



Universiteit Gent

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen

*Exploratief en vergelijkend onderzoek naar het
naschoolse leesgedrag bij kinderen in het
basisonderwijs, met en zonder dyslexie.*

Redant Kim

“Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van licentiaat in de
pedagogische wetenschappen, optie orthopedagogiek.”

Promotor: Dr. A. Desoete

Begeleiders: Katlijn, Kristien en Katrien van Praktijk Logopedie

Academiejaar 2003 – 2004.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	1
1. Voorwoord.....	1
2. Inleiding.....	2
2.1 Wat is naschools leesgedrag?.....	2
2.2 Het naschoolse leesgedrag bij kinderen in het basisonderwijs.....	3
2.2.1 De verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het naschoolse leesgedrag.....	3
2.2.2 De verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag.....	5
2.2.3 De invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag.....	8
2.2.4 Bepaalde voorkeuren van kinderen in het basisonderwijs m.b.t. het naschoolse leesgedrag.....	10
2.3 Het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....	12
2.3.1 De verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....	12
2.3.2 De verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....	13
2.3.3 De invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....	13
2.3.4 Bepaalde voorkeuren van kinderen met dyslexie.....	14
2.4 Vergelijkend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag tussen kinderen met en zonder dyslexie.....	14
3. Probleemstelling.....	16
3.1 Exploratief onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen in het basisonderwijs.....	16
3.1.1 Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het naschoolse leesgedrag.....	16
3.1.2 Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag.....	16
3.1.3 Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag.....	17
3.1.4 Bepaalde voorkeuren van kinderen in het basisonderwijs m.b.t. het naschoolse leesgedrag.....	17
3.2 Exploratief onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....	17

3.2.1	<i>Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....</i>	<i>17</i>
3.2.2	<i>Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....</i>	<i>17</i>
3.2.3	<i>Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....</i>	<i>18</i>
3.2.4	<i>Onderzoek naar bepaalde voorkeuren van kinderen met dyslexie.....</i>	<i>18</i>
3.3	<i>Vergelijkend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag tussen kinderen met en zonder dyslexie.....</i>	<i>18</i>
3.3.1	<i>Onderzoek naar de invloed van ouders op het leesgedrag.....</i>	<i>18</i>
3.3.2	<i>Onderzoek naar bepaalde voorkeuren.....</i>	<i>18</i>
4.	4. Methode.....	19
4.1	Analyse-eenheden.....	19
4.2	Onderzoeksstrategie.....	20
4.3	Verloop van het onderzoek en de data – analyse.....	21
5.	5. Resultaten.....	23
5.1	Explorerend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen in het basisonderwijs.....	23
5.1.1	<i>Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft naschoolse leesgedrag.....</i>	<i>23</i>
5.1.2	<i>Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag.....</i>	<i>24</i>
5.1.3	<i>Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag.....</i>	<i>26</i>
5.1.4	<i>Onderzoek naar bepaalde voorkeuren van kinderen in het basisonderwijs m.b.t. het naschoolse leesgedrag.....</i>	<i>27</i>
5.2	Explorerend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....	30
5.2.1	<i>Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....</i>	<i>30</i>
5.2.2	<i>Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....</i>	<i>31</i>
5.2.3	<i>Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....</i>	<i>32</i>
5.2.4	<i>Onderzoek naar bepaalde voorkeuren van kinderen met dyslexie.....</i>	<i>32</i>
5.3	Vergelijkend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag tussen kinderen met en zonder dyslexie.....	34
5.3.1	<i>Onderzoek naar de invloed van ouders op het leesgedrag.....</i>	<i>34</i>

5.3.2 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren.....	35
6. Discussie.....	37
6.1 Samenvatting literatuur en onderzoekgegevens.....	37
6.1.1 <i>Explorerend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen in het basisonderwijs.....</i>	<i>37</i>
6.1.1.1 Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft naschoolse leesgedrag.....	37
6.1.1.2 Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag.....	38
6.1.1.3 Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag.....	39
6.1.1.4 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren van kinderen in het basisonderwijs m.b.t. het naschoolse leesgedrag.....	39
6.1.2 <i>Explorerend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....</i>	<i>40</i>
6.1.2.1 Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....	41
6.1.2.2 Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....	41
6.1.2.3 Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....	41
6.1.2.4 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren van kinderen met dyslexie.....	41
6.1.3 <i>Vergelijkend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag tussen kinderen met en zonder dyslexie.....</i>	<i>42</i>
6.1.3.1 Onderzoek naar de invloed van ouders op het leesgedrag.....	42
6.1.3.2. Onderzoek naar bepaalde voorkeuren.....	42
6.2 Conclusies en interpretatie.....	43
6.2.1 <i>Explorerend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen in het basisonderwijs.....</i>	<i>43</i>
6.2.1.1 Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft naschoolse leesgedrag.....	43
6.2.1.2 Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag.....	43
6.2.1.3 Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag.....	44
6.2.1.4 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren van kinderen in het basisonderwijs m.b.t. het naschoolse leesgedrag.....	44
6.2.2 <i>Explorerend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....</i>	<i>45</i>

6.2.2.1 Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....	45
6.2.2.2 Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....	46
6.2.2.3 Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.....	46
6.2.2.4 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren van kinderen met dyslexie.....	47
6.2.3 <i>Vergelijkend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag tussen kinderen met en zonder dyslexie.....</i>	47
6.2.3.1 Onderzoek naar de invloed van ouders op het leesgedrag.....	47
6.2.3.2 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren.....	47
6.3 Beperkingen van het onderzoek.....	48
6.4 Aanbevelingen voor verder onderzoek.....	49
6.5 Besluit.....	49
8. Dankwoord.....	51
9. Referentielijst.....	52
10. Bijlagen.....	57

1. Voorwoord

Deze thesis is eigenlijk het vervolg van een onderzoek gestart in de 'Praktijk Logopedie', waar men regelmatig vragen en opmerkingen kreeg m.b.t. het hoe, waarom en wanneer van het naschoolse lezen en leesgedrag.

Doordat mijn interesse voornamelijk uitgaat naar dyslexie en dan vooral bij kinderen in de basisschool ben ik mee in dit onderzoek gestapt om het leesgedrag en het naschoolse lezen van kinderen met dyslexie te bestuderen.

Ik heb dan ook de data van de vragenlijst, opgesteld door de 'Praktijk Logopedie', ingevoerd in SPSS en deze data vergeleken met eigen data bekomen a.d.h.v. de afname van diezelfde vragenlijst bij een groep kinderen met dyslexie. De bedoeling hierbij was uiteraard om tussen beide groepen een link te kunnen leggen.

De resultaten van mijn onderzoek vindt u in deze licentiaatverhandeling.

2. Inleiding

2.1 Wat is naschools leesgedrag?

Om na te gaan wat juist bedoeld wordt met naschools leesgedrag, moet men eerst weten wat lezen is. In de literatuur vindt men echter geen eenduidige definitie.

Goodman formuleerde in 1967 het volgende: 'reading is a process of using a variety of cues to obtain meaning from texts' (in Klassen – Endrizzi, 2000, p. 66).

In 2003 formuleerden Methe & Hintze lezen als volgt: 'Lezen is de meest fundamentele en culturele bevelende manipulatie van het alfabetische systeem en een essentiële component voor de ontwikkeling en het toekomstige succes van de Amerikaanse kinderen' (Methe & Hintze, 2003, p. 617).

Bij deze omschrijvingen komt men min of meer terug tot de verwerking van tekens en het omzetten ervan in klanken, waardoor men begrip krijgt over wat er geschreven staat. Bijlsma – Lindaart schreef in 1996 dat lezen communiceren is, waarbij lezen veel ruimer beschouwd wordt. In dit onderzoek wordt lezen echter enkel opgevat als lezen van het gedrukte materiaal. Lezen van andere media, zoals televisie, computer worden hier achterwege gelaten (Buckingham, 1993; De Moor & Vanheste, 1999).

