



STICHTING LEZEN

## *Begrijpend lezen*

Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs.

WILLY VAN ELSÄCKER

## **Begrijpend lezen**

Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs.

Willy van Elsäcker

Stichting Lezen  
Amsterdam 2002

**Copyright © Stichting Lezen, Amsterdam**  
**Auteur: Willy van Elsäcker**  
**ISBN 90-75870-23-X**

## **Met dank aan**

Dit rapport is een beknopte samenvatting van de onderzoeksresultaten die eerder gepubliceerd werden in het proefschrift *Reading Comprehension: The Engagement Perspective* (van Elsäcker, 2002). Het wetenschappelijk onderzoek werd uitgevoerd onder auspiciën van prof. dr. L. Verhoeven van de vakgroep Orthopedagogiek en dr. J. F. J. van Leeuwe van de Rekentechnische Dienst (RTD) van de Katholieke Universiteit Nijmegen (KUN). Rapport en proefschrift zijn tot stand gekomen dank zij een subsidie van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen op advies van Stichting Lezen.

Graag wil ik de medewerkers van de RTD van de KUN bedanken voor hun assistentie bij het analyseren van de data. Lex Bouts adviseerde en assisteerde bij de uitvoering van de statistische analyses in de hoofdstukken 4.1 en 4.2, Jan van Leeuwe bij de structurele modeltoetsingen in 4.2 en Pierre Souren bij de multilevel analyses in 4.4. Ook bedank ik alle testassistentes die bij het onderzoek betrokken waren en die het merendeel van de toetsen, vragenlijsten, interviews en klassenobservaties voor hun rekening namen. Met name Hanna Stoutjesdijk ben ik erkentelijk voor haar onmisbare hulp in het eerste onderzoeksjaar. Veel dank ben ik verschuldigd aan de leerkrachten en leerlingen van de groepen 5 en 6 van de 34 basisscholen in de Randstad die deelnamen aan het onderzoek. Zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Met dit onderzoek hoop ik een kleine bijdrage te hebben geleverd aan het gedetailleerder in kaart brengen van de mechanismen die een rol spelen bij de ontwikkeling van het begrijpend lezen van verschillende groepen leerlingen in de middenbouw van het basisonderwijs in Nederland. Een groter inzicht in deze mechanismen kan in het leesonderwijs leiden een betere afstemming op de behoeften van zowel autochtone als allochtone leerlingen.

Willy van Elsäcker  
mei 2002

## Inhoudsopgave

1	Inleiding.....	1
2	Theoretische achtergronden.....	2
2.1	De relaties tussen leesprestaties, strategiegebruik en motivatie.....	3
2.2	De invloed van het gezin.....	3
2.3	Visie op lees- en schrijf instructie.....	4
2.4	Instructie van leesstrategieën .....	5
2.5	Verschillen tussen eerste en tweede taalleerders .....	6
3	Methode.....	7
3.1	Onderzoeksgroep .....	7
3.2	De vraagstelling van het onderzoek .....	11
3.3	Design en instrumentarium .....	13
3.4	Data analyse.....	14
4	Resultaten .....	16
4.1	De praktijk van het leesonderwijs in groep 5 en 6.....	16
4.2	De ontwikkeling van leesvaardigheid, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen... ..	20
4.3	Relaties tussen begripend lezen, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen.....	21
4.4	Gezins- en schooldeterminanten van leesbegrip, leeswoordenschat, strategiegebruik en leesmotivatie .....	23
5	Conclusies en discussie.....	27
	Bibliografie.....	29
	Bijlagen	

## HOOFDSTUK 1

### Inleiding

Nederlandse leerlingen doen het op het gebied van begrijpend lezen niet zo goed, zo heeft nationaal en internationaal onderzoek uitgewezen (CEB, 1994, Elley, 1992). Bovendien liggen grote groepen allochtone leerlingen gemiddeld één tot twee jaar achter op hun Nederlandse klasgenoten op een groot aantal taal- en leesvaardigheden (Droop, 1999; Sijstra, 1997; SCP, 1999; SCP, 2001). Begrijpend lezen is bovendien een cruciale vaardigheid bij veel andere vakken, met name bij de zaakvakken (Daneman, 1991). Het is dan ook niet verwonderlijk dat veel onderzoekers zich met de vraag bezig hebben gehouden wat begrijpend lezen nu eigenlijk is, hoe het onderwezen zou moeten worden en welke factoren hierbij een rol spelen.

John Guthrie en zijn collega's van het National Reading Research Center in de Verenigde Staten pleiten voor het *engagement perspective* in leesonderzoek. Deze Engelse term laat zich moeilijk vertalen. Betrokkenheid komt er nog het dichtst bij in de buurt maar *engagement* volgens Guthrie en zijn collega's is meer dan betrokkenheid. Met *engagement perspective* wordt bedoeld dat naast cognitieve en metacognitieve aspecten ook motivationele aspecten een belangrijke rol spelen bij het lezen (zie Guthrie en Wigfield, 2000).

Tot nu toe is er in Nederland nog nauwelijks onderzoek gedaan dat zich, behalve op de ontwikkeling van cognitieve leesvaardigheden, tegelijkertijd richtte op het gebruik van leesstrategieën en op de leesmotivatie. Het schaarse onderzoek dat op dit terrein voorhanden is, wijst er echter op dat de relaties tussen leesvaardigheid, strategiegebruik en motivatie niet voor alle groepen leerlingen hetzelfde zijn.

In dit rapport wordt verslag gedaan van de belangrijkste resultaten en conclusies van een tweejarig longitudinaal onderzoek onder autochtone en allochtone basisschoolleerlingen in groep 5 en 6. De centrale onderzoeksvraag hierbij was:

*Hoe beïnvloeden linguïstische en cognitieve vaardigheden, het gebruik van leesstrategieën, de leesmotivatie en diverse gezins- en schoolvariabelen het begrijpend lezen van leerlingen in de middenbouw van de basisschool en wat hebben leerlingen met een verschillende socio-economische, -linguïstische, of -culturele achtergrond nodig om vaardige, geëngageerde lezers te worden?*

Voor een complete, gedetailleerde beschrijving van het onderzoek en de resultaten wordt verwezen naar het proefschrift *Development of Reading Comprehension: The Engagement Perspective* (Van Elsäcker, 2002). Het onderzoek werd uitgevoerd aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Nijmegen onder supervisie van prof. dr. L. Verhoeven en dr. J. F. J. van Leeuwe.

### Theoretische achtergronden

Er bestaat nog steeds geen algemeen aanvaard theoretisch model voor het leesproces. Wel is de visie op lezen in de loop der jaren belangrijk veranderd en verbreed. Vroeger nam men aan dat lezen een lineair proces was, waarbij processen op een lager niveau (klank-, letter- en woordniveau) eerst beheerst moesten worden voordat hogere processen (zins- en tekstniveau) aan bod konden komen. Met andere woorden: kinderen moeten eerst goed technisch leren lezen en pas daarna gaat begrijpend lezen een rol spelen. Tegenwoordig gaan de meeste onderzoekers uit van een *interactief model*, waarbij processen op lager niveau en op hoger niveau gelijktijdig plaatsvinden en elkaar wederzijds beïnvloeden. Dit betekent dat ook in de beginstadia van het leren lezen het leesbegrip al een rol speelt.

In recente leestheorieën wordt de rol van de hogere processen vaak meer benadrukt dan de lagere, zoals bijvoorbeeld in de *schema-theorie* van Anderson en Pearson (1984). In de schema-theorie gaat men uit van interactie van nieuwe kennis met reeds bestaande kennis die in de hersenen is opgeslagen. Lezen wordt gezien als een interactief proces waarbij de lezer een betekenis construeert of toekent aan een tekst door interactie met de tekst. De betekenis ligt dus niet in de tekst maar wordt gevormd in de hersenen van de lezer met behulp van reeds aanwezige kennis of schema's.

Een andere benadering van lezen biedt de *working memory view* (Daneman, 1991). Hierbij wordt lezen gezien als een proces dat vooral plaatsvindt in het korte termijngeheugen in de hersenen. Processen van lagere orde concurreren in het korte termijn geheugen met processen van hogere orde. Als processen van lagere orde teveel ruimte in beslag nemen, is er geen ruimte meer voor processen van hogere orde. Als het technisch leesproces dus niet automatisch verloopt, blijft er weinig ruimte over voor begrijpend lezen (Perfetti, 1985). Deze theorie gaat echter niet voor alle kinderen op; er zijn ook kinderen die moeite hebben met technisch lezen maar desondanks goed scoren op toetsen voor begrijpend lezen (zie Aarnoutse, Mommers, Smits en Van Leeuwe, 1986).

Rond 1970 werd het begrip *metacognitie* belangrijk in het leesonderzoek, ofwel "de kennis en controle die de leerling heeft over zijn of haar eigen denk- en leeractiviteiten, inclusief lezen" (Baker en Brown, 1984). In de meest recente leestheorieën onderkent men dat zelfreflectie of controle op het eigen begrip (*comprehension monitoring*) een cruciaal aspect is van metacognitie en een essentiële strategie voor tekstbegrip.

Tegenwoordig wordt algemeen aangenomen dat het leesproces niet alleen beïnvloed wordt door cognitie en metacognitie maar ook door motivatie (Alexander, Graham en Harris, 1998; Guthrie en Wigfield, 2000; Paris, Wasik en Turner, 1991). Guthrie en Wigfield (2000) gaan ervan uit dat kinderen het best leren lezen als ze:

- 1) over goede cognitieve en metacognitieve vaardigheden beschikken;
- 2) gemotiveerd zijn;
- 3) hun lees- en schrijfvaardigheden in een sociale, interactieve context kunnen toepassen.

In neurobiologisch onderzoek gebruikt men PET-scans om te zien hoe de hersenen van proefpersonen werken als deze met een bepaalde taak bezig zijn. Op deze PET-scans valt te zien dat tijdens het lezen niet één enkel centrum in de hersenen geactiveerd wordt maar dat meerdere onderdelen tijdens het lezen actief zijn. Er is dus niet één specifiek 'leescentrum' in de hersenen aanwezig. Men onderscheidt drie soorten systemen die met elkaar samenwerken tijdens het lezen: herkenningssystemen, strategische systemen en affectieve systemen. Dit ondersteunt de visie dat bij het lezen naast cognitieve en metacognitieve aspecten, ook motivationele aspecten een rol spelen (Meyer en Rose, 1998).

## *2.1 De relaties tussen leesprestaties, strategiegebruik en motivatie*

Het onderzoek naar de relatie tussen leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie staat nog in de kinderschoenen, vooral waar het om kinderen in de basisschoolleeftijd gaat. De schaarse onderzoeken die op dit terrein voorhanden zijn, duiden op wederkerige relaties tussen leesmotivatie (of leesattitude) en leesvaardigheid (Alexander, Graham en Harris, 1998; Bast, 1995), tussen leesmotivatie en strategiegebruik (Guthrie, Van Meter, McCann, Anderson en Alao, 1996; Collins-Block, 1992) en tussen strategiegebruik en leesvaardigheid (Pressley, 1998b, Pressley en Afflerbach, 1995). De verwachting is bovendien dat deze relaties zullen verschillen voor leerlingen met een verschillende socio-economische of linguïstische achtergrond (zie Jiménez, García en Pearson, 1996; Langer, Bartolomé, Vàsquez en Lucas, 1990).

Met betrekking tot de invloed van vrijetijdslezen zijn de onderzoeksresultaten niet eenduidig. Sommige onderzoekers hebben bescheiden maar significante, positieve relaties aangetoond tussen leesbegrip en lezen thuis (Anderson, Wilson en Fielding, 1988; Campbell, Voelkl en Donahue, 1997; Cipielewski en Stanovich, 1992; Cunningham en Stanovich, 1997; Guthrie, Wigfield, Metsala en Cox, 1999). Volgens Guthrie, Wigfield, Metsala en Cox (1999) gaan kinderen die meer gemotiveerd zijn meer lezen in hun vrije tijd en doordat ze meer vrijwillig lezen verbeteren hun leesprestaties. Er zijn echter ook onderzoekers die geen relatie vonden tussen vrijetijdslezen en leesprestaties (Carver en Leibert, 1995; Otter, 1993; Taylor, Frye en Maruyama, 1990). Andere onderzoekers vonden indirecte effecten van motivatie op de leesprestatie via het gebruik van strategieën (Van Kraayenoord en Schneider, 1999; Pintrich en De Groot, 1990). Dit duidt erop dat kinderen die meer gemotiveerd zijn, meer strategieën gebruiken waardoor vervolgens hun leesprestatie verbetert.

## *2.2 De invloed van het gezin*

Diverse onderzoekers hebben de relatie aangetoond tussen leesklimaat in het gezin en de leer- en leesprestaties op school (zie Bus, IJzendoorn en Pellegrini, 1995). Het thuisklimaat ten aanzien van geletterdheid kan aanzienlijk verschillen tussen bevolkingsgroepen die verschillen op socio-economisch of socio-cultureel gebied (Baker, Sonnenschein, Serpell, Fernandez-Fein en Scher, 1994; Heath, 1983). Het thuisklimaat kan in meer of mindere mate aansluiten bij het schoolklimaat. Kinderen met ouders die over meer financiële middelen beschikken om boeken te kopen, die weten welke boeken voor hun kinderen interessant zijn en die een beter zicht hebben op de vaardigheden die op school gevraagd worden, zijn hierbij in het voordeel.

Leseman en de Jong (1998, 2000) toonden aan dat het thuisklimaat van Surinaamse en Turkse kinderen een minder positieve invloed heeft op de leer- en leesprestaties heeft dan het thuisklimaat van Nederlandse kinderen. Een belangrijk verschil is dat in Surinaams en Turkse gezinnen de nadruk veel meer dan bij Nederlandse gezinnen ligt op het aanleren van vaardigheden dan op het leesplezier. Bovendien wordt in allochtone gezinnen minder voorgelezen dan in Nederlandse gezinnen (Kaufmann, 2000; Pels, 1991).



