



## (Leren) lezen in twee talen

Een onderzoek naar de Nederlandse en Franse leesvaardigheid  
in het Stimulerend Meertalig Onderwijs in Brussel (STIMOB)

Faculteit der Letteren en Wijsbegeerte  
Studiegebied Taal- en Letterkunde

Proeve ingediend voor het behalen van de graad van  
Master in de Taal- en Letterkunde: Nederlands

Promotor: Prof. dr. Piet Van de Craen



## **ABSTRACT**

**Author:** Gwen Muylaert

**Title:** Reading and learning to read in two languages: a study of reading skills of primary school children enrolled in a Dutch/French CLIL program in Brussels

**University:** Vrije Universiteit Brussel

**Supervisor:** Piet Van de Craen

**Year:** 2011-2012

**Keywords:** Content and Language Integrated Learning (CLIL), multilingual education, literacy, bilingualism, reading development

### **Abstract:**

This study focuses on the reading skills of 9-to-10-year-olds in two Dutch language schools in Brussels where French is taught through a CLIL program (c.q. 10% of the subject matter is taught in French), and one Dutch language school where French is taught through formal, traditional language education. Brussels is an eminently multilingual and multicultural city, which is reflected in its heterogeneous school population. Thus, although Dutch language schools are aimed at providing mother tongue education to Dutch speaking children, about 65% of the pupils never speak Dutch outside the school walls, but instead French or a wide variety of mostly non-European immigrant languages. In this study it was found that (1) children enrolled in a CLIL program are better readers in both Dutch and French than their peers in traditional education, although only the difference in French was statistically significant, (2) French native speakers in particular reached much higher reading scores in multilingual education than in traditional language education, (3) there were no significant differences based on gender, and (4) there was a positive correlation between the reading scores in Dutch and those in French. The above findings emphasize that CLIL most probably has a positive impact on the reading skills of *all* students, regardless of their home language(s). However, the French native speakers in particular seem to benefit from the mother tongue education offered by the CLIL program.

## SAMENVATTING

Brussel is een uitermate multiculturele en veeltalige stad en bijgevolg het perfecte terrein voor onderzoek naar meertaligheid. Met name het onderwijs in Brussel levert een unieke contactsituatie tussen sprekers van verschillende (officiële en niet-officiële) talen met een heel diverse culturele en socio-economische achtergrond. Dat ongeveer twee derde van de leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel *geen* Nederlands spreekt buiten de schoolmuren, heeft echter allerlei gevolgen van organisatorische, sociaalpsychologische en natuurlijk ook didactische aard. Aangezien het Nederlandstalig onderwijs zich uitsluitend op moedertaalsprekers van het Nederlands richt, staan leerlingen die die instructietaal (nog) niet beheersen voor een enorme leeruitdaging. De vraag rijst welke effecten die situatie heeft op hun schoolse prestaties.

Vanuit de academische wereld en vanuit Europa gaan er de laatste jaren steeds meer stemmen op voor *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), een alternatieve, meertalige onderwijsaanpak die een (vaak relatief beperkt) deel van het curriculum in een andere taal dan de gebruikelijke onderwijstaal aanbiedt. Een vreemde taal wordt dus niet (alleen) als vak op zich aangeboden, maar wel als medium om andere leerstof te verwerven. De resultaten die het meertalig onderwijs boekt zijn over het algemeen erg positief. Een van de vele mogelijke vormen die CLIL aan kan nemen is het zogenoemde STIMOB-project, dat intussen ruim tien jaar loopt in enkele Nederlandstalige basisscholen in Brussel. In STIMOB-scholen wordt met name ongeveer 10% van de zaakvakken (i.c. wereldoriëntatie of wiskunde) in het Frans onderwezen.

Deze scriptie is een onderzoek naar de Nederlandse en Franse leesvaardigheid in het vierde leerjaar in drie Nederlandstalige scholen in Brussel, i.c. twee STIMOB-scholen en een traditionele school. Lezen is zowat de belangrijkste vaardigheid die in de lagere school verworven wordt, en onderzoek naar leesvaardigheid biedt heel wat informatie over de cognitieve ontwikkeling van kinderen. In deze studie wordt zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve analyse op de leesresultaten uitgevoerd. Hieronder worden de bevindingen kort uiteengezet.

Een eerste vaststelling is dat de STIMOB-leerlingen zowel op de Nederlandse als op de Franse leesvaardigheidstest gemiddeld hoger scoren dan hun leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs, hoewel dat verschil uitsluitend in het Frans significant is. Vervolgens worden de leerlingen afhankelijk van hun thuistaal/talen in groepen verdeeld (i.c. Nederlandstalig, Franstalig, tweetalig Nederlands/Frans of anderstalig). Binnen de groep Franstaligen in het bijzonder blijkt er een enorme discrepantie te bestaan tussen de leesvaardigheid in het meertalige onderwijs enerzijds en het traditionele onderwijs anderzijds. Zowel in het Nederlands als in het Frans scoren de Franstaligen significant hoger in het STIMOB-onderwijs. De resultaten duiden kortom op het grote belang van moedertaalondersteuning voor de leerlingen. Franstalige leerlingen kunnen in het STIMOB-onderwijs immers op (een bescheiden vorm van) moedertaalonderwijs rekenen en scoren bijgevolg aanzienlijk hoger in hun beide leestalen.

Daarnaast wordt onderzocht of er leesverschillen tussen jongens en meisjes bestaan. Hoewel meisjes zowel in het Nederlands als in het Frans gemiddeld hoger scoren dan jongens, zijn die verschillen allerm minst significant. De vraag naar genderverschillen wordt bijgevolg negatief beantwoord.

Het laatste deel van de kwantitatieve analyse behelst de mogelijke samenhang tussen de Nederlandse en de Franse leesscores. Globaal gezien is er inderdaad een significante, positieve correlatie tussen de Nederlandse en de Franse leesvaardigheid. Dat verband tussen leesscores is bovendien het sterkst in de anderstalige leerlingengroep.

Tot slot worden er in de kwalitatieve foutenanalyse drie soorten fouten onderscheiden, m.n. lexicale, fonologische en grammaticale fouten. De foutenverdeling blijkt bepaald te worden door de taal waarin gelezen wordt, en niet door het taalonderwijstype of de thuistaal van de leerlingen. In het Nederlands worden er in verhouding significant meer fonologische fouten gemaakt, omdat er meer decoderend gelezen wordt. In het Frans daarentegen trachten lezers grotere woordcomponenten ineens te herkennen en worden er significant meer grammaticale fouten gemaakt. Dat laatste is te verklaren door de aanwezigheid van enkele moeilijk te onderscheiden paren van functiewoorden in het Frans (m.n. *qui/que, les/le, du/de*). Het aandeel lexicale fouten is ten slotte in beide talen gelijk.

**Trefwoorden:** CLIL, meertalig onderwijs, geletterdheid, leesvaardigheid

## **DANKWOORD**

Voorliggende masterproef zou ik onmogelijk hebben kunnen realiseren zonder de steun, hulp en medewerking van enkele mensen, die ik bij deze dan ook uitdrukkelijk wil bedanken.

In de eerste plaats gaat mijn dank uit naar mijn promotor, Piet Van de Craen, omdat hij mij (en veel anderen) gedurende mijn opleiding warm heeft gemaakt voor meertalig onderwijs, en mij zo uiteindelijk tot het onderwerp van deze scriptie heeft geleid.

Zonder de bereidwillige medewerking van de directeurs, leerkrachten en natuurlijk ook de leerlingen van de drie deelnemende scholen (m.n. Hendrik Conscience, De Zonnewijzer en De Wimpel) zou deze masterpaper niet bestaan hebben. In het bijzonder vermeld ik Tim Aga, Pascale Van Nuffelen, Marina Siraut, Caroline Vanhole, An De Groeve, Heidi Trappeniers en Geert De Vos.

Ook Jasmina Sans wil ik bedanken om mij in te leiden in de statistiek en in SPSS, evenals Sebastien Haverals voor zijn onmisbare wiskundige raad.

Tot slot is ook de masterscriptie van Charlotte Vandersmissen over de leesvaardigheid in Waalse immersiescholen een erg handige hulp en leidraad gebleken.

## INHOUD

0. INLEIDING	1
1. THEORETISCH KADER	2
1.1. Inleiding	2
1.2. Brussel als onderzoeksterrein	2
1.2.1. Het Nederlands in Brussel	4
1.2.2. Het Nederlandstalig (lager) onderwijs in Brussel	6
1.3. Meertalig onderwijs	11
1.3.1. Soorten meertalig onderwijs	11
1.3.2. Meertalig onderwijs in België	14
1.3.2.1. Taalonderwijs in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel	14
1.3.2.2. De vraag naar meertalig onderwijs in Brussel	15
1.3.2.3. Beknopte geschiedenis van het meertalig onderwijs in België	17
1.3.2.3.1. Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest	18
1.3.2.3.2. Het Waals Gewest	21
1.3.2.3.3. Het Vlaams Gewest	22
1.3.3. Wetenschappelijk onderzoek naar meertaligheid en meertalig onderwijs	25
1.3.4. Praktische problemen en uitdagingen voor het meertalig onderwijs	29
1.4. Lezen	31
1.4.1. Inleiding	31
1.4.2. Leren lezen	31
1.4.2.1. Randvoorwaarden bij het leren lezen	31
1.4.2.2. Schriftsystemen en spellingconventies	33
1.4.2.3. Technisch en begrijpend lezen	34
1.4.2.4. Leren decoderen	36
1.4.3. Verschillen in leesvaardigheid	39
1.4.3.1. Het leesproces	39
1.4.3.2. Leesinterne factoren die van invloed zijn op leesvaardigheid	41
1.4.3.3. Leesexterne factoren die van invloed zijn op leesvaardigheid	46
1.4.4. Lezen in het meertalig onderwijs	49
1.4.4.1. Transparante en niet-transparante talen	49

1.4.4.2. De invloed van spellingconsistentie op fonologisch bewustzijn	51
1.4.4.3. Welke taal eerst in het leesonderwijs?	52
1.4.4.4. Transfer van leesvaardigheid tussen talen	54
<b>2. PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSMETHODE</b>	<b>56</b>
2.1. Inleiding	56
2.2. Probleemstelling en onderzoeksvragen	56
2.3. Onderzoeksopzet en –methode	58
2.3.1. Proefpersonen	58
2.3.1.1. Socio-economische achtergrond van de proefpersonen	59
2.3.1.2. Taal- en leesachtergrond van de proefpersonen	62
2.3.2. De plaats van het Frans in het schoolcurriculum	67
2.3.3. Opbouw en verloop van de leesvaardigheidstest	69
2.4. Analysemodel	72
2.4.1. Inleiding	72
2.4.2. Kwantitatief analysemodel: de leesindex	72
2.4.3. Statistische analyse	76
2.4.4. Kwalitatief analysemodel: foutenanalyse	78
<b>3. ONDERZOEKSRESULTATEN EN ANALYSE</b>	<b>81</b>
3.1. Inleiding	81
3.2. Thuis taal van de proefpersonen	82
3.3. Leesachtergrond van de proefpersonen	83
3.4. Kwantitatieve resultaten	85
3.4.1. Algemeen	85
3.4.2. Hendrik Conscience	86
3.4.3. De Zonnewijzer	87
3.4.4. De Wimpel	88
3.5. Kwantitatieve analyse	89
3.5.1. Onderzoeksvraag 1: onderwijstype en leesindex	89
3.5.2. Onderzoeksvraag 2: thuis taal en leesindex	95
3.5.3. Onderzoeksvraag 3: geslacht en leesindex	101
3.5.4. Onderzoeksvraag 4: Nederlandse en Franse leesindex	103
3.5.5. Samenvattende bespreking	107

3.6. Kwalitatieve analyse	108
3.6.1. Algemeen	108
3.6.2. Vergelijking tussen de Nederlandse en de Franse tekst	112
3.6.2.1. Lexicale fouten	112
3.6.2.2. Fonologische fouten	115
3.6.2.3. Grammaticale fouten	118
3.6.3. Samenvattende bespreking	121
4. CONCLUSIE	122
5. LITERATUURLIJST	124
6. BIJLAGEN	
Bijlage 1: overzicht taal- en leesachtergrond en leesindices Hendrik Conscience	130
Bijlage 2: overzicht taal- en leesachtergrond en leesindices De Zonnewijzer	132
Bijlage 3: overzicht taal- en leesachtergrond en leesindices De Wimpel	134
Bijlage 4: transcripties Hendrik Conscience	136
Bijlage 5: transcripties De Zonnewijzer	145
Bijlage 6: transcripties De Wimpel	150



## LIJST VAN TABELLEN EN FIGUREN

### *Tabellen*

Tabel 1: percentage leerlingen van de totale schoolpopulatie die voldoen aan de vier GOK-indicatoren (cf. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2012a)

Tabel 2: aantal lessen (in het) Frans per week in de curricula van de drie scholen

Tabel 3: kenmerken van de grammaticale, fonologische en lexicale fouten

Tabel 4: aantal leerlingen per school dat aangeeft graag en niet graag te lezen

Tabel 5: Kruskal-Wallistest met de school als splitsingsvariabele en de Nederlandse en de Franse leesindex als testvariabelen

Tabel 6: Mann-Whitney U-test met taalonderwijstype als splitsingsvariabele en de Nederlandse en de Franse leesindex als testvariabelen

Tabel 7: Mann-Whitney U-test met taalonderwijstype als splitsingsvariabele en de Nederlandse en Franse leesindex als testvariabelen, uitsluitend uitgevoerd voor de leerlingen die Franstalig, anderstalig of gemengd Frans- en anderstalig zijn.

Tabel 8: Kruskal-Wallistest met thuistaal als splitsingsvariabele en de Nederlandse en de Franse leesindex als testvariabelen

Tabel 9: Mann-Whitney U-test met taalonderwijstype als splitsingsvariabele en de Nederlandse en de Franse leesindex als testvariabelen, uitsluitend uitgevoerd voor de groep dominant Franstaligen

Tabel 10: Mann-Whitney U-test met taalonderwijstype als splitsingsvariabele en de Nederlandse en de Franse leesindex als testvariabelen, uitsluitend uitgevoerd voor de groep dominant anderstaligen en taalgemengd Frans- en anderstaligen

Tabel 11: aantal jongens en meisjes in elk van de drie scholen

Tabel 12: Mann-Whitney U-test met geslacht als splitsingsvariabele en de Nederlandse en de Franse leesindex als testvariabelen

Tabel 13: Mann-Whitney U-test met de taal van de leesindex als splitsingsvariabele en de leesscore als testvariabele

Tabel 14: Mann-Whitney U-test met de taal van de leesindex als splitsingsvariabele en de leesscore als testvariabele, uitsluitend uitgevoerd voor het STIMOB-onderwijs

Tabel 15: Mann-Whitney U-test met de taal van de leesindex als splitsingsvariabele en de leesscore als testvariabele, uitsluitend uitgevoerd voor het reguliere taalonderwijs

Tabel 16: Spearman's rangcorrelatiecoëfficiënt voor de Nederlandse en de Franse leesindex

Tabel 17: Spearman's rangcorrelatiecoëfficiënt voor de Nederlandse en de Franse leesindex, uitsluitend uitgevoerd voor de dominant Franstaligen

Tabel 18: Spearman's rangcorrelatiecoëfficiënt voor de Nederlandse en de Franse leesindex, uitsluitend uitgevoerd voor de dominant anderstaligen en gemengd Frans- en anderstaligen

Tabel 19: Kruskal-Wallistest met de school als splitsingsvariabele en het aandeel grammaticale, fonologische en lexicale fouten als testvariabelen

Tabel 20: Kruskal-Wallistest met de thuistaal categorie als splitsingsvariabele en het aandeel grammaticale, fonologische en lexicale fouten als testvariabelen

Tabel 21: Kruskal-Wallistest met de taal van de tekst als splitsingsvariabele en het aandeel grammaticale, fonologische en lexicale fouten als testvariabelen

### *Figuren*

Figuur 1: aandeel van het Nederlands- en Franstalig kleuter- en lager onderwijs in Brussel voor de periode 1997-2005 (Janssens 2009: 7)

Figuur 2: evolutie van de gezinstaal van kleuters en leerlingen lager onderwijs gedurende de periode 1980-2007 (Janssens 2009: 13)

Figuur 3: percentages leerlingen per school voor elk van de vier GOK-indicatoren

Figuur 4: aantal leerlingen per thuistaal categorie in elk van de drie scholen

Figuur 5: histogram voor de Nederlandse en de Franse leesindex (N = 46)

Figuur 6: boxplot voor de Nederlandse en de Franse leesindex in de drie scholen (N = 46)

Figuur 7: Nederlandse en Franse leesindex in de Hendrik Conscience school (N = 24)

Figuur 8: Nederlandse en Franse leesindex in De Zonnewijzer (N = 14)

Figuur 9: Nederlandse en Franse leesindex in De Wimpel (N = 8)

Figuur 10: gemiddelde leesindex in het Nederlands en in het Frans in elk van de drie scholen

Figuur 11: gemiddelde leesindex in het Nederlands en in het Frans per taalonderwijstype

Figuur 12: gemiddelde leesindex in het Nederlands en in het Frans van de dominant Franstalige, dominant anderstalige of taalgemengd Frans-/anderstalige leerlingen per taalonderwijstype

Figuur 13: gemiddelde leesindex in het Nederlands en in het Frans per thuistaal categorie

Figuur 14: gemiddelde leesindex in het Nederlands en in het Frans per taalonderwijstype en per thuistaal categorie

Figuur 15: gemiddelde leesindex in het Nederlands en in het Frans per geslacht

Figuur 16: percentage lexicale, fonologische en grammaticale fouten in het Nederlands en in het Frans in elk van de drie scholen

Figuur 17: percentage lexicale, fonologische en grammaticale fouten in het Nederlands en in het Frans voor de groep Franstaligen, gemengd Nederlands- en Franstaligen en anderstaligen

Figuur 18: percentage lexicale, fonologische en grammaticale fouten in het Nederlands en in het Frans

## **0. INLEIDING**

De gevolgen van geletterdheid voor ieders sociale, culturele, politieke en economische leven zijn amper te overzien, want het schrift is overal aanwezig. In feite is alle schools en professioneel succes van een individu in ruime mate afhankelijk van leesvaardigheid. Maar een vaardigheid met zo'n immens belang ontstaat niet van de ene dag op de andere. Aan een vlot en foutloos leesproces gaan heel wat onderricht en oefening vooraf, waardoor er ook heel wat (wetenschappelijke) belangstelling is voor leesvaardigheidsontwikkeling. Hoewel een groot aantal kinderen leert lezen in twee, drie of zelfs meer talen, heeft het leesonderzoek zich van oudsher echter voornamelijk op (leren) lezen in één taal geconcentreerd. De vraag rijst bijgevolg hoe (leren) lezen in verschillende talen verloopt, en welke invloed de verschillende talen die een individu beheerst op elkaar uitoefenen (cf. Bialystok 2001).

Een uitstekend terrein om de combinatie van leesvaardigheid en meertaligheid aan een onderzoek te onderwerpen, is het onderwijs in Brussel. Brussel als grootstad levert een unieke contactsituatie tussen ontelbare talen en culturen, en die diversiteit wordt weerspiegeld in het Brusselse onderwijs. Het Nederlandstalig onderwijs in Brussel in het bijzonder kampt met een toestroom van Franstalige en anderstalige kinderen van een diverse culturele en socio-economische achtergrond. Om enigszins het hoofd te bieden aan het veranderde leerlingenpubliek werd een tiental jaar geleden in drie Nederlandstalige basisscholen met STIMOB van start gegaan, een meertalig onderwijsproject waarbij een (beperkt) deel van het curriculum in het Frans onderwezen wordt. Omdat het om een relatief nieuwe en experimentele onderwijsaanpak gaat, is een academische opvolging van het project onmisbaar.

In deze scriptie wordt de Nederlandse en de Franse leesvaardigheid van leerlingen in het STIMOB-onderwijs vergeleken met de leesvaardigheid van hun leeftijdsgenoten die traditioneel, formeel taalonderwijs volgen. Het eerste hoofdstuk biedt een beknopt overzicht van de bestaande literatuur met betrekking tot de positie van het Nederlands en het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, meertalig onderwijs en leesvaardigheid. Het tweede hoofdstuk is gewijd aan de probleemstelling, de onderzoeksvragen, de gehanteerde onderzoeksmethode, de proefpersonen en het testmateriaal. In hoofdstuk 3 worden vervolgens de resultaten van het onderzoek gepresenteerd en voer ik zowel een kwantitatieve als een kwalitatieve analyse uit. In hoofdstuk 4 wordt tot slot een algemeen besluit geformuleerd.

# **1. THEORETISCH KADER**

## **1.1. Inleiding**

Het theoretisch kader bestaat uit drie grote delen. Allereerst wordt de aandacht op Brussel gericht en op het Nederlandstalig lager onderwijs in de hoofdstad in het bijzonder. Brussel biedt onderdak aan tal van verschillende talen en culturen, en die diversiteit is bij uitstek in het onderwijs merkbaar – een situatie die gevolgen van allerlei aard heeft voor alle betrokken partijen. Ten tweede ga ik in op meertalig onderwijs. Verschillende types meertalig onderwijs worden behandeld, alsook de geschiedenis ervan in België en de effecten van meertalig onderwijs op de leerder. Tot slot komt het leesproces en leesvaardigheid aan bod. Ik zet uiteen welke deelaspecten van belang zijn bij de verwerving van leesvaardigheid en welke factoren individuele leesvaardigheidsverschillen kunnen verklaren. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een bespreking van (leren) lezen in verschillende talen.

## **1.2. Brussel als onderzoeksterrein**

In een onderzoek als dit, dat zich richt op de leesvaardigheid van leerlingen in het Nederlandstalig gemeenschapsonderwijs in Brussel, kan ik onmogelijk voorbijgaan aan enkele essentiële kenmerken van Brussel die de hoofdstad precies tot zo'n uniek en buitengewoon interessant onderzoeksterrein maken. Om begripsverwarring te vermijden is het belangrijk om op te merken dat ik hier en in wat volgt met "Brussel" steeds het volledige Brussels Hoofdstedelijk Gewest (i.e. de 19 gemeenten) bedoel.

Scholen staan nooit los van de grootstedelijke omgeving waarin ze functioneren, maar hebben er integendeel een complexe relatie mee die zich in verschillende aspecten uit (Janssens et al. 2009). Bovendien is met name in Brussel – nog meer dan in andere regio's – de samenstelling van de leerlingenpopulatie een weerspiegeling van de bevolking die in die regio woont. Uit de meest recente cijfers van de VGC (i.c. de situatie op 1 februari 2011) blijkt immers dat maar liefst 84,5% van de leerlingen in het Brussels Nederlandstalig lager onderwijs ook in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest zelf woont. Opmerkelijk is de relatieve stijging van dat percentage door de jaren heen: bij de eerste telling zo'n dertig jaar geleden (schooljaar 1979-80) bedroeg dat aandeel nog maar 66,8% van de basisschoolleerlingen (VGC 2012). Onderzoek op basis van de socio-economische enquête van 2001 toont daarenboven aan dat

77,2% van de Brusselse leerlingen (in het kleuter- en basisonderwijs samen) naar een school gaat die gesitueerd is tussen 0 en 5 km van hun woonplaats. Dat is een hoger percentage dan de 76,2% in Vlaanderen en 66,5% in Wallonië. Het woon-schoolverkeer van Brusselse leerlingen over een grote afstand (en dus buiten Brussel) is met andere woorden eerder beperkt (Halleux et al. 2007).

Dat Brussel een uitermate internationale stad is waarin een enorm aantal verschillende talen en culturen huizen, is geen nieuw gegeven. Onze hoofdstad is zelfs een van de meest internationale en multiculturele steden in Europa (De Schutter 2001). Dat ook het onderwijs in Brussel wordt gekenmerkt door een ruime talige, culturele en socio-economische diversiteit, is daarom niet verbazingwekkend (cf. paragraaf 1.2.2). Dat kan met een beetje goede wil echter van wel meer (Belgische) steden gezegd worden. Toch is Brussel in meer dan een opzicht “een geval apart” – het epitheton dat Willemyns (2003) aan de stad toeschrijft. Brussel is vanuit historisch oogpunt een Vlaamse stad, maar de straattaal is er Frans. Brussel is nog steeds het politieke centrum van Vlaanderen, maar Nederlandstaligen maken er een minderheid uit. Brussel wordt helemaal omringd door Vlaams grondgebied, maar behoort tot geen enkele provincie (Janssens 2001). In relatief korte tijd is Brussel geëvolueerd van een vrijwel eentalig Nederlandssprekende stad naar de meertalige grootstad van nu, waar het Frans de lingua franca is (Willemyns 2003).

Samen met de faciliteitengemeenten is het Brussels Hoofdstedelijk Gewest de enige regio in België waar het territorialiteitsprincipe *niet* van kracht is. Dat principe bepaalt dat er binnen een bepaald grondgebied slechts één officiële taal is waarin alle communicatie en dienstverlening tussen burger en bestuur kan en mag verlopen. Er is in Brussel bijgevolg geen geografische scheidingslijn tussen sprekers van verschillende talen. Verschillende taalgroepen leven er ook al geruime tijd samen, waardoor Brusselaars zich niet in traditionele indelingscategorieën laten vangen. Nederlandstalige Brusselaars zijn geen Vlamingen en Franstalige Brusselaars zijn geen Walen. Bovendien is ongeveer een derde van de Brusselaars van allochtone origine, en die groep heeft al helemaal geen boodschap aan de traditionele indeling (Janssens 2001; Willemyns 2003). Al die factoren resulteren in een vrij complex politiek-theoretisch kader voor de officieel tweetalige regio Brussel, zoals in 1.2.1. uiteengezet wordt.

### 1.2.1. Het Nederlands in Brussel

De Belgische federale structuur is in eerste instantie geënt op het kenmerk *taal*. De plaats waar men zich bevindt bepaalt de officiële taal. Voor elke gemeente in België is duidelijk vastgelegd of ze tot de Vlaamse, de Franstalige of de Duitstalige Gemeenschap behoort – behalve in Brussel. Naast deze drie Gemeenschappen zijn er ook drie Gewesten (m.n. het Vlaams, het Waals en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest) die qua grondgebied niet samenvallen met de Gemeenschappen. Het Vlaamse Gewest telt – met uitzondering van de faciliteitengemeenten – uitsluitend gemeenten waar Nederlands de officiële taal is, het Waals Gewest telt zowel Franstalige als Duitstalige gemeenten, en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest tot slot is het enige officieel tweetalige gebied. Bovendien hebben de Gemeenschappen en de Gewesten andere bevoegdheden. Voor Nederlandstalige Brusselaars zijn er kortom drie niveaus in het spel: (1) de Vlaamse Gemeenschap, die de gemeenschapsbevoegdheden voor haar rekening neemt (die gelden voor heel Vlaanderen), (2) het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, die de gewestbevoegdheden organiseert, en tot slot (3) een gewestelijk tussenniveau dat zich ook met gemeenschapsmateries inlaat, m.n. de Vlaamse Gemeenschapscommissie (Janssens 2001; Vogl & Hüning 2010).

Ondanks het veelvuldige onderlinge contact tussen Brusselaars met een verschillende taalachtergrond is het niet onmogelijk om als individu in Brussel bijna uitsluitend met eentalige officiële instanties in aanraking te komen. Nadat België in de jaren zestig zijn huidige politieke structuur heeft gekregen zoals die hierboven kort geschetst wordt, is Vlaanderen zich via de federale regering om Brussel gaan “bekommeren”. Voor de zogenoemde persoonsgebonden instellingen, die tot de bevoegdheden van de Gemeenschappen behoren, werd een aantal homogeen Nederlandstalige netwerken en structuren opgericht. Dat het Frans op straat de boventoon voert, betekent bijgevolg niet dat het Nederlands helemaal afwezig is in de stad. Ziekenhuizen, bibliotheken, gemeenschapscentra, en vooral scholen verhogen de zichtbaarheid van het Nederlands in de hoofdstad (Mettewie 2008; Van de Craen & D’hondt 1998; Willemys 2003). In een heel aantal domeinen kan elk van beide officiële taalgroepen in de eigen taal bediend worden. Willemys (2003) benadrukt in dit verband dat het niet de vraag naar zulke Nederlandstalige instellingen is die het aanbod heeft doen toenemen, maar het aanbod dat de vraag zichtbaar heeft gemaakt. In verhouding tot het geringe aantal homogeen Nederlandstaligen in Brussel is

het succes van de Nederlandstalige instellingen immers overweldigend, zoals dat voor het onderwijs wordt uiteengezet in 1.2.2.

Hoewel Brussel een unieke positie inneemt, zijn alle maatregelen om de Nederlandssprekende minderheid te “beschermen” er gekomen via het federale niveau, en dus niet door onderhandelingen onder Brusselaars. Ironisch genoeg hebben veel Brusselaars echter het gevoel dat de rest van België niet helemaal lijkt te begrijpen hoe de Brusselse vork in de steel zit. “Brussel wordt ervaren als fundamenteel anders dan andere steden. Men slaat dan ook een heel kritische toon aan ten aanzien van alles wat elders geproduceerd is, en in Brussel toegepast wordt” besluit De Schutter (2001: 393) zijn perceptieonderzoek bij de actoren in het Brusselse onderwijsveld (i.e. ouders, leraars, scholen etc.). Brussel is Vlaanderen niet, en concepten die voor Vlaanderen ontwikkeld zijn dienen dan ook aangepast te worden voor Brussel of zijn er helemaal niet uitvoerbaar (De Schutter 2001). Ondanks de grote verschillen is Brussel natuurlijk geen eiland. Maatschappelijke veranderingen vinden overal in België en erbuiten plaats, maar in Brussel zijn ze alleen veel duidelijker zichtbaar (Van de Craen 2001b).

Een gelijkaardige opvatting treedt naar voren in het onderzoek van Janssens (2008) naar de aanwezigheid van het Nederlands in de hoofdstad. Brusselaars beschouwen “Nederlands” en “Vlaams” immers steeds minder als synoniemen. De term “Vlaams” heeft een erg negatieve connotatie gekregen en wordt vaak geassocieerd met Vlaams extremisme en onverdraagzaamheid. In een meertalige omgeving als Brussel kunnen de meeste inwoners zich bovendien noch met de Vlaamse noch met de Franstalige Gemeenschap identificeren, die zich allebei vooral als eentalige gemeenschappen profileren. De vraag rijst bijgevolg “in hoeverre men in Brussel nog van exclusieve en exhaustieve taalgroepen of taalgemeenschappen kan spreken” (Janssens 2008: 2).

Tegenover de uitdrukkelijke distantie van het “Vlaamse” aspect staat het relatief grote belang van het Nederlands als taal. Hoewel zowel het aandeel van de in Brussel geboren Nederlandstaligen als van de Nederlandstalige inwijkingen uit Vlaanderen daalt in de periode 2000-2006, erkent het merendeel van de Brusselaars de noodzaak van de kennis van het Nederlands en menen ze bovendien dat tweetaligheid een essentieel kenmerk van Brussel is. Op basis van zelfrapportage stelt Janssens (2008) een lijst op met de meest gekende talen in Brussel. Het Frans prijkt aan de top (95,55% van de ondervraagden beweert de taal “goed

tot uitstekend” te beheersen), gevolgd door het Engels (35,40%) en het Nederlands (28,23%) (cijfers 2006). Een peiling naar de thuistaal brengt echter aan het licht dat slechts 7% van de Brusselaars uitsluitend Nederlands spreekt in het gezin van herkomst, en nog eens 8,6% tweetalig (Nederlands/Frans) opgevoed is. Zowat de helft van de Nederlandssprekenden hebben de taal dan ook via het onderwijs (als onderwijstaal of als schoolvak) verworven. Het belang van het Nederlands beperkt zich met andere woorden niet tot het aantal moedertaalsprekers in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, maar moet in een ruimer sociaal, economisch, cultureel en politiek kader geplaatst worden (Janssens 2001 & 2008).

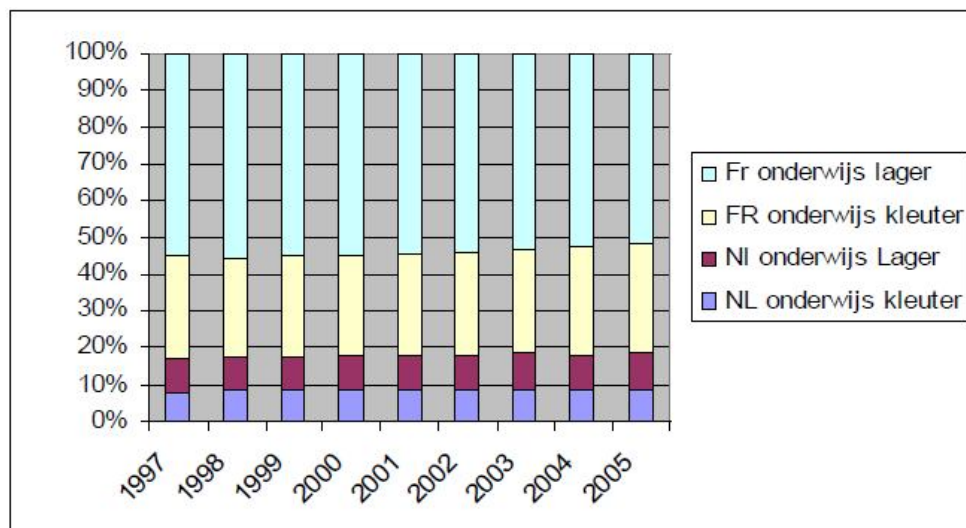
### **1.2.2. Het Nederlandstalig (lager) onderwijs in Brussel**

Onderwijs is een gemeenschapsbevoegdheid. In Brussel bestaan er bijgevolg twee onafhankelijke en volledig gescheiden onderwijsstructuren, ingericht door respectievelijk de Franstalige en de Vlaamse Gemeenschap. Elke vorm van overleg of samenwerking tussen deze twee structuren ontbreekt volledig. Net zoals er een aantal specifieke kenmerken is dat Brussel in het algemeen uniek maakt, bestaan er ook grote verschillen tussen het onderwijs in Brussel en in de rest van het land. Zo telt het Brusselse onderwijs in vergelijking met Vlaanderen en Wallonië veel meer leerlingen die met een leerachterstand te kampen hebben. Ook het aantal leerlingen dat zonder diploma de school verlaat ligt significant hoger in Brussel. Desondanks volgen meer Brusselse leerlingen een ASO-richting en is het aandeel hooggeschoolden in Brussel significant hoger dan in de rest van België. Het onderwijsniveau wordt bovendien vaak van generatie op generatie overgedragen, m.a.w. de sociale mobiliteit van het onderwijs in Brussel is eerder beperkt (Janssens et al. 2009).

In wat volgt focus ik op de situatie in het *Nederlandstalig* onderwijs in Brussel. Zoals eerder al aan bod is gekomen, is de tweetaligheid van Brussel in de eerste plaats een maatschappelijke tweetaligheid. Terwijl het contact tussen Franstaligen en Nederlandstaligen in het algemeen eerder beperkt of oppervlakkig blijft, levert het Brussels Nederlandstalig onderwijs een unieke contactsituatie tussen leden van de twee officiële (en tevens van verscheidene niet-officiële) taalgemeenschappen. De schoolomgeving vormt een uitzondering op de “regel” dat – ook in Brussel, waar de contactmogelijkheden in feite haast eindeloos zijn – Franstaligen en Nederlandstaligen eerder *naast* elkaar dan *met* elkaar leven (Mettewie 2008).



Op 1 september 2011 – de datum van de meest recente gepubliceerde telling van de VGC – telde het Nederlandstalig onderwijs in Brussel maar liefst 10.369 kleuters, 14.882 leerlingen lager onderwijs en 12.558 leerlingen secundair onderwijs (VGC 2012). Hoewel deze leerlingen een minderheid uitmaken, gaat het toch om een niet onaanzienlijk percentage van de Brusselse schoolgaande jeugd, zoals ook uit figuur 1 hieronder blijkt. Brusselse Nederlandstalige scholen namen in 2005 namelijk 16,5% van de Brusselse leerlingenpopulatie voor hun rekening (Janssens 2009).

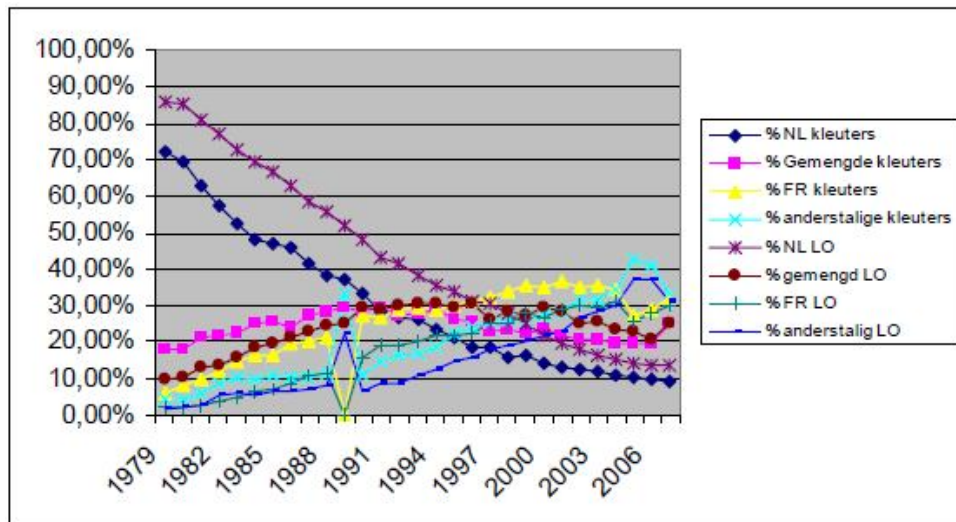


*Figuur 1: aandeel van het Nederlands- en Franstalig kleuter- en lager onderwijs in Brussel voor de periode 1997-2005 (Janssens 2009: 7).*

De wettelijk vastgelegde “liberté du père de famille” – oorspronkelijk een Franstalige eis – bepaalt dat het gezinshoofd kiest in welke van beide officiële schooltalen zijn/haar kind onderwijs geniet. Die eis voor keuzevrijheid moet in het licht van de geschiedenis geplaatst worden: het onderwijs heeft in het verleden een cruciale rol gespeeld bij de verfransing omdat het de kinderen van Vlaamse ouders de prestigetaal, het Frans, bijbracht. Terwijl men er aan Nederlandstalige zijde altijd voor heeft geijverd om van de thuistaal ook de schooltaal te maken (opdat Nederlandstalige kinderen ook in het Nederlands naar school zouden gaan), verkozen de Franstaligen de schooltaalkeuze aan het gezinshoofd over te laten. Ironisch genoeg is het precies die vrijheid van het gezinshoofd die ervoor gezorgd heeft dat het leerlingenaantal in het Nederlandstalig onderwijs sinds de jaren tachtig alleen maar is gestegen (cf. infra). In de praktijk bleken immers vooral Franstalige ouders hun kind(eren) naar het Nederlandstalig onderwijs te sturen, eerder dan het omgekeerde het geval was (De Schutter 2001; Willemyns 2003).

De Vlaamse overheid heeft in de jaren 70 en 80 handig gebruikgemaakt van deze “liberté du père de famille”. Om de toen voorspelde leegloop van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel een halt toe te roepen en om de verfransing van de Brusselaars tegen te gaan, zette de Nederlandstalige Cultuurcommissie, de voorloper van de huidige VGC, een jaarlijkse promotiecampagne op touw om actief niet-Nederlandstalige leerlingen te rekruteren. Met slogans (in het Frans) als “Osez. L’avenir est aux bilingues. 314 écoles néerlandophones à Bruxelles” poogde men niet-Nederlandstalige ouders ervan te overtuigen hun kinderen in het Nederlandstalig onderwijs in te schrijven om hen zo tweetalig te laten worden (De Schutter 2001; Mettewie 2008; Van Mensel 2007). Van Mensel wijst erop dat het argument van de tweetaligheid vandaag, ruim dertig jaar later, nog steeds geldt. “In een onderwijscontext waarin écht twee- of meertalig onderwijs vrijwel onbestaande is en waarin het klassieke vreemdetalenonderwijs onvoldoende beantwoordt aan de noden, lijkt een onderdompeling in een Nederlandstalige schoolomgeving de enige optie om écht tweetalig te worden” (Van Mensel 2007: 7).

De omvang van de toestroom van Frans- en anderstalige leerlingen naar het Brussels Nederlandstalig onderwijs heeft echter ieders stoutste dromen overtroffen. Sinds het begin van de VGC-tellingen in het schooljaar 1979-80 tot nu is het percentage homogeen Nederlandstalige kinderen gestaag maar consequent gedaald: in de lagere school gaat het om 85,9% van de leerlingen in 1980 tegenover 11,3% in 2011. Het aandeel homogeen Franstalige basisschoolleerlingen is onderhevig aan een continue stijging tot omstreeks het jaar 2000, waarna een stabilisatie van de groei volgt. Het percentage stijgt van 2,3% in 1980 naar 31,7% in 2011. Een gelijkaardige toename is zichtbaar wat het aandeel anderstalige leerlingen betreft, hoewel de aantallen voor deze groep de indrukwekkendste evolutie doorgemaakt hebben. Het ging voor deze categorie oorspronkelijk om het laagste percentage binnen de totale leerlingpopulatie (m.n. 1,7% in 1980). Van deze beperkte positie groeide de categorie van de anderstaligen uit tot een groep die qua omvang kan tippen aan die van de homogeen Franstalige leerlingen (m.n. 31,4% in 2011) (VGC 2012). Een overzicht voor zowel het kleuter- als lager onderwijs is te vinden in de onderstaande grafiek.



Figuur 2: evolutie van de gezinstaal van kleuters en leerlingen lager onderwijs gedurende de periode 1980-2007 (Janssens 2009: 13).

Waarom hebben niet-Nederlandstalige ouders zo massaal en vrijwillig voor het Nederlandstalig onderwijs gekozen? Om die vraag te beantwoorden, onderscheidt van Mensel (2007) enerzijds Franstalige autochtonen en anderzijds Frans- en anderstalige allochtonen. Franstaligen bevinden zich in Brussel in een meerderheidspositie. Door hun keuze voor een Nederlandstalige school – de vertegenwoordiger van een minderheid – geven ze een deel van hun groepsprestige op zonder echter aan gezichtsverlies te lijden. De allochtone ouders daarentegen bevinden zich altijd in een minderheidspositie. Bij gebrek aan onderwijs in hun eigen taal zijn zij verplicht om voor onderwijs in het Frans of in het Nederlands – voor hen allebei meerderheidstalen – te kiezen.

De resultaten van de motivatiepeiling (i.e. waarom sturen niet-Nederlandstalige ouders hun kind(eren) naar het Nederlandstalig onderwijs?) blijken weinig te verschillen tussen ouders van Belgische en van vreemde origine. Voor beide groepen ouders is de voornaamste reden van instrumentele aard: de ouders hopen in de eerste plaats dat hun kind tweetalig opgroeit, omdat zij het Nederlands belangrijk achten voor de toekomstige carrière van hun kind. Op de vraag naar aspecten die belangrijk waren geweest bij de *schoolkeuze* schoof men echter de kwaliteit van het geboden onderwijs nog vaker naar voren dan de onderwijstaal of de reputatie van de school. Het argument van de nabijheid van de school geldt tevens als een belangrijke factor voor de schoolkeuze, maar is zeker geen bepalende factor voor de specifieke keuze voor een *Nederlandstalige* school (Van Mensel 2007).

De beoogde twee- of meertaligheid (gezien vanuit het standpunt van de ouders én van de VGC-promotiecampagne) staat in schril contrast met de verkramptheid en verlamme angsten van veel Nederlandstalige scholen in Brussel tegenover elke taal die geen Nederlands is (Van de Craen & D'hondt 1998). Het theoretische uitgangspunt van het Nederlandstalige onderwijs (in Brussel, net zoals in Vlaanderen) is dat het Nederlands de thuistaal van de leerlingen is, terwijl de praktijk in Brussel een heel ander beeld laat zien. Terwijl ouders hun kroost naar het Nederlandstalig onderwijs sturen om hen *meertalig* te laten worden, zien leerkrachten veeleer leerlingen die *Nederlandstalig* moeten worden. “Een aantal scholen onderstrepen uitdrukkelijk dat ze er in de eerste plaats zijn voor de Nederlandstaligen en (...) dat het aantal anderstaligen te wijten is aan ‘het feit dat het Franstalig onderwijs haar rol slecht invult’” (Janssens 2009: 18).

De voortdurende toename van het totale aantal leerlingen in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel (m.n. 8946 basisschoolleerlingen in februari 1980 tegenover 14.431 in februari 2011) is uitsluitend toe te schrijven aan de stijging van het aantal Frans- en anderstalige leerlingen (De Bleyser et al. 2001). Intussen spreekt 63,1% (februari 2011) van de lagere-schoolleerlingen met geen van beide ouders Nederlands (VGC 2012). Het spreekt vanzelf dat die veranderde schoolpopulatie een aantal praktische problemen en uitdagingen tot gevolg heeft. Die uitdagingen zijn niet alleen op organisatorisch en didactisch vlak te vinden, maar ook op sociaalpsychologisch niveau. Taalattitude en taalleermotivatie zijn voorbeelden van zulke sociaalpsychologische factoren die bij taalverwerving een rol spelen (Mettewie 2008).

Uit een attitudeonderzoek van Mettewie (2008) blijkt dat Franstalige leerlingen die in het Brussels Nederlandstalig onderwijs in contact komen met het Nederlands veel positievere attitudes en een hogere taalleermotivatie hebben dan Franstalige leeftijdsgenoten in het Franstalig onderwijs in Brussel en Wallonië. Opvallend is echter dat dezelfde positieve effecten *niet* gevonden worden bij de Nederlandstalige leerlingen in Brussel die dagelijks contact hebben met Franstalige klasgenoten. Mettewie verklaart dat verschil doordat het contact met de Franse taal en taalgemeenschap beperkt is tot de Franse les, en doordat de aanwezigheid van de groep *native speakers* Frans onvoldoende benut wordt in de lessen Frans. M.i. spelen echter ook de attitudes van leerkrachten en scholen een niet te onderschatten rol in dit verband. Als leerkrachten het gebruik van het Frans op school verbieden en als het onderwijs uitgaat van de ideale situatie waarin alle leerlingen Nederlandstalig zijn (m.a.w. dat het Frans en/of Franstaligen niet erkend worden), behoeft het

geen verduidelijking hoe negatieve attitudes tegenover het Frans geboren worden (cf. Van de Craen & D'hondt 1998). Ook Selleslach (2004: 14) merkt op: “[Nederlandstalige kinderen] krijgen soms zelfs ronduit een afkeer van het Frans, want altijd en overal horen ze leerkrachten ‘geen Frans!’ roepen, terwijl Franstalige ouders lustig verder in het Frans ‘bediend’ worden”.

### **1.3. Meertalig onderwijs**

Meertalig onderwijs is een begrip dat veel ladingen dekt. Om verwarring over de terminologie te vermijden biedt dit hoofdstuk ten eerste een overzicht van de meest voorkomende soorten meertalig onderwijs. Vervolgens wordt de nood aan meertalig onderwijs in België verklaard en komt een beknopte geschiedenis van het meertalig onderwijs in respectievelijk Brussel, Wallonië en Vlaanderen aan bod. Tot slot licht ik de onderzoeksgebieden en enkele theorieën toe die van belang zijn bij de wetenschappelijke opvolging van meertalig onderwijs.

#### **1.3.1. Soorten meertalig onderwijs**

Onder de noemer meertalig onderwijs wordt in de literatuur een heel aantal verschillende onderwijsmethoden gerekend. Zo wordt onderwijs in klassen met leerlingen die een verschillende thuistaalachtergrond hebben soms aangeduid als meertalig onderwijs. Of meertalig onderwijs wordt gelijkgesteld met onderwijs aan migrantenkinderen, omdat het geen geschikt model voor autochtone leerlingen zou zijn – een opvatting die vooral in de jaren tachtig populair is. Geen van beide definities strookt met de moderne opvatting over meertalig onderwijs, zoals ik de term ook in wat volgt gebruik. In het algemeen heeft het begrip betrekking op “een pedagogische aanpak waarbij men een taal niet leert als een apart vak, maar wel door de aan te leren taal als onderwijstaal te gaan gebruiken” (Janssens 2003: 666). Het doel is dat de leerlingen uiteindelijk zowel de leerinhoud van het vak als de doeltaal beheersen. Leerkrachten kunnen *native speakers* zijn of niet, en het aandeel dat in de vreemde taal onderwezen wordt kan danig in omvang verschillen (Janssens 2003; Van de Craen & Ceuleers 2005).

Om te verwijzen naar meertalig onderwijs in Europa, en om die aanpak duidelijk te onderscheiden van andere meertalige programma's, zijn er twee wijdverspreide acroniemen in gebruik: CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) en de Franstalige variant EMILE

(*Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère*). CLIL en EMILE kunnen veel verschillende vormen aannemen, maar de constante is dat er een tweede taal gebruikt wordt om niet-talige leerinhouden te onderwijzen. Wat er *niet* onder begrepen wordt, is taalbehoudsonderwijs. Dat is een vorm van onderwijs “waarin kinderen van een minderheidsgroep gedeeltelijk of volledig les krijgen in hun moedertaal” (De Bleyser et al. 2001: 360). Het doel is additieve tweetaligheid: naast moedertaalonderwijs in de minderheidstaal wordt ook de dominante taal geleidelijk als vak of als onderwijstaal geïntroduceerd. Een voorbeeld is onderricht in het Welsh voor kinderen in Wales van wie dat de thuistaal is (Baetens Beardsmore 2009; De Bleyser et al. 2001).

Immersie is evenmin een vorm van CLIL. De term wordt veelal geassocieerd met de Franse immersieprogramma's voor Engelstalige kinderen in Canada, terwijl veel Europese initiatieven heel verschillende doelen beogen of van een andere methodologie gebruikmaken. Er kan niet ontkend worden dat de Canadese immersieprogramma's een aanzienlijke invloed uitgeoefend hebben op Europa. Toch zou het – gezien de grote socio-economische en talige verschillen tussen beide regio's – ronduit verkeerd zijn om de Canadese initiatieven zonder meer toe te passen op Europa. Het grootste verschil tussen immersie en CLIL is de doelstelling en bijgevolg de intensiteit van het programma. Terwijl immersie *native* of *near-native* taalvaardigheden beoogt en erg intensief is, zijn de meeste CLIL-types bescheidener en bieden een beperkter deel van het curriculum in de doeltaal aan. Een belangrijk kenmerk van CLIL is bovendien dat er naast de vakken in de doeltaal ook formeel taalonderwijs op het programma staat, om tot een accurater begrip van de vakinhoud te komen. Tot slot is immersie vaak op een dominante taalgroep gericht die ondergedompeld wordt in de taal van een andere numeriek, politiek of economisch belangrijke maatschappelijke groep. Dat is inderdaad het geval bij de Engelstalige kinderen in Canada die les volgen in het Frans (Baetens Beardsmore 2009; De Bleyser et al. 2001; Van de Craen 2001a).

Een andere onderwijsvorm die vaak met betrekking tot meertalig onderwijs genoemd wordt en die in veel opzichten het tegengestelde van immersie is, heet submersie. Terwijl immersie de leden van de dominante taalgemeenschap onderdompelt in de minderheidstaal, worden bij submersie de leerlingen van een taalminderheid ondergedompeld in de meerderheidstaal. Submersie is geen meertalig onderwijs in hedendaagse zin. Het gaat om kinderen uit een minderheidsgemeenschap die terecht komen in het reguliere onderwijs van de dominante taalgemeenschap – een onderwijs dat louter op de behoeften van de meerderheidsgroep

afgestemd is. Submersie beoogt in de meeste gevallen de integratie of assimilatie van de taalminderheid in de meerderheidsgemeenschap. Het typische voorbeeld van submersie zijn de migrantenkinderen in West-Europa en de VSA, die vrijwel onmiddellijk naar de taal van het gastland georiënteerd worden en van wie de taal- en cultuurrijkdom bijgevolg veeleer een handicap dan een troef vormt. Hun moedertaal wordt niet officieel erkend, waardoor zij geen onderwijs in hun eigen taal kunnen volgen. Deze leerlingen volgen samen met moedertaalsprekers van de dominante taal les, maar hebben in tegenstelling tot hun klasgenoten onvoldoende kennis van de schooltaal, waardoor de kans groot is dat zij al vrij vroeg een leerachterstand oplopen. Dat gaat bovendien gepaard met soms grote verschillen op vlak van cultuur, religie en socio-economische situatie tussen de minder- en de meerderheidsgemeenschap, wat de situatie er niet gemakkelijker op maakt (Beheydt 1993; Blondin & Mattar 2005; De Bleyser et al. 2001).

In België is het sinds kort mogelijk om taalinitiatie en talensensibilisering in het curriculum op te nemen (cf. infra), gebaseerd op het Zwitserse model van *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École* (EOLE). Talensensibilisering wordt gedefinieerd als de spelenderwijze gewenning aan een andere taal, zonder dat het directe doel is om die taal te verwerven. Taalinitiatie is het aanbod aan “talige activiteiten” dat veelal aan formeel taalonderwijs voorafgaat, en is minder occasioneel dan talensensibilisering. Bij beide vormen is het de bedoeling om positieve attitudes aan te kweken, het verlangen om talen te leren te stimuleren en reflexief en creatief met taal om te gaan. Die onbekende, talige wereld kan via liedjes, rijmpjes, verhalen en tekeningen verkend worden (Blondin & Mattar 2005; Edulex 2004; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2010). Omdat taalverwerving niet tot de directe doelstellingen van taalinitiatie en talensensibilisering behoort, zijn dit echter geen vormen van meertalig onderwijs.

