

De relatie tussen leesvaardigheid, leesgedrag, leesmotivatie en leesmateriaal bij nieuwkomers

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen

Masterprogramma Orthopedagogiek

Student: Eline Westhof, 3344738

Begeleidster: Karien Coppens

2^{de} beoordelaar: Marlies de Zeeuw

Datum: 14-06-2013

Opdrachtgever: Oliva Moors, Luisterogen

Voorwoord

Het schrijven van deze thesis was niet altijd gemakkelijk. Een studiegenoot die ermee stopte, een ontbrekende onderzoeksgroep en de beperkte tijd maakten dat ik soms flinke perioden van stress heb ervaren. Het onderzoek is dan ook niet geworden wat ik er van tevoren van verwacht had. Het originele plan was om een effectmeting van Luisterogen te doen, maar dit bleek niet haalbaar en toen moest ik omschakelen naar een explorerend onderzoek. Toch zorgde dit voor een zeer leerzame ervaring. Discussierend over hoe het verder moest ben ik tot veel nieuwe inzichten gekomen. Daarnaast heb ik voor dit onderzoek ook de nodige praktijk ervaring opgedaan. Het was zeer leerzaam om op een school met Internationale Schakelklassen te zijn en te zien hoe gevarieerd de groep is die daar op zit. Naast de testafnames op de school ben ik naar Antwerpen geweest om een lezing bij te wonen over taalverwerving van nieuwkomers. Dit was een leerzame en interessante dag. Omdat deze thesis niet mogelijk zou zijn geweest zonder goede begeleiding, wil ik graag een aantal mensen bedanken. Allereerst een woord van dank voor Oliva Moors voor haar enthousiasme en informatie over Luisterogen. Daarnaast grote dankbaarheid voor Karien Coppens vanwege haar goede begeleiding. Ze heeft veel geholpen dit onderzoek tot een goed einde te brengen. Daarnaast wil ik ook de tweede beoordelaar, Marlies de Zeeuw, bedanken voor haar feedback. Esther van der Heide wil ik ook graag bedanken voor de goede samenwerking wat betreft de dataverzameling en de feedback die ik van haar gekregen heb. Bovendien woord van dank voor Marian van Oord en Anneke Geul wegens hun medewerking en inzet vanuit de school. Zij hebben zich echt verdiept in het onderzoek en geprobeerd mee te denken naar alternatieven. Als laatste wil ik alle leerlingen bedanken voor de medewerking en de leraren voor het afstaan van hun uren.

Samenvatting

Luisterogen is een leesbevorderingsproject voor laaggeletterden waarvan het effect nog niet onderzocht is. Deze studie is een eerste aanzet hiertoe: in dit onderzoek is de relatie tussen leesvaardigheid, leesgedrag, leesmotivatie en leesmateriaal bij anderstalige nieuwkomers onderzocht. **Methode:** De participanten waren 39 jongeren met een gemiddelde leeftijd van 15 jaar en 2,52 maanden, die maximaal twee jaar in Nederland zijn. Leesvaardigheid is gemeten aan de hand van testen voor decoderen, woordenschat en begrijpend lezen. Leesgedrag, leesmotivatie en de mening over het leesmateriaal zijn gemeten door middel van vragenlijsten. **Resultaten:** Uit huidig onderzoek blijkt dat technisch lezen, zoals gemeten met de Tempo leestoets, significant samenhangt met technisch lezen zoals gemeten met de Doorstreepleestoets en daarnaast ook met woordenschat en begrijpend lezen. Bovendien lezen jongeren met een hogere mate van leesmotivatie meer dan jongeren met minder leesmotivatie. Er is geen samenhang gevonden tussen leesvaardigheid en leesgedrag of leesmotivatie. Als wordt gekeken naar het Luisterogenmateriaal, dan blijkt dat de jongeren niet heel gemotiveerd waren om het te lezen. Het begrip van het verhaal hangt samen met de motivatie om het te lezen en het leesgedrag. **Conclusie:** Dit onderzoek heeft inzicht gegeven in een van de doelgroepen van Luisterogen. Het technisch lezen hangt significant samen met het begrip van het materiaal en het is in de toekomst dan ook essentieel dat er met het taalniveau van de doelgroep rekening gehouden wordt. Ondanks dat sommige gebruikte vragenlijsten betrouwbaar zijn, lijken ze niet geschikt voor klassikale afname aangezien veel jongeren vragen hebben overgeslagen of niet begrepen.

Trefwoorden: leesvaardigheid, interventies, jongeren, leesniveau, leesmotivatie, leesgedrag, leesmateriaal

Abstract

Luisterogen is a reading program for low literacy youth, but the effects of this program haven't been determined. This research was a first step in that direction: The relationship between reading ability, reading behavior, reading motivation and the opinion on reading material has been examined. **Method:** Participants were 39 adolescents with an average age of 15 years and 2,52 months, who have lived in the Netherlands for 2 years at most. Reading ability was measured by administering tests for decoding, vocabulary and reading comprehension. Reading behavior, reading motivation and the opinion of reading

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

material were measured by questionnaires. **Results:** This study shows that decoding is significantly correlated with vocabulary and reading comprehension. In addition, participants who scored higher on reading motivation read more than participants who scored lower on reading motivation. No other significant correlations were found. In general, the participants weren't really motivated to read the Luisterogen material. The understanding of the material correlated significantly with the motivation to read the material and their reading behavior.

Conclusion: This research gives an insight into one of the target groups of for the reading program 'Luisterogen'. Technical reading was significantly correlated with the understanding of the material and because of this it seems essential to take the reading level of youth into account when selecting a target group. Although some questionnaires are reliable, they don't seem suited to take in group setting because some participants have skipped questions and didn't seem to understand some of the questions asked.

Keywords: literacy, interventions, adolescents, reading ability, reading motivation, reading behavior, reading material

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

De Relatie tussen Leesvaardigheid, Leesgedrag, Leesmotivatie en Leesmateriaal bij Nieuwkomers

Functionele geletterdheid is essentieel voor het functioneren in onze maatschappij. Er zijn echter momenteel 1,5 miljoen laaggeletterden in Nederland (Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen, 2001). Om het aantal laaggeletterden terug te dringen zijn verschillende leesbevorderingsprojecten opgezet. Luisterogen is een leren lezen project dat is uitgegroeid tot een experimenteel leesbevorderingsproject voor laaggeletterden in de breedste zin: anderstaligen, vluchtelingen, immigranten, doven en mensen met psychische problemen. Er heeft nog geen onderzoek naar het effect van Luisterogen plaatsgevonden. Een effectonderzoek is echter wel belangrijk gezien het maatschappelijk belang om het leesniveau van laaggeletterden te bevorderen. Onderzoeksbevindingen kunnen het bestaansrecht van Luisterogen vergroten en daarnaast Luisterogen verder aanscherpen en verbeteren. Echter, voor effectonderzoek is eerst explorierend onderzoek nodig om de doelgroep in kaart te brengen.

