

Leesgewoonten en leesmotivaties van 8- tot 14-jarigen: een vergelijkend onderzoek bij autochtone en allochtone kinderen in Vlaanderen

1. Inleiding

In onderwijskringen gaan verontruste stemmen op over het leesgedrag van kinderen en jongeren. In een tijd waarin de audiovisuele media een groeiende invloed hebben op het dagelijkse leven, worden de leesattitude en de leesintensiteit van kinderen en jongeren steeds meer in vraag gesteld. Het empirisch leesonderzoek beleeft de laatste decennia dan ook een grote bloei. Meer en meer onderzoekers voelen de noodzaak om de vrijetijdsbesteding en het buitenschools leesgedrag van kinderen en jongeren in kaart te brengen en te analyseren om zodoende een beter inzicht te krijgen in diverse aspecten van de leesontwikkeling, om leesmoeilijkheden op te sporen en mogelijke wegen aan te geven voor remediëring en leesbevordering.

Tot nog toe hebben onderzoekers in Vlaanderen en Nederland hoofdzakelijk de aandacht toegespitst op het leesgedrag van autochtone kinderen (o.a. Tellegen & Catsburg, 1987; Van Lierop, 1990; Ghesquiere, 1993b). Over de specifieke leesgewoonten van allochtone kinderen is weinig bekend. Men kan hooguit spreken van enkele lokale projecten met beperkte draagwijdte (o.a. Lems, 1983; Van Zoen, 1984; Bogaerts, 1986). Daarom is in Vlaanderen een onderzoek uitgevoerd dat het leesgedrag van Turkse, Marokkaanse en Italiaanse leerlingen die het aanvankelijk lezen achter de rug hebben, in kaart brengt. De bedoeling van het onderzoek is de concrete leeservaringen van allochtonen te vergelijken met die van hun autochtone leeftijdgenoten om op die manier mogelijke leesdrempels op het spoor te komen. De resultaten kunnen bovendien lacunes in het leesonderwijs aanwijzen en aanknopingspunten bieden voor leesbevordering bij allochtone kinderen.

Allochtone kinderen worden wel eens bestempeld als 'leesbedreigde' groep. Dit heeft veel te maken met het feit dat zij het basisonderwijs starten vanuit een andere taal- en cultuurachtergrond. Thuis spreken zij de taal van de primaire socialisatie, terwijl op school enkel het Nederlands als onderwijs- en voertaal geldt. Dit heeft implicaties voor de taalbeheersing van het Nederlands in het algemeen en voor de leesvaardigheid in het Nederlands in het bijzonder. Onderzoek in Nederland wijst uit dat de gemiddelde prestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen in het aanvankelijk lezen beduidend lager liggen dan de leesprestaties van Nederlandse leerlingen (Wijnstra, 1985; Verhoeven, 1987; Damhuis, De Gloppe & Van Schooten, 1989). Aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs

houdt voor allochtone leerlingen een dubbele taak in: niet alleen moeten zij vertrouwd raken met een schriftcode, ook wordt van hen verwacht dat zij een tweede taal verwerven. Cultuurverschillen kunnen een bijkomende barrière vormen bij het verwerven van leesvaardigheid in het Nederlands als tweede taal. Traditionele lees- en leerboeken zijn meestal gebaseerd op situaties die voor autochtone leerlingen heel herkenbaar en vanzelfsprekend zijn, maar voor allochtone leerlingen weinig identificatiemogelijkheden bieden. Allochtone leerlingen worden thuis in een ander cultuurpatroon gesocialiseerd en zijn vertrouwd met andere normen en waarden dan autochtone leerlingen (Eppink, 1981). De leefwereld die in aanvankelijke leesboekjes wordt voorgesteld, kan voor allochtone leerlingen bevreemdend werken.

De vraag stelt zich of allochtone leerlingen na het aanvankelijk leesonderwijs de weg naar het leesplezier vinden. Ondervinden zij talige en/of culturele drempels tijdens het lezen? Worden zij van thuis uit of op school gestimuleerd om te lezen? Sluit hun leespatroon aan bij dat van hun autochtone leeftijdgenoten? In hoeverre heeft taalachterstand een invloed op spontaan leesgedrag? In het volgende wordt eerst de achtergrond van het onderzoek nader toegelicht. Na deze inleidende beschouwing wordt het methodologisch kader van het onderzoek geschetst en worden de belangrijkste onderzoeksresultaten besproken. Hierbij richten we de focus op leesfrequentie en leesmotivaties, waarbij zoveel mogelijk wordt gedifferentieerd naar leeftijd, geslacht en etnische herkomst. Bijzondere aandacht wordt besteed aan de invloed van het gezin op het leesgedrag van kinderen en aan het verband tussen de algemene taalvaardigheid en de leesfrequentie van boeken. Het artikel eindigt met enkele conclusies en aanbevelingen.

2. Theoretische achtergrond

Centraal in de ontwikkeling van positieve leeservaringen op jonge leeftijd staat de interactie met de onmiddellijke omgeving. Ouders, leerkrachten, bibliothecarissen en de *peergroep* zijn directe bemiddelaars die de leesattitude en het leesgedrag van kinderen in meer of mindere mate kunnen beïnvloeden (Chambers, 1991). In de eerste plaats speelt het gezin een onmiskenbare rol bij het stimuleren van vrijetijdslezen. Het gezin vormt normaliter de eerste sociale ruimte waarin kinderen met boeken geconfronteerd worden en vormt een belangrijke voedingsbodem voor later leesgedrag (Van Lierop, 1990; Van Peer, 1992). Verschillende onderzoeken tonen aan dat kinderen die in een boekvriendelijk gezin opgroeien, zich gemakkelijker tot intensieve lezers ontpoppen dan kinderen uit een gezin waar weinig aandacht voor boeken bestaat (Gerlach, 1976; Bamberger, 1977; Whitehead, 1977; Steinborn & Franzmann, 1980; Köcher, 1988).