Zoals verondersteld, bedoelt men met het naschoolse lezen, het lezen dat buiten de schooluren gebeurt. Dit krijgt in de literatuur echter ook verschillende invullingen en benamingen. Zo is het niet altijd duidelijk of alleen gevraagd is naar het lezen in de vrije tijd, als hobby, of dat ook het lezen in opdracht voor de school er onder valt (Van der Burg, 1989). Chambers (1995a) noemt lezen in de eigen tijd expliciet 'huiswerk', waardoor hij lezen beschouwt als een schoolse plicht. Het lezen buiten de school, vb. thuis, wordt ook het informele lezen genoemd. Dit staat dan tegenover het formele leesonderwijs op school (Verhoeven & Wald, 1995).

Rond het begrip 'leesgedrag' heerst er één algemene overtuiging en dat is dat het bestaat uit verschillende factoren die met elkaar in wisselwerking staan. Over de factoren bestaat er echter veel onduidelijkheid en pluriformiteit. Hier een kort overzicht: hoe vaak wordt er gelezen, wat wordt gelezen en wat zijn de motieven om te lezen (Van der Burg, 1989); opvoeding / ouders, onderwijs, culturele kennis, culturele normen, leesvaardigheid, lezen in andere media, vriendenkring, collega's, leesmotieven en tijdsbudget (Piek, 1995); graag lezen, hoeveel lezen, wat ze lezen, leesfrequentie, leesintensiteit, genres (Ghesquiere & Ramaut, 1994); leesvaardigheid, leesmotivatie, mogelijke leesbelemmeringen (Verhoeven & Wald, 1995); de leesomgeving, de

boekkeuze (Chambers, 1995b); ouderkenmerken, leesvaardigheid (Freeman – Smulders, 1990); geslacht, leeftijd (Tellegen – Van Delft, 1986); ... Het is een lange lijst.

In dit onderzoek wordt er gekozen om volgende factoren te onderzoeken: plaats waar gelezen worden, tijdsduur en leesmoment, leesvorm met ouders, leesmateriaal, motivationele en emotionele elementen.

We definiëren naschools leesgedrag dan ook als het lezen na de schooluren van gedrukte materialen en alles wat daaromheen hangt, m.b.t. plaats, tijd, gevoelens en interacties.

2.2 Het naschoolse leesgedrag bij kinderen in het basisonderwijs

2.2.1 De verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het naschoolse leesgedrag

Rond het lezen van literatuur hangt een vrouwelijke sfeer (Verhoeven & Wald, 1995, p. 51). Deze sfeer wordt op velerlei manieren teruggevonden in de literatuur.

Heel wat onderzoeken kwamen tot de conclusie dat meisjes meer lezen dan jongens (Coles & Hall, 2002; De Haan & Kok, 1990; Ghesquiere & Ramaut, 1994; Millard, 2000; Oostdam & Van Schooten, 1998; Piek, 1995; Tellegen – Van Delft, 1986, 1988; Tellegen & Catsburg, 1987; Van Coillie, 1999). Zij lezen echter niet alleen meer, maar ook vaker (Ghesquiere, 1993; Otter & de Glopper, 1994; Wigfield & Guthrie, 1997) en langer (Otter & de Glopper, 1994).

Toch zijn er ook uitzonderingen op de regel: in een onderzoek in Frankrijk (1980) besloot men dat in het basisonderwijs 4 op de 10 kinderen leest buiten de schooluren in de vrije tijd, zonder dat sekse of leeftijd daarop van invloed is (FNEPE, 1980 in Tellegen & Catsburg, 1987). Ook uit het onderzoek van Wigfield & Guthrie (1997) bleek dat jongens en meisjes niet verschillen in het aantal minuten dat ze per dag lezen.

Aangezien er hieromtrent geen recente Vlaamse gegevens beschikbaar zijn en omwille van de twee uitzonderingen op de regel, wordt dit door ons verder onderzocht.

Er zijn tevens meer meisjes die een positieve attitude uitdrukken t.o.v. het lezen (Ghaith & Bouzeineddine, 2003; Mazzoni et al., 1999; Millard, 2000). Men kwam tot het besluit dat meisjes gemiddeld meer leesplezier hebben dan jongens (Oostdam & Van Schooten, 1998; Tellegen – Van Delft, 1986; Tellegen & Frankhuisen, 2002). Het valt verder op dat het percentage geboeid lezende kinderen in het basisonderwijs bij de meisjes opmerkelijk hoger is dan bij de jongens (Tellegen & Frankhuisen, 2002). Meisjes zeggen opvallend meer dat ze heel veel houden van lezen en beduidend minder dat ze weinig of niet houden van lezen (Ghesquiere, 1993). McKenna vond deze grotere positieve gevoelens bij meisjes terug zowel bij het academische lezen als bij het lezen in de vrije tijd

(McKenna et al., 1995). Hij meent zelfs dat de kloof tussen de geslachten groeit, naarmate men ouder wordt. Dit vindt men eveneens terug bij het onderzoek van Tellegen & Frankhuisen in 2002. Hier tegenover staat de conclusie uit het onderzoek van Mazzoni et al. (1999), waarbij men vond dat de leesattitudes voor meisjes en jongens meer gelijk zijn in de derde graad. Baker & Scher (2002) vonden dan weer geen verschillen in attitude tussen jongens en meisjes in het eerste leerjaar. Een onderzoek uit Finland toonde aan dat de jongens over positievere leesattitudes beschikten dan de meisjes (Mazzoni et al., 1999). Men kan dus geen algemene besluiten trekken, dit zal dan ook mee opgenomen worden in het verdere onderzoek.

Ondanks het feit dat het aantal jongens en meisjes die zichzelf beschouwen als briljante, uitmuntende of zeer goede lezers in totaal niet erg verschillend zijn, zijn er toch veel meer meisjes dan jongens die menen dat ze het goed doen bij het lezen. De jongens zijn minder enthousiast en vaker laagdunkend over hun mogelijkheden (Millard, 2000). Ook Lynch vond significante verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft hun zelf – perceptie als lezer. Meisjes hebben een betere perceptie van zichzelf dan jongens (Lynch, 2002). Naast de perceptie van de leerlingen, werd ook in verschillende onderzoeken gekeken naar de feitelijke leesvaardigheid. Dan blijkt dat meisjes als groep beter lezen dan jongens (McKenna et al., 1995) en dat ze een beter leesbegrip hebben (Ghaith en Bouzeineddine, 2003). Meisjes maken ook een betere start bij het leren lezen dan jongens (Coles & Hall, 2002). Er zijn geen onderzoeken gevonden die deze resultaten tegenspreken. Er zit echter geen enkel Vlaams of Nederlands onderzoek bij de eerder aangehaalde, dus lijkt het ons relevant om na te gaan of deze gegevens ook gelden voor de Vlaamse meisjes en jongens.

Jongens en meisjes hebben een andere motivatie om te lezen. Meisjes zijn vaker positief gemotiveerd om te lezen (Wigfield & Guthrie, 1997). Jongens hebben gemiddeld immers een lager ontwikkelde intrinsieke leesmotivatie dan meisjes (De Haan & Kok, 1990). Als we kijken naar de verschillen tussen jongens en meisjes dan blijkt dat meisjes meer lezen voor ontspanning of het vinden van rust dan jongens (Oostdam & Van Schooten, 1998).

De verschillen tussen jongens en meisjes in het graag, veel en goed lezen en bovendien de positievere attitudes en motivatie, worden vaak verklaard vanuit de manier waarop meisjes en jongens hun vrije tijd organiseren. Lezen is voor zowel jongens en meisjes één van de meest genoemde hobby's. Andere zaken die ook genoemd worden zijn: televisie kijken, spelen, sporten (Van der Burg, 1989), computerspelletjes (Tellegen &

Frankhuisen, 2002) en voor meisjes meer specifiek: tekenen en knutselen (Ghesquiere, 1993).