Leren lezen is een recht dat alle mensen hebben en kent voordelen op zowel persoonlijk, cultureel, politiek, sociaal als economisch vlak (UNESCO, 2006). Op persoonlijk gebied kan hierbij gedacht worden aan een vergroot zelfvertrouwen (Lipnevich & Beder, 2007) en een gevoel van macht over eigen leven (Kagiticbasi, Goksen & Gulzog, 2005). Leren lezen kan een bijdrage leveren aan de politiek, doordat het zorgt voor meer politieke participatie. Vrouwen die kunnen lezen stemmen vaker en nemen meer deel in maatschappelijke organisaties (Kagiticbasi et al., 2005). Het culturele voordeel wordt behaald doordat lezers via de literatuur de mogelijkheid hebben om deel te nemen aan hun eigen cultuur. Verhalen kunnen worden overgedragen doordat mensen ze kunnen opschrijven en anderen ze kunnen lezen (Tarawa, 2003). Ook de sociale voordelen zijn groot. Mensen die kunnen lezen leven gezonder en langer en ze hebben controle over de hoeveelheid kinderen die ze krijgen doordat ze meer weten over voorbehoedsmiddelen en hier ook meer gebruik van maken (Hannun & Buchman, 2003). De kinderen die ze krijgen worden gezonder opgevoed en krijgen bovendien educatie. Daarnaast kan het ook voordelig zijn voor de economische groei van een land als veel inwoners kunnen lezen (Coulombe, Tremblay & Marchand, 2004). Leren lezen heeft dus vele voordelen en het is dan ook van maatschappelijk belang dat zoveel mogelijk mensen leren lezen.

Leesvaardigheid

De mate waarin iemand kan lezen wordt ook wel leesvaardigheid genoemd.

Leesvaardigheid bestaat uit technisch en begrijpend lezen. In het verleden dacht men met dat het leesproces een lineair proces was waarbij kinderen eerst technisch moesten kunnen lezen (processen op lager niveau) om daarna begrijpend lezen (processen op hoger niveau) te kunnen leren. Nu wordt vooral gedacht dat processen op lager en hoger niveau tegelijkertijd plaatsvinden en elkaar ook beïnvloeden, ook wel het interactieve model genoemd (Elsäcker, 2002). Kinderen hoeven dus niet eerst het technisch lezen te beheersen voordat zij kunnen leren begrijpend lezen. Wel is het zo dat het proces tot vloeiend technisch lezen een aantal jaren in beslag neemt en niet iedereen vloeiend leert lezen (Blomert & Froyen, 2010).

Leesvaardigheid wordt internationaal ingedeeld op vijf niveaus, waarbij het laagste niveau betekent dat de desbetreffende persoon geen alledaagse informatie kan lezen en het hoogste niveau betekent dat iemand informatie kan verwerken door middel van hogere processen (OECD, Statistics Canada, 2011). Niveau drie is voldoende om te leven in een complexe samenleving en om de middelbare school af te kunnen maken. Dit niveau lijkt dan ook het minimaal wenselijke te zijn. Van de volwassenen die in Nederland zijn geboren functioneert 58,7% op dit niveau. Immigranten hebben meer moeite met lezen in de Nederlandse taal en de beheersing van de Nederlandse taal is het slechtst in de groep die minder dan vijf jaar in Nederland is: slechts 14,5 % van deze groep beheerst de Nederlandse taal op minimaal niveau drie. Daarnaast kan 59,2 % van deze groep geen alledaagse informatie in het Nederlands lezen, zij functioneren dus op niveau 1 (OECD, Statistics Canada, 2011). Bevordering van de Nederlandse taal- en leesontwikkeling binnen deze groep is dan ook noodzakelijk.

In dit onderzoek is echter het systeem gehanteerd dat is vastgelegd door de Raad van Europa in een gemeenschappelijk Europees referentiekader aangezien leesvaardigheid van mensen die pas in Nederland zijn officieel hierin wordt uitgedrukt. Hierbij is het laagste niveau A1 en het hoogste niveau C2 (Nederlandse Taalunie, 2008). Wanneer iemand onvoldoende kan lezen om de taal adequaat in alledaagse situaties te gebruiken is de desbetreffende persoon laaggeletterd (Doets, Groen, Huisman & Neuvel, 1991). Binnen dit Europese systeem is iemand die leest op minder dan B1 niveau laaggeletterd in de taal waarin gemeten wordt. Dat iemand laaggeletterd is in het Nederlands wil niet zeggen dat diegene ook laaggeletterd is in elke andere taal (Nederlandse Taalunie, 2008).

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

Leren lezen is dus niet voor iedereen vanzelfsprekend. Een belangrijke factor die van invloed is op het leesproces is de woordenschat. Kinderen met een beperkte woordenschat kunnen minder goed lezen (McGuinness, 2005). Dit geldt voor technisch lezen, maar vooral voor begrijpend lezen. Het lijkt erop dat er een gemeenschappelijke, onderliggende factor is die de relatie tussen begrijpend lezen, oftewel tekstbegrip, en woordenschat verklaart (Aarnoutse & Leeuwe, 1998). De relatie tussen woordenschat en lezen lijkt met name sterkt te zijn bij oudere kinderen, mogelijk omdat het verschil in woordenschat toeneemt naarmate kinderen ouder worden (McGuinness, 2005). Het is dan ook van belang om de woordenschat te onderzoeken wanneer er wordt gekeken naar de leesvaardigheid van oudere lezers.

Leesmotivatie

Naast woordenschat is ook leesmotivatie een factor die van invloed kan zijn op het leesproces. Leesmotivatie kan gedefinieerd worden als hoe iemand denkt over lezen, welke doelen hij heeft en welke waarde hij eraan hecht. Het gaat hierbij niet alleen om het lezen zelf, maar ook om de voor- en nadelen die lezen kan hebben (Guthrie & Wigfield, 2000 zoals beschreven in Klauda, 2009). De leesmotivatie van een persoon kan door de tijd heen fluctueren en kan verschillen voor lezen in de moedertaal en lezen in een tweede taal (Kim, 2011). Leesmotivatie kan worden opgesplitst in intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie. Intrinsieke motivatie betreft de motivatie van een adolescent om meer te lezen omdat hij het interessant of leuk vindt. Deze motivatie ontstaat dus van binnenuit. Bij extrinsieke leesmotivatie betreft het een factor buiten de adolescent zelf die de leesmotivatie beïnvloedt, hierbij kan een straf als de adolescent niet leest, of een beloning als hij wel leest bijvoorbeeld de motivatie zijn (Medford & McGeown, 2012).

Er is veel onderzoek gedaan naar leesmotivatie en dan specifiek naar de relatie tussen leesmotivatie en andere factoren. De hoeveelheid motivatie die mensen hebben om te lezen wordt in het model van McKenna (1994, zoals beschreven in Klauda, 2009) gerelateerd aan drie factoren. Allereerst is er de eigen leesgeschiedenis die een directe invloed heeft op de leesmotivatie. Leeservaringen die iemand heeft gehad bepalen hoe desbetreffend persoon tegen lezen aankijkt. Een voorbeeld hiervan is een kind dat niet meer wil lezen omdat de leraar boos is geworden wegens een slecht boekverslag. Uit longitudinaal onderzoek is daarnaast gebleken dat de leesmotivatie die iemand heeft in groep 6 een directe voorspeller is van de leesmotivatie zes jaar later (Durik, Vida & Eccles, 2006). Naast eerdere leerservaringen is dus ook eerdere leesmotivatie van invloed op de huidige leesmotivatie.

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

Deze vroegere leesmotivatie is een factor die niet apart is opgenomen in het model van McKenna, maar die wel binnen het model past.

Ten tweede is hoe men denkt over lezen van invloed op de leesmotivatie. Hierbij kan gedacht worden aan of men van mening is dat lezen leidt tot een positief (aangenaam, leuk) of negatief (saai, vervelend) gevolg. Als kinderen lezen saai of vervelend vinden, zullen zij eerder geneigd zijn andere activiteiten te gaan doen, terwijl kinderen die lezen leuk vinden gemotiveerd zijn om te lezen. Verwacht wordt dan ook dat kinderen die andere activiteiten, zoals tv kijken, heel leuk vinden minder motivatie hebben om te lezen (Klauda, 2009).

