhalen en toe te laten passen, omdat hierdoor een diepe woordkennis ontstaat en vloeiendheid in het gebruik ervan. Volgens de auteurs moet een student een nieuw woord zeven keer tegengekomen zijn, voordat hij dit woord beheerst. Hirsch (2003) stelt dat hiervoor twaalf 'ontmoetingen' nodig zijn.

Lesgeven aan anderstalige studenten impliceert een krachtige, taalrijke leeromgeving (Bossers et al., 2013) met bijvoorbeeld platen met (vak)woorden of een woordmuur (Verhallen, 2009). Het gebruik van afbeeldingen stimuleert volgens Verboog en Gunawan (2007) woordenschatverwerving bij laagopgeleide anderstalige studenten, net zoals het gebruik van multimediale middelen (Mills, 2009).

Verder onthouden studenten woorden beter als hun docent regelmatig met hen discussieert over hoe zij woorden kunnen leren (Van de Ven, Spijksma & Bouwmeester-Brinks, 2011), bijvoorbeeld via woordleerstrategieën (Flanigan & Greenwood, 2007; Ebbers & Denton, 2008).

Om de fluency van anderstalige studenten te verbeteren is het belangrijk dat zij heel veel lezen en herhalen (Bossers et al., 2013). De docent dient te zorgen voor contextuele inbedding. Als studenten het onderwerp van een tekst interessant vinden, vergroot dit hun motivatie waardoor zij beter lezen (Verboog & Gunawan, 2007).

Leesteksten dienen volgens Bossers et al. (2013) een minimum aan (voor studenten) onbekende woorden te hebben, niet te lang te zijn en een duidelijke vormgeving te hebben. Liemberg en Meijer (2004) beschrijven tekstkenmerken van teksten die passend zijn bij taalniveau A2. Deze kenmerken sluiten aan bij de kenmerken die Hiebert (2011) beschrijft bij het readability level van een tekst, maar zij kennen een extra kenmerk: visuele ondersteuning.

|                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Beheersingsniveau Lezen A2:</b>                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                          |
| <i>Kan korte, eenvoudige teksten lezen. Kan specifieke voorspelbare informatie vinden in eenvoudige, alledaagse teksten zoals advertenties, menu's en dienstregelingen. Kan korte, eenvoudige, persoonlijke brieven begrijpen.</i> |                                                                                                                                                                                                          |
| <b>Tekstkenmerken receptief</b>                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                          |
| <i>Onderwerp</i>                                                                                                                                                                                                                   | <i>Alledaags, bekend en concreet.</i>                                                                                                                                                                    |
| <i>Woordgebruik en zinsbouw</i>                                                                                                                                                                                                    | <i>Hoogfrequente woorden en woorden bekend uit de eigen taal of behorend tot internationaal vocabulaire. Teksten zijn eenvoudig en helder van structuur.</i>                                             |
| <i>Tekstindeling</i>                                                                                                                                                                                                               | <i>De indeling geeft visuele ondersteuning bij het begrijpen van de tekst.</i>                                                                                                                           |
| <i>Tekstlengte</i>                                                                                                                                                                                                                 | <i>Korte teksten</i>                                                                                                                                                                                     |
| <b>Strategieën</b>                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                          |
| <i>Signalen herkennen en interpreteren</i>                                                                                                                                                                                         | <i>Kan op basis van een idee over de betekenis van het geheel van korte teksten over alledaagse en concrete onderwerpen, de waarschijnlijke betekenis van onbekende woorden uit de context afleiden.</i> |

**Figuur 2.3 Tekstkenmerken Lezen A2 (Uit Liemberg & Meijer, 2004).**

### *2.3.3 Mondelinge interactie en feedback*

Voor anderstalige studenten is mondelinge interactie noodzakelijk om tot taalverwerving te komen (Hajer, 2008). Actief gebruiken van taal stimuleert taalontwikkeling (Bossers et al., 2013). Omdat de studenten hiervoor woordenschat nodig hebben, is het volgens Bossers et al. aan te bevelen om voorafgaand aan een spreektaak kennis (woorden) te activeren door bijvoorbeeld een woordweb te maken. Verder wijzen deze auteurs erop dat een docent studenten feedback op hun taaluitingen dient te geven door middel van het herhalen van hun taaluitingen in gecorrigeerde of uitgebreide vorm. De auteurs spreken in dit verband van 'expansie'. Bij NT2 leerders is altijd correctie nodig als zij woorden niet verstaanbaar uitspreken en als zij de klemtoon van een woord verkeerd uitspreken. Volgens Van de Craats (2005) houden NT2 leerders de intonatie van hun moedertaal vast in hun tweede taal, wat tot een verkeerde intonatie kan leiden. Daarom dient feedback direct gegeven te worden, zodat een verkeerde uitspraak niet ingeslepen kan raken. Ten slotte is het belangrijk om positieve feedback te geven, wat spreekangst kan voorkomen (Bossers et al., 2013).

### **2.4 Geschikte evidence based interventies om fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen studenten op weg naar taalniveau A2**

Volgens Armbruster et al. (2008) zijn er twee benaderingen om fluency tot stand te brengen. Bij de eerste lezen leerlingen herhaaldelijk hardop en krijgen zij hierbij feedback van hun docent. Voordat leerlingen zelf hardop lezen, dient hun docent dit goed te modelleren (Rasinski, 2003; Armbruster et al., 2008). Bij de tweede benadering oefenen leerlingen hun fluency door intensief stillezen. Onderzoek heeft volgens Armbruster et al. (2008) nog niet aangetoond dat stillezen de fluency verbetert. Hardop lezen levert volgens hen betere vloeiende lezers op. Rasinski is ook een voorstander van hardop lezen, omdat dit de mogelijkheid biedt om leerlingen feedback te geven op het lezen. Daarom is in de literatuur gezocht naar evidence based voorbeelden van good practice die passen binnen de eerste benadering.

Vervolgens zijn de kenmerken van anderstalige studenten uit paragraaf 2.3 gelegd naast de gevonden evidence based voorbeelden. Uit deze vergelijking blijkt dat een aantal evidence based voorbeelden geschikt lijkt voor laag- en middelbaar opgeleide volwassen studenten op weg naar taalniveau A2. Deze zouden binnen een nieuwe aanpak voor het tot stand brengen van de fluency van de TO&A studenten kunnen passen.

De gevonden evidence based voorbeelden worden beschreven in 2.4.1 tot en met 2.4.4. Voor alle genoemde voorbeelden geldt dat zij dagelijks toegepast moeten worden om effectief te zijn. Bij elk voorbeeld is de argumentatie aangegeven voor het al dan niet geschikt zijn van deze voorbeelden om in te zetten bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen studenten op weg naar taalniveau A2.

Ten slotte worden in paragraaf 2.4.5 de kenmerken voor geschikt leesmateriaal voor deze studenten beschreven. Daarna volgt een opsomming van de orthodidactische competenties waarover de docenten van de onderzoeksgroep dienen te beschikken als zij de beschreven evidence based voorbeelden uit zouden gaan voeren.

#### *2.4.1 Modelleren van vloeiend lezen door de docent*

De docent kan door een tekst voor te lezen leerlingen een model geven hoe zij de tekst kunnen lezen. Hij laat door middel van intonatie, frasering en expressie horen hoe een tekst gelezen moet worden, waardoor de tekst betekenis krijgt (Rasinski, 2003). Armbruster et al. (2008) koppelen het voorlezen aan het hardop lezen van dezelfde tekst door leerlingen, terwijl Rasinski (2003) en Smits en Braams (2009) voorlezen ook als een op zichzelf staande activiteit noemen. Als voordeel noemen zij dat leerlingen kunnen luisteren naar rijke teksten die zij zelf nog niet kunnen lezen. Rasinski verbindt hieraan een mondelinge, visuele, schriftelijke of fysieke verwerking door leerlingen.

Hoewel voorlezen door de docent als een op zich staande activiteit studenten een goed voorbeeld van vloeiend lezen geeft, is het voor volwassen NT2 studenten minder geschikt. Rasinski (2003) adviseert voorlezen tot het eind van klas 3 van de middelbare school. Daarnaast is het voor anderstalige studenten door hun beperkte woordenschat lastig om aparte woorden te

onderscheiden in een stroom vloeiend gesproken woorden (Gass & Mackey, 2013). Als zij de tekst er op papier bij hebben, kunnen zij dit wel. Het biedt hun tegelijkertijd de mogelijkheid om even terug te lezen, als zij iets niet goed gehoord hebben, wat met luisteren alleen niet lukt.

Dat maakt het modelleren van vloeiend lezen waarbij studenten mee kunnen lezen een geschikt evidence based voorbeeld om in te zetten voor laag- en middelbaar opgeleide volwassen studenten op weg naar taalniveau A2. Behalve fluency vergroot het woordenschat, tekstbegrip, leesmotivatie (Rasinski, 2003) en algemene kennis van studenten (Armbruster et al., 2008). Bij NT2 studenten komt receptief taalgebruik voor productief taalgebruik (zie 2.3.1). Door eerst naar een tekst te luisteren en mee te lezen wordt aan dit principe voldaan. Bovendien is voor anderstalige studenten ondersteuning bij de uitspraak van woorden belangrijk, zodat zij geen verkeerde uitspraak aanleren (Bossers et al., 2013).

Het modelleren van vloeiend lezen kan aangeboden worden binnen RALFI lezen (zie 2.4.4), maar kan ook gebeuren bij teksten die gebruikt worden voor andere vakgebieden in de les. Dit sluit aan bij het creëren van een taalrijke leeromgeving voor anderstalige studenten, waar zij profijt van hebben (Bossers et al., 2013).

#### 2.4.2 Ondersteund hardop lezen door studenten

Er zijn verschillende manieren van ondersteund hardop lezen, waarbij de docent eerst het goede voorbeeld geeft en leerlingen daarna de passage zelf hardop lezen en hierop feedback krijgen van hun docent:

- Koorlezen (Rasinski, 2008; Armbruster et al., 2008)  
Hierbij lezen alle leerlingen gelijktijdig hardop een tekst, eerst met en daarna zonder de docent. Het voordeel van koorlezen is dat een leerling veel meer leestijd krijgt dan wanneer leerlingen om de beurt lezen. Daarnaast kan het de saamhorigheid binnen de groep verbeteren (Rasinski, 2003).
- Duo-lezen (Smits & Braams, 2009)  
Hierbij lezen twee leerlingen zonder duidelijke leesproblemen met een vergelijkbaar leesniveau op zachte toon om de beurt een bladzijde tekst. Degene die niet leest, leest stil mee. Het voordeel van duo-lezen is dat dit het leesplezier bevordert (Smits & Braams, 2009), wat een gunstig effect heeft op de leesvaardigheid (Guthrie, 2001).
- Tutorlezen (Rasinski, 2003; Armbruster et al., 2008; Smits & Braams, 2009)  
Bij deze vorm leest een vloeiende lezer met een zwakkere lezer samen een tekst hardop, waarbij de vloeiende lezer het voorlezen modelleert. De zwakkere lezer krijgt feedback op de uitspraak en ondersteuning bij woordherkenning. De vloeiende lezer kan een medeleerling, docent, onderwijsassistent of ouder zijn.  
Om effect te sorteren met duo-lezen is het volgens Rasinski belangrijk dat de leerling zelf het leesmateriaal kiest, wat passend is bij zijn leesniveau. Daarnaast adviseert Rasinski het bijhouden van de leesprestaties via speciale formulieren, omdat hiermee de voortgang bewaakt kan worden. Het voordeel van tutorlezen is volgens de auteur dat het bij jonge en oudere leerlingen werkt.
- Ondersteund lezen via de computer (Rasinski, 2003; Armbruster et al., 2008)  
Hierbij luistert een leerling naar een stem op de computer die een tekst hardop voorleest, terwijl de leerling elk woord aanwijst dat gelezen wordt. Na één keer luisteren leest de leerling hardop mee met de stem, waarbij hij het tempo van de stem probeert te volgen. Hij leest net zo lang tot hij zelfstandig vloeiend kan voorlezen.
- Echo lezen (Rasinski, 2003)  
Dit is een vorm waarbij een leerling elke regel herhaalt die de docent voorleest of andersom. Het voordeel hiervan is dat de docent de mate van ondersteuning kan variëren. Als de docent herhaalt wat de leerling leest, geeft dit de leerling bovendien een gevoel van competentie (Rasinski, 2003).

De combinatie van herhaling, receptief voor productief taalgebruik en modelleren van vloeiend lezen maakt ondersteund lezen via computer een geschikt evidence based voorbeeld om in te zetten bij

laag- en middelbaar opgeleide volwassen studenten op weg naar taalniveau A2. Bovendien wijst Rasinski (2003) expliciet op het feit dat ondersteund lezen via de computer geschikt is voor tweede taalleerders. Ook Taguchi, Takayasu-Maass en Gorsuch (2004) tonen aan dat dit een effectieve methode is om fluency bij NT2 leerders te verbeteren.

Verder is het voordeel van deze aanpak dat hij eenvoudig te realiseren is voor docenten, dat zij hiermee tijd vrij kunnen maken om begeleid te oefenen met zwakke lezers en dat studenten net zo vaak kunnen oefenen met de teksten als zij willen.

Het nadeel is dat er geen interactie plaatsvindt met andere studenten of de docent. Dit evidence based voorbeeld is daarom aan te raden in combinatie met één van de andere genoemde voorbeelden.

#### 2.4.3 Herhaald hardop lezen door studenten

Bij deze vorm laat de docent leerlingen het hardop lezen elke dag 15 tot 30 minuten oefenen, waardoor de fluency toeneemt (Rasinski, 2003). Bij leerlingen die minder dan 50 woorden per minuut lezen kan teruggegrepen worden op begeleid hardop lezen (zie 2.4.4).

De docent zit naast de leerling en luistert terwijl de leerling herhaaldelijk een passage van een tekst voorleest. De docent houdt de score van het aantal woorden per minuut bij elke keer lezen bij. De leerling leest net zo lang voor, totdat hij een score haalt op vloeiend lezen die bij zijn groep past (zie figuur 2.4).

Het is belangrijk dat de gekozen tekst op of rond het leesniveau van de leerling is, dat de passages uit 50 tot 500 woorden bestaan (Rasinski, 2003) en dat er verschillende soorten tekst gebruikt worden (Rasinski, 2003; Armbruster, 2008). Om het leesniveau van de tekst te bepalen hanteert Rasinski een formule waarbij het aantal lettergrepen van de woorden in de eerste tien zinnen van de tekst gedeeld wordt door tien. Hoe lager de uitkomst, hoe makkelijker de tekst.

| <b>Groepsniveau</b>              | <b>Aantal correct gelezen woorden per minuut</b> |
|----------------------------------|--------------------------------------------------|
| 2 <sup>e</sup> helft van groep 3 | 60                                               |
| Groep 4                          | 90                                               |
| Groep 5                          | 100                                              |
| Groep 6                          | 110                                              |
| Groep 7                          | 120                                              |
| Groep 8 en hoger                 | 140                                              |

**Figuur 2.4 Groepsniveau en aantal correct gelezen woorden per minuut (Aangepast van Rasinski, 2003, p.80)**

Hoewel herhaald hardop lezen effectief is voor het verbeteren van fluency, is het in deze vorm minder geschikt om te gebruiken bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen studenten op weg naar taalniveau A2, omdat er bij deze methode geen aandacht voor woordenschatverwerving is, wat volgens Bossers et al. (2013) essentieel is voor NT2 studenten. In combinatie met andere interventies kan het wel geschikt zijn.

#### 2.4.4 RALFI lezen

Bij RALFI (Repeated, Assisted, Level, Feedback, Interactie) lezen gaat het om begeleid lezen met de docent waarbij herhaling het sleutelwoord is (Smits & Braams, 2009). Het is een gecombineerde aanpak van ondersteund hardop lezen (2.4.2) en herhaald hardop lezen (2.4.3) volgens een strikte fasering:

- Fase 0: voorbereiding (keuze van de tekst)
- Fase 1: oriëntatie (voorkennis activeren). Dit vindt alleen plaats tijdens de eerste sessie.
- Fase 2: instructie, woordenschat en decoderen
- Fase 3: voorlezen en interactie. Voorlezen vindt bij alle sessie plaats, interactie alleen bij de eerste.

- Fase 4: koorlezen
- Fase 5: duo-lezen
- Fase 6: feedback. De docent noteert bevindingen van de leerlingen op en stelt eventueel het programma bij.
- Afsluiting. De docent leest alvast een stuk tekst voor die de volgende week geoefend wordt. Leerlingen oefenen in kleine groepen dagelijks 20 tot 40 minuten met hetzelfde stuk tekst van 100 tot 400 woorden. De groepsgrootte kan tussen de vier en vijftien leerlingen zijn (Smits & Braams, 2009). Het voordeel van RALFI lezen is dat het de woordenschat vergroot door de extra aandacht voor woordenschatverwerving (Smits & Braams, 2009). In fase 2 markeert de docent twee tot vijf woorden van tevoren in de tekst van de leerlingen en behandelt deze via de methodiek CUVAR (Context, Uitleg, Variatie, Aanvulzin, Registratie).

Anderstalige studenten hebben mondelinge interactie nodig om tot taalverwerving te komen (Hajer, 2008) en zij hebben feedback nodig op hun taaluitingen (Bossers et al., 2013). Volgens Verboog en Gunawan (2007) en Bossers et al. (2013) is extra aandacht voor woordenschatverwerving voor hen belangrijk, net als het activeren van hun voorkennis (Van der Maas, 2004). Daarnaast is veel lezen en herhaling belangrijk om fluency tot stand te kunnen laten komen (Van de Craats, 2008; Rasinski et al., 2009; Bossers et al., 2013). Al deze elementen komen samen in RALFI lezen, vooral als dit gecombineerd wordt met woordenschatverwerving. Daarom is dit een geschikt evidence based voorbeeld om in te zetten bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen studenten op weg naar taalniveau A2.