Men merkt dat meisjes lezen vaker als een hobby noemen dan jongens (Ghesquiere, 1993; Van der Burg, 1989; Oostdam & Van Schooten, 1998). Dit wordt verklaard door het andere tijdsbestedingspatroon. Waar jongens actiever en sportiever zijn (Ghesquiere, 1993; Ghesquiere & Ramaut, 1994; Van der Burg, 1989; Oostdam & Van Schooten, 1998; Tellegen – Van Delft, 1986), gaan meisjes gewoon graag bij hun vriendinnen om te praten en te lezen (Coles & Hall, 2002) of ze kiezen meer voor creatieve activiteiten (Ghesquiere, 1993). Volgens Tellegen – Van Delft wordt cultureel minder bewegingsvrijheid aan de meisjes toegestaan en heeft hun vrije tijd een meer versnipperd karakter, ten gevolge van de huishoudelijke taken die zij moeten verrichten. Lezen zou dan een ideale bezigheid zijn om een verloren uurtje te vullen (Tellegen – Van Delft, 1986).

Aangezien veel hier aangehaalde onderzoeken al enkele jaren oud zijn, kan de vraag gesteld worden of de conclusies wel nog van toepassing zijn.

Ook wat betreft het materiaal dat gelezen wordt en de materiaaleigenschappen zijn er verschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes lezen vooral meer boeken en tijdschriften dan jongens, jongens lezen dan weer meer strips (Van der Burg, 1989). Meisjes denken positiever over dikke boeken dan jongens (Ghesquiere, 1993; Oostdam & Van Schooten, 1998). Meisjes laten zich opvallend meer dan jongens leiden door de korte inhoud. Meisjes lezen vaker een boek omdat de korte inhoud hen aanspreekt, ze laten zich ook makkelijker op sleeptouw nemen door een aantrekkelijke titel (Ghesquiere, 1993). Om het leesmateriaal te bemachtigen, bezoeken meisjes vaker een bibliotheek dan jongens (Oostdam & Van Schooten, 1998), ze vinden ook gemakkelijker boeken op school of thuis (Ghesquiere, 1993).

Hier is eigenlijk weinig literatuur rond te vinden, verder in deze thesis wordt dan ook gezocht naar verschillen tussen jongens en meisjes op een ruimer scala aan materiaaleigenschappen.

2.2.2 De verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag

We kunnen er van uit gaan dat men niet op alle leeftijden op dezelfde manier leest. Er bestaat immers een leesontwikkeling.

Chall (in Piek, 1995) onderscheidt vijf verschillende fasen:

0 – 6 jaar: voorbereidend lezen

6 – 8 jaar: aanvankelijk lezen en decoderen

- 8 – 10 jaar: automatiseren en vloeiend lezen
- 10 – 14 jaar: lezen om iets nieuw te leren
- + 14 jaar: verbreding en verdieping van de leesvaardigheid

In de meeste landen begint het leesonderwijs op zes à zeven jaar. Toch gaan verschillende onderzoeken deze jonge kinderen niet mee opnemen. De benedengrens van acht jaar wordt vaak gekozen vanuit de veronderstelling dat kinderen vanaf het derde leerjaar tot zelfstandig lezen komen. Zij beschikken op deze leeftijd over de nodige technische leesvaardigheid om spontaan te kunnen lezen in de vrije tijd (Freeman - Smulders, 1990; Tellegen & Catsburg, 1987).

Er bestaat echter bij beginnende lezers 'een vaardigheidsvreugde' (Tellegen & Catsburg, 1987). Aanvankelijke lezers kunnen een grote voldoening ervaren bij het lezen van een verhaal, maar deze vreugde bij het kunnen lezen, de eerste 'leesvaardigheidsvreugde' biedt nog geen garantie voor een later spontaan leesgedrag (Ghesquiere & Ramaut, 1994). Beginnende lezers zijn zelf wel positief over de uitkomsten en het potentiële succes bij het lezen (Baker & Scher, 2002). In het onderzoek voorgesteld in deze thesis wordt dan ook gekozen om te werken met alle kinderen in het basisonderwijs (6 t.e.m. 13 jaar).

Wanneer we nu gaan kijken naar de leesattituden dan blijkt dat de leesattitude aan het begin van het basisonderwijs weinig voorspelt over de leesattitude aan het einde ervan (Piek, 1995). Over op welke leeftijd de kinderen het liefste lezen is er weinig consistentie. Verschillende auteurs gaan er van uit dat er een daling is in de positieve attitude voor het vrijwillige lezen naarmate de leerlingen ouder worden (Davies & Brember, 1995; Kush & Watkins, 2001; Lazarus & Calahan, 2000; McKenna et al., 1995).

Andere onderzoekers komen tot de bevinding dat er piekleeftijden zijn. Ghesquiere & Ramaut besloten in 1994 dat de 10 tot 12 – jarigen gemiddeld iets meer van lezen houden dan de 8 tot 10 – jarigen. Het feit dat kinderen op die leeftijd over een grotere leesvaardigheid beschikken zou hierbij een rol kunnen spelen (Ghesquiere, 1993). Wigfield & Guthrie vonden een tegengesteld resultaat: oudere kinderen (5^{de} klas) zijn minder positief gemotiveerd dan kinderen uit de 4^{de} klas (Wigfield & Guthrie, 1997). Mazzoni sprak dan weer over een stijging in positieve leesattitude doorheen het 3^{de}, 4^{de} en 5^{de} leerjaar (Mazzoni et al., 1999). Opnieuw vindt men geen eenduidig antwoord op de vraag. In deze thesis zal er dan ook op zoek gegaan worden naar een antwoord.

Net als bij het graag lezen, is er over de hoeveelheid dat kinderen lezen, heel wat geschreven. De verschillende meningen lopen eveneens uiteen van een daling naarmate men ouder wordt (Adoni, 1995; Bus et al., 1995; Coles & Hall, 2002), een stijging in de

2^{de} helft van het basisonderwijs (Conway, 1975 in Tellegen & Catsburg, 1987), tot piekleeftijden waarop er meer gelezen wordt. Het aantal intensieve lezers neemt af in de groep 11 en 12 – jarigen. In de jongste leeftijdsgroep (8 – 10 jarigen) zijn er beduidend minder kinderen die heel veel lezen en opvallend meer kinderen die weinig of niet lezen (Ghesquiere, 1993). Hier tegenover staat het besluit dat er zich een intense leesactiviteit manifesteert zowel bij de 8 – 10 jarigen als bij de 10 – 12 jarigen (Ghesquiere & Ramaut, 1994).

Otter kwam tot de ontdekking dat het leesgedrag van kinderen niet zo stabiel is als wel wordt aangenomen: de leesfrequentie van leerlingen verschilt sterk tussen het 5^{de} en het 6^{de} leerjaar. Als men in één van beide leerjaren het leesgedrag heeft vastgesteld, zegt dit dus niet alles over het leesgedrag in het andere jaar (Otter & de Gloppe, 1994).

Jonge kinderen vinden hun boeken vaker thuis en op school. Zij hebben meer boeken van zichzelf en ze krijgen ook meer boeken cadeau. Naarmate men ouder wordt, verliest het gezin en de school aan belang en gebruiken de leerlingen meer de bibliotheek als vindplaats voor hun boeken (Davies & Brember, 1995; Ghesquiere, 1993; Ghesquiere & Ramaut, 1994).

