



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Master in de Psychologie

VOORLEZEN AAN BASISSCHOOLEERLINGEN

AUORE ROLAND
2020-2021



WETENSCHAPS WINKEL

in samenwerking met Narrata

Promotor: Prof. dr. Van den Broeck
Begeleider; dr. Staels
Psychologie & Educatiewetenschappen



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Master in de Psychologie

VOORLEZEN AAN BASISSCHOOLLEERLINGEN

AURORE ROLAND
2020-2021

Aantal woorden: 9039

Promotor: Prof. dr. Van den Broeck
Begeleider: dr. Staels
Psychologie & Educatiewetenschappen

Student : Aurore Roland
Rolnummer : 0536289
Opleiding : Master in de Psychologie
Academiejaar : 2020 - 2021

Masterproef
Titel : Voorlezen aan basisschoolleerlingen
Promotor : Prof. dr. Willem Van den Broeck

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- ☒ OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ☐ ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- ☐ EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- ☐ EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- ☐ FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- ☐ GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum: 24/05/2021

Handtekening promotor:

Prof. dr. Willem Van den Broeck

Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearchiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Brussel op 24/05/2021

Handtekening student

A. Roland

Disclaimer – COVID-19

Deze masterproef is (ten dele) tot stand gekomen in de periode dat het hoger onderwijs onderhevig was aan een lockdown en beschermende maatregelen ter voorkoming van de verspreiding van het COVID-19 virus. Het proces van opmaak, de verzameling van gegevens, de onderzoeksmethode en/of andere wetenschappelijke werkzaamheden die ermee gepaard gaan, zijn niet altijd op gebruikelijke wijze kunnen verlopen. De lezer dient met deze context rekening te houden bij het lezen van deze masterproef, en eventueel ook indien sommige conclusies zouden worden overgenomen.

**SAMENVATTING MASTERPROEF****Naam en voornaam:** Roland Aurore**Rolnr.:** 0536289

KLIN	☒
AO	☐
ONKU	☐
AGOG	☐

Titel van de Masterproef: Voorlezen aan basisschoolleerlingen**Promotor:** Prof. dr. Van den Broeck**Samenvatting:**

Het onderzoek naar voorlezen beperkt zich meestal tot kinderen die zelf nog niet kunnen lezen. Het doel van deze thesis was dus om te kijken naar in welke mate ouders en basisschoolleerkrachten interactief voorlezen, de lange termijneffecten van het (interactief) voorlezen op vlak van leesattitude en schoolse en taalvaardigheden, hoe het voorlezen evolueert en om een beeld te scheppen van hoe het voorlezen aan kinderen uit de lagere school (thuis en op school) gebeurt. Hiervoor werden vragenlijsten opgesteld die beantwoord werden door elf- en twaalfjarige kinderen ($n = 12$), hun ouders ($n = 31$), basisschoolleerkrachten ($n = 25$) en een lid van de directie van basisscholen ($n = 8$). Verder werden testresultaten uit een zes jaar lange longitudinaal onderzoek van Koolen, Van den Broeck, Staels en Brancart (z.d.) gebruikt. Na het doorvoeren van multiple imputaties werden meervoudige logistische en lineaire regressies gebruikt om de effecten van het voorlezen op de leesattitude en schoolse en taalvaardigheden te onderzoeken. Tachtig van de 89 regressie-analyses waren significant. De meeste ouders en leerkrachten lezen vaak interactief voor. Voordat een kind naar de basisschool gaat, lezen ouders frequenter voor dan wanneer deze op de basisschool zit. De gemiddelde leeftijd waarop ouders stoppen met voorlezen is 7.89 jaar. Op de basisschool wordt er in alle leerjaren even vaak voorgelezen. Voor kinderen in gezinnen met een hogere SES draagt (interactief) voorlezen weinig bij aan hun leesattitude en schoolse en taalvaardigheden. Het zou wel een hulpbron kunnen zijn voor kinderen uit gezinnen met een lagere SES. Er zijn nog maar weinig ouders die voorlezen als hun kind elf of twaalf jaar oud is. Kinderen van deze leeftijd zijn ook geen vragende partij om nog aan voorgelezen te worden op die leeftijd.

Dankwoord

Graag wil ik mijn ouders bedanken om mij de kans te geven om te studeren en een universiteitsdiploma te behalen. Ik wil ook mijn vriendinnen Cara, Gitte en Laura bedanken voor hun hulp en voor hun steun, mijn zussen voor hun hulp, Gil Geron van Narrata voor het aanreiken van dit thesisonderwerp en mijn promotor en begeleidster voor hun begeleiding. Tenslotte wil ik mijn stagementor Clara bedanken om mij te hebben toegelaten op mijn stageplek de deelnemende scholen op te bellen.

Inhoudstafel

1 Inleiding	1
1.1 Verbanden met schoolse en taalvaardigheden	2
1.2 Voorleestechnieken (op school)	4
1.3 Voorlezen in de thuissituatie	6
1.4 Deze studie	7
2 Methode	8
2.1 Deelnemers	8
2.2 Apparatuur en materiaal	9
2.3 Procedure	12
2.4 Statistische analyse	13
3 Resultaten	17
3.1 Frequentie interactief voorlezen	17
3.2 Lange termijneffecten van het (interactief) voorlezen	17
3.3 Demografische factoren en kind-, ouder- en leerkrachtkenmerken	21
3.4 Evolutie voorlezen	22
3.5 Organisatie van het voorlezen op de basisschool	23
3.6 Voorlezen thuis aan 11- tot 12-jarigen	24
4 Discussie	24
4.1 Frequentie interactief voorlezen	24
4.2 Lange termijneffecten van het (interactief) voorlezen	25
4.3 Demografische factoren en kind-, ouder- en leerkrachtkenmerken	26
4.4 Evolutie voorlezen	27
4.5 Organisatie van het voorlezen op de basisschool	27
4.6 Voorlezen thuis aan 11- tot 12-jarigen	28
4.7 Beperkingen, sterkte en implicaties van deze studie	28
4.8 Suggesties voor toekomstig onderzoek	29
4.9 Algemene conclusie	29
5 Referentielijst	30
6 Appendix	36

1 Inleiding

Volgens de laatste resultaten van de Programme for International Student Assessment (PISA) is de gemiddelde leesscore bij Vlaamse 15-jarigen significant gedaald tussen 2000 en 2018. Bovendien was de Vlaamse score voor leesplezier de laagste van alle deelnemende landen (De Meyer, Janssens, & Warlop, 2019). De resultaten van de Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) bij leerlingen uit het vierde leerjaar toonde ook een significante daling tussen 2006 en 2016 voor begrijpend lezen. Vlaanderen scoorde in 2016 lager dan de meeste West-Europese landen en 31% van de Vlaamse leerlingen uit het vierde leerjaar "heeft een eerder negatieve houding tegenover lezen" (p. 75). Dit is het hoogste percentage van alle West-Europese landen (Tielemans, Vandenbroeck, Bellens, Van Damme, & De Fraine, 2017). Bovendien vond de herhalingsmeting van PIRLS in 2018 dat deze leerlingen hun achterstand in begrijpend lezen niet hadden ingehaald op twee jaar tijd. Hun houding tegenover lezen is in die periode zelfs verslechterd (Dockx, Van Landeghem, Aesaert, Van Damme, & De Fraine, 2019). Naar aanleiding van zulke resultaten stelden Gobyn et al. (2019) in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad vijf didactische sleutels voor een betere begrijpend-leesdidactiek. Tot deze sleutels behoren onder andere leesmotivatie en transfer. Transfer betekent dat begrijpend lezen ook buiten de lessen over begrijpend lezen moet worden gestimuleerd. Een manier om dit te doen is door voor te lezen.

Het onderzoek naar voorlezen focust zich echter voornamelijk op kinderen die zelf nog niet kunnen lezen (Flack, Field, & Horst, 2018; Kuo, Franke, Regalado, & Halfon, 2004; Mol & Bus, 2011a, 2011b; Noble et al., 2019). Hoewel veel studies wel mogelijke verbanden onderzoeken tussen voorlezen aan peuters of kleuters en uitkomstvariabelen zoals hun schoolresultaten en taalvaardigheden in het begin van de lagere school (Mol & Bus, 2011b; Noble et al., 2019; Sénéchal & Lefevre, 2014; Shahaeian, Wang, Tucker-Drob, Geiger, Bus, & Harrison, 2018), is het voorlezen aan kinderen uit de lagere school nog weinig onderzocht (Iedereen Leest, 2020; Lefevre & Sénéchal, 2002 in Sénéchal, 2006; Sénéchal & Lefevre, 2014). Daarom was het doel van deze thesis om een beeld te scheppen van hoe het voorlezen aan kinderen uit de lagere school (thuis en op school) gebeurt. Daarnaast werd in deze thesis ook gekeken naar de lange termijneffecten van het voorlezen en in welke mate ouders en basisschoolleerkrachten interactief voorlezen. In deze inleiding zullen eerst de verbanden besproken worden tussen het voorlezen enerzijds en de schoolse en taalvaardigheden anderzijds. Daarna zullen de voorleestechnieken besproken worden

en tenslotte een aantal demografische factoren en kind- en ouderkenmerken in verband met het voorlezen thuis.

1.1 Verbanden met schoolse en taalvaardigheden

Zoals eerder gezegd is er veel literatuur te vinden over verbanden tussen voorlezen aan peuters en kleuters enerzijds en schoolresultaten en taalvaardigheden anderzijds (Mol & Bus, 2011b; Noble et al., 2019; Sénéchal & Lefevre, 2014; Shahaeian et al., 2018). Zo hebben peuters en kleuters aan wie veel is voorgelezen een paar jaar later meer woordenschat dan kinderen aan wie weinig is voorgelezen (Flack et al., 2018; Gonzalez et al., 2014; Mol & Bus, 2011a; Sénéchal & Lefevre, 2014; Sénéchal, Pagan, Lever, & Ouellette, 2008; Shahaeian et al., 2018; Westerlund & Lagerberg, 2008). Twee- tot tienjarigen leren per voorleessessie twee tot vijf nieuwe woorden (Flack et al., 2018). Kinderen aan wie veel is voorgelezen kennen ook meer namen en klanken van letters, kunnen beter klanken in woorden identificeren (Mol & Bus, 2011a) en hebben een betere morfologische kennis (Sénéchal et al., 2008). In een meta-analyse van Mol en Bus (2011b) correleerde voorlezen bij twee- tot zesjarigen positief met de ontwikkeling van leesbegrip en van technische leesvaardigheden. In de studie van Shahaeian et al. (2018) voorspelde voorlezen op twee en drie jaar de vroege academische vaardigheden op vier en vijf jaar. Voorlezen voorspelde ook rechtstreeks lezen, schrijven, grammatica en wiskunde op acht en negen jaar. Enkel het verband met spelling bleef niet overeind na rekening te hebben gehouden met woordenschat en vroege academische vaardigheden op vier en vijf jaar. Na controle voor andere activiteiten met de ouders zoals tekenen, muziek en de toegang tot kinderboeken bleven alle verbanden tussen voorlezen en de academische vaardigheden op acht en negen jaar overeind. Zulke resultaten onderbouwen het idee dat voorlezen een goede voorbereiding is voor het leren lezen op school (Aram, 2005; Bus, Van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; Mol & Bus, 2011a; Shapiro, Carroll, & Solity, 2013).

Deze resultaten worden echter niet altijd teruggevonden: Noble et al. (2019) vonden in hun meta-analyse bijvoorbeeld slechts een klein effect van voorlezen op taalontwikkeling, hoewel er in andere meta-analyses meestal een gematigd effect werd gevonden. Volgens deze auteurs zouden de effectsizes tot nu toe overschat kunnen zijn geweest. Dit zou volgens hen te verklaren zijn doordat andere meta-analyses ook studies bevatten van minder goede kwaliteit en doordat

Noble et al. (2019) in tegenstelling tot de andere meta-analyses naar veel verschillende soorten interventies en uitkomstvariabelen hebben gekeken. Bovendien duurden de meeste interventies tussen zes en acht weken wat volgens hen te kort zou zijn om effecten op lange termijn te kunnen zien.

Dan is er nog de bedenking dat het verband tussen voorlezen en de lees- en taalvaardigheden eerder te wijten zou zijn aan de (genen van) ouders en niet aan het voorlezen zelf (Bates et al., 2018; Puglisi, Hulme, Hamilton, & Snowling, 2017). Puglisi et al. (2017) vonden namelijk dat blootstelling aan leesboeken (wat ook voorlezen bevat) op vier en half jaar geen voorspeller meer was van taal-, lees- en spellingvaardigheden op vijf en half jaar na rekening te hebben gehouden met de taalvaardigheden van de moeder. Daarnaast vonden Sénéchal et al. (2008) dat het verband tussen voorlezen en zinsbegrip gemedieerd werd door de ouderlijke geletterdheid. De genetische invloed wordt ondersteund door Bates et al. (2018) en Stevenson en Fredman (1990). Bates et al. (2018) vonden een duidelijk verband tussen de genen van ouders en hun socio-economische status (SES) en tussen die SES en het academisch succes van hun tieners. Daarnaast wordt er meer voorgelezen in gezinnen met een hogere SES, waardoor deze kinderen later beter scoren op leesbegrip (Hamilton, Hayiou-Thomas, Hulme, & Snowling, 2016). Stevenson en Fredman (1990) vonden dat voorlezen op kleuterleeftijd significant positief correleerde met het IQ en leesbegrip van het kind op dertienjarige leeftijd. De correlatie tussen voorlezen en leesbegrip viel echter weg na rekening te hebben gehouden met het IQ van het kind, wat deels erfelijk is (Deary, Johnson, & Houlihan, 2009).

