

De kind- en ouderfactoren die ervoor zorgen dat ouders gaan voorlezen.

Een onderzoek naar de samenhang tussen verschillende kind- en ouderfactoren en de mate van voorlezen door ouders van kinderen in de middenbouw

Student: Anouk Spoolder (s3481581)

Begeleider: Marij Veldman

2^e beoordelaar: Marieke Dekker

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2022

Abstract

The reading performance of Dutch children and young people is declining, while being able to read well is very important. It is therefore important that children's reading skills are improved. The home environment and the role of parents are also of great importance in stimulating good reading and language development. Parents can read to their children, which has many advantages. The aim of the research was to investigate which child and parent factors cause parents to read aloud to their child in grades 3, 4 and 5. The child factors were gender, reading aloud pleasure, reading pleasure and grade. The parental factors were gender, reading pleasure and level of education.

The study was a quantitative cross-sectional questionnaire study. The questionnaires were completed by 604 parents from the province of Groningen, who were recruited via 13 'OK-werkplaats' schools and 4 regular schools. The data was used to investigate whether there was a correlation between the frequency of parental reading aloud and the various child and parent factors.

The results show no significant effect for the gender of the parents and de children. Gender therefore does not cause parents to read aloud more. For other factors, a significant effect was found for the relationship between the frequency of reading aloud and these child and parent factors. The grade was the only factor for which a negative correlation was found.

Inleiding

De leesprestaties van Nederlandse kinderen en jongeren gaat sterk achteruit. PISA heeft in 2018 grootschalig internationaal onderzoek gedaan naar 15-jarige leerlingen uit het onderwijs, waaruit is gebleken dat Nederlandse scholieren lager scoren op lezen dan voorgaande jaren en dan leeftijdsgenoten uit 15 andere landen in de EU (Gubbels, van Langen, Maassen, & Meelissen, 2019). Noord-Nederland en met name Oost-Groningen kent veel leerlingen met taalachterstanden (Poolman, Minnaert, Leseman & Doornenbal, 2015). In het PISA-2018 onderzoek wordt leesvaardigheid als volgt gedefinieerd: “Leesvaardigheid is het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij” (OECD, 2019, p.28).

Goed leren lezen is erg belangrijk en loont op latere leeftijd. Dat wordt terug gezien in een hoger opleidingsniveau, betere kansen op de arbeidsmarkt, maar ook in een hoger inkomen en uiteindelijk meer vermogen (Huysmans, Kleijnen, Broekhof & Van Dalen, 2013). Het is daarom van belang dat de leesvaardigheid van kinderen verbeterd wordt.

Bij het stimuleren van een goede lees- en taalontwikkeling is de thuisomgeving ook van groot belang. Deze omgeving wordt ook wel ‘Home Literacy Environment’ (HLE) genoemd (Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Van Steensel, 2006). Dit is een overkoepelende term voor alfabetisering gerelateerde interacties, middelen en attitudes die kinderen thuis meekrijgen (Hamilton, Hayiou-Thomas, Hulme & Snowling, 2016). Een rijke HLE leidt tot een betere leesontwikkeling. Burgess et al. (2002) en Van Steensel (2006) hebben het dan over een omgeving waar veel wordt voorgelezen, over boeken wordt gepraat en waar boeken aanwezig zijn. Daarbij is een grote rol weggelegd voor ouders, zij kunnen zorgen voor een rijke HLE. Hierin tonen ze ouderbetrokkenheid, wat gedefinieerd wordt als ‘de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs en de opvoeding van het kind’ (Smit, Driessen, Sluiter en Brus, 2007). Volgens onderzoek kan ouderbetrokkenheid thuis leiden tot het verhogen van de academische competenties van kinderen (Boonk, Gijsselaers, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018; Jaynes, 2012).

Het voorlezen door ouders aan hun kinderen is een voorbeeld van ouderbetrokkenheid in de thuisomgeving. Hierop wordt in dit onderzoek vooral gefocust. Ledger & Merga (2018) beschrijven het voorlezen als het hardop een tekst lezen door een volwassene, waarbij een kind aanwezig is. Iedere volwassene kan dit doen, in dit onderzoek wordt er echter van een ouder of verzorger uitgegaan die voorleest.

Het thuis voorlezen van kinderen kent veel voordelen. Ten eerste ervaren kinderen meer plezier in het lezen (Mol & Bus, 2011) en het helpt bij het stimuleren van cognitieve functies (Bartolucci & Batini, 2020). Daarnaast heeft het een groot effect op het tekstbegrip van kinderen. Door voorgelezen te worden, leren kinderen om (sneller) de betekenis uit een tekst te halen, wat weer zorgt voor een betere leesontwikkeling (Mol & Bus, 2011; Lever & Sénéchal, 2011; McGee & Richels, 2014).

Uit onderzoek blijkt dat kinderen in de voorschoolse periode en in de kleuterklassen nog veel worden voorgelezen (Mol, 2010; Van Steensel & Lucassen, 2016). In de volgende periode, de middenbouw, vindt er een daling van het voorlezen plaats (Hartkamp, 2009). Daarom is ervoor gekozen onderzoek te doen naar kinderen in de middenbouw van de basisschool. Kinderen worden vanaf de middenbouw dus minder voorgelezen terwijl de voordelen van voorlezen nog steeds blijven bestaan.

Deze voordelen ontstaan ook bij een rijke HLE. Uit onderzoek is naar voren gekomen dat een rijke HLE zorgt voor meer leesontwikkeling van kinderen (Burgess et al., 2002; Van Steensel, 2006). Boonk et al. (2018) heeft een meta-studie uitgevoerd naar het effect van ouderbetrokkenheid op de academische prestaties. Dit is gedaan voor drie leeftijdsgroepen en verscheidende vormen van ouderbetrokkenheid. Voorlezen door ouders bleek een significant effect te hebben op de leesvaardigheid van kinderen in de basisschoolleeftijd (Hemmerechts, Agirdag & Kavadias, 2017; Myrberg & Rosen, 2009). Andere onderzoeken vonden ook een positief effect van voorlezen door ouders op de academische prestaties van hun kinderen (Fan & Chen, 2001; Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio & Gaviria, 2015).

Uit de vele onderzoeken wordt echter niet duidelijk waarom sommige ouders hun kind in de middenbouw wel voorlezen en waarom sommige ouders dat niet tot nauwelijks doen. Daarbij rijst de vraag of dit ligt aan verschillende factoren die ouders of het kind bezitten. Verder wordt uit onderzoeken niet duidelijk in welke mate ouders voorlezen aan hun kind in de middenbouw. In dit onderzoek zullen kind- en ouderfactoren worden onderzocht die mogelijk een rol spelen in de keuze van ouders om hun kind in de middenbouw wél of niet tot nauwelijks voor te lezen. Als de gegevens beschikbaar zijn, kan de ouderbetrokkenheid in de thuissituatie gestimuleerd worden waar dat getracht nodig te zijn. Dit kan gedaan worden om niet alleen leerkansen te bieden tijdens schooluren maar ook thuis.

Hierin zouden scholen een rol in kunnen nemen door ouderbetrokkenheid te stimuleren en zo een betere samenwerking tussen ouders en school te creëren. Bokdam et al. (2015) hebben namelijk onderzocht dat als scholen die ouders meer uitnodigen en beter

informereren, dit kan leiden tot grotere ouderbetrokkenheid. De onderzoeksvraag die hieruit volgt is: ‘In hoeverre hangt de mate van voorlezen door ouders van kinderen in de middenbouw samen met verschillende kind- en ouderfactoren?’ De factoren die hierbij onderzocht worden, worden duidelijk in de volgende deelvragen:

Kindfactoren:

- In hoeverre is er verschil in de mate van voorlezen door ouders tussen jongens en meisjes?
- In hoeverre is er verschil in de mate van voorlezen door ouders tussen kinderen die wel en niet van lezen houden?
- In hoeverre is er verschil in de mate van voorlezen door ouders tussen kinderen die het wel en niet leuk vinden om voorgelezen te worden?
- In hoeverre is er verschil in de mate van voorlezen door ouders tussen kinderen uit de groepen 3, 4 en 5.

Ouderfactoren:

- In hoeverre is er verschil in de mate van voorlezen tussen hoogopgeleide en laagopgeleide ouders?
- In hoeverre is er verschil in de mate van voorlezen tussen mannen en vrouwen?
- In hoeverre is er verschil in de mate van voorlezen tussen ouders die lezen wel en niet leuk vinden?

De factoren zullen met bijbehorende hypothesen in het theoretisch kader verder worden uitgelicht.

