

Dyslexie en Engels in 4 HAVO

Extremely difficult or a matter of morphological awareness?



“We finally agreed to disagree about agreeing to the agreement that we disagreed about before we agreed we would agree, prior to disagreeing to change the part that we agreed not to disagree on when we agreed to the disagreeable part of the agreement. But they want it in writing.”

1

Student: Jeannette den Hartigh
Studentnummer: 2673568
Opleiding: Master Educational Needs
Plaats: ‘S-Hertogenbosch
Begeleidster: Doreen Admiraal
Inleverdatum: 16 juni 2017

¹ www.glasbergen.com

Inhoudsopgave

Samenvatting	Pagina 3
Hoofdstuk 1: Aanleiding en probleemstelling	Pagina 4
Hoofdstuk 2: Theoretische onderbouwing	Pagina 9
Hoofdstuk 3: Onderzoeksmethodologie	Pagina 18
Hoofdstuk 4: Data analyse en resultaten	Pagina 23
Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie	Pagina 38
 Bibliografie	 Pagina 47
 Bijlagen	 Pagina 49
 Bijlage 1: Start enquête	
Bijlage 2: Evaluatie enquête	
Bijlage 3: Resultaten enquête 1	
Bijlage 4: Resultaten enquête 2	
Bijlage 5: Diagnostische toets	
Bijlage 6: Transcriptie focusgroep	
Bijlage 7: Transcriptie interview docent klas 2	
Bijlage 8: Transcriptie interview Remedial Teacher	
Bijlage 9: ERK niveau HAVO Engels	
Bijlage 10: Leeskaart	
Bijlage 11: Spellingkaart	
Bijlage 12 : Les 1	

Samenvatting

Dit onderzoek heeft plaats gevonden op een school binnen het Voortgezet Onderwijs (VO) in twee klassen van 4 HAVO. Ongeveer de helft van de leerlingen geeft aan regelmatig of vaak problemen te hebben bij het begrijpend lezen in het Engels. Het doel van het onderzoek was om te bepalen of door middel van een lesprogramma morfologie en woordraadstrategieën het morfologisch bewustzijn van leerlingen vergroot zou worden, waardoor het proces van woordverwerving makkelijker verloopt en tekstbegrip toeneemt. Vanuit deze doelstelling zijn de volgende onderzoeksvragen opgesteld:

Onderzoeksvraag:

In hoeverre kan een lesprogramma morfologie en woordraadstrategieën, leerlingen in 4 HAVO, ook die met leesproblemen of dyslexie, het morfologisch bewustzijn en het afleiden van woorden en zinsdelen in context beïnvloeden, waardoor het receptief verwerven van vocabulaire makkelijker verloopt en de leesvaardigheid verbetert?

Deelvragen:

1. Hoe ervaren leerlingen met leesproblemen en/of dyslexie, het receptief verwerven van vocabulaire in 4 HAVO?
2. Hoe beïnvloedt een lesprogramma morfologie en woordraadstrategieën, het morfologisch bewustzijn en het afleiden van woorden en zinsdelen uit context?
3. Hoe beïnvloedt kennis van morfologie het receptief verwerven van vocabulaire en is dit van invloed op de leesvaardigheid?

Uit de resultaten van het onderzoek lijkt een lesprogramma morfologie en woordraadstrategieën het morfologisch bewustzijn te verhogen en het lijkt een bruikbare methodiek te zijn om als remedial teacher of docent Engels, leerlingen met leesproblemen op het gebied van Engels te remediëren.

Hoofdstuk 1

Aanleiding en probleemstelling

1.1. Inleiding

Dit onderzoek is uitgevoerd als opdracht voor de master EN binnen het domein leren met als specialisatie dyslexie en remedial teaching bij het vak Engels in het Voortgezet Onderwijs (VO) Tegelijk met deze master doe ik nog een master Engels en vanuit die combinatie is het idee voortgekomen om mij te richten op leerlingen met dyslexie en / of leesproblemen die vooral het vak Engels erg moeilijk vinden. Voor leerlingen met dyslexie kan Engels een groot struikelblok zijn door de zeer diepe orthografie van de taal. Als docent Engels liep ik in het verleden regelmatig tegen vraagstukken aan waar ik niet altijd een antwoord op had. Zo nu en dan was er sprake van handelingsverlegenheid als leerlingen met aanzienlijke lees – en spellingsproblemen om hulp vroegen. Ik bemerkte dat de problemen die leerlingen met dyslexie ervaren, vaak groter worden in de bovenbouw, en ik op professionele wijze aan hun hulpvraag wilde voldoen. Na gesprekken de remedial teacher op school, waaruit bleek dat onze school op de goed weg is in de onderbouw, heb ik besloten mij te gaan richten op de dyslexieproblematiek in de bovenbouw van het HAVO, en wel specifiek in de klassen van 4 HAVO.

Literatuuronderzoek wijst uit dat de laatste jaren steeds meer onderzoek gedaan wordt naar de invloed van morfologisch bewustzijn bij leerlingen met dyslexie en kennis en analyse van woorden lijkt een veelbelovende benadering te zijn (Fishley, Konrad, Hessler, & Keeseey, 2012) . Het is al langer bekend dat fonologisch² bewustzijn een grote rol speelt bij het verwerven van woordenschat en het lezen, echter steeds meer onderzoeken wijzen uit dat morfologisch³ bewustzijn ook een aanzienlijke invloed heeft. Na het bestuderen van diverse internationale bronnen, is bij mij het plan ontwikkeld om te zien of het morfologisch bewustzijn van onze eigen leerlingen vergroot kan worden door een aantal lessen te geven op dit gebied.

De plaats van het onderzoek

Het onderzoek heeft plaats gevonden op een scholengemeenschap voor VMBO/HAVO/VWO in de regio s'-Hertogenbosch. In verband met ethische

² Fonologisch bewustzijn: begrijpen van de klankstructuur van taal

³ Morfologisch bewustzijn: begrijpen van de woordstructuur van taal

overwegingen, is besloten de naam van de school niet te vermelden in het onderzoek.

Doelstelling van het onderzoek

Door middel van dit onderzoek wil ik inzicht krijgen in hoe leerlingen met en zonder dyslexie, woordverwerving en leesvaardigheid in de bovenbouw ervaren, hoe de ontwikkelde lessenserie hun morfologisch bewustzijn beïnvloed, en hoe de lessenserie van invloed is geweest op hun tekstbegrip. Tevens hoop ik dat het onderzoek kan bijdragen aan de ontwikkeling van een methode om leer- en leesprestaties bij taalzwakke leerlingen te verbeteren. Op basis van literatuurstudie hoop ik te achterhalen wat het verband is tussen morfologisch bewustzijn en woordverwerving en of dit een methodiek zou kunnen zijn voor leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen. Daaruit voortvloeiend hoop ik dat leerlingen teksten anders gaan bekijken, waardoor het lezen makkelijker zal gaan. Gezien de korte duur van het onderzoek en de tijd die leerlingen nodig zullen hebben om een andere vaardigheid te ontwikkelen ten aanzien van het lezen, is het twijfelachtig of morfologisch bewustzijn op korte termijn een verbetering laat zien bij het lezen. Wel wil ik benadrukken dat toename van morfologisch bewustzijn op zich, in mijn visie al een positieve ontwikkeling is, waardoor leerlingen mogelijk toch kritischer naar teksten gaan kijken.

Relevantie voor mijn eigen ontwikkeling en onderwijspraktijk

Het aanleren van taal fascineert mij en als docent vind ik het belangrijk inzicht te krijgen in wat het beste werkt voor de leerling. De kennis die ik heb opgedaan is vooral relevant in mijn rol als docent, maar ook in mijn rol als remedial teacher in mijn eigen praktijk. In de modules van de Master EN, zoals LTAA3, LTAA4 en LTAA5 kreeg ik wel antwoord op de vragen hoe leerlingen te remediëren in het Nederlands, maar ik kreeg de vragen niet helder hoe leerlingen te remediëren in het Engels. Uiteraard hoop ik door middel van mijn onderzoek de rol van change agent op me te kunnen nemen binnen de vakgroep Engels zodat collega's zich meer bewust worden van het proces van woordverwerving en mogelijk een rol voor mij weggelegd is als remedial teacher voor het vak Engels. Vanuit een beschrijving van mijn onderzoekmatig handelen zal ik een grondige literatuurstudie koppelen aan mijn praktijksituatie, zodat de triade tot uiting komt (Van Swet & Van Huijgevoort, 2012).

1.2 Probleemanalyse en probleemstelling

Binnen het programma van toetsing en afsluiting (PTA) voor de bovenbouw, hebben de toetsen leesvaardigheid de zwaarste weging in vergelijking met de andere vaardigheden spreken, schrijven en luisteren. Uiteraard heeft dit te maken met het Centraal Eindexamen (CE) Engels, dat bestaat uit 100% leesvaardigheid voor HAVO en VWO eindexamenkandidaten. Oude eindexamenteksten, oplopend in moeilijkheidsgraad worden altijd gebruikt om leesvaardigheid te toetsen, zowel in de onderbouw als in de bovenbouw. Naast de methode “Of Course” (Van Eijk, Ten Haken, & Schuring, z.j) gebruiken wij het boekje examenidoom “Follow-Up” (Van de Voort, 2007) om onze HAVO leerlingen voor te bereiden op het eindexamen. Onze leerlingen worden dus geconfronteerd met het leren van lange woordenlijsten, vooral receptief. Deze receptieve woordenschat is van grote invloed op de leesvaardigheid (Vernooy, 2008; Chung, 2012). Veel leerlingen met en zonder dyslexie ervaren leesvaardigheid als lastig de examenresultaten op het HAVO van de school zijn de laatste jaren niet voldoende op basis van landelijke vergelijkingen. Ik vind het belangrijk om leerlingen met leesproblemen met en zonder dyslexie een te kunnen helpen, zodat ook zij weer het zelfvertrouwen krijgen bij het lezen.

Huidige situatie

Op de school zijn twee remedial teachers werkzaam die respectievelijk Nederlands en Duits geven naast hun rol als remedial teacher. In de onderbouw is uitsluitend een screening op de Nederlandse taal. Voor leerlingen die uitvallen op de spellingsdictees tijdens een screening zijn er in het brugjaar speciale spellingslessen Nederlands. Er is geen screening voor de moderne vreemde talen (MVT). Leerlingen met een dyslexieverklaring in de bovenbouw krijgen tijdens leestoetsen de mogelijkheid om gebruik te maken van auditieve ondersteuning naast hun schriftelijke toets. Tevens krijgen zij een tijdverlenging van 10 minuten tijdens een 50-minuten durende toets. Als leerlingen met dyslexie een idoomtoets moeten maken, kunnen zij van te voren aangeven dat zij een mondelinge afname wensen bij de docent. Het is niet toegestaan eerst de toets schriftelijk te maken en daarna alsnog mondeling. In de praktijk komt het er vaak op neer door de werkdruk en overvolle roosters van de docenten, leerlingen de toets vaak toch nog schriftelijk maken als zij hier niet expliciet om vragen. Tevens blijkt dat er nauwelijks meer sprake is van

begeleiding van leerlingen met dyslexie in de bovenbouw. Juist voor deze leerlingen is het van belang of het ontworpen lesprogramma morfologie en woordraadstrategieën ingezet kan worden als remediering.

Gewenste situatie

In de toekomst zou ik graag zien dat er meer aandacht is voor woordverwerving en het aanleren van woordraadstrategieën tijdens de lessen Engels. Naar mijn mening wordt te vaak uit gegaan dat de leerlingen woorden moeten “stampen” en vervolgens kunnen herkennen in een andere context. Kwakernaak (2013) bevestigt dat leerlingen woorden pas kunnen herkennen door deze regelmatig in diverse contexten gezien te hebben. Veelvuldige herhaling en aandacht voor woorden is van groot belang, echter in de klassituatie gebeurt dit vaak niet voldoende (Van Berkel, 2006). In de bovenbouw leren leerlingen weinig hoogfrequente woorden meer en is het werken met een klank-spellingsschrift, gezien het grote aanbod aan woorden, bijna een onmogelijke opgave geworden. Met meer aandacht voor de opbouw van woorden en zinnen hoop ik dat leerlingen met leer/leesproblemen en dyslexie ook op een andere wijze geholpen kunnen worden.

Onderzoeksvraag en deelvragen

Vanuit de bovenstaande probleemstelling kom ik op de volgende onderzoeksvraag en daaruit voortkomende deelvragen:

Onderzoeksvraag:

In hoeverre kan een lesprogramma morfologie en woordraadstrategieën, leerlingen in 4 HAVO, ook die met leesproblemen of dyslexie, het morfologisch bewustzijn en het afleiden van woorden en zinsdelen in context beïnvloeden, waardoor het receptief verwerven van vocabulaire makkelijker verloopt en de leesvaardigheid verbetert?

Deelvragen:

1. Hoe ervaren leerlingen met leesproblemen en/of dyslexie, het receptief verwerven van vocabulaire in 4 HAVO?
2. Hoe beïnvloedt een lesprogramma morfologie en woordraadstrategieën, het morfologisch bewustzijn en het afleiden van woorden en zinsdelen uit context?

3. Hoe beïnvloedt kennis van morfologie het receptief verwerven van vocabulaire en is dit van invloed op de leesvaardigheid?

Hoofdstuk 2 Theoretische onderbouwing

In deze theoretische onderbouwing zal ik achtereenvolgens de volgende onderwerpen belichten: het Engels als moderne vreemde taal in het voortgezet onderwijs, hoe taalverwerving tot stand komt, dyslexie en de verwerving van een tweede taal, dyslexie en het belang van morfologisch bewustzijn, en tot slot het gebruik van woordraadstrategieën. Er is bewust gekozen voor deze opbouw om het Engels in het VO kort te belichten zodat duidelijk wordt waar leerlingen in het VO tegenaan kunnen lopen en dat kennis van taalverwerving van belang is om te begrijpen welke problemen zich bij een vak als Engels kunnen voordoen. Zonder dit begrip is effectieve remediering van leerlingen in mijn visie niet goed mogelijk.

2.1 Engels als moderne vreemde taal (MVT) in het VO

In de bovenbouw van het HAVO is Engels een verplicht eindexamenvak. Dispensatie verkrijgen voor een kernvak als Engels gebeurt bij hoge uitzondering. Op de school werken wij volgens de taalprofielen van het Europees Referentie Kader (ERK), welke de vijf taalvaardigheden beschrijft, namelijk: luisteren, lezen, schrijven, spreken en gesprekken voeren (Fasoglio, De Jong, Trimbos, Tuin, & Beeker, 2015). Deze taalprofielen zijn door het Cito gevalideerd. Het HAVO eindexamen bestaat voor meer dan 50% uit leesvaardigheid, dit geeft aan dat ondanks de taalprofielen de examinering van de Engelse taal vooral erg schriftelijk gericht is. Dit kan met name voor leerlingen met dyslexie een probleem opleveren tijdens de schoolperiode en bij het eindexamen Engels. Het ERK onderscheidt zes niveaus, van A1 (breakthrough) tot C2 (Mastery) welke omschreven worden in zogenaamde can-do-statements (Feskens et al., 2014). Het verwachte ERK niveau voor het HAVO eindexamen leesvaardigheid is B2 (bijlage 9).

2.2 Taalverwerving

2.2.1 *De moedertaal en de vreemde taal*

Ieder mens heeft het aangeboren vermogen om taal te leren (Chomsky, 1957). Vanaf de geboorte worden mensen, als alles goed verloopt, blootgesteld aan taal. Deze 'input' is noodzakelijk voor een kind om de moedertaal vloeiend te leren. Een vreemde taal wordt meestal op latere leeftijd aangeleerd en helaas verliezen we na een bepaalde leeftijd het vermogen om de tweede taal nog net zo makkelijk te verwerven als de moedertaal. Het te bereiken taalniveau kan aanzienlijk verschillen per persoon. Als mogelijke verklaring voor deze verschillen in tweede taal verwerving kunnen een aantal aspecten een rol spelen zoals aanleg voor taal, sexe, persoonlijkheid en uiteraard motivatie (Saville-Troike, 2012).

Bij zowel het aanleren van de moedertaal als de vreemde taal worden bepaalde fases in een bepaalde volgorde doorlopen. Dit proces wordt bij de moedertaal onbewust doorlopen en is gerelateerd aan de leeftijd van het kind. In tegenstelling tot de moedertaal, is de verwerving van een vreemde taal een bewust proces dat beïnvloed wordt door de moedertaal. Een kind heeft tenslotte al bepaalde taalstructuren aangeleerd en zal automatisch terugvallen op de structuren van zijn moedertaal. Deze transfer van de moedertaal naar de vreemde taal kan zowel positief als negatief zijn (Saville-Troike, 2012). Dit fenomeen, ook wel interferentie genoemd, komt voor in diverse taalaspecten, zoals vocabulaire, grammatica, syntax, uitspraak en alle andere aspecten in taalgebruik. Ook de verwerving van de vreemde taal verloopt volgens een vaste volgorde, waarbij bepaalde taalstructuren pas verworven kunnen worden als eerst andere structuren verworven zijn. We zien vaak dat structuren die lijken op die in de moedertaal makkelijker verworven worden in de tweede taal. Bepaalde grammaticale structuren zoals de verleden tijd met onregelmatige werkwoorden worden eerder verworven dan de 's-regel' bij de derde persoon enkelvoud (Lightbown & Spada, 2013).

2.2.2 *Het lezen in een tweede taal*

Anders dan bij het lezen in de moedertaal, zijn er bij het lezen in een vreemde taal twee talen tegelijk betrokken. Deze gelijktijdige betrokkenheid betekent dat er een constante interactie is tussen twee talen, evenals aanhoudende aanpassingen die tegemoet komen aan de ongelijke vraag die elke taal verlangt, de vreemde taal vraagt tenslotte veel meer van de lezer dan het lezen in de moedertaal. Het lezen in de vreemde taal is dus veel complexer dan in de moedertaal. Lezen is op zich al een complexe activiteit die uit een aantal deelvaardigheden bestaat en de verwerving van iedere deelvaardigheid noodzaakt kennis van metalinguïstiek. Dit meta-linguïstisch bewustzijn is het vermogen om taal te identificeren, te analyseren en te manipuleren. Het is tevens de capaciteit die het lezers mogelijk maakt om woorden te segmenteren in hun fonologische⁴ en morfologische⁵ delen en te herleiden hoe deze elementen passen bij de grafische symbolen die representatief zijn voor die klank (Koda, 2007).

Vloeiend lezen vereist snelle en moeiteloze toegang tot woordbetekenissen. Het lijkt erop dat vaardige lezers veel woorden direct herkennen (decoderen) en betekenis en klank kunnen koppelen zonder dat zij het woord in aparte morfemen⁶ hoeven op te splitsen (orthografische vaardigheid). Naast deze orthografische kennis, is fonologische kennis cruciaal voor het decoderen van woorden. Vooral in de beginfases van het lezen is efficiënt decoderen van belang, omdat het lezers toegang geeft tot opgeslagen linguïstische kennis⁷ die opgebouwd is door mondelinge communicatie.