### 2.3 Visie op lees- en schrijfinstructie

Vele onderzoekers hebben zich in de loop der tijden gebogen over de vraag hoe het onderwijs de leer- en leesprestaties van de kinderen kan verbeteren. Uit verschillende studies is gebleken dat het verschil in leesprestaties niet zit in het gebruik van een bepaalde methode (Mooij, 1994; Van den Bergh, Rijkers en Zwarts (2000). Effectieve leerkrachten blijken juist vele verschillende methoden en materialen naast elkaar te gebruiken (Allington en Johnston, 2000; Pressley, Wharton-McDonald, Mistretta-Hampston en Echevarria, 1998).

Vroeger dacht men dat een veilig schoolklimaat en een goede relatie tussen leerkracht en leerlingen de prestaties bevorderde, maar dit gaat alleen op als er tegelijkertijd sprake is van een efficiënte organisatie en een focus op academische prestaties. Verder blijkt dat in klassen waar alles door de leerkracht bepaald wordt en geen ruimte is voor eigen keuzes, niet alleen de intrinsieke motivatie maar ook het geloof in eigen kunnen en de zelfsturing van de leerling ondermijnd worden (Eccles, Wigfield en Schiefele, 1998). Eccles en haar collega's komen tot de conclusie dat leerlingen meer gemotiveerd zijn in klassen waar gelijktijdig meerdere activiteiten plaatsvinden, waar verschillende materialen voorhanden zijn en waar enige vrije keus is ten aanzien van activiteiten en partners.

Andere onderzoekers zijn van mening dat leren en motivatie maximaal bevorderd worden als leerlingen kunnen samenwerken in groepjes in vormen van coöperatief leren waarbij zowel de groepsverantwoordelijkheid als de individuele verantwoordelijkheid van belang zijn (Stevens en Slavin, 1995).

De visie op leesinstructie is in de loop der tijden sterk veranderd. Instructie van basisvaardigheden zoals technisch lezen en schrijven wordt niet meer als voldoende ervaren. Onderzoekers pleiten voor *thoughtful literacy* in aanvulling op *basic literacy* (zie Allington en Johnston, 2000). Andere onderzoekers wijzen op het belang van *functionele geletterdheid* (zie Verhoeven, 1994). In beide gevallen gaat het om instructie van vaardigheden die in de democratische, post-industriële samenleving van vandaag van belang zijn en de kinderen helpt te lezen, te schrijven en kritisch na te denken op hoog niveau. Bovendien wordt steeds meer het belang van motivatie en sociale interactie onderkent als zijnde cruciaal voor de lees- en schrijfontwikkeling (Guthrie en Wigfield, 2000).

De vraag is nu hoe de school deze nieuwe vormen van geletterdheid kan ontwikkelen. Volgens Duffy en Hoffman (1999) heeft het weinig zin methoden met elkaar te vergelijken, omdat keer op keer in onderzoek is aangetoond dat het gaat om de manier waarop de leerkrachten deze methodes uitvoeren. Leesmethodes kunnen niet de individuele verschillen in leesontwikkeling verklaren (Mooij, 1994; Van den Bergh, Rijkers en Zwarts, 2000). Daarom zijn in dit onderzoek niet de leesmethodes het voorwerp van onderzoek maar eerder een aantal instructiekenmerken van de leerkracht.

Het blijkt dat simpelweg de tijd die besteed wordt aan lezen en schrijven van belang is voor de vorderingen op dat gebied (Cooper, 1999; Cunningham en Allington, 1999). Ook de aanwezigheid van boeken op school en het enthousiasme van het schoolteam zijn van belang (Elley en Mangubhai, 1979). In klassen waar de nadruk ligt op de betekenis, wordt beter gepresteerd dan in klassen waar de nadruk ligt op de vaardigheden (Knapp, 1995).

Daarnaast stelt Au (1993) dat de leesinstructie en de lees- en schrijfactiviteiten op de scholen vaak niet zijn afgestemd op kinderen met een verschillende linguïstische of culturele achtergrond. De vraag is of er op scholen rekening gehouden wordt met de behoeften van verschillende groepen

leerlingen of dat er, volgens Au's *theorie van structurele ongelijkheid*, sprake is van het (ongewild of onbewust) instandhouden van de ongelijkheid.

#### 2.4 Instructie van leesstrategieën

Durkin (1978/'79) toonde aan dat in de Verenigde Staten slechts 1% van de lestijd besteed werd aan expliciete instructie van leesstrategieën. Weterings en Aarnoutse (1986) vonden in Nederland grotendeels dezelfde resultaten. De meeste onderzoekers zijn het erover eens dat betere lezers efficiënter zijn in hun strategiegebruik (zie bijvoorbeeld Pressley en Afflerbach, 1995). Echter, dat instructie in leesstrategieën het begrijpend lezen verbetert, is veel moeilijker te bewijzen. In de meeste interventiestudies waarbij strategieën getraind werden, verbeterde wel het strategiegebruik maar niet de score op begrijpend lezen (zie Aarnoutse en Schmitz, 1991). Palincsar en Brown (1984) zorgden voor een doorbraak met hun *reciprocal teaching* (wederkerend onderwijzen) methode. Hierbij wordt een beperkte set leesstrategieën in kleine groepen aangeboden en geoefend, waarbij de rol van de leerkracht gaandeweg afneemt en de kinderen meer en meer van elkaar leren. Vooral in combinatie met directe instructie kan de methode een positief effect hebben op leesbegrip (zie Rosenschein en Meister, 1994). Echter, voor zeer zwakke lezers en voor grotere groepen, lijken de effecten niet significant te zijn, zo wijzen onderzoeken in het speciaal onderwijs uit (Gruwel, 1995; Sliepen, 1995; Walraven, 1995).

Recentelijk worden veelbelovende resultaten behaald met de *Transactional Strategy Instruction* (TSI) methode (zie Pressley, 1998a). Bij TSI is er geen vaste set van strategieën zoals bij reciprocal teaching en de rol van de leerkracht is belangrijker. In lijn met Vygotsky (1978) gaat men er bij deze aanpak van uit dat het denken en het begrip bevorderd worden door interactie van de leerlingen met een volwassen deskundige. Net als bij *reciprocal teaching* wordt TSI in kleine groepjes gegeven. Tot nu toe is er een drietal studies bekend die melding maken van positieve resultaten van TSI op het begrijpend lezen van zwakke lezers (Anderson en Roit, 1993; Brown, Pressley, Van Meter en Schuder, 1996; Collins, 1991). De vraag of TSI ook geschikt is voor andere groepen lezers, bijvoorbeeld voor goede en gemiddelde lezers of voor kinderen met ernstige leesstoornissen, is nog niet beantwoord. Ook is het de vraag of de methode succesvol kan worden toegepast met hele groepen. Omdat we in Nederland, in tegenstelling tot de Verenigde Staten, niet beschikken over extra, speciaal opgeleide leesleerkrachten is het hier veel minder haalbaar om alle kinderen regelmatig instructie in kleine groepen te geven. Zolang in deze situatie geen verandering komt, zal strategie-instructie dus voornamelijk in grote groepen plaatsvinden.

Volgens Guthrie, Mc Gough, Bennett en Rice (1996) zijn strategieën belangrijk maar oervervelend als ze geïsoleerd van een zinvolle context worden aangeboden. Guthrie en anderen (1996) pleiten dan ook voor het aanbieden van rijke conceptuele contexten waarbinnen het gebruik van strategieën noodzakelijk is. Strategieën zijn moeilijk om te leren, te onthouden en te gebruiken. Alleen als leerlingen het nut ervan inzien zullen ze gemotiveerd worden om ze daadwerkelijk toe te passen. Guthrie en zijn collega's stellen daarom voor het lees- en schrijfonderwijs te integreren met de zaakvakken en hierbij langere tijd (minimaal zes weken) aan een thema te werken dat voor kinderen interessant is (bijvoorbeeld ruimtevaart of prehistorie). Deze aanpak van *Concept Oriented Reading Instruction* (CORI) is onderzocht in groep 5 en 7 en bleek zowel een positief effect te hebben op strategiegebruik als op een traditionele test voor begrijpend lezen, vergeleken met een controlegroep die op de traditionele manier les kreeg (zie Guthrie en anderen, 1998).

## 2.5 *Verschillen tussen eerste en tweede taalleerders*

Er zijn aanwijzingen dat kinderen met een verschillende socio-economische, -culturele of -linguïstische achtergrond kunnen verschillen in hun gebruik van leesstrategieën. Diverse onderzoekers vonden dat tweede taalleerders strategieën die ze in hun eerste taal gebruiken ook inzetten bij een tweede taal (Langer, Bartolomé, Väsques en Lucas, 1990; Miramontes en Commins, 1989). Er zijn ook aanwijzingen dat tweede taalleerders meer strategieën op macroniveau (tekstniveau) gebruiken terwijl moedertaalsprekers meer strategieën op microniveau (woord- en zinsniveau) gebruiken (Hacquebord, 1989; Jiménez, García en Pearson, 1996). Sommige onderzoekers vonden dat tweede taalleerders over het algemeen meer (meta)cognitieve strategieën gebruiken dan moedertaalsprekers (de Jager en Reezigt, 1996; Jiménez, García en Pearson, 1996). Echter, onderzoek op dit gebied is nog steeds schaars.

In tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt, blijkt dat leerlingen uit minderheidsgroepen in de basisschoolleeftijd vaak hoger scoren op motivatie dan hun autochtone leeftijdsgenoten. Diverse onderzoekers in de Verenigde Staten hebben bijvoorbeeld aangetoond dat basisschoolleerlingen uit minderheidsgroepen hoger scoren op prestatiemotivatie (Graham, 1994; Stevenson, Chen en Uttal, 1990) en op leesmotivatie (Baker en Wigfield, 1999; McKenna, Kear en Ellsworth, 1995).

## HOOFDSTUK 3

### Methode

#### 3.1 Onderzoeksgroep

Een random steekproef van 150 scholen in Zuid-Holland, Noord-Holland en Utrecht werd aangeschreven en uitgenodigd om deel te nemen aan een tweejarig, longitudinaal onderzoek. Het onderzoek vond plaats in de groepen 5 en 6 van het basisonderwijs en ging in oktober 1996 van start. Uiteindelijk zegden 34 scholen (met in totaal 43 groepen) hun medewerking toe, waarvan 21 in Rotterdam, Den Haag en Amsterdam, vijf in middelgrote gemeenten en acht in plattelandsgebieden. Er werd voor scholen in de Randstadprovincies gekozen om de deelname van voldoende allochtone leerlingen te waarborgen.

**Tabel 1** Leerlinggegevens van de 815 leerlingen van de 34 deelnemende scholen

	Autochtone leerlingen		Allochtone leerlingen	
	Hoge SES	Lage SES	Sur/Ant	Tur/Mar
Meisjes	145	93	81	90
Jongens	143	92	99	72
<b>Totaal</b>	<b>288</b>	<b>185</b>	<b>180</b>	<b>162</b>
Leeftijd aan het begin van groep 3	8.7	8.8	8.9	9

Zoals in tabel 1 valt af te lezen, waren er in totaal 815 leerlingen betrokken bij het onderzoek, waarvan 288 leerlingen uit Nederlandse gezinnen met een hogere sociaal-economische status (hoge SES), 185 leerlingen uit Nederlandse gezinnen met een lagere sociaal-economische status (lage SES), 180 leerlingen van Surinaamse of Antilliaanse afkomst (Sur/Ant groep) en 162 leerlingen van Turkse of Marokkaanse afkomst (Tur/Mar groep). De kinderen uit de Surinaams/Antilliaanse en de Turks/Marokkaanse groepen waren voornamelijk afkomstig uit gezinnen met een lage sociaal-economische status. De meerderheid van de Surinaams/Antilliaanse groep bestond uit Surinaamse kinderen van Hindoestaanse gezinnen. Slechts 17 leerlingen in deze groep waren van de Antilliaanse afkomst. Van de Surinaams/Antilliaanse groep sprak 45% thuis overwegend Nederlands. Van de Turk/Marokkaanse groep sprak slechts 6% thuis overwegend Nederlands.

#### *Achtergronden van de leerlingen*

In tabel 2 wordt een aantal achtergrondgegevens van de vier groepen leerlingen gepresenteerd. Zoals blijkt uit de tabel bezit bijna 80% van de autochtone leerlingen meer dan tien boeken. Voor de Surinaams/Antilliaanse was dit bijna 46% en voor de Turks/Marokkaanse groep nauwelijks 13%. Van de Turks/Marokkaanse kinderen zei 18,5% tijdens het interview thuis voor zichzelf geen enkel boek te hebben.

Op de vraag of de ouders vroeger voorgelezen hadden, waren er duidelijke verschillen tussen de twee Nederlandse groepen. In de hoge SES gezinnen werd in 85,7% van de gevallen minstens enkele keren per week voorgelezen. In lage SES gezinnen was dit 70,4%, in Surinaams/Antilliaanse gezinnen 49,4% en in Turks/Marokkaanse gezinnen 36,9%. Meer dan 60% van de Nederlandse en Surinaamse kinderen vond zichzelf goede lezers. Voor de Turks/Marokkaanse kinderen was dit percentage veel lager (46,5%).

Rond de 75% van de Nederlandse hoge SES groep en van de twee allochtone groepen antwoordde positief op de vraag of ze lezen leuk vonden. Voor de Nederlandse lage SES groep was dit 66,3%. Voor het lidmaatschap van de bibliotheek was hetzelfde patroon te zien: ook hier scoorden de allochtone groepen en de Nederlandse hoge SES groep het hoogst (hoger dan 80%) en de Nederlandse lage SES groep het laagst (76,2%).