Theoretisch kader

Lezen

Bij het leren lezen doorloopt een kind meerdere fases (van der Lei, 2003). De eerste fase is de ontluikende geletterdheid. De voorschoolse periode omvat deze fase, waarin kinderen de leeftijd hebben tot ongeveer 4 jaar. In deze fase leren kinderen erg veel van hun omgeving en spelen ouders een belangrijke rol. Het is belangrijk om hen in contact te laten komen met geletterdheid. De tweede fase is de beginnende geletterdheid, deze fase begint in groep 1 en eindigt in groep 3. Hier wordt de basis gelegd voor het leren lezen en wordt er gefocust op het ontwikkelen van het alfabetisch principe (Huizenga & Robbe, 2014). Als de basis voor het lezen is gelegd, komen kinderen vanaf groep 3 in de fase van gevorderde geletterdheid. Hierin breiden ze hun lees kennis uit en gaan ze aan de slag met bijvoorbeeld begrijpend lezen en stelopdrachten.

Het goed kunnen lezen is van groot belang. Echter, uit onderzoek blijkt dat er 1,3 miljoen mensen in de leeftijd van 16 tot 65 jaar in Nederland laaggeletterd zijn (Israël, Kingma, Zielman & Van As, 2016). Dit baart zorgen omdat lezen een centrale rol speelt in alle schoolse vakken, wat weer de basis legt voor de verdere academische ontwikkeling (Wolters, Denton, York, & Franchis, 2014). Laaggeletterde mensen hebben moeite met lezen en schrijven. Dit kan tot ongenoegen leiden in het dagelijks leven waar er veel informatie wordt overgedragen via geschreven tekst (Rasinki & Stevenson, 2005). Hierdoor kunnen ze zich buitengesloten voelen in de maatschappij omdat lezen en schrijven cruciaal is voor de participatie. Het goed kunnen lezen is dus niet alleen belangrijk om mee te komen op school, maar legt ook de basis voor het leven in de maatschappij en het kunnen redden in het dagelijks leven.

Voorlezen

Ouders zijn de eerste schakel in het kennis maken met literatuur. Door hun kinderen al vroeg in contact te brengen met boeken is er een positief effect op de woordenschat en luistervaardigheid, wat weer leidt tot een betere leesvaardigheid (Sénéchal & LeFevre, 2002). Niet alleen het in contact brengen met boeken maar ook het voorlezen hieruit heeft een groot effect. Als ouders hun kinderen veel voorlezen kan dit leiden tot meer leesplezier en een uitbreiding van de woordenschat (Sénéchal & LeFevre, 2002; Baker, Mackler, Sonnenschein & Serpell, 2001). Voorlezen door ouders heeft ook een positieve impact op de sociaal emotionele ontwikkeling van een kind, wat zich vertaalt in het sterker worden van de emotionele band van de ouder en het kind (Vernooy, 2005; Vanobbergen, Daems & Van Tilburg, 2009).

Belang ouderbetrokkenheid bij de leesontwikkeling

Ouders spelen een belangrijke rol in de leesopvoeding van kinderen. Ouderbetrokkenheid kent twee vormen, namelijk school- en thuisbetrokkenheid (Fan & Chen, 2001). Bij schoolse ouderbetrokkenheid gaat het om de inspanning die ouders leveren op school, zoals het helpen bij activiteiten of meegaan met excursies. In dit onderzoek wordt er gefocust op de ouderbetrokkenheid in de thuissituatie. Daarmee wordt het faciliteren en het aanmoedigen van het thuisleren bedoeld, wat plaatsvindt in de thuisomgeving. Specifiek gaat het hier om de betrokkenheid van ouders om thuis hun kind voor te lezen om zo aan te moedigen tot leesactiviteiten. Het onderwijsdomein lezen profiteert namelijk het meest van ouderbetrokkenheid (Bokdam, Tom, Berger, Smit & van Rens, 2014; Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio & Gaviria, 2015). Uit onderzoek blijkt ook dat deze ouderbetrokkenheid een goede voorspeller is voor de taal- en leesvaardigheden van

kinderen (Inoue, Gergiou, Parrilla & Kirby, 2018; Sénéchal & LeFevre, 2014; Lehl, Ebert, Blaurock, Rossbach & Weinert, 2020). De invloed van ouders op hun kinderen blijft, zelfs als kinderen al volwassen zijn (Mol & Bus, 2011; Notten, 2012).

Kindfactoren

Geslacht

Over het algemeen worden meisjes meer voorgelezen dan jongens. Dat kan komen omdat meisjes simpelweg meer vragen om voorgelezen te worden omdat ze alles wat met lezen te maken heeft interessanter vinden dan jongens (Duursema, 2011). Ouders lezen dochters dan ook vaker dagelijks voor dan zonen van dezelfde leeftijd (Raikes, Pan, Luze, Tamis-LeMonda, Brooks-Gunn, Constatine, et al, 2006). Jongens worden ook minder voorgelezen, omdat zij minder geïnteresseerd zijn in voorlezen. Dit leidt tot een taalvaardigheid die minder ontwikkeld is dan die van meisjes, die wel geïnteresseerd zijn om voorgelezen te worden (Raikes et al, 2006; Duursma & Pan, 2010). Er wordt dan ook verwacht dat meisjes meer worden voorgelezen dan jongens.

Plezier in voorgelezen te worden

Intrinsieke motivatie is de motivatie om zaken te ondernemen op basis van hun eigen interesse. Kinderen met intrinsieke motivatie zetten zich meer in voor zaken wat hen interesseert (Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivatie voor voorlezen kan ervoor zorgen dat kinderen vaker vragen om voorgelezen te worden. Het is dan aan de ouders om hier gehoor aan te geven. Als zij dit doen zorgt dit weer voor een positieve houding tegenover lezen (Mol & Bus, 2011). Er wordt dan ook verwacht dat kinderen die het leuk vinden om voorgelezen te worden op hun beurt dan ook meer voorgelezen worden.

Plezier in zelf lezen

Intrinsieke motivatie voor lezen is ook erg belangrijk voor de leesvaardigheid. Om die motivatie te verkrijgen is het belangrijk om een positieve leeshouding te creëren waarin kinderen het leuk vinden om te lezen. Dit kan door veel voorgelezen te worden, over boeken te praten en te horen, maar vooral door veel 'leeskilometers' te maken (Mol, 2010). Er zijn al verscheidene onderzoeken gedaan die aantoonen dat plezier in lezen ervoor zorgt dat een kind veel leest, wat leidt tot een betere leesprestatie (Fiori & Van Hardeveld, 2013; Mol & Bus, 2011). Daarnaast is het zo dat kinderen met intrinsieke motivatie voor lezen uit zichzelf meer zullen gaan lezen, wat tot een betere leesontwikkeling leidt. Lezers die geen intrinsieke motivatie hebben en dus minder lezen, zullen daarentegen minder uit zichzelf gaan lezen. Dit zorgt ervoor dat ze stagnatie vertonen in hun leesontwikkeling (Kush, Watkins & Brookhart, 2005). Het is dus erg belangrijk dat ouders deze positieve leeshouding weten te stimuleren

(Steensel & Lucassen, 2016). Het blijkt ook zo te zijn dat ouders meer bereid zijn om een thuissituatie te creëren waarin de leeshouding wordt gestimuleerd, wanneer kinderen het leuk vinden om te lezen. Dit gebeurt ook als ouders zelf niet van lezen houden (Boersma, Mol & Jolles, 2017). Er wordt dan ook verwacht dat ouders kinderen vaker voorlezen als de kinderen lezen leuk vinden.

Jaargroep

In dit onderzoek wordt er gefocust op leerlingen uit de groepen 3, 4 en 5. De leerlingen in deze groepen zitten in de formele alfabetiseringsfase. In groep 3 zitten ze aan het begin van deze fase en beginnen ze net met leren lezen. Bokdam et al. (2014) en Sackert et al. (2002) hebben onderzocht dat kinderen aan het begin van de alfabetiseringsfase het meest profiteren van ouderbetrokkenheid. Sacker, Schoon en Bartley (2002) hebben hieraan toegevoegd dat de leeftijd waarin leerlingen het meest profiteren van ouderbetrokkenheid 7 jaar is, wat betekent dat ze in groep 3 zitten. Dit effect is groter dan het effect dat school heeft op de academische prestaties. Daarna neemt het effect van ouderbetrokkenheid thuis af en het effect van school toe. Op de leeftijd van 11 jaar is het effect van school groter dan de ouderbetrokkenheid thuis.

In groep 3 zijn kinderen volop bezig met leren lezen, ouders willen hierbij helpen door bijvoorbeeld voor te lezen. Kinderen in de hogere groepen kunnen vaak al wat beter lezen. Er wordt ook verwacht dat ouders kinderen uit groep 3 meer voorlezen dan kinderen uit de andere groepen.