Ouders geven dus niet enkel hun genen door, maar ook een bepaalde thuisomgeving, die aan deze genen gelinkt kan zijn (Hamilton et al., 2016). Deze omgeving is een belangrijke voorspeller van taal- en leesvaardigheden van kinderen (Sénéchal & Lefevre, 2002 in Puglisi et al., 2017). Ouders die zelf graag lezen, zijn zelf meer geneigd om aan hun jonge kinderen voor te lezen (Mol & Bus, 2011b). Dit voorlezen kan zorgen voor leesplezier bij het kind en dat deze uiteindelijk zelf in zijn vrije tijd zal lezen (Mol & Bus, 2011a; Sénéchal, 2006). Kinderen/jongeren uit de basisschool, het secundair en het hoger onderwijs die in hun vrije tijd lezen, hebben een hogere woordenschat, leesbegrip, basisleesvaardigheden en zijn beter in spelling en technisch lezen. Door deze vaardigheden verloopt het lezen goed, waardoor deze kinderen/jongeren er meer plezier aan hebben en dus vaker vrijwillig gaan lezen. Met het ouder worden hebben kinderen meer vrijheid in de indeling van hun vrije tijd en aangezien het de kinderen met de betere

vaardigheden zijn die vrijwillig zullen lezen, wordt het verband tussen lezen en taal- en leesvaardigheden sterker met de leeftijd. Voorlezen kan dus een spiraal in gang zetten dat leidt tot academisch succes en voornamelijk zeer interessant zou zijn voor kinderen met minder succesvolle genen (Mol & Bus, 2011a).

Dit zou ook de moderatorrol van de SES in het effect van voorlezen op latere academische vaardigheden kunnen verklaren: voorlezen op twee en drie jaar had in de studie van Shahaeian et al. (2018) enkel een rechtstreeks effect op academische vaardigheden op acht en negen jaar in de groep kinderen met een lage en gemiddelde SES. Voor deze kinderen zou voorlezen belangrijker zijn, omdat ze minder andere leeropportunities hebben (Shahaeian et al., 2018). Carroll, Holliman, Weir en Baroody (2019) wijzen er echter op dat de persoonlijke interesse van het kind in lezen na controle voor de SES en de thuisomgeving een niet onbelangrijke invloed heeft op de leesvaardigheid van kinderen en dat zelfs jonge kinderen al kunnen aangeven dat ze van (voor)lezen houden.

1.2 Voorleestechneken (op school)

De tot nu toe besproken literatuur keek naar ouders die voorlezen, maar er is ook heel wat onderzoek dat gekeken heeft naar het voorlezen in de klas. Hierbij werd vooral gekeken naar wat de beste manier is om voor te lezen (Brabham & Lynch-Brown, 2002; Hindman, Wasik, & Bradley, 2019; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka, & Hunt, 2009; Zucker, Cabell, Justice, Pentimonti, & Kaderavek, 2013). De manier waarop er wordt voorgelezen en hoe vaak woorden aan bod komen zijn belangrijke mediators voor het leren van nieuwe woorden. Meerdere keren hetzelfde verhaal voorlezen zou ook een positief effect kunnen hebben op de woordenschat (Flack et al., 2018). Enkel veel voorlezen is echter niet genoeg: de manier waarop je het doet, is belangrijker (Mol, Bus, & de Jong, 2009; Zucker et al., 2013). De beste manier is om interactief voor te lezen, waarbij het kind actief moet participeren (Brabham & Lynch-Brown, 2002; Gonzalez et al., 2014; Mol et al., 2009). Uit de meta-analyse van Mol et al. (2009) blijkt dat dit voor betere *print knowledge*, spreekvaardigheid en woordenschat zorgt bij kleuters. Voornamelijk expressieve woordenschat, de woorden die iemand zelf produceert, wordt hier positief door beïnvloed (Brabham & Lynch-Brown, 2002; Mol et al., 2009). Het zou ook de leesinteresse verhogen van kinderen die niet van lezen houden (Gentilini & Greer, 2020).

Uit verschillende studies blijken dialogische voorleestechnieken voor goede resultaten te zorgen (Flack et al., 2018; Li, 2020; Sim & Berthelsen, 2014). Dit houdt in dat de voorlezer tijdens het voorlezen bepaalde vragen stelt aan het kind en ingaat op zijn antwoorden (Whitehurst & Lonigan, 1998 in Sim & Berthelsen, 2014). Een andere techniek is de *print referencing* techniek waarbij de voorlezer het kind wijst op de letters en de woorden in de tekst. Dit zorgt voor een betere kennis van woorden, van letters en van het alfabet bij kleuters en dat ze beter hun naam kunnen schrijven dan kleuters aan wie hun leerkracht op een normale wijze voorleest (Justice et al., 2009).

Zucker et al. (2013) vonden dat met het kind over het boek praten voor, tijdens en na het voorlezen een positieve correlatie had met woordenschat en letterkennis bij kleuters. Gonzalez et al. (2014) vonden dat enkel de tijd die de leerkracht spendeerde aan het praten over het boek na het voorlezen de expressieve woordenschat van kleuters voorspelde. Hoelang de leerkracht met de leerlingen over het boek sprak voor en tijdens het voorlezen was geen voorspeller van de woordenschat van de leerlingen. De tijd en de frequentie waarmee de leerkracht verbanden legde tussen woorden tijdens het voorlezen voorspelden wel de expressieve woordenschat van kleuters. Hoelang de leerkracht woorden en concepten in verband bracht tijdens het voorlezen voorspelde de receptieve woordenschat van kleuters, de woorden die iemand begrijpt. Het begrip van het verhaal wordt bovendien niet negatief beïnvloed door deze onderbrekingen (Brabham & Lynch-Brown, 2002).

Deze wetenschappelijke kennis lijkt echter niet goed geïmplementeerd te zijn in de praktijk, hoewel er wel een positieve evolutie lijkt te zijn (Barnes, Dickinson, & Grifenhagen, 2017; Hindman et al., 2019; Zucker et al., 2013). In een Amerikaanse studie van Zucker et al. (2013) lazen leerkrachten in de kleuterschool weinig interactief voor en beperkten ze zich tot het gewoon luidop lezen van de geschreven tekst in het boek. In recenter onderzoek maakten leerkrachten in de kleuterschool voornamelijk informatieve commentaren tussen het voorlezen door (Barnes et al., 2017) en werden eerder gesloten vragen gesteld, die minder participatie van de leerlingen vergen (Hindman et al., 2019). Sun, Toh en Steinkrauss (2020) wijzen er wel op dat er heel wat variatie is tussen de voorleesstijl van leerkrachten.

1.3 Voorlezen in de thuissituatie

In een Vlaamse peiling gaven 71% van de gezinnen met kinderen jonger dan twee jaar aan dat er regelmatig aan de kinderen werd voorgelezen (Iedereen Leest, 2020). In een Zweedse studie bij achttien maanden oude kinderen lazen de meeste ouders minstens tien keer per week voor aan hun kind. Oudere moeders lazen het meest voor en meisjes en eerstgeborenen waren de peuters aan wie het meest werd voorgelezen (Westerlund & Lagerberg, 2008). In een Amerikaanse studie bij peuters hadden families gemiddeld gezien 63 kinderboeken thuis, waaronder boeken van de bibliotheek. Aan 6% van de peuters werd nooit voorgelezen en bij 2% waren er geen kinderboeken thuis. Er werd het meest voorgelezen naarmate peuters ouder werden en in gezinnen met moeders zonder migratie-achtergrond. Er werd minder voorgelezen door de ouders naarmate er meer kinderen in het gezin waren en als beide ouders voltijds werkten (Kuo et al., 2004). In beide studies lazen moeders met een hoger onderwijsdiploma meer voor (Kuo et al., 2004; Westerlund & Lagerberg, 2008).

Bij 90% van de Vlaamse gezinnen met kinderen tussen twee en vijf jaar wordt er regelmatig aan de kinderen voorgelezen (Iedereen Leest, 2020). In Westerse studies lezen ouders gemiddeld gezien tussen zeven en tien keer per week voor aan hun kleuters (Hamilton et al., 2016; Puglisi et al., 2017; Sénéchal, 2006; Sénéchal et al., 2008). Het gemiddeld aantal kinderboeken thuis in Westerse gezinnen met kleuters varieert sterk van studie tot studie: tussen 41 en 150 kinderboeken (Hamilton et al., 2016; Puglisi et al., 2017; Sénéchal, 2006; Sénéchal & Lefevre, 2014). In een Canadese studie gaven ouders aan soms met hun kind kinderboeken uit te lenen in de bibliotheek en in 91% van de gevallen was de moeder de meest betrokkene ouder bij het voorlezen (Sénéchal et al., 2008).

Eens kinderen zelf leren lezen, lezen hun ouders minder aan hen voor: er is een duidelijk verschil in frequentie tussen het tweede leerjaar enerzijds en de derde kleuterklas en eerste leerjaar anderzijds (Lefevre & Sénéchal, 2002 in Sénéchal, 2006; Sénéchal & Lefevre, 2014). In Vlaamse gezinnen met kinderen onder de zes jaar wordt er minstens één keer per maand en meestal dagelijks voorgelezen. In Vlaanderen wordt ook binnen 58% van de gezinnen met kinderen tussen zes en 12 jaar regelmatig aan de kinderen voorgelezen en bij gezinnen met kinderen tussen 13 en 18 jaar is dat nog slechts 6%. Deze laatste groep is de enige waar er niet meer dagelijks wordt voorgelezen, maar hoogstens een paar keer per week. De drie belangrijkste

redenen om te stoppen met voorlezen is de leeftijd van het kind, het kind leest liever zelf en omdat het kind er niet meer naar vraagt. Het initiatief om voor te lezen komt bij minderjarige kinderen dan ook in 81% van de gevallen van hen zelf. In 55% van de gevallen kiest het kind ook zelf het verhaal of boek en de voorlezer is meestal één van de twee ouders. Boeken komen meestal van de boekhandel of bibliotheek. Bovendien gaf 47% van de gezinnen met minderjarige kinderen aan dat er momenteel niet aan de kinderen wordt voorgelezen. Daarvan gaf 14% aan dat er nooit voorgelezen is geweest (Iedereen Leest, 2020).

1.4 Deze studie

Deze thesis is een verkennend onderzoek naar voorlezen aan basisschoolleerlingen. Er werd getracht volgende zes onderzoeksvragen te beantwoorden:

- 1) In welke mate lezen basisschoolleerkrachten en de ouders van deze leerlingen interactief voor? Er werd verwacht dat zowel ouders als leerkrachten weinig interactief voorlezen, waardoor de mediaan zelden of soms zou zijn. Ook werd verwacht dat hoe meer iemand interactief voorleest, hoe jonger die persoon zou zijn, hoe vaker hij/zij zelf zou lezen en hoe vaker hij/zij zou voorlezen. Er werd geen geslachtsverschil verwacht en er werd verwacht dat leerkrachten in lagere leerjaren interactiever zouden voorlezen.
- 2) Wat zijn de langetermijneffecten op vlak van leesattitude en schoolse en taalvaardigheden van het (interactief) voorlezen thuis en op school op het einde van de basisschool? Er werd verwacht dat leerlingen aan wie langer, meer en interactiever is voorgelezen beter zullen scoren op de gemeten schoolse en taalvaardigheden dan leerlingen aan wie minder lang, minder frequent en minder interactief is voorgelezen. Ook werd verwacht dat deze eerstgenoemde groep leerlingen zelf meer gaan lezen, graag gaan lezen en zelf ook meer zullen voorlezen dan de tweede genoemde groep leerlingen.
- 3) Welke demografische factoren en kind-, ouder- en leerkrachtkenmerken correleren met het voorlezen aan basisschoolleerlingen? Er werd verwacht dat dezelfde resultaten gevonden zouden worden als in voorgaande Westerse studies.
- 4) Hoe evolueert het voorlezen doorheen de basisschooljaren thuis en op school? Er werd verwacht dat de meeste ouders stoppen met voorlezen wanneer hun kind 7-8 jaar is, wat overeenkomt met het tweede leerjaar, en dat ze vaker aan hun kind voorlezen toen deze in

de kleuterschool was dan in de basisschool. Bij de leerkrachten werd verwacht dat enkel in het eerste leerjaar de meeste leerkrachten nog voorlezen en dat er minder voorgelezen wordt in de hogere dan in de lagere klassen.

- 5) Hoe wordt het voorlezen op de basisschool georganiseerd? Er werd verwacht dat weinig scholen een voorleesbeleid hebben en dat er dus weinig omtrent voorlezen wordt gedaan.
- 6) Hoe gebeurt het voorlezen aan elf- en twaalfjarigen thuis? Er werd verwacht dat er weinig zou worden voorgelezen aan elf- tot twaalfjarigen en dat indien er wel werd voorgelezen, de kinderen veel inspraak zouden hebben in de boekenkeuze.

Hiervoor werden vragenlijsten afgenomen bij leerlingen, net na het zesde leerjaar, bij hun ouders, bij lagere schoolleerkrachten van het eerste tot en met het zesde leerjaar en bij de directie van de lagere scholen. Verder zijn gedurende zes jaar een reeks vaardigheden gemeten bij deze leerlingen.

Deze studie lijkt de eerste te zijn die het voorlezen op de lagere school en de evolutie erin onderzoekt. Deze studie zal ook een bijdrage leveren aan de schaarse kennis over de lange termijneffecten van het (interactief) voorlezen, die tot nu toe wel positief zijn (Flack et al., 2018; Shahaiean et al., 2018) en mogelijks tot de leeftijd van zestien jaar reiken (Sammons et al., 2015). Deze studie lijkt ook de eerste te zijn die deze effecten onderzoekt in een Vlaamse steekproef.