Wanneer we de leescultuur van Turkse en Marokkaanse gezinnen in Vlaanderen en Nederland van naderbij bekijken, dan valt op dat van een gunstig leesklimaat

meestal geen sprake is. Recent onderzoek leert ons dat boeken in veel van deze gezinnen afwezig zijn en dat de beeldcultuur, in tegenstelling tot de leescultuur, een grote populariteit kent (Brassé, 1985; Cammaert, 1985; Schakenbos & Marsman, 1988; Pels, 1991). De geringe vertrouwdheid met boeken kan op verschillende manieren verklaard worden. Enerzijds wordt aangenomen dat intellectuele vaardigheden zoals lezen doorgaans een grotere waardering genieten in hogere sociaal-economische milieus dan in lagere sociale groepen. In gezinnen met een lagere sociaal-economische status - waartoe de meeste Turkse en Marokkaanse gezinnen in Vlaanderen behoren - zou een minder gunstig leesklimaat vooral te maken hebben met de lagere schoolopleiding en de zwakkere beroepspositie van de ouders (Gerlach, 1976; Bamberger, 1977; Whitehead, 1977; Köcher, 1988). Anderzijds kan het ontbreken van een gunstig leesklimaat in Turkse en Marokkaanse gezinnen niet los gezien worden van de opvattingen omtrent geletterdheid in het land van oorsprong. In traditionele sociale groepen, zoals op het mediterrane platteland, is geletterdheid geen eerste vereiste om in de sociale groep te kunnen functioneren. In traditioneel-islamitische groepen heerste lange tijd een religieuze opvatting omtrent geletterdheid, wat impliceert dat 'lezen' vaak gelijk stond met het memoriseren en reciteren van godsdienstige teksten (Wagner, Messick & Spratt, 1986). De laatste jaren is in veel verstedelijkte regio's van Turkije en Marokko een groeiende interesse voor lezen en schrijven ontstaan, met daaraan gekoppeld een meer westers geïnspireerde kindvisie, die de nadruk legt op de eigenheid en de individuele capaciteiten van het kind. Deze ontwikkeling heeft geleid tot de uitbouw van een eigen kinder- en jeugdliteratuur, die tot op heden echter beperkt is en in grote mate bepaald wordt door import van westerse verhalen (*Literatuur in Marokko en andere Arabische landen*, 1984; *Traditie en modernisme in de Turkse literatuur*, 1985). Turkije noch Marokko kennen een diep ingewortelde leescultuur. Dit biedt een mogelijke verklaringsgrond voor het feit dat Turkse en Marokkaanse migranten van de eerste generatie nauwelijks vertrouwd zijn met de westerse leesinfrastructuur en over het algemeen genomen weinig boeken lezen (Brassé, 1985; *Media en Minderheden*, 1986; Verhoeven, 1987; Schakenbos & Marsman, 1988; Pels, 1991). De vraag is of deze cultureel-etnisch bepaalde factoren eveneens een invloed hebben op het leesgedrag van migranten van de tweede generatie, dan wel of het leesgedrag van deze groep veeleer aansluit bij dat van hun autochtone leeftijdgenoten.

Het gezin kan een gunstige invloedssfeer vormen voor de ontwikkeling van spontaan leesgedrag, maar het is op school dat kinderen voor het eerst op een systematische en gestructureerde manier leren omgaan met teksten. Onderzoek in Vlaanderen wijst uit dat de leerkracht voor veel kinderen een belangrijke spilfiguur is bij de leesbevordering (Ghesquiere, 1993b). Door zijn of haar optreden in de klas (voorlezen, boekenhoek, leeskring...) kan de leerkracht het leesklimaat positief beïnvloeden. Voor leerlingen die thuis in een minder gunstig leesklimaat opgroeien, zal de leerkracht een meer motiverende rol spelen bij de leesontwikkeling.

De onmiddellijke leescultuur die kinderen omgeeft, kan dan wel een stimulerende rol spelen bij de ontwikkeling van een spontaan leesgedrag, lezen blijft in de eerste plaats een individuele aangelegenheid die de nodige taalvaardigheid, leeswil en leesinteresse vereist. Het leesproces kan beschouwd worden als een cirkelbeweging waarin taalvaardigheid, leesfrequentie en leesmotivatie in voortdurende wisselwerking zijn (Nuttall, 1982). Taalzwakke leerlingen lopen omwille van hun taalachterstand een grote kans in een negatieve spiraal terecht te komen (Nuttall, 1982; Gerritsma, 1987; Vermeer & Van de Guchte, 1990). Het lezen gaat moeizaam omdat men niet over de vereiste taalvaardigheid beschikt om een tekst te begrijpen. Daardoor moet men vaker stukjes opnieuw lezen. Dit kan demotiverend werken, met als gevolg dat men sneller een boek opzij legt. Kinderen die ontmoedigd worden door het lezen, ervaren weinig of geen leesplezier en zullen vermoedelijk minder vaak naar een boek grijpen. Minder lezen betekent dan weer dat de leesvaardigheid nauwelijks verhoogt en dat lezen een lastig en moeilijk karwei blijft. In de klassituatie is snel en goed kunnen lezen een belangrijke vaardigheid. Naarmate de jaren vorderen en het belang van geschreven teksten toeneemt (in zaakvakken bijvoorbeeld), ervaren moeizame lezers steeds meer drempels. Daarom is het belangrijk taalzwakke leerlingen geschikt leesmateriaal aan te bieden, zodat zij teksten begrijpen en langzaam meer plezier ervaren in het lezen.

Krashen & Terrell (1983) benadrukken dat ontspanningslectuur een niet te onderschatten taalaanbod vormt voor tweede-taalleerders, op voorwaarde dat begrijpelijke, zinvolle en interessante teksten worden geselecteerd. Voor tweede-taalleerders is het belangrijk dat teksten aansluiten bij hun taalvaardigheidsniveau en boeiende thema's behandelen die verband houden met hun leefwereld. Vanuit de input-hypothese wordt gesteld dat de taalleerder in staat is nieuwe structuren te begrijpen aan de hand van de context en extra-linguïstische informatie in de tekst. Bij de positieve invloed van ontspannend lezen (op school en thuis) op de algemene talige ontwikkeling en de leesprestaties in het bijzonder worden vraagtekens geplaatst door recent onderzoek (Otter, 1993). In dit onderzoek komt Otter tot de bevinding dat lezen voor het plezier enkel een positief effect heeft op de leesprestaties indien kinderen actief bij het leesproces of het leesmateriaal worden betrokken. Men verwijst hierbij naar instructiestrategieën die van de leerlingen verlangen dat zij effectief iets met het gelezene doen (zoals samenvatten, vragen beantwoorden, inferenties maken). Aan de waarde van spontaan leesgedrag bij de persoonlijkheidsontwikkeling, de cultuuroverdracht of aan het belang van lezen als loutere amusementsvorm doen deze bevindingen uiteraard geen afbreuk.

