

Leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie van één- en meertalige leerlingen in groep 5 en 6¹

W. van Elsäcker en L. Verhoeven

Samenvatting

In het eerste deel van dit artikel wordt verslag gedaan van een tweejarig longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van leesvaardigheid, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen in de groepen 5 en 6 van de basisschool. Het onderzoek werd uitgevoerd bij 815 autochtone en allochtone leerlingen van 34 basisscholen. Uit het onderzoek blijkt dat de allochtone leerlingen op het gebied van technisch lezen geen achterstand meer hebben ten opzichte van de Nederlandse leerlingen, maar dat de achterstanden op begrijpend lezen en op woordenschat nog steeds aanzienlijk zijn. Ook blijkt dat allochtone leerlingen meer leesstrategieën gebruiken dan autochtone leerlingen en dat ze hoger scoren op extrinsieke leesmotivatie. Op intrinsieke leesmotivatie scoren de allochtone leerlingen en de Nederlandse hoge-SES-leerlingen even hoog, terwijl de Nederlandse lage-SES-leerlingen hierop significant lager scoren. Zowel de autochtone als de allochtone leerlingen rapporteren een achteruitgang in leesmotivatie en vrijetijdslezen over de twee leerjaren.

In het tweede deel van dit artikel wordt een interventieonderzoek beschreven met een 'pretest-posttest'-design. In dit onderzoek werd getracht het strategiegebruik, de leesmotivatie en het vrijetijdslezen van de kinderen in groep 6 te verbeteren door middel van een speciaal ontwikkeld lees- en schrijfprogramma. De interventie werd uitgevoerd in drie proefgroepen ($n = 84$) met uiteenlopende populaties, waarbij elke proefgroep gematched werd met twee of drie controlegroepen. Uit dit onderzoek blijkt dat het mogelijk is het strategiegebruik, de leesmotivatie en het vrijetijdslezen van de leerlingen te verbeteren, hoewel de effecten, afhankelijk van de populatie op de proefscholen, verschilden.

1 Inleiding

1.1 Theoretisch kader

In Nederland is vrij veel onderzoek verricht naar de taal- en leesvaardigheid van autochtone en allochtone leerlingen. Hierbij komt steeds hetzelfde patroon naar voren: de allochtone leerlingen, met name de Turkse en Marokkaanse, hebben een achterstand op de autochtone leerlingen van één tot twee jaar op begrijpend lezen en leeswoordenschat (zie Droop, 1999; Sijstra, 1997; Verhoeven & Vermeer, 1996). Voor de Surinaamse leerlingen is de achterstand iets minder groot (zie Tesser & Idema, 2001; Tesser, Merens, & Van Praag, 1999). Alleen op technisch lezen worden weinig of geen significante verschillen meer gevonden tussen autochtone en allochtone kinderen.

Er is nog weinig onderzoek verricht naar het gebruik van leesstrategieën en naar de leesmotivatie van verschillende groepen leerlingen. In het huidige onderzoek werd getracht, behalve de ontwikkeling op het gebied van technisch lezen, begrijpend lezen en leeswoordenschat, ook de ontwikkeling van strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen van autochtone en allochtone leerlingen in groep 5 en 6 in kaart te brengen. Tevens werden de effecten van een interventieprogramma onderzocht.

In het verleden was er in leesonderzoek en in het leesonderwijs weinig aandacht voor 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) en Aarnoutse en Weterings (1995) vonden in Nederland grotendeels dezelfde resultaten. Dit leidde recentelijk tot de ontwikkeling van nieuwe methodes voor begrijpend lezen waarin meer aandacht besteed wordt aan cognitieve leesstrategieën. Ook het belang van metacognitie (reflectie op het eigen

leerproces), waaronder het monitoren van het tekstbegrip, wordt tegenwoordig algemeen erkend (Baker & Brown, 1984; Pressley, 2000). Goede lezers gebruiken vóór, tijdens en na het lezen diverse strategieën die erop gericht zijn het tekstbegrip te verbeteren, zoals voorkennisstrategieën (waarbij voorkennis van onderwerp en tekstgenre geactiveerd worden), zelfreflectiestrategieën (waarbij lezers hun begrip van de tekst monitoren), handelings- of routinestrategieën (waarbij bijvoorbeeld moeilijke woorden onderstreept worden of aantekeningen gemaakt worden) en herleesstrategieën (waarbij de tekst of een deel van de tekst meerdere keren gelezen wordt) (zie Paris, Wasik, & Turner, 1991).

Hiernaast gebruiken lezers ook strategieën die het begrip niet noodzakelijkerwijs verbeteren, maar die de tijdsinvestering en motivatie reguleren. Paris e.a. (1991) spreken in dit verband van 'motivational tactics'. Dit soort strategieën zou men inschattingstrategieën kunnen noemen, omdat de lezer een inschatting maakt van de tekst (Is de tekst moeilijk, interessant, waardevol?), wat gevolgen heeft voor de bereidheid om tijd en energie in het lezen van de tekst te steken. Het leesproces wordt dus niet alleen beïnvloed door (meta)cognitieve strategieën, maar ook door motivatie (Alexander, Graham, & Harris, 1998; Guthrie & Wigfield, 2000; Paris et al., 1991).

De visie op leesmotivatie is de laatste decennia aanzienlijk veranderd. Zag men in het verleden leesmotivatie vaak als een één-dimensionaal construct, tegenwoordig wordt algemeen aangenomen dat leesmotivatie meerdere dimensies kent. Wigfield en Guthrie (1997a, 1997b) identificeerden bijvoorbeeld maar liefst 11 aspecten van leesmotivatie, waarbij bleek dat aspecten van intrinsieke leesmotivatie kinderen meer tot lezen bewegen dan aspecten van extrinsieke leesmotivatie. Greaney en Neuman (1990) identificeerden in crosscultureel onderzoek in diverse landen drie verschillende motivationele dimensies van vrijetijdslezen: Leesplezier (Enjoyment), Leesnut (Utility) en Ontsnapping (Escape), waarbij ontsnappingsmotivatie gedefinieerd kan worden als motivatie om aan het dagelijks bestaan te ont-

snappen door je af te zonderen met een boek.

Het onderzoek naar de relaties tussen leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie staat nog in de kinderschoenen, vooral waar het gaat om kinderen in de basisschoolleeftijd. De schaarse onderzoeken die op dit terrein voorhanden zijn, duiden op wederkerige relaties tussen leesmotivatie (of leesattitude) en begrijpend lezen (Bast, 1995; Baker & Wigfield, 1999; Gottfried, 1990), tussen leesmotivatie en strategiegebruik (Collins-Block, 1992; Guthrie, Van Meter, McCann, Anderson, & Alao, 1996), en tussen strategiegebruik en begrijpend lezen (Pressley, 1998b; Pressley & Afflerbach, 1995).

Ten aanzien van de relaties tussen leesmotivatie, lezen thuis, strategiegebruik en hun effect op leesvaardigheid zijn verschillende theorieën in omloop. Volgens Guthrie, Wigfield, Metsala en Cox (1999) gaan kinderen die meer gemotiveerd zijn, meer lezen en doordat ze meer lezen verbeteren hun leesprestaties. Er zijn echter ook onderzoekers die geen directe relatie vonden tussen lezen in de vrije tijd en leesprestaties (Carver & Leibert, 1995; Otter, 1993; Taylor, Frye & Maruyama, 1990). Andere onderzoekers vonden indirecte effecten van motivatie op de leesprestatie via het gebruik van strategieën (Van Kraayenoord & Schneider, 1999; Pintrich & De Groot, 1990). Dit zou erop duiden dat kinderen die meer gemotiveerd zijn, meer strategieën gebruiken waardoor vervolgens hun leesprestaties verbeteren.

Er zijn aanwijzingen dat eerste- en tweedetaalleerders verschillen in hun gebruik van leesstrategieën. Deze mogelijke verschillen zijn echter nog niet diepgaand onderzocht en verklaard. Enkele onderzoekers vonden dat tweedetaalleerders strategieën die ze in hun eerste taal gebruiken ook inzetten bij een tweede taal (Langer, Bartolomé, Vàsques, & Lucas, 1990; Miramontes & Commins, 1989). Ook is er onderzoek dat aantoonde dat tweedetaalleerders meer strategieën op macroniveau (tekstniveau) gebruiken, terwijl moedertaalsprekers meer strategieën op microniveau (woord- en zinsniveau) gebruiken (Hacquebord, 1989; Jiménez, García, & Pearson, 1996). Verder zijn er aanwijzingen dat tweedetaalleerders over het algemeen meer strategieën gebruiken dan moedertaal-

sprekers, ter compensatie van hun gebrek aan kennis van de tweede taal (zie De Jager & Reezigt, 1996; Jiménez et al., 1996).

Ook wat betreft leesmotivatie blijken er verschillen te zijn tussen leerlingen met een verschillende socio-economische of culturele achtergrond. In tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt, scoren leerlingen uit minderheidsgroepen in de basisschoolleeftijd vaak hoger op leesmotivatie dan hun autochtone leeftijdsgenoten (zie Baker & Wigfield, 1999; McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995). Wel blijken voor alle groepen leerlingen de leesmotivatie en het vrijetijdslezen achteruit te gaan in de loop van de basisschooltijd, zowel in de Verenigde Staten (McKenna et al., 1995) als in Nederland (Otter & Schoonen, 1996).

