Christelijke Hogeschool Ede

Luistervaardigheid tweede taal

Welk effect heeft het luisteren naar een (bijbel)verhaal, in een tweede taal, op de luistervaardigheid van groep 6/7 leerlingen?

Grethe koster

1-6-2011

Begeleider: Jan Willem Chevalking

Opleiding: pabo

Studiejaar: 2010-2011

Studentnummer: 070975

Inhoudsopgave

Inleiding **4**
1. Variabelen luistervaardigheid tweedetaalverwerving **5**
1.1 Tekstkenmerken 7
1.2 Gesprekspartnerkenmerken 11
1.3 Taakkenmerken 11
1.4 Luisterkenmerken 13
1.5 Proceskenmerken 15
2. Nuances onderzoeken **19**
2.1 Lengte onderzoek 19
2.2 Sociale omstandigheden 20
2.3 Proefpersonen 21
3. Leesbaarheid **22**
3.1 Klassieke leesbaarheidsonderzoeken 24
3.2 De leesbaarheidsformules 25
4. Onderzoeksopzet **29**
5. Resultaten **32**
5.1 Leesbaarheidsscores 32
5.2 Speech rate en woordfrequentie 37
5.3 Resultaten van de leerlingen 39
6. Conclusie **43**
7. Discussie **45**
8. Aanbeveling **47**
9. Samenvatting **48**
10. Terugblik en dankwoord **49**
11. Bijlagen **50**
11.1 Verklarende woordenlijst 50
11.2 Enquête 52
11.3 Glady 54
11.4 Ezechiël 56
11.5 Sundar 58
11.6 Alexander the Great 61
11.7 Afbeeldingen van de verhalen 64
11.8 Gebruikte stripboeken 66
11.9 Figuur 10, 11 en 12 67
12. Literatuurlijst **69**

Inleiding

Het beheersen van een tweede taal en kunnen communiceren met mensen uit andere landen wordt steeds actueler en belangrijker. Deze ontwikkeling in Nederland zet zich op twee sporen. Allereerst het basisonderwijs waar steeds vroeger begonnen wordt met het aanbieden van een tweede taal, voornamelijk Engels, met het oog op de toekomst. In de groeigrafiek van het Europees Platform, valt af te lezen dat er in 2010 ongeveer 512 scholen waren waar vroeger dan groep 7/8 gestart werd met het onderwijzen van een tweede taal (Europees Platform, 2010)[1], de zogenoemde VVTO scholen. Deze scholen zijn niet tweetalig, omdat het niet voor meer dan 50 procent geïntegreerd is in het curriculum, het is meer een kennismaking met een tweede taal. Sommige vakken kunnen wel in het Engels gegeven worden op de basisschool, maar in totaal is dit niet 50 procent van het curriculum. Een uitzondering zijn de internationale scholen. Het tweede spoor is de ontwikkeling in het voortgezet onderwijs, maar hier wél tweetalig, dus geïntegreerd in het curriculum. In 2010 waren dit ongeveer 135 tweetalige scholen (Josephine Truijman, 2010)[2]. De vele onderzoeken die ik in mijn onderzoek beschrijf, tonen de actualiteit van dit thema. Genessee en Cloud (1998)[3] kijken in de toekomst en concluderen het volgende: 'Linguistic and cultural competence will be the mark of the well-educated citizen of the 21st century.'

Een tweede taal bestaat uit diverse onderdelen. In het bijzonder ben ik geïnteresseerd in de luistervaardigheid binnen een tweede taal. De vraag, waar ik gedurende dit onderzoek, antwoord op probeer te vinden is: *Welk effect heeft het vertellen van een (bijbel) verhaal in een tweede taal op de luistervaardigheid bij kinderen van groep 6/7?* De eerste stap is theoretisch onderzoek doen, om zicht te krijgen op de luistervaardigheid binnen een tweede taal. In hoofdstuk 1 onderzoek ik vijf kenmerken, onderverdeeld in diverse variabelen, die op hun eigen manier invloed uit oefenen op de luistervaardigheid in een tweede taal. In hoofdstuk 2 kijk ik naar drie factoren die invloed hebben uitgeoefend op de resultaten die ik in hoofdstuk 1 beschrijf. Deze factoren zijn de lengte van het onderzoek, de proefpersonen die gebruikt zijn en de sociale omstandigheden van de onderzoeken. Hoofdstuk 3 zoomt in op de leesbaarheid. Op basis van de leesbaarheid worden (luister) teksten geschreven. Dit hoofdstuk laat verder zien welke variabelen een rol spelen in diverse leesbaarheidsformules. Hoofdstuk 4 beschrijft mijn onderzoeksopzet, waarin wordt uitgelegd hoe ik vanuit mijn theoretische gedeelte het praktische gedeelte vorm ga geven. Hoofdstuk 5 toont de resultaten van mijn onderzoek. De daarop volgende hoofdstukken bevatten achtereenvolgens de conclusie, discussie, aanbeveling en samenvatting. Hoofdstuk 10 is een terugblik op het onderzoek en een dankwoord aan diegene die me ondersteund hebben tijdens dit onderzoek. In mijn laatste hoofdstuk, hoofdstuk 11, is de literatuurlijst te vinden. Een verklarende woordenlijst is in bijlage 11.1 te vinden, dit zal helpen voornamelijk het theoretische gedeelte beter te begrijpen.

Ik hoop dat diegene die dit onderzoek leest, dit met interesse zal doen.

1. Variabelen luistervaardigheid tweedetaalverwerving

Een tweede taal beheers je niet zomaar; luister- spreek- lees- en schrijfvaardigheid vormen vier onderdelen van een taal. Een hulpmiddel bij het aanleren van een (tweede) taal is Total Physical Response (TPR). Dit houdt onder andere in dat de kinderen gesproken opdrachten uitvoeren. Maar om gesproken opdrachten uit te voeren, zul je ook moeten begrijpen wát er gesproken wordt. Daarnaast, wanneer je op vakantie gaat heb je niet zoveel aan lees- en schrijfvaardigheden. Pas wanneer je iemand in een tweede taal verstaat, kun je ook daadwerkelijk praten met iemand. Luisteren, is volgens het woordenboek '*Oplettend naar iets horen met de bedoeling het gesprokene te verstaan*' (Koenen, 1999) [4]. Wanneer een kind Nederlandstalig is opgevoed, en de luisterontwikkeling gemiddeld verloopt, zal het kind geen problemen hebben om te begrijpen wat er in het Nederlands gesproken wordt. Echter, wanneer het in een tweede taal gesproken wordt, en het is niet je moedertaal, wordt het lastiger. Poelman (2003)[5] publiceerde haar onderzoek *Developing second-language listening comprehension: Effects of training lower-order skills versus higher-order strategy.* Ze stipt onder andere het verschil tussen luisteren en lezen aan. Luisteraars zijn getuigen van het tot stand komen van de uitingen die gegeven worden. Ze nemen herhalingen, pauzes en verbeteringen waar. De lezers echter, zien alleen het perfecte eindproduct. Een ander verschil is de tijdsdruk, zoals ik al noemde bij het vakantie voorbeeld. Bij het lezen kun je in je eigen tempo de tekst lezen. Terwijl de luisteraar afhankelijk is van de snelheid van de spreker. Naast de tijdsdruk kan een andere oorzaak het niet of foutief herkennen van klanken identificeren zijn (voorbeeld: in de Chinese taal kent men de fonemen /f/ en /l/ niet). Het is volgens het onderzoek van Poelman waarschijnlijk dat het verschil in verwerkingstijd, luisteren voor veel vreemdetaalleerders zoveel moeilijker maakt dan lezen. Een voorbeeld: Staatsexamen *Nederlands als tweede taal*, niveau II, wijst uit dat de luisterbenadering niet optimaal is (Kerkhoff, 1997)[6]. Veel studenten halen geen voldoende op het luisteronderdeel, terwijl ze wel voldoende scoren op andere onderdelen als schrijven.

Complexiteit van het luisterproces

Volgens Poelman (2003)[7] is het luisterproces een complex resultaat van verschillende subprocessen. Poelman onderscheidt drie subprocessen:

1. Horen: uit al het omgevingsgeluid moet, in ieder geval van luisteren naar talige informatie, de spraak van het omgevingsgeluid gescheiden worden
2. Woordherkenning: de stroom van spraakklanken wordt in linguïstische eenheden verdeeld (bijvoorbeeld woorden) en de betekenis van deze eenheden wordt vanuit het geheugen geactiveerd
3. Begrijpen: het integreren van de woordbetekenis in de gehele uiting en het interpreteren van het geheel

Horen wordt gezien als een lagere ordeproces en begrijpen wordt gezien als een hogere ordeproces. De woordherkenning ligt als het ware op de grens. In het onderzoek van Poelman wordt dit gerekend tot het lagere ordeproces. Bij een cursus vreemde taal, wordt meer aandacht gegeven aan begrijpend luisteren en minder aandacht aan het herkennen van individuele woorden, terwijl dit herkenningsproces juist een belangrijk onderdeel van het luisterproces is. Segalowitz en Segalowitz

(1993)[8] beweren dat het automatiseren van gesproken woordherkenning een noodzakelijke voorwaarde is om te komen tot goede luistervaardigheid. Elk van de subprocessen kan een probleem opleveren, dit geldt niet alleen voor moedertaalsprekenden maar ook voor tweedetaalleerders.

Mijn onderzoek is gebaseerd op een onderzoek van Rubin (1994)[9]. Rubin heeft onder andere 'Linguistics' op de universiteit in Michigan gestudeerd, met een minor ESL[10]. Ze heeft zich onder andere beziggehouden met de luistervaardigheid in een tweede taal. Het onderzoek dat ik van haar gebruik heet *A review of second language comprehension research*[11]*.* In haar onderzoek noemt zij een aantal voorwaarden die er uiteindelijk voor zorgen dat het belang van onderwijs in de luistervaardigheid in een tweede taal steeds meer onderstreept zal worden. Deze twee voorwaarden zijn ten eerste dat men zicht hebt op de eigenschappen van luistervaardigheid. Naast het zicht op de eigenschappen is het ook belangrijk dat men erkent dat luistervaardigheid een grote rol binnen communicatie speelt. Rubin beschrijft dat toen men erkende dat luistervaardigheid een belangrijke rol inneemt bij het leren van een tweede taal, er een toename aan luisteractiviteiten in de tekstboeken is gekomen. Verrassend veel luisterfactoren in haar onderzoek zijn onderzocht en onderworpen aan empirisch onderzoek. Veel factoren zijn geciteerd als relevant omdat ze op logische gronden het luisteren beïnvloeden of omdat er parallellen gevonden zijn. De onderzoeksresultaten die in haar artikel beschreven worden zijn gebaseerd op verschillende soorten luistervaardigheidtoetsen met verschillende scores, wat het moeilijk maakt om de verschillende scores te vergelijken.

Zoals ik in het begin van dit hoofdstuk al genoemd heb, is luistervaardigheid een complexe situatie. Juist hierdoor is het ook een hot item voor onderzoekers. De hoeveelheid onderzoek op dit gebied, dat ik tegengekomen ben, bewijst dit. Opvallend is dat dit actueel blijft. De actualiteit is zichtbaar in het onderzoek van Rubin, in haar onderzoek worden ook onderzoeken van 40 jaar geleden gebruikt. Centraal in deze onderzoeken is de vraag hoe luisteraars omgaan met de input die ze krijgen. De vragen van mijn inleiding keren hier weer terug. Hoe en wanneer leunen leerlingen op de top down factoren (semantiek, achtergrondkennis), en wanneer op bottum up factoren (akoestische functies, klemtoon, ritme etc). Wanneer gebruiken ze parallelle verwerkingen? Welke uitwerkingen hebben gesprekspartners op de luistervaardigheid? Welke strategieën bevorderen het begrip in een tweede taal? Hoe kunnen we luisteraars het beste trainen om bepaalde strategieën te gebruiken? Dit alles is door Rubin (1994) [12] ondergebracht in 5 factoren waarvan onderzoekers vinden dat ze invloed hebben op de luistervaardigheid:

1. Tekstkenmerken (variatie in de luisterpassage, of ondersteuning van visuele ondersteuning)
2. Gesprekspartners kenmerken (variatie in de persoonlijke kenmerken van sprekers)
3. Taakkenmerken (variatie in het doel voor luisteren en bijbehorend respons)
4. Luisterkenmerken (variatie in de persoonlijkheid van de luisteraars)
5. Proceskenmerken (variatie in de cognitieve vaardigheden van de luisteraars)

Elk bovengenoemd kenmerk valt uiteen in diverse variabelen. Omdat er zeer veel variabelen zijn beperk ik me in de uitwerking tot de variabelen die ik in mijn praktijkonderzoek mee kan nemen in de analyse.

1.1 Tekstkenmerken

Met tekstkenmerken worden elementen van een tekst bedoeld. Zoals de samenstelling van de zinnen, de lengte van de zinnen, woordlengte, opbouw van alinea, signaalwoorden etc. In deze eerste paragraaf wil ik stilstaan bij de akoestische variabelen, syntactische en morfologische modificatie, teksttype en visuele ondersteuning en als laatst sandhi.

1.1.1 Akoestische variabelen

Griffith (1991)[13] noemt drie variabelen die relevant zijn voor onderzoek naar een tweede taal en hoe de Engelse taal geleerd wordt. Dit zijn de akoestische variabelen, namelijk: speech rate (hoeveelheid woorden p/m), pause phenomena (gevulde pauzes: 'ehh') en hesitation phenomena (ongevulde pauzes waarmee stilte wordt bedoeld). Voss (1979)[14] heeft ook onderzoek gedaan op dit gebied. Alleen de variabele speech rate licht ik nader toe omdat ik dit tijdens mijn praktijk onderzoek kan analyseren.

Speech rate

Uit diverse onderzoeken van Anderson-Hsieh (1988)[15], Khoeler Blau (1990)[16] en Griffith (1992)[17] blijkt dat het lastig is om de speech rate met elkaar te vergelijken. De reden hiervoor is dat elke onderzoeker in aanraking komt met diverse talen, culturen en leeftijden. Ook gebruikt elke onderzoeker ander materiaal, verschillende teksten van verschillende lengtes, verschillende maatstaven etc. Daarom is het ook logisch dat de definities van 'normal rate' verschillen. Griffith suggereert dat elke taal een andere 'normal rate' heeft. Foulke (1968)[18] laat een drempelwaarde zien van 250 – 275 woorden per minuut. Terwijl de ondervindingen van Tauroza en Allison (1990)[19] duidelijk anders liggen. Zij definieerden namelijk drie verschillende typen van 'normal speech' bij de Britten. Bij de radio wordt tussen de 160 en 190 woorden per minuut gelezen, in onderlinge conversaties 210 woorden per minuut en bij lezingen zijn het 140 woorden per minuut. Griffith heeft bewijsmateriaal gevonden, om te beweren dat sneller dan tweehonderd woorden per minuut spreken, voor lager dan gemiddelde leerlingen, moeilijker te begrijpen is. Hij zegt dat dit niveau van studenten het best presteert bij 127 woorden per minuut. Wanneer ik naar Kelch's resultaat kijk, zie ik dat hij beweert dat 124 woorden per minuut duidelijk begripseffecten vertoont. Vergeleken bij 250 woorden per minuut van onderzoeker Foulke, is de bewering van Kelch's een lage speech rate. Terwijl Blau juist zegt de speech rate varieert van 145 tot 185 woorden per minuut. Proefpersonen bij Blau waren gemiddelde en gevorderde studenten. Naast de verschillen in culturen kunnen de grote verschillen binnen de speech rate betrekking hebben op een aantal andere variabelen. Hierbij is te denken aan de vraag hoe de vaardigheid is gemeten, welk type de tekst was en hoeveel achtergrondinformatie de proefpersonen bezaten of nodig hadden voor de test.

Niet alle onderzoekers zijn overigens voorstander van de variabele speech rate. Tegenstanders vinden dat het aantal lettergrepen per seconde een meer betrouwbare variabele is, dan woorden per minuut, omdat er grote verschillen zijn binnen de 'normal speech'. Vanderplank (1993)[20] zegt dat evenmin het woorden per minuut of lettergrepen per seconden geheel bevredigend zijn om de moeilijkheid te bepalen. Hij zegt namelijk dat beide de invloed van klemtoon en ritme vermijden.

1.1.2 Variabelen op het gebied van morfologische en syntactische modificatie

Allereerst zal ik enkele begrippen definiëren. Morfologie is in de taalkunde: '*Onderdeel van de taalstudie dat zich bezighoudt met de bouw van woorden'* (Koenen, 1999)[21]. Een ander woord voor morfologie is ook wel vormleer. Syntaxis wordt als volgt gedefinieerd: '*Leer van zinsbouw'* (Koenen, 1999)[22]. Kortom het gaat om woorden en zinnen, oftewel *input* die de luisteraars krijgen, en de sprekers geven. Morfologische en syntactische modificaties valt uiteen in diverse variabelen: syntactische modificatie, redundantie, woordvolgorde en discourse markers. Genoemde variabelen zijn zeer interessant maar ik wil me hierin beperken tot de variabelen syntactische modificatie en woordvolgorde.

Syntactische modificatie

Chaudron (1983)[23] onderzocht NNS van lage, gemiddelde en hoge vaardigheid. Hij onderzocht het effect van syntactische modificatie op het gebied van *herkenning* en *herinnering*. Hij onderzocht dit op drie niveaus van vaardigheid: laag, gemiddeld en hoog. Hij komt in zijn onderzoek tot de conclusie dat het herhalen van zelfstandige naamwoorden belangrijk is, en nuttig zijn om iets te herkennen en te herinneren. Kelch (1985)[24] onderzocht verschillende effecten van modificatie. En mede door zijn beschrijving ontdekte ik welke effecten bij modificatie aan de orde zijn namelijk;

- Gebruik van synoniemen
- Omschrijven (parafraseren)
- Hyponiem (gespecialiseerdere betekenis van een algemeen begrip. Bijvoorbeeld *tulp of roos*, afgeleid van het algemene begrip *bloem*.
- Parallelle syntactische structuren

Kelch onderzocht verder dat er alleen effect was wanneer er modificaties waren en er niet snel gesproken werd en er een slowed speech of rate aanwezig was. Chiang en Dunkel (1990/1991)[25] onderzochten de luistervaardigheid van hoger dan gemiddelde en lager dan gemiddelde studenten (gebaseerd op de score van CELT). Hierbij werd gebruikt gemaakt van lezingen die waren gemodificeerd en lezingen die niet waren gemodificeerd. Wanneer een lezing is gemodificeerd wil dat zeggen dat hij is gewijzigd (wat het woord modificatie ook betekent). Er zijn bijvoorbeeld meer synoniemen, pleonasmen en detaillering gebruikt, met als doel het beter te laten begrijpen. Chiang en Dunkel laten ook in hun onderzoek zien dat gevorderde studenten profiteerden van deze modificatie, maar gemiddelde studenten niet profiteerden van de modificatie. Een conclusie die getrokken kan worden is dat verschillende variabelen wederzijds invloed hebben op het begrip. Zo speelt de vaardigheid van de student een rol, maar ook welk soort modificatie er gebruikt wordt. Het onderzoek van Chiang en Dunkel noemt ook nog twee andere variabelen namelijk, welk soort tekst gebruikt wordt en hoeveel achtergrondkennis een student heeft. Hier kom ik later in dit hoofdstuk nog op terug.

Woordvolgorde

Glisan (1983)[26] onderzocht het patrooneffect van de Spaanse woordvolgorde op auditief begrip van Engels sprekende studenten die Spaans leren. Werkend met gevorderde studenten, rapporteert Glisan de volgende rangorde:

1. Onderwerp – Werkwoord – Object
2. Werkwoord – Onderwerp – Object
3. Object – Werkwoord – Onderwerp

Glisan zegt verder dat de hoofdzin in de tekst een belangrijke positie inneemt. Gemiddelde begripsscores waren lager wanneer de hoofdzin in een van de eerste zinnen stond, dan wanneer de hoofdzin in het midden of eind van de tekst stond. Glisan zegt dat deze resultaten toepasselijk zijn voor gevorderde studenten van Spaans, minder competente studenten besteedden niet veel aandacht aan de syntaxis (opbouw en structuur van zinnen).

1.1.3 Variabele teksttype en visuele ondersteuning

Teksttype en visuele ondersteuning zijn ook twee variabelen die onder teksttype vallen. Allereerst wil ik kort de variabele teksttype beschrijven. Het onderzoek van Rubin wijst uit dat teksten waarin conversaties plaatsvinden syntactisch minder moeilijk zijn, meer redundantie vertonen, meer pauzes hebben, en daardoor makkelijk te begrijpen zijn. Shohamy en Ibar (1991)[27] beschouwden het relatieve begrip van drie teksttypes:

1. Nieuwsuitzending (vooraf geschreven), bewerkte monoloog
2. Presentatie bestaand uit een monoloog die gebaseerd was op geschreven notities
3. Raadgevende dialoog met constante interactie

Hun onderzoek wees uit dat de dialoog het makkelijkst was. Dit onderzoek onderstreept dat, wanneer er conversatie in de tekst aanwezig is, de tekst beter begrepen wordt. Het onderzoek van Brown et al (1985)[28] bevestigt deze resultaten. In dit onderzoek werd gewerkt met studenten die Engels als eerste taal spreken (ongeveer 15 jaar oud). Er wordt empirisch bewijs getoond dat verhalende teksten (conversaties) makkelijker zijn om naar te luisteren dan teksten waarin veel wordt uitgelegd. Ook noemen ze nog een ander aandachtspunt wat het begrip bevorderd, namelijk de gebeurtenissen beschrijven in chronologische volgorde. Gebeurtenissen in chronologische volgorde zijn makkelijker te herinneren dan verhalen met flashbacks.

Onderzoeken hebben aangetoond dat visuele ondersteuning de luistervaardigheid kan verbeteren. Rubin (1990)[29] bevestigt deze gedachte. Ze laat in haar onderzoek zien dat studenten die tijdens de luistervaardigheid naar een video keken, duidelijk beter presteerden dan de studenten die geen video ondersteuning hadden bij de luistervaardigheid. Ze beargumenteert dat video succes heeft wanneer het goed is geselecteerd en voldoende aanwijzingen biedt voor het verwerken van informatie. Phillips (1991)[30] merkt hierbij op dat het gebruiken van visuele ondersteuning bij een tekst kan variëren van taal tot taal.

1.1.4 Sandhi

Naast akoestische, syntactische en morfologische variabelen, zijn er ook nog andere variabelen die invloed hebben op de luistervaardigheid. Enkele voorbeelden hiervan zijn: sandhi, patroneninzicht (van nadruk en ritme) en verschillen in L1 en L2. Van deze variabelen wil ik de variabele sandhi nader uitleggen. De effecten van sandhi worden door sommige onderzoekers als een van de problemen gezien die het lastig maken om de woordstroom te ontcijferen. Sandhi wordt gedefinieerd als de fonologische modificatie (wijziging) van grammaticale vormen die bij elkaar zijn gezet. Met fonologie wordt in dit geval de klankleer, ook wel de studie van de klinkers en medeklinkers, genoemd.

Het onderzoek van Rubin (1994)[31] noemt verder nog dat deze sandhi het volgende bevat:

1. Assimilatie (gelijkwording van medeklinkers. Voorbeeld: pollepel -> pot + lepel, waarbij de /t/ onder invloed van de /l/ is geassimileerd tot een /l/)
2. Mutatie (verandering aan de grens van twee woorden)
3. Contractie (twee opeenvolgende klanken (medeklinkers of klinkers) worden samengevoegd tot één klank)
4. Elisie (weglaten van een klinker: d'een voor de een)

Henrichsen (1984)[32], onderzocht sandhi-effecten op het begrip bij studenten die Engels als tweede taal spraken. De proefpersonen van dit onderzoek waren ESL studenten (hoger dan gemiddeld en lager dan gemiddeld) en NS. Henrichsen beschrijft drie conclusies:

1. Luisteraars met aanzienlijke kennis van het systeem en de elementen van een taal kunnen die kennis gebruiken om, gedeelten die tijdens het luisteren verloren zijn gegaan of verminderde saillant (onopvallend gedeelte), te compenseren. De NS groep toonde meer begrip wanneer er sandhi aanwezig was, dan de hoger dan gemiddelde ESL studenten.
2. Leerlingen met alleen een beperkte kennis over linguïstiek, zijn niet in staat om de missende informatiesignalen te compenseren wanneer de input is gekenmerkt door sandhi.
3. Wanneer er geen sandhi aanwezig was, lag het niveau van de hoger dan gemiddelde ESL studenten dichterbij de NS dan de lager dan gemiddelde ESL groep.

Op basis van dit onderzoek kan de conclusie getrokken worden dat kennis van de taalsystemen bij draagt aan het begrip.

1.2 Gesprekspartnerkenmerken

Op het gebied van gesprekspartnerkenmerken is duidelijk minder onderzoek geweest dan tekstkenmerken. Een kleine beschouwing van Markham en zijn onderzoek wil ik aanstippen. Markham (1998)[33] onderzocht het seksevooroordeel bij ESL studenten. Daarnaast beschouwde hij ook de deskundigheid van de spreker. Dit onderzoek was gericht op het herinneren van datgene wat de studenten beluisterd hadden. Het niveau van de studenten was gemiddeld en gevorderd. In zijn onderzoek komt hij tot drie conclusies, namelijk:

1. Beide groepen (en hiermee bedoelt hij de gemiddelde en gevorderde groep) herinnerden meer van de niet deskundige mannelijke spreker dan van de niet deskundige vrouwelijke spreker
2. De groep met gevorderde studenten herinnerde meer van de mannelijke expert dan van de vrouwelijke expert (dit geldt ook voor de groep met gemiddelde studenten, maar er was geen opvallend verschil, en dat was wel bij de groep gevorderde studenten het geval).
3. Beide groepen hadden duidelijk een hoger niveau wanneer de presentatie werd gegeven door een vrouwelijke expert dan bij een vrouw die geen expert was.

Hij concludeert dat sekse een diepgaande factor is, en dat sekse invloed uitoefent op ESL studenten, wanneer het gaat om het herinneren van mondeling gepresenteerd materiaal. Wel nuanceert hij zelf de uitslag van zijn onderzoek, want hij geeft aan dat dit verschillend kan zijn per cultuur. Hij citeert in zijn onderzoek: ‘Perhaps female listeners are gradually conditioned to be more attentive to male speakers as a result of gender-related status divisions in the speech community’.