Tot slot is er een grote correlatie tussen de omvang van het vocabulaire en de leesvaardigheid bij het verwerven van de moedertaal (Vernooy, 2008). Deze correlatie is ook aanwezig bij het verwerven van een tweede taal (Chung, 2012). Gemiddeld moet een leerling 85 tot 90% van de woorden kunnen herkennen, om een tekst te kunnen begrijpen (Puper & Richters, 2013), dit noemen we de dekkinggraad van een tekst. Bij onvoldoende dekkinggraad zal een lezer de tekst niet meer begrijpen, een fenomeen dat in de praktijk veelvuldig terugkomt bij leerlingen met

⁴ Fonologische verwerking: verwerking van de klank – letter koppeling.

⁵ Morfologische verwerking: de verwerking van de bouwstenen voor woordstructuur.

⁶ Morfemen: kleinste woorddelen van een woord die nog betekenis hebben.

⁷ Linguïstische kennis: kennis van taalstructuren op diverse niveaus.

dyslexie. Zij leren en herkennen met moeite woorden, en dit wrekt zich regelmatig in de bovenbouw, wanneer teksten langer en moeilijker worden en de leerachterstand toeneemt. Als docent moeten we hier dus alert op zijn en leerlingen die dit probleem ervaren, teksten aanbieden op hun eigen niveau, waardoor de opbouw van de woordenschat niet stagneert. Een leerling die de tekst niet meer begrijpt, zal afhaken, denken dat het de volgende keer toch niet lukt en gedemotiveerd raken.

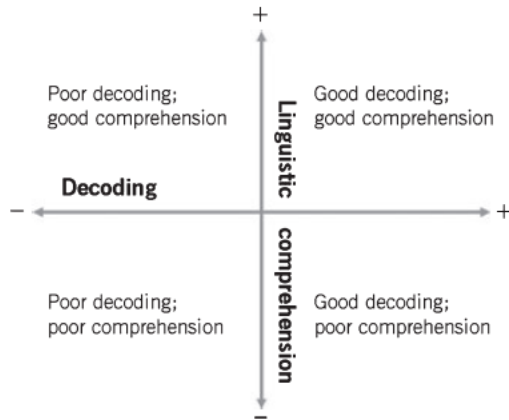
2.3 Dyslexie en het verwerven van een vreemde taal

2.3.1 Belang van fonologisch bewustzijn

Dyslexie wordt vaak gekarakteriseerd als een tekort in de ontwikkeling in het gebruik van effectieve woorddecodeerstrategieën, een laag niveau van het lezen van woorden en zwakke spellingsvaardigheden. Uit onderzoeken blijkt dat een fonologisch tekort van invloed is op het korte termijn geheugen, fonemisch en fonologisch bewustzijn en de snelle toegang tot het lexicon (Snowling, 2000). In het Dyslexie Protocol voor het Voortgezet Onderwijs (Henneman, Kleijenen, & Smits, 2004) wordt aangegeven dat het fonologisch tekort kan leiden tot het moeizaam automatiseren van associaties, resulterend in ernstige problemen bij het lezen, schrijven en woordjes leren. Het aanleren van nieuwe klank-teken koppelingen gaat moeizaam en leerlingen hebben daardoor meer tijd nodig, omdat het decoderen veel inspanning kost. In de praktijk kan dit veel frustratie opleveren; herkenning van woorden komt niet tot stand, het decoderen duurt te lang, waardoor niet meer begrepen wordt wat er is gelezen. Dit verhoogt uiteraard niet de motivatie om woorden te leren en teksten te lezen. De tekst samen hardop lezen of een geluidsfragment van de tekst kan in dat geval uitkomst bieden, zodat leerlingen horen hoe woorden worden uitgesproken. In figuur 1 zijn de diverse leesprofielen te zien die het verband weergeven tussen zwakke decodeerstrategieën en linguïstieke kennis. Gough en Tunmer (1986) geven in de grafiek aan dat zwakke decodeerstrategieën niet altijd leiden tot zwak leesbegrip. Zij komen tot de volgende formule:

$$\text{Decoding (D)} \times \text{Language Comprehension (LC)} = \text{Reading Comprehension (RC)}$$

De formule maakt duidelijk dat goede leesvaardigheid alleen optreedt als zowel decodeervaardigheden als taalbegrip sterk zijn.



Figuur 1 Leesprofielen (Gough & Tunmer, 1986)

2.3.2 Dyslexie en Engels: soms een probleem

Waar in de Latijnse talen de klankspellingingen corresponderen met de klanken, lijkt het Engels erg wispelturig te zijn. Het Engelse alfabet heeft net als het Nederlands alfabet 26 letters, echter 44 fonemen die op 561 verschillende manieren geschreven kunnen worden (Dewey, 1971). Het Engels heeft dus een diepe orthografie. Dit wil echter niet zeggen dat er geen regelmatigigheden zijn. Van Berkel (2006) heeft hier uitvoerig onderzoek naar gedaan en er zijn wel degelijk structuren aan te bieden ter ondersteuning van leerlingen met dyslexie. Van Berkel (2006) geeft aan dat de indeling van basisspellingingen, regelspellingingen en inprentspellingingen in het Engels minder vanzelfsprekend lijkt dan in het Nederlands. Er is echter wel degelijk sprake van systematiek gebaseerd op de indeling in het Nederlands. Zij is uitgegaan van de tekstuele frequentie, omdat in het vreemde talen onderwijs vooral veel hoogfrequente woorden aan bod komen. De basisspellinging wordt aangegeven als een schrijfwijze 80% van de spellingen van een klank dekt. De regelspellinging is het resultaat van het gebruik van een spellingsregel en deze komen in het Engels veel frequenter voor dan in het Nederlands. Bij sommige klanken in het Engels horen veel inprentspellingingen. Bij analyse van deze inprentspellingingen zijn in bepaalde gevallen wel patronen te ontdekken welke het inprenten kan ondersteunen (bijlage 11).

Van Berkel (2006) geeft docenten ezelsbruggetjes om spellingsregels aan te bieden. Voor leerlingen met dyslexie kan dit prettig zijn, omdat alles moeten inprenten een aanzienlijk beroep doet op het werkgeheugen. Figuur 2 laat zien hoe onregelmatig de spelling in het Engels kan zijn. Het is verstandig om leerlingen met dyslexie hier bewust van te maken en juist dit type woorden juist dit type woorden in een klank-spellingsschrift te laten opschrijven, zodat bepaalde patronen in klank-teken koppelingen zichtbaar gemaakt worden. Docenten kunnen overwegen leerlingen met dyslexie een spellingskaart aan te bieden (bijlage 11).

Figuur 2 Voorbeelden die laten zien dat er geen overeenkomst is tussen klank en spelling:

- **heal** /hil/ **heal**thy /'helθɪ/
- **sane** /sen/ **sane**ity /sænɪti/
- **breath**e /brið/ **breath** /brɛθ/

(Coutu-Fleury, 2015)

2.3.3 Belang van morfologisch bewustzijn

De laatste jaren wordt er steeds meer onderzoek gedaan naar het belang van morfologisch bewustzijn bij dyslexie. Uit diverse onderzoeken blijkt dat er een correlatie bestaat tussen morfologisch bewustzijn en begrijpend lezen. Het lijkt bij te dragen aan de woordenschat wat vervolgens weer bijdraagt aan de leesvaardigheid (Law, Wouters, & Ghesquière, 2015). Eerder gedane onderzoeken lijken dit beeld te bevestigen (Ebbers & Denton, 2008). Een fonologisch tekort voorkomt de expliciete segmentatie van voor- en achtervoegsels. Het blijkt dat morfologische kennis als een strategie gebruikt kan worden bij het lezen (Casalis, Colé, & Sopo, 2004). Morfemen dragen syntactische en semantische⁸ informatie over. Dus kennis van morfemen en inzicht in segmentatie geeft informatie over een onbekend woord. Deze kennis staat in relatie tot deelvraag 3 in het onderzoek.

In het Engels kunnen er twee morfologische processen geïdentificeerd worden, namelijk inflectionele⁹ en derivationele¹⁰ processen. De inflectionele vormen worden over het algemeen eerder verworven dan de derivationele vormen en spelen een

⁸ Semantiek: betekenisleer, het leert ons wat woorden en woordgroepen betekenen.

⁹ Inflectionele processen: processen met een grammaticale functie.

¹⁰ Derivationele processen: processen die werken op de betekenis van een woord.

belangrijke rol in grammatica (Carlisle, 1984). Kennis van deze vormen geven inzicht in hoe tijd en aantal kan veranderen en tevens hoe nieuwe woorden uit een stam van een woord kunnen ontstaan. Dit heeft effect op de groei van de (receptieve) woordenschat en beïnvloedt de snelheid waarop een woord herkend wordt. Naarmate het morfologisch bewustzijn toeneemt doordat er een alternatief verwervingsproces voorhanden is, treedt er een verschuiving op en neemt afhankelijkheid van het fonologische proces af. Het expliciet aanleren van morfologische regels kan dan ook een positieve invloed hebben op het morfologische bewustzijn bij dyslexie en opvolgend de leesvaardigheid verbeteren (Law, Wouters, & Ghesquière, 2015). Voor leerlingen met dyslexie waarbij andere remediering op fonologisch gebied niet meer effectief is, kan een morfologische benadering een uitkomst zijn (Goldup, 2010). Deze informatie is relevant in relatie tot het beantwoorden van de hoofdvraag in het onderzoek of een lesprogramma met aandacht voor morfologische kenmerken van woorden, leerlingen met en zonder dyslexie zou kunnen helpen bij het verwerven van vocabulaire en het verbeteren van de leesvaardigheid.

Arnbak en Elbro (2000) waren een van de eersten die een trainingsprogramma hebben opgesteld voor dyslectische jongeren, om morfologisch bewustzijn te verbeteren op het gebied van lezen en spellen. Een onderzoek van Coutu-Fleury (2015) naar deze programma's wijst uit dat deze een positief effect hebben op lees- en spellingsvaardigheden van dyslectische jongeren. De programma's lijken echter succesvoller te zijn naarmate een groep kleiner is en de docenten zelf ook voldoende kennis hebben van morfologische structuren. Tevens wijst zij op het belang om tijdens een training de nadruk te leggen op zowel gesproken als geschreven vorm. In de praktijk zou dit betekenen dat een remedial teacher met kennis van de Engelse taal een positief effect teweeg zou kunnen brengen in een kleine setting van leerlingen of in de privé praktijk. Echter moeten we ons realiseren dat het effect in klassenverband (relatief grote klassen in het VO) in het kader van dit onderzoek dus minder zou kunnen zijn.

2.4 Woordraadstrategieën (contextaanwijzingen)

Bij het gebruik van woordraadstrategieën wordt de leerling geleerd op basis van de omringende context en aanwijzingen die in de context mogelijk gegeven worden in de vorm van voorbeelden, synoniemen of antoniemen, de betekenis van het woord af te leiden. Van Berkel (2006) geeft aan dat het in de onderbouw belangrijk is leerlingen de hoogfrequente woorden te laten leren, zoals functiewoorden, lidwoorden, voorzetsels en persoonlijke voornaamwoorden. Dit is uiteraard niet zonder reden, daar deze meest frequente woorden het geraamte vormen van een tekst. Uit een onderzoek van Groot (1994) naar de hoeveelheid woorden die een leerling op HAVO/VWO moet kennen om een Cito-leestekst te kunnen begrijpen, blijkt dat leerlingen moeten beschikken over een woordenschat van 3000 hoogfrequente woorden met aanvullend 4000 niet-specialistische woorden. Echter Nation (1990) geeft aan dat 2000 hoogfrequente woorden al voldoende is voor een tekstdekking van 87%. In de onderbouw zal een leerling met 2000 hoogfrequente woorden nog wel uit de voeten komen, echter in de praktijk blijkt dat leerlingen in de bovenbouw meer bagage moeten hebben en lijken de gegevens van Groot (1994) accurater te zijn. Uit deze gegevens zal het duidelijk zijn dat het voor een leerling met dyslexie die moeite heeft met het leren van Engelse woorden, het een aanzienlijke uitdaging zal zijn deze woorden receptief (of productief) te verwerven. In de praktijk zie ik dit fenomeen bij leerlingen die moeite hebben met het leren van woorden, vooral in de bovenbouw terugkomen. Teksten worden moeilijker en langer en de woordenschat is niet langer meer toereikend om teksten goed te begrijpen.

Het is dus maar de vraag hoe succesvol het aanleren van woordraadstrategieën is bij leerlingen met dyslexie. Uiteraard is het een onderdeel van een bewustwordingsproces door altijd naar de context te kijken. Echter juist bij deze groep leerlingen ontbreekt het aan een ruime woordenschat die noodzakelijk is om de context te begrijpen. Het afleiden uit context zal dus juist bij hen zijn grenzen hebben in tegenstelling tot sterke lezers die deze strategieën automatisch toepassen. Tevens is het maar de vraag of nieuwe woorden worden verworven door middel van deze strategieën (Mokhtar & Rawian, 2012). In dit onderzoek zijn de contextaanwijzingen echter wel meegenomen, omdat het deel uitmaakt van een scala aan strategieën om de betekenis van een woord te kunnen afleiden. Deze kennis staat in relatie tot deelvraag 2. Als remedial teacher in opleiding is het van

belang om alle mogelijkheden in de praktijk te testen alvorens een mening te geven of iets wel of niet werkt voor jouw doelgroep. Het getuigt van een onderzoekende houding en professionele ontwikkeling om de juiste weg te vinden in het remediëren van leerlingen met een achterstand in het Engels. Door alle mogelijkheden tegen elkaar af te wegen, zal uiteindelijk blijken wat het best toepasbaar is in de praktijk voor een specifieke doelgroep.

Hoofdstuk 3

Onderzoeksstrategie en methoden

3.1. Keuze van de onderzoeksstrategie

Voor dit onderzoek heb ik gekozen voor een actieonderzoek, dat gericht is op de vernieuwing van de beroepspraktijk en mijn professionele ontwikkeling als remedial teacher om leerlingen in 4 HAVO meer handvatten te kunnen geven bij het vak Engels.

In eerste instantie ben ik na het bepalen van de probleemstelling begonnen met een ontwerp onderzoek. Tijdens het onderzoek bleek dat ik niet aan de tweede cyclus binnen het ontwerp kon voldoen door tijddruk. Ik heb toen besloten dat een actieonderzoek de meest logische keuze is om de hoofd- en deelvragen te kunnen beantwoorden. Het actieonderzoek is een vorm van interventiemethodologie en bestaat uit een combinatie van literatuurstudie met betrekking tot het praktijkprobleem en de beroepspraktijk (De Lange, Schuman, & Montessori, 2011). Het doel van een actieonderzoek is om op basis van een probleem de onderwijssituatie of een product te verbeteren. In dit onderzoek is er sprake van een cyclisch proces waarbij na de bepaling van de probleemstelling en verkenning een interventie volgde, waarna na evaluatie van de data een conclusie gesteld is waaruit aanbevelingen zijn voortgekomen. Het actieonderzoek heb ik uitgevoerd op basis van het schematisch model van Ponte (2006).

3.2. De interventie

Om de hoofdvraag en de deelvragen te kunnen beantwoorden is gedurende 6 weken een interventie uitgevoerd door middel van een door mijzelf ontworpen lesprogramma. Het lesprogramma bestaat uit een PowerPoint, welke gebruikt is voor instructie van de leerlingen. Het eerste deel van de presentatie bevat informatie over woordopbouw en het tweede gedeelte over contextaanwijzingen. Het programma is vrij eenvoudig van opzet en bestaat uit totaal 6 lessen. Per les wordt een activiteit op woordniveau en een activiteit op zinsniveau uitgevoerd. De lessen op het gebied van woordniveau zijn gebaseerd op de morfologische strategieën van Goldup (2010), echter op een niveau voor meer gevorderden aangepast. De activiteiten zijn na literatuurstudie geselecteerd van het internet. De activiteiten met contextaanwijzingen waren gebaseerd op de methodiek van Langan (2014). Voor leerlingen met

leesproblemen heb ik een leeskaart ontworpen met de 20 meest gebruikte voor-en achtervoegsels welke zij mochten gebruiken bij leestoetsen (bijlage 10). Het lesprogramma is afgerond met een diagnostische toets om de opbrengst in kaart te brengen.

3.3. Dataverzameling

Om de hoofdvraag en de deelvragen te kunnen beantwoorden zijn met behulp van diverse onderzoeksmethoden data verzameld.

Onderzoeksvraag:

In hoeverre kan een lesprogramma morfologie en woordraadstrategieën, leerlingen in 4 HAVO, ook die met leesproblemen of dyslexie, het morfologisch bewustzijn en het afleiden van woorden en zinsdelen in context beïnvloeden, waardoor het receptief verwerven van vocabulaire makkelijker verloopt en de leesvaardigheid verbetert?

De onderzoeksvraag wordt beantwoord aan de hand van de uitslagen van de twee enquêtes die zijn afgenomen in klas 1 en 2 (bijlagen 3 en 4), de resultaten van een focusgroep bestaande uit vier leerlingen uit klas 1 (bijlage 5), interviews met de docent van de andere deelnemende groep (klas 2), een remedial teacher op de school (bijlagen 7 en 8) en een diagnostische toets (bijlage 5) in de twee deelnemende klassen (klas 1 en 2) en twee controlegroepen (klas 3 en 4). In de klassen 3 en 4 zitten respectievelijk 4 en 3 leerlingen met dyslexie. In deze 2 controlegroepen is het aantal leerlingen met leesproblemen niet meegenomen, omdat de gegevens niet accuraat waren; de formulieren waren niet voldoende ingevuld.

Het doel van de diagnostische toets is om te bepalen hoe leerlingen met en zonder lesprogramma scoren en er een verschil is tussen leerlingen met dyslexie en zonder dyslexie. De toets bestaat uit twee onderdelen, namelijk deel 1 waarbij 19 punten behaald kunnen worden op woordniveau (woordformatie/morfologie) en deel 2 waarbij 10 punten behaald kunnen worden op zinsniveau (contextaanwijzingen). Op basis van de resultaten kan een uiteindelijke conclusie getrokken worden of het programma een verbetering laat zien op het gebied van morfologisch bewustzijn en het gebruik van woordraadstrategieën.

Deelvraag 1 wordt beantwoord aan de hand van de startenquête die alleen in de deelnemende klassen 1 en 2 zijn afgenomen. Deze enquête heeft als doel de startsituatie in kaart te brengen. De resultaten van deze enquête zijn te vinden in bijlage 3.

1. *Hoe ervaren leerlingen met leesproblemen en/of dyslexie, het receptief verwerven van vocabulaire in 4 HAVO?*

Deelvraag 2 wordt beantwoord aan de hand van een gesprek met vier uit klas 1 allen met dyslexie (focusgroep). Een samenvatting van dit gesprek is te vinden in bijlage 6. Tevens wordt deelvraag 2 beantwoord door de uitslagen van een diagnostische toets afgenomen in klassen 1 en 2 afgezet tegen de resultaten van twee niet deelnemende groepen, klassen 3 en 4. De resultaten van de diagnostische toets zijn verwerkt in figuur 18, hoofdstuk 4.