3. Onderzoeksopzet

Steekproef

Voordat het onderzoek van start ging, zijn enkele keuzes gemaakt omtrent de samenstelling van de onderzoeksgroep. De leeftijdsgrenzen zijn vastgesteld op 8 en 14 jaar. De benedengrens van 8 jaar - in Vlaanderen overeenkomend met het derde leerjaar in de lagere school - is gekozen vanuit de veronderstelling dat leerlingen vanaf die leeftijd over de nodige leesvaardigheid beschikken om zelfstandig een boek te kunnen lezen (Chall, 1983). De aandacht spitst zich toe op het leesgedrag van Turkse, Marokkaanse en Italiaanse kinderen. Deze etnische groepen zijn (afgezien van de Nederlanders) getalsmatig het sterkst vertegenwoordigd in Vlaanderen: van de 270.000 vreemdelingen die in Vlaanderen leven is 16% van Turkse, 16% van Marokkaanse en 9% van Italiaanse herkomst (*Bevolkingsstatistieken*, 1993). De Vlaamse leerlingen die deelnamen aan het onderzoek, werden uit een vergelijkbaar milieu gerecruteerd als de migrantenkinderen. Dit maakt het mogelijk om, los van sociaal-economische determinanten, te zoeken naar talige en/of cultureel bepaalde factoren die het leesgedrag van allochtone leerlingen kunnen beïnvloeden. Dit betekent echter dat de Vlaamse onderzoeksgroep niet representatief is voor de totale jongerenpopulatie, maar een afspiegeling is van de groep autochtonen die een minder gunstige sociaal-economische positie inneemt.

Veertien lagere en zes middelbare OVB-scholen¹ van de regio's Gent, Antwerpen en Genk participeerden in het onderzoek. De selectie van de scholen gebeurde op basis van een gestratificeerde steekproef. In totaal namen 844 leerlingen aan het onderzoek deel, waarvan 272 van Vlaamse, 237 van Turkse, 223 van Marokkaanse en 112 van Italiaanse herkomst. De gemiddelde leeftijd op het moment van afname was 11 jaar. Alle informanten komen uit een gezin met een lagere sociale status² en zijn in België geboren of zijn voor de leeftijd van 7 jaar naar België gekomen. In de onderzoeksgroep is de verdeling tussen jongens en meisjes evenredig.

Instrumenten

In het onderzoek is gebruik gemaakt van een schriftelijke vragenlijst en een taaltoets, die door alle leerlingen individueel werden ingevuld. De vragenlijst peilt naar verschillende aspecten van het leesgedrag (vrijtijdsbesteding, leesfrequentie, leesattitude, leeskanalen, genrevoorkeur, leesmotivaties) en is een gedeeltelijke herwerking van een bestaande vragenlijst, die gebruikt werd in een leesonderzoek bij Vlaamse 8- tot 14-jarigen (Ghesquiere, 1993b). De gesloten antwoordcategorieën zijn in de mate van het mogelijke behouden, met het oog op een vergelijking van onze onderzoeksresultaten met de uitkomsten van het eerder onderzoek. De keuze voor gesloten vragen heeft vooral te maken met het feit dat de jongste informanten teveel problemen zouden ondervinden om hun leesgedrag te verbaliseren. De aanpak kende evenwel een aantal nadelen. Alle enquête-gegevens zijn gebaseerd op uitspraken van de leerlingen zelf. Wij beschikken niet over aanvul-

lende gegevens omtrent het leesklimaat thuis of de leesfrequentie van de leerlingen door de leerkracht en/of de ouders. Het was onmogelijk om deze aanvullende informatie te verzamelen binnen de bestaande tijdslimiet. Dit betekent dat sommige gegevens met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden.

Om de globale taalvaardigheid in het Nederlands te meten werd een globale, indirecte taaltoets (een *editing*-toets) afgenomen. Voor elke leeftijdsgroep (8-10 jaar, 10-12 jaar, 12-14 jaar) werd een afzonderlijke taaltoets opgesteld. Elke *editing*-toets is gebaseerd op een leestekst uit een schooltijdschrift voor Nederlandstalige leerlingen, gericht op de betrokken leeftijdsgroep. In de tekst werd na een willekeurig aantal woorden telkens één woord uit een andere tekst toegevoegd. Aan de informanten werd gevraagd de overbodige woorden te schrappen en op die manier de tekst weer leesbaar te maken. De Cronbach's alpha, de centrale maat voor betrouwbaarheid, bedraagt voor de drie teksten respectievelijk 0.90, 0.93 en 0.95.

4. Resultaten

4.1 Leesfrequentie

Algemeen

Uit de cijfers blijkt dat de 8- tot 14-jarige informanten relatief veel lezen, ook al neemt de lectuur van boeken en strips geen centrale plaats in binnen hun vrijetijdsbesteding. Sport en audiovisuele media (zoals televisie kijken, muziek beluisteren en computerspelletjes) zijn bij onze onderzoeksgroep meer populaire bezigheden dan lezen. Toch geeft gemiddeld 40% van de informanten aan dat ze één of meer dan één boek per week lezen. Naast deze vrij grote groep 'leesfanaten' bestaat ook een relatief grote groep niet-tot-weinig-lezers. Ongeveer één derde van alle informanten komt nauwelijks aan het lezen van boeken toe. Deze resultaten kunnen wijzen op een tweedeling in het leesgedrag, waarbij de kloof tussen niet-lezers en veellezers steeds groter wordt. Tellegen & Catsburg (1987) komen in hun onderzoek tot een overeenkomstige vaststelling.

Strips kennen een groter succes: zij worden door ongeveer 60% van alle informanten wekelijks gelezen. Uit de uitgevoerde drie-weg-variantie-analyse blijkt dat de leesfrequentie van boeken niet bepaald wordt door etnische determinanten. Allochtone en autochtone leerlingen behalen een gelijkwaardige score wat betreft de frequentie waarmee boeken gelezen worden. Daarentegen blijken leeftijd en geslacht wél van invloed te zijn op de leesfrequentie. In overeenstemming met eerder onderzoek komen we tot de bevinding dat meisjes frequentere boekenlezers zijn dan jongens (Bamberger, 1977; Saxer, 1980; Steinborn & Franzmann, 1980; Tellegen & Catsburg, 1987; Köcher, 1988; Ghesquiere, 1993b). Vanaf het middelbaar onderwijs is er een terugval van de leesactiviteit³. Saxer (1980) benadrukt dat de leesfrequentie vermoedelijk daalt onder invloed van een verhoogde schooldruk.