Over het algemeen heeft het volume van een boek weinig belang voor de 8 – 14 jarigen. Slechts een minderheid van de leerlingen wordt aangesproken door een dik boek (Ghesquiere & Ramaut, 1994). Slechts voor een beperkte groep jongeren vormt de grote omvang van een boek een stimulans tot lezen, waarschijnlijk voor die leerlingen die veel lezen. Ook de verschillen tussen de leeftijdsgroepen zijn relevant. De 8 tot 10 – jarigen antwoorden positiever dan de 11 en 12 – jarigen. Een dik boek is voor jongere leerlingen dan ook dunner dan een dik boek voor de oudsten (Ghesquiere, 1993).

Zowel de titel als de inhoudsopgave is voor leerlingen een belangrijke prikkel om voor een bepaald boek te kiezen. De 9 en 10 – jarigen vinden de titel iets belangrijker dan de oudere leerlingen. Deze oudere leerlingen hechten dan meer belang aan de inhoudsopgave (Ghesquiere, 1993). Jonge kinderen (hier 8 – 10 jarigen) lezen ook vaker een boek op aanraden van hun ouders, dan meer zelfstandige lezers op de leeftijd van elf, twaalf jaar (Ghesquiere, 1993).

Wat betreft de aanwezigheid van illustraties in een boek, is dit vooral voor de jongste kinderen stimulerend. Er is echter een even grote groep kinderen die geen belang hecht aan de aanwezigheid van illustraties (Ghesquiere, 1993).

In dit onderzoek wordt er verder ingegaan op de materiaaleigenschappen en selectieprocessen.

Waar volgens Ghesquiere 9 en 10 – jarigen lezen als 3^{de} hobby noemen en de 11 en 12 – jarigen lezen op de eerste plaats zetten (Ghesquiere, 1993), neemt volgens McKenna het lezen af naarmate men ouder wordt, doordat er andere ontspanningsmogelijkheden zijn die meer concurreren dan het lezen (McKenna et al., 1995), hij vermeldt echter niet welke hobby's.

2.2.3 De invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag

Ouders spelen een zeer grote rol in de opvoeding van hun kinderen. Men kan er dan ook van uit gaan dat de manier waarop ouders over lezen denken, het zelf lezen van de ouders, ... belangrijk zullen zijn voor de leesontwikkeling van het kind.

Er is een zekere overeenstemming te vinden in de literatuur over de rol die de attitudes van de ouders spelen bij het leesgedrag van de kinderen. Er is invloed op verschillende vlakken. Ouders met een positieve leesattitude hebben vaker kinderen met eveneens een positieve ingesteldheid t.o.v. het lezen (Baker & Scher, 2002; Kush & Watkins, 2001; Tellegen & Frankhuisen, 2002). De positieve leesattitude van ouders heeft ook een invloed op de leesvaardigheid van de kinderen: zo beschikken deze kinderen over betere tekstuele vaardigheden (Verhoeven & Wald, 1995), de aard en de mate van het taalaanbod (Van Lierop – Debrauwer, 1990), de leesprestatie en leesvaardigheden (Baker & Scher, 2002; Faires et al., 2000). De invloed van de attitudes van ouders zal met het toenemen van de leeftijd van de kinderen echter wel afnemen (Verhoeven & Wald, 1995).

Kinderen die veel lezen hebben ofwel ouders die veel lezen (Baker & Scher, 2002; Ingham, 1982 in Freeman – Smulders, 1990; Dautzenberg, 1994; Tellegen & Frankhuisen, 2002; Verhoeven & Wald, 1995; Yussen & Smith, 1993) ofwel ouders die weinig lezen (Ingham, 1982 in Freeman – Smulders, 1990; Van Lierop – Debrauwer, 1990; Verhoeven & Wald, 1995). Een mogelijke verklaring van dit laatste is de kloof tussen de instelling van de ouders en hun daadwerkelijke leesgedrag. Niet alle ouders die graag willen dat hun kinderen lezen, geven daartoe het voorbeeld door zelf, in het bijzijn van de kinderen te lezen (Ghesquiere & Ramaut, 1994; Verhoeven & Wald, 1995). Dautzenberg spreekt echter ook over 'aanleg' bij kinderen als een mogelijke verklaring (Dautzenberg, 1994).

De interactie bij het lezen tussen ouders en kinderen (vb. voorlezen en samen lezen) leidt er ook toe dat kinderen op verschillende factoren beïnvloed worden.

Door de interacties met de ouders gaan kinderen positieve gevoelens associëren met de wil om te leren lezen (Hovinga, 1999; Van Lierop – Debrauwer, 1990), de attitude van kinderen voor het lezen (Baker & Scher, 2002; Bergin, 2001), de vloeiendheid van het lezen en het leesbegrip (Bergin, 2001), geletterdheid in functionele situaties (Verhoeven & Wald, 1995). Baker & Scher vinden echter een negatieve relatie tussen het samen lezen (van ouder en kind) en de actieve leesinteresse van het kind (Baker & Scher, 2002).

Het voorlezen op zich beïnvloedt ook verschillende factoren: de leesfrequentie en de tijdsduur (Bergin, 2001; Freeman, Smulders, 1990; Ghesquiere, 1993; Ghesquiere & Ramaut, 1994); de relatie tussen het boek en het lezen (Hovinga, 1999); het genieten van woorden en plaatjes (Chambers, 1995a); de kans om een geboeide lezer te worden (Tellegen & Frankhuisen, 2002); een echte lezer worden (drama achter woorden, helpen kiezen, ...) (Chambers, 1995b); de geletterdheid, de leeservaring (Verhoeven & Wald, 1995); inzichten over geschreven taal (Piek, 1995); de leesattitude (Baker & Scher, 2002; Ghesquiere, 1993; Verhoeven & Wald, 1995); het leessucces en de leesvaardigheid (Baker & Scher, 2002; Bus et al., 1995; Faires et al., 2000; Kelly – Vance & Schreck, 2002; Verhoeven & Wald, 1995; Yarosz & Barnett, 2001; Yussen & Smith, 1993); het schoolsucces en wil om te leren lezen (Calahan, 1995); het verhaalbegrip, de motivatie, oriëntering naar gedrukte zaken en het fonologisch bewustzijn (Sonnenschein & Munsterman, 2002).

Ondanks de vele positieve invloeden die ontstaan ten gevolge van de interactie tussen ouders en kind zou het samen lezen van boeken negatief correleren met de totale motivatie, het plezier en de waarde die men aan lezen hecht (Baker & Scher, 2002). Volgens een ander onderzoek is het de tijd die de ouders spenderen aan het 'luisteren' (dus geen actieve betrokkenheid), die correleert met het leessucces van de kinderen (Kelly – Vance & Schreck, 2000).

Men heeft altijd vermoed dat in gezinnen met een lagere economische status minder aandacht besteed werd aan het lezen, vb. voorlezen (Sonnenschein & Munsterman, 2002; Verhoeven & Wald, 1995). Uit verschillende onderzoeken blijkt echter dat de scholing van de ouders en de inkomsten van het gezin, kortom de sociaal – economische status van het gezin, geen rol speelt of de invloed ervan verwaarloosbaar is (Bus et al., 1995; Ghesquiere, 1993; Guthrie et al., 1995; Freeman – Smulders, 1990).

2.2.4 Bepaalde voorkeuren van kinderen in het basisonderwijs m.b.t. het naschoolse leesgedrag

Waar er in de vorige subdelen gekeken werd naar het leesgedrag tussen bepaalde groepen (jongens / meisjes, jongere / oudere kinderen, lezen van ouders), wordt hier nagegaan of kinderen algemeen bepaalde voorkeuren hebben.

Zo blijkt uit onderzoek dat de meeste kinderen aangeven het liefste (Freeman – Smulders, 1990) en het meeste thuis te lezen (Davies & Brember, 1995).

