

Tilburg University

Verschillen in geletterdheidvaardigheden en slagingskans tussen monocultureel en multicultureel samengestelde klassen

Broeder, P.; Stokmans, M.J.W.

Published in:

De stralende lezer. Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen

Publication date:

2011

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):

Broeder, P., & Stokmans, M. J. W. (2011). Verschillen in geletterdheidvaardigheden en slagingskans tussen monocultureel en multicultureel samengestelde klassen: Het perspectief van docenten. In F. Hakemulder (Ed.), *De stralende lezer. Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen* (pp. 362-382). Eburon.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



VERSCHILLEN IN GELETTERDHEIDSVAAARDIGHEDEN EN SLAGINGSKANS TUSSEN MONOCULTUREEL EN MULTICULTUREEL SAMENGESTELDE KLASSEN. HET PERSPECTIEF VAN DOCENTEN

PETER BROEDER EN MIA STOKMANS

Universiteit van Tilburg
Postbus 90153, 5000 LE Tilburg
peter@broeder.com
m.j.w.stokmans@uvt.nl

Peter Broeder en **Mia Stokmans** zijn verbonden aan de Universiteit van Tilburg. Zij verrichten internationaal vergelijkend onderzoek naar antecedenten van cultuurparticipatie (waaronder lezen en gebruik van nieuwe media) met de focus op zowel de verwerving als de effecten van cognitieve competenties en gedragsrepertoires verkregen via primaire en secundaire socialisatieprocessen.

SAMENVATTING

Multiculturele klassen zijn een logisch gevolg van algemene globaliseringstendenzen en de eenwording van Europa. Dit heeft tot gevolg dat docenten steeds vaker geconfronteerd worden met grote culturele en talige diversiteit in hun dagelijkse lespraktijk. Deze diversiteit in taal, normen, waarden en ervaringen veroorzaakt mogelijk moeilijkheden in het overbrengen (communicatie) van de lesinhoud. Via talige interactie verwerven leerlingen geletterdheidsvaardigheden (zoals benoemen, begrijpen en doorgronden) die enerzijds specifiek zijn voor het vakgebied, maar anderzijds inzetbaar zijn in de bredere educatieve context en de maatschappij als geheel. Doordat in een multicultureel samengestelde klas mogelijk de kans op communicatie problemen groter zijn, is het bereikte niveau van geletterdheidsvaardigheden lager en daarmee de slagingskans voor het vak kleiner. In deze studie worden

deze veronderstellingen getoetst met behulp van empirische data verkregen met een vragenlijst onder docenten (N=169).

De resultaten geven aan dat docenten van multiculturele klassen meer problemen ervaren met geletterdheidsvaardigheden in hun dagelijkse lespraktijk dan docenten van monoculturele klassen. Dit geldt voor taalvakken, maar ook voor zaakvakken. Daarnaast percipiëren docenten van multiculturele klassen in vergelijking met docenten van monoculturele klassen een lager niveau van geletterdheid bij hun leerlingen en haalt een lager percentage van hun leerlingen het vereiste niveau op de geletterdheidsvaardigheden om het vak succesvol te volgen.



VERSCHILLEN IN GELETTERDHEIDS- VAARDIGHEDEN EN SLAGINGSKANS TUSSEN MONOCULTUREEL EN MULTICULTUREEL SAMENGESTELDE KLASSEN

HET PERSPECTIEF VAN DOCENTEN

INLEIDING

Multiculturele klassen zijn een logische consequentie van de dynamische eenwording van Europa en EG-verdragen betreffende het vrije verkeer van personen (Europees Parlement 2001). Hierdoor zijn verschillen in taalachtergrond van leerlingen prominent aanwezig in de dagelijkse lespraktijk (McPake e.a., 2007). Niet alleen verschillen leerlingen onderling in hun talenkennis, maar zijn er ook aanzienlijke verschillen in de beheersing van het Nederlands. Het PISA consortium (*Programme for International Student Assessment*), dat onderzoek doet naar de leesvaardigheid van leerlingen, stelt dat een voldoende beheersing van de instructietaal een belangrijke factor is voor schoolsucces (Alba, Handl en Muller, 1994). Wat een voldoende beheersing inhoudt, varieert natuurlijk tussen de onderwijssectoren, maar bepaalt wel de verwachtingen die een docent heeft ten aanzien van de taalbeheersing. Doordat de verschillen in de beheersing van het Nederlands samenhangen met zowel de sociaal-economische als etnische achtergrond van de leerlingen (Au, 1998; De Jong en Leseman, 2001) bestaat er een grote kans op een mismatch tussen het verwachte niveau en het gemiddelde niveau waarop het Nederlands beheerst wordt in multicultureel samengestelde klassen. Dit bemoeilijkt de taak van docenten.

Deze bijdrage gaat in op de ervaren moeilijkheden door docenten bij het lesgeven in multicultureel samengestelde klassen. Centraal staan de consequenties van de mismatch tussen enerzijds het schooltaalregister en de competenties van de leerlingen (verder aangeduid als geletterdheidsvaardigheden) en anderzijds de instructietaal en de veronderstelde leerlingcompetenties door de docent. Meer specifiek proberen we aan te tonen dat variaties in geletterdheidsvaardigheden het leerproces voor alle leerlingen in een multiculturele klas bemoeilijkt en daarmee de slagingskans verkleint, zoals het onderzoek van Dronkers (2010) al suggereerde.

Voor ons betoog gaan we uit van een sociaal-constructivistische benadering van (taal)onderwijs en (taal)leren (Gibbons, 2002; Cobb, 2006), waarbij de klas gezien wordt als een sociaal systeem waarin via communicatie het leerproces vormgegeven wordt. In het leerproces verwerven leerlingen via talige interacties competenties van geletterdheid die voorwaardelijk zijn voor het succesvol afronden van het vak en daarmee het schoolsucces (cf. Freeman en Freeman, 2007). De veronderstelling die verderop uitgewerkt wordt, is dat een multiculturele samenstelling van een klas samengaat met grotere verschillen in geletterdheidsvaardigheden tussen leerlingen waardoor het voor een docent moeilijker wordt de lesinhoud voor iedere leerling begrijpelijk maar niet kinderachtig (niet te complex en niet te simpel) uiteen te zetten. Als de lesinhoud te moeilijk of te kinderachtig is, verlaagt dat de motivatie bij leerlingen om de lesinhoud te doorgronden, waardoor het leerrendement afneemt en daarmee de slagingskans van alle leerlingen verkleind wordt. Deze uiteenzetting suggereert al dat verschillen in geletterdheidsvaardigheden niet alleen bepalend zijn voor de slagingskans voor taalvakken, maar ook voor de slagingskans voor zaakvakken.