Terwijl de leesfrequentie van boeken niet significant varieert volgens de etnische herkomst van de informanten, is er wel een betekenisvol onderscheid tussen de etnische groepen wat betreft de leesfrequentie van strips. Bij nader onderzoek blijkt vooral de Turkse groep minder vertrouwd te zijn met het medium strip. Vermoedelijk heeft dit te maken met het beperkte aanbod van strips in de onmiddellijke omgeving. Verder blijkt dat strips meer geliefd zijn door jongens dan door meisjes. Ook deze bevinding wordt door eerder onderzoek bevestigd (Saxer, 1980; Köcher, 1988; Van Lil, Vooy's & Van der Voort, 1988; Ghesquiere, 1993b).

Tabel 1: Drie-weg-variantie-analyse op de leesfrequentie van boeken en strips (één resp. twee asteriskken staan voor significante effecten op resp. 5%- en 1%-niveau)

	boeken	strips	DF
	F-ratio	F-ratio	
leeftijd	7.41**	0.03	2
geslacht	21.33**	4.19*	1
herkomst	1.45	10.52*	3
leeftijd * geslacht	2.49	0.97	2
leeftijd * herkomst	2.78*	2.36*	6
geslacht * herkomst	1.62	0.32	3
leeftijd * geslacht * herkomst	2.77**	0.56	6

Samenhang tussen leesfrequentie en leesklimaat thuis

Uit onderzoek blijkt dat ouders een positieve bijdrage kunnen leveren aan de leesontwikkeling van hun kinderen door hen bij allerlei leesbevorderende activiteiten te betrekken (zie paragraaf 2). Aan de hand van vier indicatoren werd een beeld geschetst van de leescultuur in het gezin: het boekenbezit, het leesgedrag van de ouders, het bibliotheekbezoek van de ouders en het voorlezen door de ouders. Uit onze resultaten blijkt dat de Turkse en de Marokkaanse kinderen, in tegenstelling tot de Vlaamse en de Italiaanse informanten, opgroeien in een gezin waar weinig aandacht voor boeken bestaat. Het aantal beschikbare boeken is er beperkt en Turkse en Marokkaanse ouders nemen zelden deel aan leesbevorderende activiteiten. De verschillen profileren zich het best bij de moeders: 72% van alle Marokkaanse en 44% van alle Turkse moeders leest nooit (tegenover 22% van alle Italiaanse en 13% van alle Vlaamse moeders). Slechts uitzonderlijk bezoeken Marokkaanse en Turkse moeders de openbare bibliotheek. Terwijl de leescultuur in Turkse en Marokkaanse gezinnen tot een minimum beperkt is, is de voeling met de eigen orale traditie groot: het vertellen van verhalen neemt in een Turks en Marokkaans gezin een belangrijker plaats in dan in een autochtoon gezin.

Hoewel algemeen wordt aangenomen dat het gezin een stimulerende rol speelt bij de leesbevordering van kinderen, leren onze onderzoeksresultaten dat het leesklimaat thuis slechts een minimale invloed heeft op de ontwikkeling van spontaan leesgedrag bij kinderen. Het verband tussen de afzonderlijke leesbevorderende gezinselementen en de frequentie waarmee kinderen boeken lezen, is meestal zwak en slechts van toepassing op een bepaalde groep. Enkel 8- tot 10-jarige kinderen van Vlaamse of Italiaanse herkomst blijken te worden beïnvloed door het leesgedrag en het bibliotheekbezoek van hun ouders. Het voorlezen van boeken door de ouders heeft eveneens een positieve uitwerking op de leesfrequentie van deze kinderen (Pearson correlatie 0.33**).

Men kan aannemen dat de basisvoorwaarden voor een stimulerend leesklimaat thuis niet aanwezig zijn in de meeste Turkse en Marokkaanse gezinnen. Turkse en Marokkaanse ouders zijn over het algemeen niet vertrouwd met de westerse leescultuur en -infrastructuur. Zodoende beschikken zij niet over de nodige middelen en mogelijkheden om het leesgedrag van hun kinderen aan te wakkeren. Dit geldt in zekere mate ook voor de meeste Vlaamse en Italiaanse gezinnen die aan ons onderzoek deelnamen. Ook in die gezinnen is de leescultuur relatief laag in vergelijking met gezinnen uit een hoger sociaal milieu (Ghesquiere, 1993b). Een mogelijke verklaring voor dit feit kan gezocht worden in de lage sociaal-economische status van de gezinnen. Recent onderzoek wijst echter uit dat het sociaal milieu geen voldoende verklaring biedt voor verschillen in leesgedrag (Tellegen & Catsburg, 1987). Van Peer (1992) benadrukt dat de visies en attitudes van ouders ten aanzien van lezen en de affectieve band tussen kinderen en ouders minstens even belangrijk zijn voor de buitenschoolse leesbevordering bij kinderen. Het is aannemelijk dat ouders met een lage beroepspositie en een beperkte schoolopleiding wel degelijk het nut en het belang van lezen inzien, maar niet over de mogelijkheden beschikken om daadwerkelijk iets aan het leesgedrag van hun kinderen te veranderen. Verder onderzoek naar de visies van allochtone ouders omtrent lezen en de interactiepatronen binnen een allochtoon gezin is daarom gewenst.

Samenhang tussen leesfrequentie en taalvaardigheid

Algemeen wordt aangenomen dat een goede taalvaardigheid en een goede vaardigheid in het technisch en begrijpend lezen een sleutel betekent tot een groter leesgemak, wat op zich een stimulans kan vormen om meer te lezen (Bamberger, 1977; Whitehead, 1977; Tellegen & Catsburg, 1987). Deze stellingen worden echter niet altijd ondersteund door empirisch onderzoek. Whitehead (1977) komt tot de bevinding dat een goede leesvaardigheid niet automatisch leidt tot een hogere leesfrequentie. In het onderzoek van Tellegen & Catsburg (1987) wordt slechts een verwaarloosbaar gedeelte van het spontaan leesgedrag verklaard door de technische leesvaardigheid van de leerlingen. Omgekeerd wordt gesteld dat wie veel leest, meer in contact komt met geschreven taal en nieuwe leesstrategieën ontwikkelt, wat een positief effect heeft op het niveau van technisch en begrijpend

lezen en op de algemene taalontwikkeling (Gerritsma, 1987). Ook deze hypothese wordt door onderzoek verworpen (Otter, 1993). Enkel een actieve cognitieve betrokkenheid bij het leesproces zou gunstig zijn voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid.