Ook vermeld ik erbij dat bij het onderzoek van Markham, 51% van zijn proefpersonen Noord-Aziatisch waren. Bij mij rijst dan de vraag: ‘Op welke manier hebben de verhoudingen tussen mannen en vrouwen uit deze cultuur invloed op de luistervaardigheid?’

1.3 Taakkenmerken

Bij taakkenmerken wordt uitgegaan van de opdrachten die de luisteraars moeten maken tijdens het luisteren naar de teksten.

Soort opdracht

Wanneer kinderen luisteren, zit daar ook vaak een opdracht aan verbonden. Ze moeten open of gesloten vragen beantwoorden, samenvatten etc. Er is een klein onderzoek geweest (uitgevoerd door Brown et al, 1985)[34] dat verschillende taakopdrachten onderzocht heeft. Dit onderzoek was gericht op tweedetaalleerders. In dit onderzoek worden verschillende manieren beschouwd om de relatieve moeilijkheidsgraad te beoordelen van een taak voor de luisteraars. Ze onderzochten dat informatieve titels het makkelijk maken de tekst te begrijpen, wanneer de luisteraars gericht zijn op de titels. Volgens Brown verschillen studenten in de bekwaamheid om een tekst samen te vatten. Uit het dit onderzoeksresultaat kan ik vernemen dat de vraag om een tekst samen te vatten een vraag is die niet iedereen op een goede manier kan beantwoorden.

Eykyn (1992)[35] onderzocht de effecten van vier taken bij de luistervaardigheid. Zijn proefpersonen waren startende studenten van de middelbare school. Ze leerden de Franse taal. Het materiaal dat

gebruikt werd, was authentiek video materiaal. De verschillende opdrachten waren: meerkeuzevragen, kies een plaatje, Frans – Engels woordenlijst en WH-vragen. Ik zal kort toelichten wat WH vragen zijn. Deze toelichting is gebaseerd op de website van de Universiteit in Tilburg[36].

In Nederlandse *wh*-vragen wordt een vraagwoord verplaatst naar de eerste positie in de (deel)zin. Vraagwoorden zijn er in verschillende soorten:

1. Vragende voornaamwoorden. Hier kan onderscheid gemaakt worden in zelfstandig vragende voornaamwoorden: wie en wat. Maar ook de niet zelfstandig vragende voornaamwoorden: welk(e) en wat voor (een).
2. Vragende voornaamwoordelijke bijwoorden: waarop, waarin, waartegen, etc.
3. Vragende bijwoorden: waar, wanneer, hoe etc.

Dit overzicht van vragende woorden laat direct zien dat vraagwoorden een groot aantal syntactische functies kunnen hebben. Resultaten geven aan dat meerkeuzevragen positiever zijn dan WH vragen. Daarnaast toonde zijn onderzoek aan dat er heel veel verschil was tussen de opdracht kies een plaatje en de woordenlijsten. Naast het verschil in opdrachten, speelt de vraagstelling volgens sommige onderzoekers ook een rol. Zo kom ik in aanraking met een onderzoek van Shohamy en Ibar (1991).[37] Zij onderzochten welke invloed de vraagstelling had, bij L2 luistertaken. Twee conclusies wil ik hier vermelden:

1. In een tekst kan op twee manieren naar de tekst verwezen worden: lokaal (het antwoord is in de tekst te vinden) en globaal. Het blijkt, dat vragen die verwijzen naar de inhoud van de tekst, beter gemaakt worden dan de vragen die verwijzen naar de globale inhoud. Hun conclusie is dat het duidelijk moeilijker is om te generaliseren, concluderen, en de informatie te synthetiseren dan te kijken naar specifieke data informatie in de tekst.
2. Verder rapporteren ze nog dat de meeste studenten die reageerden op de globale vragen ook in staat waren om te reageren op de lokale vragen, maar andersom niet.

1.4 Luisterkenmerken

Personen die deelnemen aan de luistervaardigheid verschillen onderling van elkaar. Het lijkt dat luisterkenmerken een aanzienlijke uitwerking hebben op de individuele luistervaardigheid. Onder deze kenmerken vallen: taalvaardigheidniveau, geheugen, emotie, leeftijd, geslacht, leerstoornissen in de eerste taal, en achtergrondkennis alsmede aanleg, verwerkingsvaardigheden, biases, motivatie en betrouwbaarheidsniveau. Ik wil me beperken tot variabelen geheugen en achtergrondkennis.

Geheugen

De relatie tussen geheugen en luistervaardigheid is gecompliceerd. Volgens Stevick (1993)[38] is ons begrip van deze relatie belemmerd omdat onze kennis over de aard van het geheugen nog steeds in ontwikkeling is en omdat we niet duidelijk begrijpen hoe taal wordt verwerkt gedurende het luisteren. Toch zijn er verschillende steekhoudende hypotheses die verder onderzoek verdienen. Call (1985)[39] beweert in zijn onderzoek dat geheugenduur van doeltaalinput korter is dan voor moedertaalinput. Een conclusie van deze gegevens is dat de lengte van geheugenduur voor doeltaalinput een goede aanwijzer is van de totale taalvaardigheid. Kennis van de doeltaalzinsbouw lijkt een belangrijke factor in het verhogen van de hoeveelheid taalkundig materiaal dat kan worden behouden in het korte termijn geheugen. Call's conclusie is dat korte termijn geheugen belangrijk is in de luistervaardigheid.

Greenberg en Roscoe (1987)[40] werkten met Duitse studenten in de eerste zes weken van de studie om te bepalen of klanknabootsend (echoisch) geheugen verschilt tussen studenten met 'zwak' en 'sterk' luistervaardigheid. Ze ondervonden dat de zwakkere groep vaker getroffen werd door interferentie dan de sterkere groep. Dunkel et al keek naar de invloed van het korte termijn geheugen op het omzetten van de leerstof in het Engels. Resultaten lieten zien dat proefpersonen die een hoger korte termijn geheugen hadden, meer begripsinformatie en detail informatie hadden dan proefpersonen met een laag korte termijn geheugen.

Achtergrondkennis

Achtergrondkennis (eerder opgedane kennis) heeft invloed op de luistervaardigheid. Bij de woorden, zinnen of zinsniveau, doet men een poging om voorafgaande kennis te associëren met de kennis van de taal met de ingekomen taal. Verschillende onderzoekers onderzochten de rol van achtergrondkennis in de luistervaardigheid (deze studies vergelijkbaar voor L1 luisteraars). Onderzoekers die zich bezig hebben gehouden met dit onderwerp zijn: Long (1990)[41], Schmits Rinehart (1992)[42] en Chiang en Dunkel (1990)[43]. Ik wil alleen ingaan op het onderzoek van Long.

Long (1990)[44], onderzocht of de Spaanse FL luisteraars beter begrip vertoonden wanneer ze beschikten over schema's die relevant waren voor het luisteronderwerp. De proefpersonen waren studenten, ingeschreven in het derde kwartaal van een Spaanse universiteit. Voordat ze begonnen met het experiment, volbrachten de studenten een enquête over hun achtergrondkennis over de twee onderwerpen goudkoorts en rockgroepen. Er werden twee testen gebruikt om het begrip te controleren: een herinneringstest en een erkenningtest bestaand uit geparafraseerde verklaringen in het Engels over de tekst. Resultaat was dat hij in zijn conclusie suggereert dat achtergrondinformatie invloed kan hebben op de luistervaardigheid. Long onderzocht verder dat schema's ook disfunctionele effecten kan hebben op de luistervaardigheid.

In alle drie de studies is aangetoond dat achtergrondkennis de luistervaardigheid bevorderd.

1.5 Proceskenmerken

De proceskenmerken zijn moeilijker te onderzoeken, omdat het proces interne verwerking van gedrag inhoudt. Maar, het proces van de luistervaardigheid is in opkomst als een belangrijke onderzoeksfocus. Proces verwijst naar hoe luisteraars input interpreteren in termen van wat ze weten of identificeren met wat ze niet weten. Proces verwijst ook naar de manier waarop luisteraars verschillende signalen gebruiken om te interpreteren wat er is gezegd. De volgende onderzoeken vinden plaats in L2 context.

Top down, Bottom up

Top down factoren hebben betrekking op de semantiek (betekenis) en de achtergrondkennis, terwijl bottum up factoren betrekking hebben op de akoestische functies, zoals klemtoon en ritme. Bond en Garnes (1980)[45] beargumenteren dat door het gebruik van grammatica, fonologie, lexicologisch en informatie op zinsniveau de luisteraars heuristische strategieën verwerven. Er is een lopend discussieonderzoek met de vraag of luisteraars hun kennis van de wereld gebruiken, van de situatie of van de menselijke interactie. Dit met het doel om te kijken of ze zich eerst focussen op de betekenis (topdown) en dan hun kennis van woorden, syntaxis en grammatica (bottom up) of juist andersom: eerst focussen op kennis van woorden, syntaxis en grammatica (bottom up) en daarna op de betekenis (topdown). En wanneer komen deze met elkaar in contact? Lund (1990)[46] vindt bewijs voor het topdown proces. Dit komt namelijk tot uiting in zijn onderzoek waarin hij ondervond dat de luisteraars een verkeerde interpretatie maakten van hun herkenningprotocol en toch in staat waren een aannemelijke context voor gesprekken te bedenken, waaruit hij concludeerde dat ze aanzienlijk vertrouwden op het top down proces. Anderson en Lynch (1988)[47] wezen aan dat, in een vroeg stadia van het leren van een taal, het betekenisniveau alleen kan bestaan uit erkenning van het onderwerp van een gesprek of in staat zijn om een voorspelling te doen over te verwachten ontwikkeling over het onderwerp. Wolff (1987)[48] onderzocht dat terwijl (ondergemiddelde) studenten een harmonisch gebruik van bottom up en top down proces leken te maken met een makkelijke tekst, ze meer topdown proces strategieën gebruiken dan voor de meer moeilijke tekst. Conrads (1989) [49]onderzoek wijst beweert het tegenovergestelde. Universiteit studenten Engels (scoorden gevarieerd van 83,7 – 96 % op de Michigan State Univerity English Language Exam) lieten zien dat L2 luisteraars daalden in de vaardigheid wanneer ze meer op vorm (bottom up) dan de inhoud (top down) steunen. Dus Conrads zegt dat bij een lagere vaardigheid er meer gesteund word op de bottom up, terwijl het onderzoek van Wolff aanwijst dat (ondergemiddelde studenten) top down wordt gebruikt.

Door het duidelijke contrast bij hun conclusies, laat dit de complexiteit van het luisterproces zien en hoe moeilijk het is te observeren, vooral omdat de meeste handelingen indirect zijn.

1.5.1 Luisterstrategieën

Actuele onderzoeken op het gebied van luistervaardigheid veronderstellen dat luisteraars actief taalinput bewerken. Hierbij wordt gebruik gemaakt van luisterstrategieën. Een luisterstrategie is '*E*en *manier van handelen om je luisterdoelstelling te realiseren'* (Robbe, 2004)[50]. Bewust of onbewust, als luisteraar probeer je een doel te realiseren. Twee luisterstrategieën wil ik kort aanstippen: cognitieve luisterstrategie en metacognitieve luisterstrategie.

Metacognitief betekent wanneer je beseft hoe je kennis opdoet, zodat je jouw leerstrategie daarop kunt richten. *Metacognitieve strategieën* betreft planning, monitoren (het waarnemen en verzamelen van informatie over iets, gedurende langere tijd of afstand met een bepaalde bedoeling) en evalueren van het begrip. Luisteraars gebruiken metacognitieve kennis over zichzelf en hoe ze het beste luisteren (persoonlijke kennis); hoeveel tekst om naar te luisteren en over strategieën en hun relatie tussen tekst een taak (strategie van de kennis). Een cognitief proces is een proces dat afhankelijk is van interne en/of mentale representaties en verwerking van informatie in de hersenen. *Cognitieve strategieën* betreft dus het oplossen van leerproblemen door overwegingen hoe informatie op te slaan en op te halen. Chermak (1998) [51] noemt de volgende voorbeelden: aantekeningen maken, herhaling, betekenis uit de context halen, gebruik maken van ezelsbruggetjes. Aangezien deze strategieën niet taakgericht zijn, is het waarschijnlijk dat wanneer het eenmaal geleerd is, de strategieën gebruikt worden om in verschillende communicatiesituaties problemen op te lossen.

Gebruik van metacognitieve en cognitieve strategieën

Vandergrift (1992)[52] onderzocht het strategiegebruik van succesvol en minder succesvolle studenten. Hij keek naar studenten op beginnend en gemiddeld niveau. Zijn resultaten lieten zien dat op beginnend niveau de cognitieve beperkingen groot zijn, en dat er maar heel weinig ruimte is voor metacognitieve strategieën (zoals monitoren). Hij noemde dat de luisteraars zich vooral focusten op de semantiek (verwantschap, context en extralinguistische antwoorden zoals: teksttype, achtergrondgeluid, toon of geluid en relatie tussen de sprekers). Op het gemiddelde niveau werd een groter gebruik gemaakt van metacognitieve strategieën dan op het beginnende niveau, maar nog steeds werden cognitieve strategieën meer gebruikt, vooral uitwerking (elaboration) en gevolgtrekking. Wel wordt bij dit onderzoek aangegeven dat het geverifieerd moet worden met grotere aantallen omdat de gemiddelde groep uit zeven personen bestond en de groep van startend niveau uit 14 personen.

1.5.2 Strategietraining

Brown en Palinscar (1982)[53] suggereren drie niveaus van strategietraining:

1. Blind (waar studenten een oefening doen waarbij gebruik wordt gemaakt van een strategie, maar de strategie is niet geïdentificeerd. Ook is de strategie niet gelabeld of de waarde ervan besproken)
2. Geïnformeerd (waar de studenten een naam wordt gegeven voor de strategie en is verteld waarom het nuttig is)
3. Gecontroleerd (waar studenten zijn voorzien kansen om te vergelijken en hun gebruik evalueren van de verschillende strategieën).

Werkend met L1 studenten, onderzochten Brown en Palinscar dat de prestaties verhoogd worden wanneer studenten gebruik maakten van de gecontroleerde strategietraining. Het onderzoek van Brown en Palinscar werd bevestigd door het onderzoek van Rubin en Thompson. Thompson en Rubin (1993)[54] onderzochten technieken die de studenten aanmoedigden om leerstrategieën toe te passen. Het onderzoek werd uitgevoerd met derdejaars Russisch studenten van de Universiteit. De leerkracht gaf studenten labels voor strategieën en vertelde waarom de strategieën nuttig waren. Vervolgens, nadat de studenten vertrouwd waren met de strategie, gaf de leerkracht de keuze welke strategie ze wilden gebruiken. Ze moesten deze keuze daarna verantwoorden. De keuzes waren: luisteren met de audio aan of uit, luisteren met de video aan of uit, bepalen of extra luisterbeurten nodig waren. Wanneer ze de laatste optie kozen moesten ze ook beargumenteren waarom een extra luisterbeurt nodig was. Ook moesten ze bedenken welke strategie geschikt was voor bepaalde soorten teksten. Het resultaat van het onderzoek was dat training in het gebruik van strategieën de luistertaalvaardigheid verbeterde en dat studenten geleerd kan worden om controle te krijgen over hun gebruik van luisterstrategieën. Studenten maken regelmatig keuzes en waar mogelijk een reden voor hun beslissing: ‘Het is te afleidend met geluid aan’ of ‘Het helpt me niet wanneer het geluid uit is’.

1.5.3 Onderhandelingen van begrijpbare input

Longs (1990)[55] onderzoek stelt dat interactie tussen spreker en luisteraar (door gesprek, uitbreidingen, herhaling en verduidelijking) meer begrip zal opleveren. Pica (1992)[56] onderzocht de belangrijke rol van onderhandeling van begrip en leren. Voor Pica begint onderhandelen als een gesprekspartner signalen naar een ander uitzendt dat de andere boodschap niet duidelijk is. Dit soort interactie bevordert het begrip, volgens de literatuur. Met onderhandelen wordt bedoelt het in gesprek gaan met elkaar over iets wat onduidelijk is. Dit proces bevat volgens Pica twee stappen:

1. Partners benoemen elkaars aandacht voor individuele woorden of zinnen dat belemmert hun toegang tot het begrijpen van het bericht (een cognitief proces van aandacht)
2. Partners reageren op elkaars signalen door herhalen en herformuleren alles of een deel van hun uitingen (linguïstische processen).

Pica suggereert dat onderhandelen het taalproces met cognitieve processen op deze manier verenigt, en beargumenteert dat herhaling, herformuleren en andere taal uitwerkingen cruciaal zijn op het luisterproces. Het spreekt vanzelf dat deze alleen effect hebben wanneer zij op verzoek van de luisteraar worden verricht.

Skeletonizers en embroiderers

Ehrlich (1989)[57] et al werkten met hoger dan gemiddelde en lager dan gemiddelde ESL studenten die de opdracht kregen met een NS te praten. De NS werden in twee categorieën verdeeld: 'skeletonizers' (skeleton = geraamte). Deze eerste categorie vertelden alleen de kale elementen van het verhaal. De tweede categorie was de 'embroiderers' (embroider = borduren, mooier maken dan het is). Deze NS zorgden voor uitbreidingen en verfraaiingen in het verhaal. Twee resultaten van dit onderzoek wil ik vermelden:

1. Ze noteren dat de 'embroiderers' strategie kan leiden tot verwarde problematische discours in NS- NNS interactie.
2. Aan de andere kant de 'skeletonizers' strategie kan leiden tot een meer begrijpbare input

Dit is een vruchtbaar gebied van onderzoek dat meer onderzoek nodig heeft om de betrouwbaarheid de controleren en om meer duidelijk te krijgen over welke manier van spreken het meest effectief is.

2. Nuances onderzoeken

In mijn vorige hoofdstuk zijn verscheiden onderzoeksresultaten te lezen. Het is goed om te relativeren hoe deze resultaten tot stand zijn gekomen en een kritische blik te werpen naar de onderzoeken. Wanneer een onderzoek wordt uitgevoerd zijn hiervoor proefpersonen nodig, een bepaalde tijdsduur die er voor ter beschikking wordt gesteld, maar ook een land waarin het onderzoek wordt uitgevoerd. Resultaten van gedane onderzoeken zijn van deze drie genoemde factoren afhankelijk. Wanneer een onderzoek een jaar duurt, met Afrikaanse studenten van de universiteit zal dit een andere effect geven wanneer ik hetzelfde onderzoek in een half jaar tijd, met Duitse studenten van de middelbare school uitvoer. Om deze reden wil ik inzoomen op deze drie factoren die een rol spelen binnen onderzoeken. Mogelijk zijn er meer factoren, maar wil me beperken tot deze drie factoren omdat deze mij zijn opgevallen tijdens het lezen van de onderzoeken: lengte van het onderzoek, sociale omstandigheden en proefpersonen.

2.1 Lengte onderzoek

Onder lengte onderzoek versta ik de tijd die verstreken is gedurende het onderzoek. Met een paar voorbeelden probeer ik de nuances in verschillende onderzoeken aan te brengen.

Voorbeelden

- Resultaten van Saunders (1998)[58] wijzen uit dat studenten die vier jaar lang onderwijs in een tweede taal ontvingen vergeleken met studenten die geen enkel onderwijs in een tweede taal ontvingen, beter scoorden op leesgebied en rekengebied (ondanks dat het verschil niet significant was). Waar snel overheen gelezen wordt is de *vier jaar* die de ene groep onderwijs in een tweede taal ontving.
- Samuels en Griffore (1979)[59] bewijzen dat studenten die gedurende een jaar een *onderdompelingprogramma* volgden in een tweede taal (hier Frans) beter presteerden op het gebied van interpretatie. Dit resultaat lijkt heel wat, voor één jaar. Echter, wanneer de definitie van onderdompelingprogramma begrepen wordt, blijkt het resultaat logisch. Een onderdompelingprogramma is namelijk een programma waarbij enkel de vreemde taal (Frans in dit geval) gesproken wordt.
- Een samenvatting van het onderzoek van Robinson (1992)[60] vertelt uitgebreid over de vaardigheid verbale communicatie die vooruitgaat bij het lezen van een tweede taal. Terwijl later in de conclusie vermeld wordt dat de resultaten te merken zijn bij studenten die *vier jaar* een vreemde taal kregen onderwezen verbaal beter scoorden dan bij studenten die vier jaar een ander vak onderwezen kregen.

2.2 Sociale omstandigheden

Een onderzoek in het ene land uitvoeren, wil niet dezelfde resultaten geven wanneer je hetzelfde onderzoek in een ander land, met andere gewoonten en culturen, afneemt. Ik wil een aantal voorbeelden van deze sociale omstandigheden noemen.

Tweetaligheid

'Tweetalig opgroeien is zeer zeker niet iets van de laatste tijd. In Amerika, Canada en veel Aziatische landen is tweetaligheid een gegeven.' (Tara Ubachs, 2011) [61] In Amerika is er véél aandacht voor tweetaligheid. Neem het onderzoek van Genessee en Cloud (1998)[62]. Zij kijken in de toekomst en concluderen het volgende: 'Linguistic and cultural competence will be the mark of the well-educated citizen of the 21st century. Ze benadrukken dat wanneer de US het hoofd wil kunnen bieden tweetalig onderwijs noodzakelijk is. Verder zijn er in Amerika wel basisscholen die tweetalig zijn. Dit betekent dat onderzoeken waarin gebruik wordt gemaakt van basisschool leerlingen, een duidelijke voorsprong hebben wanneer ik zo'n onderzoek af zou nemen met Nederlandse basisschoolleerlingen. En of deze kinderen in Nederland nu VVTO krijgen of niet, veel zal het niet uitmaken omdat het verschil tussen VVTO en tweetaligheid te groot is.

Culturele verschillen

- Op het gebied van speech rate is veel onderzoek gedaan. In hoofdstuk 1, paragraaf 1, heb ik dit al even kort aangestipt. Snelheid van spreken verschilt per taal. Een interessant onderzoek zou het verschil van speech rate in verschillende landen zijn, met daarbij de oorzaak. De speech rate die bijvoorbeeld voor Frankrijk geldt, kan voor begripseffecten zorgen bij Franstaligen, maar omdat Nederlanders een andere speech rate hebben, kan de speech rate die voor Frankrijk staat waarschijnlijk andere begripseffecten vertonen dan bij Nederlanders.
- Het onderzoek over gesprekspartnerkenmerken gaf al aan dat 51 % van de proefpersonen Noord-Aziatisch waren. Ook hierbij geldt dat wanneer dit onderzoek in Nederland uitgevoerd wordt, de mogelijkheid bestaat dat er andere resultaten ontstaan. De verhoudingen tussen mannen en vrouwen is in Nederland anders dan in de Noord-Aziatische landen.
- Phillips (1991)[63] merkt, bij zijn onderzoek over visuele ondersteuning, op dat de invloed visuele ondersteuning op de luistervaardigheid kan variëren van taal tot taal. Hij schetst hier de mogelijkheid dat elk land anders reageert op visuele ondersteuning, maar waarschijnlijk ook mogelijke overeenkomsten tussen bepaalde landen. De bevolking van het ene land kan meer visueel ingesteld zijn dan de bevolking van andere landen.
- De onderzoeken die in mijn eerste hoofdstuk worden beschreven zijn niet allemaal uitgevoerd waarbij Engels de tweede taal is. Een voorbeeld is het onderzoek van Glisan (1983)[64] waarbij Spaans de tweede taal van de studenten is.

2.3 Proefpersonen

Wat voor proefpersonen worden er gebruikt in de onderzoeken die ik in hoofdstuk één beschrijf? Zegt dit ook iets over het resultaat van het onderzoek? Ik geef een aantal voorbeelden over het niveau en de leeftijd van de proefpersonen.

Voorbeelden

- Het onderzoek van Brown et al (1985)[65] bevestigen deze resultaten. In dit onderzoek werd gewerkt met studenten die Engels als hun eerste taal spreken (*ongeveer 15 jaar oud*).
- Eykyn (1992)[66] onderzocht de effecten van vier taken bij de luistervaardigheid. Zijn proefpersonen waren startende studenten van de *middelbare school*.
- Long (1990)[67], onderzocht of de Spaanse FL luisteraars beter begrepen wanneer ze beschikten over schema's die relevant waren voor het luisteronderwerp. De proefpersonen waren studenten ingeschreven in het derde kwartaal van een *Spaanse universiteit.*
- Glisan (1983)[68] werkt in zijn onderzoek met *gevorderde studenten.*

Naast de leeftijd en het niveau van de proefpersonen, speelt het aantal proefpersonen ook een rol. Hier wil ik één voorbeeld van noemen:

- Vandergrift (1992)[69] deed onderzoek naar het strategiegebruik van succesvol en minder succesvolle studenten. Bij dit onderzoek wordt het volgende vermeld: het onderzoek moet geverifieerd worden met grotere aantallen omdat de gemiddelde groep uit zeven personen bestond en de groep van startend niveau uit 14 personen.

Bij veel onderzoeken is ook niet genoemd hoeveel proefpersonen aan de onderzoeken hebben meegedaan. Kijkend naar de conclusies van onderzoeken is het belangrijk dat gekeken wordt naar achterliggende factoren. Een conclusie lijkt het belangrijkst, maar hoe de conclusie tot stand gekomen is, is minstens zo belangrijk. Ook moet ik van mijn eigen praktijkonderzoek niet zoveel verwachten als de onderzoeken op het niveau van mijn theoretische onderzoek, dat zou te hoog gegrepen zijn.

3. Leesbaarheid

In hoofdstuk 1 heb ik de verschillende onderzoeken beschreven die resultaten geven over de variabelen die een rol spelen binnen de luistervaardigheid in een tweede taal. Het 2e hoofdstuk heeft deze onderzoeken op enkele gebieden genuanceerd. In dit hoofdstuk wil ik inzoomen op de leesbaarheid. Wanneer leerlingen een luistervaardigheid toets krijgen, horen ze een tekst die vooraf geschreven is. Omdat ik in mijn praktijkgedeelte ook vooraf geschreven tekst ga gebruiken wil ik mij eerst verdiepen in de leesbaarheid van een tekst in een tweede taal. Op basis van deze informatie kan ik mijn praktijkverhalen schrijven.