#### *2.4.5 Anticipation guide*

Een anticipation guide (Kozen, Murray & Windell, 2006) is een strategie die niet specifiek is ontworpen om fluency te bevorderen, maar hij activeert voorkennis van leerlingen, vergroot hun woordenschat en stimuleert hun leesmotivatie. Deze drie componenten spelen een belangrijke rol bij het verbeteren van de fluency (Hirsch, 2011). In een anticipation guide formuleert de docent vijf tot tien stellingen over de tekst die leerlingen gaan lezen. Leerlingen geven voorafgaand aan het lezen aan of de stelling volgens hen klopt of niet en na het lezen van de tekst controleren zij of hun aannames juist waren (Kozen et al., 2006). Zij gaan hierover in discussie met elkaar, wat hun mondelinge taalvaardigheid vergroot.

Uit analyse van de kenmerken van onderwijs aan laag- en middelbaar opgeleide volwassen studenten op weg naar taalniveau A2 blijkt dat specifieke aandacht voor het activeren van voorkennis, woordenschatverwerving en mondelinge interactie nodig is. Dit zijn tegelijkertijd factoren die de fluency beïnvloeden (zie 2.2). Het gebruik van een anticipation guide komt tegemoet aan al deze onderdelen. Hoewel niet specifiek ontworpen voor het tot stand brengen van fluency, is de anticipation guide geschikt om in te zetten bij deze studenten.

#### *2.4.6 Kenmerken van geschikt leesmateriaal voor laag- en middelbaar opgeleide volwassen studenten op weg naar taalniveau A2*

De TO&A studenten zijn op weg naar taalniveau A2. Tekstkenmerken van teksten die passen bij deze aanpak zijn beschreven in paragraaf 2.3.2. Geschikt leesmateriaal dient over deze kenmerken te beschikken. Wat tekstlengte betreft is 100 tot 400 woorden wenselijk (Smits & Braams, 2009). Gezien het feit dat taalniveau A2 overeenkomt met het taalniveau in groep 8 van de basisschool (Meijerink, 2009; Litjens et al., 2010) zou het aantal lettergrepen per zin tussen de 18.2 en de 21.9 moeten liggen (zie figuur 2.2). Tot slot verdient volgens Kleijnen en Goei (2010) het lettertype Arial punt twaalf de voorkeur in verband met de leesbaarheid.

#### *2.4.7 Orthodidactische competentie van de docent*

Uit de evidence based voorbeelden die geschikt zijn om in te zetten bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen studenten op weg naar taalniveau A2 (zie 2.4.1 tot en met 2.4.5) kunnen orthodidactische



competenties afgeleid worden waarover de docenten dienen te beschikken die deze interventies willen inzetten. Deze zijn in figuur 2.5 weergegeven.

| <b>Vereiste orthodidactische competenties waar docenten over dienen te beschikken</b>                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vloeiend lezen kunnen modelleren (Rasinski, 2003; Armbruster et al. 2008; Houtveen et al., 2010)                                                                 |
| Plezier in lezen kunnen demonstreren (Rasinski, 2003; Smits & Braams, 2009)                                                                                      |
| Readability van teksten kunnen beoordelen (Hiebert, 2011)                                                                                                        |
| Strategieën kennen en kunnen toepassen om vloeiend lezen tot stand te brengen (Rasinski, 2003)                                                                   |
| Directe, positieve feedback op hardop lezen kunnen geven (Bossers et al., 2013)                                                                                  |
| Voortgang van de fluency van studenten kunnen bewaken via bijvoorbeeld de '1-minuut leestest' (Rasinski, 2003) en de vloeiendheidsschaal (Smits & Braams, 2009). |
| Studenten kunnen motiveren om te lezen (Houtveen et al., 2010; Hirsch, 2003)                                                                                     |
| Een anticipation guide kunnen samenstellen en gebruiken (Kozen et al., 2006)                                                                                     |
| Algemene ontwikkeling van studenten kunnen vergroten (Hirsch, 2011)                                                                                              |
| Mogelijkheden kunnen creëren voor mondelinge interactie (Verboog & Gunawan, 2007; Mills, 2009; Bossers et al., 2013)                                             |
| Tijd voor veel oefenen met lezen kunnen realiseren (Houtveen et al., 2010; Bossers et al., 2013).                                                                |
| Woordleerstrategieën kennen en kunnen aanleren (Flanigan & Greenwood, 2007; Ebbers & Denton, 2008; Smits & Braams, 2009)                                         |

**Figuur 2.5 Vereiste orthodidactische competenties waarover docenten dienen te beschikken**

In hoofdstuk 3 wordt met de gevonden evidence based voorbeelden (2.4) en de bijbehorende orthodidactische competenties als uitgangspunt een nieuwe aanpak geformuleerd waarbij rekening is gehouden met de specifieke situatie van de TO&A studenten en waarbij zij en hun docenten betrokken zijn (onderzoeksvraag 3).

### 3 OPZET VAN HET ONDERZOEK

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het onderzoek beschreven en wordt de onderzoeksmethodologie verantwoord.

#### 3.1 Onderzoeksstrategie

Het complexe probleem van de fluency die niet tot stand komt bij volwassen anderstalige TO&A studenten vraagt om een nieuwe aanpak (een product) en om het vergroten van de orthodidactische competenties van de docenten van deze studenten (professionalisering). Daarom richt dit onderzoek zich op het ontwerpen, uitproberen en evalueren van interventies als oplossing van dit probleem, waarbij uitgegaan wordt van de onderwijsbehoefte van de studenten. Binnen de specifieke onderwijscontext van volwassen anderstalige studenten zijn evidence based interventies bestudeerd die hebben geleid tot een ontwerp voor een nieuwe aanpak om fluency tot stand te brengen (hoofdstuk 4). De Bruïne, Everaert, Harinck, Riezebos-De Groot en Van de Ven (2011) typeren dit als een ontwerpgericht onderzoek. Hierbij is samenwerking met de docenten die de nieuwe aanpak gaan uitvoeren noodzakelijk.

#### 3.2 Populatie en betrokkenen

Dit onderzoek is uitgevoerd in groep IA1 die uit laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten bestaat (N=11) op weg naar taalniveau A2 (Dalderop et al., 2002). Studenten volgen hun eigen traject en stromen flexibel in en uit. Twee studenten hebben gezondheidsproblemen die hen belemmeren bij het leren. Drie studenten werken in ploegendienst, waardoor zij weinig tijd hebben om thuis te studeren en niet regelmatig naar de lessen kunnen komen. De opkomst in de lessen is hierdoor wisselend.

|     | Leeftijd | Land van herkomst | In Ned. Sinds | Werk      | Aantal jaren school | M/V |
|-----|----------|-------------------|---------------|-----------|---------------------|-----|
| N1  | 43       | Polen             | Juni 2010     | -         | 12                  | V   |
| N2  | 58       | Turkije           | 1974          | Productie | 5                   | M   |
| N3  | 29       | Turkije           | Januari 2007  | Productie | 8                   | V   |
| N4  | 28       | Turkije           | April 2013    | -         | 9                   | M   |
| N5  | 56       | Iran              | 1994          | -         | 12                  | M   |
| N6  | 46       | Polen             | 2011          | Productie | 8                   | V   |
| N7  | 32       | Polen             | Juni 2011     | Productie | 11                  | V   |
| N8  | 41       | Turkije           | 2000          | Productie | 5                   | M   |
| N9  | 22       | Turkije           | Februari 2013 | Productie | 11                  | V   |
| N10 | 30       | Italië            | November 2013 | -         | 12                  | M   |
| N11 | 29       | Turkije           | Januari 2007  | Productie | 8                   | V   |

**Figuur 3.1 Kenmerken van studenten van de onderzoeksgroep (N=11)**

Voor het werken volgens een nieuwe aanpak is tijd nodig. Daarom is er gekozen voor groep IA1, omdat dit de enige groep is waar het probleem van fluency speelt, die wekelijks vier lessen van drie uur heeft. Andere groepen hebben twee of drie keer per week les. Daarnaast is de taakhouder Onderwijsontwikkeling één van de drie docenten van deze groep, wat een andere reden is om voor deze groep te kiezen. In totaal zijn er dus veertien personen betrokken bij dit onderzoek.

#### 3.3 Onderzoeksinstrumenten

Het verzamelen van gegevens is essentieel om onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden (Harinck, 2011). In dit onderzoek is gekozen voor negen verschillende instrumenten die gebruikt zijn voor de analyse van de situatie voor en na de nieuwe aanpak.

### 3.3.1 Onderzoeksvraag 1

Bij onderzoeksvraag 1 'Op welke manier werken docenten nu aan het tot stand brengen van fluency in de groep met laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?' worden vijf onderzoeksinstrumenten gebruikt.

| Deelvraag                                                                                                                                                                                                      | Onderzoeksinstrument                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.1 Wat is de huidige manier van werken van docenten wat betreft woordenschatverwerving in hun lessen aan laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?   | Individueel semi-gestructureerd interview (Harinck, 2011) met docenten en taakhouder onderwijsontwikkeling              |
| 1.2 Welke strategieën zetten docenten in hun lessen aan laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 in om fluency tot stand te brengen?                  | Vragenlijst met gesloten vragen (Harinck, 2011) voor docenten                                                           |
| 1.3 Wat zijn de kenmerken van het leesmateriaal dat de docenten gebruiken in de groep met laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?                   | Documentanalyse van het gebruikte leesmateriaal in de beginsituatie, aan de hand van een checklist met gesloten vragen  |
| 1.4 Hoe ervaren laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 de huidige manier van werken van hun docenten wat betreft het tot stand brengen van fluency? | Groepsinterview, semi-gestructureerd (Harinck, 2011) met studenten<br><br>Test: de '1 minuut leestest' (Rasinski, 2003) |

**Figuur 3.2 Deelvragen onderzoeksvraag 1 met bijbehorende onderzoeksinstrumenten**

In de beginfase van het onderzoek worden vier interviews afgenomen: drie bij docenten en één bij studenten (bijlagen 1 en 5). Er is gekozen voor een semi-gestructureerd interview met open vragen, omdat dit volgens Harinck (2011) een geschikt instrument is om achtergronden, ervaringen en motieven voor eigen handelen in kaart te brengen. De auteur stelt verder dat dit type interview de geïnterviewde ruimte geeft voor eigen inbreng en dat open vragen meer reactie uitlokken dan gesloten vragen. Om tijd te besparen is besloten de studenten niet individueel te interviewen, maar als groep. De interviews zijn zelf ontworpen instrumenten, geïnspireerd door een semi-gestructureerd interview met open vragen (Harinck, 2011).

Het doel van deze interviews is om de situatie voorafgaand aan de nieuwe aanpak duidelijk te krijgen. Bij de docenten gaat het hierbij om hun manier van werken om fluency tot stand te brengen en bij de studenten gaat het om hun ervaringen met deze manier van werken.

Voor de analyse van de huidige situatie wordt ook een vragenlijst met gesloten vragen (Harinck, 2011) aan de docenten van de onderzoeksgroep voorgelegd om hun strategieën betreffende fluency in kaart te brengen (bijlage 9). Het is een zelf ontworpen instrument geïnspireerd door een vragenlijst met gesloten vragen (Harinck, 2011). Volgens de auteur is een vragenlijst een geschikt instrument om gegevens te verzamelen over meningen, ervaringen en gedrag.

Verder wordt gebruik gemaakt van documentanalyse om de kenmerken van het leesmateriaal dat door de docenten gebruikt wordt vast te stellen. Aan de hand van een checklist met gesloten vragen (Harinck, 2011) worden deze kenmerken in kaart gebracht (bijlage 15). Gelegd naast de bevindingen uit de literatuur kan hiermee worden vastgesteld of dit materiaal geschikt is voor de TO&A studenten. Het is een zelf ontworpen instrument, geïnspireerd door een checklist met gesloten vragen (Harinck, 2011).

Om het effect te kunnen meten van de nieuwe aanpak is een voor- en nameting nodig. Volgens Harinck (2011) is een test hiervoor een geschikt instrument. In dit onderzoek wordt de '1 minuut

leestest' (Rasinski, 2003) gebruikt die via ombouw geschikt is gemaakt (bijlage 13). Deze test meet woordherkenning en fluency van de studenten voor en na de interventie.

### 3.3.2 Onderzoeksvraag 2

Om onderzoeksvraag 2 'Wat is er volgens de literatuur voor nodig om de fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstaligen die op weg zijn naar taalniveau A2?' te kunnen beantwoorden wordt voorafgaand aan de interventie literatuuronderzoek gedaan (hoofdstuk 2).

| Deelvraag                                                                                                                                                                                                                                         |                                 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|
| 2.1 Wat is de invloed van woordenschatverwerving bij fluency in het algemeen?                                                                                                                                                                     | Beantwoord via literatuurstudie |
| 2.2 Hoe verhoudt de invloed van woordenschatverwerving bij fluency in het algemeen zich tot de woordenschatverwerving van laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?                      | Beantwoord via literatuurstudie |
| 2.3 Welke evidence based voorbeelden van good practice zijn er in de literatuur te vinden om fluency in het algemeen tot stand te brengen?                                                                                                        | Beantwoord via literatuurstudie |
| 2.4 Hoe verhouden de in de literatuur gevonden evidence based voorbeelden van good practice om fluency in het algemeen tot stand te brengen zich tot laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten met hun specifieke kenmerken? | Beantwoord via literatuurstudie |

**Figuur 3.3 Deelvragen onderzoeksvraag 2**

### 3.3.3 Onderzoeksvraag 3

Bij onderzoeksvraag 3 'Wat is nodig voor een nieuwe aanpak om de fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?' zijn drie deelvragen geformuleerd. Deelvragen 3.2 en 3.3. worden voorafgaand aan de interventie beantwoord via literatuurstudie (hoofdstuk 2). Dit leidt tot evidence based voorbeelden van good practice die geschikt zijn om in te zetten bij laag- en middelbaar opgeleide anderstalige volwassen studenten op weg naar taalniveau A2. Om vast te kunnen stellen welke van deze evidence based interventies passen binnen de nieuwe aanpak bij de TO&A studenten worden de resultaten van onderzoeksvragen 1 en 2 afgezet tegen de bevindingen uit de literatuurstudie. Naast de instrumenten die hiervoor gebruikt worden (3.3.1) wordt hierbij ook documentanalyse van de studentdossiers gebruikt. Dit is een geschikt instrument, omdat dit kennis over de specifieke kenmerken van de TO&A studenten oplevert, zoals opleidingsniveau en leeftijd. Aan de hand van een checklist met open vragen worden de dossiers onderzocht (bijlage 14). Het betreft een zelf ontworpen instrument.

| Deelvraag                                                                                                                                                                                                                    | Onderzoeksinstrument                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.1 Welke evidence based voorbeelden van good practice om fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 passen binnen de nieuwe aanpak? | Individueel semi-gestructureerd interview (Harinck, 2011) met docenten en taakhouders onderwijsontwikkeling<br><br>Vragenlijst met gesloten vragen (Harinck, 2011) voor docenten<br><br>Groepsinterview, semi-gestructureerd |

|                                                                                                                                                                                                                   |                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                   | (Harinck, 2011) met studenten<br>Documentanalyse van studentdossiers |
| 3.2 Welke orthodidactische competenties heeft een docent nodig om de fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?          | Beantwoord via literatuurstudie                                      |
| 3.3 Wat zijn de kenmerken van geschikt leesmateriaal voor de nieuwe aanpak om fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2? | Beantwoord via literatuurstudie                                      |

**Figuur 3.4 Deelvragen onderzoeksvraag 3 met bijbehorende onderzoeksinstrument**

#### 3.3.4 Onderzoeksvraag 4

Het beantwoorden van onderzoeksvraag 4 'Wat is het effect van de vernieuwde aanpak ten aanzien van het tot stand brengen van fluency bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?' vindt plaats na afloop van de interventie. Hiervoor worden vier onderzoeksinstrumenten gebruikt.

| Deelvraag                                                                                                                                                                                                                                                                        | Onderzoeksinstrument                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4.1 Wat is het effect van het inzetten van evidence based voorbeelden van good practice om fluency tot stand te brengen in de lessen aan bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 op de fluency van deze studenten? | Test: de '1 minuut leestest' (Rasinski, 2003)                                                                                                                                |
| 4.2 Wat betekent de vernieuwde aanpak voor de orthodidactische competentie van de docenten die lesgeven aan de groep laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?                                                          | Individueel semi-gestructureerd interview (Harinck, 2011) met docenten en taakhouders onderwijsontwikkeling<br>Vragenlijst met gesloten vragen (Harinck, 2011) voor docenten |
| 4.3 Welk effect heeft het inzetten van geschikt leesmateriaal op de fluency van laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?                                                                                               | Groepsinterview, semi-gestructureerd (Harinck, 2011) met studenten<br>Test: de '1 minuut leestest' (Rasinski, 2003)                                                          |
| 4.4 Hoe ervaren laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 de vernieuwde aanpak van hun docenten wat betreft het tot stand brengen van fluency                                                                            | Groepsinterview, semi-gestructureerd (Harinck, 2011) met studenten                                                                                                           |

**Figuur 3.5 Deelvragen onderzoeksvraag 4 met bijbehorende onderzoeksinstrumenten**

Het eindniveau van woordherkenning en fluency van de TO&A studenten wordt gemeten via afname van de '1-minuut leestest' (Rasinski, 2003). De voor- en nameting met de '1 minuut leestest' wordt op identieke wijze afgenomen.

