

De leesvaardigheid van kinderen in groep 7; verschillen tussen jongens en meisjes en de invloed van de interactie met ouders over lezen, de houding ten opzichte van lezen en bibliotheekbezoek.

Ferry van Deuren

s1044222

f.a.van.deuren@umail.leidenuniv.nl

1^e lezer: Nielen, T.M.J. (MSc)

2^e lezer:

Marianne van Dijken

Faculteit Sociale Wetenschappen

Universiteit Leiden

10-07-2013

Abstract

In deze correlatieve studie is de invloed van de factoren sekse, interactie met de ouders over lezen, houding ten opzichte van lezen en bibliotheekbezoek met de ouders op de leesvaardigheid van kinderen in groep 7 onderzocht. Jongens en meisjes uit groep 7 ($N=147$) werden met behulp van de Maze-taak getest op de leesvaardigheid. De interactie met de ouders over lezen, de houding ten opzichte van lezen en bibliotheekbezoek met ouders werden met vragenlijsten gemeten. De houding ten opzichte van lezen werd tevens onderzocht door een nieuw meetinstrument op dit gebied: de leesweerstandtaak. Er werden geen significante verschillen tussen jongens en meisjes gevonden in de leesvaardigheid. Interactie met de ouders over lezen en de houding ten opzichte van lezen bleken een positieve invloed op de leesvaardigheid hebben. Bibliotheekbezoek met de ouders en de maat voor leesweerstand bleken geen voorspellers te zijn voor leesvaardigheid. Resultaten uit deze studie geven inzicht in de factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van de leesvaardigheid, meer inzicht zou kunnen helpen bij het stimuleren van de leesvaardigheid van kinderen. Interactie over lezen tussen ouder en kind is bijvoorbeeld een mogelijkheid om de leesvaardigheid te stimuleren. Verder is het belangrijk om te realiseren dat een positieve houding over lezen bij een kind, een positief effect heeft op de leesvaardigheid.

In Nederland leren de kinderen lezen via het verplicht onderwijs, in de vrije tijd doen velen dit echter niet (OECD, 2010). Zelfstandig lezen is een belangrijke activiteit om taalvaardigheden aan te leren die van belang zijn bij tekstbegrip (Nagy, 1988) en voorspelt de leesvaardigheid en algemene wereldkennis (Cox & Guthrie, 2001; Guthrie, Wigfield, Metsala & Cox, 1999). De hoeveelheid lezen voorspelt de groei van de leesvaardigheid op de lagere school en deze leesvaardigheid is een belangrijke voorspeller voor later schoolsucces (Wigfield & Guthrie, 1997; Mol & Bus, 2011). Ook zorgt frequent lezen voor het ontwikkelen van kennis en bewustzijn die noodzakelijk zijn om te kunnen discussiëren over een breed scala van onderwerpen en zich beter te kunnen verplaatsen in andermans standpunten (Cox & Guthrie, 2001). Volgens Cunningham & Stanovich (1998) zorgt meer lezen voor een grotere woordenschat, meer algemene kennis, betere spelling en zijn frequente lezers verbaal sterker. Om de ontwikkeling van de leesvaardigheid te stimuleren is het belangrijk om een duidelijk beeld te krijgen van welke factoren van invloed zijn op de leesvaardigheid. In deze studie wordt gekeken naar de invloed van de factoren geslacht, de houding ten opzichte van lezen, ouderlijke interactie met betrekking tot lezen en bibliotheekbezoek met de ouder op de leesvaardigheid van kinderen in groep 7.

1. Factoren die de leesvaardigheid beïnvloeden.

Er is al veel onderzoek naar factoren die de leesprestaties beïnvloeden (bijvoorbeeld Wigfield & Guthrie, 1997; Guthrie et al., 2006; Mullis et al., 2009). Deze studie verdiept zich in de invloed van sekse, de houding ten opzichte van lezen, ouderlijke interactie over lezen en bibliotheekbezoek met de ouder.

1.1 Sekse

Uit een internationaal onderzoek naar de verschillen in leesprestaties tussen jongens en meisjes in 40 landen bleek dat bij kinderen van de leeftijd van 10 jaar meisjes hoger scoren op leesbegrip in elk deelnemend land (Mullis et al. 2003; Mullis et al. 2007). Uit onderzoek van Logan & Johnston (2009) kwam tevens naar voren dat meisjes met de leeftijd van 10 jaar meer lezen en beter presteren in lezen dan jongens, dit is nog steeds het geval op 15-jarige leeftijd (Ming Chui & McBride-Chang, 2006).

