

# **Masterthesis Orthopedagogiek**

## **Adolescenten in het vmbo**

### **Ontlezing en niveau van woordenschat**

<b>Naam:</b>	<b>Saskia Verlegh</b>
<b>Studentnummer:</b>	<b>3102564</b>
<b>Thesisbegeleidster:</b>	<b>Drs. C. J. van Kruistum</b>
<b>Tweede beoordelaar:</b>	<b>Prof. Dr. P. P. M. Leseman</b>
<b>Master:</b>	<b>Orthopedagogiek</b>
<b>Werkveld:</b>	<b>Leerlingenzorg</b>
<b>Datum:</b>	<b>27 juni 2009</b>

## Adolescenten in het vmbo – Ontlezing en niveau van woordenschat

---

### Samenvatting

Het doel van het huidige onderzoek was om de relatie tussen lezen als vrijetijdsbesteding en woordenschatniveau van adolescenten uit het tweede leerjaar van het vmbo uit de provincie Utrecht te onderzoeken. Daarbij is een vergelijking gemaakt tussen mono- en bilinguale leerlingen van de diverse leerwegen van het vmbo. Door middel van het afnemen van een internetvragenlijst en een taaltoets bij 199 leerlingen (gemiddelde leeftijd 13,80 jaar) werd informatie verzameld over hun leesgedrag in de buitenschoolse context en hun woordenschatniveau. In het onderzoek komt naar voren dat adolescenten in het vmbo weinig in hun vrije tijd lezen. Verder laten de resultaten zien dat lezen als vrijetijdsbesteding niet bijdraagt aan het niveau van woordenschat. De thuistaal van de leerlingen blijkt de belangrijkste voorspeller te zijn van het woordenschatniveau.

---

### Inleiding

In de loop der jaren heeft het mediagebruik van Nederlanders als vrijetijdsbesteding aanzienlijke veranderingen ondergaan (Huysmans, De Haan, Van den Broek & Van Ingen, 2006). Twee vormen van mediagebruik blijken gaandeweg terrein te hebben verloren: het lezen van gedrukte media en het luisteren naar de radio en muziek als hoofdactiviteit. Desondanks bleef de totale tijd die aan media gespendeerd wordt, ongeveer negentien uur per week per persoon, door de jaren heen constant. Tussen 1975 en 1997 is dit gegeven toe te schrijven aan het meer televisie kijken door mensen. Sinds het midden van de jaren negentig is de intrede van de computer en het internet in de Nederlandse huishoudens duidelijk merkbaar in de tijd die besteed wordt aan de nieuwe media. Dit gaat sinds 2000 ten koste van de televisietijd. De toename van het computergebruik is inherent aan de verspreiding van computers in huishoudens. Tussen 1985 en 2000 steeg het aandeel Nederlanders dat thuis over een computer kon beschikken van 18% naar 70%. In de daaropvolgende vijf jaar zette deze verspreiding zich voort tot het niveau van 87% in 2005. Door de opkomst van het *world wide web* maken ook steeds meer mensen gebruik van de mogelijkheden van het internet. Het aandeel van de Nederlandse bevolking dat thuis een internetaansluiting heeft, steeg van 16% in 1998 naar 86% in 2008 (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2009).

De recente veranderingen in het mediagebruik als vrijetijdsbesteding, dat wil zeggen de toename van het computergebruik, is vooral te danken aan de jongere helft van de bevolking en dan met name tieners (Huysmans et al., 2006). Zo beschikken vrijwel alle gezinnen met tieners over een computer en een internetaansluiting (Duimel & De Haan, 2007). In snel tempo heeft de computer een vaste plaats in hun mediarepertoire verworven (Huysmans, De Haan & Van den Broek, 2004). Daarbij komt dat jongeren van jongs af aan met deze technologie zijn opgegroeid waardoor het computergebruik geïntegreerd is in hun leven (Duimel & De Haan, 2007). Jongeren geboren na 1980 worden dan ook wel de 'digitale generatie' genoemd (De Haan & Van 't Hof, 2006). In het onderzoek

van Roberts en Foehr (2008) komt naar voren dat adolescenten meer tijd aan media spenderen dan elk andere activiteit naast slapen, met een gemiddelde van meer dan zes uur per dag voor mediagebruik. In het totale mediagebruik blijkt er steeds meer ruimte te worden gewonnen door de nieuwe media. Daarbij lijkt het mediamenu van adolescenten onderhevig te zijn aan veranderingen in het media-aanbod in huis en persoonlijke voorkeuren (Livingstone & Bovil, 1999). De vraag rijst of hun computertijd in mindering komt op hun overig mediagebruik, zoals lezen, of op andere vormen van vrijetijdsbesteding (Huysmans et al., 2004).

Op basis van eerdere publicaties over lezen (Knulst, Kraaykamp, Van den Broek & De Haan, 1996; Huysmans et al., 2004, 2006) kan worden verondersteld dat gedrukte media in toenemende mate concurrentie van andere media en andere vormen van vrijetijdsbesteding ondervinden. Al sinds de jaren vijftig duiden peilingen van de vrijetijdsbesteding op een geringer wordende rol van gedrukte media in het vrijheidsrepertoire. Deze trend wordt ook wel gekarakteriseerd als 'ontlezing' (Huysmans et al., 2004). Deze bevindingen sluiten aan bij een internationaal onderzoek waarin vijftienjarige leerlingen worden gevolgd op allerlei gebieden (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2001). De resultaten suggereren namelijk dat adolescenten weinig positief tegenover lezen in hun vrije tijd staan. Over het algemeen rapporteert 44% van de leerlingen alleen te lezen om informatie te vergaren, meer dan een derde geeft aan enkel te lezen als dat moet en 21% is het eens of zeer eens met de stelling dat lezen verspilde tijd is. In vergelijking met andere landen blijken de vijftienjarige leerlingen in Nederland minder geïnteresseerd te zijn in lezen. Ruim 40% van de Nederlandse leerlingen leest niet voor zijn of haar plezier en ongeveer 30% leest dertig minuten of minder per dag (OECD, 2001).

Lezen voor plezier blijkt echter positieve uitkomsten te hebben op de linguïstische ontwikkeling, waaronder woordenschatopbouw (Martin-Chang & Gould, 2008). In de meta-analyse van De Glopper, Fukkink en Swanborn (2000) komt naar voren dat de groei van woordenschat mede het gevolg is van incidenteel leren tijdens het lezen. Gemiddeld genomen leren leerlingen 15% van de onbekende woorden die zij tijdens het lezen tegenkomen. Daarbij geldt dat naarmate leerlingen ouder worden, de woordleerkansen toenemen. Ook de mate van leesvaardigheid zorgt voor een hogere kans tot incidenteel woordleren (Pulido, 2003; Swanborn & De Glopper, 1999). Nagy, Anderson en Herman (1987) stellen zelfs dat het grootste gedeelte van woordenschat receptief geleerd wordt door lezen of door luisteren. Zij dragen de 'Incidental Acquisition Hypothesis' aan met als belangrijk uitgangspunt dat lezen de meest effectieve manier is voor woordenschatopbouw. Daarnaast is de lexicale input van ouders van groot belang voor de vroege ontwikkeling van de woordenschat van kinderen (Hoff & Naigles, 2002; Weizman & Snow, 2001). De woordenschat van kinderen groeit door de interactie met ouders en door de vaardigheid van het kind om uit deze gesprekken informatie te extraheren (Hoff & Naigles, 2002).