Leesbaarheid helpt ons om de tekst te verbeteren gericht op de woorden en zinnen, die als eerste oorzaak van leesmoeilijkheid worden aangewezen. Leesbaarheid is wat maakt dat de ene tekst makkelijker te lezen is dan de andere tekst. Het wordt vaak verward met 'legibility', wat ingaat op het lettertype en lay-out. George Klare (1963)[70] definieert leesbaarheid als 'de gemakkelijkheid van begrip en interpretatie is te wijten aan de schrijfstijl.' In de inleiding van het onderzoek van W. DuBay (2004)[71] worden een aantal richtlijnen gegeven die betrekking hebben op de leesbaarheid, deze richtlijnen komen uit het boek 'Standards for Online Communication' (1997)[72], ze zijn als het ware de gouden regels:

1. Gebruik makkelijke, korte en bekende woorden
2. Vermijden van jargon. Koenen (1999)[73] legt dit zo uit: '*Vaktaal, vaak onbegrijpelijk voor een buitenstaander'*
3. Gebruik cultuur en geslachtneutrale taal
4. Gebruik correcte grammatica, interpunctie en spelling
5. Gebruik makkelijke zinnen, actieve stem en tegenwoordige tijd
6. Begin de instructie in gebiedende wijs door de zinnen te starten met een werkwoord waar iemand bij in actie is
7. Gebruik eenvoudige getekende elementen zoals opsommingtekens genummerde stappen om het visueel toegankelijk te maken

Onderzoek op dit gebied is in de jaren '20 begonnen. Rond de jaren '80 waren er 200 formules en over de duizend onderzoeken naar leesbaarheid gedaan. Begin vorige eeuw gaan de ontwikkeling op dit gebied in een razend tempo. Er zijn drie hoofditems te onderscheiden: 'The adult Literacy', 'The Classic Readability Studies' en 'The New Readability Studies'. Ik wil in het bijzonder ingaan op 'The Classic Readability Studies.' Op afbeelding 1, volgende bladzijde, is het Amerikaanse schoolsysteem te zien. Deze is nodig om de leesbaarheidformules te kunnen interpreteren.

HET AMERIKAANSE SCHOOLSYSTEEM

		leeftijd		**Nederland**
Pre-School		2-3		(peuterspeelzaal)
Kindergarten		4-5		groep 1 en 2
Elementary School	**grade**			**Groep**
	1	6		3
	2	7		4
	3	8		5
	4	9		6
	5	10		7
	6	11		8
Junior High	**grade**			**Klas**
	7	12		Brugklas
	8	13	Graduation	2
High School	**grade**			
(Senior High)	9	14	Freshman	3
	10	15	Sophomore	4
	11	16	Junior	5
	12	17	Senior / graduation	6 / eindexamen
College	**year**			
(University)	1	18	Freshman	hbo/universiteit
	2	19	Sophomore	
undergraduates	3	20	Junior	
	4	21	Senior	
			Bachelor's	
graduates	2 yr progr	22-24	Master's	(doctoraal)
	5	25+	Ph.D.	(promotie)

Afbeelding 1 Weergave van het Amerikaanse schoolsysteem[74]

3.1 Klassieke leesbaarheidsonderzoeken

De onderzoeken op het gebied van klassieke leesbaarheidstudies hadden als doel praktische methodes te ontwikkelen om het leesmateriaal te matchen met de mogelijkheden van studenten en volwassenen. Hiervoor werden formules ontwikkeld die onderwijzers en bibliotheken konden gebruiken. Drie onderdelen van de klassieke leesbaarheidstudies wil ik langslopen: Sherman en zijn statistische analyse van literatuur m.b.t. de zinslengte (wat een variabele van de leesbaarheidformules is), de woordfrequentielijst en de formule zelf.

L. A. Sherman en de statistische analyse van literatuur

In 1880 begon L.A. Sherman, professor van Engelse literatuur aan de Universiteit van Nebraska, literatuur van een historisch en statistisch punt te analyseren. Een kant van zijn werk wil ik belichten, namelijk over de zinslengte. Ik beschrijf dit omdat zinslengte ook een variabele binnen de leesbaarheidformules kan zijn. Sherman vergeleek oude proza met moderne schrijvers en beschrijft een progressie ten opzicht van zinsverkorting gedurende de tijd. In zijn boek (1893), *Analytics of literature, a manual for the objective study of English prose and poetry*, beschrijft hij het volgende:

- Periode voor Elizabeth (voor +/- 1558) : 50 woorden per zin
- Periode tijdens Elizabeth (vanaf +/- 1558) : 45 woorden per zin
- Periode tijdens Victoria (tot +/- 1901): 29 woorden per zin
- Periode van Sherman: (vanaf +/- 1900) 23 woorden per zin.

De jaartallen geven slechts een indicatie. Opvallend in ieder geval dat de zinnen steeds korter worden. Gedurende 2000 is het ongeveer 20 woorden per zin. Deze informatie gaat specifiek over de Engelse cultuur. Of in Nederland ook een progressie ten opzichte van zinsverkorting gedurende de tijd is, is onderzoekswaardig.

De woordfrequentielijst

Frequentielijsten zijn lijsten met de meest frequente woorden in een taal. Het onderzoek van Dubay (2004)[75] beschrijft de geschiedenis van de woordfrequentielijst. Thorndike heeft de eerste frequentielijst opgesteld. Thorndike (1874-1949) was een Amerikaanse psycholoog, werkende op de Colombia Universiteit. Thorndike is tevens bekend vanwege de operante conditionering. Rond 1911 houdt Thorndike zich bezig met de woordfrequentie. Allereerst publiceert hij *The Teacher's Word Book* (1921). In dit boek staan 10.000 frequentiewoorden. Zijn tweede boek, *A Teacher's Word Book of 20.000 Words* (1932), bevat een frequentielijst van de 20.000 meest frequente woorden. Zijn derde boek *A teachers word book of 30.000 words* (1944), bevat een frequentielijst met de 30.000 meest frequente woorden. Tot de computers kwamen, gebruikten onderwijzers en uitgevers de lijst om leesmateriaal voor de klassen te controleren. Thorndike´s lijst werd ook de basis voor de eerste leesbaarheidsformules van kinderboeken. Klare (1968)[76] beoordeelt het onderzoek van de woordfrequentie en vat het als volgt samen: “Not only do humans tend to used some words much more often than others, they recognize more frequent words more rapidly than less frequent, prefer them, and understand and learn them more readily. It is not surprising, therefore, that this variable has such a central role in the measurement of readability.” Dubay (2004) beschrijft in zijn onderzoek: ‘The

more frequent a word is used, they found, the more familiar it is and the easier to use. As we learn and grow, our vocabulary grows as does our ability to master longer and more complex sentences. How much that continues to grow depends on how much reading is done throughout life.' (Dubay, 2004). De woordfrequentielijst is een belangrijke variabele binnen de leesbaarheidformule. In mijn praktijkgedeelte ga ik hier nog verder op in.

De klassieke leesbaarheidsformule

Een leesbaarheidsformule is een formule waarmee je de moeilijkheid van een tekst kunt berekenen. Belangrijke elementen die in deze formule meespelen zijn de lengte van de zinnen (dus hoeveel woorden telt de zin), maar ook de moeilijkheid van de woorden of hoeveel lettergrepen een woord heeft. Veel onderzoekers hebben zich bezig gehouden met het maken van een formule. Tachtig jaar van onderzoeken en testen heeft bijgedragen aan een wereldwijd gebruik van de leesbaarheidsformules, in veel verschillende talen. Een voorbeeld is Harry D. Kitson. Deze psycholoog (1921)[77] publiceerde *The mind of the buyer.* Hierin laat hij de verschillende leesbaarheid tussen tijdenschriften en kranten zien, en hoe lezers verschillen. Ondanks dat hij niet op de hoogte was van Shermans werk (dit leg ik in de volgende paragraaf uit), onderzocht hij dat zinslengte en woordlengte verdeeld in lettergrepen belangrijke maatstaven zijn voor de leesbaarheid. Rudolph Flesch voegt deze twee variabelen (30 jaar later) samen. Kitson zelf heeft geen leesbaarheidformule geschreven. Diegene die wel een leesbaarheidformule hebben geschreven bespreek ik uitvoerig in de volgende paragraaf.

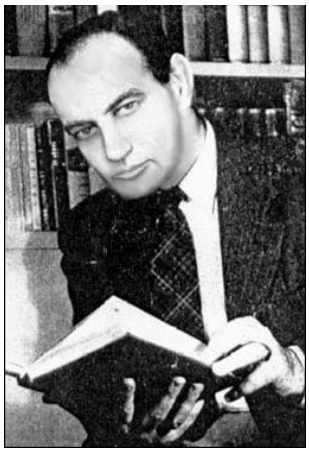
3.2 De leesbaarheidsformules

Op de leesbaarheidsformule wil ik wat dieper ingaan, omdat dit een onderdeel van mijn resultaten in mijn praktijkgedeelte vormt. In deze paragraaf bespreek ik de eerste leesbaarheidformule voor kinderen, Rudolf Flesch en zijn leesbaarheidformules en Edgar Dale met zijn leesbaarheidformule en frequentielijst.

Eerste leesbaarheidsformule voor kinderen

Bertha Lively en S.L. Pressey (1923)[78] waren aangetrokken tot de praktische problemen van het selecteren van natuur- en scheikunde boeken voor de junior high school. De boeken waren zo gevuld met technische woorden dat de leerkrachten vooral tijd besteedden aan het uitleggen van de moeilijke woorden. Ze stelden een vermindering voor van de lastige woorden in de tekstboeken. Hun artikel wordt de eerste leesbaarheidsformule voor kinderen. Deze formule meet het aantal verschillende woorden per 1000 woorden en het aantal woorden die niet op de lijst van Thorndike staan (10.000 woorden).

Rudolph Flesch



Rudolph Flesch is geboren in Australië. In zijn proefschrift publiceerde Flesch zijn eerste leesbaarheidsformule om volwassen leesmateriaal te meten. Zijn tweede formule schreef hij in 1948. De tweede formule viel uiteen in twee formules. De Reading Ease Formule en de Flesch-Kincaid Formule. De Reading Ease Formula laat het gebruik van affix weg, en gebruikt maar twee variabelen: het aantal lettergrepen en zinnen per 100 woorden (steekproef). Het voorspelt leesbaarheid op een schaal van 1 tot 100 . Bij 30 begint zeer moeilijk en 70 makkelijk. (Flesch p. 225) schreef dat een score van 100 impliceert dat het begrijpbaar is voor lezers die de 4th Grade hebben gehaald.

De Reading Ease Formule gaat als volgt:

$$206.835 - 1.015\left(\frac{\text{total words}}{\text{total sentences}}\right) - 84.6\left(\frac{\text{total syllables}}{\text{total words}}\right)$$

Zie afbeelding 2 hoe de score van de Reading Ease van Flesch (1949)[79] geïnterpreteerd kan worden.

Reading Ease Score	Style Description	Estimated Reading Grade	Estimated Percent of U.S. Adults (1949)
0 to 30:	Very Difficult	College graduate	4.5
30 to 40:	Difficult	13th to 16th grade	33
50 to 60:	Fairly Difficult	10th to 12th grade	54
60 to 70:	Standard	8th and 9th grade	83
70 to 80:	Fairly Easy	7th grade	88
80 to 90:	Easy	6th grade	91
90 to 100:	Very Easy	5th grade	93

Afbeelding 2

Flesch's Reading Ease formula is een van de meest gebruikte formule en een van de meest geteste en betrouwbare formule, vermelden Chall (1958)[80] en Klare (1963)[81]. Fleschs werk heeft een enorme impact gehad op journalisten, zoals Robert Gunning, die werkte bij de United Press. Samen hebben ze het de leesbaarheid van de voorpagina (van de krant) van de 16th naar de 11th Grade gebracht, zoals het nu is. Verder heeft Flesch de leesbaarheid van populaire magazines vergeleken met elkaar. Het resultaat is in afbeelding 3 te zien.

Style	Flesch Reading Ease Score	Average Sentence Length in Words	Average No. of Syll. Per 100 Words	Type of Magazine	Estimated School Grade Completed	Estimated Percent of U.S. Adults
Very Easy	90 to 100	8 or less	123 or less	Comics	4th grade	93
Easy	80 to 90	11	131	Pulp fiction	5th grade	91
Fairly Easy	70 to 80	14	139	Slick fiction	6th grade	88
Standard	60 to 70	17	147	Digests	7th or 8th grades	83
Fairly Difficult	50 to 60	21	155	Quality	Some high school	54
Difficult	30 to 50	25	167	Academic	High school or some college	33
Very Difficult	0 to 30	29 or more	192 or more	Scientific	College	4.5

Afbeelding 3: Fleschs (1949, pp. 149-150) vergelijking van de leesscores van populaire tijdschriften met verschillende variabelen.

Op basis van deze afbeelding kan gezegd worden dat stripverhalen het makkelijkst de laagste leesscore hebben, en dus het makkelijkst te begrijpen is. Dit kan ingezet worden op de basisschool. Wel moet rekening worden gehouden met het feit dat het hier om de eerste taalverwerving gaat.

Het tweede gedeelte van Flesch tweede formule is de Flesch-Kincaid Formule. Deze leesbaarheidsformule wordt uitbundig in het onderwijsveld gebruikt. De score van de formule is gerelateerd aan het Amerikaanse Grade systeem. Overzicht van het Amerikaanse Grade Systeem is te zien op pagina 20, afbeelding 1. Deze score maakt het makkelijk voor leraren, ouders, bibliotheken en anderen om de leesbaarheid van verschillende boeken en teksten te bepalen. De formule gaat als volgt:

$$0.39\left(\frac{\text{total words}}{\text{total sentences}}\right)+11.8\left(\frac{\text{total syllables}}{\text{total words}}\right)-15.59$$

De Flesch Reading Ease en de Flesch-Kincaid Formule zal ik beide in mijn praktijkonderzoek berekenen. De variabelen van de Flesch formules zijn hetzelfde, de beide formules kijken naar het gemiddeld aantal woorden per zin en naar het gemiddeld aantal lettergrepen per woord. De cijferwaarde is echter verschillend. De Flesch Reading Ease score is een score tussen de 1 en 100. De Flesch-Kincaid Score is een score die gerelateerd is aan het Amerikaanse Grade systeem.

Edgar Dale

Edgar Dale was professor aan de Ohio State University. Dale schreef een leesbaarheidformule omdat hij tekortkomingen zag in de Flesch Reading Ease formule. Dit is ook gelijk de eerste kritiek op de Flesch Reading Ease formule. De originele Dale-Chall formule (1948) werd ontwikkeld voor volwassenen en kinderen boven de 4th grade (groep 6, 9 jaar). De nieuwe formule maakt gebruik van de zinslengte variabele en ook het percentage van 'moeilijke woorden' woorden, die niet gevonden zijn in de Dale-Chall lijst van 3000 woorden. Dale heeft zijn eigen frequentielijst ontwikkeld die gebruikt wordt als variabele in zijn leesbaarheidformule. Zie de literatuurlijst voor een verwijzing naar de Cale-Chall woordenlijst.[82] Tachtig procent van de woorden zijn bekend bij 4th grade lezers. De Dale -Chall lijst gebruik ik in mijn praktijkgedeelte om mijn verhalen steekproefsgewijs te schrijven. De formule gaat als volgt:

Reading Grade Score	Reading Grade Level	Education Level	Age
4.9-	1st grade 2nd grade 3rd grade 4th grade	Primary	5-10
5.0 - 5.9	5th grade 6th grade		10-12
6.0 - 6.9	7th grade 8th grade	Secondary	12-14
7.0 - 7.9	9th grade 10th grade		14-16
8.0 - 8.9	11th grade 12th grade		16-18
9.0 - 9.9	13th grade 15th grade	College University	18-22
10+	16th grade and higher		22+

Afbeelding 4

1. Selecteer 100 woorden (steekproef door de tekst), bij boeken is elke tiende bladzijde aanbevolen)
2. Bereken het gemiddelde van zinslengte in woorden
3. Bereken het percentage van woorden buiten de Dale lijst van 3000 woorden
4. Breng dit in evenwicht met de formule die als volgt gaat:

   .1579PDW (percentage van moeilijke woorden die niet in de Dale-Chall woordenlijst voorkomen) **+ .0496ASL**(de gemiddelde zinslengte in woorden) **+ 3.6365**

De Raw score is de leesgraad van een lezer die de helft van de vragen kan beantwoorden van de passage. Informatie die de score van de formule geeft is af te lezen in afbeelding 4. In de afbeelding is de Mapping Reading Grade Score (RGS) te zien. Waarbij de Reading Grade Score de Raw Score is en de Reading Grade Level de Dale – Chall Score is.

Nu ik mijn theoriedeel ga afronden kan ik een link leggen tussen de theorie en de praktijk. Een aantal thema's van mijn theoriedeel zullen in mijn praktijkgedeelte terugkomen. Ik denk aan de variabele speech rate, de frequentielijst van Chall-Dale en verschillende leesbaarheidformules. Deze vormen de leidraad voor de technische kant van mijn resultaten.

4. Onderzoeksopzet

In mijn onderzoeksopzet zal ik op basis van de theoretische achtergrond die ik mij eigen gemaakt heb, een plan opstellen om deze theorie in praktijk te brengen.

Theoretische gedeelte

In mijn theoriegedeelte heb ik geprobeerd antwoord te vinden op de volgende vraag: *'Welke variabelen spelen een rol bij de luistervaardigheid binnen een tweede taal, en welke invloed hebben deze variabelen op de luistervaardigheid?'* Ik heb ontdekt dat de luistervaardigheid bestaat uit vijf kenmerken. Deze kenmerken bevat allerlei variabelen. Zoals bijvoorbeeld de speech rate die behoort bij tekstkenmerken, of het geheugen dat een rol speelt bij luisterkenmerken. Door deze onderzoeken heb ik zicht gekregen op de constructie van de luistervaardigheid in een tweede taal. Verder heb ik in mijn theoriedeel ook nog onderzocht wat leesbaarheidformules zijn en hoe deze toegepast kunnen worden. Variabelen binnen de formules zijn onder andere het aantal woorden per zin, het aantal moeilijke woorden (niet voorkomend op de frequentielijst). Sommige formules kijken ook naar het aantal lettergrepen. Met deze informatie ga ik de verhalen van mijn praktijkonderzoek analyseren en door middel van deze formules de leesbaarheidscores berekenen.

Praktijkgedeelte

Nu ik weet hoe het luisterproces in elkaar zit, en op welke manier ik invloed uit het luisteren kan uitoefenen door de leesbaarheidformules, kan ik een praktijkplan opzetten. In het praktijkplan wil ik het volgende onderzoeken: *'Welk effect heeft het vertellen van een (bijbel) verhaal in een tweede taal op de luistervaardigheid bij kinderen van groep 6/7?'* Om hier achter te komen wil ik eerst een enquête bij mijn klas, groep 6/7, afnemen. Deze enquête bestaat uit 15 verhalen, de kinderen moeten aanvinken of ze het verhaal kennen en vervolgens ook een korte beschrijving van het verhaal geven, zodat ik kan controleren of ze het verhaal ook echt kennen. Resultaten van de enquête wijzen uit dat het verhaal van Ezechiël, Sundar en Amos nul keer is gekozen. Toch heb ik niet voor het verhaal van Amos gekozen omdat ik daar uiteindelijk geen geschikte afbeeldingen van kon vinden. Echter, het verhaal van Glady is één keer gekozen, maar de beschrijving klopte niet met het echte verhaal. Daarom heb ik toch voor dit verhaal gekozen. Nu was ik nog op zoek naar één verhaal. Uiteindelijk heb ik voor het verhaal van Alexander de Grote gekozen. Een verhaal wat zich tussen het nieuwe en oude testament afspeelt. Toen de verhalen bekend waren heb ik op basis van vier stripboeken de verhalen geschreven. Ik vond het belangrijk om eerst de afbeeldingen helder te hebben, zodat ik op basis van die afbeeldingen mijn verhaal kon schrijven. Hierdoor voorkom ik overbodige beschrijvingen wat niet op de afbeeldingen voorkomt. Tijdens het schrijven van de verhalen wil ik steekproefsgewijs de Reading Grade Formule gebruiken. Op basis van deze Reading Grade Score kan ik de moeilijkheid van de tekst enigszins inschatten. Wanneer ik de verhalen heb afgerond introduceer ik mijn opdracht aan de kinderen. Ik vertel dat ik een onderzoek ga doen om te kijken wat leerlingen van groep 6/7 begrijpen van een verhaal dat in een tweede taal wordt verteld.

Wanneer de kinderen de afbeeldingen in een bepaalde volgorde hebben gelegd begint het analyseren. Bij het verwerken van de resultaten komen de volgende vragen aan bod:

- Wat is de uitkomst van diverse leesbaarheidsformules? (De Flesch reading ease score Gunning fox index, Flesch – Kincaid Grade Level Score, Reading Grade Score)
- Wat is mijn gesproken speech rate?
- Wat is de woordfrequentie van de verhalen?

Om te bepalen wat de kinderen van het verhaal begrepen hebben heb ik de volgorde waarop de leerlingen de afbeeldingen hebben neergelegd, genoteerd. Deze volgorde wil ik analyseren door middel van de volgende vragen:

- Hoe hebben de leerlingen de afbeeldingen neergelegd?
- Wat zijn de resultaten van de begin- midden en eindreeks? Welke reekshoeveelheid is het meest gelegd?

Het uiteindelijke doel is om aan de hand van de volgorde waarop de kinderen de afbeeldingen neer hebben gelegd de volgorde te analyseren en mogelijke effecten van de resultaten te bespreken.

Actieonderzoek

Algemeen geformuleerd heb je bij een actieonderzoek als leerkracht een bepaalde inhoud of aanpak voor ogen en het onderzoek is erop gericht deze op een systematische manier uit te voeren en te testen. In ontwikkelingsgericht onderzoek ‘ worden nieuwe inhouden ontworpen, uitgeprobeerd en geëvalueerd. In dit cyclische proces van ontwerpen en evalueren wordt helder op basis van welke argumenten bepaalde beslissingen zijn genomen’. (Kwakman & van de Berg, 2004, p. 12). Elementen binnen de cyclus zijn: *de handelingsvraag* (‘Welk effect heeft het vertellen van een (bijbel) verhaal in een tweede taal op de luistervaardigheid bij kinderen van groep 6/7?’), *onderzoeker en onderzochte hetzelfde* (ik ben dus zelf degene die het onderzoek uitvoert en niet een externe van buitenaf), *vertalen naar specifieke context* (de specifieke context is de dagopening waarin (bijbel) verhalen in een tweede taal worden verteld), *gebaseerd op gefundeerd inzicht* (onderzochte variabelen die invloed kunnen uitoefenen op de luistervaardigheid, en diverse leesbaarheidformules) en de laatste stap *het verbeteren van eigen handelen*. Wanneer resultaten bijvoorbeeld uitwijzen dat de volgorde geen enkele keer in de goede volgorde is gelegd, weet ik dat ik dit een volgende keer op een andere manier moet gaan aanpakken.

Afname onderzoek en werkwijze

Om een antwoord te krijgen op mijn onderzoeksvraag heb ik onderzoek gedaan bij groep 6/7 van basisschool 'De Hoeksteen' te Nijkerk. Het afnemen van de resultaten heeft plaatsgevonden in de periode van 9-13 mei, 2011. 'De Hoeksteen' is een ontwikkelingsgerichte school waar vanaf groep 1 Engels gegeven wordt. De deuren van deze school zijn in 2008 geopend en momenteel is groep 7 nog de hoogste groep. Dat betekent dat mijn groep 6/7 niet al vanaf groep 1 Engels heeft gehad. Het aanbod van Engels verschilt per leerling van 2 tot 3 jaar. In groep 6 zitten 6 leerlingen, en in groep 7 zitten 4 leerlingen. 9 mei heb ik de leerlingen uitgelegd hoe het onderzoek eruit ziet. Vervolgens ging de werkwijze van de dinsdag tot vrijdag hetzelfde. Van 08:30 – 08:45 vertelde ik het verhaal en van 08:45 – 10:00 komen de leerlingen om de beurt bij mij op de gang. Ik heb acht afbeeldingen van het verhaal en de leerlingen mogen deze afbeeldingen in de goede volgorde leggen.

Gebruikte instrumenten

- De frequentielijst van Dale-Chall [83]
- Leesbaarheidsformules
- Enquête format en resultaten enquête (bijlage 11.2)
- Geschreven (bijbel) verhalen (bijlage 11.3, 11.4, 11.5 en 11.6)
- Afbeeldingen van de (bijbel) verhalen (bijlage 11.7)
- Stripboeken van de vier verhalen (zie bijlage 11.9)

Validiteit en betrouwbaarheid instrumenten

De belangrijkste toetssteen voor betrouwbaarheid is dat wanneer het onderzoek voor een tweede keer gedaan wordt, deze dezelfde resultaten uitwijst. Bij validiteit gaat het meer om de vraag of je resultaten ook daadwerkelijk meten wat je wilt meten. Allereerst de betrouwbaarheid. Wanneer ik mijn onderzoek met precies dezelfde instrumenten zou uitvoeren (plaatjes, dezelfde geschreven verhalen) dan is het waarschijnlijk dat er dezelfde resultaten zijn. Afbeeldingen zijn cruciaal omdat ze het verhaal weergeven. Waar afbeeldingen aan moeten voldoen wanneer je het begrip van een verhaal zou willen meten, zou een onderzoek apart zijn. Ik kan concluderen dat wanneer ik hetzelfde onderzoek zou doen met dezelfde afbeeldingen en verhalen zou doen, er waarschijnlijk hetzelfde resultaat uitkomt. Ik kan het pas met zekerheid zeggen wanneer ik dit onderzoek voor de tweede keer heb uitgevoerd. Wat de validiteit betreft, meet ik ook daadwerkelijk wat ik onderzoek? Leerlingen moeten de afbeeldingen in de goede volgorde leggen. Ik heb er bewust voor gekozen de afbeeldingen niet vooraf aan de leerlingen te laten zien, omdat anders de mogelijkheid zou bestaan dat de leerlingen onthouden welke afbeelding eerst of later was. Verder heb ik de visuele kant van de luistervaardigheid getoetst. Het is mogelijk dat wanneer ik verbaal vragen had gesteld er andere resultaten gekomen waren.

5. Resultaten

De resultaten van mijn praktijkonderzoek zijn onder te verdelen in twee gedeelten, de technische resultaten en de leerling resultaten. Met de technische resultaten bedoel ik de scores die de leesbaarheidformules bij elk verhaal geven, maar ook de resultaten van de woordfrequentie en speech rate. Naast deze technische resultaten heb ik de resultaten van de leerling. Binnen de resultaten van de leerling kijk ik hoe de leerlingen de afbeeldingen hebben neergelegd en zoom ik in op details. Dit alles heb ik ondergebracht in drie paragrafen: Resultaten van de leesbaarheidscores, resultaten van de speech rate & woordfrequentie en als laatst de resultaten van de leerlingen.