Op basis van de *editing*-toets kunnen we ons een beeld vormen van de algemene taalvaardigheid in het Nederlands van onze informanten. Uit de resultaten blijkt dat de allochtone leerlingen, in vergelijking met de autochtone leerlingen, een duidelijke achterstand vertonen in het niveau van taalbeheersing in het Nederlands. De verschillen in gemiddelde taalvaardigheid werden getoetst aan de hand van de Scheffé-techniek, die het mogelijk maakt gemiddelden paarsgewijs met elkaar te vergelijken en betekenisvolle verschillen op te sporen. Hieruit blijkt dat de Vlaamse leerlingen significant hoger scoren dan de allochtone. Turkse leerlingen behalen de laagste cijfers, maar scoren enkel in de leeftijdsgroep van 10- tot 12-jarigen significant lager dan de andere allochtonen.

Tabel 2: Gemiddelde taalvaardigheid naar leeftijd en etnische herkomst

	8-10-jarigen		10-12-jarigen		12-14-jarigen	
	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd
Totaal	48.16	22.40	58.47	22.40	58.04	23.63
Vlaming	60.91	21.87	68.43	16.04	68.92	19.27
Turk	39.41	18.96	44.74	22.17	50.59	23.35
Marokkaan	42.89	19.86	57.13	20.82	55.81	23.58
Italiaan	45.51	21.58	61.19	16.72	53.62	24.71
F-ratio	14.94**		20.84**		12.02**	
R-square	0.16		0.18		0.10	
	Vlaming > Turk, Marokkaan, Italiaan		Vlaming > Turk, Marokkaan Turk < Italiaan, Marokkaan		Vlaming > Turk, Marokkaan, Italiaan	

Om na te gaan of er een samenhang bestaat tussen de taalvaardigheid en de leesfrequentie van boeken, werd een één-weg-variantie-analyse (anova) uitgevoerd. Enkel in de jongste leeftijdsgroep (8 tot 10 jaar) bestaat een statistisch significant verband tussen de leesfrequentie en de taalvaardigheid van de leerlingen. Deze relatie is echter zwak (verklaart slechts 15% van de variantie). Bovendien is enkel een significant verschil in taalvaardigheid gevonden tussen niet-lezers en wél-lezers. Wie niet leest, heeft een gemiddelde taalvaardigheid die significant lager ligt dan die van wie wel leest. Weinig-lezers hebben doorgaans een lagere taalvaardigheid dan veellezers, maar dit verschil is niet statistisch significant⁴.

Tabel 3: Gemiddelde taalvaardigheid naar leesfrequentie van boeken

	8- 10-jarigen		10- 12-jarigen		12- 14-jarigen	
	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd	\bar{x}	sd
niet-lezer	34.11	21.64	53.05	20.74	57.78	23.04
weinig-lezer	48.53	21.10	62.43	21.19	63.04	22.69
veellezer	55.65	20.24	59.63	21.69	52.78	25.40
F-ratio	18.93**		2.69		4.44*	
R-square	0.15		0.02		0.03	
	niet-lezer < weinig-lezer, veellezer				weinig-lezer > veellezer	

In de twee oudste leeftijdsgroepen (10-12 jaar en 12-14 jaar) bestaat geen relatie tussen taalvaardigheid en leesfrequentie, terwijl dit in de jongste leeftijdsgroep wel het geval is. Dit kan erop wijzen dat het leespatroon van jongere kinderen er anders uitziet dan dat van oudere. Diverse hypothesen kunnen hierbij naar voren worden geschoven. Men kan ervan uitgaan dat deze verschillen te maken hebben met de inhoud van het leesonderwijs en met de verschillende stadia in de leesontwikkeling van kinderen. Kinderen tussen 8 en 10 jaar bevinden zich nog volop in een lees-leerfase. Vele leerlingen beschikken nog niet over voldoende leescompetentie om tot een spontaan leesgedrag in hun vrije tijd te komen. Het is bijgevolg denkbaar dat het lezen van boeken door deze leerlingen wordt geassocieerd met de leeslessen op school. Leesonderwijs spitst zich aan het begin van het basisonderwijs hoofdzakelijk toe op het oefenen van de technische leesvaardigheid en het leeractief omgaan met boeken, met de bedoeling de algemene taalvaardigheid van de leerlingen te stimuleren. Het leesgedrag van deze leerlingen zou dan ook positief samenhangen met hun algemene taalvaardigheid. Een andere verklaring kan gezocht worden in de leesbevorderende rol van het gezin. De actieve betrokkenheid van de ouders bij het lees-leerproces kan ook een gunstige invloed uitoefenen op de taalvaardigheid. Dit houdt echter in dat ouders zich actief engageren bij de leesbevordering en dit lijkt, uitgaande van onze onderzoeksresultaten, vrij twijfelachtig.

De resultaten in de twee oudste leeftijdsgroepen sluiten aan bij de bevindingen van Whitehead (1977), Tellegen & Catsburg (1987) en Otter (1993). Veellezers hebben niet noodzakelijk een betere taalvaardigheid dan niet- of weinig-lezers. Dit is een signaal dat veel lezen niet automatisch een positief effect heeft op de taalvaardigheid. Veel hangt af van het soort boeken dat gelezen wordt, van de manier waarop boeken gelezen worden en van de persoonlijke motivaties en behoeften van de jonge lezer.

4.2 Leesmotivaties

Er bestaan uiteenlopende redenen waarom men een boek zou lezen. Lezen kan een uitstekend middel zijn om informatie te verwerven over een bepaald onderwerp of om een taal te leren. Boeken lezen kan ook een manier zijn om aan de dagelijkse realiteit te ontsnappen, om verveling te verdrijven of om zich te ontspannen. Gemotiveerde lezers kennen doorgaans een gevarieerd behoeftenpatroon (Saxer, 1980). Weinig gemotiveerde lezers daarentegen kennen vaak niet de vele mogelijkheden die boeken bieden of worden door allerlei drempels verhinderd om van boeken te genieten. Allochtone leerlingen kampen vaak met een taalachterstand in het Nederlands en zijn van thuis uit weinig vertrouwd met de westerse leesinfrastructuur (zie vorige paragrafen). Het is bijgevolg denkbaar dat zij door andere factoren tot lezen geprikkeld worden dan autochtone leerlingen.

In de vragenlijst werden dertien mogelijke leesmotivaties voorgesteld. Aan de informanten werd gevraagd om bij elke motivatie aan te geven of deze factor hen wel of niet zou aanzetten om te lezen. Bij de bespreking van de resultaten werd de variabele taalvaardigheid in het Nederlands als belangrijkste verklarende variabele opgenomen⁵. Binnen de groep hoog en laag taalvaardige leerlingen werd nadien een onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes⁶.