Volgens Verhallen (1995) kan woordenschat worden opgevat als de kern van taalvaardigheid, want voor het overdragen en begrijpen van talige boodschappen zijn woorden het meest essentieel. Bovendien vormen woorden op school de basis voor kennisoverdracht. Verhoeven en Vermeer (1992) geven aan dat woorden niet geleerd worden als losse eenheden, maar als 'labels' van concepten die ingebed zijn in het totale netwerk dat aangeduid kan worden als iemands kennis van de wereld. Er

kan een onderscheid gemaakt worden in welke woorden geleerd worden. Ten eerste kan een woord receptief gekend worden oftewel het woord wordt gekend als men het tegenkomt. Ten tweede kan een woord ook productief gekend worden. Dit betekent dat het woord actief wordt gebruikt als men het nodig heeft. Daarbij geldt dat de receptieve woordkennis vele malen groter is dan de productieve woordkennis (Webb, 2005).

Woordenschat lijkt een onderschat probleem te zijn in het voortgezet onderwijs. Uit een enquêteonderzoek onder brugklasleerlingen is gebleken dat ruim de helft van de leerlingen zelf aangeeft problemen te hebben met 'moeilijke woorden in de schoolboeken'. De docenten signaleren wel problemen met begrijpend en studerend lezen, maar in veel mindere mate woordenschatproblemen (Hacquebord, 2004). De aandacht voor woordenschat is de afgelopen jaren vooral toegenomen in het onderwijsveld en onderzoek naar Nederlands als Tweede Taal, met name in het primair onderwijs (Appel & Verhallen, 1998; Leseman & De Jong, 2000; Verhoeven & Vermeer, 1992, 2000, 2006). In het voortgezet onderwijs is deze aandacht er nog nauwelijks. Uitbreiding van woordenschat vindt in het voortgezet onderwijs voornamelijk plaats in het vakonderwijs en is sterk gerelateerd aan het vaktaalleren en aan conceptontwikkeling in de vakken. Tekstboeken spelen hierbij een belangrijke rol, waarbij wordt uitgegaan van een reeds verworven basisvocabulary van schoolwoorden (Hacquebord, Linthorst, Stellingwerf & De Zeeuw, 2004). Deze veronderstelling lijkt echter niet realistisch te zijn ten aanzien van veel leerlingen. Zo hebben anderstalige leerlingen een aantoonbaar woordenschatttekort aan het eind van de basisschool (Verhoeven & Vermeer, 2000) en zijn daardoor belemmerd bij de overgang naar het voortgezet onderwijs. Het Sociaal Cultureel Planbureau onderschrijft deze aanvangsverschillen in zijn 'Rapportage Minderheden 2003' (Gijsberts, 2003). De taalachterstand van allochtone leerlingen, gekeken naar Turkse en Marokkaanse leerlingen, blijkt gemiddeld ten minste twee leerjaren te betreffen. In het kader van deze achterstanden wordt gesproken van het 'Matthew effect' ofwel 'Mattheüs-effect' (Stanovich, 1986, zoals geciteerd in Verhoeven & Vermeer, 2000). De achterstanden van allochtone leerlingen worden bij zowel woordenschat als bij begrijpend lezen niet kleiner, maar worden juist bij de zwakke groepen groter. Dit effect is verklaarbaar: doordat de taaleisen steeds hoger worden, en ook autochtone leerlingen zich verder ontwikkelen, blijven allochtone leerlingen steeds achter en slagen ze er niet in een inhaalslag te maken (Teunissen & Hacquebord, 2002).

Bij de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs wordt het uitgangspunt van één soort onderwijs voor alle leerlingen losgelaten. Differentiatie tussen schoolsoorten van verschillend niveau en selectie van leerlingen doet zijn intrede. Sinds een decennium zijn het mavo en het vbo vervangen door de verschillende leerwegen van het vmbo. Deze leerwegen staan in een hiërarchische verhouding; de theoretische leerweg is een voortzetting van het mavo, het vbo is teruggekeerd als de kaderberoepsgerichte en basisberoepsgerichte leerweg, voor de zwakste leerlingen is er het praktijkonderwijs. Gezien de grote verschillen in prestatieniveau aan het eind van het basisonderwijs is het geen verrassing dat allochtone leerlingen niet evenredig doorstromen naar de verschillende schoolsoorten van het voortgezet onderwijs. Leerlingen van allochtone herkomst stromen veel minder door naar een havo- of vwo-opleiding en veel meer naar het vmbo (Herweijer, 2003).

De grote verschillen in het prestatieniveau van allochtone leerlingen vallen maar ten dele toe te schrijven aan het aantal jaren onderwijs in het Nederlands (Hacquebord & Stellingwerf, 2005). De linguïstische en sociaal-culturele achtergronden van deze leerlingen zijn minstens zo bepalend voor hun bereikte schoolsucces. Zo hebben allochtone leerlingen reeds bij aanvang van de basisschool een aanzienlijke prestatieachterstand in vergelijking met autochtone niet-achterstandleerlingen (Gijsberts, 2003). In verscheidene onderzoeken komen de opleiding van de ouders, de thuistaal, de beheersing van het Nederlands door de ouders en de lage geletterdheid als verklaringen voor deze achterstand naar voren (Aarts & Verhoeven, 1999; Driessen, Van der Slik & De Bot, 2002; Leseman, 2000; Tesser & Iedema, 2001; Verhoeven & Vermeer, 2006). Het opleidingsniveau van de ouders is van belang, omdat hoger opgeleide ouders hun kinderen meer en betere instructie kunnen geven dan lager opgeleide ouders. Een groot deel van de Turkse en Marokkaanse ouders heeft nauwelijks onderwijs gevolgd. Bovendien beheersen deze ouders het Nederlands amper en spreken zij dus ook thuis geen Nederlands met hun kinderen (Gijsberts, 2003).

Tot op heden is er weinig onderzoek verricht naar de woordenschat van leerlingen in het voortgezet onderwijs vergeleken met leerlingen in het primair onderwijs (Hacquebord et al., 2004). Het huidige onderzoek zal de woordenschat van monolinguale en bilinguale adolescenten nader bekijken. Onder monolinguale leerlingen worden leerlingen verstaan die Nederlands als moedertaal hebben. Over het algemeen betreft deze groep leerlingen autochtone adolescenten. Bilinguale leerlingen zijn leerlingen waarvoor het Nederlands de tweede taal is. Vaak hebben deze leerlingen een allochtone achtergrond, wat in de meeste gevallen met zich mee brengt dat ze het Nederlands niet van huis uit spreken (Teunissen & Hacquebord, 2002). Verder worden in dit onderzoek enkel leerlingen van het vmbo onderzocht. Regelmatig wordt het vmbo in onderzoek als één schooltype beschreven, zonder de verscheidene prestatieniveaus aan te geven (e.g. Duimel & De Haan, 2007). De diverse leerwegen van het vmbo worden in dit onderzoek onderscheiden en onderzocht. Daarnaast kijkt het huidige onderzoek de buitenschoolse context van leerlingen, namelijk lezen als vrijetijdsbesteding. Door meer inzicht te hebben in de vrijetijdsbesteding van leerlingen, kunnen middelbare scholen beter anticiperen op de behoeften en interesses van hun leerlingen. Tevens wordt bekeken of lezen als vrijetijdsbesteding bijdraagt aan de woordenschatopbouw van leerlingen.