Ouderfactoren

Geslacht

Als er gekeken wordt naar het geslacht van ouders blijkt dat moeders meer voorlezen dan vaders (Van Steensel & Lucassen, 2016; Baker, 2013). Volgens onderzoek van Duursma (2011) leest de moeder in 65% van de gezinnen het meest voor tegenover 8% van de gevallen waar vaders het meest voorlezen. In 17% van de gevallen lezen vader en moeder even veel voor en 10% door anderen. Er wordt dan ook verwacht dat het geslacht van de ouders een rol speelt bij de keuze voor het voorlezen, waarbij vrouwen meer zullen voorlezen dan mannen.

Plezier om zelf te lezen

Als ouders zelf lezen leuk vinden zijn ze vaak meer gemotiveerd om hun kinderen voor te lezen. Dit kan zijn omdat zij zelf (voor)lezen leuk vinden en ze zich daarom vaardig genoeg voelen in hun eigen leesvaardigheden om voor te lezen. Wanneer ouders lezen niet leuk vinden zullen ze minder leesactiviteiten creëren zoals voorlezen en wordt het kind minder gestimuleerd om zelf te lezen (Baroody & Diamond, 2012). Er wordt dan ook

verwacht dat als ouders het leuk vinden om zelf te lezen, ze dan ook meer voorlezen aan hun kinderen.

Opleidingsniveau

Bij het opleidingsniveau lijken ouders met een hoger opleidingsniveau frequenter voor te lezen dan ouders met een lager opleidingsniveau. Notten (2011) benoemt dat dit kan komen omdat hoogopgeleide ouders meer kennis hebben en zo een intensievere leesopvoeding kunnen hanteren. Duursma (2011) voegt hieraan toe dat laagopgeleide ouders niet altijd door hebben dat er positieve effecten zijn van het voorlezen op de ontwikkeling van een kind. Daarnaast kunnen ze moeite hebben met lezen of het lezen niet leuk vinden waardoor ze minder voorlezen. Hierdoor wordt verwacht dat hoogopgeleide ouders meer voorlezen dan laagopgeleide ouders.

Methode

Onderzoeksdesign

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is er een kwantitatief onderzoek uitgevoerd, waarbij een vragenlijst is gebruikt voor de dataverzameling, te zien in Bijlage 1. De vragenlijst is cross-sectioneel afgenomen. De data die gebruikt zijn voor dit onderzoek zijn reeds verzamelde data uit een vragenlijst, die uitgezet is door de Werkplaats Onderwijskansen Noord-Nederland: de OK-werkplaats. Dit gebeurde in het kader van het programma ‘Success for All’. Dit programma zijn medewerkers van het Gronings Instituut voor onderwijskundig onderzoek (GION) in 2015 gestart. Hierin wordt het Amerikaanse Success for All programma (SfA) omgezet naar de Nederlandse context. (Mullender-Wijnsma, Veldman, de Boer, van Kuijk & Bosker, 2020). De vragenlijst is eenmalig afgenomen bij ouders van kinderen in de middenbouw. Dit is gedaan bij dertien scholen die verbonden zijn aan de OK-werkplaats en bij vier basisscholen die niet verbonden zijn.

Participanten

De participanten van de steekproef betroffen ouders van leerlingen uit de middenbouw van scholen uit de provincie Groningen die de vragenlijst hadden ingevuld. Onder de middenbouw worden de groepen 3, 4 en 5 verstaan. De toegankelijke populatie bestond uit ouders met kinderen van basisscholen, die in het bereik zijn van de OK-werkplaats. De doelpopulatie betrof ouders en hun kinderen uit de middenbouw van de basisschool wonend in Nederland.

De vragenlijst is uitgezet bij 1281 kinderen verspreid over 13 scholen van de OK-werkplaats ($N = 839$) en vier scholen buiten deze OK-werkplaats ter controle ($N = 442$).

Onder de dertien scholen van de OK-werkplaats, zaten vier scholen die met de ouderbetrokkenheidsmodule van SfA werken ($N = 380$). In deze module wordt er extra gefocust op de ouderbetrokkenheid, het samen lezen en het leesplezier. De uiteindelijke steekproef bestond uit 604 respondenten die de vragenlijst hadden ingevuld. Daarvan waren er 404 ingevulde vragenlijsten afkomstig van OK-werkplaatsenscholen en 200 van controlescholen. De steekproef bestond uit 604 respondenten. Initieel is de vragenlijst uitgezet bij 1281 personen, er zijn dus 677 personen die de vragenlijst niet hadden ingevuld.

OnderzoeksvARIABLEN EN meetinstrument

Om de verschillende factoren te meten is in dit onderzoek gebruik gemaakt van reeds verzamelde data. Deze data zijn gehaald uit een vragenlijst welke bestond uit een totaal van 19 vragen, waarop een meerkeuze antwoord gegeven kon worden. De antwoordmogelijkheden werden gemeten in puntschalen variërend van een 2-puntsschaal tot een 10-puntsschaal. Daarnaast konden er opmerkingen worden toegevoegd om het antwoord te verduidelijken. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden zijn alleen de antwoorden op de meerkeuzevragen meegenomen. De vragenlijst is een ontwerp van de OK-werkplaats en was in handen van een expert op het gebied van ouderbetrokkenheid, hierdoor werd de validiteit verhoogd. Vragen over de factor ‘mate van voorlezen’ en over de kind- en ouderfactoren staan centraal en worden meegenomen in dit onderzoek.

Voorleesfrequentie

De afhankelijke variabele ‘mate van voorlezen’ is gemeten met vraag 8 uit de vragenlijst ‘Hoe vaak per week is uw kind thuis met lezen bezig? Voorlezen.’ Hierin gaven ouders aan hoe vaak hun kind voorgelezen werd. Dit kon door middel van een 7-puntsschaal met de volgende antwoordopties: 1 = nooit, 2 = minder dan 1x per week, 3 = 1x per week, 4 = 2x per week, 5 = 3x per week, 6 = 4x per week of vaker en 0 = Weet ik niet. De ouders die de optie ‘weet ik niet’ hebben ingevuld, zijn weggelaten voor de analyse. Dit waren 10 ouders, 32 ouders hebben de vraag niet ingevuld.

Kindfactoren

Voor de factor geslacht kind is gebruik gemaakt van vraag 2: ‘mijn kind is een’. Hierin konden ouders aangeven wat het geslacht van hun kind is. De antwoord opties waren: 1 = jongen, 2 = meisje en 3 = anders. Om het verschil tussen jongens en meisjes goed weer te geven was de optie ‘anders’ uitgesloten uit de analyse. Deze optie werd niet gekozen, 15 van de ouders hadden de vraag niet ingevuld.

Voor de factor voorleesplezier is gebruik gemaakt van vraag 6: ‘vindt uw kind het leuk om voorgelezen te worden?’. Ouders konden aangeven of hun kind het leuk vindt om

voorgelezen te worden door uit de volgende antwoordopties te kiezen: 0 = weet ik niet, 1 = nee, 2 = soms en 3 = ja. Om een duidelijk beeld te krijgen is de optie ‘weet ik niet’ uitgesloten uit de data-analyse. Er waren 3 ouders die deze optie hadden gekozen, 16 ouders hebben de vraag niet ingevuld.

Voor de factor leesplezier is gebruik gemaakt van vraag 7: ‘vindt uw kind het leuk om zelf thuis te lezen?’. Ouders konden aangeven of hun kind het leuk vindt thuis zelf te lezen. Dit konden ze doen door uit de volgende antwoordopties te kiezen: 0 = weet ik niet, 1 = nee, 2 = soms en 3 = ja. Om een duidelijk beeld te krijgen is de optie ‘weet ik niet’ uitgesloten uit de data-analyse. Deze optie was door 1 ouder ingevuld, 15 ouders hadden de vraag niet ingevuld.

De jaargroep van het kind was al bekend omdat de vragenlijsten per jaargroep zijn verzameld.

Ouderfactoren

Voor de factor geslacht ouder is gebruikt gemaakt van vraag 16: ‘ik ben een’. Ouders konden hierin hun eigen geslacht aangeven door te kiezen uit de opties: 1 = man, 2 = vrouw, 3 = anders en 4 = wil ik niet zeggen. Om de vergelijking te kunnen maken tussen mannen en vrouwen werden de opties ‘anders’ en ‘wil ik niet zeggen’ uitgesloten. Deze opties werden door 4 ouders gekozen, 18 ouders hadden de vraag niet ingevuld.

De factor leesplezier werd beantwoord met behulp van vraag 15: ‘Vindt u lezen zelf leuk?’ Deze vraag konden ouders beantwoorden door uit de volgende opties te kiezen: 0 = weet ik niet, 1 = nee, 2 = soms wel, soms niet en 3 = ja. De optie ‘weet ik niet’ is weggelaten om een duidelijker beeld te krijgen. Deze optie was door 1 ouder ingevuld, 18 ouders hadden de vraag niet beantwoord.