De derde factor is hoe mensen die belangrijk zijn in het leven van iemand aankijken tegen lezen, bijvoorbeeld ouders of vrienden. Dit wordt ondersteund door onderzoek uitgevoerd onder kinderen van groep 6 en 7. Hieruit is gebleken dat kinderen die meer leessteun van ouders en vrienden ontvangen, gemotiveerder zijn om te lezen. De relatie tussen leesmotivatie en leessteun is het sterkst tussen kinderen en hun moeders (Klauda & Wigfield, 2012). Ook gedurende de adolescentie kunnen ouders echter nog invloed hebben op de activiteiten van hun kinderen (Sharp, Caldwell, Graham & Ridenour, 2006). Het is dan ook niet verwonderlijk dat ouders ook in de adolescentie nog invloed kunnen hebben op de leesmotivatie (Klauda, 2009).

Leesmotivatie, leesgedrag en leesvaardigheid

Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat mensen die gemotiveerd zijn om te lezen ook daadwerkelijk meer lezen (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Lau, 2009). Door de leesmotivatie te vergroten, kan dus ook de leeshoeveelheid verhoogd worden. Dit is van belang omdat leesgedrag een directe voorspeller is van leesvaardigheid: mensen die meer lezen zijn ook beter in staat teksten te begrijpen. Een mogelijke verklaring voor de relatie tussen leesgedrag en tekstbegrip is cognitieve efficiëntie. Jongeren die veel lezen, leren beter cognitieve strategieën te gebruiken zoals het identificeren van de kern van het verhaal. Zij kunnen teksten gemakkelijker begrijpen (Guthrie et al., 1999; Netten, Droop en Verhoeven, 2011). Door veel te lezen onderhouden mensen ook hun technische leesvaardigheid (Poppe, 2005). Leesmotivatie is dus indirect gerelateerd aan leesvaardigheid doordat leesmotivatie leeshoeveelheid beïnvloedt en meer lezen leidt tot een betere leesvaardigheid. Bovendien zorgt het lezen van meer boeken tot een betere woordenschat en algeheel beter functioneren op school (Cunningham & Stanovich, 2001).

Behalve een indirecte relatie, lijkt er ook een directe relatie te zijn tussen de leesmotivatie en vloeiend hardop lezen, waarbij hardop lezen wordt opgedeeld in

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

leessnelheid, nauwkeurigheid en spraak. Jongeren die meer extrinsieke leesmotivatie hebben, lezen vloeiender hardop (Paige, 2011). Echter, opvallend is dat bij jongere kinderen het verband tussen extrinsieke leesmotivatie en vloeiend lezen negatief is. Kinderen die meer extrinsieke leesmotivatie hebben, lezen slechter en hebben ook minder begrip van de tekst (Law, 2008). Een mogelijke verklaring is het cultuurverschil. Het onderzoek onder kinderen is uitgevoerd in China, een overwegend collectivistische cultuur, terwijl het onderzoek onder adolescenten uitgevoerd is in de Verenigde Staten, een overwegend individualistische cultuur.

Luisterogen

Er is nog maar weinig bekend over de leesmotivatie bij adolescenten die pas sinds kort in Nederland zijn, ook wel anderstalige nieuwkomers genoemd. Deze groep beheerst de Nederlandse taal nog niet voldoende en het is dan ook van groot belang dat deze groep gemotiveerd raakt om te lezen. Dit kan mogelijk gedaan worden door middel van mooi en passend leesmateriaal. Momenteel is er weinig materiaal geschikt voor jongeren en volwassenen die niet of slecht kunnen lezen. Kinderboeken sluiten vaak niet aan bij de belevingswereld en jongeren zullen niet snel gaan lezen als het geen nut heeft en niet aansluit bij hun interesses (Pitcher et al., 2007). Luisterogen probeert dit probleem op te lossen door auteurs boeken te laten schrijven in makkelijk Nederlands die aansluiten bij de belevingswereld van de adolescenten. Verwacht wordt dan ook dat het Luisterogenmateriaal stimuleert tot lezen: wanneer jongeren toegang hebben tot materiaal dat ze interesseert, leren ze meer en hebben ze meer motivatie, inzet en een betere houding (Worthy, Moorman & Turner, 1999). De houding van de adolescenten tegenover het Luisterogenmateriaal hangt mogelijk af van hun leesvaardigheid, leesgedrag en leesmotivatie (Worthy et al., 1999).

Luisterogen is een interventie voor laaggeletterden jongeren (en volwassenen) die al een aantal jaren bestaat, maar waarvan de effecten nog niet zijn onderzocht. De essentiële elementen van de interventie zoals doelen, doelgroep, activiteiten en materiaal zijn benoemd, waarmee de interventie voldoet aan het eerste niveau van de effectladder (Van Yperen & Veerman, 2008). Voor een daadwerkelijke effectmeting is echter meer inzicht nodig in de doelgroep met betrekking tot de leesmotivatie, het leesgedrag en het leesniveau van de doelgroep en of het materiaal inderdaad aansluit bij de doelgroep. Bovendien is er meer onderzoek nodig naar hoe deze concepten aan elkaar gerelateerd zijn in de doelgroep en hoe je deze concepten kunt meten. Er is namelijk weinig tot geen literatuur over deze concepten met betrekking tot de doelgroep noch over geschikt leesmateriaal voor deze doelgroep en daarnaast ontbreken gestandaardiseerde, genormeerde vragenlijsten en testen voor deze

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

specifieke doelgroep om leesmotivatie, het leesgedrag en het leesniveau van de doelgroep in kaart te brengen. Om inzicht te krijgen in de doelgroep en de concepten zijn de volgende onderzoeksvragen onderzocht:

- Hoe is het gesteld met het leesniveau, de leesmotivatie en het leesgedrag van de beoogde doelgroep en hoe hangen deze variabelen met elkaar samen?
- Is de gespecificeerde doelgroep van mening dat het materiaal van Luisterogen (tekst en beelden) aansluit bij hun belevingswereld en hun leesniveau? Is de doelgroep gewillig om het materiaal te lezen? En hangt dit samen met de andere variabelen?
- Zijn de gebruikte testen en vragenlijsten voldoende betrouwbaar/valide en geschikt voor een effectmeting bij deze groep?

Methode

Participanten

Deelnemers in dit onderzoek waren 39 select gekozen jongeren in de leeftijd van twaalf tot en met achttien jaar ($M = 15$ jaar en 2,52 maanden, $SD = 1,609$), waarvan 22 jongens (56,4%) en 17 meisjes (43,6%). Als wordt gekeken naar leesniveau van de participanten, dan had één van de jongeren een niveau lager dan A1. Dertien jongeren hadden een A1 niveau, 21 jongeren A2 niveau en één jongere B1 niveau. Van drie participanten was het niveau niet bekend. De participanten kwamen van oorsprong uit 23 verschillende landen.

Meetinstrumenten

De leesvaardigheid is op het niveau van technisch lezen, begrijpend lezen en op woordenschat gemeten. Technisch lezen is gemeten aan de hand van de Doorstreepleestoets (DLT) en de Tempo leestoets (TL). De DLT is een lijst met zowel echte als onzinwoorden, waarbij participanten in één minuut zoveel mogelijk woorden moeten lezen en de onzinwoorden moeten doorstrepen. De test-hertestbetrouwbaarheid varieert van 0.78 tot 0.83 (Van Bon, 2007). Bij de TL van de Toolkit Intake Wet Inburgering (TIWI; Bureau ICE, 2009) moeten leerlingen zoveel mogelijk woorden binnen twee minuten hardop voorlezen.

De woordenschat is gemeten aan de hand van 31 meerkeuzevragen van de Gebruiksdecisietest (GDT; Coppens, Tellings, Verhoeven, & Schreuder, 2011). Bij deze test moet gekozen worden in welke zin het doelwoord het beste gebruikt wordt, waarbij verondersteld wordt dat een zesjarig kind de overige woorden kent. Een voorbeeld is: "Ik drink thee" "Ik fiets thee", "Ik knutsel thee" of "Ik scheur thee".