Verder worden vier interviews afgenomen om de nieuwe aanpak te evalueren: drie met de docenten en één met de studenten (bijlagen 3 en 7). Ook voor deze interviews wordt een semi-gestructureerd interview met open vragen (Harinck, 2011) gebruikt om dezelfde reden als vermeld

bij 3.3.1. Het betreft zelf ontworpen instrumenten, geïnspireerd door een semi-gestructureerd interview met open vragen (Harinck, 2011).

Als laatste wordt een vragenlijst met gesloten vragen voorgelegd aan de docenten (Harinck, 2011) om hun strategieën voor het tot stand brengen van fluency te inventariseren (bijlage 11). De gegevens verkregen uit deze lijsten worden vergeleken met de gegevens uit de vragenlijst die zij vooraf ingevuld hebben, waardoor conclusies getrokken kunnen worden over het effect van de nieuwe aanpak op de orthodidactische competentie van de docenten.

### **3.4 Het ontwerp: de nieuwe aanpak**

Om de fluency van de TO&A studenten tot stand te brengen worden de gevonden evidence based voorbeelden die geschikt zijn bevonden voor de TO&A studenten (3.3.3) verwerkt in een nieuwe aanpak. Deze aanpak, die acht maatregelen omvat, wordt vooraf met de TO&A studenten en hun docenten besproken.

De docenten werken gedurende acht weken, van 18 maart tot 16 mei 2014, elke les (i.e. vier keer drie uur per week) via deze nieuwe aanpak. Volgens Rasinski (2003) is deze periode voldoende om resultaat te kunnen boeken op het gebied van fluency.

| <b>De nieuwe aanpak</b> |                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                       | Elke les oefent de docent met de studenten een half uur via RALFI lezen. Hij kiest hierbij teksten die voor de studenten interessant zijn en maakt gebruik van verschillende tekstsoorten (Van de Craats, 2008).                         |
| 2                       | De docent houdt de voortgang van de studenten bij, doordat hij na elke vierde sessie de 'vloeiendheidsschaal' (Smits & Braams, 2009) invult.                                                                                             |
| 3                       | De docent gebruikt bij het RALFI lezen geschikt leesmateriaal. In de eerste week gebruikt hij teksten van 100 woorden. In de weken daarna kunnen langere teksten gebruikt worden tot een maximum van 400 woorden (Smits & Braams, 2009). |
| 4                       | Nieuwe woorden uit de gelezen tekst bij het RALFI lezen komen op een woordmuur (Routman, 2003; Verhallen, 2009) in de klas.                                                                                                              |
| 5                       | De docenten modelleren vloeiend lezen bij alle leesteksten die zij gebruiken tijdens de les.                                                                                                                                             |
| 6                       | De docenten leren tijdens de les bij woordenschatverwerving woordleerstrategieën aan, zoals het gebruik maken van de basis van een woord (Ebbers & Denton, 2008).                                                                        |
| 7                       | De docenten maken gebruik van een anticipation guide als zij naast het RALFI lezen leesteksten bespreken in de les.                                                                                                                      |
| 8                       | De docenten zorgen voor minimaal een uur interactie tijdens de les (Van der Maas, 2004).                                                                                                                                                 |

**Figuur 3.6 De nieuwe aanpak**

De elementen die deze aanpak bevat, namelijk studenten veel en herhaald laten oefenen met lezen met geschikte teksten, feedback geven, aandacht voor woordenschatverwerving en veel interactie, maken deze aanpak geschikt om de fluency van de TO&A studenten tot stand te brengen.

### **3.5 Communicatie met betrokkenen**

Voorafgaand, tijdens en na het onderzoek vindt communicatie met betrokkenen plaats.

|                 | Studenten                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Docenten                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Vooraf</b>   | <p><b>Mondeling, klassikaal</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uitleg van de nieuwe aanpak en het doel ervan</li> <li>2. Vragen om medewerking</li> <li>3. Uitleg over anonimiteit in de rapportage</li> </ol> <p><b>Mondeling, individueel</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uitleg over de '1 minuut leestest' en het doel ervan</li> <li>2. Informeren over het resultaat</li> </ol> | <p><b>Mondeling, met de drie docenten</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Uitleg wat onderzocht gaat worden, hoe, waarom, hoe lang dit gebeurt en wat het doel ervan is</li> <li>2. Medewerking vragen</li> <li>3. Uitleg over anonimiteit in de rapportage</li> <li>4. Voorstel bespreken voor het nieuwe plan van aanpak, feedback vragen en samen beslissen over definitieve invulling</li> <li>5. Commitment krijgen</li> <li>6. Instructie geven over nieuwe strategieën, zoals RALFI lezen en gebruik van de woordmuur</li> </ol> <p><b>Via e-mail</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Verzoek om vragenlijsten in te vullen</li> <li>2. Beantwoorden van vragen van docenten over de nieuwe aanpak</li> </ol> |
| <b>Tijdens</b>  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p><b>Via e-mail</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Beantwoorden van vragen van docenten over de nieuwe aanpak</li> <li>2. Om de twee weken de stand van zaken monitoren</li> <li>3. Afspraken maken voor overlegmomenten</li> </ol> <p><b>Mondeling, met de drie docenten</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Feedback geven op gebruik van de woordmuur.</li> </ol> <p><b>Mondeling, individueel</b></p> <p>Beantwoorden van vragen van docenten over de nieuwe aanpak.</p>                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>Achteraf</b> | <p><b>Mondeling, klassikaal</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluatie van de nieuwe aanpak</li> <li>2. Presentatie van de uitkomsten van het onderzoek</li> </ol> <p><b>Mondeling, individueel</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Afname van de '1 minuut leestest'</li> <li>2. Informeren over het resultaat</li> </ol>                                                              | <p><b>Mondeling, met de drie docenten</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluatie van de nieuwe aanpak</li> <li>2. Presentatie van de uitkomsten van het onderzoek</li> <li>3. Afspraken over een vervolg</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

**Figuur 3.7 Communicatie met betrokkenen**

### **3.6 Validiteit en betrouwbaarheid**

Volgens Harinck (2011) is triangulatie binnen een praktijkonderzoek essentieel. Hiermee bedoelt Harinck dat er meerdere gegevensbronnen zijn gebruikt en dat er vanuit het perspectief van verschillende belanghebbenden onderzocht is, zodat de standpunten van alle belanghebbenden belicht worden. Door in dit onderzoek studenten, docenten en documenten als gegevensbronnen te gebruiken bij het vaststellen van de beginsituatie, de uitvoering en de evaluatie wordt gezorgd voor triangulatie.

Het gebruik van meerdere instrumenten voor dezelfde onderzoeksvraag draagt bij aan de validiteit van het onderzoek (Harinck, 2011). In dit onderzoek worden bij drie onderzoeksvragen meerdere instrumenten gebruikt (figuur 3.2 t/m 3.5).

De voor- en nameting met de '1 minuut leestest' wordt op identieke wijze afgenomen. Bij afname ontvangen alle studenten dezelfde instructie (bijlage 13). Bij elke meting wordt een stopwatch gebruikt. Alle studenten worden op dezelfde dag, voorafgaand aan de interventie, gemeten en ook op dezelfde dag na de interventie. Dit waarborgt de betrouwbaarheid van de meting.



## 4 RESULTATEN

Onderzoeksvraag 2 ‘Wat is er volgens de literatuur voor nodig om de fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?’ is door literatuurstudie beantwoord (hoofdstuk 2), evenals een groot deel van onderzoeksvraag 3 ‘Wat is nodig voor een nieuwe aanpak om de fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstaligen die op weg zijn naar taalniveau A2?’ De overige onderzoeksvragen worden in dit hoofdstuk beantwoord. Per onderzoeksvraag zijn de resultaten beschreven die de onderzoeksinstrumenten (hoofdstuk 3) hebben opgeleverd.

### 4.1 Resultaten Onderzoeksvraag 1

‘Op welke manier werken docenten nu aan het tot stand brengen van fluency in de groep met laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?’

#### 4.1.1 Individueel semi-gestructureerd interview met docenten

Interviews met de docenten (N=3) geven antwoord op deelvraag 1.1 ‘Wat is de huidige manier van werken van docenten wat betreft woordenschatverwerving in hun lessen aan laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?’ De antwoorden (figuur 4.1) leveren een beeld van de beginsituatie op (uitwerking in bijlage 2).

| Onderwerp                       | Deelonderwerp | Antwoord                                                                                                                                                  |
|---------------------------------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Algemene ontwikkeling vergroten |               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspelen op de actualiteit (3)</li> <li>• Culturele aspecten (3)</li> <li>• Kennis over Nederland (2)</li> </ul> |
| Woordenschatverwerving          | Uitleg        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• via synoniemen (3)</li> <li>• laten vertalen via ‘google translate’ (2)</li> </ul>                               |
|                                 | Tijd          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 30 minuten (2)</li> <li>• 50 minuten (1)</li> </ul>                                                              |
|                                 | Hulpmiddelen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Smartboard (3)</li> <li>• Voorwerpen (1)</li> </ul>                                                              |
|                                 | Effect        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Moeilijk te zeggen, wordt niet gemeten (2)</li> <li>• Nieuwe woorden beklijven niet goed (3)</li> </ul>          |
| Fluency                         | Strategieën   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geen (2)</li> <li>• Teksten laten horen en daarna hardop laten lezen (1)</li> </ul>                              |
|                                 | Tijd          | 20 minuten (1)                                                                                                                                            |
|                                 | Leesteksten   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artikelen uit de ‘Startkrant’ (3)</li> <li>• Teksten uit ‘Beter Lezen’ (1)</li> </ul>                            |
|                                 | Effect        | Weinig (1)                                                                                                                                                |
| Voorkennis activeren            |               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Woordweb maken (1)</li> <li>• Vooraf vragen stellen over de tekst (1)</li> </ul>                                 |

**Figuur 4.1 Antwoorden uit interviews met docenten**

Wat opvalt in figuur 4.1 is dat de docenten alle drie werken aan woordenschatverwerving, maar dat zij hiervoor een beperkt aantal strategieën inzetten en dat zij niet tevreden zijn met het effect. Verder valt op dat één docent aan fluency en het activeren van voorkennis werkt, maar de andere twee docenten niet. In het interview geven zij aan dat zij niet weten hoe zij aan fluency zouden kunnen werken en dat zij dit graag willen leren. In de les lezen de docenten zelden een leestekst met de studenten. Als reden hiervoor noemen zij tijdgebrek wegens het volle cursusprogramma.

#### 4.1.2 Vragenlijst met gesloten vragen voor docenten

Voorafgaand aan de nieuwe aanpak hebben de docenten (N=3) een vragenlijst met gesloten vragen ingevuld en teruggestuurd over hun strategieën om te werken aan woordenschatverwerving, voorkennis activeren, lezen, fluency en algemene ontwikkeling vergroten. De resultaten hiervan geven antwoord op deelvraag 1.2 'Welke strategieën zetten docenten in hun lessen aan laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 in om fluency tot stand te brengen?' In figuur 4.2 zijn de opvallendste resultaten weergegeven (uitkomst in bijlage 10).

| Vraag                                                                         | Altijd | Vaak | Soms | Nooit |
|-------------------------------------------------------------------------------|--------|------|------|-------|
| Maak je met de studenten voor het lezen van de tekst een woordweb?            |        |      | 2    |       |
| Laat je studenten voorspellende vragen over de tekst formuleren?              |        |      |      | 3     |
| Gebruik je een anticipation guide?                                            |        |      |      | 3     |
| Gebruik je een woordmuur?                                                     |        |      |      | 3     |
| Speel je in op de actualiteit tijdens je lessen?                              | 3      |      |      |       |
| Besteed je elke dag minimaal een half uur aan klassikaal lezen met studenten? |        |      |      | 3     |
| Laat je studenten in duo's hardop lezen?                                      |        |      |      | 3     |
| Laat je studenten dezelfde tekst meerdere keren hardop lezen?                 |        |      |      | 3     |
| Houd je de voortgang van het leestempo van de studenten bij?                  |        |      |      | 3     |
| Geef je de studenten positieve feedback?                                      | 3      |      |      |       |

**Figuur 4.2 Uitkomst ingevulde vragenlijst door docenten (peilen beginsituatie)**

Uit figuur 4.2 blijkt dat de docenten weinig strategieën inzetten voor fluency en het activeren van voorkennis. Dit komt overeen met de uitkomsten van de interviews met hen.

#### 4.1.3 Documentanalyse van het gebruikte leesmateriaal

Uit de interviews met docenten blijkt dat zij voorafgaand aan de interventie in hun lessen vier leesteksten hebben gebruikt. Deze zijn geanalyseerd aan de hand van een checklist (bijlage 15). De resultaten hiervan geven antwoord op deelvraag 1.3 'Wat zijn de kenmerken van het leesmateriaal dat de docenten gebruiken in de groep met laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?' In figuur 4.3 zijn deze resultaten weergegeven.

| Resultaten analyse gebruikt leesmateriaal |                                                                                              |    |     |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
|                                           | Aandachtspunt                                                                                | Ja | Nee |
| 1                                         | Is de tekst op taalniveau A2?                                                                | 4  |     |
| 2                                         | Is het onderwerp alledaags, bekend, concreet?                                                | 2  | 2   |
| 3                                         | Heeft een student specifieke achtergrondkennis nodig voor het onderwerp?                     | 2  | 2   |
| 4                                         | Heeft de tekst een duidelijke structuur?                                                     | 3  | 1   |
| 5                                         | Heeft de tekst een duidelijke vormgeving?                                                    | 4  |     |
| 6                                         | Is de tekst afgedrukt in een duidelijk leesbaar lettertype, zoals lettertype Arial, punt 12? | 4  |     |
| 7                                         | Is de tekst voorzien van visuele ondersteuning?                                              | 3  | 1   |
| 8                                         | Ligt het aantal lettergrepen per zin tussen de 18.2 en 21.9?                                 | 3  | 1   |
| 9                                         | Worden in de tekst met name hoogfrequente woorden gebruikt?                                  | 2  | 2   |

|    |                                                                 |   |   |
|----|-----------------------------------------------------------------|---|---|
| 10 | Verwacht je dat de lezer 90% van de gebruikte woorden begrijpt? | 2 | 2 |
| 11 | Ligt het aantal woorden van de tekst tussen de 50 en 500?       | 4 |   |

**Figuur 4.3 Uitkomst analyse gebruikt leesmateriaal met checklist**

Wat opvalt in figuur 4.3 is dat alle gebruikte teksten op taalniveau A2 zijn, maar dat de onderwerpen van twee teksten niet bekend zijn en achtergrondkennis behoeven.

#### 4.1.4 Groepsinterview met studenten

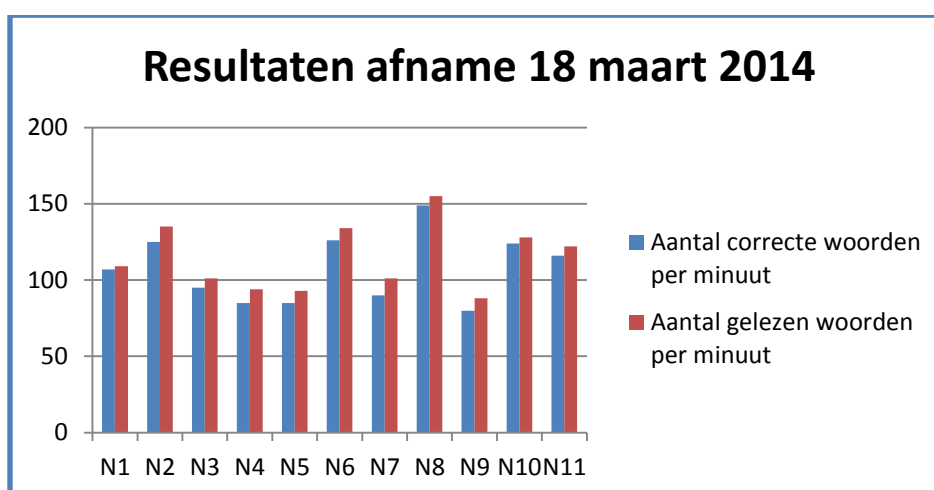
De studenten (N=9) hebben deelgenomen aan een groepsinterview voorafgaand aan de interventie. De resultaten hiervan geven antwoord op deelvraag 1.4 'Hoe ervaren laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 de huidige manier van werken van hun docenten wat betreft het tot stand brengen van fluency?' In figuur 4.4 zijn de opvallendste uitkomsten weergegeven (uitwerking bijlage 6).

| Ervaringen van studenten                                                                                                                     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| In de les meer tijd voor klassikaal lezen kan ons leestempo verbeteren (9)                                                                   |
| Ik wil een tekst vaker dan één keer lezen (8)                                                                                                |
| Eén docent leest een tekst de eerste keer voor en het is fijn, als de andere docenten dit ook gaan doen. Dit is goed voor onze uitspraak (9) |
| Wij werken veel alleen op de computer, maar wij willen in de les graag meer praten met elkaar (8)                                            |
| De teksten die wij lezen zijn interessant (8)                                                                                                |
| Uitleg van de docent en het gebruik van plaatjes helpt om nieuwe woorden te begrijpen (9)                                                    |

**Figuur 4.4 Ervaringen van studenten voor de nieuwe aanpak**

#### 4.1.5 Test: de '1 minuut leestest'

Bij alle studenten (N=11) is voorafgaand aan de nieuwe aanpak de '1 minuut leestest' als 0-meting afgenomen. Deze test geeft inzicht in het beginniveau van woordherkenning en fluency, zodat hij indirect ook bijdraagt aan het beantwoorden van deelvraag 1.4 'Hoe ervaren laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 de huidige manier van werken van hun docenten wat betreft het tot stand brengen van fluency?' Figuur 4.5 toont de resultaten van deze 0-meting.