2. *Hoe beïnvloedt een lesprogramma morfologie en woordraadstrategieën, het morfologisch bewustzijn en het afleiden van woorden en zinsdelen uit context?*

Deelvraag 3 wordt beantwoord aan de hand van de resultaten van de evaluatie enquête die alleen in de twee deelnemende klassen 1 en 2 zijn afgenomen. Deze enquête is afgenomen om de beleving van de leerlingen ten aanzien van het lesprogramma in kaart te brengen en te bepalen of het lesprogramma van invloed is geweest op het vergroten van het morfologisch bewustzijn. Deze resultaten zijn te vinden in bijlage 4.

3. *Hoe beïnvloedt kennis van morfologie het receptief verwerven van vocabulaire en is dit van invloed op de leesvaardigheid?*

3.4. Respondenten

De respondenten in dit onderzoek zijn de leerlingen uit twee 4 HAVO klassen (klas 1 en 2), in totaal 43 leerlingen. Daarvan hebben 8 leerlingen dyslexie en geven nog eens 9 leerlingen aan vaak leesproblemen te ervaren. Deze 17 leerlingen vullen de enquêtes zowel voor als na het onderzoek in. Tevens nemen zij deel aan de door mij ontworpen lessen morfologie en woordraadstrategieën.

Vier leerlingen uit klas 1 met dyslexie, nemen deel aan een focusgroep om hun ervaringen ten aanzien van de lessenserie te delen en aanbevelingen te geven voor verbeteringen in de toekomst. Organisatorisch was het lastig om leerlingen uit zowel klas 1 en 2 te laten deelnemen aan de focusgroep. Daarom is besloten de focusgroep te vormen met leerlingen uit klas 1 (mijn eigen klas). Van deze 4 leerlingen hadden er 2 leerlingen dyslexie met leesproblemen en 2 leerlingen dyslexie zonder leesproblemen.

3.4. Verhoging van de kwaliteit in het onderzoek

In het onderzoek heb ik gebruik gemaakt van triangulatie in onderzoeksmethoden, om de validiteit van het onderzoek te vergroten. Triangulatie is een driehoeksmeting die vanuit diverse invalshoeken wordt bekeken. Bij juist gebruik vergroot dit de nauwkeurigheid van het onderzoek (De Lange et al., 2011). Door het gebruik van enquêtes wil ik de beleving van leerlingen meten. Dit meet echter niet of er sprake is van een daadwerkelijke verbetering van morfologisch bewustzijn of woordverwerving. Door de inzet van een diagnostische toets wilde ik zien of er sprake was van een verbetering op korte termijn en bepalen hoe effectief het lesprogramma was. Vanuit de focusgroep wilde ik antwoorden krijgen over de processen die zich beneden de waterspiegel van de ijsbergmetafoor afspelen, om in de toekomst beter in te kunnen spelen bij problemen die leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen ervaren (Spencer & Spencer, 1993). Het kleine aantal respondenten is van invloed op de betrouwbaarheid van het onderzoek. In dit onderzoek was het aantal respondenten vrij laag wat invloed is op de interpretatie van de onderzoeksgegevens.

3.5. Ethische aspecten

Ethiek is een belangrijk aspect van onderzoek doen. Om de aanpak te bepalen heb ik gebruik gemaakt van 'the ethical grid' (Stutchbury & Fox, 2009). Daarbij heb ik vooral gekeken naar de binnenste laag, waarbij de autonomie en respect voor het individu centraal staat. Ik daarom besloten de identiteit van mijn leerlingen en collega's te beschermen, door het anonimiseren van de gegevens. Alle betrokken respondenten zijn hier vooraf van op de hoogte gesteld. Ouders van leerlingen die deelnamen aan het onderzoek hebben hier aan het begin van het schooljaar toestemming voor gegeven. Er zijn geen resultaten van individuele leerlingen naar direct betrokkenen bij het onderzoek, ouders of derden gecommuniceerd.

Tevens heb ik gekeken naar de consequenties en besloten de naam van de school niet benoemen in het onderzoek. Ik heb toestemming gevraagd om onderzoek te mogen doen, echter er lag geen vraag voor dit specifieke onderwerp vanuit de directie.

3.6. De wijze van data-analyse

De enquêtes voor de leerlingen zijn door mijn collega en mijzelf afgenomen begin december 2016 in de vorm van een klassieke vragenlijst op papier. Daarbij is destijds bewust gekozen voor een driepuntschaal om een duidelijke scheiding te kunnen aanbrengen tussen wel of geen leesproblemen bij dyslexie en de overige leerlingen. Teveel nuances in de schaal zou het beantwoorden van de deelvragen erg ingewikkeld gemaakt hebben. Daarmee is de validiteit van de schaal wel verzwakt, doordat respondenten uit gemakzucht vaak geneigd zijn de middencategorie aan te kruisen. Het doel van de afgenomen enquêtes is voor afname duidelijk gemaakt, om leerlingen te motiveren voor het onderzoek. Alle respondenten hebben de enquêtes in gevuld tijdens de les, om een maximale opbrengst aan resultaten te verkrijgen. De enquêtes bevatten uitsluitend kwantitatieve vragen, wat betekent dat de analyse van de data voornamelijk met grafieken is uitgewerkt.

De vragenlijst voor de interviews zijn voorafgaand aan het interview naar de deelnemende collega en remedial teacher per email verzonden, met als doel hen te informeren zodat zij zich konden voorbereiden op het interview. Daarop is een afspraak gemaakt voor het uitvoeren van het interview. De analyse van de kwalitatieve gegevens is schriftelijk uitgewerkt.

De leerlingen van de focusgroep zijn tijdens de lessen benaderd om deel te nemen aan een groepssessie van ongeveer 20 minuten. Zij hebben de vragen voor het gesprek op papier ontvangen, zodat zij zich vooraf konden voorbereiden.

Tot slot is er een diagnostische toets afgenomen in de twee deelnemende klassen en de twee controlegroepen. De controlegroepen hebben niet deelgenomen aan het door mij ontworpen lesprogramma en fungeren enkel als referentie om de opbrengst van de lessen te kunnen meten. De analyse van de data is voornamelijk met grafieken uitgewerkt.

Hoofdstuk 4

Data analyse en resultaten

Voor de data verzameling zijn de volgende instrumenten ingezet

Onderzoeksinstrument	Aantal respondenten
Start enquête (1)	43 (klassen 1&2)
Evaluatie enquête	42 (klassen 1&2)
Diagnostische toets	89 (klassen 1 t/m 4)
Focusgroep	4 (klas 1)
Interviews	2

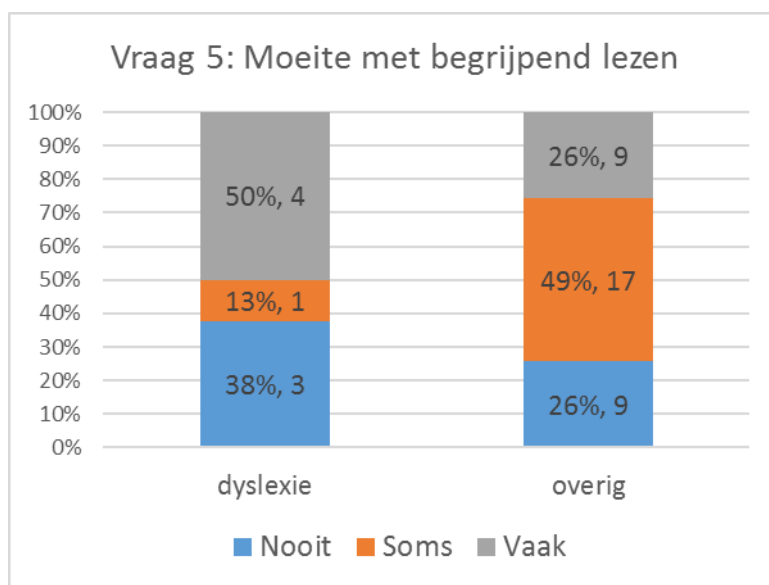
Tijdens de analyse van de resultaten is er een scheiding gemaakt tussen leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen en de overige leerlingen die slechts ‘soms’ of ‘nooit’ hebben ingevuld in de enquête, op de vraag of zij leesproblemen ondervinden. De vaststelling van het aantal leerlingen met leesproblemen is bepaald aan de hand van het aantal respondenten dat “vaak” ingevuld heeft op de vraag moeite te hebben met het begrijpen van Engelse teksten. Mogelijk is aantal leerlingen leesproblemen hoger in de categorie die aangeeft soms leesproblemen te hebben, omdat leerlingen niet altijd bekend willen maken dat zij problemen ervaren. Daarbij moet opgemerkt worden dat niet elke leerling met dyslexie automatisch leesproblemen heeft en in de analyse van beide enquêtes de leerlingen met dyslexie zonder leesproblemen (4 leerlingen) niet zijn meegenomen in de groep dyslexie en/of leesproblemen. Dit verklaart de discrepantie in figuur 3 en de overige figuren, namelijk 13 respondenten in plaats van 17. De resultaten van de enquêtes zijn te vinden in bijlagen 3 en 4.

4.1. Resultaten van de enquêtes

4.1.1. Start enquête (1)

Enquête 1 is afgenomen in december 2016 om de startsituatie in kaart te brengen. Voor het onderzoek was het van belang de correlatie te bepalen tussen dyslexie en leesproblemen. In figuur 3 is de verdeling te zien tussen de leerlingen met dyslexie die aangeven problemen te hebben met het begrijpen van Engelse teksten en de leerlingen die geen dyslexie hebben en aangeven problemen te hebben met het lezen van Engelse teksten. Uit beide groepen zijn de leerlingen met leesproblemen geselecteerd en is er in het vervolg op deze enquête een scheiding gemaakt tussen leerlingen met leesproblemen en/of met dyslexie.

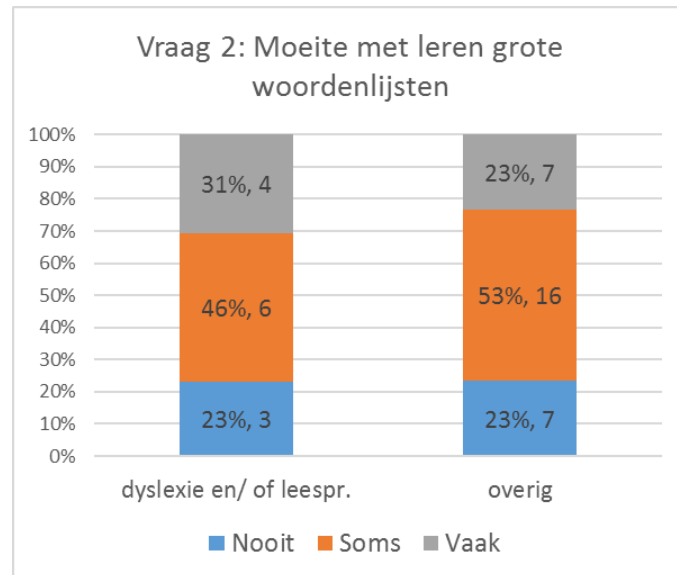
In figuur 3 is te zien dat 50% (4)¹¹ van de leerlingen met dyslexie aangeeft moeite te hebben met het begrijpen van Engelse teksten. In de groep met overige leerlingen is dit 26% (9).



Figuur 3

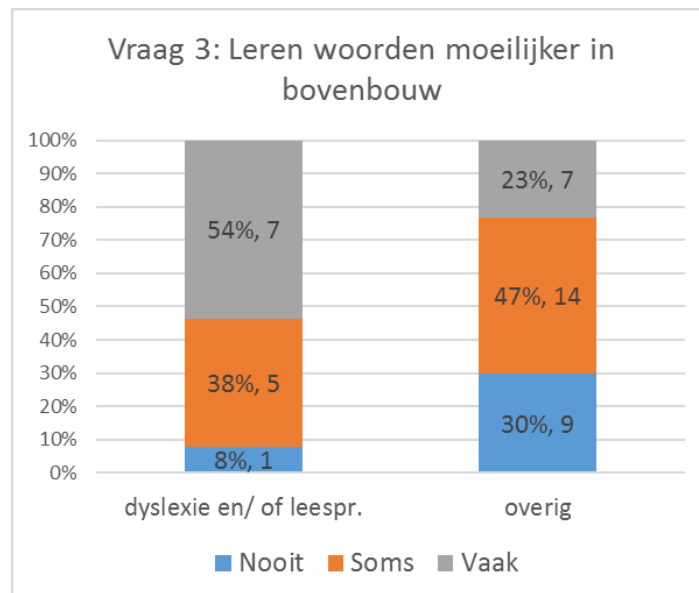
¹¹ Tussen haakjes is het aantal respondenten aangegeven. Op de Y-as is het aantal leerlingen in elke grafiek omgezet in procenten.

In figuur 4 is te zien dat 75% in zowel de groep met leesproblemen en/of dyslexie als de overige groep vaak of soms moeite heeft met het leren van grote woordenlijsten van het Engels naar het Nederlands.



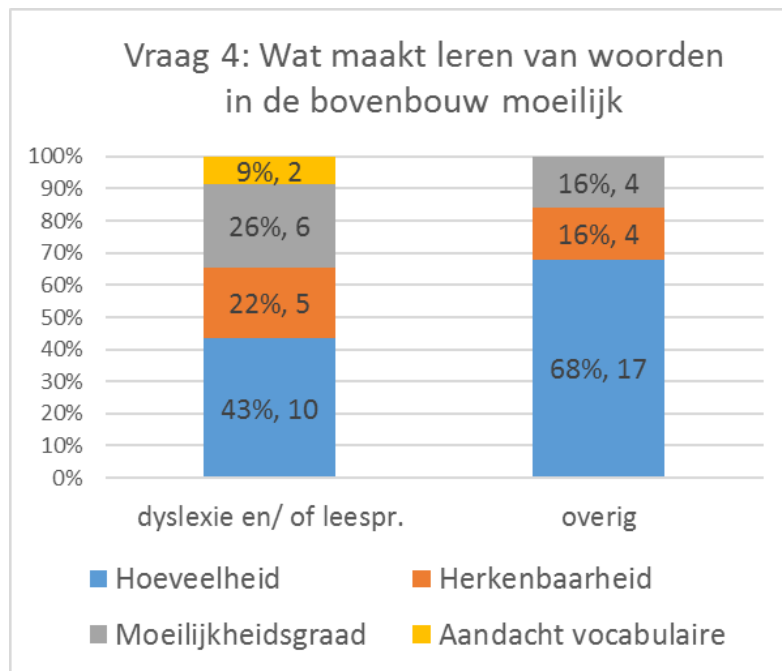
Figuur 4

In figuur 5 is te zien dat 54% in de groep met leesproblemen en/of dyslexie vooral in de bovenbouw woorden als moeilijker ervaren in vergelijking met de groep overige leerlingen, waarvan 23% aangeeft woorden in de bovenbouw moeilijker te vinden.



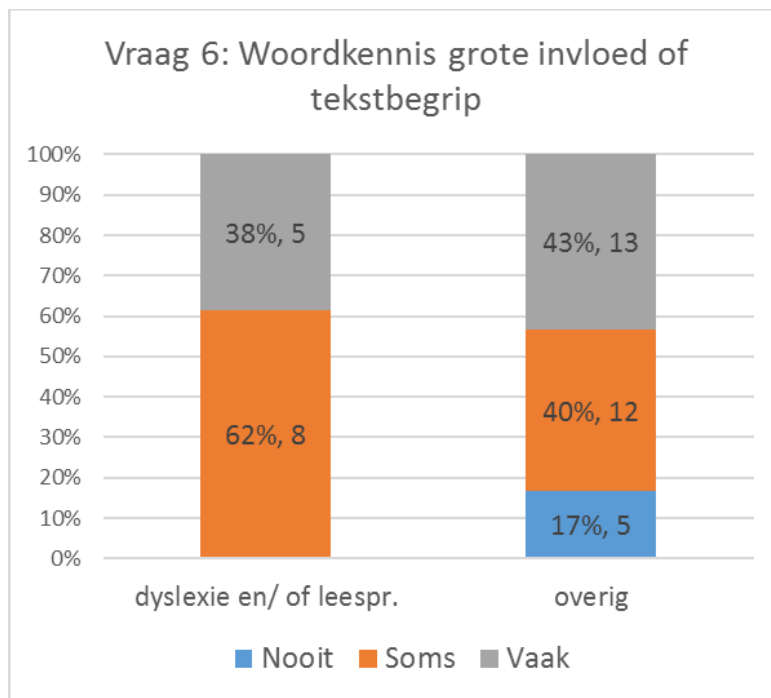
Figuur 5

In vraag 4 zijn alle 31 respondenten die vraag 2 en 3 met vaak en soms hadden ingevuld gevraagd aan te geven wat het leren van woorden in de bovenbouw zo moeilijk maakt. Zij mochten meerder antwoorden invullen. In figuur 6 is te zien dat 87% van deze groep aangeeft dat de hoeveelheid leerstof verantwoordelijk is en geeft circa 30% aan dat woorden minder herkenbaar en moeilijker zijn.



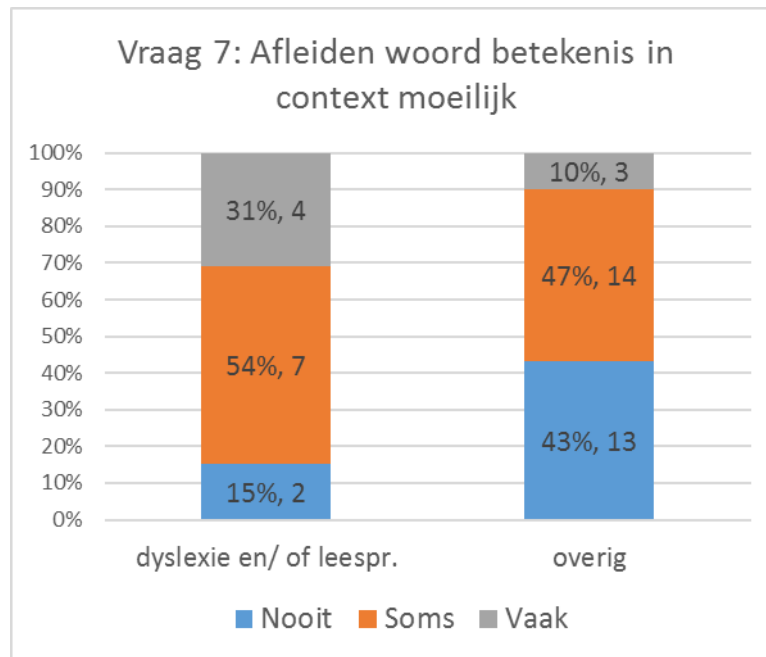
Figuur 6

In figuur 7 is te zien dat 38% van de leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen denkt dat kennis van woordopbouw een grote invloed kan hebben op de leesvaardigheid tegen 43% in de groep overige leerlingen. In de groep met dyslexie en/of leesproblemen is er niemand die denkt dat het geen invloed heeft in tegenstelling tot de overige groep waarbij 17% denkt dat kennis van woordopbouw geen invloed heeft op de leesvaardigheid.