Voor begrijpend lezen is gebruik gemaakt van de Toolkit Onderwijs en Arbeidsmarkt, waaronder Nederlands lezen A1-A2 J en A2-B1 J, afhankelijk van het taalniveau van de

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

leerling (Bureau ICE, 2009). Deze toetsen worden veelvuldig gebruikt op 700 scholen. De toetsen zijn betrouwbaar en valide (Bureau ICE, 2009). Verder is er een begrijpend lezen toets ontwikkeld op basis van een samenvatting van 'Vrouwen zijn de baas van de wereld (en ik heb het bewijs)' geschreven door E. van de Vendel, onderdeel van het Luisterogen programma (zie Bijlage A). Deze toets bestaat uit zeven meerkeuzevragen (zie Bijlage B). Daarnaast is er een vragenlijst van negen vragen ontwikkeld op basis van de samenvatting en het gehele boekje, waarmee is nagegaan in hoeverre de boekjes aansluiten bij het taalniveau en de leefwereld van de adolescenten. Ook is gekeken of ze het materiaal mooi en aantrekkelijk vinden (zie Bijlage C). Een voorbeeld van een vraag is 'Het boekje is mooi' waarbij gekozen kon worden tussen helemaal mee oneens, mee oneens, tussen oneens en eens, mee eens en helemaal mee eens (5-puntsschaal). Daarnaast was er de keuze 'weet ik niet' voor als participanten het echt niet wisten.

Leesmotivatie is de houding die adolescenten hebben ten opzichte van lezen. Leesgedrag is de mate waarin ze lezen. Deze twee concepten worden gemeten met behulp van een deel van de vragenlijst uit 'De casus Bazar: Effectmeting van een leesbevorderingsproject' (Stokmans, 2007). Vraag 1 tot en met 6, en vraag 11 tot en met 18 meten leesmotivatie.. Een voorbeeld van een vraag over leesmotivatie is 'Er zijn genoeg boeken die me leuk lijken' waarbij participanten een antwoord kunnen geven op 5-puntsschaal die loopt van "helemaal mee oneens" tot "helemaal mee eens". Alle vragen zijn over leesmotivatie zijn gemeten op een vijfpuntsschaal, ook is er de mogelijkheid om 'weet ik niet' in te vullen. De vragen 7, 8, 9 en 10 meten leesgedrag. Een voorbeeld van een vraag over leesgedrag is 'Hoeveel tijd heb je vorige week gelezen?' waarbij participanten kunnen kiezen tussen zes antwoorden variërend van "ik lees niet" tot "meer dan vijf uur". De vragen over leesgedrag zijn allemaal gemeten op een zespuntsschaal.

Procedure

Deelnemers in dit onderzoek waren jongeren die maximaal twee jaar in Nederland waren en les kregen in Internationale Schakel Klassen (ISK). Het waren allochtone jongeren met zeer uiteenlopende culturele achtergronden van één school in het midden van het land. Aangezien onbekend is of de populatie op deze school representatief is voor de andere internationale schakelklassen, kan er gesproken worden van een gelegenheidssteekproef. Binnen de school waren op basis van een binnen de doelgroep passend taalniveau vier klassen geselecteerd. Middels een informatieve brief waren ouders van de leerlingen op de hoogte gesteld van het onderzoek.

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

De testen en vragenlijsten werden door twee onderzoekers onder schooltijd klassikaal bij de leerlingen afgenomen. De onderzoekers hadden ieder een eigen klaslokaal. Per klas duurde de afname twee maal 50 minuten. De eerste twee klassen hadden een pauze tussen de twee lessen, terwijl de andere twee klassen een aaneengesloten blok van twee lessen hadden. Nadat de onderzoeker zich had voorgesteld en kort het doel van het onderzoek had uitgelegd, werd in alle klassen begonnen met de vragenlijst naar demografische kenmerken. Hierop volgde de vragenlijst over leesmotivatie en leesgedrag. Wanneer alle leerlingen klaar waren, werd de Doorstreepleestoets afgenomen. Hierna kregen de participanten de Gebruiksdecisietest en als laatste kregen ze de samenvatting van het boekje met zowel de begrijpend lezen vragen als de meningsvragen over het boekje. De Tempo leestoets is twee dagen later, individueel, afgenomen. Leerlingen werden hiervoor per tweetal uit de klas gehaald, waarna ze achter elkaar de Tempo leestoets maakten. De data van de begrijpend leestoetsen zijn door de school verstrekt. Elke tien weken worden daar toetsen van de toolkit onderwijs en arbeidsmarkt individueel op de computer afgenomen. De laatst beschikbare scores zijn gebruikt in dit onderzoek. Aangezien dit onderzoek deel uitmaakte van een groter onderzoek zijn er tijdens de toetsafname ook nog andere toetsen en gegevens afgenomen.

Analyseplan

Bij de participanten zijn diverse toetsen afgenomen om het leesniveau en leesgedrag te meten en de mening en het niveau van het Luisterogenmateriaal te beoordelen.

Leesniveau is opgedeeld naar technisch lezen, woordenschat en tekstbegrip. Technisch lezen is gemeten aan de hand van de Doorstreepleestoets (DLT) en de Tempo leestoets (TL). Bij beide toetsen is de score berekend zoals in de handleiding beschreven staat. In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de ruwe scores. Van de participanten hebben er 20 de TL niet gemaakt. De woordenschat is getoetst aan de hand van de Gebruiksdecisietest (GDT). De correctie voor blind gokken is gebruikt om de score op de GDTT te corrigeren (Beekmans et al., 2001). In deze formule heeft een participant een kans van $1/k$ om het goede antwoord te geven, waarbij k het aantal alternatieven betreft. Voor de GDT was $k = 4$. Wanneer leerlingen een vraag per ongeluk niet hadden ingevuld, kregen ze geen punten voor deze vraag, maar gingen er ook geen punten af. Het begrijpend leesniveau van de leerlingen is op school vastgesteld met een toets passend bij het niveau van de leerling. Hierdoor hebben niet alle leerlingen dezelfde toets gemaakt en is een vergelijking alleen mogelijk op basis van de categorieën ($A_1 = 0$, $A_1 = 1$, $A_2 = 2$ en $B_1 = 3$). De meeste leerlingen zitten op A_1 of A_2

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

niveau. Drie leerlingen hebben deze toets niet gemaakt en van hen is dan ook geen score bekend.

Het leesgedrag en de leesmotivatie zijn gemeten middels een vragenlijst. Bij beide schalen is het gemiddelde berekend en gebruikt. Negatief gestelde vragen zijn omgeschaald en daarnaast is het aantal boeken (vraag 7) op de volgende manier gescoord: 0 = 1, 1-3 = 2, 4-6 = 3, 7-9 = 4, 10-12 = 5 en 13 of meer = 6 Het gemiddelde van leesmotivatie en leesgedrag zijn berekend door de vragen bij elkaar op te tellen en te delen door het totaal aantal vragen. De score voor leesmotivatie valt dan ook tussen de 1 en de 5, terwijl die voor leesgedrag tussen de 1 en de 6 valt. Vijf participanten hadden één tot vijf vragen niet beantwoord over leesmotivatie en 23 leerlingen hebben minstens één keer gekozen voor 'weet ik niet', bij deze participanten zijn deze vragen niet meegenomen in de berekening.