Het huidige onderzoek richt zich dus op de relatie tussen lezen als vrijetijdsbesteding en de woordenschat van mono- en bilinguale leerlingen van de diverse leerwegen van het vmbo. De vraagstelling van het onderzoek luidt als volgt: *‘Wat is de relatie tussen lezen als vrijetijdsbesteding en de woordenschat van mono- en bilinguale leerlingen binnen de basisberoepsgerichte, kaderberoepsgerichte leerweg en de theoretische leerweg van het vmbo?’*. Aan de hand van deze vraagstelling worden verscheidene onderzoeksvragen bekeken waarbij de verschillen tussen mono- en bilinguale leerlingen en de verschillen tussen leerlingen binnen de basis- en kaderberoepsgerichte en de Theoretische Leerweg van het vmbo afzonderlijk worden onderzocht. In het onderzoek wordt gekeken naar de hoeveelheid tijd die aan lezen in de vrije tijd wordt besteed, het niveau van woordenschat en de relatie tussen lezen als vrijetijdsbesteding en het woordenschatniveau. Naast deze verschillen tussen de leerlingen is het van belang om te onderzoeken in hoeverre thuistaal bij

activiteiten als lezen invloed hebben op de woordenschat van leerlingen. De thuistaal van leerlingen wordt dus nader bekeken als beschrijvende en verklarende factor.

Aan de hand van de vraagstelling en de onderzoeksvragen kunnen er verwachtingen worden uitgesproken. In het onderzoek wordt verwacht dat er een relatie aangetoond zal worden tussen lezen als vrijetijdsbesteding en woordenschat van mono- en bilinguale leerlingen van de basis- en kaderberoepsgerichte en theoretische leerweg van het vmbo. Ook wordt verwacht dat de leerlingen weinig lezen als vrijetijdsbesteding, zowel voor ontspanning als voor educatieve doeleinden (Knulst et al., 1996; Huysmans et al., 2004, 2006; OECD, 2001). Verder wordt verwacht dat bilinguale leerlingen een lager niveau van woordenschat zullen hebben dan monolinguale leerlingen (Verhoeven & Vermeer, 2000; Gijsberts, 2003). Hetzelfde geldt voor leerlingen van de basis- en de kaderberoepsgerichte leerweg in vergelijking met leerlingen van de theoretische leerweg van het vmbo (Hacquebord et al., 2004). Ten slotte wordt verwacht dat de thuistaal van leerlingen invloed heeft op het niveau van woordenschat (Verhoeven & Vermeer, 2000, 2006).

## **Methode**

### **Participanten en procedure**

De populatie van het onderzoek bestaat uit adolescenten uit het tweede leerjaar van het vmbo uit de provincie Utrecht in Nederland. Uit deze populatie is een selecte steekproef getrokken (N = 243) waarin de scholen gericht benaderd zijn. Er waren drie middelbare scholen betrokken waarvan vier klassen per school hebben deelgenomen aan het onderzoek. Van alle leerlingen die benaderd zijn, deden er 227 mee aan het onderzoek, waarvan 102 meisjes en 125 jongens. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen is 13,79 jaar. In het verdere onderzoek wordt er een onderscheid gemaakt tussen monolinguale leerlingen (N = 127) en bilinguale leerlingen (N = 100).

De dataverzameling is uitgevoerd door één masterstudent Orthopedagogiek van de Universiteit Utrecht. De procedure begon met het werven van middelbare scholen in de provincie Utrecht. Wanneer een middelbare school wilde participeren, werden met de school afspraken gemaakt over de data waarop de afname van het onderzoek plaats kon vinden. Eventueel werd hieraan voorafgaand een bezoek gebracht aan de school om het onderzoek verder mondeling toe te lichten. De dataverzameling geschiedde in twee schoolbezoeken. Tijdens het eerste schoolbezoek is er bij de leerlingen een vragenlijst via het internet afgenomen over hun buitenschoolse tijdsbesteding in brede zin. Voor dit bezoek was een computerzaal gewenst. Tijdens het tweede schoolbezoek werden enkele talige vaardigheden van de leerlingen gemeten door middel van testen voor hun spelling en woordenschat. Beide schoolbezoeken besloegen ongeveer een lesuur. In aanwezigheid van de desbetreffende docenten vonden de schoolbezoeken plaats in klassenverband. Na deelname aan het onderzoek ontvingen de leerlingen een Iri-scheque ter waarde van € 10. Alle gegevens van de leerlingen en van de scholen zijn in het onderzoek vertrouwelijk en anoniem behandeld.

### **Meetinstrumenten**

*Lezen als vrijetijdsbesteding*

Binnen dit onderzoek wordt het lezen als vrijetijdsbesteding beperkt tot klassieke media, zoals boeken, kranten en tijdschriften. Deze vrijetijdsbesteding werd gemeten door een internetvragenlijst die ontwikkeld is om de buitenschoolse context met betrekking tot de algehele geletterdheid te onderzoeken. De internetvragenlijst is een uitwerking van de diverse dimensies van geletterdheid die in de literatuur worden onderscheiden (Heath, 1980). De eerste dimensie is Producent/Consument waarmee bedoeld wordt op activiteiten die productief of consumptief zijn (bv. 'Praat je wel eens met een leraar of mentor over je toekomstplannen? versus 'Luister je wel eens naar een preek of gebed in een kerk of moskee?'). De tweede dimensie betreft Modaliteit wat het type en de hoeveelheid aan gebruik van media inhoudt. Zo wordt de nieuwe media omschreven als multimodaal, doordat verschillende modaliteiten gecombineerd worden, zoals schrift, beeld en geluid (bv. 'Speel je wel eens voor de lol een spel op een spelletjessite?'). De derde dimensie is Afstand in tijd en plaats waarmee een indeling wordt gemaakt tussen de hoeveelheid gedeelde context tussen mensen. Zo delen mensen in een face-to-face gesprek dezelfde tijd en plaats, terwijl dit bij een auteur en zijn lezers niet het geval is (bv. 'Lees je wel eens een boek om je te ontspannen, zoals Harry Potter of Kippenvel?'). De vierde dimensie betreft Sociale afstand waarmee het persoonlijk kennen van mensen en hun rol in de geletterde activiteit wordt bekeken (bv. 'Sms je wel eens om contact te houden met je vrienden?'). Ten slotte is de vijfde dimensie Domein wat de functie of het doel van de activiteit inhoudt (bv. 'Kijk je wel eens televisie om te weten wat er in de wereld gebeurt, bijvoorbeeld naar het journaal?'). In totaal bestond de internetvragenlijst uit 69 items. Bij elke item werden follow-upvragen aan de leerlingen gesteld met betrekking tot de frequentie van de activiteit, de taal waarin de activiteit plaatsvindt en hoe belangrijk de leerling de activiteit vindt.