1.2 Interactie met ouder over lezen

Sociale interactie in lezen blijkt geassocieerd te zijn met een hoge leesvaardigheid (Sweet et al, 1998). Eerder onderzoek naar de rol van ouders met betrekking tot interactie op het gebied

van lezen met het kind laat zien dat de hoeveelheid aan leesactiviteiten met het kind een belangrijke invloed hebben op zijn of haar leesontwikkeling. Zo leiden activiteiten tussen ouder en kind met betrekking tot lezen in de thuissituatie tot een grotere woordenschat van het kind (Frijters, Barron & Brunello, 2000; Hood, Conlon & Andrews, 2008). Tevens is uit onderzoek van Sénéchal (2006) gebleken dat het leren van lezen door ouders aan kinderen die op de kleuterschool zaten de kennis over het alfabet voorspelde en dat de interactie met ouders op het gebied van lezen de leesvaardigheid in groep 4 voorspelde. Ouders spelen dus een grote rol in de mate van leesontwikkeling. Daarnaast leidt veel interactie over lezen tussen ouder en kind tot uitbreiding van de ouderlijke kennis en sensitiviteit met betrekking tot de competenties van het kind op het gebied van taal en cognitie (Fletcher & Reese, 2005). De interacties maken het lezen meer plezierig voor zowel ouder als kind wat resulteert in het meer frequent lezen bij een kind wat leidt tot een positieve invloed op de leesvaardigheid (Bus & van IJzendoorn, 1988; de Jong & Leseman, 2001). Informatieve feedback tijdens sociale interactie over lezen blijkt een stimulerende werking te hebben op tekstbegrip en taalontwikkeling (Mol, Bus & de Jong, 2009).

1.3 Houding ten opzichte van lezen

De houding ten opzichte van lezen blijkt een wederkerige relatie te hebben met de leesvaardigheid (Mol & Bus, 2011; Morgan & Fuchs, 2007). Maar deze houding is vaak niet enthousiast en tevens is al lange tijd bekend dat er een terugval in de houding ten opzichte van het lezen bestaat in de tweede helft van de basisschool (Chall, 1983). De houding ten opzichte van lezen speelt een belangrijke rol bij de leesvaardigheid, er is namelijk uit onderzoek gebleken dat een positieve leeshouding de hoeveelheid en breedte van lezen voorspelt (Wigfield & Guthrie, 1997). Volgens Guthrie et al. (1999) leidt een positieve houding ten opzichte van lezen tot meer lezen zodat het leesbegrip beter wordt. Kinderen die sterk intrinsiek gemotiveerd zijn spenderen bijna drie keer zoveel tijd aan lezen buiten school dan de groep kinderen die het minst intrinsiek gemotiveerd is (Wigfield & Guthrie, 1997). Deze intrinsieke motivatie maakt deel uit van een positieve houding ten opzichte van lezen en onderzoek laat zien dat intrinsieke motivatie een positief effect heeft op leesbegrip (Wang & Guthrie, 2004). Wanneer kinderen plezier hebben in lezen en vaker boeken lezen in hun vrije tijd resulteert dit in een vooruitgang van de leesvaardigheid (Cunningham, Stanovich & West, 1994; Kush, Watkins & Brookhart, 2005).

1.4 Bibliotheekbezoek met de ouder

Eerder onderzoek naar bibliotheekbezoek laat zien dat kinderen die vaak de bibliotheek bezoeken een positieve houding ten opzichte van lezen hebben terwijl kinderen die de bibliotheek vermijden vaak een negatieve houding tegenover lezen hebben (Stalpers, 2007). Volgens Gille, Loijens, Noijens en de Zwitser (2010) hebben boeken en dan in het bijzonder fictieboeken een positieve invloed op het niveau van geletterdheid. De aanwezigheid van deze boeken in de bibliotheek bevordert het opdoen van positieve leerervaringen doormiddel van de mogelijkheden tot lezen en meer boekenkennis (Stalpers, 2007). Eveneens concludeert Hirsch (2003) dat frequent in aanraking komen met teksten het leesbegrip positief beïnvloed, bibliotheek bezoek kan dit stimuleren. Daarnaast blijkt dat meer bezoek aan de bibliotheek met de leraar en klas resulteert in meer lezen (Krashen, 1993).