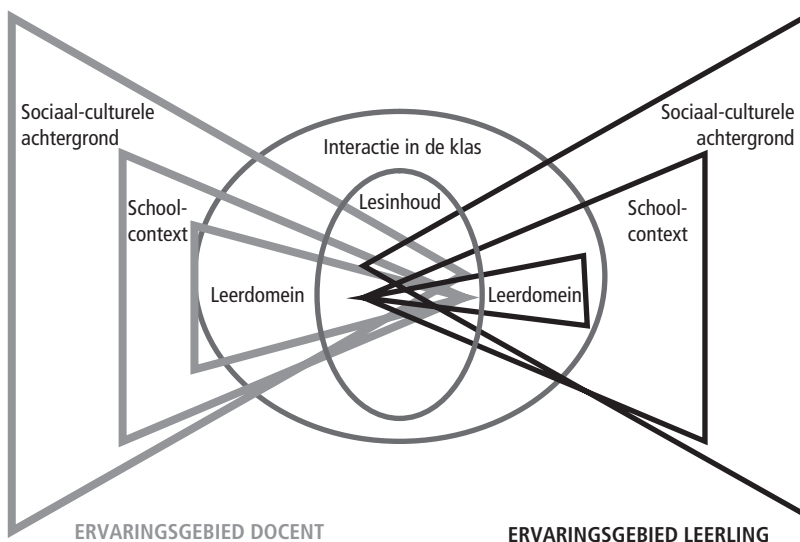
In voorgaande studies betreffende diversiteit in geletterdheid wordt vaak het leerlingperspectief gekozen waarbij verschillen in competenties gekoppeld worden aan sociaal-economische achtergrondkenmerken of (literaire) socialisatie (bijvoorbeeld Au, 1998; De Jong en Leseman, 2001; Stokmans, 2007; Dronkers, 2010). Maar in deze studie nemen we het docentperspectief als uitgangspunt. De docent is immers de persoon die diversiteit in geletterdheidsvaardigheden moet herkennen en aan kan geven wat het verschil is tussen het vereiste niveau en het gemiddelde niveau in de klas. Wanneer deze verschillen groot zijn, kan de docent problemen ervaren doordat de lesinhoud niet altijd overkomt zoals bedoeld, waardoor de slagingskans van leerlingen afneemt. Door het inventariseren van de ervaren problemen en slagingskansen vanuit het perspectief van docenten kan inzichtelijk gemaakt worden hoe urgent de problemen met geletterdheidsvaardigheden in een cultureel diverse lespraktijk zijn.

TALIGE INTERACTIE IN EEN DIVERS SOCIAAL COMMUNICATIESYSTEEM

Een eerste belangrijk uitgangspunt van het raamwerk van deze studie is een sociaal-constructivistisch paradigma (Vygotsky, 1987; Wilkinson en Silliman, 2000; Painter, 2001), met de volgende premissen:

- 1 Leren wordt gezien als een sociale activiteit: inter-persoonlijk gedrag is de basis voor nieuw conceptueel begrip.
- 2 Leren is geïntegreerd: er is een sterke relatie tussen mondeling en schriftelijk taalgebruik.
- 3 Een vereiste voor leren is interactie en deelname aan activiteiten in de klas: betrokken leerlingen zijn meer gemotiveerd en hebben de beste kans om succesvol te zijn op school.

Volgens het sociaal-constructivistische paradigma uiteen verschillen in zowel sociaal-economische als culturele achtergrond zich in verschillen in geletterdheidsvaardigheden. Een tweede belangrijk uitgangspunt van het raamwerk is een communicatiemodel (Fill, 2002). In het communicatiemodel wordt inzichtelijk gemaakt dat verschillen in geletterdheidsvaardigheden (tussen zowel leerling-docent als leerlingen onderling) maar ook verschillen in algemene kennis, waarden en normen de communicatie bemoeilijken omdat men niet dezelfde ‘taal’ spreekt, en niet terug kan grijpen op gedeelde kennis en ervaringen. Dit impliceert dat een multiculturele samenstelling van een klas samengaat met communicatieproblemen. Een schematische samenvatting van het raamwerk is gegeven in figuur 1.



FIGUUR 1 | EEN MODEL VOOR TALIGE INTERACTIE IN EEN CULTUREEL DIVERSE EDUCatieve CONTEXT

In het gepresenteerde raamwerk wordt leren (zowel van een taal als van vakkennis) gezien als het resultaat van interacties (gevisualiseerd door middel van cirkels) tussen twee personen met een verschillende culturele achtergrond. In figuur 1 is dit gevisualiseerd voor een leerling en een docent, maar het speelt ook tussen leerlingen onderling. Volgens het sociaal-constructivisme bepalen alle ervaringen, opgedaan binnen de les, de school en een bredere sociale context, de kennis, vaardigheden en attitudes die een persoon inzet in talige interactie. In figuur 1 zijn de verschillende ervaringsgebieden (les, school en bredere sociale context) weergegeven met driehoeken. De kleinste driehoek symboliseert ervaringen met het te leren of te onderwijzen domein en omvat specifieke kennis, vaardigheden, attitudes (zoals angst voor wiskunde) en ervaringen (episodische kennis ofwel concrete herinneringen) betreffende het vakgebied. Op basis van deze domeinspecifieke competenties wordt de talige interactie betreffende het onderwerp van de les vormgegeven.

Een groter ervaringsgebied (dat het vakspecifieke gebied omvat) is de schoolcontext. In dit domein zitten ervaringen die uitstijgen boven het specifieke vakgebied, maar schoolspecifiek zijn. Het bevat alle ervaringen, gewoonten, taalgebruik en andere aspecten van de schoolcultuur. De taalvariëteit waarin leerlingen worden onderwezen wordt vaak aangeduid als het schooltaalregister of 'academische taal' (Schleppgrell, 2004; Aarts, Demir en Vallen, 2011). In deze studie hanteren we de term geletterdheidsvaardigheden. Voor de operationalisatie van geletterdheidsvaardigheden sluiten we aan bij recente internationaal vergelijkende studies waarin cognitieve aspecten van taalvaardigheid van leerlingen centraal staan, zoals het PISA onderzoek: *Programme for International Student Assessment* (De Knecht-van Eekelen e.a., 2006), en het PIRLS-onderzoek: *Progress in International Reading Literacy Study* (Mullis e.a., 2006; Netten e.a., 2007).

De derde, allesomvattende driehoek is de sociaal-culturele achtergrond met alle ervaringen en taalvariëaties (inclusief straattaal) die opgedaan zijn in een bredere sociale context (thuis, familie, vrienden, de buurt, enz.). Figuur 1 visualiseert de situatie waarin een docent en een leerling enorm verschillen in talige, sociale en culturele achtergrond waardoor er weinig overlap is in de onderscheiden ervaringsgebieden. Hierdoor is er maar een kleine gemeenschappelijke basis waarbinnen de talige interactie moeiteloos verloopt.

De ervaringsgebieden van docenten komen tot uitdrukking in de vaktaal (het register) dat ze aanwenden om het vakgebied te onderwijzen maar ook de voorbeelden die ze kiezen en de uitleg die ze geven. Maar docenten proberen ook rekening te houden met de leerlingen in hun klas en passen hun talige interacties daarop aan. In een divers samengestelde klas is het aansluiten bij de ervaringsgebieden van de leerlingen problematisch omdat de leerlingen hiermee onderling zo

verschillen. Hoe meer divers de samenstelling van de klas, hoe groter de verschillen in ervaringsgebieden, hoe kleiner de algemene gemeenschappelijke basis voor communicatie met de klas als geheel (de tekst en het monoloog waarin de inhoud van de les uiteengezet wordt door de docent). Deze verschillen in ervaringsgebieden kunnen (gedeeltelijk) opgevangen worden door interactie in de klas (tussen de leerlingen onderling en docent-leerling). Leerlingen interpreteren een lesinhoud vanuit hun eigen ervaringsgebieden en de docent evenals medeleerlingen kunnen feedback geven over de uitleg of het standpunt van een leerling. Als leerlingen weinig ervaring hebben met het vakgebied, kunnen ze geen gebruik maken van deze vaktaal maar kunnen ze wel ervaringen uit aangrenzende vakgebieden aanwenden (zoals het berekenen van het verloop van een val bij natuurkunde en specifieke kennis van wiskunde), of meer algemene ervaringen met school (zoals het exact duiden van oorzaak-gevolg relaties) of ervaringen uit de sociaal-culturele achtergrond (zoals het uitleggen van een theorie met behulp van een voorbeeld).