5.1 Leesbaarheidsscores

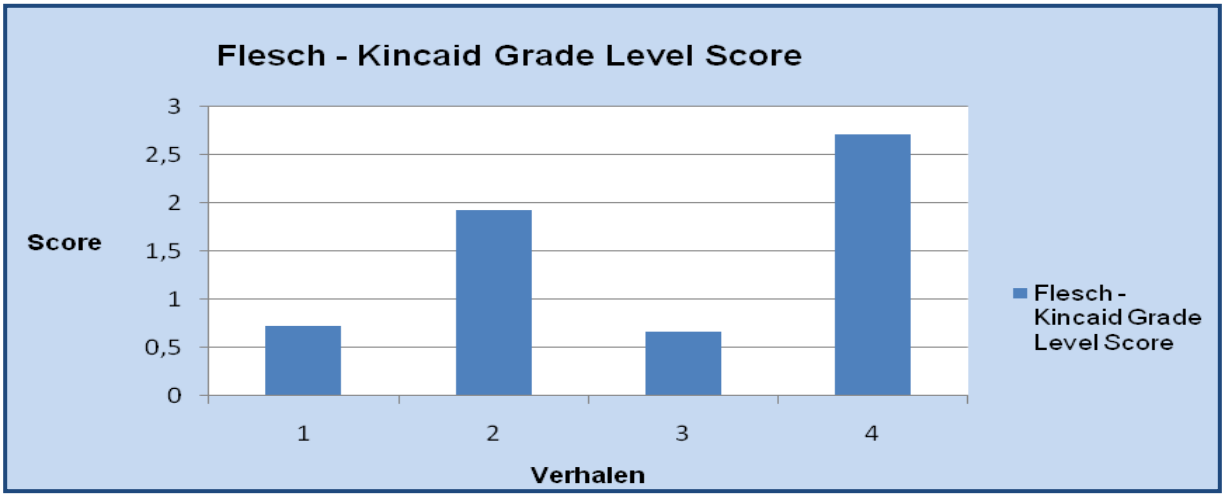
In deze paragraaf beschrijf ik de resultaten van vier leesbaarheidsformules. De Flesch-Kincaid score, de Flesch Reading Ease score, de Gunning Fox Index en de Reading Grade Score. Per verhaal heb ik via de website www.ist.rit.edu/~jxs/services/TestReadability.html[84] de scores van deze leesbaarheidformules berekend door de verhalen in te voeren. Een uitzondering is de Reading Grade Score. Deze heb ik zelf berekend door per verhaal, vijf of zes keer, honderd woorden te selecteren en vervolgens aan de hand van de Chall-Dale lijst de formule te berekenen. De uitslag van de vier formules geven een Grade of het jaar educatie dat nodig is om de tekst te begrijpen weer. Wel vermeld ik erbij dat de scores gelden voor leerlingen die Engels als hun moedertaal spreken. De proefpersonen van mijn praktijkonderzoek spreken Engels niet als hun moedertaal. Dit kan meespelen in de resultaten, en zal in mijn conclusie ook aan bod komen.

Flesch-Kincaid Score

Rudolf Flesch (1911-1986) heeft twee leesbaarheidformules ontworpen. Zijn tweede formule valt uiteen in twee formules: De Flesch-Kincaid formule en de Flesch Reading Ease formule. Eerst bespreek ik de Flesch-Kincaid en vervolgens de Flesch Reading Ease. De Flesch-Kincaid Grade Level Score geeft het aantal jaar educatie weer dat nodig is om de tekst te begrijpen. Dit is gebaseerd op het aantal lettergrepen per woord en het aantal woorden per zin. Figuur 1 is gebaseerd op de volgende formule:

$$0.39\left(\frac{\text{total words}}{\text{total sentences}}\right)+11.8\left(\frac{\text{total syllables}}{\text{total words}}\right)-15.59$$

Het antwoord dat de formule geeft correspondeert met het Amerikaanse Grade systeem. Wanneer er 8,2 uitkomt, wordt verwacht dat iemand die in de 8th Grade (13 jaar) zit, deze tekst begrijpt. Voor een overzicht van het Grade Systeem in vergelijking met het Nederlandse onderwijssysteem, zie afbeelding 1, pagina 20. De Flesch-Kincaid formule wordt voornamelijk in het onderwijs gebruikt.



Figuur 1: Score van de Flesch-Kincaid Grade formule van de vier verhalen die verteld zijn bij de kinderen uit groep 6/7 van basisschool 'De Hoeksteen' in Nijkerk.

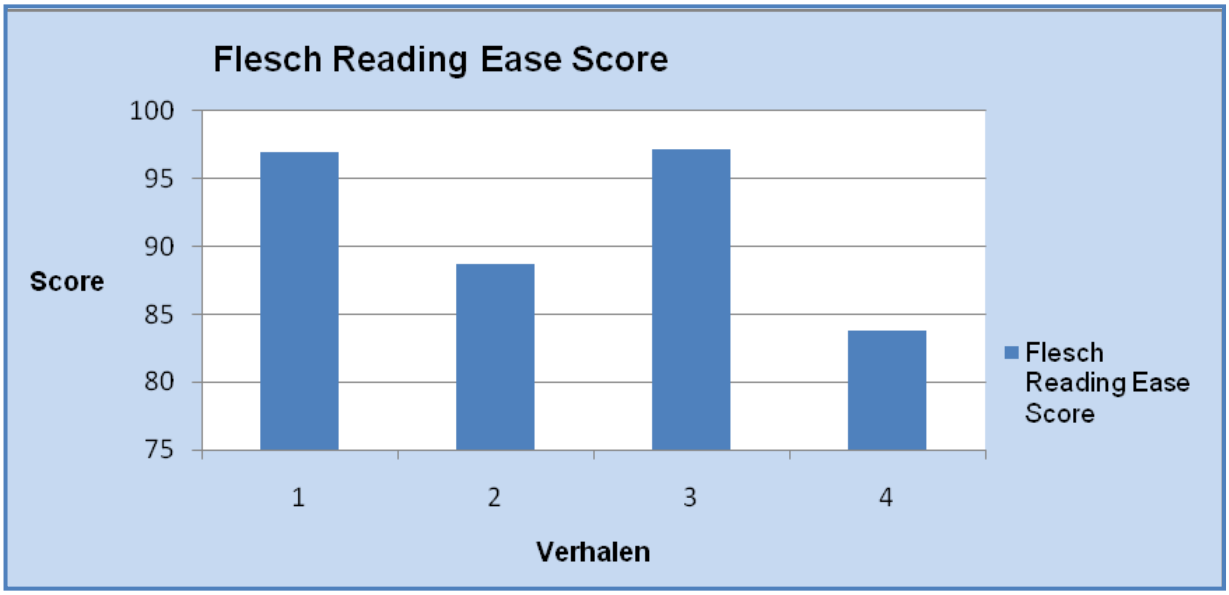
Uit figuur 1 is af te lezen dat de verhalen 2 en 4 een hogere score hebben. Verhaal 1 heeft een score van 0,72 en verhaal 3 heeft een score van 0,67. Dit zou betekenen dat (afgerond) deze twee verhalen te begrijpen zijn voor een 1st Grade van het Amerikaanse schoolsysteem, een leerling uit groep 3, met een leeftijd van 6 jaar. De verhalen 2 en 4 hebben een score van net boven/onder de 2, namelijk: 1,93 en 2,71. Deze score valt binnen de 2th en 3th Grade, wat in Nederland een groep 4/5 met een leeftijd van 7/8 jaar is. Deze formule kijkt dus niet naar moeilijke woorden, maar alleen naar het aantal woorden per zin en het aantal lettergrepen per woord. Deze variabelen hebben invloed op de leesbaarheid. Omdat de score van verhaal 2 en 4 hoger zijn, kan dat betekenen dat deze verhalen langere zinnen of woorden met meerdere lettergrepen bevat dan de verhalen 1 en 3. De score geeft aan dat hierdoor de verhalen 2 en 4 voor een hogere leeftijd geschikt is, dan de verhalen 1 en 3.

De Flesch Reading Ease score

Bij de Flesch Reading Ease score geldt hoe hoger de score, des te makkelijker de tekst te begrijpen is. In mijn theoriedeel is te lezen dat een score van 90-100 zeer gemakkelijk is en geschikt voor de 5th Grade (10 jaar). Een score van 80-90 is gemakkelijk en geschikt voor de 6th Grade (11 jaar). 100 impliceert dat het begrijpbaar is voor lezers die de 4th Grade (9 jaar) hebben gehaald. De scores in figuur 2 zijn gebaseerd op de volgende formule:

$$206.835 - 1.015\left(\frac{\text{total words}}{\text{total sentences}}\right) - 84.6\left(\frac{\text{total syllables}}{\text{total words}}\right)$$

De Flesch Reading Ease Formule verschilt van de Flesch-Kincaid in de cijferwaarde. De variabelen zijn hetzelfde. Een ander verschil tussen deze twee formules is dat de Flesch-Kincaid onder andere geschreven is met het oog op het onderwijs, terwijl de Flesch Reading Ease Formule een ander publiek bereikte, namelijk de journalisten. Een voorbeeld is Robert Gunning.



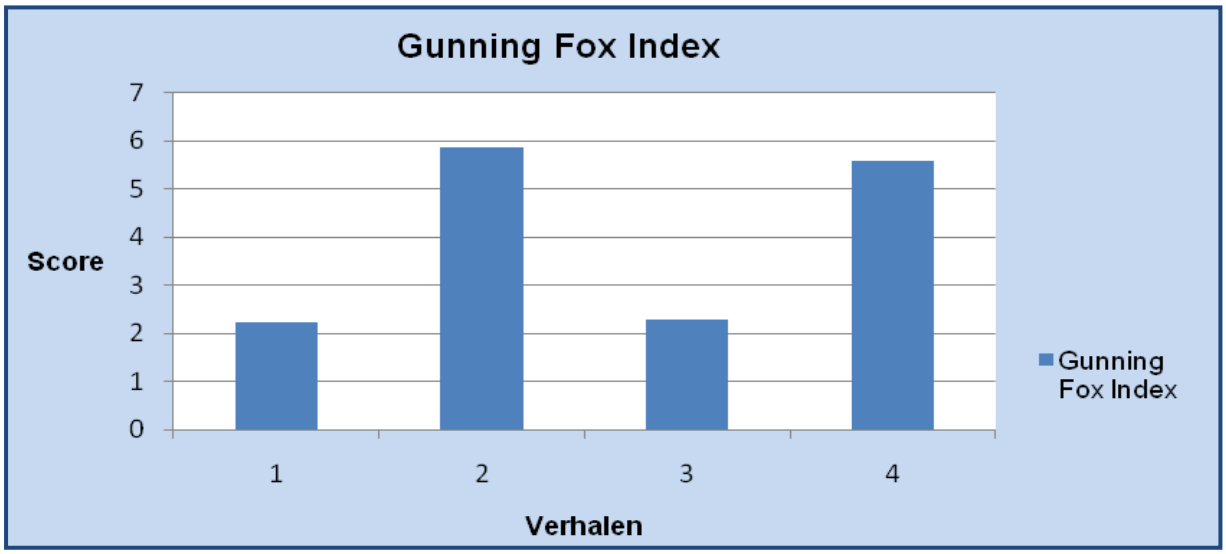
Figuur 2: Score van de Flesch Reading Ease Formule van de vier verhalen die verteld zijn bij de kinderen uit groep 6/7 van basisschool 'De Hoeksteen' in Nijkerk.

Verhaal 1 en 3 hebben een score tussen de 90 en 100. De verhalen 2 en 4 hebben score tussen de 80 en 90. Verhaal 1 en 3 zou dus door kinderen van de 5th Grade (10 jaar) te begrijpen moeten zijn. De verhalen 2 en 4 hebben een score tussen de 80 en 90. Deze zou voor kinderen van de 6th Grade (11 jaar) te begrijpen moeten zijn. Zoals ik al vermeldde, hoe hoger de score is, hoe makkelijker de tekst te begrijpen is. In dat geval moet de Flesch Reading Ease Score (figuur 2) van de verhalen 1 en 3 hoger zijn dan de verhalen 2 en 4, omdat ik op basis van figuur 1 de conclusie heb getrokken dat deze verhalen een lagere score hebben doordat ze waarschijnlijk kortere zinnen, en minder woorden met meer dan 2 lettergrepen hebben. In figuur 2 is af te lezen dat de score van verhaal 1 en verhaal 3 inderdaad hoger is.

Gunning Fox Index

De Gunning Fox Index geeft het aantal jaar scholing weer dat nodig is om de tekst te kunnen begrijpen. Dit is gebaseerd op het aantal woorden per zin en moeilijke woorden per zin. De moeilijke woorden zijn woorden met twee of meer lettergrepen per woord. Er zijn enkele uitzonderingen die niet meegeteld worden, bijv. achtervoegsels die eindigen op –ed, - es, -ing of jargon. De Gunning Fox index is ontworpen door Robert Gunning. Robert Gunning specialiseerde zich in het werk van journalisten, kranten etc. Zijn Gunning Fox Index is bedoeld om de leesbaarheid van journalisten te bevorderen. Dit is *niet* hetzelfde publiek als de Flesch-Kincaid formule die onder andere speciaal voor het onderwijs is ontwikkeld. Wel sluit dit publiek aan bij de Flesch Reading Ease. Gekeken naar wat gemiddeld leesbaar is voor de mensen om ons heen, is dat een score van 12. The Times heeft bijvoorbeeld een score rond de 11. Academische onderzoeken hebben een score tussen de 15 en 20. De Bijbel heeft bijvoorbeeld een score rond de zes. De Gunning Fox index is gebaseerd op de volgende formule:

$$0.4\left(\left(\frac{\text{words}}{\text{sentence}}\right)+100\left(\frac{\text{complex words}}{\text{words}}\right)\right)$$



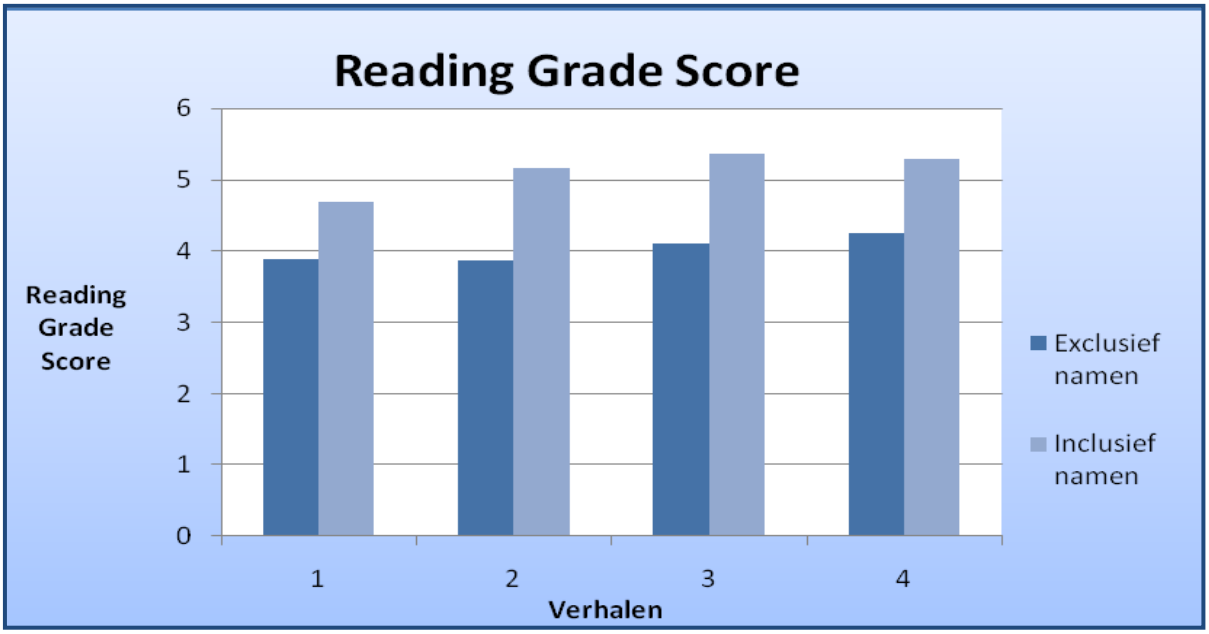
Figuur 3: Score van de Gunning fox index van de vier verhalen die verteld zijn bij de kinderen uit groep 6/7 van basisschool 'De Hoeksteen' in Nijkerk.

Deze Gunning Fox Index varieert van 2,22 tot 5,59. Kinderen moeten dus (afgerond) 2 tot 6 jaar educatie gehad hebben voordat ze deze tekst begrijpen. Uitgaand van een starterleeftijd van vier jaar, zou dat betekenen dat kinderen van 6,20 tot 9,59 jaar moeten zijn om deze tekst te begrijpen. Binnen deze marges is dus spreiding van leeftijd zichtbaar en mogelijk. Gekeken naar de resultaten van de vier verhalen, valt op dat er weer een verschil zit tussen de verhalen 1 en 3, 2 en 4. In deze formule werd gekeken naar het aantal woorden per zin, een variabele die overeenkomt met de Flesch formules, maar de tweede variabele is anders. Hierbij word namelijk gekeken hoeveel 'complex words' per totaal aantal woorden er zijn. Daar waar de Flesch formules keken naar het totaal aantal lettergrepen delend door het totaal aantal worden, wordt in deze formule enkel de 'complex words' gedeeld door het aantal woorden. Als mijn eerder getrokken conclusie (dat de verhalen 1 en 3 kortere zinnen bevat of minder woorden met langere lettergrepen) dan zou dat bij de Gunning Fox Index ook te zien zijn dat deze verhalen een lagere score hebben. In figuur 3 is dat inderdaad af te lezen.

Reading Grade Score

De Reading Grade Score is de enige score die ik *voorafgaand* aan het onderzoek had vastgesteld. De andere leesbaarheidscores heb ik achteraf geanalyseerd. De Reading Grade Score is een score die gebaseerd is op de formule van Dale-Chall: **RGS = (0.1579 x DS) + (0.0496 x ASL) + 3.6365**

Edgar Dale, werkte zijn hele leven om de leesbaarheid van boeken, kranten etc. te verbeteren. De originele Dale-Chall formule (1948) is ontwikkeld voor volwassenen, maar ook voor kinderen boven de 4th Grade. Deze formule is ontwikkeld, omdat ze een aantal tekortkomingen vonden in de Flesch formules. Deze formule kijkt naar de variabele zinslengte, maar ook naar de variabele 'hard words'. Deze laatste variabele wordt berekend door de Dale-Chall wordlist. Deze lijst bestaat uit 3000 woorden, waarbij 80 procent is te begrijpen voor een 4th Grade reader.



Figuur 4: Weergave van de score van de Flesch reading ease score van de vier verhalen die verteld zijn bij de kinderen uit groep 6/7 van basisschool 'De Hoeksteen' in Nijkerk.

De Reading Grade score is een formule die ik steekproefsgewijs (vijf of zes keer per verhaal) heb berekend. Het gemiddelde is in figuur 4 af te lezen. Wanneer ik de namen van de personen wel tot de DS bereken, is de score lichtblauw. Wanneer ik de namen van de personen niet tot de DS bereken is de score donkerblauw. De donkerblauwe score varieert van 3,86-4,25. De lichtblauwe score varieert van 4,68-5,37. Om te weten welke leeftijd aan de score verbonden is, kun je afbeelding 4 op pagina 25 raadplegen. Ik kan de conclusie trekken dat de donkerblauwe score geschikt is voor de 1st-4th Grade. De lichtblauwe score is geschikt voor de 5th en 6th Grade. Hiermee varieert de leeftijd van 5 tot 12 jaar. Uit figuur 4 is af te lezen dat er geen opvallend verschil bij de verhalen 1 en 3, 2 en 4 is, wat bij de andere formules wel het geval is geweest. De score inclusief de namen is hoger, wat ook te verwachten is omdat namen niet op de Dale-Chall lijst voorkomen.

Verschillen binnen de formulescores

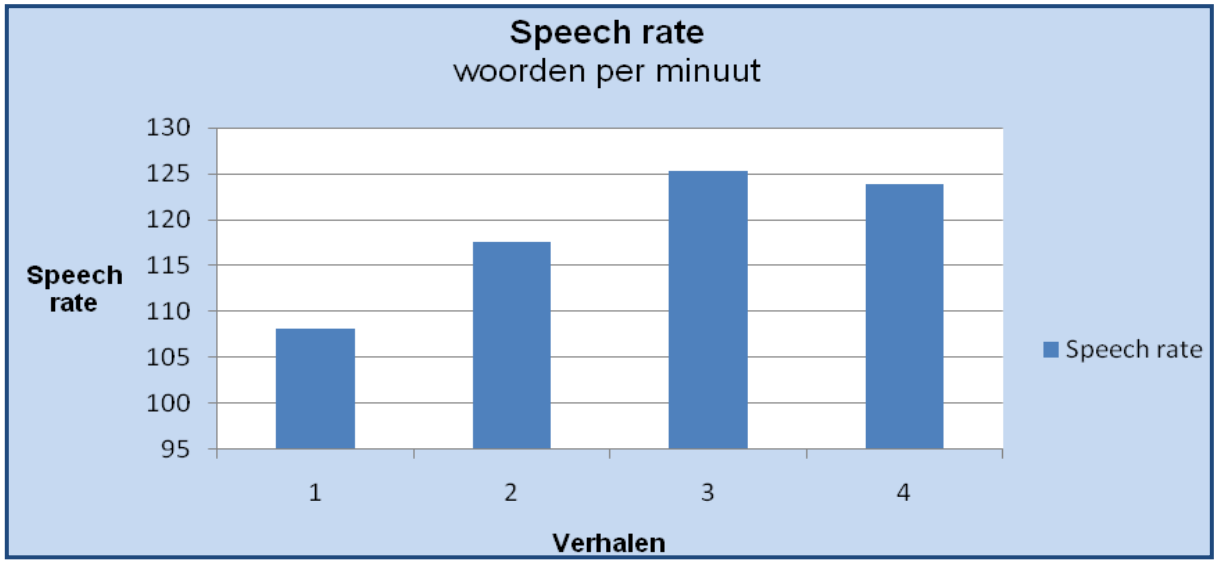
De Flesch-Kincaid formule schetst een leeftijd van 6-8 jaar, de Gunning Fox Index een leeftijd van 6-9,5 jaar, de Flesch Reading Ease Score geeft een leeftijd van 10-11 jaar aan, en de RGS geeft wanneer de namen van de hoofdpersonen *wel* tot de moeilijke woorden (DS) gerekend worden een leeftijd van 10-12 jaar aan, en wanneer de namen van de hoofdpersonen *niet* gerekend worden tot de moeilijke woorden (DS) een leeftijd van 5-10 jaar aan. De formules van Flesch delen het aantal woorden door het aantal zinnen, en vervolgens het aantal lettergrepen delen door het aantal woorden. De Gunning Fox index kijkt naast het aantal woorden per zin, naar het aantal moeilijke woorden delen door het aantal woorden. Met moeilijke woorden worden dan woorden die meer dan 2 lettergrepen hebben bedoeld. De Reading Grade Score voegt nog een variabele toe, namelijk het aantal woorden dat niet op de Dale-Chall lijst voorkomt.

5.2 Speech rate en woordfrequentie

In deze paragraaf beschrijf ik de resultaten van mijn speech rate en de resultaten van de woordfrequentie.

Speech rate

Vanuit de theorie zijn er verschillende beweringen voor wat de beste speech rate per minuut is. Griffith (1992) houdt bijvoorbeeld 127 woorden per minuut aan, Blau (1990/1991) beweert 145 en Kelch zegt 124 woorden per minuut.



Figuur 5: score van de speech rate per verhaal van de vier verhalen die verteld zijn bij de kinderen uit groep 6/7 van basisschool 'De Hoeksteen' in Nijkerk.

Tijdens het voorlezen van de verhalen heb ik de tijd bijgehouden. Vervolgens heb ik het aantal minuten gedeeld door het totaal aantal woorden. Op deze manier heb ik het aantal woorden per minuut berekend. Zoals te zien in figuur 5 varieert mijn speech rate van (afgerond) 108 tot 125. Kelch raadt in zijn onderzoek 124 woorden per minuut aan, Griffith raadt 127 woorden per minuut aan. Nadat

ik mijn eerste verhaal had verteld en had berekend dat ik 108 woorden per minuut had gesproken, besloot ik de volgende verhalen iets sneller te spreken om rond de 124 of 127 te komen omdat ik van Griffith zeker weet dat het om de speech rate in een tweede taal gaat.

Woordfrequentie

Woordfrequentie, hoe vaak komt een woord in een tekst voor? Hoe vaker de frequentie van een woord is, hoe meer de kans is dat dit geïnternaliseerd wordt (los van andere factoren). Bij diegene die een tweede taal leren, is de kans op begrip bij het aanbieden van hoogfrequente woorden hoger. Dit met de reden dat ze deze waarschijnlijk vaker gehoord hebben dan laag frequente woorden.

	K1	K2	AWL	Off list
Verhaal 1	**86,89 %**	**4,02 %**	**0,05 %**	**9,04 %**
Verhaal 2	**86,64 %**	**2,63 %**	**0,00 %**	**10,73 %**
Verhaal 3	**85,93 %**	**3,17 %**	**0,06 %**	**10,84 %**
Verhaal 4	**86,92 %**	**3,17 %**	**0,05 %**	**9,86 %**

Tabel 2: Het K1 percentage geeft de 1000 meest frequente woorden weer. K2 staat voor de volgende 1000 meest frequente woorden. ALW staat voor 'Acadamic Word List'. Ontworpen door Coxhead (1998). De Off list score laat zien dat dat woord op géén enkele lijst voorkomt.

De verdeling van de meest frequente woorden varieert van 85,93-86,64. Dit ligt heel dicht bij elkaar. De K2 score is bij het tweede verhaal het hoogst. Mijn verhalen liggen rond de 1500 woorden. Een verschil van 1,5% is ongeveer 22 woorden. Het percentage van de Off list is redelijk hoog. Ongeveer 1/10. Dit is te verklaren door de namen die ook meegeteld (hoofdpersonen: Glady, Sundar, Jezus etc.) zijn als Off list. Dit hoge percentage kan invloed hebben op het resultaat van de kinderen. Dit bespreek ik verder in mijn conclusie.