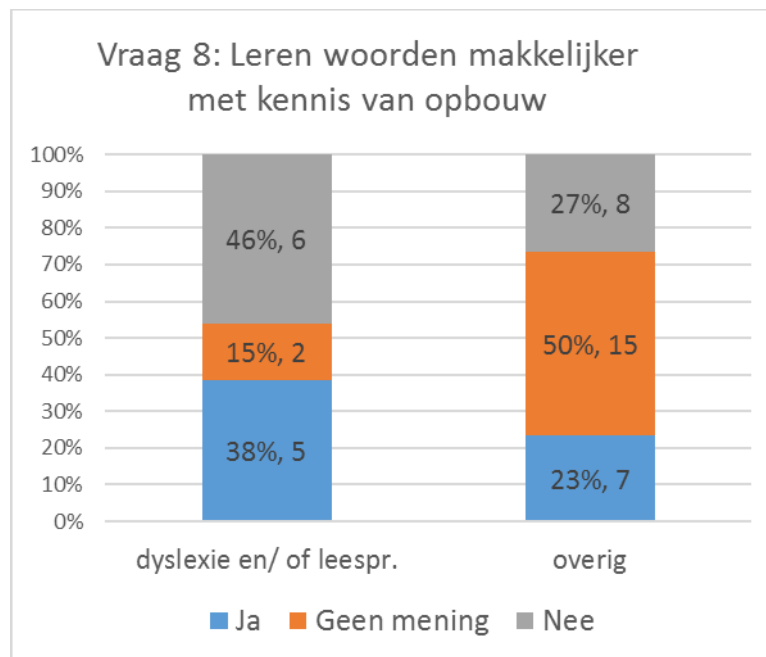
Figuur 7

In figuur 8 is te zien dat 31% van de leerlingen in de groep leesproblemen en/of dyslexie aangeeft moeite te hebben met afleiden uit context. In de groep overige leerlingen is het percentage maar 10%. In de groep overige leerlingen is het percentage leerlingen dat aangeeft nooit problemen te hebben 43% tegen 15% bij de groep met leesproblemen en/of dyslexie.



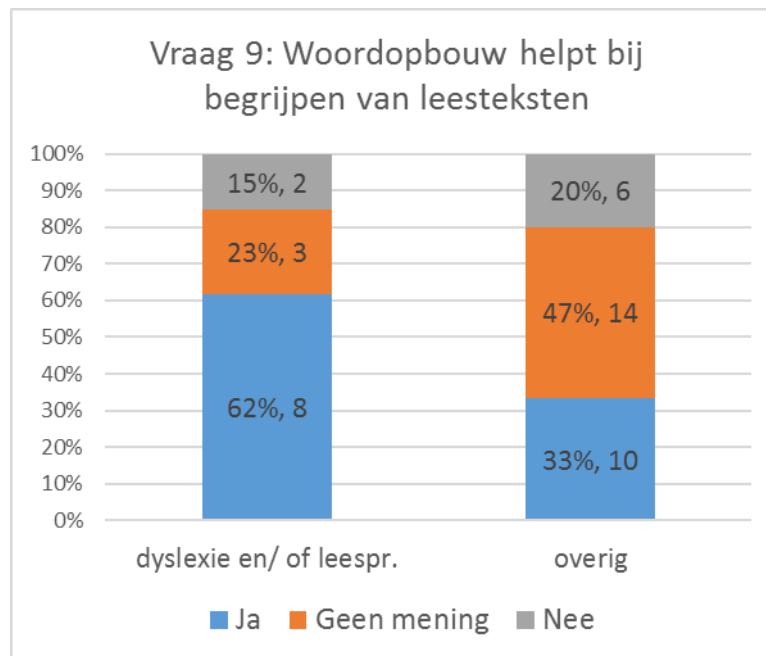
Figuur 8

In figuren 9, 10 en 11 is te zien hoe leerlingen in beide groepen dachten over het effect van een lesprogramma morfologie en woordraad strategieën. De grafieken staan in relatie tot vragen 8,9 en 10 uit de enquête (bijlage 3). In figuur 9 is te zien dat 46% van de groep leesproblemen en/of dyslexie denkt dat woorden makkelijker te leren zijn als men kennis heeft van de woordopbouw. In de groep overige leerlingen is dit percentage 23%.



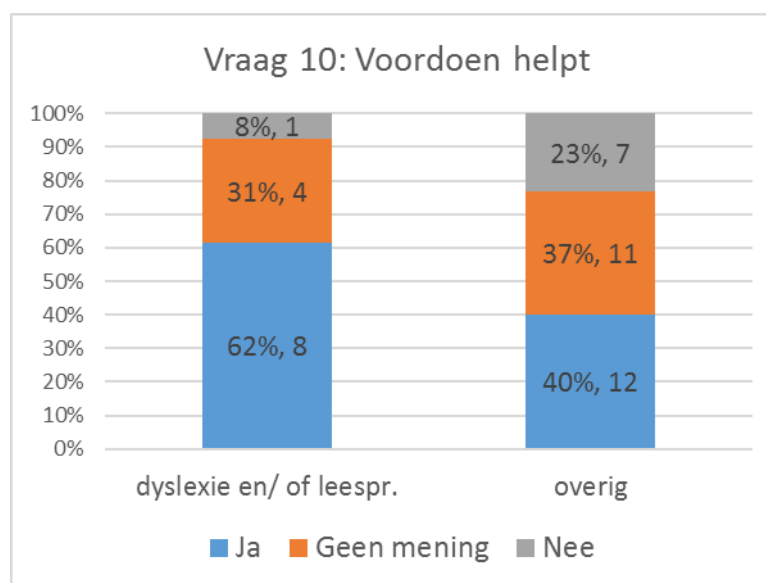
Figuur 9

In figuur 10 is te zien dat 62% van de leerlingen uit de groep leesproblemen en/of dyslexie denkt dat kennis van woordopbouw iets bijdraagt aan het begrijpen van leesteksten. In de groep overige leerlingen is dit percentage bijna de helft lager, namelijk 33%.



Figuur 10

In figuur 11 is te zien dat 62% van de groep dyslexie en/of leesproblemen denkt dat het voordoen van het zoeken naar aanwijzingen in een leestekst kan helpen. In de groep overige leerlingen ligt dit percentage aanzienlijk lager, namelijk 40%.



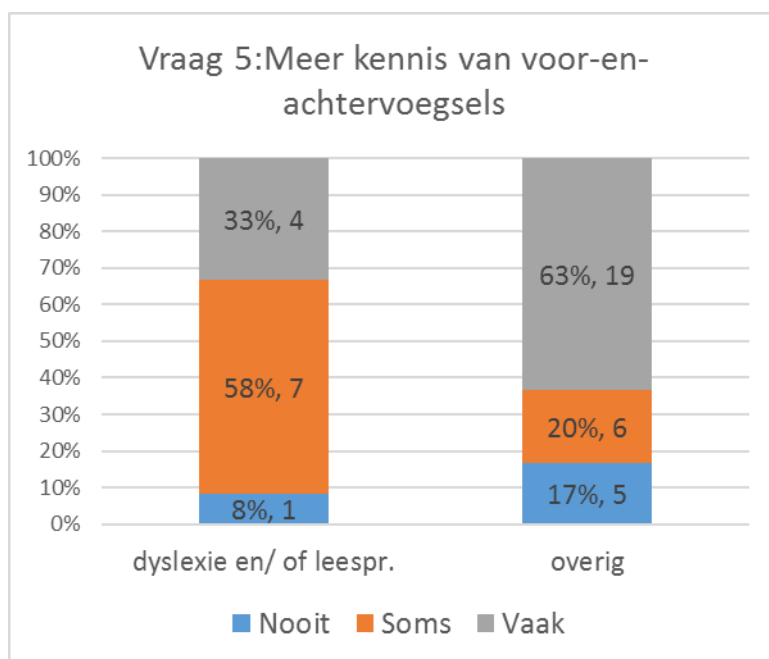
Figuur 11

4.1.2 Evaluatie enquête (2)

Enquête 2 is afgenomen op 8 mei 2017, zes weken na afronding van het lesprogramma. Eerdere afname was helaas niet mogelijk in verband met tentamenweken en vakanties. Het doel van deze enquête is de beleving te meten ten aanzien van het lesprogramma en geeft antwoord op deelvraag 3.

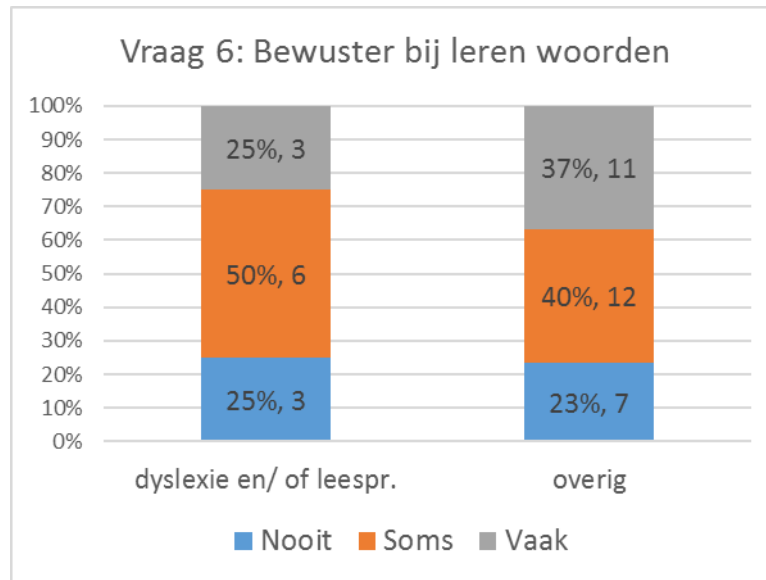
In enquête 2 (bijlage 2) waren de eerste vier vragen gelijk aan enquête 1 (bijlage 1). Dit was nodig om opnieuw de differentiatie in beide groepen aan te brengen. De grafieken met betrekking tot deze vragen zijn niet opgenomen in de analyse omdat ze niet relevant zijn voor beantwoorden van deelvraag 3. In verband met ziekte van een leerling hebben 42 respondenten enquête 2 ingevuld. De groep met leesproblemen en/of dyslexie nam ook af met een leerling en dit resulteerde in een groep van totaal 12 leerlingen met leesproblemen en/of dyslexie. De resultaten van enquête 2 zijn te vinden in bijlage 4.

In figuur 12 is te zien dat 33% van de leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen aangeeft meer kennis te hebben van voor-en achtervoegsels en hun betekenis. In de groep overige leerlingen is dit percentage 63%.



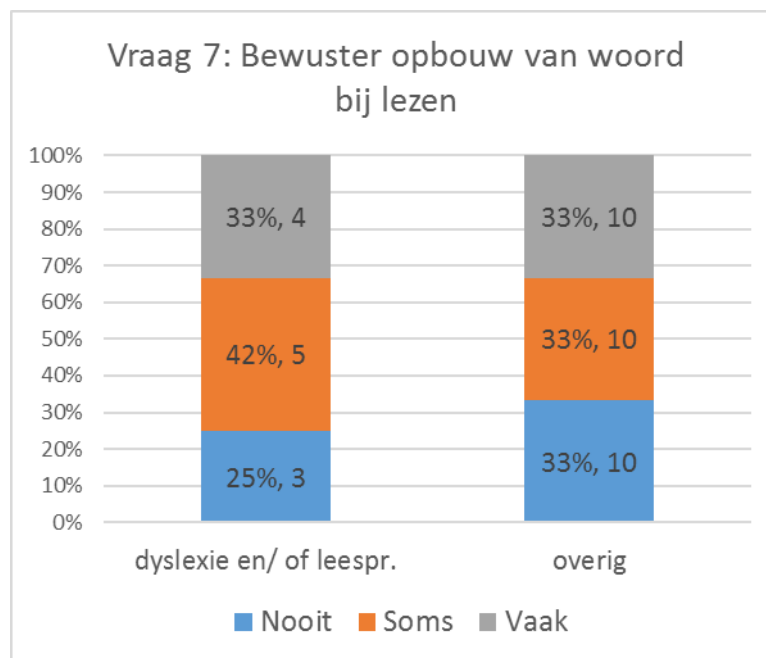
Figuur 12

In figuur 13 is te zien dat 25% van de leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen aangeeft bewuster is geworden van de opbouw van een woord bij het leren van vocabulaire. In de groep overige leerlingen is dit 37%.



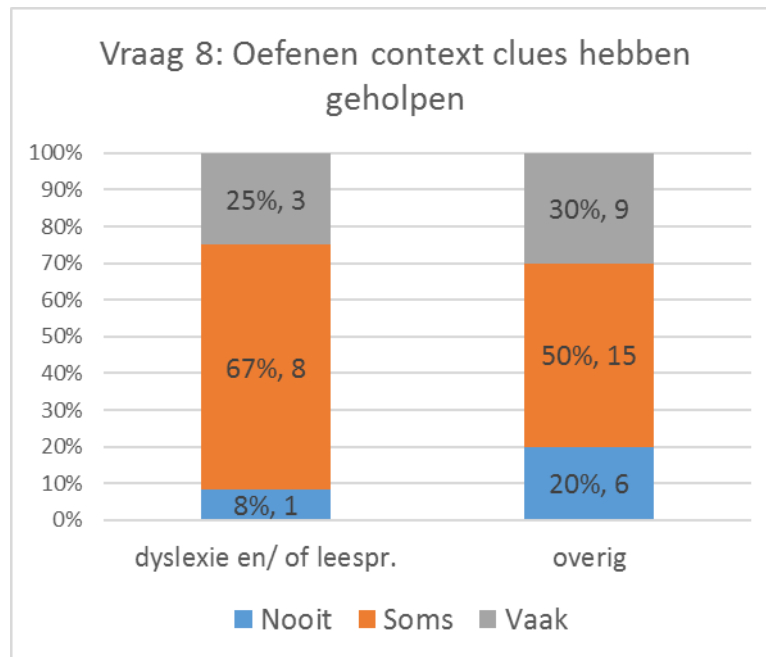
Figuur 13

In figuur 14 is te zien dat 33% van de leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen bewuster is geworden van woordopbouw en daar meer op let bij het lezen van teksten. In de groep overige leerlingen is dit percentage ook 33%.



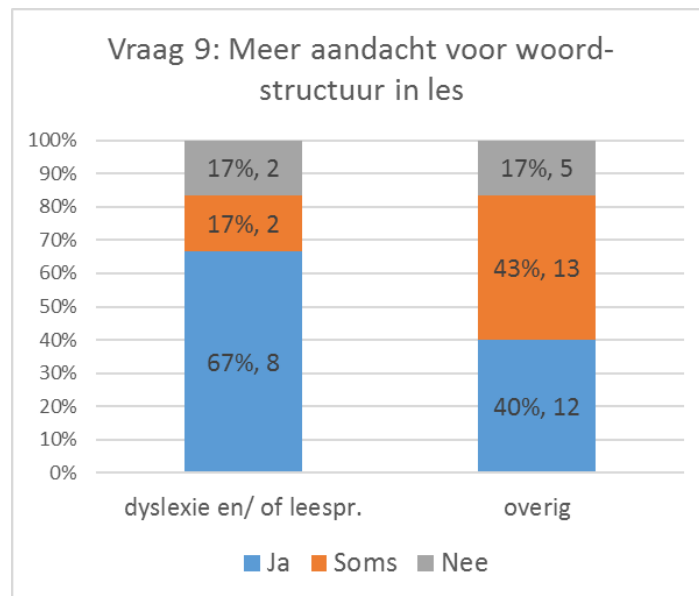
Figuur 14

In figuur 15 is te zien dat 25% van de leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen aangeeft dat het oefenen met context aanwijzingen hebben geholpen bij het beter begrijpen van de context. In de groep overige leerlingen is dit percentage iets hoger, namelijk 30%. Het is vooral de groep overige leerlingen die met 20% aangeven dat het niets heeft geholpen.



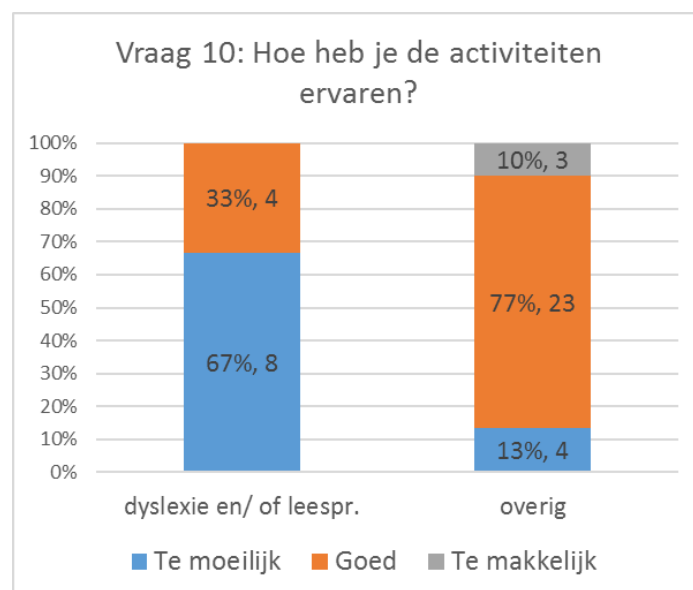
Figuur 15

In figuur 16 is te zien dat de 67% van de groep dyslexie en/of leerproblemen vindt dat er meer aandacht moet zijn voor woordstructuur in de les. In de groep overige leerlingen is het percentage 40%. In beide groepen zegt 17% er geen behoefte aan te hebben.



Figuur 16

Tot slot laat figuur 17 zien dat 67% in de groep met dyslexie en/of leesproblemen de activiteiten moeilijk vonden. In de groep overige leerlingen was het percentage maar 13%.