Ondanks dat er naar alle factoren in deze studie (seks, interactie met ouders over lezen, de leeshouding en bibliotheekbezoek) al eerder onderzoek is gedaan zijn er een aantal zaken vernieuwend. Zo onderscheidt deze studie zich van ander onderzoek naar de houding ten opzichte van lezen door het gebruik van de leesweerstandtaak, een nieuw meetinstrument voor de houding jegens lezen dat zijn oorsprong vindt in onderzoek naar angststoornissen (Asmundson & Stein, 1994). Bovendien verschilt het onderzoek naar de interactie met ouders ten opzichte van lezen met eerder onderzoek op dit gebied. In eerder onderzoek ligt de focus vooral op jonge kinderen (Fletcher & Reese, 2005; Bus & van IJzendoorn, 1988; de Jong, & Leseman, 2001), terwijl deze studie is gericht op een oudere leeftijdsgroep. Het onderzoek naar de invloed van bibliotheekbezoek met de ouders is tevens vernieuwend aangezien eerder onderzoek vooral gericht is op bibliotheekbezoek alleen (Stalpers, 2007).

Onderzoeksvragen en hypothesen

De volgende onderzoeksvragen worden aan de hand van dit onderzoek beantwoord:

1. Is er een verschil tussen jongens en meisjes in de leesvaardigheid?

Aangezien eerder onderzoek naar verschillen tussen jongens en meisjes in leesvaardigheid heeft aangetoond dat meisjes beter presteren in lezen dan jongens (Mullis et al 2003, 2007; Logan & Johnston, 2009) wordt verwacht dat de leesvaardigheid bij meisjes hoger is dan bij jongens.

2. Presteren kinderen die veel interactie hebben met de ouders over lezen beter in lezen dan kinderen die weinig tot geen interactie met de ouders over lezen hebben?

Eerder onderzoek toont aan dat sociale interactie in lezen een positieve invloed heeft op de leesontwikkeling (Sweet et al, 1998; Frijters, Barron & Brunello, 2000; Hood, Conlon & Andrews, 2008), daarom wordt verwacht dat kinderen die veel interactie over lezen hebben met de ouders een betere leesvaardigheid hebben dan kinderen die weinig tot geen interactie over lezen hebben met de ouders.

3. Wat is de invloed van de houding ten opzichte van lezen en bibliotheekbezoek met de ouder op de leesprestaties?

Op basis van eerder onderzoek over de relatie tussen de houding ten opzichte van lezen en leesvaardigheid wordt verwacht dat een positievere houding met betrekking tot lezen resulteert in een betere leesvaardigheid (Wigfield & Guthrie, 1997; Mol & Bus, 2011; Morgan & Fuchs, 2007). Ook wordt verwacht dat frequenter bibliotheekbezoek met de ouders een positieve invloed heeft op de leesvaardigheid (Krashen, 1993; Stalpers, 2007).

Methode

Proefpersonen

De participanten waren 147 kinderen afkomstig uit 27 verschillende groep 7 klassen van 21 basisscholen uit stedelijke en niet-stedelijke gebieden verspreid over Nederland. De kinderen (77 meisjes) waren tussen de 10,09 en 12,83 jaar oud ($M=11,02$, $SD=0,53$). Alle ouders hadden schriftelijk toestemming gegeven voor deelname aan de studie.

Procedure

Alle deelnemende kinderen hebben op de eerste testdag alleen de attentieschaal ingevuld. Uit elke klas zijn de drie hoogste scorende en de drie laagste scorende kinderen geselecteerd voor deelname. Bij klassen met 4 of 5 aanmeldingen zijn er random 3 kinderen geselecteerd. Bij klassen waar precies drie of zes kinderen toestemming kregen zijn alle kinderen geïncludeerd. De tweede testdag bestond uit meerdere sessies. Allereerst werd de leesweerstandtaak via een laptop bij alle kinderen individueel afgenomen. Vervolgens werden groepsgewijs de andere taken gedaan. De vragenlijsten werden in toetsopstelling gemaakt zodat het individueel werd ingevuld. Bij het maken van de verschillende taken en vragenlijsten was te allen tijde een onderzoeker aanwezig die instructie gaf bij de testen en beschikbaar was voor eventuele vragen. De sessies vonden plaats in een rustige ruimte in de school en met uitzondering van de leesweerstandtaak zijn alle testen groepsgewijs afgenomen.