1.2 Naar strategisch, betekenisvol en sociaal lees- en schrijfonderwijs

Volgens Guthrie, McGough, Bennett en Rice (1996) zijn leesstrategieën belangrijk, maar saai als ze geïsoleerd aangeboden worden. Bovendien zijn strategieën moeilijk om te leren, te onthouden en toe te passen. Guthrie e.a. (1996) pleiten dan ook voor het aanbieden van rijke, betekenisvolle contexten waarbinnen het gebruik van strategieën noodzakelijk is. Zij stellen 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 et al., 1998).

Door samen te werken en met elkaar te communiceren, kunnen kinderen veel van elkaar leren. Uit onderzoek blijkt dat sociale vaardigheden, zelfvertrouwen en leerprestaties door samenwerking verbeteren. Bovendien leren kinderen redeneren op een hoger niveau en worden ze minder afhankelijk van de leerkracht (zie Stahl, 1995).

De opdrachten die in reguliere taal- en leesmethodes gegeven worden (invuloefenin-

gen, vragen bij de tekst) zijn vaak erg schools en hebben weinig of geen relatie met het dagelijks leven van de kinderen. Om kinderen meer te motiveren zouden lessituaties *authentiek* moeten worden. Lezen en leren worden op die manier persoonlijker en relevanter (zie Bergeron & Rudenga, 1996). Dit is vooral van belang voor kinderen in achterstands-situaties die van huis uit vaak niet het besef hebben meegekregen dat lezen en schrijven zinvolle activiteiten zijn.

In het huidige onderzoek werd getracht een aanpak te ontwikkelen, gebaseerd op de principes geformuleerd door Guthrie en zijn collega's (zie Guthrie & Alao, 1997; Guthrie et al., 1996), op de principes van coöperatief leren (Stahl, 1995) en op het werk van Cunningham en Allington (1994). Deze aanpak kreeg de naam New Wave Project.

In het New Wave Project is ernaar gestreefd betekenisvolle, authentieke lessituaties te creëren met mogelijkheden tot sociaal en strategisch leren. Binnen het project werden activiteiten ontwikkeld rondom voortgezet technisch lezen, begrijpend en studerend lezen en schrijven (stellen). Deze vaardigheden werden zoveel mogelijk geïntegreerd met het zaakvakonderwijs. De nieuwe aanpak werd uitgetoetst in de groepen 6 van drie basisscholen met zeer verschillende populaties. De proefscholen werkten nauw samen met de Katholieke Universiteit Nijmegen (KUN) en het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding (HCO). Samen met de betrokken leerkrachten werd bekeken of de ideeën die in de Verenigde Staten succesvol bleken, in aangepaste vorm ook in Nederland uitvoerbaar en effectief zijn.

1.3 Onderzoeksvragen

Het onderzoek bestaat uit twee deelonderzoeken met de volgende hoofdvragen:

1. Hoe ontwikkelen zich leesvaardigheid, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen bij uiteenlopende leerlingpopulaties in groep 5 en 6?
2. Is het mogelijk het strategisch lezen, de leesmotivatie en het vrijetijdslezen van leerlingen te verbeteren met behulp van een interventieprogramma?

Ten aanzien van de eerste onderzoeksvraag verwachten we op basis van het beschikbare

onderzoek dat de allochtone leerlingen een belangrijke achterstand zullen vertonen op het gebied van leeswoordenschat en begrijpend lezen, maar minder op technisch lezen. Ook ligt het in de verwachting dat de leesmotivatie en het vrijetijdslezen in de loop van de tijd minder zullen worden voor alle groepen leerlingen. Verder verwachten we verschillen in het gebruik van leesstrategieën en in leesmotivatie voor de verschillende groepen leerlingen. Op grond van het schaarse onderzoek en de soms tegenstrijdige resultaten is het niet mogelijk om te voorspellen hoe deze verschillen er precies uit zullen zien.

Ten aanzien van de tweede onderzoeksvraag verwachten we dat de New Wave-aanpak zal leiden tot verhoogd strategiegebruik en een verhoogde leesmotivatie. Op grond van de bestaande onderzoeksliteratuur zou dit vervolgens moeten leiden tot hogere scores op begrijpend lezen. Diverse onderzoekers hebben echter betoogd dat leesinstructie, met name instructie in leesstrategieën, pas over een periode van jaren effect heeft op begrijpend lezen (zie Aarnoutse, 1998; Pressley, 1998a). Omdat de interventie slechts driekwart jaar duurde en de leerkrachten onervaren waren met de nieuwe aanpak, wordt geen transfereffect op begrijpend lezen verwacht.

2 Opzet van het onderzoek

2.1 Participanten

Om de eerste onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, werd een ‘random’ steekproef van 150 scholen in Zuid-Holland, Noord-Holland en Utrecht aangeschreven en uitgenodigd om deel te nemen aan een tweejarig, longitudinaal onderzoek in groep 5 en 6 van

het basisonderwijs. Er werd gekozen voor scholen in de randstadprovincies om de deelname van voldoende allochtone leerlingen te waarborgen. Uiteindelijk zegden 34 scholen (43 groepen 5) hun medewerking toe, waarvan 21 in Rotterdam, Den Haag en Amsterdam, vijf in middelgrote gemeenten en acht in plattelandsgebieden. De meeste van deze scholen gebruikten de methoden “Leeswerk” of “Taalkabaal” voor begrijpend lezen. Slechts op vier scholen werd ten tijde van het onderzoek een moderne methode gebruikt waarin expliciet leesstrategieën aangeboden worden (“Lees je wijzer” of “Wie dit leest”).

Allochtone leerlingen die korter dan twee jaar in Nederland op school zaten, werden niet betrokken in het onderzoek. Verder vielen er in de loop van het onderzoek 69 leerlingen af door verhuizing, zittenblijven of verwijzing naar het speciaal onderwijs. Een groep van 88 leerlingen, afkomstig uit gemengde Nederlandse/allochtone gezinnen of uit landen die niet als minderheden gekwalificeerd worden (Frankrijk, Engeland, e.d.), deed wel mee aan het onderzoek, maar de gegevens werden niet gebruikt in de analyses. Zoals in Tabel 1 valt te lezen, bleven er 815 leerlingen over, waarvan 288 leerlingen uit Nederlandse gezinnen met een hoge sociaal-economische status (hoge SES), 185 leerlingen uit Nederlandse gezinnen met een lage 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). Het indelingscriterium was hierbij het door de scholen opgegeven leerlinggewicht.

De kinderen uit de Surinaams/Antilliaanse en de Turks/Marokkaanse groepen waren voornamelijk afkomstig uit gezinnen met

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
Totaal	288	185	180	162
Leeftijd begin groep 5	8.7	8.8	8.9	9

Tabel 2

Overzicht van de instrumenten en interitembetrouwbaarheid (α) op de diverse meetmomenten (m1, m2, m3)

Variabelen	Instrumenten	m1/ m2/ m3 (α)
Leesvaardigheid		
Technische leesvaardigheid	Drie-minuten-test, 3A, 3B, 3C	
Leeswoordenschat	Leeswoordenschattaak, E5, E6	.85/.85/.87
Begrijpend lezen	IEA Test voor 9-jarigen	.89/.90/.90
Strategiegebruik (21 items)	Vragenlijst leesstrategieën	.82/.82/.81
Zelfreflectiestrategieën (9 items)		.70/.74/.75
Routinestrategieën (6 items)		.66/.68/.71
Herleesstrategieën (3 items)		.51/.56/.56
Inschattingsstrategieën (3 items)		.42/.44/.35
Leesmotivatie (21 items)	Vragenlijst leesmotivatie	.78/.79/.76
Intrinsieke motivatie (10 items)		.82/.83/.83
Extrinsieke motivatie (6 items)		.69/.72/.75
Ontsnappingsmotivatie (5 items)		.59/.61/.58
Vrijtijdslezen	Logboek voor de leerlingen	
Non-verbale intelligentie	Raven's Standard PM, set A, B, C	.88*

Noot. * split-half reliability (Spearman-Brown corrected).

een lage SES. De meerderheid van de Surinaams/Antilliaanse groep (bijna 70%) bestond uit Surinaamse kinderen uit Hindoe-staanse gezinnen. Slechts 9% was van Antilliaanse afkomst. Van de Surinaams/Antilliaanse groep sprak 45% thuis overwegend Nederlands. Van de Turks/Marokkaanse groep sprak slechts 6% thuis overwegend Nederlands. Deze groep bestond voor 59% uit Turkse leerlingen en voor 41% uit Marokkaanse leerlingen.

2.2 Design en instrumentarium

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werd een tweejarig, longitudinaal onderzoek opgezet. In Tabel 2 worden de instrumenten en de interitembetrouwbaarheidsgegevens op de verschillende meetmomenten vermeld. Zoals de tabel laat zien, zijn alle toetsen, op de IQ-test na, afgenomen op drie meetmomenten: aan het begin van groep 5, aan het eind van groep 5, en aan het eind van groep 6.

Voor *technisch lezen* werd een gestandaardiseerde toets uit het CITO-leerlingvolgsysteem gebruikt (Drie-minuten-test, Verhoeven, 1992). De test bestaat uit drie woordkaarten van oplopende moeilijkheid. Voor dit onderzoek werd alleen de derde kaart met de moeilijkste meerlettergrepige woorden gebruikt. Deze kaart kent drie ver-

schillende versies (versie A, B en C), die respectievelijk op meetmoment 1, 2 en 3 afgenomen werden. De maximaal haalbare score op de toets is 120.

Om de *leeswoordenschat* van de leerlingen te meten, werd eveneens een gestandaardiseerde toets uit het CITO-leerlingvolgsysteem gebruikt (Leeswoordenschattaak, Verhoeven & Vermeer, 1992). Bij deze multiple-choicetoets moeten de kinderen de betekenis van een woord of uitdrukking verklaren door uit vier antwoorden het goede te kiezen. In groep 5 werd versie E5 gebruikt, in groep 6 versie E6. De maximaal haalbare score op de toets, omgerekend naar schaa scores, is 127 voor versie E5 en 157 voor E6.