Het is belangrijk te weten waar kinderen thuis lezen omdat omgevingen een situationele interesse kunnen creëren, die zal leiden tot een grotere individuele motivatie en uiteindelijk zelfs tot een grotere participatie aan de leesactiviteit (McQuillan & Au, 2001). Deze auteurs geven echter zelf aan dat er weinig studies gedaan zijn naar de fysieke omgeving rond de lezer, net als de fysieke aspecten van het materiaal.

Gretige lezers lezen vaak in bed of op een hardkleedje (Freeman – Smulders, 1990). Voor kinderen uit het 2^{de} leerjaar is de slaapkamer de lievelingsplaats om te lezen, voor kinderen in het 6^{de} leerjaar is dit echter de keuken (Davies & Brember, 1995).

Ouders waarvan de kinderen veel lezen, voorzien vaak een vast tijdstip voor het lezen, vaak voor bedtijd (Yussen & Smith, 1993). Vaste momenten kunnen voor kinderen een rustpunt markeren in de drukte van de dag. Deze vallen dan voornamelijk voor en na het eten en voor het slapen gaan (Verhoeven, 1994).

Er zijn weinig studies die nagaan hoeveel schoolkinderen juist lezen (Anderson et al., 1988) en diegene die er zijn komen allemaal tot andere bevindingen.

Uit een Duits onderzoek in 1985 besloot men dat er 20 minuten per dag gelezen wordt, vooral stripboeken en leesboeken (Van der Burg, 1989). In 1988 vond Anderson et al. dat er 14.8 minuten per dag gelezen wordt. Hij sprak wel over grote verschillen tussen kinderen die weinig en kinderen die veel lezen. Hijzelf verwees naar een andere studie waar men vond 18.2 minuten per dag te lezen. Kinderen in de leeftijd van 6 tot 16 jaar besteden per dag gemiddeld 25 minuten aan lezen. Daarvan wordt ongeveer de helft besteed aan boeken, dus 14 minuten per dag (Van Lil, 1989) Wigfield & Guthrie schreven dat kinderen uit het vierde leerjaar 22.28 min per dag lezen en dit zakt significant tot 12.53 minuten in het 5^{de} leerjaar (Wigfield & Guthrie, 1997). Otter kwam in 1993 tot de vaststelling dat kinderen gemiddeld 10 minuten per dag lezen, waarbij er grote verschillen zijn tussen de veellezers en de weinig lezers (Otter & De Gloppe, 1994).

De vraag is of men wel moet kijken naar onderzoeken van een paar jaar geleden, aangezien de leestijd van 1.6 uur per week in 1975, daalt tot 1.2 uur in 1995 (Kraaykamp & Dijkstra, 1999). Dit wordt door een ander onderzoek echter tegengesproken. De laatste 20 jaar is het lezen van boeken gestegen bij de 10 – jarigen bij beide geslachten en bij de 12- jarige meisjes. Voor de 12 – jarige jongens blijft het hetzelfde (Coles & Hall, 2002). Ook Dautzenberg meent dat het percentage mensen dat een boek leest al jaren niet verandert (Dautzenberg, 1994).

Lezen neemt een belangrijke plaats in tussen de verschillende vormen van vrijetijdsbesteding en het wordt door meer dan de helft van de kinderen als favoriete vrijetijdsbesteding genoemd. Bijna alle kinderen zeggen wel eens een boek te lezen. Bij kinderen tussen de 6 en 12 jaar is het lezen populairder dan bij oudere kinderen (Van der Burg, 1989). In tegenstelling tot de populaire opinie zijn 'boekenwormen' actieve kinderen. Er is namelijk een negatief verband tussen het doorbrengen van lege uren en het aantal boeken dat gelezen wordt (Anderson et al., 1988). Er komen ook tal van andere activiteiten voor ontspanning binnenshuis in aanmerking, ook voor kortere periodes: computerspelletjes, tv- kijken, ... (Ghesquiere, 1993).

Over materiaalvoorkeuren is er niet zoveel geweten. Kinderen lezen sneller een krant of tijdschrift dan een boek. Een strip komt op de derde plaats (Oostdam & Van Schooten, 1998).

De voorkeur voor illustraties bij de tekst is verschillend: veellezers verkiezen minder illustraties dan kinderen die niet zo vaak lezen (Ghesquiere, 1993). Men is het er ook niet over eens of illustraties al dan niet goed zijn. Brookshire et al. meenden dat illustraties in de weg kunnen staan voor een goed begrip van het verhaal bij beginnende lezers (Brookshire et al., 2002). Wanneer de illustraties goed gekozen zijn kunnen zij echter het lezen en het leesbegrip faciliteren (Brookshire et al., 2002). Illustraties helpen om de emotionele band tussen hoofdpersonen en de lezer te versterken en door het bekijken van illustraties komt meer aandacht vrij voor de inhoud van de tekst (Van de Waarsenburg in Mooren & Verhaasdonck, 1983). Wat betreft de kleur verkiezen kinderen gekleurde tekeningen boven de zwart – wit prenten (Brookshire et al., 2002).

Kinderen halen hun boeken vooral in de bibliotheek, maar ook thuis zijn boeken beschikbaar. De school speelt een minder grote rol als vindplaats van boeken. De veellezers zijn vooral die kinderen die zelf boeken kopen of boeken cadeau krijgen (Ghesquiere, 1993).

Om hun boeken te kiezen, maken kinderen gebruik van selectiecriteria. De korte inhoud is belangrijker voor niet – lezers en het verschil tussen deze groep en de veellezers wordt nog groter bij de 11 – 12 – jarigen (Ghesquiere, 1993). De titel en de korte inhoud zijn de belangrijkste keuzecriteria bij de selectie van een boek. Zowel hoog als laag taalvaardige leerlingen consulteren de achterflap van een boek vooraleer ze beginnen te lezen (Ghesquiere & Ramaut, 1994). Van de Waarsenburg gaat nog verder en voegt de omslagillustratie, de leesimpuls door de volwassene, een tekstfragment, nieuwsgierigheid en informatiebehoefte toe aan het lijstje (in Mooren & Verhaasdonck, 1983). Het geven van leesimpulsen en het respecteren van de keuzes die de kinderen zelf maken is belangrijk voor het ontwikkelen van zelfdeterminatie (Sanacore, 2002). Bewust een boek uitzoeken betekent dat er een zeker vertrouwen ontstaat dat leidt tot een relatie tussen de lezer en het verhaal (Freeman – Smulders, 1990).

2.3 Het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Weinig studies gaan na hoe kinderen met leerstoornissen denken over het lezen (Lazarus & Calahan, 2000, p. 272). Men vindt wel verbanden tussen leesvaardigheid en prestatie, motivatie, attitude, ... Maar zelden wordt er gekeken naar het eigenlijke leesgedrag van kinderen met dyslexie.

2.3.1 De verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Men vindt weinig samenhangende gehelen terug over de verschillen tussen jongens en meisjes. Hier en daar is er eens een onderzoek dat aandacht geeft aan dit onderwerp, maar telkens wordt slechts een klein deeltje van het leesgedrag belicht.

Jongens worden vaker dan meisjes geïdentificeerd als moeilijke lezers en ze vertonen een lagere leesprestatie dan meisjes. Meer jongens nemen dan ook deel aan een leesprogramma (Kush & Watkins, 2001).

Meisjes met een lage individuele leesvaardigheid lezen beduidend minder vaak dan meisjes die goed lezen (Tellegen – Van Delft, 1986; Tellegen & Catsburg, 1987) en hoog taalvaardige jongens vinden het volume van een boek minder belangrijk (Ghesquiere & Ramaut, 1994).

Bij jongens, en dan nog vooral bij jongens met leesproblemen, merk je soms een voorkeur voor informatieve boeken boven boeken met een verhaal (Tellegen & Frankhuisen, 2002).

Gezinsleden maken bovendien iets vaker op- en aanmerkingen over de leesstof van jongens dan over die van meisjes. Meisjes die goed lezen worden nog het minste met dat soort opmerkingen geconfronteerd (Tellegen – Van Delft, 1986).