De crux van het raamwerk is dat een docent in een educatieve setting een specifiek onderdeel van het vakgebied wil overbrengen aan leerlingen. Dit proces maakt gebruik van talige interacties die tot uitdrukking komen in de specifieke lesinhoud en de daarop volgende interacties in de klas. Deze talige interacties resulteren uit de wisselwerking tussen de ervaringsdomeinen van de leerlingen en de docent die gemotiveerd deelnemen aan de talige interacties. Deze talige interacties maken gebruik van geletterdheidsvaardigheden die niet specifiek zijn voor de lesinhoud, maar hun oorsprong vinden in bredere educatieve ervaringsdomeinen en ingebed kunnen zijn in sociaal-culturele achtergronden. Docenten proberen hun talige interactie af te stemmen op hun leerlingen. Bij deze afstemming speelt het verwachte niveau in geletterdheid een belangrijke rol, omdat dat het niveau is waarop docenten de interactie afstemmen. Als de geletterdheidsvaardigheden van (een substantieel deel van de) leerlingen erg divers zijn en niet overeenstemmen met het verwachte niveau, zal de docent problemen ervaren bij het uiteenzetten en illustreren van de lesinhoud en zullen de leerlingen problemen ervaren bij het interpreteren van de lesinhoud (te moeilijk, of zo gemakkelijk kan het toch niet zijn, wat wordt werkelijk bedoeld). Hierdoor wordt het leerproces bemoeilijkt, niet alleen bij taalvakken maar ook bij zaakvakken.

Op basis van dit theoretische raamwerk formuleren we de volgende veronderstellingen:

- 1 Docenten van multiculturele klassen (d.w.z., met hoofdzakelijk leerlingen met een andere taal dan Nederlands als eerste taal, T₁) ervaren meer problemen met geletterdheid om de lesinhoud te communiceren dan docenten van

monoculturele klassen (d.w.z., met hoofdzakelijk leerlingen met Nederlands als eerste taal, T1).

- 2 Dit geldt voor alle vakken, maar waarschijnlijk sterker voor taalvakken dan zaakvakken.
- 3 Docenten van multiculturele klassen verwachten lagere niveaus van geletterdheidsvaardigheden bij hun leerlingen dan docenten van monoculturele klassen.
- 4 Docenten van multiculturele klassen verwachten dat een lager percentage van hun leerlingen het vereiste niveau van geletterdheidsvaardigheden voor het vak zullen halen in vergelijking met docenten van monoculturele klassen.

Voordat we deze veronderstellingen kunnen onderzoeken, zullen we eerst nauwkeuriger ingaan op geletterdheidsvaardigheden. In deze studie beperken we ons tot de receptieve vaardigheden. We zullen inzichtelijk maken hoe de verschillende vaardigheden samenhangen met de interpretatie en daarmee het begrijpen van de lesinhoud door leerlingen.

TYPING VAN (RECEPTIEVE) GELETTERDHEIDSVAAARDIGHEDEN VOOR TALIGE INTERACTIE IN EEN SCHOOLSE CONTEXT

Ieder vakgebied dat op school onderwezen wordt, maakt gebruik van abstracte begrippen en vaktermen om zonder verwijzing naar specifieke situaties fenomenen te duiden. Daarbij zijn deze verwijzingen erg precies en eenduidig om de fenomenen, en de relaties daartussen exact te beschrijven. Deze precieze verwijzingen moeten leerlingen als zodanig ook interpreteren. Hiermee komen we bij de meta-cognitieve vaardigheden (geletterdheidsvaardigheden) die typerend zijn voor talige interactie in de schoolse context (schooltaal of academische taal). Om deze te identificeren en te omschrijven, maken we gebruik van meta-cognitieve vaardigheden die gericht zijn op betekenisvorming en het verkrijgen van inzicht (decoderen van de lesinhoud) in geschreven teksten. Voor het domein lezen zijn deze vaardigheden nauwkeurig in kaart gebracht in het PIRLS onderzoek. In deze studie worden vier metacognitieve vaardigheden onderscheiden (Mullis e.a., 2006: 3):

- 1 Het achterhalen van expliciet gegeven informatie.
- 2 Het maken van eenvoudige, voor de hand liggende inferenties.
- 3 Het interpreteren en integreren van ideeën en informatie.
- 4 Bepaling van de tekstsoort en op basis daarvan de betekenis van de tekst bijstellen.

De eerste vaardigheid richt zich op de informatie die in de les overgedragen wordt. Waar gaat de les over en wat wordt er letterlijk gezegd. De leerling is in staat om

de beoogde informatie te herkennen in de tekst of in de communicatie. Het slagen van deze taak hangt voor een groot deel samen met woordenschat en het geven van betekenis op zinsniveau. Vragen die beantwoord kunnen worden zijn: wie doet wat, waar en wanneer.

Bij de tweede vaardigheid wordt niet alleen de letterlijke, essentiële informatie uit de tekst gehaald, maar moet de leerling ook informatie die in de tekst op verschillende plaatsen aanwezig is integreren om het tijdspad vast te stellen, eenvoudige oorzaak-gevolg relaties te leggen, relationele conclusies te trekken (de relatie tussen twee (of meer) personages, fenomenen), dan wel een argumentatielijntje vast te stellen. Daarnaast moet de leerling in staat zijn om eenvoudige inferenties te maken door 'lege plekken' in de redenering in te vullen. Dit omdat betekenis wel op de communicatie gebaseerd is, maar niet direct in de communicatie uitgesproken wordt. Deze vaardigheid maakt gebruik van informatie die in verschillende delen van de communicatie gepresenteerd wordt.

Bij de derde vaardigheid die we onderscheiden, wordt de betekenisgeving aangevuld met 'buitentekstuele' informatie. Leerlingen interpreteren de informatie uit een tekst en integreren deze met eigen kennis, vaardigheden, ideeën, attitudes en ervaringen (men maakt gebruik van alle ervaringsdomeinen; het vak, de school en de sociaal-culturele achtergrond). De betekenisgeving is individueel omdat elke leerling vanuit eigen ervaringsdomeinen aan de communicatie deelneemt. Belangrijke vragen die op dit niveau beantwoord kunnen worden, zijn: Wat voor implicaties heeft deze informatie voor een bepaald fenomeen waaraan de tekst gereleerd is (of mij als persoon), in welke mate komen ideeën uit de tekst overeen met ideeën uit andere teksten of de ideeën van de leerling. De leerling reflecteert op dat wat gecommuniceerd wordt in het licht van zijn/haar ervaringsdomeinen.