Vormen van persoonlijke leesvoldoening worden door Tellegen & Catsburg (1987) beschouwd als primaire kenmerken van leesvoldoening: het zijn vormen van leesvoldoening die de lezer intentioneel nastreeft door te lezen. Hieronder ressorteren instrumenteel-informatieve en emotioneel-intrinsieke leesmotivaties. Bij de eerste vorm van leesvoldoening wordt de nadruk gelegd op het boek als nuttig middel om kennis te vergaren, om te leren. Emotioneel-intrinsieke motivaties refereren aan het leesplezier, het lezen als stemmingsregulator of als middel om nieuwe, ongekende ervaringen op te doen. Daarnaast bestaan ook tal van externe leesimpulsen, die door derden kunnen worden gegeven. Hierbij denken we niet alleen aan volwassen bemiddelaars, zoals leerkrachten, ouders of bibliothecarissen, maar ook aan de peergroep. Verder kunnen externe tekstuele factoren de keuze van een boek mee bepalen en de verwachtingen van de lezer al dan niet inlossen.

Uit de resultaten in Tabel 4 komt een duidelijk patroon naar voren. Laag taalvaardige leerlingen profileren zich als een groep die vooral door externe factoren wordt geprikkeld om te lezen. Zij hechten een groot belang aan instrumenteel-informatief lezen. Dit stemt in grote lijnen overeen met eerder onderzoek (Saxer, 1980; Tellegen & Catsburg, 1987), waaruit blijkt dat moeizame lezers beter vertrouwd zijn met informatief lezen dan met lezen als ontspanning. Lezen dient als een middel om informatie te verzamelen en een taal te leren. Dit is een vorm van lezen die dagelijks wordt toegepast in het onderwijs, waar leerboeken gebruikt worden in functie van cognitieve leerdoelen. Deze lijn kan doorgetrokken worden naar de externe leesmotivaties. Laag taalvaardige leerlingen blijken gevoeliger voor aansporingen door derden dan hoog taalvaardige leerlingen.

Tabel 4: Leesmotivatie naar taalvaardigheid en geslacht

	hoog taalvaardig		laag taalvaardig		χ^2
	jongens	meisjes	jongens	meisjes	
Instrumenteel-informatieve leesvoldoening					
iets bijleren	63.9%		74.9%		7.87**
	63.4%	64.5%	72.2%	77.2%	0.03/0.89
een taal leren	44.3%		62.7%		25.44**
	46.8%	42.9%	60.2%	65.6%	0.56/1.18
Emotioneel-intrinsieke leesvoldoening					
ontspanning	68.1%		58.9%		6.87**
	59.9%	74.2%	58.6%	59.5%	8.61**/0.03
verveling	54.2%		54.2%		1.17
	54.7%	53.4%	43.1%	56.8%	0.06/6.97**
verdriet	7.8%		11.6%		3.19
	5.1%	9.8%	10.9%	12.3%	2.7/0.18
Aansporing door derden					
verplicht door school	47.9%		54.8%		3.58
	50.3%	46.5%	52.9%	56.8%	0.52/0.54
leerkracht	37.2%		48.9%		1.17
	36.3%	38.2%	50.6%	48.1%	0.15/0.22
ouders	28.3%		39.2%		9.91*
	28.8%	28.2%	43.5%	36.2%	0.01/2.04
vrienden	28.5%		39.8%		10.63**
	19.9%	34.1%	36.4%	44.1%	9.02**/2.24
verfilming	52.7%		55.8%		0.75
	57.7%	48.6%	54.2%	57.3%	2.99/0.36
Externe boekenmerken					
illustraties	23.6%		37.1%		11.48**
	27.1%	21.1%	43.7%	30.8%	1.31/4.66**
volume	24.2%		28.1%		1.51
	16.6%	30%	26.1%	30.9%	8.93**/1.01
Inhoudelijke boekenmerken					
titel	69.9%		60.2%		5.59*
	63.2%	75.5%	56.3%	64.7%	4.67*/1.96
korte inhoud	67.8%		62.8%		1.43
	58.6%	75.2%	52%	71.8%	8.19**/10.61**

Bemiddelaars uit de onmiddellijke omgeving zoals de leerkracht, ouders, vrienden, broers en zussen zijn belangrijke tussenpersonen bij de leesbevordering van laag taalvaardige leerlingen. Lezen gebeurt bij deze leerlingen vaak in het kader van verplichte lectuur voor school (dit geldt ook, maar in mindere mate, voor hoog taalvaardige leerlingen). Dit wijst erop dat laag taalvaardige leerlingen moeilijk tot een spontaan en zelfstandig leesgedrag komen en dat zij behoefte hebben aan begeleiding en ondersteuning. Deze ondersteuning vinden taalzwakke leerlingen ook in extratekstuele elementen zoals de illustraties en het volume van een boek.

Slechts een minderheid van de informanten leest om het plezier. Hoog taalvaardige meisjes ontpoppen zich als de meest intrinsiek gemotiveerde lezers. Vermoedelijk zullen zij zich het gemakkelijkst tot blijvende, enthousiaste lezers ontplooiën.

5. Conclusie en aanbevelingen

Algemeen wordt aangenomen dat allochtone leerlingen omwille van hun verschillende taal- en cultuurachtergrond minder lezen dan hun autochtone leeftijdgenoten. Onze onderzoeksresultaten ontkrachten grotendeels deze mythe: Turkse, Marokkaanse en Italiaanse 8- tot 14-jarigen in Vlaanderen lezen evenveel boeken als hun autochtone leeftijdgenoten. Uit de analyse blijkt dat geslacht en leeftijd veel belangrijker indicatoren zijn om de verschillen tussen veellezers en niet-of weiniglezers te verklaren dan etnische herkomst.