Design

Deze studie is een beschrijvend en correlatieel onderzoek en heeft een between-subject design.

Meetinstrumenten

YSR (CBCL). Het meten van de aandacht en concentratie van een kind wordt gedaan door de attentieschaal van de Youth Self Report vragenlijst, een vragenlijst voor kinderen van 11-18 jaar. De attentieschaal bestond uit 7 items en 7 fillers waarbij drie alternatieven konden worden ingevuld, namelijk 0= helemaal niet, 1= een beetje of soms en 2= duidelijk of vaak. De minimale score op de attentieschaal is 0 en de maximale score 14. Hoe hoger de score hoe moeilijker het kind zijn aandacht ergens bij kan houden. Deze schaal is intern consistent ($\alpha = 0.80$).

Maze taak. Leesvaardigheid werd gemeten door middel van de Maze taak. Bij deze taak krijgen de respondenten een bepaalde tijd om zoveel mogelijk van een tekst te lezen waarbij ze na elke 7 woorden een woord moeten kiezen uit drie keuzemogelijkheden. Eerst lezen de respondenten een oefentekst (één minuut) en vervolgens de hoofdtekst (twee minuten). Gecodeerd werd hoeveel items er in de hoofdtekst waren ingevuld en hoeveel fouten er waren gemaakt. Beide teksten waren dusdanig lang dat het onwaarschijnlijk is dat kinderen de gehele tekst uitlezen binnen de tijd. De Maze taak werd gecodeerd door het totaal aantal correcte keuzes te berekenen (totaal aantal antwoorden - totaal aantal foute antwoorden).

Leesweerstand taak. Dit is een taak die de houding ten opzichte van lezen meet. Deze taak is gebaseerd op onderzoek bij angststoornissen. Mensen die ergens een weerstand tegen hebben reageren sneller op een stimulus gekoppeld aan deze weerstand (Asmundson & Stein, 1994). In deze studie werden neutrale plaatjes en plaatjes gericht op lezen simultaan getoond waarna er zo snel mogelijk moest worden gereageerd op een pijltje dat op de plek van één van de twee plaatjes verscheen. De attentional bias score werd als volgt berekend: de gemiddelde reactietijd neutrale plaatjes – de gemiddelde reactietijd leesplaatjes. Voor het berekenen van de attentional bias score zijn de reactietijden van foute trials verwijderd, net als reactietijden voor trials sneller dan 200 of langzamer dan 1200 milliseconden en meer dan 3 standaarddeviaties boven en onder het gemiddelde van de proefpersoon.

Leesattitudeschaal Aarnoutse. Om een beeld te krijgen van de houding ten opzichte van lezen van de leerlingen werd de helft van de leesattitudeschaal van Aarnoutse ingevuld. Deze vragenlijst bestond oorspronkelijk uit 27 verschillende uitspraken over lezen

(Aarnoutse, 1993). De lijst is random gesplitst in twee delen met als voorwaarde dat er evenveel (5) negatief geformuleerde items in beide delen voorkomen. Deel A bestaat uit 14 vragen en deel B uit 13 vragen over lezen die konden worden beantwoord met ja of nee (1 of 0). De versies zijn random toegewezen aan de kinderen. Negatieve items werden gehercodeerd (0=1 en 1=0) zodat de items konden worden opgeteld om een schaalscore te creëren (een score van respectievelijk 14 en 13 indiceert de meest positieve houding ten opzichte van lezen). Omdat de somscores niet zomaar vergeleken konden worden door het verschil in het aantal items en er missende waarden waren is de totaalscore omgezet in procenten. Cronbach's alpha was voor versie A 0.86 en voor versie B 0.83.