Wat houdt CLIL dan wel in en wat onderscheidt het van traditioneel taalonderwijs? Terwijl in traditionele taallessen de nadruk ligt op het aanleren van regels en de grammaticale correctheid van de uitingen, is CLIL een leer methode die iets *doet* met taal – met name de vakinhoud overbrengen via levendig, authentiek taalgebruik. Taalkennis is met andere woorden niet het doel op zich maar eerder een middel om de inhoud te verwerven. In zekere zin gebeurt het leren van de taal dan ook op een onbewuste, passieve en natuurlijke manier, omdat de nadruk niet op declaratieve kennis ligt maar op communicatie en interactie. In plaats van leerlingen te ontmoedigen door hen eerst jarenlang te drillen in de expliciete kennis van

alle mogelijke grammaticale regels en uitzonderingen, wordt er vanaf het begin taalhandelend opgetreden. Precies omdat meertalig onderwijs zich richt op betekenisoverdracht is de cognitieve last bovendien minder zwaar dan in het traditionele taalonderwijs. Dankzij CLIL worden kortom twee aspecten tegelijk verworven (m.n. talige en inhoudelijke kennis) die elkaar ook nog eens wederzijds stimuleren (Van de Craen 2001a; Van de Craen 2001b).

### **1.3.2. Meertalig onderwijs in België**

#### **1.3.2.1. Taalonderwijs in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel**

Zoals supra uitgebreid aan bod komt, is de huidige situatie in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel uniek. Ze past in geen van de klassieke taalonderwijsmodellen, maar vertoont kenmerken van maar liefst drie verschillende taalonderwijstypologieën, m.n. immersie, submersie en taalbehoudsonderwijs. De term die wel eens gebruikt wordt om deze complexe combinatie van onderwijsvormen te benoemen is “niet-geïnstitutionaliseerde” of “wilde immersie” (De Bleyser et al. 2001).

In de eerste plaats vertoont het Brusselse Nederlandstalige onderwijs kenmerken van het immersieonderwijs. De van huize uit Franstalige leerlingen maken deel uit van de dominante taalgroep, aangezien de Franstaligen in Brussel de numerieke meerderheid vormen. Net zoals in het klassieke immersieonderwijs genieten zij onderwijs in het Nederlands, de taal van de minderheid. Het doel is additieve tweetaligheid. De klassen zijn echter allesbehalve homogeen, in die zin dat de kinderen er niet dezelfde moedertaalachtergrond hebben. In tegenstelling tot het “zuivere” immersieonderwijs hebben de leerlingen dus niet allemaal dezelfde bagage en staan ze – afhankelijk van hun gezin – voor een verschillende leeropdracht. Het Nederlandstalig onderwijs is ontwikkeld voor eentalige moedertaalsprekers en erkent de taak waar de Franstalige leerlingen voorstaan niet. Die taak is bovendien dubbel en dus complexer: Franstalige leerlingen moeten zich zowel de schooltaal als de vakinhoud eigen maken, terwijl Nederlandstalige kinderen alleen de inhoud moeten verwerven (De Bleyser et al. 2001).

Het verschil dat het onderwijs met immersie vertoont (m.n. de heterogene achtergrond van het leerlingenpubliek) geldt meteen ook als de overeenkomst met submersie. Voor alle niet-Nederlandstalige kinderen – dus ook de niet-Franstalige – vertoont het onderwijs kenmerken



van submersie. De kans op subtractieve tweetaligheid (i.c. de leerlingen beheersen noch hun moedertaal noch de schooltaal voldoende) en als gevolg daarvan een leerprobleem, is reëel. Gezien de dominante status van het Frans buiten de schoolmuren is die kans echter klein bij de Franstalige leerlingen, maar veel groter bij de anderstalige leerlingen, van wie de thuistaal een niet-officiële taal is. Bovendien is de kloof tussen de school- en thuissituatie voor de anderstalige kinderen groter dan voor de Franstalige kinderen. De verschillen zijn niet alleen merkbaar op talig vlak, maar ook op cultureel gebied (o.a. religie, attitudes, waarden en overtuigingen), en de socio-economische status van anderstalige leerlingen ligt in het algemeen lager dan die van hun Nederlands- en Franstalige klasgenoten. Dit laatste is te verklaren doordat de rijkere migranten, die zich omwille van internationale instellingen en bedrijven in Brussel gevestigd hebben, hun kinderen naar internationale of Europese scholen sturen. De armere migrantenkinderen daarentegen komen in het Franstalige en het Nederlandstalige onderwijs in Brussel terecht (Beheydt 1993; De Bleyser et al. 2001; Janssens 2003).

Voor de (weinig) Nederlandstalige leerlingen ten slotte is het Nederlandstalig onderwijs in de eerste plaats taalbehoudsonderwijs. Als leden van een numerieke minderheid krijgen zij immers onderwijs in hun moedertaal, wat eveneens van belang is voor de versterking van de positie van het Nederlands in Brussel. Door het hoge aantal Franstaligen binnen en buiten de school verloopt de Franse taalverwerving van de Nederlandstalige kinderen echter mogelijk vlotter dan in Vlaanderen (De Bleyser et al. 2001).

### **1.3.2.2. De vraag naar meertalig onderwijs in Brussel**

De vraag naar meertalig onderwijs valt niet zomaar uit de lucht, maar kadert in de huidige maatschappelijke situatie. Het onderwijs in Brussel wordt sowieso geconfronteerd met veel- en meertaligheid. In de eerste plaats heerst er een algemeen economisch klimaat waarin er steeds meer vraag is naar het spreken van meerdere talen en wordt er van het onderwijs verlangd dat het die meertalige burgers aflevert, en ten tweede zitten leerlingen met een diverse taalachtergrond samen in dezelfde klas ten gevolge van de globalisering en migratiestromen. Het stijgende belang van talenkennis op de arbeidsmarkt en de heterogeniteit van het leerlingenpubliek zijn zeker niet uitsluitend maar wel voornamelijk in Brussel merkbaar (Janssens 2003).

Hoewel van de overgrote meerderheid van de Brusselse leerlingen het Nederlands niet de moedertaal is, is het Nederlandstalig onderwijs gericht op moedertaalsprekers. Leerkrachten hebben geen opleiding genoten om onderwijs te verstrekken aan niet-Nederlandstalige leerlingen en in heel wat scholen heerst er een verkramptheid tegenover andere talen. Voor veel Frans- en anderstalige leerlingen is het Nederlands een typische schooltaal, waardoor het taalverwervingsproces van het Nederlands veel tijd in beslag neemt. Bovendien bestaat de angst dat het grote aantal anderstaligen een negatief effect heeft op de taalvaardigheid van de Nederlandstalige leerlingen (Van de Craen & D'hondt 1998). Het Nederlandstalig onderwijs in Brussel kampt met andere woorden met een aantal organisatorische, didactische, sociaalpsychologische en andere uitdagingen als gevolg van het veranderende schoolpubliek. Het is (ook) in dit kader dat de vraag naar meertalig onderwijs begrepen moet worden.

De Schutter (2001) schrijft een groot deel van de huidige probleembeleving toe aan de politisering van het Brusselse onderwijs. Omdat men consequent redeneert vanuit een homogeen en eentalig perspectief, en omdat bestaande factoren zoals de moedertaal van de leerlingen bijgevolg uit het onderwijs gebannen worden, ontstaat er een artificiële situatie die de meer- en anderstalige realiteit ontkent. Dat is een voortvloeiende uit het Belgische federale denken: onderwijs is een gemeenschapsaangelegenheid, en elke nieuwe maatschappelijke situatie moet bijgevolg koste wat het kost in dat bestaande duale denkkader gewrongen worden. Ook Janssens (2001 & 2008) besluit zijn studie naar het taalgebruik in Brussel met de vraag in hoeverre er vandaag nog sprake kan zijn van twee exclusieve en exhaustieve taalgemeenschappen, aangezien het overgrote deel van de Brusselaars banden heeft met beide gemeenschappen. Die vraag gaat net zo goed op voor het onderwijs: in hoeverre past een onderwijssysteem dat louter vanuit de gemeenschappen gestuurd wordt, zonder enige vorm van overkoepelend beleid, nog in de multiculturele samenleving van vandaag (Janssens 2001)?

Om al deze redenen wordt het hoog tijd om op te zoek te gaan naar alternatieve en efficiëntere methoden om vreemde talen te onderwijzen en om de aanwezige veeltaligheid een positievere plaats te geven in het onderwijs. Uit een representatieve bevraging onder de inwoners van Brussel, afkomstig uit alle taalgroepen, blijkt dat zo'n 80% van hen voor een vorm van lager onderwijs is waarbij de tweede landstaal ook als onderwijstaal gebruikt wordt (Janssens 2003). Uit een andere studie blijkt dat zo'n 95% van de Brusselaars tweetaligheid als een absolute voorwaarde op de werkvloer beschouwt, maar 60% van de Nederlandstaligen en

90% van de Franstaligen meent dat het huidige onderwijs van hun taalgemeenschap tekortschiet in haar taak om leerlingen goed tweetalig te maken (Janssens 2008).

Meertaligheid is tevens een politieke keuze, in die zin dat ook Europa – in tegenstelling tot bijvoorbeeld de VSA – groot belang hecht aan vreemdetalenkennis. De Europese Unie dringt aan op de kennis van minimaal drie talen (i.c. de moedertaal en twee andere Europese talen) op het einde van het secundair onderwijs (Janssens 2003). De povere resultaten die het reguliere vreemdetalenonderwijs van de Vlaamse Gemeenschap boekt (in het Frans, Engels en Duits) zijn echter zorgwekkend en zijn geenszins in verhouding met de geleverde inspanningen op het persoonlijke en het financiële vlak (Van de Craen & D'hondt 1998; Van de Craen 2001b). Ondanks het bijna algemeen erkende sociale en economische voordeel van twee- en meertaligheid is het leren van de tweede landstaal voor veel Belgen dus geen evidentie.

Tot slot zijn er tal van wetenschappelijke publicaties uit het binnen- en buitenland die de positieve effecten van meertalig onderwijs op verscheidene gebieden aantonen. Zo zijn er aanwijzingen dat meertalig onderwijs onder andere een gunstig effect heeft op de talenkennis van de leerlingen (vooral op pragmatisch niveau), het onderwijsleerproces bevordert en opmerkelijk positievere attitudes en een grotere leermotivatie tot gevolg heeft. Wat de vakkennis betreft zijn de resultaten minder spectaculair, maar leerlingen uit meertalige klassen scoren steeds minstens even goed op inhoudelijke kennis als de leerlingen uit het traditionele onderwijs. Recente ontwikkelingen in de neurowetenschappen wijzen bovendien op een andere hersenontwikkeling bij vroeg-meertaligen dan bij eentaligen (cf. Van de Craen et al. 2004; Van de Craen et al. 2010). Vanuit de academische wereld is de vraag naar meertalig onderwijs dan ook groot. Meer over de wetenschappelijke opvolging van het meertalig onderwijs is te lezen in paragraaf 1.3.3.

### **1.3.2.3. Beknopte geschiedenis van het meertalig onderwijs in België**

De uiteenzetting hierboven over de nood aan een ander onderwijssysteem kan de indruk wekken dat meertalig onderwijs een recente uitvinding is, maar niets is minder waar. Alleen al in België is er ruim honderd jaar lang sprake van een of andere vorm van meertalig onderwijs. Door de relatief nieuwe maatschappelijke veranderingen van de laatste decennia is de kwestie toch nog steeds brandend actueel. Om de huidige ontwikkelingen op het gebied

van meertalig onderwijs in België beter te begrijpen, is een beknopt overzicht van de geschiedenis ervan onmisbaar.

### **1.3.2.3.1. Het Brussels Hoofdstedelijk Gewest**

Een van de eerste initiatieven inzake meertalig onderwijs wordt in Brussel genomen en is bedacht door de toenmalige schepen van onderwijs en latere burgemeester van Brussel Karel Buls. In de negentiende eeuw viert de verfransing in Vlaanderen en in Brussel hoogtij. Hoewel veel kinderen opgroeien in Nederlandssprekende gezinnen, is het Frans de enige onderwijstaal in de Brusselse lagere scholen. Om de aanpassing aan het Franstalige onderwijs vlotter te laten verlopen, worden de zogenoemde transmutatieklassen in het leven geroepen. De opzet bestaat erin om eerst moedertaalonderwijs aan de Nederlandstalige kinderen te verstrekken en vervolgens gaandeweg naar het Frans over te schakelen. Het systeem is in gebruik van 1881 tot 1914, maar is gedoemd om te mislukken. De tweetaligheid van de leerkrachten is ver te zoeken, leerkrachten zijn niet voldoende opgeleid en beide talen worden niet met evenveel respect behandeld. Bovendien is het doel van het project ab initio een verfransing en geen additieve tweetaligheid. Het “Nederlands” dat de kinderen spreken is in feite het Brussels dialect, waardoor het Frans, dat wel gestandaardiseerd is en de prestigetaal bij uitstek is, het Nederlands gemakkelijk wegdrukt. Toch gelden deze transmutatieklassen als een van de eerste pogingen om onderwijs in twee talen te verstrekken – ook al doen ze dat om de verkeerde redenen (Van de Craen 2002).

In de periode tussen 1914 en 1981 worden er vrijwel geen initiatieven genomen op het gebied van meertalig onderwijs in België. De strijd van de Vlaamse Beweging, die pleit voor een vernederlandsing van justitie, het leger en het onderwijs, culmineert met de vernederlandsing van de Universiteit Gent in 1930. In de jaren 1950 wordt het Nederlands verder gestandaardiseerd. De nadruk komt intussen steeds meer te liggen op het territorialiteitsprincipe, dat wettelijk vastlegt dat de onderwijstaal in Vlaanderen het Nederlands is en in Wallonië het Frans. De taalwetten van 1962-63 en de opeenvolgende staats hervormingen drijven de twee gemeenschappen in Brussel en in de rest van België steeds meer uiteen, waardoor er voorlopig geen plaats is voor meertalig onderwijs (Van de Craen 2002; Van de Craen et al. 2010).

In 1981 gaat in Brussel het Foyerproject van start, een initiatief dat zogenoemd Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) verstrekt aan kinderen van allochtone afkomst. Foyer heeft tot doel de leerlingen tegen het einde van de basisschool drietalig te maken en ziet die meertaligheid als sleutel tot maatschappelijke integratie en opwaartse sociale mobiliteit. In een aantal Nederlandstalige basisscholen in Brussel krijgen Italiaanse, Spaanse en Turkse kinderen de mogelijkheid om moedertaalonderwijs te genieten in combinatie met les in het Nederlands en vanaf het derde leerjaar ook lessen Frans. In de loop der jaren wordt het moedertaalonderwijs stelselmatig afgebouwd en krijgen de leerlingen steeds meer les in het Nederlands. Integratie wordt immers beschouwd als een geleidelijk proces en geen abrupt breken met de moedertaal en –cultuur. De behaalde resultaten zijn gunstig en het belang van het project is door de jaren heen toegenomen doordat ideeën over meertaligheid ook binnen de Europese Commissie op de voorgrond begonnen te treden. De linguïstische en leervaardigheden van de deelnemende leerlingen zijn beter dan of even goed als bij controlegroepen (Van de Craen 2002). Foyer zelf gaat er prat op dat 90% van de deelnemende leerlingen een diploma secundair onderwijs behaalt, terwijl er bij de gemiddelde allochtone jongeren een uitval uit het middelbaar onderwijs is van 25 à 30% (De Standaard 2011).

In principe verbiedt de Belgische taalwetgeving onderwijs in een andere taal dan het Nederlands of het Frans, maar Foyer kreeg gedurende dertig jaar elk jaar opnieuw de toestemming van de bevoegde minister om het project voort te zetten. In mei 2011 raakt echter bekend dat Vlaams minister van Onderwijs Pascal Smet het OECT-project van Foyer plots stopzet en de subsidiekraan volledig dichtdraait. Na een doorlichting meent minister Smet “dat het niet duidelijk is of de betere resultaten een gevolg zijn van het project dan wel van andere factoren” (Hubo 2011a). Zo zouden het vooral kinderen van hoogopgeleide ouders zijn die betere resultaten behalen, en is de minister het niet eens met de keuze voor het Spaans en het Italiaans in de multi-etnische en veeltalige stad die Brussel is (De Standaard 2011; Hubo 2011a).

In Brussel bestaat vandaag wel nog steeds het STIMOB-project (Stimulerend Meertalig Onderwijs Brussel), een initiatief dat in 2001 van start ging onder impuls van de vakgroep Taal- en Letterkunde van de VUB en de Scholengroep Brussel van het gemeenschapsonderwijs. Er werd een bescheiden start gemaakt met twee Nederlandstalige basisscholen, m.n. de Hendrik Conscienceschool in Schaarbeek en 't Regenboogje in Etterbeek, die meertalig onderwijs implementeerden in het eerste leerjaar. In 2003 stapte een

derde school, de Zonnewijzer in Sint-Pieters-Woluwe, in het project. De Hendrik Consciencschool koos ervoor om de rekenlessen te herhalen, 't Regenboogje opteerde voor de creatieve en expressievakken, en in De Zonnewijzer werd rond wereldoriëntatie gewerkt (Van de Craen et al. 2005). Sindsdien is het project uitgebreid wat betreft het aantal lessen en leerjaren. Naast de drie STIMOB-scholen zijn er intussen nog negen andere Nederlandstalige kleuter-, basis- en secundaire scholen in Brussel die een of andere vorm van meertalig onderwijs aanbieden of zich voorbereiden op de implementatie ervan (Maes 2012).

STIMOB is een verbeterde vorm van taalonderwijs, waarbij leerstof in een andere taal (Frans) dan de gebruikelijke onderwijstaal (Nederlands) verstrekt wordt en waarmee vroeger in het curriculum van start wordt gegaan dan de taalwetgeving voorschrijft. Bij voorkeur wordt al in de kleuterklas met meertalig onderwijs begonnen, hoewel de wet bepaalt dat de tweede taal in Brussel in het derde leerjaar en in Vlaanderen en Wallonië pas in het vijfde leerjaar geïntroduceerd moet worden. De taal waarin *herhalings*lessen in de eerste twee jaren van de basisschool gegeven worden, is echter niet gespecificeerd, en dat zijn precies de lessen die met STIMOB-taalonderwijs ingevuld worden. Zo'n 10 à 20% van de lessen die eerst in het Nederlands worden gegeven, wordt daarna herhaald in het Frans. Uiteraard kan later in de schoolloopbaan het herhalingsprincipe wat losser opgevat worden en kan ook nieuwe leerstof geïntroduceerd worden in de andere taal, waarvoor dan (een deel van) het wettelijk voorziene aantal uren Frans gebruikt wordt. Deze aanpak is bijgevolg een vorm van CLIL die afgestemd is op de specifieke sociolinguïstische situatie in Brussel. Omdat Brussel officieel tweetalig is maar het Frans ontegensprekelijk de dominante straattaal is (en bijgevolg niet uitsluitend een schooltaal, zoals in sommige meertalige onderwijscontexten wel het geval is), wordt het aantal uren Frans beperkt gehouden. De duur en de intensiteit van het STIMOB-taalonderwijs verschilt dan ook danig van het immersieonderwijs dat in Wallonië gegeven wordt (cf. infra) (Van de Craen 2002; Van de Craen et al. 2005).

Aan deze vorm van meertalig onderwijs liggen enkele belangrijke principes ten grondslag. Zo is STIMOB een bij uitstek leerlinggerichte aanpak. Dat houdt in dat de inspanningen van de leerling in belangrijke mate deel uitmaken van het leerproces. In het begin spreken de leerlingen de doeltaal nog niet, maar geleidelijk evolueren ze van een partieel tot een volledig begrip en van geen productie in de doeltaal naar een goede productie. Begripsverwarring wordt daarbij tot een minimum herleid, aangezien het in de STIMOB-methode om herhalingslessen gaat. Deze aanpak is gebaseerd op impliciete leerprocessen: de taal wordt als

vehikel gebruikt maar ze wordt niet expliciet onderwezen. De nadruk ligt met andere woorden in de eerste plaats op de verwerving van inhoud in plaats van op taalverwerving, waardoor de STIMOB-leerlingen precies hetzelfde lessenspakket volgen als hun leeftijdsgenoten in het reguliere onderwijs. Ook in de STIMOB-klassen wordt formeel vreemdetaalonderwijs verstrekt, maar dat gaat in principe pas vanaf het vijfde leerjaar van start. Al het voorgaande heeft tot gevolg dat er twee talen tegelijk worden verworven, en dat deze onderwijsmethode op *alle* leerlingen in de Brusselse scholen is gericht. Zo is voor Nederlandstalige leerlingen de cognitieve inspanning in de tweede taal beperkt, waardoor ze haast moeiteloos tweetalig worden. Franstalige leerlingen krijgen dan weer moedertaalondersteuning, zodat hun cognitieve ontwikkeling in beide talen evenwichtig verloopt. Voor anderstalige leerlingen tot slot houdt deze aanpak een ondersteuning van het leerproces in, aangezien zij de leerstof twee keer aangeboden krijgen (Van de Craen et al. 2005).

#### **1.3.2.3.2. Het Waals Gewest**

Tot ongeveer de jaren 1990 is de taalpolitiek in Wallonië meer gericht op de gedachte van “één natie, één volk, één taal”, die haar oorsprong vindt tijdens de Franse Revolutie van 1789, dan op het leren en de kennis van vreemde talen. In 1989 gaat er echter wel een pilootproject van start in een Luikse lagere school die immersie in het Engels aanbiedt. De vzw die speciaal wordt opgericht om immersieonderwijs in Wallonië te promoten, krijgt uitzonderlijk de ministeriële toestemming om meertalig onderwijs te implementeren in het Lycée de Waha. In de derde kleuterklas wordt er 22 uur in het Engels gegeven en minstens 6 uur in het Frans. In de basisschool vermindert het aantal uur in het Engels gradueel terwijl het aantal uur Frans toeneemt. Deze pioniersschool volgt het Canadese voorbeeld uit de jaren 1970 en maakt zo de weg vrij voor de latere acceptatie van meertalig onderwijs in de Franstalige Gemeenschap (Chopey-Paquet 2007; Van de Craen et al. 2010).

In 1996 haalt de toenmalige Waalse minister van Onderwijs Laurette Onkelinx het nieuws met de ambitieuze slogan “Tous bilingues en 2001”, die een reactie is op de onbevredigende resultaten van het Waalse vreemdetalenonderwijs. Het doel is dat over vijf jaar elke Waalse burger minstens een vreemde taal beheerst. De bal gaat pas echt aan het rollen wanneer in 1998 het decreet-Onkelinx gestemd wordt, waardoor lagere scholen in Wallonië en Brussel officieel de toestemming krijgen om een of meer vakken van het curriculum in een tweede taal te onderwijzen. Deze onderwijsmethode staat bekend onder het acroniem EMILE of

CLIL, of ook *enseignement du type immersif* (Van de Craen 2002; Van de Craen et al. 2008; Van de Craen et al. 2010).

Kenmerkend voor het decreet-Onkelinx is dat het een grote verscheidenheid toestaat wat betreft duur, intensiteit, beginleerjaar en doeltaal van het immersieproject. Met uitzondering van Brussel, waar de doeltaal verplicht het Nederlands is, kan elke school zelf kiezen tussen het Nederlands, het Duits of het Engels als tweede onderwijstaal. Die vrijheid heeft ongetwijfeld bijgedragen tot de populariteit van dit onderwijstype. Terwijl bij aanvang slechts 15 lagere scholen EMILE implementeerden, zijn er nu ruim 300 lagere en secundaire scholen die deelnemen. Opvallend is dat 85% daarvan voor het Nederlands als doeltaal kiest. Later zijn er enkele wijzigingen aan het decreet gebeurd, onder meer om de vereisten voor de taalkennis van de leerkrachten vast te leggen. Sinds de aanpassing van het decreet in 2007 bestaat er ook een minimum- en maximumgrens voor het aantal lessen dat in de doeltaal onderwezen mag worden. In het lager onderwijs is dat tussen 25 en 65% van het curriculum en in het secundair onderwijs maximaal 40% (Chohey-Paquet 2007; Van de Craen et al. 2010).

In de Duitstalige Gemeenschap bestaat onderwijs in meer dan een taal (i.c. Duits en Frans) al sinds de Oostkantons na de Eerste Wereldoorlog bij België geannexeerd werden. Tot 2004 was er in feite geen duidelijke reglementering omtrent de verschillende vormen die dat meertalig onderwijs aan kon nemen, en vulde elke school haar programma naar eigen goeddunken in. Het Duits is de officiële taal in de regio, maar de wetgeving van april 2004 bepaalt dat er ook onderwijs in het Frans verstrekt mag worden als men rekening houdt met de volgende beperkingen: (1) in de kleuterklas 1 à 4 lessen speelactiviteiten, (2) in de lagere school creatieve vakken en lichamelijke opvoeding, en (3) in het secundair onderwijs maximaal 50% van het curriculum, met uitzondering van de taalvakken (Chohey-Paquet 2007).

### **1.3.2.3.3. Het Vlaams Gewest**

In de loop van de Belgische geschiedenis (c.q. de opeenvolgende Bourgondische, Spaanse, Oostenrijkse en Franse overheersingen) is het Frans bijna voortdurend de taal van de adel, hofkringen en hoge ambtenaren geweest. Het Nederlands was de taal van de lagere sociale klassen en bijgevolg volkomen nutteloos voor iedereen die hogerop wilde geraken. Ook na de



onafhankelijkheid van België en de in de grondwet opgenomen taalvrijheid wordt er niet geraakt aan de de facto dominante positie van het Frans. Tot het einde van de negentiende eeuw twijfelde niemand eraan dat het Frans de enige mogelijke instructietaal was. Tweektaligheid was uitsluitend iets voor de gedomineerde groep, i.c. de Nederlandstaligen, en werd gezien als een overgangsfase van Nederlands- naar Franssprekend (cf. de transmutatieklassen). De historische angst voor verfransing is tot op de dag van vandaag springlevend bij veel Vlamingen en domineert nog vaak het politieke discours. Ook nu het economische zwaartepunt van het land naar Vlaanderen is verschoven, het Nederlands volledig gestandaardiseerd is en niet langer de *low variety* is – factoren die niet van toepassing zijn op het België van honderd jaar geleden – willen velen het Nederlands angstvallig beschermen tegen alles wat het in de verdrukking zou kunnen brengen (Van de Craen et al. 2010; Vogl & Hüning 2010; Willemys 2003).

In Vlaanderen blijft het – in vergelijking met in de rest van België en Europa – tot nog toe dan ook erg stil op het gebied van meertalig onderwijs. Tot voor kort beperkte de Vlaamse taalpolitiek zich tot een strikte toepassing van de taalwetgeving, waardoor het Nederlands er de enige mogelijke onderwijstaal was (Van de Craen et al. 2010). Pas vanaf 2004 is Frans taalonderwijs vanaf het vijfde leerjaar verplicht in Vlaanderen. Voorheen stond het elke school vrij al dan niet Frans aan te bieden in de basisschool (Edulex 2004).

Onder toenmalig Vlaams minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke wordt in 2004 tevens een – uiterst voorzichtige – eerste stap gezet richting een grotere erkenning van vreemde talen in het lager onderwijs. Er wordt een decreet aangenomen dat het mogelijk maakt om Franse taalinitiatie aan te bieden, vroeger dan of naast de verplichte Franse lessen in de basisschool. Taalinitiatie in een andere taal is ook mogelijk, maar die moet altijd voorafgegaan worden door taalinitiatie in het Frans. Over het beginmoment, de duur en de intensiteit van de taalinitiatie beslist het schoolbestuur autonoom. Wel wordt in het decreet benadrukt dat kwaliteit belangrijker is dan kwantiteit: “initiatie dient ook niet (...) het hele schooljaar door te gebeuren” (Edulex 2004). Taalinitiatie is een soort gewenning, waarbij kinderen spelenderwijze (c.q. via liedjes, rijmpjes, spelletjes, verhalen, tekeningen etc.) kennismaken met een andere taal. Deze aanpak is met andere woorden *geen* meertalig onderwijs, aangezien ze geen talenkennis ten doel stelt. “Het gaat (...) niet om het leren van een taal om er zelf onmiddellijk iets mee te gaan doen. Voor de meeste kinderen is de vreemde taal immers van marginaal belang in hun buitenschoolse context” staat te lezen in de omzendbrief met

betrekking tot het decreet (Edulex 2004). Taalinitiatie beoogt een positieve attitudevorming tegenover een andere taal en cultuur en wil zo het verlangen om talen te leren stimuleren (Edulex 2004; Van de Craen & Ceuleers 2005).

Het decreet is voornamelijk geïnspireerd op de Europese taalpolitiek die de kennis van vreemde talen hoog in het vaandel draagt, en is in feite geen poging van de Vlaamse overheid om meer belang toe te kennen aan het Frans in het onderwijs. In de praktijk kent het initiatief niet zo veel navolging. De meeste scholen klagen over een tekort aan geschikt materiaal en gekwalificeerde leerkrachten om met taalinitiatie van start te gaan (Van de Craen et al. 2010).

Het is wachten tot 2007 voor er een concreter initiatief rond meertalig onderwijs op tafel komt. Minister Vandenbroucke nodigt tien secundaire scholen uit om voorstellen in te dienen voor een experimenteel CLIL-programma dat gedurende drie jaar wetenschappelijk opgevolgd wordt. Scholen in Brussel en de Vlaamse Rand worden bij voorbaat uitgesloten, omdat de minister daar de nadruk wil leggen op “het versterken van het Nederlands van de vele anderstalige leerlingen” (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2007a). Om dezelfde reden is ook immersie naar Waals model, waarbij soms tot 75% van de vakken in de doeltaal aangeboden wordt, uit den boze. Uiteindelijk nemen negen secundaire scholen, verspreid over West- en Oost-Vlaanderen, Antwerpen en Limburg, deel aan het proefproject. Zij bieden 10 à 15% van het lessenpakket in het Frans of het Engels aan, maar blijven die vakken eveneens in het Nederlands aanbieden aan de leerlingen die dat wensen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2007a en 2007b). Het onderzoeksrapport van het CLIL-proefproject is alvast overwegend positief. De auteurs pleiten dan ook voor een uitbreiding van het project (o.a. wat betreft het aantal lessen), een versoepeling van de huidige taalwetgeving en meer financiële middelen (Strobbe & Sercu 2011).

De meest recente beleidsvisie met betrekking tot het taalonderwijs is te lezen in de talennota van minister Smet, die in de zomer van 2011 goedgekeurd werd. Voor het eerst wordt CLIL officieel geregeld – althans in het secundair onderwijs, waar maximaal 20% van de zaakvakken in het Frans of het Engels gegeven mag worden. Vanaf de tweede graad kan er een vierde taal bijkomen, maar dat mag uitsluitend een van de officiële EU-talen zijn, of een taal van economisch recent opkomende regio's zoals de BRIC-landen. Voor andere vaak voorkomende thuistalen, zoals Arabisch, Turks of Berbers, is er geen plaats binnen het schoolcurriculum. Een goede kennis van het Nederlands blijft bovendien de absolute

prioriteit. Alle leerlingen in het eerste leerjaar leggen verplicht een taaltest Nederlands af. Wie onvoldoende scoort, wordt verplicht bijgespijkerd na de schooluren. Ook cursussen in niet-Europese thuistalen mogen enkel na de lessen ingericht worden, tegen betaling, en alleen voor leerlingen die al goed Nederlands spreken. Kortom: een degelijke kennis van het Nederlands moet onderwijs in elke andere taal voorafgaan, maar voor het eerst ligt de weg wel open voor CLIL in secundaire scholen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2011; Hubo 2011b).

### **1.3.3. Wetenschappelijk onderzoek naar meertaligheid en meertalig onderwijs**

De meest voor de hand liggende domeinen waarop meertalig onderwijs een invloed kan uitoefenen en tevens de aspecten die wereldwijd de debatten over meertalig onderwijs domineren, zijn de talenkennis (zowel de eerste taal als de doeltaal) en de kennis van de leerstof die in de doeltaal onderwezen wordt (Baetens Beardsmore 2009). Bij een Europese rondvraag waarbij auteurs uitgenodigd werden de naar hun mening belangrijkste doelstellingen van CLIL te beschrijven, kwamen ook voornamelijk linguïstische aspecten naar voren, zoals de bevordering van talige diversiteit, van taalleren en van de bekwaamheid van de leerder in de betrokken taal/talen (cf. Van de Craen et al. 2008). Maar CLIL is meer dan dat. Het is een innovatieve onderwijsmethode die gevolgen kan hebben voor tal van aspecten, en talen- en leerstofkennis zijn er daar slechts twee van. Zo noemt Duverger (2005) naast de talige aspecten van meertalig onderwijs ook nog culturele, socio-economische en cognitieve voordelen. Bij culturele voordelen wordt gedacht aan een meer open houding ten aanzien van andere talen en culturen en zelfs aan het redden van bedreigde talen door hen in te schakelen als talen waarin geleerd en gecommuniceerd kan worden. Tot de socio-economische voordelen behoort het verhogen van de professionele mobiliteit. Dankzij de kennis van vreemde talen beperken de mogelijkheden om werk te vinden zich immers niet langer tot de grenzen van het eigen land of van het eigen taalgebied (Duverger 2005).

Meertalig onderwijs is een leerlinggerichte aanpak (cf. punt 1.3.2.3.1.), wat inhoudt dat de inspanningen van de leerling deel uitmaken van het leerproces. Ook de mogelijke invalshoeken voor onderzoek naar meertalig onderwijs die de vakgroep Taal- en Letterkunde van de Vrije Universiteit Brussel vooropstelt vertrekken vanuit het standpunt van de leerder. Het verdient aanbeveling met ten minste de volgende zes onderzoeksgebieden rekening te houden: (1) kennis van de doeltaal, (2) kennis van de eerste taal, (3) kennis van de leerstof,

(4) attitudes en motivatie, (5) gevolgen op het cognitieve vlak, en (6) de invloed op het brein van de leerder (Van de Craen 2007). Deze pistes en de resultaten die tot nu toe aan het licht gekomen zijn worden hieronder summier besproken.

#### *(1) Kennis van de doeltaal*

De vraag is hier of CLIL-onderwijs – in vergelijking met traditioneel taalonderwijs – tot een betere taalvaardigheid leidt in de doeltaal. In het algemeen blijkt dat inderdaad het geval te zijn. Doordat de nadruk op de impliciete verwerving van de taal ligt en omdat er vroeg begonnen wordt, zijn de uitspraak, de vlotheid en de woordenschatkennis beter dan in het traditionele taalonderwijs. Er dient echter een onderscheid gemaakt te worden tussen de resultaten die in de lagere school geboekt worden enerzijds en in het secundair onderwijs anderzijds. In de lagere school zijn de resultaten wat kennis van de doeltaal betreft overduidelijk positief, maar er zijn bijkomende factoren die wellicht een rol spelen in het taalverwervingsproces en die tot nog toe onvoldoende beschreven werden. Het taalverwervingsproces lijkt immers ongelijk verdeeld te zijn over de deelvaardigheden luisteren, spreken, lezen en schrijven. In het secundair onderwijs zijn de resultaten eveneens positief, maar niet zo eenduidig als in de basisschool. Veeleer zijn de resultaten afhankelijk van individuele leeders- en leerkrachtkenmerken. Tot slot is er ook onderzoek nodig naar de gevolgen van meertalig onderwijs op langere termijn (Van de Craen 2007; Van de Craen et al. 2008).

#### *(2) Kennis van de eerste taal*

Net zoals hierboven de vraag met betrekking tot de doeltaal rijst, kan men zich ook afvragen of CLIL een betere taalvaardigheid in de moedertaal tot gevolg heeft. De angst voor meertalig onderwijs die bij sommige ouders en leerkrachten leeft spruit grotendeels voort uit de verkeerde veronderstelling dat het taalverwervingsproces gemakkelijk verstoord kan worden en dat leren in een andere taal bijgevolg per definitie een nadelig effect heeft op de moedertaal. Uit onderzoek blijkt eerder het tegendeel waar te zijn: het leren van een tweede taal stimuleert het taalverwervingsproces van kinderen, waardoor zij ook over een betere kennis van de eerste taal beschikken. Omdat tijdens het impliciete taalverwervingsproces de vreemde taal steeds vergeleken wordt met de al bekende taal/talen, vertonen jonge meertalige kinderen bovendien ook betere metalinguïstische vaardigheden dan eentalige kinderen of anderen die op een traditionele wijze talen leren (Van de Craen 2007; Van de Craen et al. 2008).

Op het eerste gezicht lijken deze bevindingen in strijd te zijn met Cummins' interdependentiehypothese, maar dat is allerm minst zo. Deze hypothese stelt namelijk dat de kennis die kinderen van hun moedertaal hebben een sterke indicator en voorspeller is voor hun ontwikkeling in de tweede taal. Cummins heeft het in het bijzonder over sprekers van een minderheidstaal – vaak een immigrantentaal – die op school ondergedompeld worden in de meerderheidstaal. Talloze studies hebben intussen aangetoond dat kinderen die over voldoende woordenschat en conceptkennis beschikken in hun moedertaal beter voorbereid aan hun tweedetaalverwerving (op school) kunnen beginnen. Dat komt omdat de twee talen wederzijds afhankelijk zijn van elkaar en elkaar stimuleren – er vindt met andere woorden een soort kennistransfer plaats tussen beide talen. Dat proces verloopt in beide richtingen: moedertaalkennis heeft een gunstig effect op de kennis van de tweede taal, maar ook het omgekeerde is het geval. Bijgevolg is Cummins' hypothese niet in tegenspraak met de bevindingen die hierboven aan bod komen – in een meertalige onderwijscontext heeft ook de kennis van de doeltaal positieve gevolgen voor de kennis van de eerste taal (Cummins 2003; Van de Craen et al. 2008).

De interdependentiehypothese heeft belangrijke implicaties voor het onderwijs aan immigrantenkinderen, omdat ze met name het belang erkent van moedertaalonderwijs voor deze anderstalige leerlingen. Het onderwijs zoals dat vandaag ingericht is beschouwt de aanwezigheid van anderstalige kinderen in de klas als een probleem dat “opgelost” moet zien te worden, het liefst door een remediërende aanpak die de leerlingen een zo intensief mogelijk taalbad aanbiedt in de meerderheidstaal. Dat is precies de visie die ook in de recentste Vlaamse talennota naar voren komt, zoals uiteengezet wordt in paragraaf 1.3.2.3.3. Volgens Cummins' interdependentiehypothese zou het echter heel wat efficiënter zijn om de anderstalige leerlingen een solide (basis)kennis van hun moedertaal bij te brengen waarop zij verder kunnen bouwen bij de verwerving van de dominante schooltaal (Cummins 2003).

### *(3) Kennis van de leerstof*

Leidt CLIL tot een betere kennis van de leerstof die in de doeltaal onderwezen wordt? Net als bij de kennis van de doeltaal dient er hier een onderscheid gemaakt te worden tussen de resultaten in het lager en in het secundair onderwijs. In beide gevallen zijn er geen aanwijzingen dat leerlingen uit meertalige programma's slechter zouden presteren dan leerlingen uit het reguliere taalonderwijs. In de basisschool wordt eerder het tegengestelde vastgesteld: de kennis van de leerlingen gaat er dankzij een meertalig programma op vooruit.

In het secundair onderwijs lopen de bevindingen daarentegen meer uiteen en vaak worden er helemaal geen verschillen gevonden tussen de inhoudelijke kennis van CLIL- en eentalige leerlingen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat kinderen en jongeren bij het ouder worden hun vermogen om (een taal) impliciet te leren verliezen. Hoe dan ook is jong beginnen dus de boodschap (Van de Craen 2007; Van de Craen et al. 2008).

Bij een onderzoek naar de wiskundige kennis van eentalige kinderen en leerlingen uit een CLIL-programma bleek dat beide groepen de leerstof op een verschillende manier verwerken. Eentalige kinderen bleken sterker te zijn in informatieve kennis (i.e. “uit het hoofd” geleerde feitenkennis), terwijl meertaligen beter zijn in praktische, operationele kennis (i.e. het vermogen om opgedane kennis op nieuwe, onbekende situaties toe te passen). Dat onderscheid wordt verklaard doordat de leerkracht in het meertalig onderwijs zich meer bewust is van de talige behoeften van de leerlingen, meer aandacht besteedt aan het begrip van nieuwe concepten en meer contextrijke strategieën gebruikt. Het gevolg is dat er in meertalige klassen meer communicatie en interactie plaatsvindt tussen de leerkracht en de leerlingen dan in het reguliere onderwijs het geval is (Baetens Beardsmore 2009).

#### *(4) Attitudes en motivatie*

Op welke manier beïnvloedt CLIL de attitudes tegenover talen en taalleren? Er bestaan tot nu toe weinig grootschalige studies naar de effecten van CLIL-programma's op attitudes en motivatie. Onderzoek in de STIMOB-scholen heeft wel uitgewezen dat de aanvankelijk negatieve houding die leerkrachten tegenover het project hadden snel omslaat wanneer ze de positieve resultaten van het project zien. De betrokken leerlingen nemen immers een open houding aan tegenover anderen en hun schoolresultaten zijn opmerkelijk goed, waardoor ook de leerkrachten positievere attitudes ontwikkelen. Ander onderzoek bij meertalige kinderen en jongeren in Brussel (in het reguliere onderwijs) toont aan dat zij in het algemeen erg gemotiveerd zijn om talen te leren, positieve attitudes tegenover taalleren koesteren en tweetaligheid als een essentiële eigenschap beschouwen (Van de Craen 2007; Van de Craen et al. 2008).

#### *(5) Cognitieve ontwikkeling*

De onderzoeksvraag luidt hier in welke mate CLIL-onderwijs van invloed is op de cognitieve ontwikkeling van leerders. Meertalige programma's zorgen ervoor dat leerlingen meer cognitief actief zijn tijdens het leerproces en dat er bijgevolg meer neuronale verbindingen

aangemaakt worden. Toch heeft dit niet zozeer met de specifieke methodologie van CLIL te maken dan wel met het feit dat er op jonge leeftijd begonnen wordt. Bij de afname van gestandaardiseerde tests is gebleken dat jonge kinderen die een vreemde taal beheersen beter scoren op moedertaalkennis, wiskunde en sociale wetenschappen. Zo bleek ook bij de geijkte rekentests die in de STIMOB-scholen afgenomen werden dat leerlingen uit een meertalig programma hoofdzakelijk op de subtests waar talige aspecten aan de orde zijn (en waarbij dus een belangrijk begripsvermogen vereist is) hoger scoren dan hun eentalige leeftijdsgenoten. Meertalig onderwijs levert kortom een belangrijke cognitieve meerwaarde voor kinderen (Van de Craen 2007; Van de Craen et al. 2008).

#### *(6) Ontwikkeling van het brein*

Hoe beïnvloedt CLIL – in vergelijking met het traditionele onderwijs – de hersenontwikkeling van kinderen? De invloed van meertaligheid op het brein is aanzienlijk. Onderzoek naar het meertalige brein is in zekere zin de weerspiegeling van de cognitieve effecten, waardoor ook hier geldt dat de verschillen veeleer toe te schrijven zijn aan de beheersing van meerdere talen dan aan CLIL-onderwijs an sich. Kort gezegd is de werklast om een bepaalde taak uit te voeren (i.e. de activering op een functionele hersenscan) in het tweetalige brein tot een minimum herleid. Kinderen die van huize uit meertalig zijn moeten het minste inspanning leveren om een taak uit te voeren. Het eentalige brein werkt dan weer het hardst, en kinderen uit meertalige schoolprogramma's nemen een tussenpositie in (Van de Craen 2007; Van de Craen et al. 2008).

#### **1.3.4. Praktische problemen en uitdagingen voor het meertalig onderwijs**

Alle positieve resultaten en voordelen ten spijt verloopt de praktische uitwerking van meertalig onderwijs niet altijd vlekkeloos. Ten eerste wordt er momenteel ontzettend weinig aandacht besteed aan de specifieke opleiding van leerkrachten, die plots zowel taal- als vakleerkracht worden. De vraag dringt zich ook op of er wel voldoende leraren te vinden zijn die competent zijn in zowel het vak dat ze onderwijzen als de taal waarin dat gebeurt. Het is overigens niet per se beter om een *native speaker* van de doeltaal als leraar in te schakelen. Belangrijker is dat de leerkracht zich bewust is van de taalachtergrond van de leerlingen om gepast op specifieke problemen in het individuele taalleerproces te kunnen reageren (Baetens Beardsmore 2009; Van de Craen & D'hondt 1998).

Een tweede vehikel is het tekort aan geschikt materiaal om een vak in de vreemde taal te onderwijzen. Leermaterialen in de doeltaal die in het buitenland samengesteld zijn voldoen wellicht niet aan de inhoudelijke vereisten van het eigen land, en kunnen bovendien linguïstisch te complex zijn om te worden gebruikt in de vroege stadia van een CLIL-programma. Het gevolg is dat leerkrachten noodgedwongen zelf lesmateriaal moeten produceren dat wel gericht is op de noden van vreemdetallearders, en dat ze bij die uitdaging op weinig begeleiding en ondersteuning kunnen rekenen (Baetens Beardsmore 2009).

Ten derde bestaat er in veel landen een of andere vorm van nationale, gestandaardiseerde eindexamens die voor alle leerlingen van alle scholen gelijk zijn. In Nederland bijvoorbeeld kunnen meertalige programma's op overheidssteun rekenen maar dringt diezelfde overheid er ook op aan dat alle eindexamens uitsluitend in het Nederlands afgelegd worden. De vraag is echter in hoeverre leerlingen uit meertalige programma's in staat zijn om vragen te beantwoorden over leerstof die ze in een andere taal gezien hebben. Het verschil tussen de examineringstaal en de instructietaal is wellicht een van de grootste struikelblokken voor (de uitbreiding van) CLIL-programma's. Een tweede vraag die zich in dit verband opdringt is in hoeverre nationale *taalexamens* de communicatieve competentie van de leerlingen meten (die bij uitstek in meertalige programma's gestimuleerd wordt) dan wel zich louter richten op expliciete kennis van regels (Baetens Beardsmore 2009).

Ten slotte is het opletten voor een ondoordachte en overhaaste implementatie van meertalig onderwijs. De keuze voor CLIL brengt ingrijpende veranderingen voor de hele school met zich mee. Het is dan ook uitermate belangrijk dat iedereen op school zich achter het project schaart en dat er voortdurend overleg gepleegd wordt met alle actoren. Omdat leerkrachten vaak niet voldoende opgeleid zijn en zich bijgevolg niet bewust zijn van de stadia, de snelheid en de eventuele moeilijkheden van vreemdetaalverwerving heersen er heel wat misvattingen over CLIL. Indien leerkrachten niet vooraf voldoende ingelicht worden over de theoretische grondslagen van CLIL en de gewijzigde leersituatie door het gebruik van een andere taal, kunnen ze zich ongemakkelijk voelen bij de nieuwe methodologie, zich in de lessen op verkeerde aspecten focussen, of onrealistische doelstellingen voor ogen hebben. Het spreekt vanzelf dat dit alles ook op de leerlingen contraproductief werkt (Baetens Beardsmore 2009; Van de Craen 2001b).



## **1.4. Lezen**

### **1.4.1. Inleiding**

“Once you have learned to read, you cannot help but read words”, schrijven Blakemore & Frith (2005: 72). Lezen gebeurt zo automatisch en onvrijwillig dat wie kan lezen maar naar een woord hoeft te *kijken* om te weten wat er staat. Lezen is een cultureel bepaalde vaardigheid die pas op latere leeftijd en alleen via expliciet onderricht verworven wordt, maar lezen heeft toch een immense impact op vrijwel alle aspecten van het menselijke leven (Blakemore & Frith 2005). Vóór het zover is, moeten jonge kinderen (of ongeletterde volwassenen) echter leren dat een reeks tekens op papier een gesproken woord kan representeren, en vooral hoe die tekensequentie naar het woord verwijst. In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe de verwerving van leesvaardigheid en het leesproces zelf verloopt, welke talige en niet-talige aspecten en voorwaarden van belang zijn voor het (leren) lezen en wat er precies gebeurt wanneer kinderen in verschillende talen lezen.

### **1.4.2. Leren lezen**

#### **1.4.2.1. Randvoorwaarden bij het leren lezen**

De leeftijd waarop met leesinstructie van start wordt gegaan varieert nogal in verschillende landen, maar gemiddeld zijn beginnende lezers tussen vijf en zeven jaar oud. Kennelijk is iedereen het erover eens dat kinderen al een bepaalde fase in hun ontwikkeling doorlopen moeten hebben vooraleer het onderwijs in lezen aanvangt. Leeftijd is echter geen absolute voorwaarde, want er zijn genoeg gevallen bekend van kinderen die op veel jongere leeftijd leren lezen, m.n. voordat ze naar school gaan. Hoewel dat voor veel van hen wel het geval is, hebben overigens niet al deze vroege lezers een bovengemiddelde intelligentie. Het lijkt er bijgevolg op dat er in het algemeen aan een aantal voorwaarden voldaan moet zijn wil leesvaardigheid zich op een normale wijze ontwikkelen (Blakemore & Frith 2005; Reitsma 1991).

Het spreekt vanzelf dat ernstige sensorische, intellectuele, sociale en emotionele stoornissen allereerst uitgesloten moeten worden, omdat zij een normaal ontwikkelingsproces kunnen verstoren of zelfs onmogelijk maken. Maar ook voor kinderen die een normale ontwikkeling

doormaken geldt er een aantal randvoorwaarden voor de verwerving van leesvaardigheid. De belangrijkste is dat ze de taal voldoende kennen, hoewel van expliciete kennis nog geen sprake is bij zesjarige kinderen. Men zou kunnen zeggen dat jonge kinderen de grammaticale regels wel beheersen, maar niet kunnen formuleren. Daarnaast zijn de volgende aspecten van belang: (1) cognitieve ontwikkeling, (2) visuele waarneming en richtingsoriëntatie, en (3) kennis van begrippen met betrekking tot tijd en ruimte. Deze drie worden hieronder kort toegelicht (Noordman et al. 1991; Reitsma 1991).

### *(1) Cognitieve ontwikkeling*

Op het vlak van cognitieve ontwikkeling moeten jonge kinderen met name de fase van de concrete operaties bereikt hebben. Dat is het stadium waarin de conversatietaken van Piaget, die het besef van invariantie nagaan, verricht kunnen worden. Concreet wil dat zeggen dat een kind inziet dat de fysieke kenmerken van een object onveranderd blijven wanneer de uiterlijke vorm ervan verandert. Er zijn immers hoge correlaties gevonden tussen leessucces en de beheersing van taken die verband houden met de conversatie-experimenten (Reitsma 1991; Van de Craen 2007).

### *(2) Visuele waarneming en richtingsoriëntatie*

Het onderscheiden van lettertekens is geen eenvoudige opgave voor de beginnende lezer. Bepaalde visuele kenmerken zijn van essentieel belang voor de herkenning van een letter. Het visuele onderscheidingsvermogen dient dan ook behoorlijk ontwikkeld te zijn bij kinderen die leren lezen. Bijna alle beginnende lezers hebben het evenwel lastig met de oriëntatie van de lettertekens. Die heeft in het bijzonder betrekking op de spiegelbare letters (m.n. b/d en p/q) die in het Latijnse alfabet voorkomen. Voor het brein, dat het gewend is om in een driedimensionale wereld te opereren, zijn de letters b, d, p en q in feite één en hetzelfde symbool dat langs twee assen gespiegeld wordt. Vóór de verwerving van lezen en schrijven worden de hersenen daarentegen getraind om verschillen in oriëntatie te negeren – een object blijft immers precies hetzelfde, ook al staat het op zijn kop of ligt het op zijn zij. Bij schrifttekens is richtingsoriëntatie daarentegen van groot belang, en dat zorgt in het begin van de leesverwerving voor verwarring (Blakemore & Frith 2005; Reitsma 1991).

### *(3) Begrippenkennis*

Wat de kennis van begrippen betreft zijn voornamelijk termen die een ordening in tijd en ruimte aanduiden (bv. *eerste, achteraan, links, midden*) van belang. Kennis van deze termen

draagt bij tot een optimaal begrip van de instructies en de uitleg die de leerkracht tijdens het leesonderricht verstrekt. Daarnaast speelt ook de kennis van begrippen die gebruikt worden om taal te beschrijven (bv. *zin*, *woord*, *letter*, *klank*) een grote rol. Begrippenkennis mag evenwel niet als een essentiële randvoorwaarde voor lezen beschouwd worden, omdat die kennis ook grotendeels tijdens het leren lezen opgedaan wordt. De benodigde termen komen vaak uitdrukkelijk aan bod in de eerste fasen van het leesonderwijs, zodat tekorten meestal tijdig worden ingehaald (Reitsma 1991).

#### **1.4.2.2. Schriftsystemen en spellingconventies**

Geschreven taal is een manier om gesproken taal visueel voor te stellen, ongeacht het schriftstelsel of de taal waarin dat plaatsvindt. Toch is geschreven taal geen letterlijke representatie van gesproken taal, maar een code die slechts een beperkt aantal talige aspecten weergeeft. Onder andere de melodie, prosodie en klemtoon van gesproken uitingen geeft het schrift niet weer. Geschreven taal houdt eigenlijk altijd een keuze in om bepaalde talige aspecten weer te geven en andere niet. Sommige schriftsystemen (zoals het Chinese) koppelen hun symbolen in de eerste plaats aan betekenis, in andere schriftsystemen corresponderen de tekens met een bepaalde klankwaarde. In het laatste geval zijn er twee mogelijkheden. In een syllabair schrift bestaat er voor elke lettergreep die in de desbetreffende taal voorkomt een apart symbool. Dit soort schrift is bruikbaar als het totale aantal lettergrepen niet hoger is dan ongeveer honderd. De tweede mogelijkheid is een alfabetisch schrift, waarbij elke lettergreep wordt opgedeeld in medeklinkers en klinkers en men bijgevolg slechts twintig tot dertig verschillende symbolen nodig heeft om alle mogelijke lettergrepen weer te geven. Zelfs lettergrepen die niet bestaan in een taal waarvoor het alfabet gebruikt wordt, kunnen op deze manier toch worden neergeschreven (Blakemore & Frith 2005; Scollon 1992).

Vanzelfsprekend hangt de manier waarop kinderen leren lezen nauw samen met de aard van het schrift. Leren lezen in een alfabetisch schrift betekent in feite inzicht verwerven in de grafeem-foneemcorrespondentie, d.w.z. in de manier waarop gesproken taal (fonemen) weergegeven wordt door geschreven taal (grafemen). Hoewel een alfabetisch schrift door het geringe aantal symbolen ongetwijfeld het minste geheugenwerk vraagt en dus het snelst geleerd wordt, is het niet noodzakelijkerwijs ook het eenvoudigste schriftstelsel. Vooral het leren decoderen blijkt lastig voor beginnende lezers. Ook dyslectici, die naar schatting 5% van de bevolking uitmaken, zouden waarschijnlijk beter af zijn als ze een syllabair schrift konden

gebruiken. Vrijwel iedereen heeft immers een besef van wat een lettergreep is, terwijl het begrip van wat een foneem is enkel door de verwerving van een alfabetisch schrift ontstaat (cf. infra) (Blakemore & Frith 2005; Reitsma 1991).