Voor de factor opleidingsniveau is gebruik gemaakt van vraag 19: ‘van welk onderwijstype heeft u een diploma behaald?’ ouders konden hier aangeven wat hun hoogst genoten opleiding was waar zij een diploma voor behaald hadden. Ouders konden kiezen uit 10 onderwijstypes oplopend van geen diploma/basisschool tot wetenschappelijk onderwijs. Er bestond nog de mogelijkheid om te kiezen voor 11 = anders, deze optie is uitgesloten uit de analyse. Er waren 16 ouders die deze optie hebben gekozen. De verschillende antwoordopties zijn getransformeerd aan de hand van de indeling van het Centraal Bureau voor de Statistiek (2019) in drie categorieën: 1 = laag-, 2 = middelbaar en 3 = hoogopgeleid. Laagopgeleid bestond uit een diploma bij de volgende opleidingen: geen diploma, praktijkonderwijs, vmbo-beroepsgericht, vmbo-theoretisch of mbo-4. Bij de categorie middelbaar opgeleid is een diploma behaald voor: havo, vwo of een mbo-opleiding van niveau 2 of hoger. Voor hoogopgeleid is er een diploma behaald voor het hbo of de universiteit.

Procedure

Voor het invullen van de vragenlijst zijn scholen van OK-werkplaats benaderd en scholen daarbuiten. Alle scholen waren gelegen in de provincie Groningen. De dataverzameling vond plaats tussen december 2021 en januari 2022. In deze periode was er een lockdown door COVID-19, waardoor de vragenlijst niet rechtstreeks aan ouders meegegeven kon worden. Kinderen kregen nu de papieren vragenlijst mee, waarna zij deze konden geven aan hun ouders. De ouders konden vrijwillig anoniem deze lijst invullen en vervolgens meegeven aan hun kinderen, die ze weer konden inleveren bij hun leraar. Iedere school had een verantwoordelijke onderzoeker van de Rijksuniversiteit Groningen aan wie vragen gesteld kon worden. De naam en contactgegevens stond op de vragenlijst, zodat deze makkelijk benaderd kon worden.

Data-analyse

Voor de data-analyse is er gebruik gemaakt van SPSS-versie 26.0.0.1. Allereerst zijn de respondenten die niet alle vragen compleet hadden ingevuld of voor de optie 'weet ik niet' hebben gekozen of de optie 'anders' voor de betreffende vraag uitgesloten in de berekeningen. Dit tot gevolg dat het aantal respondenten per factor kan verschillen. Vervolgens werden de antwoorden die gegeven waren getransformeerd naar een score. Iedere antwoordoptie heeft een eigen score, te zien bij de variabelen. Daarna konden de beschrijvende statistieken worden berekend. Er is eerst een frequentietabel gemaakt voor de antwoordopties van de afhankelijke variabele 'mate van voorlezen'. Daarna zijn alle factoren met bijbehorende antwoordopties tegen deze afhankelijke variabele afgezet in een frequentietabel. Vervolgens is per antwoordcategorie de modus berekend, zodat er bekeken kon worden welk antwoord het meest is gegeven.

Om na te gaan in hoeverre de kindfactoren 'voorleesplezier', 'leesplezier' en 'jaargroep' en de ouderfactoren 'leesplezier' en 'opleidingsniveau' samenhangen met de mate van voorlezen, is er een correlatieanalyse uitgevoerd. Dit is gedaan met behulp van de Spearman's rangcorrelatie. Er is gekozen voor deze methode omdat de verkregen data van de items ordinaal was. Daarmee wordt er ook meteen aan de eerste assumptie voldaan. De data moesten van ordinaal, interval of ratio niveau zijn. Aan de andere assumptie van deze methode is ook voldaan, namelijk gepaarde waarnemingen. Dit omdat dezelfde respondenten alle vragen beantwoorden. De derde assumptie is een monotone relatie tussen de variabelen. Dit is gecheckt aan de hand van scatterplots en er is vastgesteld dat er aan deze assumptie is voldaan. De uitkomst Spearman's rho ligt tussen de -1 en de 1, waarbij -1 een perfecte negatieve correlatie is, +1 een perfecte positieve correlatie en waarbij 0 staat voor geen

correlatie. Voor de sterkte van het verband wordt de indeling van Cohen (1977) gebruikt waarbij een correlatie van 0,1 zwak is, een correlatie van 0,3 gemiddeld is en een correlatie van 0,5 sterk is. Er wordt een alfa aangehouden van .05.

Om te kijken of er verschil is tussen de mate van voorlezen door ouders en de jaargroep waarin hun kind zit is er een Chi-kwadraattest uitgevoerd. Deze toets is geschikt omdat er gekeken kan worden naar het verschil tussen twee of meer populaties, wat hier het geval is. Aan de assumpties hiervoor is voldaan. De verwachte celfrequenties zijn namelijk groter dan 5 (minimaal 10.05) en omvat geen 0. Aan de assumptie dat de gegevens onafhankelijk zijn, is ook voldaan. Er kon slechts één antwoord gegeven worden.

Om te onderzoeken of de mate van voorlezen verschilt voor het geslacht is er gebruik gemaakt van de Mann-Whitney U toets. Er is voor deze toets gekozen omdat deze geschikt is voor het vergelijken van twee ongepaarde groepen, wat de opties man en vrouw zijn. De data zijn ook niet normaal verdeeld, wat deze toets ook geschikt maakt. Er moesten aan aantal assumpties worden voldaan. Allereerst moest de afhankelijke variabele ordinaal of continu zijn, hieraan is voldaan aangezien deze ordinaal is. De tweede assumptie is dat de onafhankelijke variabele uit twee categorische onafhankelijke groepen moet bestaan, wat zo is bij het geslacht. De derde assumptie is dat de data onafhankelijk geobserveerd moest zijn, wat hier ook het geval is. Als laatste moesten de data de twee groepen dezelfde vorm hebben, dit is gecheckt met een histogram en er wordt geconcludeerd dat hieraan is voldaan. Voor de sterkte van het effect wordt hierbij gebruik gemaakt van de indeling van Cohen (1977).

Resultaten

Allereerst is er gekeken naar de mate van voorlezen door ouders. In Tabel 1 wordt weergegeven hoeveel ouders er in welke mate voorlezen.

Tabel 1

Frequentietabel 'mate van voorlezen'

	Mate van voorlezen						
	Nooit	Minder dan 1x per week	1x per week	2x per week	3x per week	4 x per week of vaker	<i>Totaal</i>
Aantal ouders <i>N</i> (%)	32 (5,6)	77 (13,5)	82 (14,4)	94 (16,5)	94 (16,5)	191 (33,5)	570 (100)

In deze tabel is te zien dat de frequentie voor 'de mate van voorlezen' toeneemt. De meeste ouders lezen '4 keer per week of vaker' voor en de minste ouders lezen 'nooit' voor.

Vervolgens de mate van voorlezen tegen de verschillende factoren afgezet. In Tabel 2 is voor iedere optie van ‘de mate van voorlezen’ te zien hoeveel ouders per factor een antwoordcategorie hebben gekozen.

Tabel 2

Aantal respondenten per factor (N = 604)