Begrijpend lezen werd gemeten met de IEA-test voor negenjarige leerlingen (Elley, 1992), een gestandaardiseerde multiple-choicetoets die in 27 verschillende landen, waaronder Nederland, is afgenomen in groep 5. Otter (1993) vond een hoge correlatie (.85) tussen deze test en de gestandaardiseerde CITO-test voor begrijpend lezen, wat aan geeft dat beide testen hetzelfde construct meten. De maximaal haalbare score is 54.

Om het gebruik van *leesstrategieën* te meten werd een vragenlijst ontwikkeld, gebaseerd op instrumenten eerder gebruikt door Mooij (1994) en Pintrich en De Groot (1990). De vragenlijst werd onderworpen aan

een factoranalyse (principale-componenten-analyse met Varimax-rotatie). Dit leidde tot de identificatie van vier strategiefactoren met een eigenwaarde van meer dan 1. Na de selectie van items met een lading van 0.35 of meer en items die op alle drie de meetmomenten op dezelfde factor laadden, bleven 21 items over, verdeeld over de vier types leesstrategieën: zelfreflectie-, routine-, herlees- en inschattingsstrategieën. Een voorbeeld van een zelfreflectiestrategie is: "Ik denk na of ik alles goed begrepen heb". Een voorbeeld van een routinestrategie is: "Als ik een woord niet ken, dan schrijf ik dat woord op". Een voorbeeld van een herleesstrategie is: "Ik lees sommige stukken nog een keer". Een voorbeeld van een inschattingsstrategie is: "Ik kijk of ik de tekst erg moeilijk vind". De vier factoren verklaarden respectievelijk 40, 41 en 41% van de variantie op de drie meetmomenten. De vragenlijst bestond uit 21 items met als antwoordcategorieën *altijd* (3 punten), *soms* (2 punten) en *nooit* (1 punt).

De vragenlijst voor *leesmotivatie* was gebaseerd op eerdere instrumenten van Aarnoutse (1990), Greaney en Neuman (1990) en Tellegen en Catsburg (1987). Ook deze vragenlijst werd onderworpen aan een factoranalyse (principale-componentenanalyse met Varimax-rotatie). Dit leidde tot de identificatie van drie motiefactoren met een eigenwaarde van meer dan 1. Na de selectie van items met een lading van 0.40 of meer en items die op alle drie de meetmomenten op dezelfde factor laadden, werden drie aspecten van leesmotivatie geïdentificeerd: intrinsieke motivatie, extrinsieke leesmotivatie en ontsnappingsmotivatie. Een voorbeeld van intrinsieke motivatie is: "Als ik vrij ben lees ik graag een boek". Een voorbeeld van extrinsieke motivatie is: "Ik ga soms in een boek lezen omdat mijn ouders het graag willen". Een voorbeeld van ontsnappingsmotivatie is: "Ik ga soms in een boek lezen omdat ik alleen wil zijn". De drie factoren verklaarden respectievelijk 37, 39 en 39% van de variantie op de drie meetmomenten. De vragenlijst bestond uit 21 items met als antwoordcategorieën *ja* (1 punt) en *nee* (0 punten).

Om het *vrijtijdslezen* te meten hebben de leerlingen gedurende zes periodes van twee

weken (over twee jaar verspreid) dagelijks een logboek bijgehouden, gebaseerd op de logboeken die Otter (1993) in eerder onderzoek gebruikte. Otter vergeleek het gebruik van vragenlijsten en logboeken, en constateerde dat het dagelijks invullen van logboeken betrouwbaarder en meer valide gegevens opleverde dan vragenlijsten waarbij kinderen over een langere periode moeten aangeven hoeveel ze gelezen hebben. Otter liet de logboeken door zowel leerlingen als ouders invullen. Ze vond een correlatie van 0.80 tussen de logboeken van de ouders en die van de kinderen, wat wijst op een goede constructiviteit.

In de logboeken van het huidige onderzoek noteerden de leerlingen, naast een aantal andere vrijetijdsactiviteiten, hoe vaak en hoe lang ze de vorige dag thuis gelezen hadden. Voor *leesfrequentie* was de maximum weekscore 16, met als antwoordcategorieën *ja* (1 punt) en *nee* (0 punten). De maximaal haalbare score voor *leeshoeveelheid* per periode van twee weken was 56. De antwoordcategorieën voor leeshoeveelheid per dag waren *heel lang; een uur of langer* (4 punten), *nogal lang; ongeveer een half uur* (3 punten), *niet zo lang; ongeveer een kwartier* (2 punten) en *heel even; ongeveer 5 minuten* (1 punt); *helemaal niet* (0 punten).

Halverwege groep 5 werd de *non-verbale intelligentie* van de kinderen gemeten door middel van Raven's Standard Progressive Matrices, set A, B en C (Raven, Court, & Raven, 1977). De maximaal haalbare score op deze test was 36.

De toets voor *technische leesvaardigheid* werd individueel afgenomen door de eerste auteur of door een testassistent. De intelligentietoets werd klassikaal afgenomen door de eerste auteur of een testassistent. De testassistenten waren studenten van de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit van Leiden. Zij hadden van tevoren een training ontvangen ten aanzien van de toetsafnames. De overige toetsen en vragenlijsten werden klassikaal afgenomen door de groepsleerkrachten. Om een uniforme afname te garanderen, kregen alle leerkrachten van tevoren uitgebreide instructie over de toetsprocedures aan de hand van een toetsprotocol. Voor een gedetailleerde beschrij-

ving van de instrumenten verwijzen we naar Van Elsäcker (2002).

2.3 Opzet van het interventieonderzoek

Om de tweede onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, werd aan de deelnemende scholen gevraagd of ze eveneens deel wilden nemen aan het interventieonderzoek. Tien scholen verklaarden zich bereid om mee te doen. Om het effect van de aanpak in diverse settings uit te kunnen proberen, werden hieruit drie scholen met zeer uiteenlopende leerlingpopulaties geselecteerd. De populatie van proefschool A bestond voornamelijk uit Nederlandse hoge-SES-leerlingen. Proefschool B was een school met vooral lage-SES-leerlingen, waarvan 20% autochtoon en 80% allochtoon. De Surinaamse leerlingen vormden hier de grootste groep. Proefschool C bestond uit 100% allochtone leerlingen van voornamelijk Turkse en Marokkaanse afkomst. De proefscholen werden op SES en klassengrootte gematcht met een aantal controlescholen (zie Tabel 3).

Het interventieonderzoek vond plaats in de groepen 6 en werd opgezet volgens het pretest-posttest-design met twee condities. De voormeting vond plaats aan het eind van groep 5, de nameting aan het eind van groep 6. Hierbij werden de instrumenten uit het eerste deel van het onderzoek gebruikt (zie Tabel 2). Hiernaast werd zeven maanden na de interventie een 'post hoc'-interview afgenomen bij de kinderen van de drie proefscholen.

Tabel 3

Gegevens van proefscholen en controlescholen: SES en klassengrootte

	SES	N
Proefschool A	1.19	29
Controleschool A1	1.19	29
Controleschool A2	1.15	26
Controleschool A3	1.06	27
Proefschool B	1.71	30
Controleschool B1	1.58	29
Controleschool B2	1.61	27
Proefschool C	1.90	25
Controleschool C1	1.90	23
Controleschool C2	1.90	22
Controleschool C3	1.90	26

De leerlingen van de drie proefscholen kregen les volgens de New Wave-aanpak. In de proefperiode werd door de proefscholen geen gebruik gemaakt van een methode voor begrijpend of studerend lezen. De controlescholen werkten met een reguliere methode voor begrijpend lezen.

Op de drie proefscholen werden diverse activiteiten geïntroduceerd die de lees- en schrijfmotivatie van de kinderen moesten bevorderen. De kern van de activiteiten vormde het *Werken in Onderzoeksgroepen* waarbij begrijpend en studerend lezen gedeeltelijk geïntegreerd werden in het zaakvakkenonderwijs. De kinderen leerden hierbij om te gaan met informatieve en verhalennde teksten, op diverse manieren een tekst te ordenen, en zelfstandig strategieën te gebruiken. Tijdens het Werken in Onderzoeksgroepen werd met brede thema's uit het zaakvakkenonderwijs gewerkt (zoals Leven onder water, Roofdieren, of Middeleeuwen). Het Werken in Onderzoeksgroepen kende de volgende fasen:

1. voorbereiding door de leerkracht: boeken en teksten verzamelen bij thema, pakken de introductie bedenken;
2. de kinderen lezen klassikaal teksten over het thema, ze lezen zelfstandig verhalende en informatieve boeken. Er wordt een woordmuur opgezet met themawoorden;
3. de leerlingen kiezen een subthema en bedenken in groepjes onderzoeksvragen;
4. de leerlingen verzamelen informatie uit diverse bronnen;
5. ze maken individueel een werkstuk;
6. ze houden een groepspresentatie;
7. toetsing en evaluatie van het thema.

Hiernaast werden lees- en schrijfactiviteiten uitgevoerd zoals vrij schrijven in een dagboek en verhalenboek, schrijven op de computer, voorlezen uit eigen werk, zelf prentenboeken maken en regelmatig voorlezen aan een vast leesvriendje uit de onderbouw. De rol van de leerkracht bestond met name uit begeleiden, observeren, motiveren, hardop denkend voordoen, instrueren, minilessen geven, enz.