In principe is er in een alfabetisch schrift aan elk foneem een vast grafeem of een vaste grafeemcombinatie gekoppeld. Hierbij wordt abstractie gemaakt van het feit dat de realisatie van spraakklanken afhankelijk is van en beïnvloed wordt door de omringende klanken (i.e. co-articulatie). Ook verandert de uitspraak doorgaans veel sneller dan de spelling, waardoor die twee niet altijd overeen kunnen komen. De spelling blijkt kortom geen exacte weergave van de spraak te zijn, maar ze vertrekt wel van de fonologie als uitgangspunt. Dit laatste geldt voor alle alfabetisch geschreven talen, maar de mate waarin deze correspondentie tussen orthografie en fonologie gerealiseerd is, kan danig verschillen van taal tot taal (cf. transparante en niet-transparante talen in punt 1.4.4.1) (Reitsma 1991; Seegers et al. 1987).

De grondbeginselen van de Nederlandse spelling, die teruggaan op de bijdrage van De Vries en Te Winkel uit 1863, formuleren in welke gevallen in het Nederlands van het fonologische principe wordt afgeweken. Zo is de regel van de etymologie verantwoordelijk voor de handhaving van het *ei/ij*- en het *ou/au*-onderscheid, bepaalt de regel van de gelijkvormigheid dat *hond* met een eind-d geschreven wordt (cf. het meervoud *honden*), en zorgt tot slot de regel van de analogie ervoor dat *hij wordt* naar analogie met *hij loopt* met een eind-t geschreven wordt. Kortom, hoewel het Nederlandse spellingsysteem principieel van de fonologische structuur vertrekt, houdt het ook rekening met andere talige niveaus. Dit is een mogelijk struikelblok bij de verwerving van leesvaardigheid, waarop ik in paragraaf 1.4.2.4. terugkom (Reitsma 1991; Seegers et al. 1987).

### **1.4.2.3. Technisch en begrijpend lezen**

Leesvaardigheid wordt doorgaans opgesplitst in technisch en begrijpend lezen. Technisch lezen behelst een vlot en correct verlopend woordidentificatieproces, i.e. “het technisch correct identificeren van de geschreven of gedrukte woorden” (Reitsma 1991: 188). Deze vorm van leesvaardigheid heeft betrekking op het snel en correct uitspreken van wat er op papier staat, waardoor technische leestests vaak bestaan uit een lijst woorden die luidop voorgelezen moeten worden. Hiervoor dient de lezer vooral over een goede kennis van de grafeem-foneemkoppelingen in de leestaal te beschikken. Op decoding, het proces dat tot

woordherkenning leidt, wordt ingegaan in paragraaf 1.4.2.4. De tweede vorm van leesvaardigheid, begrijpend lezen, is het in verband brengen van tekens, woorden, zinnen en uiteindelijk volledige teksten met betekenis. Bij leestoetsen die trachten na te gaan of de geschreven informatie begrepen is moeten doorgaans vragen beantwoord worden of oordelen gegeven worden (Noordman et al. 1991; Reitsma 1991).

Het mag duidelijk zijn dat het onmogelijk is om de betekenis van een tekst te doorgronden als de lezer niet beschikt over elementaire decodeerkennis. Ook omgekeerd speelt de betekenis van de woorden zelfs in het prille begin van het leesonderwijs een rol, ook al ligt de nadruk op het aanleren van de grafeem-foneemcorrespondenties. Technisch en begrijpend lezen kunnen met andere woorden niet onafhankelijk van elkaar bestaan. De innige band tussen beide vormen van leesvaardigheid komt ook naar voren in “the simple view of reading”, een populair model dat in de jaren tachtig ontwikkeld werd en dat leesvaardigheid tot een eenvoudige formule herleidt. Volgens deze opvatting kan lezen gedefinieerd worden als het *begrijpen* van geschreven taal, waarbij begrijpend lezen uit twee gelijkwaardige componenten bestaat: technisch lezen en taalbegrip. Beide zijn noodzakelijk en geen van de twee is op zich voldoende voor een goed leesbegrip. In formulevorm wordt dat  $BL = TL \times TB$  (begrijpend lezen is het product van technisch lezen en taalbegrip) (Aarnoutse 1998). Met taalbegrip wordt hier bedoeld “de bekwaamheid om gesproken woorden, zinnen en teksten te interpreteren” (Aarnoutse 1998: 6).

Onderzoekers zijn het erover eens dat het werkgeheugen een cruciale rol speelt in het leesproces. Gedurende actieve informatieverwerking houdt het werkgeheugen de informatie voor een beperkte tijd vast in de geest. Het staat in voor het coderen, verwerken en opnemen van informatie hier en nu. Qua capaciteit is het werkgeheugen beperkt tot enkele seconden, waardoor oude informatie al snel plaats moet ruimen voor nieuwe. Precies omdat het werkgeheugen zo beperkt is, zijn mensen niet in staat om tegelijkertijd meerdere cognitieve processen met aandacht uit te voeren. Indien het voor een bepaalde activiteit toch noodzakelijk is om meerdere processen tegelijk uit te voeren, kan dat alleen indien slechts één cognitief proces met aandacht verloopt terwijl enkele parallelle processen zonder aandacht (m.a.w. geautomatiseerd) verlopen (Aarnoutse et al. 1986; Hulme 1989; Seegers et al. 1987).

Lezen is een complex geheel van cognitieve processen. Vertaald naar het leesproces betekent de bovenstaande opvatting over het werkgeheugen dat er alleen maar van begrijpend lezen

sprake kan zijn wanneer het technisch lezen (i.e. het woordidentificatieproces) voldoende geautomatiseerd verloopt. Het leesonderwijs in de lagere school volgt dat principe: in het eerste en het tweede leerjaar worden leerlingen getraind in het vlot en correct decoderen van woorden, en pas vanaf het derde leerjaar gaat de nadruk in toenemende mate op het begrip van de teksten liggen. In het geval dat het technisch leesproces (nog) niet geautomatiseerd verloopt, raakt het werkgeheugen immers overbelast en blijft er weinig ruimte over voor begrijpend lezen (Aarnoutse et al. 1986; Hulme 1989; Reitsma 1991; Seegers et al. 1987).

De relatie tussen technisch en begrijpend lezen is wellicht complexer dan de theorie over het werkgeheugen doet vermoeden. Zo meldt Reitsma (1991) dat beginnende lezers wel eens fouten maken in het hardop voorlezen van teksten terwijl ze in feite heel goed begrijpen wat ze lezen, en dat omgekeerd leerlingen die teksten heel vlot en accuraat kunnen voorlezen niet altijd de inhoud ervan begrijpen. Aarnoutse et al. (1986) onderzochten de samenhang tussen de twee componenten van leesvaardigheid van het tweede tot het vierde leerjaar en kwamen tot de vaststelling dat technisch lezen in elk geval niet de enige factor is die van invloed is op begrijpend lezen. Net zoals “the simple view of reading” vooropstelt, suggereren ze dat er (onder andere) ook voor taalbegrip een belangrijke rol is weggelegd.

Opvallender in het onderzoek van Aarnoutse et al. (1986) is dat ongeveer 10% van de leerlingen die zwak zijn in technisch lezen toch een relatief hoge score op begrijpend lezen behaalt. De auteurs trekken de hypothese dat technisch lezen een noodzakelijke en voldoende voorwaarde is voor begrijpend lezen dan ook sterk in twijfel. In die zin zit ook “the simple view of reading” iets té simpel in elkaar, want dit model houdt geen rekening met de groep zwakke technische lezers die toch goed scoren op leesbegrip. Uit onderzoek van Oakhill et al. (2003) en ook van Aarnoutse (1998) blijkt tot slot dat naarmate de leerjaren vorderen er een steeds kleinere correlatie bestaat tussen technisch en begrijpend lezen. Er is kortom zonder twijfel een relatie tussen technisch en begrijpend lezen, maar een te strikte opvatting daarvan doet afbreuk aan de complexiteit van leesvaardigheid.

#### **1.4.2.4. Leren decoderen**

Zoals hierboven in 1.4.2.2. en 1.4.2.3. uiteengezet werd, begint leren lezen in een alfabetisch schrift bij de verwerving van inzicht in de letter-klankkoppelingen. De vaardigheid die daarop betrekking heeft en die aan de basis ligt van het woordidentificatieproces, heet decoderen. Het

is van belang dat het decodeerproces zo snel mogelijk geautomatiseerd verloopt, zodat plaatsgemaakt kan worden voor hogere-ordeprocessen. Het decoderen van woorden is dan ook precies de vaardigheid die centraal staat in het aanvankelijk leesonderwijs. Er bestaat een breed aanbod aan oefeningen, handboeken, strategieën en methodes om te leren lezen, maar daarin zijn twee grote opvattingen te onderscheiden over de wijze waarop het woordidentificatieproces onderwezen moet worden. Die twee zijn de globaalmethode en de structuurmethode (Reitsma 1991).

De globaalmethode is gestoeld op het principe dat eerst het geheel wordt waargenomen en dan pas de afzonderlijke delen. De aandacht dient volgens deze methode dan ook gericht te zijn op het totaalbeeld en de betekenis, en niet op een analyse waarbij het woord in kleinere eenheden wordt gesplitst. De associatie tussen woord en betekenis wordt ingeoefend en de nadruk ligt op het woord in zijn context en op het verkrijgen van informatie uit een tekst. Door het ontdekken van overeenkomsten en verschillen in de aangeboden woorden zou de leerder uiteindelijk zelf tot analyse komen. In de praktijk blijkt die stap naar spontane regelontdekking echter te groot voor de leerling-lezer. Omdat elk woord afzonderlijk geleerd wordt, is de geheugenbelasting bovendien aanzienlijk terwijl de leesvaardigheid beperkt blijft. Het is immers onmogelijk om nieuwe woorden, die de leerder nog niet eerder tegengekomen is, zelfstandig te verklanken. Door de nadelen die eraan verbonden zijn wordt deze aanpak tegenwoordig nog amper gebruikt voor het Nederlands. In minder consistente talen zoals het Engels, waar de klank-tekenovereenkomst gering is, ligt deze methode echter meer voor de hand (Kurvers & Van der Zouw 1996; Reitsma 1991).

Centraal in de structuurmethode staat het leren doorzien van de structuur van het spellingsysteem en van de grafeem-foneemcorrespondentie in het bijzonder. In principe wordt deze methode opgesplitst in een synthetische en een analytische benadering, maar in de praktijk blijkt het nuttig een combinatie van beide te gebruiken. Aan de leerlingen worden volledige woorden aangeboden die vervolgens auditief en visueel gestructureerd worden. In tegenstelling tot de globaalmethode benut deze aanpak slechts een klein aantal concrete woorden die de basis vormen voor het aanleren van de grafeem-foneemcorrespondenties. Het spreekt vanzelf dat een woord als *boom* daarbij beter geschikt is om de relatie tussen een grafeem en een foneem te verduidelijken dan bijvoorbeeld *sergeant*. De basiswoorden moeten namelijk klankzuiver zijn, d.w.z. er moet een één-op-één-relatie bestaan tussen de tekens en de klanken. Zodra de leerder deze basiswoorden globaal herkent, kan van start worden gegaan

met analyse- en syntheseoefeningen. Het gesproken woord wordt in klanken verdeeld en het geschreven woord in letters. Die kleinere eenheden worden daarna opnieuw samengevoegd tot het oorspronkelijke woord. Dankzij het verworven inzicht in de grafeem-foneemcorrespondentie is de lezer in principe uiteindelijk in staat om ook een onbekend woord zelfstandig te ontcijferen en te verklanken (Kurvers & Van der Zouw 1996; Reitsma 1991).

Leren decoderen is een noodzakelijke maar niet de enige voorwaarde voor een efficiënt verloop van het leesproces. Reitsma (1991) somt drie redenen op waarom wie kan decoderen niet noodzakelijk ook een volleerd lezer is. Ten eerste verloopt het proces van letterverklanking en de aaneenrijging van deze klanken tot een betekenisvol geheel in het begin vrij traag. Er is dan ook heel wat oefening nodig vooraleer de snelheid verkregen wordt waarmee een ervaren lezer tot woordidentificatie komt. Een tweede probleem is dat letterverklanking niet altijd tot een juiste lezing leidt, want aan geschreven taal liggen ook andere spellingconventies ten grondslag dan alleen het fonologische principe (cf. punt 1.4.2.2). Bij gebrek aan kennis van vaak voorkomende spellingpatronen en van de context waarin de klank optreedt zou een woord als *geknoei* bijvoorbeeld foutief gesplitst (en gelezen) kunnen worden als *gek-no-ei*. Tot slot worden betekenisverschillen tussen homofonen vaak zichtbaar in de spelling (bv. *bot/bod*, *eis/ijs*). Aanwijzingen omtrent de passende betekenis van het woord zijn bijgevolg in de schrijfwijze te vinden, en niet in een eenvoudige letterverklanking (Reitsma 1991).

Het is duidelijk dat een vlotte en foutloze woordidentificatie een proces van lange adem is. Op grond van onderzoeksresultaten werden in de literatuur al meerdere fasemodellen voorgesteld, maar meestal worden ongeveer vier opeenvolgende stadia onderscheiden in de leesontwikkeling, m.n. (1) contextueel raden, (2) beredeneerd raden, (3) sequentieel verklanken, en (4) hiërarchisch decoderen. Die vier fasen zijn universeel voor alle talen die in een alfabetisch schrift gerepresenteerd worden, maar er kunnen verschillen bestaan in de duur waarin ze optreden. Zo zijn bijvoorbeeld de eerste twee fasen, die betrekking hebben op een globale woordherkenning, duidelijker en langduriger aanwezig in het Engels dan in het Nederlands. Ook dient opgemerkt dat zo een fase-indeling niet uitsluit dat er individuele verschillen zijn tussen leeders, noch dat bij het bereiken van een volgende fase de strategieën uit een vorig stadium plots volledig verdwijnen (Harris & Coltheart 1986; Reitsma 1991).



Het eerste stadium behelst de allereerste kennismaking met geschreven taal. Woorden worden alleen in hun specifieke context en aan de hand van duidelijke visuele kenmerken herkend. Het gaat bijvoorbeeld om de eigen naam van het kind of om merknamen die steeds in een welbepaalde kleur en vorm voorkomen. Fonologische principes zijn hier helemaal niet aan de orde, en uit onderzoek blijkt dat het bovendien vooral de eerste letter van het woord (en niet de globale woordvorm) is die als herkenningscriterium dient. In de fase van het beredeneerd raden, het tweede stadium in de leesontwikkeling, speelt de context nog steeds een doorslaggevende rol, maar ook onbekende woorden worden nu geraden op basis van overeenkomsten met bekende woorden (bv. woordvorm, aantal letters of gelijke beginletters). De derde fase is die van het sequentieel verklanken en gaat van start zodra de leerder inzicht verwerft in grafeem-foneemcorrespondenties. Omdat – zoals hierboven al opgemerkt werd – ook kennis van spellingconventies en van de context van het grafeem een belangrijke rol speelt bij een vlot leesproces, is dit echter niet het finale stadium. Pas in de vierde en laatste fase, die van het hiërarchisch coderen, kunnen *alle* nieuwe, onbekende woorden gelezen worden (Harris & Coltheart 1986; Reitsma 1991).

### **1.4.3. Verschillen in leesvaardigheid**

#### **1.4.3.1. Het leesproces**

Uit het voorgaande blijkt dat woordherkenning ontegensprekelijk het fundament van het leesproces vormt. De vraag is hoe dat leesproces precies verloopt, m.a.w. welke deelprocessen er plaatsvinden tussen het *zien* van een woord en het daadwerkelijke *lezen*. Een psycholinguïstisch woordherkenningsmodel dat decennialang populair is geweest, is het dubbelkanaalmodel. Aan de basis van dit model ligt de veronderstelling dat er twee manieren (of kanalen) zijn om een woord te lezen. De eerste mogelijkheid is de fonologische of de indirecte weg naar woordherkenning, die vertrekt van de successieve omzetting van elk grafeem uit het woord naar het corresponderende foneem. De klankreeks die op die manier ontstaat geeft aanleiding tot fonologische activatie in het mentale lexicon, welke op zijn beurt betekenisactivatie tot gevolg heeft. Die weg is “indirect” omdat de klankvorm beschouwd wordt als een tussenstap tussen het zien van het woord op papier en de toekenning van betekenis daaraan. De directe weg of het woordbeeldkanaal daarentegen, het tweede mogelijke kanaal, zou plaatsvinden zonder tussenkomst van de fonologie. Men gaat ervan uit dat een ervaren lezer immers in staat is een directe verbinding tot stand te brengen tussen de

waarneming van een woord en de betekenisrepresentatie ervan in het mentale lexicon, zonder eerst grafemen te verklanken (Bosman & De Groot 1994).

Het verschil tussen de fonologische route en het woordbeeldkanaal is gebaseerd op het onderscheid tussen regelmatig en onregelmatig gespelde woorden. Regelmatige woorden (bv. *pet* of *dag*) kunnen gelezen worden door de eenvoudige toepassing van algemene uitspraakregels, terwijl onregelmatige woorden “zondigen” tegen de grafeem-foneemcorrespondenties in een bepaalde taal (bv. *computer* of *champagne*). Bijgevolg is het fonologische kanaal alleen geschikt voor het lezen van regelmatig gespelde woorden, en dient het woordbeeldkanaal voor onregelmatig gespelde woorden. Ook voor regelmatig gespelde woorden die frequent voorkomen zou na enige leeservaring een rechtstreekse verbinding met het mentaal lexicon ontstaan, waardoor ook deze woorden via het woordbeeldkanaal gelezen kunnen worden (Bosman & De Groot 1994; Kempen 1994).

De ervaren lezer staat er niet meer bij stil *hoe* h/zij een woord leest, aangezien de stap van de waarneming naar de herkenning van het woord razendsnel gebeurt. Het dubbelkanaalmodel lijkt op het eerste gezicht dan ook erg aannemelijk, ware het niet dat empirisch onderzoek aantoont dat lezen zonder fonologische activatie onmogelijk is. Wanneer aan proefpersonen wordt gevraagd om spelfouten uit een tekst te halen, vinden zowel beginnende als ervaren lezers aanzienlijk minder spelfouten in pseudowoorden die de klankstructuur bewaren (bv. *haut* i.p.v. *hout*) dan in pseudowoorden waarbij de klankstructuur verandert (bv. *huut* i.p.v. *hout*). In lexicale-decisietaken en in semantische-categorisatietaken werd precies hetzelfde fenomeen vastgesteld. Lezers zijn blijkbaar sterk geneigd om van een geschreven woord onmiddellijk de fonologie te activeren. Daarnaast bleek uit de reactietijden bij lexicale-decisietaken dat de fonologische informatie van regelmatig en onregelmatig gespelde woorden even snel beschikbaar is. De “directe” weg kost met andere woorden evenveel tijd als de “indirecte” weg. Het is bijgevolg erg onwaarschijnlijk dat er een apart woordbeeldkanaal bestaat voor het lezen van onregelmatige woorden en hoogfrequente regelmatige woorden dat bovendien alleen door ervaren lezers gebruikt wordt. In overeenstemming met de onderzoeksresultaten werd daarom het enkelkanaalmodel in het leven geroepen (Bosman & De Groot 1994; Kempen 1994).

In tegenstelling tot het dubbelkanaalmodel, dat uitgaat van een strikte tweedeling tussen regelmatig en onregelmatige woorden, vertrekt het enkelkanaalmodel van een continuüm dat

loopt van een heel sterke naar een heel zwakke grafeem-foneemovereenkomst. Wanneer lezers steeds meer in contact komen met geschreven materiaal, leiden ze gaandeweg een soort statistisch verband af tussen letters of letterclusters en hun bijhorende klanken. De sterkte van dat verband wordt bepaald door de frequentie waarmee de grafeem-foneemkoppelingen voorkomen. Zo zou in het Nederlands de koppeling tussen het grafeem *p* en het foneem /p/ vrij sterk zijn, omdat *p* vrijwel altijd als /p/ uitgesproken wordt (behalve in bv. *Philippe*). Aan een grafeem als *o* daarentegen zijn er heel wat meer fonemen gekoppeld. In de woorden *oma*, *offer*, *oom*, *oud* en *oer* wordt het grafeem *o* afhankelijk van de omringende grafemen immers telkens op een andere manier uitgesproken. In het enkelkanaalmodel worden leesvaardigheidsverschillen bijgevolg verklaard in termen van meer of minder kennis van de grafeem-foneemkoppelingen die in een bepaalde taal kunnen voorkomen, en niet door het gebruik van een fonologische dan wel een woordbeeldroute. Het volstaat immers om slechts één kanaal te onderscheiden dat alle lezers (zowel beginnende als ervaren) gebruiken om alle woorden (zowel regelmatige als onregelmatige) te lezen, en dat is het fonologische kanaal. Deze opvatting is zo ook in overeenstemming met de waarneming dat er steeds fonologische activatie optreedt tijdens het leesproces (Bosman & De Groot 1994; Kempen 1994).

#### **1.4.3.2. Leesinterne factoren die van invloed zijn op leesvaardigheid**

Aarnoutse (2004) onderscheidt vier vaardigheden die een cruciale rol spelen in de fase van beginnende geletterdheid en waarop individuele verschillen in leesvaardigheid dan ook vaak terug te voeren zijn. Die vier kenmerken zijn (1) fonologisch bewustzijn, (2) letterkennis, (3) verbaal werkgeheugen, en (4) benoemsnelheid.

##### *(1) Fonologisch bewustzijn*

Het grondbeginsel van een alfabetisch schrift is dat een “reeks letters direct in relatie staat met de relevante klankonderdelen van de gesproken vorm van een woord” (Reitsma 1991: 183). Deze band tussen geschreven en gesproken taal treedt naar voren in het concept fonologisch bewustzijn, i.e. het vermogen om de klankcomponenten waaruit een woord is opgebouwd te onderscheiden en te manipuleren (Goswami 2009). In de literatuur splitst men fonologisch bewustzijn vaak op in een aantal deelaspecten, maar bijna even vaak blijft het raden naar de precieze inhoud en betekenis daarvan. Volgens Bialystok (2001) bestaat fonologisch bewustzijn uit drie componenten: algemene cognitieve vaardigheid, verbaal geheugen en spraakperceptie. Loureiro et al. (2004) onderscheiden vier andere deelaspecten, m.n.

fonemisch bewustzijn, fonologisch geheugen, rijmidentificatie en fonetische discriminatie. In wat volgt verkies ik echter de indeling van Goswami (2003 & 2009), die de meest enge en duidelijk afgebakende componenten onderscheidt, m.n. lettergreepbewustzijn, rijmbewustzijn (zowel eind- als beginrijm) en foneembewustzijn.

Goswami (2003) kadert de begrippen lettergreep-, rijm- en foneembewustzijn in een reeks onderzoeken naar kinderen voor en nadat ze hebben leren lezen in een alfabetisch schrift. Uit talloze studies blijkt dat kleuters over een degelijk lettergreep- en rijmbewustzijn beschikken, terwijl foneembewustzijn pas (maar zeer snel) ontstaat *nadat* kinderen hebben leren lezen en schrijven. De rijmtests bleken steevast het gemakkelijkst opgelost te worden – zelfs door de kinderen die hadden leren lezen en bijgevolg ook een foneembesef hadden. Lettergreep- en rijmbesef zijn dan ook twee aspecten die nadrukkelijk aan bod komen in en gestimuleerd worden door zowat alle kinderliedjes en –rijmpjes.

Hoe komt het nu dat (een deel van) het fonologisch bewustzijn zich bij kinderen “vanzelf” – of althans zonder lees- en schrijfonderricht – ontwikkelt? De meest plausibele verklaring voor de oorsprong van het fonologisch bewustzijn ligt bij de woordenschatverwerving. Wanneer kinderen steeds meer nieuwe woorden leren, moeten ze die op een efficiënte en fonologisch gestructureerde manier “opslaan” in hun brein. Er is met andere woorden een soort fonologische organisatie in de hersenen nodig, die een snelle en juiste toegang tot en output van de woordenschat mogelijk maakt. Het is niet de vaardigheid om auditieve informatie te verwerken an sich die fonologisch bewustzijn veroorzaakt, hoewel die er natuurlijk wel verband mee houdt. Veeleer worden nieuw verworven woorden op basis van hun klank telkens ingedeeld als gelijkend op of afwijkend van de andere, al bekende woorden, en vindt er aldus samen met de groei van het vocabularium een soort fonologische “herstructurering” plaats. Fonologisch bewustzijn is dus in feite de structuur in het lexicon op basis van fonologische gelijkenissen en verschillen tussen woorden. Die woorden worden in het brein opgeslagen op een manier die het kind in staat stelt ze van andere woorden te onderscheiden en ze accuraat en snel te herkennen in gesproken taal (Goswami 2003).

Omdat werd bewezen dat ook wie (nog) niet kan lezen en schrijven toch over een behoorlijk lettergreep- en rijmbewustzijn beschikt (cf. Goswami 2003; Kurvers et al. 2009), heeft onderzoek naar het fonologisch bewustzijn zich voornamelijk op het *fonemisch* bewustzijn geconcentreerd – zelfs in die mate dat fonologisch bewustzijn vaak als synoniem voor

foneembewustzijn optreedt. Verschillende van zulke studies hebben intussen aangetoond dat er een hoge correlatie is tussen foneembewustzijn en leesvaardigheid, maar die waarneming geeft natuurlijk geen uitsluitsel over de aard van de samenhang, m.n. of foneembewustzijn een voorwaarde voor of een gevolg van een goede leesvaardigheid is. Om die laatste vraag te kunnen beantwoorden is onderzoek naar en met ongeletterde en ex-ongeletterde volwassenen enorm nuttig gebleken (Reitsma 1991).

Het belang van studies waarbij ongeletterde en ex-ongeletterde deelnemers met elkaar worden vergeleken is nauwelijks te onderschatten. Ex-ongeletterden zijn volwassenen die nooit school hebben gelopen in hun kindertijd maar pas op latere leeftijd hebben leren lezen en schrijven dankzij een alfabetiseringsprogramma. Enkel door deze groep in onderzoek te betrekken worden eventuele gevolgen van formele scholing uitgesloten en worden louter de effecten van alfabetisering aangetoond – tenminste wanneer alle deelnemers eenzelfde socioculturele achtergrond delen (Morais & Kolinsky 2001).

Morais et al. (1979) zijn de eerste onderzoekers die zo'n studie naar foneembewustzijn uitgevoerd hebben. Omdat in Portugal de schoolplicht pas in het midden van de twintigste eeuw ingevoerd werd, heeft het land een relatief hoog percentage ongeletterden, waardoor het mogelijk was om – in hetzelfde dorp of soms zelfs in dezelfde familie – zowel ongeletterde als ex-ongeletterde proefpersonen te vinden. Uit het experiment bleek dat ongeletterde volwassenen niet in staat zijn om een foneem aan het begin van een pseudoword weg te laten of toe te voegen, maar ex-ongeletterden wel. Interessant is dat de resultaten van de ongeletterde deelnemers op de foneemdeletie- en foneemadditietaak iets lager lagen dan die van Belgische zesjarigen in het eerste leerjaar na slechts drie maanden scholing. De resultaten van de ex-ongeletterde proefpersonen waren daarentegen vergelijkbaar met die van Belgische zevenjarigen uit het tweede leerjaar. De onderzoekers besluiten dat de visie op gesproken taal als een reeks fonemen niet spontaan wordt verworven (d.w.z. als gevolg van een normale cognitieve ontwikkeling) maar een gevolg is van het leren lezen en schrijven. Read et al. (1986) voerden later een gelijkaardig onderzoek uit waaruit bleek dat het vermogen om gesproken taal op te splitsen in fonemen niet het gevolg is van geletterdheid in het algemeen maar van geletterdheid in een alfabetisch schrift.

Door het onderzoek van Morais et al. (1979) wordt de indruk gewekt dat foneembewustzijn het *gevolg* is van leren lezen in een alfabetisch schrift, maar er zijn ook andere studies die een

verband in de tegenovergestelde richting suggereren (m.n. dat foneembewustzijn een voordelig effect heeft op leesvaardigheid). Zo blijkt dat kinderen die leren lezen volgens de structuurmethode (waarbij de nadruk op de grafeem-foneemcorrespondenties ligt) een betere leesvaardigheid en een beter ontwikkeld foneembewustzijn bezitten dan kinderen die leren lezen volgens de globaalmethode. Daarnaast blijken ook oefeningen die specifiek gericht zijn op de bewustwording van foneemklanken een uitermate gunstig effect op de latere leesvaardigheid te hebben. Zoals in paragraaf 1.4.4.2. uitgebreider aan bod komt, leren kinderen bovendien sneller en efficiënter lezen in een consistente taal en hebben ze een beter fonemisch bewustzijn dan hun leeftijdsgenoten die in een niet-consistente taal leren lezen. Er kan hier dan ook besloten worden dat het verband in beide richtingen werkt, m.a.w. dat er naar alle waarschijnlijkheid een wederzijdse relatie bestaat tussen foneembewustzijn en leesvaardigheid (Aarnoutse 2004; Goswami 2003; Reitsma 1991; Snowling 2004).

### *(2) Letterkennis*

De kennis van letters in de kleuterperiode blijkt een goede voorspeller van leesvaardigheid te zijn, met name om het beginniveau van lezen vast te stellen. Dat is te verklaren doordat letterkennis de perceptie van fonemen vergemakkelijkt. Volgens sommige onderzoekers is het niveau van fonologisch bewustzijn zelfs afhankelijk van letterkennis. Kleuters die thuis geen of weinig letters leren zouden bijgevolg in hun fonologische ontwikkeling geremd worden en daardoor al bij de start van het leesonderwijs met een achterstand te kampen hebben. Wat voorlopig echter onduidelijk blijft is of letterkennis een maat is voor de vroege ervaring van een kind met het schriftsysteem, voor de sociaal-economische achtergrond van de leerling of voor nog een andere factor of een combinatie van factoren (Aarnoutse 2004).

### *(3) Verbaal werkgeheugen*

Dat het werkgeheugen van groot belang is voor het leesproces werd al in paragraaf 1.4.2.3. besproken. De taak van het werkgeheugen is dubbel: enerzijds verwerkt het de binnenkomende informatie (i.e. de verwerkingsfunctie), en anderzijds houdt het het resultaat van die verwerking voor beperkte tijd vast (i.e. de opslagfunctie). Tijdens het lezen wordt een beroep gedaan op het werkgeheugen om het resultaat van het decodeerproces tijdelijk vast te houden en om de fonemen vervolgens samen te smelten tot een woord. Omdat de menselijke aandachtspanne vrij beperkt is, is het van belang dat dit woordidentificatieproces zo snel mogelijk geautomatiseerd verloopt opdat er plaats vrijkomt voor begripsprocessen (Aarnoutse 2004; De Groot 1991).

Uit onderzoek blijkt dat zwakke lezers in het algemeen niet zo goed in staat zijn om verbale informatie te onthouden, zelfs als het om gesproken informatie gaat. Daaraan ligt echter geen algemeen geheugenprobleem ten grondslag. Het verschil tussen goede en zwakke lezers zou veeleer in de verwerkingscapaciteit van het werkgeheugen te vinden zijn, maar die verschillen qua verwerking hebben op hun beurt gevolgen voor de opslagcapaciteit van het werkgeheugen. Verwerkingsprocessen die minder vlot verlopen vormen immers een grotere belasting voor het werkgeheugen. Omdat alle aandacht naar de verwerking uitgaat, wordt ook de hoeveelheid informatie die kan worden opgeslagen beperkt. Hoewel zwakke lezers dus min of meer dezelfde opslagcapaciteit bezitten als goede lezers, verschillen beide groepen van elkaar in de mate waarin ze van die opslagcapaciteit gebruik kunnen maken – afhankelijk van de meer of minder geautomatiseerde verwerkingsprocessen (Aarnoutse 2004; De Groot 1991).

#### *(4) Benoemsnelheid*

Benoemsnelheid duidt op “de snelheid waarmee informatie uit het mentale lexicon wordt opgehaald” (Aarnoutse 2004: 16). Het gaat in feite om de snelheid waarmee toegang wordt verkregen tot de fonologische informatie in het langetermijngeheugen. Tests die de benoemsnelheid meten kunnen met letters, cijfers, kleuren en objecten uitgevoerd worden. Met name in het leesproces is de benoemsnelheid (c.q. van letters) essentieel omdat het werkgeheugen niet alleen beperkt is in ruimte (i.c. de hoeveelheid informatie die verwerkt of opgeslagen kan worden) maar ook in tijd. De duur van de deelvaardigheden van het leesproces is bijgevolg van groot belang. Als de cognitieve deelprocessen die plaatsvinden tijdens het lezen te traag verlopen, dan bestaat het gevaar dat informatie in het werkgeheugen voortijdig vergeten wordt. Automatisering houdt dus niet alleen in dat de deelprocessen geen aandacht meer vragen van het werkgeheugen, maar ook dat ze zo snel mogelijk verlopen. De ontwikkeling van leesvaardigheid is dan ook te beschrijven in termen van een steeds sneller verloop van de deelprocessen, totdat die snelheid een plafond bereikt – dat is de zogenoemde “ideale leessnelheid” van de ervaren lezer (Aarnoutse 2004; Seegers et al. 1987).

Niet alleen tussen beginnende en ervaren lezers bestaat er een verschil qua benoemsnelheid, maar ook tussen goede en zwakkere lezers. Er blijkt namelijk een hoge correlatie te zijn tussen benoemsnelheid (zelfs van objecten) en leesvaardigheid, waarbij benoemsnelheid zelfs een uitermate geschikte voorspeller is van latere leesvaardigheid. Ook dyslectische kinderen blijken overigens problemen te hebben met het snel benoemen van reeksen letters, cijfers, kleuren en objecten. De verklaring voor dit fenomeen is dat zwakkere lezers symbolen trager

omzetten in hun fonologische representatie, waardoor de toegang tot het lexicon minder snel verloopt. Benoemtaken zijn bijgevolg een indicator voor automatiseringsprocessen. Uit onderzoek blijkt dat het effect van benoemsnelheid op leesvaardigheid relatief zwak is in het eerste en het tweede leerjaar, maar vanaf het derde leerjaar stelselmatig toeneemt (Aarnoutse 2004).

### **1.4.3.3. Leesexterne factoren die van invloed zijn op leesvaardigheid**

Vier niet-talige, leerlinggebonden factoren die van invloed zijn op de leesvaardigheid van kinderen keren in de literatuur vaak terug. Het gaat om (1) het geslacht van de leerling, (2) de socio-economische status van de ouders, (3) de etnische achtergrond van de leerling, en (4) de leesmotivatie van de leerling. Deze factoren worden hieronder kort besproken. In de mate van het mogelijke probeer ik ook in voorliggend onderzoek rekening te houden met deze vier aspecten.

#### *(1) Geslacht*

Al minstens vijftig jaar lang wijst analyse van de beschikbare data uit dat meisjes – althans als zij de kans krijgen om regelmatig naar school te gaan – gemiddeld hoger scoren op leesvaardigheidstests dan jongens. Dat fenomeen wordt in veel verschillende landen en in verschillende talen vastgesteld (cf. Bogaert et al. 2008; McCoach et al. 2006; Moss 2008). Vanaf de jaren negentig wordt het verschil in leesprestaties nog zichtbaarder, omdat het onderwijs steeds meer een economische en politieke rol te vervullen heeft, omdat er bijgevolg steeds meer verplichte, gestandaardiseerde tests ingevoerd worden om de onderwijsresultaten te meten, en omdat de resultaten van die tests aan het grote publiek kenbaar gemaakt worden (Moss 2008).

Enige voorzichtigheid bij de interpretatie van de gegevens is hier evenwel op zijn plaats. In zekere zin is de indeling in een categorie jongens en een categorie meisjes immers arbitrair, en kunnen er binnen eenzelfde groep evenveel verschillen gevonden worden als tussen de twee groepen. Zo zouden kenmerken als sociale klasse en etnische achtergrond een veel grotere impact hebben op de leesresultaten dan geslacht. Ook luidt de vaststelling dat meisjes *gemiddeld* hoger scoren dan jongens, en niet dat *alle* meisjes beter lezen dan *alle* jongens. Er zijn met andere woorden meer jongens dan meisjes die ondermaats presteren, waardoor het gemiddelde daalt (Moss 2008).



Verskillende onderzoekers hebben een verklaring trachten te geven voor de lagere gemiddelde scores van jongens op leesvaardigheidstests. De meest wijdverbreide hypothese is dat er een discrepantie bestaat tussen “masculiene” aspecten en de meer “feminiene” school- en leescultuur. In de literatuur worden twee voorbeelden genoemd van de manier waarop dat verschil zich kan uiten. Ten eerste zouden jongens andere genrevoorkeuren hebben dan de tekstgenres die doorgaans op school behandeld worden, waardoor zij zich minder betrokken voelen bij de leesvaardigheidsontwikkeling op school. Terwijl er op school vooral aandacht uitgaat naar fictie en de nadruk op de personages en relaties in verhalen ligt, zouden jongens veeleer een voorkeur hebben voor non-fictie of voor actie en avontuur. Ten tweede is leren lezen een sociale interactie. Sommige kinderen beschouwen leren lezen als een activiteit die steeds onder toezicht van een volwassene plaatsvindt, en niet als een proces dat ze zelf sturen. Volwassenen die zich bekommeren om de leesontwikkeling van kinderen zijn doorgaans vaker vrouwen dan mannen, waardoor lezen meer met vrouwelijke gezinsleden geassocieerd wordt. Jongens verkiezen in hun vrije tijd dan ook andere activiteiten boven lezen, lezen bijgevolg minder vaak dan meisjes, en zijn minder vertrouwd met de structuur van geschreven tekst (Moss 2008).

## *(2) Socio-economische status*

Uit onderzoek is al meermaals gebleken dat er een relatie bestaat tussen de socio-economische status (SES) van ouders en de leesvaardigheid van hun kinderen. Zowel inkomen als opleidingsniveau van de ouders treden op als onafhankelijke factoren die de leesprestaties van leerlingen beïnvloeden. De vraag is hier ook in welke mate het thuisklimaat aansluit bij het schoolklimaat. Het spreekt vanzelf dat als ouders over voldoende financiële middelen beschikken om boeken te kopen, en als ze weten welke boeken voor hun kinderen interessant zijn en welke vaardigheden op school verwacht worden, de kinderen dan in het voordeel zijn. Het verschil tussen leerlingen met een hogere en een lagere SES wordt ook zichtbaar in de deelvaardigheden van lezen. Zo is er aangetoond dat kinderen met een hogere SES een beter besef hebben van de fonologische structuur van woorden (cf. fonologisch bewustzijn in punt 1.4.3.2.), waardoor zij beter voorbereid leren lezen dan kinderen met een lagere SES. De sociale klasse waartoe een leerling behoort heeft kortom een behoorlijke impact op zijn/haar leesvaardigheid, maar daarnaast blijkt ook de gemiddelde SES van de hele school een invloed te hebben op de individuele leesvaardigheid van de kinderen die er les volgen (McCoach et al. 2006; Van Elsäcker 2002).

### *(3) Etnische achtergrond*

Ook leerlingen van allochtone afkomst blijken vaak in het nadeel te zijn bij leesvaardigheidstests. Zo is de kans dat er thuis aan de kinderen wordt voorgelezen of dat er uitstapjes naar de bibliotheek ondernomen worden veel groter in autochtone gezinnen dan in allochtone. Allochtone kinderen krijgen thuis in het algemeen minder kansen om vaardigheden die verband houden met lezen op te doen of om hun beginnende leesvaardigheden te oefenen en te consolideren. Helaas blijkt eveneens dat de leesvaardigheidsverschillen tussen etnische groepen erg hardnekkig zijn, zozeer zelfs dat ze tot op volwassen leeftijd blijven voortduren (McCoach et al. 2006). Dat is in België niet anders. Uit de PISA-studies, die driejaarlijks in een vijftigtal landen de vaardigheden en kennis van vijftienjarige leerlingen uitgebreid in kaart brengen, blijkt dat Vlaanderen het helemaal niet slecht doet op het gebied van leesvaardigheid. Die positieve resultaten worden echter overschaduwd doordat het verschil tussen de prestaties van allochtone en autochtone leerlingen nergens zo groot is als in Vlaanderen. Ook de leesverschillen tussen de sociale klassen zijn overigens niet gering, zodat men in Vlaanderen van een ware polarisering tussen goede en zwakke lezers spreekt (Bogaert et al. 2008).

### *(4) Motivatie*

Tegenwoordig wordt algemeen aangenomen dat ook motivatie een invloed uitoefent op het leesproces. Neurowetenschappelijk onderzoek ondersteunt die hypothese: op PET-scans is te zien dat meerdere hersenzones actief zijn en met elkaar samenwerken tijdens het lezen. Naast herkenningssystemen en strategische systemen zijn er namelijk ook affectieve systemen betrokken bij het leesproces. In tegenstelling tot wat vaak aangenomen wordt, scoren allochtone leerlingen in de basisschool overigens vaak hoger op motivatie dan hun autochtone klasgenoten. Basisschoolleerlingen uit minderheidsgroepen zouden met name hoger scoren op prestatie-motivatie en op leesmotivatie (Van Elsäcker 2002).

In zijn onderzoek naar begrijpend lezen in Nederlandse basisscholen onderscheidt Van Elsäcker (2002) drie aspecten van leesmotivatie: intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie en escape-motivatie (i.e. “leesmotivatie om aan het dagelijks bestaan te ontsnappen door je af te zonderen met een boek” (Van Elsäcker 2002: 19)). Voor de totale groep blijkt alleen intrinsieke motivatie een rechtstreeks, positief effect te hebben op het leesbegrip. Extrinsieke en ontsnappingsmotivatie daarentegen hebben allebei een negatieve relatie met leesbegrip. Toch bestaat hier een verschil tussen de allochtone en de autochtone leerlingengroep: met

name voor de Turkse en Marokkaanse leerlingen had niet de intrinsieke maar de extrinsieke motivatie een (indirect) positief effect op leesbegrip. Tevens bleek de leesmotivatie van zwakkere lezers stelselmatig af te nemen in de loop van de jaren.

#### **1.4.4. Lezen in het meertalig onderwijs**

##### **1.4.4.1. Transparante en niet-transparante talen**

In het voorgaande is al enkele keren gebleken dat – binnen de groep van de talen die door een alfabetisch schrift weergegeven worden – de mate van consistentie van het spellingsysteem danig afhankelijk is van de taal waarin geschreven wordt. Hoewel de fonologie aan de basis van *elk* alfabetisch schrift ligt, bestaan er heel wat onderlinge verschillen tussen talen in de mate waarin steeds dezelfde grafemen naar steeds dezelfde fonemen verwijzen, en omgekeerd (cf. paragraaf 1.4.2.2). In transparante talen zijn de grafeem-foneemcorrespondenties in hoge mate consistent, terwijl in niet-transparante talen de grafeem-foneemcorrespondenties inconsistent en dus onvoorspelbaar zijn. Engels is het schoolvoorbeeld van een niet-transparante taal, omdat eenzelfde grafeem met verschillende fonemen overeen kan komen (bv. het grafeem *a* wordt anders uitgesproken in *walk* en *can*) en omgekeerd eenzelfde foneem door verschillende grafemen weergegeven kan worden (bv. het foneem /ʃ/ in *nation* en *fish*). In andere talen, zoals het Italiaans of het Grieks, is de uitspraak van een onbekend woord veel gemakkelijker af te leiden uit de spelling door de consistente overeenkomsten tussen grafemen en fonemen (Lecocq et al. 2009; Snowling 2004).

Het onderscheid tussen transparante en niet-transparante talen is evenwel enigszins arbitrair. Er is veeleer sprake van een glijdende schaal (van meer naar minder consistent) dan van een strikte tweedeling. Dat komt goed naar voren in de grootschalige vergelijkende studie van Seymour et al. (2003), die beginnende leesvaardigheid in maar liefst dertien verschillende Europese talen onderzochten. Die dertien talen worden behalve op basis van hun orthografische consistentie ook ingedeeld naargelang hun syllabische complexiteit (i.c. meer open lettergrepen van het type CV of meer gesloten lettergrepen van het type CVC). Het resultaat is een continuüm dat loopt van het Fins (orthografisch consistent en syllabisch eenvoudig) aan het ene uiterste naar het Engels (orthografisch inconsistent en syllabisch complex) aan het andere uiterste. Tussenin zitten onder andere het Nederlands, het Portugees en het Zweeds (Seymour et al. 2003).

Afhankelijk van de spellingconsistentie van de taal ziet de (leerling-)lezer zich voor een andere uitdaging geplaatst. De voornaamste conclusie van Seymour et al. (2003) is dat kinderen sneller en efficiënter leren lezen en schrijven in een transparante taal dan in een niet-transparante taal. Dat verschil schrijven de onderzoekers toe aan de linguïstische kenmerken van de betreffende talen (i.c. orthografische consistentie en syllabische complexiteit) en niet aan bijvoorbeeld de leeftijd waarop van start wordt gegaan met het leesonderwijs. Verscheidene andere studies hebben precies dezelfde resultaten gerapporteerd. Zo blijken lezers van het Turks (een consistente taal) beter en sneller decodeertaken op te lossen dan lezers van het Engels. Duitstalige lezers zijn dan weer beter en sneller dan Engelstalige lezers bij het lezen van pseudowoorden, terwijl bij de lezing van bestaande woorden de scores identiek zijn voor beide taalgroepen. Het lezen van pseudowoorden blijkt voor Engelstalige kinderen overigens te worden vergemakkelijkt wanneer er een vertrouwd eindrijm in voorkomt (bv. het pseudowoord *dake* naar analogie met *cake, take, make* etc.), terwijl dat gunstige effect van rijm niet vastgesteld wordt in meer consistente talen (i.c. het Grieks) (Snowling 2004). Deze bevinding wijst erop dat lezers van een niet-transparante taal (ook) rekening houden met letter-klankovereenkomsten op een ander niveau dan dat van de grafemen en fonemen, i.c. op rijmniveau. Meer hierover is te lezen in paragraaf 1.4.4.2.

Uit de vorige alinea blijkt dat het meeste onderzoek naar de verschillen tussen transparante en niet-transparante talen zich gericht heeft op het Engels in combinatie met een andere taal. Zoals Lecocq et al. (2009) vermelden is het echter net zo interessant om twee (of meer) talen te vergelijken die iets dichter bij elkaar liggen op het continuüm dat van consistente naar inconsistente grafeem-foneemkoppelingen loopt – het Nederlands en het Frans bijvoorbeeld. Omdat voorliggende masterpaper zich precies op deze twee talen concentreert, ga ik hier kort in op de consistentie van de Nederlandse en de Franse spelling. In het onderzoek van Seymour et al. (2003) bevinden zowel het Nederlands als het Frans zich allebei ongeveer in het midden van het continuüm wat betreft hun orthografische consistentie (waarbij het Frans iets minder consistent is), en heeft het Nederlands een eerder complexe en het Frans een meer eenvoudige syllabische structuur.

Ondanks de relatief consistente grafeem-foneemkoppelingen in beide talen, wijzen Lecocq et al. (2007) en Lecocq et al. (2009) op enkele kenmerken van de Franse spelling die de leesvaardigheidsverwerving kunnen bemoeilijken. Zo is er in het Frans – in vergelijking met het Nederlands – een groter aantal grafemen dat slechts één foneem weergeeft (bv. *réseau* en

*vélo*), en ook een groter aantal fonemen dat door slechts één grafeem gerepresenteerd wordt (bv. het grafeem *c* wordt uitgesproken als /s/ in *cendrier*, als /k/ in *côte* en als /g/ in *seconde*). Er zijn ook heel wat grafemen die niet uitgesproken worden (bv. *c* in *estomac* of *porc*, hoewel *c* in *parc* en *traffic* dan weer wel hoorbaar is). Tot slot komen er in het Frans veel homofonen voor, waarvan het bekendste voorbeeld wellicht het rijtje *ver*, *vert*, *verre* en *vers* is.

In het Nederlandse spellingsysteem daarentegen worden afwijkingen van het fonologische principe bepaald door de regel van de etymologie, de gelijkvormigheid en de analogie (cf. paragraaf 1.4.2.2). Enkele moeilijkheden in het Nederlands zijn bijgevolg de verschillende schrijfwijzen van lange klinkers in open en gesloten lettergrepen (bv. *raam* – *ramen*), de verdubbeling van de consonant tussen twee klinkers als de klinker die voorafgaat kort is (bv. *pan* – *pannen*) en het stemloos uitspreken van een stemhebbende eindconsonant (bv. *hard*). Al deze kenmerken zijn echter het gevolg van vaste regels. Alleen de uitspraak van leenwoorden in het Nederlands kan lezers wel eens voor een probleem stellen (bv. *consequent*). Uit al het voorgaande mag dan ook besloten worden dat van de twee hier besproken talen het Frans ontgensprekelijk de minst consistente spelling bezit (Lecocq et al. 2009).

#### **1.4.4.2. De invloed van spellingconsistentie op fonologisch bewustzijn**

In alle tot nu toe bestudeerde talen ontwikkelt fonologisch bewustzijn zich op dezelfde manier. Ook kinderen die later in een niet-alfabetisch schrift leren lezen, ontwikkelen rijm- en lettergreepbewustzijn in dezelfde volgorde en op een gelijkaardige manier als kinderen die een taal spreken die door een alfabetisch schrift weergegeven wordt (Goswami 2009). Zo blijkt fonologisch bewustzijn zelfs in een ideografisch schrift als het Chinese een goede voorspeller te zijn voor latere leesvaardigheid (Snowling 2004). Foneembewustzijn daarentegen is afhankelijk van het al of niet verwerven van een alfabetisch schrift (cf. het experiment van Read et al. (1986) in paragraaf 1.4.3.2). Afhankelijk van de (door een alfabetisch schrift weergegeven) taal van de spreker kunnen er echter verschillen bestaan in zijn/haar foneembewustzijn. In paragraaf 1.4.3.2. werd fonologisch bewustzijn verklaard als een manier om, parallel met de uitbreiding van de woordenschat, fonologische structuur aan te brengen in het lexicon. Wanneer een individu vervolgens leert lezen en schrijven in een alfabetisch schrift, vindt er een nog grondigere herstructurering in het lexicon plaats, die tot foneembewustzijn leidt (Goswami 2003). Dit laatste wordt in wat volgt kort uiteengezet.

De meest toegankelijke fonologische eenheden voor wie (nog) niet kan lezen zijn (begin)rijm en lettergrepen, die allebei relatief grote componenten zijn. In consistente spellingsystemen komen die grotere en “automatisch” verworven fonologische eenheden steeds (of vaak) met dezelfde grafemen overeen, waardoor de letter-klankovereenkomst vrij snel geleerd kan worden. Waar nodig kunnen die eenheden bovendien gemakkelijk worden opgesplitst, dankzij de weinig variabele grafeem-foneemcorrespondentie. Wie daarentegen in een inconsistente spelling leert lezen en schrijven staat voor een grotere leeruitdaging, aangezien de meest toegankelijke eenheden in de spelling (m.n. letters) niet overeenkomen met de meest toegankelijke eenheden in de fonologie (m.n. rijm en lettergrepen). De meest consequente overeenkomsten tussen spelling en fonologie bevinden zich bovendien niet op fonemisch niveau maar op rijmniveau. Wie een inconsistente spelling leert, moet bijgevolg op verschillende niveaus een besef van de letter-klankovereenkomst ontwikkelen – op fonemisch niveau, rijmniveau en woordniveau. Het is dan ook geen verrassing dat foneembewustzijn zich niet alleen sneller maar ook beter ontwikkelt bij kinderen die in een consistent spellingsysteem leren lezen en schrijven (Goswami 2003; Goswami 2008).

De waarneming dat het fonologisch bewustzijn zich op een verschillende manier ontwikkelt in consistente en in niet-consistente talen heeft ook gevolgen voor een aantal factoren waarvan aangenomen wordt dat ze leesvaardigheid voorspellen. De leesinterne factoren die hierboven in 1.4.3.2. opgesomd worden blijken met andere woorden niet in elke taal even belangrijk te zijn. Zo blijkt uit onderzoek dat de score op een rijmtaak een goede indicator is voor beginnende leesvaardigheid in het Engels, maar veel minder voor leesvaardigheid in het Duits of het Nederlands. In het Nederlands zouden immers vooral letterkennis en benoemsnelheid indicatoren voor leesvaardigheid zijn (Snowling 2004).

#### **1.4.4.3. Welke taal eerst in het leesonderwijs?**

Ongeacht de vorm, omvang en intensiteit die een meertalig onderwijsproject aanneemt, moet er een keuze gemaakt worden omtrent het moment waarop en vooral de taal waarin het aanvankelijk leesonderwijs van start gaat. De vraag is met andere woorden in welke taal het best de basisvaardigheden van het lezen aangeleerd worden. Lecocq et al. (2009) onderscheiden twee opvattingen die in de literatuur aan bod komen. De eerste opvatting poneert dat leesinstructie het best in de moedertaal gegeven wordt, terwijl de tweede strekking voor de meest transparante taal kiest.

Aanhangers van de eerste opvatting menen dat de ontwikkeling van leesvaardigheid uitsluitend plaats kan vinden in een taal waarin al een bepaald niveau van mondelinge vaardigheid bereikt is. Bijgevolg wordt vaak aangenomen dat kinderen het best in hun moedertaal leren lezen. Zo beschouwen Noordman et al. (1991) kennis van de taal zelfs als de belangrijkste randvoorwaarde bij het leren lezen (cf. paragraaf 1.4.2.1). Uit de studie van Verhoeven (2000) treedt naar voren dat kinderen die in hun tweede taal leren lezen minder goed presteren op leesvaardigheidstests dan hun eentalige klasgenoten die in hun moedertaal leren lezen. Die leesvaardigheidsverschillen zouden zowel een fonologische als een lexicale verklaring hebben. De tweedetaalleerders zouden immers niet zo goed in staat zijn om een onderscheid te maken tussen de verschillende fonemen in de (vreemde) taal waarin ze leren lezen (i.e. de fonologische verklaring), en bovendien zouden ze over onvoldoende woordenschat beschikken (i.e. de lexicale verklaring). Verscheidene onderzoeken tonen inderdaad aan dat foneemdiscriminatie steeds minder goed ontwikkeld is in de tweede taal als in de moedertaal (cf. Lecocq et al. 2009) en dat tweetaligen in elk van hun talen apart over een minder uitgebreide woordenschat beschikken dan eentaligen (cf. Bialystok 2009).