5.3 Resultaten van de leerlingen

In deze paragraaf kijk ik naar de resultaten van de kinderen. Voor een weergave van de leeftijd van de leerlingen, zie bijlage 11.9, figuur 12. De gemiddelde leeftijd is 10,1. In deze paragraaf analyseer ik de volgorde hoe de leerlingen de afbeeldingen hebben neergelegd en hoe deze reeksen te interpreteren zijn. Zie bijlage 11.7 voor een weergave van de gebruikte afbeeldingen.

Volgorde

De leerlingen hebben de acht afbeeldingen in een volgorde gelegd. Allereerst zal ik de uitslag van deze volgordes geven. Dit vormt vervolgens ook de leidraad voor het analyseren, om uiteindelijk antwoord te kunnen geven op de vraag wat ze van de verhalen begrepen hebben.

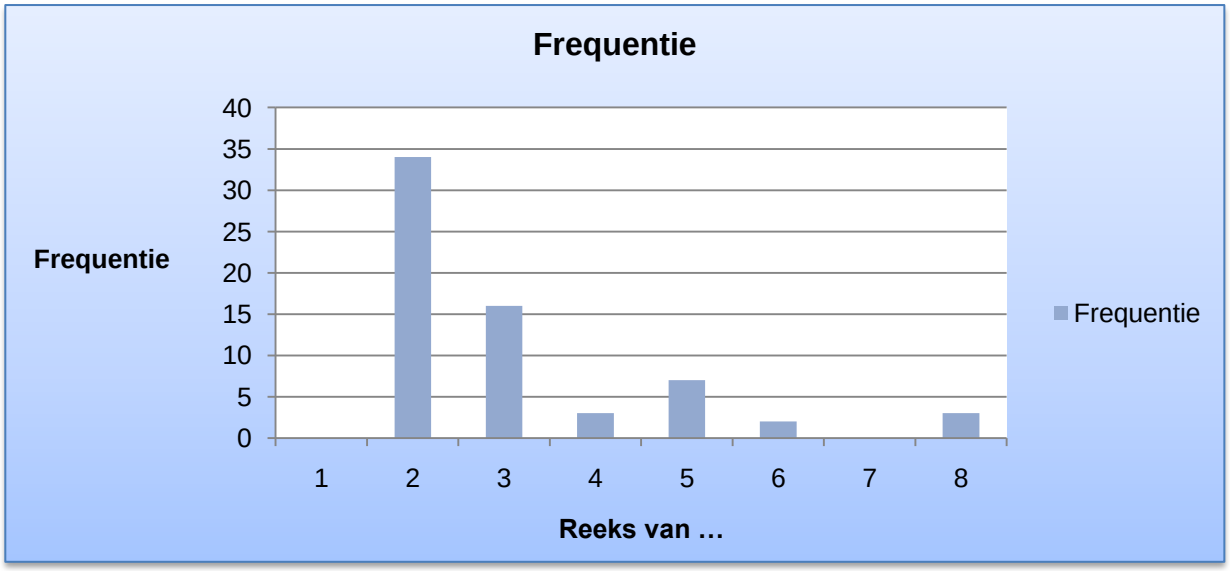
	Verhaal 1	**Verhaal 2**	**Verhaal 3**	**Verhaal 4**
Leerling 1	13245678	12345768	12364578	12354678
Leerling 2	18623457	45768132	23845671	12645873
Leerling 3	14236785	45768132	24531687	14726358
Leerling 4	18234567	12386457	**12345678**	12634578
Leerling 5	12358764	12743586	12863457	12653478
Leerling 6	**12345678**	12345768	12345867	12463578
Leerling 7	17845326	31745628	51283467	12643578
Leerling 8	12354678	13274568	**12345678**	12653478
Leerling 9	51437268	71234568	12834567	26143578
Leerling 10	73245618	12378456	12348675	23465178

Tabel 3: Resultaten van de volgorde waarin de leerlingen de afbeeldingen hebben neergelegd. Uitgevoerd door tien leerlingen van groep 6/7 van basisschool 'De Hoeksteen'.

Een vluchtige eerste blik op deze resultaten laat zien dat er weinig kinderen zijn die de hele reeks van 1-8 goed neergelegd hebben. Drie van de veertig mogelijkheden zijn goed gelegd. Dat is 7,5 procent. Ik zie de nummers 1 vaak op de eerste plek staan en dat geldt hetzelfde voor de nummers 8. Zie bijlage 11.9 om te zien hoe vaak afb. 1,2,3,4,5,6,7 en8 los van elkaar op de goede plek zijn gelegd (figuur 10). Inderdaad wijst dit figuur uit dat afbeelding 1 en 8 het vaakst op de goede plek zijn gelegd. Een eerste indruk hierbij kan zijn dat de leerlingen goed onderscheid tussen het begin en einde hebben gemaakt. Verder valt me gelijk op dat in verhaal vier vaak afbeelding 7 en 8 op de goede plek gelegd zijn, terwijl dit bij andere verhalen niet het geval is.

Reeksen

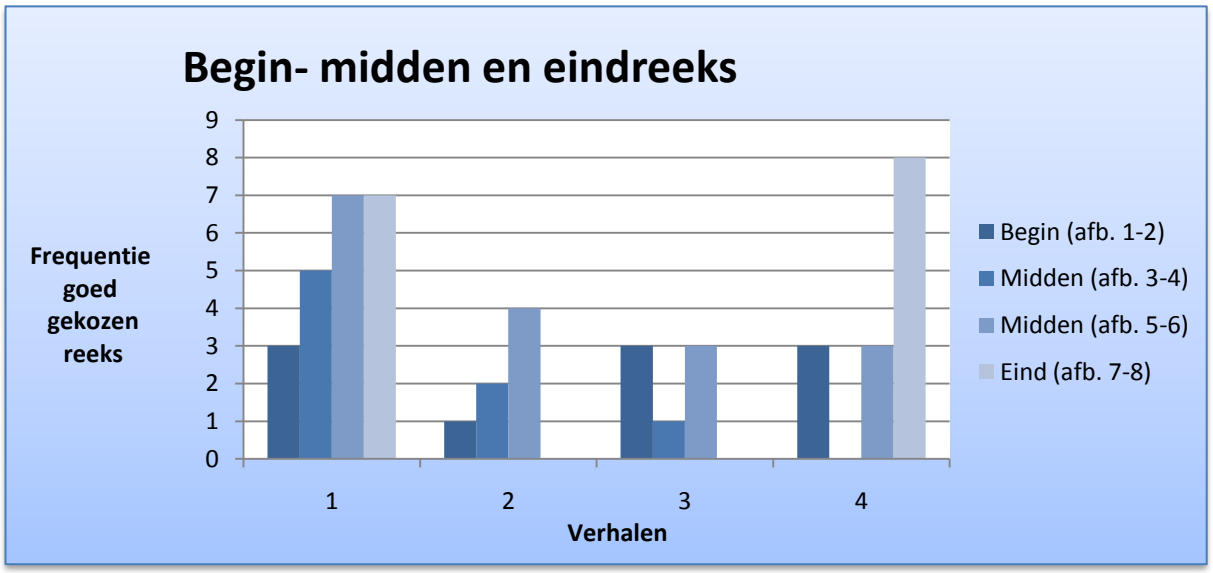
Per verhaal zijn er acht afbeeldingen. De volgorde waarin deze afbeeldingen neergelegd zijn, kunnen op verschillende manieren geïnterpreteerd worden. Ik wil inzoomen op mogelijke reeksen die goed gelegd zijn. Een reeks is daar waar twee of meerdere afbeeldingen achtereenvolgens goed gelegd worden. Zo is een reeks van drie daar waar drie afbeeldingen achtereenvolgens goed zijn gelegd. Een reeks van vier daar waar vier afbeeldingen achtereenvolgens goed gelegd zijn etc. Er moet wel bij vermeld worden dat dit reeksen zijn die achtereenvolgens goed zijn, dus het kan ook zo zijn dat deze reeksen niet op de goede plek lagen.



Figuur 6: De frequentie van reeksen die door de leerlingen van groep 6/7 van basisschool 'De Hoeksteen' te Nijkerk gelegd zijn.

Reeksen van één is expres niets ingevuld omdat dat geen reeks is. De reeks van zeven heeft wel een frequentie van nul. Er zijn door de leerlingen 34 reeksen van twee, 16 reeksen van drie, drie reeksen van vier, zeven reeksen van vijf, twee reeksen van zes, nul reeksen van zeven en drie reeksen van acht achtereenvolgens goed gelegd. Zo is te zien dat er duidelijk beter gescoord wordt bij de twee reeksen. Figuur 6 laat zien, hoe groter de reeksen, hoe minder kinderen deze reeks goed hebben (m.u.v. 5 en 8). Binnen de mogelijkheid van de reeksen wil ik kijken naar reeksen die betrekking hebben op het begin, midden en eind van het verhaal.

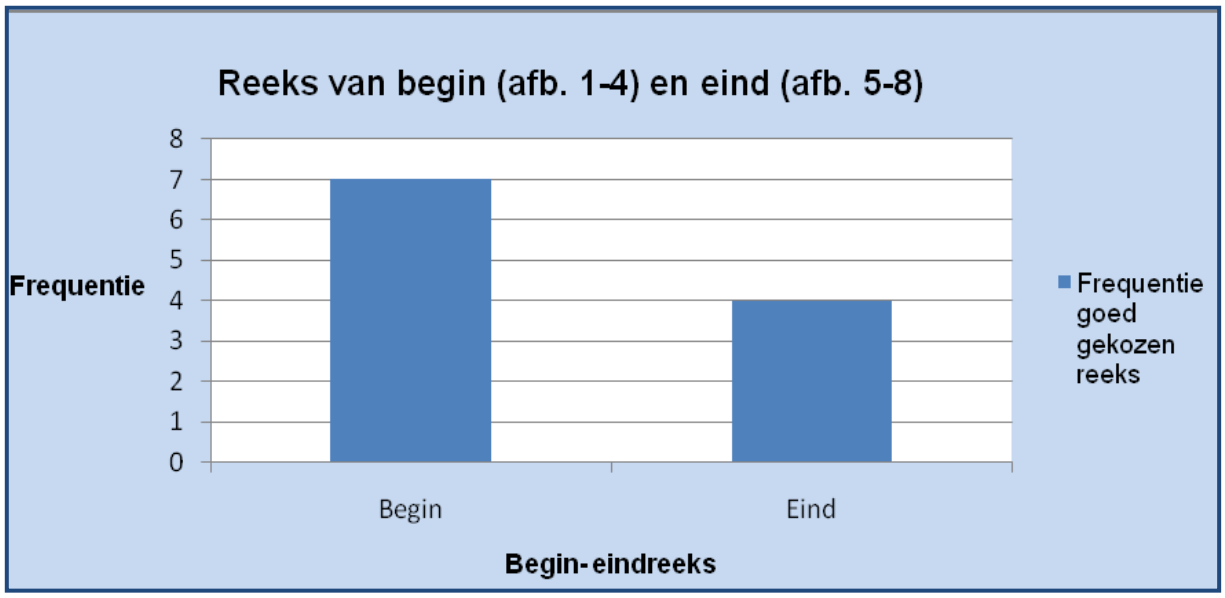
Nu ga ik de acht afbeeldingen in reeksen van twee verdelen. Reeks 1 is afbeelding 1-2, reeks 2 is afbeelding 3-4, reeks 3 is afbeelding 5-6, reeks 4 is afbeelding 7-8. Reeks 1 vertaalt het begin van het verhaal, reeks 2 en 3 vertalen het midden van het verhaal en reeks 4 vertaalt het eind van het verhaal. Vervolgens heb ik gekeken hoe vaak deze tweereeksen goed zijn gelegd. Dit is in figuur 7 af te lezen.



Figuur 7: Resultaten van de frequentie reeksen die door de leerlingen van groep 6/7, basisschool 'De Hoeksteen' te Nijkerk, op de correcte plek zijn gelegd.

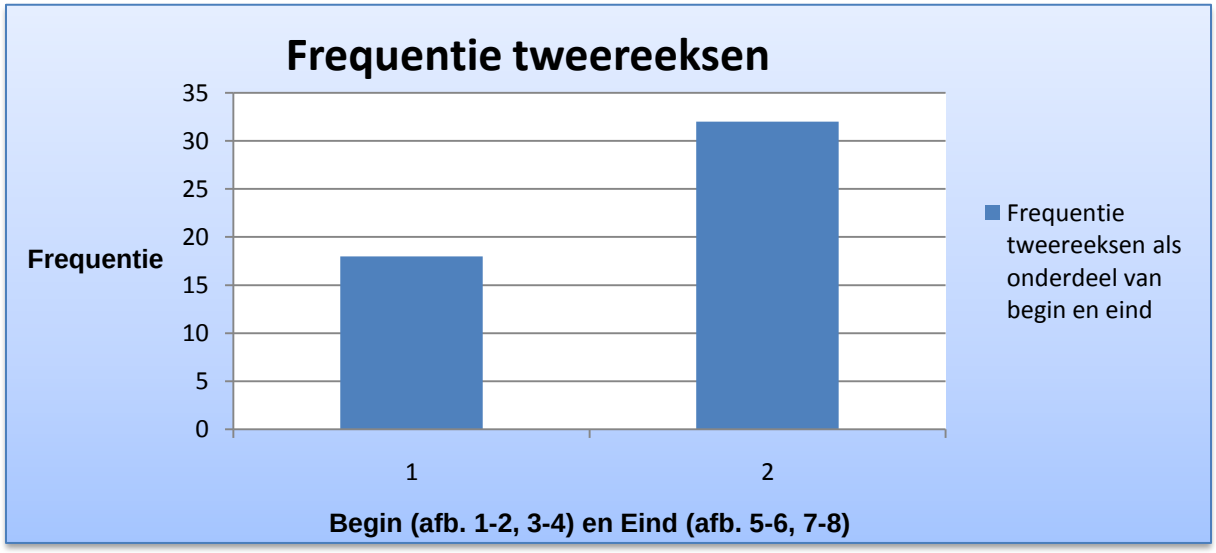
Het percentage in de grafiek heb ik berekend door te kijken naar de volgorde waarin de leerlingen de afbeeldingen gelegd hebben (zie tabel 3). Vervolgens heb ik geteld hoeveel leerlingen bij verhaal 1 de reeks 1 (afbeelding 1-2), reeks 2 (afbeelding 3-4) etc. goed gelegd hadden. De eis die ik stelde was dat ze op de goede plek moesten liggen. Reeksen van afbeelding 1-2 die wel naast elkaar lagen, maar op de plek van 3-4 heb ik bijvoorbeeld hier niet bij geteld. Uitspraak die ik op basis van deze grafiek kan doen is dat verhaal 1 de meeste reeksen in de goede volgorde heeft gelegd. Op basis van figuur 7 kan ik verder aflezen dat reeks 3 (afb. 5-6) gemiddeld het meest is goed gelegd. kan ik niet zeggen dat de tweereeksen op het eind het beste scoren, omdat bij verhaal 2 en 3 reeks 4 (afb. 7-8) niet één keer is goed gelegd.

Daar waar ik in figuur 7 het verhaal in 4 delen gedeeld heb, ga ik het verhaal nu in tweeën delen. Simpelweg opgesplitst in een begin en eind. Afbeelding 1-4 behoren tot het begin, afbeelding 5-8 behoren tot het eind. Let wel: het gaat hier nu niet om twee afbeeldingen achtereenvolgens goed te leggen, maar om vier afbeeldingen! Dit is te zien in figuur 8.



Figuur 8: Resultaat van begin (afbeelding 1-4) en eind (afbeelding 5-8) score. Door de leerlingen van groep 6/7 van basisschool 'De Hoeksteen' te Nijkerk.

In figuur 8 is af te lezen dat afbeelding 1-4 zijn *achtereenvolgens* vaker dan afbeelding 5-8 op de goede plek gelegd. Omdat de tweereeksen het hoogst gescoord hebben in figuur 6, wil ik kijken waar de tweereeksen het best gescoord hebben, in het begin of aan het eind. Daarom heb ik de gegevens van figuur 7 bij elkaar opgeteld. Namelijk reeks 1 en 2 bij elkaar opgeteld en geschaard onder het begin, en de reeks 3 en 4 bij elkaar opgeteld en die geschaard onder het einde. Dit bracht het volgende resultaat, dat af te lezen is in figuur 9.



Figuur 9: Resultaat van het begin en eind gebaseerd op de score van figuur 7. Reeks 1 en 2 bij elkaar opgeteld vormt het begin, reeks 3 en 4 bij elkaar opgeteld vormt het eind.

6. Conclusie

In de conclusie geef ik antwoord op mijn onderzoeksvraag. Ik herhaal mijn onderzoeksvraag: '*Welk effect heeft het vertellen van een (bijbel) verhaal in een tweede taal op de luistervaardigheid bij kinderen van groep 6/7?'*

Hypothese

Ik verwacht dat het effect van de luistervaardigheid zal zijn dat de kinderen de verhalen zullen volgen omdat ik de verhalen geschreven heb op basis van de RGS. Deze RGS is gebaseerd op steekproeven die ik per verhaal vijf- of zesmaal heb uitgevoerd. Vervolgens heb ik de scores van de steekproeven bij elkaar opgeteld en gedeeld door het aantal steekproeven, en heb ik per verhaal een gemiddelde RGS. De resultaten geven aan dat er een leeftijdsspreiding van 5-12 jaar mogelijk is. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen is 10,1 jaar. Omdat de maximale leeftijd 12 jaar is en de gemiddelde leeftijd van de leerlingen 10,1 jaar is, verwacht ik niet dat het te makkelijk voor ze is. De mogelijkheid dat het te moeilijk is blijft wel, aangezien de leeftijdspreiding geschikt is voor leerlingen die Engels als moedertaal beheersen.

Technische resultaten

Nadat ik de verhalen verteld had, en de test had afgenomen, heb ik van de andere drie leesbaarheidformules de scores berekend. De scores van de leesbaarheidformules zijn verschillend. Oorzaken van de verschillende scores kunnen de verschillende variabelen per formule zijn. Opvallend bij de Flesch scores en de Gunning Fox Index, is dat verhaal 1 en 3 beiden een betere leesbaarheidscore laten zien dan verhaal 2 en 4. Hiermee heb ik geconcludeerd dat de zinnen in verhaal 1 en 3 waarschijnlijk korter zijn, en waarschijnlijk ook gemiddeld minder lettergrepen per woord. Wanneer ik in bijlage 11.3-11.6 kijk, zie ik inderdaad dat het gemiddeld aantal woorden per zin bij verhaal 4 meer is dan bij verhaal 1 en 3. Verder heb ik tijdens mijn praktijkonderzoek mijn speech rate bijgehouden. Mijn speech rate is (afgerond) 118 -125 woorden per minuut. De speech rate in mijn praktijkonderzoek is redelijk constant.

Leerling resultaten

Naast de technische kant wil ik in mijn conclusie ook de resultaten van de leerlingen bespreken. De leerlingen hoorden vier verhalen en ik had tien leerlingen. Dit betekent dat de mogelijkheid om de reeks van acht afbeeldingen correct te leggen veertig keer was. Resultaten wijzen uit dat drie van de veertig keer de reeks van acht afbeeldingen goed is neergelegd. Dat is 7,5 procent. De overgrote meerderheid heeft de verhalen niet volledig begrepen. Hiermee komt mijn hypothese niet uit. Uit figuur 6 kan ik concluderen dat de tweereeksen het meest goed gelegd zijn. Dit zou kunnen betekenen dat kortere verhalen door de leerlingen beter begrepen zouden worden dan langere verhalen. Uit figuur 7 kan ik concluderen dat verhaal 1 het meest goed gelegde tweereeksen heeft. Dit verhaal hebben de leerlingen, gezien op de tweereeksen, het beste begrepen. Mogelijke verbanden zijn mijn lage speech rate bij dit verhaal. Ook wijzen de scores van de leesbaarheidformules uit dat verhaal 1 en 3 de kortste zinnen hadden. Echter bij verhaal 3 is geen duidelijk verband hiermee te zien omdat verhaal 3 met de

tweereeksen redelijk laag scoort. Uit figuur 8 kan ik concluderen dat het begin, bestaand uit afbeelding 1-4, vaker goed is gelegd dan het einde (bestaand uit afbeelding 5-8). Uit figuur 9 kan ik concluderen dat het einde meer goede tweereeksen bevat dan het begin. Toch hecht ik meer waarde aan de resultaten van figuur 9 wat betreft het begrijpen van de verhalen omdat figuur 9 een langere reeks laat zien en daarmee aantoont dat een langer gedeelte van het verhaal begrepen is. Dus de leerlingen hebben aangetoond het begin aaneengesloten beter te hebben gevolgd dan het einde. Wat aansluit bij de gedachte dat de leerlingen aan het begin het verhaal nog kunnen volgen.

Antwoord

Het effect van de luistervaardigheidresultaten is dat het overgrote deel van de proefpersonen de verhalen in zijn geheel niet heeft begrepen. Drie keer is de reeks van acht afbeeldingen in de goede volgorde gelegd, dat is drie kansen op de veertig. Een ander effect dat is af te lezen van de resultaten, is dat de leerlingen reeksen van twee vaker goed leggen dan langere reeksen. Dit zou kunnen betekenen dat kortere verhalen beter begrepen worden dan langere verhalen. Dit vereist wel verder onderzoek om dit met zekerheid te kunnen zeggen. Een ander gegeven is dat de eerste vier afbeeldingen van het verhaal *achtereenvolgens,* dus in een reeks, vaker goed gelegd worden dan de laatste vier afbeeldingen, *achtereenvolgens* ,van het verhaal. Dit kan verband hebben met het feit dat kortere verhalen beter te begrijpen zijn omdat dit het begin van het verhaal betreft en ze het tot zover kunnen volgen. Resultaten die in de leesbaarheidformule worden gegeven, namelijk dat de verhalen 1 en 3 beter te begrijpen moeten zijn, is alleen bij verhaal 1 goed te merken. Verhaal 3 toont geen duidelijke begripseffecten. Twee waarschijnlijke oorzaken kan ik hieraan verbinden. Ten eerste zou het een mogelijkheid kunnen zijn dat de afbeeldingen het verhaal niet goed hebben weergegeven. Deze mogelijkheid bespreek ik verder in mijn discussie. Verder is de tweede mogelijkheid dat de leesbaarheidformules niet overeenkomen met de leeftijd van de kinderen. Het is lastig een formule waarbij de leeftijd voor de luistervaardigheid in de moedertaal om te zetten naar de luistervaardigheid in een tweede taal. Wat ik als laatst nog wil noemen is de woordfrequentie van de verhalen. In tabel 2, pagina 38, beschrijf ik de frequentie van de Off List. Per verhaal is dit ongeveer 10 procent. Dit hoge percentage, het is tenslotte 1/10 van het geheel, kan mogelijk meespelen in het feit dat er beperkt begrip is getoond.

7. Discussie

In mijn discussie wil ik kritisch naar mijn onderzoek terugkijken. Deze kritische blik is gebaseerd op het antwoord in mijn conclusie. Dit doe ik op het gebied van de leesbaarheidformules, de geschreven verhalen, de gekozen afbeeldingen en de manier van toetsen.

De leesbaarheidformules

Voorafgaand aan mijn onderzoek heb ik de verhalen geschreven aan de hand van de Reading Grade Formule. Deze formule heb ik berekend door middel van steekproeven (vijf of zes per verhaal) van honderd woorden. Het kan zo zijn wanneer ik nogmaals vijf steekproeven per verhaal zou uitvoeren, maar dan met andere gedeelten van de tekst, er een andere gemiddelde Reading Grade Score uit komt. Zoals ik in mijn conclusie al aangaf, is het lastig om een conclusie te trekken op basis van een leesbaarheidformule die geschikt is voor de moedertaal. Achteraf gezien zou dit één van de oorzaken kunnen zijn waarom mijn verhalen niet door de leerlingen zijn begrepen. De gegeven leesbaarheidscores geven een heldere score voor leerlingen met Engels als moedertaal. Maar hoe ik deze kan verbinden aan leerlingen die Engels als tweede taal spreken is mij onduidelijk en vereist verder onderzoek.

Verhalen

Het eerste verhaal ging over Glady, een zendelinge. Het tweede verhaal ging over Ezechiël. Het derde verhaal over Sundar, ook een zendeling. En het laatste verhaal ging over Alexander de grote, het verhaal dat zich tussen het Oude en Nieuwe Testament afspeelt. Bij drie van de vier verhalen zouden de kinderen dus kunnen profiteren van de achtergrondkennis die ze hebben opgedaan gedurende hun opvoeding en godsdienstlessen op school. Deze gedachte is waarschijnlijk te vooruitstrevend geweest. Dit is een concreet voorbeeld van wat ik in hoofdstuk twee beschrijf, namelijk dat ik uitging van een onderzoek, wat waarschijnlijk onder heel andere omstandigheden heeft plaats gevonden en niet direct toepasbaar (of verwachtbaar) is bij een groep 6/7. Bij het verhaal van Alexander de Grote, waar het niet specifiek over Jezus ging, is de volgorde niet één keer goed gelegd, maar ook bij het verhaal van Ezechiël niet. Hier kan ik dus geen duidelijke conclusie aan verbinden. Verhaal 1, over Glady, heeft zoals te lezen in grafiek 6, redelijk goed gescoord met de tweereeksen. De andere drie verhalen kunnen te moeilijk zijn geweest. Een mogelijkheid dat de verhalen minder duidelijk voor de kinderen zijn geweest kan ook zijn dat er te weinig conversatie, wat de luistervaardigheid bevorderd, heeft plaats gevonden.

De afbeeldingen

Afbeeldingen geven een verhaal weer. Ook hier is sprake van goede kwaliteit en minder goede kwaliteit. Zo vond ik het stripboek van Alexander de grote minder duidelijk het verhaal weergeven, omdat de afbeeldingen erg op de details inzoomden. Dit was bij de andere stripboeken minder, waardoor er ook meer een globale lijn in te volgen was en ook zichtbaar was in de afbeeldingen. Naast de mogelijkheid dat de afbeeldingen het verhaal niet goed hebben weergegeven, is er ook nog een andere mogelijkheid. Namelijk dat de relatie tussen enkele afbeeldingen duidelijk waarneembaar was. Neem bijvoorbeeld het verhaal van Ezechiël. Op afbeelding vier tekent hij met zijn vinger op de steen. In afbeelding vijf komt daar vuur bij. Een logische opeenvolging. Een ander voorbeeld hiervan is door te kijken naar de hoofdpersoon, bijvoorbeeld dat hij ouder wordt. Dit was niet bij alle afbeeldingen het geval, omdat niet op elke afbeelding de hoofdpersoon voorkwam, maar de mogelijkheid is er wel geweest. Met name bij het verhaal van Alexander de grote en Sundar.