2 Methode

2.1 Deelnemers

Deze studie maakt gebruik van de steekproef en sommige data van het onderzoek van Koolen, Van den Broeck, Staels en Brancart (z.d.). Zij volgden basisschoolleerlingen afkomstig uit 33 Nederlandstalige Vlaamse en Brusselse lagere scholen zes jaar lang op. Het eerste meetmoment (T1) in het eerste leerjaar vond in november 2014 plaats en het laatste meetmoment (T11) in het zesde leerjaar in februari 2020. Bovendien kregen nieuwe leerlingen, die vanaf mei 2015 (T2) in deze scholen kwamen, ook de mogelijkheid om deel te nemen aan het onderzoek. Alle leerlingen kregen een informed consent mee die de ouders op vrijwillige basis konden invullen. Ook de deelname van de scholen was volledig vrijwillig. De voorleesvragenlijsten werden beantwoord door de leerlingen ($n = 12$, 6 meisjes, $M_{\text{age}} = 11.67$, $SD_{\text{age}} = 0.65$) uit de

studie van Koolen et al. (z.d.), toen ze net aan hun eerste jaar secundair onderwijs waren begonnen, hun ouders ($n = 31$, 22 vrouwen, $M_{\text{age}} = 42.95$, $SD_{\text{age}} = 5.55$), een lid van de directie ($n = 8$) en de leerkrachten ($n = 25$, 23 vrouwen, $M_{\text{age}} = 37.04$, $SD_{\text{age}} = 9.27$) uit de zes leerjaren van deze basisscholen. Er was een drop-out van ongeveer 98% ten opzichte van de steekproef van Koolen et al. (z.d.). 88.9% van de ouders had een diploma hoger onderwijs. Er waren drie niet-Nederlandstalige ouders en er waren geen ouders met een maandelijks inkomen onder de €2000. Procentueel gezien zaten de meeste ouders in de categorie met een maandelijks inkomen boven de €6000.

2.2 Apparatuur en materiaal

Nadat ouders hun toestemming hadden gegeven om deel te nemen aan het onderzoek van Koolen et al. (z.d.), vulden ze een demografische vragenlijst in. Voor deze studie naar het voorlezen werden vier verschillende vragenlijsten opgesteld met betrekking tot voorlezen aan de hand van Google Forms (<https://docs.google.com/forms/u/0/>). De vragenlijst voor de directie van de basisscholen bestond uit negen items en die voor de leerkrachten uit 27 items. De vragenlijst voor de leerlingen bestond uit negentien items en die voor hun ouders uit 32 items. Deze werden per mail gestuurd van oktober tot en met december 2020 en in bijlage toegevoegd. De resultaten van een aantal gemeten vaardigheden en testen uit het onderzoek van Koolen et al. (z.d.) werden ook in deze studie gebruikt. Dit zijn rekenen, spelling, letterkennis, orthografie, fonologie, intelligentie, begrijpend lezen, technisch lezen en *rapid automatized naming*.

Rekenen De rekenvaardigheid werd in totaal elf keer klassikaal gemeten (T1 tot en met T11) en één keer individueel (T1). Deze rekentaken werden gemaakt op basis van de Tempo test rekenen (TTR) (de Vos, 1992) en de Kortrijkse rekentest – revisie (KRT-R) (Baudonck, Debusschere, Dewulf, Samyn, Vercaemst, & Desoete, 2006). De TTR bestaat uit hoofdrekenoefeningen voor leerlingen van het eerste tot en met het zesde leerjaar. De KRT bestaat uit hoofdreken- en getallenkennis-oefeningen voor diezelfde groep gebaseerd op het leerplan wiskunde. Zeventig procent van de items is leerstof van het leerjaar waar de leerlingen nu in zitten. Twintig procent van de items is leerstof uit het vorige leerjaar en 10% van het volgende leerjaar. De KRT heeft een goede tot zeer goede betrouwbaarheid volgens Prodia (2016) met een test-hertestbetrouwbaarheid gaande van .78 tot .85 en een interne consistentie gaande van $\alpha = .$

83 tot $\alpha = .95$. De externe validiteit, wanneer vergeleken met de beoordeling van leerkrachten, bedraagt tussen .64 en .66. De Vlaamse normen dateren van 2004-2005 (Prodia, 2016). Hierdoor wordt het door Prodia (2016) als eerste keuze instrument beschouwd voor het meten van wiskunde bij leerlingen uit het basisonderwijs. Er zijn momenteel geen gegevens over de betrouwbaarheid en validiteit van de TTR. De Vlaamse normen dateren echter van 1994 (Prodia, 2010 in Haesaert, 2011). In de rekentaken van de studie van Koolen et al. (z.d.) werden de items waarop veel fouten waren gemaakt, overgedragen naar het volgend meetmoment in datzelfde leerjaar. Voor deze studie zullen de totaalscores van de klassikale rekentesten per tijdsmoment gebruikt worden.

Spelling De spellingvaardigheid werd in totaal tien keer klassikaal gemeten (T2 tot en met T11). Voor de eerste drie leerjaren werden de dictees gemaakt op basis van de genormeerde auditieve dictees van Dudal (2004), de PI-dictees van Geelhoed en Reitsma (2004) en de Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid (SVS) (Moelands & Rymenans, 2003). Voor het vierde tot en met het zesde leerjaar werden de dictees enkel op basis van de PI-dictees en de SVS opgesteld. Ook hier werden de moeilijkere items overgedragen naar het volgend meetmoment in dat leerjaar. De genormeerde auditieve dictees hebben volgens Prodia (2015a) een goede betrouwbaarheid van +/- .80. Over de validiteit zijn er geen gegevens beschikbaar en de Vlaamse normen dateren van 2003. Daardoor zijn ze een tweede keuze instrument voor het meten van spelling bij leerlingen uit het eerste tot en met het derde leerjaar (Prodia, 2015a). De PI-dictees hebben volgens Prodia (2015b) een betrouwbaarheid van minstens $KR20 = .90$ en Prodia (2015b) zegt over de inhoudelijke validiteit dat de test de meeste spellingcategorieën van het Nederlands bevat en dat het qua ordening van die categorieën gelijkend is aan andere spellingtoetsen. De PI-dictees hebben echter enkel Nederlandse normen. Daardoor wordt het beschouwd als een instrument met enkel een indicerende waarde (Prodia, 2015b). De SVS wordt ook beschouwd door Prodia (2015c) als een instrument met een indicerende waarde. Deze heeft wel Vlaamse normen (Prodia, 2015c). Voor deze studie zullen de totaalscores van de dictees per tijdsmoment gebruikt worden.

Letterkennis Dit werd op T1 gemeten door een test die Koolen et al. (z.d.) zelf hadden opgesteld, waarbij de leerlingen eerst klassikaal de letter moesten omcirkelen die de testleider zei. Daarna moesten ze individueel de letter zeggen die op het scherm verscheen. Hiervoor werd E-prime gebruikt. Voor deze studie zal de som van de totaalscores van de klassikale en individuele letterkennistest gebruikt worden.

Orthografie Dit werd op T2 gemeten door een test, klassikaal afgenomen, die Koolen et al. (z.d.) zelf hadden opgesteld, waarbij de leerlingen twee woordopties kregen en het correct gespelde woord moesten omcirkelen. Voor deze studie zal de totaalscore van de test gebruikt worden.

Fonologie Fonologisch bewustzijn werd gemeten aan de hand van het Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid van Vloedgraven, Keuning en Verhoeven (2009) op T1, T2 en T3 (in november in het tweede leerjaar). Deze heeft volgens Vloedgraven, Keuning en Verhoeven (2011) een voldoende tot goede betrouwbaarheid en een hoge interne consistentie. Bovendien wordt volgens Vloedgraven et al. (2011) de inhoudsvaliditeit gegarandeerd door de manier waarop de test gemaakt is. Er zijn echter enkel Nederlandse normen. Deze test werd individueel afgenomen. Voor foneemdeletie op T3 werd E-prime gebruikt. Voor de andere subtesten werd een blad papier gebruikt. Voor deze studie zullen de totaalscores van de testen per tijdstip gebruikt worden. De test op T3 bestaat uit twee delen: foneemdeletie en spoonerism. Deze werden samengevoegd tot één variabele.

Intelligentie Eerst werd de Raven Standard Progressive Matrices klassikaal afgenomen op T1. Dit is een non-verbale intelligentietest (Raven, 1938/2006). COTAN beoordeelt de betrouwbaarheid en validiteit hiervan als voldoende (Saarloos, 2011). Vervolgens werden een aantal subtesten van de Wechsler Intelligence Scale for Children – Derde Editie (WISC-III-NL) afgenomen: cijferreeksen op T1 (individueel), symbolen vergelijken op T2 en op T4 (in mei in het tweede leerjaar) (klassikaal), woordkennis op T3 en onvolledige tekeningen op T4 (individueel) (Wechsler, 1991/2005). De Vlaamse normen zijn volgens Tellegen (2002) representatief voor onze steekproef. De betrouwbaarheid en begripsvaliditeit zijn voldoende volgens COTAN, maar naar de criteriumvaliditeit is te weinig onderzoek verricht (Egberink, Janssen, & Vermeulen, 2004 in Stevens, 2015). Voor deze studie zullen de totaalscores van de testen per tijdstip gebruikt worden.

Begrijpend lezen Deze vaardigheid werd op T9 (in november in het vijfde leerjaar) en T11 klassikaal gemeten. Koolen et al. (z.d.) baseerden hun test op de Begrijpend Leestest van Aarnoutse (1996). De interne consistentie van deze test bedraagt $\alpha = .85$ (Aarnoutse & Schellings, 2003). Voor deze studie zullen de totaalscores van de testen per tijdstip gebruikt worden.

Technisch lezen In totaal moesten de leerlingen negen keer (enkel niet op T1 en T9) echte en pseudowoorden luidop lezen. De echte woorden kwamen uit de Een-minuut-test (EMT)

van Brus en Voeten (1999) en de pseudowoorden uit de Klepel Pseudowoordentest (Van den Bos, Spelberg, Scheepstra, & De Vries, 1999). Dit werd individueel afgenomen met E-prime. De EMT en de Klepel Pseudowoordentest worden door Prodia (2017b, 2017c) beoordeeld als zijnde instrumenten met slechts een indicerende waarde. Ze hebben allebei enkel Nederlandse normen voor het basisonderwijs en de correlatie tussen beide bedraagt voor het lager onderwijs tussen $r = .74$ en $r = .91$ (Prodia, 2017b). Op T5 (in november in het derde leerjaar) moesten ze een tekst luidop lezen. Deze tekst was afkomstig uit de AVI-toets van Visser, Van Laarhoven en Ter Beek (1994). Het was een stuk uit het sprookje Doornroosje en van AVI-leesniveau 6. Prodia (2017a) beoordeelt dat deze test enkel te gebruiken is om een indicatie te krijgen van het technisch leesniveau. De Vlaamse normen dateren bovendien uit 1998 (Prodia, 2017a). Voor deze studie zullen de totaalscores en reactietijden van de echte en pseudowoorden per tijdstip gebruikt worden. Van de tekst die op T5 werd gelezen zullen het aantal fouten en de tijd die het kind nodig had om de tekst te lezen gebruikt worden.

Rapid automatized naming (RAN) De RAN-taken hebben een sterke link met lezen (Norton & Wolf, 2012). Ze werden vier keer zowel serieel als discreet individueel afgenomen. Op T1 betrof het afbeeldingen, op T4 getallen, op T10 (in mei in het vijfde leerjaar) letters en op T11 kleuren. Serieel werd afgenomen met een blad papier en discreet met E-prime. Voor deze studie zullen de totaalscores en reactietijden van serieel en discreet gebruikt worden.

2.3 Procedure

De verschillende testen werden afgenomen door masterstudenten op de scholen. Voor E-prime gebruikten de masterstudenten een eigen laptop. Na de klassikale testen werden de individuele testen afgenomen. Voor rekenen kregen de leerlingen klassikaal één of meerdere bladen met rekenoefeningen die ze (buiten op T1) binnen een bepaalde tijd moesten invullen. Voor spelling las de masterstudent een zin klassikaal voor en herhaalde hij/zij daarna een woord uit die zin. De leerlingen moesten dat woord op hun blad schrijven. Voor de echte en de pseudowoorden moesten de leerlingen eerst zo snel en zo correct mogelijk de echte woorden lezen en daarna de pseudowoorden. De RAN werd gecounterbalanced tussen serieel en discreet. Bij serieel chronometreerde de student de tijd die de leerling nodig had om de test te maken. Links naar de voorleesvragenlijsten werden via mail gestuurd naar de respondenten.

2.4 Statistische analyse

De analyses werden uitgevoerd door gebruik te maken van SPSS 26. Normann (2010) toont aan dat ordinale variabelen, zoals Likertschalen, met minstens vijf categorieën als continu kunnen worden beschouwd en dat parametrische testen hierop uitgevoerd kunnen worden. Deze testen zijn volgens zijn studie robuust genoeg om om te gaan met kleine steekproeven, niet-normaalverdeelde data en ongelijke varianties. Sullivan en Artino (2013) wijzen er wel op dat het toch beter is om de mediaan en niet het gemiddelde te gebruiken, omdat de kommagetallen van een gemiddelde weinig bijdragen aan het interpreteren van ordinale variabelen. Deze regels zullen in deze thesis worden toegepast.

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden werd er een nieuwe variabele aangemaakt voor de mediaan van alle items met betrekking op interactief voorlezen per respondent voor de ouders en de leerkrachten. Dan werd gekeken of er een verband was tussen interactief voorlezen enerzijds en de leeftijd van de voorlezer, de frequentie waarmee hij/zij zelf in zijn vrije tijd leest, de frequentie waarmee hij/zij voorleest, hoelang het voorleesmoment van een leerkracht duurt, sinds welk jaar de leerkracht in het onderwijs staat en het leerjaar waarin hij/zij lesgeeft anderzijds aan de hand van Pearsons correlatiecoëfficiënt. Ook werd gekeken of de mate van interactief voorlezen verschilt tussen mannen en vrouwen aan de hand van een onafhankelijke t-test. Het verschil tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten werd niet berekend wegens het tekort aan mannelijke leerkrachten in onze steekproef ($n = 2$). Tenslotte werd een één-factor ANOVA berekend om te weten of er een verschil in interactief voorlezen was tussen de leerjaren. Het leerjaar was hierbij de factor met zes niveaus.