Aanhangers van de tweede opvatting ijveren voor leesonderwijs in de meest consistente taal. In paragraaf 1.4.4.2. is al aan bod gekomen dat de spellingconsistentie gevolgen heeft voor het fonologisch bewustzijn. Foneembewustzijn ontwikkelt zich namelijk sneller en beter bij kinderen die in een transparante taal leren lezen en schrijven dan bij kinderen die dat in een niet-transparante taal doen. Verscheidene recente studies hebben aangetoond dat lezers van een transparante taal ook hogere scores en snellere reactietijden behalen op leestaken dan lezers van een niet-transparante taal. In onder meer het Duits, Spaans, Frans, Grieks en Welsh wordt beter gelezen dan in het Engels. Verschillen in de leesontwikkeling zijn daarenboven ook zichtbaar tussen twee spellingsystemen die dicht bij elkaar staan qua consistentie, zoals het Spaans en het Portugees. Hoewel beide talen vrij transparant zijn, zijn de grafeem-foneemovereenkomsten toch consistentier in het Spaans. Het verbaast dan ook niet dat Spaanse kinderen beter zijn in het lezen van pseudowoorden dan hun Portugese leeftijdsgenoten (cf. Lecocq et al. 2009).

In alle hierboven opgesomde studies worden de leestaken uitgevoerd in de moedertaal en bovendien door kinderen die in hun moedertaal hebben *leren* lezen. Daarmee werd de vraag in welke taal het leesonderwijs in het meertalig onderwijs van start moet gaan natuurlijk nog niet beantwoord. Er zijn echter eveneens enkele onderzoeken uitgevoerd met kinderen die in

hun tweede taal (leren) lezen, zelfs wanneer ze slechts beperkt taalvaardig zijn in die tweede taal. Aan de studie van Geva & Siegel (2000) bijvoorbeeld nemen kinderen deel die eerst in hun moedertaal, het Engels, hebben leren lezen en vervolgens in hun tweede taal, het Hebreeuws. Het Hebreeuws is de meest transparante taal van de twee. De resultaten wijzen uit dat de proefpersonen hogere leesscores behalen in het Hebreeuws dan in het Engels, ondanks het feit dat ze in het Hebreeuws minder woordenschat en syntactische kennis bezitten. Het is duidelijk heel wat eenvoudiger om in een transparante taal te lezen.

De studie van Lecocq et al. (2009) toont bovendien aan dat het aangeraden is om in een transparante taal te *leren* lezen. Van huize uit Franstalige kinderen in een Nederlandstalig immersieprogramma in Wallonië leren ofwel eerst in het Frans ofwel in het Nederlands lezen. De resultaten op de leestests wijzen uit dat de Franstalige kinderen die in het Nederlands leren lezen al snel hetzelfde leesniveau bereiken in het Nederlands als eentalige Nederlandstalige kinderen en hetzelfde leesniveau in het Frans als eentalige Franstalige kinderen. De Franstalige immersie leerlingen die daarentegen in het Frans leren lezen behalen in het Frans wel dezelfde scores als hun eentalige Franstalige leeftijdsgenoten, maar scoren in het Nederlands niet even goed als de eentalige Nederlandstalige kinderen. De auteurs besluiten dan ook dat leesonderricht het best plaatsvindt in de meest transparante taal, i.c. het Nederlands. De nadelen van een beperkte woordenschat en dito mondelinge taalvaardigheid blijken immers niet op te wegen tegen de voordelen van consistente grafeem-foneemcorrespondenties in het schrift.

#### **1.4.4.4. Transfer van leesvaardigheid tussen talen**

In het voorgaande is duidelijk geworden dat (leren) lezen vlotter verloopt in een transparante dan in een niet-transparante taal, maar daarmee is nog niet aangetoond of twee leestalen elkaar ook (positief dan wel negatief) beïnvloeden in meertalige individuen. De vraag rijst dus in hoeverre de leesvaardigheden die verworven zijn in de ene taal ook overdraagbaar zijn naar een andere taal. In het leesvaardigheidsonderzoek bij meertaligen bestaan er daaromtrent twee opvattingen. De eerste opvatting gaat ervan uit dat lezen steeds op dezelfde, universele cognitieve en linguïstische deelvaardigheden steunt, ongeacht de taal waarin gelezen wordt en ongeacht of het om de moedertaal of om een vreemde taal gaat. Bijgevolg kunnen leesvaardigheden die in de ene taal verworven worden ook heel eenvoudig ingezet worden in de andere taal. Daarentegen vestigt de tweede opvatting de aandacht op de typologische



verschillen die tussen talen bestaan. Niet alleen de consistentie van de grafeem-foneemkoppelingen kan danig verschillen van taal tot taal, maar ook het fonemisch en syllabisch repertoire of de morfologische en syntactische complexiteit. Bijgevolg gaat deze tweede strekking na of de deelvaardigheden van lezen en de ontwikkeling van leesvaardigheid taalafhankelijk zijn (Bialystok 2005; Geva 2006).

Voor beide opvattingen is er in de literatuur al heel wat bewijs aangevoerd. Zo is er een correlatie vastgesteld tussen de eerste en de tweede taal voor onder meer het fonologisch bewustzijn, de benoemsnelheid, het woordidentificatieproces, begrijpend lezen en decodeer- en spellingvaardigheden. Het is overigens niet altijd gunstig dat vaardigheden worden overgedragen tussen talen, aangezien eveneens blijkt dat leerlingen die decodeer- en spellingproblemen hebben in hun eerste taal ook leesmoeilijkheden hebben in hun tweede taal. Al deze bevindingen steunen de eerste, universele opvatting. Anderzijds verloopt de leesontwikkeling niet in alle talen op dezelfde manier. Hierboven werd al vermeld dat de ontwikkeling van het foneembewustzijn en de tijd die kinderen nodig hebben om de basisvaardigheden van lezen te verwerven taalafhankelijk zijn. Naargelang de taal hebben deelvaardigheden als fonologisch bewustzijn, benoemsnelheid en visuele waarneming ook meer of minder belang in het leesproces (Geva 2006).

Aangezien er heel wat te zeggen is voor zowel de universele als de typologische strekking, is het aangeraden beide als complementair te beschouwen – geen van de twee opvattingen kan op zichzelf verklaren hoe leesvaardigheid zich ontwikkelt in verschillende talen en welke deelvaardigheden al dan niet overgedragen worden. Sommige vaardigheden blijken universeel te zijn, terwijl andere taal- en schriftafhankelijk zijn. Ook het leesproces steunt zowel op meer algemene cognitieve en linguïstische vaardigheden als op specifieke, taalgebonden kennis. Daarom is het belangrijk om in elk onderzoek rekening te houden met de gelijkenissen en verschillen tussen de betrokken talen en schriftsystemen, maar ook tussen de participanten. Er bestaan heel wat verschillende “soorten” meertaligheid en meertaligen en bijgevolg zijn er ook aanzienlijke verschillen tussen individuen wat betreft de leeftijd en de manier waarop ze hun talen verworven hebben. Al deze factoren kunnen een invloed uitoefenen op de resultaten die in cross-linguïstische leesvaardigheidsstudies verkregen worden. Er is tot slot nog heel wat onderzoek nodig om de specifieke talige en individuele kenmerken aan het licht te brengen die van invloed zijn op (de deelvaardigheden van) lezen (Bialystok 2001 & 2005; Geva 2006).

## **2. PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSMETHODE**

### **2.1. Inleiding**

Hoofdstuk 2 is gewijd aan de probleemstelling en de onderzoeksmethode. Eerst formuleer ik de onderzoeksvragen en de hypotheses die daaruit voortvloeien. Vervolgens richt ik de aandacht op de onderzoeksopzet en de gehanteerde methode. Daarbij worden de deelnemende scholen en de participanten belicht. Zowel het schoolcurriculum als de socio-economische status en de taal- en leesachtergrond van de proefpersonen komen aan bod. Aansluitend beschrijf ik het gebruikte materiaal, i.c. de leesvaardigheidstest, waarbij de Franse en de Nederlandse leestekst gepresenteerd worden. Tot slot worden het kwantitatieve en het kwalitatieve analysekader toegelicht. De leesindex is een formule die instaat voor de kwantitatieve analyse van de individuele technische leesvaardigheid. Het kwalitatief analysekader ten slotte bestaat uit de foutenanalyse.

### **2.2. Probleemstelling en onderzoeksvragen**

Het debat over de effecten van meertalig onderwijs en over de kwaliteit van het Brusselse onderwijs in het algemeen wordt vaak gevoerd op grond van subjectieve veronderstellingen en wordt bovenal gedomineerd door politieke ideologieën en/of historische angst voor verfransing (cf. hoofdstuk 1.3.2.3.3.). Empirische gegevens om deze of gene mening te staven of te ontcrachten zijn bijgevolg broodnodig maar voorlopig relatief schaars. Er zijn natuurlijk wel al heel wat wetenschappelijke studies verschenen over de effecten van meertalig onderwijs, maar veel behoeft nog uitdieping en verduidelijking. Het is bijgevolg van belang om gerichte, specifieke studies uit te voeren om subtielere factoren aan het licht te brengen die wellicht een invloed hebben op de resultaten (cf. Van de Craen et al. 2010).

Zoals in het theoretisch kader uiteengezet wordt, zijn er (voorlopig) zes invalshoeken bij de wetenschappelijke opvolging van meertalig onderwijs en van het STIMOB-project in het bijzonder. De taalvaardigheid van leerlingen in respectievelijk de doeltaal en in de eerste taal zijn twee van die mogelijke onderzoeksgebieden en zijn van toepassing op dit onderzoek. Traditioneel wordt taalbeheersing opgedeeld in productieve (m.n. spreken en schrijven) en receptieve (m.n. luisteren en lezen) deelvaardigheden. In voorliggende masterproef richt ik de aandacht op de leesvaardigheid van leerlingen in het STIMOB- en het reguliere taalonderwijs,

en dit zowel in de eerste taal (i.c. de schooltaal, die vaker niet dan wel ook de moedertaal van de leerlingen is) als in de doeltaal (i.c. het Frans). Ik tracht een antwoord te formuleren op de onderstaande vier onderzoeksvragen. Bij elke onderzoeksvraag wordt, rekening houdende met de besproken literatuur, kort een hypothese geformuleerd.

*1) Is er een significant verschil tussen de technische leesvaardigheid in het Nederlands en in het Frans van de betrokken leerlingen in de twee STIMOB-scholen enerzijds en de leerlingen in het traditionele taalonderwijs anderzijds?*

Eerdere onderzoeken naar de effecten van meertalig onderwijs op de taalvaardigheid van de leerder hebben in het algemeen positieve resultaten naar voren gebracht (cf. 1.3.3). Op grond daarvan wordt hier verwacht dat de STIMOB-leerlingen beter zullen scoren dan de leerlingen in het reguliere taalonderwijs, en dit zowel op de Nederlandse als de Franse leestest.

*2) Is er een significant verschil tussen de technische leesvaardigheid in het Nederlands en in het Frans van de betrokken leerlingen in de verschillende thuistaalcategorieën (i.c. Nederlandstalig, Franstalig, taalgemengd Nederlands-Frans of anderstalig)?*

De thuistaal en de etnische achtergrond oefenen een invloed uit op de leesprestaties van leerlingen. Kinderen van allochtone afkomst behalen in het algemeen immers minder goede resultaten dan hun autochtone klasgenoten (cf. 1.4.3.3). Bovendien bevinden niet-Nederlandstaligen zich in een situatie van submersie in het Nederlandstalig onderwijs en hebben ze bijgevolg een hoger risico op leerproblemen omdat ze de instructietaal niet beheersen (cf. 1.3.2.1). Anderzijds blijkt een heel aantal deelvaardigheden van lezen overdraagbaar te zijn tussen verschillende talen, wat meertaligen wellicht in het voordeel stelt (cf. 1.4.4.4). Het is bijgevolg niet helemaal duidelijk of er – en zo ja, welke – effecten van de thuistaal op leesvaardigheid verwacht mogen worden in dit onderzoek.

*3) Is er een significant verschil tussen de technische leesvaardigheid in het Nederlands en in het Frans van meisjes enerzijds en jongens anderzijds?*

Al geruime tijd en in verschillende talen en landen blijkt dat meisjes gemiddeld beter scoren op leestaken dan jongens. Anderzijds blijken andere factoren wellicht een veel grotere invloed

uit te oefenen op leesvaardigheid dan geslacht (cf. 1.4.3.3). Hoe dan ook luidt ook in deze studie de hypothese dat meisjes gemiddeld hoger zullen scoren dan jongens.

*4) Is er een significante correlatie tussen de individuele technische leesvaardigheid van de betrokken leerlingen in het Nederlands en die in het Frans?*

Cummins' interdependentiehypothese stelt voorop dat de kennis die kinderen van hun moedertaal hebben een indicator is voor hun ontwikkeling in de tweede taal. Zo'n kennistransfer tussen talen treedt net zo goed in de tegenovergestelde richting op: een goede kennis van de tweede taal heeft namelijk een gunstig effect op de moedertaalontwikkeling (cf. 1.3.3). Bijgevolg wordt verwacht dat er ook in deze studie een verband bestaat tussen de Nederlandse en de Franse leestestcores van de betrokken leerlingen.

## **2.3. Onderzoeksopzet en –methode**

### **2.3.1. Proefpersonen**

Aan dit onderzoek nemen in totaal 51 leerlingen uit het vierde leerjaar van drie verschillende scholen deel. Het gaat om de Hendrik Conscienceschool in Schaarbeek, De Zonnewijzer in Sint-Pieters-Woluwe en De Wimpel in Elsene. Deze scholen zijn alle drie Nederlandstalige, in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest gelegen scholen van het gemeenschapsonderwijs. Twee van de drie, m.n. de Hendrik Conscienceschool en De Zonnewijzer, richten STIMOB-taalonderwijs in het Frans in. De Wimpel fungeert als controleschool omdat ze regulier taalonderricht verstrekt. Voor de eigenlijke testafname worden telkens enkele bijkomende gegevens van de deelnemende leerlingen verzameld, zoals in wat volgt verduidelijkt wordt.

Grosjean (1997: 226-7) wijst op enkele moeilijkheden bij onderzoek naar en met tweetaligen. Hij raadt aan om rekening te houden met een aantal belangrijke factoren die niet of in mindere mate aan de orde zijn bij onderzoek naar eentalige proefpersonen. De uiteenlopende en soms zelfs tegenstrijdige resultaten die verscheidene studies naar twee- of meertaligheid rapporteren, zijn volgens hem te wijten aan verschillen in deze factoren. Concreet gaat het om de volgende acht (in willekeurige volgorde opgesomde) kenmerken:

- a) Language history: when and how were the languages acquired, number of years of language use, etc.
- b) Language stability: are one or several languages still being acquired or has a certain language stability been reached?
- c) Number and type of languages known and global competence in these languages
- d) Competence in each of the four skills (reading, writing, speaking, listening) in each language
- e) Function of the languages: which languages are used, when, with whom, and for what?
- f) Language modes: how often and for how long do the subjects find themselves in a monolingual and in a bilingual mode in their everyday lives?
- g) Amount of code-switching and borrowing normally done
- h) Age, sex, socio-economic status and educational status

Het mag duidelijk zijn dat er in het beperkte kader van dit onderzoek geen rekening kan worden gehouden met *alle* bovenstaande factoren. Toch heb ik daartoe een kleinschalige poging ondernomen door telkens te informeren naar de thuistaal/talen en het leesgedrag van elke leerling om de resultaten van de leesvaardigheidstest beter te kunnen duiden. Vooral de elementen die onder kenmerk (h) opgesomd worden neem ik in beschouwing. Van elke leerling noteer ik de leeftijd en het geslacht. Het opleidingsniveau is in principe voor iedereen gelijk, aangezien alle participanten leerlingen uit het vierde leerjaar zijn. De socio-economische status tot slot werd niet individueel bevraagd, maar er werd wel rekening mee gehouden bij de keuze van de scholen die in dit onderzoek betrokken zijn. Dit laatste wordt uiteengezet in paragraaf 2.3.1.1. hieronder. In 2.3.1.2. wordt dan weer dieper ingegaan op de taal- en leesachtergrond van de deelnemers.

### **2.3.1.1. Socio-economische achtergrond van de proefpersonen**

De globale socio-economische status (SES) van de leerlingenpopulaties wordt bepaald aan de hand van het aantal GOK-leerlingen in elk van de betrokken scholen. De afkorting GOK staat voor Gelijke Onderwijskansen. Aan de hand van vijf zogenoemde gelijkheidsindicatoren wordt bepaald of een leerling al dan niet een GOK-leerling is. Die indicatoren zijn de volgende (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap 2005):

1. De ouders zijn binnenschippers, foorreizigers, circusuitbaters, circusartiesten of woonwagenbewoners
2. De moeder heeft geen diploma of studiegetuigschrift van het secundair onderwijs

3. Het kind verblijft tijdelijk of permanent buiten het eigen gezin
4. Het gezin leeft van een vervangingsinkomen
5. De taal die thuis gesproken wordt, is niet het Nederlands

In Vlaanderen is een leerling die aan minstens een van deze vijf kenmerken voldoet, een GOK-leerling. In Brussel dient een leerling aan minstens één van de eerste vier kenmerken te beantwoorden om een GOK-leerling te zijn. Als ten minste 10% van de leerlingen op een school scoort op de gelijkheidsindicatoren, kan die school een beroep doen op aanvullende ondersteuning, waardoor het mogelijk wordt een aantal extra personeelsleden in te zetten (Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap 2005).

Op basis van gegevens die de ouders verstrekken wordt elk schooljaar bepaald hoeveel GOK-leerlingen er in elke school les volgen. De percentages in tabel 1 hieronder zijn berekend op basis van de telling die in het schooljaar 2010-2011 plaatsvond, aangezien de cijfers voor het huidige schooljaar nog niet beschikbaar zijn. Indien een bepaalde GOK-indicator echter voor meer dan 95% van de leerlingen geldt, worden er ter bescherming van de privacy geen precieze cijfers bekendgemaakt door het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (cf. de indicator “buurt” in De Wimpel). Om in wat volgt de duidelijkheid te bewaren, ga ik ervan uit dat dit cijfer 95% bedraagt.

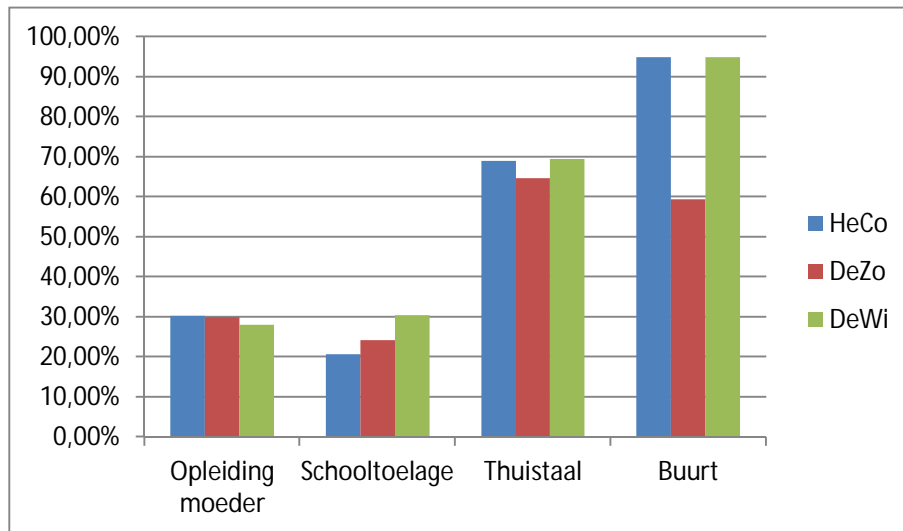
	<b>Opleiding moeder</b>	<b>Schooltoelage</b>	<b>Thuis taal</b>	<b>Buurt</b>
<b>Hendrik Conscience</b>	30,23%	20,65%	69,02%	94,96%
<b>De Zonnewijzer</b>	30,00%	24,21%	64,74%	59,47%
<b>De Wimpel</b>	28,14%	30,51%	69,49%	> 95,00%

*Tabel 1: percentage leerlingen van de totale schoolpopulatie die voldoen aan de vier GOK-indicatoren (cf. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2012a).*

Zoals uit de tabel blijkt, worden de vijf officiële gelijkheidsindicatoren herleid tot de vier indicatoren (1) opleidingsniveau van de moeder, (2) schooltoelage, (3) thuistaal en (4) buurt waarin de leerling woont. Een leerling scoort op indicator (1) als zijn/haar moeder geen diploma van het hoger secundair onderwijs behaald heeft, op indicator (2) als de leerling een schooltoelage ontvangt, en op indicator (3) indien de gezinstaal niet dezelfde is als de onderwijstaal (c.q. thuis wordt er geen Nederlands gesproken). Voor indicator (4) tot slot

worden de leerlingen onderverdeeld volgens de “buurt” waarin ze wonen. Een leerling die in een buurt woont met veel schoolse vertraging (berekend op basis van het aantal vijftienjarigen dat twee of meer jaar schoolse vertraging opgelopen heeft) scoort op deze indicator. Daarenboven scoren leerlingen die behoren tot de trekkende bevolking en thuisloze leerlingen altijd op deze indicator (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 2012b).

Als wordt aangenomen dat de gelijkekansenindicatoren een vrij betrouwbare maat zijn voor de SES van de leerlingen, dan geldt dat hoe hoger de percentages voor de indicatoren zijn, hoe lager de SES van die leerlingenpopulatie is. De gegevens uit bovenstaande tabel worden hieronder in een grafiek uitgezet om de verschillen tussen de scholen zichtbaar te maken.



*Figuur 3: percentages leerlingen per school voor elk van de vier GOK-indicatoren.*

Uit deze figuur blijkt dat er in het algemeen tussen de drie scholen geen enorme verschillen zijn wat betreft hun scores op de GOK-indicatoren. De indicator “buurt” is daarop een uitzondering, aangezien de Hendrik Conscienceschool en De Wimpel – in tegenstelling tot De Zonnewijzer – hierop een vergelijkbare en erg hoge score behalen. Ook wat de overige indicatoren betreft zijn het voornamelijk Hendrik Conscience en De Wimpel die de grootste overeenkomsten vertonen (met uitzondering van de indicator “schooltoelage”). M.i. kan er besloten worden dat de leerlingenpopulaties van de drie scholen – en Hendrik Conscience en De Wimpel in het bijzonder – een vergelijkbare socio-economische status hebben. Voor de volledigheid dient echter opgemerkt dat De Wimpel op drie van de vier indicatoren het hoogste scoort en bijgevolg de laagste SES heeft.

### **2.3.1.2. Taal- en leesachtergrond van de proefpersonen**

De vierdeklassers uit de drie deelnemende scholen vormen een uitermate heterogene groep. Met het oog op de onderzoeksvragen dienen de respondenten echter in subgroepen ingedeeld te worden – een indeling die onvermijdelijk abstractie maakt van een heleboel andere verschillen tussen de betrokken leerlingen onderling. Seegers et al. (1987) waarschuwen voor een indeling op grond van persoonskenmerken zoals intelligentie, leerstijl en culturele achtergrond. De taal- en leesachtergrond die ik hier naga hoort daar zeker ook bij.

Prestatieverschillen verklaren in functie van leesexterne (algemene) factoren zou, volgens Seegers et al. (1987), weinig praktische resultaten opleveren en geen aanwijzingen geven voor een remediërende aanpak, voornamelijk omdat een dergelijke verklaring onvoldoende specifiek is en in zekere zin willekeurig dreigt te worden. Nogal wat leerlingen bevinden zich immers in een schemerzone tussen twee (of meer) categorieën, terwijl een indeling op basis van persoonskenmerken vereist dat ze tot een van beide groepen behoren. Een tweede probleem is de geringe stabiliteit van die factoren. Er wordt aangenomen dat een indeling van leerlingen op een bepaald moment niet snel zal veranderen, hoewel dat vaak net wel het geval is (Seegers et al. 1987). De indelingen die ik in wat volgt maak, zijn m.i. onderhevig aan het eerste bezwaar (i.e. een leerling kan tot verschillende groepen behoren), maar niet of veel minder aan het tweede (i.e. de kenmerken zijn niet stabiel genoeg). Factoren als onderwijstype, thuistaal en geslacht (die in de onderzoeksvragen aan bod komen) blijven alleszins ten minste gedurende verschillende jaren constant.

Om – althans in beperkte mate – rekening te houden met de kenmerken die Grosjean (1997) opsomt (cf. supra), stel ik elke leerling individueel en voor aanvang van de eigenlijke lectuur de onderstaande acht vragen. De eerste vier vragen handelen over de talige achtergrond van de leerling, vragen 5 tot en met 7 gaan over het leesgedrag, en vraag 8 ten slotte dient voornamelijk om te bepalen hoe lang de leerlingen al STIMOB-onderwijs volgen (indien van toepassing) of hoe lang ze al Nederlandstalig onderwijs volgen.

1. Welke taal/talen spreek je met je mama?
2. Welke taal/talen spreek je met je papa?
3. Welke taal/talen spreek je met je broer(s)/zus(sen)?
4. Welke taal/talen spreek je met je vrienden/vriendinnen (buiten de school)?



5. Kan je in een andere taal lezen dan in het Nederlands en het Frans?
6. In welke taal heb je het eerst leren lezen?
7. Lees je graag? Lees je thuis in je vrije tijd? Zo ja, in welke taal/talen?
8. Sinds wanneer volg je les in deze school?

Deze vragen zijn minder eenvoudig en eenduidig dan ze op het eerste gezicht misschien lijken. In wat volgt som ik enkele praktische bezwaren op die mijn pad hebben gekruist.

Aan de hand van vraag 1 en 2 (en in veel mindere mate vraag 3) wordt bepaald wat de talige thuissituatie van elke leerling is. Janssens (2001), die in zijn studie eveneens kiest voor het taalgebruik met de ouders als basis voor een indeling, wijst op de voordelen van dat criterium. De taal waarin men de eerste stabiele relaties opbouwt verandert niet met de tijd en vormt tevens de basis voor spontaan taalgedrag. De meeste mensen gaan hun eerste stabiele relatie aan met hun ouders. Bovendien blijkt dat de gezinstaal het meest bestendig is tegenover externe taalinvloeden en binnen een taalverschuivingsproces het langste standhoudt. Dat laatste is belangrijk om de valkuil waarop Seegers et al. (1987) supra wijzen (m.n. de geringe stabiliteit van de gekozen indelingscriteria) te omzeilen. Om al die redenen kies ik hier voor de taalkeuze met de ouders als basis voor een latere indeling. Bovendien neem ik aan dat ouders ook de mensen zijn met wie de gemiddelde tienjarige het vaakst contact heeft.

In een aantal gevallen is de thuistaal heel eenvoudig door het kind te bepalen. Als zowel papa en mama als broer of zus *altijd* Nederlands spreken met de respondent, dan is de thuistaal Nederlands. In de praktijk blijkt echter dat de meeste thuissituaties iets complexer in elkaar zitten. Bij de indeling vertrouw ik – net zoals veel gelijkaardige studies, cf. Janssens (2001 & 2008) en De Bleyser et al. (2001) – volledig op zelfrapportage van de respondent, en is er bovendien geen navraag bij de ouders gebeurd. Dat uitsluitend de leerlingen en niet de ouders bevraagd worden zorgt mogelijk zelfs voor meer betrouwbare zo niet toch andere resultaten. De Bleyser et al. (2001) merken immers op dat de cijfers van de VGC (die gebaseerd zijn op informatie die de ouders verstrekken) steeds enige zelfselectie bevat – niet alle ouders willen immers hun effectief taalgebruik vermelden. Ook uit mijn eigen navraag in de betrokken scholen blijkt dat de VGC-cijfers omtrent de gezinstaal niet altijd overeenkomen met de werkelijkheid. Het spreekt evenwel vanzelf dat wat de leerlingen in een interviewsituatie zeggen ook niet noodzakelijk de reële situatie is.

Daarnaast blijkt even doorvragen een must om *alle* talen te weten te komen die een leerling met zijn/haar ouders spreekt, aangezien dat vaak meer dan één taal (per ouder) is. Het antwoord van de leerling zegt uiteraard niets over de *mate* waarin die taal gebruikt wordt. “Soms” of “vaak” zijn in dit geval nagenoeg nietszeggend. Zijn dat een paar vaste woorden en uitdrukkingen? Is dat de helft van de tijd? Of is dat in het gezelschap van een andere, specifieke groep mensen (bijvoorbeeld andere familieleden)? Daarom heb ik steeds gevraagd of de leerling ook *antwoordt* in de taal die h/zij aangeeft met een ouder te gebruiken, of haar enkel *begrijpt*. Wellicht hangt de keuze voor deze of gene taal van zoveel specifieke omgevingsfactoren af dat er onmogelijk een sluitend algemeen antwoord gegeven kan worden. M.i. is het aangeraden om een aantal concrete situaties voor te leggen waarin de respondent zijn/haar taalkeuze aangeeft (cf. factor (e) van Grosjean (1997) hierboven). In het tamelijk beperkte kader van dit onderzoek steun ik echter op de globale antwoorden van de leerlingen, waarbij ik ook telkens de *vaakst* gesproken taal per ouder (en eventueel de moedertaal van de ouders) tracht te weten te komen.

Tot slot blijken er belangrijke parallellen te bestaan tussen de origine van de ouders (die soms zichtbaar wordt via de gezinstaal) en de socio-economische situatie van leerlingen. In het onderzoek van Van Mensel (2007) komt naar voren dat Belgische ouders in het algemeen een hogere opleiding genoten hebben dan allochtone ouders en dat ruim 70% van de Belgische moeders werkt, tegenover slechts 40% van de allochtone moeders. Vooral het opleidingsniveau van de moeder blijkt een hoge discriminerende aard te hebben, waardoor dat vaak als indicator voor de socio-economische situatie van een gezin gebruikt wordt.

Om later een besluit te kunnen formuleren met betrekking tot een mogelijke correlatie tussen technische leesvaardigheid en thuistaalsituatie, onderscheid ik – op basis van de taal die met de ouders gesproken wordt – vier mogelijke categorieën waartoe een leerling kan behoren. Die indeling in vier categorieën is grotendeels dezelfde als welke de VGC hanteert voor haar jaarlijkse cijfers, m.n. (1) homogeen Nederlandstalig, (2) homogeen Franstalig, (3) taalgemengd Nederlands/Frans of Nederlands/andere taal, en (4) homogeen anderstalig of taalgemengd Frans/andere taal. In navolging van De Bleyser et al. (2001) spreek ik hier echter niet van *homogeen* maar van *dominant* Nederlands-, Frans- of anderstaligen. Omdat de kinderen in Brussel sowieso in contact komen met andere talen, is in feite niemand homogeen eentalig. Daarenboven blijkt uit mijn eigen onderzoek dat de thuistaalsituatie van veel leerlingen een pak complexer ineenzit dan de ietwat naïeve categorieëningdeling doet

vermoeden. Deze indeling houdt m.i. echter het beste het evenwicht tussen de weergave van de (aangenomen) werkelijke gezinstaal/talen enerzijds en de mogelijkheid om globale uitspraken over leerlingenpopulaties te doen anderzijds.

Concreet bevat categorie (1) de leerlingen die met hun beide ouders (overwegend) Nederlands spreken, categorie (2) de leerlingen die met hun beide ouders (overwegend) Frans spreken, en categorie (3) de leerlingen van wie een van de ouders Nederlands spreekt. In het kader van deze studie blijkt de derde categorie in de praktijk altijd de combinatie Nederlands-Frans in te houden, waarbij de ene ouder Nederlands en de andere Frans spreekt, of waarbij beide ouders afwisselend en even vaak beide talen spreken. Tot categorie (4) ten slotte behoren de leerlingen die met hun beide ouders (overwegend) een andere taal dan Nederlands of Frans spreken, of van wie de ene ouder Franstalig is en de andere anderstalig. Om te bepalen tot welke categorie een leerling behoort, houd ik in eerste instantie rekening met de vaakst gebruikte taal met beide ouders. Als op basis hiervan een leerling tot verschillende categorieën kan behoren, kijk ik naar de tweede en eventueel naar de derde of uitzonderlijk zelfs de vierde taal die thuis gesproken wordt. Wanneer een leerling rapporteert dat er thuis een relatief groot aantal talen gesproken wordt (bv. Frans, Nederlands, Engels en Filipijns) maar het Frans de vaakst gesproken taal is met beide ouders, kies ik er toch voor de leerling in de vierde categorie onder te brengen.

Vraag 4 peilt naar de taal of talen die de leerlingen met hun vrienden/vriendinnen spreken. Kenmerkend is dat daarop stevast het (soms verontwaardigde) antwoord “we mogen geen Frans spreken op school” volgt, of soms een iets eerlijker “als de juf/meester in de buurt is praten we Nederlands, anders Frans”. In dat geval vraag ik steeds door naar hun taalkeuze buiten de schoolmuren. Ik kan me bovendien niet van de indruk ontdoen dat vooral in De Wimpel sommige leerlingen niet *durven* te zeggen dat ze – zelfs buiten de school – Frans spreken met vrienden, of boeken lezen in het Frans. Het is m.i. niet onaannemelijk dat het Frans zo gestigmatiseerd wordt op school dat leerlingen eerder antwoorden wat volgens hen sociaal wenselijk is (i.c. dat ze ook in het Nederlands communiceren en lezen buiten de school) dan dat ze hun feitelijk taalgebruik omschrijven.

Ook de verwerking van de antwoorden op vraag 7 veroorzaakt soms interpretatieproblemen. Zelden was het antwoord op de vraag “lees je graag?” een volmondig ja of nee. De meeste leerlingen geven aan “een beetje graag” of “soms graag” te lezen, en niet zelden spelen

pragmatische overwegingen daarin mee. Antwoorden in de trant van “ik lees graag als er niks anders te doen is” of “ik lees graag als ik geen tv mag kijken van mijn ouders” zijn legio. Anderzijds geven leerlingen ook ronduit tegenstrijdige antwoorden. Zo antwoorden sommigen in eerste instantie resoluut “nee” op vraag 7, om onmiddellijk daarna aan te geven dat ze ook in hun vrije tijd vaak uit eigen wil lezen, en niet omdat een ouder of leerkracht hen daartoe verplicht. Of wat met de uitspraak “*lezen* is niet leuk maar de *boeken* zijn wel leuk”, zoals een leerling geantwoord heeft? Wellicht kan de gemiddelde tienjarige zich op een zonnige namiddag fijnere vrijetijdsbestedingen voor de geest halen dan lezen. Het is niet onwaarschijnlijk dat die redenering schuilt achter de vaak niet zo overtuigd klinkende reacties. Bijgevolg wordt het erg omslachtig om een waarde of betekenis toe te kennen aan de antwoorden, aangezien het allerm minst duidelijk is hoe de betrokken leerlingen de vraag interpreteren.

Mogelijk is mijn vraagstelling te direct en te algemeen geformuleerd. In zijn studie naar begrijpend lezen bij basisschoolleerlingen peilt Van Elsäcker (2002) onder meer naar leesmotivatie. Daartoe wordt een vrij uitgebreide vragenlijst opgesteld om te bepalen of de leerlingen eerder een intrinsieke, een extrinsieke of een “escape”-motivatie bezitten. Subtielere stellingen zoals “ik ga soms in een boek lezen omdat ik het zelf leuk vind” of “als ik vrij ben, lees ik graag een boek”, zoals in Van Elsäckers vragenlijst aan bod komen, lenen zich ongetwijfeld beter tot het accuraat bepalen van de leesmotivatie.

Om al de bovenstaande redenen heb ik ervoor gekozen om, ten eerste, bij de presentatie van de resultaten slechts twee waarden te onderscheiden (m.n. ja of nee), en alle gradaties van “graag” bij de ja-zeggere te rekenen. Alleen wie rechtuit negatief antwoordt op de vraag reken ik tot de neen-zeggere. Ten tweede is het m.i. allesbehalve aangeraden om op basis van de leerlingenantwoorden op deze vraag de groep deelnemers in categorieën op te splitsen en naar een eventuele correlatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid op zoek te gaan. Niet alleen is de leesmotivatie onvoldoende diepgaand bevraagd, maar ze is bij uitstek een indelingsfactor die onderhevig is aan beide bezwaren die Seegers et al. (1987) supra omschrijven, m.n. (1) respondenten kunnen tot verschillende categorieën behoren en (2) de indelingscriteria zijn niet stabiel genoeg. Door al die beperkingen worden de resultaten van deze bevraging in wat volgt niet expliciet in het onderzoek betrokken.

Tot slot betrek ik ook de resultaten van in totaal vijf deelnemende leerlingen niet in dit onderzoek. Het gaat om één leerling uit Hendrik Conscience, twee leerlingen uit De Zonnewijzer en nog eens twee leerlingen uit De Wimpel. Deze leerlingen hebben ooit een jaar overgedaan of zitten om een andere reden niet met hun leeftijdsgenoten in de klas. Dat laatste is met name het geval voor het twaalfjarige Iraakse meisje dat amper anderhalf jaar geleden in België is aangekomen en toen voor het eerst Frans en Nederlands is beginnen te leren. Bijgevolg zijn alle respondenten van wie de resultaten wel in rekening gebracht worden 9 of 10 jaar oud. Dat is in de eerste plaats van belang omdat Grosjean (1997) leeftijd als een relevante factor vermeldt bij tweetaligheidsonderzoek (cf. factor (h) supra), maar ook omdat met name deze zittenblijvers vaak (maar niet altijd) cognitieve problemen, leer- of gedragsmoeilijkheden bleken te ondervinden – aldus de betrokken leerkrachten. Doordat de kans reëel is dat ook deze factoren een invloed uitoefenen op de leesvaardigheid van de leerlingen, is het m.i. gerechtvaardigd hun resultaten niet in deze studie te betrekken. Hun leesscores heb ik dan ook nergens gebruikt om gemiddelden te berekenen of enige andere algemene uitspraken over bepaalde leerlingengroepen te doen.

### **2.3.2. De plaats van het Frans in het schoolcurriculum**

De Hendrik Consciencesschool en De Zonnewijzer zijn in respectievelijk 2001 en 2003 met meertalig onderwijs van start gegaan en zijn bijgevolg twee van de drie pioniersscholen van het STIMOB-project (zie hoofdstuk 1.3.2.3.1). In beide scholen is er een voltijdse STIMOB-leerkracht werkzaam die de Franstalige lessen in alle jaren van de lagere school verzorgt. De STIMOB-leerkrachten in deze twee scholen zijn *native speakers* van het Frans. De STIMOB-leerkracht van De Zonnewijzer heeft haar opleiding in het Nederlands genoten waardoor zij erg goed tweetalig is. Voor de STIMOB-lerares in de Hendrik Consciencesschool is dat niet het geval – zij kan zich iets minder vlot uitdrukken in het Nederlands. De leerlingen in De Wimpel daarentegen volgen klassiek, formeel taalonderwijs Frans dat telkens door hun eigen (Nederlandstalige) klasleerkracht onderwezen wordt. Hoeveel tijd er in elk leerjaar wordt besteed aan de lessen (in het) Frans in elk van de drie scholen, wordt duidelijk in onderstaande tabel. Naast de STIMOB-lesuren in het Frans wordt in De Zonnewijzer bovendien taalinitiatie Engels aangeboden vanaf het derde leerjaar. Het gaat om een halfuurtje per week in de tweede graad en een uur per week in de derde graad. In de Hendrik Consciencesschool wordt taalinitiatie Engels vanaf het zesde leerjaar gegeven.

	Hendrik Conscience	De Zonnewijzer	De Wimpel
	S T I M O B		Formeel taalonderwijs
<b>3<sup>e</sup> kleuterklas</b>	1u turnen	2u taalinitiatie	Nihil
<b>1<sup>e</sup> leerjaar</b>	1,5u wiskunde	2u WO	
<b>2<sup>e</sup> leerjaar</b>	0,5u onthaalkring		
<b>3<sup>e</sup> leerjaar</b>	2u WO	Afwisselend 1u/2u WO	2u
<b>4<sup>e</sup> leerjaar</b>	1u carrousel		
<b>5<sup>e</sup> leerjaar</b>	4u WO 1u carrousel	2u WO, aangevuld met: - 1u Ndl. voor lln. die sterk zijn in Fr. - 1u Fr. voor lln. die zwak zijn in Fr.	4u
<b>6<sup>e</sup> leerjaar</b>			

*Tabel 2: aantal lesuren (in het) Frans per week in de curricula van de drie scholen.*

In principe zijn de STIMOB-lessen een herhaling in het Frans van wat de leerlingen het lesuur ervoor in het Nederlands gezien hebben met hun klasleerkracht. Toch dient opgemerkt dat dit principe soms wat flexibeler opgevat wordt, waardoor de scholen vandaag een iets afgezwakte vorm van het oorspronkelijke STIMOB-project aanbieden. Zo wordt er in de lessen Wereldoriëntatie in het Frans in de Hendrik Conscience-school vaak plaatsgemaakt voor andere onderwerpen of zelfs voor formeel taalonderwijs (i.c. woorddictees, oefeningen op werkwoordvervoegingen of ander expliciet grammaticaonderwijs). In De Zonnewijzer wordt dan weer een lesuur Frans per week ingevuld door de klastitularis (vaak met een gedicht of liedje) in plaats van door de STIMOB-leerkracht.

Bij de betrokken leerkrachten in alle drie de scholen blijkt – ook “ondanks” het STIMOB-project – de idee te heersen dat Frans- en anderstalige kinderen meer behoefte hebben aan extra lessen Nederlands dan aan les in het Frans, omdat zij het Frans – zo luidt de redenering – beter beheersen dan het Nederlands. Dat treedt bijvoorbeeld naar voren in het programma van De Zonnewijzer, waar de leerlingen van de derde graad een uur per week in groepen worden verdeeld, afhankelijk van hun “nood” aan ondersteuning Frans of Nederlands. Evenzo meldt De Wimpel dat er in theorie 3 uur Frans in de tweede graad wordt gegeven, maar dat dat in de praktijk neerkomt op slechts 2 uur. Hetzelfde geldt in de derde graad: in theorie wordt er 5 uur Frans gegeven, in de praktijk slechts 4 uur. Opnieuw luidt de redenering hierachter dat de leerlingen al voldoende taalvaardig zijn in het Frans en dat ze bijgevolg meer

behoefte hebben aan lessen Nederlands. Met het bestaan van een vrij omvangrijke groep zogenoemde *fausses francophones*, i.e. leerlingen die het Frans “op straat” geleerd hebben maar van wie het Frans niet de gezinstaal is, wordt bijgevolg absoluut geen rekening gehouden (cf. Van de Craen et al. 2010).

In alle drie de scholen geldt ook zowel in de klas (behalve tijdens de lessen Frans) als op de speelplaats een nultolerantie tegenover het Frans. Ik kan me moeilijk van de indruk ontdoen dat de betrokken leerkrachten ondanks alles krampachtig het Nederlandstalige karakter van de school willen bewaren en/of beschermen. Een vaak gehoord argument om de anti-Franstalige houding enigszins te rechtvaardigen is dat de school *Nederlandstalig* is, dat ouders hun kind bewust in het Nederlandstalig onderwijs ingeschreven hebben opdat het Nederlands zou leren en dat dat laatste dus de belangrijkste opdracht van de school is. Dat is precies de opvatting die ook in de studies van Janssens (2009) en De Schutter (2001) naar voren komt en waarover in hoofdstuk 1.2.2. meer te lezen is. Anderzijds bestaat er onder de leerkrachten ook wel begrip voor het gebruik van het Frans op de speelplaats, door de natuurlijkheid waarmee een kind zijn/haar moedertaal spreekt tijdens het spelen. In de STIMOB-scholen ziet men geen graten in *extra* (STIMOB-)lessen Frans, maar die zouden niet *in de plaats van* ondersteuning Nederlands mogen komen, aangezien er evenzeer behoefte is aan extra lessen Nederlands.

Tot slot is er nog een andere – m.i. opvallende – overeenkomst tussen de drie deelnemende scholen, die vermoedelijk ook voor veel (zo niet alle) andere scholen opgaat. Alle leerkrachten geven aan dat er op geen enkel moment in het curriculum aan expliciet *lees*onderricht Frans wordt gedaan – althans niet op dezelfde manier als dat in het Nederlands is gebeurd in het begin van de lagere school. Hooguit vestigt de betrokken leerkracht de aandacht op de accenten in het Frans en worden fouten in de uitspraak ad hoc verbeterd. Complexere vaardigheden (bv. leesstrategieën gebruiken, teksten samenvatten, de hoofdgedachte uit een alinea halen etc.) worden niet behandeld in het Frans, omdat wordt aangenomen dat die automatisch voortvloeien uit de vaardigheden die in het Nederlands verworven worden.

### **2.3.3. Opbouw en verloop van de leesvaardigheidstest**

Alle vierdejaars uit de drie deelnemende scholen leggen de leesvaardigheidstest af in de loop van de maand maart 2012. Elke leerling leest individueel en luidop twee korte tekstjes voor:

een in het Nederlands en een in het Frans. De twee teksten staan volledig los van elkaar en zijn allebei fragmenten uit fictieboeken voor kinderen vanaf acht jaar oud. Zo wordt er rekening gehouden met enkele aanbevelingen met betrekking tot de tekstkeuze die in de literatuur aan bod komen. García (2009) meldt hoe belangrijk het is om tweetalige leerlingen in beide talen “authentieke” teksten aan te bieden, in die zin dat de teksten, ten eerste, niet speciaal voor het leesonderwijs ontworpen zijn, en, ten tweede, geen vertalingen maar originele teksten zijn. Bovendien hebben de klastitularis en de STIMOB-lerares van de Hendrik Conscience-school vooraf bevestigd dat de gekozen teksten op het leesniveau van de meeste leerlingen in hun klas zijn. De Nederlandse leestekst is het volgende fragment uit Toon Tellegens *Brieven aan niemand anders*:

*Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: ‘Boos! Ik ben boos!’ Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag (Tellegen 1996: 51).*

Dit fragment is 9 zinnen en 143 woorden lang. Dat is een gemiddelde van 16 woorden per zin en 1,3 lettergrepen per woord.

Het Franse tekstfragment hieronder is een brief uit het kinderboek *Mon loup* uit de reeks *Mouche van L'école des loisirs* – boeken die speciaal geschreven zijn “pour les enfants qui aiment déjà lire tout seul”.

*Mon cher neveu, Il n’y a plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent du mal. Tu vois, on a encore peur du loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les aiment de les adopter. Bien sûr, il faut qu’ils puissent vivre en toute liberté. On les installe dans le parc du Mercantour où ils sont très heureux. J’ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n’est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C’est le contraire. C’est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie (Moka 2006: 69-70).*



Het Franse fragment is 124 woorden lang, verdeeld over 14 zinnen. Een zin telt gemiddeld 9 woorden en een woord 1,4 lettergrepen. De zinnen in deze Franse tekst zijn dus gemiddeld maar de helft zo lang als de zinnen uit het Nederlandse fragment, maar de woorden uit beide teksten tellen gemiddeld ongeveer evenveel lettergrepen. In principe is de Franse tekst dus “gemakkelijker” leesbaar dan de Nederlandse, maar daarbij mag niet vergeten worden dat de betrokken leerlingen nooit expliciet en uitgebreid leesonderwijs in het Frans genoten hebben en het overgrote deel van hun schoolactiviteiten zich in het Nederlands afspeelt.

De twee tekstfragmenten worden een per een en op aparte bladen aangeboden, in een voldoende groot lettertype en met interlinie anderhalf. De keuze voor welke tekst als eerste wordt gelezen wordt steeds aan de leerling zelf overgelaten. Voor aanvang van de eigenlijke testafname maakt de leerkracht of maak ikzelf de leerlingen duidelijk dat deze leesvaardigheidstest geen toets of wedstrijd is en op geen enkele manier repercussies heeft voor hun schoolse beoordeling, maar dat het belangrijkste is dat ze hun best doen en tonen wat ze kunnen.

In principe is het de eerste keer dat de leerlingen deze teksten te zien krijgen, is er geen voorbereidingstijd voorzien en verschaft ik geen inleiding of omkadering bij de teksten. Alleen wanneer een leerling bang is om te lezen (wat in de praktijk alleen bij de Franse lectuur voorkomt) leg ik ter aanmoediging in enkele woorden uit waarover de tekst gaat. Om te vermijden dat leerlingen te snel zouden willen lezen en daardoor onnodige fouten maken, vertel ik nooit dat ook hun leestijd in rekening gebracht wordt. Overigens heeft dat de meeste leerlingen er niet van weerhouden om relatief vlot (althans zonder noemenswaardige pauzes) door te lezen. Wat de leerlingen voorlezen wordt telkens opgenomen met een dictafoon en hun leestijd wordt tot op één seconde nauwkeurig gemeten. Aangezien het de bedoeling is te onderzoeken wat de leerlingen *zelf* kunnen lezen, maak ik geen opmerkingen tijdens hun lectuur – ook al lijken enkele leerlingen dat wel te verwachten. Vaak blijkt trouwens dat de leerling – soms na even zoeken of eerst spellend lezen – zelfstandig in staat is de meeste woorden foutloos te lezen.

## 2.4. Analysemodel

### 2.4.1. Inleiding

Zoals al aangegeven werd supra, onderzoek ik alleen de *technische* leesvaardigheid van de leerlingen. Met drie factoren wordt hierbij rekening gehouden: de leessnelheid, het aantal gemaakte fouten en het aantal gelezen woorden. Bij de fouten worden uitsluitend grammaticale, lexicale en fonologische fouten onderscheiden. De keuze voor alleen deze drie parameters betekent onvermijdelijk een verlies aan informatie: onder meer de melodie, de prosodie en de klemtoon worden niet in rekening gebracht, voornamelijk omdat die erg moeilijk objectief te beoordelen laat staan te meten zijn (cf. Blakemore & Frith 2005).

### 2.4.2. Kwantitatief analysemodel: de leesindex

De leesindex is een formule, opgesteld door Piet Van de Craen, die poogt de technische leesvaardigheid op een kwantitatieve manier te meten en die het aldus mogelijk maakt om individuele verschillen qua leesvaardigheid zichtbaar te maken. Die formule ziet er als volgt uit:

$$LI = \frac{T \cdot N}{1 + F}$$

waarbij LI = leesindex

T = tijd

N = aantal gelezen woorden gedurende T

F = aantal fouten

Het aantal gelezen woorden, vermenigvuldigd met de tijd, wordt gedeeld door het aantal fouten, wat als resultaat een getal geeft dat een maat voor iemands technische leesvaardigheid is. Hoe hoger de leesindex, hoe “beter” een leerling leest. Immers, hoe meer woorden N een leerling leest en hoe minder fouten F h/zij maakt, hoe hoger het resultaat LI is. Wat precies fout wordt gerekend bespreek ik uitgebreid in paragraaf 2.4.4. infra.

In theorie kan deze formule, na invulling van alle variabelen, elk positief rationaal getal als uitkomst opleveren. Opdat het getal in de noemer nooit nul zou zijn, wordt bij het aantal

fouten steeds 1 opgeteld. Immers, in het geval dat een leerling geen enkele fout maakt bij het lezen van de N woorden, geldt dat  $F = 0$  (dus noemer = 0), waardoor de LI geen rationaal getal zou opleveren.

Stel dat leerling x in 20 seconden tijd een tekst van 40 woorden leest en daarbij 9 fouten maakt, dan bekomt men na invulling van alle variabelen een leesindex van 80:

$$LI(x) = \frac{20 \cdot 40}{1 + 9} = 80$$

Hoe meer woorden een leerling leest, hoe hoger zijn leesindex is. Leerling y maakt – net als leerling x – in 20 seconden tijd 9 fouten, maar leest 50 woorden in plaats van 40. De leesindex wordt dan:

$$LI(y) = \frac{20 \cdot 50}{1 + 9} = 100$$

wat inderdaad een hogere score is dan 80, het resultaat van leerling x.

Hoe meer fouten een leerling maakt, hoe lager zijn leesindex is. Leerling z leest – net als leerling x – in 20 seconden tijd een tekst van 40 woorden, maar maakt daarbij 19 fouten in plaats van 9. Zijn leesindex bedraagt bijgevolg:

$$LI(z) = \frac{20 \cdot 40}{1 + 19} = 40$$

wat inderdaad lager is dan 80, de score van leerling x.

Logisch gezien geldt dat hoe langer een leerling erover doet om een bepaalde tekst te lezen, hoe lager de leesindex is – een gegeven dat in bovenstaande formule echter niet klopt. Immers, nemen we aan dat leerling a evenveel woorden leest en daarbij evenveel fouten maakt als leerling x, maar dat hij daarvoor 40 in plaats van 20 seconden nodig heeft. De ingevulde formule ziet er dan als volgt uit:

$$LI(a) = \frac{40 \cdot 40}{1 + 9} = 160$$

wat *hoger* is dan de oorspronkelijke 80, en waardoor we het ongerijmde resultaat krijgen dat de leerling die meer tijd nodig heeft (leerling a) een betere lezer is dan wie in minder tijd net hetzelfde gedaan krijgt (leerling x).

Deze formule is kortom uitsluitend in staat om de resultaten van verschillende leerlingen te vergelijken indien wordt geëist dat T constant blijft (en bijgevolg zou T net zo goed uit de formule weggelaten kunnen worden). In de praktijk dient de tijd van de snelste lezer noodgedwongen als maat. Als de snelste lezer de aangeboden tekst in 20 seconden leest, dan kan van alle andere lezers die deelnemen aan de studie ook een fragment van maximaal 20 seconden in rekening gebracht worden (zelfs indien ze de facto veel meer tijd nodig hebben). Vanzelfsprekend gaat op die manier veel informatie verloren. Men kan zich een tekst voorstellen die *eindigt* met een moeilijk leesbare zin waarmee veel deelnemers het lastig hebben. Gesteld dat alleen de *eerste* 20 seconden van elke lezer geanalyseerd worden, is het niet onwaarschijnlijk dat de snelle lezers automatisch (en zelfs in verhouding) meer fouten maken dan de tragere lezers, aangezien die moeilijke zin op het einde van de tekst voor de tragere lezers niet eens in rekening gebracht wordt.