Manier van toetsen

Zoals ik al bij het kopje *validiteit en betrouwbaarheid*, op pagina 31, beschrijf, is er ook nog de discussie of het onderzoek valide is. Er is een mogelijkheid dat er verschil zit in de manier van toetsen van de luistervaardigheid. In mijn onderzoek heb ik de visuele manier gebruikt om de luistervaardigheid te toetsen. Verder onderzoek zou noodzakelijk zijn om te onderzoeken welke manieren er zijn om de luistervaardigheid te toetsen, maar ook om deze verschillende manieren van toetsen met elkaar te vergelijken. Er is een mogelijkheid wanneer ik hetzelfde onderzoek zou uitvoeren, alleen met ander toetssysteem, er andere resultaten komen. Meervoudige Intelligentie zou hier ook een rol in kunnen spelen. Het ene kind is meer verbaal ingesteld, en het andere kind is meer visueel ingesteld.

8. Aanbeveling

Na mijn theoretisch en empirisch onderzoek zijn er meer vragen gekomen dan ik voor het onderzoek had, deze vragen hebben betrekking op mijn conclusie, en zijn aanbevelingen voor verder onderzoek. Mijn aanbeveling schrijf ik voornamelijk met mijn oog gericht op de basisschool, het werkveld waarin ik werkzaam ben.

Leesbaarheid gericht op tweede taal en basisschoolleerlingen

In mijn conclusie schets ik dat de scores van de leesbaarheidsformule een duidelijke indicatie geven voor diegene die Engels als moedertaal gebruiken. Mijn proefpersonen spreken Engels niet als hun moedertaal. Scores die deze formules geven zijn niet toepasbaar voor diegene die Engels als tweede taal gebruiken. Op dit gebied zou verder onderzoek noodzakelijk zijn. Ik denk aan onderzoeken op het gebied van leesbaarheidsformules voor een tweede taal, toegespitst op basisschoolleerlingen. Variabelen die een rol zouden kunnen spelen, zijn het aantal jaar dat de vreemde taal is onderwezen. Hier vanuit zou het interessant zijn om te weten welke invloed het aantal jaar dat de vreemde taal is onderwezen, voor invloed heeft op de luistervaardigheid. Misschien dat dit mogelijk is met het bepalen van de didactische leeftijds equivalent, in dit geval gericht op de luistervaardigheid binnen de tweede taal.

Speech rate

Speech rate is een term waarbij ook veel vragen naar boven zijn gekomen voor verder onderzoek. Bij welke speech rate vertonen kinderen op de basisschool begrip? Dit zou weer in verband kunnen worden gebracht met het aantal jaar dat de vreemde taal is onderwezen. Uitgaand van het feit dat je in het onderwijs die speech rate aanhoudt, die ook begripseffecten vertoond. Is het dan ook zo hoe langer je de vreemde taal op de basisschool krijgt onderwezen, hoe hoger de speech rate kan worden en dat je toch begripseffecten vertoont? Onderzoek op dit gebied zou aantrekkelijk voor leerkrachten zijn, omdat ze op deze manier ook weten hoe snel ze kunnen spreken voor welke leeftijd, wanneer bekend is hoe lang ze een vreemde taal hebben onderwezen. Voor de leerkracht vergt dit enig oefenwerk en eventueel aanpassing aan de snelheid. Eventueel onderzoek, wat niet specifiek gericht is op het onderwijs, maar wel vragen tijdens dit onderzoek bij mij naar boven heeft opgebracht, is de vraag hoe de speech rate in verschillende landen van elkaar verschillen en wat mogelijke oorzaken daarvan zijn.

Stimuleren luistervaardigheid basisschool

In mijn conclusie is te lezen dat weinig leerlingen het hele verhaal hebben begrepen. In mijn theoretische onderzoek heb ik gekeken naar strategietraining van de luistervaardigheid. Mogelijk verder onderzoek op dit gebied kan zijn: Welke luisterstrategieën zijn geschikt voor de basisschool? Maar ook de vraag óf je strategietraining in het basisonderwijs kan doen, en op welke manier. Welk verschil zit er in strategietraining gedurende groep 1-8? Kortom, ook een interessant gebied toegespitst op de basisschool.

9. Samenvatting

In de samenvatting kijk ik terug op mijn onderzoek en vat ik elk hoofdstuk kort samen. Ik begin met het eerste hoofdstuk. In dit eerste hoofdstuk heb ik ontdekt dat de luistervaardigheid in een tweede taal bestaat uit vijf kenmerken. Elk van deze kenmerken valt uiteen in diverse variabelen. Bij de tekstkenmerken ben ik erachter gekomen dat de akoestische variabelen, morfologische en syntactische modificatie, visuele ondersteuning onder andere hier deel vanuit maken. Op het gebied van gesprekspartnerkenmerken heb ik ontdekt dat het onderzoek van Markham uitwijst dat proefpersonen zich meer herinnerden van de mannelijke expert dan van de vrouwelijke expert. Bij taakkenmerken heb ik onderzocht dat er verschillende soorten opdrachten zijn om de luistervaardigheid te testen. De meerkeuzevragen doen het beter dan de wh-vragen. Bij de luisterkenmerken heb ik geleerd dat achtergrondinformatie de luistervaardigheid bevorderd en dat het korte termijngeheugen een belangrijke rol speelt binnen de luistervaardigheden. Wanneer je korte termijn hoger is, onthoud je meer begripsinformatie en detailinformatie dan met een laag korte termijn geheugen. Binnen de proceskenmerken heb ik ondervonden dat er tegenstrijdige resultaten zijn wat betreft het bottom up en top down proces. Het onderzoek van Wolff (1987) wijst uit dat proefpersonen meer topdown strategieën gebruiken bij een moeilijke tekst. Conrads beweert het tegenovergestelde. Verder heb ik bij dit kenmerk ondervonden dat strategietraining de luistervaardigheid bevorderd. In hoofdstuk twee heb ik enkele nuances aangebracht op de onderzoeken die ik in hoofdstuk 1 heb beschreven. Zo heb ik geleerd dat de lengte van onderzoek, de sociale omstandigheden en de proefpersonen een belangrijke rol spelen bij het tot stand brengen van een onderzoek. In hoofdstuk drie heb ik verschillende leesbaarheidsformules en de geschiedenis daarvan onderzocht. Zo heb ik geleerd dat een formule uit verschillende variabelen kan bestaan, maar dat het aantal woorden per zin in bijna alle formules terugkomt.

Om vervolgens deze theorie in praktijk te brengen heb ik een praktijkopzet gemaakt rond de vraag ‘Welk effect heeft het vertellen van een (bijbel)verhaal in een tweede taal op de luistervaardigheid van leerlingen van groep 6/7?’ Verschillende scores van leesbaarheidformules heb ik berekend en met elkaar vergeleken. Scores van de leesbaarheidformules laten zien dat verhalen 1 en 3 overeenkomsten vertonen, hetzelfde geldt voor verhaal 2 en 4. Ik concludeer in mijn conclusie dat de verhalen 1 en 3 op basis van de leesbaarheidformules makkelijk te begrijpen zouden moeten zijn. Resultaten wijzen echter uit dat dit alleen bij verhaal 1 het geval is. Daarnaast heb ik gekeken naar de speech rate, en blijkt dat mijn speech rate rond het aantal zit dat Kelch in zijn onderzoek ook voorschrijft. In mijn conclusie, dat tevens ook het antwoord op mijn onderzoeksvraag bevat, beschrijf ik dat leerlingen een beperkt begrip hebben getoond. Wel is aangetoond dat reeksen van twee het meest zijn goedgelegd, wat dus kan betekenen dat kortere verhalen in de omstandigheden van deze groep, beter te begrijpen zouden zijn. Mogelijke oorzaken van het beperkte begrip zijn de leesbaarheidsformules die mogelijk niet aansluiten bij de leeftijd van de kinderen of afbeeldingen die het verhaal niet correct hebben weergeven. Hiermee kom ik op de discussie van dit onderzoek, namelijk de vraag welke invloed de afbeeldingen gehad hebben op de resultaten van de leerlingen.

10. Terugblik en dankwoord

Een terugblik en dankwoord aan het einde van mijn onderzoek. Het is een bijzondere ervaring om kennis te maken met het doen van onderzoek. Ik heb ervaren dat dit niet makkelijk is. Het lezen en ontcijferen van Engelse literatuur, waar mijn onderzoek voor een groot deel op gebaseerd is, kostte tijd en inspanning, maar was de moeite waard. Ik heb geleerd om Engelse literatuur te selecteren en om ook daadwerkelijk alleen die informatie over te houden die relevant is. Ik heb geleerd onderzochte theorie te koppelen aan de praktijk. Verder heb ik ondervonden dat een onderzoek doen en betrouwbare resultaten leveren een kunst is. Maar wel een kunst die te leren valt, en in dit onderzoek heb ik daar op een bescheiden manier kennis mee mogen maken. Graag wil ik een aantal personen bedanken.

Ik dank mijn afstudeerbegeleider, Jan Willem Chevalking, die mij in mijn leerproces heeft begeleid. Bedankt voor de leerzame gesprekken en nauwkeurige feedback.

Ik dank mijn moeder, Alita Koster, waarmee ik vaak in gesprek ben geweest over mijn onderzoek.

Ik dank de directeur van basisschool 'De Hoeksteen', Peter Antes, voor de kritische feedback en vragen die hij stelde naar aanleiding van mijn onderzoek. Maar ook voor de mogelijkheid mijn onderzoek op deze basisschool te mogen uitvoeren.

Ik dank mijn medestudent, Melissa Heimgartner, die betrokken was in het proces van mijn onderzoek. Bedankt voor jouw luisterende oor en de tips die je gegeven hebt.

Ik dank mijn lieve groep 6/7: Eva de Greef, Eva Bakker, Christa Kappe, Marieke den Breeje, Leon Guiliker, Marije Schalk, Serena Chalanan, Milan Buitink, Aniek Bouwman en Roy Wirtz. Zij hebben mijn onderzoek mogelijk gemaakt.

Ik dank de uitvinding van de koffie, die mij het werken aan dit afstudeeronderzoek in de avonduren mogelijk maakte.

Mede dankzij deze personen ben ik tot dit eindresultaat gekomen. Iedere bijdrage weer in een andere vorm.

Grethe Koster
Urk, juni 2011

11. Bijlagen

De bijlage bevat al het materiaal dat gebruikt is om mijn onderzoek mogelijk te maken.

11.1 Verklarende woordenlijst

In de verklarende woordenlijst zal ik enkele begrippen toelichten, die van belang zijn om de literatuurstudie te begrijpen.

Affix	(taalkunde) een voor- of achtervoegsel van een woord (die op zichzelf geen betekenis hebben)
Assimilatie	(taalkunde) gehele of gedeeltelijke gelijkwording van medeklinkers
Biases	(Eng) Synoniem: systematische fouten. Vertekening van de uitkomsten doordat een te hoge of te lage waarde wordt gemeten. Of doordat een andere eigenschap dan die welke was bedoeld wordt gemeten. Het optreden van systematische fouten is het gevolg van een niet-valide waarnemingsmethode
Bottom up	Vorm
CELT	Comprehensive English Language Test
Cognitieve strategieën	Oplossen van leerproblemen door overwegen hoe informatie opgeslagen moet worden en op te halen.
Contractie	Twee opeenvolgende klanken worden samengevoegd tot één klank.
Discourse markers	Persoonlijk commentaar in een zin. Bijvoorbeeld: '*gelukkig* waren er geen gewonden'
Echoïsch geheugen	Het heeft een korte duur en omvat voornamelijk recente geluidsprikkels. De duur van het iconisch geheugen zou ongeveer 1/2 seconde bedragen
Elisie	Het weglaten van een klinker, bijvoorbeeld d'een voor de een.
Europees platform	Het Europees Platform coördineert het netwerk vvto Engels en ondersteunt de inmiddels 186 vvto-scholen.
ESL	English Second Language
FL	First Language
Heurische strategiën	Leer van het vinden; wetenschap die langs methodische weg tot ontdekkingen of uitvindingen leert komen.
Hyponiem	(taalkunde) een woord met een gespecialiseerder betekenis dan het algemeen begrip: roos, tulp enz. zijn hyponiem van bloem.
Interferentie	Het ten onrechte toepassen van bepaalde regels op een taal die bij een andere taal behoren
L2	Second Language
Leesbaarheidsformule	Een leesbaarheidsformule is een formule waarmee je de moeilijkheid van een tekst kunt berekenen. Belangrijke elementen die in deze formule meespelen zijn de lengte van de zinnen (dus hoeveel

	woorden telt de zin), maar ook de moeilijkheid van de woorden (hoeveel lettergrepen heeft een woord).
Luistervaardigheid	Vermogen om het (meestal in een vreemde taal) gesprokene te begrijpen
Metacognitieve strategieën	Metacognitieve strategieën kunnen worden gebruikt om kinderen te assisteren om hun veelomvattende gesproken taal te verbeteren. Dit kan bijvoorbeeld door: het kind zich zelf te laten corrigeren, probleem oplossend denken, herinneringsstrategieën gebruiken en het gebruik maken van acroniemen, analogieën, beelddenken en verbale herhaling of herhaling van de boodschap in jezelf (re-auditorization)
Mutatie	(taalkunde) Verandering aan de grens van twee woorden.
Modificatie	(taalkunde) Modificatie, vanuit het Engelse woord 'modification' en betekent klankverandering
Morfologie	(taalkunde) onderdeel van de taalstudie dat zich bezighoudt met de bouw van woorden; vormleer
NNS	Non Native Speakers, dus mensen die een taal spreken wat niet hun moedertaal is.
NS	Native Speaker, de moedertaal sprekend.
Redundantie	Taalcomponenten die overbodig zijn voor de taaloverdracht.
Speech Rate	Een variabele die valt onder tekstkenmerken. Speech rate is het aantal woorden dat je per minuut spreekt.
Syntaxis	(taalkunde) Syntaxis wordt als volgt gedefinieerd: 'leer van zinsbouw'
Sandhi	(taalkunde) een wijziging van klank door het samenvallen van woorden in de zin of in samenstellingen
TTO	Twee Talig Onderwijs**.** TTO is een methodologie, waarin taal en vakken geïntegreerd worden aangeboden. Daarnaast is TTO het onderwijstype in Nederland waarbij, in het reguliere Nederlandse voortgezet onderwijs, circa 50 procent van de lessen wordt gegeven in een moderne vreemde taal, en de andere 50 procent in het Nederlands
Tekstkenmerken	Elementen van een tekst, zoals de samenstelling van de zinnen, de lengte van de zinnen etc.
Top down	Betekenis
TPR	Total Physical Response
VVTO	De afkorting staat voor Vroeg Vreemde Talen Onderwijs. Anders dan TTO (wat gericht is op het voortgezet onderwijs) is dit gericht op het basisonderwijs. Vroeg vreemdetalenonderwijs betekent dat leerlingen een vreemde taal leren op een zeer jonge leeftijd, meestal vanaf groep 1
Woordfrequentielijst	Lijst met woorden die in een taal het meest frequent voorkomen

11.2 Enquête

Naam:
Groep:

Ken je deze verhalen? Als je ja inkleurt, vertel dan in het kort wat je van dit verhaal weet.

1. **Het verhaal van Jona in de walvis?**
0 Ja, dat gaat over
……
……
0 Nee

2. **Het verhaal van Hosea?**
0 Ja, dat gaat over
……
……
0 Nee

3. **Het verhaal van David en Goliath?**
0 Ja, dat gaat over
……
……
0 Nee

4. **Het verhaal van Daniël in de leeuwenkuil?**
0 Ja, dat gaat over
……
……
0 Nee

5. **Het verhaal van de vrouw met het boek?**
0 Ja, dat gaat over
……
……
0 Nee

6. **Het verhaal over het leven van Ezechiël?**
0 Ja, dat gaat over
……
……
0 Nee

7. **Het verhaal van Jozef en Maria?**
0 Ja, dat gaat over
……
……
0 Nee

8. **Het verhaal van de schepping?**
0 Ja, dat gaat over
……
……
0 Nee

9. **De gelijkenis van de zaaier?**
0 Ja, dat gaat over
……
……

0 Nee

10. **Het verhaal van Johannes de Doper?**
0 Ja, dat gaat over
……
……
0 Nee

11. **Het verhaal van Amos?**
0 Ja, dat gaat over
……
……
0 Nee

12. **Het verhaal van Sundar als zendeling?**
0 Ja, dat gaat over
……
……
0 Nee

13. **De gelijkenis van de barmhartige Samaritaan?**
0 Ja, dat gaat over
……
……
0 Nee

14. **Het verhaal over Boaz en Ruth?**
0 Ja, dat gaat over
……
……
0 Nee

15. **Het verhaal van Simson?**
0 Ja, dat gaat over
……
……
0 Nee

Bedankt voor het invullen!

11.3 Glady

Bijlage 11.3 – 11.6 bevat de vier verhalen die ik gebruikt heb voor mijn praktijkgedeelte. De rode woorden zijn *namen* die niet op de Dale-Chall lijst voorkomen. De blauwe woorden zijn *woorden* die niet op de Dale-Chall lijst voorkomen. Per steekproef heb ik de formule twee keer berekend. De zwarte formule laat de formule zien waarbij DS (woorden die niet op de Dale-Chall lijst voorkomen) exclusief de namen is berekend. De tweede, blauwe formule, laat de formule zien waarbij DS inclusief de namen, de rode woorden, zijn. Voor beide formules geldt dat de blauwe woorden wel tot de DS worden berekend.

This story is about a woman Glady. Glady told about Jesus in China.
Glady is a young girl. She has dark hair. She is a small girl. She lives in England. It's 1930. She walks through the streets of England. She hears music. The music comes from a church. A big church. There are people. People are singing. Singing about Jesus. They read. Read in the bible. Glady doesn't like the church. It's so serious. She doesn't like that. But listen. Glady listens. It's about Jesus. Glady stops. It's about Jesus' love. He died. On the cross. For us all. What a love. Glady wants to know more. **More about this Jesus. She talks with people. Then she knows it. She must tell. Tell all the people. They must know what Jesus did. His work on the cross. She is sure. She must tell. Tell all the people!**

She walks through the streets. She sees a paper. She walks to the paper. Glady reads the words. Glady sees big letters. The letters make a word. China. She reads the words again. China. There are more letters. Would you tell people about Jesus? Go to China. People in China don't know Jesus. Glady thinks. This is what she wants.[1] Tell the people about love. The love of Jesus. She goes home. Mother and father are at home. 'I must tell you something'. Father and mother are listening. They look at Glady. Yes? What's the matter? Glady starts. I was in the streets. I saw a paper. A paper about China. The paper asks people. People who love Jesus. People who want to tell. Tell about Jesus. Mother and father are listening. China. That's far away! Are you sure? Glady is sure. She is very sure. She wants to tell. Tell about Jesus. Her heart is full. Full with love. Love for Jesus. She is young. But she is going. Going to China.

Glady goes to the boat. She says goodbye. Goodbye mother. Goodbye father. She will miss them. But she has to go. Go to China. She is on board. She walks through the boat. Glady finds a place. She puts her bags on the ground. Glady looks around. Strange. This is the first time. First time on a boat! After some minutes the boat leaves. Away from England. Going to China. It takes a long time. Glady goes to sleep. Eight hours later. Glady wakes up. It's morning. Glady wakes up. There is a man. He is talking. Talking to Glady. Trip is over. **Glady is happy. But it's not the end. After the boat trip, she must go by train. China is far away. Glady has no car. Glady buys a ticket. She is waiting. Waiting for the train. It takes a long time. Glady is afraid. Where is the train? It's cold. Very cold. There is wind. A cold wind. So cold! After a long time. She hears noise. It's the train! Glady looks to the train. It's an old train. She goes in the train. She looks around. It's cold in the train. It's cold outside. It is an old train**.[2] It takes a long time. And it was very cold. She doesn't know the people. One day. Two days. Three days. After many days she's in China. She is very tired. She wants to sleep. But there's no time for sleeping. She must to miss Lawson. But where is miss Lawson? She's watching around. Glady walks out the train. Glady sees a donkey. The donkey has big ears. There is a man. Sir, I must go to miss Lawson. To Yangcheng. How can I get there? Good day,

[1] 0.1579 X 0 + 0,0496 X (100:26=3,85) + 3,6365 = 3,64 / 0.1579 X 7 + 0,0496 X (100:26=3,85) + 3,6365 = 4,93

[2] 0.1579 X 0 + 0,0496 X (100: 26 = 3,85) + 3,6365 = 3,64 / 0.1579 X 4 + 0,0496 X (100: 26 = 3,85) + 3,6365 = 4,46

lady. Here is a donkey. The donkey will guide you. Guide you to miss Lawson. The man shows the direction. Glady looks to the donkey. She was never on a donkey before. But she listens. Listens to the man. Glady is on the donkey. The donkey is walking. Walking on small paths. There are a lot of stones. The donkey goes very slow. It takes a very long time. The paths become smaller.

Glady doesn't like it. She wants to sleep. Glady goes on the donkey. One hour. Two hours. Three hours. Then, look! There stands an old woman. Her hair is grey. She is old. Glady thinks. Could that be miss Lawson? The woman is waving. Yes. Glady knows it. That's miss Lawson. 'Hi, I am Glady'. Hi Glady, I am miss Lawson. Glady looks around. There are a lot of people. They are looking. Looking at Glady. They look angry. Look! The people takes stones. And throw the stones! Glady is afraid. Why? Miss Lawson takes the hand of Glady. Come girl. Come in my home. They don't know you. That's why they throw stones. The people are talking. But she doesn't understand! Glady is English. The people are Chinese! Glady is afraid. How can she make friends? How can she talk about Jesus! Glady learns the language. The Chinese language. It goes slowly. Very slowly. Glady likes the language. But the language is difficult. Glady studies every day. Every day she learns more. She makes small sentences. She learns: Hello. Good bye. How are you. Glady learns fast. After some weeks she can speak to people. People talk to Glady. The people like her. First they don't. But now they like her.

Glady? Miss Lawson calls Glady. Would you come? Miss Lawson has a smile. A smile on her face. What's it? Glady listens**. Miss Lawson starts talking. I have an idea. Listen. There come many people in this town. They want to sleep anywhere. We can start a hotel. People can sleep here. They can eat here. Glady listens. It's a smart idea. Glady asks: the people have donkeys. What do we do with the donkeys? Miss Lawson smiles. We will take care for the donkeys! We will give them food. Glady likes the idea. They starts a hotel. And in the evening? What do we do in the evening? Miss Lawson smiles. Than we can talk about Jesus. We read stories**.[3] Stories from the bible. And we can sing. There are the first people. 'Can we eat here?' Glady answers. Yes! Come in please. There's food for you. Many people come to this town. They want to sleep somewhere. Can we sleep here? Yes! Come in please! There are more than 20 people. The evening comes. Miss Lawson takes her bible. She tells a story. About Moses. People are listening. They like the stories. People tells it to other. More and more people come to the hostel. It's a success. They hear about Jesus.

Look! An important person. He is big. His hair is black. He is the Chinese mandarin. Everybody must listen to him. All the people have respect for him. Glady. I want to talk to you. Glady looks to the Mandarin. Talk to me? Yes. I want to talk to you. Glady asks: What's the matter? The Mandarin is talking. Listen. Glady listens. The Mandarin says: Have you seen the woman here? Glady says yes. She saw many women. Have you seen their feet? Glady says yes again. The feet are very small. Yes. They think it's beautiful. But it hurts a lot. They have shoes. But the shoes are too small. Glady listens. Yes, the women have pain. The Mandarin is speaking again. Glady. You like the people here. You must do something for me. You must stop it. But how? Glady doesn't know how. Well. I want to stop it. And when the Mandarin says it. It must happen! Glady understands. She must check. Check the people. Look at their feet. The Mandarin goes away. Glady thinks. She can tell the people about Jesus. When she checks the women! And that's what's she is doing. Glady goes away. To the women. Glady looks to the feet. The feet of all woman. She says: ladies you have to wear normal shoes. People are happy. Because it hurts. And Glady tells stories. Stories about Jesus. The people like the stories!

In this little town there are a lot of children. Some children have no mother. And no father. Glady sees the children. Glady loves children. Some children can live with Glady. First one child. Two children.

[3] 0,1579 X 0 + 0,0496 X (100: 22 = 4,55) + 3,6365 = 3,87 / 0.1579 X 6 + 0,0496 X (100: 22 = 3,87) + 3,6365 = 4,81

Three children. Glady has almost 20 children. It's Monday. Glady walks on the street. Glady sees a mother. A mother with a child. Glady looks at the boy. The child is sick. The mother speaks. Glady! You must buy my child. Glady doesn't believe it. Buy a child? How can I buy a child. The mother looks angry. **They don't love her child. Gladys sees that. The woman speaks again. Buy it! Nine pence! Glady looks at the boy. He needs someone. Someone who loves him. She looks at the mother. She is sure. She doesn't want the child. But Glady wants it. She gives nine pence. Glady has 20 children now. Glady has a big family.**

It's 1938. It's war. War between Japan and China. Japan has an army. China has an army. Japan wants China. China doesn't want to belong to Japan. Japan and China are fighting. A lot soldiers. Soldiers are fighting. They have guns.[4] One day the soldiers are talking. Soldiers of Japan. They have a bad idea. They want to kill many people. Glady looks in the air. Glady sees airplanes. Strange. What does the airplane here? The children are outside. They look at the airplane. Then it happens. The airplane opens. Something falls out. It's a bomb! Children are crying. The bomb falls. Fall on the town. There's fire! People are screaming. Help! Help! Please help me! Glady helps the people. And the children helps too. Many people die. It's an awful day. It's evening. Glady speaks to the children. Children. It's not safe. Not safe for us. We have to go. Go to the Yellow River. There is freedom. There are no armies. No fire. There is freedom. The children are afraid. Some children cannot sleep. The next morning. Children and Glady are going. They have food. They start walking. It's a hard trip. They must walk. **It's far. But they go. They're walking. One day. Two days. Three days. Four days. A week. The food becomes less. It 's almost used up. The children become tired. It's a long trip! They must go to the Yellow River. After the river, they are free! But it's hard. Glady sees the children. She's crying. It seems impossible. How can I come? Come to the river? The children are tired. There's no food. But then. Look! A river. It's the Yellow River. The children are happy! But… there's no boat.**[5] **They cannot cross the river. Glady is very tired**. The children too. It's impossible. Let's sing a song. The children and Glady are singing. 'The Lord is my shepherd'. Far away are soldiers. Good soldiers. They hear music. What's that? They take their boat. And go to the sounds. 'Look! Children'. The soldiers see the children. The children must go in the boat. The boat goes to Siam. There's freedom.