Om de tweede onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden werden de datasets van de ouders en de leerlingen samengevoegd ($n = 31$). Om om te gaan met de *missing at random* (MAR) data (voor een overzicht zie Tabel 1) werd gebruik gemaakt van multiële imputatie. Hierbij worden de ontbrekende waarden *at random* vervangen door plausibele waarden (Jakobsen, Gluud, Wetterslev & Winkel, 2017). Madley-Dowd, Hughes, Tilling en Heron (2019) wijzen hierbij op het feit dat de proportie van de ontbrekende data geen rol hoeft te spelen in de beslissing om al dan niet multiële imputatie toe te passen. Dit had dan ook een invloed op onze analyses met betrekking tot de ouders en de leerlingen voor het beantwoorden van onderzoeksvraag één, drie en vier.

Tabel 1*Aantal Ontbrekende Waarden per Variabele van de Ouders en Leerlingen*

Variabele	Geslacht kind	Geslacht ouder	Leeftijd ouder	Frequentie zelf lezen ouder	Frequentie bib ouder
Aantal missings	0	0	10	0	0
Variabele	Frequentie bib met kind	Hoeveelheid kinderboeken	Aandeel prentenboeken	Aantal kinderen in het gezin	Plek in de geboortेरज
Aantal missings	0	0	0	13	14
Variabele	Gezinsinkomen	Frequentie voorlezen voor de basisschool	Frequentie voorlezen tijdens de basisschool	Frequentie voorlezen nu	Leeftijd van kind toen ouders stopten met voorlezen
Aantal missings	14	1	0	0	4
Variabele	Interactief voorlezen ouders	Kind leest zelf voor	Kind leest graag	Leesfrequentie kind	Voorlees-frequentie 1e leerjaar
Aantal missings	1	19	19	19	23
Variabele	Interactief voorlezen 1e leerjaar	Voorlees-frequentie 2e leerjaar	Interactief voorlezen 2e leerjaar	Voorlees-frequentie 3e leerjaar	Interactief voorlezen 3e leerjaar
Aantal missings	23	24	24	24	24
Variabele	Voorlees-frequentie 4e leerjaar	Interactief voorlezen 4e leerjaar	Voorlees-frequentie 5e leerjaar	Interactief voorlezen 5e leerjaar	Voorlees-frequentie 6e leerjaar
Aantal missings	15	24	30	30	15
Variabele	Interactief voorlezen 6e leerjaar	T1 Rekenen	T1 Letterkennis	T1 Fonologie	T1 Raven
Aantal missings	22	6	10	22	6
Variabele	T1 WISC Cijferreeksen	T1 RAN Serieel score	T1 RAN Serieel RT	T1 RAN Discreet score	T1 RAN Discreet RT
Aantal missings	22	22	22	22	24
Variabele	T2 Spelling	T2 Rekenen	T2 Orthografie	T2 Fonologie	T2 WISC Symbolen vergelijken
Aantal missings	6	6	6	5	5
Variabele	T2 EW score	T2 EW RT	T2 PW score	T2 PW RT	T3 Spelling
Aantal missings	5	5	5	5	6
Variabele	T3 Rekenen	T3 Fonologie	T3 WISC Woorden-kennis	T3 EW score	T3 EW RT
Aantal missings	6	5	5	5	13
Variabele	T3 PW score	T3 PW RT	T4 Spelling	T4 Rekenen	T4 WISC Symbolen vergelijken
Aantal missings	5	12	5	5	5

Variabele	T4 WISC Onvolledige tekeningen	T4 EW score	T4 EW RT	T4 PW score	T4 PW RT
Aantal missings	5	5	14	5	5
Variabele	T4 RAN Serieel score	T4 RAN Serieel RT	T4 RAN Discreet score	T4 RAN Discreet RT	T5 Spelling
Aantal missings	5	5	5	14	8
Variabele	T5 Rekenen	T5 Leestekst fouten	T5 Leestekst tijd	T5 EW score	T5 EW RT
Aantal missings	8	8	8	8	8
Variabele	T5 PW score	T5 PW RT	T6 Spelling	T6 Rekenen	T6 EW score
Aantal missings	8	8	7	8	7
Variabele	T6 EW RT	T6 PW score	T6 PW RT	T7 Spelling	T7 Rekenen
Aantal missings	8	7	8	5	5
Variabele	T7 EW score	T7 EW RT	T7 PW score	T7 PW RT	T8 Spelling
Aantal missings	6	6	6	8	5
Variabele	T8 Rekenen	T8 EW score	T8 EW RT	T8 PW score	T8 PW RT
Aantal missings	5	5	6	5	6
Variabele	T9 Spelling	T9 Rekenen	T9 Begrijpend lezen	T10 Spelling	T10 Rekenen
Aantal missings	4	4	4	3	3
Variabele	T10 EW score	T10 EW RT	T10 PW score	T10 PW RT	T10 RAN Serieel score
Aantal missings	6	10	6	10	3
Variabele	T10 RAN Serieel RT	T10 RAN Discreet score	T10 RAN Discreet RT	T11 Spelling	T11 Rekenen
Aantal missings	4	3	10	9	9
Variabele	T11 Begrijpend lezen	T11 EW score	T11 EW RT	T11 PW score	T11 PW RT
Aantal missings	9	9	5	9	5
Variabele	T11 RAN Serieel score	T11 RAN Discreet score	T11 RAN RT ^a		
Aantal missings	9	9	5		

Noot. $n = 31$; RT = reactietijd; EW= echte woorden; PW= pseudowoorden

^a Voor T11 was enkel de opgesomde reactietijd van serieel en discreet voorhanden.

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden werden meervoudige regressies uitgevoerd. Of het kind wel of niet aan iemand voorleest, graag leest, de frequentie waarmee hij/zij leest in zijn/haar vrije tijd en de hierboven genoemde testresultaten werden als afhankelijke variabelen gebruikt. Een meervoudige logistische regressie werd gebruikt als de afhankelijke variabele dichotoom was, dus om te voorspellen of het kind zelf voorleest en of hij/zij graag leest.

In de andere gevallen werd een meervoudige lineaire regressie gebruikt. De voorleesfrequentie tijdens de basisschooljaren van ouders, de mediaan van interactief voorlezen van ouders en de leeftijd van het kind waarop de ouders stopten met voorlezen werden als onafhankelijke variabelen gebruikt. Ondanks de multiële imputaties hadden we veel constanten in de voorleesfrequentie en de mate van het interactief voorlezen van de leerkrachten per leerjaar. Hierdoor konden we deze gegevens niet gebruiken als onafhankelijke variabelen.

Om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden werd aan de hand van Pearsons correlatiecoëfficiënten verbanden berekend tussen de voorleesfrequentie enerzijds en het aantal kinderen in het gezin, de plaats van het kind in de geboortelij, het aantal kinderboeken en het aandeel prentenboeken hierin, de leeftijd van de voorlezer, de frequentie waarmee hij/zij zelf in zijn vrije tijd leest, de frequentie waarmee de ouder (met zijn kind) naar de bib gaat (de invloed van het inkomen hierop) en sinds welk jaar de leerkracht in het onderwijs staat. Ook werd onderzocht of er een geslachtsverschil is in de voorleesfrequentie aan de hand van een onafhankelijke t-test. Bij leerkrachten konden we dit niet berekenen, omdat we slechts twee mannelijke leerkrachten hadden in onze steekproef.

Om de vierde onderzoeksvraag te beantwoorden werd berekend welk percentage ouders voorlezen voor, tijdens de basisschool en nu. Aan de hand van Pearsons correlatiecoëfficiënt werd het verband berekend tussen de frequenties waarmee er werd voorgelezen voor en tijdens de basisschooljaren en nu. Ook werd de mediaan van deze frequenties berekend en werd een afhankelijke t-test berekend om te kijken of er een significant verschil is tussen de frequentie van het voorlezen door ouders voor en tijdens de basisschooljaren. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen waarop ouders stoppen met voorlezen werd dan berekend. Voor de scholen werd de mediaan van de voorleesfrequentie berekend en werd een één-factor ANOVA berekend om te weten of er een verschil in voorleesfrequentie was tussen de leerjaren. Het leerjaar was hierbij de factor met zes niveaus.

Om de vijfde onderzoeksvraag te beantwoorden werd berekend welk percentage van de scholen "ja" antwoordden op de items die hierop betrekking hebben en voor de duur van het voorleesmoment werd de mediaan berekend.

Om de zesde onderzoeksvraag te beantwoorden werd aan de hand van percentages gekeken naar hoe vaak de verschillende items op de desbetreffende vragen werden aangeduid. Voor de frequentie waarmee ouders naar de bibliotheek gaan met hun kind en de hoeveelheid

kinderboeken thuis werd de mediaan berekend en voor het aandeel prentenboeken daarin het gemiddelde.

3 Resultaten

3.1 Frequentie interactief voorlezen

De meeste ouders en leerkrachten lezen vaak interactief voor. Het leerjaar waarin de leerkracht lesgeeft, heeft geen invloed op deze frequentie ($F(5,15) = 0.860, p = .530$). Hoe ouder de leerkracht ($r = .624, p = .003$) en hoe langer deze in het onderwijs staat ($r = -.586, p = .005$), hoe interactiever hij/zij voorleest. Dit verband met de leeftijd vonden we ook terug bij de ouders ($r = .120, p = .001$). Er was ook een geslachtsverschil tussen ouders in de mate van het interactief voorlezen, waarbij moeders interactiever voorlezen dan vaders ($t(803) = 4.884, p < .001$). Leerkrachten die zelf meer in hun vrije tijd lezen, lezen interactiever voor ($r = .556, p = .009$). Dit verband werd niet teruggevonden bij ouders ($r = -.061, p = .086$). Er was ook geen significant verband tussen de mate van het interactief voorlezen en de frequentie van het voorlezen bij zowel ouders ($r = -.001, p = .967$) als leerkrachten ($r = -.136, p = .557$). De mate waarin een leerkracht interactief voorleest, correleerde ook niet met hoe lang een voorleesmoment duurt ($r = .194, p = .400$).

3.2 Lange termijn effecten van het (interactief) voorlezen

Voor een volledig overzicht van de resultaten van de 89 regressie-analyses zie Tabel 2 en Tabel 3. Hiervan waren er slechts negen niet significant. Dit was voor T1 WISC Cijferreeksen ($F(3,779) = 2.511, p = .058, r^2 = .010$), T3 spelling ($F(3,791) = 0.452, p = .716, r^2 = .002$), T6 echte woorden reactietijd ($F(3,790) = 1.006, p = .389, r^2 = .004$), T8 rekenen ($F(3,794) = 2.592, p = .052, r^2 = .010$), T8 echte woorden score ($F(3,794) = 0.569, p = .635, r^2 = .002$), T8 echte woorden reactietijd ($F(3,793) = 0.601, p = .614, r^2 = .002$), T8 pseudowoorden reactietijd ($F(3,793) = 0.385, p = .764, r^2 = .001$), T10 RAN serieel score ($F(3,794) = 1.755, p = .154, r^2 = .007$) en T10 RAN serieel reactietijd ($F(3,794) = 1.327, p = .264, r^2 = .005$). De sterkste verbanden waren voor de leesfrequentie van het kind ($F(3,781) = 107.156, p < .001, r^2 = .292$) en T4 pseudowoorden score ($F(3,792) = 109.916, p < .001, r^2 = .294$).

Tabel 2*Resultaten Meervoudige Logistische Regressies*

AV	$\chi^2(df)$	pseudo r^2 ^a	B		
			Voorlees- frequentie ouders	Interactief voorlezen ouders	Leeftijd kind toen ouders stopten met voorlezen
Kind leest graag	45.703(3)***	.076	0.295***	0.438***	-0.290***
Kind leest zelf voor	14.357(3)**	.024	0.181**	-0.234*	-0.107

Noot. AV = afhankelijke variabele

^a pseudo r^2 van Nagelkerke* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ **Tabel 3***Resultaten Meervoudige Lineaire Regressies*

AV	$F(df)$	r^2	B		
			Voorlees- frequentie ouders	Interactief voorlezen ouders	Leeftijd kind toen ouders stopten met voorlezen
Leesfrequentie kind	107.156(3,781)***	.292	0.483***	-0.185**	-0.021
T1 Rekenen	6.778(3,791)***	.021	-0.201*	0.164	0.346***
T1 Letterkennis	11.007(3,797)***	.037	-0.195**	0.584***	0.226**
T1 Fonologie	46.196(3,779)***	.151	-0.197***	0.624***	-0.092*
T1 Raven	16.273(3,791)***	.058	-0.435**	1.568***	0.690***
T1 WISC Cijferreeksen	2.511(3,779)	.010	-0.062	-0.058	0.081*
T1 RAN Serieel score (s)	41.870(3,779)***	.139	-0.047	0.506***	0.020
T1 RAN Serieel RT	6.617(3,779)***	.025	0.448	-1.496***	-0.127
T1 RAN Discreet score	5.732(3,779)**	.022	-0.051**	-0.080**	0.047**
T1 RAN Discreet RT (s)	21.695(3,777)***	.077	0.288*	-1.217***	0.387**
T2 Spelling	81.719(3,792)***	.236	0.005	0.737***	0.428***
T2 Rekenen	6.518(3,792)***	.024	-0.898**	1.065*	0.339
T2 Orthografie	3.260(3,792)*	.012	0.169*	0.007	-0.020
T2 Fonologie	43.309(3,792)***	.157	0.163**	-0.502***	0.372***