Figuur 17

4.2. Resultaten van de diagnostische toets

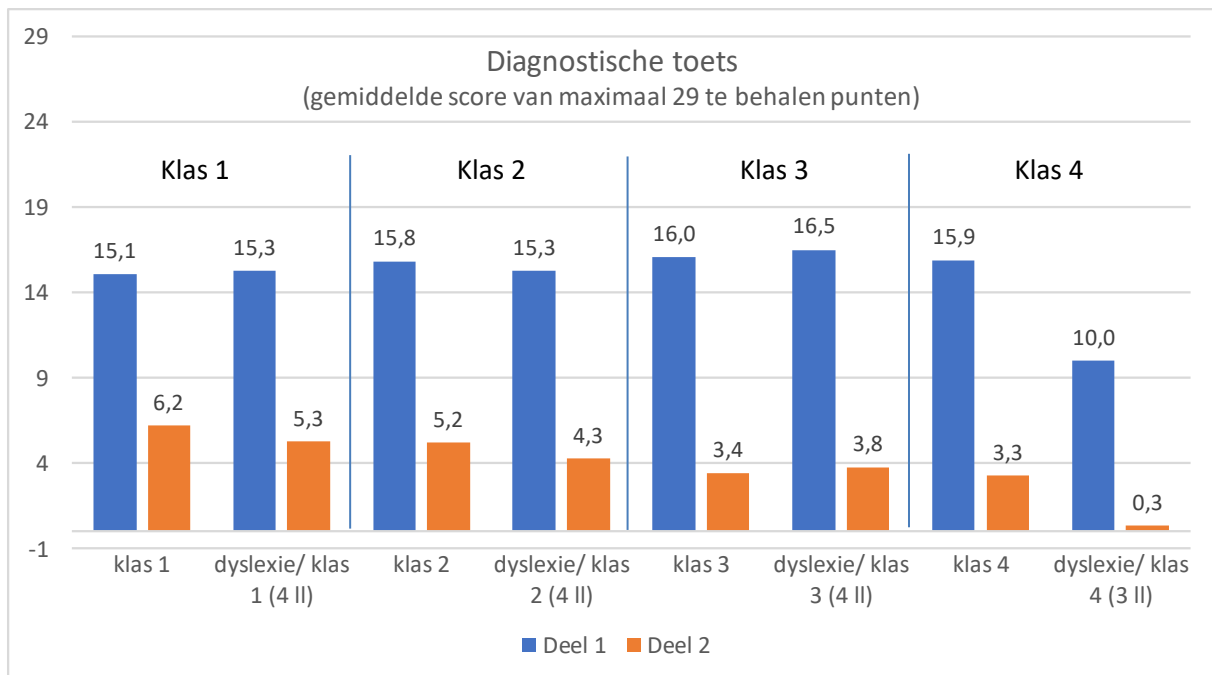
De diagnostische toets (bijlage 5) is afgenomen op 8 mei 2017 in vier 4 HAVO klassen. Twee klassen (klassen 1 en 2) hebben deelgenomen aan het lesprogramma, de andere twee klassen (klassen 3 en 4) hebben geen lesprogramma gehad en hebben als controlegroepen alleen de diagnostische toets gemaakt. Tijdens de analyse van deze toets is besloten alleen een scheiding te maken tussen leerlingen met dyslexie en de overige leerlingen om te zien welke groep het meest profiteert van het lesprogramma. Tevens speelt mee dat klassen 3 en 4 de enquêtes niet hebben ingevuld voor verdere differentiatie in problematiek. De vraagstelling van de diagnostische toets voorzag alleen in de vraag of leerlingen wel of geen dyslexie hadden.

Analyse onderdeel 1: woordformatie / morfologie

In figuur 18 is de gemiddelde score van onderdeel 1 en onderdeel 2 te zien. In onderdeel 1 konden 19 punten gescoord worden, in onderdeel 2 konden 10 punten gescoord worden. Alle vier de klassen scoren gemiddeld tussen de 15 en 16 punten op onderdeel 1. Klas 3, die niet heeft deelgenomen aan het lesprogramma scoort 1,4 punt hoger dan klas 1 die wel deelgenomen heeft aan het lesprogramma. De leerlingen met dyslexie scoren op onderdeel 1 net zo goed als de leerlingen zonder dyslexie. Een uitzondering is klas 4 waar de leerlingen met dyslexie bijna 6 punten lager scoren dan de overige leerlingen. Een verklaring zou kunnen zijn dat de 3 leerlingen met dyslexie in deze klas 4 allen ernstige lees-en spellingsproblemen hebben, waardoor ze het tijdens de laatste oefening opgegeven hebben.

Analyse onderdeel 2: afleiden van de betekenis van een woord uit context.

In vergelijking met onderdeel 1 is te zien dat de variatie groter is tussen de klassen in onderdeel 2 van de toets. Klassen 1 en 2 scoren beduidend hoger dan in de klassen 3 en 4. In alle vier de klassen scoren de leerlingen met dyslexie iets lager in vergelijking met de overige leerlingen.



Figuur 18

4.3. Resultaten van de focusgroep

Aan deze groep hebben 4 leerlingen met dyslexie uit klas 1 deelgenomen. De transcriptie van dit gesprek is te vinden in bijlage 6. Twee leerlingen hebben moeite met het leren van woorden en begrijpend lezen, de twee anderen meer op het gebied van spelling. De twee leerlingen die moeite hebben met het lezen vonden beide onderdelen van het programma zinvol en zeggen bewuster te kijken naar woorden als zij woordjes moeten leren, maar ook als zij teksten lezen. Ze begrijpen nu beter hoe woorden zijn opgebouwd. Een van de leerlingen merkte op dat het programma langer had mogen duren, omdat ze het net een beetje begonnen te begrijpen. De leerlingen die goed lezen vonden het afleiden uit context zinvol, maar gaven wel aan niet echt moeite te hebben met het lezen van Engelse teksten. De twee die moeite hebben met begrijpend lezen, gaven aan dat afleiden uit context wel moeilijk blijft, omdat de woordenschat te klein is. Drie van de vier leerlingen gaven aan niet veel vertrouwen te hebben in de kennis die docenten hebben over dyslexie. De tijdverlenging wordt wel verkregen, echter verder is er weinig aandacht. Af en toe hebben wel een positieve ervaring. Alle vier de leerlingen zijn positief over het lesprogramma en zagen het als zinvol om voort te zetten. De twee leerlingen met leesproblemen gaven aan het af en toe moeilijk te vinden.

4.4. Resultaten van de interviews

Analyse interview Remedial Teacher

In het gesprek met de remedial teacher op 9 mei 2017, gaf zij aan dat begeleiding van leerlingen bij ons op school vooral op het fonologisch vlak plaats vindt en dan eigenlijk bijna alleen bij het Nederlands (bijlage 8). Een belemmerende factor is het aantal beschikbare uren. Zij gaf aan het zinvol te vinden aandacht te schenken aan morfologisch bewustzijn bij alle talen en denkt zeker dat dit ook mogelijk moet zijn in klassenverband. Men kan niet vroeg genoeg beginnen. Nu zijn het af en toe wat losse oefeningen die leerlingen niet leert dit toe te passen in de context, waar meer aandacht voor zou moeten zijn. Volgens haar zijn niet alle docenten voldoende in staat om leerlingen met dyslexie de juiste begeleiding te geven, het wisselt sterk op school, van positief tot negatief. Secties zouden meer moeten samenwerken op dit gebied.

Analyse interview docent klas 1

De docent uit klas 1 gaf aan dat hij denkt dat het programma zeker kan bijdragen aan vergroten bewustzijn bij het leren van woorden en het lezen (bijlage 7). Zijn klas raakte geïnteresseerder en gemotiveerder naarmate het programma vorderde. Hij wil graag de resultaten van dit onderzoek bespreken binnen de vakgroep Engels en kijken of volgend jaar een aparte training opgezet kan worden voor leerlingen met leesproblemen. Dit zou dan in vereenvoudigde vorm ook in de andere jaarlagen moeten plaatsvinden, maar dan wel allemaal op elkaar afgestemd met een duidelijk doel en introductie. Sommige leerlingen dreigen in het 2^e en 3^e jaar al uit te vallen vanwege taalproblemen. Een aangepast lesprogramma zou deze uitval mogelijk kunnen verminderen. De docent was positief over het materiaal en vond het interessant om te zien hoe er over was nagedacht.

Hoofdstuk 5

Conclusies en discussie

5.1. Beantwoorden van deelvraag 1

Hoe ervaren leerlingen met leesproblemen en/of dyslexie, het receptief verwerven van vocabulaire in 4 HAVO?

Het receptief verwerven van vocabulaire wordt door 31% van de leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen in 4 HAVO als moeilijk ervaren. Met bijna nog eens 50% van de leerlingen die er soms moeite mee hebben, kunnen we concluderen dat het leren van woorden bij deze groep als lastig wordt ervaren. Leerlingen geven vooral aan dat dit door de hoeveelheid te leren woorden komt, gevolgd door de moeilijkheidsgraad van woorden en verminderde herkenbaarheid van de woorden.

5.2. Beantwoorden van deelvraag 2

Hoe beïnvloedt een lesprogramma morfologie en woordraadstrategieën, het morfologisch bewustzijn en het afleiden van woorden en zinsdelen uit context?

Het afleiden van de betekenis van een woord uit de context vindt 31% van de leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen moeilijk. Dit percentage is drie maal hoger dan leerlingen zonder leesproblemen. Na het volgen van het programma geeft 25% aan dat het oefenen met contextaanwijzingen heeft geholpen bij het begrijpend lezen. De resultaten van de diagnostische toets deel 2 geven duidelijk het verschil aan tussen de klassen die mee hebben gedaan aan het onderzoek en de twee controlegroepen die bijna de helft lager scoren in deel 2 van de toets.

In het gesprek met de focusgroepleerlingen wordt aangegeven dat zij bewuster zijn gaan kijken naar bepaalde woorden en de context om te zien of zij deze kunnen afleiden, voordat het woord opgezocht wordt in het woordenboek. In de diagnostische toets in deel 1 is echter niet aantoonbaar dat leerlingen na het lesprogramma significant meer punten scoren dan de controlegroepen, met uitzondering van klas 4 waarbij de leerlingen met dyslexie ver beneden het gemiddelde scoren. Het morfologisch bewustzijn in de groep dyslexie en/of leesproblemen is dus toegenomen, maar niet direct aantoonbaar in de testresultaten.

Op basis van deze resultaten kunnen we concluderen dat een deel van de leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen bewuster is gaan kijken naar woordstructuur tijdens het lezen en alle leerlingen op korte termijn lijken te profiteren van het trainen van contextaanwijzingen. De resultaten van de diagnostische toets deel 2 liggen niet helemaal in de lijn van de verwachtingen, aangezien de studie van Mokhtar en Rawian (2012) uitwees dat de inzet van woordraadstrategieën niet altijd even effectief is. De diagnostische toets deel 2 laat wel een verbetering zien in het gebruik van woordraadstrategieën hoewel deze wel lager uitvalt bij leerlingen met dyslexie. Mogelijk is dit het effect van een te beperkte woordenschat (Vernooy, 2008).

5.3. Beantwoorden van deelvraag 3

Hoe beïnvloedt kennis van morfologie het receptief verwerven van vocabulaire en is dit van invloed op de leesvaardigheid?

Bij leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen uit klas 1 en 2:

Voor de uitvoering van het programma zegt 38% (figuur 9) van alle leerlingen te denken dat kennis van morfologie zinvol kan zijn. Na het volgen van het programma zegt 33% (figuur 12) meer kennis te hebben verworven over morfologie en zegt een 25% (figuur 13) van de leerlingen ook bewuster te zijn geworden bij het leren van nieuw vocabulaire. In de groep geeft 50% van de leerlingen aan soms profijt te hebben van deze kennis. Het lesprogramma lijkt een positieve bijdrage te leveren aan morfologisch bewustzijn, waardoor het leren van woorden makkelijker verloopt (Law et.al., 2015).

De overige leerlingen uit klas 1 en 2:

Voor de uitvoering van het lesprogramma denkt 23%(figuur 9) van de leerlingen dat kennis van morfologie zinvol kan zijn bij het verwerven van nieuwe vocabulaire. Na het volgen van het ontworpen lesprogramma zegt 63% (figuur 12) meer kennis te hebben van morfologie en zegt 37% (figuur 13) zich bewuster te zijn van deze kennis bij het leren van nieuw vocabulaire.

Het verschil tussen beide groepen is opvallend. De groep overige leerlingen uit klas 1 en 2 die aanvankelijk meer sceptisch waren over de zin van morfologie bij woordverwerving heeft na het na het volgen van het lesprogramma meer profijt

gehad van de instructie en oefeningen dan de groep met dyslexie en/of leesproblemen. Uit het gesprek met de focusgroepleerlingen en de resultaten van enquête 2 lijkt dit beeld bevestigd te worden. Leerlingen zijn bewuster geworden bij het leren van woorden, maar geven ook aan de opdrachten in het lesprogramma moeilijk te hebben gevonden, in tegenstelling tot de groep overige leerlingen die aangaven dat het programma op niveau was. Leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen hebben meer moeite woordstructuren te automatiseren en zullen waarschijnlijk meer tijd nodig hebben dan de overige leerlingen om de leerstof eigen te maken (Henneman et.al., 2004).

Voor de uitvoering van het lesprogramma zegt 62% van de leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen te denken dat kennis van morfologie een bijdrage kan leveren bij het begrijpend lezen van Engelse teksten. Na het volgen van het programma zegt 33% bewuster te zijn geworden van woordopbouw tijdens het lezen.

We kunnen op basis van deze gegevens concluderen dat een deel van de leerlingen profijt lijkt te hebben van het programma, echter leerlingen met dyslexie en leesproblemen op korte termijn iets minder lijken te profiteren van de kennis van morfologie bij het verwerven van vocabulaire dan leerlingen zonder dyslexie en/of leerproblemen. Dit is te verklaren uit het feit dat de overige leerlingen geen fonologisch tekort hebben en daardoor woorden onbewust al beter weten te segmenteren (Casalis et.al.,2004). Tevens lijkt het erop dat een deel van de leerlingen bewuster kijkt naar woordopbouw tijdens het lezen, wat mogelijk een verbetering van het leesbegrip kan bewerkstelligen. Het aanleren van morfologisch bewustzijn zou dus naast fonologisch bewustzijn een methode van remediering kunnen zijn voor leerlingen met dyslexie en leesproblemen (Goldup, 2010). In dit onderzoek is een verbetering van leesbegrip niet meetbaar, daarvoor heeft het programma te kort geduurd.

5.4. Beantwoorden van de onderzoeksvraag

In hoeverre kan een lesprogramma morfologie en woordraadstrategieën, leerlingen in 4 HAVO, ook die met leesproblemen of dyslexie, het morfologisch bewustzijn en het afleiden van woorden en zinsdelen in context beïnvloeden, waardoor het receptief verwerven van vocabulaire makkelijker verloopt en de leesvaardigheid verbetert?

Een lesprogramma morfologie en woordraadstrategieën lijken voor alle leerlingen, ook die met dyslexie en/of leesproblemen een positief effect te hebben. In beide groepen geven leerlingen aan meer bewust te zijn van de woordstructuur zowel bij het leren van woorden als bij lezen van teksten. Het effect van morfologie en woordraadstrategieën lijkt wel wat groter te zijn in de groep zonder dyslexie of leesproblemen. Vanuit de literatuur is dit te verklaren; leerlingen die snel en makkelijk lezen zijn goed in het decoderen van taalstructuren en zullen deze zich ook makkelijker eigen maken (Gough & Tunmer, 1986).

5.5. Vertaling van de resultaten naar de praktijkcontext

5.5.1 De bijdrage aan kennisontwikkeling

Door de uitvoering van dit onderzoek ben ik op in mijn eigen kennisontwikkeling gegroeid. Onderzoek doen op master-niveau is intensief en vereist een goede voorbereiding en veel denktijd. Het verwerken van de data in Excel en het opstellen van grafieken was een enorme uitdaging en een leerpunt. Ik heb veel geleerd van de literatuurstudie en daaropvolgend de samenstelling van de het lesprogramma. Het zoeken naar de juiste activiteiten was tijdrovend en gaf soms noodzaak tot aanpassing omdat leerlingen aangaven dat het te moeilijk was. Voor het onderzoek beruste mijn kennis vooral op het fonologisch remediëren van leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen, maar het onderzoek heeft mij vooral inzicht gegeven in een andere vorm van remediering die bij leerlingen in de bovenbouw bruikbaar lijkt te zijn. Door het antwoord te gaan zoeken in mijn eigen praktijk heb ik veel geleerd op het gebied van remediering bij dyslexie. Door de gesprekken met leerlingen met dyslexie en leesproblemen heb ik geleerd waar zij in de praktijk tegenaan lopen en dat ze zich niet altijd gehoord voelen. Zoals een van mijn leerlingen opmerkte "het enige wat je krijgt is die 10 minuutjes bij een toets". Door middel van dit onderzoek hoop ik dan ook vooral binnen mijn sectie een verandering in denken teweeg te kunnen brengen,

zodat leerlingen voortaan wel het gevoel krijgen bij problemen meer te krijgen dan louter 10 minuten extra.

5.5.2 De bijdrage aan de praktijkontwikkeling

Zonder de bijdrage(n) van mijn collega('s) uit de sectie Engels had ik dit onderzoek niet kunnen uitvoeren in deze opzet. Met de presentatie van mijn onderzoek wil ik mijn collega's meer bewust maken van hetgeen leerlingen met leesproblemen in de praktijk ervaren en meer bewust maken van het belang van morfologische kennis bij leerlingen en dat deze kennis als hulpmiddel ingezet kan worden. Mijn collega die het programma heeft uitgevoerd in klas 2, is van mening dat de resultaten van het onderzoek op de agenda moeten komen binnen de sectie om het lesprogramma in aangepaste vorm ook in andere jaarlagen aan te bieden. In mijn eigen praktijk ben ik al uitgebreid bezig om in de bijlessen die ik geef het lesprogramma aan te bieden aan andere leerlingen die leesproblemen hebben. De teamleider VWO bovenbouw is hiervan op de hoogte. De remedial teacher van de school gebruikt het materiaal in haar privépraktijk en heeft veel belangstelling voor dit onderzoek. In de toekomst hoop ik met toestemming van de directie, het programma uit te kunnen breiden in een aparte training voor leerlingen die problemen hebben met woordverwerving en leesvaardigheid. Vanuit mijn eigen sectie is er belangstelling om het lesmateriaal in te gaan zetten volgend schooljaar.

5.6. Reflectie op het onderzoek

5.6.1 Samenwerking met leerlingen

De samenwerking met de leerlingen verliep uiterst soepel. De meeste van hen hebben serieus deelgenomen aan het onderzoek en zeker de leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen waren gemotiveerd om mee te doen. Zij zagen dit als een nieuwe kans om hun leesvaardigheid te verbeteren naast vele strategieën die zij vaak al (te vergeefs) hebben ingezet. Door de klassieke papieren vragenlijsten was de respons 100%. Het was geen enkel probleem om de focusgroep te vormen en leerlingen waren bereid om iets van hun vrije tijd te investeren.

5.6.2 Samenwerking met collega's

De samenwerking met collega's verliep uiterst prettig. Mijn naaste collega was bereid het lesprogramma uit te voeren en twee collega's vonden het geen probleem de diagnostische toetsen in hun klassen in te zetten. Met de remedial teacher heb ik meerdere malen contact gehad over het onderzoek en de materialen uitgewisseld met haar zodat deze in de praktijk ingezet kunnen worden.