Bovendien wordt er, indien T constant is, geen rekening gehouden met de leessnelheid  $N/T$  in bovenstaande formule. Ook dit toon ik aan met een voorbeeld. Leerling x leest in 20 seconden tijd een tekst van 40 woorden en maakt 9 fouten. Zoals supra te lezen is, bedraagt zijn leesindex 80. Leerling b leest in diezelfde 20 seconden (want T is een constante) echter 80 woorden en maakt daarbij 19 fouten. Zijn leesindex bedraagt dus:

$$LI(b) = \frac{20 \cdot 80}{1 + 19} = 80$$

Leerling b, die dubbel zo snel leest als leerling x, zou dus precies dezelfde leesindex hebben als leerling x. Dit bewijst dat er geen rekening wordt gehouden met de leessnelheid van de leerlingen en dat het aantal fouten F dus ook niet in verhouding tot de leessnelheid  $N/T$  geplaatst wordt. Waarom de snelheid waarmee een bepaalde leestaak uitgevoerd wordt een belangrijke indicator is voor de mate van beheersing ervan, wordt verklaard in paragraaf 1.4.3.2. M.i. is dit een belangrijk argument om de factor leessnelheid wel op te nemen in de formule.

Ik ben van mening dat de hierboven besproken beperkingen verholpen kunnen worden, en wel door een kleine verandering in de formule aan te brengen. Immers, de leessnelheid  $N/T$  is evenredig met de leesindex LI (hoe sneller een respondent leest, hoe hoger zijn/haar leesindex) en het aantal fouten F is omgekeerd evenredig met de leesindex LI (hoe meer fouten een respondent maakt, hoe lager zijn/haar leesindex). Aan deze twee voorwaarden wordt voldaan in de volgende formule:

$$LI = \frac{N}{T} \cdot \frac{N}{1 + F} \quad \Leftrightarrow \quad LI = \frac{N^2}{T \cdot (1 + F)}$$

De leessnelheid  $N/T$ , vermenigvuldigd met de ratio gelezen woorden/fouten, is een maat voor iemands leesvaardigheid.  $T$  en  $F$  zijn omgekeerd evenredig met  $LI$ , en de leessnelheid  $N/T$  is recht evenredig met  $LI$ . Bovendien wordt het aantal fouten  $F$  in verhouding geplaatst tot het totale aantal gelezen woorden. Dat laatste betekent dat wie meer woorden leest ook het “recht” heeft om meer fouten te maken dan wie minder woorden leest. Dit illustreer ik aan de hand van een voorbeeld.

Leerling  $x$  leest zoals hierboven 40 woorden in 20 seconden en maakt daarbij 9 fouten. Leerling  $c$  leest 80 woorden in 40 seconden en maakt daarbij eveneens 9 fouten. Zij lezen bijgevolg allebei tegen dezelfde snelheid (m.n. 2 woorden per seconde) en maken evenveel fouten. De ingevulde formules voor respectievelijk leerling  $x$  en  $c$  zien er als volgt uit:

$$LI(x) = \frac{40^2}{20 \cdot (1 + 9)} = 8$$

$$LI(c) = \frac{80^2}{40 \cdot (1 + 9)} = 16$$

Omdat het foutenaantal  $F$  steeds in verhouding staat tot het totale aantal woorden  $N$ , heeft leerling  $x$  een lagere leesindex dan leerling  $c$ . Hoewel zij absoluut gezien hetzelfde aantal fouten maken, maakt leerling  $x$  in verhouding meer fouten dan leerling  $c$ , omdat  $x$  minder woorden gelezen heeft.

Ook het ongerijmde resultaat dat leerling  $b$  die dubbel zo snel leest als leerling  $x$  toch precies dezelfde leesindex heeft (cf. het voorbeeld supra waarbij  $LI(x) = LI(b) = 8$ ), wordt opgelost door de aangepaste  $LI$ -formule:

$$LI(x) = \frac{40^2}{20 \cdot (1 + 9)} = 8$$

$$LI(b) = \frac{80^2}{20 \cdot (1 + 19)} = 16$$

waarbij de snellere lezer  $b$  een hogere leesindex heeft dan de tragere  $x$ .

Het belangrijkste voordeel van deze gewijzigde formule is echter dat de volledige tekst die elke leerling leest ook werkelijk in rekening gebracht wordt. De tijd  $T$  is nu immers een variabele (net als alle andere grootheden in de formule), zowel in de realiteit als in de wiskundige formule. Om dit te illustreren, worden de leesindexen van respectievelijk

leerlingen x en a die supra als voorbeeld dienden, nu berekend aan de hand van de gewijzigde formule. Leerling x leest 40 woorden in 20 seconden en maakt 9 fouten:

$$LI(x) = \frac{40^2}{20 \cdot (1 + 9)} = 8$$

Leerling a leest eveneens 40 woorden en maakt 9 fouten, maar heeft daarvoor meer tijd (m.n. 40 seconden) nodig:

$$LI(a) = \frac{40^2}{40 \cdot (1 + 9)} = 4$$

De snellere lezer x heeft bijgevolg een hogere leesindex dan de tragere leerling a, wat volkomen logisch is.

Ook de andere variabelen staan (nog steeds) in de juiste verhoudingen. Een hoger aantal gelezen woorden N geeft, ceteris paribus, een hogere leesindex, een hogere tijd T zorgt voor een lagere leesindex en een lager foutenaantal F levert een hogere leesindex op. Bovendien staat het foutenaantal ook in relatie tot het totale aantal gelezen woorden, en vormt de verhouding N/T de leessnelheid.

Hoewel in het kader van dit onderzoek theoretisch gezien elke leerling precies dezelfde tekst voorleest (met een gelijk aantal woorden N), is het toch van belang om N niet als een constante te beschouwen. In de praktijk komt het immers verschillende keren voor dat een leerling per vergissing een volledige regel van de tekst overslaat bij het lezen, waardoor het totale aantal gelezen woorden van leerling tot leerling kan verschillen. Dat alle grootheden variabelen zijn is bovendien uiterst nuttig voor latere vergelijking van de scores, aangezien deze formule algemeen toepasbaar is (en niet enkel voor een gelijke T). Het is met andere woorden niet alleen mogelijk om scoreverschillen tussen leerlingen aan te tonen, maar ook om de scores op verschillende teksten (en bijgevolg de Nederlands en de Franse leesindex) met elkaar te vergelijken.

### **2.4.3. Statistische analyse**

Voor de kwantitatieve analyse van de resultaten maak ik gebruik van het statistische programma SPSS. Om na te gaan of een gevonden verschil tussen twee of meer steekproeven significant is (cf. onderzoeksvragen 1, 2 en 3), of om te onderzoeken of er een samenhang bestaat tussen twee of meer variabelen (cf. onderzoeksvraag 4), voer ik in wat volgt enkele

statistische toetsen uit op de gegevens. Om een antwoord te kunnen bieden op de vooropgestelde onderzoeksvragen, zijn met name drie tests van belang: de *Mann-Whitney U-test*, de *Kruskal-Wallis test* en *Spearman's rangcorrelatie*.

De *Mann-Whitney U-test* is ontworpen om de significantie van een waargenomen verschil tussen twee onafhankelijke steekproeven te toetsen. Dat betekent dat er wordt nagegaan of een verschil op toeval berust of dat het een systematisch verschil is. Bij de *Mann-Whitney U-test* gaat het enerzijds om een nominale splitsingsvariabele (i.e. de twee onafhankelijke steekproeven) en anderzijds een ordinale testvariabele. Wat deze toets in het kader van dit onderzoek aantrekkelijk maakt, is het gegeven dat hij – in tegenstelling tot de vaker gebruikte t-toets – uitermate geschikt is voor kleinere steekproeven ( $N < 25$ ). Een bijkomend voordeel is dat er bij de vergelijking van ordinale gegevens uitsluitend gekeken wordt of twee waarden van elkaar verschillen, maar niet *hoeveel* ze van elkaar verschillen. Er is met andere woorden alleen sprake van “meer” of “minder”, maar niet van *hoeveel* meer of minder. Bijgevolg wordt deze statistische toets niet of nauwelijks beïnvloed door extreme waarden (Baarda & De Goede 2006; Baarda et al. 2007).

In de *Mann-Whitney U-test* worden alle respondenten van beide steekproeven eerst tezamen genomen en krijgen ze op basis van hun score op de ordinale variabele een rangscore toegewezen. Vervolgens worden voor beide groepen afzonderlijk de rangscores opgeteld en wordt tevens de gemiddelde rangscore voor elke groep berekend. De mate waarin rangscores van elkaar verschillen wordt uitgedrukt in de grootte U. Uit de tweezijdige overschrijdingskans (*Asymp. Sig.*) die bij die U-waarde hoort wordt ten slotte afgeleid of het gevonden verschil al dan niet significant is. Is de tweezijdige overschrijdingskans kleiner dan 0,05 (i.e. de homogeniteitscoëfficiënt alpha), dan is de kans dat het verschil op toeval berust eerder klein en mag het verschil dus significant genoemd worden. Als de tweezijdige overschrijdingskans groter is dan 0,05, dan is het verschil niet significant (Baarda et al. 2007).

De *Kruskal-Wallis test* is op precies hetzelfde principe gebaseerd als de *Mann-Whitney U-test*. De testvariabele dient ook hier minimaal op ordinaal niveau gemeten te zijn, en de splitsingsvariabele is nominaal. Ook deze toets is ontworpen voor de vergelijking van relatief kleine niet-gekoppelde steekproeven. In tegenstelling tot de *Mann-Whitney U-test*, die maximaal twee steekproeven kan vergelijken, is de *Kruskal-Wallis test* evenwel geschikt voor de toetsing van een verschilvraag met betrekking tot drie of meer onafhankelijke

steekproeven. Dit laatste is met name van belang bij de vergelijking van de leesindices van de leerlingen uit de vier verschillende thuistaalcategorieën (Baarda et al. 2007).

Terwijl zowel de *Mann-Whitney U-test* als de *Kruskal-Wallistest* nagaan of een verschil tussen steekproeven significant is, dient *Spearman's rangcorrelatiecoëfficiënt* om een correlatie of samenhang tussen ordinale variabelen te meten. Ook deze laatste toets is met name voor kleinere steekproeven ( $N < 30$ ) geschikt en wordt minder beïnvloed door extreme scores dan andere correlatiecoëfficiënten. *Spearman's rangcorrelatiecoëfficiënt* wordt weergegeven door de grootte  $\rho$  die de mate uitdrukt waarin er een verband bestaat tussen de rangorde van twee variabelen. De waarde van  $\rho$  kan variëren tussen +1 en -1. Als  $\rho = +1$ , dan is er een perfect positief verband tussen beide variabelen. Als  $\rho = -1$ , dan is er een perfect negatief verband, en als  $\rho = 0$ , dan is er geen enkel verband tussen de twee ordinale variabelen. Ook wordt steeds de tweezijdige overschrijdingskans of p-waarde berekend die – net als bij de twee tests hierboven – de statistische significantie van het gevonden verband weergeeft (Baarda et al. 2007).

#### **2.4.4. Kwalitatief analysemodel: foutenanalyse**

De “perfecte” lectuur is die waarbij de tekst volledig naar de letter gelezen wordt, zonder een foneem of woord over te slaan, zonder fonemen of woorden te veranderen en zonder de zinsstructuur te wijzigen. De tekst moet immers zo vloeiend en correct mogelijk gelezen worden. Zoals hierboven al gezegd, wordt er geen rekening gehouden met prosodie of zinsmelodie. Of een leerling uiterst monotoon of net erg expressief voorleest, heeft in het kader van dit onderzoek dus geen enkel belang. Ook een verkeerde accentuering binnen de zin wordt niet in rekening gebracht. Met factoren die de vlotheid belemmeren (bv. onnodige pauzes binnen een woord of tussen woorden) wordt rekening gehouden door de leestijd in rekening te brengen; zij worden dus niet nog eens als fout meegeteld.

Hoe wordt dan wel bepaald wat fout is? Opdat de leesindex de leesprestatie van een leerling op een betrouwbare manier zou weergeven, dient uiteraard zo nauwkeurig mogelijk worden vastgelegd wat als fout wordt aangezien. Daartoe onderscheid ik drie foutencategorieën, die ruwweg gebaseerd zijn op de drie componenten van de grammatica die Seegers et al. (1987) onderscheiden. Als een grammatica gedefinieerd wordt als “het systeem van regels dat bepaalt welke taaluitingen tot een taal behoren en welke niet” (Seegers et al. 1987: 20), dan gaat het



om een intuïtief oordeel dat zich “in het hoofd” van een taalgebruiker bevindt en dat onjuiste combinaties uitsluit. De drie componenten van de grammatica zijn (1) de syntactische component (i.e. regels die de structuur of zinsbouw betreffen), (2) de semantische component (i.e. regels die de betekenis betreffen), en (3) de fonologische component (i.e. regels die de uitspraak betreffen). Die componenten komen respectievelijk overeen met de foutenindeling die ik in het kader van dit onderzoek hanteer: (1) grammaticale fouten (i.e. fouten tegen functiewoorden), (2) lexicale fouten (i.e. fouten tegen inhoudswoorden) en (3) fonologische fouten (i.e. fouten op foneemniveau). In onderstaande tabel wordt duidelijk welke fouten begrepen zitten in elke categorie en geef ik voor elk type een voorbeeld van een fout die een leerling heeft gemaakt.

Foutencategorie	Omschrijving	Voorbeeld
<b>Grammaticale fouten</b>	Foutief lezen van het lidwoord	“ <i>la</i> parc” i.p.v. “ <i>le</i> parc”
	Foutief lezen van een persoonlijk, bezittelijk, aanwijzend, wederkerend of betrekkelijk voornaamwoord	“ <i>sa</i> vieille tante” i.p.v. “ <i>ta</i> vieille tante”; “aux gens <i>que</i> les aiment” i.p.v. “aux gens <i>qui</i> les aiment”
	Woordsoort verandert (maar semantiek blijft behouden)	“woedend” i.p.v. “woede”; “libre” i.p.v. “liberté”
	Foutieve vervoeging van werkwoord of werkwoord in de verkeerde tijd	“puissant” i.p.v. “puissent”; “brult hij” i.p.v. “brulde hij”
	Volledig woord weglaten	“de woede van pad” i.p.v. “de woede van de pad”
	Volledig woord toevoegen of herhalen	“schoten zijn ogen schoten zijn ogen vonken”
	Volledig woord verplaatsen	“moesten doen” i.p.v. “doen moesten”
	Foutieve grammaticale overeenkomst tussen adjectief en substantief	“les <i>méchantes</i> garçons”
	Verwisseling enkelvoud/meervoud	“le loup” i.p.v. “les loups”
<b>Fonologische fouten</b>	Substitutie van een foneem door een ander foneem	“boosheid” i.p.v. “boosheid”
	Foneem weglaten	“plotsing” i.p.v. “plotseling”
	Foneem toevoegen of herhalen (bv. haperen tijdens het lezen)	“Al-Alask-Alaska”
	Substitutie van een woord door een pseudowoord	“op de <i>gonder</i> ” i.p.v. “op de grond”
<b>Lexicale fouten</b>	Substitutie van een woord door een ander bestaand woord (voor zover niet onder grammaticale of fonologische fouten)	“On les <i>attend</i> ” i.p.v. “on les <i>installe</i> ”

Tabel 3: kenmerken van de grammaticale, fonologische en lexicale fouten.

Onmiddellijk is het duidelijk dat sommige “fouten” strikt genomen niet fout zijn, in die zin dat de taaluiting – volgens de definitie van Seegers et al. (1987) – nog steeds perfect grammaticaal is. Als een leerling bijvoorbeeld “...dat zij thuis nog iets *moesten doen*” leest in plaats van “...dat zij thuis nog iets *doen moesten*”, zoals in de tekst staat, dan blijft de zin

grammaticaal correct. Hetzelfde geldt voor de leerling die “*la photo*” leest waar er “*sa photo*” staat. Ik kies er hier echter bewust voor om elke lezing die niet ad litteram in de tekst staat, fout te rekenen. Op die manier is het gemakkelijker om een onderscheid tussen de leesprestaties van verschillende leerlingen te maken. Om diezelfde reden tel ik ook elke foutieve lezing die onmiddellijk door de leerling zelf verbeterd wordt, alsnog als fout mee. Kortom: fout is alles wat anders in de tekst staat.

Om het aantal fouten te berekenen wordt er ten eerste van uitgegaan dat alle fouten gelijkwaardig zijn: elke fout krijgt de waarde 1 in de formule voor de leesindex, ongeacht de categorie waartoe ze behoort. Ten tweede wordt aangenomen dat elk woord maximaal één fout bevat. Of *eenzelfde* woord een of vijf keer herhaald wordt, maakt dus geen verschil voor het foutenaantal (maar wellicht wel voor de leestijd). Net zo tellen verscheidene incorrect gelezen fonemen *binnen eenzelfde woord* slechts als één fout mee. Ook de herhaling van een woordgroep telt slechts als één fout. In het geval dat een leerling onopzettelijk een volledige tekstregel overslaat, pas ik het aantal woorden in de formule in functie daarvan aan en tel ik één grammaticale fout (cf. “volledig woord weglaten”) bij het foutenaantal.

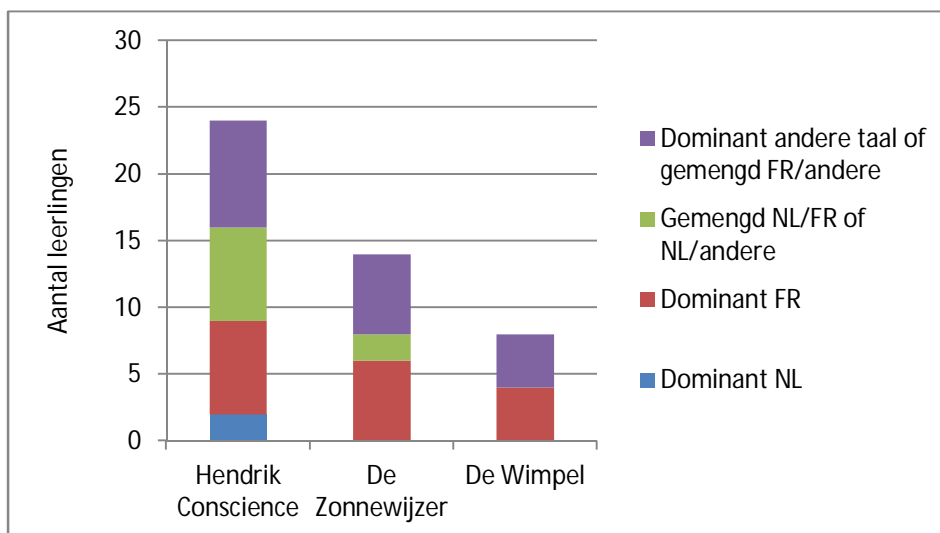
### **3. ONDERZOEKSRESULTATEN EN ANALYSE**

#### **3.1. Inleiding**

In totaal zijn er 46 geldige leestests van evenveel leerlingen afgenomen, telkens zowel in het Nederlands als in het Frans. De leerlingen zijn afkomstig uit het vierde leerjaar van drie scholen: de Hendrik Conscienceschool (N = 24), De Zonnewijzer (N = 14) en De Wimpel (N = 8). De eerste twee scholen richten STIMOB-taalonderwijs in, terwijl De Wimpel kiest voor traditioneel taalonderwijs. Zoals in de onderzoeksopzet uitvoerig uiteengezet wordt, stel ik nog enkele bijkomende vragen om de thuistaal- en leessituatie van de proefpersonen beter te kunnen duiden. In wat volgt is een beknopt overzicht van de bevindingen met betrekking tot die individuele thuistaal- en leesachtergrond te vinden. Vervolgens formuleer ik in de kwantitatieve analyse een antwoord op de vier onderzoeksvragen die in de onderzoeksopzet opgeworpen worden. Tot slot voer ik ook een kwalitatieve foutenanalyse uit.

### 3.2. Thuistaal van de proefpersonen

Zoals verwacht is de leerlingenpopulatie in de drie Brusselse scholen erg divers. Als antwoord op de vraag naar de taal/talen die de leerlingen thuis met hun ouders spreken, worden in totaal maar liefst 14 verschillende talen genoemd. Naast meer voor de hand liggende talen als Frans, Nederlands, Turks en Arabisch, passeren ook Albanees, Armeens, Engels, Filipijns, Italiaans, Lingala, Marokkaans, Russisch, Spaans en een Ghanese taal de revue. Ook een combinatie van twee of meer talen komt relatief vaak voor. In bijlagen 1, 2 en 3 zijn telkens de thuistalen per leerling terug te vinden. Afhankelijk van hun thuistaal of –talen worden de deelnemers in vier categorieën ingedeeld, zoals die supra in de onderzoeksopzet beschreven worden. Het gaat om dominant Nederlandstaligen (N = 2), dominant Franstaligen (N = 17), gemengd Nederlands- en Franstaligen of Nederlands- en anderstaligen (N = 9), en dominant anderstaligen of gemengd Frans- en anderstaligen (N = 18). Tot de derde categorie behoren hier uitsluitend Nederlands- en Franstaligen. De combinatie van Nederlands met een andere taal komt in deze leerlingenpopulatie met andere woorden niet voor. De grafiek hieronder biedt een overzicht van het voorkomen van de talige categorieën in de leerlingenpopulatie per school.



Figuur 4: aantal leerlingen per thuistaalcategorie in elk van de drie scholen.

Onmiddellijk valt op dat – althans wat thuistaal betreft – de populatie in de Hendrik Conscience-school de meest heterogene is. Alle vier de taalcategorieën komen er immers voor. In De Zonnewijzer zijn dat er maar drie, en in De Wimpel komen slechts twee van de vier mogelijke categorieën voor. Dat betekent dat er in het vierde leerjaar van De Wimpel geen

enkele leerling zit die Nederlands spreekt met zijn/haar ouders, aangezien niemand tot de groep “gemengd Nederlands/Frans” of “dominant Nederlandstalig” behoort. Het spreekt vanzelf dat deze klassituatie consequenties kan hebben voor de globale resultaten op de leesvaardigheidstests, en dat ik bij de bespreking van de resultaten bijgevolg zoveel mogelijk rekening tracht te houden met de “tekorten” aan proefpersonen die tot een van deze twee taalcategorieën behoren.

De voorgaande indeling in taalcategorieën is alleen gebaseerd op de taal/talen die de leerlingen met hun ouders spreken, maar uiteraard zijn ouders niet de enige mensen met wie kinderen communiceren buiten de school. Daarom stel ik aan elke leerling ook de vraag welke talen h/zij zoal met broers of zussen en met vrienden of vriendinnen spreekt. De talen die met vrienden of vriendinnen gesproken worden blijken daarbij vaak overeen te komen met de taalkeuze bij broers en zussen. Hoewel de indeling in taalcategorieën supra duidelijk verschillend is in de drie scholen, is er met betrekking tot het taalgebruik met broers, zussen, vrienden en vriendinnen nauwelijks een verschil merkbaar tussen de drie scholen. In het algemeen wordt er door ongeveer evenveel leerlingen Nederlands (N = 28) als Frans (N = 34) gesproken, en heel vaak een combinatie van beide (N = 20). Ook andere talen (m.n. Turks, Arabisch, Marokkaans en Armeens) worden door een enkeling genoemd, maar in veel mindere mate dan bij het taalgebruik met de ouders het geval was. Dat laatste betekent dat er ook in anderstalige gezinnen thuis soms Nederlands gesproken wordt, hetzij niet met de ouders.

### **3.3. Leesachtergrond van de proefpersonen**

In paragraaf 2.3.1.2. van de onderzoeksopzet wordt uitgelegd welke bijkomende vragen ik aan de deelnemende leerlingen stel om iets meer te weten te komen over hun leesgedrag. De individuele resultaten van die navraag zijn te vinden in de tabellen in bijlagen 1, 2 en 3. Allereerst wordt geïnformeerd of de deelnemers in nog een andere taal kunnen lezen behalve in het Nederlands en het Frans. Bij iets minder dan de helft van de leerlingen (m.n. 21 van de totale 46 proefpersonen) blijkt dat inderdaad het geval te zijn. In de overgrote meerderheid van de gevallen gaat het daarbij om talen die ook (soms) met de ouders gesproken worden. De meeste leerlingen die behalve in het Nederlands en het Frans nog in een andere taal kunnen lezen, zijn dan ook te vinden in de taalcategorie van de dominant anderstaligen of taalgemengd Frans- en anderstaligen. De buitenschoolse leestalen komen bijgevolg

grotendeels overeen met de talen die in paragraaf 3.2.1. opgesomd worden: onder meer Arabisch, Turks, Spaans en Engels keren vaak terug, maar ook in het Italiaans, Albanees, Russisch, Filipijns, Armeens en Lingala wordt soms gelezen. Het is overigens niet zo dat alle leerlingen alle talen die ze thuis spreken ook kunnen lezen. Met uitzondering van één leerlinge uit De Zonnewijzer is voor alle proefpersonen het Nederlands echter de *eerste* taal waarin ze hebben leren lezen.

Ten tweede wordt aan de leerlingen gevraagd of ze *graag* lezen. Over de uiteenlopende, soms tegenstrijdige en vaak moeilijk interpreteerbare antwoorden die op deze vraag gegeven worden, rapporteer ik uitgebreid in punt 2.3.1.2. van de onderzoeksopzet. Onderstaande tabel biedt een overzicht van het aantal leerlingen dat graag en niet zo graag leest. Hieruit blijkt meteen dat de overgrote meerderheid van de leerlingen (m.n. 40 van de 46 leerlingen) zo nu en dan met plezier een boek openslaat. In de Hendrik Conscience-school zitten in verhouding de meeste leerlingen die graag lezen. De leerlingen die niet zo graag lezen zijn overigens min of meer gelijk verdeeld over de verschillende thuistaalcategorieën.

	<b>Graag</b>	<b>Niet graag</b>	<b>Totaal</b>
H. Conscience	23	1	<b>24</b>
De Zonnewijzer	11	3	<b>14</b>
De Wimpel	6	2	<b>8</b>
<b>Totaal</b>	<b>40</b>	<b>6</b>	<b>46</b>

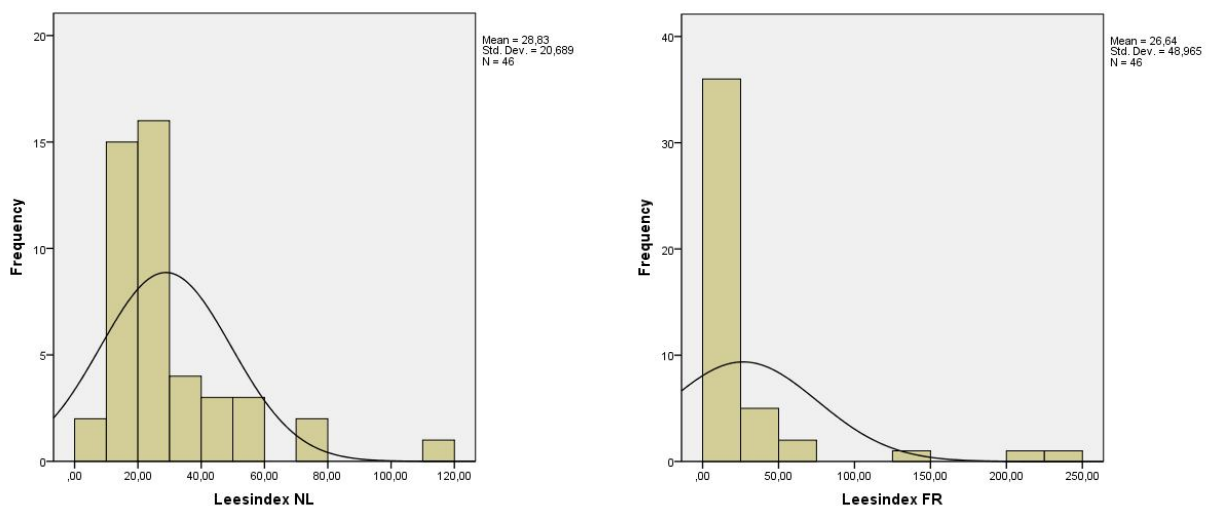
*Tabel 4: aantal leerlingen per school dat aangeeft graag en niet graag te lezen.*

Aansluitend vraag ik ook in welke taal de leerlingen in hun vrije tijd lezen. Slechts één leerling geeft daarbij aan nooit thuis te lezen. In het algemeen wordt er thuis het vaakst in het Nederlands gelezen (N = 44), maar ook Frans is een erg populaire leestaal (N = 30). Hoewel enkele leerlingen rapporteren dat ze alleen in het Nederlands *mogen* lezen van hun ouders, leest een meerderheid toch zowel in het Nederlands als in het Frans. Enkele leerlingen geven ook aan regelmatig in het Engels (N = 4) of het Turks (N = 2) te lezen.

### 3.4. Kwantitatieve resultaten

#### 3.4.1. Algemeen

De beste lezer in het Nederlands heeft een leesindex van 117,5 en de minst goede lezer een score van 6,9. De Nederlandse leesindex heeft met andere woorden een enorm bereik, met een gemiddelde score van 28,8. In het Frans is het bereik zelfs nog groter: de waarden schommelen tussen minimaal 1,7 en maximaal 244,1 met een gemiddelde van 26,6. Gemiddelden zijn in dit verband vrijwel nietszeggend, aangezien het verschil in leesvaardigheid tussen twee willekeurige leerlingen gigantisch kan zijn. In de onderstaande figuur wordt daarom de frequentieverdeling voor de Nederlandse en de Franse leesindex afgebeeld voor de leerlingen uit alle scholen samen.

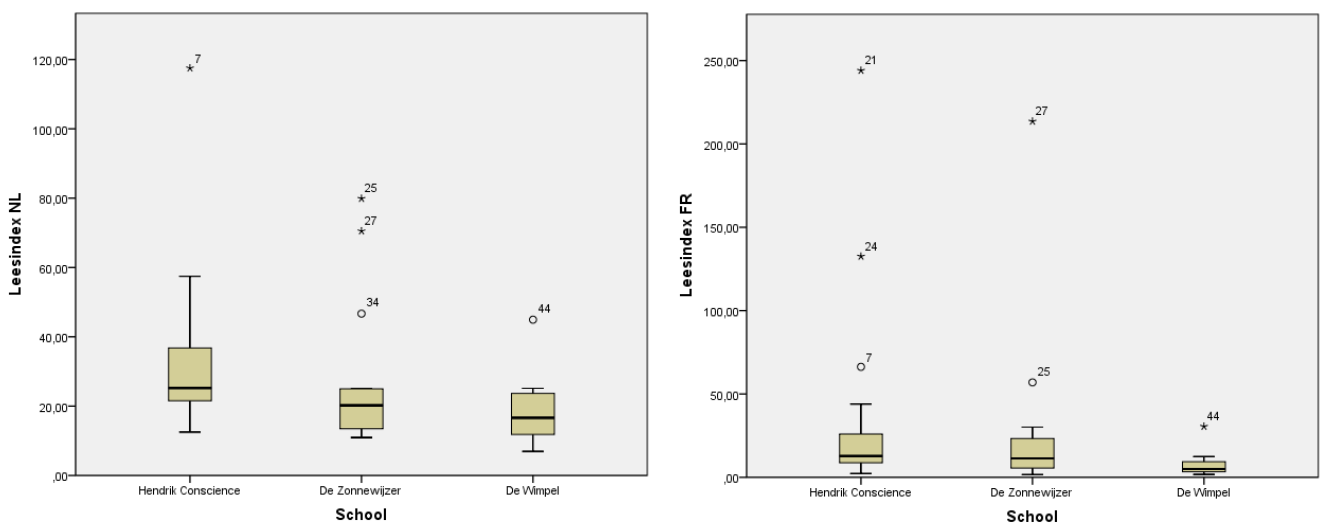


Figuur 5: histogram voor de Nederlandse en de Franse leesindex (N = 46).

De verdeling van de Nederlandse leesindex verschilt duidelijk van die van de Franse leesindex. De waarden die voorkomen voor de Nederlandse leesindex zijn veel egalier verspreid over alle klassen. Het grootste deel van de leerlingen (N = 31) heeft in het Nederlands een score tussen 10,0 en 30,0. De overige leerlingen zijn relatief gelijk verdeeld over de andere klassen, met één uitschieter tussen 110,0 en 120,0. Wat de Franse leesindex betreft heeft de overgrote meerderheid van de leerlingen (N = 36) een leesindex die kleiner dan 25,0 is. De gemiddelde Franse leesindex wordt bijgevolg voornamelijk opgetrokken door enkele extreme waarden (m.n. tussen 125,0 en 250,0). Dit verklaart waarom ook de

standaarddeviatie veel hoger ligt in het Frans (SD = 48,97) dan in het Nederlands (SD = 20,69).

Figuur 6 is de boxplot voor de verdeling van de leesscores in het Nederlands en in het Frans in de drie scholen. Het verschil tussen de hoogste en de laagste score blijkt in de Hendrik Consciencschool duidelijk veel groter te zijn dan in de twee andere scholen. Zowel in het Nederlands als in het Frans is het bereik in de Hendrik Consciencschool erg groot, waardoor de scores van de leerlingen soms bijzonder ver uit elkaar liggen. In De Wimpel daarentegen liggen de resultaten van alle leerlingen dan weer relatief dicht bij elkaar, en bovendien zijn er nauwelijks extreme waarden. Omdat de gemiddelden zoals die in wat volgt weergegeven worden in grote mate beïnvloed kunnen worden door enkele uitschieters, wordt infra ook steeds vermeld in welke klasse de meeste resultaten zich bevinden. Ook zijn de leestijd, het aantal gelezen woorden, het aantal fouten, de leessnelheid en tot slot de leesindex per school en per leerling terug te vinden in bijlagen 1, 2 en 3.



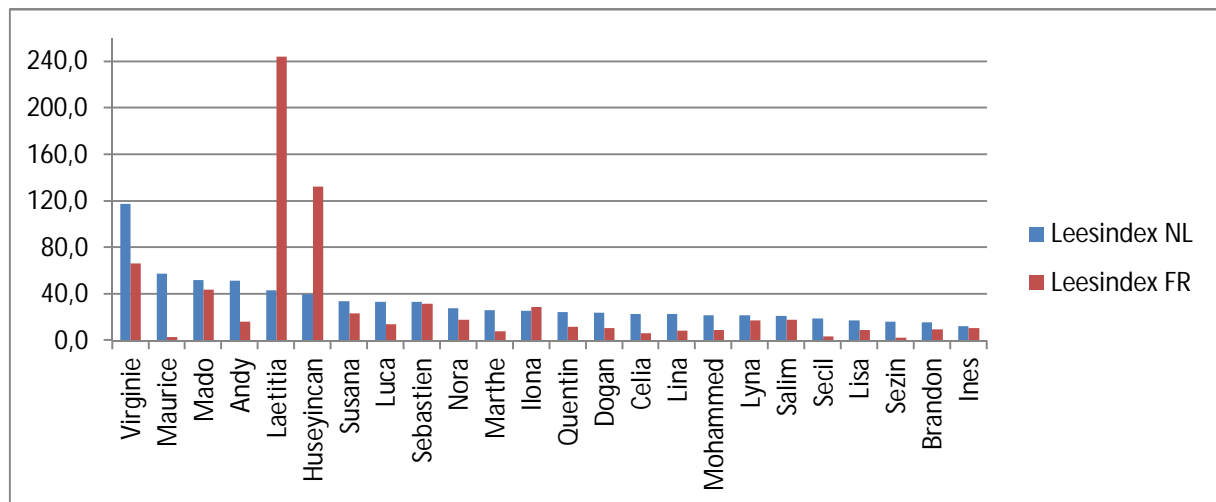
Figuur 6: boxplot voor de Nederlandse en de Franse leesindex in de drie scholen (N = 46).

### 3.4.2. Hendrik Conscience

De leesscores in het Nederlands en in het Frans van de 24 leerlingen uit de Hendrik Consciencschool worden hieronder grafisch voorgesteld. De scores zijn gerangschikt van groot naar klein op basis van de Nederlandse leesindex. Met uitzondering van de eerste leerlinge, die een veel hogere score behaalt dan al haar klasgenoten, gaan de Nederlandse leesindexen in langzaam dalende lijn. Ook in het Frans zijn er geen grote verschillen tussen de



leerlingen onderling, met uitzondering van twee grote pieken en één minder opvallende (m.n. de score van de eerste leerlinge). Deze uitschieters die in het Nederlands en het Frans waargenomen worden, komen overeen met de extreme waarden in de boxplot in punt 3.4.1. supra.



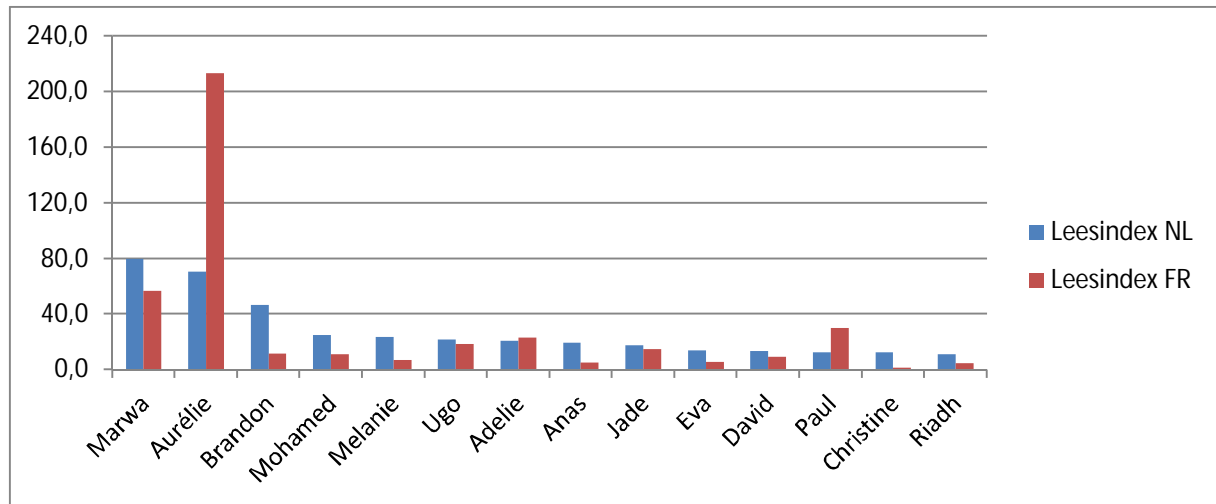
Figuur 7: Nederlandse en Franse leesindex in de Hendrik Conscience-school (N = 24).

In het Nederlands hebben de meeste leerlingen (N = 18) een leesindex tussen 20,0 en 40,0. De Nederlandse tekst wordt gemiddeld in 88 seconden gelezen (i.e. een leessnelheid van 1,64 woorden per seconde) en daarbij worden 8 fouten gemaakt. In het Nederlands levert dat een gemiddelde leesindex van 32,6 op. In het Frans gaat het iets minder vlot: de meerderheid van de leerlingen (N = 17) heeft een score tussen 0,0 en 20,0. Gemiddeld heeft een leerling 90 seconden nodig om de volledige tekst te lezen (i.e. een gemiddelde snelheid van 1,49 woorden per seconde) en maakt daarbij 15 fouten. De leesindex bedraagt gemiddeld 31,0. Hoewel er in het Frans in het algemeen lager wordt gescoord dan in het Nederlands (cf. figuur 7) liggen door enkele extreme waarden de gemiddelden in het Nederlands en het Frans vrij dicht bij elkaar.

### 3.4.3. De Zonnewijzer

De figuur hieronder geeft de leesscores van alle leerlingen uit De Zonnewijzer weer (N = 14), waarbij de Nederlandse scores gerangschikt zijn in dalende volgorde. In de boxplot in 3.4.1. is te zien dat er in het Nederlands drie en in het Frans twee extreme waarden voorkomen. In het Nederlands gaat het om de scores van de drie beste lezers, die, in tegenstelling tot de scores

van hun klasgenoten, allen boven 40,0 liggen. In het Frans zijn er in de grafiek hieronder twee pieken (m.n. van de eerste twee leerlingen) die allebei eveneens hoger dan 40,0 zijn.

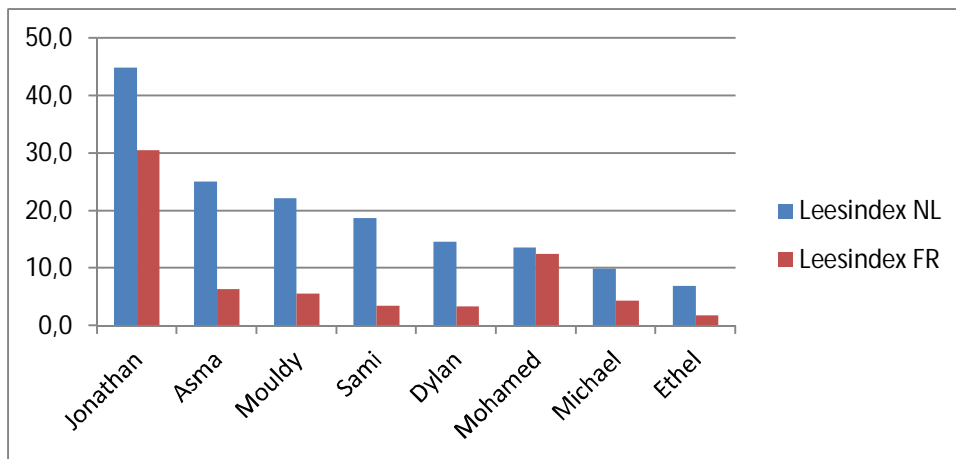


*Figuur 8: Nederlandse en Franse leesindex in De Zonnewijzer (N = 14).*

Zowel in het Nederlands (N = 7) als in het Frans (N = 10) behaalt het gros van de leerlingen een leesindex tussen 0,0 en 20,0. In het Nederlands heeft de gemiddelde leerling 94 seconden nodig om de tekst te lezen (i.e. met een snelheid van 1,61 woorden per seconde) en worden er 10 fouten gemaakt. De gemiddelde leesindex bedraagt bijgevolg 27,7 in het Nederlands. Ook in deze school liggen de scores in het Frans in het algemeen iets lager dan die in het Nederlands, zoals ook uit de grafiek is op te maken. Een leerling heeft gemiddeld 99 seconden nodig om de tekst te lezen, leest tegen een snelheid van 1,55 woorden per seconde en maakt 15 fouten. De gemiddelde leesindex in het Frans bedraagt 29,5. Dat het gemiddelde hoger ligt in het Frans dan in het Nederlands is volledig op conto van de zeer extreme waarde (LI = 213,6) van de tweede leerlinge te schrijven. In het Frans ligt het foutenaantal immers hoger en de leessnelheid lager dan in het Nederlands.

#### **3.4.4. De Wimpel**

De resultaten van de 8 leerlingen in De Wimpel worden ten slotte in figuur 9 weergegeven. In tegenstelling tot de twee andere scholen zijn de scoreverschillen tussen de leerlingen hier veel meer genivelleerd. Net zoals de boxplot in 3.4.1. laat zien, is hier zowel in het Nederlands als in het Frans slechts sprake van één extreme waarde (m.n. een score boven 30,0), allebei van de eerste leerling in de grafiek.



Figuur 9: Nederlandse en Franse leesindex in De Wimpel (N = 8).

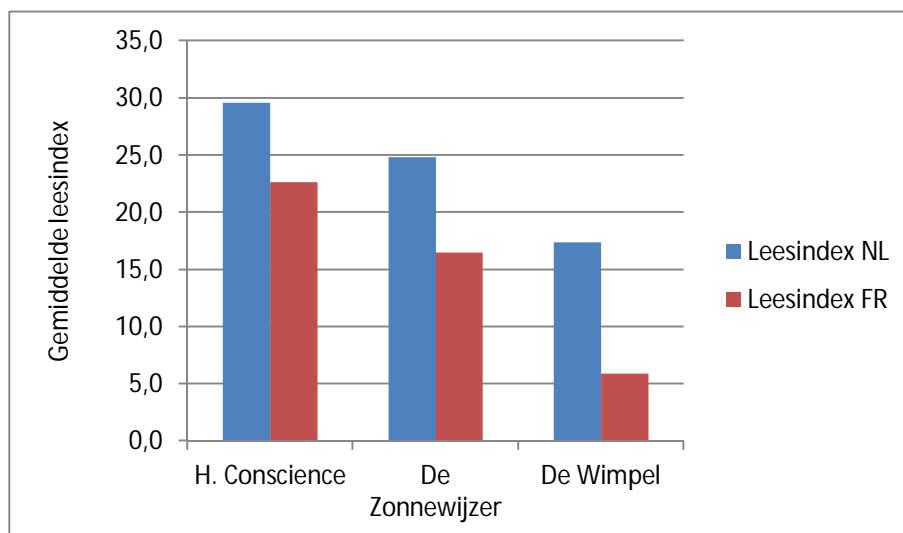
Zowel in het Nederlands (N = 5) als in het Frans (N = 7) liggen de meeste scores onder 20,0. Hoewel dit ook voor de resultaten van De Zonnewijzer opgaat, scoren de leerlingen in De Wimpel toch gemiddeld lager dan hun leeftijdsgenoten in de twee andere scholen. De Nederlandse tekst wordt gemiddeld in 97 seconden tijd gelezen met een snelheid van 1,50 woorden per seconde. Hierbij worden 13 fouten gemaakt en wordt er een gemiddelde leesindex van 19,5 behaald. In het Frans bedragen de gemiddelden 123 seconden voor de lectuur van de volledige tekst, tegen een leessnelheid van 1,10 woorden per seconde, en waarbij er 23 fouten gemaakt worden. Hoewel de resultaten van alle leerlingen in De Wimpel relatief dicht bij elkaar liggen, is het verschil tussen de Nederlands en de Franse leesindex nergens zo groot als in deze school.

### 3.5. Kwantitatieve analyse

#### 3.5.1. Onderzoeksvraag 1: onderwijstype en leesindex

Aan de hand van de verzamelde leesresultaten wordt hier getracht een antwoord op de eerste onderzoeksvraag te formuleren. De bedoeling is om na te gaan of er een verschil is tussen de leesvaardigheid van de leerlingen in de twee STIMOB-klassen enerzijds (i.c. Hendrik Conscience en De Zonnewijzer) en de leerlingen in het traditionele taalonderwijs anderzijds (i.c. De Wimpel). Op basis van het literatuuronderzoek wordt verwacht dat de leerlingen in het STIMOB-onderwijs beter lezen en bijgevolg een hogere leesindex behalen dan hun leeftijdsgenoten in het traditionele taalonderwijs, en dit zowel in het Nederlands als in het Frans.

Figuur 10 hieronder biedt een vergelijking tussen de gemiddelde leesvaardigheid van de leerlingen in de Hendrik Conscience-school (N = 24), De Zonnewijzer (N = 14) en De Wimpel (N = 8). Supra wordt uitvoerig beschreven dat zowel de Nederlandse als de Franse leesindex heel uiteenlopende waarden aan kunnen nemen en dat er bijgevolg enorme scoreverschillen zijn tussen de beste en de zwakste lezer. Opdat de onderstaande grafiek niet al te veel beïnvloed zou worden door extreem lage of extreem hoge leesscores, wordt de minimale en de maximale leesindex per school en per leestaal telkens buiten beschouwing gelaten bij de berekening van de weergegeven gemiddelden. Tenzij anders vermeld wordt hetzelfde gedaan in alle grafieken die in de kwantitatieve analyse (hoofdstuk 3.5.) besproken worden. Vanzelfsprekend worden daarentegen steeds *alle* leesresultaten betrokken bij de statistische analyses, aangezien deze niet gevoelig zijn voor extreme waarden (cf. 2.4.3).



Figuur 10: gemiddelde leesindex in het Nederlands en in het Frans in elk van de drie scholen.

Deze figuur visualiseert de gemiddelde leesscoreverschillen tussen de drie scholen. Zowel in het Nederlands als in het Frans blijkt de Hendrik Conscience-school hoger te scoren dan De Zonnewijzer, terwijl die laatste op haar beurt hoger scoort dan De Wimpel. Daarnaast bestaat er in alle drie de scholen een verschil tussen de Nederlandse en de Franse leesindex, waarbij er in het Nederlands steeds het vlotst gelezen wordt. Op het eerste gezicht lijken de twee STIMOB-scholen het dus beter te doen dan De Wimpel, maar er bestaan evengoed verschillen *tussen* de twee STIMOB-scholen. Daarom worden deze waarnemingen ook statistisch onderzocht aan de hand van de *Kruskal-Wallistest*. Deze toets verifieert of het verschil tussen drie of meer onafhankelijke steekproeven (i.c. de drie scholen) op een ordinale variabele (i.c.

de Nederlandse en de Franse leesindex) op toeval berust dan wel een systematisch verschil is. Infra wordt de SPSS-uitdraai van de test weergegeven.

Test Statistics <sup>a,b</sup>		
	Leesindex NL	Leesindex FR
Chi-Square	2,334	4,705
Df	2	2
Asymp. Sig.	,311	,095

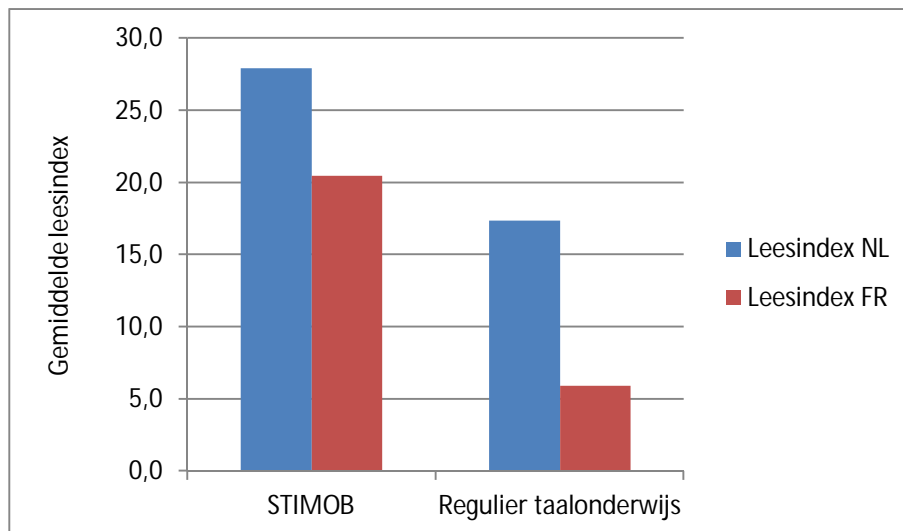
a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: School

*Tabel 5: Kruskal-Wallistest met de school als splitsingsvariabele en de Nederlandse en de Franse leesindex als testvariabelen.*

De tweezijdige overschrijdingskans (*Asymp. Sig.*) bedraagt voor de Nederlandse leesindex 0,311. Dat is heel wat hoger dan de gebruikelijke onbetrouwbaarheid van 0,05, waardoor het verschil tussen de drie scholen in het Nederlands *niet* significant is. Ook de tweezijdige overschrijdingskans voor de Franse leesindex is groter dan 0,05 ( $p = 0,095$ ), waardoor dit verschil evenmin significant genoemd mag worden. Uit deze bevindingen kunnen echter nog geen sluitende conclusies getrokken worden met betrekking tot de onderzoeksvraag. De statistische analyse toont wel aan dat er geen significante leesverschillen zijn tussen de *drie* deelnemende scholen, maar ze maakt geen onderscheid tussen het STIMOB-onderwijs enerzijds en het reguliere taalonderwijs anderzijds.

In wat volgt worden alle participanten in twee groepen verdeeld op basis van het type taalonderwijs dat ze op school volgen. Leerlingen uit de Hendrik Conscienceschool en De Zonnewijzer behoren tot de STIMOB-groep ( $N = 38$ ), terwijl de leerlingen uit De Wimpel als controlegroep optreden ( $N = 8$ ). Vervolgens wordt nagegaan of er een verschil qua leesscores bestaat tussen het STIMOB-onderwijs en het traditionele onderwijs.



Figuur 11: gemiddelde leesindex in het Nederlands en in het Frans per taalonderwijstype.

Op basis van deze grafiek kunnen voorlopig twee vaststellingen gedaan worden: (1) de gemiddelde leesscore in de STIMOB-scholen ligt hoger dan in het traditionele taalonderwijs, en dit zowel in het Nederlands als in het Frans, en (2) in beide onderwijstypes is er een opvallende discrepantie tussen de Nederlandse en de Franse leesindex, maar dat verschil is groter in het reguliere taalonderwijs (LI (NL) = 17,4; LI (FR) = 5,9) dan in het STIMOB-onderwijs (LI (NL) = 27,9; LI (FR) = 20,5). De eerste vaststelling wordt in wat volgt onder de loep genomen, maar de tweede vaststelling wordt pas in punt 3.5.4. besproken, waar de eventuele correlatie tussen de Nederlandse en de Franse leesindex nagegaan wordt.

Om te onderzoeken of het gevonden verschil tussen het STIMOB- en het reguliere onderwijs ook statistisch significant is, maak ik gebruik van de *Mann-Whitney U-test*. Deze toets gaat na of het verschil tussen twee onafhankelijke steekproeven (i.c. STIMOB- en regulier onderwijs) op een ordinale variabele (i.c. de Nederlandse en de Franse leesindex) al dan niet op toeval berust. Tabel 6 geeft de uitdraai van de test weer.