Zowel in allochtone als in autochtone gezinnen is de invloed van het leesklimaat thuis op het leesgedrag van de kinderen gering. De meeste Turkse en Marokkaanse kinderen groeien op in een gezin waar weinig of geen leesinteresses bestaan. Het gezin levert nauwelijks een bijdrage aan de leesontwikkeling van deze kinderen. Dit geldt echter ook voor de Vlaamse en de Italiaanse informanten die uit een gezin komen waar een iets gunstiger leesklimaat heerst. Vermoedelijk is de sociaal-economische status van de ouders een veel belangrijker invloedsfactor dan hun culturele herkomst. Dit zou verder onderzocht moeten worden. Verder kan men niet eenduidig stellen dat allochtone leerlingen minder frequent lezen wegens hun taalachterstand in het Nederlands. Leerlingen met een lager niveau van taalbeheersing in het Nederlands lezen niet minder, maar vertonen wél een verschillend behoeftenpatroon dan hoog taalvaardige leerlingen. De eersten komen moeilijk tot een spontaan leesgedrag en associëren lezen veel vaker met leeslessen op school. Zij zijn gevoeliger voor externe boekenmerken en aansporingen door derden.

Het is dan ook een belangrijke taak van het onderwijs om het leesplezier bij taalzwakke leerlingen aan te wakkeren. Leesplezier vormt een pijler voor de ontwikkeling van een blijvende leesinteresse, maar kan niet los gezien worden van leesbegrip. Moeizame lezers beleven weinig plezier aan lezen, als zij niet begrijpen wat in boeken wordt verteld. Op die manier lopen zij kans in een negatieve spiraal terecht te komen. Voor tweede-taalleerders is het in de eerste plaats

belangrijk dat hun taalachterstand in het Nederlands overbrugd wordt. Dit kan door de specifieke aanpak van het Nederlands als tweede taal, waarbij in eerste instantie aandacht wordt besteed aan interpretatieve taalvaardigheden. Kinderen moeten een boodschap hebben aan een verhaal en begrijpen wat in de klas gezegd wordt of wat in schoolboeken geschreven staat. Woordenschatonderwijs kan een bijdrage leveren aan de positieve ontwikkeling van leesbegrip. Het is van essentieel belang dat taalzwakke leerlingen, en allochtone leerlingen in het bijzonder, begrijpelijke, interessante en zinvolle teksten lezen. Het zoeken naar geschikt leesmateriaal voor moeilijke lezers is evenwel geen gemakkelijke opgave. Enerzijds dienen boeken aan te sluiten bij de algemene taalvaardigheid van de individuele lezer; anderzijds moet de inhoud aantrekkelijk zijn.

Wil men dat kinderen leesvaardiger worden en vlotter lezen, dan is het niet alleen belangrijk dat zij geschikt leesmateriaal kiezen of aangeboden krijgen, het is ook nodig dat zij meer lezen. Leesbevordering op school kan gerealiseerd worden door een gevarieerd en uitgebreid lecturaanbod ter beschikking te stellen, door op een aangename manier met boeken te werken en leerlingen in contact te brengen met vele mogelijke leeskanalen. Er moet gepleit worden voor een soepele samenwerking tussen de school en de openbare bibliotheek. Bibliotheken kunnen scholen ondersteunen in de uitbouw van een klasbibliotheek, in de keuze van interessant leesmateriaal en in allerhande materiële voorzieningen. Verder mag de gezinssituatie van de leerlingen niet uit het oog verloren worden. Leespromotie moet eveneens gericht zijn op de ouders. Het is belangrijk dat ouders actief bij de leesontwikkeling van hun kinderen betrokken worden en eventueel op initiatief van de school of de overheid begeleid worden bij de uitbouw van een gunstig leesklimaat in het gezin. Dit vraagt echter eerst een grondig onderzoek naar de leesattitudes en leesbehoeften van ouders en in het bijzonder naar de visies van allochtone ouders ten aanzien van lezen.

Kinderen met smaak doen proeven van boeken is geen eenvoudige taak, maar het vormt een wezenlijk onderdeel van het leesonderwijs. Jeugdboeken vormen een interessant taalaanbod voor taalzwakke kinderen. Verder kan het lezen van boeken een rol spelen bij het socialiseren in een multiculturele samenleving. Boeken bieden de mogelijkheid om andere culturen van binnenuit te leren kennen. Zowel voor allochtone als voor autochtone kinderen kan leesplezier uiteindelijk een zinvolle stap betekenen in hun zoektocht naar een eigen identiteit.

Noten

1. Het onderwijsvoorrrangsbeleid (OVb) kadert in een vernieuwd onderwijsbeleid dat vanaf het schooljaar '91-'92 van start ging in Vlaanderen. De aandacht gaat hierbij uit naar het verminderen van de onderwijsachterstanden van welbepaalde groepen kansarme leerlingen (migranten- en arbeiderskinderen) door middel van extra-lestijden (Ramakers, 1993).

2. Op basis van de beroepsprestigeschaal van Sixma & Ultee (1983) is een onderscheid gemaakt tussen drie verschillende sociaal-economische niveaus. De sociaal-economische status van een gezin is gemeten aan de hand van het beroep van beide ouders: het hoogste cijfer per gezin telt steeds als indicator voor de sociaal-economische status. Enkel de leerlingen die tot een lagere sociale groep behoren, zijn betrokken bij ons onderzoek.
3. Het hoofdeffect van leeftijd op de leesfrequentie van boeken moet genuanceerd worden omwille van het (klein) interactie-effect dat bestaat tussen leeftijd en herkomst. Een nadere analyse laat zien dat de invloed van leeftijd op de leesfrequentie van boeken niet geldt voor de groep Italiaanse meisjes. Wat hiervan de achterliggende oorzaken zijn, kon niet achterhaald worden.
4. Dit kan erop wijzen dat ons meetinstrument (*editing*-toets) te weinig groeimogelijkheden geeft aan betere leerlingen, waardoor er een 'plafond-effect' ontstaat: de taalvaardigheid zou zich op een bepaald niveau stabiliseren als gevolg van de constructie van de toets. Dit moet verder onderzocht worden.
5. Taalvaardigheid heeft in deze analyse een grotere predictiewaarde dan de variabele etnische afkomst. Daarom wordt in de volgende resultaten geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende etnische groepen, maar wordt de nadruk gelegd op het taalvaardigheidsniveau van de informanten. Aangezien taalvaardigheid en etnische afkomst sterk met elkaar correleren, is het zo dat de groep taalzwakke leerlingen in hoofdzaak bestaat uit de groep allochtone leerlingen (zie tabel 2).
6. De opsplitsing in een groep 'hoog taalvaardige' en een groep 'laag taalvaardige' leerlingen gebeurde aan de hand van de mediaan. De mediaan is een punt waarbij er evenveel observaties kleiner als groter dan dat punt zijn. Het gaat dus om een relatieve score, die enkel draagwijdte heeft in ons onderzoek. Om de verschillen tussen hoog en laag taalvaardige leerlingen enerzijds en jongens en meisjes binnen elke groep anderzijds te toetsen, werd gebruik gemaakt van de Chi-kwadraat test (χ^2). In de tabel worden significante effecten op 5%-niveau aangeduid met één asterisk; significante effecten op 1%-niveau met twee asterisken.