Bij de laatste metacognitieve vaardigheid wordt een helikopterperspectief ingenomen. De betekenis van de tekst wordt geëvalueerd in het licht van het teksttype. Hierbij gebruiken leerlingen kennis over taalconventies, genres, tekststructuur en kennis van het standpunt van de auteur (de bron) om de betekenis van de tekst kritisch te beschouwen. Leerlingen kunnen op basis van deze kennis de betekenis van de tekst bijstellen, dan wel in het 'juiste' licht bekijken.

Door het onderscheiden van deze vier metacognitieve vaardigheden kunnen de geletterdheidsvaardigheden nauwkeuriger omschreven worden. De vaardigheden zijn te typeren als procedurele kennis (hoe moet ik omgaan met een tekst) met vage grenzen. De volgorde waarin ze toegepast worden, kan afhankelijk zijn van de situatie of het doel van de leerling. Als een leerling bijvoorbeeld snel informatie wil traceren in een tekst, helpt bekendheid van het tekstgenre en de corresponderende tekstopbouw. Tabel 1 geeft een opsomming van de specifieke indicatoren van

geletterdheidsvaardigheden die in deze studie worden onderscheiden en aan docenten zijn voorgelegd.

TABEL 1 | RECEPTIEVE GELETTERDHEIDSVAAARDIGHEDEN

| Globale vaardigheid | Indicator |
|--|--|
| LUISTEREN (Woorden kennis) | <ul style="list-style-type: none"> – Frequent voorkomende woorden uit het vakgebied (gezien het leerjaar) – Ongebruikelijke woorden uit het vakgebied of erbuiten (gezien het leerjaar) |
| BEGRIJPEN (Wat staat er letterlijk) | <ul style="list-style-type: none"> – Betekenis op zinsniveau: Wie, wat, wanneer – Betekenis op alinea niveau: Wie doet wat, waarom, waartoe, in een bepaalde situatie |
| DOORGRONDEN (Wat wordt ermee bedoeld) | <ul style="list-style-type: none"> – Inleving in het verhaal en bruikbaarheid van de informatie voor de persoon – Argumentatielijn: Onderkennen van impliciete en expliciete argumenten/ideeën, volledigheid van de argumentatie, strookt het standpunt met de visie van de lezer – Betekenis op het niveau van de globale tekst (soort tekst, communicatief doel van de tekst, globale inhoud/thema, teneur/toon van de tekst) en aanpassingen van de interpretatie vanuit dat perspectief |

METHODE VAN ONDERZOEK

Deze studie is uitgevoerd in Nederland (zomer 2009-zomer 2010) en kan getypeerd worden als een beschrijvend onderzoek vanuit het docentperspectief, waarbij enerzijds ingegaan wordt op de mate waarin docenten problemen gerelateerd aan geletterdheid ondervinden in hun lespraktijk en anderzijds het gepercipieerde en vereiste niveau van geletterdheidsvaardigheden van hun leerlingen. De meningen en percepties van docenten zijn door middel van een online vragenlijst achterhaald. Hiertoe zijn stakeholders van netwerken voor basisonderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs benaderd. Gestreefd is naar een voor Nederland representatieve groep docenten.

RESPONDENTEN

De online vragenlijst is door 169 personen die werkzaam zijn in het onderwijs ingevuld. In tabel 2 staan belangrijke persoonskenmerken samengevat.

TABEL 2 | KENMERKEN VAN DE STEEKPROEF

| Kenmerk | |
|-----------------------------------|--|
| LEEFTIJD | 42,5 jaar (s.d.=12,55) |
| GESLACHT | 67% vrouw |
| JAREN WERKZAAM IN HET ONDERWIJS | 16,2 jaar (s.d.=12,05) |
| ERVARING LESGEVEN MEERTALIGE KLAS | 8,09 jaar (s.d.=9,76) |
| AFGERONDE OPLEIDING | 55% PABO; 50% 2 ^e graads; 35% 1 ^e graads |
| SCHOLING MEERTALIGE KLAS | 1,2 (s.d.=1,07) (helemaal niet=1; 5-puntsschaal) |
| NASCHOLING MEERTALIGE KLAS | 1,59 (s.d.=1,10) (helemaal niet=1; 5-puntsschaal) |
| LESGEVEN | 38% basisschool; 49% onderbouw VO/VMBO; 13% bovenbouw VO |

Uit tabel 2 valt op te maken dat het merendeel van de ondervraagde docenten al veel jaren werkzaam is in het onderwijs, hoewel er een aanzienlijke spreiding is in het aantal ervaringsjaren. Verder valt op dat in de eigen opleiding en in de nascholing het thema 'lesgeven in een meertalige klas' nauwelijks aan de orde is gekomen. Dit is des te opmerkelijk omdat maar 19% van de docenten lesgeeft in een klas met bijna 100% leerlingen met Nederlands als eerste taal (Ti); 29% geeft les aan een klas met hoofdzakelijk (75%) leerlingen met Nederlands als Ti; 24% geeft les aan een klas waarin de helft van de leerlingen Nederlands als Ti heeft; 16% geeft les aan een klas met nauwelijks (25%) leerlingen met Nederlands als Ti en 12% geeft les aan een klas waarin minder dan 10% van de leerlingen Nederlands als Ti heeft.

DE VRAGENLIJST

Zoals gezegd zijn de meningen en opinies van docenten met behulp van een vragenlijst achterhaald. De vragenlijst is afgenomen in het kader van het EUCIM-TE project (Broeder en Stokmans, 2009; www.eucim-te.nl). In deze rapportage wordt maar een klein deel van de resultaten besproken. De volgende onderdelen uit de vragenlijst zijn relevant:

- 1 De achtergrondkenmerken van de docent, zoals samengevat in tabel 2.
- 2 De mate waarin docenten problemen ervaren met geletterdheid in de lespraktijk. Deze zijn in kaart gebracht door middel van de globale receptieve vaardigheden zoals samengevat in de linkerhelft van tabel 1. Docenten worden gevraagd om per vaardigheid (luisteren, begrijpen en doorgronden) aan te geven in welke mate problemen ervaren worden ('In hoeverre bemoeilijken verschillen in de hieronder genoemde geletterdheidsvaardigheden het lesgeven in uw situatie?', 'helemaal niet = 1'; 'heel veel = 5').