5.6.3 De beperkingen van het onderzoek

Het lesprogramma heeft in totaal zes weken geduurd. Een enkele leerling uit de focusgroep gaf aan dat het programma te kort was. De leerlingen hebben over het algemeen meer tijd nodig om de stof eigen te maken, zeker als er nooit eerder aandacht is besteed in eerder leerjaren. De remedial teacher op de school gaf in het interview aan dat het belangrijk is dat er veelvuldige herhaling plaats moet vinden en onderzoek bevestigt dit (Kwakernaak, 2013). Door tijdgebrek is herhaling een afwezige factor geweest in het programma. Het rendement van de activiteiten was mogelijk hoger geweest als het programma langer had voortgeduurd. Een tweede belemmering was de inpassing van de activiteiten binnen het reguliere lesprogramma. Op mijn school werken wij met een strak geplande studiewijzer en programma van toetsing en afsluiting (PTA). Dit laat weinig ruimte over voor andere activiteiten. Zowel mijn collega als ik liepen hier tegenaan, waardoor er geen sprake was van extra begeleiding ten aanzien van de activiteiten van het lesprogramma.

5.6.4 De beperkingen van het programma zelf

Het lesprogramma moest naast het reguliere lesprogramma gegeven worden. Er was soms weinig tijd voor de uitgebreide activiteiten inclusief nabespreking. Sommige activiteiten waren te moeilijk voor de leerlingen met leesproblemen, omdat zij juist basiskennis tekort komen. Tevens waren sommige activiteiten teveel gericht op de productieve verwerving van woorden in plaats van receptieve verwerving. Het lesprogramma zal in de toekomst aangepast worden betreffende de basiskennis, de moeilijkheidsgraad en de aansluiting naar leesvaardigheid toe.

5.6.4 Sterke en zwakke punten van het onderzoek

Om de validiteit van dit onderzoek te vergroten is er triangulatie in de methoden ingezet. Een zwak punt in het onderzoek was vooral het aantal respondenten. De groep met dyslexie en/of problemen bestond uit totaal 12 tot 13 leerlingen. Statistisch gezien is dit aantal te klein om te kunnen spreken van betrouwbare uitslagen die generalisatie van de conclusies naar een grotere groep mogelijk maken.

Gedurende het onderzoek ben ik als onderzoeker gegroeid en kan ik beter reflecteren op de fouten die ik heb gemaakt tijdens de uitvoering van dit onderzoek. Bij aanvang van het onderzoek was het bepalen van de hoofdvraag en de deelvragen gecompliceerd en had ik te weinig focus. Tevens was het bepalen van de inhoud van de enquêtes en opstellen van de vragen lastig. In het onderzoek heb ik daardoor wel wat fouten gemaakt. Een daarvan is de opzet van de enquêtes waarbij gewerkt is met een driepuntsschaal wat respondenten weinig keus geeft. Volgens De Lange et.al (2011) is het beter om een middencategorie weg te laten en de respondent meer nuancemogelijkheden te geven. Ik zou nu kiezen voor een klassieke Likert- schaal met zes keuzemogelijkheden. Een ander zwak punt is de diagnostische toets waarbij de leerlingen met leesproblemen zonder dyslexie niet zijn meegenomen. We hadden de leerlingen moeten wijzen op het invullen van alle gegevens, hier zijn wij in tekort geschoten.

5.6.5 Resultaten en verwachtingen

De resultaten vielen aanvankelijk wat tegen, maar zijn wel in lijn met de verwachtingen vanuit de literatuur. De verbetering van receptieve woordkennis en verbeterde leesvaardigheid waren in dit onderzoek niet direct meetbaar. Dit is ook niet realistisch gezien de tijdduur van het onderzoek. Echter het doel van het onderzoek is wel bereikt, namelijk een groot deel van de leerlingen heeft meer morfologisch bewustzijn ontwikkeld en is anders naar woorden en teksten gaan kijken. Mogelijk laat dit in de toekomst bij voortzetting van de activiteiten wel een positief effect zien.

5.7. Aanbevelingen

Op basis van de resultaten van dit onderzoek zou ik mijn school adviseren vanaf de onderbouw een training op te zetten voor leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen bij het vak Engels. Deze training zou gegeven moeten worden door een docent Engels die voldoende kennis heeft van taalstructuren. Deze training zou het beste in kleine groepen aangeboden kunnen worden, apart van de leerlingen die geen problemen hebben met het lezen (Coutu-Fleury, 2015). In klassikaal verband zou er meer aandacht besteed mogen worden aan morfologische opbouw van woorden bij alle talen. Ebbers & Denton (2008) benadrukken het belang van goede vocabulaire instructie en aandacht voor morfologie. Leerlingen geven aan het zinvol te vinden als er meer aandacht wordt geschonken aan taalstructuur.

Naast een aparte training voor leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen zouden docenten in de onderbouw al kunnen starten met activiteiten voor alle leerlingen uit het Cambridge programma. Het Cambridge programma is een internationaal erkend en gestandaardiseerd programma dat wel aandacht besteed aan morfologie in tegenstelling tot de reguliere lesboeken. Leerlingen zullen op deze wijze basiskennis opbouwen die hen helpt makkelijker vocabulaire te verwerven. Ook in de nieuwe lesmethoden is steeds meer aandacht voor morfologie. Uitgeverijen zijn zich dus steeds meer bewust van het belang van deze kennis.

Tevens zou een bijscholing van taaldocenten op het gebied van dyslexie en aan te bieden strategieën bij leerlingen met dyslexie een wezenlijk verschil kunnen maken.

Dankwoord

De volgende mensen wil ik graag bedanken voor hun bijdrage aan dit onderzoek:

Mijn leerlingen en collega's voor hun deelname.

Mijn studiegenoten voor hun feedback en ondersteuning.

Mijn studiebegeleider van de Fontys voor haar tips en nuttige feedback.

Tot slot mij echtgenoot en mijn gezin voor hun geduld.

Bibliografie

- Arnbak, E., & Elbro, C. (2000). The Effects of Morphological Awareness Training on the Reading and Spelling Skills of Young Dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 229-251.
- Carlisle, J. (1984). The use of morphological knowledge in spelling-derived forms by learning-disabled and normal students. *Annals of Dyslexia*, 80-108.
- Casalis, S., Colé, P., & Sopo, D. (2004). Morphological Awareness in Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 114-138.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chung, S. (2012). Research-Based Vocabulary Instruction for English Language Learners. *The Reading Matrix*, 105-120.
- Coutu-Fleury, C. (2015). The effects of Morphological awareness training on the reading and spelling performance of young dyslexics. *Langues et Linguistique*, 72-79.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montessori, M. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn: Garant.
- Dewey, G. (1971). *English Spelling: Roadblock to reading*. New York: Teachers College Press.
- Ebbers, S., & Denton, C. (2008). A root awakening: Vocabulary Instruction for older Students with Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 90-102.
- Fasoglio, D., De Jong, K., Trimbos, B., Tuin, D., & Beeker, A. (2015). *SLO Taalprofielen*. Opgehaald van SLO: <http://downloads.slo.nl/Repository/taalprofielen-2015.pdf>
- Fishley, K., Konrad, M., Hessler, T., & Keeseey, S. (2012). Effects of GO FASTER on Morpheme Definition Fluency for High School Students with High-Incidence Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 104-115.
- Goldup, W. (2010). How Words Work: Morphological Strategies. *Dyslexia Review*, 25- 30.
- Gough, P., & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 6-10.
- Groot, P. (1994). Tekstbegrip en woordselectie in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen*, 533-536.
- Henneman, K., Kleijenen, R., & Smits, A. (2004). *Protocol Dyslexie Voortgezet Onderwijs Deel 2*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning Research Club*, 1-44.
- Kwakernaak, E. (2013). *Didaktiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.

- Langan, J. (2014). Vocabulary in Context. In J. Langan, *Ten Steps to Improving College Reading Skills*, 6/e (pp. 21-56). West Berlin, NJ: Townsend Press.
- Law, J., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2015). Morphological Awareness and Its Role in Compensation in Adults with Dyslexia. *Dyslexia*, 254-272.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Mokhtar, A., & Rawian, R. (2012). Guessing Word Meaning from Context Has Its Limit: Why? *International Journal of Linguistics*, 288-304.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ponte, P. (2006). *Onderwijs van eigen makelijk: Procesboek actieonderzoek in scholen en opleidingen*. Baarn: Nelissen.
- Puper, H., & Richters, J. (2013). *Beter lezen, beter lezen*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Spencer, L., & Spencer, S. (1993). *Competence at Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Stutchbury, K., & Fox, A. (2009). Ethics in educational research: introducing a methodological tool for effective ethical analysis. *Cambridge Journal of Education*, 489-504.
- Van Berkel, A. (2006). *Orthodidaktiek van het Engels*. Bussum: Coutinho.
- Van de Voort, P. (2007). *Follow-Up*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff BV.
- Van Eijk, A., Ten Haken, F., & Schuring, G. (z.j). *Of Course*. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Van Swet, J., & Van Huijgevoort. (2012). De triade en de reflectief onderzoekende houding in de Master SEN. *Praktijkgericht onderzoek in de lerarenopleidingen: inspireren en samen kennis delen*. (pp. 21-26). Tilburg: Fontys.
- Vernooy, K. (2008). *Een Goede woordenschat: De basis voor een goede schoolloopbaan*. Utrecht: PO Raad - Taalpilots Onderwijsachterstanden.

Bijlage 1 Start enquête (1)

Beste leerling,

Op het moment doe ik een opleiding tot remedial teacher. Om af te studeren moet ik een onderzoek doen. Dit onderzoek heeft als doel om te zien of woordkennis en kennis van zinsopbouw in de Engelse taal, de leesvaardigheid bij vooral leerlingen met leesproblemen / dyslexie verbetert.

Ik zou jullie willen vragen de enquête in te vullen, ook als je geen dyslexie of leesproblemen hebt. Voor je docent/ voor mij is het fijn als je je naam invult, maar je naam zal niet terugkomen in mijn onderzoek, alles zal anoniem zijn.

Bij vraag 4 mag je meer dan een antwoord invullen. Graag de vragenlijst bij je docent inleveren. Heb je nog vragen mag je mij altijd mailen:

j.w.denhartigh@hotmail.com

Enquête woorden leren en het effect op het begrijpend lezen

1. Ik heb wel / geen dyslexie.

2. Ik heb moeite met het leren van grote woordenlijsten voor het vak Engels.

- ☐ Nooit
- ☐ Soms
- ☐ Vaak

3. Ik vind het leren van woorden in de bovenbouw moeilijker dan in de onderbouw.

- ☐ Nooit
- ☐ Soms
- ☐ Vaak

4. Indien vraag 3 beantwoord is met “soms en vaak” ligt dit dan aan:

- ☐ De hoeveelheid
- ☐ Minder herkenbare woorden
- ☐ Moeilijkheidsgraad van woorden
- ☐ Aandacht voor vocabulaire in de les

5. Ik heb moeite met begrijpend lezen van Engelse tekst.

- ☐ Nooit
- ☐ Soms
- ☐ Vaak

6. Mijn woordkennis is van grote invloed op mijn tekstbegrip.

- ☐ Nooit
- ☐ Soms
- ☐ Vaak

7. Ik vind het afleiden van de betekenis van een woord in context moeilijk.

- ☐ Nooit
- ☐ Soms
- ☐ Vaak

8. Ik denk dat ik woorden makkelijker zou kunnen leren als ik meer weet van de opbouw van een woord.

- ☐ Ja
- ☐ Geen mening
- ☐ Nee

9. Ik denk dat kennis van woordopbouw mij kan helpen bij het beter begrijpen van leesteksten.

- ☐ Ja
- ☐ Geen mening
- ☐ Nee

10. Ik denk dat het mij helpt als iemand mij voordoet hoe ik naar aanwijzingen kan zoeken in een tekst.

- ☐ Ja
- ☐ Geen mening
- ☐ Nee

Bedankt voor het invullen van deze enquête!

Bijlage 2 Evaluatie lesprogramma morfologie en woordraad strategieën

Beste leerlingen,

Enige weken geleden zijn we begonnen het uitvoeren van een aantal activiteiten op het gebied van voor-en achtervoegsel en hoe je woorden kon afleiden, met als doel te zien of je makkelijker woorden zou gaan leren en anders naar leesteksten zou gaan kijken. Het tweede gedeelte van het programma bestond uit het oefenen met woordraad strategieën. Om te zien of je in staat was om uit de context een woord af te leiden. Dit alles had als doel om te zien of het lezen dan makkelijker verloopt.

Ik wil jullie vragen nogmaals een enquête in te vullen, zodat ik mijn onderzoek binnenkort kan gaan afronden. Ik dank jullie hartelijk voor jullie medewerking!

Met vriendelijke groet

Jeannette den Hartigh

3. Ik heb **wel / geen** dyslexie.

4. Ik heb moeite met het leren van grote woordenlijsten voor het vak Engels.

- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Nooit

3. Ik vind het leren van woorden in de bovenbouw moeilijker dan in de onderbouw.

- ☐ Vaak
- ☐ Soms
- ☐ Nooit

4. Ik heb moeite met begrijpend lezen van Engelse tekst.

- ☐ Vaak
- ☐ Soms

☐ Nooit

5. Ik weet nu beter wat voor-en achtervoegsels met een woord doen en wat hun betekenis is.

☐ Vaak

☐ Soms

☐ Nooit

6. Ik ben bewuster geworden van de opbouw van een woord en let daar nu meer op bij het leren van woorden.

☐ Vaak

☐ Soms

☐ Nooit

7. Ik ben bewuster geworden van de opbouw van een woord en let daar nu meer op bij het lezen van teksten.

☐ Vaak

☐ Soms

☐ Nooit

8. Het oefenen met context clues hebben mij geholpen te begrijpen hoe ik uit context de betekenis kan afleiden.

☐ Vaak

☐ Soms

☐ Nooit

9. Ik zie het als zinvol als docenten meer aandacht hebben in de les voor woordstructuur en woordopbouw.

☐ Ja

☐ Soms

☐ Nee

10. Hoe heb je de activiteiten ervaren?

- ☐ Te moeilijk, het ontbrak mij aan basiskennis
- ☐ Goed, ik had voldoende kennis.
- ☐ Te makkelijk, ik wist alles al.

Bijlage 3

Resultaten start enquête (1)

		Ja	Nee	Totaal
Vraag 1	Wel/ geen dyslexie	8	35	43

			Nooit	Soms	Vaak	Totaal
Vraag 2	Moeite leren grote woordenlijst	dyslexie en/ of leespr.	3	6	4	13
		overig	7	16	7	30
		Totaal	10	22	11	43
Vraag 3	Leren woorden moeilijker in bovenbouw	dyslexie en/ of leespr.	1	5	7	13
		overig	9	14	7	30
		Totaal	10	19	14	43
Vraag 5	Moeite met begrijpend lezen	dyslexie	3	1	4	8
		overig	9	17	9	35
		Totaal	12	18	13	43
Vraag 6	Woordkennis grote invloed of tekstbegrip	dyslexie en/ of leespr.	0	8	5	13
		overig	5	12	13	30
		Totaal	5	20	18	43
Vraag 7	Afmelden betekenis van woord in context moeilijk	dyslexie en/ of leespr.	2	7	4	13
		overig	13	14	3	30
		Totaal	15	21	7	43

			Ja	Geen mening	Nee	Totaal
Vraag 8	Leren woorden makelijker met kennis van opbouw	dyslexie en/ of leespr.	5	2	6	13
		overig	7	15	8	30
		Totaal	12	17	14	43
Vraag 9	Woordopbouw helpt bij begrijpen van leesteksten	dyslexie en/ of leespr.	8	3	2	13
		overig	10	14	6	30
		Totaal	18	17	8	43
Vraag 10	Voordoen aan-wijzingen zoeken in tekst helpt	dyslexie en/ of leespr.	8	4	1	13
		overig	12	11	7	30
		Totaal	20	15	8	43

			Hoeveelheid	Herkenbaarheid	Moeilijkheidsgraad	Aandacht vocabulaire	Totaal
Vraag 4	Wat maakt leren van woorden in de bovenbouw moeilijk	dyslexie en/ of leespr.	10	5	6	2	23
		overig	17	4	4	0	25
		Totaal	27	9	10	2	48

Bijlage 4 Resultaten evaluatie enquête (2)

			Ja	Nee	Totaal
Vraag 1	Wel/ geen dyslexie	dyslexie	8	34	42
Vraag 4	Moeite met begrijpend lezen	dyslexie en/ of leespr.	12	30	42

			Nooit	Soms	Vaak	Totaal
Vraag 2	Moeite leren grote woordenlijst	dyslexie en/ of leespr.	3	2	7	12
		overig	14	13	3	30
		Totaal	17	15	10	42
Vraag 3	Leren woorden moeilijker in bovenbouw	dyslexie en/ of leespr.	2	4	6	12
		overig	8	14	8	30
		Totaal	10	18	14	42
Vraag 5	Kennis van voor-en-achtersvoegsels	dyslexie en/ of leespr.	1	7	4	12
		overig	5	6	19	30
		Totaal	6	13	23	42
Vraag 6	Bewuster bij leren woorden	dyslexie en/ of leespr.	3	6	3	12
		overig	7	12	11	30
		Totaal	10	18	14	42
Vraag 7	Bewuster opbouw van woord bij lezen	dyslexie en/ of leespr.	3	5	4	12
		overig	10	10	10	30
		Totaal	13	15	14	42
Vraag 8	Oefenen context clues hebben geholpen	dyslexie en/ of leespr.	1	8	3	12
		overig	6	15	9	30
		Totaal	7	23	12	42

			Ja	Soms	Nee	Totaal
Vraag 9	Meer aandacht voor woord-structuur in les	dyslexie en/ of leespr.	8	2	2	12
		overig	12	13	5	30
		Totaal	20	15	7	42

			Te moeilijk	Goed	Te makkelijk	Totaal
Vraag 10	Hoe heb je de activiteiten ervaren?	dyslexie en/ of leespr.	8	4	0	12
		overig	4	23	3	30
		Totaal	12	27	3	42

Bijlage 5 Diagnostische toets

Diagnostische test deel 1

Klas: Dyslexie: ja – nee Leesproblemen: ja-nee

Score deel 1:

Score deel 2:

Prefix = voorvoegsel

Suffix = achtervoegsel

Root = stam van een woord

Opdracht 1

Score:

Gebruik voorvoegsels om het tegenovergestelde van het woord te maken	
wrap	
agree	
use	
connect	
close	
fold	
behave	
understand	
happy	

Opdracht 2

Score:

Omcirkel het juiste antwoord

1. What prefix would you add to the word 'finished' to show that there is still some work to be

done?

A) un

B) dis

C) mis

2. What suffix would you add to the word 'air' to show that a room is very stuffy?

- A) ed
- B) ful
- C) less

3. What prefix would you add to the word 'view' to indicate that you see something before other

people do?