Bibliografie

- Bamberger, R. (Hrsg.) (1977). *Zehnjährige als Buchleser. Untersuchung zum Leseverhalten, zur Leseleistung und zu den Leseinteressen*. Wien: Jugend und Volk.
- Bevolkingsstatistieken (1993). Brussel, Nationaal Instituut voor de Statistiek, 2.
- Bogaerts, E. (1986). *Turkse jeugdlectuur in de plaatselijke openbare bibliotheek van Genk: zinvol en haalbaar*. Genk: Hoger Handels- en Taleninstituut (onuitgegeven eindverhandeling).

- Brassé, P. (1985). *Jonge migranten en hun vrije tijd: het sport- en vrijetijdsgedrag van jonge Turken en Marokkanen in Eindhoven en Dordrecht*. Amsterdam: Instituut voor sociale geografie.
- Cammaert, M.-F. (1985). *Migranten en thuisblijvers: een confrontatie. De leefwereld van Marokkaanse Berbervrouwen*. Leuven: Universitaire Pers.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: Mc Graw-Hill.
- Chambers, A. (1991). *The reading environment. How adults help children enjoy books*. Lockwood: Thimble Press.
- Damhuis, R., K. de Gloppe & E. van Schooten (1989). Leesvaardigheid in het Nederlands van allochtone en Nederlandse leerlingen in groep drie van het basisonderwijs. In: *Pedagogische Studiën*, 66, p 158-171.
- Eppink, A. (red.) (1981). *Kind-zijn in twee culturen. Jonge Marokkaanse en Turkse kinderen in Nederland*. Deventer: Van Loghem Slaterus.
- Freeman, A. (1983). *Het kinderboek als struikelblok*. Den Haag: NBLC.
- Gerlach, D. (Hrsg.) (1976). *Lesen und soziale Herkunft. Eine empirische Untersuchung zum Leseverhalten von Jugendlichen*. Weinheim: Beltz.
- Gerritsma, H. (1987). *Problemen bij tekstbegrip van allochtone leerlingen*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling
- Ghesquiere, R. (1993a). *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven: Acco.
- Ghesquiere, R. (1993b). *Leesbeesten en kijkcijfers. Onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar*. Averbode: Altiora.
- Köcher, R. (1988). Familie und Lesen. Eine Untersuchung über den einfluss des Elternhauses auf das Leseverhalten. In: *Archiv für Soziologie und Wirtschaftsfragen des Buchhandels*, 82.
- Krashen, S. & T. Terrell (1983). *The Natural Approach. Language acquisition in the classroom*. Oxford/San Francisco: Pergamon/Alemany.
- Lems, O. (1983). Turkse kinderen in de jeugdbibliotheek; twee enquêtes met elkaar vergeleken. In: *Samen leven, samen lezen*. Den Haag: NBLC, p. 61-66.
- Lierop, H. Van (1990). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon.
- Lil, J. van, M. Vooys & T. Van der Voort (1988). Het verband tussen televisiekijken en vrijetijdslezen; een dwarsdoorsnede studie. In: *Pedagogische Studiën*, 65, p. 377-389.
- Literatuur in Marokko en andere Arabische landen. Een verkenning vanaf de 19e eeuw tot heden* (1984). Den Haag: NBLC.
- Media en minderheden: een onderzoek naar kijk-, luister- en leesgedrag van een 8-tal etnische groepen* (1986). Amsterdam: Bureau Veldkamp Marktonderzoek.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational Books.
- Otter, M. (1993). *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen*. Amsterdam: SCO.
- Peer, W. van (1992). *Lees meer fruit: kinderen en literatuur*. Bohn-Stafleu: Van Loghum Houtem.

(manuscript aanvaard 7 april 1994)

- van jonge Turkijninnen. *SOA-Atlas 1992*. Den Haag: SCO, 1992.
- Ramirez, J. (ed.) (1993). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Combert, M.-F. (1985). *Algunos aspectos de la enseñanza del español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Schneider, E. & D. Schneider (1985). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Chen, W. (1985). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Chen, A. (1991). *The reading environment in the home*. In: *Reading in the home* (ed. by H. van der Lely & W. van der Lely), pp. 1-10. Amsterdam: SCO.
- Daniels, R. K. & G. van der Lely (1991). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Steen, E. A. (1992). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Klein, J. (1992). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Engel, J. (1992). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Turke kinderen in Nederland. Dordrecht: Van Leiden Stroom, 1992.
- Reuter, J. (1992). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Gedichten (1992). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Chen, W. (1992). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Gedichten (1992). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Enschede: Instituut voor Leerproblemen (1992). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Gedichten (1992). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Gedichten (1992). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- van Veen, J. (1992). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Köcher, R. (1992). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Gedichten (1992). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- fragen des Buchhandels, 83.
- Klein, J. (1992). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- de daarvoor. Oxford: Basil Blackwell, 1992.
- Leun, G. (1983). *Turke kinderen in de jeugdbibliothek: een enquête met elkaar vergeleken*. In: *Saxen leest, samen leest*. Den Haag: NBLC, p. 61-66.
- Lierop, H. van (1990). *El español en el extranjero*. Madrid: Arca.
- Lij, J. van, M. Voors & T. van der Voort (1988). *Het verband tussen televisiekijken en vrijetijdszaken: een kwantitatieve studie*. In: *Pedagogische Studiën*, 65, p. 377-389.
- Literatuur in Marokko en andere Arabische landen. Een verkenning vanaf de 19e eeuw tot heden* (1984). Den Haag: NBLC.
- Malle en anderheden: een onderzoek naar tijd, taal- en leestijd van een 3-tal etnische groepen* (1986). Amsterdam: Bureau Veldkamp Maatschappijwetenschappelijk.
- Nunzi, C. (1982). *Teaching reading skills in a foreign language*. London: Heinemann Educational Books.
- Oort, M. (1993). *Leesvaardigheid, leesonderwijs en bibliotheeklezen*. Amsterdam: SCO.
- Pier, W. van (1992). *Lees meer* (1992). Amsterdam: Bibliotheekwetenschappelijk.
- Logman Heem.
- (1991) *Lees meer* (1991). Amsterdam: Bibliotheekwetenschappelijk.