AV	<i>F(df)</i>	<i>r</i> ²	<i>B</i>		
			Voorlees- frequentie ouders	Interactief voorlezen ouders	Leeftijd kind toen ouders stopten met voorlezen
T2 WISC Symbolen vergelijken	11.877(3,792)***	.043	0.013	-0.643	-1.072***
T2 EW score	21.931(3,792)***	.077	0.311*	0.476*	0.580***
T2 EW RT (ms)	9.484(3,792)***	.035	497.501	-11398.148***	-4654.045**
T2 PW score	41.650(3,792)***	.136	-0.387*	0.985***	1.668***
T2 PW RT (ms)	4.047(3,792)**	.015	4483.255*	-6412.432*	-4602.617*
T3 Spelling	0.452(3,791)	.002	0.050	0.164	-0.044
T3 Rekenen	7.457(3,791)***	.028	-0.298	2.058***	-0.176
T3 Fonologie	23.374(3,792)***	.081	-0.145*	-0.509***	0.462***
T3 WISC Woordenschat	4.026(3,792)**	.015	0.646**	-0.024	-0.297
T3 EW score	32.748(3,792)***	.110	0.385**	-0.381*	0.462***
T3 EW RT (ms)	12.178(3,786)***	.044	1207.167	-11315.387***	1644.379
T3 PW score	77.068(3,792)***	.226	0.064	0.043	1.412***
T3 PW RT (ms)	45.402(3,787)***	.148	2470;246	-22540.233***	3916.851**
T4 Spelling	10.507(3,792)***	.038	0.152*	0.453***	0.041
T4 Rekenen	28.423(3,792)***	.097	0.470**	-1.668***	0.079
T4 WISC Symbolen vergelijken	22.597(3,792)***	.079	0.197*	-0.342**	0.282***
T4 WISC Onvolledige tekeningen	18,350(3,792)***	.065	-0.087	0.527**	0.554***
T4 EW score	71.603(3,792)***	.213	0.438***	-0.296***	0.089
T4 EW RT (ms)	20.028(3,786)***	.071	1039.709*	-4944.681***	1072.102*
T4 PW score	109.916(3,792)***	.294	0.025	-0.958***	0.956***
T4 PW RT (ms)	33.962(3,792)***	.114	2595.910***	-8250.557***	748.412
T4 RAN Serieel score	11.080(3,792)***	.040	-0.002	0.055***	-0.001
T4 RAN Serieel RT (s)	26.926(3,792)***	.093	0.750***	-1.704***	0.174
T4 RAN Discreet score ^a					
T4 RAN Discreet RT (ms)	13.802(3,786)***	.050	769.559**	26.740	591.706*
T5 Spelling	7.368(3,790)***	.027	-0.065	0.309**	0.237**
T5 Rekenen	54.599(3,790)***	.172	-0.222	0.158	1.207***
T5 Leestekst fouten	3.907(3,790)***	.015	0.106	0.496**	-0.052

AV	<i>F(df)</i>	<i>r</i> ²	<i>B</i>		
			Voorlees- frequentie ouders	Interactief voorlezen ouders	Leeftijd kind toen ouders stopten met voorlezen
T5 Leestekst tijd (s)	11.814(3,790)***	.043	-0.565	-6.660***	1.039
T5 EW score	6.198(3,790)***	.023	0.203**	-0.268**	-0.120*
T5 EW RT (ms)	8.897(3,790)***	.033	1566.439*	-4853.535***	-1668.769*
T5 PW score	18.602(3,790)***	.066	-0.213**	-0.004	-0.508***
T5 PW RT (ms)	19.915(3,790)***	.070	3088.887***	-6056.799***	-1353.941*
T6 Spelling	6.683(3,791)***	.025	0.421***	0.059	-0.255**
T6 Rekenen	22.071(3,790)***	.077	-0.900***	0.485*	0.518***
T6 EW score	6.275(3,791)***	.023	0.046	-0.253***	0.035
T6 EW RT (ms)	1.006(3,790)	.004	284.966	-986.440	-438.280
T6 PW score	17.427(3,791)***	.062	-0.119	-0.016	0.999***
T6 PW RT (ms)	5.892(3,790)**	.022	456.870	-1638.166**	518.745
T7 Spelling	36,606(3,792)***	.122	1.248***	-0.652**	-0.757***
T7 Rekenen	19.980(3,792)***	.070	-0.808***	0.941***	0.343*
T7 EW score	4.925(3,792)**	.018	-0.060	0.078	0.148**
T7 EW RT (ms)	11.282(3,792)***	.041	-102.470	-3349.793***	96.792
T7 PW score	17.883(3,792)***	.063	-0.132*	-0.045	0.371***
T7 PW RT (ms)	24.595(3,791)***	.085	-554.686	-3892.055***	1813.893***
T8 Spelling	23.269(3,794)***	.081	0.919***	-0.247	-0.594***
T8 Rekenen	2.592(3,794)	.010	0.295*	0.385	-0.148
T8 EW score	0,569(3,794)	.002	0.077	-0.042	-0.077
T8 EW RT (ms)	0.601(3,793)	.002	407.064	525.464	-478.670
T8 PW score	12.835(3,794)***	.046	0.218***	0.228**	-0.252***
T8 PW RT (ms)	0.385(3,793)	.001	353.883	19.187	-10.836
T9 Spelling	36.468(3,793)***	.121	0.750***	-1.312***	-0.370***
T9 Rekenen	8.983(3,793)***	.033	-0.030	0.798***	0.017
T9 Begrijpend lezen	50.196(3,793)***	.160	1.459***	-1.893***	-0.429**
T10 Spelling	36.709(3,794)***	.122	0.639***	-0.896***	-0.055
T10 Rekenen	38.141(3,794)***	.126	0.646***	-0.206	0.442**
T10 EW score	22.743(3,791)***	.079	-0.095*	0.007	0.277***
T10 EW RT (ms)	35.967(3,789)***	.120	-765.202***	704.148***	-13.856
T10 PW score	4.279(3,791)**	.016	-0.081	0.076	0.156**
T10 PW RT (ms)	6.166(3,789)***	.023	-497.501***	-23.084	546.443***
T10 RAN Serieel score	1.755(3,794)	.007	-0.003	0.021	0.011

AV	<i>F(df)</i>	<i>r</i> ²	<i>B</i>		
			Voorlees- frequentie ouders	Interactief voorlezen ouders	Leeftijd kind toen ouders stopten met voorlezen
T10 RAN Serieel RT (s)	1.327(3,794)	.005	0.065	-0.513	0.124
T10 RAN Discreet score	8.531(3,794)***	.031	-1.679***	-0.749	0.244
T10 RAN Discreet RT (ms)	5.233(3,789)**	.020	-55.048	582.252*	417.790**
T11 Spelling	29.852(3,788)***	.102	0.520***	-0.672***	0.100
T11 Rekenen	30.735(3,788)***	.105	0.603***	-1.593***	0.050
T11 Begrijpend lezen	42.201(3,788)***	.138	0.541***	-1.172***	0.073
T11 EW score	5.763(3,788)**	.021	-0.113**	-0.037	0.178***
T11 EW RT (ms)	8.666(3,792)***	.032	497.668*	-1828.864***	-455.365
T11 PW score	13.640(3,788)***	.049	-0.367***	-0.402**	0.406***
T11 PW RT (ms)	8.578(3,792)***	.031	114.566	-1484.451***	461.673*
T11 RAN Serieel score	16.561(3,788)***	.059	0.060***	-0.058*	-0.094***
T11 RAN Discreet score	17.146(3,788)***	.061	-0.037***	-0.050***	0.016*
T11 RAN RT (ms) ^b	27.284(3,792)***	.094	829.266***	-1530.023***	200.044

Noot. AV = afhankelijke variabele; RT = reactietijd; EW = echte woorden; PW = pseudowoorden

^a Voor T4 RAN Discreet behaalden alle respondenten het maximum waardoor de regressie-analyse niet uitgevoerd kon worden; ^b voor T11 was enkel de opgesomde reactietijd van serieel en discreet voorhanden.

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

3.3 Demografische factoren en kind-, ouder- en leerkrachtkenmerken

Er was geen significant verband tussen de frequentie waarmee ouders aan hun kind voorlezen als deze op de basisschool zit enerzijds en het aantal kinderen in het gezin ($r = .030$, $p = .394$) en de plek van het kind in de geboortetrij ($r = .035$, $p = .326$) anderzijds. Er werd wel vaker aan jongens dan aan meisjes voorgelezen ($t(747.247) = -9.267$, $p < .001$).

In 73% van de gezinnen was de moeder de meest betrokken ouder bij het voorlezen. Ze

lezen ook frequenter voor dan vaders tijdens de basisschooljaren ($t(804) = 5.260, p < .001$). Hoe jonger de ouder, hoe frequenter deze voorleest aan zijn kind tijdens de basisschooljaren ($r = -.137, p < .001$). Hoe vaak een ouder zelf leest, heeft een significant positief verband met hoe vaak hij/zij voorlas tijdens de basisschooljaren aan zijn kind ($r = .391, p < .001$), met de hoeveelheid kinderboeken die hij/zij thuis heeft ($r = .527, p < .001$), het aandeel prentenboeken daarin ($r = .185, p < .001$) en met hoe vaak deze ouder naar de bibliotheek gaat met zijn/haar kind ($r = .285, p < .001$). Hoe vaak een ouder naar de bibliotheek gaat, correleerde positief met hoe vaak hij/zij met zijn/haar kind naar de bibliotheek gaat ($r = .668, p < .001$), met de frequentie waarmee hij/zij zelf leest ($r = .486, p < .001$) en met de frequentie van het voorlezen tijdens de basisschooljaren ($r = .329, p < .001$). Het maandelijks gezinsinkomen correleerde negatief met de frequentie waarmee ouders alleen ($r = -.221, p < .001$) en met hun kind naar de bibliotheek gaan ($r = -.499, p < .001$).

Er werd geen significant verband gevonden tussen de leeftijd van de leerkracht, sinds wanneer deze lesgeeft en hoe vaak hij/zij leest enerzijds en de frequentie en de duur van het voorlezen in de klas anderzijds.

3.4 Evolutie voorlezen

Voor de basisschool leest 97% van de ouders voor. Tijdens de basisschool leest 90% van de ouders voor en momenteel 13%. Er is een sterk significant positief verband tussen de frequentie van het voorlezen voor en tijdens de basisschooljaren ($r = .793, p < .001$). De frequentie van het voorlezen momenteel correleert daarentegen niet met de frequentie voor ($r = .226, p = .225$) noch tijdens de basisschooljaren ($r = .300, p = .101$). Met de mediaan werd berekend dat voor de basisschool de meeste ouders dagelijks aan hun kind voorlezen. Als het kind op de basisschool zit, is dat een paar keer per week. Er is een significant verschil tussen de twee frequenties ($t(804) = 15.275, p < .001$). Voor de kinderen aan wie de ouders momenteel nog voorlezen is dat tussen één keer per week en een paar keer per maand. De gemiddelde leeftijd waarop ouders stoppen met voorlezen is 7.89 jaar ($SD = 1.76$).

In onze steekproef wordt er nog in alle leerjaren voorgelezen. Enkel in het vierde en zesde leerjaar zijn er klassen waar er niet meer wordt voorgelezen (zie Tabel 4). In de meeste klassen wordt een paar keer per week voorgelezen. Er was geen significant verschil tussen de voorlees-

Tabel 4*Aantal Klassen waar er Wel en Niet wordt Voorgelezen per Leerjaar*

	Wel voorlezen	Niet voorlezen
1e leerjaar	4	0
2e leerjaar	3	0
3e leerjaar	4	0
4e leerjaar	3	1
5e leerjaar	2	0
6e leerjaar	6	3
Totaal	22	4

frequenties van de verschillende leerjaren ($F(5,20) = 1.063$, $p = .410$).

3.5 Organisatie van het voorlezen op de basisschool

Van de basisscholen in onze steekproef heeft 87.5% een leesbeleid en slechts 50% een voorleesbeleid. Op 87.5% van de basisscholen zijn er voorleesprojecten. De meest genoemde is de voorleesweek waaraan 62.5% van de scholen deelneemt gevolgd door de jeugdboekenweek of -maand waaraan de helft van de scholen deelneemt. De helft van de basisscholen heeft een schoolbibliotheek. In deze scholen gebruiken alle klassen boeken daarvan om voor te lezen. In 62.5% van de basisscholen worden leerkrachten bijgeschoold met betrekking tot voorlezen. Hetzelfde percentage basisscholen maakt jaarlijks een budget vrij om nieuwe voorleesboeken aan te schaffen. Tenslotte sensibiliseert 87.5% van de basisscholen de ouders met betrekking tot voorlezen.

In alle klassen waar er wordt voorgelezen leest de leerkracht zelf voor en in 22.7% van die klassen wordt er ook door iemand anders voorgelezen. Wie die andere persoon is, varieert enorm: ouders van leerlingen en parallelcollega's zijn de enige antwoorden die twee keer voorkwamen. Een voorleesmoment duurt meestal tussen vijf en vijftien minuten. In slechts 19.0% van de klassen worden boeken meer dan één keer voorgelezen. 47.6% van de leerkrachten vindt voorleesboeken online, 76.2% in de bibliotheek, 47.6% in de boekhandel en 23.8% in de boekenbeurs.

3.6 Voorlezen thuis aan 11- tot 12-jarigen

Vijfentwintig procent van de leerlingen geeft aan dat het voorlezen te vroeg gestopt is, maar slechts 8,3% zou graag hebben dat er momenteel uit leeftijdsadequate boeken aan hen wordt voorgelezen. Twaalf procent van de leerlingen zou wel graag hebben dat iemand anders met hen samen leest bijvoorbeeld door elk om de beurt een hoofdstuk luidop te lezen. Vijfentwintig procent van de leerlingen leest zelf voor. Dit gebeurde in onze steekproef steeds aan jongere gezinsleden.

De meeste ouders gaan een paar keer per jaar met hun kind naar de bibliotheek en hebben tussen 61 en 80 kinderboeken thuis, waarvan 33.62% prentenboeken zijn. Slechts vier ouders in onze steekproef lezen nog voor aan hun elf- of twaalfjarig kind. Eén van deze ouders gaf aan enkel uit de Bijbel aan haar kind voor te lezen.

4 Discussie

Voorlezen werd door Gobyn et al. (2019) aangehaald als een manier om het begrijpend lezen van kinderen te verbeteren. Het onderzoek naar voorlezen beperkt zich echter meestal tot kinderen die zelf nog niet kunnen lezen. Het doel van deze thesis was dus om te kijken naar in welke mate ouders en basisschoolleerkrachten interactief voorlezen, de lange termijneffecten van het (interactief) voorlezen, hoe het voorlezen evolueert en om een beeld te scheppen van hoe het voorlezen aan kinderen uit de lagere school (thuis en op school) gebeurt. Hiervoor werden vragenlijsten gebruikt die beantwoord werden door elf- en twaalfjarige kinderen, hun ouders, basisschoolleerkrachten en een lid van de directie van basisscholen. Verder werden testresultaten uit de studie van Koolen et al. (z.d.) gebruikt.