Het Luisterogenmateriaal is onderzocht middels zeven begripsvragen en negen vragen die vroegen naar de mening over het materiaal. Voor de score op begrip is, op dezelfde manier als bij de woordenschat, de correctie voor gokken gebruikt (Beeckmans et al., 2001). Ook hier was k 4 en gingen er alleen geen punten af als leerlingen de vraag per ongeluk overgeslagen hadden. Vier participanten hebben een begripsvraag niet ingevuld. Daarnaast zijn de gemiddelde scores berekend voor de mening over het materiaal. Drie participanten hadden één tot drie vragen niet ingevuld en bij de berekening zijn bij deze participanten deze vragen niet meegenomen in de berekening.

Om te toetsen of de variabelen normaal verdeeld zijn is gebruik gemaakt van de Shapiro-Wilk test. De samenhang tussen het leesniveau, de leesmotivatie, het leesgedrag en de mening over het Luisterogenmateriaal is berekend aan de hand van Spearman correlatie aangezien niet alle variabelen normaal verdeeld zijn. De betrouwbaarheid van de gebruikte vragenlijst is onderzocht door middel van Cronbach's alpha.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is allereerst in kaart gebracht hoe de participanten scoorden op de diverse toetsen en vragenlijst. In Tabel 1 zijn de scores van de participanten op deze toetsen te vinden. Voor de Doorstreepleestoets (DLT) kon de ruwe score variëren tussen de 0 en de 80, voor de Tempo leestoets (TL) was dit tussen de 0 en 140 en voor de Gebruiksdecisietest (GDT) tussen de 0 en 31. Uit Tabel 1 blijkt dat de gemiddelde technische leesvaardigheid van de participanten laag, maar ook zeer divers, is. Dit geldt voor zowel de DLT als voor de TL. Gezien het feit dat de test bedoeld is voor jongere kinderen,

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

kan de score worden geïnterpreteerd als laag (zie Tabel 1). Het begrijpend leesniveau van de leerlingen is op school vastgesteld met een toets passend bij het niveau van de leerling. Drie leerlingen hebben deze toets niet gemaakt en van hen is dan ook geen score bekend.

Tabel 1

Aantal participanten, Gemiddelden (Standaard deviaties) en minimum en maximum score

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min	Max
Leesvaardigheid					
DLT	39	44.77	12.15	13.00	71.00
TL	19	70.74	11.90	50.00	99.00
GDT	39	22.19	4.80	10.00	31.00
Begrijpend lezen	36	1.61	.60	0.00	3.00
Leesgedrag/motivatie					
Leesgedrag	39	2.60	1.69	1.00	6.00
Leesmotivatie	39	3.31	0.61	2.07	4.62
Luisterogen					
Begrip	39	4.65	1.63	0.33	7.00
Mening	39	3.04	0.85	1.00	5.00
Motivatie	39	2.36	1.37	1.00	5.00
Moeilijkheid	37	1.81	0.91	1.00	5.00
Aansprekendheid	34	2.68	1.01	1.00	5.00

Het leesgedrag en de leesmotivatie zijn gemeten middels een vragenlijst. De scores voor leesgedrag kunnen variëren tussen de 1.00 en 6.00 en de scores voor leesmotivatie kunnen variëren tussen de 1.00 en 5.00. De scores zijn opgenomen in Tabel 1. Het gemiddelde leesgedrag van de participanten is onder gemiddeld, maar de spreiding is groot. Er zijn jongeren binnen de steekproef die bijna nooit lezen en jongeren die heel vaak lezen. De spreiding in leesmotivatie is minder groot en over het algemeen zijn de participanten redelijk gemotiveerd om te lezen.

Wat betreft het Luisterogenmateriaal is gekeken naar het begrip (zeven vragen) en naar de mening over het materiaal (acht vragen). Uit de factoranalyse (zie Tabel 2) bleek dat de vragen over de mening van het materiaal na rotatie konden worden gereduceerd tot twee factoren. Op de eerste factor laadden alle vragen die daadwerkelijk over de mening van het

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

materiaal gingen en daarom is deze factor 'mening' genoemd. Op de tweede factor laadden de vragen over of ze het materiaal wilden lezen en daarom is deze factor 'motivatie' genoemd. De scores op de factoren 'mening' en 'motivatie' varieerden tussen de één en de vijf. Voor het berekenen van de mening is de vraag over de foto's weggelaten omdat deze variabele na rotatie bijna even hoog laadde op beide factoren. De factor netjes laadde ook hoog op beide factoren, maar hier was een groter verschil tussen de twee ladingen en daarom is ervoor gekozen om deze wel met de mening mee te nemen. De jongeren scoren gemiddeld op mening, ze zijn niet positief maar ook niet negatief. De jongeren scoren laag op motivatie. Daarnaast is er nog een vraag gesteld over de moeilijkheid van het materiaal. Aangezien deze score ook varieert tussen de één en de vijf, scoren de participanten hierop laag. Wanneer er alleen wordt gekeken naar of het materiaal aanspreekt, is te zien dat de participanten hierop onder gemiddeld scoren. Ook deze score varieert namelijk tussen de één en vijf.

Tabel 2

Rotatie factoranalyse mening Luisterogenmateriaal

	Mening	Motivatie
Boekje is mooi	.876	-.162
Boekje is netjes	.689	-.601
Verhaal spreekt aan	.658	.481
Boekje is leuk	.554	.130
Boekje is leerzaam	.504	.139
Foto's zijn leuk	.642	-.650
Boekje op school lezen	.221	.903
Boekje thuis lezen	.096	.838

Samenhang

Om de samenhang tussen de verschillende variabelen te toetsen is een correlatie-analyse uitgevoerd. Voordat dit gedaan kon worden moest gekeken worden of de variabelen normaal verdeeld zijn, dit gebeurde aan de hand van de Shapiro-Wilk test. De score op de gebruiksdecisietest ($W = .874, p < .05$), het niveau van leesbegrip ($W = .731, p < .05$) en het leesgedrag ($W = .856, p < .05$) zijn niet normaal verdeeld. Er is dan ook gekozen voor de Spearman-correlatie. Uit de resultaten (zie Tabel 3) blijkt dat het onderdeel tempo lezen (TL) significant correleert met de Doorstreepleestoets (DLT), woordenschat (Gebruiksdecisietest;

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

GDT) en het begrijpend leesniveau. Jongeren die hoger scoren op de TL, scoren ook hoger op de DLT, GDT en de begrijpend leestoets. Daarnaast hebben jongeren met een hogere score op de TL ook meer begripsvragen over de samenvatting goed. Naast de score op tempo lezen correleert ook het leesgedrag significant met de begripsvragen van de samenvatting.

Bovendien blijkt uit de gegevens dat het leesgedrag en de leesmotivatie significant met elkaar correleren. Jongeren die hoog scoren op leesmotivatie, lezen meer dan jongeren met minder leesmotivatie. Hoewel het onderdeel tempo lezen sterk correleert met het leesgedrag, is deze correlatie niet significant vanwege de kleine steekproef ($N = 19$).

Tabel 3

Samenhang tussen de diverse onderdelen van leesvaardigheid, leesgedrag en leesmotivatie

	1	2	3	4	5	6	7
1 DLT	--						
2 TL	.497*	--					
3 GDT	-.003	.463*	--				
4 Begrijpend lezen	.133	.638**	.218	--			
5 Begrip samenvatting	.120	.532*	.201	.232	--		
6 Leesgedrag	-.018	.449	.035	.307	.317*	--	
7 Leesmotivatie	.042	.331	.296	.319	.153	.469**	--

* $p < .05$, ** $p < .01$

Om de samenhang tussen de mening over en motivatie van het luisterogen materiaal en de leesvaardigheid, leesmotivatie en leesgedrag te toetsen is ook een correlatie-analyse uitgevoerd. Voordat dit gedaan kon worden is nagegaan of de variabelen normaal verdeeld zijn. De scores op de variabele motivatie bleek niet normaal verdeeld te zijn ($W = .855$, $p < .05$). Vanwege de nonnormaliteit van diverse variabelen is de Spearman correlatie gebruikt. Uit Tabel 4 blijkt dat participanten die meer vragen over het materiaal goed hebben hoger scoren op motivatie. De overige correlaties zijn niet significant.