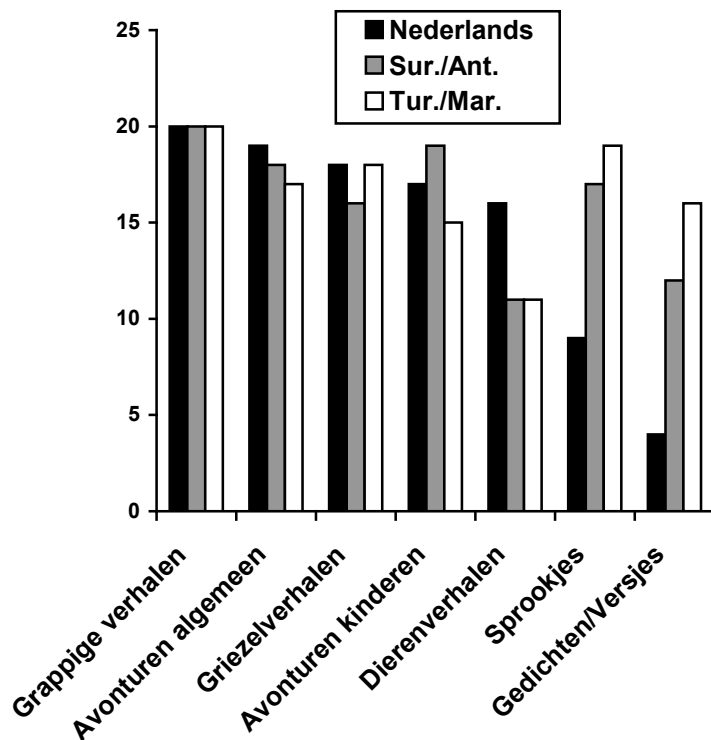
Op de vraag wat de kinderen het liefst lezen (kinderboek, stripboek, jeugdblad, krant) antwoordde 60% van de twee Nederlandse groepen dat ze kinderboeken het leukst vonden. Bij de twee allochtone groepen was dit zelfs meer dan 70%. Stripboeken kwamen op de tweede plaats. Van de Nederlandse lage SES groep las 36% het liefst strips. Bij de Surinaams/Antilliaanse groep was dit percentage het laagst (16,5%). Van de Turks/Marokkaanse groep zei bijna 4% dat ze het liefst in de krant lezen. Voor de andere groepen was dit ongeveer 1%.

Van de Nederlandse hoge SES kinderen was 62,4% geabonneerd op een kindertijdschrift. Dit gold voor 45,3% van de Nederlandse lage SES kinderen, voor 33,5% van de Surinaams/Antilliaanse kinderen en voor 20,4% van de Turks/Marokkaanse kinderen.

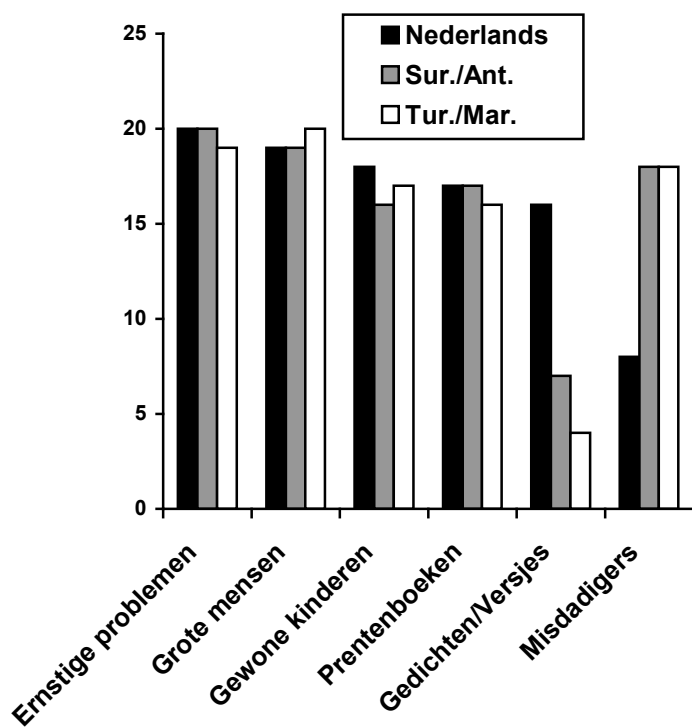
**Tabel 2** Achtergrondgegevens van de vier groepen leerlingen

	Autochtone leerlingen		Allochtone leerlingen	
	Hoge SES (n = 266)	Lage SES (n = 172)	Sur./Ant. (n = 170)	Tur./Mar. (n = 157)
	%	%	%	%
Hoeveel boeken heb jij thuis voor jezelf?				
Meer dan 10	79.3	79.1	45.9	12.7
Ongeveer 10	9.8	9.9	12.9	12.7
Een paar	9.8	9.9	37.1	56.1
Geen	1.1	1.2	4.1	18.5
Hebben je ouders je voorgelezen toen je klein was?				
Elke dag	65.7	50.6	36.5	19.1
Een paar keer per week	20.0	19.8	12.9	17.8
Soms	7.2	17.4	20.0	20.4
Nooit	1.1	4.1	17.1	31.8
Ik weet het niet meer	6.0	8.1	13.5	10.8
Vind je jezelf een goede lezer?				
Erg goed/Goed	65.8	61.0	62.9	46.5
Gewoon: niet goed/niet slecht	25.2	33.7	24.1	33.8
Nee/Helemaal niet	9.0	5.2	12.9	19.7
Vind je lezen leuk?				
Erg leuk/Leuk	76.7	66.3	73.5	76.4
Niet zo erg leuk	20.3	30.2	22.9	21.0
Helemaal niet leuk	2.6	3.5	3.5	2.5
Ben je lid van de bibliotheek?				
Ja	88.3	76.2	83.5	82.7
Nee	11.7	23.8	16.5	17.3
Wat lees je het liefst?				
Kinderboek	67.3	57.0	77.6	70.7
Stripboek	25.9	36.0	16.5	20.4
Jeugdblad	5.6	5.8	4.7	5.1
Krant	1.1	1.2	1.2	3.8
Ben je geabonneerd op een jeugdblad?				
Ja	62.4	45.3	33.5	20.4
Nee	37.6	54.7	66.5	79.6

Aan het eind van groep 5 werd de kinderen tevens gevraagd hun mening te geven ten aanzien van 20 verschillende categorieën boeken. In de figuren 1 en 2 zijn de scores opgenomen van de categorieën waarop drie groepen kinderen (de Nederlandse groep, de Surinaams/Antilliaanse groep en de Turks/Marokkaanse groep) respectievelijk het hoogst of het laagst scoorden. De Nederlandse hoge en lage SES groep werden in deze tabel samengevoegd, omdat er nauwelijks verschillen bleken te zijn tussen deze twee groepen. In figuur 1 zijn de zeven meest populaire categorieën te zien. Bij alle groepen kinderen scoorden grappige verhalen het hoogst. Ook avonturenboeken (in het algemeen of met kinderen) scoorden hoog bij de drie groepen, evenals griezelverhalen. Naast deze overeenkomsten waren er ook verschillen. De Nederlandse kinderen bleken dierenverhalen beduidend leuker te vinden dan de twee allochtone groepen. De allochtone groepen waardeerden sprookjes en gedichten en versjes weer meer dan de Nederlandse groep.



**Figuur 1** Wat Nederlandse, Surinaams/Antilliaanse en Turks/Marokkaanse kinderen **graag** lezen



**Figuur 2** Wat Nederlandse, Surinaams/Antilliaanse en Turks/Marokkaanse kinderen **minder graag** lezen

In figuur 2 staan de categorieën die het minst populair waren bij de kinderen. Ook hier was weer sprake van overeenkomsten en verschillen. Over het algemeen werden verhalen over ernstige problemen, over volwassenen, gewone kinderen en prentenboeken minder leuk gevonden. Ten aanzien van versjes en gedichtjes en verhalen over misdadigers waren de meningen verdeeld: de Nederlandse kinderen vonden gedichten en versjes duidelijk minder leuk dan de allochtone kinderen, terwijl de allochtone kinderen minder waardering hadden voor verhalen over misdadigers dan hun Nederlandse leeftijdsgenoten. Dit was opvallend omdat de meeste allochtone kinderen tegelijkertijd aangaven griezelverhalen en avonturenboeken wel leuk te vinden, terwijl hierin ook vaak misdadigers voorkomen. Boeken over misdadigers waren als aparte categorie genoemd in de vragenlijst. Het zou kunnen dat het bij allochtone kinderen afkeer wekt als misdadigers een prominente rol in een boek toebedeeld krijgen, wat gesuggereerd werd door de vraagstelling.

### *3.2 De vraagstelling van het onderzoek*

Omdat er in Nederland grote verschillen in taal- en leesvaardigheid bestaan tussen verschillende groepen basisschoolleerlingen, is het van belang de verschillen en overeenkomsten tussen deze groepen leerlingen nader te onderzoeken en te bekijken welke factoren voor welke groepen van belang zijn het begrijpend lezen en welke gevolgen dit zou moeten hebben voor het leesonderwijs.

In het huidige onderzoek kijken we niet alleen naar cognitieve aspecten van lezen (het kunnen lezen) maar ook naar metacognitieve aspecten (reflectie; strategie-gebruik) en motivationele aspecten (het willen lezen) van verschillende groepen basisschoolleerlingen. Ook werd gekeken naar de invloed van het leesklimaat in het gezin, het lezen in de vrije tijd en de effecten van leesactiviteiten en instructie op school. Omdat de intelligentie een rol speelt bij begrijpend lezen werd ook deze variabele meegenomen in het onderzoek.

Diverse onderzoekers hebben zich beziggehouden met of het ene of het andere aspect van lezen, maar voor Nederlandse basisschoolleerlingen zijn deze aspecten tot nu toe nog niet in samenhang onderzocht. Ook over eventuele verschillen in dit opzicht tussen kinderen met een verschillende sociaal-economische of etnische achtergrond is nog erg weinig bekend. Het schaarse onderzoek dat er op dit gebied is, geeft aan dat zich belangrijke verschillen voor kunnen doen bij het leren lezen van eerste en tweede taalleerders.

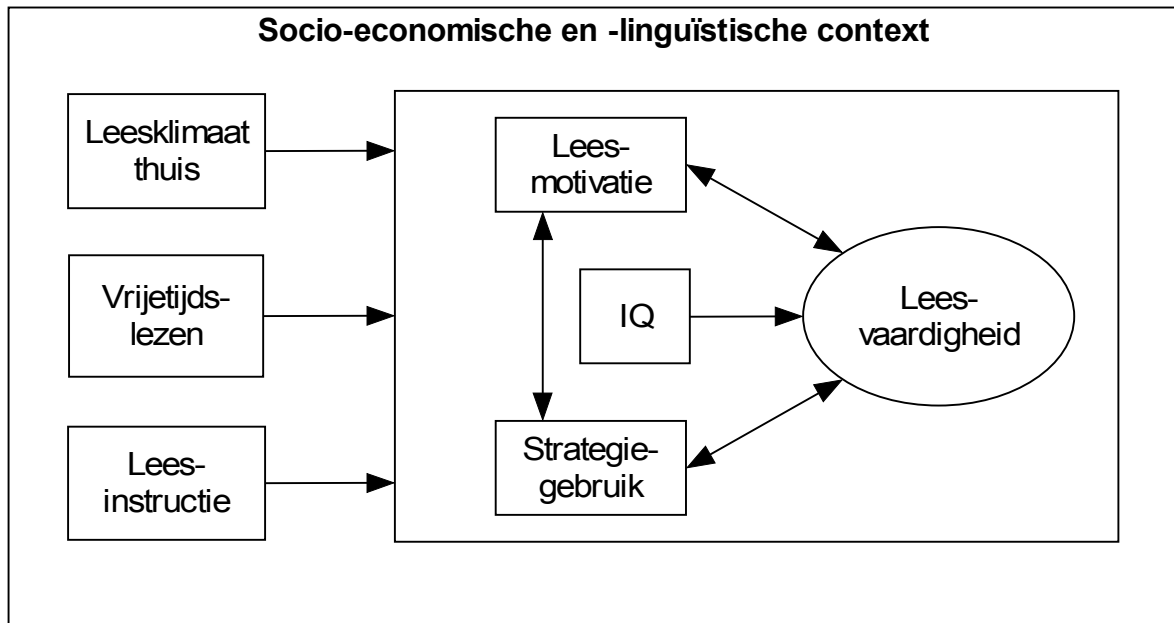
#### *Onderzoeksvragen*

Het onderzoek kan worden uitgesplitst in vier deelonderzoeken met de volgende hoofdvragen:

1. Hoe ziet de huidige praktijk van het leesonderwijs in de groepen 5 en 6 van het basisonderwijs eruit en zijn er hierbij verschillen tussen scholen met verschillende populaties?
2. Hoe ontwikkelen de leesvaardigheid, het strategiegebruik, de leesmotivatie en het vrijetijdslezen zich van leerlingen in groep 5 en 6 met een verschillende sociaal-economische en etnische achtergrond?
3. Wat zijn de relaties tussen technisch lezen, begrijpend luisteren, leeswoordenschat en begrijpend lezen? Welke invloed hebben strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen op het begrijpend lezen en zijn er hierbij verschillen tussen de verschillende groepen leerlingen?
4. Welke gezins- en schoolfactoren beïnvloeden de prestaties op het gebied van begrijpend lezen, leeswoordenschat, strategiegebruik en leesmotivatie van eerste en tweede taalleerders het sterkst?