Voor het concept lezen als vrijetijdsbesteding zijn verscheidene items van de vragenlijst van belang voor het onderzoek. Dit zijn items uit de vragenlijst die de klassieke leesactiviteiten betreffen, dat wil zeggen met de volgende kenmerken: (1) consumptief, (2) geschreven, (3) andere tijd en plaats, (4) grote sociale afstand. Daarnaast is een onderscheid gemaakt tussen lezen als ontspanning en lezen met een educatief doeleinde. Beide constructen bevatten drie items die geselecteerd zijn op bovengenoemde kenmerken en op het domein waarin het lezen plaatsvindt. De interne consistenties (Cronbach's Alpha) van lezen als ontspanning was 0,33 en van lezen met educatief doeleinde was 0,60.

### *Woordenschat*

Voor het meten van de woordenschat is bij de leerlingen een bestaande woordenschattoets afgenomen waarvan de betrouwbaarheid reeds in eerder onderzoek is aangetoond. Met behulp van deze toets is nagegaan of leerlingen de betekenis van woorden en uitdrukkingen kennen. Elke vraag bestond uit een kort zinnetje waarin een woord of zinsdeel vetgedrukt was. Van dat woord of zinsdeel werd de betekenis gevraagd. De toets bestond geheel uit meerkeuzevragen: leerlingen konden telkens uit vier antwoordopties kiezen. De woorden en uitdrukkingen die in deze toets zijn opgenomen, zijn geselecteerd uit teksten in allerlei soorten boeken (fictie en non-fictie). Het uitgangspunt was dan ook dat naarmate een leerling hoger scoort op deze toets, hij of zij beter in staat is verschillende typen teksten te begrijpen. De frequentie van de woorden in de toets verschilt.

Hieronder staan achtereenvolgens een voorbeeld van een relatief frequent woord en een voorbeeld van een relatief infrequent woord uit de toets:

Ze vroegen naar mijn **godsdiens**t.

*godsdiens*t is:

- studie
- geloof
- mening
- leeftijd

Het beeld staat op een **sokkel**.

*sokkel* is:

- grasveld
- verhoging
- gebouw
- plein

Deze woordenschattoets bestond uit 73 items waarbij de leerlingen voor elke vraag één punt konden verdienen. De maximumscore van de toets was dus 73. De gemiddelde score van de gehele onderzoeksgroep was op deze toets 52,67 met een laagste score van 20 en een hoogste score van 72.

#### *Monolinguale versus bilinguale leerlingen*

De participerende scholen hebben gegevens verstrekt over de leerlingen waaronder hun nationaliteit. Deze informatie is gebruikt om de één- of tweetaligheid van de leerling vast te stellen. Ook hebben de leerlingen zelf in de internetvragenlijst aangegeven wat hun eerste en eventueel tweede of derde taal is. De nationaliteit en de talen van de leerlingen is gecontroleerd op overeenkomst. Vervolgens is met behulp van de follow-upvragen, waarin gevraagd is of de leerlingen in het Nederlands of in een andere taal de geletterde activiteit uitvoeren, gecorrigeerd voor het gebruik van Nederlands.

## Resultaten

### Beschrijvende resultaten van de populatie

In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de achtergrondkenmerken van de populatie van de onderzoeksgroep, zodat een beeld gevormd kan worden van de participerende leerlingen. Leerlingen waarvan de Cito-score onbekend bleek te zijn, zijn uitgesloten binnen de onderzoeksgroep.

Tabel 1

*Achtergrondkenmerken van de populatie (N = 199)*

	N	%
Geslacht		
Meisje	93	46.73
Jongen	106	53.27



Leeftijd		
12	1	.50
13	63	31.66
14	110	55.28
15	25	12.56
Monolinguaal	106	53.27
Bilinguaal	93	46.73
	<i>M (Sd)</i>	
<hr/>		
Leeftijd	13.80 (.65)	
Cito-score	525.44 (8.82)	
Intelligentie Quotiënt ( <i>N</i> = 83)	84.25 (6.48)	

Om een algemeen beeld te schetsen van het nieuwe media-aanbod in gezinnen met adolescenten wordt in Tabel 2 het aantal computers en internetaansluitingen in de huishoudens weergegeven. Nagenoeg alle gezinnen blijken te beschikken over een computer, evenals een internetaansluiting. De hoeveelheid van computers vormt een verschil tussen de autochtone en allochtone gezinnen. Zo hebben de monolinguale leerlingen aanzienlijk vaker twee of meer computers thuis dan de bilinguale leerlingen. Tevens zijn er bij jongens meer computers in huis dan bij meisjes. Ruim tweederde van de adolescenten blijkt over een computer op de eigen kamer te beschikken. Vrijwel in alle gevallen heeft de adolescent ook toegang tot internet in de eigen kamer.

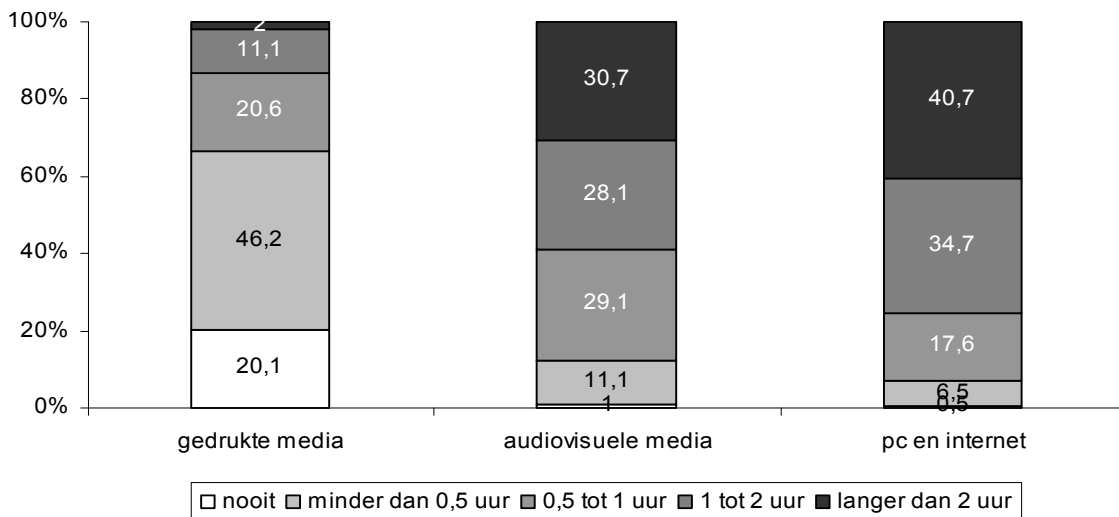
Tabel 2

*Bezit van pc en internetaansluiting, gezinnen van de populatie, naar achtergrondkenmerken (in procenten)*