	Leesindex NL	Leesindex FR
Mann-Whitney U	92,000	77,000
Wilcoxon W	128,000	113,000
Z	-1,739	-2,174
Asymp. Sig. (2-tailed)	,082	,030
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,085 <sup>a</sup>	,029 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: STIMOB of regulier taalonderwijs

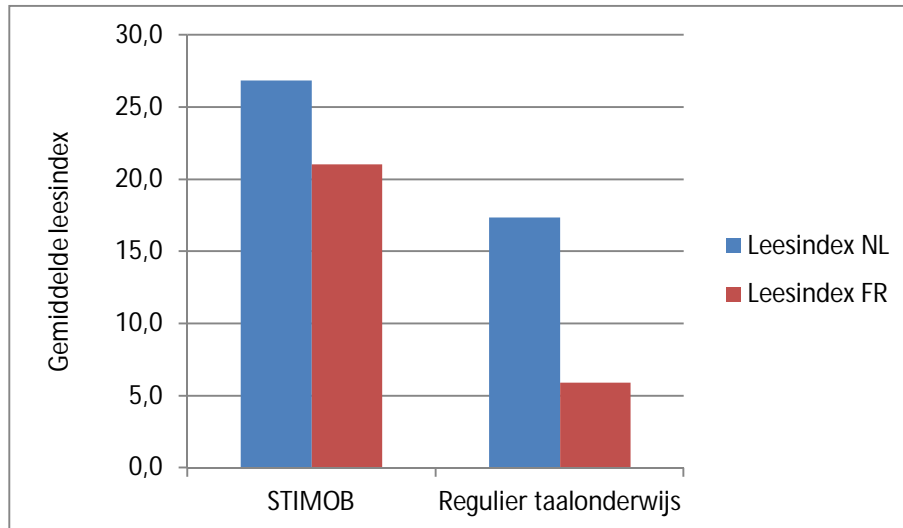
*Tabel 6: Mann-Whitney U-test met taalonderwijstype als splitsingsvariabele en de Nederlandse en de Franse leesindex als testvariabelen.*

Wat de Nederlandse leesindex betreft is het verschil tussen de STIMOB-klassen enerzijds en De Wimpel anderzijds *niet* significant ( $p = 0,085$ ). Voor de Franse leesindex daarentegen is de tweezijdige overschrijdingskans gelijk aan 0,030, wat betekent dat het gevonden verschil tussen de twee onderwijstypes weldegelijk significant is. Het onderscheid tussen meertalig en traditioneel onderwijs is met andere woorden het duidelijkst wanneer de Franse leesvaardigheid gemeten wordt. Hoewel er ook in het Nederlands een verschil is, is dat niet statistisch significant.

Gezien de relatief grote verschillen qua thuistaalverdeling in de drie scholen is hier echter enige voorzichtigheid bij de interpretatie van de resultaten geboden. Zoals ook supra besproken wordt, zitten er in De Wimpel uitsluitend dominant Franstaligen (i.e. categorie (2)) en dominant anderstaligen of gemengd Frans- en anderstaligen (i.e. categorie (4)). In de twee STIMOB-scholen is de populatie iets meer divers op het vlak van de taalcategorieën: in de Hendrik Conscienceschool komen alle categorieën voor, en in De Zonnewijzer “ontbreekt” enkel de groep dominant Nederlandstaligen in de klas. Leerlingen die thuis (ook) Nederlands spreken komen kortom alleen in de STIMOB-scholen voor en niet in De Wimpel.

Het is niet onwaarschijnlijk dat de andere klassamenstelling een weerslag heeft op de gemiddelde leesindex van de betrokken scholen. Onderlinge leesvaardigheidsverschillen tussen de leerlingen die tot verschillende thuistaalcategorieën behoren bespreek ik hieronder in punt 3.5.2. Hier kies ik er echter al voor om uitsluitend de taalgroepen (2) en (4) in rekening te brengen bij de vergelijking van de leesindexen tussen het STIMOB- en het

traditionele onderwijs, aangezien deze categorieën de enige twee zijn die in alle drie de scholen voorkomen. Grafiek 12 hieronder biedt nogmaals een overzicht van de gemiddelde leesindexen van de STIMOB-leerlingen en de leerlingen die traditioneel taalonderwijs volgen, maar ditmaal uitsluitend voor de leerlingen die tot de thuistaalcategorieën (2) en (4) behoren.



*Figuur 12: gemiddelde leesindex in het Nederlands en in het Frans van de dominant Franstalige, dominant anderstalige of taalgemengd Frans-/anderstalige leerlingen per taalonderwijstype.*

Deze grafiek verschilt niet noemenswaardig van figuur 11 hierboven. De gemiddelde leesindex ligt zowel in het Nederlands als in het Frans nog steeds hoger in de STIMOB-scholen dan in De Wimpel. Ook het verschil tussen de Nederlandse en de Franse leesindex blijft bestaan, hoewel beide leesindexen in het STIMOB-onderwijs ( $LI(NL) = 26,8$ ;  $LI(FR) = 21,0$ ) nu iets dichterbij elkaar liggen dan in de grafiek die geen rekening houdt met de thuistaalsituatie. Ook de *Mann-Whitney U-test* wordt hieronder opnieuw uitgevoerd, maar nu uitsluitend voor de thuistaalcategorieën (2) en (4). In de STIMOB-scholen behoren 27 leerlingen tot een van deze taalcategorieën en in De Wimpel alle 8 leerlingen.



Test Statistics <sup>b</sup>		
	Leesindex NL	Leesindex FR
Mann-Whitney U	71,000	53,000
Wilcoxon W	107,000	89,000
Z	-1,453	-2,161
Asymp. Sig. (2-tailed)	,146	,031
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,154 <sup>a</sup>	,030 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: STIMOB of regulier taalonderwijs

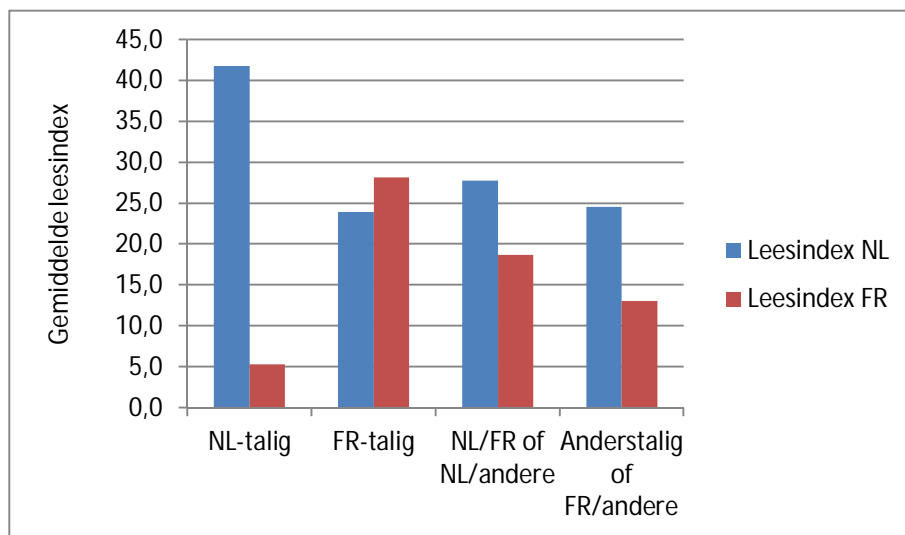
*Tabel 7: Mann-Whitney U-test met taalonderwijstype als splitsingsvariabele en de Nederlandse en Franse leesindex als testvariabelen, uitsluitend uitgevoerd voor de leerlingen die Franstalig, anderstalig of gemengd Frans- en anderstalig zijn.*

Een gelijkaardig resultaat als in de eerste *Mann-Whitney U-test* treedt hier naar voren: het verschil tussen het STIMOB- en het traditionele taalonderwijs is niet significant wat de Nederlandse leesindex betreft ( $p = 0,146$ ), maar wel wat de Franse leesindex betreft ( $p = 0,031$ ). Dit betekent dat, zelfs wanneer er in de analyse met de factor thuistaal rekening gehouden wordt, de leerlingen in het STIMOB-onderwijs nog steeds een significant hogere leesindex in het Frans en een niet-significant hogere leesindex in het Nederlands hebben in vergelijking met de leerlingen uit het reguliere taalonderwijs. Deze bevindingen suggereren dat meertalig onderwijs niet zozeer een gunstig effect zou hebben op de leesvaardigheid in het Nederlands (hoewel die ook gemiddeld hoger ligt in de STIMOB-scholen), maar vooral op de leesvaardigheid in het Frans van de betrokken leerlingen. Het is ook enigszins logisch dat het verschil qua leesvaardigheid tussen de meertalige scholen en de traditionele school in de eerste plaats in het Frans zichtbaar is, aangezien het precies het Franse taalonderwijs is dat in de twee onderwijssystemen op een verschillende manier wordt ingericht.

### **3.5.2. Onderzoeksvraag 2: thuistaal en leesindex**

De tweede onderzoeksvraag heeft betrekking op eventuele onderlinge verschillen tussen de leesresultaten van de leerlingen uit de vier mogelijke thuistaalcategorieën. De gemiddelde scores op de Nederlandse en de Franse leesindex worden in figuur 13 uitgezet voor respectievelijk de (1) dominant Nederlandstaligen ( $N = 2$ ), (2) dominant Franstaligen ( $N = 17$ ), (3) taalgemengd Nederlands- en Franstaligen of Nederlands- en anderstaligen ( $N = 9$ ), en

(4) dominant anderstaligen of taalgemengd Frans- en anderstaligen (N = 18). Zoals in alle grafieken in dit hoofdstuk wordt ook hier de laagste en de hoogste leesindex per onderscheiden groep en per leestaal niet meegerekend in het groepsgemiddelde. Aangezien de groep dominant Nederlandstaligen echter uit slechts twee deelnemers bestaat, is het alleen in deze thuistaal categorie niet mogelijk om de minimale en de maximale leesindex uit te sluiten.



*Figuur 13: gemiddelde leesindex in het Nederlands en in het Frans per thuistaal categorie.*

Deze figuur toont de gemiddelde leesindexen van de leerlingen die tot een bepaalde thuistaal categorie behoren. De Nederlandse leesindex is gemiddeld het hoogst in de groep dominant Nederlandstaligen (LI = 41,8), gevolgd door respectievelijk de groep gemengd Nederlands- en Franstaligen (LI = 27,8) en de groep dominant anderstaligen (LI = 24,6). De dominant Franstaligen scoren gemiddeld het laagst op de Nederlandse leesindex (LI = 23,9), hoewel het verschil met de anderstalige groep erg klein is. De Franse leesindex is dan weer gemiddeld het hoogst in de groep dominant Franstaligen (LI = 28,2), gevolgd door respectievelijk de groep gemengd Nederlands- en Franstaligen (LI = 18,7) en de groep dominant anderstaligen (LI = 13,1). De leerlingengroep met gemiddeld de laagste leesindex in het Frans zijn de dominant Nederlandstaligen (LI = 5,3).

In het algemeen zijn de beste lezers in het Nederlands de dominant Nederlandstaligen, en in het Frans de dominant Franstaligen. Deze bevinding suggereert dat de beste lezers steeds de moedertaalsprekers van die taal zijn. De thuistaalcombinatie van Nederlands met een andere taal dan Frans komt hier niet voor, waardoor alle leerlingen in de derde categorie tweetalig Nederlands/Frans zijn. In deze groep van huize uit tweetalige leerlingen valt het op dat hun

leesvaardigheid gemiddeld beter is in het Nederlands dan in het Frans, ook al hebben zij in feite zowel het Nederlands als het Frans als moedertaal. Dat is ongetwijfeld te verklaren doordat zij het vaakst, zo niet uitsluitend, onderwijs in het Nederlands genieten en hun cognitieve vaardigheden – zoals lezen – in het Nederlands dus het meest gestimuleerd worden.

De leesvaardigheid in de moedertaal van de anderstalige groep kon hier natuurlijk niet nagegaan worden, maar het zou ongetwijfeld interessant zijn dat te doen. Zeker is wel dat ook de anderstalige groep gemiddeld beter scoort in het Nederlands dan in het Frans. Uit de navraag omtrent eventuele andere leestalen blijkt bovendien dat het weinig waarschijnlijk is dat de leesvaardigheid van de anderstalige leerlingen beter zou zijn in hun moedertaal dan in het Nederlands, hun schooltaal. Er kan hier dan ook besloten worden dat de schooltaal een erg krachtige voorspellende factor is voor de taal waarin de hoogste graad van leesvaardigheid bereikt wordt. Met uitzondering van de groep dominant Franstaligen scoren alle leerlingen immers gemiddeld beter in het Nederlands dan in het Frans.

Om de significantie van die leesvaardigheidsverschillen tussen de thuistaalcategorieën na te gaan, wordt de Kruskal-Wallistoets uitgevoerd. De vier taalcategorieën zijn de onafhankelijke steekproeven, en de Nederlandse en de Franse leesindex zijn de testvariabelen. Hieronder wordt de test weergegeven:

Test Statistics <sup>a,b</sup>		
	Leesindex NL	Leesindex FR
Chi-Square	3,193	5,025
Df	3	3
Asymp. Sig.	,363	,170

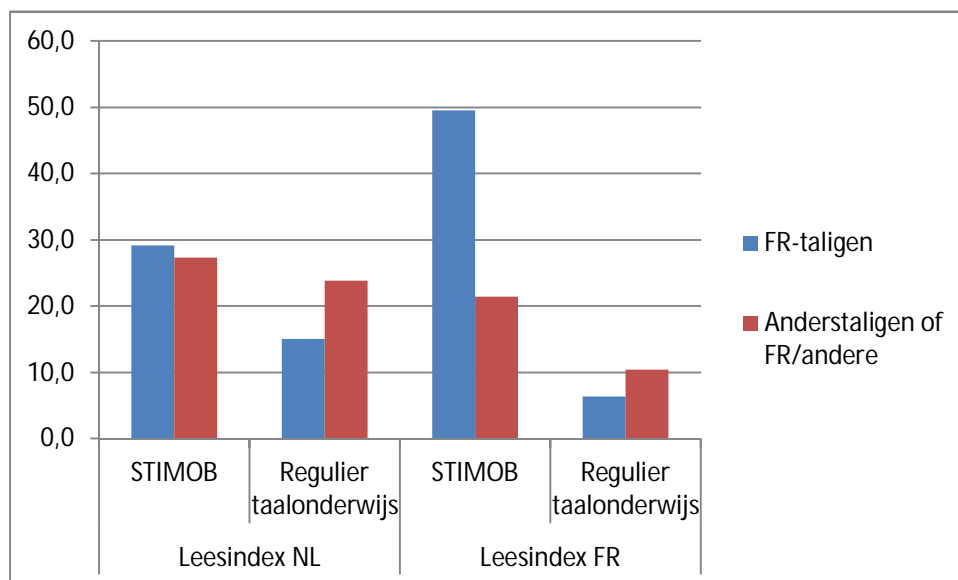
a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Thuistaal

*Tabel 8: Kruskal-Wallistest met thuistaal als splitsingsvariabele en de Nederlandse en de Franse leesindex als testvariabelen.*

De verschillen qua leesscores tussen de vier taalgroepen blijken uit de *Kruskal-Wallistest* helemaal niet significant te zijn, noch voor de Nederlandse leesindex ( $p = 0,363$ ), noch voor de Franse leesindex ( $p = 0,170$ ). Hiermee is echter niet alles gezegd. Het gaat hier om de

significantie van de verschillen tussen *alle* taalgroepen in alle drie de scholen. Zoals eerder al vermeld werd, komen echter niet alle taalcategorieën in alle scholen voor. Bovendien zou het verkeerd zijn om sluitende conclusies te trekken uit de resultaten van de groep Nederlandstaligen, die slechts uit twee proefpersonen bestaat die bovendien allebei in de Hendrik Conscience-school zitten. Ik kies er hier dan ook voor om deze analyse voort te zetten met de resultaten van alleen de taalcategorieën (2) en (4), i.c. de dominant Franstaligen (N = 17) en de dominant anderstaligen of taalgemengd Frans- en anderstaligen (N = 18). Deze twee taalgroepen komen in relatief grote getale en – wat belangrijker is – in alle deelnemende scholen voor. Een vergelijking per taalcategorie, per taalonderwijstype en zowel in het Nederlands als in het Frans levert de onderstaande grafiek op.



*Figuur 14: gemiddelde leesindex in het Nederlands en in het Frans per taalonderwijstype en per thuistaal categorie.*

In deze grafiek wordt een aantal gemiddelde scoreverschillen tussen verschillende leerlingengroepen duidelijk zichtbaar gemaakt. Hieruit volgen drie waarnemingen. Ten eerste ligt de gemiddelde leesindex in het STIMOB-onderwijs steeds hoger dan in het reguliere taalonderwijs, en dit geldt zowel voor de Nederlandse als de Franse leesindex en zowel voor de Frans- als de anderstaligen. In paragraaf 3.5.1. supra werd al duidelijk dat die verschillen significant zijn in het Frans, maar niet in het Nederlands. Ten tweede ligt de leesindex in het Nederlands bijna altijd hoger dan die in het Frans, en dit in beide onderwijstypes en in beide taalcategorieën. De enige opvallende uitzondering hierop is de leesindex van de Franstaligen in het STIMOB-onderwijs. De Franse leesindex van deze taalgroep torent immers hoog boven

alle andere gemiddelden uit. Ten derde scoren de Franstaligen in het STIMOB-onderwijs steeds beter dan de anderstaligen (zowel in het Nederlands als in het Frans), terwijl in het reguliere onderwijs de anderstaligen gemiddeld beter scoren dan hun Franstalige klasgenoten (ook zowel in het Nederlands als in het Frans).

Deze drie bevindingen leiden tot een belangwekkende hypothese. Aangezien (1) STIMOB-leerlingen gemiddeld beter lezen dan leerlingen uit het reguliere onderwijs, (2) de STIMOB-Franstaligen de enigen zijn die beter lezen in het Frans dan in het Nederlands, en (3) in het STIMOB-onderwijs de Franstaligen beter lezen dan de anderstaligen, kan verwacht worden dat de dominant Franstalige leerlingen de groep zijn die het meeste belang heeft bij een schoolloopbaan in het STIMOB-onderwijs. In tegenstelling tot de Franstaligen in het reguliere onderwijs boeken zij immers spectaculair hoge resultaten op de Franse leesindex. Bovendien komt hun Nederlandse leesvaardigheid daardoor niet in het gedrang, want ook in het Nederlands liggen de leesscores van de Franstalige STIMOB-leerlingen gemiddeld een heel stuk hoger dan die van de Franstalige leerlingen in het traditionele onderwijs. Hoewel er ook binnen de groep anderstaligen een verschil bestaat tussen de resultaten van het STIMOB- en het traditionele onderwijs (waarbij de STIMOB-anderstaligen hoger scoren), is dat verschil aanzienlijk kleiner dan bij de dominant Franstaligen. Dit laatste wordt bevestigd door de statistische toetsing van de verschillen, zoals die hieronder in tabel 9 (voor de dominant Franstaligen) en tabel 10 (voor de dominant anderstaligen of gemengd Frans- en anderstaligen) getoond wordt.

	Leesindex NL	Leesindex FR
Mann-Whitney U	8,000	4,000
Wilcoxon W	18,000	14,000
Z	-2,038	-2,491
Asymp. Sig. (2-tailed)	,042	,013
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,045 <sup>a</sup>	,010 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: STIMOB of regulier taalonderwijs

*Tabel 9: Mann-Whitney U-test met taalonderwijstype als splitsingsvariabele en de Nederlandse en de Franse leesindex als testvariabelen, uitsluitend uitgevoerd voor de groep dominant Franstaligen.*

Uit de *Mann-Whitney U-test* blijkt dat de verschillen tussen de leesscores van de STIMOB-Franstaligen enerzijds en de Franstaligen in het traditionele onderwijs anderzijds, significant zijn. Dit geldt zowel voor hun Nederlandse leesvaardigheid ( $p = 0,042$ ) als voor hun Franse leesvaardigheid ( $p = 0,013$ ). Ter vergelijking geeft de tabel hieronder de uitvoer van de *Mann-Whitney U-test* voor de leesscores van de anderstalige groep weer. Het verschil tussen de leesindexen van de anderstaligen in het STIMOB-onderwijs en die in het reguliere onderwijs, is niet significant ( $p = 0,832$  in het Nederlands;  $p = 0,339$  in het Frans). De hypothese dat meertalig onderwijs een invloed heeft op de leesvaardigheid van de Franstaligen in het bijzonder, wordt hier bijgevolg bevestigd.

	Leesindex NL	Leesindex FR
Mann-Whitney U	26,000	19,000
Wilcoxon W	36,000	29,000
Z	-,212	-,956
Asymp. Sig. (2-tailed)	,832	,339
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,878 <sup>a</sup>	,382 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: STIMOB of regulier taalonderwijs

*Tabel 10: Mann-Whitney U-test met taalonderwijstype als splitsingsvariabele en de Nederlandse en de Franse leesindex als testvariabelen, uitsluitend uitgevoerd voor de groep dominant anderstaligen en taalgemengd Frans- en anderstaligen.*

De verklaring voor dit verschijnsel is niet ver te zoeken. Het aanbod aan onderwijs in het Frans is precies het punt waarop het STIMOB-onderwijs zich onderscheidt van het reguliere taalonderwijs. De dominant Franstalige leerlingen krijgen met andere woorden moedertaalonderwijs aangeboden in de STIMOB-klassen, maar niet in de reguliere klassen. Zoals Cummins' interdependentiehypothese (cf. hoofdstuk 1.3.3.) vooropstelt, heeft onderwijs in de moedertaal (i.c. het Frans) ook een gunstig effect op de kennis van de tweede taal (i.c. de schooltaal, het Nederlands). Het ligt dan ook enigszins voor de hand dat de grootste leesvaardigheidsverschillen tussen het reguliere en het meertalige onderwijs bij de Franstalige groep gezocht moeten worden. Omgekeerd is het gebrek aan moedertaalonderwijs een mogelijke verklaring voor de waarneming dat de leesresultaten van de anderstaligen in het STIMOB-onderwijs en de anderstaligen in het reguliere onderwijs erg dicht bij elkaar liggen.

In geen van beide onderwijssystemen is er immers plaats voor de moedertaal van de anderstalige kinderen.

Uit de resultaten supra blijkt dat dat moedertaalonderwijs niet eens een groot deel van het curriculum hoeft in te nemen. Zelfs de enkele uurtjes per week die in de STIMOB-scholen in het Frans onderwezen worden, blijken hier al in ruime mate hun nut te bewijzen. In het Frans is er immers een spectaculair verschil tussen de STIMOB- en de niet-STIMOB-Franstaligen. In het Nederlands is het verschil iets minder opvallend, maar nog steeds significant. Het belang van (een eventueel beperkte vorm van) moedertaalonderwijs kan hier dan ook niet genoeg benadrukt worden. Niets wijst erop dat dat anders zou zijn voor de anderstalige dan voor de Franstalige leerlingen in de klas.

Tot slot wil ik benadrukken dat al het bovenstaande geenszins betekent dat de leerlingen die niet dominant Franstalig zijn maar tot een van de drie andere taalgroepen behoren, geen voordeel zouden putten uit een meertalige schoolopleiding. Het enige wat deze resultaten aantonen, is dat er binnen de groep Franstalige leerlingen een opvallende discrepantie bestaat tussen de resultaten die in het meertalige en in het reguliere onderwijs behaald worden. Dat ook de leesscores van de anderstalige kinderen (niet-significant) hoger liggen in het STIMOB-onderwijs dan in het reguliere taalonderwijs, werd supra al besproken. Wat de twee overige taalcategorieën betreft (m.n. de dominant Nederlandstalige en de van huize uit tweetalige (Nederlands/Frans) kinderen) is het in het kader van dit onderzoek helaas onmogelijk om een vergelijking tussen het meertalige en het reguliere taalonderwijs te maken. Deze twee taalgroepen komen immers uitsluitend in de STIMOB-klassen voor.

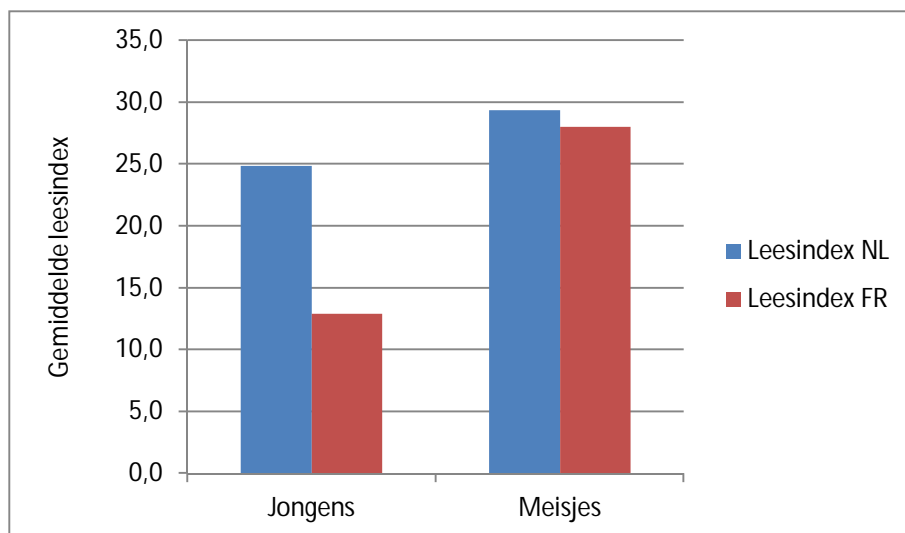
### **3.5.3. Onderzoeksvraag 3: geslacht en leesindex**

Om een antwoord te formuleren op de derde onderzoeksvraag, wordt getoetst of er een significant verschil bestaat tussen de leesvaardigheid van de deelnemende meisjes en jongens. De hypothese luidt in dit verband dat meisjes gemiddeld hoger scoren dan jongens. De leerlingenverdeling tussen de twee geslachten is in de drie scholen vrij evenwichtig, zoals tabel 11 laat zien. Alleen in De Wimpel zitten er in verhouding minder meisjes dan jongens.

	Jongens	Meisjes	Totaal
H. Conscience	10	14	<b>24</b>
De Zonnewijzer	8	6	<b>14</b>
De Wimpel	6	2	<b>8</b>
<b>Totaal</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>46</b>

Tabel 11: aantal jongens en meisjes in elk van de drie scholen.

Onderstaande figuur is de grafische weergave van de gemiddelde leesindexen in het Nederlands en het Frans voor jongens en meisjes. Uit de grafiek blijkt dat de scores van de meisjes (LI (NL) = 29,4; LI (FR) = 28,0) in beide talen gemiddeld hoger liggen dan die van de jongens (LI (NL) = 24,9; LI (FR) = 12,9). Het verschil tussen de scores van de meisjes en die van de jongens is bovendien het grootst in het Frans, en het verschil tussen de Nederlandse en de Franse leesindex is het grootst in de groep jongens.



Figuur 15: gemiddelde leesindex in het Nederlands en in het Frans per geslacht.

Om de significantie van het gevonden verschil te toetsen, wordt voor de *Mann-Whitney U-test* geopteerd. Het gaat hier immers om een verschilvraag bij een nominale splitsingsvariabele (i.c. geslacht) en een ordinale testvariabele (i.c. de Nederlandse en de Franse leesindex).



	Leesindex NL	Leesindex FR
Mann-Whitney U	230,000	252,000
Wilcoxon W	530,000	552,000
Z	-,748	-,264
Asymp. Sig. (2-tailed)	,455	,792

a. Grouping Variable: Geslacht

Tabel 12: Mann-Whitney U-test met geslacht als splitsingsvariabele en de Nederlandse en de Franse leesindex als testvariabelen.

Hoewel er op het eerste gezicht weldegelijk verschillen zijn tussen de scores van de betrokken jongens en meisjes, blijken die verschillen allerm minst significant te zijn. Dat geldt zowel voor de Nederlandse leesindex ( $p = 0,455$ ) als voor de Franse leesindex ( $p = 0,792$ ). Het is met andere woorden veel waarschijnlijker dat de gevonden scoreverschillen tussen de meisjes en de jongens eerder toe te schrijven zijn aan andere factoren (zoals onderwijstype, thuistaal, maar ook andere kenmerken) in plaats van aan de variabele geslacht. Zo is bijvoorbeeld 1/4 van de jongens maar slechts 1/11 van alle meisjes uit De Wimpel afkomstig (cf. tabel 11). Aangezien de leerlingen uit De Wimpel gemiddeld lager presteren dan de STIMOB-leerlingen, biedt de factor taalonderwijstype (en niet geslacht) een mogelijke verklaring voor de gevonden scoreverschillen tussen jongens en meisjes. Vanzelfsprekend kunnen ook andere kenmerken die hier niet onderzocht worden een rol spelen. Het antwoord op deze onderzoeksvraag luidt dan ook kort en eenvoudig dat er in de hier onderzochte scholen geen significante leesscoreverschillen tussen jongens en meisjes bestaan.

#### 3.5.4. Onderzoeksvraag 4: Nederlandse en Franse leesindex

Bij de toetsing van de vorige drie onderzoeksvragen is al meermaals gebleken dat er – in alle scholen en in alle taalgroepen – een verschil is tussen de scores op de Nederlandse en de Franse leesindex. Vooraleer hier de samenhang tussen deze twee variabelen onderzocht wordt, voer ik eerst de *Mann-Whitney U-test* uit om na te gaan of het verschil tussen de Nederlandse en de Franse leesindex ook statistisch significant is. Uit tabel 13 blijkt dat dat globaal genomen inderdaad zo is ( $p = 0,000$ ).

	Score leesindex
Mann-Whitney U	549,000
Wilcoxon W	1630,000
Z	-3,975
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Grouping Variable: Taal leesindex

*Tabel 13: Mann-Whitney U-test met de taal van de leesindex als splitsingsvariabele en de leesscore als testvariabele.*

Ook wanneer de resultaten gefilterd worden op basis van het onderwijstype (i.c. STIMOB of regulier taalonderwijs) blijkt het verschil tussen de score op de Nederlandse en de score op de Franse leesindex nog steeds significant te zijn, zoals hieronder uit de tweezijdige overschrijdingskans in tabel 14 ( $p = 0,001$  voor het STIMOB-onderwijs) en tabel 15 ( $p = 0,016$  voor het reguliere taalonderwijs) afgeleid kan worden. Hoewel de figuren in punt 3.5.1. de indruk wekken dat het verschil tussen de gemiddelde Nederlandse en Franse leesscore groter is in het reguliere onderwijs, is het verschil ook in het meertalig onderwijs dus weldegelijk significant.

	Score leesindex
Mann-Whitney U	389,000
Wilcoxon W	1130,000
Z	-3,459
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001

a. Grouping Variable: Taal leesindex

*Tabel 14: Mann-Whitney U-test met de taal van de leesindex als splitsingsvariabele en de leesscore als testvariabele, uitsluitend uitgevoerd voor het STIMOB-onderwijs.*

	Score leesindex
Mann-Whitney U	9,000
Wilcoxon W	45,000
Z	-2,415
Asymp. Sig. (2-tailed)	,016
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,015 <sup>a</sup>

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Taal leesindex

*Tabel 15: Mann-Whitney U-test met de taal van de leesindex als splitsingsvariabele en de leesscore als testvariabele, uitsluitend uitgevoerd voor het reguliere taalonderwijs.*

Deze onderzoeksvraag heeft echter betrekking op de mogelijke correlatie tussen de leesscore in het Nederlands en die in het Frans. Zoals in de onderzoeksopzet wordt verduidelijkt, is voor een vraag naar een samenhang *Spearman's rangcorrelatie* de meest aangewezen statistische toets. Spearman's rho is een getal tussen +1 (perfect positief verband) en -1 (perfect negatief verband). Hieronder wordt de SPSS-uitdraai afgebeeld voor de correlatie tussen de Nederlandse en de Franse leesindex.

			Leesindex NL	Leesindex FR
Spearman's rho	Leesindex NL	Correlation Coefficient	1,000	,600**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	46	46
	Leesindex FR	Correlation Coefficient	,600**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	46	46

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Tabel 16: Spearman's rangcorrelatiecoëfficiënt voor de Nederlandse en de Franse leesindex.*

De correlatiecoëfficiënt tussen de Nederlandse en de Franse leesindex blijkt hier 0,600 te zijn. Dat betekent dat de samenhang matig positief is en dus dat naarmate de Nederlandse leesindex hoger is, ook de Franse leesindex toeneemt en vice versa. Dat verband is bovendien significant ( $p = 0,000$ ). Interessant wordt het wanneer de resultaten gefilterd worden op basis van de thuistaalachtergrond van de leerlingen. Infra wordt het verband tussen de Nederlandse

en de Franse leesindex eerst alleen voor de Franstalige kinderen weergegeven (tabel 17) en vervolgens voor de anderstalige leerlingen (tabel 18).

Correlations			Leesindex NL	Leesindex FR
Spearman's rho	Leesindex NL	Correlation Coefficient	1,000	,422
		Sig. (2-tailed)	.	,092
		N	17	17
	Leesindex FR	Correlation Coefficient	,422	1,000
		Sig. (2-tailed)	,092	.
		N	17	17

*Tabel 17: Spearmans rangcorrelatiecoëfficiënt voor de Nederlandse en de Franse leesindex, uitsluitend uitgevoerd voor de dominant Franstaligen.*

Correlations			Leesindex NL	Leesindex FR
Spearman's rho	Leesindex NL	Correlation Coefficient	1,000	,777**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	18	18
	Leesindex FR	Correlation Coefficient	,777**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	18	18

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Tabel 18: Spearmans rangcorrelatiecoëfficiënt voor de Nederlandse en de Franse leesindex, uitsluitend uitgevoerd voor de dominant anderstaligen en gemengd Frans- en anderstaligen.*

De samenhang tussen de Nederlandse en de Franse leesindex bedraagt voor de Franstalige leerlingen 0,422, maar dit verband is niet significant ( $p = 0,092$ ). Helemaal anders is het voor de anderstalige leerlingen: Spearmans rho bedraagt hier 0,777 en deze correlatie is zeker significant ( $p = 0,000$ ). Tussen de scores op de Nederlandse en de Franse leesindex van de anderstalige leerlingen bestaat er met andere woorden een vrij sterk positief verband. Van de anderstalige leerling die in het Nederlands goed leest, kan er bijgevolg met redelijk wat zekerheid gezegd worden dat h/zij ook in het Frans goed zal lezen, en omgekeerd. Deze resultaten komen overeen met de hypothese dat er een kennistransfer plaatsvindt tussen de twee talen, waarbij ze elkaar wederzijds stimuleren. Het is echter niet helemaal duidelijk

waarom dat bij de Franstalige leerlingen niet – of slechts in mindere mate – zo is. Wellicht zijn de verschillen tussen de Franstalige leerlingen in het STIMOB-onderwijs en de Franstalige leerlingen in het reguliere taalonderwijs te groot om een globaal verband tussen de Nederlandse en de Franse leesscores te vinden. Zoals supra al duidelijk werd, liggen de resultaten van de anderstaligen ongeacht het onderwijstype vrij dicht bij elkaar.

### **3.5.5. Samenvattende bespreking**

Op basis van alle voorgaande resultaten is het mogelijk om een antwoord te formuleren op de vier onderzoeksvragen. Op de eerste vraag kan ongetwijfeld bevestigend geantwoord worden: de leesscores liggen in het algemeen hoger in het STIMOB-onderwijs dan in het reguliere onderwijs. De gevonden verschillen zijn significant voor de leesvaardigheid in het Frans, maar niet significant voor de Nederlandse leesvaardigheid. Ook wanneer er met de factor thuistaal rekening gehouden wordt, veranderen die bevindingen niet.

Het antwoord op de tweede onderzoeksvraag is iets minder eenduidig. Globaal genomen zijn er geen significante verschillen tussen de scores van leerlingen die tot een andere thuistaalgroep behoren. Het is echter aangeraden louter de leesindexen van de Franstalige en de anderstalige groep in rekening te brengen, aangezien deze twee categorieën in alle onderzochte scholen voorkomen. Voornamelijk binnen de groep dominant Franstaligen is er een aanzienlijke discrepantie tussen de leesresultaten in het STIMOB-onderwijs en die in het traditionele taalonderwijs, waarbij in het STIMOB-onderwijs steeds hogere scores behaald worden. Dat verschil is zowel in het Nederlands als in het Frans significant. Hoewel ook de anderstaligen in het STIMOB-onderwijs gemiddeld iets hoger scoren dan de anderstaligen in het reguliere onderwijs, zijn die verschillen noch in het Nederlands noch in het Frans significant. Voor de Nederlandstalige en de van huize uit tweetalige leerlingen kunnen de verschillen hier jammer genoeg niet nagegaan worden.

De derde onderzoeksvraag, die peilt naar leesvaardigheidsverschillen tussen jongens en meisjes, wordt negatief beantwoord. In beide talen scoren meisjes gemiddeld wel hoger dan jongens, maar die verschillen zijn allerm minst significant. Het is bijgevolg veel waarschijnlijker dat de verklaring elders gezocht moet worden dan bij de variabele geslacht.

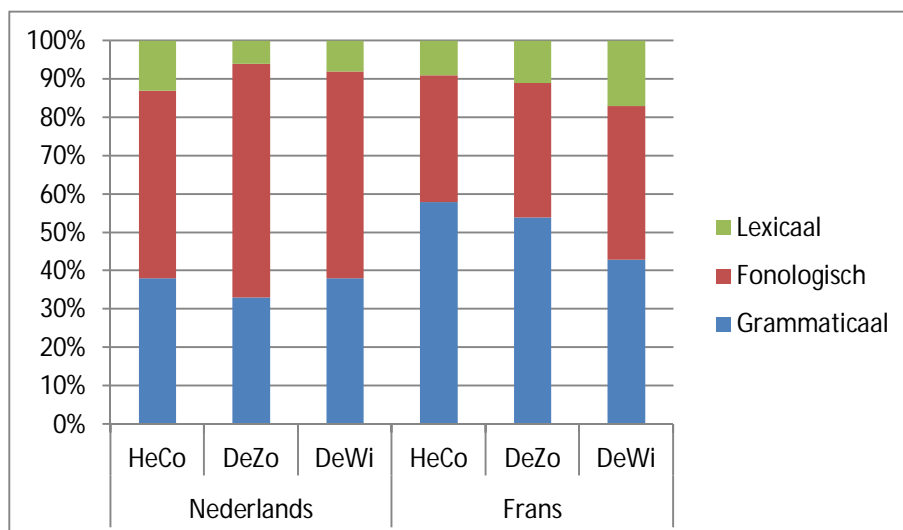
De verschillen tussen de leesscore in het Nederlands en die in het Frans blijken steeds significant te zijn, ongeacht het onderwijstype of de thuistaal van de leerlingen. Er bestaat bovendien in het algemeen een positieve correlatie tussen de Nederlandse leesscore en de Franse leesscore. Dat wil zeggen dat wanneer de leesvaardigheid in het Nederlands toeneemt, de Franse leesvaardigheid die trend volgt, en omgekeerd. Ook op de vierde en laatste onderzoeksvraag is het antwoord dus bevestigend. Deze samenhang tussen de Nederlandse en de Franse leesvaardigheden is bovendien nog sterker in de anderstalige leerlingengroep.

Enkele elementen uit het voorgaande liggen volledig in de lijn van Cummins' interdependentiehypothese. Ten eerste bieden de resultaten een bevestiging voor het grote belang van moedertaalonderwijs. Dat de Franstaligen in de STIMOB-klassen zoveel vlotter lezen dan hun taalgenoten in het reguliere onderwijs, is toe te schrijven aan het feit dat de eersten naast het gewone, Nederlandstalige programma ook onderwijs in het Frans volgen. Het gevolg is een meer evenwichtige cognitieve ontwikkeling. Ten tweede blijkt er een positief verband te bestaan tussen de leesvaardigheid in het Nederlands en die in het Frans. Beide talen versterken elkaar wederzijds, en meertalig onderwijs heeft bijgevolg een voordelig effect op twee talen tegelijk.

### **3.6. Kwalitatieve analyse**

#### **3.6.1. Algemeen**

De kwalitatieve analyse gaat voornamelijk in op de verschillende soorten fouten die gemaakt worden bij het lezen. In de onderzoeksopzet worden drie soorten fouten onderscheiden, m.n. lexicale, fonologische en grammaticale fouten. In wat volgt wordt eerst nagegaan of de verdeling van de fouten over de drie categorieën verschilt naargelang in welke school de leerlingen les volgen of tot welke thuistaal categorie ze behoren. Daartoe wordt telkens het aandeel lexicale, fonologische en grammaticale fouten (in verhouding tot het totale foutenaantal van de groep) berekend. Grafiek 16 hieronder doet dat voor zowel de Nederlandse als de Franse tekst en biedt een vergelijking tussen de Hendrik Conscienceschool, De Zonnewijzer en De Wimpel. In de transcripties in bijlagen 4, 5 en 6 zijn alle fouten terug te vinden die elke leerling gemaakt heeft en wordt de soort fout ook telkens tussen haakjes vermeld.



Figuur 16: percentage lexicale, fonologische en grammaticale fouten in het Nederlands en in het Frans in elk van de drie scholen.

Wanneer het Nederlands en het Frans apart beschouwd worden, blijkt er nauwelijks een verschil te bestaan tussen de scholen wat betreft de foutenverdeling. Zoals in de kwantitatieve analyse wordt besproken verschillen de scholen natuurlijk wel van elkaar wat betreft het absolute aantal fouten dat de leerlingen maken, maar de spreiding van de fouten over de drie categorieën blijft verrassend constant in de drie scholen. Dat wordt bevestigd door de statistische analyse, die hieronder in tabel 19 te vinden is. De verschillen tussen de scholen blijken voor geen van de drie foutencategorieën significant te zijn ( $p = 0,242$  voor de grammaticale fouten;  $p = 0,160$  voor de fonologische fouten;  $p = 0,481$  voor de lexicale fouten).

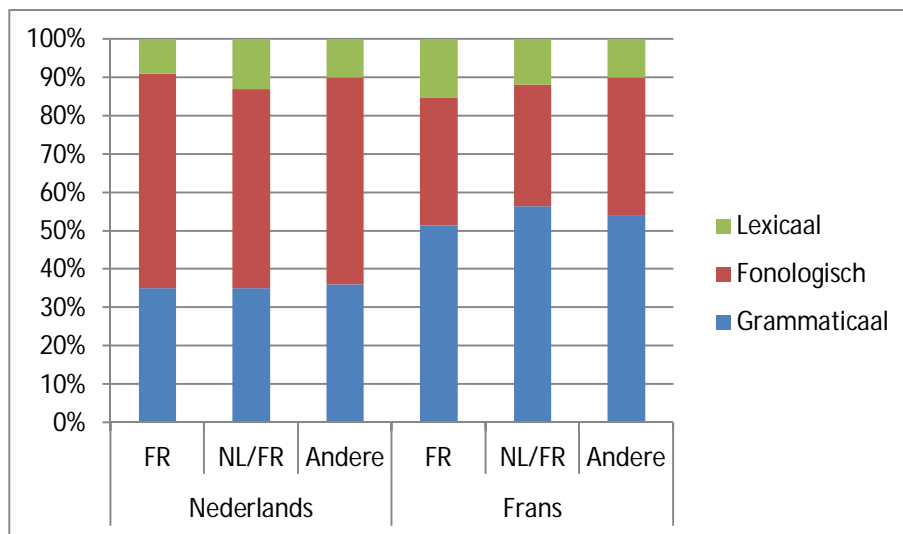
	Aandeel GRAMM fouten	Aandeel FONOL fouten	Aandeel LEXIC fouten
Chi-Square	2,841	3,670	1,463
Df	2	2	2
Asymp. Sig.	,242	,160	,481

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: School

Tabel 19: Kruskal-Wallistest met de school als splitsingsvariabele en het aandeel grammaticale, fonologische en lexicale fouten als testvariabelen.

Naast schoolafhankelijke verschillen wordt er op zoek gegaan naar verschillen gerelateerd aan de thuistaalgroep waartoe leerlingen behoren. Net zoals hierboven biedt figuur 17 een overzicht van het aandeel lexicale, fonologische en grammaticale fouten in het Nederlands en in het Frans, maar dit keer worden de leerlingen ingedeeld volgens de thuistaalcategorie waartoe ze behoren. Omdat de groep dominant Nederlandstaligen slechts uit twee leerlingen bestaat en de resultaten bijgevolg niet representatief zijn, wordt deze categorie hier buiten beschouwing gelaten.



*Figuur 17: percentage lexicale, fonologische en grammaticale fouten in het Nederlands en in het Frans voor de groep Franstaligen, gemengd Nederlands- en Franstaligen en anderstaligen.*

Ook op basis van deze indeling bestaan er binnen de Nederlandse tekst en binnen de Franse tekst slechts geringe verschillen tussen de drie thuistaalcategorieën wat betreft de foutenverdeling. Opnieuw wordt door de Kruskal-Wallistoets bevestigd dat de verschillen tussen de thuistaalgroepen allerm minst significant zijn (cf. tabel 20) – noch voor de grammaticale fouten ( $p = 0,245$ ), noch voor de fonologische fouten ( $p = 0,358$ ) of voor de lexicale fouten ( $p = 0,487$ ).



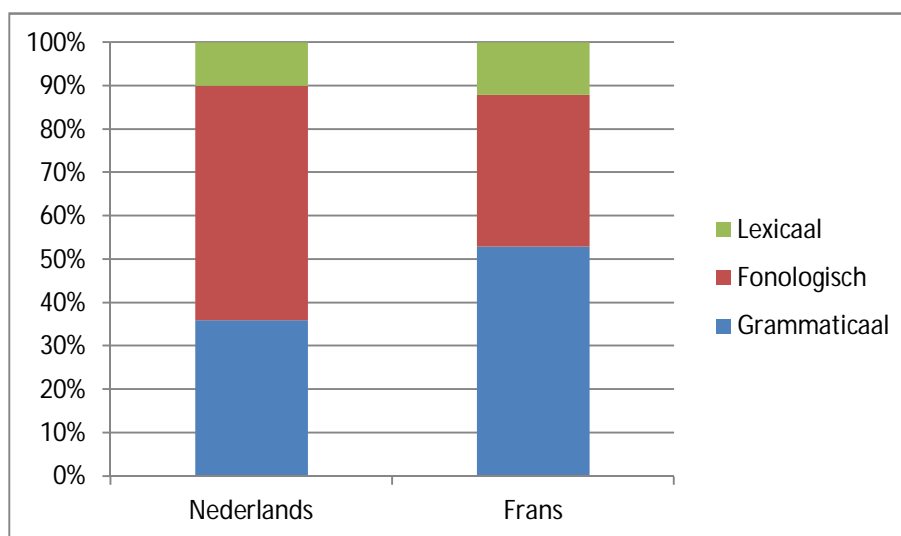
	Aandeel GRAMM fouten	Aandeel FONOL fouten	Aandeel LEXIC fouten
Chi-Square	4,153	3,224	2,434
Df	3	3	3
Asymp. Sig.	,245	,358	,487

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Thuistaal

Tabel 20: Kruskal-Wallistest met de thuistaalcategorie als splitsingsvariabele en het aandeel grammaticale, fonologische en lexicale fouten als testvariabelen.

In het voorgaande is gebleken dat de foutenverdeling steeds ongeveer dezelfde blijft, ongeacht de school of de thuistaal van de leerlingen. De foutenverdeling ziet er daarentegen wel anders uit in het Nederlands dan in het Frans, zoals ook uit de grafiek hieronder blijkt. In het Nederlands worden er in het algemeen het vaakst fonologische fouten gemaakt (54%), gevolgd door de categorie grammaticale fouten (36%) en de categorie lexicale fouten (10%). In het Frans is de grootste groep die van de grammaticale fouten (53%), gevolgd door de fonologische fouten (35%) en de lexicale fouten (12%).



Figuur 18: percentage lexicale, fonologische en grammaticale fouten in het Nederlands en in het Frans.

De grafiek laat zien dat het aandeel lexicale fouten relatief gelijk blijft in de beide talen, maar dat de percentages fonologische en grammaticale fouten meer taalafhankelijk zijn. In het Nederlands worden er immers het vaakst fouten van fonologische aard gemaakt, terwijl in het

Frans de grammaticale fouten de grootste groep vormen. Deze bevindingen worden bevestigd in de statistische analyse (cf. tabel 21). De verschillen tussen het Nederlands en het Frans zijn namelijk zeker significant wat betreft het aandeel grammaticale en fonologische fouten ( $p = 0,000$  voor allebei), maar niet wat betreft het percentage lexicale fouten ( $p = 0,244$ ).

	Aandeel GRAMM fouten	Aandeel FONOL fouten	Aandeel LEXIC fouten
Chi-Square	19,085	20,909	1,357
Df	1	1	1
Asymp. Sig.	,000	,000	,244

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: Taal tekst

*Tabel 21: Kruskal-Wallistest met de taal van de tekst als splitsingsvariabele en het aandeel grammaticale, fonologische en lexicale fouten als testvariabelen.*

Uit al het voorgaande blijkt dat de verdeling van de fouten over de drie mogelijke categorieën niet beïnvloed wordt door de school noch door de thuistaalcategorie van de leerlingen, maar wel door de taal waarin gelezen wordt. De foutenverdeling blijkt in zekere zin dus “universeel” te zijn (i.c. niet persoonsgebonden), maar blijft wel leestaalgebonden. In wat volgt worden daarom de meest frequente lexicale, fonologische en grammaticale fouten vergeleken in het Nederlands en in het Frans, en wordt er geen rekening meer gehouden met de school of de thuistaal van de betrokken leerlingen.

### 3.6.2. Vergelijking tussen de Nederlandse en de Franse tekst

#### 3.6.2.1. Lexicale fouten

In de overzichtstabel in paragraaf 2.4.4. wordt een lexicale fout omschreven als de vervanging van een woord in de tekst door een ander bestaand woord, waarbij tevens de semantiek verandert. Indien daarentegen alleen de woordsoort verandert maar de semantiek behouden blijft (bv. *woedend* in plaats van *woede*), dan wordt de fout grammaticaal genoemd. Lexicale fouten zijn bijgevolg woorden waarvan de betekenis niet in de context van de tekst past of waardoor de betekenis van de zin helemaal verandert. Zo zijn enkele vaak voorkomende

lexicale fouten in het Nederlands de substitutie van *reden* door *redde* (N = 6) in zin (1), van *stampte* door *stapte* (N = 4) in zin (2), en zelfs van *driftig* door *dertig* (N = 3) in zin (3).

(1) *Hij dacht diep na, maar hij kon geen **redde** voor zijn boosheid bedenken.*

(2) *Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, **stapte** hij op de grond en brulde hij: ‘Boos! Ik ben boos!’*

(3) *Volgens mij, dacht hij, terwijl hij **dertig** met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest.*

Aan de hand van de voorbeelden wordt niet alleen duidelijk dat er weinig of geen betekenisovereenkomsten zijn tussen het geproduceerde woord en het doelwoord, maar ook dat er juist erg veel gelijkenissen op grafeemniveau zijn. *Reden* en *redde*, *stampte* en *stapte*, en *driftig* en *dertig* verschillen telkens slechts in één of twee letters van elkaar. Wellicht zijn de woorden *reden*, *stampte* en *driftig* minder bekend, waardoor de proefpersonen tijdens het lezen in hun woordenschat op zoek gaan naar een bekender, op gelijkaardige wijze geschreven woord. Omdat de focus in deze taak ligt op het technisch correct lezen, gaat de aandacht van de lezers waarschijnlijk in mindere mate uit naar de inhoud van de tekst – met onder meer deze lexicale fouten tot gevolg.

Bij de bespreking van het leesfasemodel in paragraaf 1.4.2.4. werd al vermeld dat kinderen zo nu en dan nog kenmerken van een vorig stadium vertonen terwijl ze eigenlijk al veel verder geëvolueerd zijn in hun leesontwikkeling. De leerlingen die bij dit onderzoek betrokken zijn kunnen in principe alle woorden lezen die ze maar willen (en bevinden zich bijgevolg in de fase van het “hiërarchisch coderen”), maar toch duiken er kenmerken op van de fase van het “beredeneerd raden”. Minder bekende woorden worden hier immers “geraden” op basis van de uiterlijke overeenkomsten die ze met bekendere woorden vertonen, ook als die inhoudelijk helemaal niet in de tekst passen.

In het Frans geldt voor veel lexicale fouten precies dezelfde verklaring als in het Nederlands: bij de lezing van een moeilijker woord zoeken leerlingen in hun mentale lexicon naar een eenvoudiger, bekender en frequenter woord dat visuele gelijkenissen vertoont met het doelwoord. Dat is bijvoorbeeld het geval bij de vervanging van *vieille* door *ville* in zin (4) (N = 7). Dat vooral de frequentie van voorkomen van de woorden de moeilijkheidsgraad bepaalt, en niet bijvoorbeeld de schrijfwijze, tonen de lexicale fouten in zinnen (5), (6) en (7) aan. In

zin (5) wordt *France* vervangen door *français* (N = 9), in zin (6) komt *amènent* in de plaats van *aiment* (N = 7), en in zin (7) is *apporté* de substitutie van *adopté* (N = 4). Men kan moeilijk beweren dat de substitutiewoorden – op welke manier dan ook – eenvoudiger zijn dan hun doelwoorden, waardoor het wellicht in de eerste plaats de gebruiksfrequentie is die een invloed uitoefent.

(4) *De la part de ta **ville** tante, Vidalie.*

(5) *Il n'y a plus de loups en **français** depuis cinquante ans.*

(6) *Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les **amènent** de les adopter.*

(7) *J'ai **apporté** Alaska pour toi.*

Wat vooral uit zinnen (6) en (7) afgeleid kan worden, is dat leerlingen hier meer dan in het Nederlands rekening lijken te houden met de inhoudelijke context. Zinnen (6) en (7) houden in elk geval meer steek dan bijvoorbeeld (1) en (3) in het Nederlands. Hetzelfde geldt overigens voor zin (8), die hieronder aan bod komt. Wellicht proberen lezers in een minder transparante spelling meer te vertrouwen op de betekenis van de tekst en de context waarin het woord voorkomt. Dit zou immers kunnen verklaren waarom de lexicale fouten in het Frans vaak beter in de tekst passen dan de fouten in het Nederlands.