Tabel 4

Samenhang tussen Luisterogenmateriaal en andere variabelen

	DLT	TL	GDT	Begrijpend lezen	Begrip samen- vatting	Lees- gedrag	Lees- motivatie
Mening	-.102	.387	.292	.064	.221	.104	.094
Motivatie	-.147	.247	-.047	.199	.377*	.190	.054

* $p < .05$

Geschiktheid vragenlijsten

De betrouwbaarheid van de vragenlijsten over het Luisterogenmateriaal, het leesgedrag en de leesmotivatie zijn vastgesteld aan de hand van Cronbach's alpha. De vragenlijst over het leesgedrag ($\alpha = .931$) en de factoren mening ($\alpha = .690$) en motivatie ($\alpha = .852$) van de vragenlijst over het Luisterogenmateriaal zijn betrouwbaar. De vragenlijst over leesmotivatie ($\alpha = .591$) zit net onder de betrouwbaarheidsgrens. Een aantal participanten hebben één of meerdere vragen op de vragenlijsten niet ingevuld en hierdoor lijken de vragenlijsten voor deze doelgroep minder geschikt

Discussie

Doel van dit onderzoek was inzicht krijgen in het leesniveau, leesgedrag en leesmotivatie bij laaggeletterde jongeren. Daarnaast was het doel om te kijken hoe deze concepten aan elkaar relateren bij deze doelgroep en hoe deze concepten te meten zijn. Ook is gekeken of het materiaal van Luisterogen aansluit bij het niveau en de leefwereld van deze jongeren en of dit samenhangt met het leesniveau, leesgedrag en de leesmotivatie.

De jongeren binnen dit onderzoek komen uit verschillende landen en zijn ook niet allemaal even lang in Nederland. Het leesniveau van deze groep is dan ook zeer divers. Mensen die emigreren hebben namelijk tijd nodig om een nieuwe taal te leren (De Vries, 2008) en bovendien gaat het makkelijker als de moedertaal meer overeenkomsten heeft met de te leren taal (Flege, 1998). Over het algemeen is het technisch leesniveau laag. Dit geldt zowel voor de Doorstreepleestoets, waarbij leerlingen onzin woorden moesten doorstrepen, als voor de Tempo leestoets, waarbij leerlingen zoveel mogelijk woorden hardop moesten voorlezen. Ook de woordenschat van de doelgroep is beneden gemiddeld voor de leeftijd. Dit is logisch aangezien de jongeren pas kort in Nederland zijn en het aanleren van een tweede taal tijd kost (De Vries, 2008).

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

Het begrijpend leesniveau van de leerlingen varieert, waarbij de meeste leerlingen scoren op A1 of A2 niveau. De spreiding binnen het leesgedrag is groot: er zijn jongeren die nooit lezen en jongeren die heel veel lezen, maar over het algemeen scoren ze beneden gemiddeld aangezien andere jongeren relatief gezien meer lezen (Stokmans, 2007). Toch zijn veel leerlingen wel redelijk gemotiveerd om te lezen. Mogelijk vinden ze lezen wel leuk, maar vinden ze andere activiteiten nog leuker en besteden ze daarom minder tijd aan lezen (Klauda, 2009). De gemiddelde mening van de jongeren over het Luisterogenmateriaal is neutraal, ze zijn niet heel positief maar ook niet heel negatief. Toch willen veel jongeren het boek liever niet lezen. Ondanks dat veel jongeren aangeven het verhaal te makkelijk te vinden, hebben de meesten niet alle vragen goed over het verhaal. Mogelijk overschatten jongeren zichzelf of durven ze niet toe te geven het verhaal moeilijk te vinden.

Binnen dit onderzoek zijn er verschillende significante correlaties gevonden. Bij de leesvaardigheid hangt technisch lezen, zoals gemeten met de Tempo leestoets, significant samen met technisch lezen zoals gemeten met de Doorstreepleestoets. De samenhang is wel redelijk zwak aangezien beide toetsen hetzelfde zouden moeten meten. Blijkbaar meten ze niet allebei dezelfde codeervaardigheden. Alhoewel mensen niet eerst hoeven te leren technisch lezen voordat ze kunnen begrijpend lezen (Elsäcker, 2002), zijn de participanten in dit onderzoek wel beter in begrijpend lezen als ze hoger scoren op de Tempo leestoets. Daarnaast hangt de score van het tempo lezen significant samen met de woordenschat. Ook in eerder onderzoek is de relatie tussen technisch lezen en woordenschat gevonden (McGuinness, 2005).

Bovendien is er significante samenhang gevonden tussen leesmotivatie en leesgedrag. Jongeren die meer gemotiveerd zijn om te lezen, lezen ook meer in vergelijking tot jongeren met minder leesmotivatie. Dit is in overeenstemming met eerdere onderzoeken waaruit is gebleken dat mensen die gemotiveerd zijn om te lezen ook daadwerkelijk meer lezen (Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999; Lau, 2009). Wat betreft het Luisterogenmateriaal is er een significante samenhang gevonden tussen de mening en de score op de Tempo leestoets en het aantal vragen goed over het materiaal. Jongeren die hoger scoren op technisch lezen en meer vragen goed hebben over het materiaal, beoordelen het materiaal positiever. Daarnaast scoren participanten die meer vragen over het materiaal goed hebben significant hoger op motivatie. Jongeren zijn meer geïnteresseerd om het materiaal te lezen als zij het beter begrijpen. Dit is in overeenstemming met eerder uitgevoerd onderzoek (Worthy, Moorman, & Turner, 1999).

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

Alhoewel de vragenlijsten over het Luisterogenmateriaal en het leesgedrag betrouwbaar zijn, lijken ze toch niet heel geschikt om klassikaal bij deze doelgroep af te nemen. Een aantal leerlingen hebben vragen niet ingevuld en er is vaak voor de optie weet ik niet gekozen. Mogelijk zijn de jongeren niet gemotiveerd om aan het onderzoek mee te werken. Veel jongeren gaven tijdens de testafname aan het vervelend te vinden om zoveel te moeten lezen. Dit is begrijpelijk gezien hun beperkte Nederlandse taalvaardigheid. Mogelijk kunnen in vervolgonderzoek een aantal vragenlijsten mondeling afgenomen worden.

Opvallend binnen dit onderzoek is dat er niet tussen alle variabelen significante samenhang is gevonden. Alhoewel uit eerdere onderzoeken (Cunningham & Stanovich, 2001; Guthrie et al., 1999; Netten, Droop en Verhoeven, 2011) naar voren komt dat het leesgedrag en de leesmotivatie gerelateerd zijn aan de taalvaardigheid, is dat in dit onderzoek niet het geval. Het komt echter wel overeen met onderzoek van Otter, Schoonen en Glopper (1997) waaruit is gebleken dat lezen buiten school geen invloed heeft op de scores van kinderen op tekstbegrip. Bovendien is een mogelijke verklaring voor het ontbreken van de relatie tussen leesgedrag, leesmotivatie en taalvaardigheid dat er bij dit onderzoek geen onderscheid gemaakt werd in lezen in de eigen taal en lezen in het Nederlands. Mogelijk lezen veel participanten in de moedertaal en heeft lezen in de eigen taal minder invloed op de Nederlandse taalontwikkeling dan wanneer er gelezen wordt in het Nederlands. Dat jongeren gemotiveerd zijn om te lezen in hun eigen taal wil namelijk nog niet zeggen dat jongeren gemotiveerd zijn om te lezen in een tweede taal (Kim, 2011).