	Pc in huishouden	2 of meer pc's	Internettoegang in huishouden	Pc in eigen kamer	Internettoegang in eigen kamer
Totaal populatie	99.5	74.4	99	69.2	94.2
Meisjes	98.9	64.5	98.9	67.8	96.8
Jongens	100	83	99.1	69.9	91.9
Monolinguaal	100	93.4	99.1	68.9	93.2
Bilinguaal	98.9	52.7	98.9	69.6	95.3

Om inzicht te krijgen in het mediagebruik van de participerende leerlingen wordt in Figuur 1 een uiteenzetting gegeven van het dagelijks gebruik van gedrukte media, audiovisuele media en computer en internet. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen het lezen van kranten, tijdschriften en boeken (gedrukte media), televisie, video en dvd kijken (audiovisuele media) en internetten (pc en

internet). Uit Figuur 1 valt af te leiden dat de leerlingen aanzienlijk minder tijd besteden aan gedrukte media in vergelijking met de nieuwere media. Een vijfde van de leerlingen geeft aan nooit een krant, tijdschrift of boek te lezen en driekwart van de leerlingen leest minder dan een half uur per dag. Daarentegen vormt het medium internet voor leerlingen een omvangrijke dagelijkse bezigheid van meerdere uren per dag.



Figuur 1. Dagelijks mediagebruik van de populatie ( $N = 199$ ).

### Lezen als vrijetijdsbesteding en woordenschat

De samenhang tussen het lezen als ontspanning of als educatief doeleinde is getoetst aan de hand van een Pearson's Correlatietoets. De twee doeleinden van lezen blijken significant positief aan elkaar gerelateerd te zijn ( $r = .41$ ,  $n = 199$ ,  $p < .01$ ). Hieruit kan worden afgeleid dat naarmate leerlingen frequenter lezen voor één van de twee doeleinden, ook meer gelezen wordt in het kader van het andere doeleinde. De twee doeleinden van lezen zijn tevens in verband gebracht met het niveau van woordenschat van de leerlingen. De resultaten laten zien dat lezen als ontspanning ( $r = .04$ ,  $n = 199$ ,  $p = .62$ ) niet significant samenhangt met het niveau van woordenschat. Lezen met een educatief doeleinde blijkt echter significant negatief samen te hangen met het woordenschatniveau ( $r = -.15$ ,  $n = 199$ ,  $p < .05$ ). Als gekeken wordt naar de mono- en bilinguale leerlingen blijken er geen opvallende verschillen te zijn in samenhang. Zo is er bij de monolinguale leerlingen geen sprake van een significant verband tussen lezen als ontspanning ( $r = .12$ ,  $n = 106$ ,  $p = .23$ ) en lezen met een educatief doeleinde ( $r = .11$ ,  $n = 106$ ,  $p = .26$ ) ten opzichte van het niveau van woordenschat. Bij de bilinguale leerlingen blijkt lezen als ontspanning ook niet significant verband te houden met het woordenschatniveau ( $r = .01$ ,  $n = 93$ ,  $p = .96$ ), evenals het lezen met een educatief doeleinde ( $r = -.09$ ,  $n = 93$ ,  $p = .41$ ). Zowel bij monolingualen als bilingualen blijkt de samenhang tussen lezen als ontspanning en met een educatief doeleinde significant te correleren ( $r = .44$ ,  $n = 106$ ,  $p < .01$  versus  $r = .41$ ,  $n = 93$ ,  $p < .01$ ). In Tabel 3 zijn de correlaties tussen de opleidingsniveaus van het vmbo en lezen als vrijetijdsbesteding en het niveau van woordenschat opgenomen. De opleidingsniveaus van het vmbo zijn onderverdeeld in de basisberoepsgerichte leerweg (BBL), de kaderberoepsgerichte leerweg (KBL) en de theoretische leerweg (TL).

Tabel 3

*Correlaties tussen de opleidingsniveaus van het vmbo en lezen als ontspanning, lezen als educatief doeleinde en woordenschatniveau (N = 199)*

	BBL	KBL	TL
Lezen ontspanning	-.06	-.10	.22**
Lezen educatief	.13	-.14*	.03
Woordenschat	-.57**	.27**	.36**

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

Om te bepalen welke factoren voorspellers zijn van het niveau van woordenschat, zijn de twee doeleinden van lezen, opleidingsniveau, thuistaal en Cito-score van de leerlingen opgenomen in een hiërarchische multipele regressie. De factor opleidingsniveau is onderverdeeld in de basisberoepsgerichte leerweg (BBL), de kaderberoepsgerichte leerweg (KBL) en de theoretische leerweg (TL). Tabel 4 laat de resultaten van de regressieanalyse in meerdere stappen zien. De variantie van het niveau van woordenschat van de leerlingen kan voor 15,84 % worden verklaard door de thuistaal. Het hebben van één taal of twee talen heeft dus zijn weerslag op het woordenschatniveau van leerlingen. Verder kan de variantie voor 3,92 % verklaard worden door de Cito-score van leerlingen. Ook het opleidingsniveau kan de variantie van het niveau van woordenschat verklaren. Voor de KBL geldt dit voor 0,86 % en voor de TL 1,04%. Er zijn andere, niet opgenomen, variabelen die de overige variantie van het woordenschatniveau van de leerlingen verklaren.

Tabel 4

*Samenvatting van hiërarchische regressie van voorspellende variabelen voor niveau woordenschat (N = 199)*

Variabele	B	SE B	$\beta$
Step 1			
Thuistaal	-9.77	.96	-.52**
Cito-score	.40	.05	.38**
Step 2			
Thuistaal	-8.85	1.04	-.47**
Cito-score	.29	.07	.28**
KBL	2.63	1.30	.24*
TL	4.61	2.01	.17*
Step 3			
Thuistaal	-8.95	1.06	-.48**
Cito-score	.30	.07	.28**
KBL	2.59	1.32	.14*
TL	4.47	2.08	.17*
Lezen ontspanning	-.03	.50	-.003
Lezen educatief	.23	.45	.03

Note.  $R^2 = .56$  for Step 1;  $R^2 = .57$  for Step 2;  $R^2 = .57$  for Step 3.

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ .

### Monolinguale en bilinguale leerlingen

Meerdere T-toetsen zijn uitgevoerd om te bepalen of er sprake is van verschil tussen mono- en bilinguale leerlingen op lezen als vrijetijdsbesteding en het niveau van woordenschat. Hieruit blijkt dat er een significant verschil bestaat tussen monolingualen ( $M = 1.47$ ,  $Sd = .99$ ) en bilingualen ( $M = 1.96$ ,  $Sd = 1.22$ ;  $t(197) = -3.09$ ,  $p < .01$ ) met betrekking tot het lezen als educatief doeleinde. Bilinguale leerlingen blijken dus meer te lezen voor educatieve doeleinden in vergelijking met monolinguale leerlingen. Er blijkt geen significant verschil te zijn met betrekking tot het lezen als ontspanning. Monolingualen ( $M = 1.64$ ,  $Sd = .94$ ) en bilingualen ( $M = 1.66$ ,  $Sd = 1.06$ ;  $t(197) = -.11$ ,  $p > .05$ ) scoorden gelijk. Verder is een significant verschil aangetoond in het niveau van woordenschat tussen monolingualen ( $M = 58.75$ ,  $Sd = 6.11$ ) en bilingualen ( $M = 46.35$ ,  $Sd = 7.99$ ;  $t(171,24) = 12.17$ ,  $p < .01$ ). Monolingualen hebben dus een hoger niveau van woordenschat in vergelijking met bilingualen.