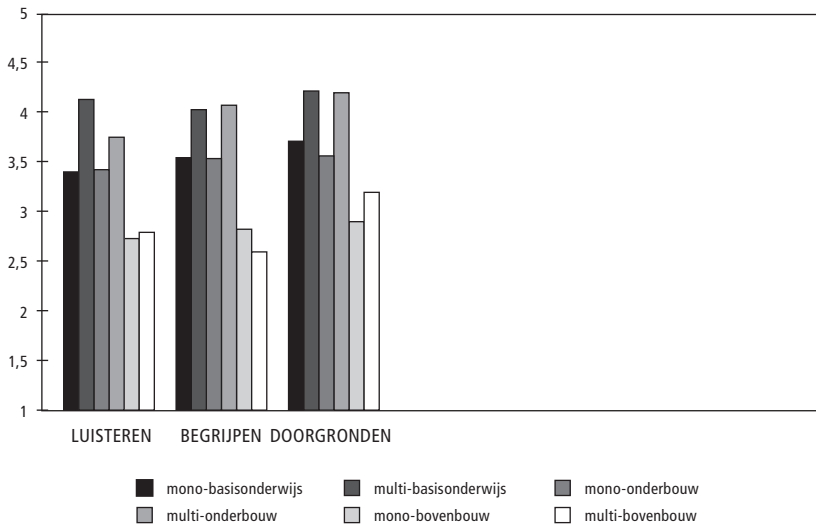
- 3 Het gepercipieerde niveau van geletterdheidsvaardigheden. Docenten wordt gevraagd om per indicator van de receptieve geletterdheidsvaardigheden, zoals samengevat in het rechterdeel van tabel 1, het prestatieniveau aan te geven (*Hoe presteert uw leerlingengroep naar uw mening op deze vaardigheden in uw vakgebied, gezien het leerjaar?*, 'veel slechter dan verwacht mag worden = 1', 'zoals verwacht mag worden = 3', 'veel beter dan verwacht mag worden = 5', en aangevuld met 'niet relevant').
- 4 Het percentage leerlingen dat het vereiste niveau van geletterdheidsvaardigheden behaalt om het vak succesvol af te ronden. Voor iedere indicator van de receptieve geletterdheidsvaardigheden (zoals samengevat in het rechterdeel van tabel 1) wordt gevraagd welk percentage van de leerlingen het vereiste niveau haalt om het eigen vak succesvol te volgen (*Hoeveel procent van uw leerlingen behaalt het vereiste niveau op deze vaardigheden om uw vak succesvol te volgen?*, 'bijna niemand = 1', 'bijna iedereen = 5', en aangevuld met 'niet relevant').

RESULTATEN

In de veronderstellingen zoals geformuleerd in de inleiding, worden de percepties en meningen van docenten van multiculturele klassen gecontrasteerd met de percepties en meningen van docenten van monoculturele klassen. Om dit contrast te onderzoeken, vergelijken we de uitspraken van docenten met hoofdzakelijk leerlingen met Nederlands als Ti (monocultureel) met de uitspraken van docenten met de helft of meer leerlingen die Nederlands niet als Ti hebben. Hiertoe wordt de steekproef in twee groepen verdeeld: 48% van de docenten blijkt te doceren aan een eentalige klas, terwijl 52% doceert aan een meertalige klas. Verder blijkt uit de beschrijving van de respondenten dat ongeveer 38% lesgeeft aan een basisschool, 49% aan de onderbouw vo/vmbo en 11% aan de bovenbouw vo. Deze verschillen in onderwijssector worden meegenomen in de analyse.

PROBLEMEN MET GELETTERDHEID IN DE LESPRAKTIJK

In deze paragraaf worden de twee veronderstellingen getoetst dat (1) een docent van een multiculturele klas meer problemen ervaart met geletterdheid om de lesinhoud te communiceren dan een docent van een monoculturele klas en dat (2) dit geldt voor alle vakken. Figuur 2 geeft een overzicht van de omvang van de problemen met de globale receptieve geletterdheidsvaardigheden uitgesplitst naar klassen met minder/meer dan 50% leerlingen met Nederlands als Ti (mono/multi) en onderwijssector (basisonderwijs, onderbouw vo, bovenbouw vo).



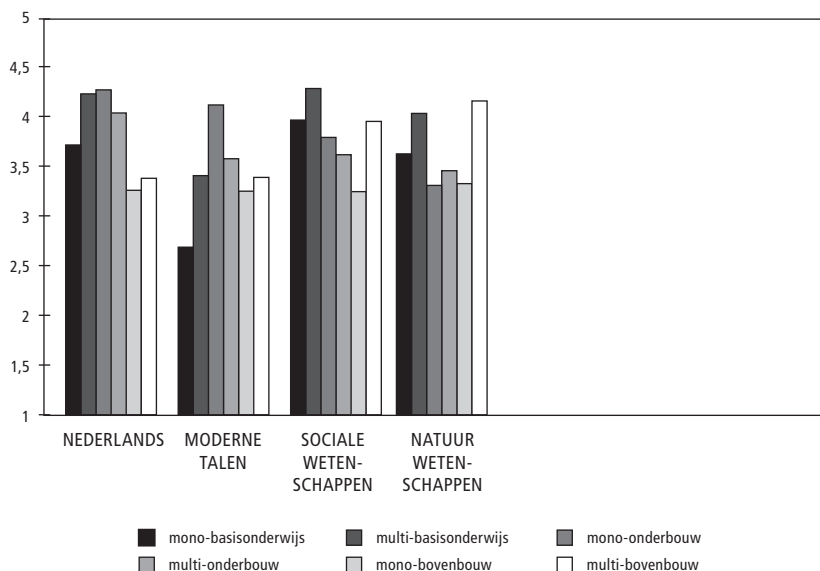
FIGUUR 2 | DE GEMIDDELDE DOOR DOCENTEN ERVAREN PROBLEMEN MET GELETERDHEIDSVAAARDIGHEDEN VAN DE LEERLINGEN

Een variantie-analyse (Anova met de factoren talige klas [minder/meer dan 50% leerlingen met Nederlands als T1] en onderwijssector [basisschool, onderbouw vo, bovenbouw vo]) geeft voor alle aspecten van geletterdheid aan dat er een verschil bestaat voor talige klassen (Luisteren: $F(1,120)=5,48$; $p<0,05$; $\eta^2=0,04$. Begrijpen: $F(1,119)=5,44$; $p<0,05$; $\eta^2=0,04$. Doorgronden: $F(1,121)=8,91$; $p<0,05$; $\eta^2=0,07$). Het blijkt dat in klassen met meer dan 50% leerlingen met Nederlands als T1 significant minder problemen worden ervaren. Daarnaast zijn er verschillen tussen de onderwijssectoren (Luisteren: $F(2,120)=4,92$; $p<0,05$; $\eta^2=0,08$. Begrijpen: $F(2,119)=6,23$; $p<0,05$; $\eta^2=0,09$. Doorgronden: $F(2,121)=4,66$; $p<0,05$; $\eta^2=0,07$). In het basisonderwijs en de onderbouw vo is de omvang van de problemen met geletterdheid vergelijkbaar, maar de problemen zijn groter dan in de bovenbouw vo.

Daarnaast laat figuur 2 zien dat docenten meer problemen ervaren als de geletterdheidsvaardigheden cognitief complexer worden. Indien meer informatie (in de tekst dan wel buitentekstueel) geïntegreerd moet worden, worden meer problemen ervaren. Dit is ook te verwachten vanuit het onderhavige theoretisch kader (zie figuur 1); er ontstaan in een diverse klas juist problemen bij het betekenis toedichten aan de lesactiviteiten als er meer aanspraak gemaakt wordt op ervaringsgebieden.

Een belangrijke vraag is nu of deze problemen zich voordoen bij taalvakken of ook bij zaakvakken? In figuur 3 en figuur 4 staan de gemiddelden van de ervaren

problemen, in het algemeen, voor ieder van de vakken. Opmerkelijk is dat bij alle vakken, taalvakken zowel als zaakvakken, problemen met geletterdheidsvaardigheden zich in belangrijke mate voordoen (bijna alle gemiddelden zijn boven de 3, wat het midden op een 5-puntsschaal aangeeft).