2.3.2 De verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Er is geen enkel onderzoek gevonden dat zich specifiek toespitst op de verschillen tussen jongere en oudere kinderen met dyslexie. Wel komt dit in andere onderzoeken zijdelings aan bod.

Wanneer men ervan uitgaat dat er een daling is in leesattitude naarmate men ouder wordt, dan is deze daling het sterkst bij de zwakste lezers (Lazarus & Calahan, 2000).

Wat betreft de leesfrequentie gaat men er van uit dat deze daalt, terwijl het aantal zwakke en tevens niet – lezers toeneemt. Voor kinderen met leesmoeilijkheden zijn er beduidend minder jonge kinderen die veel lezen en er zijn meer kinderen die weinig lezen (Ghesquiere, 1993).

In verband met het leesmateriaal is er enkel een verband gevonden voor de illustraties. Waarschijnlijk hebben vooral kinderen met leesproblemen nood aan rustmomenten bij het lezen (Ghesquiere, 1993) en zij zullen dan meer nood hebben aan illustraties bij een tekst.

2.3.3 De invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Onderzoek wijst uit dat er een sterke positieve relatie bestaat tussen de betrokkenheid van ouders bij het onderwijs van hun kinderen en de schoolprestaties van kinderen met leesproblemen (Hughes et al., 1999). Men mag echter niet zo maar aannemen dat ouders die niet betrokken zijn, kinderen hebben die zwakkere lezers zijn. Zo vond men geen verschil in frequentie wat betreft het ouder – kind lezen tussen vlotte lezers en risicolezers in de 1^{ste} graad. In de 2^{de} en 3^{de} graad waren de risicolezers zelfs meer betrokken in het ouder – kind lezen (Bergin, 2001). Anderzijds hadden de vroege en vloeiende lezers een meer positieve ouder – kind interactie gedurende het samen lezen dan late, niet vloeiende lezers. De interactie van ouders gedurende het lezen met hun kinderen kan leiden tot het negatief reageren van de kinderen, het zich teleurgesteld voelen, uitdagingen weigeren en zich gedragen op een rusteloze, afgeleide manier gedurende het lezen (Bergin, 2001). Het is dan ook belangrijk voor ouders, die samen

lezen met hun kind dat leesproblemen heeft, dat ze geduldig zijn bij het aanmoedigen (Klassen – Endrizzi, 2000).

2.3.4 Bepaalde voorkeuren van kinderen met dyslexie

Er is in de literatuur niets gevonden betreffende de voorkeuren die kinderen met dyslexie hebben.

2.4 Vergelijkend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag tussen kinderen met en zonder dyslexie

Er is geen enkel vergelijkend onderzoek teruggevonden waarbij gekeken wordt naar de verschillen in leesgedrag tussen kinderen met en zonder dyslexie. Er zijn wel enkele onderzoeken waarbij verschillen aan het licht kwamen tussen goede en zwakkere lezers. We zullen hier dan ook trachten een overzicht te geven van deze resultaten.

Uit heel wat onderzoeken blijkt dat hoe hoger de leesfrequentie van de kinderen is, hoe beter zij lezen (Anderson et al., 1988; Baker et al., 2001; Bergin, 2001; Metsala, 1996 – 1997; Piek, 1995; Sonnenschein & Munsterman, 2002; Verhoeven & Wald, 1995). Anderen voegen aan deze correlatie de factor leesplezier of attitude toe (De Haan & Kok, 1990; Ghesquiere & Ramaut, 1994). Verhoeven & Wald meenden dan weer dat kinderen die meer plezier hebben in lezen niet automatisch meer lezen (Verhoeven & Wald, 1995). Anderson stelde vast dat de leesvaardigheid afneemt naarmate zeer veel tijd geïnvesteerd wordt in het lezen (Anderson et al., 1988).

Naast de leesfrequentie zijn er gelijke relaties gevonden wat betreft de hoeveelheid boeken die er gelezen worden. Hoe meer boeken er gelezen worden, hoe hoger de leesvaardigheid, leesbekwaamheid en de leesprestatie (Anderson et al., 1988; Ghesquiere & Ramaut, 1994; McQuillan & Au, 2001; Piek, 1995; Tellegen & Catsburg, 1987; Wigfield & Guthrie, 1997).

Er zijn twee doelen in het leesonderwijs: kinderen leren goed en graag lezen. Want als ze niet goed leren lezen zullen kinderen ook niet graag lezen. En als ze niet graag lezen, zullen ze niet goed lezen (Gates, 2002).

Leesattitude speelt een belangrijke rol bij het begrip van het leesmateriaal (Ghaith en Bouzeineddine, 2003), bij het leren hoe ze moeten lezen (Sonnenschein & Munsterman, 2002), bij de diepere cognitieve processen, het groter conceptueel begrijpen en de wil om vol te houden wanneer het lezen moeilijker gaat (Mazzoni et al., 1999) en bij de

leesprestatie (Davies & Brember, 1995; Kush & Watkins, 2001; Lazarus & Calahan, 2000; Mazzoni et al., 1999; McKenna et al., 1995; Sanacore, 2002). Anderzijds wijst Thomassen et al. er op dat de correlatie tussen leesattitude en leesprestatie laag is (Thomassen et al., 1991).

3. Probleemstelling

Zoals in de inleiding reeds werd aangegeven, zijn er omtrent het naschoolse leesgedrag heel wat tegenstrijdige resultaten gevonden. Verschillende aangehaalde onderzoeken bestudeerden het leesgedrag in Amerika, Engeland, ... Aangezien er echter grote culturele verschillen zijn in waarde en organisatie van het leesonderwijs, kunnen resultaten uit andere landen niet zomaar toegepast worden op elke situatie (Anderson et al., 1988; Kelly – Vance & Schreck, 2002).

We kunnen in verband met deze studie dus spreken over een exploratief onderzoek naar het naschoolse leesgedrag in het basisonderwijs bij kinderen met en zonder dyslexie. Hieraan wordt dan ook nog een vergelijkende studie gekoppeld.

Deze thesis is de neerslag van de resultaten van drie verschillende onderzoeken, met elk hun eigen onderzoeksvragen. Hieronder vindt u een overzicht van de onderzoeksvragen die behandeld zijn.

3.1 Exploratief onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen in het basisonderwijs

3.1.1 Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het naschoolse leesgedrag

Lezen meisjes nu eigenlijk liever, vaker, langer, beter dan jongens?

Beoefenen meisjes passievere hobby's dan jongens?

Worden zij door andere motivaties gedreven om te lezen?

Kiezen meisjes voor ander leesmateriaal en andere materiaalkenmerken dan jongens?

Lezen ouders op een andere manier met meisjes dan met jongens?

3.1.2 Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag

Lezen jonge kinderen liever, vaker, langer, beter dan oudere kinderen?

Worden zij door andere motivaties gedreven om te lezen?

Kiezen jongere kinderen voor ander leesmateriaal en andere materiaalkenmerken dan oudere kinderen?

Lezen ouders op een andere manier met jonge kinderen dan met oudere kinderen?

3.1.3 Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag

Hebben ouders die vaak lezen, kinderen die vaak lezen en omgekeerd?

Hebben ouders die graag lezen, kinderen die graag lezen en omgekeerd?

Lezen kinderen liever, langer, beter wanneer zij met hun ouders lezen?

Lezen kinderen liever en vaker wanneer hun ouders actief betrokken zijn bij het lezen?

3.1.4 Bepaalde voorkeuren van kinderen in het basisonderwijs m.b.t. het naschoolse leesgedrag

Wat is de voorkeursplaats, het voorkeurstijdstip, de voorkeurstijdsduur om te lezen?

Lezen kinderen liever indien ze lezen in een lievelingsruimte?