Geen enkele fout keert zo vaak terug bij verschillende leerlingen als een verkeerde lezing van *cinquante* in zin (8) hieronder (N = 20). Het vaakst wordt *cinquante* door *cinq* vervangen, maar ook *quinze* en zelfs *sept* en *quelques* komen voor als vervanging. Het is duidelijk dat de verklaring die hierboven voor de lexicale fouten in het Nederlands gegeven werd, m.n. grafeemovereenkomsten tussen het gelezen woord en het doelwoord, niet opgaat voor lezingen als *sept* en *quelques*. De gelijkenissen met *cinquante* zijn immers ver te zoeken. Ook in zinnen (5) tot en met (7) zijn er aanzienlijk geringere grafeemovereenkomsten tussen het doelwoord en de werkelijke lezing dan in het Nederlands het geval was. Dit fenomeen kan erop wijzen dat, net zoals in paragraaf 1.4.4.2. uiteengezet wordt, in minder consistente talen als het Frans wellicht grotere eenheden van belang zijn dan die van de grafemen en fonemen. Bovendien wordt ook hier bevestigd dat de context waarin het woord voorkomt een grotere rol speelt in het woordidentificatieproces in het Frans dan in het Nederlands.

(8) *Il n'y a plus de loups en France depuis **cinq** ans.*

Een van de bevindingen in het leesvaardigheidsonderzoek van Lecocq et al. (2009) is dat er in het Frans meer lexicale fouten gelezen worden dan in het Nederlands. In het Nederlands zouden lezers immers veeleer gebruikmaken van een stapsgewijze fonologische decodeerstrategie, terwijl ze in het Frans grotere componenten of zelfs volledige woorden ineens trachten te herkennen. Dat er in het Frans meer lexicale fouten gemaakt worden, wordt hier niet bevestigd (cf. 3.6.1). Daarentegen treedt het verschil in leesstrategieën tussen beide talen m.i. wel naar voren in de aard van de lexicale fouten. Zoals in de voorgaande alinea's wordt uiteengezet, zijn er in het Frans op grafeemniveau minder overeenkomsten tussen de lexicale fouten en de doelwoorden dan in het Nederlands. Het gelezen woord en het woord in de tekst vertonen in het Frans meestal wel enige gelijkenissen (bv. wat betreft de globale woordvorm of enkele klanken), maar die gelijkenissen zijn minder treffend dan in het Nederlands. In het Frans, de minst transparante taal van de twee, zijn het immers grotere linguïstische eenheden (m.n. op lettergreep-, rijm- of woordniveau) die van belang zijn bij woordherkenning.

In dit verband dient opgemerkt dat in het onderzoek van Lecocq et al. (2009) de Nederlandse leestaak werd afgenomen bij kinderen die in het Nederlands hebben leren lezen, terwijl de Franse leestaak werd opgelost door kinderen die in het Frans hebben leren lezen. In voorliggend onderzoek hebben daarentegen *alle* deelnemende leerlingen in het Nederlands leren lezen, ook al hebben ze een heel diverse moedertaalachtergrond. Wellicht gebruiken leerlingen ook in hun andere leestalen grotendeels dezelfde leesstrategieën als welke ze in het Nederlands verworven hebben, wat verklaart waarom er niet meer lexicale fouten in het Frans worden gemaakt dan in het Nederlands. Daarnaast is het verschil tussen lezen in het Nederlands en lezen in het Frans in dit onderzoek zichtbaar in de percentages fonologische en grammaticale fouten, zoals in wat volgt uiteengezet wordt.

### **3.6.2.2. Fonologische fouten**

Woorden waarin een of meerdere fonemen worden vervangen, weggelaten of toegevoegd (zonder dat de verkeerde lezing een ander, bestaand woord vormt) reken ik tot de fonologische fouten. Opvallend is dat veel woorden die hierboven bij de lexicale fouten aan bod komen in deze foutencategorie terugkeren. Kennelijk zijn veel van de deelnemende leerlingen de woorden in kwestie nog niet vaak tegengekomen, wat het lezen bemoeilijkt. In het Nederlands gaat het om *reden* (N = 5), *stampete* (N = 6) en *driftig* (N = 7). In het Frans

keren *adopté* (N = 16), *vieille* (N = 12), *aiment* (N = 5) en *cinquante* (N = 5) hier terug. Al deze woorden worden vaak decoderend of wat haperend voorgelezen. Opmerkelijk is dat *France* daarentegen, dat vaak door *français* vervangen wordt (cf. supra) nooit als fonologische fout optreedt. Dit woord wordt bijgevolg ofwel meteen goed gelezen, ofwel vervangen door een ander bestaand woord.

Behalve de woorden die soms als lexicale en soms als fonologische fout voorkomen, worden nog een aantal andere woorden spellend gelezen. In het Nederlands gaat het onder meer om *herinnerden* (N = 13), *schoten* (N = 12), *salamander* (N = 10), *wezel* (N = 8) en *vonken* (N = 6). De twee vaakst voorkomende fonologische fouten zijn zonder twijfel *indrukwekkend* (N = 29) en *woedend* (N = 20). Enkele van deze woorden klinken de leerlingen wellicht minder bekend in de oren omdat ze niet zo frequent gebruikt worden (bv. *wezel* en *vonken*), maar in de meeste gevallen lijkt het erop dat ook de lengte en de schrijfwijze een verklaring voor de moeilijkheidsgraad kunnen bieden (bv. *herinnerden* en *indrukwekkend*).

Het merendeel van de leerlingen blijkt in staat om na even zoeken het doelwoord alsnog correct uit te spreken. Toch leiden niet alle decodeerpogingen tot een juist eindresultaat. Zo wordt *salamander* soms omgevormd tot *slamander* of *salamaander*, en neemt *indrukwekkend* alle mogelijke vormen aan van *indrukwekend* tot *indrukwerkend* en *indrukkenwekkend*. Ook de omvorming van *boosheid* tot *boosheid* duikt enkele keren op (N = 4). Een aannemelijke verklaring voor deze fonologische fout is dat *boosheid* de overgeneralisatie van een vaak voorkomende grafeemcombinatie in het Nederlands is. Immers, de grafeemcombinatie *sh* is in het Nederlands niet erg frequent. Wanneer de grafemen *s* en *h* toch samen optreden, dan is het meestal om de *sch*-klank te vormen. Als een lezer de letters *s* en *h* in eenzelfde woord ziet, denkt h/zij wellicht eerder aan de frequentere *sch*-klank.

Ook in het Frans komen fonologische fouten relatief vaak voor, maar die zijn overwegend van een iets andere aard dan die in het Nederlands. Om dat aan te tonen, verdeel ik de groep fonologische fouten in, enerzijds, woorden die decoderend of haperend gelezen worden (door eerst aparte grafemen of lettergrepen te verklanken) en, anderzijds, uitingen die onmiddellijk pseudowoorden zijn zonder eerst spellend te worden gelezen. Terwijl fonologische fouten in het Nederlands overwegend tot de eerste categorie behoren (m.n. 71% van alle fonologische fouten in het Nederlands), wordt er in het Frans veel minder decoderend gelezen (m.n. 47% van alle fonologische fouten in het Frans). Bovendien lijken decodeerpogingen in het Frans

minder vaak tot het correcte doelwoord te leiden. Zo splitst een leerling *contraire* verkeerdelijk op in *contra-ire*, of wordt *Mercantour* vaak als *Mercannetour* of als *Mercatour* gelezen (N = 29). Soms vertoont het gelezen pseudowoord nog maar weinig overeenkomsten met het doelwoord (bv. *defenêtre* i.p.v. *défendre*; *inestlatte* i.p.v. *installe*).

De uitspraak van minder bekende woorden is in het Frans blijkbaar niet zo gemakkelijk uit de spelling af te leiden als in het Nederlands het geval is. Wanneer in het Frans het woord als geheel niet onmiddellijk herkend wordt, dan wordt het vaak helemaal niet correct gelezen. Dat laatste verklaart waarom ook eenvoudige en hoogfrequente woorden (bv. *gens*, *heureux* of *garçons*) soms fout gelezen worden. De kunst bestaat er bovendien in om te weten welke grafemen in het Frans uitgesproken worden en welke niet. Zoals in paragraaf 1.4.4.1. uiteengezet wordt, is het bijvoorbeeld niet altijd duidelijk welke geschreven eindconsonanten hoorbaar zijn in het Frans. Wanneer een leerling bijgevolg het woord als geheel niet herkent maar daarentegen afgaat op de schrijfwijze, ontstaan fouten als *parte* in plaats van *part*, of – de vaakst voorkomende – *les loupes* in plaats van *les loups* (N = 29). Supra werd al aangegeven dat er in het Nederlands meer fonologische fouten gemaakt worden dan in het Frans (respectievelijk 54% en 35%). Dat verschil is nu te verklaren doordat de decodeerstrategie vaker gebruikt wordt en bovendien beter werkt in het Nederlands dan in het Frans.

Tot slot dient opgemerkt dat, hoewel in alle hierboven besproken fouten de woorden steeds als aparte entiteiten beschouwd worden, ze natuurlijk deel uitmaken van een groter tekstgeheel. Enkele fouten kunnen m.i. enkel verklaard worden wanneer ze ten minste in het kader van de zin geplaatst worden. Een woord als *moesten* in zin (9) wordt vrij vaak incorrect of aarzelend gelezen (N = 6), hoewel ervan uitgegaan kan worden dat het een erg bekende en frequente vorm is. De verklaring die zich hier bijgevolg opdringt is dat de woordvolgorde “...iets moesten doen” op het eind van de zin veel gebruikelijker is dan “...iets doen moesten” zoals in de tekst staat. De lezer komt een ander woord tegen in de tekst dan h/zij verwacht, dient die verkeerde voorspelling bij te stellen en is daardoor even geremd in het leesproces.

(9) *De salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen **moesten**.*

### 3.6.2.3. Grammaticale fouten

Tabel 3 in de onderzoeksopzet wekt de indruk dat de categorie van de grammaticale fouten de meest diverse is. Alle weggelaten, toegevoegde, herhaalde of verplaatste woorden behoren immers tot deze categorie, en daarnaast ook nog alle fouten tegen lidwoorden, voornaamwoorden, werkwoordvervoegingen, adjectiefcongruentie, en singularis/pluralis. Na analyse van de grammaticale fouten blijken echter slechts enkele van die subgroepen te domineren. Zo zijn zowel in het Nederlands (N = 66) als in het Frans (N = 108) de meerderheid van de “fouten” in feite herhaalde woorden. Enkele populaire herhalingen zijn te vinden in zinnen (10) en (11) voor het Nederlands en in (12) en (13) voor het Frans.

(10) *Des **des** te erger, dacht hij.*

(11) *De salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen **hoorden brullen** herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten **iets doen moesten**.*

In zin (10) is de constructie *des te erger* voor veel leerlingen lastig om te lezen. Ook in de categorie van de lexicale en de fonologische fouten keert deze vorm overigens terug, zodat in totaal meer dan de helft van de leerlingen (N = 26) problemen heeft bij het lezen van *des te erger*. Delen worden herhaald, zoals hier het geval is, maar *erger* wordt ook soms omgevormd tot *ergen*, *ergens* of kortweg *erg*, en bij *des* wordt veeleer aan *da's* gedacht, waardoor leerlingen de constructie wel eens lezen als *da's té erg*. M.i. is de vorm “des te + comparatief” de deelnemers gewoon helemaal niet bekend, of zijn ze die alleszins nog niet vaak op papier tegengekomen. Zin (11) is net dezelfde als zin (9) hierboven. Dat de laatste woorden uit de zin ook vaak herhaald worden bevestigt de eerder gegeven verklaring van de minder gebruikelijke en bijgevolg onverwachte woordvolgorde. Het lijkt alsof de lezer zich ervan wil vergewissen dat hij *doen moesten* weldegelijk in die volgorde dient te lezen. Dat ook *hoorden brullen* problemen oplevert, is waarschijnlijk eerder te wijten aan de opeenvolging van werkwoorden in de zin (m.n. *hoorden brullen herinnerden*).

(12) *Il n'y a plus de loups en France depuis cinquante **cinquante** ans.*

(13) *Tu vois, on a encore peur **peur** du loup!*



Zinnen (12) en (13) bevatten elk een populaire herhaling in het Frans. Aangezien *cinquante* vaak lexicale en fonologische fouten oplevert, is het niet verwonderlijk dat het woord terugkeert bij de grammaticale fouten. Ook hier lijkt het alsof de lezer wil verifiëren of h/zij het woord weldegelijk correct uitgesproken heeft. De herhaling in zin (13) daarentegen wordt wellicht veroorzaakt doordat veel leerlingen oorspronkelijk aan *peu de loups* denken in plaats van aan *peur du loup*. Hierop kom ik later nog terug.

De tweede grootste groep binnen de grammaticale fouten (naast de herhalingen) zijn fouten tegen werkwoordvervoegingen of –tijden. Deze subcategorie komt zowel in het Nederlands als in het Frans voor, maar ze is veel omvangrijker in het Frans (m.n. 20 fouten in het Nederlands; 85 fouten in het Frans). De verklaring ligt voor de hand. Zoals gezegd is het niet altijd eenvoudig om in het Frans de uitspraak rechtstreeks uit de spelling af te leiden, aangezien veel grafemen niet uitgesproken worden. Veel leerlingen lezen *veulent*, *aiment* en *puissent* dan ook consequent als *veulant*, *aimant* en *puissant* in zinnen (14), (15) en (16) (N = 49). Daarnaast worden werkwoorden wel eens in een andere tijd of in een andere persoon gezet. Zo wordt *veulent* in zin (14) omgezet naar *veut*, wordt in zin (15) *adopter* soms als *adopte* gelezen of *aiment* als *aimaient*, en wordt in zin (16) *puissent* zelfs tot *pourraient* omgevormd.

(14) *Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur **veulant** du mal.*

(15) *Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les **aimant** de les adopter.*

(16) *Bien sûr, il faut qu'ils **puissant** vivre en toute liberté.*

In het Nederlands bestaat de werkwoordfoutencategorie uitsluitend uit werkwoorden die in de verkeerde wijs, tijd of persoon staan. In zin (11) hierboven wordt bijvoorbeeld *herinnerden* verschillende keren als *herinneren* of eenmalig als *herinnert* gelezen. Ook de persoonsvorm *stampte* uit zin (2), die ook in de categorie van de lexicale en de fonologische fouten besproken wordt, lezen leerlingen zo nu en dan als *stampend*, *stampende* of *stampen*. In diezelfde zin wordt ook *brulde* omgevormd tot *brult* of *brullend*. Onbestaande werkwoordsvormen (zoals *veulant* in het Frans) komen in het Nederlands daarentegen nauwelijks voor.

In paragraaf 3.6.1. blijkt dat het aandeel grammaticale fouten heel wat hoger ligt in het Frans (53%) dan in het Nederlands (36%). Dat is te verklaren doordat enkele grammaticale fouten

die erg frequent zijn in het Frans helemaal niet aan de orde zijn in het Nederlands. Ten eerste gaat het om de vervanging van *qui* door *que* of af en toe zelfs door *quoi* (N = 45). Het betrekkelijk voornaamwoord *qui* komt in de Franse tekst vier keer voor in evenveel verschillende zinnen, terwijl *que* geen enkele keer in de tekst staat. Behalve in zinnen (14) en (15) hierboven staat *qui* ook in zinnen (17) en (18). Sommige leerlingen vervangen heel consequent elke *qui* door *que*, anderen lezen *qui* steeds correct, en nog anderen zeggen soms *qui* en soms *que*. Het is bijgevolg niet helemaal duidelijk waardoor deze fout veroorzaakt wordt. Wellicht komt *que* frequenter voor in spontaan taalgebruik dan *qui* en denken leerlingen bijgevolg sneller aan de eerste vorm.

(17) *Ce n'est pas lui **que** va te défendre contre les méchants garçons.*

(18) *C'est toi **que** vas le défendre car tu es son ami.*

Een tweede frequente fout in het Frans is de verhaspeling van *le* en *les* (N = 40). Ook in het Nederlands worden er fouten tegen het lidwoord gemaakt (bv. *een* i.p.v. *de*), maar een dergelijke verwisseling van enkelvoud en meervoud is natuurlijk per definitie onmogelijk bij het Nederlandse lidwoord. In de Franse tekst komt drie keer *le* en zes keer *les* voor. Verwisselingen komen in beide richtingen voor (i.c. van enkelvoud naar meervoud en vice versa), maar het vaakst wordt *les* door *le* vervangen – zo ook in zin (19) hieronder, waar het antecedent *loups* in het meervoud staat. Net als bij de vervanging van *qui* door *que* hierboven geldt ook hier dat de fout enigszins willekeurig en haast zonder verklaring optreedt. Overigens maken leerlingen uit *alle* thuistaalcategorieën – dus ook de van huize uit Franstaligen – deze fout. Het is kennelijk niet zo eenvoudig voor relatief onervaren lezers om een onderscheid tussen *les* en *le* te maken wanneer ze er hun aandacht niet expliciet op richten.

(19) *Il n'y a plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de **le** faire revenir.*

De derde en laatste frequente fout die uitsluitend in het Frans voorkomt, is de substitutie van *du* door *de* of soms door *des* (N = 27). Het omgekeerde (m.n. de substitutie van *de* door *du*) komt zelden voor, wat erop wijst dat *de* als de eenvoudigste vorm beschouwd wordt. In de Franse tekst komt *du* vier keer voor: in zin (13) en (14) hierboven, en tevens in zinnen (20) en (21). Hoewel in alle vier de zinnen *du* wel eens vervangen wordt door *de*, gaat het in de

overgrote meerderheid van de gevallen toch om zin (13). Supra werd al opgemerkt dat leerlingen in zin (13) eerder *peu de loups* verwachten dan *peur du loup*, ongetwijfeld onder invloed van *il n'y a plus de loups en France* uit de eerste zin van de tekst. Heel wat leerlingen lezen ook daadwerkelijk *peu de loups* in zin (13). De vervanging van *du* door *de* kan daarom verklaard worden als een verkeerde tekstvoorspelling, die de lezer eventueel later bijstelt zodra h/zij over voldoende informatie uit de tekst zelf beschikt. Zoals ook al bij de bespreking van de fonologische fouten opgemerkt werd, kunnen sommige fouten pas verklaard worden wanneer ze in het kader van de volledige zin of tekst geplaatst worden. Omdat een tekst meer is dan de som van enkele losse woorden en zinnen, heeft een lezer immers steeds verwachtingen over wat volgt, en wordt nieuwe tekstinformatie ook voortdurend getoetst aan die verwachtingen.

(20) *On les installe dans le parc de Mercantour où ils sont très heureux.*

(21) *Il vient de Canada et voici sa photo.*

Het grote aandeel grammaticale fouten in het Frans (in vergelijking met het Nederlands) wordt kortom voornamelijk verklaard doordat leerlingen moeilijk een onderscheid kunnen maken tussen (1) *qui* en *que*, (2) *les* en *le*, en (3) *du* en *de*. In alle drie de gevallen vindt er een verwisseling plaats tussen twee functiewoorden die erg op elkaar lijken qua schrijfwijze maar toch een heel verschillende grammaticale functie hebben. Zulke paren blijken niet of nauwelijks in het Nederlands voor te komen. Een enkeling leest *dan* of *wat* in plaats van *dat*, maar zulke fouten komen nooit zo systematisch en collectief voor als in het Frans.

### 3.6.3. Samenvattende bespreking

In de kwalitatieve analyse worden drie soorten fouten onderscheiden, m.n. lexicale, fonologische en grammaticale fouten. Noch het taalonderwijs dat de leerlingen volgen, noch de thuistaalachtergrond van de deelnemers blijkt een significante invloed uit te oefenen op de verdeling van de fouten over de drie categorieën. Daarentegen speelt de taal waarin gelezen wordt wel een significante rol. Het percentage lexicale fouten is ongeveer hetzelfde in het Nederlands als in het Frans. Daarentegen worden er in het Nederlands aanzienlijk meer fonologische fouten en in het Frans aanzienlijk meer grammaticale fouten gemaakt.

Het aandeel lexicale fouten mag dan wel hetzelfde zijn in het Nederlands als in het Frans, uit de analyse blijkt dat de *aard* van de lexicale fouten licht verschilt in beide talen. Vooral de frequentie van voorkomen van een woord (en bijgevolg de mate waarin de leerlingen ermee vertrouwd zijn) blijkt het woordidentificatieproces te beïnvloeden. In het Nederlands zijn er in het algemeen meer grafeemovereenkomsten tussen de lexicale fout en het doelwoord, terwijl de overeenkomsten in het Frans op een ander, “hoger” niveau gezocht moeten worden. Eerder dan in onbekende woorden grafeem per grafeem te verklanken, trachten lezers in het Frans immers grotere componenten ineens te herkennen. Dat verklaart waarom lexicale fouten inhoudelijk gezien vaak beter in de tekst passen in het Frans dan in het Nederlands.

De verdeling van de fonologische fouten is anders in het Nederlands dan in het Frans. In het Nederlands wordt er vaker decoderend gelezen, waardoor de categorie van de fonologische fouten in het Nederlands het grootst is. Pogingen om een minder bekend woord te decoderen zijn bovendien doeltreffender in het Nederlands dan in het Frans. Het lijkt erop dat als een woord in het Frans niet onmiddellijk en als geheel herkend wordt, de kans kleiner of zelfs onbestaand is dat het alsnog correct gelezen wordt. Dit laatste verklaart waarom in deze categorie, in tegenstelling tot bij de lexicale fouten, vooral de lengte en de schrijfwijze van een woord de moeilijkheidsgraad bepalen. Langere woorden met een ingewikkelde spelling worden immers minder gemakkelijk herkend.

De meeste grammaticale fouten zijn zowel in het Nederlands als in het Frans woordherhalingen of werkwoorden die in de verkeerde wijs, tijd of persoon staan. Toch is deze foutencategorie aanzienlijk groter in het Frans, doordat die taal een aantal moeilijk te onderscheiden paren van functiewoorden kent die het Nederlands niet heeft. Het gaat met name om *qui/que*, *les/le*, en *du/de*, waarbij respectievelijk *que*, *le* en *de* als de meer eenvoudige varianten beschouwd worden en dus het vaakst gelezen worden.

#### **4. CONCLUSIE**

Deze masterproef is een onderzoek naar de technische leesvaardigheid in het Nederlands en het Frans van leerlingen uit het vierde leerjaar van drie Nederlandstalige basisscholen in Brussel. Om de individuele technische leesvaardigheid te “meten” wordt met drie factoren rekening gehouden, m.n. het aantal gelezen woorden, het aantal fouten en de leessnelheid van elke leerling. Er wordt een vergelijking gemaakt tussen de leesvaardigheid van STIMOB- en

niet-STIMOB-leerlingen, van leerlingen met een verschillende thuistaalachtergrond en van jongens en meisjes. Daarnaast wordt de correlatie tussen de Nederlandse en de Franse leesindex nagegaan en ten slotte wordt een kwalitatieve foutenanalyse uitgevoerd.

De eerste bevinding is dat STIMOB-leerlingen significant beter lezen in het Frans en niet-significant beter lezen in het Nederlands dan de leerlingen in het reguliere onderwijs. Daarnaast blijkt – ongeacht de thuistaal van de leerlingen – de schooltaal in belangrijke mate te bepalen in welke taal de hoogste graad van leesvaardigheid bereikt wordt. Met uitzondering van de groep van huize uit Franstaligen in het STIMOB-onderwijs lezen de leden van *elke* thuistaalgroep immers gemiddeld beter in het Nederlands dan in het Frans. Binnen de groep Franstaligen bestaat er dan ook een opvallend verschil tussen het STIMOB-onderwijs en het reguliere taalonderwijs, dat zowel in het Nederlands als in het Frans significant is. Uit de vergelijking van de gemiddelde leesindexen blijkt dat de groep Franstaligen in het bijzonder het heel wat beter doet in het STIMOB-onderwijs. Binnen de groep anderstaligen daarentegen is het verschil tussen de beide taalonderwijstypes niet significant.

De bovenstaande resultaten wijzen duidelijk op het enorme belang van moedertaalonderwijs voor de leerlingen. Moedertaalonderwijs aan anderstalige leerlingen wordt in geen van de deelnemende scholen verstrekt, waardoor hun resultaten ongeacht het onderwijstype dicht bij elkaar liggen. Daarentegen bestaat er een spectaculair verschil tussen de leesresultaten van de Franstalige STIMOB-leerlingen en hun taalgenoten in het reguliere onderwijs. Hoewel het vakonderwijs in het Frans (i.c. moedertaalonderwijs voor de Franstaligen) in de STIMOB-scholen slechts een klein deel van het lessenpakket in beslag neemt, bewijst het hier toch grote, gunstige gevolgen te hebben. Dat de verschillen binnen de groep Franstaligen zowel in het Nederlands als in het Frans significant zijn, suggereert dat leesvaardigheden overdraagbaar zijn tussen talen. Verdere analyse toont inderdaad aan dat er een significante, positieve correlatie bestaat tussen de Nederlandse en de Franse leesindex.

De kwalitatieve foutenanalyse wijst daarentegen voornamelijk op verschillen tussen talen. Het aandeel lexicale, fonologische en grammaticale fouten blijft ongeacht de school en de thuistaalachtergrond van de leerling relatief constant. Er zijn wat betreft de foutenverdeling echter wel verschillen tussen het Nederlands en het Frans. In het Nederlands is het aandeel fonologische fouten het grootst, terwijl in het Frans de grammaticale fouten de grootste groep vormen. Het percentage lexicale fouten is gelijk in beide talen.

Tot slot is het belangrijk om te vermelden dat dit onderzoek natuurlijk ook aan enkele beperkingen onderhevig is. Zoals gezegd wordt er bij de berekening van de leesscores geen rekening gehouden met melodie, prosodie en klemtoon, terwijl die toch een belangrijke rol spelen bij het voorlezen. Ten tweede is de test een momentopname. Tal van factoren zoals emoties, vermoeidheid, stress, humeur etc. kunnen de resultaten op de leestests danig beïnvloeden. Aangezien er slechts één testafname is gebeurd, kan hier ook niet onderzocht worden in hoeverre de verschillen tussen groepen stabiel zijn. Ten slotte is het aangeraden om bij toekomstig onderzoek *alle* thuistaalcategorieën te betrekken. Omdat in de controleschool slechts twee van de vier taalgroepen voorkomen, kunnen eventuele verschillen tussen taalgroepen in deze studie niet uitvoerig onderzocht worden. Vanzelfsprekend ligt de weg open voor meer en uitgebreider onderzoek naar de effecten van meertalig onderwijs en van leesvaardigheid in verschillende talen.

## 5. LITERATUURLIJST

- Aarnoutse, C. (1998). *Lezen in ontwikkeling*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Aarnoutse, C. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Aarnoutse, C., Mommers, M., Smits, B. & Van Leeuwe, J. (1986). De ontwikkeling en samenhang van technisch lezen, begrijpend lezen en spellen. In: *Pedagogische Studiën* 63, 97-110.
- Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. (2006). *Basisboek methoden en technieken. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Baarda, D.B., De Goede, M.P.M. & Van Dijkum, C.J. (2007). *Basisboek statistiek met SPSS. Handleiding voor het verwerken en analyseren van en rapporteren over (onderzoeks)gegevens*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Baetens Beardsmore, H. (2009). Language promotion by European supra-national institutions. In: García, O. *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: a global perspective* (pp. 197-217). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Beheydt, L. (1993). Second language learning in Belgium. In: Ager, D., Muskens, G. & Wright, S. (eds.) *Language education for intercultural communication* (pp. 15-22). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2005). The impact of bilingualism on language and literacy development. In: Bhatia, T. & Ritchie, W. (eds.) *The handbook of bilingualism* (pp. 577-601). Oxford: Blackwell.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent. In: *Language and Cognition* 12 (1), 3-11.
- Blakemore, S.J. & Frith, U. (2005). *The learning brain. Lessons for education*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing.

- Blondin, C. & Mattar, C. (2005). De eerste stappen van *éveil aux langues* in de Franse Gemeenschap in België. In: Top, L. & De Smedt, H. (red.) *Zin voor talen: talensensibilisering en de taalportfolio in een meer talig onderwijs* (pp. 69-93). Antwerpen: Garant.
- Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S. & Verhallen, M. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Bosman, A.M.T. & De Groot, A.M.B. (1994). Waarom spellen moeilijker is dan lezen. Over de asymmetrische relatie tussen lezen en spellen. In: *Spektator* 23 (4), 302-311.
- Chopey-Paquet, M. (2007). Belgium (French-speaking). In: Maljers, A., Marsh, D. & Wolff, D. (eds.) *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Cummins, J. (2003). Bilingual education: basic principles. In: Dewaele, J.M., Housen, A. & Wei, L. (eds.) *Bilingualism: beyond basic principles. Festschrift in honour of Hugo Baetens Beardsmore* (pp. 56-66). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Bleyser, D., Housen, A., Mettwie, L. & Pierrard, M. (2001). Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het Nederlandstalige secundair onderwijs in Brussel. In: Witte, E. & Mares, A. (red.) *19 keer Brussel* (pp. 359-374). Brussel: VUB Press.
- De Groot, A.M.B. (1991). Verschillen in leesvaardigheid. In: Thomassen, A.J.W.M., Noordman, L.G.M. & Eling, P.A.T.M. (red.) *Lezen en begrijpen: de psychologie van het leesproces* (pp. 201-222). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- De Schutter, H. (2001). Taalpolitiek en multiculturalisme in het Brussels Nederlandstalige onderwijs. In: Witte, E. & Mares, A. (red.) *19 keer Brussel* (pp. 375-421). Brussel: VUB Press.
- De Standaard (2011). Minister Smet stopt meertalig onderwijs in Brussel. In: *De Standaard*, 13/05/2011. Geraadpleegd op 28/05/2012 via [http://www.standaard.be/artikel/detail.aspx?artikelid=DMF20110513\\_094](http://www.standaard.be/artikel/detail.aspx?artikelid=DMF20110513_094).
- Duverger, J. (2005). *L'enseignement en classe bilingue*. Paris: Hachette.
- Edulex (2004). *Omzendbrief betreffende het tweedetaal- en vreemdetalenonderwijs in het gewoon basisonderwijs*, 11/06/2004. Geraadpleegd op 29/05/2012 via <http://www.ond.vlaanderen.be/EDULEX/database/document/document.asp?docid=13480>, met bijlage via [http://www.edulex.vlaanderen.be/edulex/ozb/13480\\_bijlage.doc](http://www.edulex.vlaanderen.be/edulex/ozb/13480_bijlage.doc).
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: a global perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Geva, E. (2006). Learning to read in a second language: research, implications, and recommendations for services. In: Tremblay, R.E., Barr, R.G. & Peters, R.D.V. (eds.) *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1-12). Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development. Geraadpleegd op 17/02/2012 via <http://www.child-encyclopedia.com/documents/GevaANGxp.pdf>.
- Geva, E. & Siegel, L.S. (2000). Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. In: *Reading and writing* 12 (1), 1-30.
- Goswami, U. (2003). Phonology, learning to read and dyslexia: a cross-linguistic analysis. In: Csépe, V. (ed.) *Dyslexia. Different brain, different behavior* (pp. 1-40). Dordrecht/Boston/ London: Kluwer Academic.
- Goswami, U. (2008). Reading, complexity and the brain. In: *Literacy* 42 (2), 67-74.
- Goswami, U. (2009). Mind, brain and literacy: biomarkers as usable knowledge for education. In: *Mind, brain and education* 3 (3), 176-184.
- Grosjean, F. (1997). Processing mixed language: issues, findings and models. In: De Groot, A.M.B. & Kroll, J.F. (eds.) *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives* (pp. 225-254). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Halleux, J.M., Rixhon, G., Lambotte, J.M. & Mérenne-Schoumaker, B. (2007). *Les navettes scolaires en Belgique: situation en 2001 et évolution 1991-2001*. Statistics Belgium working paper. Geraadpleegd op 3/05/2012 via <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/66527/1/workingpaper.pdf>.
- Harris, M. & Coltheart, M. (1986). *Language processing in children and adults. An introduction*. London: Routledge & Kegan.
- Hubo, B. (2011a). Uitgelicht: bicultureel onderwijs na dertig jaar stopgezet. In: *Brussel Deze Week*, 18/05/2011. Geraadpleegd op 28/05/2012 via <http://www.brusselnieuws.be/artikel/uitgelicht-bicultureel-onderwijs-na-dertig-jaar-stopgezet>.
- Hubo, B. (2011b). Uitgelicht: talennota focust op Nederlands en Europese voertalen. In: *Brussel Deze Week*, 3/08/2011. Geraadpleegd op 29/05/2012 via <http://www.brusselnieuws.be/artikel/uitgelicht-talennota-focust-op-nederlands-%C3%A9n-europese-voertalen>.
- Hulme, C. (1989). Working memory and learning to read. In: Aaron, P.G. & Malatesha Joshi, R. (eds.) *Reading and writing disorders in different orthographic systems* (pp. 329-339). Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers.
- Janssens, R. (2001). Over Brusselse Vlamingen en het Nederlands in Brussel. In: Witte, E. & Mares, A. (red.) *19 keer Brussel* (pp. 43-83). Brussel: VUB Press.
- Janssens, R. (2003). Meertalig onderwijs in Brussel? In: *Ons Erfdeel* 46 (5), 665-671.
- Janssens, R. (2008). Taalgebruik in Brussel en de plaats van het Nederlands. Enkele recente bevindingen. In: *Brussels Studies* 13. Geraadpleegd op 7/02/2012 via [http://brusselsstudies.be/medias/publications/NL\\_51\\_BruS13NL.pdf](http://brusselsstudies.be/medias/publications/NL_51_BruS13NL.pdf).
- Janssens, R. (2009). *Onderzoeksverslag. Onderzoek naar de capaciteit van het Nederlandstalig basisonderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest*. Brussel: BRIO. Geraadpleegd op 1/05/2012 via <http://www.briobrusseel.be/assets/onderzoeksprojecten/eindrapportcapaciteitbo.pdf>.
- Janssens, R., Carlier, D. & Van de Craen, P. (2009). Synthesenota nr. 5. Het onderwijs in Brussel. In: *Brussels Studies, Staten-Generaal van Brussel*. Geraadpleegd op 7/02/2012 via [www.brusselsstudies.be/medias/publications/NL\\_73\\_SGB5.pdf](http://www.brusselsstudies.be/medias/publications/NL_73_SGB5.pdf).
- Kempfen, G. (1994). De mythe van het woordbeeld. Spellingherziening taalpsychologisch doorgelicht. In: *Spektator* 23 (4), 292-301.
- Kurvers, J. & Van der Zouw, K. (1996). Alfabetisering in het Nederlands als tweede taal. In: Hulstijn, J. (red.) *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Handboek voor docenten* (pp. 215-236). Amsterdam: Meulenhoff.
- Kurvers, J., Van Hout, R. & Vallen, T. (2009). Print awareness of adult illiterates: a comparison with young pre-readers and low-educated adult readers. In: *Reading and writing: an interdisciplinary journal* 22, 863-887.
- Lecocq, K., Kolinsky, R., Goetry, V., Morais, J., Alegria, J. & Mousty, P. (2009). Reading development in two alphabetic systems differing in orthographic consistency: A longitudinal study of French-speaking children enrolled in a Dutch immersion program. In: *Psychologica Belgica* 49 (2&3), 111-156.
- Lecocq, K., Mousty, P., Kolinsky, R., Goetry, V., Morais, J. & Alegria, J. (2007). *Évaluation de programmes d'immersion en Communauté française: une étude longitudinale du développement des compétences orales et écrites d'enfants francophones immergés en néerlandais*. Geraadpleegd op 7/02/2012 via [www.enseignement.be/index.php?page=24855](http://www.enseignement.be/index.php?page=24855).
- Loureiro, C.S., Braga, L.W., Souza, L.N., Filho, G.N., Queiroz, E. & Dellatolas, G. (2004). Degree of illiteracy and phonological and metaphonological skills in unschooled adults. In: *Brain and language* 89, 499-502.



- Maes, M. (2012). *Meertalig onderwijs in GO Brussel – stand maart 2012*. Geraadpleegd op 1/05/2012 via [http://www.bocobrusseel.be/index.php?option=com\\_content&view=article&id=171:meertalig-onderwijs-brussel-overzicht&catid=1:nieuws-artikels&Itemid=2](http://www.bocobrusseel.be/index.php?option=com_content&view=article&id=171:meertalig-onderwijs-brussel-overzicht&catid=1:nieuws-artikels&Itemid=2)
- McCoach, D.B., O’Connel, A.A., Reis, S.M. & Levitt, H.A. (2006). Growing readers: a hierarchical linear model of children’s reading growth during the first 2 years of school. In: *Journal of educational psychology* 98 (1), 14-28.
- Mettewie, L. (2008). De taal van de *andere* gemeenschap leren. De invloed van contact op taal(leer)attitudes t.a.v. het Nederlands en het Frans in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. In: Vanhooren, S. & Mottart, A. (red.) *Tweëëntwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 66-71). Gent: Academia Press.
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, departement onderwijs (2005). *Gelijke Onderwijskansen voor elk kind... scholen maken er werk van!* Brussel: Hendrix.
- Moka (2006). *Mon loup*. Paris: L’École des loisirs.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? In: *Cognition* 7, 323-331.
- Morais, J. & Kolinsky, R. (2001). The literate mind and the universal human mind. In: Dupoux, E. (ed.) *Language, brain and cognitive development. Essays in honor of Jacques Mehler* (pp. 463-480). Cambridge/London: The MIT Press.
- Moss, G. (2008). Gender and literacy. In: Street, B.V. & Hornberger, N.H. (eds.) *Encyclopedia of language and education, vol. 2 Literacy* (pp. 95-105). Boston: Springer Science + Business Media LLC.
- Noordman, L., Eling, P. & Thomassen, A. (1991). Lezen en begrijpen: een overzicht van de psychologische processen. In: Thomassen, A.J.W.M., Noordman, L.G.M. & Eling, P.A.T.M. (red.) *Lezen en begrijpen: de psychologie van het leesproces* (pp. 15-40). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Oakhill, J.V., Cain, K. & Bryant, P.E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. In: *Language and cognitive processes* 18 (4), 443-468.
- Read, C., Yun-Fei, Z., Hong-Yin, N. & Bao-Qing, D. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. In: *Cognition* 24, 31-44.
- Reitsma, P. (1991). De ontwikkeling van leesvaardigheid. In: Thomassen, A.J.W.M., Noordman, L.G.M. & Eling, P.A.T.M. (red.) *Lezen en begrijpen: de psychologie van het leesproces* (pp. 177-199). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Scollon, R. (1992). Literacy. Writing systems and literacy. In: Bright, W. (ed.) *International encyclopedia of linguistics, vol. 2* (pp. 349-351). Oxford: Oxford University Press.
- Seegers, G., Aarnoutse, C. & Mommers, M. (1987). *Lezen: een taalkundig-psychologische benadering*. Tilburg: Zwijssen.
- Selleslach, G. (2004). Het leven zoals het is: onderwijs in Brussel. In: *Samenleving en politiek* 11 (2), 13-22.
- Seymour, P.H.K., Aro, M. & Erskine, J.M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. In: *British Journal of Psychology* 94, 143-174.
- Snowling, M. (2004). Reading development and dyslexia. In: Goswami, U. (ed.) *Childhood cognitive development* (pp. 394-411). Oxford: Blackwell.
- Strobbe, L. & Sercu, L. (2011). *Wetenschappelijke begeleiding en evaluatie van de CLIL-projecten in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Samenvatting van de onderzoeksresultaten en de aanbevelingen*. Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op 29/05/2012 via <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/rapporten/clil/ER.pdf>.

- Tellegen, T. (1996). *Brieven aan niemand anders*. Antwerpen: Querido.
- Van de Craen, P. (2001a). Content and language integrated learning, culture of education and learning theories. In: Bax, M. & Zwart, J.W. (eds.) *Reflections on language and language learning. In honour of Arthur van Essen* (pp. 209-220). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Van de Craen, P. (2001b). Meertalig (speerpunt)onderwijs te Brussel. Een scenario. In: Witte, E. & Mares, A. (red.) *19 keer Brussel* (pp. 423-431). Brussel: VUB Press.
- Van de Craen, P. (2002). Honderd jaar meertalig onderwijs in België. In: Leman, J. & Top, L. (red.) *Intercultureel en meertalig onderwijs, burgerschaps- en vredesopvoeding* (pp. 17-29). Antwerpen: Garant.
- Van de Craen, P. (2007). *Mensentaal. Een inleiding tot de algemene taalwetenschap*. Brussel: VUB Press.
- Van de Craen, P., Allain, L., De Wagter, L. & Smits, E. (2004). Meertalig onderwijs in Nederlandstalige basisscholen in Brussel. In: Aarts, R., Broeder, P. & Maljers, A. (red.) *Jong geleerd is oud gedaan* (pp. 121-131). Den Haag: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Van de Craen, P. & Ceuleers, E. (2005). Meertalig onderwijs: wanneer? Voor welke doelgroepen? Welke methodes? Ideeën voor een meertalig taalbeleid in België. In: Hilligsmans, P., Janssens, G. & Vromans, J. (red.) *Woord voor woord. Zin voor zin. Liber amicorum voor Siegfried Theissen* (pp. 389-399). Gent: Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde.
- Van de Craen, P., Ceuleers, E. & Allain, L. (2005). Vier jaar stimulerend meertalig onderwijs in Brussel (STIMOB). Resultaten en toekomstvisie. In: *School en Samenleving 10*, 43-57.
- Van de Craen, P., Ceuleers, E., Mondt, K. & Allain, L. (2008). European multilingual language policies in Belgium and policy-driven research. In: Lauridsen, K. & Toudic, D. (eds.) *Languages at work in Europe. Festschrift in honour of Professor Wolfgang Mackiewicz* (pp. 139-151). Göttingen: V&R Press.
- Van de Craen, P. & D'hondt, A. (1998). Tweektalig en versterkt taalonderwijs in de Brusselse Nederlandstalige scholen. In: Witte, E. & Mares, A. (red.) *Brusselse Thema's 6. Twintig jaar onderzoek over Brussel* (pp. 155-167). Brussel: VUB Press.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Ceuleers, E. & Migom, E. (2010). EMILE a douze ans. Douze ans d'enseignement de type immersif en Belgique. Résultats et perspectives. In: *Synergies Monde 7*, 127-140.
- Van Elsäcker, W. (2002). *Begrijpend lezen: een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Mensel, L. (2007). Onderwijs in een meertalige samenleving. Het oversteken van grenzen tussen taalgemeenschappen: niet-Nederlandstalige ouders in het Nederlandstalig onderwijs. *BRIO-onderzoeksrapport*. Geraadpleegd op 7/02/2012 via <http://www.briobrusseel.be/assets/onderzoeksprojecten/crossing.pdf>.
- Vandersmissen, C. (2010). *CLIL en lezen: onderzoek naar leesvaardigheid in meertalig onderwijs*. Niet-gepubliceerd masterproefschrift. Brussel: VUB.
- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. In: *Scientific studies of reading 4* (4), 313-330.
- VGC (2012). Onderwijs en Vorming. *Over het Brussels Nederlandstalig onderwijs*. Geraadpleegd op 1/05/2012 via <http://www.vgc.be/Onderwijs/Onderwijsbeleid+van+de+VGC/Over+het+Brussels+Nederlandstalig+onderwijs/cijfers.htm>.
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2007a). *Meertalig onderwijs binnenkort uitgetest. Toelichting bij randvoorwaarden van proefprojecten. Persmededeling Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, 9/05/2007*. Geraadpleegd op 29/02/2012 via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/archief/2007/2007p/0509-CLIL.htm>.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2007b). *Negen secundaire scholen testen meertalig onderwijs uit*. Persmededeling Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming, 5/07/2007. Geraadpleegd op 29/05/2012 via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/archief/2007/2007p/0705-CLIL.htm>.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2010). *Curriculum basisonderwijs. Lager onderwijs – Frans – Uitgangspunten*. Geraadpleegd op 3/06/2012 via <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/lager-onderwijs/leergebieden/frans/uitgangspunten.htm>.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011). *Talennota wil kinderen voor het Europa van morgen klaarstomen*. Persbericht Kabinet Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, 26/07/2011. Geraadpleegd op 29/05/2012 via <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2011/0726-talennota.htm>.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012a). *Vlaamse onderwijsstatistieken en publicaties. Overzicht leerlingkenmerken basisonderwijs schooljaar 2010-2011*. Geraadpleegd op 2/05/2012 via [http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/gok/overzicht\\_2010\\_bao.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/gok/overzicht_2010_bao.pdf).

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012b). *Vlaamse onderwijsstatistieken en publicaties. Veelgestelde vragen over leerlingkenmerken*. Geraadpleegd op 2/05/2012 via [http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/gok/FAQ\\_Leerlingkenmerken.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/gok/FAQ_Leerlingkenmerken.pdf).

Vogl, U. & Hüning, M. (2010). One nation, one language? The case of Belgium. In: *Dutch crossing* 34 (3), 228-247.

Willemyns, R. (2003). *Het verhaal van het Vlaams. De geschiedenis van het Nederlands in de Zuidelijke Nederlanden*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.

Leerling		Geslacht	Leeftijd	STIMOB min. sinds 3e kk	Graag lezen?	Taal mama	Taal papa	Taal broer/zus	Thuis taal	Taal vrienden	Leestaal thuis	Andere leestaal?
ID	Naam	M=1, V=2	in jaren	Nee=0, Ja=1	Nee=0 Ja=1				NT=1, FT=2, NFT/NAT=3, AT/FAT=4	(buiten school)		(behalve Ndl & Fr)
1	Secil	2	10	1	1	Tu, (Fr)	Tu, (Ndl)	Tu	4	Ndl, Fr, Tu	Ndl, Fr	Tu
2	Dogan	1	10	1	1	Fr	It, Fr	Ndl	4	Ndl, Fr	Fr	It
3	Lina	2	10	1	1	Fr, (Alb)	Fr	Fr, (Ndl)	2	Ndl, Fr	Ndl	Alb
4	Luca	1	9	1	1	Ndl, (Fr)	Fr	Fr	3	Fr	Ndl	n.v.t.
5	Mado	2	10	1	1	Fr, (Ndl)	Ndl	Ndl, Fr	3	Ndl, Fr	Ndl, Fr	n.v.t.
6	Nora	2	10	1	1	Fr	Ndl	Ndl, Fr	3	Ndl, Fr	Ndl, (Fr)	n.v.t.
7	Virginie	2	10	1	1	Fr, Ndl	Fr, Ndl	Fr	3	Ndl, Fr	Ndl, Fr	n.v.t.
8	Brandon	1	10	1	1	Fr	n.v.t.	Fr, (Ndl)	2	Fr	Ndl, Fr	n.v.t.
9	Lisa	2	9	0	1	Fr	Ndl	Ndl	3	Ndl	Ndl, Fr	n.v.t.
10	Quentin	1	9	0	1	Fr	Ndl	Ndl	3	Fr, (Ndl)	Ndl	n.v.t.
11	Salim	1	10	1	1	Ar, Fr	Fr, (Ar)	Ndl, Fr	4	Ndl, Fr	Ndl, (Fr)	n.v.t.
12	Ines	2	9	1	1	Fr, (Ndl)	Fr, Ar	Ndl	4	Ndl, (Fr)	Ndl, (Fr)	Ar
13	Maurice	1	9	1	1	Ndl	Ndl	Ndl	1	Ndl	Ndl	n.v.t.
14	Andy	1	9	0	1	Fr	Fr	Ndl, Fr	2	Ndl, Fr	Fr, (Ndl)	n.v.t.
15	Sebastien	1	9	1	1	Fr	Fr	Fr	2	Fr, (Ndl)	Ndl, Fr	n.v.t.
16	Lyna	2	9	1	1	Fr, (Mar)	Fr	Fr	2	Fr	Fr, (Ndl)	n.v.t.
17	Mohammed	1	10	1	1	Tu	Tu, (Ndl, Fr)	Tu	4	Tu, Fr	Ndl	Tu
18	Celia	2	9	1	1	Fr	Fr	Ndl, Fr	2	Ndl, Fr	Ndl	n.v.t.
19	Ilona	2	10	1	0	Fr, (Ndl)	Fr, Ndl	Ndl, Fr	3	Ndl, Fr	Ndl, Fr	n.v.t.
20	Sezin	2	9	1	1	Tu, (Fr)	Tu, (Fr)	Ndl, Fr	4	Ndl, Fr	Ndl, Fr, Tu	Tu
21	Laetitia	2	9	1	1	Fr, (Ru)	Fr	n.v.t.	2	Ndl, Fr	Ndl, Fr	Ru
22	Susana	2	9	1	1	Fr	Sp, (Fr)	Fr	4	Ndl, (Fr)	Ndl	Sp
23	Marthe	2	9	1	1	Ndl	Ndl	Ndl	1	Ndl, (Fr)	Ndl, (Fr)	n.v.t.
24	Huseyincan	1	10	0	1	Fr, Tu	Fr, Tu	Fr, Tu	4	Ndl, Fr, Tu	Ndl, Fr, Tu	Tu, Ar

## Bijlage 1b: overzicht leesindices Hendrik Conscience

Leerling		LEESINDEX NEDERLANDS					LEESINDEX FRANS				
		Tijd	Wdn	Fouten	Leesindex	Leessnelh.	Tijd	Wdn	Fouten	LI	Leessnelh.
ID	Naam	T	N	F	$N^2/(T \cdot (1+F))$	N/T	T	N	F	$N^2/(T \cdot (1+F))$	N/T
1	Secil	107	143	9	19,1	1,34	148	124	29	3,5	0,84
2	Dogan	85	143	9	24,1	1,68	85	124	16	10,6	1,46
3	Lina	100	143	8	22,7	1,43	94	124	18	8,6	1,32
4	Luca	102	143	5	33,4	1,40	84	124	12	14,1	1,48
5	Mado	79	143	4	51,8	1,81	70	124	4	43,9	1,77
6	Nora	82	143	8	27,7	1,74	87	124	9	17,7	1,43
7	Virginie	87	143	1	117,5	1,64	58	124	3	66,3	2,14
8	Brandon	100	143	12	15,7	1,43	102	124	15	9,4	1,22
9	Lisa	80	143	14	17,0	1,79	79	121	19	9,3	1,53
10	Quentin	83	143	9	24,6	1,72	95	124	13	11,6	1,31
11	Salim	87	143	10	21,4	1,64	67	124	12	17,7	1,85
12	Ines	109	143	14	12,5	1,31	97	124	14	10,6	1,28
13	Maurice	89	143	3	57,4	1,61	155	124	35	2,8	0,80
14	Andy	99	143	3	51,6	1,44	74	124	12	16,0	1,68
15	Sebastien	77	143	7	33,2	1,86	70	124	6	31,4	1,77
16	Lyna	94	143	9	21,8	1,52	80	124	10	17,5	1,55
17	Mohammed	85	143	10	21,9	1,68	92	124	18	8,8	1,35
18	Celia	81	143	10	23,0	1,77	98	124	24	6,3	1,27
19	Ilona	88	143	8	25,8	1,63	67	124	7	28,7	1,85
20	Sezin	83	143	14	16,4	1,72	138	124	48	2,3	0,90
21	Laetitia	95	143	4	43,1	1,51	63	124	0	244,1	1,97
22	Susana	67	143	8	33,9	2,13	60	124	10	23,3	2,07
24	Marthe	78	143	9	26,2	1,83	139	124	13	7,9	0,89
25	Huseyincan	86	143	5	39,6	1,66	58	124	1	132,6	2,14
	<b>GEM.</b>	<b>88</b>		<b>8</b>	<b>32,6</b>	<b>1,64</b>	<b>90</b>		<b>15</b>	<b>31,0</b>	<b>1,49</b>

Leerling		Geslacht	Leeftijd	STIMOB sinds 3e kk	Graag lezen?	Taal mama	Taal papa	Taal broer/zus	Thuis taal	Taal vrienden	Leestaal thuis	Andere leestaal?
ID	Naam	M=1, V=2	in jaren	Nee=0, Ja=1	Nee=0 Ja=1				NT=1, FT=2, NFT/NAT=3, AT/FAT=4	(buiten school)		(behalve Ndl & Fr)
1	Marwa	2	10	1	1	Fr, (Mar)	Mar	Ndl, Fr, (Mar)	4	Ndl, Fr	Ndl, Fr	n.v.t.
2	Mohamed	1	9	1	1	Fr, (Ar)	Fr, (Ndl)	Ndl, Fr	2	Ndl	Ndl, (Fr)	Ar
3	Aurélie	2	10	1	1	Fr	Fr, (Ndl)	Fr, (Ndl)	2	Ndl, Fr	Ndl, (Fr, Eng)	Eng
4	Adelie	2	10	1	0	Fr	Fr	Ndl, Fr	2	Fr	Ndl, Fr, Eng	Eng
5	Eva	2	9	1	1	Ndl, Fr	Fr	n.v.t.	3	Ndl, Fr	Ndl, (Fr)	n.v.t.
6	Anas	1	10	0	0	Fr, (Ar)	Ar, Fr	Fr, (Ar)	4	Ndl, Fr	Ndl	Ar
7	Paul	1	9	1	1	Fr	Fr	Fr	2	Ndl, Fr	Fr, (Ndl)	n.v.t.
8	Riadh	1	10	0	1	Fr, (Ar)	Ndl, (Fr)	Ndl	3	Fr	Ndl	Ar
9	Jade	1	10	1	1	Fr	Fr	Fr	2	Ndl, Fr	Ndl, Fr	n.v.t.
10	Brandon	1	9	0	1	Fr, (Sp)	Fr, (Sp)	Fr, (Ndl)	4	Fr	Ndl	Sp
11	Melanie	2	9	0	1	Fr, (Ndl, Fil)	Fr, (Eng, Fil)	Fr, (Ndl)	4	Fr	Ndl, Fr, (Eng)	Eng, Fil
12	Ugo	1	10	1	1	Fr	Fr, (It)	Fr	2	Fr	Ndl	n.v.t.
13	David	1	9	0	1	Sp, (Fr)	Sp	Ndl, (Fr, Sp)	4	Fr	n.v.t.	Sp
14	Christine	2	10	0	0	Fr, (Arm)	Fr, (Arm)	Fr, (Arm)	4	Ndl, Fr	Ndl	Arm

## Bijlage 2b: overzicht leesindices De Zonnewijzer

Leerling		LEESINDEX NEDERLANDS					LEESINDEX FRANS				
		Tijd	Wdn	Fouten	Leesindex	Leessnelh.	Tijd	Wdn	Fouten	LI	Leessnelh.
ID	Naam	T	N	F	$N^2/(T.(1+F))$	N/T	T	N	F	$N^2/(T.(1+F))$	N/T
1	Marwa	64	143	3	79,9	2,23	54	124	4	56,9	2,30
2	Mohamed	91	143	8	25,0	1,57	93	124	14	11,0	1,33
3	Aurélie	58	143	4	70,5	2,47	36	124	1	213,6	3,44
4	Adelie	75	143	12	21,0	1,91	66	124	9	23,3	1,88
5	Eva	113	143	12	13,9	1,27	121	124	22	5,5	1,02
6	Anas	105	143	9	19,5	1,36	117	124	24	5,3	1,06
7	Paul	102	143	15	12,5	1,40	73	124	6	30,1	1,70
8	Riadh	110	143	16	10,9	1,30	145	124	22	4,6	0,86
9	Jade	105	143	10	17,7	1,36	81	124	12	14,6	1,53
10	Brandon	73	143	5	46,7	1,96	69	124	18	11,7	1,80
11	Melanie	109	143	7	23,5	1,31	124	124	17	6,9	1,00
12	Ugo	79	143	11	21,6	1,81	64	124	12	18,5	1,94
13	David	95	143	15	13,5	1,51	97	124	16	9,3	1,28
14	Christine	138	143	11	12,3	1,04	244	124	37	1,7	0,51
	<b>GEM.</b>	<b>94</b>		<b>10</b>	<b>27,7</b>	<b>1,61</b>	<b>99</b>		<b>15</b>	<b>29,5</b>	<b>1,55</b>

Leerling		Geslacht	Leeftijd	NL BS sinds 3e kk	Graag lezen?	Taal mama	Taal papa	Taal broer/zus	Thuis taal	Taal vrienden	Leestaal thuis	Andere leestaal?
ID	Naam	M=1, V=2	in jaren	Nee=0, Ja=1	Nee=0 Ja=1				NT=1, FT=2, NFT/NAT=3, AT/FAT=4	(buiten school)		(behalve Ndl & Fr)
1	Ethel	2	9	1	1	Eng, Gha	Gha, (Ndl, Fr)	Ndl, (Fr)	4	Ndl, (Fr)	Ndl, Eng, (Fr)	Eng
2	Mohamed	1	10	1	1	Fr, (Ndl)	Fr, (Ar, Ndl)	Ndl, Fr	2	Ndl, Fr	Ndl, (Fr)	Ar
3	Asma	2	9	1	1	Ar	Ar	Ndl, Ar	4	Fr	Ndl, (Fr)	n.v.t.
4	Sami	1	9	1	1	Fr, (Mar)	Fr, (Mar)	Fr	4	Fr, (Ndl)	Ndl	n.v.t.
5	Dylan	1	10	1	0	Fr	Fr	Fr, Ndl	2	Fr, (Ndl)	Ndl	n.v.t.
6	Jonathan	1	9	1	1	Fr, Lin	Fr, Lin	Fr	4	Fr, Ndl	Ndl, Fr	Lin, Sp
7	Michael	1	9	1	1	Fr	Fr, (Ndl)	Fr	2	Fr, (Ndl)	Ndl	n.v.t.
8	Mouldy	1	9	1	0	Fr, (Ndl)	Fr	Fr, (Ndl)	2	Fr	Ndl, (Fr)	n.v.t.