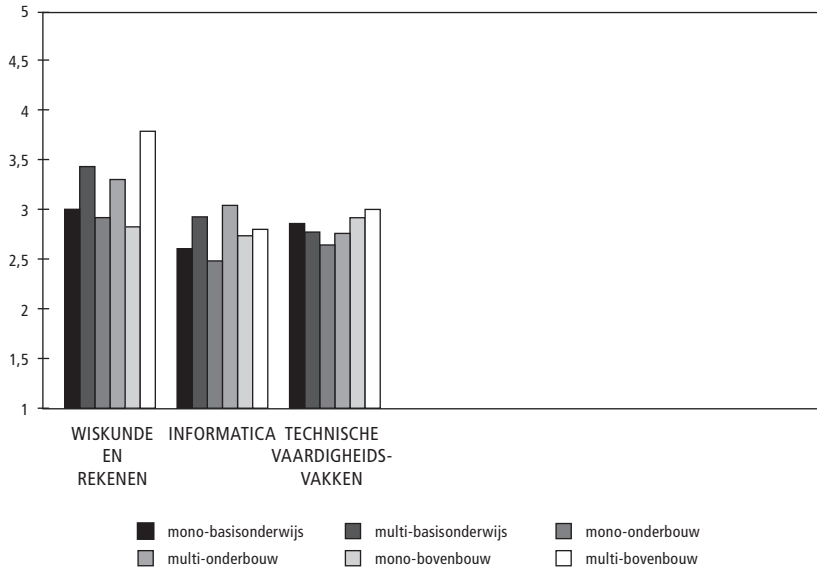


FIGUUR 3 | DE ERVAREN PROBLEMEN MET GELETTERDHEID VOOR DE VAKKEN NEDERLANDS, MODERNE TALEN, SOCIALE WETENSCHAPPEN EN NATUURWETENSCHAPPEN.

Voor taalvakken zijn de ervaren problemen groot (gemiddeld 4 voor Nederlands en 3,5 voor moderne talen) en verschillen niet voor talige klas (Nederlands: $F(1,118)=0,18; p>0,10$; moderne talen: $F(1,103)=0,05; p>0,10$). Wel zijn er verschillen tussen de onderwijssectoren (Nederlands: $F(2,118)=3,94; p<0,05$; moderne talen: $F(2,103)=6,21; p<0,05$). Bij het vak Nederlands ervaren docenten vergelijkbare problemen op de basisschool en de onderbouw maar meer problemen dan op de bovenbouw. Voor moderne talen ervaren docenten vergelijkbare problemen op de basisschool en de bovenbouw en minder problemen dan op de onderbouw.

Ook voor de vakken sociale en natuurwetenschappen zijn de problemen groot (gemiddeld 3,8 voor sociale wetenschappen en 3,5 voor natuurwetenschappen), maar nu zijn er geen verschillen per talige klas (sociale wetenschappen: $F(1,102)=0,53; p>0,10$; natuurwetenschappen: $F(1,95)=2,38; p>0,10$), noch bij de onderwijssectoren

(sociale wetenschappen: $F(2,102)=2,35$; $p=0,10$; natuurwetenschappen: $F(2,95)=1,89$; $p>0,10$).



FIGUUR 4 | DE ERVAREN PROBLEMEN MET GELETTERDHEID VOOR DE VAKKEN: WISKUNDE EN REKENEN, INFORMATICA EN TECHNISCHE VAARDIGHEIDSVAKKEN

Voor de vakken wiskunde en rekenen zijn de gerapporteerde problemen aanzienlijk (gemiddeld 3,15), en verschillen significant voor talige klas ($F(1,97)=4,91$; $p<0,05$) maar niet tussen de onderwijssectoren ($F(2,97)=0,14$; $p>0,10$). Bij een monoculturele klas worden over alle onderwijssectoren heen minder problemen met geletterdheid ervaren bij de vakken wiskunde en rekenen.

Voor technische vaardigheidsvakken en het vak informatica zijn de ervaren problemen kleiner, maar niet afwezig (gemiddeld genomen 2,77 voor beide vakken). Het blijkt dat er geen verschillen tussen de klassen bestaan voor de technische vaardigheidsvakken (Taligheid: $F(1,92)=0,05$; $p>0,10$. Onderwijssector: $F(2,92)=0,36$; $p>0,10$). Maar voor het vak informatica zijn er wel verschillen: bij monoculturele klassen worden minder problemen ervaren ($F(1,98)=4,19$; $p<0,05$) en dat geldt voor alle onderwijssectoren ($F(2,94)=0,03$; $p>0,10$).

HET GEPERCIPIEERDE EN VEREISTE NIVEAU VAN GELETTERDHEIDSVAAARDIGHEDEN

In deze paragraaf worden de derde en vierde veronderstelling onderzocht dat (3) docenten van multiculturele klassen lagere niveaus van geletterdheid percipiëren en wordt (4) verwacht dat een kleiner percentage van hun leerlingen het vereiste niveau zal halen in vergelijking met docenten van monoculturele klassen. De verschillen in de gepercipeerde niveaus staan aangegeven in figuur 5.

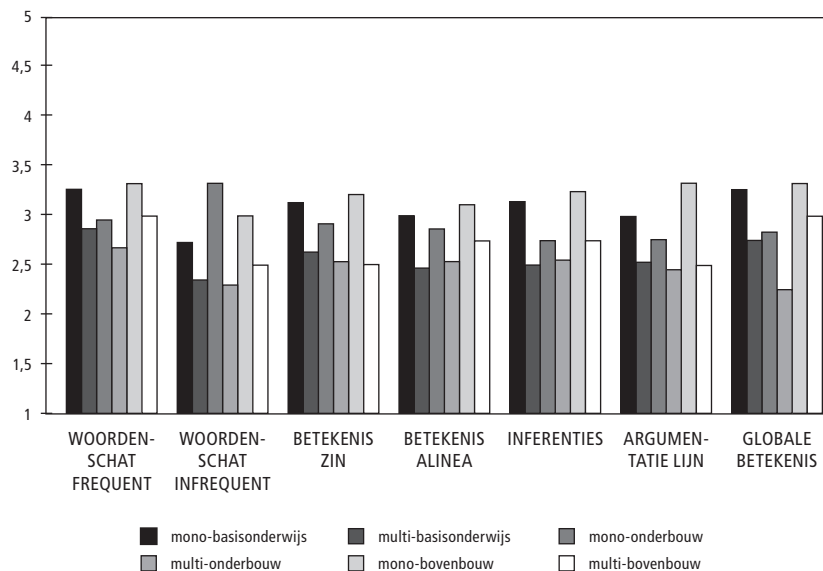


FIGURE 5 | GEMIDDELDE GEPERCIPIEERDE PRESTATIENIVEAUS OP GELETTERDHEIDSVAAARDIGHEDEN
 (1 = VEEL SLECHTER DAN VERWACHT, 3 = ZOALS VERWACHT MAG WORDEN, 5 = VEEL BETER DAN VERWACHT)