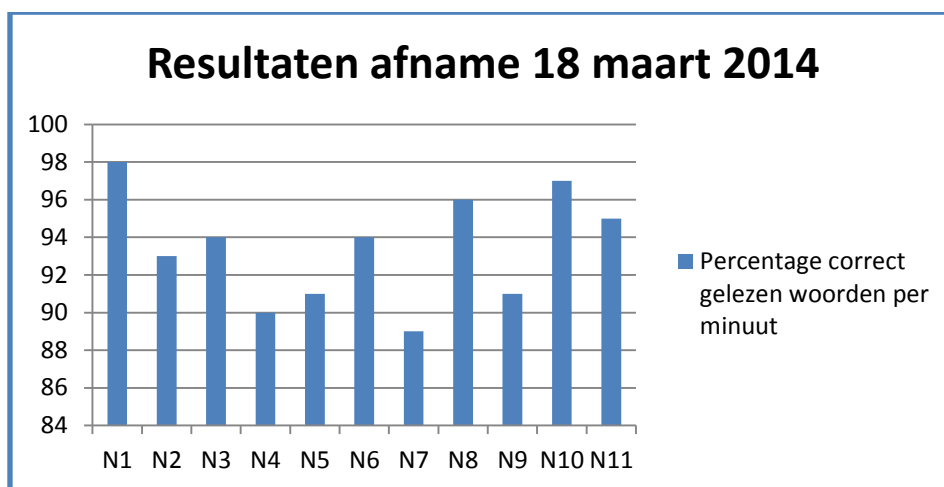


**Figuur 4.5 Resultaten 0-meting in aantal woorden: afname '1 minuut leestest'**

Uit figuur 4.5 blijkt dat student N8 een score van 149 correcte woorden per minuut heeft. Volgens Rasinski (2003) is een score van 140 de norm voor het taalniveau dat de TO&A studenten willen

bereiken. Opvallend is dat de verschillen tussen het aantal gelezen woorden per minuut en het aantal correct gelezen woorden per minuut bij alle studenten klein zijn.

In figuur 4.6 worden de resultaten van de 0-meting in percentages weergegeven.



**Figuur 4.6 Resultaten 0-meting in percentages: afname '1 minuut leestest'**

Figuur 4.6 laat grote verschillen zien tussen de studenten in hun percentage correct gelezen woorden per minuut. N1, N8 en N10 hebben een score van 96% of meer. Volgens Rasinski (2003) is een score vanaf 96% nodig om zelfstandig, zonder ondersteuning van de docent te kunnen lezen.

#### **4.2 Resultaten Onderzoeksvraag 3**

‘Wat is nodig voor een nieuwe aanpak om de fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?’

*4.2.1 Individueel interview met docenten en taakhouder onderwijsontwikkeling, vragenlijst met gesloten vragen voor docenten, groepsinterview met studenten en documentanalyse van studentdossiers*

Van onderzoeksvraag 3 is deelvraag 3.1 ‘Welke evidence based voorbeelden van good practice om fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 passen binnen de nieuwe aanpak?’ nog niet beantwoord. Om vast te kunnen stellen welke evidence based interventies passen binnen de nieuwe aanpak bij de TO&A studenten zijn de resultaten van onderzoeksvragen 1 en 2 (4.1.1, 4.1.2 en 4.1.4) afgezet tegen de bevindingen uit de literatuurstudie. Figuur 4.7 toont de evidence based interventies die passen binnen de nieuwe aanpak.

| Interventie                   | Argument                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Modelleren van vloeiend lezen | Studenten geven aan dat zij het prettig vinden als hun docent een tekst voorleest, omdat dit hen helpt hun uitspraak te verbeteren en woorden beter te kunnen begrijpen. Bovendien zorgt het voor herhaling van het lezen van een tekst, wat aan de onderwijsbehoefte van de studenten tegemoet komt. Verder is het een strategie voor fluency waardoor dit bijdraagt aan de oplossing van de handelingsverlegenheid van de docenten. |
| Koorlezen                     | Dit sluit aan bij de onderwijsbehoefte van de studenten om meer te lezen. Bovendien kan een student fouten maken en zichzelf corrigeren door te luisteren naar anderen. Dit komt                                                                                                                                                                                                                                                      |

|                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    | tegemoet aan de student die bang is om fouten te maken.                                                                                                                                                                                                                                           |
| Duo-lezen          | Dit komt tegemoet aan de onderwijsbehoefte van de studenten om meer te lezen en gecorrigeerd te worden op de uitspraak. Het sluit ook aan op de wens van docenten om meer strategieën voor fluency te leren.                                                                                      |
| RALFI lezen        | Dit sluit aan bij de onderwijsbehoefte van de studenten die feedback willen op hun uitspraak, teksten herhaaldelijk willen lezen en hun leestempo willen verhogen. Het sluit ook aan bij de ondersteuningsbehoefte van docenten, omdat dit hun strategieën biedt om fluency tot stand te brengen. |
| Anticipation guide | De studenten geven aan dat zij meer willen praten over teksten. Een anticipation guide lokt interactie uit (Kozen et al., 2006).                                                                                                                                                                  |
| Woordmuur          | Het gebruik hiervan sluit aan bij de ondersteuningsbehoefte van de docenten om ervoor te zorgen dat nieuwe woorden beklijven bij studenten.                                                                                                                                                       |

**Figuur 4.7 Interventies passend binnen de nieuwe aanpak**

Daarnaast blijkt uit de analyse dat tutorlezen, hoewel dit aansluit bij de wens van studenten om feedback te krijgen op hun uitspraak, niet past binnen de nieuwe aanpak. Uit de interviews met de docenten blijkt dat zij een vol cursusprogramma hebben. Als de docent dagelijks 15 tot 30 minuten per student aan tutorlezen zou besteden, is er onvoldoende tijd voor andere taalvaardigheden.

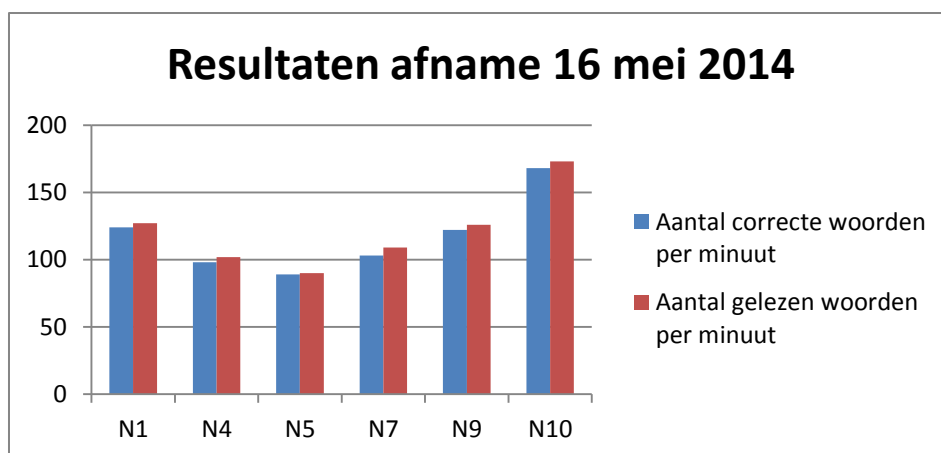
Ten slotte blijkt uit de analyse dat ondersteund lezen met de computer niet past binnen de nieuwe aanpak. Uit de interviews met docenten en studenten blijkt dat studenten de helft van de lestijd met de online leeromgeving van 'Ijsbreker Plus' (Jansen, Boers & Van Kampen, 2011) werken. Uit het interview met studenten blijkt ook dat zij meer willen praten in de les en dat zij minder met de computer willen werken. Ondersteund lezen sluit aan bij hun onderwijsbehoefte om een goed voorbeeld te krijgen van de uitspraak, maar hiervoor zijn in de nieuwe aanpak al andere interventies opgenomen.

### **4.3 Resultaten Onderzoeksvraag 4**

'Wat is het effect van de vernieuwde aanpak ten aanzien van het tot stand brengen van fluency bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?'

#### **4.3.1 Test: de '1 minuut leestest'**

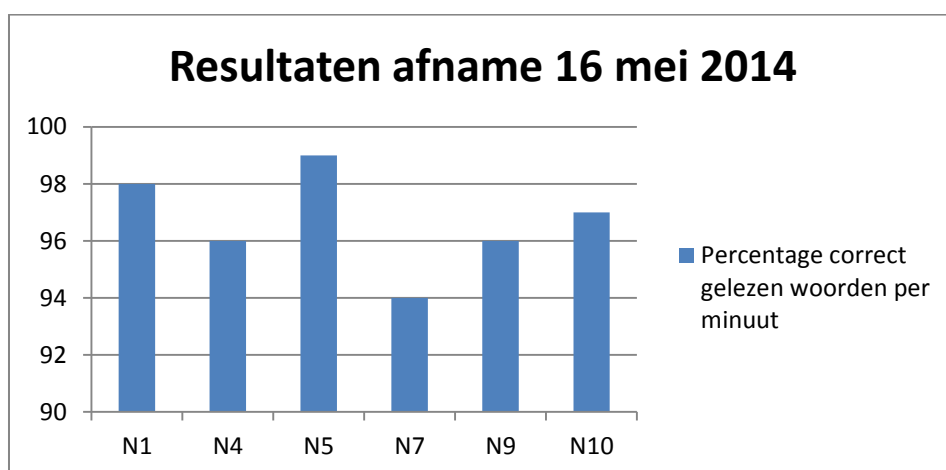
Door uitstroom en ziekte kon bij zes studenten de '1 minuut leestest' als nameting afgenomen worden. Deze test meet het niveau van woordherkenning en fluency na de interventie. Hiermee wordt deelvraag 4.1 'Wat is het effect van het inzetten van evidence based voorbeelden van good practice om fluency tot stand te brengen in de lessen aan bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 op de fluency van deze studenten?' beantwoord. Figuur 4.8 toont de resultaten van deze 0-meting.



**Figuur 4.8 Resultaten nameting in aantal woorden: afname '1 minuut leestest'**

In figuur 4.8 valt student N10 op met een score van 168 correcte woorden per minuut. Volgens Rasinski (2003) is een score van 167 de norm voor het taalniveau dat past bij leerlingen in de eerste klas van de middelbare school. Verder blijken de verschillen tussen studenten in het aantal gelezen woorden per minuut en het aantal correct gelezen woorden per minuut klein te zijn.

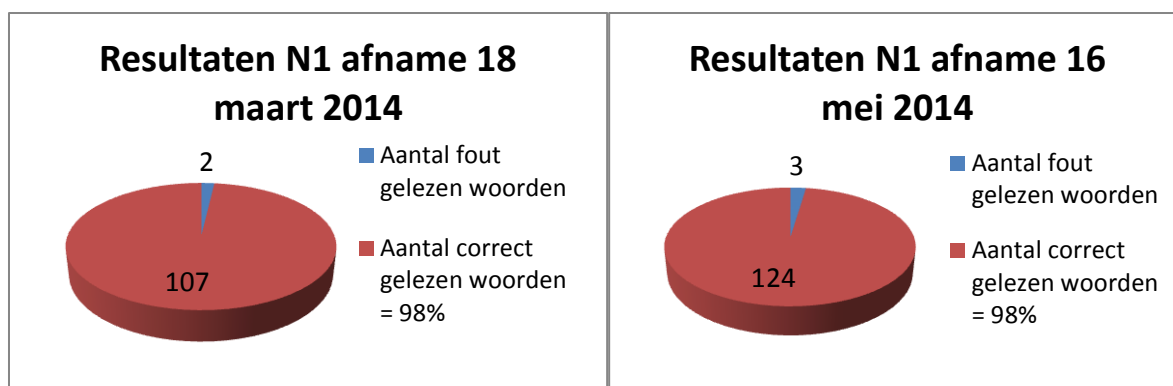
In figuur 4.9 worden de resultaten van de nameting in percentages weergegeven.



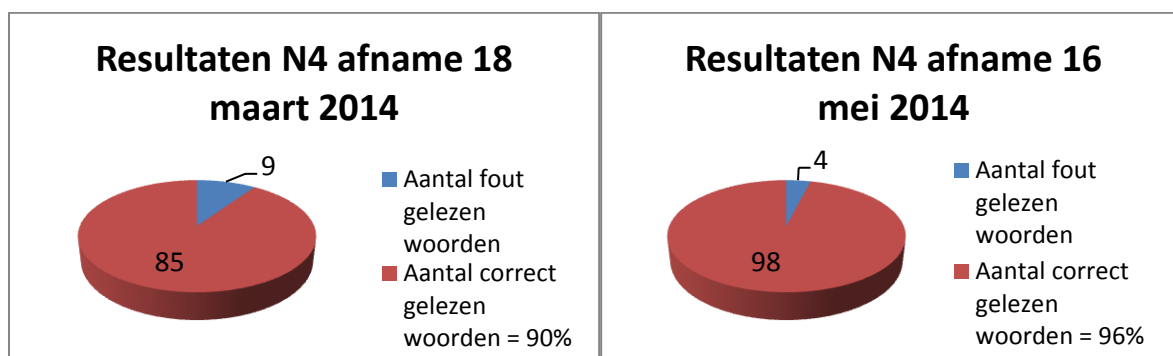
**Figuur 4.9 Resultaten nameting in percentages: afname '1 minuut leestest'**

Uit figuur 4.9 blijkt dat N1, N4, N5, N9 en N10 een score van 96% of meer hebben. Volgens Rasinski (2003) is een score vanaf 96% nodig om zelfstandig, zonder ondersteuning van de docent te kunnen lezen.

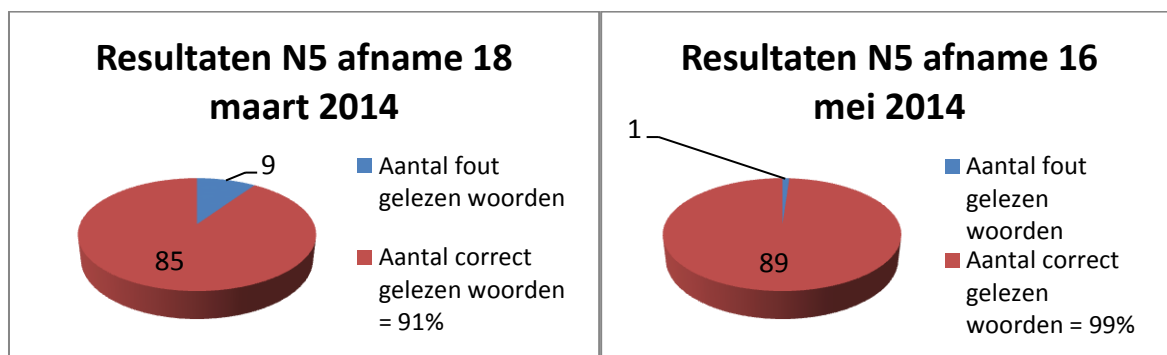
Vergelijking van de resultaten voor en na de interventie meten het effect ervan. In figuur 4.10 tot en met 4.15 zijn deze resultaten weergegeven.



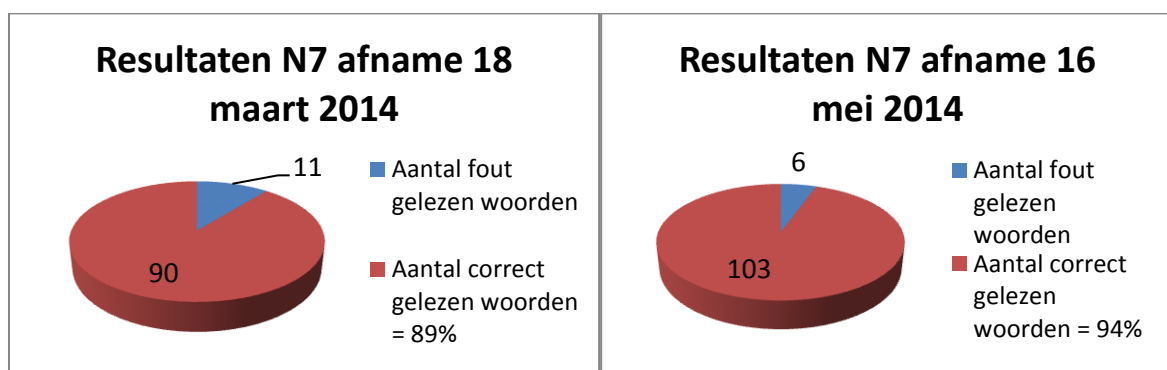
Figuur 4.10 Vergelijking voor- en nameting N1: afname '1 minuut leestest'



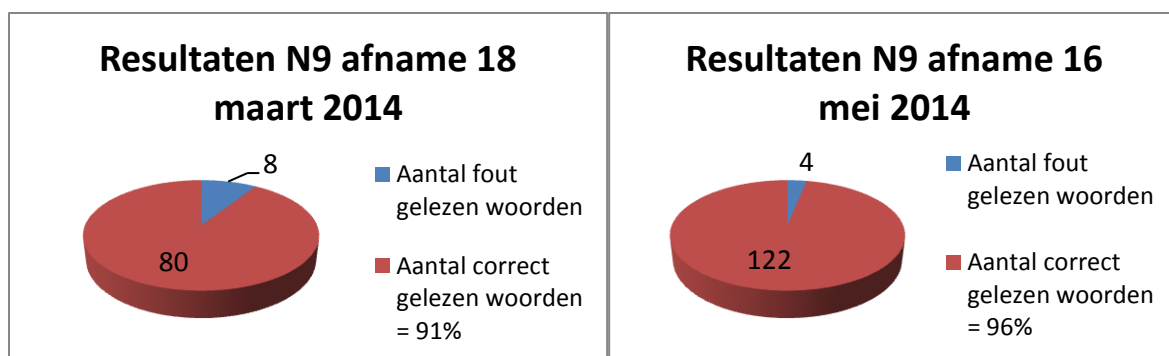
Figuur 4.11 Vergelijking voor- en nameting N4: afname '1 minuut leestest'



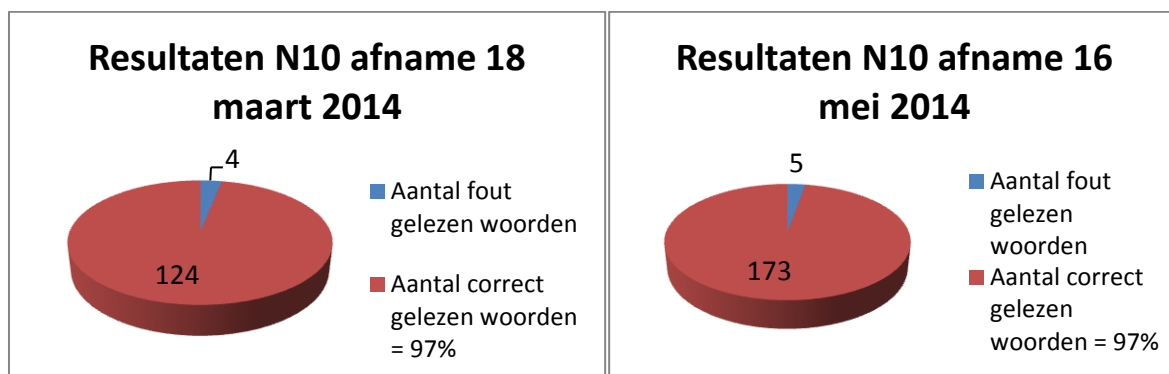
Figuur 4.12 Vergelijking voor- en nameting N5: afname '1 minuut leestest'



Figuur 4.13 Vergelijking voor- en nameting N7: afname '1 minuut leestest'



**Figuur 4.14** Vergelijking voor- en nameting N9: afname '1 minuut leestest'



**Figuur 4.15** Vergelijking voor- en nameting N10: afname '1 minuut leestest'

Opvallend in bovenstaande figuren is dat alle studenten bij de nameting meer woorden per minuut gelezen hebben. N4, N5, N7 en N9 hebben daarnaast ook een hoger percentage correct gelezen woorden. Van N1 en N10 is dit percentage gelijk gebleven, maar hun aantal correct gelezen woorden is gestegen (N1 ↑17 en N10↑49).