### LEGENDE

Alb: Albanees	It: Italiaans	NT: dominant Nederlandstalig
Ar: Arabisch	Lin: Lingala	FT: dominant Franstalig
Arm: Armeens	Mar: Marokkaans	NFT: taalgemengd Nederlands/Frans
Eng: Engels	Ndl: Nederlands	NAT: taalgemengd Nederlands/andere taal
Fil: Filipijns	Ru: Russisch	AT: dominant anderstalig
Fr: Frans	Sp: Spaans	FAT: taalgemengd Frans/andere taal
Gha: Ghanees	Tu: Turks	



### Bijlage 3b: overzicht leesindices De Wimpel

Leerling		LEESINDEX NEDERLANDS					LEESINDEX FRANS				
		Tijd	Wdn	Fouten	Leesindex	Leessnelh.	Tijd	Wdn	Fouten	LI	Leessnelh.
ID	Naam	T	N	F	$N^2/(T.(1+F))$	N/T	T	N	F	$N^2/(T.(1+F))$	N/T
1	Ethel	128	143	22	6,9	1,12	202	124	42	1,8	0,61
2	Mohamed	107	143	13	13,7	1,34	103	124	11	12,4	1,20
3	Asma	74	143	10	25,1	1,93	93	109	19	6,4	1,17
4	Sami	91	143	11	18,7	1,57	154	124	28	3,4	0,81
5	Dylan	108	143	12	14,6	1,32	150	124	30	3,3	0,83
6	Jonathan	91	143	4	44,9	1,57	63	124	7	30,5	1,97
7	Michael	82	131	20	10,0	1,60	113	109	23	4,4	0,96
8	Mouldy	92	143	9	22,2	1,55	102	124	26	5,6	1,22
<b>GEM.</b>		<b>97</b>		<b>13</b>	<b>19,5</b>	<b>1,50</b>	<b>123</b>		<b>23</b>	<b>8,5</b>	<b>1,10</b>

## Bijlage 4: transcripties Hendrik Conscience

[...] deletie van een woord(groep)

(F) fonologische fout

(G) grammaticale fout

(L) lexicale fout

(36'') duidt aan hoeveel tekst er in 36 seconden (i.e. de tijd van de snelste lezer) gelezen wordt

### (1) Secil

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen **red-****redden (L)** voor zijn **boosheid (F)** bedenken. **De des (G)** des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten **(36'')** zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de **sa-salamander (F)** en de wezel die naar hem toe op weg waren **hem (G)** en hem hoorden brullen **her-herinnerden (F)** zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indrukwekken-wekkend (F)**. **Vo-****Volgens (F)** mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand **het zag (G)** dat zag.

Mon cher neveu, **Il n- (F)** il n'y a plus de loups **en français (L)** en France **depuis (G)** depuis **cinquante (G)** cinquante ans. Alors, **on (G)** on essaie de les faire **revr-revenir (F)**. **Malheureuse-Malheureusement (F)**, il y a des imbéciles **que (G)** leur **veulant (G)** du mal. **(36'')** Tu vois, on a encore peur **de (G)** loup on **on a encore peur de (G)** loup! Pour **pro-protéger (F)** les loups, **on demander (G)** on demande **aux aux gant (F) que (G)** les **que** les aiment **que les aime- aimant (G)** de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils **qu'ils (G) puissant (G)** vivre **au (G) tout (G) liber-liberté (F)**. On les installe dans **le pa- (F)** dans le parc du Mercantour **Mercantour (G)** où **où (G)** ils sont très **heureuse (G)**. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui **que va te que (G)** va te défendre contre les **mè-méchants (F)** garçons. C'est le contraire. C'est toi **que vas que vas (G)** le défendre car tu **es son es son (G)** ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

### (2) Dogan

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij **woedends (F)** was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn **boos-boosheid (F) be-bedenken (F)**. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon **doet (G)** doen schoten zijn ogen vonken, **stampen (G)** stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! **(36'')** Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de **zw-wezel (F)** die naar hem toe op weg waren en hem **hou-hoorden (F)** brullen **h-herin-herinnerder (F)** herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indrukwek-wekend (F)**. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France depuis **cinq ans (L) tant cinquante ans (G)** cinquante ans. Alors, on essaie **de le de le (G)** faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur **veu-veulant (G)** du mal. Tu vois **tu vois (G)**, on a encore **on a encore (G) peu de (G)** loup! Pour protéger **le (G)** loups, on **demandait (G)** aux gens **(36'')** **que (G)** qui **le aimant (G) de l- (F)** de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils **puissent (G)** vivre en toute liberté. On les installe dans le parc du Mercantour où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te **deven-de- (F)** défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es **mon ami (G)** son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

### (3) Lina

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij **woe-wou-woedende (F)** was. Hij dacht **die (L)** na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid **denken (L)**. Des te **ergens (L)**, dacht hij. Zomaar **woedende (G)**, dat is de **ergs- (F)** ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen **(36'')** **schotten (F)** zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indrukwerkende (F)**. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de **le (G)** faire revenir. **Mal-Malheureusement (F)**, il y a des imbéciles qui leur **vaul-veulant (G)** du mal. Tu vois, on a **aucune (L)** peur **des (G)** du loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens **que (G)** les **(36'')** **amant (G)** de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils **puissant (G)** vivre en **tout (G)** liberté. On les **les (G)** **inestalle (F)** dans **la parc (G)** dans le parc du **Mercanneture-tour (F)** où ils sont très heureux. J'ai adopté **Alsk-Alska (F)** pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas **le (G)** lui qui va te **deven-défendre (F)** contre les méchants **gar-garçons (F)**. C'est **les (G)** contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

### (4) Luca

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde **wat (G)** dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen **redden doo- g- redder (L)** voor zijn boosheid bedenken. Des te **des te (G)** erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! **(36'')** Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn **potten (L)** poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand **zat (L)** dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de **loupes (F)** en France depuis **cinq (L)** ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des **des (G)** imbéciles qui **l- que leur veu- (G)** qui leur **veux (G)** du mal. Tu vois, on a encore peur du **loupe (F)**! Pour protéger les **loupes (F)**, on demande aux gens qui **le (G)** **qui l'amènent (L)** **(36'')** de les adopter. Bien sûr, il faut qu'**elles (G)** puissent **puissent (G)** vivre en toute liberté. On les installe dans le parc du **Mer- Mercantour (F)** où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

### (5) Mado

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te erger, **dan (G)** dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen **schotten (F)** zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij **boos brulde hij (G)**: 'Boos! Ik ben boos!' **(36'')** Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis **nog nik- nog iets doen moest- (G)** nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent du mal. Tu vois, on a encore peur **de (G)** loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens **que (G)** qui les **âme âme (G)** de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en **tous (G)** **(36'')** liberté. On les installe dans le parc du Mercantour où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

#### (6) Nora

Op **de (G)** ochtend werd **een (G)** pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn **boos-scheid (F)** bedenken. **Des (G)** des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen **scho- (F)** schoten zijn ogen vonken, **stampend (G)** stampte hij op de grond en **(36'')** brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, **en (G)** en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat **zegt (L)** zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, **il a (G)** il y a des imbéciles **que (G)** leur veulent du mal. Tu vois, on a encore peur **des (G)** loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens **que (G)** les **amènent (L)** de les adopter. Bien **(36'')** sûr, il faut qu'ils **puissant (G)** vivre en toute liberté. On les installe **dans la (G)** dans le parc du **M-Mercannetour (F)** **oui (L)** où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

#### (7) Virginie

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij **woede- (F)** woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en **(36'')** brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a **pas il n'y a pas (G)** plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent du mal. Tu vois, on a encore **peu de (G)** peur du loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les aiment de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en toute liberté. On les installe dans le parc du Mercantour où **(36'')** ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre **des (G)** méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

#### (8) Brandon

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij **woedende (G)** was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar **woe- (F)** woedend, dat is de ergste **woet- (F)** woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen **vonk- vokken (F)** vonken **(36'')**, **stapte (L)** hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich **opel-op- (F)** plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen **moets- (F)** moesten. De woede van de pad was groot en **indrukwekkende (G)**. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij **dertig (L)** met zijn poten in de lucht sloeg **hij (G)** en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer **min- (F)** dat niemand dat **zeg (L)** zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups **in (F)** en France depuis **depuis cinq (L)** ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des **impli- implices (F)** qui leur **voulant de (G)** du mal. Tu vois, on a encore **peu- (F)** peur du loup! Pour protéger **le le loup (G)** les loups **(36'')**, on demande aux gens qui les aiment de les **ap-boter (F)**. Bien sûr, il faut qu'ils **puissant (G)** vivre en toute liberté. On les **on les (G)** installe dans **la dans (G)** le parc du Mercantour où ils sont très heureux. J'ai **j'ai (G)** adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui **qui (G)** va te défendre contre les méchants garçons. C'est **les con- contaire (F)**. C'est toi qui vas **les de- (F)** défendre car tu es son ami. De la part de ta **vie (F)** tante, Vidalie.

#### (9) Lisa

Op een ochtend werd **op een ochtend werd (G)** de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen **re- (F)** reden voor **zijne (F)** **boos- (F)** boosheid bedenken. Des **de de (G)** **denkende (L)**

**de té erg**, dacht hij. Zomaar woedend, dat **dat i-** (F) is de **ergst** (G) woede **woede** (G) die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen **vong-** (F) vonken, **stapte** (L) hij (36'') op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen **herinn-** (F) herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten **ze moesten** (G). De woede van de pad was groot en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben **ben** (G) ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

[**Mon cher neveu**] (G), Il n'y a plus de loups en **français** (L) **dep-** (F) depuis **cinq** (L) ans **on on** (G). Alors, on **essayait** (G) de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent du mal. **Du tu** (G) tu vois, on a encore peur **de** (G) du loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les **ant- ant- ant-** (F) de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils **puissant** (G) (36'') vivre **et tout** (G) **liberte** (F) liberté. On les installe **dans la** (G) dans le parc du **Mercanne- cantour** (F) où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du **du** (G) Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui **que** (G) va te **def- defenêtre** (F) contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui **qui** (G) vas le **déf- défenêtre** (F) car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

#### (10) Quentin

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn **bozigheid** (F) bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de **ernstige** (L) woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon **doe-** (F) doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij [**op**] (G) de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de (36'') buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op **wa-** (F) weg waren en hem hoorden brullen **hierin-hiere-** (F) herinnerden zich plotseling **al-** (F) allebei dat zij thuis nog **niet toen** (L) doen moesten. De woede van de pad was groot en **indruk-** (F) indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, **Il n'y a pas** (G) il n'y a plus de **loupes** (F) en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur **veulant** (G) du mal. Tu vois, on a encore **peur** (G) peur du loup! Pour protéger **le loup** (G), on demande aux gens (36'') qui les aiment de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils **puissant** (G) puissent vivre en **tout** (G) **libre libéré** (G). On les installe dans **les parcs** (G) du **Mer-** (F) Mercantour où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. **C'est le con-** (F) c'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta **vie** (F) tante, **Vida-** (F) Vidalie.

#### (11) Salim

Op een ochtend werd de pad wakker en **voelt** (G) dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen **redden** (L) voor zijn boosheid **bedenkt** (G) bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste **woed-de** (F) die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten **zijn** (G) zijn ogen vonken, **stapt- stap-** (F) stampte (36'') hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en **de zw-** (F) de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen **herinner- herhinneren** (F) zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indruk-** (F) indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat **zeg** (L).

Mon cher neveu, Il n'y a plus de **de** (G) loups en **français** (L) depuis **cinq** (L) ans. Alors, on essaie de **le** (G) faire revenir. Malheureusement, il y a des **imbéc-** (F) imbéciles qui leur **veu-** (F) veulent du mal. Tu vois, on a encore **peu- peur de** (G) loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les aiment de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en **tout** (G) liberté. On les (36'') **on les** (G) installe dans le parc du **Mer-** **Mercatour** (F) où **où** (G) ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi **qui vas te** (G) qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

#### (12) Ines

Op een **o-** (F) ochtend werd de pad wakker en **voelde de** (G) voelde dat hij **woe-** (F) woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor **de** (G) boosheid bedenken. **Des te erge** (G) des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is **een** (G) ergste woede [**die**] (G) er bestaat! Zonder (36'') dat hij er iets aan kon doen schoten zijn

ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en **een (G)** salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en **hu- (F)** hem hoorden brullen **herinnerden (G)** herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen **moest- (F)** moesten. De woede van de pad was groot **in (G)** indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij **driftig (G)** driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond **g-g- (F)** blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de **loupes (F)** en France depuis **cinq (L)** ans. Alors, on essaie de **le (G)** faire revenir. Malheureusement, il y a **des imp- im- imbé- (F)** des imbéciles qui **le- (F)** leur **veulant (G)** du mal. Tu vois, on a encore **peu de (G) loupes (F)**! Pour protéger **les l- (F) - ah c'est les loups - les loups (36'')**, on demande aux gens qui les aiment de les **ado- (F)** adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en toute liberté. On les installe dans le parc du Mercantour où ils sont très heureux. J'ai **ap- (F) adopté Als- (F)** Alaska pour toi. Il vient du Canada et **voi- (F)** voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, **Vid- (F)** Vidalie.

#### (13) Maurice

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en **brulde (G)** brulde hij: 'Boos! (36'') Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog **iets doen (G)** iets doen moesten. De woede van de pad was groot en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, **ben (G)** ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher **nouveau (L)**, Il n'y **ja (F)** plus de loups **en (G)** en France depuis **cinquan (F)** ans. Alors, on **es- (F)** essaie de **le (G)** faire **reveni (F)**. Malheureusement, il y **ja (F) de im- imbéc-iles (F) (36'')** **que (G)** leur **veulant (G)** du mal. Tu vois, **une (F)** a encore peur **de (G)** loup! Pour protéger **le (G)** loups, on demande aux gens **que (G) le (G) aimant (G) de le (G) adopteur (F)**. Bien sûr, il faut **que ils (F) puissant (G)** vivre en toute **liberte (F)**. On **le (G) installe (F)** dans le parc du **Mercannetour (F)** où ils sont très heureux. **Je (G)** adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa **poto (F)** photo. Ce n'est pas **lou (F) que (G)** va te **defenne- (F)** défendre contre **le (G) méchantes (G) garç- (F)** garçons. C'est le contraire. C'est toi **que (G)** vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta **ville (F)** tante, Vidalie.

#### (14) Andy

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen **(36'')** vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden **en hem hoorden (G)** brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen **moetse- (F)** moesten. De woede van de pad was groot en **indrukwe-wekkend (F)**. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a **a (G)** plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, **on a (G)** on essaie de **le (G)** faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur **veulant (G)** du mal. Tu vois, on a encore peur du loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les **aimant (G)** de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent **(36'')** vivre en **tout (G)** liberté. On les installe dans le parc du **Marcannetour (F)** où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui **que (G)** va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi **que (G) vais (G)** le défendre car tu es **m- (F)** son ami. De la part de **la (G)** vieille tante, Vidalie.

#### (15) Sebastien

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen **re- (F)** reden voor zijn boosheid bedenken. **D- de (F)** des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen **vo- (F)** vonken, **stapt- (F)** stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! (36'') Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die

naar hem toe op **we-** (F) weg waren en hem hoorden brullen **herinneren** (G) zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indrukweken** (F). Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France depuis **cinq** (L) ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent du mal. Tu vois **tu vois** (G), on a encore **peu de loups** (G) peur **de** (G) loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les aiment de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre (36'') en toute liberté. On les installe dans le parc du **Mers-Mercatour** (F) où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient **de** (G) Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

#### (16) Lyna

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij **woed-** (F) woedend was. **Hij** (G) hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar **w-w-** (F) woedend, **dat is** (G) dat is de ergste **woeding** (F) woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken (36''), **stampen** (G) hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich **plotsing** (F) allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indruk-** (F) indrukwekkend. **Vo-** (F) Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France **depuis depuis** (G) **cinq ans** (L) depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent du mal. Tu vois, on a encore peur du loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les **amè- qui les** (G) **amènent** (L) **de les adopt-** (F) qui les aiment de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent (36'') vivre en toute liberté. On les installe dans le parc du Mercantour où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici **la** (G) photo. **Ce n'est ce n'est pas lui va** (G) – *oh purée* – ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. **C'est** (G) c'est toi qui vas **les** (G) défendre car tu es son ami. De la part **de ta vieille tante** (G) de ta vieille tante, Vidalie.

#### (17) Mohammed

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn **boos-** (F) boosheid **denken** (L). Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de **groot** (L) (36'') en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was **nie-** (F) niemand in de buurt, en de salamander en de **wijzel** (F) die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat **ze** (G) thuis nog iets doen moesten. **De woe-** (F) de woede van de pad was groot en **indrakkend** (F). Volgens mij, dacht hij, terwijl **de** (G) driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat **zeg** (L).

Mon cher neveu, **Il il n'y a** (G) il n'y a plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. **Mal-** (F) Malheureusement, il y a des imbéciles **que** (G) leur **veulant** (G) **de** (G) mal. Tu vois, on a encore peur **de** (G) loup! **Pour partager** (L) pour protéger les loups, on demande aux **jeunes** (L) qui (36'') les **am- amènent** (L) de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils **puissant** (G) vivre en **tout** (G) **lib-** (F) liberté. On **on** (G) les installe dans le parc du Mercantour où ils sont très heureux. J'ai adopté **Alas- Ala-** (F) Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui **que** (G) va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part **du** (G) de ta **ville** (F) tante, **Fati- Fatalie** (F).

#### (18) Celia

Op een ochtend werd de **pad** (G) pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen **re-** (F) reden voor zijn boosheid bedenken. **De da's te erger** (G) des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen **wa-** (F) vonken, **stapte** (L) hij op de grond (36'') **en brullend en brullend** (G) hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat **ze** (G) thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indrukke-**

**indrukwekker- wekkend (F)**. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij **dri-** (F) driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. **Ik (G)** Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France depuis **cinq (L)** ans. Alors, **on (G)** on essaie de les faire **re-re-** (F) revenir. Malheureusement, il y a des **im-** (F) imbéciles qui leur **veillent (G)** veulent **de (G)** du mal. Tu vois, on **[a] (G)** encore **pour (L)** peur **de (G)** loup! **Par Pour port- pour (G) porter (L) (36'')** **le (G)** loups, on demande **ou (F) gens (G)** aux gens **que (G)** les **amis (L)** de les **ad-d-dopter (F)**. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en **tout (G)** liberté. On les installe dans le parc du **M-** (F) Mercantour où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient **de (G)** Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. **C'est le contr-** (F) c'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. **Tu le part (L)** de la part de ta **veille (F) tante** vieille tante, **Vida-lie (F)** Vidalie.

#### (19) Ilona

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij **woedends (F)** was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. **Des (G)** des te erger, dacht hij. Zomaar **woeden (F)**, **dan (G)** dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten **zij de (G)** ogen vonken, **stap-** (F) stampte hij **(36'')** op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indruk-wekend (F)**. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg **en gat-** (F) en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, **Il n'a (G)** il n'y a plus **de (G)** de loups en France depuis **cinq (L)** ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent du mal. Tu vois, on a encore peur **de (G)** du loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les aiment **qui (G)** de les **ap-dop-ter (F)**. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en toute liberté. **(36'')** On les installe dans le parc du **Mercanne-Mercannetour (F)** où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

#### (20) Sezin

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid **denken (L)**. Des te **ergen (F)**, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de **er-ergeste (F)** woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets **kan (G)** aan kon **doet (G)** schoten zijn ogen vonken, stampte hij op **het (G)** grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was **(36'')** niemand **in de (G)** in de buurt, en de salamander en de **wijzel (F)** die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog **eens (L)** doen **moetsen (F)**. De **woeden (F)** van de pad was groot en **indrukwe-wekkend (F)**. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig **met mij (G)** met zijn **proten (F)** poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu **neveu (G)**, Il n'y a plus de **de (G)** loups **au (G)** France **France (G)** depuis **c-qui-qui-qui-le-tante (F) [ans] (G)**. **A-Alours (F)**, **[on] (G)** assit **(L)** de les faire revenir. **Malhoussement (F)**, il y a des **ime-** (F) imbéciles **que (G) le (G) (36'')** **veu-veu-veul-veulant (G)** du **ma (F)**. Tu vois, on a encore **pou- pour (L) le (G)** loup! Pour protéger les loups, on demande **[aux gens] (G) que de que le (G) a-m-amant (G)** de **la (G)** adopter. Bien sûr, il faut qu'ils **pressant (G)** vivre en toute **librette (F)**. On **le (G) ine-inestlatte (F)** dans le parc **de (G) Merc-** (F) Mercantour **que (G)** ils sont très **heurixe (F)**. **Je (G) a-adopte (G)** Alaska pour **tou (F)**. Il vient du Canada et **vou-a (F) [sa] (G)** photo. Ce n'est pas **le (G) que (G)** va te **déf- défendre (F) sans (F) le (G) mèmè-jante (F) garçons (F)**. C'est le contraire. C'est **c'est te (G) que (G)** vas **la (G)** défendre **sar (F)** tu es **nos (G)** ami. De la part de **la (G)** vieille tante **tante (G)**, Vidalie.

#### (21) Laetitia

Op een ochtend werd **een (G)** pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de **erg-** (F) ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken **(36'')**, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was **iemand (L)** in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen **moe-** (F) moesten. De woede van de pad was groot en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de



lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent du mal. Tu vois, on a encore peur du loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les aiment de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en toute liberté. On les installe dans le parc du (36'') Mercantour où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

#### (22) Susana

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde **wat (G)** hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn **bos- (F)** boosheid bedenken. Des te **erg (G)**, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er **niet (L)** aan kon **doen (G)** doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de (36'') wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat **hij (G)** thuis nog iets **moe- (F)** doen moesten. De woede van de pad was groot en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg **en een (G)** en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de **loupes (F)** en France depuis **cinq (L)** ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur **veulent (G)** veulent du mal. Tu vois, on a encore peur du loup! Pour protéger les loups, **on a (G)** on demande aux gens qui les aiment de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en **tout (G)** liberté. On les installe dans le parc du **Mercantour (F)** où ils sont très (36'') heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici **la (G)** sa photo. Ce n'est pas lui qui va te **de-défen- fendre (F)** contre les méchants garçons. C'est le **connaître (L)**. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, **Vidale (F)**.

#### (23) Marthe

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon **g-g- (F)** geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, **dat is de er- (F)** dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was (36'') niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe **op (G)** op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets **moesten doen (G)**. De woede van [de] (G) pad was groot [en] (G) indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg **en gat- (F)** en gaten in de grond blies, **be- (F)** ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat **nie-ie- (F)** niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n[']y a (G) a plus de **loupes (F)** en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent (36'') **veulent veulont (G)** du mal. Tu **tu (G)** vois, on a encore peur du **loupe (F)**! Pour protéger les loups, on demande aux **genre- (F)** gens qui les **aimant amenne (G)** de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils **puissant (G)** vivre en toute liberté. On les installe dans le parc du Mercantour où ils sont très heureux. **Je (G) apporté (L)** Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui **que (G)** va te défendre contre **le (G)** méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta **ville (F)** tante, Vidalie.

#### (24) Huseyincan

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon **g- (F)** geen **r- (F)** reden voor zijn boosheid bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en (36'') brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei **dat ze (G)** dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indruk-indrukwekend (F)**. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand **het (G)** dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent du mal. Tu vois, on a encore peur du loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les aiment de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en toute liberté. On les installe dans le parc **du Merc- (F)** du Mercantour (**36''**) où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

## Bijlage 5: transcripties De Zonnewijzer

### (1) Marwa

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg (36'') waren en hem hoorden brullen **henir-** (F) herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog **iets te** (G) iets doen moesten. De woede van de pad was groot en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat **hij** (G) niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent du mal. Tu vois, on a encore **peu** (G) peur **de** (G) du loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les aiment de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en toute liberté. **On les in-** (F) on les installe dans le parc du **M-** (F) Mercantour où ils sont très heureux. J'ai (36'') adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

### (2) Mohamed

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij **w-w-** (F) woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des **des** (G) te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die **hier** (L) er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn (36'') ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren **[en]** (G) hem hoorden brullen herinnerden zich **op-** (F) plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indrukwel-wekkend** (F). **Vo-** (F) volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat **iema-** (F) niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y **il n'y** (G) a plus de loups en France depuis cinquante ans. **Al-** (F) alors, **on ess-** (F) on essaie de les faire **revire-** (F) revenir. Malheureusement, il y a des **des im-imbéciles** (F) qui leur veulent du mal. **Tu tu fais** (L) (36'') tu vois, on **on on** (G) a encore peur du loup! Pour **pour** (G) protéger les loups, on demande aux gens qui **qui** (G) les aiment de les adopter. Bien sûr, **il fait qu'** (L) il faut qu'ils puissent **vi-** (F) vivre en **tout** (G) liberté. On les installe dans le parc du **M-** (F) Mercantour où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part **de la** (G) de ta vieille tante, Vidalie.

### (3) Aurélie

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te **erg-ger** (F), dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen **heriren-herinnen-nerden** (F) zich (36'') plotseling allebei dat zij thuis nog **nie-** (F) iets doen moesten. De woede van de pad was groot **en in-** (F) en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent du mal. Tu vois, on a encore peur du loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les aiment de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en toute liberté. On les installe dans le parc du Mercantour où ils sont très heureux. J'ai adopté **La-** (F) Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie. (36'')

#### (4) Adélie

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des **des (G)** te **ergen (F)**, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij **[er] (G)** iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de **de de (G)** grond en brulde hij: '**[Boos!] (G)** Ik ben boos!' Er was (**36''**) niemand in de buurt, en de **salaban- (F)** salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen **herinnert (G)** zich plotseling allebei dat zij thuis nog **niets (L)** doen moesten. De woede van **[de] (G)** pad was groot en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben **ben (G)** ik nog **ooit (L)** zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a **un peu un (G)** plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent du mal. Tu vois, on a **on a (G)** encore **peu de (G)** loup! Pour protéger les loups, on demande **on demande (G)** aux gens qui les **qui les (G)** aiment de les **de les (G)** adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en toute liberté. On les **on les (G)** installe (**36''**) dans le parc **du Mercan- (F)** du Mercantour où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui **qui te va (G)** qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

#### (5) Eva

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij **wonden (L)** was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn **boos- (F)** boosheid bedenken. Des **ter (F)** erger, dacht **dacht (G)** hij. Zomaar **woedende (G)** woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten (**36''**) zijn ogen vonken, **sta-stap- (F)** stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik **ik (G)** ben boos!' **Ik was (G)** er was niemand in de buurt, en de **sala-maan-der (F)** en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling **al- (F)** allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indruk-wekkend (F)**. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand **dat za- (F)** dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France **en France (G)** depuis **qin-quintante (F)** ans. Alors, on essaie de **de le (G)** faire revenir. Malheureusement, il y a des **im-im-bé-bé-ci-les (F)** qui leur **veulant (G)** du mal. Tu vois, on a encore (**36''**) peur du loup! Pour protéger **le (G)** loups, on demande aux **jeunes (L)** qui les **amis (L)** de les **adopteur (F)**. Bien sûr, il faut qu'ils **qu'ils possèdent (L)** vivre en **tout (G)** liberté. On **le (G)** installe dans le parc du **Me-Mer- (F)** Mercantour où ils sont très heureux. **Ja (F)** adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui **que (G)** va te défendre contre **le (G)** **ma-chants (F)** méchants garçons. C'est le contraire. C'est **c'est (G)** toi **que (G)** vas le défendre car tu es **nos a- nos (G)** ami. De la part de ta **vieul (F)** tante, **Vadé-Vi-Vidalie (F)**.

#### (6) Anas

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij **woe-woe-dend (F)** woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des **des (G)** te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen **schot- (F)** schoten (**36''**) zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik **ik (G)** ben boos!' **Hij hij (G)** was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren **he- (F)** en hem hoorden **brul-bru- (F)** brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **in-indruk-w-wekend (F)**. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn **potten (L)** in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en **français (L)** depuis **cinq (L)** ans. Alors, on **alors on (G)** essaie de les faire revenir. Malheureusement, **il y il (G)** il y a des imbéciles qui leur veulent **veulant (G)** du mal. Tu **tu (G)** vois, **[on a] (G)** encore **peu de (G)** loup! Pour (**36''**) protéger les loups, on **demandant (G)** aux gens qui les aiment de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent **vi- (F)** vivre **en tous les (G)** en toute liberté. On les **on les (G)** installe dans **dans (G)** le parc du **Mant-Mer-cran-tour (F)** où ils sont très **très heur- (F)**. J'ai **j'ai (G)** adopté **Al-Alska (F)** pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va **de (F)** défendre contre **la (G)** **mach-méchantes (G)** les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas **te (G)** défendre car tu es son ami. **De la parte (G)** de la part de ta **ville (F)** tante, **Vid-alia (F)**.

### (7) Paul

**Op een ochte-** (F) op een ochtend werd [**de**] (G) pad wakker en voelde dat hij **wonderd was** (F) woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. **Des te erg-** (F) des te erger, **dat** (G) hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen (**36''**) schoten zijn ogen **schoten zijn ogen** (G) vonken, **stamp-** (F) stampte hij op de grond en **brulde** (G) brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, **en hij en de** (G) en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis **nog moesten nog iets moesten doen** (G). De woede van [**de**] (G) pad was groot en **indrukkend** (F). Volgens mij, dacht hij, terwijl hij **dr-** (F) driftig met zijn poten in de lucht sloeg en **zijn** (G) gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. **En dan** (G) hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, **Il n'y a pas plus** (G) il n'y a plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent du mal. Tu vois, on a encore peur du loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les aiment de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre **et libr-** (F) en toute (**36''**) liberté. On les installe dans le parc du **M-Mercatour** (F) où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. **De** (G) de la part de **sa** (G) ta vieille tante, **V-Vidalie** (F).

### (8) Riadh

Op een ochtend werd de pad wakker **en voel-** (F) en voelde **wa-** (F) dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn **booschei-** (F) boosheid bedenken. Des **des ter** (F) te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de **ergenste** (F) woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen (**36''**) schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was **niema-** (F) niemand in de buurt, en de **sa-** (F) salamander en de **we-** (F) wezel die naar hem toe op **wer** (F) weg waren en hem hoorden brullen **he-herinneren** (G) zich plotseling allebei dat zij thuis nog **ni-** (F) iets doen moesten. **De wee-** (F) de woede van **van** (G) de pad was groot en **indrukkend-wek-idruk-indrukkenwekkend** (F). Volgens mij, dacht hij, terwijl hij **de-dertig** (L) met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, **en ben ik** (G) ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, **Il n'y** (F) il n'y a plus de loups **en français** (L) en France depuis **qui-cine-** (F) cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, **il y est** (G) il y a des (**36''**) **insembler** (F) **que** (G) leur **veul-veulant** (G) du mal. Tu vois, on a encore **peu** (G) peur du loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens **quiète-que** (G) les **am-amante** (G) de les adopter. **Sur** (G) bien sûr, il faut qu'ils **puissante patiente** (L) vivre en toute liberté. On les **ist-istalle** (F) dans le parc du Mercantour où ils sont très **hèreu** (F). **Ja** (F) **adopte** (G) Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce **n-** (F) n'est pas lui **que** (G) va **de** (F) te défendre contre les méchants garçons. C'est le **contr-contriaire** (F). C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De **de** (G) la part de ta **famille** (L) tante, Vidalie.

### (9) Jade

**Op ee-** (F) op een ochtend werd de **paad** (F) pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen **redden** (L) voor zijn **bosheid** (F) bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon (**36''**) doen **schotten** (F) zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de **salamanden** (F) salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen **h-he-** (F) herinnerden zich plotseling allebei dat **hij** (G) thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indrukwerken** (F). Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en **gatten** (F) in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent du mal. Tu **dois** (L) vois, **on a** (G) on a encore peur **des loups** (G)! Pour **pr-progresser** (L) les loups, on demande aux gens qui les **amè-amèment aimant** (G) de les adopter. (**36''**) Bien sûr, il faut **que** (G) qu'ils puissent vivre **en tout liber-** (F) en toute liberté. On les installe dans le parc du **Mercannetour** (F) où ils sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas **te faire** (G) défendre car tu es son ami. De la **parte** (F) de ta **ville** (F) tante, **Vidale** (F) Vidalie.

#### (10) Brandon

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij **w-woe- (F)** woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn **bo- (F)** boosheid bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de **ergst (G)** ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was **(36'')** niemand in de buurt, en de **salama-mander (F)** en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indrukwekend (F)**. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en **français (L)** depuis **cinq (L)** ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur **veulant (G)** du mal. Tu vois, on a encore **pour pour pour de (L)** loup! Pour protéger le loup **(G)**, et **(G)** demande **aux demander (G)** aux gens qui les **amènent (L) de la (G) adop- qui les les a-adoptent (G)**. Bien sûr, il faut qu'ils **puissant (G) (36'')** vivre en **tout et (G)** liberté. On les installe **dans le (G)** dans le parc du **Marche-Marchantour (F)** où ils **a (G)** sont très heureux. J'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de **tes (G) vialle (F)** tante, **Vid-Vidalie (F)**.

#### (11) Melanie

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid **betekenen (L)** bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen **schotten (F)** schoten zijn ogen **(36'')** vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren **hem toe op weg waren (G)** en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indruk- (F)** indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij **drifdi- (F)** driftig met zijn **po- (F)** poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. **Bij vond (G)** hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de **loupes (F)** en France depuis **quin-tante cinquante ans (F)** cinquante ans. Alors **alors (G)**, on essaie **on essaie (G)** de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur **veul-veulant (G)** du mal. Tu vois, on **(36'')** a **on a (G)** encore peur du **loupe (F)**! Pour protéger les **loupes (F)**, on demande aux gens qui les **aimant (G)** de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils **qu'ils puissant (G)** vivre **vivre (G)** en toute liberté. On les installe dans le parc du Mercantour **Mercantour (G)** où ils sont très heureux **très heureux (G)**. J'ai adopté Alaska pour toi. **Il v- (F)** il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas **l-lui (F)** qui va te défendre contre les **les méchantes (G)** les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de **de la part de (G)** ta vieille tante, Vidalie.

#### (12) Ugo

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid **be- (F)** bedenken. Des **de (F)** te erger, **dat hij (G)** dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen **vok- (F)** vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander **(36'')** en de **we-zwe- en de (F)** wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden **bru- (F)** brullen **herin- (F)** herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog **nog (G)** iets doen moesten. De woede van de pad was groot en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig **driftig (G)** met zijn poten in de lucht **slong sloeg (F)** sloeg en gaten in de grond blies, ben ik **ben ik (G)** nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a **pas (L)** de loups en **français (L)** depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur **veulant (G)** du mal. Tu vois, on a encore **peu de (G)** loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les **met qui les amenant (L) de la de les abdo- (G)** de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils **puissant (G)** vivre en **tout (G)** liberté. On les installe dans le parc du Mercantour où **(36'')** ils **sans (L)** sont très heureux. J'ai adopté **Al-Alaska (F)** pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas **lui qui va de dé- se défendre qui va de (G)** lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre **co- (F)** car tu es **es (G)** son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

### (13) David

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij **woe-woe-woeden (F)** was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid **denk- (F)** bedenken. **Das (F)** des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is [**de (G)**] ergste woede **die best- (F)** die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen **schotte- (F)** schoten zijn ogen vonken, stampte hij (**36''**) op de **g-g- (F)** grond en **en (G)** brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, **en de salaman- (F)** en de salamander en de wezel die naar **he- (F)** hem toe op weg waren en hem hoorden brullen **herinne-h- (F)** herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indrukwekkend (F)**. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten **en (G)** in de grond blies, ben ik nog nooit [**zo (G)**] boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand **hij v- hij vond het jammer dat niemand (G)** dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France depuis **cin-ant-sept (L)** ans. Alors, on **essayait (G)** de les faire revenir. **Ma-marheu-malheu-mar- (F)** Malheureusement, il y a [**des (G)**] imbéciles qui leur veulent du mal. Tu vois, on a encore peur du loup! (**36''**) Pour protéger les loups, on demande aux gens **que les que (G)** qui les aiment **de les ab- (F)** de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en toute liberté. **En le inestallant en le installant (G)** dans le parc du **Mer-Mercannetour Mercannetour (F)** où ils sont très heureux. J'ai **adopte (G)** Alaska pour toi. Il vient **de (G)** Canada et **et vois (G)** sa photo. Ce n'est pas lui qui va [**te (G)**] **de-de-de vendre- (F)** défendre contre les méchants [**garçons (G)**]. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami **son ami (G)**. De la part de [**ta (G)**] vieille tante, Vidalie.

### (14) Christine

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij **w-w- (F)** woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon **g- (F)** geen **rij- (F)** reden voor zijn boosheid bedenken. Des te **erg- (F)** erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede (**36''**) die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen **zochten (L)** zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op **op (G)** weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling **alle- (F)** allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de **sj- (F)** pad was groot en **indrukwerkend (F)**. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht **sl- (F)** sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand **het (G)** zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de **loupes (F)** en France depuis **que- depuis quelques (L)** ans **ans (G)**. Alors, on essaie de **le (G)** faire revenir. **M- (F)** Malheureusement, (**36''**) il **il est (G)** des **imb-imb- (F)** imbéciles **que (G)** leur **veul-veulette (F)** du mal. Tu vois, on a encore **pou- (F)** peur du **loupe (F)**! Pour [**protéger (G)**] **le loupes (F)**, on demande aux **je l- je (F)** **que (G)** les **am- (F)** de les **ad-ador-adopte adopte (G)**. Bien sûr, il faut qu'ils **pourraient (G)** vivre en toute **libreté (F)**. On **le (G)** installe dans le **pa- (F)** parc **de Mercantort (F)** où ils sont très heureux. **J-je-je-j'ai (F)** **a-adopt- je- je l'ai (F)** adopté Alaska pour **ton (G)**. Il **il vite vit (L)** du Canada **Canada du Canada (G)** et voici sa photo. Ce n'est pas lui **que que que on que a (G)** qui va te **de-de-défendre (F)** défendre contre **la (G)** **ma-méchantes (G)** **gar-grenouille (L)**. C'est le contraire. **C'est tou- (F)** c'est toi **que (G)** vas le défendre car tu es son ami. De la part de **de (G)** ta **v-v- (F)** vieille tante, **V-Vilida (F)**.

## Bijlage 6: transcripties De Wimpel

### (1) Ethel

Op een ochtend werd de pad wakker en **f-voelde (F)** dat hij **wondend (F)** was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te **er-erg (G)**, dacht hij. Zomaar **wonde (L)**, dat is **het (G) ei-ergst (G) wonde (L)** die **[er] (G)** bestaat! Zonder dat hij **iets (G) (36'')** er iets aan kon doen **scho-schotten-sj (F)** zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de **sa-sala-la-m-slamander (F)** en de **we-wezel (F)** die naar hem toe op weg waren en **h-hem (F) horen (G)** brullen **herinner-herinnende (F)** zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De **wonde (L)** van de pad was groot en **idrukwekende (F)**. Volgens mij, **dacht (G)** dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht **sloog (F)** sloeg en gaten in de grond **bliesen (F)**, ben ik **[nog] (G)** nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat **zegt (L)**.

Mon **mon (G)** cher neveu, Il n'y a plus de **[loups] (G) et (G)** France depuis **cing (L)** ans. Alors, on **essie (F)** de les faire **re-ve-reveu (F)**. **Mal-malheureu-mal-eusement (F)**, **(36'')** il y a **de (G)** imbéciles **que le-leur (F) veut (G)** du mal. Tu vois, on **école (L) pour (L) de loupe (F)!** Pour **progè-protégerre (F)** les **les loupes (F)**, on demande **au aux (F) gêne (F) que (G)** les **amènte (F)** de les **adopterre (F)**. Bien sûr, il **fait (G)** qu'ils **[puissent] (G)** vivre **et tu ter (F) libe (F)**. On les **installe (F) danse (F)** le parc **de Mer-Mercannetour (F)** où ils **les (G)** sont très **tresse (F) he-hé-heure (F)**. **Je adopte (G)** **Al-Alask-Alaska (F)** pour toi. **Je (G)** vient du Canada et **v-vou-vouci (F)** sa photo. Ce n'est pas **le quoi (G)** va te **défennedre (F)** contre les **méchantes (G)** garçons. C'est **les c'est les contrats (L)**. C'est toi **que (G)** vas le défendre car tu es son ami. De la part de **[ta] (G) ville (L)** tante, **Viède-Vidalie (F)**.

### (2) Mohamed

Op een ochtend werd de pad wakker en **voelt (G)** dat hij **woede-woedend (F)** was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te **des te (G)** erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! **De (G)** zonder dat hij er iets aan kon doen **sch-schoten (F)** zijn ogen **(36'')** **wa-wokken (F)**, stampte hij **op de gonder (F)** op de grond en **brult (G)** hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op **er (G)** weg waren en hem hoorden **brul-brullen (F)** herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede **de woede (G)** van de pad was groot en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij **dri-driftig (F)** met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat **ze-zag (F)**.

Mon cher neveu, **Il n- (F)** il n'y a plus de **loupes (F)** en France depuis **cing ans (L)** ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur veulent **veulent (G)** du mal. Tu vois, on a encore peur du loup! **(36'')** Pour protéger les **loupes (F)**, on demande aux gens qui les **les amènent (L)** de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en toute liberté. On les **attend (L)** dans le parc du Mercantour où ils sont très heureux. **Je adopt- (F)** j'ai adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est **le contrat (L)** le contraire. C'est toi qui vas **te (G)** défendre car tu es son ami. De la part de ta **ville (L)** tante, Vidalie.

### (3) Asma

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te **erg (G)**, **dat (G)** dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en **(36'')** de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen **hier-hier-herin-herinnerden (F)** zich **op (G)** plotseling allebei dat **ze (G)** thuis nog iets doen moesten. **De woede wa- (F)** de woede van de pad was groot **in (G)** indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij **der-dri-driftig (F)** met zijn poten in de lucht sloeg **en gat- (F)** en gaten in de grond blies, **en (G)** ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher **neuve (L)**, Il n'y a plus de **loupes (F)** en **français (L)** depuis cinquante ans. Alors, on essaie de **laisser rend-revenir (G)** faire revenir. Malheureusement, il y a des **am-bé-qué (F)** qui leur **veu-veulant (G)** du mal. Tu vois, on a encore peur **peur (G)** du loup! Pour **(36'')** **prendre (L) le loup (G)**, on demande aux gens qui **l'aimaient (G)** de **le apporter (L)**. Bien sûr, il **fait (G)** **qu'elles qu'ils qu'ils (G) peu-peu-peuvant (G)** vivre **et (G)** toute **[liberté. On les installe dans le parc du Mercantour où ils sont très heureux. J'ai] (G)** adopté



Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va **devenir (L)** contre **le (G)** méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le **devenir (L)** car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

#### (4) Sami

Op **één (F)** ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij **woenden (F)** was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de grond en **brult (G)** hij: 'Boos! Ik ben **(36'')** boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem **horderen (F)** hoorden brullen **herinneren (G)** herinnerden zich **plotsing (F)** allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indurkwekend (F)**. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig met zijn poten in de lucht sloeg en **gatten (F)** in de grond **bles bl- (F)** blies, **ben terwijl (G)** ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand **dag (F)** dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de **loupes (F) et français (L)** depuis **cinq (L)** ans. Alors, on **insit (F)** de les **fraire (F)** revenir. Malheureusement, il y a des **(36'')** **[imbéciles] (G) quoi (G)** leur **[veulent] (G)** du mal. Tu vois, on a encore peur du **loupe (F)**! Pour protéger les loups, on demande **ousse (F) [gens qui] (G) les am-amou (F)** de les **adopte (G)**. Bien sûr, il **fait (G) [qu'ils puissent] (G)** vivre **et tout (G) liberte (F)**. On les **instant (L)** dans le **par- (F)** parc du **Merantout (F)** où ils sont très heureux. J'ai adopté **Al- (F)** pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui **que jeu que (G)** va te défendre contre **le méchantes (G) gartons (F)**. C'est le **contraire (F)**. C'est toi **que qu'elle (G)** vas **les (G)** défendre car tu es son ami. De la part de ta **vielle (F)** tante, Vidalie.

#### (5) Dylan

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij **woeden (F)** was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid **bede- (F)** bedenken. Des te **e-ergen (F)**, dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen **scho- (F)** schoten **(36'')** zijn ogen vonken, **stamp- (F)** stampte hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de salamander en de **we- (F)** wezel die naar hem toe op weg waren en **hij (G)** hoorden brullen **herin-herinnerenden (F)** zich **plotsing (F)** allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indrukkewekkende (F)**. **Vol- (F)** Volgens mij, dacht hij, terwijl hij driftig **driftig (G)** met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a **plusse (F)** de **loupes (F)** en France depuis **depuis (G) quinze (L)** ans. Alors, on essaie de **le (G)** faire revenir. **Malheuressement (F)**, il [y] **(G)** a des **im-bi-ciles (F)** qui leur **(36'')** **veulant (G)** du mal. **Tu vois, on a enc-enc- (F)** Tu vois, on a encore peur **de loupe (F)** loup! Pour protéger **le loup (G)**, on demande aux **gant (F) que que (G) le ame (F)** de **[les] (G) ag-aborte (F)**. Bien sûr, il **fait (G) que [ils] (G)** puissent vivre en **tout libe-liberte (F)**. On les installe dans le parc du **M-Mer-ca-tor (F)** où ils sont très **très (G) huu-hurche (F)**. J'ai adopté **Alak-ksa (F)** pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. **Ce n'est p- (F)** ce n'est pas lui qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est **les contart (F)**. C'est toi **que (G)** vas le défendre car tu es son ami. De **de (G)** la part de ta **ville (L)** tante, **Valadieli (F)**.

#### (6) Jonathan

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen reden voor zijn boosheid bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar **woede- (F)** woedend, dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen schoten zijn ogen vonken, stampte hij op de **(36'')** grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand in de buurt, en de **s-salam-mander (F)** en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij **dat zij (G)** thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en indrukwekkend. Volgens mij, dacht hij, terwijl hij **dertig (L)** met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond blies, ben ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France depuis cinquante ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des imbéciles qui leur **veulant (G)** du mal. Tu vois, on a encore peur du loup! Pour protéger les loups, on demande aux gens qui les **aimant (G)** de les **ab-dopter (F)**. **Bien s- (F)** bien sûr, il faut qu'ils **puissant (G)** vivre en toute liberté. On les installe dans le parc du **(36'')** **Mercanneto Mercannetour (F)** où ils sont très heureux. J'ai adopté **Al-sa-ka (F)** pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui

qui va te défendre contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. De la part de ta vieille tante, Vidalie.

(7) Michael

Op een ochtend werd de pad wakker **en v-** (F) en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen **redden** (L) voor zijn **boosheid** (F) **denken** (L). Des te **erg** (G), dacht hij. Zomaar woedend, dat is de ergste **woedend** (G) die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen **schotten** (F) zijn ogen vonken, **stap-stampende** (G) (36'') hij op de grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er was niemand **die** (G) in de buurt, en **die** (G) **sla-man-der** (F) salamander en de wezel die naar hem toe op **[weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij]** (G) thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indrukken-indrukkend** (F). **Volgens** (G) volgens **mijn** (G), dacht hij, terwijl **dre-** (F) driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond **blie-** (F) blies, ben **ik no-** (F) ik nog nooit zo boos geweest. Hij vond **he-** (F) het jammer dat **hij** (G) niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de loups en France depuis **cinq ans** (L) cinquante ans. Alors, on essaie de **le** (G) faire revenir. Malheureusement, il y a des **impossible** (L) **que** (G) leur veulent **veulant** (G) du mal. Tu vois, on (36'') **on** (G) a encore **pour** (L) peur **de loupe** (F)! Pour protéger **le** (G) les loups, on demande **à des gens des gens** (G) **[qui les aiment de les adopter. Bien sûr, il faut qu'ils puissent vivre en toute]** (G) **libre** (G). On **l'** (G) installe **dans la pa-** (F) dans le parc du Mercantour où ils sont très heureux. J'ai **apporté** (L) **Al-Al-Alasaka** (F) pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui **que** (G) va **va** (G) te **devenir** (L) contre les méchants garçons. C'est le contraire. C'est toi qui vas le **devenir** (L) car tu es son ami. **Tu l'as pas** (L) De la part de ta **vieille vi-** (F) vieille tante, Vidalie **Vidalie** (G).

(8) Mouldy

Op een ochtend werd de pad wakker en voelde dat hij woedend was. Hij dacht diep na, maar hij kon geen **redden** (L) voor zijn boosheid bedenken. Des te erger, dacht hij. Zomaar woedend, **wat** (G) dat is de ergste woede die er bestaat! Zonder dat hij er iets aan kon doen **schotten** (F) zijn ogen vonken, **stapte** (G) stampte hij op de (36'') grond en brulde hij: 'Boos! Ik ben boos!' Er **er** (G) was niemand in de buurt, en de salamander en de wezel die naar hem toe op weg waren en hem hoorden brullen herinnerden zich plotseling allebei dat zij thuis nog iets doen moesten. De woede van de pad was groot en **indrukwend-wekend** (F). Volgens mij, dacht hij, terwijl hij **dr-drief-** (F) driftig met zijn poten in de lucht sloeg en gaten in de grond **blis** (F) blies, ben ik nog nooit **no-** (F) zo boos geweest. Hij vond het jammer dat niemand dat zag.

Mon cher neveu, Il n'y a plus de **loupes** (F) en France depuis **cinq** (L) ans. Alors, on essaie de les faire revenir. Malheureusement, il y a des **imblan-imb-an-celles** (F) qui leur veulent du mal. Tu vois, **on** (G) on a encore **peu peu de** (G) **loupes** (F)! Pour protéger les **loupes** (F), on demande aux **jeunes** (L) (36'') qui **l'** (G) aiment **des les** (G) de les **d'apporter** (L). Bien sûr, il faut **que puissant que** (G) qu'ils **puissant puissant** (G) vivre en **tout** (G) liberté. **On on les on les on les** (G) on les **installer** (G) dans le parc du **Mancancourt** (F) où ils sont très **heure** (F). J'ai **ad-** (F) adopté Alaska pour toi. Il vient du Canada et voici sa photo. Ce n'est pas lui qui va te **dev-** **defendre** (F) contre **le** (G) méchants garçons. **C'est** (G) c'est le **contrer** (F). C'est toi qui vas le défendre car tu es son ami. **De la parte** (G) de la part de **la** (G) vieille tante, **Vid-Vidalie** (F).

*Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, “(Leren) lezen in twee talen: een onderzoek naar de Nederlandse en Franse leesvaardigheid in het Stimulerend Meertalig Onderwijs in Brussel (STIMOB)”, zelf heb geschreven. Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.*

27/07/2012

*Gwen Muylaert*