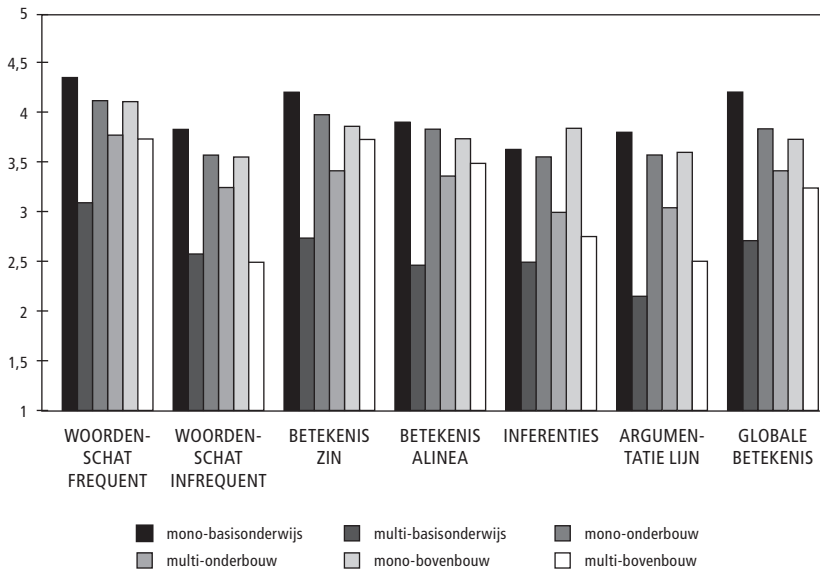
Visuele inspectie van figuur 5 suggereert drie belangrijke bevindingen:

- 1 Multiculturele klassen presteren onder het verwachte niveau (de waarde 3) voor alle onderscheiden geletterdheidsvaardigheden.
- 2 Docenten van multiculturele klassen percipiëren systematisch een lager prestatieniveau dan docenten van monoculturele klassen voor alle geletterdheidsvaardigheden. Variantie-analyses bevestigingen deze suggestie, behalve voor woordenschat (Frequente woorden: $F(1,101)=2,42; p>0,10$. Infrequente woorden: $F(1,96)=1,41; p>0,10$. Betekenis van zinnen: $F(1,97)=6,00; p<0,05$; $\eta^2=0,06$. Betekenis van alinea: $F(1,94)=5,38; p<0,05$; $\eta^2=0,05$. Inferenties: $F(1,90)=4,37$;

$p < 0,05$; $\eta^2 = 0,05$. Argumentatie lijn: $F(1,88) = 5,33$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,06$. Globale betekenis van de tekst: $F(1,97) = 8,82$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,08$.

- De verschillen tussen de onderwijssectoren lijken verwaarloosbaar, wat natuurlijk te verwachten was gezien de instructie. Variantie-analyse geeft aan dat de verschillen tussen de onderwijssectoren niet significant zijn behalve voor globale betekenis van de tekst (Frequente woorden: $F(2,101) = 0,89$; $p > 0,10$. Infrequente woorden: $F(2,96) = 1,68$; $p > 0,10$. Betekenis van zinnen: $F(2,97) = 0,38$; $p > 0,10$. Betekenis van alinea: $F(2,94) = 0,33$; $p > 0,10$. Inferenties: $F(2,90) = 0,91$; $p > 0,10$. Argumentatie lijn: $F(2,88) = 1,11$ $p < 0,10$. Globale betekenis van de tekst: $F(2,97) = 3,99$; $p < 0,05$; $\eta^2 = 0,08$). Op globale betekenis van de tekst scoren basisschoolleerlingen en onderbouwleerlingen VO vergelijkbaar meer lager in vergelijking met bovenbouwleerlingen VO.

Analyse van figuur 5 gaf aan dat multiculturele klassen volgens de docenten slechter presteren op geletterdheidsvaardigheden. Maar is deze lagere prestatie ook bepalend voor het slagen voor het vak, met andere woorden, halen leerlingen het vereiste niveau op de geletterdheidsvaardigheid om het vak succesvol af te ronden?



FIGUUR 6 | GEMIDDELD PERCENTAGE VAN DE KLAS DAT HET VEREISTE NIVEAU OP DE GELETERDHEIDSVAAARDIGHEDEN HAALT (1 = MINDER DAN 10%, 3 = ONGEVEER 50%, 5 = BIJNA 100%)

Figuur 6 geeft de gemiddelde verwachte slagingspercentages per vaardigheid en suggereert drie belangrijke bevindingen:

- 1 Minder dan 60% (wat gelijk staat aan 3,5 in de figuur) van de leerlingen uit multiculturele klassen behalen het vereiste niveau op alle geletterdheidsvaardigheden, behalve op woordenschat frequente woorden.
- 2 Minder leerlingen uit multiculturele klassen, in vergelijking met monoculturele klassen, behalen het vereiste niveau op ieder van de geletterdheidsvaardigheden om het vak succesvol te volgen. Statistische analyses bevestigen deze suggestie (Frequente woorden: $F(1,89)=9,13$; $p<0,05$; $\eta^2=0,09$. Infrequente woorden: $F(1,85)=12,10$; $p<0,05$; $\eta^2=0,13$. Betekenis van zinnen: $F(1,84)=17,52$; $p<0,05$; $\eta^2=0,17$. Betekenis van alinea: $F(1,82)=13,94$; $p<0,05$; $\eta^2=0,15$. Inferenties: $F(1,79)=14,40$; $p<0,05$; $\eta^2=0,15$. Argumentatie lijn: $F(1,80)=22,07$; $p<0,05$; $\eta^2=0,22$. Globale betekenis van de tekst: $F(1,83)=13,91$; $p<0,05$; $\eta^2=0,14$).
- 3 De verschillen tussen de onderwijssectoren zijn erg klein. Statistische analyses bevestigen deze gelijkheid op het verwachte slagingspercentage (Frequente woorden: $F(1,89)=0,83$; $p>0,10$. Infrequente woorden: $F(1,85)=0,92$; $p>0,10$. Betekenis van zinnen: $F(1,84)=0,96$; $p>0,10$. Betekenis van alinea: $F(1,82)=2,19$; $p>0,10$. Inferenties: $F(1,79)=0,68$; $p>0,10$. Argumentatie lijn: $F(1,80)=1,29$; $p>0,10$. Globale betekenis van de tekst: $F(1,83)=0,52$; $p>0,10$).

CONCLUSIE EN BETEKENIS

Zoals verwacht mocht worden op basis van het theoretische raamwerk (en algemene verwachtingen) ervaren docenten meer problemen in multiculturele klassen (voornamelijk met Nederlands als tweede taal) dan in klassen met voornamelijk leerlingen met Nederlands als eerste taal. Maar in het algemeen is de omvang van de geletterdheidsproblemen, vooral op de basisschool en in de onderbouw vo/vmbo aanzienlijk. Zelfs in klassen met hoofdzakelijk leerlingen met Nederlands als T1, ervaren gemiddeld genomen de docenten bij het luisteren en begrijpen redelijk veel problemen (3,5 op een schaal van 5). Dit is ongeveer een half punt lager dan in een multiculturele klas, waarbij men de ervaren problemen met het luisteren en begrijpen zou kunnen duiden als 'veel' (4 op een schaal van 5). De omvang van de ervaren problemen wordt aanzienlijk kleiner op de bovenbouw vo, ook het verschil tussen monoculturele en multiculturele klassen wordt dan kleiner. Deze daling in ervaren problemen kan enerzijds gerelateerd worden aan de schoolcarrière (in de bovenbouw zit de leerling al langere tijd in dezelfde schoolse context) en anderzijds aan de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen. Daarnaast kan intelligentie een rol spelen. In vervolgonderzoek kan nader ingegaan worden

op (sociaal-economische en socialisatie) factoren die samengaan met problemen in geletterdheidsvaardigheden.