- A) re
- B) pre
- C) dis

4. What suffix would you add to the word 'blame' to show you have done nothing wrong?

- A) ness
- B) less
- C) ed

5. Which two suffixes have the same meaning?

- A) ful and less
- B) less and ness
- C) s and es

6. Which of these words can not be made into another word by adding the prefix 'sub'?

- A) way
- B) marine
- C) book

7. Which of these prefixes means below?

- A) under
- B) pre
- C) over

8. What does the prefix do to the word 'cooked' in this sentence?

The pies were precooked.

- A) It tells you you need to cook the pies.
- B) It tells you the pies need cooking again.
- C) It tells you the pies have already been cooked.

9. What does the prefix 'dis' do to the word appeared in this sentence?

The cat disappeared before her very eyes.

- A) It tells you that the cat appeared bigger than before.
- B) It tells you that the cat vanished.
- C) It tells you that the cat appeared to be further away.

10. What does the suffix 'ful' do to the word house in this sentence?

She had a houseful that weekend.

- A) It tells you that her house was empty that weekend.
- B) It tells you that her house was a mess that weekend.
- C) It tells you that she had lots of people staying in her house that weekend.

Diagnostische test deel 2: Context clues

Probeer in de volgende zinnen het gevraagde woord te raden vanuit de context. Geef ook aan wat je aanwijzing was waardoor je de betekenis kon afleiden.

1. Disposition: Unlike his sister Cattie, who had a very calm and mellow **disposition**, John jumped on Sofas and ran through the house like an animal kingdom.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

2. Amiable: If you go to the party wearing your best smile, laugh good naturedly, and try your dance steps out (even if you aren't the best dancer), you will attract attention with your **amiable** disposition.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

3. Scarce: Due to the **scarcity** of food in her territory, the mother lioness had to roam far from safe ground to find a meal for her child.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

4. Conceited: When Jana noticed her daughter Kylie starring at herself and posing in every reflection that they passed, Jana worried that Kylie was growing a bit **conceited**.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

5. Candor: After weeks of avoiding him, Annie finally found the courage to tell David that she wasn't interested in him; and even though David was heart broken, he appreciated her **candor**.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

6. Endeavor: John may have been excited about becoming an artist, but his mother was waiting to see if he'd see this **endeavor** through before buying him the expensive paint kit.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

7. Provoke: I didn't want to fight him, but he **provoked** me by insulting my family and I lost control.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

8. Engross: The young child was so **engrossed** by the flashing lights on the toy train that when his mother asked him if he wanted a piece of chocolate cake, he didn't even respond.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

9. Deficient: Zach wanted to play football with the other kids but, with his horrible **deficiencies** in coordination, he couldn't catch or throw the ball.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

10. Benevolence: The children in the orphanage might have starved had it not been for the **benevolence** of the nuns, who sacrificed their own small salaries to provide food for the children.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

Bijlage 6 Transcriptie focusgroep

In dit gesprek wil ik het graag hebben over hoe je het leren van examenidoom ervaart en in hoeverre dit van invloed is op jouw leesbegrip. De antwoorden die je in dit gesprek geeft zullen in verkorte vorm in mijn onderzoek verwerkt worden en je naam zal daarbij niet vermeld worden.

Vraag 1: Je bent uitgekozen voor deze groep omdat je aangeeft dat je moeite hebt met het leren van examenidoom en /of leesvaardigheid. Kun jij zeggen in hoeverre de Engelse taal voor jou structuur heeft? Zie jij de verbanden tussen bijvoorbeeld werkwoorden en daaruit afgeleide zelfstandig naamwoorden en bijvoeglijk naamwoorden?

Leerling 1 (met dyslexie): door de lessenserie ben ik meer de verbanden gaan zien. Op de lagere school heb ik weinig Engels gehad en daardoor ben ik al met een achterstand in de brugklas begonnen. Ik heb een niet zo'n grote woordenschat en ik vond het leren van woordjes erg moeilijk, maar inmiddels gaat dat wat beter sinds dit jaar. Het begrijpend lezen vind ik nog wel erg moeilijk omdat ik veel woorden niet ken.

Leerling 2 (met dyslexie): ja ik ben er ook meer over na gaan denken als je zo'n woord ziet met een voorvoegsel, wat het dan eerder geweest is. Als je dan in het woordenboek de stam opzoekt, weet je ongeveer wat het moet zijn.

Leerling 3 (met dyslexie): ik wist al een hoop, maar ben er wel meer op gaan letten nu. Ik denk dus wel dat het zinvol kan zijn.

Leerling 4 (met dyslexie): Voor Engels zie ik het wel, maar met het Nederlands heb ik veel moeite. Het spellen vooral, met het Kofschip enzo.

Vraag 2: In hoeverre hebben de lessen over woordopbouw jou meer bewust gemaakt van bepaalde taalstructuren?

Leerling 1: ik ben anders naar woorden gaan kijken als ik moet leren. Het lukt niet altijd om vanuit de stam de betekenis te raden, maar soms lukt het wel en leert het wel iets makkelijker. Ik zie nu meer dan vroeger de verbanden tussen werkwoorden en dat ik dan vervolgens ook bijvoeglijk naamwoorden en bijwoorden kan maken.

Vraag 2: Ben je nu op een andere manier naar woordenlijsten gaan kijken als je moet gaan leren?

Leerling 1: Ja, ik probeer nu overeenkomsten te vinden, dat deed ik anders nooit.

Leerling 2: ja je gaat er wel meer op letten. Ik kijk nu meer of er achter- en voorvoegsels in staan. Daar let ik nu wel meer op. Ja leren wordt wel makkelijker als je de stam kent dan wordt het wel makkelijker om andere vormen te leren.

Leerling 3: Ja, bepaalde woorden leren nu makkelijker.

Leerling 4: Ik heb nooit problemen met woorden leren, ik vind het in woorden leren in het Engels eigenlijk heel makkelijk. Ik ben niet anders gaan kijken, woorden leren is gewoon in mijn hoofd stampen. Ik leer best snel.

Vraag 3: Ben je anders naar teksten gaan kijken, en zo ja hoe?

Leerling 1: tijdens de laatste leestoets heb ik de leeskaart gebruikt en soms hielp mij dat wel. De leeskaart kon ik niet altijd gebruiken, het viel me soms tegen hoeveel woorden ik in de tekst niet kon afleiden op voor-en achtervoegsels, ik dacht dat dat meer zou zijn. Ik ga nu eerste kijken of ik het woord kan afleiden en pak niet zo snel meer het woordenboek. Daarvoor zocht ik het eigenlijk meteen op in het woordenboek.

Leerling 2: ja die paar woorden die in een tekst staan herken je wel sneller, je beseft dat sommige woorden wel hetzelfde zijn maar toch net weer een beetje anders.

Leerling 3: Ja ik ben wel anders gaan kijken, bijvoorbeeld of bepaalde woorden negatief bedoeld worden of positief.

Leerling 4:

Vraag 4: Als je een tekst leest: lees je dan radend of spellend? In hoeverre let je op de context? In hoeverre let je op voor-en achtervoegsels?

Leerling 1: ik let nu veel meer op de context, maar ik vind het nog wel moeilijk, omdat ik de woorden uit de context niet altijd weet. Mijn woordenschat is niet zo groot. Ik begreep niet zo goed wat een radende of spellende lezer is. (na uitleg): ik ben een

spellende lezer, ik lees woord voor woord en ben daardoor erg langzaam. Ik kom eigenlijk altijd tijd tekort op leestoetsen.

Leerling 2: ik ben een hele langzame lezer. Als ik een zin lees ben ik soms al kwijt wat ik gelezen heb. Op leestoetsen kom ik ook vaak tijd tekort.

Leerling 3: Ik ben een snelle lezer, ik lees ook goed en vind het erg leuk. Ik heb meer problemen met spellen. Maar ik let tijdens het lezen niet op hoe woorden opgebouwd zijn, ik heb het niet nodig, want ik snap meestal wat ik lees.

Leerling 4: Ook ik heb geen problemen met lezen, ook nooit gehad. Afleiden is wat makkelijker geworden, maar verder niets veranderd.

Vraag 5: Je hebt nu bijna 4 jaar Engels gehad. Heb je het idee dat er in de les voldoende aandacht is voor leerlingen die moeite hebben met het leren van woorden en begrijpend lezen? Geven de docenten gemiddeld gezien voldoende tips en laten ze ook voldoende zien hoe je bepaalde strategieën kunt toepassen?

Nee, ik heb niet altijd zo goed Engels gehad. In de brugklas werd ik nog wel geholpen met tips, maar de docenten daarna niet meer, bij u dan weer wel. Ik had het wel fijn gevonden als er meer aandacht was geweest voor mijn leesproblemen. Er zou al een programma moeten zijn vanaf de brugklas zodat iemand voordoet hoe het moet. Dan zou ik nu misschien mindere problemen hebben met lezen.

Leerling 2: Ik heb wel het gevoel dat leraren oog hebben voor leerlingen met dyslexie. Vorig jaar heb ik van mijn docent extra bijles gehad met lezen en heeft zij veel met mij geoefend.

Leerling 3: Ik denk dat veel leraren niet voldoende kennis hebben over dyslexie. In de bovenbouw doen ze er helemaal niets meer aan, je moet het maar gewoon doen.

Leerling 4: in jena-plan werd het anders aangepakt, maar bij de meeste vakken krijg je alleen maar 10 minuten tijdverlenging en daar moet je het mee doen. Tips heb ik nooit gehad. Ik denk niet dat leraren voldoende afweten van dyslexie en kunnen ze je niet helpen, dus het enige wat je krijgt is die 10 minuutjes bij een toets.

Vraag 6: Kun je zeggen hoe je de lessenserie hebt ervaren? Hierbij lettend op : moeilijkheidsgraad – duur in de les – welke opdrachten waren het meest zinvol voor jou (de woordopbouw strategieën of de context aanwijzingen?)

Ik vond het heel zinvol, maar het was voor mij te kort. Ik begon het net een beetje te snappen en weet eigenlijk nog niet voldoende. Het zou beter zijn om het hele jaar aandacht te besteden aan dit onderwerp. Ook vond ik het erg moeilijk, vooral de context aanwijzingen. Ik kan het niet altijd afleiden uit de context en dan het woord raden. Ik zou hier wel vaker mee willen oefenen. Niet iedereen in de klas was altijd even serieus met de opdrachten, ik denk dat de leerlingen met dyslexie veel gemotiveerder zijn omdat wij graag extra hulpmiddelen willen om beter te kunnen lezen.

Leerling 2: soms vond ik het wel moeilijk, denken gaat bij mij niet zo snel en ben ik wat slomer en kon ik het niet altijd bijhouden. Vooral de oefeningen met het zelf verzinnen van voorvoegsels vond ik erg moeilijk, het vertalen ervan is makkelijker. De oefeningen uit context raden waren voor mij erg zinvol.

Leerling 3: voor het spellen waren de woordopbouw oefeningen voor mij het meest zinvol en ik vond het niet te moeilijk. Ik lees al goed dus voor mij waren de woordraad strategieën minder zinvol.

Leerling 4: ik vond het positief, je hebt er wel wat aan, niet alles op school is zinvol. Ik denk dat vroeger beginnen wel zou helpen. Voor mij was afleiden uit de context het meest zinvol.

Bijlage 7 Transcriptie interview docent klas 2

Verwerking interview met docent klas 2

16 mei 2017

Interviewer: Hallo Bedankt dat je wilt deelnemen aan dit interview. Alles wat je mij vertelt wordt vertrouwelijk behandeld en je naam zal niet terugkomen in het onderzoek. De laatste tijd zijn wij samen bezig geweest met een lesprogramma om te zien of het morfologisch bewustzijn van leerlingen bevorderd zou kunnen worden. Ik zou je graag wat vragen willen stellen hoe je het programma hebt ervaren en wat jouw leerlingen ervan vonden.

Vraag 1: Hoeveel aandacht heb jij gemiddeld voor leerlingen met dyslexie en/of leesproblemen?

Hier heb ik zeker aandacht voor, maar ik leg wel de verantwoordelijkheid bij de leerlingen neer om te melden waar zij problemen mee hebben. Ik geef leerlingen extra aandacht, maar ook niet overdreven veel. Ik loop al langer mee en ben eigenlijk met de veranderingen in het dyslexiebeleid meegegroeid, dan leer je er steeds beter mee om te gaan. Zo ontdek ik nu ook wel eens dat er iets niet klopt, dan draag ik deze voor aan de remedial teacher voor testen en blijkt er vaak toch sprake van dyslexie. Je gaat het steeds beter herkennen. .

Vraag 2: Heb je voldoende kennis van leesproblemen bij dyslexie om als vreemde talen docent hier voldoende op in te kunnen spelen?

Ja ik heb voldoende kennis en kan ook wel adviezen geven. Ik zit al zolang in het onderwijs dat ik dyslexie vaak al herken en weet ook wel wat ik leerlingen moet adviseren.

Vraag 3: Hoe heb je de lessenserie ervaren in de zin van duur, investeringstijd gedurende de les en de moeilijkheidsgraad voor de leerlingen?

Ik moest de leerlingen erop wijzen wat het doel was, dat het om een onderzoek ging en ze dit wel serieus moesten invullen. De eerste keren waren de leerlingen snel klaar, maar je zag dat ze er daarna toch langer over gingen doen, het leek wel of ze zich bewust waren, "van he dit zou best wel eens kunnen helpen, dus laat ik mijn best maar een beetje doen". Als je dan langsloopt en leerlingen af en toe helpt voelen zij zich ook serieus genomen. Maar ondanks het 8^e uur op maandag, een tijd

waar ze niet zoveel zin meer hebben, waren ze meer bewust van het belang van de opdrachten.

Vraag 4: Hoe waren reacties van leerlingen lettend op motivatie en participatie?

Motivatie en participatie nam toe, maar het is belangrijk je rol als docent daarin mee te nemen. Belangstelling tonen belangrijk, je moet iets weten te raken bij de leerlingen. Rol van de docent is heel belangrijk, je moet de leerlingen af en toe wel sturen. Verstandig om dit ook te doen als we teksten lezen. We zouden een aparte training moeten kunnen bieden voor die leerlingen die uitvallen. Hoe waren eigenlijk de resultaten van mijn klas, dat had ik je al eerder willen vragen? Zeker als de context aanwijzingen effect lijkt te hebben zouden we dit snel moeten bespreken om te zien of we geen aparte training kunnen gaan geven voor de leerlingen die uitvallen.

Vraag 5: Mag ik jouw mening horen of je denkt dat het stimuleren van morfologisch bewustzijn een bijdrage kan leveren aan leerlingen die ernstige problemen leesproblemen hebben?

Ja dat denk ik zeker wel, zeker als we dit apart kunnen aanbieden. De goede leerlingen zitten vaak niet te wachten op zo'n programma, maar voor de leerlingen die uitvallen zou dit zeker een effectieve manier kunnen zijn om de resultaten beter te krijgen. Het is belangrijk om dit in de sectie te bespreken. Dit moet op de agenda.

Vraag 6: In hoeverre was je eigen kennis over morfologie van invloed op de uitvoering van de lessen?

Ik kwam geen kennis tekort maar het was leuk om te zien hoe jij erover hebt nagedacht. Ik sta open voor dingen waar ik wat van kan leren. Kennis heb ik, maar leuk om te zien hoe je dit gedaan hebt.

Vraag 7: Het onderzoek heeft zich nu vooral gericht op de bovenbouw, omdat we daar vooral receptief examenidoom opbouwen. Denk je dat een eenvoudig programma startend in de brugklas zinvol zou kunnen zijn?

Ik denk een vereenvoudigd programma heel zinvol zou kunnen zijn. Wat we nu vaak zien is dat leerlingen in 2^e en 3^e klas dreigen al vaak dreigen uit te vallen voordat ze

naar de bovenbouw gaan. Dat zouden we met een aparte training dan misschien voor kunnen zijn.

Vraag 8: Overige feedback ten aanzien van de lessen?

Ik denk dat je in je programma alle klassen op elkaar af moet stemmen als je dit wilt invoeren. Dat iedereen met hetzelfde bezig is op dat moment. Nu hebben we het tussen de lessen door gedaan, en was er niet altijd tijd voor. Met een apart programma kun je met een goede introductie en door leerlingen goed bewust te maken van de insteek van een dergelijk programma een hoger rendement behalen. Dus vooral gericht gaan afnemen.

Bedankt voor je bijdrage en je deelname aan dit onderzoek.

Bijlage 8 Transcriptie interview Remedial Teacher

Verwerking interview RT 11 mei 2017

Goedemorgen,

Interviewer: Dank je wel voor het geven van het interview. Ik ben voor mijn onderzoek een lesprogramma morfologie en woordraad strategieën opgestart omdat uit literatuurstudie blijkt dat het vergroten van morfologisch bewustzijn een positief effect kan hebben op receptieve woordverwerving en ingezet kan worden als strategie bij slechte lezers en lezers met dyslexie en als gevolg een positief effect kan hebben op tekstbegrip. Dit is dus ook mijn hoofdvraag van mijn onderzoek; of dit ook effectief is in de bovenbouw en vooral voor dit onderzoek: HAVO 4.

Uiteraard worden alle antwoorden die jij mij geeft in dit interview vertrouwelijk behandeld en zal jouw naam niet genoemd worden in het onderzoek. Dit gesprek wordt opgenomen en uitgewerkt en na afloop zal de opname vernietigd worden.

Mijn eerste vraag is eigenlijk in hoeverre wij aandacht besteden op school, of jij als RT-er aan morfologisch bewustzijn op het gebied van het vak Engels? Besteedt jij voornamelijk aandacht aan fonologisch bewustzijn of morfologisch bewustzijn?

Antwoord RT: Op dit moment ligt bij ons vooral de taak op het fonologisch vlak, dus het luisteren naar woorden, wat haal je eruit, welke klanken hoor je, en bijna niet op het gebied van Engels. Wij zitten veel meer op het gebied van Nederlands te werken op school. Er zou meer kunnen, maar dan moet er ruimte voor zijn en die is er niet.

Interviewer: Bedoel je op financieel gebied of qua uren?

Antwoord: Nee qua uren.

Interviewer: Qua uren, ja. Want op zich is het natuurlijk heel interessant. Uit veel studie blijkt ook dat vooral de laatste tientallen jaren de nadruk is gelegd op dat fonologisch bewustzijn, dat zie je ook heel veel terug in remediëring programma's. Je ziet steeds meer dat er een verschuiving plaats vindt binnen onderzoeken naar morfologisch bewustzijn. Er schijnen toch hele positieve effecten mee behaald te worden en ik begrijp uit studies vooral in een kleine setting. De vraag is dan ook hoe effectief is het in klassenverband.

Antwoord RT: Ik geloof het wel dat dit invloed zal hebben, ook in klassenverband. Want wanneer jij in staat bent om woorden te analyseren en in welke taal dan ook; dat kan ook bijvoorbeeld voor Frans zijn of Duits, voor Nederlands, of begrippen. En je haalt daar die kenmerken uit die voor jou belangrijk zijn dan ben je ook veel bewuster van je schrijfproces. En ik denk dat je daarmee eigenlijk niet vroeg genoeg kunt starten.