Ook de wijkbibliotheek en schoolmedia-theekdienst speelden een rol; zij leverden wisselcollecties en themacollecties met verhalende en informatieve boeken. Voor een

gedetailleerde beschrijving van de New Wave-activiteiten verwijzen we naar de uitgave “Interactief lezen en schrijven” (Van Elsäcker & Verhoeven, 2001).

De leerkrachten van proefschool A en C waren ervaren leerkrachten. De leerkracht van proefschool B had slechts een jaar ervaring. Geen van de leerkrachten had ervaring met de New Wave-aanpak. Daarom werden in het jaar voorafgaand aan het experiment acht bijeenkomsten van twee uur belegd waarin de betrokken leerkrachten kennismaakten met de conceptversie en de uitgangspunten van de nieuwe aanpak. Samen met de leerkrachten werd de haalbaarheid van de activiteiten in de Nederlandse situatie besproken en werden waar nodig activiteiten aangepast. De leerkrachten begonnen aan het begin van groep 6 met het invoeren van een aantal New Wave-activiteiten en breidden dit aantal in de loop van het schooljaar uit.

2.4 Data-analyse

De mogelijke verschillen in de ontwikkeling op het gebied van technisch lezen, leeswoordenschat, begrijpend lezen, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen van de vier groepen leerlingen werden getoetst door middel van MANOVA (GLM) met herhaalde metingen. Hierbij vormde de factor Groep (vier niveaus: Ned. hoge SES, Ned. lage

SES, Sur./Ant., Tur./Mar.) de tussen-subjectenfactor en de factor Tijd (drie meetmomenten) de binnensubjectenfactor. In het design werden de factoren Groep, Tijd en Tijd*Groep-interactie voor de vier groepen getoetst. Om te bepalen of de factor Groep en de factor Tijd*Groepinteractie significant waren voor bepaalde groepsparen, werd in MANOVA een aantal contrasten gespecificeerd. Vervolgens werden in een exploratieve-correlatie-analyse de relaties tussen leesvaardigheid, strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en IQ onderzocht.

Om de effecten van de interventie op de drie proefscholen te meten, werd eerst door middel van - ‘oneway’-ANOVA’s met Bonferroni-post-hoc-tests bepaald of de proef- en controlescholen aan het begin van de interventie gelijkwaardig waren. Daarna werd door middel van GLM (herhaalde meting) onderzocht of de verschilcores van de voor- en nameting van de drie proefscholen en de bijbehorende controlescholen significant van elkaar verschilden. Hierbij vormde de factor Groep (twee niveaus: proefschool, controlescholen) de tussensubjectenfactor en de factor Tijd (voor- en nameting) de binnensubjectenfactor.

Tabel 4

Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de vier groepen leerlingen op technisch lezen, woordenschat en begrijpend lezen op drie meetmomenten

	Autochtone kinderen				Allochtone kinderen			
	Hoge SES		Lage SES		Sur./Ant.		Tur./Mar.	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
	Technisch lezen (max. score = 120)							
Begin groep 5	55.98	17.89	51.76	18.16	51.98	17.05	44.38	18.07
Eind groep 5	63.42	16.33	59.48	17.65	60.09	16.77	53.15	17.55
Eind groep 6	74.55	15.84	69.79	15.95	74.32	16.33	66.94	17.23
	Leeswoordenschat (max. score = 157)							
Begin groep 5	88.51	9.28	84.97	10.30	79.43	8.50	71.66	7.82
Eind groep 5	96.11	11.66	90.65	10.43	85.13	8.49	76.22	8.63
Eind groep 6	103.59	13.50	96.51	12.18	89.01	7.69	81.95	8.59
	Begrijpend lezen (max. score = 54)							
Begin groep 5	37.20	7.37	33.42	8.67	29.37	8.28	23.24	8.05
Eind groep 5	42.95	6.32	39.12	7.75	35.40	7.85	29.52	7.91
Eind groep 6	45.97	5.17	42.94	7.47	40.46	7.06	35.93	8.19

3 Resultaten

3.1 Ontwikkeling van leesvaardigheid

Zoals te zien valt in Tabel 4 waren de uitkomsten ten aanzien van woordenschat, begrijpend lezen en technisch lezen weinig verrassend. Alle vier de groepen maakten vorderingen; de factor Tijd was significant voor zowel technisch lezen, leeswoordenschat als begrijpend lezen, respectievelijk $F(2, 1392) = 1930.49, p < 0.001$; $F(2, 1286) = 498.16, p < 0.001$ en $F(2, 1450) = 1487.02, p < 0.001$. De groepen verschilden beduidend van elkaar; voor alle drie de vaardigheden was de factor Groep significant, respectievelijk $F(3, 696) = 11.24, p < 0.001$; $F(3, 643) = 140.92, p < 0.001$ en $F(3, 725) = 112.62, p < 0.001$. Conform eerdere onderzoeksresultaten scoorden de Nederlandse hoge-SES-kinderen ten aanzien van leeswoordenschat en begrijpend lezen steeds het hoogst, gevolgd door respectievelijk de Nederlandse lage-SES-kinderen en de Surinaams/Antilliaanse groep. De Turks/Marokkaanse leerlingen scoorden steeds het laagst en vertoonden een achterstand van ongeveer twee jaar ten opzichte van de Nederlandse

leerlingen. Bij leeswoordenschat bleken de verschillen tussen de autochtone en allochtone groepen zelfs toe te nemen, bij begrijpend lezen werden ze iets kleiner. Dit laatste kan echter het gevolg zijn van een klein plafond-effect voor de Nederlandse leerlingen op de toets voor begrijpend lezen.

Alleen bij technisch lezen liepen de allochtone kinderen hun achterstand in. De Surinaams/Antilliaanse leerlingen scoorden aan het eind van groep 6 even hoog als de Nederlandse hoge-SES-leerlingen, terwijl de Turks/Marokkaanse leerlingen dan niet meer significant verschilden van de Nederlandse lage-SES-leerlingen. De Tijd*Groepinteractie was voor zowel technisch lezen, leeswoordenschat als begrijpend lezen significant, respectievelijk $F(6, 1392) = 7.49, p < 0.001$; $F(6, 1286) = 7.50, p < 0.001$ en $F(6, 1450) = 12.41, p < 0.001$.

3.2 Ontwikkeling van het gebruik van leesstrategieën

Om de scores op de vier strategiedimensies onderling beter te kunnen vergelijken, werden de scores genormeerd (maximum score = 3). Hiertoe werden de totaalscores van elk

Tabel 5

Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de vier groepen leerlingen op de vier leesstrategieën op drie meetmomenten (max. score = 3)

	Autochtone kinderen				Allochtone kinderen			
	Hoge SES		Lage SES		Sur/Ant.		Tur/Mar.	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Zelfreflectiestrategieën								
Begin groep 5	1.87	.40	1.84	.41	2.04	.41	2.00	.38
Eind groep 5	1.84	.39	1.86	.39	1.99	.41	1.99	.38
Eind groep 6	1.79	.38	1.86	.38	1.97	.42	2.00	.39
Routinestrategieën								
Begin groep 5	1.33	.36	1.34	.33	1.58	.43	1.54	.41
Eind groep 5	1.32	.33	1.37	.35	1.55	.43	1.55	.44
Eind groep 6	1.32	.32	1.41	.38	1.53	.43	1.53	.43
Herleesstrategieën								
Begin groep 5	1.61	.44	1.65	.45	1.93	.48	1.83	.47
Eind groep 5	1.61	.43	1.64	.48	1.88	.49	1.85	.47
Eind groep 6	1.53	.39	1.64	.48	1.76	.45	1.75	.48
Inschattingstrategieën								
Begin groep 5	1.83	.49	1.83	.49	2.05	.52	2.01	.49
Eind groep 5	1.80	.48	1.79	.48	1.81	.51	1.98	.46
Eind groep 6	1.70	.45	1.87	.43	1.83	.45	1.94	.45

van de vier schalen gedeeld door het aantal items van die schaal. In Tabel 5 valt te zien dat kinderen in het algemeen meer gebruik van zelfreflectiestrategieën en inschattingsstrategieën rapporteerden dan van routinestrategieën. Opvallend was dat de allochtone leerlingen in het algemeen hoger scoorden op strategiegebruik dan de autochtone leerlingen en dat de Nederlands hoge-SES-groep het laagst scoorde van alle groepen. De factor Groep was significant voor de zelfreflectiestrategieën, de routinestrategieën, de herleesstrategieën en de inschattingsstrategieën, respectievelijk, $F(3, 569) = 11.61$, $p < 0.001$; $F(1, 590) = 7.61$, $p < 0.01$; $F(3, 603) = 25.60$, $p < 0.001$ en $F(3, 627) = 10.59$, $p < 0.001$.

De factor Tijd was niet significant voor zelfreflectie- en routinestrategieën, wat erop duidt dat er geen duidelijke vooruitgang of achteruitgang in het gebruik was. De Tijd*Groepinteractie was evenmin significant; er was dus geen significant verschil in de ontwikkeling van de vier groepen over tijd. Ten aanzien van de herleesstrategieën was sprake van een achteruitgang voor alle groepen, behalve voor de Nederlandse lage-SES-groep; de factor Tijd was significant, $F(2, 1206) = 8.05$, $p < 0.001$. Bij de inschattingsstrategieën viel geen consistent ontwikkelingspatroon waar te nemen.