#### 4.3.2 Individueel semi-gestructureerd interview met docenten en vragenlijst

In de interviews met de docenten (N=3) benoemen zij wat de nieuwe aanpak hen heeft opgeleverd. Dit beantwoordt deelvraag 4.2 'Wat betekent de vernieuwde aanpak voor de orthodidactische competentie van de docenten die lesgeven aan de groep laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?' De antwoorden komen overeen met de resultaten van de door hen ingevulde vragenlijst (bijlage 12). In figuur 4.16 zijn de belangrijkste uitkomsten van het interview weergegeven (uitwerking bijlage 4).

| Effect op orthodidactische competentie van de docenten                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Reflecteert op zijn manier van werken door het invullen van de vragenlijst vooraf (2) |
| Geeft met meer enthousiasme les (3)                                                   |
| Activeert voorkennis bij elke nieuwe tekst (3)                                        |
| Past preteachen van nieuwe woorden toe (3)                                            |
| Gebruikt de woordmuur (2)                                                             |
| Gebruikt de woordbasis van een woord bij de uitleg van nieuwe woorden (2)             |
| Herhaalt nieuw aangeleerde woorden volgens vaste structuur (2)                        |
| Modelleert voorlezen (3)                                                              |
| Gebruikt de techniek van RALFI lezen, inclusief koorlezen en duo-lezen (3)            |
| Laat bij lezen studenten in groepjes werken (3)                                       |
| Zorgt dat lezen een vaste plek en tijd op het rooster heeft (3)                       |

**Figuur 4.16** Effect van de nieuwe aanpak op orthodidactische competentie van de docenten



Uit figuur 4.16 blijkt dat de docenten over het algemeen dezelfde effecten noemen.

#### 4.3.3 Groepsinterview met studenten

Drie studenten hebben zijn in april uitgestroomd. Zeven studenten hebben meegedaan aan het groepsinterview na de interventie. Resultaten dragen bij aan het beantwoorden van deelvragen 4.3 'Welk effect heeft het inzetten van geschikt leesmateriaal op de fluency van laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?' en 4.4 'Hoe ervaren laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 de vernieuwde aanpak van hun docenten wat betreft het tot stand brengen van fluency?' In figuur 4.17 zijn de belangrijkste uitkomsten van dit interview weergegeven (uitwerking bijlage 8).

| Ervaringen van studenten                                                                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| De woordmuur helpt om nieuwe woorden te onthouden (7)                                                                             |
| Het boek past bij mijn niveau, het is spannend en het motiveert om verder te lezen (7)                                            |
| Ik lees nu thuis ook boeken (4)                                                                                                   |
| Ik ben lid van de bibliotheek geworden (1)                                                                                        |
| Na de vierde keer is mijn leestempo hoger dan na de eerste keer lezen (7)                                                         |
| Mijn uitspraak is beter door het herhaald lezen (7)                                                                               |
| Het is fijn om meer tijd te besteden aan lezen tijdens de les, want je kunt meer woorden leren (7)                                |
| Het is goed als de docent voorleest, want ik leer de uitspraak van de woorden goed (7)                                            |
| Koorlezen helpt om woorden goed te lezen, want je kunt naar anderen luisteren als je het zelf niet weet (2)                       |
| Ik kan de tekst beter begrijpen, want de docent legt sommige woorden eerst uit (7)                                                |
| Het is goed dat de docent voorbeeldzinnen geeft met nieuwe woorden, want dat maakt het makkelijker om de woorden te onthouden (4) |
| Ik heb heel veel nieuwe woorden geleerd door deze manier (7)                                                                      |

**Figuur 4.17 Ervaringen van studenten met de nieuwe aanpak**

Wat opvalt in figuur 4.17 is dat de studenten de nieuwe aanpak over het algemeen hetzelfde ervaren hebben.

## 5 CONCLUSIES EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk worden op basis van de resultaten van het praktijkonderzoek (hoofdstuk 4) en de literatuurstudie (hoofdstuk 2) conclusies vanuit de onderzoeksvragen geformuleerd. Hiermee wordt de centrale vraagstelling beantwoord. Verder worden de beperkingen van het onderzoek beschreven en worden aanbevelingen voor de toekomst gedaan.

### 5.1 Conclusies

#### 5.1.1 Onderzoeksvraag 1

‘Op welke manier werken docenten nu aan het tot stand brengen van fluency in de groep met laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?’

#### Conclusie 1

De manier van werken van docenten wat betreft woordenschatverwerving heeft aanpassing nodig om effectief te kunnen zijn.

Uit de ingevulde vragenlijsten en uit interviews met de docenten blijkt dat zij een aantal strategieën om woorden aan te leren beperkt of niet inzetten (H4, 4.1.1 en 4.1.2). Preteachen van belangrijke woorden is effectief (Flanigan & Greenwood, 2007), maar de docenten passen dit te weinig toe. Verder wordt de woordmuur niet gebruikt, terwijl volgens Verhallen (2009) een woordmuur de woordenschatverwerving positief kan beïnvloeden. Daarnaast modelleren docenten voorlezen niet, waardoor studenten het lastig vinden om de woorden goed uit te spreken. Dit belemmert hen om de woorden te kunnen onthouden (H4, 4.1.5).

#### Conclusie 2

De strategieën die de docenten inzetten om fluency tot stand te brengen houden te weinig rekening met de factoren die fluency beïnvloeden.

Woordenschat, readability van een tekst, voorkennis over het onderwerp van een tekst, mondelinge taalvaardigheid en de tijd die besteed wordt aan het oefenen van fluency zijn van invloed op de fluency (H2, 2.2). Het handelingsrepertoire van de docenten op dit terrein dient aangepast te worden (zie conclusie 1), omdat woordenschat van groot belang is voor de fluency (Hirsch, 2003).

Aan voorkennis activeren werken docenten weinig (H4, 4.1.2), terwijl voorkennis volgens Hirsch (2011) fluency vergroot. Ook passen zij geen strategieën toe om fluency tot stand te brengen, zoals RALFI lezen, terwijl Rasinski et al. (2009) aantonen dat herhaald lezen een positief effect heeft op de fluency van NT2 leerders.

Uit de interviews met studenten blijkt (H4, 4.1.4) dat er bij het onderdeel lezen weinig interactie plaatsvindt, terwijl dit voor fluency belangrijk is (Mills, 2009).

Ten slotte blijkt uit de ingevulde vragenlijsten van de docenten (bijlage 10) dat zij per les minder dan een half uur aan lezen besteden. Bij de documentanalyse van het leesmateriaal blijkt dat van september 2013 tot maart 2014 vier leesteksten gebruikt zijn. Fluency kan alleen tot stand komen als lezen veel geoefend wordt (Houtveen et al., 2010). Allington (2002) stelt dat 50% van een les aan lees- en schrijfonderwijs besteed moeten worden. In IA1 zou daarom minimaal 40 minuten per les aan leesvaardigheid gewerkt moeten worden.

#### Conclusie 3

De docenten kiezen in 50% van de gevallen voor leesteksten met een onbekend onderwerp waarvoor specifieke achtergrondkennis nodig is, wat de fluency van hun studenten belemmert.

Documentanalyse van het gebruikte leesmateriaal (H4, 4.1.3) wijst uit dat het leesmateriaal grotendeels voldoet aan de kenmerken, waaraan teksten geschikt voor taalniveau A2 moeten voldoen (H2, 2.3.2 en 2.4.6). Hierdoor lijken zij geschikt voor de TO&A studenten. Maar op de kenmerken ‘bekend onderwerp’ en ‘achtergrondkennis nodig’ scoren twee van de vier teksten slecht, ENSO-CPGO.E.12 ws s1063635 Groenhuis

waardoor zij ongeschikt zijn (Liemberg & Meijer, 2004). Verboog en Gunawan (2007) stellen dat deze kennis bij laagopgeleide anderstalige studenten te kort kan schieten, waardoor zij teksten als moeilijk kunnen ervaren. Volgens Hiebert (2006) is de achtergrondkennis van een student van invloed op zijn fluency en moet hiermee rekening gehouden worden.

#### **Conclusie 4**

De aanpak van de docenten leidt tot een fluency van de TO&A studenten die op een lager niveau is dan wat passend is bij hun taalniveau.

Taalniveau 1F is het eindniveau van leerlingen op de basisschool (Meijerink, 2009), wat overeenkomt met A2 (Litjens et al., 2010). Volgens Rasinski (2003) is een score van 140 correcte woorden per minuut passend bij het niveau van een leerling uit groep 8. N8 heeft een score van 149 woorden, de andere studenten scoren onder de 140 (80/85/90/93/95/107/125/126/184).

#### *5.1.2 Onderzoeksvragen 2 en 3*

‘Wat is er volgens de literatuur voor nodig om de fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstaligen die op weg zijn naar taalniveau A2?’

‘Wat is nodig voor een nieuwe aanpak om de fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstaligen die op weg zijn naar taalniveau A2?’

#### **Conclusie 5**

Fluency kan tot stand te gebracht worden bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten op weg naar taalniveau A2, als de volgende onderdelen in de les aan bod komen: veel en herhaald lezen, teksten gebruiken passend bij A2, woordenschatverwerving, voorkennis activeren en interactie.

Literatuurstudie levert elementen op die noodzakelijk zijn om fluency tot stand te brengen bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten op weg naar taalniveau A2 (hoofdstuk 2). Eén hiervan is veel en herhaald oefenen met lezen (Armbruster et al., 2008; Houtveen et al., 2010; Bossers et al., 2013). Uit het interview met de TO&A studenten (H4, 4.3.3) blijkt dat herhaald lezen van een tekst hen helpt om hem sneller te kunnen lezen en om een tekst beter te begrijpen.

Daarnaast is woordenschat noodzakelijk voor fluency (Hirsch, 2003; Hiebert, 2011). Volgens Bossers et al. (2013) zijn semantiseren, consolideren en controleren goede strategieën om te werken aan woordenschat. Verhallen (2009) noemt hiervoor het gebruik van een woordmuur. Verder onthouden studenten woorden beter als hun docent regelmatig met hen discussieert over hoe zij woorden kunnen leren (Van de Ven, Spijksma & Bouwmeester-Brinks, 2011). Deze bevindingen komen overeen met de ervaring van de studenten dat zij veel nieuwe woorden geleerd hebben door het herhaald lezen en de manier van uitleggen van nieuwe woorden en dat praten over een tekst hen helpt om de woorden beter te begrijpen (H4, 4.3.3). Dit sluit aan bij Hajer (2008) die stelt dat NT2 leerders interactie nodig hebben om tot taalverwerving te komen.

Het activeren van voorkennis vergroot fluency (Hirsch, 2011). Door kennis over het onderwerp en achtergrondkennis zal een lezer meer woorden (her)kennen (Houtveen et al., 2010), wat het begrip verbetert (Hirsch, 2003). Een bekend onderwerp is één van de kenmerken van een tekst op taalniveau A2 (H2, 2.3.2). Daarom is het gebruik van teksten passend bij taalniveau A2 van belang in een aanpak voor fluency bij de TO&A studenten.

#### *5.1.3 Onderzoeksvraag 4*

‘Wat is het effect van de vernieuwde aanpak ten aanzien van het tot stand brengen van fluency bij laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2?’

#### **Conclusie 6**

Het modelleren van vloeiend lezen ondersteunt de TO&A studenten bij hun uitspraak.

Uit het interview met studenten (H4, 4.3.3) blijkt dat zij hun intonatie en uitspraak verbeterd hebben door te luisteren naar het voorlezen door hun docent. Dit komt overeen met Rasinski (2003) en Armbruster et al. (2008) die stellen dat modelleren van vloeiend lezen belangrijk is voor fluency (H2). Het sluit ook aan bij Bossers et al. (2013). Volgens hen is ondersteuning bij de uitspraak van woorden voor NT2 studenten belangrijk, zodat zij geen verkeerde uitspraak aanleren.

#### **Conclusie 7**

De nieuwe aanpak heeft een positief effect op de fluency van de TO&A studenten.

Uit de vergelijking van de voormeting met de nameting van studenten (N=6) blijkt dat nieuwe aanpak positief heeft gewerkt op hun fluency (H4, 4.3.1). Alle studenten hebben bij de nameting meer woorden per minuut gelezen dan bij de voormeting. Twee studenten hebben hetzelfde percentage correct aantal woorden per minuut gelezen (98% en 97%), maar hebben meer woorden gelezen (respectievelijk 107 → 124 en 124 → 173). Vier studenten hebben een hoger percentage bereikt (91% → 96%, 91% → 99%, 89% → 94% en 90% → 96%). Volgens Rasinski (2003) is een percentage van 96% of meer vereist om zonder ondersteuning te kunnen lezen. Vijf van de studenten voldoen aan deze eis.

Naast deze kwantitatieve gegevens blijkt uit het interview met studenten (H4, 4.3.3) dat zij ervaren dat hun leestempo verhoogd is, dat hun uitspraak verbeterd is en dat zij de tekst beter begrijpen.

#### **Conclusie 8**

De nieuwe aanpak vergroot de orthodidactische competenties van de docenten.

Literatuurstudie (H2, 2.4.7) heeft een lijst met orthodidactische competenties opgeleverd waarover docenten dienen te beschikken als zij fluency tot stand willen brengen bij hun studenten. Uit de interviews met de docenten en de ingevulde vragenlijsten voor en na de interventie (H4, 4.4) blijkt dat zij hun orthodidactische competenties hebben vergroot. Winst is vooral geboekt op het gebied van strategieën voor woordenschatverwerving, voorkennis activeren en herhaald lezen (zoals RALFI lezen). Verder is het enthousiasme waarmee docenten lesgeven vergroot, wat volgens Hattie (2003) een competentie is waarover een 'expert teacher' dient te beschikken.

#### **Conclusie 9**

De nieuwe aanpak beantwoordt aan de onderwijsbehoefte van de TO&A studenten en de ondersteuningsbehoefte van hun docenten.

Uit de interviews met studenten en docenten, de nameting en uit de ingevulde vragenlijst van docenten (H4, 4.4) blijkt dat de aanpak tegemoet komt aan hun respectievelijke onderwijs- en ondersteuningsbehoefte. De studenten hebben hun fluency verbeterd, kunnen woorden beter begrijpen en onthouden, praten meer in de les en besteden meer tijd aan lezen. De docenten ervaren geen handelingsverlegenheid meer wat betreft de aanpak van fluency en kunnen hun studenten meer kwaliteit bieden.

Deze conclusie toont aan dat de doelstelling van dit onderzoek bereikt is.

#### **5.1.4 Samenvatting**

Het antwoord op de centrale vraagstelling 'Op welke manier kunnen docenten de fluency tot stand brengen van de groep laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 op de afdeling TO&A van ROC Landstede in Harderwijk?' is het werken volgens de nieuwe aanpak (H3, 3.4) die voor dit onderzoek ontworpen is. De onderdelen hiervan (conclusie 5) dragen bij tot het verbeteren van de orthodidactische competentie van de docenten (conclusie 8), waardoor zij hun studenten meer kwaliteit bieden en ervoor kunnen zorgen dat de fluency van hun studenten tot stand komt (conclusie 6 en 7).