Factoren		Mate van voorlezen						Totaal N (%)
		Nooit N (%)	Minder dan 1x per week N (%)	1x per week N (%)	2x per week N (%)	3x per week N (%)	4 x per week of vaker N (%)	
Geslacht kind	Jongen	18 (6,8)	33 (12,5)	34 (12,9)	47 (17,8)	38 (14,4)	94 (35,6)	264 (100)
	Meisje	14 (4,6)	44 (14,3)	49 (16,0)	47 (15,3)	56 (18,2)	97 (31,6)	307 (100)
Voorlees- plezier	Nee	19 (65,5)	5 (17,2)	1 (3,4)	2 (6,8)	0 (0)	2 (6,8)	29 (100)
	Soms	5 (3,7)	41 (30,1)	31 (22,8)	24 (17,6)	22 (16,2)	13 (9,6)	136 (100)
Leesplezier	Ja	7 (1,7)	31 (7,7)	50 (12,4)	67 (16,6)	72 (17,9)	176 (43,7)	403 (100)
	Nee	6 (15,4)	5 (12,8)	5 (12,8)	7 (17,9)	4 (10,3)	12 (30,8)	39 (100)
Jaargroep	Soms	12 (5,5)	33 (15,2)	34 (15,7)	38 (17,5)	41 (18,9)	59 (27,2)	217 (100)
	Ja	14 (4,5)	39 (12,4)	43 (13,7)	49 (15,6)	49 (15,6)	120 (38,2)	314 (100)
Geslacht ouder	Groep 3	2 (1,1)	14 (17,8)	16 (8,9)	30 (16,8)	37 (20,7)	80 (44,7)	179 (100)
	Groep 4	9 (4,6)	22 (11,3)	27 (13,9)	39 (20,1)	33 (17,0)	64 (33,0)	194 (100)
	Groep 5	21 (10,6)	41 (20,7)	40 (20,2)	25 (12,6)	24 (12,1)	47 (23,7)	198 (100)
Leesplezier	Man	9 (9,4)	8 (8,3)	18 (18,8)	16 (16,7)	16 (16,7)	29 (30,2)	96 (100)
	Vrouw	23 (4,9)	68 (14,6)	63 (13,5)	77 (16,5)	76 (16,3)	160 (34,3)	467 (100)
Opleidings- niveau	Nee	9 (16,0)	15 (26,8)	5 (8,9)	9 (16,0)	6 (10,7)	12 (21,4)	56 (100)
	Soms	11 (6,3)	30 (17,0)	28 (15,9)	32 (18,2)	27 (15,3)	48 (27,3)	176 (100)
Opleidings- niveau	Ja	12 (3,6)	32 (9,6)	48 (14,4)	51 (15,3)	60 (18,0)	131 (39,2)	334 (100)
	Laag	14 (12,1)	15 (12,9)	26 (22,4)	22 (18,9)	16 (13,7)	23 (19,8)	116 (100)
	Middelbaar	11 (4,1)	44 (16,4)	34 (12,6)	43 (16,0)	50 (18,6)	86 (32,1)	268 (100)
	Hoog	5 (3,1)	18 (11,1)	19 (11,8)	23 (14,3)	25 (15,5)	71 (44,0)	161 (100)

In Tabel 2 is de modus per antwoordcategorie af te lezen. Te zien is dat bij bijna alle antwoord categorieën de optie ‘4 keer per week’ is gekozen. De uitzonderingen hierop zijn: kinderen die geen voorleesplezier ervaren, zij worden het meest ‘nooit’ voorgelezen, kinderen die soms voorleesplezier ervaren, zij worden het meest ‘minder dan 1 keer per week’ voorgelezen, ouders die geen leesplezier ervaren, zij lezen het meest ‘minder dan 1 keer per week’ voor en ouders met een laag opleidingsniveau, zij lezen het meest ‘1 keer per week’ voor.

Kindfactoren

Geslacht

Met behulp van de Mann-Whitney-U test is er gekeken of er verschil zit in de mate van voorlezen door ouders tussen jongens en meisjes. Er is geen significant verschil gevonden ($U = 39588, r = -.020, p = .622$). Hieruit kan geconcludeerd worden dat de mate van voorlezen door ouders niet verschilt voor jongens en meisjes. Jongens en meisjes worden dus even vaak voorgelezen door hun ouders.

Voorleesplezier

Met behulp van de Spearman's rho correlatie is er een significant positief verband gevonden tussen het voorleesplezier en de mate van voorlezen door ouders ($r = .454, p < .001$). Dit is een redelijke sterke correlatie. Dat betekent dat hoe leuker een kind het vindt om voorgelezen te worden, hoe meer er ook wordt voorgelezen door ouders.

Leesplezier

Voor de factor leesplezier van het kind is de correlatie berekend met Spearman's rho. Er is een significant positief verband gevonden ($r = .108, p = .01$) wat een zwak verband is. Als een kind lezen leuk vindt, wordt er ook meer voorgelezen.

Jaargroep

Er is een Chi-kwadraattest uitgevoerd om te kijken of er verschil zit in mate van voorlezen tussen de drie jaargroepen. Er is een significant verschil gevonden in de mate van voorlezen tussen de groepen 3, 4 en 5, ($\chi^2 (10) = 56.50, p < .001$). Het is waarschijnlijk dat er een verschil zit in de populatie tussen minstens twee groepen. Het zal dus zo zijn dat er verschil zit in de mate van voorlezen door ouders tussen de jaargroepen.

Om achter de richting van het verband te komen tussen de mate van voorlezen en de jaargroep, is er een correlatie uitgevoerd met behulp van de Spearman's rho. Er is een significant negatief verband gevonden ($r = -.274, p = < .001$). Het verband is zwak tot medium en betekent dat meer voorlezen samenhangt met een lagere groep. In groep 3 zal er dus meer worden voorgelezen dan in groep 4 en 5.

Ouderfactoren

Geslacht

Met behulp van de Mann-Whitney-U test is er gekeken of er verschil zit in de mate van voorlezen tussen mannen en vrouwen die voorlezen. Er is geen significant verschil gevonden ($U = 21371, r = -.031, p = .460$). Hieruit kan geconcludeerd worden dat de mate van voorlezen niet verschilt voor mannen en vrouwen. Mannen en vrouwen lezen hun kinderen dus even vaak voor.

Leesplezier

Voor de drie ouderfactoren zijn er ook correlaties uitgevoerd met behulp van Spearman's rho. Er is een significant positief verband gevonden tussen de mate van voorlezen en het leuk vinden om te lezen door ouders ($r = .206, p < .01$). Het verband kan beschouwd worden als zwak tot medium. Als ouders het leuk vinden om zelf te lezen, lezen ze ook meer voor.

Opleidingsniveau

Tussen het opleidingsniveau van de ouders en de mate van voorlezen is een significant positief verband gevonden ($r = .132, p = .002$). Dit verband is zwak tot medium en betekent dat een hoger opleidingsniveau samenhangt met meer voorlezen.

Discussie

Uit onderzoek is gebleken dat ouderbetrokkenheid thuis erg belangrijk is voor de academische ontwikkeling voor kinderen (Boonk, Gijselaers, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018; Jaynes, 2012). Als ouders thuis voorlezen, leidt dit tot een betere leesvaardigheid van kinderen (Sénéchal & LeFevre, 2002). Uit de vele onderzoeken werd echter niet duidelijk waarom sommige ouders hun kind in de middenbouw wel voorlezen en waarom sommige ouders dat niet tot nauwelijks doen. Daarbij was de vraag ontstaan of dit lag aan verschillende factoren die ouders of het kind bezitten. Verder werd uit onderzoeken niet duidelijk in welke mate ouders voorlezen aan hun kind in de middenbouw. Het doel van het onderzoek was om kind- en ouderfactoren te onderzoeken, die mogelijk een rol spelen in de keuze van ouders om hun kind in de middenbouw wél of niet tot nauwelijks voor te lezen. De onderzoeksvraag die hieruit volgde was: 'In hoeverre hangt de mate van voorlezen door ouders van kinderen in de middenbouw samen met verschillende kind- en ouderfactoren.' Met dit onderzoek kon deze vraag beantwoord worden.

Uit de resultaten van dit kwantitatieve onderzoek is gebleken dat voor alle factoren, behalve het geslacht van het kind en de ouder, een significant verband is gevonden. De factoren hebben een samenhang met de mate van voorlezen door ouders. Het geslacht van het kind en de ouder lijken geen relatie te hebben op de mate van voorlezen door ouders. Er is ook een significant verschil en negatief verband gevonden tussen de mate van voorlezen de jaargroep. In groep 3 wordt er meer voorgelezen dan in groep 4 en 5.

Allereerst wordt uit de resultaten duidelijk dat de rol van het geslacht van ouders en kinderen geen relatie heeft met hoeveel ouders hun kinderen voorlezen. Er zit dus geen verschil zit in de mate van voorlezen aan jongens en meisjes. Er werd verwacht dat er meer

zou worden voorgelezen aan meisjes dan aan jongens omdat zij het onderwerp lezen interessanter vinden en dan ook vaker vragen om voorgelezen te worden (Duursema, 2011). Ouders hebben ook vaak de neiging om hun dochter meer voor te lezen dan hun zoon (Raikes et al, 2006). Er zit ook geen verschil in de mate van voorlezen door vaders en moeders, ze lijken beiden even veel voor te lezen. Voorafgaand aan het onderzoek was verwacht dat moeders meer voorlezen dan vaders. Verschillende onderzoeken bevestigen deze hypothese (Van Steensel & Lucassen, 2016; Baker, 2013; Duursema, 2011) kwam dit naar voren. Dit onderzoek laat zien dat deze hypothese niet waar is.

Ondanks dat deze uitkomsten niet verwacht werden, is het toch een gunstige uitkomst. De uitkomst laat zien dat er meer gendergelijkheid is. Als meisjes en jongens even vaak worden voorgelezen ervaren zij beide de voordelen van voorgelezen worden zoals een betere taalvaardigheid en meer leesplezier (Sénéchal & LeFevre, 2002; Baker et al., 2001). Het is ook gunstig dat beide ouders even veel voorlezen. In een onderzoek van Duursema et al. (2010) wordt gesteld dat als moeders en vaders voorlezen er een grotere kans is dat het kind leesvaardiger wordt.