Lezen kinderen liever wanneer ze een zelf gekocht of bibliotheekboek lezen?

Lezen kinderen die graag lezen langer?

Beoefenen kinderen die lezen meer passieve hobby's?

Is er een verschil in leesgedrag tussen kinderen van de verschillende onderwijsetnetten?

Is er een verschil in leesgedrag tussen kinderen afhankelijk van de ligging van de school?

3.2 Exploratief onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

3.2.1 Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Lezen meisjes nu eigenlijk liever, vaker, langer, beter dan jongens?

Worden zij door andere motivaties gedreven om te lezen?

Kiezen meisjes voor ander leesmateriaal en andere materiaalkenmerken dan jongens?

Kiezen meisjes vaker zelf hun boeken uit dan jongens?

3.2.2 Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Is er een verschil wat betreft het goed, vaak, graag, lang lezen tussen de verschillende graden?

Is er een verschil in het leesmateriaal en de materiaalkenmerken tussen de verschillende graden?

3.2.3 Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Lezen ouders op een andere manier met meisjes dan met jongens?

Lezen ouders op een andere manier met jonge kinderen dan met oudere kinderen?

Lezen kinderen liever wanneer hun ouders actief betrokken zijn bij het lezen?

3.2.4 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren van kinderen met dyslexie

Lezen kinderen met dyslexie graag, vaak, lang?

Lezen de kinderen die graag lezen langer, vaker, meer?

Lezen kinderen die beter lezen langer?

3.3 Vergelijkend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag tussen kinderen met en zonder dyslexie

3.3.1 Onderzoek naar de invloed van ouders op het leesgedrag

Vinden ouders van kinderen met dyslexie het oefenen van lezen belangrijker en helpen zij hun kinderen vaker bij het uitzoeken van een boek?

Zijn ouders van kinderen met dyslexie meer aanwezig en betrokken bij het lezen van hun kinderen?

3.3.2 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren

Zijn er verschillen in tijdstip waarop er gelezen wordt en hoelang men leest tussen kinderen met en zonder dyslexie?

Nemen kinderen zonder dyslexie vaker het initiatief tot lezen en lezen ze liever en beter dan kinderen met dyslexie?

Is er een verschil in boekenkeuze tussen kinderen met en zonder dyslexie?

Vinden kinderen met dyslexie andere zaken boeiend aan het lezen dan kinderen zonder dyslexie en hebben de kinderen met dyslexie minder hobby's?

4. Methode

4.1 Analyse-eenheden

We gebruikten een aselecte, cluster steekproef, dit wil zeggen dat we de scholen aselect getrokken hebben en dat alle leerlingen op die scholen werden bevraagd (Schuyten, 2001 – 2002). De geregistreerde scholen (bij de praktijk logopedie) en de kinderen met dyslexie, die therapie kregen, deden dus allen mee aan het onderzoek.

Karakteristieken van de steekproef:

Steekproef A = kinderen in het gewone basisonderwijs in Vlaanderen (netoverschrijdend). Zowel jongens als meisjes van het eerste tot en met het zesde leerjaar, lager onderwijs. Er waren drie soorten scholen opgenomen: vrije basisscholen, gemeenschapsscholen en één methodeschool.

Steekproef B = kinderen in het gewone basisonderwijs in Vlaanderen (netoverschrijdend) met dyslexie. Zowel jongens als meisjes van het eerste tot en met het zesde leerjaar, lager onderwijs. De kinderen hadden allen de diagnose 'dyslexie' gekregen door de logopedisten waar de kinderen in therapie zijn. De duur van de behandeling en het tijdstip van de diagnose werden mee opgenomen in de vragenlijst.

Hieronder vindt u een overzicht van de deelnemende scholen en het aantal teruggekregen enquêtes:

Steekproef A: Vrije basisscholen: KBO Sint-Walburga (86), KBO Sint-Jozef (181), KBO Nederename (89), KBO Bevere (133), KBO 'De Groene Heuvel' Maria-Latem (34), KBO Welden (25), KBO Etikhove (53), KBO Nazareth (128), KBO Mater (79). Gemeenschapsonderwijs: GBS Omer Wattez (27), GBS De Zonnewijzer (72), GBS Abraham Hans (20). Methodescholen: Freinetschool 'De Vier Tuinen' (19). Totaal aantal analyse – eenheden populatie A = 946

Steekproef B: Vrije basisscholen: Vrije basisschool Maarkedal (1), KBO Volkegem (1), St-Fransiscus instituut (2), KBO Leupegem (3), KBO 'De Groene Heuvel' Maria-Latem (1), KBO Sint-Jozef (1), KBO Sint-Walburga (2), St-Lucas (1), Vrije basisschool Dikkelven (1), Vrije basisschool Eke (1), Ronse (1). Gemeenschapsonderwijs: GBS Omer Wattez (3), GBS De Zonnewijzer (1). Methodescholen: Freinetschool 'De Vier Tuinen' (1). Totaal aantal analyse eenheden populatie B = 20

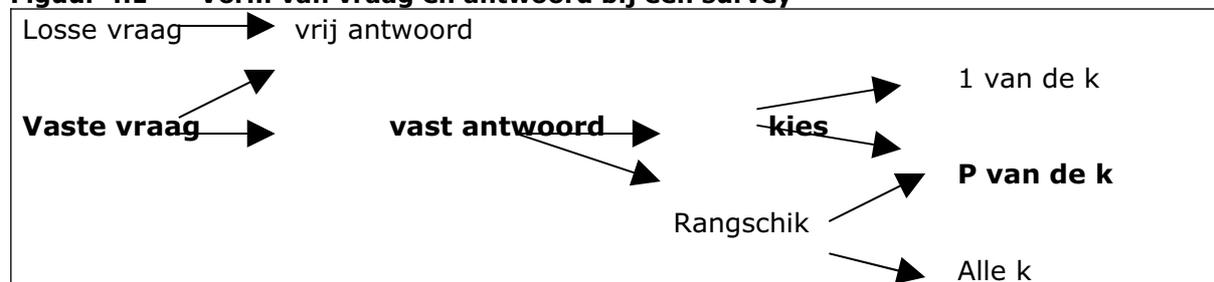
4.2 Onderzoeksstrategie

Wanneer we keken naar de situatie in dit onderzoek: groot aantal analyse- eenheden, groot aantal variabelen, onderzoek naar opinies en moeilijk observeer gedrag, dan merkte men dat dit de situaties zijn waarin een survey het beste gebruikt wordt (Schuyten, 2001 - 2002). Aangezien men werkte met twee groepen analyse-eenheden: kinderen met dyslexie en kinderen zonder dyslexie, konden we hier spreken van een criterium groep survey opzet. Een groep met een bepaald kenmerk (hier: dyslexie) werd vergeleken met een groep zonder het kenmerk.

Na het vaststellen van de methode, was het tijd voor de constructie van de vragenlijst. We maakten gebruik van een vaste vraagstelling: we lieten geen variaties toe. Er werd een plan opgesteld van de verschillende rubrieken en van de vragen die bij de rubrieken hoorden. Verder maakten we ook gebruik van vaste antwoordalternatieven, met als type: kies p van de k alternatieven en $p \geq 1$. Dit liet toe dat de respondenten meerdere antwoordalternatieven konden aankruisen. De antwoordalternatieven waren van ordinaal niveau. Ze bevatten identiteit en orde, maar geen vaste meeteenheid.

Schema:

Figuur 4.1 **Vorm van vraag en antwoord bij een survey**



De vragen werden gegroepeerd per onderwerp / deelaspect en er werd gestart met interessante en motiverende vragen (hobby's). Bij het overgaan van de ene vraag naar de andere en het overgaan van de ene rubriek naar de andere zorgden we ervoor dat er geen al te grote sprongen werden genomen. Bij de vragenlijst die verspreid werd voor populatie B (kinderen met dyslexie) werden enkele vragen toegevoegd, nl. datum waarop de diagnose 'dyslexie' gevallen is en een tijdsaanduiding van hoelang de behandeling geduurd heeft. Door de behandelende logopedisten werden nog testgegevens opgenomen (de Klepel, de Eén - minuut test en / of het AVI - niveau).