## **5.2 Discussie**

### **5.2.1 Beperkingen**

Hoewel uit de conclusies blijkt dat dit onderzoek effectief is geweest, kent het een aantal beperkingen. De onderzoeksgroep is klein (N=11) en wegens beëindiging van het leertraject en ziekte is het aantal studenten nog kleiner bij de nameting (N=6). Meer onderzoek is nodig om het effect van de interventie te kunnen vaststellen. Verder is er geen controlegroep waardoor niet met zekerheid aangetoond kan worden of het effect toegeschreven kan worden aan de interventie.

Daarnaast zijn de studenten wisselend aanwezig geweest in de periode van de interventie. De invloed hiervan op het resultaat is niet gemeten, maar dit kan meegespeeld hebben in het resultaat.

Een andere beperking is dat de nameting direct na de interventie heeft plaatsgevonden. Het is onduidelijk of de interventie ook op langere termijn effect zal hebben.

### **5.2.2 Terugblik op het onderzoek**

Tijdens het onderzoek blijkt dat '1 minuut leestest' niet naadloos aansluit op de deelvraag 'Hoe ervaren laag- en middelbaar opgeleide volwassen anderstalige studenten die op weg zijn naar taalniveau A2 de huidige manier van werken van hun docenten wat betreft het tot stand brengen van fluency?' De test geeft niet rechtstreeks antwoord op deze deelvraag, maar hangt hier wel mee samen. Daarom is ervoor gekozen hem toch te koppelen aan deze deelvraag.

## **5.3 Aanbevelingen**

Op basis van de conclusies en de discussie kunnen enkele aanbevelingen geformuleerd worden die ervoor zorgen dat de interventie geborgd, geïmplementeerd en verder onderzocht kan worden.

### **5.3.1 Borging van de interventie en implementatie**

In dit onderzoek hebben drie docenten hun orthodidactische competentie vergroot (conclusie 8). Borging van hun expertise en de nieuwe aanpak is aan te bevelen. Dit zou kunnen via het vastleggen van de interventie en de uitleg van de bijbehorende strategieën in een document, dat op intranet geplaatst wordt en daarnaast via het scholen van de andere docenten van het team in strategieën voor fluency. Dit maakt implementatie van de aanpak in andere groepen mogelijk.

### **5.3.2 Vervolg in de onderzoeksgroep**

De nieuwe aanpak blijkt effectief (conclusie 9). Een vervolgtraject dat ervoor zorgt dat er aan de onderwijsbehoefte van de studenten van IA1 voldaan blijft worden is wenselijk. Dit kan samen met de docenten opgezet worden. Eén van de onderdelen kan het inzetten van vrij stillezen zijn (Allington, 2008), omdat vijf van de zes studenten hiervoor nu het benodigde niveau hebben (conclusie 7).

### **5.3.3 Onderzoek in andere groepen**

Er is meer onderzoek nodig in soortgelijke groepen om het effect van de interventie te kunnen vaststellen (zie 5.2.1). Omdat de meeste TO&A groepen twee keer per week les krijgen, is het belangrijk om te onderzoeken of de interventie hier effectief kan zijn. Daarom is aan te bevelen om dit onderzoek ook in de andere groepen bij TO&A uit te voeren.

Daarnaast werd in groep IA1 te weinig tijd besteed aan de vaardigheid lezen (conclusie 3). Hoewel dit niets zegt over de andere groepen bij TO&A, is ook een aanbeveling om dit in deze groepen te onderzoeken.

## LITERATUURLIJST

- Allington, R. (2002). *The Six Ts of Effective Elementary Literacy Instruction*. Geraadpleegd op 10 februari 2013 via <http://www.readingrockets.org/article/96/>
- Allington, R. L. (2008). *What really matters in response to intervention: Research-based designs*. (pp. 142-160). New York: Allyn & Bacon.
- Appel, R. (2008). *Een baby in de supermarkt*. Tilburg: Zwijsen.
- Armbruster, B.B., Lehr, F., & Osborne, J. (2008). *Put reading first*. US department of Education, CIERA. National Reading Panel.
- Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2013). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Bremer, C.D., Vaughn, S., Clapper, A.T., & Kim, A. (2002). Collaborative Strategic Reading (CSR): Improving Secondary Students' Reading Comprehension Skills. *Education and Transition Services through Research*, 1(2).
- Bruïne, E. de, Everaert, H., Harinck, F., Riezebos-Groot, A. de, & Ven, A. van de (2011). *Bronnenboek Onderzoeksstrategieën*. Tilburg/Utrecht/Zwolle: LEOZ.
- Craats, I. van de (2005). Intonatie. Het is de toon waarop..... *Alfa-nieuws*, 8. Geraadpleegd op 26 februari 2014 via [http://www.dbnl.org/tekst/\\_alf001200501\\_01/\\_alf001200501\\_01\\_0020.php](http://www.dbnl.org/tekst/_alf001200501_01/_alf001200501_01_0020.php)
- Craats, I. van de (2008). RALFI in de ANT2-klas? *Alfa-nieuws*, 11. Geraadpleegd op 26 februari 2014 via [http://www.dbnl.org/tekst/\\_alf001200801\\_01/\\_alf001200801\\_01\\_0032.php#31](http://www.dbnl.org/tekst/_alf001200801_01/_alf001200801_01_0032.php#31)
- Dalderop, K., Liemberg, E., & Teunisse, F. (2002). *Raamwerk NT2*. De Bilt: Bve raad.
- Ebbers, S.M., & Denton, C.A. (2008). A root awakening: Vocabulary instruction for older students with reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 90-102.
- Ehri, L.C. (2004). *Development of Sight Word Reading: Phases and Findings*. Geraadpleegd op 7 februari 2014 via <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Ehri.pdf>
- Expertgroep Doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, onder voorzitterschap van Meijerink (2009). *Referentiekader taal en rekenen*. Zutphen: Neerlandsvlak.
- Flanigan, K., & Greenwood, S.C. (2007). Effective content vocabulary instruction in the middle: Matching students, purposes, words, and strategies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(3), 226-238.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (red.) (2013). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. Abingdon: Routledge.
- Guthrie, J. T. (2001). Contexts for Engagement and Motivation in Reading. *Reading Online*, 4 (8). Geraadpleegd op 14 februari 2013 via [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/handbook/guthrie/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/handbook/guthrie/index.html)
- Maas, M., van der (2004). *Taal Integraal. Wegen naar taalgericht vakonderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep.
- Mills, K.A. (2009). Floating on a Sea of Talk: Reading Comprehension Through Speaking and Listening. *The Reading Teacher*, 63(4).
- Hacquebord, H., Linthorst, R., & Stellingwerf, B. (2004). *Vocabulairkennis bij taalzwakke leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 30 oktober 2013 via <http://www.rug.nl/let/voorzieningen/etoc/vocabulairverwerving%20bij%20taalzwakke%20leerlingen.pdf>
- Hajer, M. (2008). De lat hoog voor vakonderwijs: taalbeleid in de klas via taalgerichte vakdidactiek. *Vonk*, 38(1), 11-28.
- Hattie, J. (2003). *Distinguishing expert teachers from novice and experienced teachers. Teachers make a difference. What is the research evidence?* Melbourne, ACER conference, 19-21 October 2003.

- Hiebert, E. H. (2006). *Readability and the Common Core's Staircase of Text Complexity*. Geraadpleegd op 24 december 2013 via [http://textproject.org/assets/text-matters/Text-Matters\\_Readability-and-Complexity.pdf](http://textproject.org/assets/text-matters/Text-Matters_Readability-and-Complexity.pdf)
- Hiebert, E. H. (2011). *The Common Core State Standards and Text Complexity*. Geraadpleegd op 13 februari 2014 via <http://textproject.org/assets/library/papers/Hiebert-2011-Text-Complexity-Lexiles.pdf>
- Hirsch Jr., E.D. (2003). Reading Comprehension Requires Knowledge -of Words and World. Scientific Insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores. *American Educator*, (2), 10-29.
- Hirsch Jr., E.D. (2010/2011). Beyond comprehension. We have yet to adopt a common core curriculum that builds knowledge grade by grade – But we need to. *American Educator*, (34)4, 30-37.
- Houtveen, A.A.M., Smits, A.E.H., & Brokamp, S.K. (2010). *Lezen is weer lezen. Achtergronden en ontwikkelingen in de eerste twee projectjaren van het Leesinterventie-project voor scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Jansen, F., Boers, T., & Kampen, H. van (2011). *Ijsbreker Plus*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kleijnen, R. & Goei, S.L. (2010). *Protocol Dyslexie MBO*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Kozen, A., Rosemary K., & Windell J. (2006). Increasing all Students Chance to achieve. Using and adapting anticipation guides with middle school learners. *Intervention in school and clinic*, 41(4), 95-200. Geraadpleegd op 29 november 2013 via <http://iloveliteracy.pbworks.com/f/Using%2Band%2BAdapting%2BAnticipation%2BGuides%2Bwith%2BMiddle%2BSchool%2BLearners.pdf>
- Liemberg, E., & Meijer, D. (2004). *Taalprofielen*. Geraadpleegd op 20 februari 2014 via [http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/http\\_\\_\\_www.nabmvt.pdf/](http://www.erk.nl/docent/niveaubeschrijvingen/http___www.nabmvt.pdf/)
- Litjens, P., Kuijpers, C., Wijers, M., & Jonker, V. (2010). *Referentieniveaus taal en rekenen in het mbo: een vergelijking op hoofdlijnen*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Maas, M. van der (2004). *Taal Integraal. Wegen naar taalgericht vakonderwijs*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep.
- Mills, K.A. (2009). Floating on a Sea of Talk: Reading Comprehension Through Speaking and Listening. *The Reading Teacher*, 63(4).
- Rasinski, T.V. (2003). *The fluent reader. Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency and Comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T.V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading Fluency: More Than Automaticity? More Than a Concern for the Primary Grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361.
- Routman, R. (2003). *Reading Essentials*. (pp. 41-62). Portsmouth: Heinemann.
- Smits, A., & Braams, T. (2009). *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.
- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M., & Gorsuch, G.J. (2004). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language*, 16(2).
- Ven, A. van de, Spijksma, J., & Bouwmeester-Brinks, I. (2011). "Ik kom ook aan het woord". Hoe een gemotiveerde leraar woordbewustzijn en woordplezier stimuleert. *Nieuw Meesterschap*, 1(2), 26-32.
- Verhallen, M. (2009). *Meer en beter woorden leren*. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit PO-Raad.
- Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. Utrecht: PORaad.
- Walczyk, J.J., & Griffith-Ross, D.A. (2007). How important is reading skill fluency for comprehension? *The Reading Teacher*, 60(2).
- Wentink, A., & Oorschot, N. van (2010). *Met lezen aan de slag in cluster 4*. 's Hertogenbosch: Masterplan Dyslexie.

# BIJLAGE 1

## INSTRUMENT 1

|                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>SEMI-GESTRUCTUREERD INTERVIEW MET OPEN VRAGEN (HARINCK, 2011) MET DOCENTEN EN DE TAAKHOUDER ONDERWIJSONTWIKKELING (BEGINSITUATIE)</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### Introductie

De onderstaande vragen worden gesteld tijdens een individueel interview met de docenten van de onderzoeksgroep. Het betreft een semi-gestructureerd interview, wat wil zeggen dat de docenten zelf ook punten kunnen inbrengen.

Het doel van het interview is om de beginsituatie in kaart te brengen vanuit het perspectief van de docenten. Daarnaast geeft het een beeld van de strategieën die zij hanteren op het gebied van woordenschatverwerving, fluency, voorkennis activeren en het vergroten van de algemene ontwikkeling van de studenten. Ten slotte inventariseert het de ondersteuningsbehoeften van de docenten.

### Vragen

1. Hoe besteed je aandacht aan het vergroten van de algemene ontwikkeling van studenten?
2. Hoe werk je aan woordenschatverwerving in jouw lessen?
3. Hoeveel tijd besteed je per les aan woordenschatverwerving?
4. Welke hulpmiddelen zet je in bij woordenschatverwerving?
5. Wat is het effect volgens jou van deze manier om aan woordenschatverwerving te werken?
6. Wat doe je in je lessen om de fluency van studenten tot stand te brengen?
7. Hoeveel tijd besteed je per les aan fluency?
8. Welke leesteksten gebruik je voor fluency?
9. Wat is volgens jou het effect van je huidige manier van werken aan fluency?
10. Hoe activeer jij voorkennis bij studenten?



## BIJLAGE 2

### UITWERKING INTERVIEWS MET DOCENTEN (INSTRUMENT 1)

#### Vragen

#### 1. Hoe besteed je aandacht aan het vergroten van de algemene ontwikkeling van studenten?

Alle docenten geven aan dat zij werken aan het vergroten van de algemene ontwikkeling van studenten door in de les aandacht te besteden aan de Nederlandse cultuur en aan gebeurtenissen uit de actualiteit. Twee docenten geven ook aan dat zij kennis van Nederland gebruiken om de algemene ontwikkeling van studenten te vergroten. Eén van deze docenten vindt het belangrijker om aan kennis van Nederland te werken dan aan kennis van de wereld.

#### 2. Hoe werk je aan woordenschatverwerving in jouw lessen?

Eén docent noemt het meenemen van voorwerpen om woorden uit te leggen. Twee docenten zeggen daarnaast ook plaatjes en foto's te gebruiken via het Smartboard. Twee docenten zeggen het Smartboard ook te gebruiken om via 'google translate' een woord te vertalen.

Alle docenten noemen het gebruik van synoniemen voor het uitleggen van woorden, waarbij zij de woorden op het bord schrijven. Twee docenten besteden hierbij ook vaak aandacht aan de prefix en suffix van het woord.

Eén docent geeft aan dat zij zorgt voor herhaling van nieuwe woorden, maar omdat zij slechts één van de vier lessen geeft, vindt zij dat zij dit te weinig doet. Volgens haar zouden de docenten hierbij meer moeten samenwerken.

Eén docent noemt het gebruik van taalspelletjes, zoals 'galgje', waarmee zij de woordenschat van studenten uitbreidt.

Verder geven de docenten aan dat zij studenten ook woorden aan elkaar laten uitleggen.

#### 3. Hoeveel tijd besteed je per les aan woordenschatverwerving?

Hier geven de docenten verschillende antwoorden op: een half uur (twee docenten) en 50 minuten (één docent).

#### 4. Welke hulpmiddelen zet je in bij woordenschatverwerving?

Twee docenten gebruiken het Smartboard, één docent gebruikt voorwerpen. Ander illustratief materiaal, bijvoorbeeld foto's, wordt door twee docenten gebruikt.

#### 5. Wat is het effect volgens jou van deze manier om aan woordenschatverwerving te werken?

Alle docenten vinden dat het effect gering is. Zij merken dat nieuwe woorden niet goed onthouden worden door studenten. Hierbij noemen twee docenten dat zij dit niet hard kunnen maken, omdat zij niet gemeten hebben wat het effect is. Zij gebruiken hier geen toetsen voor.

Verder geeft één docent aan dat zij ervaart dat visuele ondersteuning bij het aanbieden van nieuwe woorden het meeste effect oplevert.

#### 6. Wat doe je in je lessen om de fluency van studenten tot stand te brengen?

Eén docent laat soms dialogen uit de methode 'IJsbreker Plus' horen via het Smartboard en laat deze na zeggen. Eén andere docent zegt dat zij een nieuwe tekst altijd voorleest. Verder zeggen de docenten niets te doen aan fluency. Zij geven aan dat zij niet weten hoe zij hieraan zouden kunnen werken, maar dat zij dit wel graag zouden willen leren.

#### 7. Hoeveel tijd besteed je per les aan fluency?

Eén docent (degene die dialogen laat nazeggen) zegt twintig minuten van een les aan fluency te besteden. Zij geeft de studenten één keer per week les.

De andere docenten besteden hier geen tijd aan.

8. Welke leesteksten gebruik je voor fluency?

Eén docent geeft aan dat zij sommige dialogen uit de methode 'Ijsbreker Plus' gebruikt. Verder noemen de docenten artikelen uit de 'Startkrant' en uit de methode 'Beter Lezen' als teksten die zij in de les gebruiken. Bij doorvragen blijkt dat zij deze teksten niet voor fluency gebruiken, maar om in te spelen op de actualiteit of om begrijpend lezen te oefenen.

9. Wat is volgens jou het effect van je huidige manier van werken aan fluency?

Twee docenten zeggen dat er geen effect is, maar dat dit logisch is, omdat zij ook niet werken aan fluency. De andere docent die wel aan fluency werkt noemt als effect een geringe verbetering van de uitspraak.

10. Hoe activeer jij voorkennis bij studenten?

Eén docent noemt het gebruik van een woordweb en twee docenten zeggen dat zij door het vooraf stellen van vragen over de tekst werken aan voorkennis activeren. Hierbij gebruiken zij een plaatje of foto, als dat bij de tekst staat.

Eén docent noemt het gebruiken van de eigen ervaring van de studenten om voorkennis te activeren. Zij vraagt bij een tekst over de trein bijvoorbeeld: 'Wie gaat er weleens met de trein?'

Alle docenten noemen het gebruik van de lay-out van de tekst, die zij soms gebruiken om voorkennis te activeren.

Ten slotte geven alle docenten aan dat zij, nu zij ernaar gevraagd worden, tot de conclusie komen dat zij weinig aan het activeren van voorkennis doen.

## BIJLAGE 3

### INSTRUMENT 2

|                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>SEMI-GESTRUCTUREERD INTERVIEW MET OPEN VRAGEN (HARINCK, 2011) MET DOCENTEN EN DE TAAKHOUDER ONDERWIJSONTWIKKELING (EFFECT)</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

#### Introductie

De onderstaande vragen worden gesteld tijdens een individueel interview met de docenten van de onderzoeksgroep. Het betreft een semi-gestructureerd interview, wat wil zeggen dat de docenten zelf ook punten kunnen inbrengen.