Zoals verwacht vanuit het theoretische kader van deze studie manifesteren problemen met geletterdheid zich niet alleen bij taalvakken, maar ook bij zaakvakken. Echter, de resultaten van deze studies tonen aan dat deze problemen groot zijn voor taalvakken (Nederlands en moderne talen), sociale wetenschappen en natuurwetenschappen en dat de omvang van de problemen niet verschilt tussen mono- en multiculturele klassen. Opmerkelijk is dat bij wiskunde en rekenen de problemen met geletterdheid toch nog aanzienlijk zijn en juist wel verschillen tussen mono- en multiculturele klassen: de problemen zijn bij multiculturele klassen groter. Dit is opmerkelijk omdat zowel rekenen als wiskunde hoofdzakelijk gebaseerd zijn op een abstracte 'rekenkundige' taal, met veel cijfers en tekens die de bewerkingen weergeven. Maar blijkbaar vereist het uitleggen en doorgronden van een typisch beta-vak aanzienlijke geletterdheidsvaardigheden.

Op basis van het theoretische raamwerk werd verwacht dat geletterdheidsvaardigheden de slagingskans van een vak bepalen. De resultaten tonen aan dat in een klas waarin Nederlands als Ti-achtergrond domineert, procentueel meer leerlingen het verwachte niveau en het vereiste niveau op de geletterdheidsvaardigheden behaalt. Ook nu zijn de verschillen tussen een mono- en multiculturele klas structureel en erg groot. Betreffende het vereiste niveau is het verschil op de basisschool vaak meer dan een punt op een 5-puntsschaal (wat neerkomt op minimaal ongeveer 20%), terwijl het verschil op het vmbo en de onderbouw vo ongeveer een half-punt is (ongeveer 10%). Het verschil tussen de mono- en multiculturele klas in de bovenbouw vo is moeilijk te duiden: de monoculturele klas heeft wel structureel een hoger slagingspercentage, maar de verschillen zijn bij woordkennis relatief klein, worden groter bij geletterdheidsvaardigheden gerelateerd aan begrijpen (een kwart punt) en zijn substantieel bij geletterdheidsvaardigheden gerelateerd aan doorgronden (bijna 1 punt: ongeveer 20%). Opvallend is dat de slagingspercentages niet variëren over de onderwijssectoren. Dit kan het gevolg zijn van de vraagstelling waarin gevraagd werd om het verwachte en vereiste niveau in geletterdheidsvaardigheden aan te passen aan het onderwijsniveau, waardoor het percentage leerlingen dat het vereiste niveau haalt (om het vak te halen) gelijk blijft.

De resultaten van deze studie geven aan dat het gewenst is om in de opleiding en nascholing van docenten aandacht te besteden aan het verwerven van geletterdheidsvaardigheden in een diverse talige en culturele klas. In een multiculturele klas zijn de communicatieproblemen groot en de verschillen in slagingskans tussen de mono- en multi-culturele klassen zijn erg groot. Wanneer we naar de beschrijving van de docentkenmerken kijken, valt op dat docenten gemiddeld genomen helemaal

niet tot nauwelijks cursussen gevolgd hebben met betrekking tot de meertalige klas. Dit is een teken aan de wand omdat de problemen juist in een meertalige klas zo groot zijn en dramatische gevolgen hebben voor de slagingskans, zeker op de basisschool waar juist de basis gelegd wordt door de verdere schoolcarrière.

In het EUCIM-TE project (*European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching*) is daarom een voorstel gedaan om dit probleem op Europees niveau aan te pakken. Een van de resultaten van het project is een voorstel voor een docentencurriculum op hoofdlijnen. Dit curriculum bestaat uit drie hoofdmodules, die niet los van elkaar gezien kunnen worden:

- 1 Geletterdheidsvaardigheden en taalverwerving in een schoolse context.
- 2 Didactiek om geletterdheidsvaardigheden voor alle leerlingen in een klas en over alle vakken te doceren.
- 3 Organisatie en management om deze geïntegreerde aanpak te plannen, te verwezenlijken en te monitoren.

In 2011 start het EUCIM-TE project met de implementatiefase van het docentencurriculum. In deze fase staat centraal de landspecifieke uitwerking en concretisering van de hoofdlijnen van het Europese kerncurriculum (EUCIM-TE Consortium, 2010)

BIBLIOGRAFIE

- Aarts, R., S. Demir en T Vallen (2011). Characteristics of academic language register occurring in caretaker-child interaction: development and validation of a coding scheme. *Language Learning* (te verschijnen).
- Alba, R, J. Handl en W. Muller (1994). Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, pp. 209-237.
- Au, K. (1998). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30, 2, pp. 297-329.
- Broeder, P. en M. Stokmans (2009). *Teacher education needs analysis: the Netherlands*. Köln: EUCIM-TE consortium (www.eucim-te.eu).
- Cobb, T. (2006). Constructivism, applied linguistics, and language education. *Encyclopedia of language and linguistics*, K. Brown (ed.). Oxford: Elsevier, pp. 85-88.
- Dronkers, J. (2010). *Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data*. Maastricht: Oce Business Services.

- EUCIM-TE Consortium (2010). *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (IALT): An instrument for training pre- and in-service teachers and educators*. Köln: EUCIM-TE Consortium (www.eucim-te.eu).
- Europees Parlement (2001). *Feiten over de Europese Unie*. (http://www.europarl.europa.eu/factsheets/2_3_o_nl.htm)
- Fill, C. (2002). *Marketing communication*. New Jersey: Prentice Hall.
- Freeman, Y. en D. Freeman (2007). Four keys for school success for elementary English learners. In: *International handbook of English language teaching*, J. Cummins en C. Davison (eds). New York: Springer, pp. 349-364.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NJ: Heinemann.
- Jong, O. de en P. Leseman (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39, pp. 389-414.
- Knecht-van Eekelen, A. de, E. Gille en R. van Rijn (2006). *Resultaten PISA 2006*, Arnhem: CITO.
- Netten, A., L. Verhoeven en M. Droop (2007). *PIRLS 2006. Rapport Nederland*, Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- McPake, J., T. Tinsley, P. Broeder, L. Mijares, P. Latomaa en W. Martyniuk (2007). *Valuing all languages in Europe*. Graz: ECML.
- Mullis, V., A. Kennedy, M.O. Martin en M. Sainsbury (2006). *PIRLS 2006 Assessment framework and specification*. Boston: TIMSS and PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College.
- Painter, C. (2001). *Learning through language in early childhood*. London: Classell Academic.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: a functional linguistic perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stokmans, M. (2007). *De casus Bazar: Effectmeting van een leesbevorderingsproject*. Delft: Eburon. (Stichting Lezen, 8).
- Vygotsky, L.S. (1987). *Collected works*, Volume I. New York: Plenum.
- Wilkinson, L. en E. Silliman (2000). Classroom language and literacy leaning. In: *Handbook of reading research*, M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson en R. Barr (eds.), Volume III. London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 339-360.