In figuur 3 is een grafische voorstelling van de vraagstelling van het onderzoek te zien. De verwachting is dat het leesklimaat thuis, het lezen in de vrije tijd en de leesinstructie op school van invloed zullen zijn op de leesprestaties. Op grond van het schaarse onderzoek verwachten we tevens dat er wederkerige relaties bestaan tussen leesmotivatie en leesvaardigheid, tussen leesmotivatie en strategiegebruik en tussen strategiegebruik en leesvaardigheid. We verwachten dat deze relaties niet in alle opzichten hetzelfde zullen zijn voor verschillende groepen kinderen.



**Figuur 3** Invloeden op leesvaardigheid van leerlingen in groep 5 en 6

### 3.3 Design en instrumentarium

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werd een tweejarig, longitudinaal onderzoek opgezet. In tabel 3 worden de instrumenten en de verschillende meetmomenten over de twee jaren getoond.

**Tabel 3** Overzicht van de instrumenten en inter-item betrouwbaarheid ( $\alpha$ ) op de diverse meetmomenten (m1, m2, m3)

Variabelen	Instrumenten	m1 m2 m3 ( $\alpha$ )
<b>Leesvaardigheid</b>		
Technische leesvaardigheid	Drie Minuten Toets, 3A, 3B, 3C (Verhoeven, 1992)	
Leeswoordenschat	Leeswoordenschattaak, E5, E6 (Verhoeven en Vermeer, 1992)	.85/.85/.87
Begrijpend lezen	IEA Test for 9-year-olds (Elley, 1992)	.89/.90/.90
Begrijpend luisteren	Cito Toets Luisteren M5 (Krom, 1992)	.86
<b>Strategiegebruik</b>		
	Vragenlijst Leesstrategieën (totaal)	.82/.82/.81
Zelfreflectiestrategieën		.70/.74/.75
Routinestrategieën		.66/.68/.71
Herleesstrategieën		.51/.56/.56
Inschattingstrategieën		.42/.44/.35
<b>Leesmotivatie</b>		
	Vragenlijst Leesmotivatie (totaal)	.78/.79/.76
Intrinsieke motivatie		.82/.83/.83
Extrinsieke motivatie		.69/.72/.75
Ontsnappingsmotivatie		.59/.61/.58
Non-verbale intelligentie	Raven's Standard PM, sets A, B, C (Raven, Court en Raven, 1977)	.88*
<b>Gezinsvariabelen</b>		
Vrijtijdsactiviteiten	Logboek voor de leerlingen	- / - / -
Leesklimaat in het gezin	Leerlinginterview	.71
<b>Leerkrachtvariabelen</b>		
Cognitieve leerkrachtattitude	5-punts Likertschaal	.73
Affectieve leerkrachtattitude	5-punts Likertschaal	.72
Faciliteiten zelfstandig lezen	Vragenlijst	.78
Boekpromotie activiteiten	Vragenlijst	.73
Dagelijkse taalactiviteiten	Logboek voor de leerkracht	- / -
Begrijpend leesinstructie	Klassenobservatie	.69 tot .99**

\* Spearman-Brown corrected; \*\* inter-rater betrouwbaarheid ( $\chi^2$ )

De toetsen en vragenlijsten voor de kinderen werden klassikaal afgenomen door de groepsleerkracht. Om een uniforme afname te garanderen, kregen alle leerkrachten van tevoren uitgebreide instructie over de toetsprocedures aan de hand van een toetsprotocol of draiboek. Zoals te zien valt in de tabel zijn de meeste toetsen afgenomen op drie meetmomenten: aan het begin van groep 5, aan het eind van groep 5 en aan het eind van groep 6. Om de leerkrachten niet teveel te belasten, werd de toets voor begrijpend luisteren slecht op twee meetmomenten afgenomen.

Tevens werd door de leerlingen gedurende twaalf weken (over twee jaar verspreid) een logboek bijgehouden, gebaseerd op de logboeken die Otter (1993) in eerder onderzoek gebruikte (zie bijlage 1). Hierin noteerden de leerlingen, naast een aantal andere vrijetijdsactiviteiten, hoe vaak en hoe lang ze de vorige dag thuis gelezen hadden. In groep 5 werd eveneens bij alle kinderen eenmalig een non-verbale IQ test afgenomen en een leerling-interview waarbij de kinderen bevraagd werden over het leesklimaat in het gezin. De leerkrachten vulden aan het begin en eind van elk schooljaar een aantal vragenlijsten in (zie bijlage 3) en hielden eveneens gedurende twaalf weken een logboek bij waarin ze de taal- en leesactiviteiten van de afgelopen dag noteerden (zie bijlage 2). Hiernaast werden in alle groepen 5 en 6 observaties van begrijpend leeslessen uitgevoerd, met gebruikmaking van tijdseenheden van tien seconden (*predominant activity sampling*). Hierbij werden vier observatiecategorieën gehanteerd: groeperingsvorm, activiteit van de leerkracht, focus van de leerkracht en activiteit van de leerlingen.

De toets voor technische leesvaardigheid en het leerlinginterview werden individueel afgenomen in een apart kamertje door de onderzoeker of door een testassistent. De toets voor non-verbale intelligentie werd klassikaal afgenomen door de onderzoeker of een testassistent. De testassistenten waren studenten van de Haagse Hogeschool en van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de universiteit van Leiden. Zij hadden van te voren een uitgebreide training ontvangen ten aanzien van de toetsafnames, interviews en observaties. In alle groepen, zowel in groep 5 als 6, werden eenmalig klassenobservaties verricht van reguliere lessen begrijpend lezen door de onderzoeker en door testassistenten. Om een hoge mate overeenstemming te bereiken tussen de observaties van de onderzoeker en de vier testassistenten werd van te voren uitgebreid met het observatieprotocol geoefend aan de hand van videobeelden.

Om het strategiegebruik van de leerlingen te meten werd een vragenlijst ontwikkeld gebaseerd op een instrument eerder gebruikt door Mooij (1994) en Pintrich en De Groot (1990). De vragenlijst voor leesmotivatie was gebaseerd op eerdere instrumenten van Aarnoutse (1990), Greaney en Neuman (1990) en Tellegen en Catsburg (1987). De vragenlijsten en testen voor strategiegebruik en leesmotivatie werden onderworpen aan een factoranalyse (principale componenten analyse met Varimax rotatie). Dit leidde tot de identificatie van vier types leesstrategieën: zelfreflectie-, routine-, herlees- en inschattingstrategieën en drie aspecten van leesmotivatie: intrinsieke motivatie, extrinsieke leesmotivatie en escape-motivatie ofwel leesmotivatie om aan het dagelijks bestaan te ontsnappen door je af te zonderen met een boek (zie bijlage 4 en 5).

### 3.4 Data analyse

In hoofdstuk 4 worden de resultaten gepresenteerd. In 4.1 wordt beschreven hoe de huidige praktijk van het leesonderwijs eruit ziet (Onderzoeksvraag 1). Er wordt een gedetailleerde beschrijving gegeven van de taal- en leesactiviteiten en de lessen begrijpend lezen zoals die in de groepen 5 en 6 plaatsvonden. Door middel van ANOVA (*oneway analyses of variance*) werd bovendien een vergelijking gemaakt tussen scholen met verschillende populaties, variërend van geheel witte tot geheel zwarte scholen. In 4.2 wordt met behulp van MANOVA (*multivariate analyses of variance*) onderzocht hoe het staat met de ontwikkeling van de leesvaardigheid, het gebruik van leesstrategieën, de leesmotivatie en het vrijetijdslezen van de verschillende groepen leerlingen (Onderzoeksvraag 2). Tevens werd met behulp van *t*-tests een vergelijking gemaakt tussen autochtone goede en zwakke lezers en tussen allochtone goede en zwakke lezers. In 4.3 worden de relaties tussen de verschillende vaardigheden, het strategiegebruik, de leesmotivatie en het vrijetijdslezen nader bekeken met behulp

van structurele modeltoetsingen (AMOS) (Onderzoeksvraag 3). In 4.4 wordt aan de hand van multilevel analyses op twee niveaus (leerling en klasniveau) bekeken welke gezins- en schoolvariabelen het begrijpend lezen, de leeswoordenschat, het gebruik van zelfreflectiestrategieën en de intrinsieke leesmotivatie het sterkst beïnvloeden (Onderzoeksvraag 4). In hoofdstuk 5 volgen de conclusies, discussiepunten en aanbevelingen.

## HOOFDSTUK 4

### Resultaten

#### 4.1 *De praktijk van het leesonderwijs in groep 5 en 6*

**Onderzoeksvraag 1:**

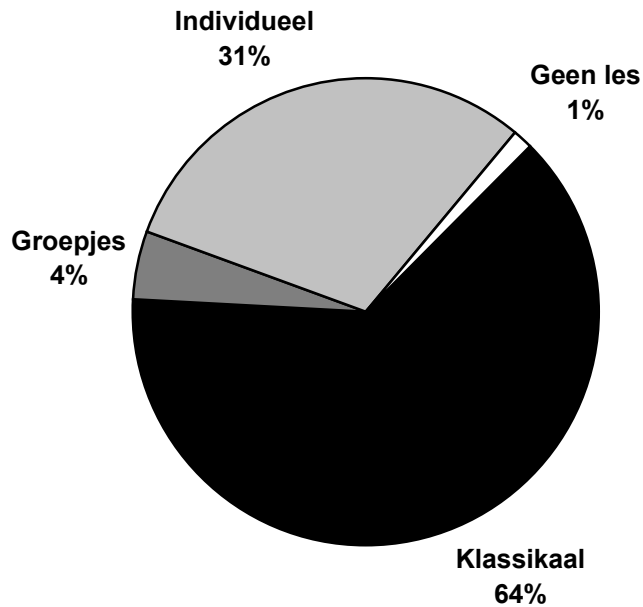
Hoe ziet de huidige praktijk van het leesonderwijs in de groepen 5 en 6 van het basisonderwijs eruit en zijn er hierbij verschillen tussen scholen met verschillende populaties?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden werd bekeken hoeveel tijd er in groep 5 en 6 werd besteed aan de diverse taal-, lees- en schrijfactiviteiten, welke lees- en boekpromotieactiviteiten er plaatsvonden en op welke manier er instructie in begrijpend lezen gegeven werd. Tevens werd gekeken of leerkrachten op scholen met verschillende populaties verschillen in hun leesinstructie en in hun aanbod van leesactiviteiten.

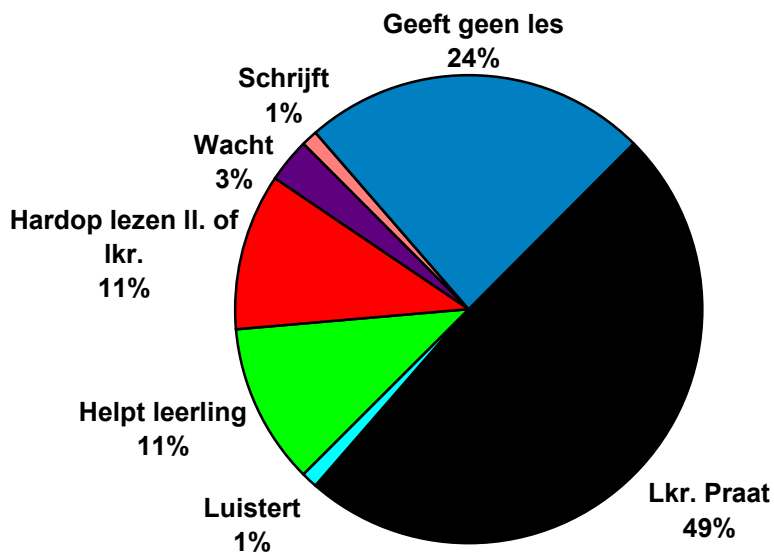
Uit de attitude-vragenlijsten bleek dat de leerkrachten de bevordering van het leesplezier en de ontwikkeling van de woordenschat als de belangrijkste doelen van leesinstructie zagen. Verder kwam uit de vragenlijsten naar voren dat er grote verschillen bestonden tussen individuele scholen op het gebied van lees- en boekpromotie en activiteiten rondom het zelfstandig lezen. Gemiddeld waren er in de klassen 50 leesboeken beschikbaar en de gemiddelde schoolbibliotheek bevatte 650 boeken. Er waren echter ook enkele leerkrachten die rapporteerden noch over een klassenbibliotheek noch over een schoolbibliotheek te beschikken. Anderen daarentegen hadden de beschikking over 220 boeken in de klas of 2000 boeken in de schoolbibliotheek. Op ongeveer 30% van de scholen stond zelfstandig lezen niet op het rooster. Deze bevindingen duiden erop dat het zelfstandig lezen van boeken niet op alle scholen even belangrijk gevonden wordt.

Zoals bleek uit de logboeken besteedden de leerkrachten in groep 5 en 6 ongeveer 13,5 minuut per dag aan begrijpend lezen, tien tot dertien minuten aan technisch lezen en ongeveer twaalf minuten aan spelling en interpunctie. Zelfstandig lezen en voorlezen nam beide dagelijks ongeveer zeven minuten in beslag, terwijl het schrijven van teksten en woordenschatonderwijs beide ongeveer vijf minuten per dag kostten. Discussie over teksten en boeken in kleine groepjes kwam slechts sporadisch voor.

De resultaten van de lesobservaties toonden aan dat er gemiddeld in groep 5 en 6 gedurende 64% van de tijd klassikaal lesgegeven werd, 31% van de tijd werkten de kinderen individueel aan een opdracht en 4% van de tijd werd er samengewerkt in kleine groepjes (zie figuur 4).