Het doel van het interview is om in kaart te brengen wat het effect is geweest van het werken volgens de nieuwe aanpak op de orthodidactische competentie van de docenten.

#### Vragen

1. Wat doe je nu anders dan voorheen in je lessen op het gebied van fluency?
2. Wat doe je nu anders dan voorheen in je lessen op het gebied van woordenschatverwerving?
3. Wat doe je nu anders dan voorheen in je lessen op het gebied van voorkennis activeren?
4. Wat heeft de nieuwe aanpak je verder opgeleverd voor je manier van werken in deze groep?

## BIJLAGE 4

### UITWERKING INTERVIEWS MET DOCENTEN EN TAAKHOUDER (INSTRUMENT 2)

#### Vragen

#### 1. Wat doe je nu anders dan voorheen in je lessen op het gebied van fluency?

Alle docenten gebruiken strategieën om fluency tot stand te brengen die zij voorheen niet gebruikten, zoals RALFI lezen en het modelleren van vloeiend lezen. Ook leggen zij tijdens het voorlezen uit hoe de leestekens van invloed zijn op de intonatie. Zij merken dat studenten hun intonatie imiteren.

Eén docent vindt het jammer dat zij steeds de derde sessie van het RALFI lezen heeft, omdat het haar leuk lijkt om de tekst te introduceren.

Een andere docent vraagt zich af of er wel recht gedaan wordt aan de autonomie van de studenten, als zij zo 'aan het handje genomen worden' met de RALFI methode.

De docent die de laatste dag van de week met RALFI werkte, heeft de vloeiendheidsschaal ingevuld. Hij geeft aan dat hij dit niet zo zinvol vindt, omdat de schaal niet nauwkeurig meet. Hij geeft de voorkeur aan periodiek meten met de '1 minuut leestest'.

#### 2. Wat doe je nu anders dan voorheen in je lessen op het gebied van woordenschatverwerving?

Twee docenten zeggen dat zij ervoor zorgen dat nieuwe woorden structureel herhaald worden, waardoor ze beter onthouden worden door de studenten. Zij doen dit volgens de CUVAR methode, waarbij zij de nieuwe woorden ook in voorbeeldzinnen gebruiken.

Twee docenten maken gebruik van de woordmuur. De derde docent wil dit ook wel, maar zij geeft les in een ander lokaal dan waar de woordmuur zich bevindt. Zij vindt het niet handig om in dat lokaal dezelfde woordmuur te maken.

Alle docenten noemen het gebruiken van de woordbasis van een woord bij het uitleggen als nieuwe strategie.

#### 3. Wat doe je nu anders dan voorheen in je lessen op het gebied van voorkennis activeren?

Eén docent geeft aan dat zij een anticipation guide gebruikt heeft. Het valt haar op dat studenten hierdoor beter bij de tekst betrokken zijn en dat zij de woorden uit de tekst beter kunnen begrijpen. Verder noemen alle docenten het preteachen van woorden als nieuwe strategie.

Twee docenten geven aan dat zij een woordweb zijn gaan gebruiken om voorkennis te activeren.

#### 4. Wat heeft de nieuwe aanpak je verder opgeleverd voor je manier van werken in deze groep?

De docenten hebben vooraf een vragenlijst ingevuld over hun manier van werken, wat twee docenten ertoe aangezet heeft om te reflecteren op hun werkwijze. Dit vinden zij verfrissend, omdat zij soms niet weten waarom zij iets op een bepaalde manier doen. Het dwingt hen om met een andere bril naar hun werk te kijken.

Eén docent noemt dat het klassikaal lezen van een boek kracht oplevert. Twee docenten vinden het samen lezen van een boek zinvol, omdat het de studenten motiveert. Alle docenten laten bij het lezen studenten in groepjes werken, waardoor er meer interactie plaatsvindt.

De nieuwe aanpak heeft ervoor gezorgd dat alle docenten met meer enthousiasme les gaan geven, omdat zij merken dat de nieuwe aanpak aanslaat bij de studenten.

Alle docenten activeren nu voorkennis bij studenten door het stellen van vragen voorafgaand aan de tekst en twee noemen hierbij ook het gebruiken van een woordweb.

Verder noemen alle docenten de structurele aanpak van het RALFI lezen positief, omdat zij hierdoor meer kwaliteit kunnen bieden aan hun studenten. Het zet hen aan om te zorgen voor meer leestijd en een vaste plek voor lezen tijdens de les. Hierdoor lezen studenten meer. De docenten noemen het RALFI lezen zeer intensief, maar zij zullen het zeker blijven inzetten, omdat zij gemerkt

hebben dat het effectief werkt. Zij willen het ook in andere groepen gaan introduceren. De docenten hebben het als prettig ervaren dat de studenten weten wat zij kunnen verwachten, omdat volgens een vast patroon gewerkt wordt.

Ten slotte noemen de docenten dat zij aansluitend leesboeken in de klas hebben neergelegd en onder de aandacht bij de studenten hebben gebracht, wat zij hiervoor niet deden.

## BIJLAGE 5

### INSTRUMENT 3

|                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>SEMI-GESTRUCTUREERD INTERVIEW MET OPEN VRAGEN (HARINCK, 2011) MET STUDENTEN</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------|

#### **Introductie**

De onderstaande vragen worden gesteld tijdens een interview met alle studenten in de onderzoeksgroep. Het betreft een semi-gestructureerd interview, wat wil zeggen dat de studenten zelf ook punten kunnen inbrengen.

Het doel van het interview is om de beginsituatie in kaart te brengen vanuit het perspectief van de studenten. Daarnaast inventariseert het de onderwijsbehoeften van de studenten.

#### **Vragen**

1. Wat kan jullie helpen om je leestempo te verhogen?
2. Wat doen jullie in de les om de woorden en zinnen goed uit te spreken?
3. Wat vinden jullie van de manier van oefenen met het verhogen van je leestempo?
4. Wat vinden jullie van de leesteksten die jullie gebruiken in de les?
5. Wat vinden jullie van de tijd die jullie bezig zijn met het oefenen van lezen?
6. Hoe leren jullie de betekenis van nieuwe woorden in een tekst?
7. Wat vinden jullie van deze manier van nieuwe woorden leren?

## BIJLAGE 6

### UITWERKING GROEPSINTERVIEW MET STUDENTEN (INSTRUMENT 3)

#### Vragen

##### 1. Wat kan jullie helpen om je leestempo te verhogen?

In het interview noemen alle studenten dat zij meer willen lezen in de klas. Volgens hen helpt dit om hun leestempo te verhogen. Zij vinden het ook belangrijk om een tekst meer dan één keer te lezen, omdat dit hen helpt de tekst te begrijpen.

##### 2. Wat doen jullie in de les om de woorden en zinnen goed uit te spreken?

De studenten geven aan dat zij op de computer oefenen met zinnen nazeggen. Eén docent leest een nieuwe tekst soms voor en dat vinden zij prettig. Zij kunnen zo een voorbeeld krijgen van de uitspraak waardoor zij volgens hen nieuwe woorden beter kunnen onthouden. Maar zij zouden graag zien dat de docenten een nieuwe tekst altijd voorlezen tijdens de klassikale leesles. Daarnaast willen zij gecorrigeerd worden op hun uitspraak. Eén student zegt bang te zijn om fouten te maken in de uitspraak, wat haar ervan weerhoudt om te spreken.

##### 3. Wat vinden jullie van de manier van oefenen met het verhogen van je leestempo?

De studenten zeggen geen antwoord te kunnen geven op deze vraag, omdat zij niet kunnen benoemen wat de docenten doen om hun leestempo te verhogen.

##### 4. Wat vinden jullie van de leesteksten die jullie gebruiken in de les?

De teksten die zij gelezen hebben vinden zij interessant, omdat zij over actuele onderwerpen gaan. Artikelen uit de 'Startkrant' vinden zij wel een beetje moeilijk, omdat daar soms moeilijk woorden in staan.

Hoewel dit niet gevraagd is, benoemen zeven studenten dat zij thuis niet lezen, omdat zij weinig tijd hebben. Maar ook niet, omdat zij lezen moeilijk vinden vanwege hun beperkte woordenschat.

##### 5. Wat vinden jullie van de tijd die jullie bezig zijn met het oefenen van lezen?

De studenten geven aan dat zij op de computer in 'Ijsbreker Plus' elke les ongeveer één tekst lezen, maar dat zij in de klassikale les te weinig lezen. Zij willen graag meer lezen in de klassikale les. Zij kunnen dan ook praten over de tekst en dat helpt hen om een tekst beter te begrijpen.

##### 6. Hoe leren jullie de betekenis van nieuwe woorden in een tekst?

Zij werken de helft van de lestijd individueel op de computer en zij kunnen dan niet praten met elkaar over wat zij lezen. Dit vinden zij jammer, omdat samen praten over een tekst hen helpt om nieuwe woorden beter te onthouden.

Volgens de studenten helpen het gebruik van plaatjes en de uitleg van hun docent hen om nieuwe woorden te begrijpen. Als zij een woord niet begrijpen, vragen zij de docent of een medestudent om uitleg of zoeken zij het woord op in een woordenboek of via 'google translate'.

##### 7. Wat vinden jullie van deze manier van nieuwe woorden leren?

De studenten vinden dat hun docent de woorden goed uitlegt.

## BIJLAGE 7

### INSTRUMENT 4

|                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>SEMI-GESTRUCTUREERD INTERVIEW MET OPEN VRAGEN (HARINCK, 2011) MET STUDENTEN</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------|

#### **Introductie**

De onderstaande vragen worden gesteld tijdens een interview met alle studenten in de onderzoeksgroep. Het betreft een semi-gestructureerd interview, wat wil zeggen dat de studenten zelf ook punten kunnen inbrengen.

Het doel van het interview is om in kaart te brengen hoe de studenten het werken volgens de nieuwe aanpak ervaren hebben. Daarnaast geeft het informatie over het effect van het inzetten van geschikt leesmateriaal op hun fluency.

#### **Vragen**

1. Hoe vonden jullie het om vier lessen met dezelfde tekst bezig te zijn?
2. De docent leest een tekst de eerste keer voor. Hoe vonden jullie dat?
3. Hoe vonden jullie het om een tekst met alle studenten samen hardop te lezen?
4. Hoe vonden jullie het om een tekst met één andere student hardop te lezen?
5. Wat vonden jullie van de tijd die jullie bezig zijn geweest met het oefenen van lezen?
6. Wat vinden jullie van de manier van nieuwe woorden leren? Denk bijvoorbeeld aan de woordmuur.
7. Wat vonden jullie van het boek dat jullie gelezen hebben?
8. Wat hebben jullie geleerd van deze nieuwe manier om lezen te oefenen?



## BIJLAGE 8

### UITWERKING GROEPSINTERVIEW MET STUDENTEN (INSTRUMENT 4)

#### Vragen

##### 1. Hoe vonden jullie het om vier lessen met dezelfde tekst bezig te zijn?

Alle studenten vinden dit heel prettig, omdat zij door de herhaling de tekst beter konden begrijpen en hem sneller konden lezen. Zij merkten duidelijk verschil in leestempo tussen de eerste keer lezen in de eerste les van de week en de laatste keer lezen in de laatste les van de week. Ook vinden zij allemaal dat hun uitspraak beter wordt als zij de tekst herhaald lezen. Eén student noemt dat het herhalen van dezelfde tekst haar motiveerde om steeds sneller te gaan lezen.

##### 2. De docent leest een tekst de eerste keer voor. Hoe vonden jullie dat?

Alle studenten zijn hier erg over te spreken, omdat zij hierdoor hun uitspraak kunnen verbeteren. Ook geven zij aan dat zij de nieuwe woorden makkelijker kunnen onthouden, omdat zij gehoord hebben hoe de uitspraak van deze woorden is. Eén student merkte op dat alle docenten een andere uitspraak en intonatie hadden, wat zij interessant vond. Volgens haar laat dat zien dat er meer mogelijkheden zijn om een tekst te lezen. Dit geeft haar meer zelfvertrouwen.

##### 3. Hoe vonden jullie het om een tekst met alle studenten samen hardop te lezen?

Zes studenten vinden dit heel plezierig. Eén student zegt dat hij sneller leest dan de andere studenten, waardoor hij geen steun had aan de andere studenten. Hij probeerde wel naar de docent te luisteren tijdens het lezen. Eén andere student noemde het koorlezen fijn, omdat zij soms bang was een woord verkeerd uit te spreken. Door dan even stil te zijn en te wachten op de andere studenten kon zij naar hen luisteren. Daarna kon zij hun uitspraak of die van de docent imiteren. Hier heeft zij veel van geleerd en het gaf haar ook meer zelfvertrouwen.

##### 4. Hoe vonden jullie het om een tekst met één andere student hardop te lezen?

Alle studenten vinden dit goed, omdat zij hierdoor vaker een tekst lezen. Ook vinden zij het goed dat zij elkaar kunnen verbeteren. Eén student noemt dat zij het moeilijk vindt om de ander te verbeteren, omdat zij niet zeker is of zij wel de juiste uitspraak van het woord weet. Zij heeft hier af en toe de hulp van de docent bij ingeroepen. De studenten vinden het allemaal belangrijk dat zij zelf kunnen kiezen met wie zij samen willen lezen, maar dit werd door de docent ook gehonoreerd.

##### 5. Wat vonden jullie van de tijd die jullie bezig zijn geweest met het oefenen van lezen?

Alle studenten waarderen het enorm dat zij nu meer tijd besteden aan het oefenen van het lezen. Vooral omdat dit klassikaal gebeurt en zij met andere studenten en met de docent over de tekst kunnen praten. Hierdoor zeggen zij nieuwe woorden beter te kunnen onthouden en de tekst beter te kunnen begrijpen. Eén student vindt het een voordeel dat zij in de klas meer lezen, omdat zij er thuis niet altijd aan toe komt en zij vindt lezen wel belangrijk.

##### 6. Wat vinden jullie van de manier van nieuwe woorden leren? Denk bijvoorbeeld aan de woordmuur.

De woordmuur helpt alle studenten om nieuwe woorden beter te onthouden. Omdat zij er elke les naar kunnen kijken, blijven de woorden makkelijker in hun geheugen. Volgens drie studenten besteden de docenten nu meer aandacht aan het uitleggen van woorden. Alle studenten vinden het goed dat de docenten voor het lezen alvast een paar belangrijke woorden uitlegt. Dit helpt hen om de tekst beter te begrijpen.

Vier studenten is opgevallen dat de docenten nu voorbeeldzinnen geven met nieuwe woorden, terwijl zij dat vroeger niet deden. Het helpt hem om de woorden beter te onthouden.

7. Wat vonden jullie van het boek dat jullie gelezen hebben?

Alle studenten vinden het boek dat zij gelezen hebben, 'Een baby in de supermarkt', spannend. Het motiveerde hen om verder te lezen. Het onderwerp spreekt aan, omdat zij het zich goed voor kunnen stellen. Volgens vier studenten hebben de plaatjes in het boek hen geholpen om het verhaal beter te begrijpen. Verder vinden alle studenten dat het boek goed bij hun taalniveau past. Zij vinden het allemaal goed dat de docent hen heeft het boek zelf heeft laten kiezen.

8. Wat hebben jullie geleerd van deze nieuwe manier om lezen te oefenen?

Alle studenten zijn erg enthousiast over deze manier om lezen te oefenen. Volgens hen hebben zij er een betere uitspraak en intonatie van geleerd, zij hebben hun leestempo verhoogd, zij hebben veel nieuwe woorden geleerd. Zij willen allemaal doorgaan met deze manier van lezen.

Hoewel dit niet beoogd werd met de aanpak, noemde één student dat hij geleerd heeft om de verleden tijd te gebruiken en noemden twee andere studenten dat hun zinsbouw verbeterd is.

Ten slotte zijn vier studenten thuis door de nieuwe aanpak boeken gaan lezen. Eén van hen heeft de teksten van het boek ook elke week thuis gelezen met haar kinderen. Dit vond zij zo leuk, dat zij lid van de bibliotheek is geworden, terwijl zij dat hiervoor niet durfde. Volgens haar heeft deze aanpak haar 'een schop gegeven' waardoor zij nu wel naar de bibliotheek durft te gaan. Zij leest nu elke week een ander boekje met haar kinderen, waardoor zij zelf ook meer leest.

## BIJLAGE 9

### INSTRUMENT 5

#### VRAGENLIJST VOOR DOCENTEN (PEILING BEGINSITUATIE)

##### Introductie

In onderstaande vragenlijst kun je aangeven op welke manier jij tot nu toe werkt aan lezen, het activeren van voorkennis, woordenschatverwerving en achtergrondkennis vergroten. Ook wordt gevraagd naar je wijze van feedback geven aan studenten.

Je kunt bij elke vraag een kruisje zetten in het hokje van jouw keuze.

Bedankt voor het invullen!