Maatschappelijke veranderingen, zoals het toenemende aantal vrouwen dat zich in het werkveld bevindt en veranderingen in de gezinssamenstelling door scheidingen en hertrouwen, kan zorgen voor een andere rol van de vader (Amato & Sobolewski, 2004; Lamb & Temis-LeMonda, 2004). De rol van de vader is in eerste instantie niet meer de kostwinnaar van het gezin maar kan ook de verzorger zijn (Lamb & Tamis-LeMonda, 2004). Dit kan ervoor zorgen dat moeders en vaders vaker de opvoedrol delen en zo ook beide verantwoordelijk zijn voor de leesopvoeding van hun kind.

De vragenlijst is echter ingevuld door één ouder hierbij is geen rekening gehouden met de gezinssamenstelling. In een vervolgonderzoek kan de mate van voorlezen door ouders vergeleken worden voor eenoudergezinnen en tweeoudergezinnen. Een mogelijk vervolgonderzoek kan ingaan op de verschillende gezinssamenstellingen.

Het opleidingsniveau van de ouder is ook meegenomen in dit onderzoek. Uit de resultaten is gebleken dat er een verband is tussen het opleidingsniveau van de ouders en de mate van voorlezen. Hoe hoger het opleidingsniveau hoe meer ouders voorlezen. Dit komt overeen met de hypothese. Notten (2011) benoemd dat dit kan komen omdat hoogopgeleide ouders meer kennis hebben en zo een intensievere leesopvoeding kunnen hanteren. Opleidingsniveau is naast het inkomen en het beroep een indicator voor de sociaaleconomische status (SES) van een ouder (Sirin, 2005). Daarnaast zijn opleidingsniveau en inkomen vaak aan elkaar gerelateerd, waardoor deze indicator een beeld geeft van de

financiële middelen die beschikbaar zijn voor de ouders (Sirin, 2005). Wellicht kan het ook komen omdat ouders met een laag opleidingsniveau niet voldoende financiële middelen hebben om bijvoorbeeld voldoende boeken te kopen of veel moeten werken om genoeg geld te verdienen met als gevolg dat ze minder tijd hebben om hun kind voor te lezen. Het verband is echter niet sterk, wat weer een positieve uitkomst is. Hoog- en laagopgeleide ouders vinden het bijna even belangrijk dat zij hun kinderen voorlezen.

Daarnaast is er gekeken of meer plezier in lezen leidt tot meer voorlezen. Uit de resultaten blijkt dat er een verband is tussen het leesplezier van zowel ouders als kinderen en de mate van voorlezen door ouders. Deze verbanden zijn echter zwak en een sterker verband was verwacht. Uit onderzoek blijkt namelijk dat als kinderen het leuk vinden om te lezen, ouders meer bereid zijn om een thuissituatie te creëren waarin de leeshouding wordt gestimuleerd. Ouders zijn hierin ook meer bereid als zij zelf echter niet van lezen houden (Boersma, Mol & Jolles, 2017). Dit kan het zwakkere verband verklaren tussen van het leesplezier van ouders en de mate waarin zij voorlezen. Het zwakkere verband tussen het leesplezier van de kinderen en de mate van voorlezen door ouders zou verklaard kunnen worden door het feit dat alleen ouders de vragenlijst hebben ingevuld. De mening van ouders over het leesplezier van hun kind kan een afwijkend beeld geven en anders zijn dan de werkelijkheid.

Daarentegen is het sterkste verband gevonden tussen het voorleesplezier van kinderen en de mate van voorlezen door ouders. Als kinderen het leuk vinden om voorgelezen te worden, lezen ouders hen ook meer voor. Dit werd voorafgaand aan het onderzoek ook verwacht. Als kinderen intrinsieke motivatie hebben zetten zij zich meer in (Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivatie voor voorlezen kan ervoor zorgen dat kinderen vaker vragen om voorgelezen te worden. De manier van voorlezen door ouders kan er echter ook voor zorgen dat kinderen het leuk vinden om voorgelezen te worden. De leesstijl die ouders aannemen is namelijk belangrijk in het voorlezen (Casper, 2009). Een vervolgonderzoek naar de relatie tussen mate van voorlezen en de voorleesstijl is daarom interessant.

Er is ook onderzoek gedaan of de jaargroep van het kind samenhang vertoont met de voorleesfrequentie van een ouder. Er is gebleken dat er een verschil zit tussen de mate van voorlezen door ouders aan kinderen uit groep 3, 4 en 5. Er wordt meer voorgelezen aan kinderen uit groep 3 daarna aan kinderen uit groep 4 en tot slot aan kinderen uit groep 5. Voorafgaand aan dit onderzoek werd dit ook verwacht. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat ouders in de voorschoolse periode en in de kleuterklassen namelijk nog veel voorlezen (Mol, 2010; Van Steensel & Lucassen, 2016). Ouders zijn ook erg belangrijk voor

het in contact brengen met literatuur (Van der Lei, 2013). Als hun kinderen in groep 3 zitten en beginnen met leren lezen, willen ouders hen hierin blijven ondersteunen en helpen ontwikkelen. Dit kunnen ze doen het goede voorbeeld te geven en voor te lezen. Zodra kinderen in groep 4 of 5 zitten, kunnen zij redelijk lezen. Een ouder zou het nut van voorlezen niet in kunnen zien omdat het kind het boek ook zelf kan lezen.

Beperkingen huidig onderzoek

Dit onderzoek kent enkele beperkingen waarbij rekening gehouden dient te worden bij de interpretatie van de resultaten. Allereerst betreft dit onderzoek een cross-sectioneel design, wat de beperking met zich meebrengt dat er alleen maar samenhang tussen de factoren bewezen kon worden. Om een eventueel causaal verband te onderzoeken zou er een longitudinaal onderzoek gedaan moeten worden. Het cross-sectioneel design is uitgevoerd in de vorm van een vragenlijst onderzoek. Voor iedere factor was er maar 1 item om dit te meten. Een vragenlijst die uitgebreider is en die door meer items de factoren meet, had een preciezer beeld gegeven en had wellicht betrouwbaardere resultaten opgeleverd. Daarnaast was het invullen van de vragenlijst geheel vrijwillig. Hierdoor is de kans op een selectiebias groter. Ouders die veel voorlezen zouden mogelijk eerder beslissen de lijst in te vullen omdat zij het gevoel hebben de juiste antwoorden te geven. Er zullen ook ouders zijn, die bewust de vragenlijst niet invullen. Waarom deze ouders de vragenlijst niet invullen blijft dan onduidelijk, terwijl dit bruikbare gegevens kunnen zijn. Het ontwerp is dus erg gevoelig voor sociale wenselijkheid waardoor er een vertekend beeld geeft van de werkelijkheid. Dit zorgt voor een steekproef die minder goed te generaliseren is naar de populatie. Een vertekend beeld van de werkelijkheid kan ook het gevolg zijn van het feit dat de vragenlijst uitsluitend is afgenomen bij ouders.

Een sterk punt van het onderzoek is dat er een groot aantal ouders heeft deelgenomen en de vragenlijst heeft ingevuld. Daarnaast zijn de kinderen van ouders ook redelijk gelijk verdeeld over de 3 jaargroepen waardoor het verschil in jaargroep voor de mate van voorlezen door ouders goed onderzocht kon worden.

Aanbevelingen en implicaties

Ondanks de genoemde beperkingen lijken de resultaten van dit onderzoek relevant. Uit de literatuur kwam naar voren dat er een samenhang is tussen het voorlezen van ouders en de academische prestaties van hun kinderen (Fan & Chen, 2001; Castro et al., 2015). Naar de rol van verschillende kind- en ouderfactoren was nog geen specifiek onderzoek gedaan. Hierin is nu verandering gekomen.