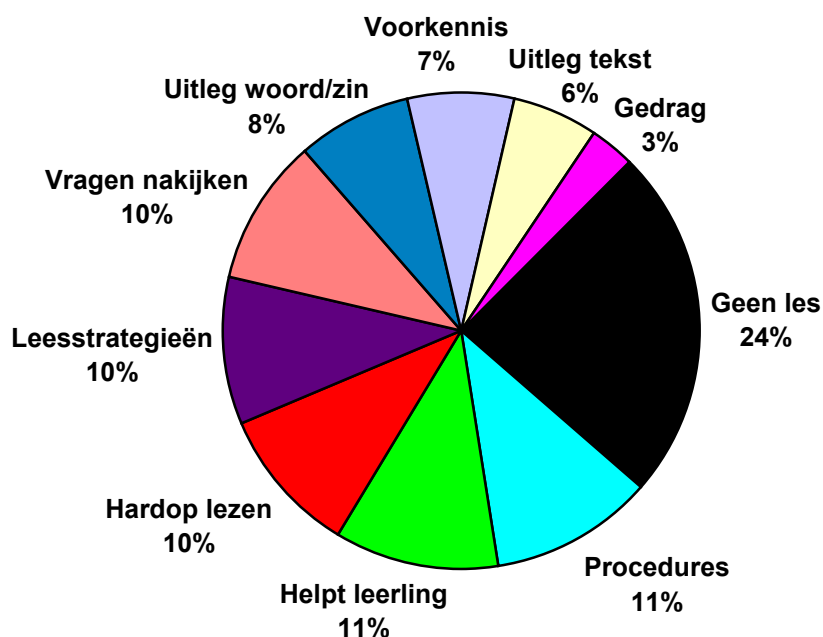


**Figuur 4** Groepering bij begrijpend lezen in groep 5 en 6



**Figuur 5** Leerkrachtactiviteiten bij begrijpend lezen in groep 5 en 6

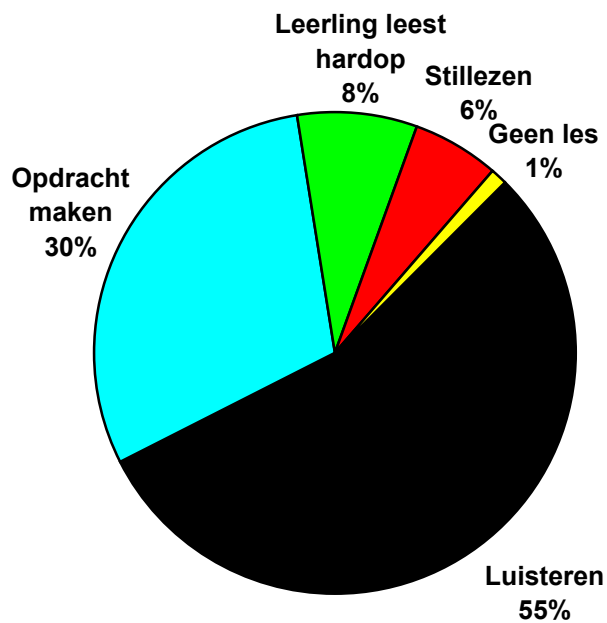
Uit figuur 5 valt af te lezen dat leerkrachten in 49% van de tijd aan het woord waren. Ze gaven dan instructie of stelden vragen. In slechts 1% van de tijd was een leerling langer dan tien seconden achtereen aan het woord, wat aangeeft dat de conversatie bijna totaal gedomineerd werd door de leerkracht. Voor 11% van de tijd hielpen de leerkrachten een individuele leerling tijdens het maken van vragen of opdrachten. Verder werd rond de 11% besteed aan het hardop lezen van de tekst door de leerkracht of een leerling, 3% aan het wachten tijdens procedures en 1% aan schrijven op het bord.



**Figuur 6** Focus van de leerkracht bij begrijpend lezen in groep 5 en 6

Figuur 6 laat zien dat de leerkrachten gedurende 24% van de tijd niet bezig waren met de les. Ongeveer 11% van de tijd werd besteed aan procedures (bijvoorbeeld wachten, schriften uitdelen), 11% aan het helpen van individuele leerlingen, ongeveer 10% aan het hardop voorlezen van de tekst door de leerkracht of een leerling, 10% aan de instructie van leesstrategieën, 10% aan het nakijken van vragen en opdrachten, 8% aan de uitleg van een woord of zin, 7% aan het activeren van voorkennis of het verstrekken van feitenkennis, 6% aan het uitleggen van grotere delen van de tekst en 3% aan correctie van het gedrag.

Uit figuur 7 blijkt dat de leerlingen voor 55% van de tijd luisterden, voor 30% bezig waren met het maken van vragen of opdrachten, voor 8% luisterden naar een medeleerling die hardop las (of meelazen), voor 6% stil lasen en voor 1% van de tijd niet met de les bezig waren. De resultaten van de lesobservaties geven aan dat er veel geluisterd en weinig gelezen en gepraat werd tijdens de lessen begrijpend lezen.



**Figuur 7** Leerlingactiviteiten bij begrijpend lezen in groep 5 en 6

#### *Scholen met verschillende populaties vergeleken*

Er werd een vergelijking gemaakt tussen vier verschillende types scholen (vier strata). De populatie van stratum 1 scholen bestond voornamelijk uit Nederlandse, hoge SES leerlingen. De stratum 2 scholen hadden vooral Nederlandse, lage SES leerlingen. De stratum 3 scholen hadden een gemengde populatie van zowel autochtone als allochtone leerlingen, terwijl de stratum 4 scholen voornamelijk allochtone leerlingen hadden. Uit de vergelijking tussen de vier strata bleek dat er slechts twee significante verschillen waren. Ten eerste bleek dat hoe meer allochtone en hoe meer kinderen in achterstandssituaties er op de scholen aanwezig waren, hoe meer tijd er besteed werd aan lessen begrijpend lezen. In stratum 4 scholen werd per dag zeven minuten meer tijd besteed aan begrijpend lezen dan in stratum 1 scholen. Ten tweede bleek dat op scholen in stratum 3 de leerkrachten affectieve, motivationele doelen van leesinstructie minder belangrijk vonden dan de leerkrachten in de andere strata. Verrassend genoeg werden er op 44 van de 46 variabelen geen significante verschillen gevonden tussen de strata. Er was bijvoorbeeld verwacht dat er op scholen met meer niet-Nederlandstalige leerlingen aanzienlijk meer aan woordenschatonderwijs gedaan zou worden. Dit bleek echter niet het geval te zijn; gemiddeld werd er in alle strata dagelijks ongeveer vijf minuten aan expliciet woordenschatonderwijs besteed. Tussen de groepen 5 en 6 werden nauwelijks verschillen gevonden op de diverse leerkrachtvariabelen. Wel waren er grote individuele verschillen binnen de vier strata en binnen de twee leerjaren.



**Onderzoeksvraag 2:**

Hoe ontwikkelen de leesvaardigheid, het strategiegebruik, de leesmotivatie en het vrijetijdslezen zich van leerlingen in groep 5 en 6 met een verschillende sociaal-economische en etnische achtergrond?

Om deze vraag te beantwoorden werd de ontwikkeling van begrijpend luisteren, technisch lezen, leeswoordenschat en begrijpend lezen voor de vier groepen leerlingen gevolgd, evenals de ontwikkeling van het gebruik van vier types leesstrategieën en drie aspecten van leesmotivatie. Bovendien werd de ontwikkeling van het vrijetijdslezen onderzocht.

In lijn met eerder onderzoek scoorden de allochtone kinderen aanzienlijk lager op de toetsen voor begrijpend luisteren, leeswoordenschat en begrijpend lezen. De verschillen tussen de vier groepen bleven vrij constant over de twee leerjaren. De Nederlandse hoge SES leerlingen scoorden steeds het hoogst, gevolgd door de Nederlandse lage SES leerlingen en de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen terwijl de Turks/Marokkaanse leerlingen steeds het laagst scoorden. Echter, op technisch lezen bleken de allochtone leerlingen hun achterstand in te lopen. De Surinaams/Antilliaanse leerlingen eindigen aan het eind van groep 6 op hetzelfde niveau als de Nederlandse hoge SES leerlingen, terwijl de Turks/Marokkaanse leerlingen op hetzelfde niveau eindigden als de Nederlandse lage SES leerlingen.

Met betrekking tot de leesstrategieën was er geen duidelijke vooruitgang of achteruitgang te zien in de scores. Zelfreflectiestrategieën en inschattingstrategieën werden het meest gebruikt terwijl routinestrategieën het minst werden gebruikt door alle vier subgroepen. In het algemeen rapporteerden de allochtone leerlingen aanzienlijk meer strategiegebruik dan de autochtone leerlingen. Tussen de twee autochtone groepen en de twee allochtone groepen onderling werden geen significante verschillen gevonden.

Voor alle subgroepen viel een duidelijke neergang waar te nemen op alledrie aspecten van leesmotivatie. De allochtone kinderen en de Nederlandse hoge SES kinderen scoorden even hoog op intrinsieke leesmotivatie en de allochtone kinderen scoorden bovendien hoger op extrinsieke motivatie dan de twee Nederlandse groepen. Opvallend was dat de Nederlandse lage SES kinderen het laagst scoorden op intrinsieke motivatie terwijl de Nederlandse hoge SES kinderen het laagst scoorden op extrinsieke motivatie.

Parallel aan de achteruitgang in leesmotivatie werd ook het vrijetijdslezen minder. Gemiddeld lazen de kinderen in groep 5 thuis iets minder dan acht minuten per dag, terwijl dit in groep 6 niet meer dan 6 minuten was. De daling was sterker voor allochtone dan voor autochtone leerlingen. De Nederlandse lage SES leerlingen lazen het minst van allemaal. De Turks/Marokkaanse leerlingen rapporteerden in hun logboeken het meeste vrijetijdslezen, gevolgd door de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen en de Nederlandse hoge SES leerlingen.

Er werd tevens een vergelijking gemaakt tussen goede en zwakke lezers. Voor dit doel werden de 25% laagste en hoogste scoorders op de begrijpend leestest geselecteerd. Er werden aparte analyses uitgevoerd voor de autochtone en allochtone leerlingen. De zwakke lezers rapporteerden in het algemeen meer strategiegebruik dan de goede lezers; vooral routinestrategieën werden door de zwakke lezers aanzienlijk vaker gebruikt. Dit gold voor zowel de autochtone als de allochtone groep. Alleen de zelfreflectiestrategieën werden door de Nederlandse goede lezers meer gebruikt dan door de Nederlandse zwakke lezers. Het verschil was echter niet significant. Verder scoorden de Nederlandse goede lezers significant hoger op intrinsieke leesmotivatie en op vrijetijdslezen dan de Nederlandse zwakke lezers. De Nederlandse zwakke lezers scoorden hoger op extrinsieke leesmotivatie. Tussen de

allochtone goede en zwakke lezers werden dergelijke verschillen niet gevonden; de goede zowel als de zwakke lezers lazen thuis evenveel en scoorden ook even hoog op intrinsieke en extrinsieke motivatie.

#### 4.3 *Relaties tussen begrijpend lezen, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen*

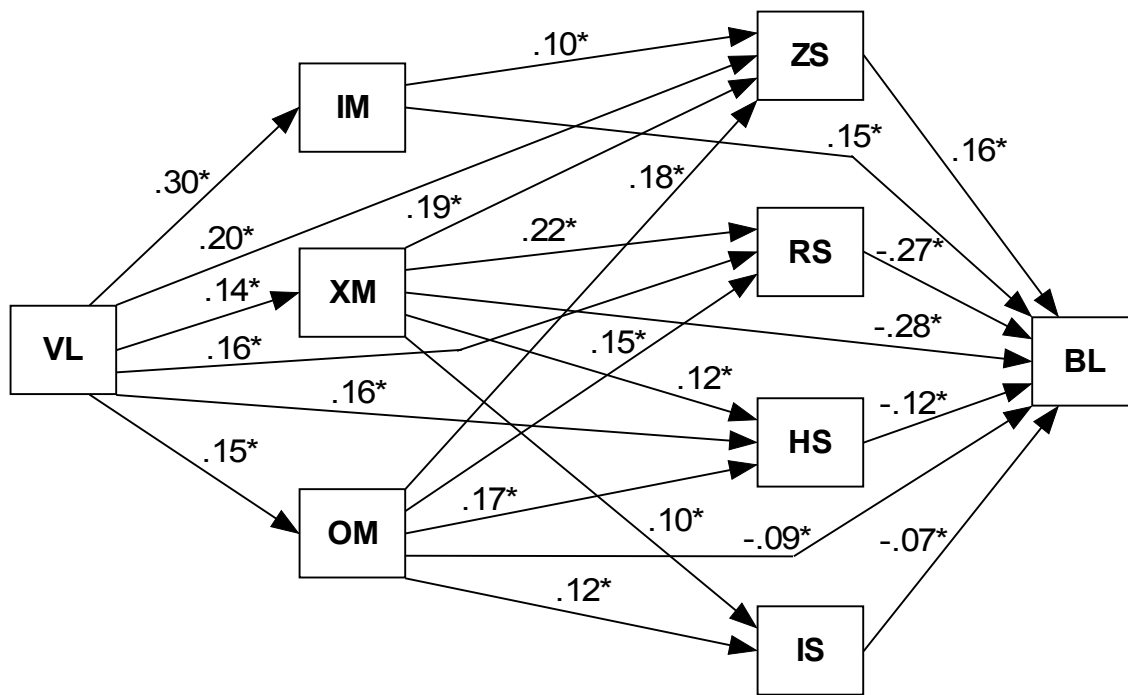
**Onderzoeksvraag 3:**

Wat zijn de relaties tussen technisch lezen, begrijpend luisteren, leeswoordenschat en begrijpend lezen? Welke invloed hebben strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen op het begrijpend lezen en zijn er hierbij verschillen tussen de verschillende groepen leerlingen?