Beperkingen en aanbevelingen

Bij dit onderzoek zijn een aantal kanttekeningen te plaatsen. Één daarvan is het kleine aantal participanten. Binnen dit onderzoek is gebruik gemaakt van 39 participanten. Doordat de Tempo leestoets op een andere dag is afgenomen en veel leerlingen toen niet aanwezig waren, is deze toets bij slechts 19 participanten afgenomen. Hoewel de correlatie tussen het leesgedrag en de Tempo leestoets sterk lijkt, is deze niet significant door de kleine steekproef. Bovendien heeft het onderzoek plaatsgevonden op één school en de gevonden resultaten zijn dan ook niet generaliseerbaar. Daarnaast is het aantal participanten eigenlijk te klein om een goede factoranalyse te doen. Toch zijn de gevonden factoren bij de factoranalyse logisch.

Een andere kanttekening is de variatie van de begrijpend leestoets. Doordat de participanten een toets op niveau hebben gekregen, is alleen vergelijking op groepsniveau (<A1, A1, A2 of B1) mogelijk. Dit leidt tot minder variatie binnen de participanten en vergelijking binnen de groepen is hierdoor niet mogelijk. Ten slotte had een aantal

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

participanten één of meerdere vragen niet of onjuist ingevuld en stelden ze gedurende de afname veel vragen over de betekenis van woorden. Daarnaast was het tijdens de afnamen soms rumoerig en gingen leerlingen toch met elkaar overleggen.

Voor Luisterogen hebben de bevindingen en beperkingen van dit onderzoek een aantal implicaties. Uit dit onderzoek is gebleken technisch lezen gerelateerd is aan de mening over en begrip van het verhaal. Bij een grote onderzoeksgroep is technisch lezen mogelijk ook gerelateerd aan begrip van het verhaal. Voor Luisterogen lijkt aansluiting op het taalniveau dan ook essentieel, waarbij het boekje beter lijkt te passen bij jongeren die beter scoren op technisch lezen. Daarnaast gaven participanten na de testafname aan dat het verhaal beter past bij de interesses van jongeren vanaf ongeveer 15 jaar. Nader onderzoek zal echter moeten uitwijzen of dit daadwerkelijk zo is.

Voor vervolgonderzoek zijn een aantal suggesties te geven. Een grotere steekproef op verschillende scholen is wenselijk zodat het onderzoek ook generaliseerbaar is. Daarnaast zou het voor een vervolgonderzoek beter zijn als alle participanten een andere, maar voor iedereen dezelfde, begrijpend leestoets krijgen. Er zal dan ook niet gebruik gemaakt moeten worden van de begrijpend leestoets die in huidig onderzoek gebruikt is, maar mogelijk moet er een nieuwe toets gecreëerd worden. Bovendien is het vanwege het lage taalniveau van de doelgroep in het vervolg beter om de vragenlijsten individueel of in kleinere groepjes af te nemen zodat er meer begeleiding geboden kan worden. Hiermee kan ook voorkomen worden dat het tijdens de afnamen rumoerig wordt en dat participanten gaan overleggen. Een volgende suggestie is om onderscheid te maken tussen lezen in de moedertaal en lezen in het Nederlands. Dit is in huidig onderzoek niet gedaan en is dan ook een mogelijke verklaring voor het ontbreken van een relatie tussen Nederlandse leesvaardigheid en leesgedrag. Een laatste suggestie voor vervolg onderzoek is om vanaf het begin nauw samen te werken met de scholen. In deze studie is het onderzoek eerst vormgegeven en daarna zijn de scholen benaderd. Het is beter om eerst de scholen te benaderen om zo samen het hele traject te doorlopen. Hier moet ruim voldoende tijd voor gemaakt worden zodat meer inbreng vanuit de school mogelijk is.

Referenties

- Aarnoutse, C., & Leeuwe, J., Van. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure, and reading frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4, 143-166. doi:1380-3611/98/0402-0143
- Beeckmans, R., Eyckmans, J., Janssens, V., Dufranne, M., & Van de Velde, H. (2001). Examining the Yes/No vocabulary test: Some methodological issues in theory and practice. *Language Testing*, 18, 235–274. doi:10.1177/026553220101800301
- Blomert, L., & Froyen, D. (2010). Multi-sensory learning and learning to read. *International Journal of Psychophysiology*, 77, 195-204. doi:10.1016/j.ijpsycho.2010.06.025
- Bureau ICE (2009). Toolkit Intake Wet Inburgering (TIWI). Culemborg: Bureau ICE
- Coppens, K. M., Tellings, A., Verhoeven, L., & Schreuder, R. (2011). Depth of reading vocabulary in hearing and hearingimpaired children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 24, 463–477. doi:10.1007/s11145-010-9237-z)
- Coulombe, S., Tremblay, J. F. and Marchand, S. 2004. *Literacy Scores, Human Capital and Growth Across Fourteen OECD Countries*. Ottawa, Ontario: Human Resources and Skills Development Canada, Statistics Canada. Verkregen op 23 maart, 2013, van: <http://www.nald.ca/library/research/oecd/oecd.pdf>
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the Mind. *Journal of Direct Instruction*, 1, 137-149. Verkregen op 10 maart, 2013, van: http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Reading/Useful%20Articles/Cunningham-What%20Reading%20Does%20for%20the%20Mind.pdf
- De Vries, B. P. (2008). Tweede Taal. Verkregen op 13 juni, 2013, van: <http://www.kennislink.nl/publicaties/tweede-taal>
- Doets, C., Groen, P., Huisman, T. & Neuvel, J. (1991). *Functionele ongeletterdheid in Nederland*. Amersfoort: Landelijk studie- en ontwikkelingscentrum volwasseneducatie.
- Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 382-393. doi:10.1037/0022-0663.98.2.382
- Elsäcker, W., van (2002). 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. *Stichting Lezen*. Verkregen 23 maart, 2013, van: http://www.lezen.nl/index.html?spsearch=&age_group_id=0&menu_item_id=2001&sp1=

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

- Flege, J. E. (1998). The phonetic study of bilingualism. *Ilha Do Desterro*, 0(35), 17.
Verkregen op 13 juni, 2013, van:
<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/8210>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3, 231-256. doi:10.1207/s15327999xssr0303_3
- Hannum, E. and Buchman, C. 2003. *The Consequences of Global Educational Expansion*. Cambridge, Mass.: American Academy of Arts and Sciences. Verkregen op 23 maart, 2013, van: <http://www.amacad.org/publications/monographs/Ubase.pdf>
- Kagitcibasi, C., Goksen, F., & Gulzog, S. (2005). Functional adult literacy and empowerment of women: Impact of a functional literacy program in Turkey. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48, 472-489. doi:10.1598.JAAL.48.6.3
- Kim, K. J. (2011). Reading motivation in two languages: An examination of EFL college students in Korea. *Reading and Writing*, 24, 861-881. doi:10.1007/s11145-010-9229-z
- Klauda, S. L. (2009). The role of parents in adolescents' reading motivation and activity. *Educational Psychological Review*, 21, 325-363. doi:10.1007/s10648-009-9112-0
- Klauda, S. L., & Wigfield, A. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research*, 44, 3-44. doi:10.1177/1086296X11431158
- Lau, K. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32, 366-382. doi:10.1111/j.1467-9817.2009.01400.x
- Law, Y. (2008). The relationship between extrinsic motivation, home literacy, classroom instructional practices, and reading proficiency in second-grade Chinese children. *Research in Education*, 0, 37-51. doi:10.7227/RIE.80.4
- Lipnevich, A., & Beder, H. (2007). Self-esteem among adult literacy learners. *Adult Basic Education and Literacy Journal*, 1, 73-82. Verkregen op 23 maart, 2013, van:
<http://web.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=801e8925-5463-4c2a-9a94-02f04ef0d85c%40sessionmgr198&hid=127>
- McGuinness, D. (2005). *Language Development and Learning to Read: The Scientific Study of How Language Development Affects Reading Skill*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press. Verkregen op 30 maart, 2013, van:
<http://cognet.mit.edu.proxy.library.uu.nl/library/books/view?isbn=0262134527>