Meten van de leescultuur in de thuissituatie. Zeven vragen gingen over het lezen in de thuissituatie, zes vragen werden beantwoord op een 4-puntsschaal: 'nooit', 'bijna nooit', 'soms' en 'altijd'. Vraag 7, hoeveel boeken er thuis in de kast staan, werd beantwoord op een 5-puntsschaal: 0=0-10 (geen-weinig), 1=11-25 (één boekenplank, 2=26-100 (één boekenkast), 3=101-200 (twee boekenkasten) of 4=meer dan 200 (meer boekenkasten). Cronbach's alpha voor deze items was 0.47. Dit betekent dat er geen schaal geconstrueerd kan worden van deze items. Daarom is er alleen gebruik gemaakt van de losse items in de vragenlijst, twee verschillende items richtten zich op de interactie met de ouders in de thuissituatie. Het item 'mijn vader of moeder (of iemand anders thuis) praat met mij over boeken' en 'mijn vader of moeder (of iemand anders thuis) gaat met mij naar de bibliotheek'. Omdat er relatief weinig kinderen bij het item 'mijn vader of moeder (of iemand anders thuis) praat met mij over boeken' scoorden op 'vaak' en 'altijd' zijn deze samengenomen tot één score.

De studenten waren getraind om de data te coderen. Na de training was de varieerden kappa's en intra-class correlaties van 0.984 (Maze taak) tot 1 (leesattitudeschaal). Er waren weinig missende waarden (minder dan 0.3%). In het geval van missende waarden is met procenten gewerkt en de maximale score aangepast. Wanneer er bijvoorbeeld een item was gemist op de leesattitudeschaal van Aarnoutse dan werd de score 12 in plaats van 13 en werd 12 gebruikt als de maximale score (100%).

Resultaten

Beschrijvende karakteristieken

De skewness en kurtosis van de continue variabelen in tabel 1 laten zien dat de variabelen normaal verdeeld zijn met uitzondering van de leesweerstandtaak. De kurtosis bij de leesweerstandtaak was te hoog wat betekend dat de resultaten met betrekking tot deze taak

voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden. Op de variabele ‘mijn vader of moeder (of iemand anders thuis) praat met mij over boeken’ scoorden de kinderen als volgt: ‘nooit’ (31%), ‘soms’ (59%) en ‘vaak of altijd’ (10%). Er bleek een uitbijter te zijn op de leesweerstandtaak (score van meer dan 3 keer de standaarddeviatie onder het gemiddelde). De multiple regressieanalyse is uitgevoerd met en zonder deze uitbijter en het verwijderen van de uitbijter bleek niet van invloed op de resultaten.

Tabel 1
Beschrijvende karakteristieken van continue variabelen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Minimum	Maximum	Skewness	Kurtosis
Maze taak	24.75	6.18	11	40	-0.21	-0.15
Leesweerstandtaak	9.98	22.21	-97.45	68.29	-0.42	2.62
Leesattitudeschaal	69.33	26.39	0	100	-0.85	-0.20
Bibliotheekbezoek	0.81	0.67	0	3	0.66	1.05

Correlaties

Tabel 2
Correlaties tussen variabelen

	1	2	3	4	5
1 Maze taak	1	.30**	-.06	.11 ^a	.004
2 Leesattitudeschaal		1	.01	.24 ^a **	.22**
3 Leesweerstandtaak			1	.09 ^a	.11
4 Interactie met ouder over boeken				1 ^a	.11 ^a
5 Bibliotheekbezoek					1

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

^a Spearman's Rho

Opvallend is dat de leesweerstandtaak niet samenhangt met de anderen maten. In tabel 2 is tevens te zien dat de leesattitudeschaal significant samenhangt met de vragen over de thuissituatie; de interactie met ouder over lezen en het bezoeken van de bibliotheek met de ouder.

Analyses

Is er een verschil tussen jongens en meisjes in de leesvaardigheid?

Een onafhankelijke steekproeven t-toets is gebruikt om te toetsen of er een verschil is tussen jongens en meisjes op de leesvaardigheid. De totaalscore op de Maze-taak is hierbij gebruikt als afhankelijke variabele. Er is geen verschil in leesvaardigheid gevonden tussen jongens ($M=24.00$, $SD=5.83$) en meisjes ($M=25.45$, $SD=6.44$); $t(144) = -1.420$, $p = .158$.