3.3 Ontwikkeling van leesmotivatie

Om de scores op de drie motivatiedimensies onderling beter te kunnen vergelijken, werden de scores genormeerd (maximum score = 1). Hiertoe werden de totaalscores op elk van de drie schalen gedeeld door het aantal items van die schaal. Tabel 6 laat zien dat de kinderen in het algemeen hoog scoorden op intrinsieke leesmotivatie, wat lager op extrinsieke motivatie en het laagst op ontsnapingsmotivatie. De Nederlandse hoge-SES-groep en de twee allochtone groepen scoorden ongeveer even hoog op intrinsieke motivatie; alleen de Nederlandse lage-SES-groep scoorde beduidend lager. Opvallend was de hoge score van de twee allochtone groepen op extrinsieke motivatie. Voor zowel intrinsieke, extrinsieke als ontsnapingsmotivatie was de factor Groep significant, respectievelijk $F(6, 1450) = 12.41$, $p < 0.001$; $F(3, 584) = 88.22$, $p < 0.001$ en $F(3, 623) = 3.52$, $p < 0.05$.

Verder viel er een negatieve trend waar te nemen; over twee jaar gemeten ging de leesmotivatie van alle vier groepen leerlingen achteruit; de factor Tijd was significant, respectievelijk $F(2, 1026) = 7.00$, $p < 0.01$; $F(2, 1168) = 44.41$, $p < 0.001$ en $F(2, 1246) = 27.16$, $p < 0.001$.

Alleen voor extrinsieke leesmotivatie en ontsnapingsmotivatie waren er kleine maar

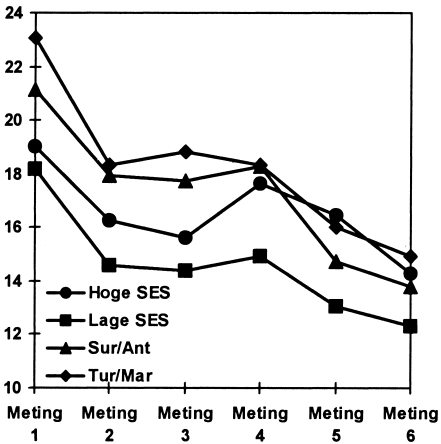
Tabel 6

Gemiddelde scores en standaarddeviaties van de vier groepen leerlingen op drie aspecten van leesmotivatie op drie meetmomenten (max. score = 1)

	Autochtone kinderen				Allochtone kinderen			
	Hoge SES		Lage SES		Sur/Ant.		Tur/Mar.	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
	Intrinsieke motivatie							
Begin groep 5	.83	.23	.72	.29	.82	.21	.84	.21
Eind groep 5	.81	.24	.71	.29	.84	.20	.84	.22
Eind groep 6	.79	.25	.67	.32	.82	.22	.76	.24
	Extrinsieke motivatie							
Begin groep 5	.52	.30	.56	.26	.75	.26	.78	.23
Eind groep 5	.50	.30	.57	.30	.79	.24	.80	.20
Eind groep 6	.34	.30	.44	.31	.71	.25	.71	.25
	Ontsnappingsmotivatie							
Begin groep 5	.35	.27	.40	.30	.45	.30	.45	.29
Eind groep 5	.34	.28	.32	.28	.42	.27	.40	.30
Eind groep 6	.32	.28	.32	.28	.33	.24	.29	.26

significante Tijd*Groepinteractie-effecten, respectievelijk $F(6, 1168) = 3.22, p < 0.01$ en $F(6, 1246) = 3.13, p < 0.01$. De Nederlandse kinderen gingen sneller achteruit op extrinsieke motivatie, de allochtone kinderen op ontsnappingsmotivatie.

3.4 Vrijtijdslezen



Figuur 1. Grafische representatie van het vrijetijdslezen (max. score = 56) voor de vier groepen leerlingen

Figuur 1 laat duidelijk zien dat de hoeveelheid vrijetijdslezen voor alle groepen minder werd in de loop van de tijd; de factor Tijd was significant, $F(5, 3485) = 43.61, p < 0.001$. Ook de factor Groep was significant, $F(3, 697) = 3.06, p < 0.05$; de Nederlandse lage-SES-kinderen scoorden beduidend lager op vrijetijdslezen dan de andere groepen. Het interactie-effect was eveneens significant, $F(15, 3485) = 1.83, p < 0.05$; de Turks/Marokkaanse groep ging het snelst achteruit en de Nederlandse hoge-SES-groep het minst snel.

3.5 Correlaties tussen leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie

Om inzicht te verkrijgen in de relaties tussen de verschillende leerlingvariabelen werden partiële correlaties berekend voor de data van het eerste meetmoment (begin groep 5). Voor de autochtone leerlingen werd *sociaal-economische status* (SES) uitgepartialiseerd en voor de allochtone groepen *thuis taal*, gebaseerd op de assumptie dat SES voor de twee Nederlandse groepen het belangrijkste

onderscheid vormde, terwijl het al dan niet thuis spreken van de Nederlandse taal voor de twee allochtone groepen het belangrijkste verschil vormde.

In Tabel 7 worden de correlaties tussen leesvaardigheid, strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en non-verbale intelligentie gepresenteerd. Naast overeenkomsten tussen de autochtone en allochtone groep waren er ook verschillen waar te nemen. Voor beide groepen gold dat technisch lezen, IQ en woordenschat in meer of mindere mate correleerden met begrijpend lezen. Echter, waar intrinsieke motivatie en vrijetijdslezen een klein positief verband met de drie vaardigheden lieten zien voor de Nederlandse kinderen, was dit voor de allochtone kinderen niet het geval. Integendeel, de correlaties tussen vrijetijdslezen en de drie vaardigheden waren zelfs negatief voor de allochtone groep, alhoewel dit alleen significant was voor woordenschat. Vrijetijdslezen daarentegen was voor zowel de autochtone als de allochtone leerlingen positief gecorreleerd met strategiegebruik en leesmotivatie.

Strategiegebruik correleerde in het algemeen negatief met begrijpend lezen en woordenschat voor beide groepen. Alleen voor zelfreflectiestrategieën werd geen negatief verband gevonden, althans niet voor de Nederlandse groep. Voor zowel de autochtone als de allochtone groep gold dat strategiegebruik gerelateerd was aan leesmotivatie. Met name extrinsieke motivatie liet een positief verband met strategiegebruik zien. Intrinsieke motivatie correleerde alleen met het gebruik van zelfreflectiestrategieën. Dit gold voor beide groepen, maar in sterkere mate voor de allochtone groep.

Voor de autochtone leerlingen was intrinsieke motivatie positief, en extrinsieke motivatie negatief gerelateerd aan de drie vaardigheden. Voor de allochtone leerlingen werd geen significante relatie gevonden tussen deze twee aspecten van motivatie en de drie vaardigheden. Non-verbale intelligentie vertoonde een wat sterkere relatie met de leesvaardigheden voor autochtone leerlingen dan voor allochtone leerlingen, maar was nauwelijks gerelateerd aan strategiegebruik en leesmotivatie.

Tabel 7

Correlaties van leerlingvariabelen voor autochtone en allochtone leerlingen aan het begin van groep 5, gecontroleerd voor SES (autochtone groepen) en thuistaal (allochtone groepen)

	Vaardigheden			Leesstrategieën				Leesmotivatie			
	TL	WS	BL	ZS	RS	HS	IS	InM	ExM	OnM	VrijL
Autochtone leerlingen (412 < n < 461)											
Vaardigheden											
Techn. lezen											
Woordenschat	.36***										
Begr. lezen	.41***	.68***									
Leesstrategieën											
Zelfrefl. strat.	-.01	.03	.03								
Rout. strat.	-.09	-.17***	-.24***	.49***							
Herleesstrat.	.01	-.10*	-.11*	.41***	.37***						
Inschat. strat.	-.06	-.13**	-.14**	.26***	.23***	.16**					
Leesmotivatie											
Intrins. mot.	.22***	.17**	.21***	.12*	.01	.05	.05				
Extrins. mot.	-.17**	-.17**	-.21***	.27***	.18***	.22***	12*	.08			
Ontsnap. mot.	.01	-.05	-.06	.21***	.12*	.15**	.08	.21***	.19***		
Vrijtijdslezen	.14**	.11*	.12*	.19***	.16**	.13**	.04	.32***	.11*	.15**	
IQ	.18***	.36***	.48***	.04	-.11*	.00	-.01	.13**	-.13*	-.11*	.09*
Allochtone leerlingen (282 < n < 329)											
Vaardigheden											
Techn. lezen											
Woordenschat	.43***										
Begr. lezen	.47***	.67***									
Leesstrategieën											
Zelfrefl. strat.	-.06	-.05	-.12								
Rout. strat.	-.13*	-.15**	-.25***	.52***							
Herleesstrat.	-.02	-.14*	-.16**	.35***	.36***						
Inschat. strat.	-.02	-.02	-.11	.21***	.22***	.12*					
Leesmotivatie											
Intrins. mot.	-.00	.07	.08	.28***	.10	.10	.05				
Extrins. mot.	-.05	.05	-.06	.34***	.19***	.17**	.14*	.39***			
Ontsnap. mot.	-.08	-.16**	-.24***	.13*	.06	.08	.05	.17**	.21***		
Vrijtijdslezen	-.10	-.14*	-.11	.25***	.19**	.19**	.01	.16**	.13*	.24***	
IQ	.19***	.31***	.39***	-.05	-.13*	-.07	-.10	.01	-.01	-.05	-.16**

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

3.6 Effecten van de interventie

Om de proefscholen en de controlescholen met elkaar te vergelijken, werden in de voor- en de nameting de scores op technisch lezen, leeswoordenschat, begrijpend lezen, zelfreflectiestrategieën, intrinsieke leesmotivatie en vrijetijdslezen gebruikt. Voor de variabele logboekscores (= som van frequentiescores) van groep 5 als voormeting gebruikt en de verzamelde logboekscores van groep 6 als name-ting. Besloten werd om van de verschillende dimensies alleen de zelfreflectiestrategieën

en de intrinsieke leesmotivatie in de analyses te betrekken. Dit werd gedaan om twee redenen: ten eerste bevatten deze dimensies de meeste items per schaal en duiden de bijbehorende alfacoëfficiënten op goede betrouwbaarheid (zie Tabel 2). Ten tweede wordt in de onderzoeksliteratuur groot belang toegekend aan zelfreflectiestrategieën (zie Baker & Brown, 1984) en intrinsieke leesmotivatie (zie Wigfield & Guthrie, 1997a, 1997b).