Om deze vraag te beantwoorden werden de relaties tussen de verschillende cognitieve en linguïstische vaardigheden, het strategiegebruik, de leesmotivatie en het vrijetijdslezen nader bestudeerd. De centrale vraag was *of*, en zo ja, *hoe* deze relaties verschilden voor de verschillende groepen leerlingen. In een structureel model dat de effecten van cognitieve en linguïstische vaardigheden op het begrijpend lezen toetste, bleek dat er naast de vele overeenkomsten tussen de subgroepen ook verschillen waren. Voor de twee Nederlandse groepen werd een sterk effect van begrijpend luisteren op begrijpend lezen gevonden en geen effect van leeswoordenschat. Voor de twee allochtone groepen was het precies andersom; hier werd een sterk effect van leeswoordenschat op begrijpend lezen gevonden en slechts een matig effect van luistervaardigheid op begrijpend lezen. Verder bleek er voor de Turks/Marokkaanse groep een veel kleiner effect van non-verbale intelligentie op begrijpend lezen te zijn dan voor de andere groepen.

Van de vier types leesstrategieën, bleken alleen de zelfreflectiestrategieën een positief effect te hebben op begrijpend lezen, voor de totale groep en ook voor de vier subgroepen. Het gebruik van routine-, herlees- en inschattingstrategieën vertoonde een negatieve relatie met leesbegrip voor alle vier subgroepen.

Met betrekking tot de drie aspecten van leesmotivatie kwam naar voren dat alleen intrinsieke motivatie een positief effect had op het leesbegrip. Extrinsieke en ontsnappingsmotivatie bleken beide een negatieve relatie te hebben met leesbegrip. Vrijetijdslezen bleek geen direct effect op leesbegrip te hebben, althans niet voor de totale groep. Voor de twee Nederlandse groepen werden wel kleine maar significante, positieve effecten gevonden. Echter, voor de Turks/Marokkaanse kinderen was er geen effect en voor de Surinaams/Antilliaanse kinderen was het effect van vrijetijdslezen op begrijpend lezen negatief.



**Figuur 8** Eindmodel voor de totale groep aan het eind van groep 5

\*=significant op .05 niveau;

VL=Vrijtijdslezen; IM=Intrinsieke Motivatie; XM=Extrinsieke Motivatie;  
 OM=Ontsnappingsmotivatie; ZS=Zelfreflectiestrategieën; RS=Routinestrategieën;  
 HS=Herleesstrategieën; IS=Inschattingstrategieën ; BL=Begrijpend Lezen

In een geïntegreerd structureel model (zie figuur 8) werden de relaties tussen begrijpend lezen, de vier types leesstrategieën, de drie aspecten van leesmotivatie en het vrijetijdslezen nader onderzocht. In het model voor de totale groep bleek dat vrijetijdslezen een positief effect had op de intrinsieke motivatie, wat vervolgens een positief effect had op het gebruik van zelfreflectiestrategieën. De zelfreflectiestrategieën beïnvloedden vervolgens het leesbegrip weer positief. Bovendien werd er ook een direct, positief effect van intrinsieke motivatie op leesbegrip gevonden. In eerdere modellen werden omgekeerde positieve effecten van intrinsieke motivatie op vrijetijdslezen gevonden. Deze resultaten wijzen op een wederkerige relatie.

In afzonderlijke analyses voor de vier subgroepen kwamen zowel overeenkomsten als verschillen naar voren. Voor alle vier groepen kinderen was er een significante en positieve relatie tussen intrinsieke motivatie en vrijetijdslezen. Bovendien gold voor alle groepen dat motivatievariabelen in het algemeen een positief effect hadden op het strategiegebruik. Voor de twee Nederlands groepen had vrijetijdslezen een indirect positief effect op begrijpend lezen via intrinsieke motivatie. In het geïntegreerde model (zie figuur 8) waren na toevoeging van de strategie- en motivatievariabelen de directe effecten van vrijetijdslezen op leesbegrip, die in eerdere modellen significant waren, niet meer significant.

Voor de Turks/Marokkaanse groep had niet de intrinsieke maar de extrinsieke motivatie een indirect positief effect op leesbegrip via het gebruik van zelfreflectiestrategieën. Voor de Surinaams/Antilliaanse groep werd weer een negatieve relatie tussen vrijetijdslezen en leesbegrip gevonden. Hieruit kan niet geconcludeerd worden dat vrijetijdslezen een negatief effect op het leesbegrip heeft voor de Surinaams/Antilliaanse groep. Het is waarschijnlijker dat de kinderen uit deze groep vooral gestimuleerd worden om meer te gaan lezen door hun ouders als deze signalen krijgen

van de school dat hun kind het niet goed doet met lezen. Onderzoek van Leseman en De Jong (1998) heeft namelijk aangetoond dat in Surinaamse maar ook in Turkse gezinnen lezen vooral als een noodzakelijke vaardigheid wordt gezien terwijl in de Nederlandse gezinnen lezen vaker gezien wordt als een plezierig tijdverdrijf voor zowel goede als zwakke lezers.

#### 4.4 *Gezins- en schooldeterminanten van leesbegrip, leeswoordenschat, strategiegebruik en leesmotivatie*

**Onderzoeksvraag 4:**

Welke gezins- en schoolfactoren beïnvloeden de prestaties op het gebied van begrijpend lezen, leeswoordenschat, strategiegebruik en leesmotivatie van eerste en tweede taalleerders het sterkst?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden werd onderzocht welke school- en gezinsfactoren het leesbegrip, de leeswoordenschat, het gebruik van zelfreflectiestrategieën en de intrinsieke motivatie het sterkst bepaalden voor de autochtone en de allochtone leerlingen. In dit exploratieve onderzoek werden achtereenvolgens correlatie-, regressie- en multilevel-analyses uitgevoerd. Omdat in de analyses in het voorgaande hoofdstuk was gebleken dat het gebruik van zelfreflectiestrategieën binnen de vier strategie-variabelen en de intrinsieke leesmotivatie binnen de motivatie-variabelen de sterkste factoren vormden en omdat deze twee variabelen bovendien beide een significante positieve relatie met begrijpend lezen vertoonden, werden juist deze variabelen geselecteerd voor de analyses in dit hoofdstuk.

In tabel 4 en 5 zijn de correlaties te zien van de gezinsfactoren en diverse aspecten van leesvaardigheid. Tussen de gezinsfactoren en leesvaardigheid waren de relaties over het algemeen sterker dan tussen de schoolfactoren en leesvaardigheid.

**Tabel 4** Partiële correlaties tussen gezinsfactoren en diverse aspecten van leesvaardigheid voor autochtone leerlingen in de groepen 5 en 6, gecontroleerd voor SES

AUTOCHTONE LEERLINGEN (401 < n < 467)										
Groep:	Technisch lezen		Begrijpend lezen		Leeswoordenschat		Zelfreflectie-strategieën		Intrinsieke motivatie	
	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6
<b>LEERLINGLOGBOEK</b>										
Vrijtijdslezen	.13**		.11*	.16**	.12*			.14**		
		.20**		*		.22**	.29**		.29**	.30**
		*				*	*		*	*
Praten over boeken	-.01	.10*	-.02	.07	-.02			.15**	.12*	.11*
						.17**	.32**			
						*	*			
TV kijken	-	-	-	-.14**	-.06	-.11*	-.01	-.04	-.02	-
	.15**	.14**	.13**							.16**
										*
<b>LEERLINGINTERVIEW</b>										
Leesklimaat thuis	.18**	.18**	.27**	.28**	.23**	.27**	.32**	.25**	.32**	.32**
	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$  (two-tailed)

**Tabel 5** Partiële correlaties tussen gezinsvariabelen en diverse aspecten van leesvaardigheid voor allochtone leerlingen in de groepen 5 en 6, gecontroleerd voor thuistaal

ALLOCHTONE LEERLINGEN (245 < n < 332)										
Groep:	Technisch lezen		Begrijpend lezen		Leeswoordenschat		Zelfreflectie-strategieën		Intrinsieke motivatie	
	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6
<b>LRL.LOGBOEK</b>										
Vrijtijdslezen	-.06	.14*	-.09	-.05	-.13*	-.06				
							.26**	.27**	.23**	.26**
							*	*	*	*
Praten over boeken	-.14*	-.00	-.13*	-.19**	-	-.05			.14*	.03
					.19**		.23**	.22**		
							*	*		
TV kijken	.07	.05	.15*	.19**	.15*	.16*	-.08	.00	-.01	.03
<b>LRL.INTERVIEW</b>										
Leesklimaat thuis	.11	.12*	.05	.06	.08	.03			.19**	.18**
							.24**	.20**		
							*	*		

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$  (two-tailed)

Voor de Nederlandse kinderen bleken non-verbale intelligentie, het leesklimaat thuis en - in mindere mate - vrijtijdslezen en zelfstandig lezen de meest positieve voorspellers te zijn van zowel leesbegrip als leeswoordenschat. TV-kijken en de tijd die op school aan begrijpend leeslessen besteed werd, vertoonden allebei een negatieve relatie met leesbegrip en woordenschat. Voor zowel de autochtone als de allochtone leerlingen was er een consistent negatief verband tussen het hardop lezen van de tekst (in plaats van stil lezen) tijdens de begrijpend leeslessen en de scores op begrijpend lezen en

leeswoordenschat. Het is mogelijk dat het hardop voorlezen van tekst door één leerling niet erg effectief is omdat de andere leerlingen niet meelesen. Als iedereen de tekst stil voor zichzelf moet lezen, is het effect naar alle waarschijnlijkheid groter omdat alle leerlingen dan daadwerkelijk meer lees oefening krijgen.

De negatieve relatie tussen begrijpend lezen en de tijd die op school aan begrijpend lezen besteed werd, kan ten dele verklaard worden door het feit dat er op scholen met veel kinderen in achterstandssituaties meer tijd aan besteed werd. Echter, aanvullende analyses lieten zien dat de negatieve relatie ook binnen de vier sub-groepen en binnen de vier strata bestond, dus deze verklaring is niet afdoende. Het feit dat de meeste scholen in het onderzoek (nog) geen moderne methode voor begrijpend lezen gebruikten, kan ook een rol gespeeld hebben. Nader onderzoek naar de effecten van het begrijpend leesonderwijs zijn dringend gewenst.

Voor de allochtone kinderen was er net als voor de autochtone leerlingen sprake van positieve effecten van het leesklimaat thuis op leesbegrip en woordenschat maar deze effecten waren in de meeste gevallen niet significant. Voor de allochtone kinderen daarentegen waren non-verbale intelligentie, het thuis spreken van de Nederlandse taal en de tijd die op school aan woordenschatonderwijs besteed werd, de meest positieve voorspellers van leesbegrip en woordenschat. De tijd die aan woordenschat besteed werd, was zelfs een betere voorspeller van woordenschat dan het leesklimaat thuis en de non-verbale intelligentie.

Voor de autochtone leerlingen was er een positief verband tussen vrijetijdslezen en technisch lezen. Voor de allochtone leerlingen was dit verband alleen in groep 6 significant en bovendien minder sterk dan voor de autochtone leerlingen. Opvallend was dat voor de allochtone groep de correlaties tussen TV-kijken en leesbegrip positief waren terwijl de relaties tussen vrijetijdslezen en leesbegrip negatief waren. Voor de autochtone groep was het precies andersom (zie tabel 4 en 5). In aanvullende analyses bleek dat het vooral de Turkse en Marokkaanse kinderen waren die profiteerden van het TV-kijken. Het is waarschijnlijk dat de Turkse en Marokkaanse kinderen relatief meer leren van de TV omdat de TV vaak de enige bron van taalgebruik in het Nederlands in de gezinssituatie. Ook is het mogelijk dat de TV meer bijdraagt tot de scores op begrijpend lezen en woordenschat omdat er visuele ondersteuning geboden wordt bij het gesproken woord. In de meeste boeken die kinderen in groep 5 en 6 lezen, is de visuele ondersteuning minimaal. Als allochtone kinderen de tekst niet begrijpen, kunnen de ouders bovendien vaak niet helpen, omdat hun kennis van het Nederlands onvoldoende is.

Deze resultaten wijzen erop dat het leesklimaat in het gezin bij de allochtone kinderen wel het technisch lezen, de leesmotivatie, het vrijetijdslezen en het gebruik van leesstrategieën van de kinderen bevordert maar veel minder het leesbegrip en de woordenschat in het Nederlands. Hoewel er tot nu toe werd aangenomen dat TV-kijken niet goed is voor de leesprestaties (zie Koolstra, Van der Voort en Van der Kamp, 1997), zou de TV in Turkse en Marokkaanse gezinnen wel eens een goed hulpmiddel kunnen zijn voor de ontwikkeling van de taal- en leesvaardigheden in het Nederlands. De mogelijkheid om de TV in te zetten bij tweedetaalverwerving van minderheidsgroepen is tot nu toe nog te weinig onderzocht en benut.

Ook de ontwikkeling van aantrekkelijke boeken met minder tekst en meer visuele ondersteuning voor tweede taalleerders verdient aanbeveling. Tot nu toe zijn er op de markt echter weinig van dit soort boeken verkrijgbaar voor oudere basisschoolleerlingen. Eerder onderzoek door Elley en Mangubhai (1983) toonde al aan dat het gebruik van veel rijk geïllustreerde prentenboeken met korte verhalen op de basisschool een gunstig effect heeft op de tweede taalontwikkeling. Een belangrijke onderzoeksvraag is of het gebruik van dergelijke leesboeken in de thuissituatie een zelfde positief effect heeft.