4.1 Frequentie interactief voorlezen

Er werd verwacht dat zowel ouders als leerkrachten weinig interactief zouden voorlezen, waardoor de mediaan zelden of soms zou zijn. Dit gedeelte van de hypothese klopt niet: de meeste ouders en leerkrachten lezen vaak interactief voor. Voor de leerkrachten komt deze bevinding ook niet overeen met de literatuur, waarin leerkrachten weinig interactief voorlezen. Het past echter wel binnen de stijgende trend van het interactief voorlezen die we over onderzoeken

heen kunnen zien (Barnes et al., 2017; Hindman et al., 2019; Zucker et al., 2013).

Ook werd verwacht dat hoe meer iemand interactief voorleest, hoe jonger die persoon zou zijn. Dit blijkt ook niet te kloppen: zowel bij de ouders als bij de leerkrachten waren het net diegene die ouder waren, die meer interactief voorlezen. In overeenstemming met onze hypothese lezen leerkrachten die vaker in hun vrije tijd lezen, interactiever voor. Bij de ouders vonden we echter geen verband. Tegen onze verwachting was er geen verband tussen de frequentie van het interactief voorlezen en de frequentie van het voorlezen in het algemeen voor zowel ouders als leerkrachten. Het leerjaar waarin de leerkracht lesgeeft, heeft ook tegen onze verwachting geen invloed op de frequentie van het interactief voorlezen. Tegen onze verwachting was er wel een geslachtsverschil in het interactief voorlezen bij de ouders. Dit zou te wijten kunnen zijn aan het feit dat moeders over het algemeen op een meer didactische manier omgaan met hun kinderen dan vaders. Bij peuters gaan moeders bijvoorbeeld tijdens het spelen meer wijzen op kleuren en vormen dan vaders (Parke, 2013). Vanuit deze didactische neiging zouden moeders dus ook meer interactief kunnen voorlezen.

4.2 Lange termijneffecten van het (interactief voorlezen)

(Interactief) voorlezen door de ouders voorspelde 80 van de 89 afhankelijke variabelen (zijnde schoolse en taalvaardigheden en leesattitude). Dit komt overeen met onze verwachting. Hoewel er veel significante resultaten waren, waren de meeste verbanden weliswaar zeer zwak. Het is ook moeilijk om een patroon in de resultaten te vinden: het (interactief) voorlezen had geen significant effect op T1 WISC Cijferreeksen, T3 spelling, T6 echte woorden reactietijd, T8 rekenen, T8 echte woorden score, T8 echte woorden reactietijd, T8 pseudowoorden reactietijd, T10 RAN serieel score en T10 RAN serieel reactietijd. Opvallend hierbij is dat vier van de zes variabelen op T8 dus niet significant waren. De sterkste verbanden in dit deel van ons onderzoek waren voor de leesfrequentie van het kind en T4 pseudowoorden score, hoewel deze verbanden slechts matig te noemen zijn. Met T1 fonologie, T1 RAN serieel score, T2 spelling, T2 fonologie, T2 pseudowoorden score, T3 echte woorden score, T3 pseudowoorden score en reactietijd, T4 echte woorden score, T4 pseudowoorden reactietijd, T5 rekenen, T7 spelling, T9 spelling, T9 begrijpend lezen, T10 spelling, T10 rekenen, T10 echte woorden reactietijd, T11 spelling, T11 rekenen en T11 begrijpend lezen vonden we zwakke verbanden. De rest waren verwaarloosbare doch significante verbanden.

De grootste verrassing was dat we ook heel wat negatieve verbanden tussen het (interactief) voorlezen en de schoolse en taalvaardigheden en de leesattitude vonden.

De verklaring voor de negatieve verbanden en de vele significante, maar zwakke en verwaarloosbare verbanden zou kunnen liggen in de aard van onze steekproef: in grote steekproeven komt men snel aan significante resultaten (Figueiredo Filho et al., 2013). Bovendien bestond onze steekproef voornamelijk uit hoogopgeleide, Nederlandstalige ouders die goed verdienen en graag lezen, met andere woorden gezinnen met een hoge SES. Ouders geven hun kinderen en een bepaalde thuisomgeving, die aan deze kinderen gelinkt kan zijn, door aan hun kinderen (Hamilton et al., 2016). Deze genen (Bates et al., 2018; Puglisi et al., 2017) en deze omgeving zijn belangrijke voorspellers van het academisch succes (Bates et al., 2018) en van de taal- en leesvaardigheden van kinderen (Sénéchal & Lefevre, 2002 in Puglisi et al., 2017). Voorlezen zou echter namelijk een voordeel bieden aan kinderen uit gezinnen met een lagere SES (Shahaeian et al., 2018). Onze resultaten liggen dus in lijn met dit idee dat (interactief) voorlezen in gezinnen met een hoge SES weinig effect heeft op de leesattitude en de schoolse en taalvaardigheden van deze kinderen.

4.3 Demografische factoren en kind-, ouder- en leerkrachtkenmerken

Westerlund en Lagerberg (2008) vonden dat er meer werd voorgelezen aan meisjes en aan eerstgeborene peuters. Dit gegeven vonden wij tegen onze verwachting niet terug in onze studie bij basisschoolleerlingen: er werd meer voorgelezen aan jongens en er was geen invloed van de plek van het kind in de geboortetijd. Bij de leerkrachten vonden we geen enkel significant verband.

In tegenstelling tot de studie van Westerlund & Lagerberg (2008) waarin oudere moeders meer voorlezen dan jongere, vonden wij net het omgekeerde. Zoals verwacht en zoals in de peiling van Iedereen Leest (2020) wordt voorlezen nog steeds meer en vaker door moeders gedaan. Parke (2013) wijst op het feit dat moeders meer gaan lezen en knutselen met hun kinderen, terwijl vaders meer fysiekere spelletjes buiten gaan spelen. In onze steekproef waren er wel meer voorleespapa's dan in de studie van Sénéchal et al. (2008). Dit zou kunnen wijzen op het feit dat vaders nu meer betrokken zijn bij het voorlezen aan hun kind dan tien jaar geleden. Zoals verwacht volgens de studie van Mol en Bus (2011b) lezen ouders, die zelf graag lezen, meer voor aan hun kinderen. Zij hebben ook meer kinderboeken thuis en gaan ook vaker met hun kind naar

de bibliotheek. Ouders met een lager maandelijks gezinsinkomen gaan ook vaker naar de bibliotheek (met hun kind). Zij hebben waarschijnlijk minder geld om boeken voor zichzelf en voor hun kinderen te kopen en lenen dus meer boeken uit.

4.4 Evolutie voorlezen

Er werd verwacht dat de meeste ouders stoppen met voorlezen wanneer hun kind 7-8 jaar is, wat overeenkomt met het tweede leerjaar. Dit vinden we ook terug in onze resultaten, waar de gemiddelde leeftijd 7.89 jaar was. Zoals verwacht lezen ouders minder aan hun kind voor wanneer deze in de basisschool zit dan ervoor. Dit ligt in lijn met de wetenschappelijke literatuur (Iedereen Leest, 2020; Lefevre & Sénéchal, 2002 in Sénéchal, 2006; Sénéchal & Lefevre, 2014). We zien ook dat ouders die vaker voor de basisschool voorlezen, dit verderzetten tijdens de basisschooljaren. Of ouders nu nog voorlezen, staat daarentegen los van de voorleesfrequentie voor en tijdens de basisschooljaren.

Bij de leerkrachten werd verwacht dat enkel in het eerste leerjaar de meeste leerkrachten nog voorlezen en dat er minder voorgelezen wordt in de hogere dan in de lagere klassen. Dit bleek niet te kloppen: er werd in alle leerjaren nog (even veel) voorgelezen.

4.5 Organisatie van het voorlezen op de basisschool

Er werd verwacht dat weinig scholen een voorleesbeleid zouden hebben en dat er dus weinig omtrent voorlezen zou worden gedaan. De helft van de scholen in onze steekproef had een voorleesbeleid wat minder is dan het aantal scholen met een leesbeleid. De scholen doen meer op vlak van voorlezen dan verwacht werd: op veel scholen worden er voorleesprojecten georganiseerd. De meest populaire is de voorleesweek. Op veel scholen worden leerkrachten ook bijgeschoold met betrekking tot het voorlezen en vele sensibiliseren ook de ouders omtrent dit onderwerp.

In alle klassen waar er wordt voorgelezen leest de leerkracht zelf voor en in sommige van die klassen wordt er ook door iemand anders voorgelezen. In onze steekproef was er veel variatie in de identiteit van die andere persoon. Een voorleesmoment duurt meestal minder dan een kwartier en boeken werden zelden meer dan één keer voorgelezen, ondanks het positief effect hiervan op de woordenschat (Flack et al., 2018). De bibliotheek is de meest populaire plek voor

leerkrachten om voorleesboeken te vinden.

4.6 Voorlezen thuis aan 11- tot 12-jarigen

Er werd verwacht dat weinig ouders zouden voorlezen aan hun elf-twaalfjarig kind, wat ook naar voor kwam in onze resultaten. Door het te kleine aantal respondenten die wel nog voorlezen ($n = 4$), waren we niet in staat om hier verdere analyses op uit te voeren.

Hoewel één kwart van de leerlingen vindt dat het voorlezen te vroeg gestopt is, is er slechts een kleine minderheid die graag zou hebben dat het nog gebeurt. Elf- en twaalfjarigen zijn dus geen vragende partij meer om nog aan voorgelezen te worden. Sommige kinderen uit deze leeftijdsgroep lezen ook zelf voor aan jongere gezinsleden. De meeste ouders gaan een paar keer per jaar met hun kind naar de bibliotheek en hebben tussen 61 en 80 kinderboeken thuis, waarvan één derde prentenboeken zijn. Het aantal kinderboeken komt overeen met wat we terugvinden in andere studies met Westerse gezinnen met kleuters (Hamilton et al., 2016; Puglisi et al., 2017; Sénéchal, 2006; Sénéchal & Lefevre, 2014).

4.7 Beperkingen, sterkte en implicaties van deze studie

Door de coronapandemie moesten we onze vragenlijsten later uitdelen, waardoor we de scholen moesten contacteren en hen vragen naar de contactgegevens van ouders en leerkrachten. Sommige scholen weigerden om deel te nemen, anderen om contactgegevens te geven of nog om de vragenlijsten te sturen. Hierdoor was er een drop-out van ongeveer 98% ten op zichte van de oorspronkelijke steekproef uit de studie van Koolen et al. (z.d.). Door de beperkte grootte van onze steekproef konden we bepaalde statistische analyses niet uitvoeren en bepaalde deelonderzoeksvragen niet beantwoorden.

Achtentachtig procent van de leerkrachten en 90.3% van de ouders die de vragenlijsten hebben beantwoord lezen graag. Dit zou kunnen wijzen op een bias waarbij voornamelijk ouders en leerkrachten die graag lezen de vragenlijsten hebben ingevuld. Ook vonden alle leerkrachten in onze steekproef voorlezen belangrijk, wat ook op een bias zou kunnen wijzen. Tenslotte bestond onze steekproef voornamelijk uit hoogopgeleide, Nederlandstalige ouders die goed verdienen. Er is dus een groot deel van de Vlaamse populatie die niet gerepresenteerd werd in onze steekproef.

De belangrijkste sterkte van dit onderzoek is dat er gebruik is gemaakt van longitudinale

testgegevens over zes jaar tijd, waardoor we konden kijken naar het effect van het voorlezen op de leesattitude en de schoolse en taalvaardigheden over de zes leerjaren heen. Deze studie draagt dan ook bij aan het idee dat voorlezen eerder een hulpbron zou zijn voor kinderen in gezinnen met een lagere SES. Het is ook de eerste studie dat een beeld schept over hoe het voorlezen georganiseerd wordt op de basisschool in Vlaanderen.

4.8 Suggesties voor toekomstig onderzoek

Voor toekomstig onderzoek stellen we voor om deze studie te herhalen zonder de hierboven genoemde beperkingen zijnde een grotere steekproef die representatiever is voor de Vlaamse populatie. Op die manier zou ook de analyses kunnen worden uitgevoerd, die in deze studie onmogelijk waren wegens de beperkte steekproef zijnde het geslachtsverschil bij leerkrachten op vlak van de voorleesfrequentie en de mate van interactief voorlezen, verdere analyses bij de ouders die nog voorlezen als hun kind elf of twaalf jaar oud is en de voorleesfrequentie en de mate van het interactief voorlezen van leerkrachten als voorspeller van de leesattitude en schoolse en taalvaardigheden van leerlingen. Ook zou het interessant zijn om dit onderzoek uit te voeren in andere landen en culturen.

4.9 Algemene conclusie

De meeste ouders en leerkrachten lezen vaak interactief voor. Voor kinderen in gezinnen met een hogere SES draagt (interactief) voorlezen weinig bij aan hun leesattitude en schoolse en taalvaardigheden. Het zou wel een hulpbron kunnen zijn voor kinderen uit gezinnen met een lagere SES. Moeders lezen vaker en interactiever voor dan vaders en er wordt meer aan zonen voorgelezen. Een ouder die zelf vaak leest, gaat vaker voorlezen, heeft meer kinderboeken thuis en gaat vaker naar de bibliotheek met zijn kind. Ouders lenen ook vaker boeken uit voor zichzelf en voor hun kind als ze tot een lagere inkomensklasse behoren. Voor de basisschoolleerkrachten waren er geen kenmerken die samenhangen met het voorlezen. Ouders lezen minder aan hun kind voor eens deze naar de basisschool gaat en de gemiddelde leeftijd waarop het voorlezen stopt, is 7.89 jaar. Op de basisschool wordt er in alle leerjaren evenveel voorgelezen. Dit gebeurt altijd door de leerkracht en eventueel nog door een andere persoon. Op veel scholen worden leerkrachten ook bijgeschoold met betrekking tot het voorlezen en vele scholen sensibiliseren ook de ouders

omtrent dit onderwerp. Veel scholen nemen ook deel aan voorleesprojecten, voornamelijk de voorleesweek. Er zijn nog maar weinig ouders die voorlezen als hun kind elf of twaalf jaar oud is. Kinderen van deze leeftijd zijn ook geen vragende partij om nog aan voorgelezen te worden op die leeftijd, hoewel één kwart van de kinderen vindt dat het voorlezen te vroeg gestopt is.