Als eerste stap werd onderzocht of de drie proefscholen en hun bijbehorende controlescholen in de voormeting gelijkwaardig

waren wat betreft de scores op de zes variabelen. Er bleken geen significante verschillen te zijn op één uitzondering na: de score op leesmotivatie van proefschoon A (autochtone hoge-SES-school) verschilde niet significant van controleschool A3, maar was wel significant hoger dan die van controleschool A1 ($p < .003$) en A2 ($p < .001$).

In een tweede stap werden de verschil-scores van de voor- en nameting geanalyseerd. Voor alle drie de proefschoolen werd het effect van de interventie op de hiervoor genoemde variabelen nagegaan. We rapporteren alleen de significante effecten.

De leerlingen van proefschoon A (hoge-SES-populatie) gingen in de loop van het jaar significant meer zelfreflectiestrategieën gebruiken dan de leerlingen op de drie controlescholen; Tijd*Groepinteractie was significant, $F(1, 97) = 5.54, p < 0.05$. Ook de factor Groep was significant, $F(1, 97) = 8.44, p < 0.001$, wat betekent dat de gemiddelden van de proefschoon en de controlescholen significant van elkaar verschilden. Bovendien zijn de leerlingen van proefschoon A in de loop van het jaar significant meer gaan lezen in hun vrije tijd dan de leerlingen van de drie controlescholen. Terwijl de controlescholen in de loop van het jaar minder vrijetijdslezen rapporteerden, was er bij de leerlingen van de proefschoon sprake van een lichte stijging in het vrijetijdslezen. De factor Groep was significant, $F(1, 104) = 4.14, p < 0.05$, evenals de Tijd*Groepinteractie, $F(1, 104) = 6.12, p < 0.05$.

De leerlingen van proefschoon B (gemengde lage-SES-populatie) gingen significant meer vooruit op technisch lezen dan de drie controlescholen; Tijd*Groepinteractie was significant, $F(1, 92) = 19.39, p < 0.001$. De leerlingen van proefschoon C (met voornamelijk Turkse en Marokkaanse leerlingen) gingen minder achteruit op vrijetijdslezen dan de leerlingen van de drie controlescholen; Tijd*Groepinteractie was significant, $F(1, 45) = 5.09, p < 0.05$.

Ten aanzien van begrijpend lezen en leeswoordenschat werden zoals verwacht geen significante effecten gevonden. De effecten op intrinsieke leesmotivatie waren echter teleurstellend; de drie proefgroepen boekten hierop ten opzichte van de controlegroepen

geen significante vooruitgang. Terwijl de leerkrachten wel een duidelijke vooruitgang in leesmotivatie waarnamen bij de kinderen, leidde dit niet tot hogere scores op de schaal voor intrinsieke leesmotivatie. Daarom werd besloten de kinderen een half jaar na de interventie te interviewen om hun motivatie voor diverse lees- en schrijfactiviteiten nader te onderzoeken.

3.7 Post hoc-interview

Om na te gaan of de leerlingen de New Wave-activiteiten inderdaad motiverend vonden, werd bij de leerlingen van de proefschoolen een half jaar na de interventie een post hoc-interview afgenomen. De leerlingen die in groep 6 aan het New Wave Project hadden meegedaan ($n = 84$) kregen in groep 7 weer op de "gewone" manier les. In de maand maart van het zevende leerjaar werd bij alle kinderen een persoonlijk interview afgenomen. Zeven leerlingen waren niet (meer) op school ten tijde van het interview, waardoor 77 van de 84 leerlingen bevroegd werden.

Tijdens het interview konden de kinderen ten aanzien van een aantal activiteiten aangeven of ze de New Wave-activiteiten in groep 6 leuker vonden of de traditionele aanpak in groep 7. Zoals in Tabel 8 te zien valt, werden de New Wave-activiteiten door de meerderheid van de kinderen verkozen boven de activiteiten die de scholen gewoon waren uit te voeren.

De kinderen konden bovendien hun waardering voor de diverse New Wave-lees- en schrijfactiviteiten meer gedetailleerd kenbaar maken op een vijfpuntsschaal. Ten aanzien van de New Wave-leesactiviteiten beoordeelde gemiddeld 79% van de leerlingen deze als *leuk* of *heel leuk* en 17% gaf de beoordeling *gewoon*. Slechts 4% van de leerlingen beoordeelde de activiteiten als *niet leuk* of *helemaal niet leuk*. Het meest populair waren het langer maken van het lijf van een boekenwurm na elk gelezen boek, het werken in onderzoeksgroepen en het voorlezen aan kleuters, met scores van boven de 85% *leuk* of *heel leuk*. Het in een klein groepje iets vertellen over een boek en het invullen van een formulier na het lezen van een boek scoorden wat lager; respectievelijk 60% en 69% van de kinderen beoor-

Tabel 8

De mening van de 77 leerlingen van drie proefscholen in percentages

Het houden van presentaties	
Liever in groepjes (New Wave-aanpak)	62.34%
Maakt niet uit	9.09%
Liever alleen (traditionele aanpak)	28.57%
Schrijven (stellen) in het algemeen	
Vorig jaar leuker (New Wave-aanpak)	75.00%
Maakt niet uit	15.00%
Nu leuker (traditionele aanpak)	10.00%
Zelfstandig lezen	
Vorig jaar leuker (New Wave-aanpak)	70.83%
Maakt niet uit	18.75%
Nu leuker (traditionele aanpak)	10.42%
Het beoordelen van boeken	
Ik vul liever iets in (formulier, boekenwurm, etc.) als ik een boek uit heb (New Wave-aanpak)	75.00%
Maakt niet uit	10.42%
Ik vul liever niets in als ik een boek gelezen heb (traditionele aanpak)	14.58%

deelde deze activiteiten als *leuk* of *heel leuk*.

Ten aanzien van de diverse New Wave-schrijfactiviteiten beoordeelde de overgrote meerderheid van de kinderen (gemiddeld 75%) de activiteiten als *leuk* of *heel leuk* en gemiddeld 18% gaf de beoordeling *gewoon*. Slechts 7% van de kinderen gaf een *niet leuk* of *helemaal niet leuk*-beoordeling. Schrijven op de computer met een tekstverwerkingsprogramma en het zelf maken van prentenboeken waren het populairst (respectievelijk 100% en 95% *leuk* of *heel leuk*). Voorlezen uit eigen schrijfwerk scoorde lager; 45% van de kinderen beoordeelde deze activiteit als *leuk* of *heel leuk* en 35% gaf de beoordeling *gewoon*.

4 Conclusies en discussie

4.1 Ontwikkeling van leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie

Geheel conform eerder onderzoek bleken de allochtone leerlingen op leesbegrip en woordenschat hun achterstand niet in te halen, maar op technisch lezen wel (zie Droop, 1999; Sijstra, 1997; Tesser & Iedema, 2001). Het lijkt erop dat technisch lezen een vaar-

digheid is waarbij gebrek aan kennis van het Nederlands minder nadelig is dan bij begrijpend lezen en woordenschat.

Ten aanzien van het gebruik van leesstrategieën werden zowel verschillen als overeenkomsten gevonden tussen de autochtone en allochtone groepen. Voor beide groepen leerlingen gold dat zelfreflectiestrategieën en inschattingstrategieën het meest gerapporteerd werden en routine- en herleesstrategieën het minst. Dit is niet zo verwonderlijk, aangezien de beide laatstgenoemde typen strategieën meer tijd vergen en daardoor wellicht minder spontaan door leerlingen worden uitgevoerd dan de eerste twee. Over de twee jaren gemeten was er geen duidelijke ontwikkeling in positieve of negatieve zin waar te nemen in het strategiegebruik. Een opvallend verschil was wel dat de twee allochtone groepen significant meer strategiegebruik rapporteerden dan de twee autochtone groepen. Waarschijnlijk worden leesstrategieën door allochtone leerlingen meer ingezet om een gebrek aan Nederlandse taalvaardigheid te compenseren. Nederlandstalige lezers komen in het algemeen minder begripsproblemen tegen en rapporteren dus minder strategiegebruik (vgl. Jiménez, García, & Pearson, 1996). Deze aanname wordt bevestigd door de negatieve correlaties die gevonden werden tussen de leesvaardigheden en strategiegebruik, met name het gebruik van routinestrategieën.

Voor alle groepen was er een achteruitgang in leesmotivatie en vrijetijdslezen waar te nemen (vgl. McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995; Otter & Schoonen, 1996). De Nederlandse hoge-SES-groep en de twee allochtone groepen scoorden even hoog op intrinsieke motivatie. Het zou kunnen dat, ondanks lagere scores op begrijpend lezen, de leesmotivatie van de allochtone leerlingen op peil blijft, omdat ze deze lage scores kunnen wijten aan hun gebrek aan Nederlandse taalvaardigheid en niet aan hun intellectuele capaciteiten. Zwakke Nederlandstalige lezers kunnen dit argument niet gebruiken en lopen daarom conform de attributietheorie van Weiner (1985) sneller dan niet-Nederlandstalige leerlingen het gevaar een laag zelfbeeld te krijgen en gedemotiveerd te raken.