### Opleidingsniveaus binnen het vmbo

Om te bepalen of er sprake is van verschillen tussen de diverse leerwegen van het vmbo op lezen als vrijetijdsbesteding en woordenschatniveau, zijn er meerdere T-toetsen uitgevoerd. De opleidingsniveaus binnen het vmbo zijn onderverdeeld in de basisberoepsgerichte leerweg (BBL), de kaderberoepsgerichte leerweg (KBL) en de theoretische leerweg (TL). De vergelijking tussen de BBL en de KBL laat zien dat leerlingen van de BBL significant meer lezen voor educatieve doeleinden in vergelijking met leerlingen van de KBL ( $M = 1.91$ ,  $Sd = 1.21$  versus  $M = 1.55$ ,  $Sd = 1.09$ ;  $t(168) = 2.03$ ,  $p < .05$ ). Voor lezen als ontspanning blijkt er geen significant verschil te bestaan tussen de BBL-leerlingen ( $M = 1.56$ ,  $Sd = 1.05$ ) en KBL-leerlingen ( $M = 1.56$ ,  $Sd = .96$ ;  $t(168) = .01$ ,  $p > .05$ ). Verder is een significant verschil aangetoond in het niveau van woordenschat tussen leerlingen van de BBL ( $M = 45.25$ ,  $Sd = 8.62$ ) en leerlingen van de KBL ( $M = 55.36$ ,  $Sd = 7.36$ ;  $t(168) = -8.13$ ,  $p < .01$ ) wat inhoudt dat KBL-leerlingen een hoger niveau van woordenschat hebben. Tussen BBL-leerlingen en TL-leerlingen blijkt geen significant verschil te bestaan met betrekking tot lezen als educatief doeleinde ( $M = 1.91$ ,  $Sd = 1.21$  versus  $M = 1.77$ ,  $Sd = 1.02$ ;  $t(91) = .56$ ,  $p > .05$ ), maar wel met betrekking tot lezen als ontspanning ( $M = 1.56$ ,  $Sd = 1.05$  versus  $M = 2.18$ ,  $Sd = .84$ ;  $t(91) = -2.78$ ,  $p < .01$ ). Leerlingen van de TL lezen dus meer voor hun ontspanning in hun vrije tijd in vergelijking met BBL-leerlingen. Ook hebben TL-leerlingen een significant hoger niveau van woordenschat ( $M = 61.21$ ,  $Sd = 4.84$ ) in vergelijking met BBL-leerlingen ( $M = 45.25$ ,  $Sd = 8.62$ ;  $t(86,70) = -11.37$ ,  $p < .01$ ). In de vergelijking tussen de KBL en de TL komt naar voren dat er geen significant verschil bestaat in lezen met een educatief doeleinde tussen de leerlingen van de KBL ( $M = 1.55$ ,  $Sd = 1.09$ ) en leerlingen van de TL ( $M = 1.77$ ,  $Sd = 1.02$ ;  $t(133) = -.98$ ,  $p > .05$ ). Wel blijken TL-leerlingen significant meer te lezen als ontspanning in vergelijking met KBL-leerlingen ( $M = 2.18$ ,  $Sd = .84$  versus  $M = 1.56$ ,  $Sd = .96$ ;  $t(133) = -3.15$ ,  $p < .01$ ). Verder is een significant verschil aangetoond in het niveau van woordenschat tussen leerlingen van de KBL ( $M = 55.36$ ,  $Sd = 7.36$ ) en leerlingen van de TL ( $M = 61.21$ ,  $Sd = 4.84$ ;  $t(67,38) = -5.09$ ,  $p < .01$ ). TL-leerlingen hebben dus een hoger woordenschatniveau in vergelijking met KBL-leerlingen.

### **Sekseverschillen**

Uit de pre-analyses is een significant sekseverschil gebleken, vandaar dat er explorierend onderzoek is verricht naar de verschillen tussen jongens en meisjes op lezen als vrijetijdsbesteding en het niveau van woordenschat. Uit de T-Toetsen blijkt dat een significant verschil bestaat tussen meisjes ( $M = 1.87$ ,  $Sd = 1.10$ ) en jongens ( $M = 1.53$ ,  $Sd = 1.13$ ;  $t(194,74) = -2.23$ ,  $p < .05$ ) met betrekking tot lezen als educatief doeleinde. Meisjes lezen dus meer in hun vrije tijd voor educatieve doeleinden in vergelijking met jongens. Tevens blijkt er een significant sekseverschil te zijn betrekking tot lezen als ontspanning. Meisjes ( $M = 1.85$ ,  $Sd = .93$ ) scoren hoger dan jongens ( $M = 1.48$ ,  $Sd = 1.03$ ;  $t(196,80) = -2.67$ ,  $p < .01$ ) wat inhoudt dat meisjes meer lezen voor hun ontspanning als vrijetijdsbesteding. Verder blijkt er geen significant sekseverschil te zijn met betrekking tot het niveau in woordenschat. Meisjes ( $M = 51.80$ ,  $Sd = 9.04$ ) en jongens ( $M = 53.98$ ,  $Sd = 9.59$ ;  $t(195,99) = 1.65$ ,  $p > .05$ ) scoren op een vergelijkbaar niveau.

### **Conclusie en discussie**

Het doel van het huidige onderzoek was om de relatie tussen lezen als vrijetijdsbesteding en woordenschatniveau van adolescenten in het vmbo te onderzoeken. Daarbij is een vergelijking gemaakt tussen mono- en bilinguale leerlingen van de diverse leerwegen van het vmbo. In het onderzoek komt naar voren dat adolescenten in het vmbo weinig in hun vrije tijd lezen. Verder laten de resultaten zien dat lezen als vrijetijdsbesteding niet bijdraagt aan het niveau van woordenschat. De thuistaal van leerlingen blijkt de belangrijkste voorspeller te zijn van het woordenschatniveau.