5 Referentielijst

- Aarnoutse, C.A.J. (1996). Begrijpend Leestest [Meetinstrument]. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Aarnoutse, C. A. J., & Schellings, G. L. M. (2003). Een onderzoek naar de stimulering van leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen. *Pedagogische Studiën*, 80, 110-126. Geraadpleegd van <http://pedagogischestudien.nl/download?type=document&identifier=616624>
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25(3), 259-289. doi: 10.1177/0142723705050339
- Barnes, E. M., Dickinson, D. K., & Grifenhagen, J. F. (2017). The role of teachers' comments during book reading in children's vocabulary growth. *The Journal of Educational Research*, 110(5), 515-527. doi: 10.1080/00220671.2015.1134422
- Bates, T. C., Maher, B. S., Medland, S. E., McAloney, K., Wright, M. J., Hansell, N. K., ... Gillespie, N. A. (2018). The nature of nurture: Using a virtual-parent design to test parenting effects on children's educational attainment in genotyped families. *Twin Research and Human Genetics*, 21(2), 73-83. doi: 10.1017/thg.2018.11
- Baudonck M., Debusschere A., Dewulf B., Samyn F., Vercaemst V., & Desoete A. (2006) Kortrijkse Rekentest – Revisie [Meetinstrument]. Kortrijk: Revalidatiecentrum Overleie.
- Brabham, E. G., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465. doi: 10.1037/0022-0663.94.3.465
- Brus, T., & Voeten, M. (1999). Eén-minuut-test [Meetinstrument]. Amsterdam: Harcourt Test Publishers.
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21. doi:10.3102/00346543065001001

- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150-161. doi: 10.1111/1467-9817.12255
- De Meyer, I., Janssens, R., & Warlop, N. (2019). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. Overzicht van de eerste resultaten van PISA2018*. Geraadpleegd van https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/programme-for-international-student-assessment-pisa#Resultaten_PISA_2018
- de Vos, T. (1992). Tempo Test Rekenen [Meetinstrument]. Nijmegen: Berkhout.
- Deary, I. J., Johnson, W., & Houlihan, L. M. (2009). Genetic foundations of human intelligence. *Human genetics*, 126(1), 215-232. doi: 10.1007/s00439-009-0655-4
- Dockx, J., Van Landeghem, G., Aesaert, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2019). *Begrijpend lezen van het vierde naar het zesde leerjaar. Herhalingsmeting van PIRLS in 2018 vergeleken met PIRLS 2016*. Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/progress-in-international-reading-literacy-study-pirls>
- Dudal, P. (2004). Genormeerde auditieve dictees [Meetinstrument]. Antwerpen: Garant.
- Figueiredo Filho, D. B., Paranhos, R., Rocha, E. C. D., Batista, M., Silva Jr, J. A. D., Santos, M. L. W. D., & Marino, J. G. (2013). When is statistical significance not significant?. *Brazilian Political Science Review*, 7(1), 31-55. doi: 10.1590/S1981-38212013000100002
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental psychology*, 54(7), 1334. doi: 10.1037/dev0000512
- Geelhoed, J., & Reitsma, P. (2004). PI-dictee [Meetinstrument]. Lisse: Harcourt Test Publishers
- Gentilini, L. M., & Greer, R. D. (2020). Establishment of conditioned reinforcement for reading content and effects on reading achievement for early-elementary students. *The Psychological Record*, 70, 1-20. doi: 10.1007/s40732-020-00382-6
- Gobyn, S., Merchie, E., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., ... Van Keer, H. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Geraadpleegd van de website van de Vlaamse Onderwijsraad: <https://www.vlor.be/publicaties/praktijkgericht-onderzoek/sleutels-voor-effectief-begrijpend-lezen>
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., &

- Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214-226. doi: 10.1016/j.ecresq.2013.11.001
- Haesaert, V. (2011). *Welke tests gebruikt men bij de diagnose van dyscalculie en waarom?* (Masterthesis, Universiteit Gent, België). Geraadpleegd van https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/789/183/RUG01-001789183_2012_0001_AC.pdf
- 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*, 20(5), 401-419. doi: 10.1080/10888438.2016.1213266
- Hindman, A. H., Wasik, B. A., & Bradley, D. E. (2019). How classroom conversations unfold: Exploring teacher-child exchanges during shared book reading. *Early Education and Development*, 30(4), 478-495. doi: 10.1080/10409289.2018.1556009
- Iedereen Leest. (2020). "Voorleesgedrag in Vlaanderen." 14-26 oktober 2020, [Onderzoeksrapport] Geraadpleegd via Bequoye, S., persoonlijke communicatie, 5 januari 2021
- Jakobsen, J. C., Gluud, C., Wetterslev, J., & Winkel, P. (2017). When and how should multiple imputation be used for handling missing data in randomised clinical trials—a practical guide with flowcharts. *BMC medical research methodology*, 17(1), 1-10. doi: 10.1186/s12874-017-0442-1
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(1), 67-85. doi: 10.1044/0161-1461(2008/07-0098)
- Koolen, K., Van den Broeck, W., Staels, E., & Brancart, X. (z.d.). *Een longitudinaal onderzoek naar de effecten van maatregelen en diagnoses in het lager onderwijs* [Niet gepubliceerd]. Klinische en Levenslooppsiychologie, Vrije Universiteit Brussel.
- Kuo, A. A., Franke, T. M., Regalado, M., & Halfon, N. (2004). Parent report of reading to young children. *Pediatrics*, 113(Supplement 5), 1944-1951. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/profile/Todd_Franke/publication/8534247_Parent_report_of_reading_to_young_children/links/00b7d52f81a0075ec2000000.pdf

- Li, L. (2020). *Dialogic reading with Mandarin-speaking children: effects on expressive vocabulary and narrative competence* (Doctoraatsthesis, Memorial University of Newfoundland, Canada). Geraadpleegd van <https://research.library.mun.ca/14517/1/thesis.pdf>
- Madley-Dowd, P., Hughes, R., Tilling, K., & Heron, J. (2019). The proportion of missing data should not be used to guide decisions on multiple imputation. *Journal of clinical epidemiology*, 110, 63-73. doi: 10.1016/j.jclinepi.2019.02.016
- Moelands, F., & Rymenans, R. (2003). *Schaal Vorderingen in Spellingvaardigheid [Meetinstrument]*. Arnhem: Cito.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011a). 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. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/publication/277165567_Lezen_loont_een_leven_lang_De_rol_van_vrijetijdslezen_in_de_taal_en_leesontwikkeling_van_kinderen_en_jongeren
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011b). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267. doi: 10.1037/a0021890
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007. doi: 10.3102/0034654309332561
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290. doi: 10.1016/j.edurev.2019.100290
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. *Advances in health sciences education*, 15(5), 625-632. doi: 10.1007/s10459-010-9222-y
- Norton, E. S., & Wolf, M. (2012). Rapid automatized naming (RAN) and reading fluency: Implications for understanding and treatment of reading disabilities. *Annual review of psychology*, 63, 427-452. doi: 10.1146/annurev-psych-120710-100431
- Parke, R. D. (2013). Gender differences and similarities in parental behavior. In W. Wilcox, & K. Kilne (Eds.), *Gender and parenthood* (pp. 120-163). Geraadpleegd van <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/52938/1/33.pdf.pdf>
- Prodia. (2015a, november). Diagnostische fiche Genormeerde auditieve dictees. Geraadpleegd van http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/L_B_Genormeerde%20auditieve%20dictee%201-

2-3.pdf

- Prodia. (2015b, november). Diagnostische fiche PI-dictee. Geraadpleegd van http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/L_B_PI%20dictee.pdf
- Prodia. (2015c, november). Diagnostische fiche SVS. Geraadpleegd van [http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/L_B_Schaal%20Vorderingen%20in%20Spellingvaardigheid\(2\).pdf](http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/L_B_Schaal%20Vorderingen%20in%20Spellingvaardigheid(2).pdf)
- Prodia. (2016, maart). Diagnostische fiche Kortrijkse Rekentest – Revisie. Geraadpleegd van http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/W_BS_KRT%20revisie%20L.pdf
- Prodia. (2017a, november). Diagnostische fiche AVI-toets. Geraadpleegd van http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/L_B_AVI_oude%20versie%20met%20VL%20normen.pdf
- Prodia. (2017b, november). Diagnostische fiche De Klepel. Geraadpleegd van http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/L_BS_De%20Klepel.pdf
- Prodia. (2017c, november). Diagnostische fiche EMT. Geraadpleegd van http://www.prodiagnostiek.be/materiaal/L_BS_EMT.pdf
- Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G., & Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514. doi: 10.1080/10888438.2017.1346660
- Raven, J.C. (2006). Raven Standard Progressive Matrices [Meetinstrument] (Harcourt Test Publishers, Trans.). Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V. (Oorspronkelijke test uitgegeven in 1938).
- Saarloos, F. (2001). "Boos, boos, boos". In Borra, R., van Dijk, R., & Verboom, R. (Eds.), *Cultuur en psychodiagnostiek: Professioneel werken met psychodiagnostische instrumenten* (pp. 199 – 218). Geraadpleegd van <https://books.google.be/booksid=bfvYvJswg4YC&pg=PA202&#v=onepage&q&f=false>
- Sammons, P., Toth, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., & Taggart, B. L. (2015). The long-term role of the home learning environment in shaping students' academic attainment in secondary school. *Journal of Children's Services*, 10(3), 189-201. doi: 10.1108/JCS-02-2015-0007
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for

- pleasure. *Scientific studies of reading*, 10(1), 59-87. doi: 10.1207/s1532799xssr1001_4
- 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(4), 1552-1568. doi: 10.1111/cdev.12222
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19(1), 27-44. doi: 10.1080/10409280701838710
- Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A. G., & Harrison, L. J. (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children's cognitive and school competencies: Six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485-502. doi: 10.1080/10888438.2018.1482901
- Shapiro, L. R., Carroll, J. M., & Solity, J. E. (2013). Separating the influences of prereading skills on early word and nonword reading. *Journal of experimental child psychology*, 116(2), 278-295. doi: 10.1016/j.jecp.2013.05.011
- Sim, S., & Berthelsen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50-55. doi: 10.1177/183693911403900107
- Stevens, J.G.J. (2015). *Specifieke patronen op de WISC-III-NL bij hoogbegaafde kinderen* (Masterthesis, Universiteit Utrecht, Nederland). Geraadpleegd van <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/327420/Masterthesis%20Stevens,%20JGJ-3947181.pdf>
- Stevenson, J., & Fredman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(5), 681-698. doi: 10.1111/j.1469-7610.1990.tb00810.x
- Sullivan, G. M., & Artino Jr, A. R. (2013). Analyzing and interpreting data from Likert-type scales. *Journal of graduate medical education*, 5(4), 541. doi: 10.4300/JGME-5-4-18
- Sun, H., Toh, W., & Steinkrauss, R. (2020). Instructional strategies and linguistic features of kindergarten teachers' shared book reading: The case of Singapore. *Applied Psycholinguistics*, 41(2), 427-456. doi: 10.1017/S0142716420000053
- Tellegen, P. (2002). De WISC-III, een illusie armer. *De Psycholoog*, 37, 607-610. Geraadpleegd van

<http://www.testresearch.nl/wisc/wiscill.html>

- Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006*. Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/progress-in-international-reading-literacy-study-pirls>
- Van den Bos, K., Spelberg, H., Scheepstra, A., & de Vries, J. (1999). Klepel Pseudowoordentest [Meetinstrument]. Lisse: Swets Test Publishers
- Visser, J., Van Laarhoven, A., & Ter Beek, A., (1994). AVI-toets [Meetinstrument]. 's Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum
- Vloedgraven, J., Keuning J., & Verhoeven, L. (2009). Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid [Meetinstrument]. Arnhem: Cito.
- Vloedgraven, J., Keuning J., & Verhoeven, L. (2011). Wetenschappelijke verantwoording Screeningsinstrument Beginnende Geletterdheid voor groep 2 en 3. Geraadpleegd van <http://docplayer.nl/31111895-Wetenschappelijke-verantwoording-screeningsinstrument-beginnende-geletterdheid-voor-groep-2-en-3.html>
- Wechsler, D. (2005). Wechsler Intelligence Scale for Children – Third edition – Nederlandstalige bewerking [Meetinstrument] (Kort, W., Schittekatte, M., Bosmans, M., Compaan, E.L., Dekker, P.H., Vermeir, G., & Verhaeghe, P., Trans.). Amsterdam: Pearson Assessment and Information B.V. (Oorspronkelijke test uitgegeven in 1991).
- Westerlund, M., & Lagerberg, D. (2008). Expressive vocabulary in 18-month-old children in relation to demographic factors, mother and child characteristics, communication style and shared reading. *Child: care, health and development*, 34(2), 257-266. doi: 10.1111/j.1365-2214.2007.00801.x
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., & Kaderavek, J. N. (2013). The role of frequent, interactive prekindergarten shared reading in the longitudinal development of language and literacy skills. *Developmental Psychology*, 49(8), 1425. doi: 10.1037/a0030347

6 Appendix

De voorleesvragenlijsten voor de directie, leerkrachten, ouders en leerlingen

School:

Hieronder vindt u een aantal vragen over lezen en voorlezen op uw basisschool. Deze informatie zal discreet behandeld worden en niet doorgegeven aan derden. We zijn geïnteresseerd in hoe het echt op school gebeurt, dus het is belangrijk dat u de vragen eerlijk beantwoordt.