##### Vragenlijst

| Vraag |                                                                                   | Antwoord                 |                          |                          |                          |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
|       |                                                                                   | Altijd                   | Vaak                     | Soms                     | Nooit                    |
| 1     | Gebruik je tekstkenmerken passend bij niveau A2 bij het uitkiezen van een tekst?  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2     | Laat je studenten zelf een tekst kiezen om te lezen?                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3     | Houd je rekening met de interesse van studenten bij het uitkiezen van teksten?    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4     | Laat je studenten voorspellen waar de tekst over gaat?                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5     | Maak je met de studenten voor het lezen van de tekst een woordweb?                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6     | Laat je studenten voorspellende vragen over de tekst formuleren?                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7     | Gebruik je een anticipation guide?                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8     | Verduidelijk je de context vooraf door illustratief materiaal te laten zien?      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9     | Laat je studenten de lay-out van de tekst gebruiken om voorkennis te activeren?   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10    | Laat je studenten de structuur van de tekst gebruiken om voorkennis te activeren? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11    | Gebruik je illustratief materiaal om begrippen uit te leggen?                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12    | Pas je preteachen van belangrijke woorden uit de tekst toe?                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13    | Schrijf je een nieuw woord met de betekenis erbij op het bord?                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14    | Laat je studenten woorden uitleggen aan elkaar?                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15    | Leer je studenten woorden te herkennen via het gebruik van de woordbasis?         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16    | Leer je studenten woorden te herkennen via het herkennen van prefix en suffix?    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17    | Laat je studenten nieuwe woorden in een zin gebruiken?                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18    | Gebruik je een woordmuur?                                                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19    | Zorg je voor herhaling van de nieuwe woorden?                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20    | Laat je studenten eigen ervaringen uitwisselen in een interactief gesprek?        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

|    |                                                                                   |                          |                          |                          |                          |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21 | Speel je in op de actualiteit tijdens je lessen?                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Besteed je elke dag minimaal een half uur aan klassikaal lezen met studenten?     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Lees je een tekst voor als je een nieuwe tekst gaat lezen met studenten?          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Leg je uit hoe je de leestekens gebruikt om een tekst goed voor te lezen?         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Laat je studenten zien dat je zelf plezier hebt in lezen?                         | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Laat je studenten een nieuwe tekst stil lezen?                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | Laat je bij een nieuwe tekst studenten om de beurt een stukje tekst hardop lezen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | Laat je studenten schriftelijk vragen beantwoorden bij een tekst?                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | Laat je studenten in duo's hardop lezen?                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | Laat je studenten dezelfde tekst meerdere keren hardop lezen?                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31 | Laat je studenten praten over de tekst?                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32 | Laat je studenten ondersteund lezen met de computer?                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33 | Houd je de voortgang van het leestempo van de studenten bij?                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34 | Geef je de studenten positieve feedback?                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35 | Corrigeer je uitspraakfouten door het woord goed te herhalen?                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36 | Corrigeer je intonatiefouten door de zin goed te herhalen?                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37 | Herhaal je een onvolledig antwoord van een student in uitgebreide vorm?           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38 | Geef je studenten direct (meteen na de uiting) feedback?                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## BIJLAGE 10

### RESULTATEN INGEVULDE VRAGENLIJST DOCENTEN (INSTRUMENT 9)

| Vraag |                                                                                   | Antwoord |      |      |       |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------|------|------|-------|
|       |                                                                                   | Altijd   | Vaak | Soms | Nooit |
| 1     | Gebruik je tekstkenmerken passend bij niveau A2 bij het uitkiezen van een tekst?  | 2        | 1    |      |       |
| 2     | Laat je studenten zelf een tekst kiezen om te lezen?                              |          | 1    |      | 2     |
| 3     | Houd je rekening met de interesse van studenten bij het uitkiezen van teksten?    |          | 3    |      |       |
| 4     | Laat je studenten voorspellen waar de tekst over gaat?                            |          |      | 2    | 1     |
| 5     | Maak je met de studenten voor het lezen van de tekst een woordweb?                |          |      | 2    | 1     |
| 6     | Laat je studenten voorspellende vragen over de tekst formuleren?                  |          |      |      | 3     |
| 7     | Gebruik je een anticipation guide?                                                |          |      |      | 3     |
| 8     | Verduidelijk je de context vooraf door illustratief materiaal te laten zien?      |          |      | 2    | 1     |
| 9     | Laat je studenten de lay-out van de tekst gebruiken om voorkennis te activeren?   |          |      | 3    |       |
| 10    | Laat je studenten de structuur van de tekst gebruiken om voorkennis te activeren? |          |      | 2    | 1     |
| 11    | Gebruik je illustratief materiaal om begrippen uit te leggen?                     |          | 2    |      | 1     |
| 12    | Pas je preteachen van belangrijke woorden uit de tekst toe?                       |          |      | 1    | 2     |
| 13    | Schrijf je een nieuw woord met de betekenis erbij op het bord?                    | 1        | 1    | 1    |       |
| 14    | Laat je studenten woorden uitleggen aan elkaar?                                   |          | 1    | 2    |       |
| 15    | Leer je studenten woorden te herkennen via het gebruik van de woordbasis?         |          | 1    |      | 2     |
| 16    | Leer je studenten woorden te herkennen via het herkennen van prefix en suffix?    |          | 2    |      | 1     |
| 17    | Laat je studenten nieuwe woorden in een zin gebruiken?                            |          |      | 2    | 1     |
| 18    | Gebruik je een woordmuur?                                                         |          |      |      | 3     |
| 19    | Zorg je voor herhaling van de nieuwe woorden?                                     |          | 1    | 1    | 1     |
| 20    | Laat je studenten eigen ervaringen uitwisselen in een interactief gesprek?        |          | 3    |      |       |
| 21    | Speel je in op de actualiteit tijdens je lessen?                                  | 3        |      |      |       |
| 22    | Besteed je elke dag minimaal een half uur aan klassikaal lezen met studenten?     |          |      |      | 3     |
| 23    | Lees je een tekst voor als je een nieuwe tekst gaat lezen met studenten?          | 1        |      | 1    | 1     |
| 24    | Leg je uit hoe je de leestekens gebruikt om een tekst goed voor te lezen?         | 2        |      |      | 1     |
| 25    | Laat je studenten zien dat je zelf plezier hebt in lezen?                         | 2        |      |      | 1     |
| 26    | Laat je studenten een nieuwe tekst stil lezen?                                    | 1        | 2    |      |       |

|    |                                                                                   |   |   |   |   |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|
| 27 | Laat je bij een nieuwe tekst studenten om de beurt een stukje tekst hardop lezen? | 1 | 1 | 1 |   |
| 28 | Laat je studenten schriftelijk vragen beantwoorden bij een tekst?                 |   | 2 |   | 1 |
| 29 | Laat je studenten in duo's hardop lezen?                                          |   |   |   | 3 |
| 30 | Laat je studenten dezelfde tekst meerdere keren hardop lezen?                     |   |   |   | 3 |
| 31 | Laat je studenten praten over de tekst?                                           |   | 2 | 1 |   |
| 32 | Laat je studenten ondersteund lezen met de computer?                              |   |   | 2 | 1 |
| 33 | Houd je de voortgang van het leestempo van de studenten bij?                      |   |   |   | 3 |
| 34 | Geef je de studenten positieve feedback?                                          | 3 |   |   |   |
| 35 | Corrigeer je uitspraakfouten door het woord goed te herhalen?                     | 1 |   | 2 |   |
| 36 | Corrigeer je intonatiefouten door de zin goed te herhalen?                        |   | 1 | 2 |   |
| 37 | Herhaal je een onvolledig antwoord van een student in uitgebreide vorm?           |   | 1 | 2 |   |
| 38 | Geef je studenten direct (meteen na de uiting) feedback?                          | 3 |   |   |   |

## BIJLAGE 11

### INSTRUMENT 6

#### VRAGENLIJST VOOR DOCENTEN (PEILING GEBRUIKTE STRATEGIEËN NA DE NIEUWE AANPAK)

##### Introductie

In onderstaande vragenlijst kun je aangeven welke strategieën je inzet na de nieuwe aanpak op het gebied van fluency, het activeren van voorkennis en woordenschatverwerving.

Je kunt bij elke vraag een kruisje zetten in het hokje van jouw keuze.

Bedankt voor het invullen!

##### Vragenlijst

|    | Vraag                                                                                                | Ja                       | Nee                      |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1  | Gebruik je tekstkenmerken passend bij niveau A2 bij het uitkiezen van een tekst?                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2  | Heb je rekening gehouden met de interesse van studenten bij het uitkiezen van teksten?               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3  | Gebruik je voor het lezen van de tekst een woordweb?                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4  | Gebruik je een anticipation guide?                                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5  | Pas je preteachen van belangrijke woorden uit de tekst toe?                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6  | Schrijf je een nieuw woord met de betekenis erbij op het bord?                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7  | Leer je studenten woorden te herkennen via het gebruik van de woordbasis?                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8  | Leer je studenten woorden te herkennen via het herkennen van prefix en suffix?                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9  | Laat je studenten nieuwe woorden in een zin gebruiken?                                               | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Gebruik je een woordmuur?                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Zorg je voor herhaling van de nieuwe woorden?                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Laat je studenten eigen ervaringen uitwisselen in een interactief gesprek?                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Lees je een tekst voor als je een nieuwe tekst gaat lezen met studenten?                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Leg je uit hoe je de leestekens gebruikt om een tekst goed voor te lezen?                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Laat je studenten zien dat je zelf plezier hebt in lezen?                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Besteed je elke dag minimaal een half uur aan RALFI lezen met studenten?                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Maak je gebruik van RALFI lezen?                                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | Zorg je voor minimaal een uur interactie tijdens elke les?                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | Houd je de voortgang van het leestempo van de studenten bij met behulp van de 'vloeiendheidsschaal'? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## BIJLAGE 12

### RESULTATEN INGEVULDE VRAGENLIJST DOCENTEN (INSTRUMENT 6)

#### Vragenlijst

|    | Vraag                                                                                                | Ja | Nee |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|
| 1  | Gebruik je tekstkenmerken passend bij niveau A2 bij het uitkiezen van een tekst?                     | 3  |     |
| 2  | Heb je rekening gehouden met de interesse van studenten bij het uitkiezen van teksten?               | 3  |     |
| 3  | Gebruik je voor het lezen van de tekst een woordweb?                                                 | 2  | 1   |
| 4  | Gebruik je een anticipation guide?                                                                   | 1  | 2   |
| 5  | Pas je preteachen van belangrijke woorden uit de tekst toe?                                          | 3  |     |
| 6  | Schrijf je een nieuw woord met de betekenis erbij op het bord?                                       | 3  |     |
| 7  | Leer je studenten woorden te herkennen via het gebruik van de woordbasis?                            | 3  |     |
| 8  | Leer je studenten woorden te herkennen via het herkennen van prefix en suffix?                       | 3  |     |
| 9  | Laat je studenten nieuwe woorden in een zin gebruiken?                                               | 3  |     |
| 10 | Gebruik je een woordmuur?                                                                            | 2  | 1   |
| 11 | Zorg je voor herhaling van de nieuwe woorden?                                                        | 3  |     |
| 12 | Laat je studenten eigen ervaringen uitwisselen in een interactief gesprek?                           | 3  |     |
| 13 | Lees je een tekst voor als je een nieuwe tekst gaat lezen met studenten?                             | 3  |     |
| 14 | Leg je uit hoe je de leestekens gebruikt om een tekst goed voor te lezen?                            | 3  |     |
| 15 | Laat je studenten zien dat je zelf plezier hebt in lezen?                                            | 3  |     |
| 16 | Besteed je elke dag minimaal een half uur aan RALFI lezen met studenten?                             | 3  |     |
| 17 | Maak je gebruik van RALFI lezen?                                                                     | 3  |     |
| 18 | Zorg je voor minimaal een uur interactie tijdens elke les?                                           | 3  |     |
| 19 | Houd je de voortgang van het leestempo van de studenten bij met behulp van de 'vloeiendheidsschaal'? | 1  | 2   |



## BIJLAGE 13

### INSTRUMENT 7

#### DE '1 MINUUT LEESTEST'

##### Introductie

Procedure: De student leest gedurende 1 minuut de onderstaande tekst hardop voor. Hierbij gaat het om het leestempo, nauwkeurigheid en een goede intonatie.

Na de uitleg van de procedure krijgt de student één kopie van de tekst en mag hij met lezen beginnen als het startsein gegeven wordt. De minuut wordt op een stopwatch bijgehouden.

Op de andere kopie wordt door degene die de test afneemt genoteerd welke woorden niet correct gelezen worden. Dit heeft betrekking op het decoderen, maar ook op de uitspraak en het gebruik van de leestekens. Woorden die door de student zelf gecorrigeerd worden, worden niet als fout genoteerd. Als de minuut voorbij is, stopt de student en scores worden op het formulier ingevuld.

Lezer: .....

Datum: .....

#### Wachten op je beurt

Voor veel dingen moet u in Nederland naar het gemeentehuis.

Bijvoorbeeld als u gaat trouwen of als u een rijbewijs of een paspoort wilt aanvragen. U wordt daar geholpen door mensen die achter een balie staan.

Soms is het er druk. Dan moet u in de rij staan en wachten tot u aan de beurt bent. U kunt dan niet even iets anders gaan doen, want dan is uw plaats weg en moet u weer achter in de rij gaan staan.

Vaak kunt u een nummertje trekken uit een apparaat. U krijgt dan een nummertje op papier. U kunt bij de balie zien welk nummer aan de beurt is. U hoeft dan niet in de rij te staan, maar u moet wel goed opletten. Als uw nummer aan de beurt is, gaat u naar voren en laat u uw nummer zien. Maar u kunt best nog snel een boodschap gaan doen, als u nog heel lang moet wachten.

Bij de bank of op het postkantoor wordt u ook geholpen door mensen achter een balie. Soms moet u daar ook een nummertje trekken. Voor de meneer of mevrouw achter de balie zijn alle klanten hetzelfde. Iemand die zichzelf heel belangrijk vindt, is niet eerder aan de beurt. Meestal wordt u vriendelijk geholpen, ook als u nog niet zo goed Nederlands spreekt.

Sommige informatie staat in een folder. U kunt die informatie soms in uw eigen taal krijgen, zoals in het Engels, Pools of Turks.

Aantal correct gelezen woorden per minuut: .....

Aantal niet correct gelezen woorden per minuut: .....

Percentage correct gelezen woorden: .....

## BIJLAGE 14

### INSTRUMENT 8

#### DOCUMENTANALYSE MET CODES (VAN STUDENTDOSSIERS)

1. Wat is de leeftijd van de student?
2. Uit welk land komt de student?
3. Sinds wanneer is de student in Nederland?
4. Wat doet de student voor werk?
5. Hoeveel jaren is de student in eigen land naar school geweest?
6. Wat is het geslacht van de student?

De gevonden gegevens worden ingevuld in onderstaande tabel.

|     | Leeftijd | Land van<br>herkomst | In Ned.<br>Sinds | Werk | Aantal jaren<br>school | M/V |
|-----|----------|----------------------|------------------|------|------------------------|-----|
| N1  |          |                      |                  |      |                        |     |
| N2  |          |                      |                  |      |                        |     |
| N3  |          |                      |                  |      |                        |     |
| N4  |          |                      |                  |      |                        |     |
| N5  |          |                      |                  |      |                        |     |
| N6  |          |                      |                  |      |                        |     |
| N7  |          |                      |                  |      |                        |     |
| N8  |          |                      |                  |      |                        |     |
| N9  |          |                      |                  |      |                        |     |
| N10 |          |                      |                  |      |                        |     |
| N11 |          |                      |                  |      |                        |     |

Kenmerken van studenten van de onderzoeksgroep

## BIJLAGE 15

### INSTRUMENT 9

#### CHECKLIST MET GESLOTEN VRAGEN (HARINCK, 2011) ANALYSE LEESMATERIAAL.

##### Introductie

Het doel van de checklist is om inzicht te geven in de readability van een tekst. Hiermee kan de geschiktheid bepaald worden voor gebruik bij laag- en middelbaaropgeleide anderstalige volwassen studenten op weg naar taalniveau A2.

Deze checklist is gebruikt om het leesmateriaal voor de aanpak te analyseren.

Docenten kunnen de checklist echter ook gebruiken om leesmateriaal na de aanpak te analyseren.

Zet bij elke vraag een kruisje in het hokje van jouw keuze (ja of nee).

| Checklist leesmateriaal |                                                                                              |                          |                          |
|-------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
|                         | Aandachtspunt                                                                                | Ja                       | Nee                      |
| 1                       | Is de tekst op taalniveau A2?                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2                       | Is het onderwerp alledaags, bekend, concreet?                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3                       | Heeft een student specifieke achtergrondkennis nodig voor het onderwerp?                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4                       | Heeft de tekst een duidelijke structuur?                                                     | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5                       | Heeft de tekst een duidelijke vormgeving?                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6                       | Is de tekst afgedrukt in een duidelijk leesbaar lettertype, zoals lettertype Arial, punt 12? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7                       | Is de tekst voorzien van visuele ondersteuning?                                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8                       | Ligt het aantal lettergrepen per zin tussen de 18.2 en 21.9?                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9                       | Worden in de tekst met name hoogfrequente woorden gebruikt?                                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10                      | Verwacht je dat de lezer 90% van de gebruikte woorden begrijpt?                              | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11                      | Ligt het aantal woorden tussen de 50 en 500?                                                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## BIJLAGE 16

### VLOEIENDHEIDSSCHAAL (SMITS & BROKAMP, 2009)

#### VLOEIENDHEIDSSCHAAL

##### ***Klemtoon en intonatie***

1. ☐ Monotoon; woord voor woord
2. ☐ Leest overwegend in groepjes van twee of drie woorden; leest alsof er geen leestekens staan.
3. ☐ Redelijke beklemtoning en intonatie; soms onlogische pauzes.
4. ☐ Goede beklemtoning en intonatie

##### ***Ritme***

1. ☐ Vele lange onderbrekingen, aarzelingen, haperingen, herhalingen, meerdere pogingen, spellend.
2. ☐ Bij een aantal lastige stukken zijn er lange onderbrekingen , aarzelingen etc.
3. ☐ Af en toe een onderbreking door moeilijkheden met bepaalde woorden of zinsopbouw.
4. ☐ Over het algemeen vloeiend met een aantal onderbrekingen, maar moeilijkheden worden snel opgelost, meestal door zelfcorrectie.

##### ***Tempo***

1. ☐ Langzaam; moeizaam en worstelend.
2. ☐ Wisselend leestempo.
3. ☐ Overwegend goed leestempo.