Effect van interactie op leesvaardigheid

Kinderen die veel interactie met betrekking tot lezen hebben met de ouders scoren beter in leesvaardigheid dan kinderen die weinig tot geen interactie met de ouders hebben. Deze hypothese is getoetst met behulp van een univariate variantieanalyse met de Maze-taak voor leesvaardigheid als afhankelijke variabele en 'mijn vader of moeder (of iemand anders thuis) praat met mij over boeken' als onafhankelijke variabele voor de interactie. Er blijkt een significant effect van de interactie op de leesvaardigheid te zijn: $F(2,143) = 5.008$, $p = .008$.

Geplande contrasten tonen aan dat er geen significant verschil is tussen kinderen die nooit met de ouders over boeken praten ($M=24.63$, $SD=5.87$) en kinderen die soms praten met de ouders over boeken ($M=24.01$, $SD=5.78$); $p = .575$. Er bleek wel een significant verschil te zijn tussen het vaak of altijd praten over boeken met ouders ($M=29.33$, $SD=7.60$) en de twee andere groepen; $p < .05$. Kinderen die vaak interactie hebben met de ouders in de vorm van het praten over boeken presteren beter in lezen dan kinderen die nooit of weinig interactie over lezen hebben met de ouders.

Invloed van de houding ten opzichte van lezen en bibliotheekbezoek op de leesvaardigheid

Om te toetsen wat de invloed is van de houding ten opzichte van lezen en bibliotheekbezoek op de leesvaardigheid is gebruik gemaakt van een multiple regressieanalyse. Het overall model is significant, $F(3,142) = 5.38$, $p = .002$, $R^2=0.102$. De houding ten opzichte van lezen heeft een significant effect op de leesvaardigheid, kinderen die een positieve houding hebben met betrekking tot lezen scoren beter op de leesvaardigheid ($\beta = 0.29$, $t(143) = 3.51$, $p < .005$). De leesweerstandtaak ($\beta = -0.074$, $t(143) = -0.920$, $p = .359$) en het bibliotheekbezoek met de ouder ($\beta = 0.085$, $t(143) = 1.038$, $p = 0.301$) blijken geen voorspellers te zijn voor de leesvaardigheid.

Discussie

In deze studie is de invloed van de factoren sekse, interactie met de ouder over lezen, houding ten opzichte van lezen en bibliotheekbezoek met de ouder op de leesvaardigheid van kinderen in groep 7 onderzocht. Er bleek geen verschil te zijn in de leesvaardigheid tussen jongens en meisjes. Interactie met de ouder over lezen en de houding ten opzichte van lezen zijn factoren die een positieve invloed op de leesvaardigheid hebben. Bibliotheekbezoek met de ouders en de maat voor leesweerstand bleken tegen de verwachting in geen voorspellers te zijn voor leesvaardigheid.

4.1 Sekse

Hoewel op basis van eerder onderzoek (Logan & Johnston, 2009; Mullis et al, 2003, 2007; Ming Chui & McBride-Chang, 2006) verschillen tussen jongens en meisjes in leesvaardigheid werden verwacht, bleken de resultaten van deze studie inconsistent met de hypothese. De verschillen in de uitkomsten tussen eerder onderzoeken en dit onderzoek worden mogelijk verklaard door het feit dat dit onderzoek een kleinere steekproef heeft gebruikt dan eerder onderzoek (Logan & Johnston, 2009; Mullis et al, 2003, 2007; Ming Chui & McBride-Chang, 2006) waardoor kleine verschillen niet significant zijn. Logan en Johnston (2009) hebben bijvoorbeeld kleine, maar significante, verschillen gevonden in leesvaardigheid tussen jongens en meisjes met een steekproef van 232 kinderen. Andere onderzoeken naar leesvaardigheid (Mullis et al, 2003, 2007; Ming Chui & McBride-Chang, 2006) maakten gebruik van grotere steekproeven waardoor kleine verschillen kunnen worden vastgesteld. Bovendien is in ons onderzoek gebruik gemaakt van de Maze-taak om de leesvaardigheid te meten, de Maze-taak blijkt betrouwbaar te zijn maar is wellicht niet sensitief genoeg om eventuele verschillen in Nederlandse taalvaardigheid te vinden (Schneider, 2012). Resultaten kunnen dus een ander beeld geven dan de werkelijke leesvaardigheid van een kind en daardoor niet overeen komen met de hypothese dat meisjes beter dan jongens presteren in leesvaardigheid.