Interviewer: Dus eigenlijk zeg jij dus op het moment dat je gaat remediëren in HAVO bovenbouw en dat blijkt ook uit het gesprekken die ik heb gehad met leerling en met dyslexie, zij gaven aan we hadden het prettiger gevonden als zij al vroeger bewust waren geweest dat je bijvoorbeeld uit een werkwoord een zelfstandig naamwoord kunt maken, of een bijvoeglijk naamwoord en bijwoorden. Zij zeggen nu we zijn anders naar die woorden gaan kijken en sommigen kijken nu sneller naar de stam van het woord om te zien of het afgeleid kan worden.

Antwoord RT: En dit is wat ik vanuit het vak Nederlands ook merk, daar komt dit wel aan de orde, maar dan is het een oefeningetje in een methode. En je bent je er lang niet altijd van bewust, dwing desnoods om goed te kijken, naar dat woord. Het is maar een van de oefeningetjes op de grote hoeveelheid. En ik denk dat dit bij jou bij Engels net zo zal zijn, en bij onze collega's Duits of Frans, ook dit soort oefeningen wel behandelen, maar dat de leerling nog niet genoeg bewust is van "joh dit kun je altijd gebruiken". Het is niet alleen deze ene oefening, nee als jij een tekst leest en je weet de tekens niet meteen, of de context is niet helemaal duidelijk voor je, dat je dan een woord kunt gaan uitrafelen. Daar zijn zij zich niet van bewust.

Interviewer: Denk je dat docenten in dat opzicht vakdidactisch voldoende uitgerust zijn om leerlingen met leesproblemen en dyslexie te begeleiden?

Antwoord RT: Ik durf er geen ja en nee op te zeggen.

Interviewer: wat is jouw ervaring als je rond kijkt bij ons op school?

Antwoord RT: Er zijn erbij die het heel goed doen, en dat merk je ook aan de leerlingen. "Als ik het daar en daar vraag, die meneer of mevrouw kan mij heel goed helpen" en er zijn erbij die zeggen "zoek het maar uit". En er een heleboel tussenin. Dus het komt zowel aan de positieve zin voor als in de negatieve.

Interviewer: Ja, zeker natuurlijk bij een vak als Engels, waarbij klank-teken koppelingen ontzettend onregelmatig zijn, er zijn ontzettend veel combinaties. Engels heeft natuurlijk die hele diepe orthografie, waardoor het heel moeilijk is het op klank te doen. Een klank-spellingsschrift is eigenlijk in de bovenbouw niet meer te doen, dus je moet eigenlijk op zoek naar een ander handvat zodat de leerling verder kan. Je merkt uit de enquête dat de goed lezer helemaal niet zit te wachten op een programma, maar die grote groep zwakke lezers wel alles willen aangrijpen om vooruit te kunnen.

Antwoord RT: Ik denk dat het sowieso zinvol is als je kunt bewerkstelligen dat je op een andere manier bepaalde stof aan te leren. En dat hoeft niet alleen een sectie Engels te zijn. Hetzelfde zou je kunnen gebruiken voor bijvoorbeeld Frans, Duits en Nederlands. Je kunt het dus heel breed trekken. Dit kan een keer besproken worden in een werkvergadering en kijken of zo de resultaten veranderen.

Interviewer: dat kan een goed plan zijn. Behalve als RT-er hier op school werk je ook in een eigen praktijk. Dus je ziet leerlingen in de schoolsetting, maar ook prive een -op een. In hoeverre besteed je in je eigen praktijk wel aan dat morfologisch bewustzijn?

Antwoord RT: Dat doe ik wel. Ik heb dit jaar een meisje begeleidt, zij komt van een kader-school, dus het niveau hoeft daar niet hoog te zijn. Zij mogen ook alles in het Nederlands beantwoorden, dus niet in het Engels. Maar zij had dus echt een woordzoek probleem. Zij kon heel weinig woorden direct reproduceren. Die heb ik dus een aantal weken getraind in wat is nu het kernwoord, welke betekenis geef je daar aan, wat kun je er nog meer mee. Nou en dat meisje gaat nu flierefluitend naar school, want ze heeft het gevoel dat ze veel meer opgepikt heeft. Maar het stukje herhaling is wat er iedere keer weer opnieuw in moet en dan merk je dat je met pubers werkt, zij hebben het op dat moment gedaan en het verdwijnt. Als je dan weer even terug grijpt "dit hebben we 2 weken terug samen besproken", je herhaalt dus dat, dat moet je dus wel doen. Dit is eigenlijk een belangrijke tip voor iedereen die met problematieken werken; de herhaling moet erin.

Interviewer: ja mee eens. Ik denk dat dit geldt voor alle leerlingen. Zeker op het gebied van woordverwerving.

Antwoord RT: ja dat klopt.

Interviewer: ik heb eigenlijk een antwoord op de vragen die ik had met betrekking tot dit onderzoek. Ik wil je hartelijk bedanken voor je tijd en dit interview.

Antwoord RT: Graag gedaan, ik hoop dat je er voldoende informatie uit kunt putten.

Bijlage 9

ERK niveaus Havo- Engels

Duits	Engels	Frans	Spaans	
Leesvaardigheid – aantoonbaar niveau bij een voldoende (standaardsetting Cito 2013)			 Bij ruime voldoende	 Bij ruime voldoende
Luistervaardigheid				
Gespreksvaardigheid				
Schrijfvaardigheid				

Lezen niveau: B2

Beheersingsniveau:

Ik kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bepaalde houding of standpunt innemen. Ik kan eigentijds literair proza begrijpen.

Tekstkenmerken receptief Strategieën

☐ woordgebruik en zinsbouw

Er zijn geen beperkingen mits woordenboeken e.d. voorhanden zijn.

☐ tekstindeling

Er zijn geen beperkingen.

☐ tekstlengte

Speelt geen rol.

leesstrategieën

Kan gebruikmaken van uiteenlopende strategieën om tot tekstbegrip te komen, waaronder het letten op hoofdpunten.

Kan het eigen inzicht aan de hand van contextuele aanwijzingen controleren.

Kan leesverwachtingen evalueren en waar nodig eigen interpretaties herzien. Kan van minder frequente woorden en uitdrukkingen de betekenis controleren door gebruik te maken van websites, (online) fora en eentalige woordenboeken.

Bijlage 10

Leeskaart voor leerlingen met leesproblemen

Deze kaart mag gebruikt worden door leerlingen met leesproblemen en dyslexie bij de leestoets Engels in periode 3

Overzicht van de 20 meest gebruikte voorvoegsels (prefixes) in het Engels

Prefix betekenis	Voorbeeld
1. Un (niet) 2. Re (opnieuw) 3. in, im, ir, ill (niet) 4. dis (niet) 5. en, em (cause to)	un willing re read im possible dis like em power
6. non (niet, zonder) 7. in, im (in, into) 8. over (teveel) 9. mis (fout) 10. sub (onder)	non stick im plant over use mis behave sub way
11. pre (voor tijd-plaats) 12. inter (tussen) 13. fore (tegenovergestelde van) 14. de (tegenovergestelde van, verwijdering) 15. trans (door, overheen)	pre school inter school fore cast de value trans plant
16. super (boven) 17. semi (half, deels) 18. anti (tegen, tegenovergestelde) 19. mid (midden) 20. under (te klein, onder)	super star semi circle anti bully mid way under active

'em-' alleen voor 'b' en 'p' (empower), en 'im' alleen voor 'b', 'p' and 'm' (impossible, immoral).

Overzicht van de 20 meest gebruikte achtervoegsels (suffixes) in het Engels

Suffix betekenis	Voorbeeld
1. s, es (geeft meervoud aan) 2. ed (verleden tijd) 3. ing (tegenwoordige tijd) 4. ly (kenmerk van een bijwoord/ bijv.nw) 5. er, or (iemand, wie)	cats, foxes camped going sweetly actor
6. ion, tion, ation, ition (znw: actie of proces) 7. ible, able (bijv.nw: is mogelijk) 8. al, ial (actie of proces of; heft kenmerk van) 9. y (bijv.nw: gekenmerkt door) 10. ness (staat)	correction stoppable national sadness, laziness
11. ity, ty (kwaliteit of staat) 12. ment (znw: actie or condition of) 13. ic (of, like, relating to) 14. ous, eous, ious (gekenmerkt door) 15. en (gemaakt van)	mighty argument basic courteous tighten
16. er (vergelijking) 17. ive, ative, itive (heeft de eigenschap van) 18. ful (bijv.nw: vol van) 19. less (zonder) 20. est (vergroten trap)	faster festive joyful painless fastest

De Hartigh (2017). bewerking van Chung (2012)

Bijlage 11

Spellingsoverzicht Engels en Nederlands

Overzicht van spellingsregels in het Engels en het Nederlands

Overzicht Engelse spellingsregels	Overzicht Nederlandse spellingsregels
Meervoud van zelfstandige naamwoorden De apostrof wordt in het Engels nooit gebruikt om een meervoud aan te geven, zoals dat in het Nederlands wel gebeurt. Klinker + 0 → + s Radio → radios Klinker + y → + s Key → keys Medeklinker + 0 → + es Tomato → tomatoes Medeklinker + y → + ies City → citⁱes Woord eindigt op s- ch- sh – x- z (sisklank) → + es Bus → buses match → match^es Het woord eindigt op een -f → + ves Knife → kniv^es	Meervoud van zelfstandige naamwoorden ► -s of 's: Als er geen uitspraakprobleem is, schrijf je de -s vast: horloges, cafés, bureaus, milieus, vakanties. Als je een fout bij de uitspraak kunt maken schrijf je 's : auto's, piano's, alineas, baby's, jury's en ski's. woorden op -ik Je schrijft 2 k's als de klemtoon op ik valt: snikken, blikken, likken en tikken. Je schrijft 1 k als de klemtoon niet op ik valt: monniken, viezeriken en leeuweriken woorden op -ie of -ee Je schrijft –ën erbij als de klemtoon op de ie of ee valt: feeën, genieën en reeën. Je schrijft –n en een trema erbij als de klemtoon er niet op valt: bacteriën, poriën en oliën. woorden op -f of -s De f wordt meestal een v en de s vaak een z : kloven, staven, laarzen en kluizen. Maar: fotografen, parafen en kaarsen! Let op: Sommige woorden hebben (ook) een Latijns meervoud: politici, medici, mediums/media, museum/musea.
De -s die een bezit aangeeft	De -s die een bezit aangeeft

Met apostrof s: Pete's book (Boek van Pete) Let op: Als het woord dat de eigenaar aangeeft al eindigt op een s, dan voeg je alleen een ' toe. The girls' coats → de jassen van de meisjes.	Alleen als er een uitspraakprobleem dreigt, gebruik je een apostrof, anders wordt de -s vast geschreven: Dus: Karins jas, Pietjes jas, Opa's jas Let op: eindigt de naam op een s-klank, dan wordt de s vervangen door een apostrof, omdat we nu eenmaal niet twee essen schrijven: Dus: Felix' jas, Frits' jas
Woorden los schrijven Community service	Woorden aaneenschrijven Eigenlijk is het simpel: heeft een woord één accent (klemtoon), dan is het één woord: Dus: eindexamenkandidaten, onroerendgoedmarkt. In tegenstelling tot bijv. het Engels, schrijf je in het Nederlands woorden bij voorkeur vast. Drieledige samenstellingen schrijf je ook vast: lagedrukgebied. Bijvoeglijke naamwoorden schrijf je aaneen als de mensen van de spellingcommissie vinden dat je ze als één woord ervaart, bv. goedgehumeurd, maar 'slecht gehumeurd' moet weer los. Dat geldt ook voor "pianospelen", maar "saxofoon spelen". (kennelijk minder gangbaar, een duidelijke regel ontbreekt)
Er zijn drie trappen van vergelijking: Bij een-en tweelettergrepige woorden is het eigenlijk hetzelfde als in het Nederlands	<i>Er zijn drie trappen van vergelijking:</i> de stellende trap (spannend) de vergrotende trap (spannender) de overtreffende trap (spannendst)

Tall Taller Tallest Bij meer dan 3 lettergrepen wordt het anders, namelijk More expensive Most expensive	
Als je 1 medeklinker hoort na een korte klinker , moet je de medeklinkerletter verdubbelen Happy Dit doe je alleen in een <u>enkele</u> klinkerletter Ready (geen verdubbeling)	
De letters <ai> is meestal te vinden voor de letters <n> en <l> Mail Train	
De letters <igh> komt aan het einde van een woord High Straight Eight	
De letters <ugh> komen ook aan het einde van een woord en voor de letter <t> Daughter Laugh Through	

<ugh> in combinatie met <a> of <o>	
Na < q> komt altijd een < u> Quarter Quiz	
Vraagwoorden beginnen met de letters <wh> Why Where Who When	

Bibliografie

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

www.cambiumned.nl. (2017). Opgehaald van Spellingsregels: 8 juni 2017.
<http://www.cambiumned.nl/theorie/spelling/spellingsregels/>

www.dyslexia.org. (z.j). Opgehaald van Reading from Scratch: 8 juni 2017.
http://www.dyslexia.org/spelling_rules.shtml

[www.nederlands.dse.nl](http://nederlands.dse.nl). (2015). Opgehaald van Beknopt overzicht spellingsregels: 8 juni 2017. <http://nederlands.dse.nl/Beknopte%20Spellingregels.html>

Bijlage 12 Les 1 uit het lesprogramma

Dit is een les uit een serie van 6 lessen. De overige lessen en de PowerPoint die vooraf is gegeven als instructie, zijn op te vragen bij de onderzoeker.

WORD FORMATION EXERCISES

1) Forming nouns from verbs

This exercise focuses on people and their jobs using the most common suffixes.

Use the word in bold to form the noun which refers to the person who does that job.

1. A person who **acts** for a living is called an
2. A is someone who earns money from writing **music**.
3. She didn't become famous as a until her 17th **novel** was published.
4. In Part 5 of the FCE **Exam** your speaking ability will be assessed by the
5. At the end of the **interview** the asked if he could be shown around the company.
6. The **waiter** asked the if she would help him deal with a difficult customer.
7. An is someone who will be able to go through your **accounts** and work out how much money you have.
8. to the castle are expected to come during **visiting** times only.

2) Forming other nouns

This exercise looks at forming nouns from verbs, nouns and adjectives by using suffixes.

Type the correct form of the word in the box.

1. My teacher says there has been a big (**IMPROVE**) in my English lately.
2. The recipe says you only need to add two (**SPOON**) of salt.
3. Why did you do that? I thought you had more (**INTELLIGENT**) than that.

4. The singer gave a brilliant (**PERFORM**) on stage yesterday.
5. Have you seen her magazine (**COLLECT**)? She must have over 200 editions.
6. On hearing the news, everyone was overcome with a feeling of (**SAD**)
7. When you take the FCE Speaking paper you will be given marks for your (**ACCURATE**) and also on how fluent you are.
8. She has the (**ABLE**) to pass the exam first time round providing she works hard.

3. Forming opposite meanings

This exercise focuses on the common prefixes and suffixes used to form opposite words.

Choose the correct prefix or suffix to form the opposite of the word in CAPITALS.

in- im- il- un- -less dis- ir-

- 1 When he became a teenager he wanted to be more (DEPENDENT) from his parents.
- 2 It was really (HONEST) of you to take that money without asking.
- 3 If you hadn't been so (CARE) with that book you'd still have it now.
- 4 My broken leg means I'll be (ABLE) to go on holiday with you.
- 5 In many countries it is (LEGAL) to smoke cigarettes under the age of 16.
- 6 He waited (PATIENTLY) for the train to arrive at the station.
- 7 The teacher told me it was (RESPONSIBLE) of me to set off the fire alarm.

4) Forming verbs

This exercise looks at some common suffixes used in creating verbs.

Choose from one of the endings to create a verb that completes the sentence. Pay attention to tenses and spelling!

1. He told her that he (**SYMPATHY**) with her problem but couldn't do anything to help.
-en
-ify

-ize

2. My belt feels a bit tight after that huge lunch. I think I'll have to (**LOOSE**) it a little.

-en

-ify

-ize

3. She was severely (**WEAK**) by the long illness she had.

-en

-ify

-ize

4. There are many different ways to (**CLASS**) areas of English Grammar.

-en

-ify

-ize

5. If you're really sorry for what you said you won't mind (**APOLOGY**).....

-en

-ify

-ize

6. There's no need to (**CRITIC**) my work. I'm trying as hard as I can.

-en

-ify

-ize

7. The pain in his back (**LESS**) as soon as he took the medication.

-en

-ify

-ize

8. Everybody was (**HORROR**) by the news of the earthquake.

-en

-ify

-ize

6) Difficult spellings

This exercise focuses on tricky spelling changes.

Choose from A or B the word with the correct spelling to complete the sentence.

1 He tried to fix his machine but it was (**POSSIBLE**)

impossible

inpossible

2 You don't need to wear a suit to the party. You can look (**FORMAL**) if you wish.

informal
imformal

3 She won the bicycle race (**EASY**)

easily
easily

4 The weather forecast says it's going to be (**RAIN**) today.

rainy
rainny

5 The body was discovered (**LIE**) on the floor.

lieing
lying

6 He told her that he was (**TRUE**) in love with her.

truely
truly

7 She was filled with (**HAPPY**) when she heard the good news.

happiness
happyness

8 He was the (**BIG**) in the class.

biggest
bigest

Bron: www.flo-joe.co.uk/fce/students/strategy/p3pt5a.htm

Context Clues 2.1

Directions: read each sentence and determine the meaning of the word using cross sentence clues or your prior knowledge. Then, explain what clues in the sentence helped you determine the word meaning.

1. **Detest:** Everyone else at the party wanted garbage pizza but Tim because he **detested** vegetables.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

2. **Alter:** Grandpa didn't know that Suzie was coming along on the fishing trip, and now he had to **alter** his plans.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

3. **Melodramatic:** When Kiki got a tiny cut on her pinky finger, she got all **melodramatic** and began sobbing and demanding a doctor.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

4. **Remorse:** As Tommy walked home with the money from the church he had stolen in his pocket, powerful feelings of **remorse** bubbled in his stomach.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

5. **Inquiry:** When the other moms heard about how Charlene had won the baking contest, her email box was flooded with **inquiries** for her award winning muffin recipe.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

6. **Perch:** The children were **perched** on the edge of the sofa arms, waiting to hop off and land on the next unlucky passerby.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

7. **Earnest**: Jeremiah joked around so much that when he told the others about the accident that had occurred, they didn't believe that he was being **earnest**.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

8. **Jovial**: Unlike Bob, who treated others rudely and kept to himself, Bobby was **jovial**, friendly, and outgoing.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

9. **Demeanor**: My grandma's **demeanor** was such that people often thought she was being rude when she was just being honest.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

10. **Beckoned**: The lady decided that it was tea time and so, by jingling a tiny silver bell, she **beckoned** her servants to attend.

Definition:

What clues in the sentence lead you to your definition?

Bron: www.ereadingworksheets.com