Voor zowel de autochtone als de allochtone kinderen waren het leesklimaat thuis, het vrijetijdslezen en het thuis praten over boeken de meest positieve voorspellers van het gebruik van zelfreflectiestrategieën en van intrinsieke leesmotivatie. Echter, waar zelfstandig lezen en voorlezen op school een positief effect hadden op de leesmotivatie van de autochtone kinderen hadden deze twee variabelen een negatief effect op de motivatie van de allochtone kinderen. Daarentegen had het uitleggen van grotere tekstdelen bij begrijpend lezen een positief effect op de leesmotivatie van de allochtone leerlingen. Opvallend was dat het strategiegebruik van de leerlingen vooral werd bevorderd door gezinsfactoren; er waren nauwelijks schoolfactoren die invloed hadden op het gebruik van leesstrategieën.

### Conclusies en discussie

In de eerste plaats dient vermeld te worden dat de resultaten van dit onderzoek met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd dienen te worden. Het onderzoek naar het gebruik van leesstrategieën en leesmotivatie van basisschoolleerlingen staat nog in de kinderschoenen. De relaties tussen cognitieve en linguïstische variabelen aan de ene kant en metacognitie, strategiegebruik en diverse aspecten van leesmotivatie aan de andere kant, zijn zeer gecompliceerd. Dat deze relaties niet voor alle groepen kinderen hetzelfde zijn, maakt de zaak er niet eenvoudiger op. Daarbij komt dat de instrumenten en analyses die in het onderzoek gebruikt zijn naast sterke punten ook hun beperkingen hebben. Bovendien waren de gevonden effecten in deze studie, hoewel significant, niet groot. Er zal nog veel onderzoek nodig zijn op dit terrein voordat definitieve conclusies getrokken kunnen worden. Desalniettemin vormen de bevindingen van dit onderzoek een startpunt van waaruit meer gericht onderzoek opgezet kan worden. Vooral ten aanzien van de effecten van verschillende types leesstrategieën, met name zelfreflectiestrategieën, is nader onderzoek van groot belang.

Uit de observaties bleek dat er tijdens de lessen begrijpend lezen in groep 5 en 6 weinig gelezen en gesproken werd, dat interactie tussen leerlingen onderling nauwelijks voorkwam en dat er voornamelijk naar de leerkracht geluisterd werd. Ook werd er relatief weinig tijd besteed aan schrijfactiviteiten (stellen). Werken en discussiëren in kleine groepjes kwam slechts sporadisch voor. Er werd meer tijd besteed aan de technische aspecten van lezen (decoderen, spelling, interpunctie en grammatica) dan aan leesbegrip. Hoewel de allochtone leerlingen lager dan de autochtone leerlingen scoorden op begrijpend luisteren, leeswoordenschat en begrijpend lezen, scoorden ze hoger op strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen. Deze resultaten geven aan dat de lagere prestaties van allochtone leerlingen niet het gevolg zijn van een lagere leesmotivatie, althans niet voor deze leeftijdsgroep. Het feit dat zwakke lezers en meertalige kinderen meer strategiegebruik rapporteren dan goede lezers en eentalige Nederlandse kinderen duidt erop dat deze strategieën door zwakke lezers en meertalige leerlingen gebruikt worden ter compensatie van bijvoorbeeld een gebrek aan taalvaardigheid in het Nederlands, korte termijn geheugen, cognitieve vaardigheden of relevante achtergrondkennis.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt tevens dat intrinsieke leesmotivatie en het gebruik van zelfreflectiestrategieën beide een positief effect hebben op begrijpend lezen, terwijl vrijetijdslezen voornamelijk indirecte effecten heeft op leesbegrip via motivatie of strategiegebruik. Verder blijkt dat de relaties tussen de strategie- en motivatie-variabelen en begrijpend lezen verschillend zijn voor de verschillende groepen leerlingen. Om geëngageerde, vaardige lezers te worden hebben meertalige leerlingen leesonderwijs nodig dat in een aantal opzichten verschilt van dat voor Nederlandstalige leerlingen. De bevindingen van dit onderzoek duiden erop dat allochtone kinderen vooral baat hebben bij expliciet woordenschatonderwijs en lezen onder begeleiding van de leerkracht waarbij de betekenis van grotere tekstenheden uitgelegd wordt. De resultaten geven eveneens aan dat allochtone, meertalige leerlingen in de eerste plaats een stevige woordenschatbasis nodig hebben voordat andere factoren (zoals bijvoorbeeld non-verbale intelligentie, leesklimaat thuis, vrijetijdslezen, intrinsieke motivatie) dezelfde positieve effecten kunnen hebben op de leesprestaties als bij Nederlandstalige leerlingen het geval is.

Vrijetijdslezen, zelfstandig lezen en ook het voorlezen op school zijn voor allochtone leerlingen wellicht minder motiverend en effectief omdat deze activiteiten een grote inspanning van de kinderen vereisen vanwege het talige karakter ervan. Het gebruik van boeken met minder tekst en



meer illustraties ter ondersteuning van de tekst zouden de motivatie kunnen verhogen en bovendien het leesbegrip en de woordenschat positief kunnen beïnvloeden. Ook de TV en andere (audio)visuele hulpmiddelen zouden vaker ingezet kunnen worden bij de tweede taalverwerving van allochtone leerlingen om hen de nodige visuele ondersteuning bij de tekst te bieden. De vergelijkingen van scholen met verschillende leerlingpopulaties in dit onderzoek geven aan dat lang niet alle leerkrachten zich ervan bewust zijn dat leerlingen met verschillende achtergronden ook verschillend leesonderwijs nodig hebben; het leesonderwijs op witte en zwarte scholen verschilde nauwelijks. Een betere voorlichting op dit terrein is dan ook noodzakelijk om *alle* leerlingen geëngageerd leesonderwijs te kunnen bieden.

## Bibliografie

- Aarnoutse, C. A. J. (1990). *Woordenschatstest en Leesattitudeschaal - Handleiding en testmateriaal*. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C. A. J., Mommers, M. J. C., Smits, B. W. G. M. en van Leeuwe, J. F. J. (1986). De ontwikkeling en samenhang van technisch lezen, begrijpend lezen en spellen. *Pedagogische Studiën*, 63, 97-110.
- Aarnoutse, C., en Schmitz, H. (1991). Onderwijs in begrijpend en studerend lezen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 16(4), 219-233.
- Alexander, P. A., Graham, S. en Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-153.
- Allington, R. L. en Johnston, P. H. (2000). *What do we know about effective fourth-grade teachers and their classrooms*. [On-line] Available: [www.http://cela.albany.edu/4thgrade.main.html](http://cela.albany.edu/4thgrade.main.html): Albany, NY: CELA.
- Anderson, R. C. en Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T. en Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 285-303.
- Anderson, V. en Roit, M. (1993). Planning and implementing collaborative strategy instruction for delayed readers in grades 6-10. *Elementary School Journal*, 94, 121-137.
- Au, K. H. (1993). *Literacy instruction in multicultural settings*. Orlando FL: Harcourt Brace.
- Baker, L. en Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Baker, L. en Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baker, L., Sonnenschein, S., Serpell, R., Fernandez-Fein, S., en Scher, D. (1994). *Contexts of emergent literacy: Everyday home experiences of urban pre-kindergarten children* (Reading Research Rep. No. 24). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Bast, J. (1995). *The development of individual differences in reading ability*. Amsterdam/Duivendrecht: PI.
- Bergh, van den H., Rijkers, J. en Zwarts, M. (2000). Effecten van leesmethoden op leesprestaties. *Pedagogische Studiën*, 77, 152-165.
- Brown, R., Pressley, M., van Meter, P., en Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second-grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 18-37.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. en Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read. A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Campbell, J. R., Voelkl, K. E. en Donahue, P. L. (1997). *NAEP 1996 trends in academic progress* (NCES Publication No. 97-985). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Carver, R. P. en Leibert, R. E. (1995). The effect of reading library books at different levels of difficulty upon gain in reading ability. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 26-48.
- CEB (1994). *Zicht op kwaliteit. Evaluatie van het basisonderwijs (Eindrapport)*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
- Cipielewski, J. en Stanovich, K. E. (1992). Predicting growth in reading ability from children's exposure to print. *Journal of Experimental Child Psychology*, 54(74-89).
- Collins, C. (1991). Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*, 34, 510-516.
- Collins-Block, C. (1992). Strategy instruction in a literature-based reading program. *Elementary School Journal*, 94, 139-151.
- Cooper, J. D. (1999). *Literacy: Helping children construct meaning*. (4th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Cunningham, A. E. en Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.

- Cunningham, P. M. en Allington, R. L. (1999). *Classrooms that work - They can all read and write*. (2nd ed.). New York: Longman.
- Daneman, M. (1991). Individual differences in reading skills. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, en P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 2* (pp. 512-538). White Plains, NY: Longman.
- de Jager, B. en Reezigt, G. J. (1996). *Onderwijseffectiviteit en metacognitieve vaardigheden* (Report No. 95715). Groningen: GION.
- Droop, M. (1999). *Effects of linguistic and cultural diversity on the development of reading comprehension: A comparative study of Dutch, Turkish and Moroccan children living in the Netherlands*. Nijmegen: KUN.
- Duffy, G. G. en Hoffman, J. V. (1999). In pursuit of an illusion: The flawed search for a perfect method. *Reading Teacher, 53*(1), 10-16.
- Durkin, D. (1978/79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly, 14*(4), 481-533.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. en Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon en N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: IEA.
- Elley, W. B. en Mangubhai, F. (1979). A research report on reading in Fiji. *Fiji English Teachers Journal, 15*, 1-7.
- Elley, W. B. en Mangubhai, F. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly, 19*(1), 53-67.
- Elsäcker, van, W. (2002). *Development of reading comprehension: The engagement perspective - A study of reading comprehension, vocabulary, strategy use, reading motivation and leisure time reading of third- and fourth-grade students from diverse backgrounds in the Netherlands*. Nijmegen: KUN.
- Graham, S. (1994). Motivation in African Americans. *Review of Educational Research, 64*(1), 55-117.
- Greaney, V. en Neuman, S. B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly, 25*(3), 172-195.
- Gruwel, S. (1995). *Reciprocal teaching in het begrijpend lees- en luisteronderwijs*. Nijmegen: KUN.
- Guthrie, J. T. en Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, en R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T., McGough, K., Bennett, L. en Rice, M. E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In L. Baker, P. Afflerbach, en D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 165-190). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T., van Meter, P., McCann, A. D., Anderson, E. en Alao, S. (1996). *Does concept-oriented reading instruction increase motivations, strategies, and conceptual learning?* (Rep. No. 63). Athens, GA: National Reading Research Center.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. en Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 231-256.
- Guthrie, J. T., van Meter, P., Hancock, G. R., Alao, S., Anderson, E. en McCann, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 261-278.
- Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht: Foris.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Jiménez, R. T., García, G. E. en Pearson, P. D. (1996). The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly, 31*(1), 90-112.
- Kaufmann, Y. (2000). *Voorlezen: Een onderzoek naar het voorleesgedrag thuis bij leerlingen van groep 7 en 8 van vijf Amsterdamse basisscholen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Knapp, M. S. (1995). *Teaching for meaning in high-poverty classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Koolstra, C. M., van der Voort, T. H. A. en van der Kamp, L. J. T. (1997). Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A three-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 128-152.
- Kraayenoord, van, C. E. en Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in Grades 3 and 4. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 305-324.
- Langer, J. A., Bartolomé, L., Vázquez, O. en Lucas, T. (1990). Meaning construction in school literacy tasks: A study of bilingual students. *American Educational Research Journal*, 27, 427-471.
- Leseman, P. P. M. en de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-319.
- Leseman, P. P. M. en de Jong, P. F. (2000). Buitenschoolse determinanten van beginnende geletterdheid. *Pedagogische Studiën*, 77, 290-306.
- McKenna, M. C., Kear, D. J. en Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Meyer, A. en Rose, D. (1998). *Learning to read in the computer age*. Cambridge MA: Brookline Books.
- Miramontes, O. en Commins, N. L. (1989). *A study of oral and reading proficiency of mixed-dominant Hispanic bilingual students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Mooij, T. (1994). *Kenmerken en effecten van methoden voor begrijpend/studerend lezen [Characteristics and effects of reading comprehension basals]*. Nijmegen: ITS.
- Otter, M. E. (1993). *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen: Instrumentatie en effecten*. Amsterdam: SCO-KI.
- Palincsar, A. S. en Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. en Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, en P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 2* (pp. 609-640). White Plains, NY: Longman.
- Pels, T. (1991). *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam/Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Pintrich, P. R. en de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pressley, M. (1998a). Comprehension strategies instruction. In J. Osborn en F. Lehr (Eds.), *Literacy for all* (pp. 113-133). New York: Guilford Press.
- Pressley, M. (1998b). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford Press.
- Pressley, M. en Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Taylor, B. M., Frye, B. J., en Maruyama, G. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27, 351-362.
- Pressley, M. Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, J., en Echevarria, M. (1998). Literacy instruction in 10 fourth- and fifth-grade classrooms in upstate New York. *Scientific Study of Reading*, 2(2), 159-194.
- Rosenshine, B. en Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.
- SCP (1999). *Rapportage minderheden 1999: Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt* (Cahier 160). Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- SCP (2001). *Tijdbestedingsonderzoek 2000 (TBO 2000)*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Sijtsma, J. (Ed.). (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2*. Arnhem: CITO.