De beschrijvende resultaten laten zien dat nagenoeg alle gezinnen van de leerlingen beschikken over een computer evenals een internetaansluiting. Ruim tweederde van de adolescenten blijkt een computer op de eigen kamer te hebben. Vrijwel in alle gevallen heeft de adolescent ook toegang tot internet in de eigen kamer. Het aantal adolescenten dat een eigen computer bezit, is in de afgelopen jaren wederom toegenomen (De Haan & Huysmans, 2002; Duimel & De Haan, 2005). Verder komt in de beschrijvende resultaten naar voren dat een vijfde van de leerlingen aangeeft nooit een krant, tijdschrift of boek te lezen. Bovendien geeft driekwart van de leerlingen aan minder dan een half uur per dag te lezen. Zoals verwacht werd, lezen vmbo-leerlingen weinig in hun vrije tijd. Dit lijkt zowel te gelden voor lezen als ontspanning als voor lezen met een educatief doeleinde. Het medium internet vormt daarentegen voor leerlingen een omvangrijke dagelijkse bezigheid van meerdere uren per dag. Deze trend wordt in verscheidene onderzoeken voorspeld of aangegeven (De Haan & Huysmans, 2002; Duimel & De Haan, 2007; Huysmans et al., 2006). Naar aanleiding van deze bevindingen kan gesteld worden dat de ontleding onder adolescenten in het vmbo zich verder voort heeft gezet (Huysmans et al., 2004).

Als gekeken wordt naar verschillen tussen mono- en bilinguale leerlingen met betrekking tot lezen als vrijetijdsbesteding, valt op dat bilinguale leerlingen significant meer lezen voor educatieve doeleinden in vergelijking met monolinguale leerlingen. In eerder onderzoek is aangetoond dat allochtone leerlingen over het totaal gezien meer lezen dan autochtone leerlingen. Als mogelijke verklaring wordt de suggestie gegeven dat de allochtone leerlingen sterker gemotiveerd zijn om te

lezen, omdat dit de taalvaardigheid verbetert en dus betere kansen biedt in het onderwijs (Hermans, 2002). In dit onderzoek blijkt lezen als ontspanning echter een vorm van vrijetijdsbesteding te zijn dat zowel monolingualen als bilingualen even vaak doen.

Leerlingen van de theoretische leerweg (TL) blijken significant meer te lezen als ontspanning in vergelijking met leerlingen van de basisberoepsgerichte leerweg (BBL) en de kaderberoepsgerichte leerweg (KBL). Er zijn echter weinig studies beschikbaar die de diverse leerwegen van het vmbo afzonderlijk onderzoeken. Wel wijzen de resultaten van het onderzoek van Land, Sanders en Van den Bergh (2006) uit dat leerlingen van de TL beter zijn in lezen dan de leerlingen van de andere niveaus. In het onderzoek van Tellegen en Lampe (2000) wordt het leesgedrag van vmbo'ers bekeken, maar wordt er geen onderscheid gemaakt tussen de leerwegen. Het merendeel van de vmbo-leerlingen blijkt lezen wel een plezierige activiteit te vinden. Meisjes worden, meer dan jongens, geboeid door boeken en tijdschriften. Ook in het huidig onderzoek zijn sekseverschillen aangetoond met betrekking tot lezen als ontspanning en lezen voor educatieve doeleinden. Ten opzichte van jongens blijken meisjes significant meer te lezen voor deze twee doeleinden. Deze bevindingen zijn consistent met andere onderzoeken die hebben aangetoond dat meisjes meer lezen en een hogere leesmotivatie hebben in vergelijking met jongens (Logan & Johnston, 2009; Mucherah & Yoder, 2008).

Bilinguale leerlingen hebben een significant lager niveau van woordenschat ten opzichte van monolinguale leerlingen. Dit verschil in woordenschatniveau werd verwacht en is tevens in de onderzoeken van Verhoeven en Vermeer (2000) en Gijsberts (2003) naar voren gekomen. In dit onderzoek blijkt de thuistaal van leerlingen dan ook de belangrijkste voorspeller te zijn van het niveau van woordenschat. Deze bevinding komt overeen met het onderzoek van Verhoeven en Vermeer (2006) waarin is aangetoond dat etniciteit een verklarende factor is voor geletterdheid. De thuistaal van leerlingen is zo belangrijk voor het woordenschatniveau, omdat de ontwikkeling van de Nederlandse woordenschat niet gestimuleerd wordt als de ouders thuis geen Nederlands met hun kinderen spreken (Gijsberts, 2003).

Naast de thuistaal van leerlingen blijkt het opleidingsniveau van de leerling tevens een deel van de variatie in het woordenschatniveau te verklaren. De hiërarchische verhouding tussen de leerwegen van het vmbo blijkt te gelden voor het niveau van woordenschat. De leerlingen van de TL hebben het hoogste woordenschatniveau gevolgd door de leerlingen van de KBL en de BBL. Dit resultaat wordt ondersteund door het onderzoek van Hacquebord en collega's (2004) waarin een soortgelijk resultaat naar voren is gekomen.

In het huidig onderzoek laten de resultaten zien dat lezen als vrijetijdsbesteding niet bijdraagt aan het woordenschatniveau van adolescenten in het vmbo. Dit is een opmerkelijk gegeven aangezien in verscheidene onderzoeken naar voren komt dat lezen bijdraagt aan het incidenteel leren van woorden (De Glopper, Fukkink & Swanborn, 2000; Nagy, Anderson & Herman, 1987; Swanborn & De Glopper, 1999). In ander onderzoek wordt dan ook gesteld dat leerlingen alleen incidenteel woorden kunnen leren als 95% van de tekst al bekend is (Hu & Nation, 2000). De mate van leesvaardigheid zorgt ook voor een hogere kans tot incidenteel woordleren (Puldido, 2003). Daarom zou gesteld kunnen worden dat de leesvaardigheid van de leerlingen weerslag heeft op het incidenteel leren van woorden tijdens lezen als vrijetijdsbesteding.

Het huidige onderzoek kent een aantal beperkingen. Aangezien dit onderzoek gebruik heeft gemaakt van een selecte steekproef, zijn de resultaten niet automatisch generaliseerbaar. Er hebben echter wel drie scholen met verschillende achtergronden uit de provincie Utrecht deelgenomen aan het onderzoek. Bovendien is er gebruik gemaakt van een omvangrijke steekproef, waardoor het onderzoek eventueel wel generaliseerbaar kan zijn. Een andere beperking is dat in dit onderzoek gekeken is naar een bescheiden aantal factoren die het woordenschatniveau kunnen verklaren. Uit de resultaten blijkt namelijk dat de variatie van het niveau van woordenschat niet geheel door deze factoren kan worden verklaard. De resultaten duiden er dus op dat er andere factoren zijn die de overige variatie verklaren wat betreft het woordenschatniveau. Factoren als het opleidingsniveau van de ouders, hun beheersing van het Nederlands en de lage geletterdheid thuis (Aarts & Verhoeven, 1999; Driessen et al., 2002; Leseman, 2000; Tesser & Iedema, 2001; Verhoeven & Vermeer, 2006) zijn in dit onderzoek echter niet opgenomen. Verder is het de vraag in hoeverre de leerlingen zelf goed kunnen inschatten hoeveel tijd zij aan geletterde activiteiten besteden. Wellicht zijn de adolescenten geneigd tot het geven van sociaal wenselijke antwoorden wanneer hen gevraagd wordt naar hun buitenschoolse leesgedrag. In het algemeen heeft men namelijk de neiging om zich van zijn goede kant te laten zien en wordt er een antwoord gegeven waarvan gedacht wordt dat het een goede indruk maakt (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2000). Daarnaast vereist het invullen van de internetvragenlijst enige leesvaardigheid van de leerlingen. De opbouw van de internetvragenlijst is eenduidig waardoor het leesgemak gewaarborgd is. Een laatste beperking is dat de Cronbach's alpha van het construct lezen als ontspanning niet sterk is waardoor deze schaal mogelijk niet heel betrouwbaar is.

Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen om meerdere verklarende factoren op te nemen om de variatie in woordenschatniveau te kunnen verklaren, zoals het opleidingsniveau van de ouders. In het huidige onderzoek is gebruik gemaakt van een internetvragenlijst die de geletterde activiteiten in brede zin heeft bevraagd. Als verdieping zou een ander meetinstrument, dat enkel de geletterde activiteiten met betrekking tot klassieke media bekijkt, toegepast kunnen worden om een vollediger beeld te krijgen van deze vorm van vrijetijdsbesteding.

## Literatuur

- Aarts, R., & Verhoeven, L. (1999). Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistic*, 20, 377-393.
- Appel, R., & Verhallen, M. (1998). Woordenschat en taalonderwijs op de basisschool. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 58, 31-39.
- Baarda, D. B., Goede, M. P. M. de, & Kalmijn, M. (2000). *Enquêteren en gestructureerd interviewen: Praktische handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van gestructureerde interviews*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2009). *ICT gebruik van huishoudens naar persoonskenmerken*. Gevonden op 29 januari 2009, op [http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SL\\_NL&PA=71102ned&D1=11-24&D2=0-5&D3=a&HD=090618-1739&HDR=G1&STB=T,G2](http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SL_NL&PA=71102ned&D1=11-24&D2=0-5&D3=a&HD=090618-1739&HDR=G1&STB=T,G2).
- Driessen, G., Slik, F. van der, & Bot, K. de (2002). Home language and language proficiency: A large-scale longitudinal study in Dutch primary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 175-194.
- Duimel, M., & Haan, J. de (2007). *Nieuwe links in het gezin*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Gijsberts, M. (2003). Minderheden in het basisonderwijs. In J. Dagevos, M. Gijsberts, & C. van Praag (Eds.), *Rapportage minderheden 2003: Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie* (pp. 63-110). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Glopper, K. de, Fukkink, R., & Swanborn, M. (2000). Incidenteel woorden leren tijdens het lezen. *Pedagogische Studiën*, 77, 348-364.
- Haan, J. de, & Hof, C. van 't (2006). *Jaarboek ict en samenleving 2006: De digitale generatie*. Amsterdam: Boom.
- Haan, J. de, & Huysmans, F. (2002). *Van huis uit digitaal*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hacquebord, H. I. (2004). Taalproblemen en taalbehoeften van leerlingen en docenten in het voorgezet onderwijs: Leerlingen- en docentenquêtes als instrumenten van taalbeleid. *Levende Talen Tijdschrift*, 5, 17-29.
- Hacquebord, H. I., Linthorst, T. R., Stellingwerf, B. P., & Zeeuw, M. de. (2004). *Voortgezet Taalvaardig: Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar taalproblemen en taalbehoeften van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Hacquebord, H. I., & Stellingwerf, B. P. (2005). Woordenschattoets: Een taal- of een leesprobleem, of beide? *Toon*, 8, 20-24.
- Heath, S. B. (1980). The functions and uses of literacy. *Journal of Communication*, 30, 123-133.
- Hermans, M. (2002). Cultuur en lezen: Verschillen tussen allochtone en autochtone scholieren in leesgedrag en leesattitude. In: A.-M. Raukema, D. Schram, & C. Stalpers (Eds.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen: Stichting Lezen reeks 5* (pp. 155-174). Delft: Eburon.



- Herweijer, L. (2003). Voorgezet onderwijs, beroepsonderwijs en hoger onderwijs. In J. Dagevos, M. Gijssberts, & C. van Praag (Eds.), *Rapportage minderheden 2003: Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie* (pp. 111-142). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73, 418-433.
- Hu, M., & Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13, 403-430.
- Huysmans, F., Haan, J. de, & Broek, A. van den (2004). *Achter de schermen: Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten – Het culturele draagvlak 5*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Huysmans, F., Haan, J. de, Broek, A. van den, & Ingen, E. van (2006). Wat doen we in de vrije tijd. In: K. Breedveld, A. van den Broek, J. de Haan, L. Harms, F. Huysmans, & E. van Ingen (Eds.), *De tijd als spiegel: Hoe Nederlanders hun tijd besteden* (pp.42-55). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Knulst, W. P., Kraaykamp, G., Broek, A. van den, & Haan, J. de (1996). *Leesgewoonten: Een halve eeuw lezen en zijn belagers – Het culturele draagvlak 2*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Land, J., Sanders, T., & Bergh, H. van den (2006). *Wat maakt een studietekst geschikt voor vmbo-leerlingen? Een experimenteel onderzoek naar de invloed van tekst- en lezerskenmerken op begrip en waardering*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Leseman, P. P. M. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21, 93-112.
- Leseman, P. P. M., & Jong, P. F. de (2000). Buitenschoolse determinanten van beginnende geletterdheid. *Pedagogische Studiën*, 77, 290-306.
- Livingstone, S., & Bovill, M. (1999). *Young people new media: Report of the research project 'Children young people and the changing media environment'*. Londen: London School of Economics and Political Science.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199-214.
- Martin-Chang, S. L., & Gould, O. N. (2008). Revisiting print exposure: Explore differential links to vocabulary, comprehension and reading rate. *Journal of Research in Reading*, 31, 273-284.
- Mucherah, W., & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29, 214-235.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., & Herman, P. A. (1987). Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, 24, 237-270.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). *Knowledge and skills for live: First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*. Parijs: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pulido, D. (2003). Modeling the role of second language proficiency and familiarity in second language incidental vocabulary acquisition through reading. *Language Learning*, 53, 233-284.

- Roberts, F. D., & Foehr, U. G. (2008). Trends in media use. *The Future of Children*, 18, 11-37.
- Swanborn, M. S. L., & Glopper, K. de (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, 261-285.
- Tellegen, S., & Lampe, M. (2000). *Leesgedrag van VMBO-leerlingen: Een profielschets*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tesser, P. T. M., & Iedema, J. (2001). *Rapportage minderheden 2001. Deel I. Vorderingen op school*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Teunissen, F., & Hacquebord, H. I. (2002). *Onderwijs met taalkwaliteit: Kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Verhallen, M. (1995). Woordenschat. In R. Appel, F. Kuiken, & A. Vermeer, (Eds.), *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs: Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs* (pp. 55-70). Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1992). Woordenschat van leerlingen in het basis- en MLK-onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 69, 218-234.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2000). Variatie in geletterdheid in het Nederlands als tweede taal. *Pedagogische Studiën*, 77, 378-390.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2006). Sociocultural variation in literacy achievement. *British Journal of Educational Studies*, 54, 189-211.
- Webb, S. (2005). Receptive and productive vocabulary learning: The effects of reading and writing on word knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33-52.
- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-279.