1. Heeft uw lagere school een leesbeleid?

- a) Ja
- b) Nee

2. Heeft uw lagere school een voorleesbeleid?

- a) Ja
- b) Nee

3. Zijn er jaarlijkse voorleesprojecten op uw lagere school (bijvoorbeeld voorleesmomenten, voorleesfeest)?

- a) Ja
- b) Nee

Indien ja, welke?

4. Is er een schoolbibliotheek voor de leerlingen?

- a) Ja
- b) Nee

Indien ja, worden sommige van deze boeken gebruikt op school om voor te lezen?

- a) Ja
- b) Nee

5. Worden de leerkrachten bijgeschoold met betrekking tot het voorlezen?

- a) Ja
- b) Nee

6. Maakt de school jaarlijks een budget vrij voor de aankoop van nieuwe voorleesboeken?

- a) Ja
- b) Nee

7. Worden de ouders gesensibiliseerd met betrekking tot het voorlezen thuis?

- a) Ja
- b) Nee

Naam:
Klas waaraan u momenteel lesgeeft:
Datum:/...../.....

Hieronder vindt u een aantal vragen over lezen en het voorlezen van verhalen. Deze informatie zal discreet behandeld worden en niet doorgegeven aan derden. We zijn geïnteresseerd in hoe het echt in de klas gebeurt, dus het is belangrijk dat u de vragen eerlijk beantwoordt.

1. Wat is uw geboortedatum?/...../.....
2. Sinds welk jaar bent u leerkracht in de basisschool?
3. Denkt u dat het belangrijk is om voor te lezen aan kinderen van het leerjaar waaraan u les geeft?
 - a) Ja
 - b) Nee
4. Leest u voor uit boeken in de klas?
 - a) Ja
 - b) Nee
5. Wordt het voorlezen door iemand anders gedaan?
 - a) Ja
 - b) Nee

Indien ja, door wie?

Indien er in uw klas niet wordt voorgelezen, mag u de vragen 6 tot en met 11 overslaan.

6. Hoe vaak wordt er voorgelezen?
 - a) Dagelijks
 - b) Een paar keer per week
 - c) 1 keer per week
 - d) Een paar keer per maand
 - e) 1 keer per maand
 - f) Minder dan 1 keer per maand
7. Wordt hetzelfde boek meer dan één keer voorgelezen?
 - a) Ja
 - b) Nee
8. Hoe lang wordt er per keer voorgelezen?
 - a) Tussen 5 en 15 minuten
 - b) Tussen 15 en 25
 - c) Langer dan 25 minuten
9. Vindt u het moeilijk om goede voorleesboeken te vinden?
 - a) Ja
 - b) Nee
10. Hoe gaat u op zoek naar voorleesboeken voor uw klas?
 - a) Online
 - b) Bibliotheek
 - c) Boekhandel

d) Boekenbeurs

11. Geef aan hoe vaak u volgende stellingen doet bij het voorlezen.

- 1 = nooit
- 2 = zelden
- 3 = soms
- 4 = vaak
- 5 = altijd

- a) Ik leg moeilijke woorden in het boek uit aan de leerlingen.
- b) Ik help de leerlingen om het verhaal beter te begrijpen door bijvoorbeeld te herhalen, (samen) geluid te maken, kort samen te vatten, leerlingen te laten voorspellen wat er gaat komen, leerlingen gelijkenissen te laten zoeken in de eigen leefsituatie,
- c) Ik help de leerlingen om illustraties en details ervan onder de aandacht te brengen door bijvoorbeeld naar iets in een prent te laten zoeken, een verband te leggen tussen 2 prenten,
- d) Ik help de leerlingen zich te identificeren met de personages door bijvoorbeeld te vragen op welk personage ze zichzelf het meest vinden lijken of of ze een bepaalde eigenschap delen met een personage.
- e) Ik ga in op de spontane reacties van de leerlingen tijdens het voorlezen tijdens het voorlezen als ze iets te maken hebben met het verhaal.
- f) Ik voeg emoties toe waar relevant.
- g) Ik vertel extra dingen erbij om helemaal in de beleving van het verhaal te gaan door bijvoorbeeld een kader te scheppen, de situatie visueel te laten voorstellen,
- h) Ik probeer een evenwicht te zoeken tussen vertellen en letterlijk voorlezen.
- i) Ik pas mijn verteltechniek aan: bijvoorbeeld intonatie, ritme, volume, tempo, expressie, stemmetjes, geluiden, non-verbale reacties,
- j) Ik pas de keuze van het boek aan aan de leerlingen (leefwereld, belangstelling).
- k) Ik geniet zelf van het verhaal.
- l) Ik lees het boek zelf vooraf.

12. Leest u zelf graag?

- a) Ja
- b) Nee

13. Wat leest u zelf (meerdere antwoorden zijn mogelijk)?

- a) Strips
- b) Fictie
- c) Non-fictie
- d) Kranten
- e) Tijdschriften
- f) Manga's (= Japanse strips)
- g) Niets
- h) Andere:

14. Hoe vaak leest u de bovenstaande opties?

- a) Dagelijks
- b) Een paar keer per week
- c) 1 keer per week
- d) Een paar keer per maand

- e) 1 keer per maand
- f) Minder dan 1 keer per maand

Moeder / vader van

Datum:/...../.....

Hieronder vindt u een aantal vragen over lezen en het voorlezen van verhalen. Deze informatie zal discreet behandeld worden en niet doorgegeven worden aan derden. We zijn geïnteresseerd in hoe het echt bij kinderen thuis gebeurt. Het is dan ook belangrijk dat u de vragen eerlijk beantwoordt. Als slechts één van de twee ouders voorlas/voorleest, gelieve deze vragenlijst dan door deze persoon te laten beantwoorden. In de andere gevallen maakt het niet uit wie van beide ouders deze vragenlijst invult.

1. Wat is uw geboortedatum?/...../.....

2. Hebt u voorgelezen aan uw kind voordat hij/zij naar de basisschool ging (dus voor het eerste leerjaar)?

- a) Ja
- b) nee

Indien ja, hoe vaak las u voor aan uw kind?

- a) Dagelijks
- b) Een paar keer per week
- c) 1 keer per week
- d) Een paar keer per maand
- e) 1 keer per maand
- f) Minder dan 1 keer per maand

3. Hebt u voorgelezen aan uw kind toen hij/zij op de basisschool zat?

- a) Ja
- b) nee

Indien ja, hoe vaak las u voor aan uw kind?

- a) Dagelijks
- b) Een paar keer per week
- c) 1 keer per week
- d) Een paar keer per maand
- e) 1 keer per maand
- f) Minder dan 1 keer per maand

4. Leest u nog steeds voor aan uw kind?

- a) Ja (vraag 8 overslaan)
- b) Nee (vraag 5, 6 en 7 overslaan)

Indien ja, hoe vaak leest u voor aan uw kind?

- a) Dagelijks
- b) Een paar keer per week
- c) 1 keer per week
- d) Een paar keer per maand
- e) 1 keer per maand
- f) Minder dan 1 keer per maand

5. Vindt u het moeilijk om goede voorleesboeken te vinden?

- a) Ja
- b) Nee

6. Hoe gaat u op zoek naar voorleesboeken voor uw kind?

- a) Online
- b) Bibliotheek
- c) Boekhandel
- d) Boekenbeurs
- e) Andere:

7. Wie kiest er de voorleesboeken uit?

- a) Uw kind(eren)
- b) Ouders
- c) Andere:

Indien u nooit aan uw kind hebt voorgelezen, mag u vraag 8 en 9 overslaan.

8. Hoe oud was uw kind toen u stopte met voorlezen? jaar

9. Geef aan hoe vaak u volgende stellingen doet/deed bij het voorlezen.

- 1 = nooit
- 2 = zelden
- 3 = soms
- 4 = vaak
- 5 = altijd

- a) Ik leg moeilijke woorden in het boek uit aan mijn kind.
- b) Ik help mijn kind om het verhaal beter te begrijpen door bijvoorbeeld te herhalen, (samen) geluid te maken, kort samen te vatten, mijn kind te laten voorspellen wat er gaat komen, mijn kind gelijkenissen te laten zoeken in de eigen leefsituatie,
- c) Ik help mijn kind om illustraties en details ervan onder de aandacht te brengen door bijvoorbeeld naar iets in een prent te laten zoeken, een verband te leggen tussen 2 prenten,
- d) Ik help mijn kind zich te identificeren met de personages door bijvoorbeeld te vragen op welk personage ze zichzelf het meest vinden lijken of of ze een bepaalde eigenschap delen met een personage.
- e) Ik ga in op de spontane reacties van mijn kind tijdens het voorlezen als ze iets te maken hebben met het verhaal.
- f) Ik voeg emoties toe waar relevant.
- g) Ik vertel extra dingen erbij om helemaal in de beleving van het verhaal te gaan door bijvoorbeeld een kader te scheppen, de situatie visueel te laten voorstellen,
- h) Ik probeer een evenwicht te zoeken tussen vertellen en letterlijk voorlezen.
- i) Ik pas mijn verteltechniek aan: bijvoorbeeld intonatie, ritme, volume, tempo, expressie, stemmetjes, geluiden, non-verbale reacties,
- j) Ik pas de keuze van het boek aan mijn kind aan (leefwereld, belangstelling).
- k) Ik geniet zelf van het verhaal.
- l) Ik lees het boek zelf vooraf.

10. Wat leest uw kind graag volgens u? (meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- a) Strips
- b) Leesboeken
- c) Informatieboeken
- d) Manga's (= Japanse strips)
- e) Niets

f) Andere:

11. Leest u zelf graag?

- a) Ja
- b) Nee

12. Wat leest u zelf? (meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- a) Strips
- b) Fictie
- c) Non-fictie
- d) Kranten
- e) Tijdschriften
- f) Manga's (= Japanse strips)
- g) Niets
- h) Andere:

13. Hoe vaak leest u de bovenstaande opties?

- a) Dagelijks
- b) Een paar keer per week
- c) 1 keer per week
- d) Een paar keer per maand
- e) 1 keer per maand
- f) Minder dan 1 keer per maand

14. Gaat u regelmatig naar de bibliotheek?

- a) Nooit
- b) 1 keer per jaar
- c) Een paar keer per jaar
- d) 1 keer per maand
- e) 1 keer per week

15. Gaat u regelmatig met uw kind naar de bibliotheek?

- a) Nooit
- b) 1 keer per jaar
- c) Een paar keer per jaar
- d) 1 keer per maand
- e) 1 keer per week

16. Hoeveel kinderboeken hebt u thuis?

- a) Geen
- b) Tussen 1 en 20
- c) Tussen 21 en 40
- d) Tussen 41 en 60
- e) Tussen 61 en 80
- f) Tussen 81 en 100
- g) Tussen 101 en 150
- h) Meer dan 150

17. Hoe groot schat u het aandeel aan prentenboeken thuis?%

Naam:

Datum:/...../.....

Hieronder staan een aantal vragen over lezen en voorlezen. Er zijn geen goede of foute antwoorden. Het is belangrijk dat je de vragen eerlijk beantwoordt. Omcirkel het juiste antwoord.

1. Lazen je ouders aan jou voor toen je nog in de kleuterklas zat?
 - a) Ja
 - b) Nee
2. Lazen je ouders aan jou voor toen je al op de basisschool zat (vanaf het eerste leerjaar)?
 - a) Ja
 - b) Nee
3. Lezen je ouders op dit moment aan jou voor?
 - a) Ja
 - b) Nee

Indien ja, hoe vaak lezen je ouders op dit moment voor?

- a) Dagelijks
 - b) Een paar keer per week
 - c) 1 keer per week
 - d) Een paar keer per maand
 - e) 1 keer per maand
 - f) Minder dan 1 keer per maand
4. Als je (een) oudere broer(s) / zus(sen) hebt, lazten zij aan jou voor voordat je naar de basisschool ging?
 - a) Ja
 - b) Nee
5. Lazen je broers/zussen aan jou voor toen je al op de basisschool zat?
 - a) Ja
 - b) Nee
6. Lezen je broers/zussen op dit moment aan jou voor?
 - a) Ja
 - b) Nee

Indien ja, hoe vaak lezen je broers/zussen op dit moment aan jou voor?

- a) Dagelijks
 - b) een paar keer per week
 - c) 1 keer per week
 - d) een paar keer per maand
 - e) 1 keer per maand
 - f) minder dan 1 keer per maand

Als er op dit moment niet aan jou wordt voorgelezen, mag je vraag 7 en 8 overslaan.

7. Vind je het leuk dat er voorgelezen wordt?
 - a) Ja
 - b) Nee

8. Wordt er uit prentenboeken voorgelezen?

- a) Ja
- b) Nee

9. Indien er op dit moment niet meer aan jou wordt voorgelezen, had je graag gewild dat er tot op latere leeftijd aan jou voorgelezen werd?

- a) Ja
- b) Nee

10. Er bestaan heel wat boeken voor kinderen/jongeren van jouw leeftijd. Zou je graag willen dat er uit zo'n boeken aan jou wordt voorgelezen?

- a) Ja
- b) Nee

11. Wist je dat er prentenboeken bestaan voor kinderen/jongeren van jouw leeftijd?

- a) Ja
- b) Nee

12. Zou je graag hebben dat er samen met jou boeken worden gelezen (bijvoorbeeld jij leest een hoofdstuk luidop en iemand anders leest een ander hoofdstuk luidop aan jou)?

- a) Ja
- b) Nee

13. Lees je zelf voor aan andere mensen/kinderen?

- a) Ja
- b) Nee

Indien ja, aan wie lees je voor?

14. Lees je graag?

- a) Ja
- b) Nee

15. Wat lees je zelf? (meerdere antwoorden zijn mogelijk)

- a) Strips
- b) Leesboeken
- c) Informatieboeken
- d) Manga's (= Japanse strips)
- e) Niets
- f) Andere:

16. Hoe vaak lees je?

- a) Dagelijks
- b) Een paar keer per week
- c) 1 keer per week
- d) Een paar keer per maand
- e) 1 keer per maand
- f) Minder dan 1 keer per maand
- g) Nooit