- Sliepen, S. (1995). *Instructie en oefening in begrijpend lezen - Leerkrachtinstructie en computerondersteunde oefening voor lom-leerlingen*. Amsterdam: Paedologisch Instituut.
- Stevens, R. J. en Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32, 321-351.
- Stevenson, H. W., Chen, C. en Uttal, D. H. (1990). Beliefs and achievement: A study of black, white, and Hispanic children. *Child Development*, 61, 508-523.
- Taylor, B. M., Frye, B. J. en Maruyama, G. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27, 351-362.
- Tellegen, S. en Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verhoeven, L. (Ed.). (1994). *Functional literacy - Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walraven, M. (1995). *Instructie in leesstrategieën - Problemen met begrijpend lezen en het effect van instructie aan zwakke lezers*. Amsterdam/Duivendrecht: Paedologisch Instituut Amsterdam.
- Weterings, A. C. E. M. en Aarnoutse, C. A. J. (1986). De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 63, 387-400.

## LOGBOEK voor de leerlingen

**GEBRUIK EEN LINIAAL**  
en

**KLEUR HET JUISTE BOLLETJE!**

**Naam:** .....

**Groep:** .....

**Datum begin:** .....

**Op maandag invullen:**

<b>Vrijdag</b> (eind vorige week) heb ik thuis:	voor het avondeten:		na het avondeten:	
tv of video gekeken:	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee
in een jeugdblad of strip gelezen:	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee
in een gewoon leesboek gelezen:	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee
met iemand over boek of strip gepraat:	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee

De **schrijver** van het leesboek dat ik vrijdag gelezen heb, is:  
De **titel** van het boek is:  
**Hoe lang** heb je vrijdag in dit boek gelezen?  heel lang (een uur of langer)  
 nogal lang (ongeveer een half uur)  
 niet zo lang (ongeveer een kwartier)  
 heel even (ongeveer 5 minuten)

**Op maandag invullen:**

<b>Zaterdag</b> (eergisteren) heb ik:	's morgens:		's middags:		na het avondeten:	
tv of video gekeken:	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee
in een jeugdblad of strip gelezen:	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee
in een gewoon leesboek gelezen:	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee
met iemand over boek of strip gepraat:	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee

De **schrijver** van het leesboek dat ik zaterdag gelezen heb, is:  
De **titel** van het boek is:  
**Hoe lang** heb je zaterdag in dit boek gelezen?  heel lang (een uur of langer)  
 nogal lang (ongeveer een half uur)  
 niet zo lang (ongeveer een kwartier)  
 heel even (ongeveer 5 minuten)

**Op maandag invullen:**

<b>Zondag</b> (gisteren) heb ik:	's morgens:		's middags:		na het avondeten:	
tv of video gekeken:	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee
in een jeugdblad of strip gelezen:	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee
in een gewoon leesboek gelezen:	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee
met iemand over boek of strip gepraat:	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nee

De **schrijver** van het leesboek dat ik gisteren gelezen heb, is:  
De **titel** van het boek is:  
**Hoe lang** heb je gisteren in dit boek gelezen?  heel lang (een uur of langer)  
 nogal lang (ongeveer een half uur)  
 niet zo lang (ongeveer een kwartier)  
 heel even (ongeveer 5 minuten)

Bijlage 1

Op dinsdag invullen:

<b>Maandag</b> (gisteren) heb ik thuis:	voor het avondeten:	na het avondeten:
tv of video gekeken:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee
in een jeugdblad of strip gelezen:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee
in een gewoon leesboek gelezen:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee
met iemand over boek of strip gepraat:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee

De **schrijver** van het leesboek dat ik gisteren gelezen heb, is:  
De **titel** van het boek is:  
**Hoe lang** heb je gisteren in dit boek gelezen?  heel lang (een uur of langer)  
 nogal lang (ongeveer een half uur)  
 niet zo lang (ongeveer een kwartier)  
 heel even (ongeveer 5 minuten)

Op woensdag invullen:

<b>Dinsdag</b> (gisteren) heb ik thuis:	voor het avondeten:	na het avondeten:
tv of video gekeken:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee
in een jeugdblad of strip gelezen:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee
in een gewoon leesboek gelezen:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee
met iemand over boek of strip gepraat:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee

De **schrijver** van het leesboek dat ik gisteren gelezen heb, is:  
De **titel** van het boek is:  
**Hoe lang** heb je gisteren in dit boek gelezen?  heel lang (een uur of langer)  
 nogal lang (ongeveer een half uur)  
 niet zo lang (ongeveer een kwartier)  
 heel even (ongeveer 5 minuten)

Op donderdag invullen:

<b>Woensdag</b> (gisteren) heb ik thuis:	voor het avondeten:	na het avondeten:
tv of video gekeken:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee
in een jeugdblad of strip gelezen:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee
in een gewoon leesboek gelezen:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee
met iemand over boek of strip gepraat:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee

De **schrijver** van het leesboek dat ik gisteren gelezen heb, is:  
De **titel** van het boek is:  
**Hoe lang** heb je gisteren in dit boek gelezen?  heel lang (een uur of langer)  
 nogal lang (ongeveer een half uur)  
 niet zo lang (ongeveer een kwartier)  
 heel even (ongeveer 5 minuten)

Op vrijdag invullen:

<b>Donderdag</b> (gisteren) heb ik thuis:	voor het avondeten:	na het avondeten:
tv of video gekeken:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee
in een jeugdblad of strip gelezen:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee
in een gewoon leesboek gelezen:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee
met iemand over boek of strip gepraat:	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee	<input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nee

De **schrijver** van het leesboek dat ik gisteren gelezen heb, is:  
De **titel** van het boek is:  
**Hoe lang** heb je gisteren in dit boek gelezen?  heel lang (een uur of langer)  
 nogal lang (ongeveer een half uur)  
 niet zo lang (ongeveer een kwartier)  
 heel even (ongeveer 5 minuten)

NAAM: .....

SCHOOL: .....

Hoeveel tijd hebben **de leerlingen** vandaag besteed aan:

DATUM: .....

<b>LEESACTIVITEITEN:</b>	
1. Begrijpend en/of studerend lezen (les gericht op tekstbegrip):  De volgende vragen in dit blok alleen invullen als u vandaag een les begrijpend en/of studerend lezen gegeven hebt. Hoeveel tijd hebt u hierbij besteed aan de volgende onderdelen? a. Bespreking vorige les: ... min. b. De leerlingen voorbereiden op de tekst: ... min. c. Het lezen van de tekst: ... min. d. Instructie in vaardigheden om tekstbegrip te verbeteren (na lezing): ... min. e. Voorbespreken van de vragen en opdrachten: ... min. f. Maken van vragen en opdrachten: ... min. g. Nabespreking vragen en opdrachten: ... min. h. Diversen: ... min. i. Om welke tekstsoort ging het bij deze les: <input type="checkbox"/> zakelijke tekst <input type="checkbox"/> verhalende tekst	... min.
2. Technisch lezen (les gericht op foutloos hardop lezen):	... min.
3. Recreatief of vrij lezen:	... min.
4. Luisteren naar voorlezen:	... min.
5. Activiteiten met als doel de leesbeleving of het leesplezier te vergroten, nl.: ..... .....	... min.
<b>ACTIVITEITEN TIJDENS LEES-, TAAL- OF ZAAKVAKLESSEN:</b>	
6. Klassegesprek over gelezen tekst, verhaal of boek:	... min.
7. Gesprekken in kleine groepjes over gelezen tekst, verhaal of boek:	... min.
8. Gebruik van woordenboek, naslagwerken, documentatiecentrum:	... min.
9. Werken met schema's, tabellen, grafieken, kaarten, plattegronden, gebruiksaanwijzingen:	... min.
10. Woordenschattoefening:	... min.
11. Spreekvaardigheid:	... min.
12. Luistervaardigheid:	... min.
13. Spelling en interpunctie:	... min.
14. Zinsontleden en/of woordsoorten:	... min.
15. Tijdens de zaakvaklessen: Instructie van vaardigheden om teksten in het algemeen beter te leren begrijpen:	... min.
16. Schrijven van een informatieve tekst:	... min.
17. Schrijven van een verhalende tekst:	... min.
18. Overige taaloefeningen en opdrachten (bijv. uit de taalmethod):	... min.



### **Vragenlijst Faciliteiten Zelfstandig Lezen**

(Score: ja/nee)

1. Aanwezigheid schoolbibliotheek
2. Aanwezigheid boeken voor zwakke lezers
3. School leent regelmatig boeken van bibliotheek of schoolmediatheek
4. Zelfstandig lezen staat op het rooster
5. De leerkracht introduceert boeken door iets over inhoud te vertellen
6. De leerkracht introduceert boeken door een leuk stukje voor te lezen
7. De leerkracht introduceert boeken door iets over de auteur te vertellen
8. Na het vrij lezen worden er vragen gesteld over het boek
9. Na het vrij lezen geven de leerlingen hun mening door formulier in te vullen
10. Regelmatig onderhoud van de schoolbibliotheek

### **Vragenlijst Boekpromotieactiviteiten**

Hoe vaak hebt u in het afgelopen jaar gemiddeld het volgende gedaan?

(Score: elke dag, paar keer per week, paar keer per maand, paar keer per jaar of nooit)

1. Voorlezen aan de groep
2. Naar de wijkbibliotheek met de kinderen
3. Een leerling uit boek voor laten lezen voor de klas
4. Een boek geïntroduceerd
5. Een leerling een presentatie over een boek laten houden
6. Over een boek gediscussieerd met de kinderen
7. Drama, toneel of beweging naar aanleiding van boek
8. Een speciaal project rondom boeken of lezen
9. Boektentoonstelling
10. Overleg in het team over leesbevordering
11. De kinderen laten schrijven n.a.v. boek of gedicht
12. Vergelijken en beoordelen van boeken met de kinderen
13. Een speciale les over een bepaald genre boeken of een schrijver
14. Een begrijpend leesles met een kinderboek

## **Vragenlijst Leesstrategieën**

(Score: altijd/soms/nooit)

### **Items Zelfreflectiestrategieën:**

1. Ik probeer te onthouden wat ik lees.
2. Ik denk na of ik alles goed begrepen heb.
3. Ik denk erover na of ik nu genoeg weet van het onderwerp.
4. Ik bedenk welke nieuwe dingen ik geleerd heb.
5. Ik denk erover na wat het belangrijkste was van de tekst.
6. Als ik een lang woord niet begrijp, kijk ik of ik een stukje van dat woord wel begrijp.
7. Als ik iets niet gelezen heb, zoek ik terug in de zinnen die ik al gelezen heb.
8. Ik probeer uit mijn hoofd het verhaal na te vertellen.
9. Ik denk erover na of het verhaal wel klopt met wat ik van te voren dacht.

### **Items Routinestrategieën:**

10. Als ik een woord niet ken, dan schrijf ik dat woord op.
11. Ik maak aantekeningen op een blaadje of in een schrift.
12. Als ik een woord niet ken, dan pak ik het woordenboek erbij.
13. Ik schrijf de belangrijkste dingen op.
14. Ik schrijf kort op waar het over gaat, in mijn eigen woorden.
15. Ik maak een schema of tekening van de tekst.

### **Items Herleesstrategieën:**

16. Ik lees sommige stukken nog een keer.
17. Ik lees het verhaal nog eens door.
18. Ik lees alles twee keer: één keer snel en dan nog een keer langzaam.

### **Items Inschattingstrategieën:**

19. Ik kijk of ik de tekst leuk zal vinden.
20. Ik kijk naar de plaatjes, dan zie ik waar het over gaat.
21. Ik kijk of ik de tekst erg moeilijk vind.

## Vragenlijst Leesmotivatie

(Score: ja/nee)

### Items Intrinsieke Leesmotivatie:

1. Ik ga soms in een boek lezen omdat ik het zelf leuk vind.
2. Ik ga soms in een boek lezen omdat ik graag een spannend of leuk boek lees.
3. Ik vind boeken lezen saai (score omkeren).
4. Als ik vrij ben, lees ik graag een boek.
5. Ik lees omdat ik het leuk vind.
6. Er zijn nog veel boeken die ik graag wil lezen.
7. Ik lees graag in de vakantie.
8. Ik vind het leuk als ik een boek kado krijg.
9. Ik vind het leuk om op school vrij te lezen in een kinderboek.
10. Ik hou veel van lezen.

### Items Extrinsieke Leesmotivatie:

11. Ik ga soms in een boek lezen omdat ik er veel van leer.
12. Ik ga soms in een boek lezen omdat mijn ouders het graag willen.
13. Ik ga soms in een boek lezen omdat de meester of juf het graag wil.
14. Ik ga soms in een boek lezen omdat ik dan op school hogere cijfers krijg.
15. Ik ga soms in een boek lezen omdat je dan informatie krijgt over de natuur of de wereld
16. Ik lees omdat ik er veel van leer.

### Items Escape-motivatie:

17. Ik ga soms in een boek lezen omdat ik dan even rustig alleen zit.
18. Ik ga soms in een boek lezen omdat ik me eenzaam en alleen voel.
19. Ik ga soms in een boek lezen omdat ik even alle vervelende dingen wil vergeten.
20. Ik ga soms in een boek lezen omdat ik alleen wil zijn.
21. Ik ga soms in een boek lezen omdat ik er rustig van word.

In deze serie zijn eerder verschenen:

Piek, Zoveel lezen we (niet), 1995	ISBN 90 80 20543 5
Ven, Mascha van de, Nieuwe media en lezen, 2000	ISBN 90 75 87016 7
Kaufmann, Yolanda, Voorlezen, 2000	ISBN 90 75 87018 3
Tellegen, Saskia en Mirjam Lampe, Leesgedrag van vmbo leerlingen, 2000	ISBN 90 75 87017 5
Boter, Jaap, Uitleengegevens als marketinginformatie, 2001	ISBN 90 75 87020 5
Joke Bos-Aanen, Ted Sanders en Leo Lentz, Tekst, begrip en waardering	ISBN 90 75 87021 3
Saskia Tellegen, L. Alink en P. Welp, De attractie van boek en computerspel	ISBN 90 75 87022 1