Daarnaast worden er niet altijd verschillen tussen jongens en meisjes gevonden wat betreft de leesvaardigheid (zie bijvoorbeeld McGeown, Goodwin, Henderson & Wright, 2011). Mogelijk vonden zij ook geen verschillen omdat het onderzoek een relatief kleine steekproef gebruikt ($N=182$), waardoor kleine verschillen niet konden worden vast gesteld.

4.2 Interactie over lezen

Zoals verwacht, is de leesvaardigheid van kinderen die veel met hun ouders over lezen praten beter dan de leesvaardigheid van kinderen die soms of niet met de ouders over lezen praten. Veel interactie over lezen met de ouders blijkt een positief effect te hebben op de leesvaardigheid. Dit resultaat komt overeen met eerder onderzoek op dit gebied (Sweet et al, 1998; Frijters, Barron & Brunello, 2000; Hood, Conlon & Andrews, 2008), waar de positieve invloed van ouder-kind interactie over lezen op de leesvaardigheid al werd erkend. Interactie met de ouder over lezen bleek op jonge leeftijd al van belang voor de latere leesontwikkeling (Frijters, Barron & Brunello, 2000; Hood, Conlon & Andrews, 2008), nu blijkt uit deze studie dat de ouder-kind interactie over lezen ook op latere leeftijd een positief effect kan hebben op de leesvaardigheid.

4.3 Houding ten opzichte van lezen

Consistent met eerder onderzoek (Mol & Bus, 2011; Morgan & Fuchs, 2007) bleek een positieve houding ten opzichte van lezen te resulteren in een betere leesvaardigheid. In deze studie is de houding ten opzichte van lezen onderzocht door middel van twee meetinstrumenten, de leesweerstandtaak en de leesattitudeschaal van Aarnoutse. De leesweerstandtaak is gebaseerd op onderzoek naar angststoornissen en was geen voorspeller voor de leesvaardigheid. Asmundson en Stein (1994) toonden aan dat mensen die ergens een weerstand tegen hebben sneller op een stimulus reageren die is gekoppeld aan deze weerstand. In deze studie werd verwacht dat kinderen die een weerstand tegen lezen hebben sneller reageren op stimuli gerelateerd aan lezen. De leesweerstandtaak bleek echter niet samen te hangen met de andere factoren in deze studie. Mogelijk wordt een stimulus gerelateerd aan een angst meer als een bedreiging gezien, waardoor de persoon door het gevoel van gevaar sneller reageert dan het geval is bij leesstimuli. Er is mogelijk geen sprake van een echte weerstand tegen lezen wat resulteert in verschillen in de reactietijd.

4.4 Bibliotheekbezoek

Tegen de verwachtingen in bleek bibliotheekbezoek met de ouder geen effect te hebben op de leesvaardigheid. Mogelijk kwam dit door het feit dat deze verwachting was gebaseerd op onderzoek op het gebied van bibliotheekbezoek niet specifiek met ouders. Eerder onderzoek focust zich namelijk op de frequentie van bibliotheekbezoek (Stalpers, 2007), waarbij buiten beschouwing is gelaten of dit bezoek met de ouders plaatsvindt. Wellicht bezoekt een kind geregeld de bibliotheek maar doet dit zonder een ouder. Gezien de leeftijd van de

participanten in deze studie is het niet vreemd dat kinderen zelfstandig een bibliotheek bezoeken. De frequentie van het bezoeken van de bibliotheek resulteert in een betere leesvaardigheid (Stalpers, 2007), de rol van de ouder bij bibliotheekbezoek hoeft hierbij niet van invloed zijn.