De Nederlandse lage-SES-groep scoorde

significant lager dan de andere groepen op intrinsieke motivatie en vrijetijdslezen, terwijl de Nederlandse hoge-SES-groep het laagst scoorde op extrinsieke motivatie. De twee allochtone groepen scoorden significant hoger op extrinsieke motivatie dan de autochtone groepen. Wellicht speelt hierbij de visie van ouders op onderwijs en lezen een belangrijke rol. Leseman en De Jong (1998, 2000) toonden bijvoorbeeld aan dat in Turkse en Surinaamse gezinnen de nadruk veel meer dan in Nederlandse gezinnen ligt op het aanleren van vaardigheden dan op leesplezier. Het nuttigheidsaspect en de extrinsieke motivatie krijgen in allochtone gezinnen dus meer aandacht dan in autochtone gezinnen. Dergelijke verschillen werden ook gevonden tussen lage- en hoge-SES-gezinnen. In de lage-SES-gezinnen ligt de nadruk eveneens vaak meer op vaardigheden en op het correct uitvoeren van de taak dan op het leesplezier (zie Baker, Scher, & Mackler, 1997; Wigfield & Asher, 1984).

De correlatieanalyses lieten positieve verbanden zien tussen leesmotivatie en strategiegebruik. Dit gold in het bijzonder voor de relatie tussen extrinsieke leesmotivatie en strategiegebruik, wat erop zou kunnen duiden dat leerlingen leesstrategieën niet uit zichzelf gebruiken, maar alleen als ze extrinsiek gestimuleerd worden. Een uitzondering hierop vormden de zelfreflectiestrategieën. Deze correleerden voor beide groepen wel positief met intrinsieke motivatie. Dit zou kunnen betekenen dat kinderen die intrinsiek gemotiveerd zijn, meer nadenken als ze een tekst lezen. Onderzoek van Pintrich en de Groot (1990) bevestigt deze hypothese. Zij onderzochten de relaties tussen motivationele aspecten, strategiegebruik en academische prestaties op het gebied van taal en natuurwetenschappen van 13-jarige leerlingen. Ze vonden dat intrinsieke motivatie zeer sterk gerelateerd was aan het gebruik van cognitieve en metacognitieve strategieën, met name zelfregulatie. Van Kraayenoord en Schneider (1999) rapporteerden gelijksoortige resultaten in een onderzoek onder Duitse leerlingen in groep 5 en 6. Zij vonden dat motivatie een direct effect had op metacognitie en op technisch lezen, die op hun beurt weer een positief effect hadden op begrijpend lezen.

Vrijetijdslezen correleerde positief met strategiegebruik en met leesmotivatie voor beide groepen leerlingen. Echter, waar vrijetijdslezen en intrinsieke leesmotivatie voor de Nederlandse groep positief correleerden met technisch lezen, begrijpend lezen en woordenschat, waren deze correlaties voor de allochtone groep niet significant en voor woordenschat zelfs negatief. Hiervoor zijn verschillende verklaringen mogelijk. Ten eerste kan het zijn dat in allochtone gezinnen de ouders er minder in slagen om hun kinderen te ondersteunen bij het lezen thuis, omdat ze de Nederlandse taal minder beheersen. Ook is het mogelijk dat allochtone ouders hun kinderen vooral stimuleren om te lezen als deze op school laag scoren op lezen, terwijl in Nederlandse gezinnen ook de goede lezers gestimuleerd worden om te lezen (zie Leseman & De Jong, 1998, 2000).

4.2 Het interventieonderzoek

De onderzoeksvraag of het strategisch lezen, de leesmotivatie en het vrijetijdslezen van de kinderen verbeterd kunnen worden door middel van een interventieprogramma, kan ten dele met *ja* beantwoord worden. In het interventieonderzoek werden voor de drie proefscholen echter verschillende effecten gevonden. Voor proefschool A (met hoge-SES-populatie) waren de effecten het sterkst. Terwijl proefschool A, meer dan de controlescholen, vooruitgang op het gebruik van zelfreflectiestrategieën en vrijetijdslezen, ging proefschool B (met gemengde lage-SES-populatie) meer vooruit op technisch lezen. School C (met 100% allochtone populatie) ging minder achteruit op vrijetijdslezen dan de controlescholen. Op woordenschat en begrijpend lezen werden geen significante verschillen in ontwikkeling gevonden. Dit laatste lag ook niet in de verwachting, omdat de leerkrachten onervaren waren met de nieuwe aanpak en omdat vooruitgang op begrijpend lezen en algemene leeswoordenschat processen zijn die vaak jaren in beslag nemen, terwijl de interventie in totaal ongeveer slechts driekwart jaar duurde.

Echter, dat er geen significante verschillen werden gevonden op leesmotivatie was teleurstellend, want de leerkrachten rapporteerden tijdens het proefjaar wel een duidelijke

voortgang in de leesmotivatie van de leerlingen. Een post hoc-interview wees uit dat de kinderen wel degelijk meer gemotiveerd waren voor de New Wave-activiteiten dan voor het traditionele lees- en schrijfonderwijs. Dat dit niet leidde tot hogere scores op de schaal voor intrinsieke leesmotivatie is wellicht te wijten aan het feit dat met de gebruikte motivatievragenlijst alleen een algemene leesmotivatie gemeten wordt, waardoor bij een interventie verschillen in motivatie ten aanzien van specifieke lees- en schrijfactiviteiten niet aan het licht komen. Deze hypothese wordt ondersteund door onderzoek van Boekaerts (1986) en McKenna, Kear en Ellsworth (1995). De bevindingen van deze onderzoekers geven aan dat sommige aspecten van motivatie op een algemeen niveau gemeten kunnen worden, terwijl andere aspecten slechts meetbaar zijn als ze gekoppeld zijn aan een specifiek domein of een specifieke taak. Volgens McKenna e.a. (1995) is een globale motivatie of attitude ten aanzien van lezen niet altijd gerelateerd aan een specifieke leestaak.

4.3 Beperkingen van het onderzoek

Hoewel er bij onderzoek naar leesmotivatie en strategiegebruik frequent gebruikgemaakt wordt van vragenlijsten, houdt zelfrapportage het gevaar in van sociaal wenselijke antwoorden. Het is mogelijk dat allochtone leerlingen hiervoor gevoeliger zijn dan Nederlandse leerlingen, hoewel hiervoor geen wetenschappelijk bewijs werd gevonden. Gezien het probleem van de sociaal wenselijke antwoorden was het wellicht te verkiezen geweest om als aanvulling interviews en hardop-denkenprotocollen te gebruiken. De beslissing om dit niet te doen, werd ingegeven door het grote aantal proefpersonen en door het feit dat er veel tweedetaalleerders in de proefgroep zaten. Zij zouden met name bij hardop-denkenprocedures in het nadeel zijn, omdat het onder woorden brengen van denkprocessen tijdens het lezen een grote taalvaardigheid in het Nederlands vergt. Ondanks deze bezwaren zijn er sterke aanwijzingen dat de kinderen de vragenlijsten in het algemeen naar eer en geweten hebben ingevuld; ze gebruikten namelijk niet voornamelijk het hoogste eind van de antwoordschaal maar

differentieerden sterk in hun antwoorden. Een andere beperking van het onderzoek was dat de strategie- en motivedimensies niet allemaal even betrouwbaar gemeten konden worden doordat enkele dimensies (Herlees- en Inschattingsstrategieën en Ontsnappingsmotivatie) gemeten zijn met slechts drie tot vijf items.

Ook het interventieonderzoek kende een aantal beperkingen. Aangezien de leerkrachten lesgaven in groepen met zeer uiteenlopende populaties, verschilde de uitwerking per groep aanzienlijk. Ook werd er niet in alle groepen evenveel tijd besteed aan de diverse activiteiten. Verder is onbekend hoeveel tijd de controlegroepen aan lees- en schrijfactiviteiten besteedden in het proefjaar. Dit maakt een objectieve vergelijking tussen de proefscholen onderling en tussen de proef- en controlescholen moeilijk. Om definitieve uitspraken te kunnen doen over de effectiviteit van het programma is vervolgonderzoek nodig met meer gecontroleerde condities.

4.4 Wetenschappelijke en onderwijskundige implicaties

Het lijkt erop dat er naast overeenkomsten ook belangrijke verschillen zijn tussen Nederlandse stagiale leerlingen en tweedetaalleerders als het gaat om strategiegebruik en leesmotivatie. De allochtone leerlingen rapporteerden significant meer gebruik van leesstrategieën, vermoedelijk ter compensatie van hun gebrek aan kennis van de Nederlandse taal. Aan de hand van de data kan echter niet bepaald worden of de leerlingen de strategieën ook daadwerkelijk op de juiste manier toepasten. Nader onderzoek op dit terrein is gewenst, waarbij aanvullende instrumenten ontwikkeld moeten worden. Te denken valt aan hardop-denkenprotocollen voor een beperkt aantal proefpersonen en multiple-choicetoetsen waarbij de leerlingen moeten aangeven welke leesstrategie in een bepaalde situatie het beste is. In dat laatste geval wordt het conditioneel strategiegebruik gemeten en wordt bovendien het probleem van de sociaal wenselijke antwoorden vermeden.