11.4 Ezechiël

This story is about a prophet (Ezekiel). His book is in the bible.

Look a man. He is 26 years old. His name is Ezekiel. He lives in Babylon. Babylon is in Irak. Babylon is a big city. There live many people. Ezekiel lives here. With thousands other people. It's early in the morning. Ezekiel walks in Babylon. Suddenly, Ezekiel hears a voice. It's God. God talks to Ezekiel. Ezekiel, go to the river. It's a big river. Ezekiel knows the river. The river is long. 400 km long. Ezekiel walks to the river. Ezekiel stands by the river. Ezekiel waits. He waits for the voice. Than God speaks to him. Not with words. But with a dream. **Ezekiel watches above. There's wind. Ezekiel watches it. Wind and clouds. Ezekiel sees fire. Ezekiel is quiet. He don't speaks a word. He's watching. Watching to everything. What does this means?**

Ezekiel only watches. He feels the wind. It's a storm. He looks above. Clouds are in the air. But than one cloud opened. In that cloud is fire. One flame. Two flames. It's amazing. Ezekiel watches to that cloud. He sees animals. In the cloud are four animals. Ezekiel watches to the animals. The animals have not one head. The animals have four heads! One head to the North.

---

[4] 0,1579 X 4 + 0,0496 x (100: 26 = 3,85) + 3,6365 = 4,46 / 0.1579 X 8 + 0,0496 X (100: 26 = 3,85) + 3,6365 = 5,09

[5] 0.1579 X 0 + 0,0496 X (100: 30 = 3,33)+ 3.6365 = 3,80 / 0.1579 X 2 + 0,0496 X (100: 30 = 3,80) + 3,6365 = 4,12

[6]One head to the South. One head to the West. One head to the East. Ezekiel can't believe it. The animals look like angels. The angels has wings. But that's not all. There's more. Ezekiel looks under the cloud. He sees four wheels. Four big wheels. Above the wheels is a throne. Ezekiel sees a man. A man in the throne. It's God. Ezekiel falls. He falls on the ground. It's wonderful. Ezekiel sees the Lord. Ezekiel cannot speak. Ezekiel lays on the ground. God speaks. He speaks to Ezekiel. 'Ezekiel'. 'Yes God?'. 'Stand up.' Ezekiel stands up. God speaks again to Ezekiel. You know Israel. My people. They forgot me. They don't believe in Me. They do wrong things. They have many gods. Too many gods. I don't want that. I'am their God. Ezekiel listens. He knows it. He sees the people. They don't believe anymore. They forget God. The mighty God. God speaks again. Ezekiel be my prophet. You can help me. Tell the people about me. Ezekiel listens. Ezekiel believes in God. He loves God. Ezekiel will help God. Ezekiel answers God. God, tell me. What must I do?

It's quiet. God doesn't speak. He shows something. **Ezekiel sees a hand. A big hand. Slowly the hand opens. Ezekiel looks to the hand. Ezekiel sees something in the hand. It's a book. Ezekiel looks again. It is the Bible. In the hand is the Bible. Ezekiel watches to the Bible. Then he hears the voice of God. Ezekiel, eat the Bible. Ezekiel asks God. What? Must I eat the bible? God answers. 'Yes Ezekiel. Eat the Bible.' Ezekiel can't believe it. But Ezekiel listens. He eats the Bible. How will it taste? Ezekiel eats the bible. He says: It's sweet. Like honey. But Ezekiel has a question.**[7] God, why must I eat the Bible? It's quiet. The Lord answers. You will eat the Bible. Then my words are in you. Now you can tell the people. Ezekiel understands. He eats the words of God. The words are in his body. Now he can tell the people about this word. Ezekiel is ready. He has an message for the people. But what is the message? Listen. Ezekiel tells the message to the people.

People! Ezekiel walks through the streets. Listen to me. Jerusalem will be destroyed! They will break up the temple. They will break up the walls. Soldiers will bring you to another country**.** People watch to Ezekiel. They find him a strange man! Ezekiel says it again. Jerusalem will be destroyed! Ezekiel sees a stone. Ezekiel takes a stone. People are looking. What would he do with the stone? It's a big stone. People are looking. They look to the finger of Ezekiel. His finger is drawing. Drawing with his finger. He draws on the stone. What's he drawing? People want to know. Ezekiel doesn't speak a word. He is only drawing. Than a man says: he draws Jerusalem! Ezekiel says: that's right. This is Jerusalem. But I'm not ready. Ezekiel is drawing again. He draws fire. Fire in Jerusalem. The same man is speaking. He draws fire. Fire in Jerusalem? **He asks Ezekiel: What does that mean? But Ezekiel is still drawing. He doesn't answer. Ezekiel draws soldiers. Soldiers around Jerusalem. The people are watching. The man speaks again. Soldiers and fire in Jerusalem? What would that mean? You mean that Jerusalem will be destroyed? Destroyed by soldiers? Soldiers who makes fire? Fire in Jerusalem? The man doesn't believe it. All the people won't believe it. Jerusalem will not be destroyed. It is not possible. People say: Jerusalem is the holy town! Jerusalem is strong. No. Jerusalem could not be burned. Never. Never will this happen. Ezekiel says: believe me!** [8]God told me! But the people say no. No Ezekiel. It will not happen. Ezekiel looks to the people. They really don't believe it. But it's the message of God. God said to Ezekiel: Jerusalem will be destroyed. With fire. And with soldiers.

---

[6] 0,1579 X 0 + 0,0496 X (100: 27 = 3,70) + 3,6365 = 3.82 / 0.1579 X 6 + 0,0496 X (100: 27 = 3,82) + 3,6365 = 4,77

[7] 0,1579 X 0 + 0.0496 X (100: 26 = 3,85) + 3,6365 = 3,83 / 0.1579 X 11 + 0,0496 X (100: 26 = 3,85) + 3,6365 = 5,56

[8] 0,1579 X 0 + 0,0496 X (100: 24 = 4,17) + 3,6365 = 3.84 / 0.1579 X 10 + 0,0496 X (100: 24 = 4,17) + 3,6365 = 5,42

Ezekiel doesn't stop. Every day again. He tells the people. Every day. Every week. Every year. Ezekiel tells it for eleven years! Eleven years long. The same message. Listen to me. Believe me! Listen to the words of God. But the people don't believe it. Ezekiel keeps trying. Also today. He says it again. He speaks to people. Some people are listening. Listening to Ezekiel. And then, there comes a man! He is screaming. Very loud. People! The man looks tired. The people turning around. They look to the man. Ezekiel sees the man. Ezekiel and the people are listening.[9] Listening to the message of the man. Jerusalem. Jerusalem! It's a strange man. He is tired. People ask him: What happened? What happened with Jerusalem? People look to the man. All the people sees the man. Jerusalem! Jerusalem! Jerusalem is burned! What? The people are shocked! No! It could not be true! The man tells the story. It was terrible. There was fire. A lot of soldiers. They burned Jerusalem. Ezekiel hears the story. He knew it. He told it to the people. They won't believe it**. But it was true. All the people watch Ezekiel. Ezekiel was right. He told it. He was true! Ezekiel spoke the truth! People are sad.**
It's 14 years later. Ezekiel is still a prophet. He listens to God. And he tells the words of God. He tells it to the people. But they won't believe it. One day Ezekiel gets a new message. God wants to talk to Ezekiel. God speaks in a dream. Ezekiel gets a dream. The dream is strange. Listen. Ezekiel dreams of Israel. In the dream Ezekiel is on a mountain. On the mountain Sion.[10] It's in Israel. Ezekiel is in a dream in Israel, on the mountain Sion. He doesn't hear the voice of God. Ezekiel is only watching. Ezekiel sees the temple. The temple in Jerusalem. There is a river. The river is around the temple. The river is long. There are many trees. The trees are near the river. All kind of trees. The trees have fruit. All kinds of fruit. Apples, pears, oranges .. Ezekiel sees the new temple. The new temple in Jerusalem. It's a new temple. The temple is big. Ezekiel has a question. God, What's it? God answers. This will be the new temple. Jerusalem is destroyed. Ezekiel knows it. The temple is destroyed. But God speaks again. 'There will be a new temple. You have to tell it. Tell it to the people.' But Ezekiel says: They won't believe me! I told them. I've told about Jerusalem. That it would be destroyed. But they don't believe me! God answers: Ezekiel you have to do it. Ezekiel listens to God. This is your message: Jerusalem will build again. And there will be a new temple. Ezekiel listens very good. This is the new message. The new message for the people.

Ezekiel wakes up. He had a dream. A dream about the new Jerusalem. About the temple. Ezekiel must tell it. Tell it to the people. Would they believe it? We don't know. It is not written in the bible. This is the end of the book of Ezekiel. We don't know when Ezekiel died. But we know, he was a man of God.

11.5 Sundar

This story is about Sundar. A boy from India. He told about Jesus in India and Tibet
There is a boy. His name is Sundar. He lives in India. His father is a prince. He is very rich. He has a big palace. They believe in many gods. The gods look different. They look like animals. They believe in this gods. Sundar is 15 years old. Look, there is Sundar. It's late. It's evening. He is tired. It was a long day. He is going to sleep. Then he sees many gods. Like devils. They are very big. Sundar is scared. Sundar is afraid. The gods are speaking. Speaking to Sundar. Sunder doesn't understand. **Sundar opens his eyes. It was a dream. A strange dream. He doesn't like the dream. It was scaring. The dream is over. But Sundar is afraid. He locked his door. Nobody may come in. He is afraid. He stays in his room. One day. Two days. Three days. He stays for three days in his room. Then, he hears a voice. 'Sundar'. He watches around. It's quiet. He hears nothing. Only**

[9] 0,1579 X 0 + 0,0496 X (100: 28 = 3,57) + 3,6365 = 3,81 / 0.1579 X 5 + 0,0496 X (100: 28 = 3,57) + 3,6365 = 4,60

[10] 0,1579 X 1 + 0,0496 X (100: 22 = 4,55) + 3,6365 = 4,02 / 0.1579 X 10 + 0,0496 X (100: 22 = 4,55) + 3,6365 = 5,44

the voice. What's that?! Sundar, it's me. Jesus. Jesus? Who is Jesus? Jesus sais: I will give you peace. You are afraid.

I will help you. Sundar listens.[11] He is afraid. This man will help him? Sundar listens to the man. The man says: You must tell people about me. About you? I don't know who you are! Jesus sais: I will help you. Sundar is happy. He opens the door. He is not afraid anymore. Sundar has peace. He goes to his father. Father! I've heard Jesus. He spokes to me! What? His father looks around. My sun, a Christian? O no. That will not happen. It's wrong Sundar. You did not hear Jesus. Yes, I did! I must tell the people about him. His father is angry. Go away. I will never see you. Not in my palace! **Sundar must go. His father wants it. He may not live in the palace. Because he is a Christian. He believes in Jesus.**

Sundar is alone. He goes to school. It's a bible school. He learns about Jesus. Who Jesus was. What Jesus did. Jesus died for many people. Sundar wants to tell this. To many people. Telling about the love. The love of Jesus. He reads. Reads in the bible. He like the stories. He reads all the stories. Someday Sundar name is called. Sundar? It's the manager. The leader of the school. He asks: I 've a question.[12] Sundar listens. What's your question? Sundar, you learned a lot. About Jesus. It's time to go. Go to the people. Tell the people about Jesus. About his mighty work. Sundar is happy. That's what he wants. He says goodbye to the school. Sundar is like a prophet. He walks through the streets. The streets of India. Sundar starts to tell. 'People, listen'. 'There's only one God'. He gave us Jesus. He saved us. Listen to me!' Look the people. They are angry. That's not true! We have not one God. We have more! You are telling lies. Go away. Look. Someone takes a stone. And throws the stone to Sundar. More people do this. Sundar says nothing. He does nothing. He is quiet. People see that. That's strange. Why? Sundar says nothing. Does Sundar takes a stone? And throw the stone back? No. He doesn't throw stones. The people are thinking. What a strange man. He does nothing. They stop. Stop throwing stones. They look. And listen to what Sundar says. It's a strange man. They listen. People love the stories. Sundar is special.

Sundar walks alone. **He is in a small town. Suddenly, Sundar hears a voice. There is a man. He is at the back of Sundar. He has a knife. He holds the knife in his hand. Then the puts a knife in the back. The back of Sundar. Sundar shocks. What happens?! He feels the knife. Give me your money! Money? I don't have money. Give me money. I will kill you. Sundar is not afraid. Jesus is with Sundar. I don't have money. He says it again. I have the word of Jesus. It's quiet. The knife is out of the back.**[13] The man says nothing. He falls on his knees. Tell me. Who is that Jesus? He touches my heart! I killed so many people. Can Jesus help me? Sundar answers: Yes he can. Listen. I will tell you. I'll tell you about Jesus. The man listens. Sundar tells the story. The story about Jesus. Who Jesus was. What Jesus did. The man believes. He becomes a Christian.

Sundar speaks to everybody. He tells about Jesus. People listen to him. They like him. They believe in that Jesus. Someday Sundar is alone. He reading in the bible. He prays. He prays to God. He asks the lord a question. 'Lord, what must I do?' Sudden Sundar hears a voice. What's that? Sundar watches around. He sees nobody. It the same voice as in his room. When he was young! It's the voice of Jesus. 'Sundar. You have to go to Tibet. Tibet is in the mountains. Follow the mountain. I will protect you. You are save. Go.' Sundar wants to give answer. But he hears nothing. The voice is gone.

---

[11] 0,1579 X 0 + 0,0496 x (100: 30 = 3,33) + 3,6365 = 3,80/ 0.1579 X 9 + 0,0496 X (100: 30 = 3,33) + 3,6365 = 5,22

[12] 0,1579 X 4 + 0,0496 x (100: 25 = 4) + 3,6365 = 4,45 / 0.1579 X 12 + 0,0496 X (100: 25 = 4,00) + 3,6365 = 5,73

[13] 0,1579 X 0 + 0,0496 x (100: 23 = 4,35) + 3,6365 = 3,85 / 0.1579 X 8 + 0,0496 X (100: 23 = 3,85) + 3,6365 = 5,12

Sundar is alone. Sundar thinks. The voices was clear. He must go. Go to the mountain. It's dangerous. But Sundar trust God. Sundar says: I will listen. I will go. Go to Tibet. Go to the mountain. Tell the people. Telling about Jesus! There are many mountains. There he goes. Sundar goes with a guide. The guide knows the mountains. It's dangerous. The mountains are high. It's cold. There is wind. Snow falls in their faces. Jesus, help us. It's so cold. Give us strength. Strength to walk! Sundar looks at the ground. There's a man. He lays in the snow. Sundar wants to help. Help the man. Sundar doesn't know the man. But he helps. He helps the man. But the guide says: we cannot help him. We must go. Or we will die!

It's so cold. **Come on. Let's walk. But Sundar doesn't listens. He is sure. He takes the man. With the strength of God. Sundar puts the man on his shoulder. Sundar prays. God, give me strength! Please, help me. They walk. Walk through the mountain. The guide alone. Sundar with the man. The man is on the shoulders. On the shoulders of Sundar. It's so cold. There's a strong wind. Sundar says: Look! There is a house. Sundar turns around. Look guide! There is a house! But what happened? The guide lays on the ground. He died. Sundar and the man stay alive**.[14] They sleep in the house. Sundar wakes up. He must go. Go to the town. Go to Tibet. There are a lot people. They listen to Sundar. They believe in Jesus. The people like Sundar. The Lama hears about Sundar. He is angry. Why? The people like Sundar.

Sundar stays in Tibet. For a long time. He loves the people. He talks with the people. He tells stories. He listens to the people. Sundar eats with them. Sundar has a good time. But then it's time to go. Go back. Back to India. Where his family lives. He tells the people. Listen people. I have to go. Go to my family. Maybe I come back. Read in the bible. Keep your believe. Pray to God. Then it's time to go. Goodbye! He waves the people goodbye. The people will miss Sundar. Sundar will miss this people. It's a long trip. Through the mountain. Trough the cold snow. It's a long trip. Than Sundar sees India. The place he was born. Sundar thinks about the past. He thinks of his father. His father hates him. Because he is a Christian. It's difficult. Difficult to come back. Maybe his father is changed! Sundar doesn't know. He walks in the town. The place where he was born. 'Hey, there is Sundar!' Sundar sees friends. He sees family. And then. Look who's there? It's his father. 'Sundar!' My sun! Come here please! Sundar looks to his father. His father seems happy. What's the matter father. Listen my sun. **There's happened something. Something special. What is it? Sundar's father answers. I became a Christian! Sundar looks to his father. Sundar is happy. His father! Finally. He prayed for it. They talk together. Sundar wants to know everything. How it happen. They talk very long. Sundar stays in India. Someday Sundar wakes up. He is tired. He is sick. He feels not good. The doctor comes. He warned Sundar. Sundar, you are sick. You have to stay in bed. But Sundar won't. No. I must go to the people. Tell them about Jesus. I must go. Go back to Tibet.** [15]To the people who love Jesus!

Sundar goes back. Back again. Sundar goes to Tibet. The place where are people which he loves. They go through the mountains. Sundar goes alone. Sundar goes alone to Tibet. There he goes. Alone. Alone through the mountain. Alone to Tibet. Nobody has ever heard something from Sundar.

---

[14]0,1579 X 0 + 0,0496 x (100: 27 = 3,70) + 3,6365 = 3,82 / 0.1579 X 8 + 0,0496 X (100: 27 = 3,70) + 3,6365 = 5,08

[15] 0,1579 X 3 + 0,0496 x (100: 29 = 3,45) + 3,6365 = 4,28 / 0.1579 X 12 + 0,0496 X (100: 29 = 3,45) + 3,6365 = 5,70

11.6 Alexander the Great

This story is about a prince (Alexander the great). That prince became a very strong king. This story is not in the bible. The story happens between the time of the old and new testament.
There is a boy. He plays in the garden. In the garden are trees. In the garden are animals. Little animals. The little boy looks around. He sees the little animals. There is another man. His hair is white. His clothes are white. His name is Aristoteles. Aristoteles is teacher. Teacher of the young boy. Who is that boy? The boy is Alexander. Alexander learns a lot. He learns about the nature. About history. Today he learns about the nature. **'Aristoteles, Aristoteles!' The boy calls his teacher. Aristoteles walks to Alexander. 'What did you find?' I found a little animal'. 'Yes, boy, this is a dragonfly.' Alexander looks to the animal. And then.. Au! The little dragonfly bites. He bites in the hand of Alexander. Alexander looks to Aristoteles. Aristoteles smiles. 'Yes boy. That little animal bites!' Alexander likes his teacher. That's the school of Alexander. One teacher. His teacher is smart. He knows a lot. But Alexander is smart too. Alexander has a father and a mother. Alexander's father is King. King of Greece. He is important. It's King Phillipos.**[16]

King Phillipos has an army. An army with many soldiers. The soldiers fight a lot. They fight to many lands. The army is strong. They win many battles. King Phillipos is strong. King Phillipos is wise. But King Phillipos is often away. King Phillipos is not home every day. He fights a lot. Alexander misses his father. Look, who's there! It's King Phillipos. He is back. Back from a battle. 'Dad, dad!' Alexander is happy. Happy to see his father. His father smiles. He sees his son. 'Son, how are you? I have missed you!' 'Good, father. I have learned a lot!' 'That's good, my son. I've an idea. Tomorrow I will be your teacher. Alexander is surprised. Why?' Well, we go to the horse market. You may pick a horse.' Alexander is happy. 'Dad, I like horses! I can fight with a horse! Alexander wishes it was tomorrow. It's the next morning. Alexander wakes up early. Today, he gets a horse! Alexander and his father go away. Go to the horse market. Alexander sees a lot horses. Then he sees a wonderful horses. Nobody can ride on the horse. The horse is wild. Very wild. 'That's the horse I want, dad!' King Phillipos says: 'No son, that's impossible. The horse is wild. There is a better horse.' 'No dad. This is the horse I want.' King Phillipos looks to the horse. It's dangerous son. But if you want that horse…' 'Yes father. I want it'. Alexander watches to the horse. He comes closer. Very slowly. He takes the cord. Everybody is quiet. **Very slowly Alexander touches the horse. Slowly he goes on the horse. The horse isn't wild anymore. Everybody looks to the horse. Alexander is proud. The wild horse isn't wild anymore! It's the horse of Alexander. His own horse. 'I will give the horse a name. His name is Bucephalus. Bucephalus is the horse of Alexander. His own horse.**

Alexander grows up. He looks like his dad. Alexander is strong. He is not afraid. He rides on the horse. He listens to his father. His father tells Alexander stories. Stories about the armies. How they fight. Alexander wants to fight.[17] Today it's Alexander's birthday. He is 18 years now. It's a special day for Alexander. King Phillipos goes to Alexander. 'Alexander, today you are 18 years. You like fighting. You like the army. You are a smart boy. Tomorrow you can go with me. You become a soldier. You may fight. Fight in my army!' Alexander can't believe it. 'May I go with you, dad?' 'Yes son, you can go with me.' We will fight. 'Mother, mother! I can go with dad. I can fight in the army!' His mother watches to Alexander. 'Be careful my son. It's dangerous'. 'Yes mother, I will'. Alexander goes to his horse. 'Bucephalus, listen! Tomorrow is a big day. **Tomorrow I will ride on you. And we can fight. Fight to the enemies!' Alexander stands for the mirror. He wears special cloths. He has an helmet on his head. He has a sword in his hands. He stands for the mirror with his sword. 'Tomorrow, I will win the war!' It's night. Alexander cannot sleep. Tomorrow is the big day!**

[16] 0,1579 X 3 + 0,0496 X (100: 25 =4) + 3,6365 = 4,31/ 0.1579 X 17 + 0,0496 X (100: 25 = 4,00) + 3,6365 = 6,52

[17] 0,1579 X 0 + 0,0496 X (100: 22 = 4,55) + 3,6365 = 3,86 / 0.1579 X 10 + 0,0496 X (100: 22 =4,55) + 3,6365 = 5,44

Finally it's morning. Alexander wakes up. He takes his cloths. He put the helmet on his head. 'I am ready dad!' Alexander is on his horse. Ready to fight in the army. In the army of his dad! [18]Alexander sits on the horse. He has the sword. The sword is in his hands. The helmet is on his head. Alexander is ready for the battle. It's a long fight. It takes a long time. But they win. They win the battle!

It's some months later. Some don't like king Phillipos. King Phillipos has power. He is strong. But some don't like him. They want to kill him. Sudden, some people kill the king. The mighty king is dead. The king of Greece. He is dead. Alexander is sad. His father is dead. But, that means… Alexander knows it. His father is dead. But there must be a new king! Alexander is 20 years old. But he must be the next king. The king of Greece. Alexander wants it! He can fight! Fight with the army. Alexander wants many lands. All the people must listen to him! That's what he wants. He sees the throne. The throne of his father. It's now his throne. Alexander goes to the throne. He feels the throne. He walks to the throne. Then he sits on the throne. It's his throne now. King Alexander. King Alexander is on the throne. All the people must listen to him. He is the king. Alexander gets the army of his father. Many soldiers. The soldiers must listen. Listen to king Alexander! The soldiers listen to the king. The king has an idea. 'Soldiers, listen to me! We have a strong army. We can fight. We are not afraid. We go to different countries. **We will fight in the countries. And then the countries are ours. We will get many countries. Alexander says to the army: Let's make boats. We will go by boat! The soldiers listen to Alexander. The soldiers makes boats. Boats of wood. The boats are big. The boats are good. Not one boat. Not two boats. No, many boats. It's a big army and many soldiers. They will fight with the boats. After some months the boats are ready. They can go! The soldiers go to different countries. Alexander wants to rule the world. Everybody must listen to King Alexander!** [19]

There goes the army. The army of Alexander. Many soldiers. With the boats. They come in different lands. It's a long trip. The trip takes days. Takes Weeks. Takes Months! The army fights. They fight to other countries. But the army of Alexander is strong. Very strong. Some lands are afraid for the army. The mighty army of Alexander. Alexander is a good leader. The soldiers listen to him. They follow the orders. That makes them strong. After some months they come in Egypt. Egypt is a big country. There live many people. One day Alexander has a plan. Alexander stands by a river. A long river. Some people are with Alexander. Together they stand by the river. Alexander next to his horse. They watch to the river. Then, Alexander speaks. He stands by the river, next to his horse. Listen to me. The soldiers listen. I want a big city. **The people of Egypt must build a city. A city with great walls. A city by this river. The sea of Egypt.' The solders are listening. King Alexander wants a city. The army goes to people. People who live in Egypt. 'Listen people!' The people of Egypt are listening. Listening to the soldiers. 'You must build a city. A big city. A great city. With great walls.' The people must do this. They ask: What's the name of the city?' King Alexander says: The name of this city will be : Alexandria. It looks like the name of king Alexander.**[20] City Alexandria. The trip goes on. Alexander keeps fighting. He become mightier and mightier. Some lands are afraid for Alexander. Alexander is strong. Alexander is smart. Alexander is not afraid. For nobody. He is not afraid for other armies.

Look, who's there? Alexander is looking. He sees many women. The woman ask for the King. 'Where is King Alexander?' Alexander goes to the women. 'I am king Alexander. What do you want?' The

---

[18] 0,1579 X 1 + 0,0496 X (100: 20 =5,00) + 3,6365 = 4,04 / 0.1579 X 5 + 0,0496 X (100: 20= 5,00) + 3,6365 = 4,67

[19] 0,1579 X 0 + 0,0496 X (100: 20 =5) + 3,6365 = 3,88/ 0.1579 X 3 + 0,0496 X (100: 20= 5,00) + 3,6365 = 4,36

[20] 0,1579 X 5 + 0,0496 X (100: 19 =5.26) + 3,6365 = 4,96 / 0.1579 X 8 + 0,0496 X (100: 19 = 5,26) + 3,6365 = 5,16

women bow down. The women bow for the king. Our men died in the battle. Please, help us. Alexander listens. The woman lost their man. ‘Women, you are safe. I won’t hurt you. Sudden he looks to one woman. The woman looks pretty. He asks her name. ‘What’s your name?’ The woman bows down again. ‘My name is Roxane’. Alexander looks to Roxane. Alexander likes Roxane. It’s a beautiful woman. Roxane is a princes. Alexander wants to marry this woman. Alexander is very sure. Roxane likes Alexander too. After a time Alexander asks Roxane a question. ‘Roxane, would you marry me? Would you be my wife?’ Roxene smiles. ‘Yes, King Alexander. I want be your woman.’ Some weeks later. There is a wedding. Alexander marries to Roxane. It’s a happy day. Alexander and Roxane are man and wife.