Limitaties en beperkingen

Dit onderzoek is een correlatieel design, een beperking van correlatieel onderzoek is dat er alleen een samenhang tussen factoren en geen oorzaak-gevolgrelatie kan worden aangetoond. Het gebruik van de leesweerstandtaak zou ook een limitatie binnen de studie kunnen zijn geweest, de taak correleerde namelijk met geen enkele andere maat. Het is daarom onduidelijk of de leesweerstandtaak een goed meetinstrument is voor onderzoek naar de houding ten opzichte van lezen.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Vervolgonderzoek naar bibliotheekbezoek met de ouders zou zich beter kunnen richten op de frequentie van bibliotheekbezoek, de rol van de ouder bij bibliotheekbezoek is waarschijnlijk niet van belang. Het onderzoeken van bibliotheekbezoek kan volgens eerder onderzoek een stimulering zijn van de leesvaardigheid (Stalpers, 2007), verder onderzoek zou zich kunnen richten op hoe boeken (informatief, narratief, stripboeken) samenhangen met de leesvaardigheid. Bovendien kan worden nagegaan hoe de interactie over lezen tussen ouder en kind een mogelijkheid is om de leesvaardigheid te stimuleren, verschillende vormen van interactie (samen praten over boeken, samen boeken lezen, voorlezen, beslissingen over hoe een boek wordt gekozen etc.) kunnen hier van toepassing zijn. Verder kan het uitvoeren van longitudinaal onderzoek naar factoren die de leesvaardigheid beïnvloeden oorzaak-gevolgrelaties aantonen. De bevindingen van deze studie geven inzicht in de factoren die van invloed zijn op de ontwikkeling van de leesvaardigheid. Meer inzicht in deze factoren kan helpen om de leesvaardigheid bij kinderen te stimuleren. Verder is het van belang om te realiseren dat een positieve houding over lezen bij een kind, een positief effect heeft op de leesvaardigheid.

Referenties

- Asmundson, G.J.G. & Stein, M.B. (2004). Selective processing of social threat in patients with generalized social phobia: evaluation using a dot-probe paradigm, *J. Anxiety Disorders*, 8, 107–117.
- Bus, A.G., & van IJzendoorn, M.H. (1988). Mother–child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262–1272. doi: 10.2307/1130489.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Cox, K.E., Guthrie, J.T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 116-131. Doi: 10.1006/ceps.1999.1044.
- Cunningham, A.E., Stanovich, K.E., & West, R.F. (1994). Literacy environment and the development of children's cognitive skills. In E.M.H. Assink (Ed.), *Literacy acquisition and social context: Approaches, emphases, and questions* (pp. 70–90). London, England: Harvester Wheatsheaf.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1&2), 8-15.
- de Jong, P.F., & Leseman, P.P.M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39, 389– 414. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00080-2.
- Fletcher, K.L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64– 103. doi: 10.1016/j.dr.2004.08.009.
- Frijters, J., Barron, R., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, 466–477.
- Guthrie, J.T., Laurel, A., Hoa, W., Wigfield, A., Tonks, S.M., Humenick, N.M. & Little E. (2006). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (2007), 282–313. doi:10.1016/j.cedpsych.2006.05.004.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. & Zwitser, R. (2010). *Resultaten PISA-2009 in vogelvlucht; Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen; Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009*. Arnhem: Cito.

- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L., & Cox, K.E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-257.
- Hirsch, E. D., Jr. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 1, 10–45. doi:10.1.1.141.6106.
- Hood, M., Conlon, E., & Andrews, G. (2008). Pre-school home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
- Krashen, S. (1993). *The power of reading*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- Kush, J.C., Watkins, M.W., & Brookhart, S.M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11, 29–44. doi:10.1080/13803610500110141
- Logan, S. & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214. doi: 10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. & Wright, P. (2011). Gender differences in reading motivation: does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336. Doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x
- Ming Chui, M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading* 10, no. 4: 331–62.
- Mol, S.E., & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. 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, 979–1007. doi: 10.3102/0034654309332561.
- Morgan, P.L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007) *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J. & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin, A.M. Kennedy, K.L. Trong, & Sainsbury, M.. (2009). *PIRLS 2011 assessment framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Nagy, W.E. (1988). *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*. Paris: OECD.
- Schneider, T. (2012). Curriculum Based Measurement. Is de Maze betrouwbaar, valide en sensitief tot groei als Indicator van de Nederlandse leesvaardigheid. *Master scriptie Universiteit Leiden. Faculteit der Sociale Wetenschappen*
- 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. *Journal for the Scientific Study of Reading, 10*, 59-87.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Amsterdam: Stichting Lezen
- Sweet, A., Guthrie, J. T., & Ng, M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*, 210-223.
- Wang, J.H., & Guthrie, J.T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*, 162-186.
- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*, 420-432.