Door de relevante resultaten van dit onderzoek zijn er een aantal implicaties naar voren gekomen welke ingezet kunnen worden in de praktijk. Een belangrijk aspect is het voorlichten van ouders. Allereerst is het belangrijk om het nut van voorlezen kenbaar te maken en de grote rol welke ouders kunnen vervullen. Het is belangrijk dat ouders weten dat ouderbetrokkenheid een goede voorspeller is voor de taal- en leesvaardigheden van kinderen (Inoue et al., 2018; Sénéchal & LeFevre, 2014; Lehl, et al., 2020) en veel voorlezen kan leiden tot meer leesplezier en een uitbereiding van de woordenschat (Sénéchal & LeFevre, 2002; Baker, et al., 2001). Er kan kenbaar gemaakt worden dat het geslacht van de ouders en kinderen niet uitmaakt omdat het voor beide geslachten gunstig is om voor te lezen of voorgelezen te worden. Daarnaast is het belangrijk om voor meer (voor)leesplezier te zorgen, zowel bij ouders als bij kinderen. Een positieve leesspiraal creëren is essentieel voor een het vergroten van de leesvaardigheid (Fiori & Van Hardeveld, 2013; Mol & Bus, 2011). Daarnaast is het belangrijk voor ouders om te weten dat voorlezen nog steeds een grote impact heeft als een kind al zelfstandig kan lezen. Als ouders hier niet van op de hoogte zijn, zal dit een reden kunnen zijn dat zij alleen hun jonge kinderen voorlezen. Een onderzoek van Ariail en Albright (2010) toont aan dat wanneer er nog wordt voorgelezen aan oudere kinderen, in dit onderzoek 13- en 14-jarigen, zij meer gemotiveerd zijn om zelf te lezen. Daarnaast kunnen ze op een hoger niveau nadenken en een mening vormen over onderwerpen uit het boek (Ariail & Albright, 2010). Het voorlichten van ouders kan op school gebeuren. Volgens Bokdam et al. (2014) zouden ouders graag geïnformeerd en uitgenodigd worden hiervoor door school. Er zijn echter vier scholen uit de steekproef, die al werken met het ouderbetrokkenheidsprogramma van SfA. In dit programma zouden ouders met factoren, die een negatief verband hebben met de mate van voorlezen of ouders die kinderen hebben met factoren, die een negatief verband laten zien met de mate van voorlezen extra geïnstrueerd kunnen worden.

Aan de hand van dit onderzoek zijn er nog een aantal ideeën ontstaan voor vervolgonderzoek. Uit onderzoek blijkt dat een rijke HLE ervoor zorgt dat de leesontwikkeling van kinderen wordt gestimuleerd (Burgess et al., 2002; Van Steensel, 2006). In dit onderzoek werd voornamelijk gefocust op het voorlezen, echter speelt het mogelijk maken voor kinderen om te lezen door bijvoorbeeld het aanwezig zijn van boeken in huis of het mogelijk maken naar een bibliotheek te gaan ook een grote rol. In een vervolgonderzoek kan de rol hiervan onderzocht worden. Verder is in dit onderzoek gefocust op ouderbetrokkenheid en het voorlezen door ouders. Onduidelijk is wat de rol is van andere familieleden, zoals broers of zussen of opa's en oma's. Wel is bekend dat voorlezen op school

door een leraar de motivatie en betrokkenheid vergroot bij leerlingen (Ariail & Albright, 2010). Naar de rol van het voorlezen van familieleden kan nog nader onderzoek gedaan worden.

Literatuurlijst

- Amato, P. R. and Sobolewski, J. M. 2004. "The effects of divorce on fathers and children, nonresidential fathers and stepfathers". In *The role of the father in child development*, Edited by: Lamb, M. E. 341–376. Hoboken, NJ: Wiley.
- Ariail, M., & Albright, L. K. (2010). A survey of teachers' read-aloud practices in middle schools. *Reading Research and Instruction*, 45(2), 69-89. DOI: 10.1080/19388070609558443
- Baker, C. E. (2013). Fathers and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-197. DOI: 10.1080/10888691.2013.836034
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S. & Serpell, R. (2001). Parents' Interactions with Their First- Grade Children During Storybook Reading and Relations with Subsequent Home Reading Activity and Reading Achievement. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 415–438,
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 78–87. doi:10.1177/027112141039280
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 235–242. <https://doi.org/10.1111/mbe.12241>
- Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2017). Parents adjust the quality of their home literacy environment to the reading interest of their third to sixth graders. Under review.
- Bokdam, J., Tom, M., Berger, J., Smit, F., & van Rens, C. (2014). Monitor ouderbetrokkenheid po, vo en mbo. Derde meting 2014, trends in beeld [*Monitor parental involvement primary, secondary, and vocational education. Third measurement, trends illustrated*]. Zoetermeer, the Netherlands: Panteia.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement.

Educational Research Review, 24, 10-30.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>

- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426. DOI: <http://dx.doi.org/10.1598/rrq.37.4.4>
- Caspe, M. (2009). Low-income Latino mothers' booksharing styles and children's emergent literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 306-324. doi:10.1016/j.ecresq.2009.03.006
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2019, 17 augustus). *Opleidingsniveau*. Geraadpleegd op 24 mei 2022, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2019/33/verschil-levensverwachting-hoog-en-laagopgeleid-groeit/opleidingsniveau>
- Denton, C. A., Wolters, C. A., York, M. J., Swanson, E., Kulesz, P. A., & Francis, D. J. (2015). Adolescents' use of reading comprehension strategies: Differences related to reading proficiency, grade level, and gender. *Learning and Individual Differences*, 37, 81-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.016>
- Duursma, E. (2011). Vaders en voorlezen: Een onderzoek naar voorlezen door lage-inkomensgezinnen in de Verenigde Staten. *Pedagogiek*, 31(1), 29-52.
- Duursma, E., & Pan, B. A. (2010). Reading to children in low-income families? The influence of paternal, maternal and child characteristics. *Early Child Development and Care*, 181(9), 1163-1180. DOI: 10.1080/03004430.2010.520161
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A metaanalysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fiori, L., & Van Hardeveld, J. (2013). *Leeskilometers maken op school*. Amersfoort: CPS Onderwijs en advies.
- Gubbels, J., van Langen, A., Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). Resultaten PISA 2018 - in vogelvlucht. Expertisecentrum Nederlands. <https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>
- Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). The Home Literacy Environment as a Predictor of the Early Literacy Development of Children

at Family-Risk of Dyslexia. *Scientific studies of reading : the official journal of the Society for the Scientific Study of Reading*, 20(5), 401–419.

<https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266>

- Hemmerechts, K., Agirdag, O., & Kavadias, D. (2017). The relationship between parental literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69, 85–101. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2016.1164667>.
- Huizenga, H., & Robbe, R. (2014). Beginnende geletterdheid. In H. Huizenga, & R. Robbe, *Basiskennis taalonderwijs* (pp. 93-97). Noordhoff Uitgevers Groningen / Houten.
- Huysmans, F., Kleijnen, E., Broekhof, K. & Dalen, T. van. (2013). The Library at School: effects on reading attitude and reading frequency. *Performance Measurement and Metrics*, 14 (2), 142-156.
- Inoue, T., Georgiou, G., Parrila, R., & Kirby, R. J. (2018). Examining an extended home literacy model: The mediating roles of emergent literacy skills and reading fluency. *Scientific Studies of Reading*, 22, 273– 288. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/10888438.2018.1435663>
- Israël, F.J., Kingma, M., Zielman, A.J.W., & Van As S. (2016). *Aanpak van laaggeletterdheid*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- Jeynes, W. (2012). A Meta-Analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742. <http://www.doi.org/10.1177/0042085912445643>
- Kush, J. C., Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11, 29-44.
- Ledger, S., & Merga, M. (2018). Reading Aloud: Children’s Attitudes toward being Read to at Home and at School. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 124–139. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.8>
- Lehrl, S., Ebert, S., Blaurock, S., Rossbach, H. G., & Weinert, S. (2020). Long-term and domain-specific relations between the early years home learning environment and students’ academic outcomes in secondary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 31, 102– 124. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1080/09243453.2019.1618346>
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: How a dialogic reading intervention improves kindergarteners’ oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24. doi: 10.1016/j.jecp.2010.07.002

- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (2003). *Designing early literacy programs: strategies for at-risk preschool and kindergarten children*. New York: Guilford Press.
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12 (3), 3-15.
- Mol, S.E. (2010). To read or not to read. Universiteit Leiden, Leiden.
- Mullender-Wijnsma, M. J., Veldman, M. A., de Boer, H., van Kuijk, M., & Bosker, R. J. (2020). *Implementatie en effecten van Success for All in Nederland*. GION onderwijs/onderzoek.
- Myrberg, E., & Rosen, M. (2009). Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 695–711. <http://dx.doi.org/10.1348/000709909X453031>.
- Notten, N. J. W. R. (2011). *Parents and the Media: Causes and Consequences of Parental Media Socialization*. [s.n.].
- OECD (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, *OECD Publishing*, Paris.
- Poolman, B., Minnaert, A., Leseman, P. P. M., & Doornenbal, J. (2015). Achtergronden van taalachterstanden bij jonge kinderen in Oost-Groningen. *Pedagogische Studiën*, 92(4), 234-253
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constatine, J., et al. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sacker, A., Schoon, I., & Bartley, M. (2002). Social inequality in educational achievement and psychosocial adjustment throughout childhood: Magnitude and mechanisms. *Social Science & Medicine*, 55(5), 863-880. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(01\)00228-3](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(01)00228-3)
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85, 1552– 1568. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/cdev.12222>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.