Alexander is still a fighter. ‘Soldiers, we’ve been to many lands. Now we go to India. And they do. The army goes to India. It rains a lot. It’s not always ease. Some countries are strong. The soldiers are strong and smart. But Alexander has smart ideas. When there are problems, Alexander has the solution. The whole world knows Alexander. It’s night. Alexander sleeps. Sudden he wakes up. His face is wet. It’s sweat. Alexander is sick. He cannot sleep anymore. But Alexander doesn’t want to be sick. He wants to fight! The doctor comes. ‘Alexander, you are sick[21]. Very sick. Listen to me. Take rest. You cannot fight now.’ But Alexander doesn’t listen. Alexander makes new plans. Alexander doesn’t listen to the doctor. ‘No doctor. I must fight. I have new plans’. The doctor says nothing. And Alexander makes new plan. But then. It’s evening. Alexander holds his head. He has pain. He become more sick. The doctor cannot help him. Alexander will die. Alexander says to the doctor: call my soldiers.’ All the soldiers come in the room. In the room of Alexander. He speaks to them: soldiers, I am proud of you. You fight very good. But I will die. I cannot fight anymore with you. Goodbye.’ Alexander must say goodbye. Alexander is 33 years. That evening Alexander died. The soldiers make a golden box. The whole box is gold. The body of Alexander lays in the box. The box goes far away. To a city. A city in Egypt. The city with the name of Alexander. To the city Alexandria. There Alexander be buried. In the city with his own name.

[21] 0,1579 X 4 +0,0496 X (100: 24= 4.17) + 3,6365 = 4,47/ 0.1579 X 11 + 0,0496 X (100: 24 = 4,17) + 3,6365 = 5,58

11.7 Afbeeldingen van de verhalen

Verhaal 1



1



2



3



4



5



6



7



8

Verhaal 2



1



2



3



4



5



6



7



8

Verhaal 3

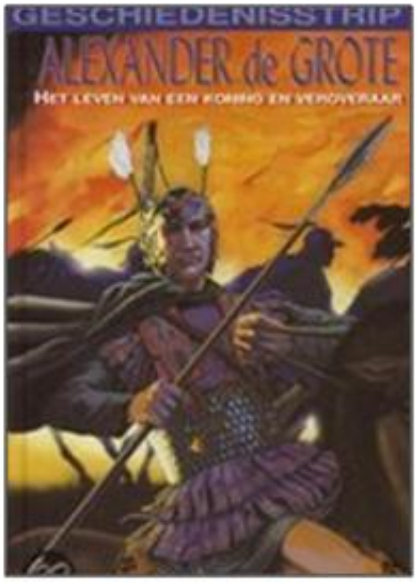


Verhaal 4

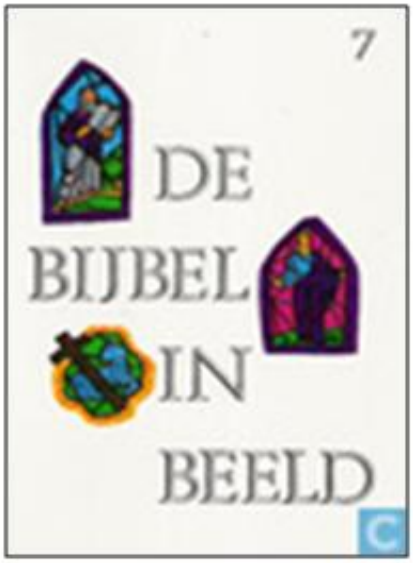


11.8 Gebruikte stripboeken

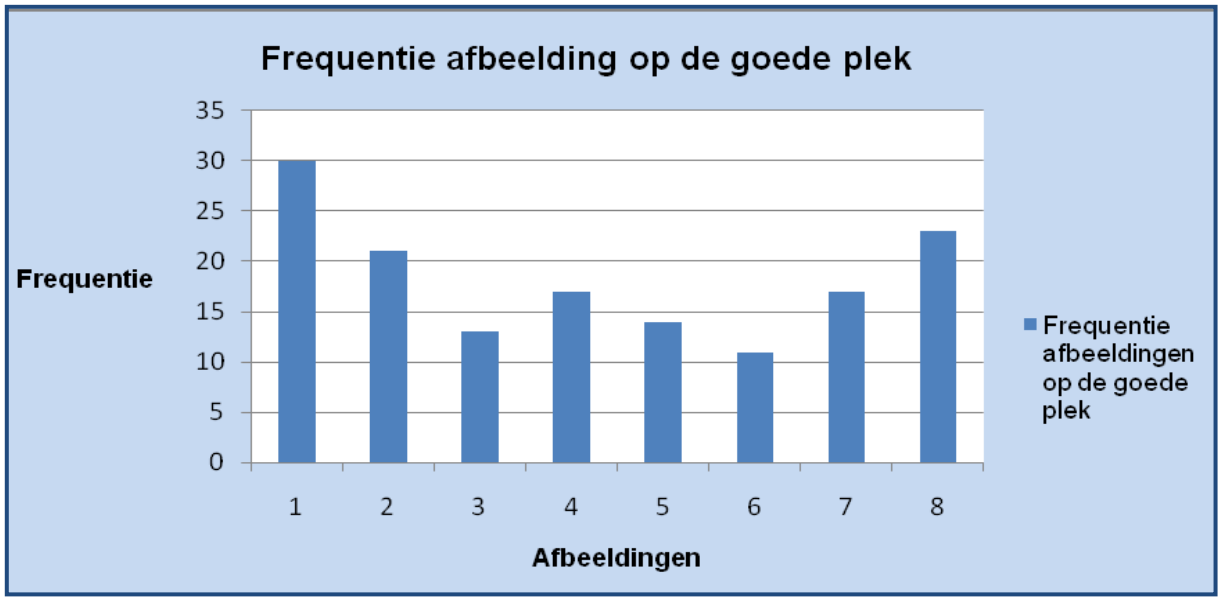




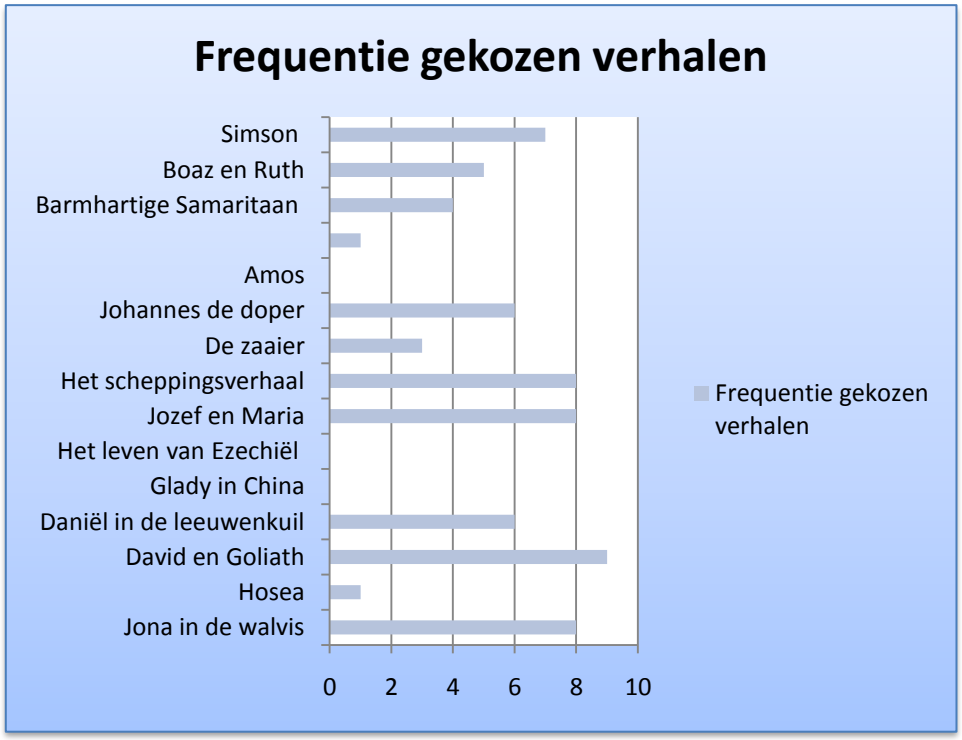




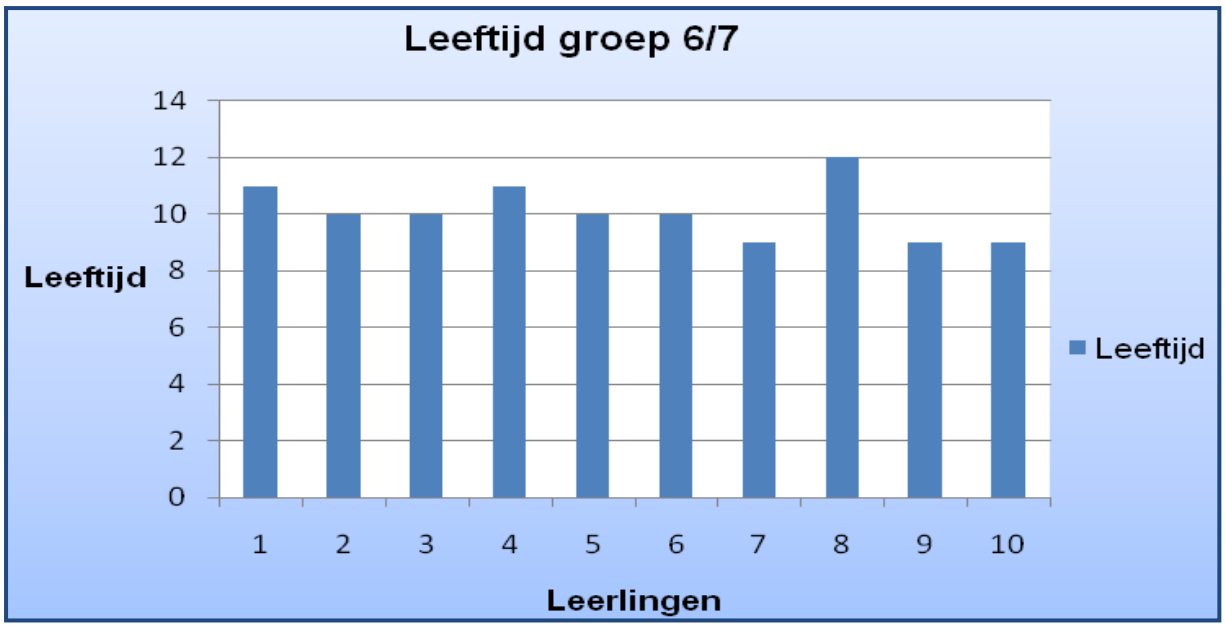
11.9 Figuur 10, 11 en 12



Figuur 10: Dit figuur laat zien hoe elke afbeelding afzonderlijk gemiddeld bij de vier verhalen op de correcte plek is gelegd. Door de leerlingen van groep 6/7 van basisschool 'De Hoeksteen' te Nijkerk.



Figuur 11: Dit figuur laat de uitslag van de enquête zien. Door leerlingen van groep 6/7 van basisschool 'De Hoeksteen' te Nijkerk.



Figuur 12: Leeftijd van de leerlingen die het mogelijk gemaakt hebben die onderzoek uit te voeren. Groep 6/7 van basisschool 'De Hoeksteen' te Nijkerk. Deze volgorde correspondeert met leerling 1-10 in tabel 3.

12. Literatuurlijst

[1] Europees Platform (2010). Groeigrafiek VVTO scholen in Nederland. Haarlem. Verkregen op 21 februari, 2011 op http://www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?3463&cat=614

[2] Truijman, J. (2010, 25 augustus). *Tweetalig onderwijs nu ook op vmbo*. NOS. Verkregen op 21 februari, 2011 via http://nos.nl/artikel/180572-tweetalig-onderwijs-nu-ook-op-vmbo.html

[3] Genesee, F. and N. Cloud. (1998). *Multilingualism is Basic. Educational Leadership. 62*-65. Gevonden op http://www.uwyo.edu/fled/documents/FLAnnotatedBibliography.pdf op 25 november, 2010

[4] Koenen (1999). *Woordenboek Nederlands.* Antwerpen: Koenen Woordenboeken. 30e druk.

[5] Poelman, Petra (2003). *Developing second-language listening comprehension: Effects of training lower-order skills versus higher-order strategy.* Verkregen op 29 november 2010, via Academisch universiteit Amsterdam op de website http://www.utwente.nl/psy/afstudeerweb/Formulieren/050426%20samenvatting%20APA.pdf

[6] Mededelingen uit de staatsexamencommissie Nederlands als tweede taal. Les 87, 26.

[7] Poelman, Petra (2003). *Developing second-language listening comprehension: Effects of training lower-order skills versus higher-order strategy*. Verkregen op 29 november 2010, via *Academisch universiteit Amsterdam* op de website http://www.utwente.nl/psy/afstudeerweb/Formulieren/050426%20samenvatting%20APA.pdf

[8] Segalowitz, N. & Segalowitz, S. (1993). *Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects: Evidence from second language word recognition*. Applied Linguistics 14, 369-385. Verkregen op 29 november 2010, via de website http://www.lotpublications.nl/publish/articles/000394/bookpart.pdf

[9] Rubin, J. (1994). A revieuw of second language listening comprehension research. *The modern language journal 78.* Verkregen op 16 december 2010.

[10] Rubin, J. (1994). A revieuw of second language listening comprehension research. *The modern language journal 78.* Verkregen op 16 december 2010 via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[11] Rubin, J. (1994). A revieuw of second language listening comprehension research. *The modern language journal 78.* Verkregen op 16 december 2010 via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[12] Rubin, J. (1994). A revieuw of second language listening comprehension research. *The modern language journal 78.* Verkregen op 16 december 2010 via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[13] Griffiths, R. 'Pausological Research in an L2 Context: a rationale and review of selected studies' *Applied linguistics 12 (1991): 345-64* geciteerd in het onderzoek van Rubin.

[14] Voss, B. 'perception of first language and second language texts: a comparative study' *Bielefelder beitrage zur sprachlehrforschung 13 (1984): 131-53* geciteerd in het onderzoek van Rubin.

[15] Anderson-Hsieh, Janet & Kenneth Koehler. '*The effect of foreign accent and speaking rate on native speaker comprehension'* Language Learning 38 *(1988): 561-613* Verkregen op 21 december 2010, via de website http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-1770.1988.tb00167.x/abstract

[16] Blau, Eileen K. (1991) *'More on Comprehensible Input: 'The effect of pauses and hesitation markers on listening Comprehension'* (eric doc no. ed 340 234) Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[17] Griffiths Roger (1992) *Speech rate and listening comprehension. Further evidence of the relationship' TESOL quarterly 26, 385-91.* Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[18] Foulke, E. (1968) 'Listening Comprehension as a Function of Word Rate' *The journal of communication 18, 198-206* Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[19] Tauroza, S. & D. Allison (1990) 'Speech rates in Britisch Englisch' *Applied LInguistics 11, 90-105* Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[20] Vanderplank, Robert (1993) 'Pacing' and 'spacing' as predictors of difficulty in speaking and understanding English' ELT Journal 48 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[21] Koenen (1999). *Woordenboek Nederlands.* Antwerpen: Koenen Woordenboeken. 30e druk.

[22] Koenen (1999). *Woordenboek Nederlands.* Antwerpen: Koenen Woordenboeken. 30e druk.

[23] Chaudron, Craig (1983). *'Simplification of input: Topic and reinstatements and their effects on L2 learners' Reconition and recall' TESOL Quarterly 17 437-58* Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 23 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[24] Kelch, Ken *(1985). 'Modified input as an Aid to comprehension' Studies in second language acquisition 7,81-89*

[25] Chiang & Patricia Dunkel (1992) '*The effect of speech modification, prior knowledge and listening proficiency on EFL lecture learning'* TESOL Quarterly 26,354-74 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 23 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[26] Glisan, Eileen W. (1985)'*The effect of Word order on listening comprehension and pattern retention: an experiment in Spanish as a foreign language'* Language learning *35, 443-72* Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[27] Shohamy, Elana & Ofra Inbar (1991) *'Validation of listening comprehension tests: the effect of text and question type'* Language testing :23-40 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[28] Brown, Gillian, A. H. Anderson, N. Shadbolt & T. Lynch (1985). *Listening comprehension.* Project JHH/190/1. Edingburgh: Scottisch Education Department.. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[29] Rubin, Joan (1994). '*How learners strategies can inform language teaching.' Language Use, language teaching and the curriculum*. Ed. Verner Bickley. Hong Kong: institute of language in education, Education Department, 1990 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[30] Phillips (1991). *An analysis of tekst in video Newcasts: A tool for schemata building in listeners*. Georgetown University Round Table. Washington. DC: Georgetown Univ. Press. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[31] Rubin, J. (1994). A revieuw of second language listening comprehension research. *The modern language journal 78.* Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[32] Henrichsen, Lynn E. (1984). '*Sandhi-Variation: a filter of input for learners of ESL*. 'Language learning *34,103-26*

[33] Markham, Paul L. (1988) '*Gender differences and the perceived expertness of the speaker as factors in ESL listening recall'* TESOL quarterly 22:297-406 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[34] Brown et al (1985). *Listening Comprehension.* Project JHH/190/1. Edinburgh: Sottisch Education Department. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[35] Eykyn, Lollie B. (1992).'*The effects of listening guides on the comprehension of authentic text by novice learners of French as a second language'* Diss. Univ. of south Carolina. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[36] Universiteit in Tilburg. *WH verplaatsing.* Verkregen op 27 december, 2010 via de website http://fdlwww.uvt.nl/~broekhui/S_I/college8.htm

[37] Shohamy, Elana & Ofra Inbar (1991) *'Validation of listening comprehension tests: the effect of text and question type'* Language testing: 23-40 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[38] Stevick, Earl W.(1993) *'How is strategic memorable? How memorable is strategic?* Georgetown University round table. Washington, DC: Georgetown Univ. Press. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[39] Call, M. (1985) *'Auditory Short-term memory, listening comprehension, and the input hypothesis'* TESOL Quarterly 19: 765-81 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[40] Greenberg, Seth N. & Suzanne Roscoe. (1987) *'Echoic memory interference and comprehension in a foreign language' Language learning* 38:209-19 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[41] Long, D.R. (1990). *'What you don't know can't help you: an exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension*' Studies in Second Language acquisition 12: 65-80 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[42] Schmidt-Rinehart, Barbara (1992) '*The effects of topic familiarity on the listening comprehension of University students of Spanish'* Diss. Ohio State Univ. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[43] Chiang & Patricia Dunkel (1992). '*The effect of speech modification, prior knowledge and listening proficiency on EFL lecture learning'* TESOL Quarterly 26; 354-74 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[44] Long, D.R. (1990). '*What you don't know can't help you: an exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension'* Studies in Second Language acquisition 12: 65-80 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[45] Bond, Z.S. & Sara Garnes (1980). *'Misperceptions of fluent speech' Perception and production of fluent speech.'* Ed. R. A. Cole. Hilldale, NJ: Erlbaum associates: 115-32 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[46] Lund, Randall J. (19?) '*The effects of listening tasks on comprehension'* . Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[47] Anderson, A. & T. Lynch.(1988) *Listening. New York: Oxford Univ. Press,* Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[48] Wolff, Dieter (1987) '*Some assumptions about second language text comprehension'* Studies in second language acquisition 9 : 307-26 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[49] Conrad, Linda (1989) '*The effects of time-compressed speech on listening comprehension'* Studies in second acquisition 11: 1-16 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[50] Robbe (2004). *Spreken en luisteren.* Noordhoff Uitgevers BV. 1e druk.

[51] Chermak, G. (1998) "*Metacognitive approaches to managing APD*." Masters MG. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[52] Vandergrift, Laurens (1992). '*The comprehension strategies of second language (French) listeneres*' Diss. Univ. of Alberta. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[53] Brown, A. L. & A. S. Palinscar (1982). '*Inducing Strategic learning from text by means of informed self control training.'* Topics in learning and learning disabilities 2:1- 17 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[54] Thompson, I. & J. Rubin.(1993). '*Improving listening comprehension in Russian.'* Report submitted to US Department of Education, international Research and studies program. Grang #PO17A00032 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[55] Long, D. R. (1990). 'What *you don't know can't help you: an exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension*.' Studies in second language acquisition 12: 65-80 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[56] Pica, T. (1992).'*Communication with second language learners: What does it reveal about the social and linguistic processes of second language learning?'* Georgetown University round table. Washington, DC: Georgetown Univ. Press. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[57] Ehrlich, Susan, Peter Avery & Carlos Yorio (1989). '*Discourse structure and the negotiation of comprehensible input'* SSLA 11: 397-414

[58] Saunders, C. M. (1998). '*The Effect of the Study of a Foreign Language in the Elementary School on Scores on the Iowa Test Of Basic Skills and an Analysis of Student-participant Attitudes and Abilities*.' Unpublished dissertation, University of Georgia. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[59] Samuels, D. D. and R. J. Griffore (1979). '*The Plattsburgh French Language Immersion Program: Its Influence on Intelligence and Self-esteem'.* Language Learning, 29/1, 45-52. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[60] Robinson, D. W. (1992). *The Cognitive, Academic and Attitudinal Benefits of Early Language Learning.* In Met, M., ed. Critical Issues in Early Language Learning. White Plains, NY: Longman. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[61] Belangen organisatie Mondi, *Taalverwerving bij jonge kinderen, hoe werkt dat?* Verkregen op 29 december, 2010 via de website http://www.mondi.nl/taalverwerving_bij_jonge_kinderen_hoe_werkt_dat/r/18__740.php

[62] Genesee, F. and N. Cloud. (1998). *Multilingualism is Basic*. Educational Leadership, March, 62-65. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[63] Phillips (1991). *An analysis of tekst in video Newcasts: A tool for schemata building in listeners*. Georgetown University Round Table. Washington. DC: Georgetown Univ. Press. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[64] Glisan, Eileen W. (1985).'*The effect of Word order on listening comprehension and pattern retention: an experiment in Spanish as a foreign language'* language learning 35*:443-72* Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[65] Brown, A. L. & A. S. Palinscar. (1982).'*Inducing Strategic learning from text by means of informed self control training.'* Topics in learning and learning disabilities 2: 1- 17 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[66] Eykyn, Lollie B. (1992). *'The effects of listening guides on the comprehension of authentic text by novice learners of French as a second language'* Diss. Univ. of south Carolina. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[67] Long, D.R. (1990). '*What you don't know can't help you: an exploratory study of background knowledge and second language listening comprehension'* Studies in Second Language acquisition 12 (1990): 65-80 Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[68] Glisan, Eileen W. (1985).'The *effect of Word order on listening comprehension and pattern retention: an experiment in Spanish as a foreign language'* Language learning *35:443-72* Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[69] Vandergrift, Laurens. (1992).'*The comprehension strategies of second language* (French) listeneres' Diss. Univ. of Alberta. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[70] Klare, G. R. (1963) *The measurement of readability*. Ames, Iowa: Iowa State University Press. Geciteerd in het onderzoek van Rubin. Verkregen op 21 december 2010, via de website http://jan.ucc.nau.edu/~jgc/512/listening_rubin.pdf

[71] William H. DuBay (2004). '*The Principles of Readability'* Costa Mesa. Verkregen op 3 februari, 2011 via de website http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf

[72] Joann Hackos and Dawn Stephens (1997). '*Standards for Online Communication'* Geciteerd in het onderzoek van William H. Dubay (2004). Verkregen op 3 februari, 2011 via de website http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf

[73] Koenen (1999). *Woordenboek Nederlands.* Antwerpen: Koenen Woordenboeken. 30e druk.

[74] Bartho Kriek (2009). ' *Ondertitelen, vertalen, literatuur'* Geraadpleegd op 24 februari, 2011. Via de website: http://www.barthokriek.nl/ondertiteling/lijsten/schoolsysteem_VS.htm

[75] William H. DuBay (2004). '*The Principles of Readability'* Costa Mesa. Verkregen op 3 februari, 2011 via de website http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf

[76] Klare, G. R. (1968) "*The role of word frequency in readability."* Elementary English, 45:12-22. Geciteerd in het onderzoek van William H. Dubay (2004). Verkregen op 3 februari, 2011 via de website http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf

[77] Kitson, H. D. (1921) *The mind of the buyer*. New York: Macmillan. Geciteerd in het onderzoek van William H. Dubay (2004). Verkregen op 3 februari, 2011 via de website http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf

[78] Lively, B. A. and S. L. Pressey. (1923) *"A method for measuring the 'vocabulary burden'* of textbooks. Educational administration and supervision 9:389-398. Geciteerd in het onderzoek van William H. Dubay (2004). Verkregen op 3 februari, 2011 via de website http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf

[79] Flesch, R. (1949 and 1974) *The art of readable writing*. New York: Harper. Geciteerd in het onderzoek van William H. Dubay (2004). Verkregen op 3 februari, 2011 via de website http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf

[80] Chall, J. S. (1958) *Readability: An appraisal of research and application.* Columbus, OH: Ohio State University Press. Reprinted 1974. Epping, Essex, England: Bowker Publishing Company. Geciteerd in het onderzoek van William H. Dubay (2004). Verkregen op 3 februari, 2011 via de website http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf

[81] Klare, G. R. (1963) *The measurement of readability*. Ames, Iowa: Iowa State University Press. Geciteerd in het onderzoek van William H. Dubay (2004). Verkregen op 3 februari, 2011 via de website http://www.impact-information.com/impactinfo/readability02.pdf

[82]Dale, E. (1948) *The Dale-Chall wordlist.* Verkregen op 24 februari 2011 via de website http://rfptemplates.technologyevaluation.com/dale-chall-list-of-3000-simple-words.html

[83] Dale, E. (1948) *The Dale-Chall wordlist.* Verkregen op 24 februari 2011 via de website http://rfptemplates.technologyevaluation.com/dale-chall-list-of-3000-simple-words.html

[84] Berekenen leesbaarheidformules via de website http://www.ist.rit.edu/~jxs/services/TestReadability.htm Verkregen op 13-17 mei 2011.