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

- Medford, E., & McGeown, S. P. (2012). The influence of personality characteristics on children's intrinsic reading motivation. *Learning and Individual Differences*, 22, 786-791. doi:10.1016/j.lindif.2012.06.002
- Ministerie voor Onderwijs Cultuur en Wetenschappen (2001). Actie voor alfabetisering autochtonen. Verkregen op 28 mei, 2013, van <http://www.minocw.nl/>
- Nederlandse Taalunie (2008). Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader. Verkregen op 28 mei, 2013, van: http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekader/inhoudsopgave/
- Netten, A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2011). Predictors of reading literacy for first and second language learning. *Reading and Writing*, 24, 413-425. doi:10.1007/s11145-010-9234-2
- OECD, Statistics Canada (2011). Literacy for Life: Further Results from the Adult Literacy and Life Skills Survey, OECD Publishing. Verkregen op 23 maart, 2013, van: <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-604-x/89-604-x2011001-eng.pdf>
- Otter, M.E., Schoonen, R., & Glopper, K. de (1997). De relatie tussen leesprestaties en buitenschools lezen in leerjaar 5–8. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 22, 63–80. Verkregen op 12 juni, 2013, van: http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/publicatie/2424/de_relatie_tussen_leesprestaties_en_buitenschools_lezen_in_leerjaar_58
- Paige, D. D. (2011). Engaging struggling adolescent readers through situational interest: A model proposing the relationships among extrinsic motivation, oral reading proficiency, comprehension, and academic achievement. *Reading Psychology*, 32, 395-425. doi:10.1080/02702711.2010.495633
- Poppe, R. L. (2005). *Reading motivation in upper elementary students: How children explain reading for pleasure* (Ongepubliceerd doctoraal proefschrift). University of Central Florida, Orlando.
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinesingh, K., Mogge, S., Headley, K. N., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent and Adult literacy*, 50, 378-396. Verkregen op 10 maart, 2013, van: <http://web.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=b1d683d8-1b10-4d24-8e9f-3693a0527e7d%40sessionmgr113&hid=127>
- Sharp, E. H., Caldwell, L. L., Graham, J. W., & Ridenour, T. A. (2006). Individual motivation and parental influence on adolescents' experience of interest in free time: A

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

longitudinal examination. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 359-372.

doi:10.1007/s10964-006-9045-6

Stokmans, M. (2007). De casus Bazar. *Effectmeting van een Leesbevorderingsproject*. Delft: Eburon.

Tarawa, N. 2003. Reading our Land: a Case Study of Te Waka Pu Whenua, Maori Adult Education Center in New Zealand. Mumbai, India, Asian South Pacific Bureau of Adult Education. (ASPBAE Indigenous Adult Education Case Study Series.)

Verkregen op 29 maart, 2013, van:

http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/804bb64e134de699f531330471b0a4d2IEP+New+Zealand+Case+Study.pdf

UNESCO (2006). Education for all global monitoring report: Literacy for life. Verkregen op 10 maart, 2013, van <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-en.pdf>

Van Bon, W. (2007). De Doorstreepleestoets (DLT), een klassikale toets voor de technische leesvaardigheid. *Tijdschrift voor Remedial Teaching*, 19-24.

Yperen, T. A. van, & Veerman, J. W. (2008, red.). *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek onderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.

Worthy, J., Moorman, M., & Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to finding school. *Reading Research Quarterly*, 34, 12-27. doi:10.1598/RRQ.34.1.2

Bijlage A

Samenvatting 'Vrouwen zijn de baas van de wereld en ik heb het bewijs'

Masis is mijn naam. Mijn opa had een garage. Hij had altijd olie aan zijn handen. Soms schrobde hij zijn handen schoon. Dat moet vanwege de vrouwen. De man zit achter het stuur. Maar vrouwen besturen mannen. Mannen doen wat hun vrouw zegt. Daarom zijn vrouwen de baas van de wereld. Hier komt het bewijs.

Van de juf mogen we zelf een nieuw project bedenken. Het is een wedstrijd. Jovan en ik doen het samen. Er zitten veel meisjes in de klas. Die gaan het natuurlijk over lippenstift doen. En over de liefde. Maar wij weten iets beters. Kun je het raden? Auto's natuurlijk! We kijken op een website met foto's van oude auto's. Op elke auto ligt ook een meisje. Vrouwen en auto's. Dat is de perfecte combinatie.

De directeur rijdt een bmw. Wij kunnen hem aan de klas laten zien. Voor het project. De directeur denkt na. Hij zegt: leuk idee! Maar het kan niet. Mijn vrouw gebruikt de auto. Ik ben op de fiets.

Jovan kan alleen nog maar aan Giulia denken. Een meisje in onze klas.

De directeur heeft de bmw toch mee genomen. Zijn vrouw rijdt op dit moment een fiets. Giulia gaat boven op de auto liggen. Net als op de foto's. Dat wilde ze eerst niet. Dus Jovan moest er van alles voor doen. Giulia doet zelf een project over liefde. We winnen allebei. Nu krijgen we twee nieuwe projecten. Één over auto's. En één over de liefde.

De jury? Die zat vol met vrouwen. Mijn opa had gelijk. Mannen besturen auto's. Maar vrouwen besturen mannen. Vrouwen zijn dus de baas van de wereld.

Bijlage B
Begrijpend lezen vragen bij de samenvatting

Wie heeft een garage?

- A) Masis
- B) opa
- C) de man
- D) vrouwen

Wat is de perfecte combinatie?

- A) mannen en vrouwen
- B) de liefde en lippenstift
- C) auto's en mannen
- D) auto's en vrouwen

Aan wie kan Jovan alleen nog maar denken?

- A) het project
- B) de auto
- C) Giulia
- D) de directeur

Waar gaat het verhaal over?

- A) Lippenstift
- B) Mannen zijn de baas van de wereld
- C) Vrouwen zijn de baas van de wereld
- D) Het leven van de directeur

Waarover doe Masis en Jovan een project?

- A) Lippenstift
- B) Liefde
- C) Auto's
- D) Wedstrijd

Wat kunnen ze aan de klas laten zien?

- A) Het project
- B) De auto van de directeur
- C) De vrouw van de directeur
- D) De fiets van de directeur

Waar moest Jovan van alles voor doen?

- A) Dat Giulia op de auto ging liggen
- B) Voor de liefde
- C) Voor het project
- D) Dat Masis en Jovan zouden winnen

LEESVAARDIGHEID, GEDRAG, MOTIVATIE EN MATERIAAL NIEUWKOMERS

Bijlage C

Vragenlijst mening Luisterogenmateriaal

Wat vind je van het verhaal?

Het is leuk Het is saai
 Het is te makkelijk Het is te moeilijk
 Ik leer er veel van Ik leer er niks van

	Helemaal mee oneens	Mee oneens	Tussen eens en oneens	Mee eens	Helemaal mee eens	Weet ik niet
Het boekje is mooi						
Het boekje is netjes						
De foto's zijn leuk						
Het verhaal spreekt mij aan						
Ik wil het hele boekje op school lezen						
Ik wil het hele boekje thuis lezen						