- Smit, F., Driessen G., Sluiter, R. & Brus, M. (2007). Ouders, scholen en diversiteit. Ouderbetrokkenheid en-participatie op scholen met veel en weinig achterstandsleerlingen. *Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen*.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J. and Lamb, M. E. 2004. Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75: 1806–1820.
- Rasinski, T. & Sevenson, B. (2005). The Effects of Fast Start Reading: A Fluency-Based Home Involvement Reading Program, On the Reading Achievement of Beginning Readers. *Reading Psychology*, 26:2, 109-125, DOI: [10.1080/02702710590930483](https://doi.org/10.1080/02702710590930483)
- Van Steensel, R., & Lucassen, N. (2016). Vaders lezen voor. Voorleesopvattingen en- gedrag van vaders en moeders in sociaal-cultureel diverse gezinnen. *Amsterdam: Stichting lezen*.
- Vanobbergen, B., Daems, M., & Van Tilburg, S. (2009). Bookbabies, their parents and the library: an evaluation of a Flemish reading program in families with young children. *Educational Review*, 61 (3), 277-287.
- Vernooy, K. (2005). Verlengde instructie en zwakke lezers. *In: Zorgbreed*, nr. 9, 2005

Bijlage

Bijlage 1

Onderwijskansen Werkplaats Noord-Nederland Vragenlijst voor Ouders

Beste ouder/verzorger,

De school van uw kind doet mee aan het project Onderwijskansen Werkplaats Noord-Nederland (OK-werkplaats) van de Rijksuniversiteit Groningen. In samenwerking met de universiteit onderzoeken leerkrachten uit de middenbouw van de school (groepen 3, 4 en 5) hoe het taalonderwijs verbeterd kan worden. We verzamelen daarvoor informatie op school, maar ook in de thuisomgeving. Daarom vragen wij om uw medewerking, zodat we kinderen – uiteraard samen met u – zo goed mogelijk kunnen ondersteunen.

Voor u ligt een vragenlijst over de thuisomgeving en het thuislezen van uw kind. We zijn erg benieuwd naar uw antwoorden, want daar leren wij veel van. Het invullen duurt ongeveer 15 minuten. De gegevens worden **volledig geanonimiseerd** verwerkt en geanalyseerd. De naam van uw kind, ook al is de naam misschien op de voorkant van deze vragenlijst geschreven, komt dus niet terecht in de onderzoeksgegevens.

Invullen

- Geef steeds het antwoord dat het beste bij u past. Er is geen ‘goed’ of ‘fout’, het gaat om uw ervaringen.
- Heeft u meerdere kinderen in de middenbouw? Vul dan voor elk kind een aparte vragenlijst in.
- Heeft u hulp nodig bij het invullen? Geef dat vooral aan bij de leerkracht van uw kind, wij helpen u graag.
- Na het invullen kunt u of uw kind de vragenlijst bij de leerkracht inleveren.
- We vragen u de vragenlijst binnen twee weken in te leveren.
- *Do you prefer to fill in this questionnaire in English? Please contact the teacher of your child.*

Vragen of opmerkingen

Heeft u een vraag of opmerking over deze vragenlijst? E-mail dan gerust de verantwoordelijke onderzoeker:

Mariëtte Hingstman (m.hingstman@rug.nl)

Alvast hartelijk dank voor het invullen!

A. VRAGEN OVER UW KIND EN DE TAALSITUATIE THUIS

1. **Mijn kind is een**

- Jongen
- Meisje
- Anders

2. **Geboortedatum van mijn kind (maand en jaar):** _____

3. **In welk land is uw kind geboren?**

- Nederland
- Een ander land, namelijk: _____

4. **Welke (streek)taal wordt in uw gezin het meest gesproken (bijvoorbeeld als iedereen aan tafel zit)?**

- Nederlands
- Gronings
- Een andere (streek)taal, namelijk _____

B. VRAGEN OVER THUIS LEZEN

5. **Is uw kind een goede lezer?**

- Nee
- Een beetje/gemiddeld
- Ja
- Weet ik niet

6. **Vindt uw kind het leuk om voorgelezen te worden?**

(U kunt uw antwoord hieronder toelichten)

- Nee
- Soms
- Ja
- Weet ik niet

Toelichting:

7. Vindt uw kind het leuk om zelf thuis te lezen? (U kunt uw antwoord hieronder toelichten)

- Nee
- Soms
- Ja
- Weet ik niet

Toelichting:

8. Hoe vaak per week is uw kind thuis met lezen bezig?

Voorgelezen worden <i>(thuis, door u of iemand anders)</i>	Zelf lezen <i>(thuis, met aandacht)</i>
<input type="checkbox"/> Nooit	<input type="checkbox"/> Nooit
<input type="checkbox"/> Minder dan 1x per week	<input type="checkbox"/> Minder dan 1x per week
<input type="checkbox"/> 1x per week	<input type="checkbox"/> 1x per week
<input type="checkbox"/> 2x per week	<input type="checkbox"/> 2x per week
<input type="checkbox"/> 3x per week	<input type="checkbox"/> 3x per week
<input type="checkbox"/> 4x per week of vaker	<input type="checkbox"/> 4x per week of vaker
<input type="checkbox"/> Weet ik niet	<input type="checkbox"/> Weet ik niet

Vindt u dat vaak genoeg?

Ja

Nee

Kunt u hier toelichten waarom?

9. Maakt u het voor uw kind mogelijk om thuis te lezen? *Hiermee wordt bedoeld: 1) leesmateriaal in huis hebben, 2) tijd en ruimte geven om zelf te lezen (U kunt uw antwoord hieronder toelichten)*

- Nee
- Ja, als mijn kind daarom vraagt
- Ja, altijd

Toelichting:

10. Praat u met uw kind over lezen en/of moedigt u uw kind aan om thuis te lezen?

- Nee
- Soms (*kunt u hieronder aangeven hoe u dat doet?*)
- Ja (*kunt u hieronder aangeven hoe u dat doet?*)

Toelichting:

11. Vindt u het lastig om met uw kind te praten over lezen en/of uw kind aan te moedigen om thuis te lezen?

- Nee
- Soms (*kunt u hieronder aangeven wat het soms lastig maakt?*)
- Ja (*kunt u hieronder aangeven wat het lastig maakt?*)

Toelichting:

12. Vindt u het belangrijk dat uw kind thuis leest? (*U kunt uw antwoord hieronder toelichten*)

- Nee
- Soms wel, soms niet
- Ja
- Weet ik niet

Toelichting:

13. Krijgt u tips over het thuislezen van school? (U kunt uw antwoord hieronder toelichten)

- Nee
- Soms wel, soms niet
- Ja
- Weet ik niet

Toelichting (bijvoorbeeld; *helpen die tips u?*):

14. Krijgt u materialen (teksten, boeken, opdrachten) om thuis te lezen mee van school? (U kunt uw antwoord hieronder toelichten)

- Nee
- Soms wel, soms niet
- Ja
- Weet ik niet

Toelichting (bijvoorbeeld; *wat vindt u van die materialen?*):

C. VRAGEN OVER UZELF

15. Vindt u lezen zelf leuk? (U kunt uw antwoord hieronder toelichten)

- Nee
- Soms wel, soms niet
- Ja
- Weet ik niet

Toelichting:

16. Ik ben een:

- Man
- Vrouw
- Anders
- Wil ik niet zeggen

17. Waar bent u geboren?

- Nederland
- Een ander land, namelijk _____

18. Mijn kind...

- Woont altijd bij mij
- Woont meer dan de helft van de tijd, maar niet altijd bij mij
- Woont de helft van de tijd bij mij
- Woont minder dan de helft van de tijd bij mij

19. Van welk onderwijstype heeft u een diploma behaald? (Vul het hoogst behaalde diploma in)

- Geen diploma/basisschool
- Praktijkonderwijs
- Vmbo-beroepsgericht (basis, kader)
- Vmbo-theoretisch, mavo
- Havo
- Vwo
- Middelbaar beroepsonderwijs (mbo), niveau 1
- Middelbaar beroepsonderwijs (mbo), niveau 2 of hoger
- Hoger beroepsonderwijs (hbo)
- Wetenschappelijk onderwijs (universiteit)
- Anders, namelijk _____

Wilt u nog iets kwijt naar aanleiding van deze vragenlijst? Bijvoorbeeld over het thuislezen of de tips/materialen die u van school krijgt?

Dit is het einde van de vragenlijst, erg bedankt voor het invullen!