Verder valt met betrekking tot het strategiegebruik op dat vooral routinestrategieën negatief correleren met tekstbegrip. Voor

zelfreflectiestrategieën is dit minder het geval. Het zou kunnen dat instructie in zelfreflectiestrategieën meer vruchten afwerpt dan instructie van routinestrategieën. Meer onderzoek is nodig om deze hypothese te verifiëren. Dit onderzoek dient zich ook uit te strekken tot de groepen 7 en 8. Het is namelijk niet onwaarschijnlijk dat instructie in leesstrategieën in de hogere groepen meer vruchten af zal werpen dan in groep 5 en 6. Het monitoren van het tekstbegrip en het effectief leren gebruiken van leesstrategieën zijn immers procedures die groeien met de leeftijd (Baker & Brown, 1984).

Uit het interventieonderzoek bleek dat met de algemene vragenlijst voor intrinsieke leesmotivatie de veranderingen in motivatie voor diverse specifieke lees- en schrijfactiviteiten niet gemeten konden worden. Wel werd door middel van een post hoc-interview vastgesteld dat zowel de autochtone als de allochtone kinderen een duidelijke voorkeur hadden voor de New Wave-lees- en schrijfactiviteiten. Bovendien waren er op twee van de drie proefscholen effecten op het gebied van vrijetijdslezen, wat in leesonderzoek vaak gezien wordt als een operationalisering van leesmotivatie (zie Deci, 1992; Guthrie, Schafer, Wang, & Afflerbach, 1995).

Voor allochtone leerlingen is echter meer nodig dan het aanbieden van activiteiten die de motivatie bevorderen. De interventie bleek sterkere effecten te hebben voor proefschool A, met voornamelijk hoge-SES-leerlingen, dan voor proefschool B en C, met voornamelijk tweedetaalleerders. Bovendien bleek uit de correlatieanalyses dat leesmotivatie en leesvaardigheid voor autochtone leerlingen wel, maar voor allochtone leerlingen niet gerelateerd waren. Tweedetaalleerders hebben waarschijnlijk in de eerste plaats onderwijs in de Nederlandse taal en in woordenschat nodig. Mogelijk moet hun achterstand op dit gebied eerst voor een deel worden ingelopen voordat factoren als intrinsieke leesmotivatie, vrijetijdslezen en IQ dezelfde positieve verbanden met leesvaardigheid laten zien als bij Nederlandstalige kinderen het geval is. Dit betekent niet dat het motiveren van allochtone kinderen minder belangrijk is; onderwijs in kennis en vaardigheden zal ook voor deze kinderen op den duur meer effect heb-

ben als dit hand in hand gaat met betrokkenheid van de leerlingen bij de lesinhoud en met motivatie voor de gebruikte werkvormen en activiteiten.

Noten

- 1 Dit onderzoek werd mogelijk gemaakt door een subsidie van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen op advies van de Stichting Lezen.

Literatuur

- Aarnoutse, C.A.J. (1990). *Woordenschattest en Leesattitudeschaal - Handleiding en testmaterieel*. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C. (1998). *Lezen in ontwikkeling* (inaugurele oratie). Nijmegen: KUN.
- Aarnoutse, C.A.J., & Weterings, A.C.E.M. (1995). Onderwijs in begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 72, 82-101.
- Alexander, P.A., Graham, S., & Harris, K.R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospects. *Educational Psychology Review*, 10(2), 129-153.
- Baker, L. & 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., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Baker, L. & 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.
- Bast, J. (1995). *The development of individual differences in reading ability*. Amsterdam/Duisvendrecht: PI.
- Bergeron, B.S., & Rudenga, E.A. (1996). Seeking authenticity: What is 'real' about thematic literacy instruction? *Reading Teacher*, 49(7), 544-551.
- Boekaerts, M. (1986). The measurement of state and trait motivational orientation: Refining our measures. In J.H.L. van den Bercken, E.E.J. de Bruyn, & T.C.M. Bergen (Eds.), *Achieve-*

- ment and task motivation (pp. 229-245). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Carver, R.P. & 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.
- Collins-Block, C. (1992). Strategy instruction in a literature-based reading program. *Elementary School Journal*, 94, 139-151.
- Cunningham, P.M., & Allington, R.L. (1994). *Classrooms that work - They can all read and write*. HarperCollins College Publishers.
- Deci, E.L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-perceptive. In K.A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 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* (proefschrift). Nijmegen: KUN.
- Durkin, D. (1978/79). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14(4), 481-533.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: IEA.
- Elsäcker, W. van (2002). *Development of reading comprehension: The engagement perspective* (proefschrift). Nijmegen: KUN, Expertisecentrum Nederlands.
- Elsäcker, W. van, & Verhoeven, L. (2001). *Interactief lezen en schrijven - Naar motiverend lezen en schrijfonderwijs in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs*. Nijmegen: KUN, Expertisecentrum Nederlands.
- Gottfried, A.E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Greaney, V., & Neuman, S.B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25(3), 172-195.
- Guthrie, J.T., & Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 95-105.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J.T., McGough, K., Bennett, L., & Rice, M.E. (1996). Concept-oriented reading instruction: An integrated curriculum to develop motivations and strategies for reading. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 165-190). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J.T., Meter, P. van, Hancock, G.R., Alao, S., Anderson, E., & McCann, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 261-278.
- Guthrie, J.T., Meter, P. van, McCann, A.D., Anderson, E., & Alao, S. (1996). *Does concept-oriented reading instruction increase motivations, strategies, and conceptual learning?* (Rep. No. 63). Athens, GA: NRRRC.
- Guthrie, J.T., Schafer, W., Wang, Y.Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive, and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 8-25.
- 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(3), 231-256.
- Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dordrecht: Foris.
- Jager, B. de, & Reezigt, G.J. (1996). *Onderwijs-effectiviteit en metacognitieve vaardigheden*. Groningen: GION.
- Jiménez, R.T., García, G.E., & 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.
- Kraayenoord, C.E. van, & 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., Vásquez, O., & 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., & Jong, P.F. de (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., & Jong, P.F. de (2000). Buitenschoolse determinanten van beginnende geletterdheid. *Pedagogische Studiën*, 77, 290-306.
- McKenna, M.C., Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Miramontes, O., & 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*. Nijmegen: ITS.
- Otter, M.E. (1993). *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen: Instrumentatie en effecten*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Otter, M.E., & Schoonen, R. (1996). *Aap, Noot, Niets ... Het spook van de ontleding in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Paris, S.G., Wasik, B.A., & Turner, J.C. (1991). The development of strategic readers. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 2* (pp. 609-640). White Plains, NY: Longman.
- Pintrich, P.R., & Groot, E.V. de (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, & 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. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. 3* (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Raven, J.C., Court, J.H., & Raven, J. (1977). *Standard Progressive Matrices*. London: Lewis.
- Sijtsma, J. (Ed.). (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool (2)*. Arnhem: CITO.
- Stahl, R.J. (Ed.). (1995). *Cooperative learning in language arts: A handbook for teachers*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Taylor, B.M., Fry, B.J., & Maruyama, G. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27, 351-362.
- Tellegen, S., & Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Tesser, P.T.M., & Iedema, J. (2001). *Rapportage minderheden 2001: Vorderingen op school*. Den Haag: SCP.
- Tesser, P.T.M., Merens, J.G.F., & van Praag, C.S. (1999). *Rapportage minderheden 1999: Positie in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Den Haag: SCP.
- Verhoeven, L. (1992). *Drie-minuten-test*. Arnhem: CITO.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1992). *LVS Leeswoordenschattoek, E5 en E6*. Arnhem: CITO.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1996). *Taalvaardigheid in de bovenbouw - Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basis- en mlk-onderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weterings, A.C.E.M., & Aarnoutse, C.A.J. (1986). De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 63, 387-400.
- Wigfield, A., & Asher, S.R. (1984). Social and motivational influences on reading. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 423-452). New York: Longman.
- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997a). Motivation for reading: An overview. *Educational Psychologist*, 32(2), 57-58.
- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997b). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.

Auteurs

Willy van Elsäcker is onderwijsadviseur bij het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding en heeft tevens een post doc-aanstelling bij de vakgroep Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Ludo Verhoeven is hoogleraar bij de vakgroep Orthopedagogiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen en mededirecteur van het Expertisecentrum Nederlands in Nijmegen.

Correspondentieadres: W. van Elsäcker, Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Orthopedagogiek, Da Costalaan 114, 2281 SL Rijswijk, e-mail: w.vanelsacker@wxs.nl

Abstract

Reading abilities, strategies and motivations of third and fourth grade students from diverse backgrounds

In the first part of this two-year longitudinal study in 43 grades 3 and 4, the development of reading comprehension, vocabulary, strategy use, motivation and leisure time reading was examined for four different groups of students ($n = 815$): Dutch students of high SES, Dutch students of low SES, second language learners from Surinamese and Antillean low SES backgrounds, and second language learners from Turkish and Moroccan low SES backgrounds. It appeared that the two groups of second language learners lagged behind their Dutch peers considerably on reading comprehension and vocabulary but not on decoding ability. In addition, the second language learners reported significantly more use of reading strategies than the Dutch monolingual students. They also scored higher on extrinsic reading motivation than the Dutch students. On intrinsic reading motivation the second language learners and the Dutch high SES group scored equally high, while the Dutch low SES group scored significantly lower. With regard to reading motivation and leisure time reading, a decline across the two years was observed for all groups.

The second part of the research involved an intervention study with a pretest-posttest design. Three experimental fourth-grade groups with different populations were matched with two or three control groups each. The main question was whether it is possible to increase strategy use, reading motivation and leisure time reading of students through an experimental program with motivating reading and writing activities. Dependent on the population of the experimental groups, the intervention had differential positive effects on leisure time reading, the use of monitoring strategies, and decoding abilities. In a post-hoc interview seven months after the intervention, experimental students reported greater motivation for the New Wave activities than for the traditional activities.