Vooraan op de enquête werd een inleiding geschreven, dit verduidelijkte het doel van het onderzoek en de manier waarop de vragenlijst moest ingevuld en terugbezorgd worden. (De twee verschillende vragenlijsten vindt u in bijlage).

We onderzochten ook de psychometrische waarde van de vragenlijst.

De betrouwbaarheid (de stabiliteit van de antwoorden) werd nagegaan door middel van α Cronbach en Spearman Brown. De vragenlijst was zo opgesteld dat elk item een verschillend aspect van 'leesgedrag' naging. Toch zijn er drie onderdelen, die gemeten werden op twee variabelen, zie Tabel 1.

Tabel 4.1 Betrouwbaarheid: Doordat de Spearman-Brown: Equal-length en Unequal-length beide dezelfde waarde hebben, wordt deze slecht in één kolom weergegeven, nl. de kolom Spearman-Brown.

1. GRAAG LEZEN	Alpha	Guttman split-half	Spearman-Brown
Vergelijkend onderzoek	0.68	0.68	0.68
2. OUDER INITIATIEF			
Vergelijkend onderzoek	0.80	0.80	0.80
3. KIND INITIATIEF			
Vergelijkend onderzoek	0.83	0.83	0.83

De resultaten werden hier weergegeven voor het vergelijkend onderzoek. Bij de twee andere populaties ('gewone' en 'dyslexie' kinderen) lagen de resultaten in dezelfde lijn.

De inhoudsvaliditeit werd gegarandeerd doordat de vragenlijst ontwikkeld is door drie logopedisten, die als inhoudsdeskundigen kunnen beschouwd worden. Zij gingen ervan uit dat het instrument de aspecten van 'leesgedrag' volledig dekt.

De afname van de vragenlijsten verliep voor de twee verschillende steekproeven op een andere manier. We zullen hieronder elk afzonderlijk de afname bespreken, beginnende met steekproef A.

De vragenlijsten werden aan de scholen bezorgd (voor alle klassen) en werden door de leerkracht verspreid. De kinderen lieten de enquête thuis invullen en brachten ze terug mee naar school. De leerkracht verzamelde ze en één van de logopedisten ging de enquêtes op de scholen terug ophalen. Dit alles vond plaats in het schooljaar 2000 – 2001.

De afname van de vragenlijsten voor steekproef B vond 3 jaar later plaats (schooljaar 2003 – 2004). Aanvankelijk werden de enquêtes meegegeven aan kinderen die in therapie zijn in de logopedistenpraktijk. Dit gebeurde voor de zomervakantie 2003. In november 2003 werden ook vragenlijsten per post opgestuurd naar kinderen die in therapie zijn / geweest zijn.

4.3 Verloop van het onderzoek en de data – analyse

Aan de hand van de vragenlijsten uit twee steekproeven werden drie verschillende onderzoeken gedaan:

- Explorierend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen in het basisonderwijs. Voor dit eerste onderzoek werd gebruik gemaakt van alle analyse-eenheden uit steekproef A.
- Explorierend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie. Voor dit tweede onderzoek werd gebruik gemaakt van alle analyse – eenheden uit steekproef B.
- Vergelijkend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag tussen kinderen met en zonder dyslexie. Voor dit onderzoek werd gebruik gemaakt van alle analyse – eenheden uit steekproef B en per kind 5 match – personen uit steekproef A. Het matches gebeurde op volgende elementen: leeftijd, geslacht, leerjaar, (regio) school en hobby's (zie bijlage).

De eerste twee delen werden nog eens onderverdeeld in vier subgroepen:

- Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes. Er werd gebruik gemaakt van de independent – sample – test bij de data – analyse.
- Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen. Er werd gebruik gemaakt van de one way ANOVA bij de data – analyse.
- Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag. Er werd zowel gebruik gemaakt van de independent – sample – test, als de one way ANOVA bij de data - -analyse.
- Onderzoek naar bepaalde voorkeuren. Er werd zowel gebruik gemaakt van de beschrijvende statistiek als de independent – sample – test en de one way ANOVA bij de data - -analyse.

5. Resultaten

Dit onderdeel geeft een overzicht van de resultaten van dit onderzoek. Hier worden de tabellen echter weggelaten, omwille van hun grote omvang. U kunt de tabellen terug vinden in bijlage. In de tekst zal telkens duidelijk verwezen worden naar de tabel die besproken wordt en waar deze moet ingevoegd worden.

5.1 Explorerend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen in het basisonderwijs

5.1.1 Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft naschoolse leesgedrag

In dit sub-deel worden alle resultaten verzameld betreffende de verschillen tussen jongens en meisjes zonder dyslexie. Aangezien we de gemiddelden tussen 2 groepen nagaan en vergelijken, werden er telkens independent sample t-testen uitgevoerd, met als onafhankelijke variabele het geslacht. Verschillende onderzoeksvragen (resultaten) zijn samen opgenomen in één tabel.

Heel wat onderzoeksvragen zochten een antwoord op de vraag of er een verschil bestaat tussen jongens en meisjes. Een eerste groep vragen ging over het zelf uitzoeken van boeken, het graag en goed lezen, het zelf initiatief nemen tot lezen en de hobby's. In Tabel 5.2 vindt u een overzicht van de resultaten.

(Tabel 5.2 Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes)

De gemiddelde waarden (zie Tabel 5.2) wat betreft de variabele zelf initiatief nemen, liggen bij beide groepen zeer hoog, 75% van de jongens neemt zelf het initiatief, t.o.v. 82 % van de meisjes. We zien dat deze verschillen significant zijn.

Het zijn de meisjes die significant liever lezen en lezen aangenaam vinden. Meisjes lezen ook significant vaker dan jongens (nooit = 0, soms = 1, regelmatig = 2, vaak = 3). Gemiddeld lezen zowel de jongens als de meisjes 'regelmatic'.

Wanneer we kijken naar de hobby's in het algemeen, dan merken we dat de meisjes significant vaker passieve hobby's beoefenen dan de jongens (actief = 1, passief = 2).

De andere onderzochte variabelen leveren geen verschillen op tussen de beide geslachten.

Zo vinden ongeveer de helft van de jongens en meisjes lezen ontspannend en een 15 - 20% lezen een noodzakelijkheid. Beide geslachten lezen bovendien even goed.

Een tweede groep vragen ging over de manier waarop er gelezen wordt en welk materiaal gekozen wordt en wat daarbij belangrijk was. Een overzicht van M en SD vindt u in Tabel 5.3.

(Tabel 5.3 Is er een verschil wat betreft de wijze waarop ouders met hun kind lezen en de boekenkeuze tussen meisjes en jongens?)

Uit Tabel 5.3 kan je afleiden dat er weinig verschillen zijn tussen jongens en meisjes op vlak van materiaalkeuze. Ouders gaan wel significant vaker jongens verbeteren bij het lezen. Bovendien verkiezen jongens een kortere tekst dan meisjes.

5.1.2 Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag

Dit sub – deel behandelt dezelfde onderzoeksvragen, maar we gingen nu na of er leeftijdsgebonden verschillen (6 – 13 jaar) zijn op de diverse aspecten van leesgedrag. De 13 – jarigen werden mee opgenomen in de tabellen, maar dit gaat slechts over vier leerlingen, de resultaten zijn dus niet altijd representatief voor de totale groep kinderen van deze leeftijdscategorie. In de bespreking gaan we hierom geen rekening houden met deze 13 – jarigen.

In dit deel worden de gemiddelden vergeleken van acht groepen, er werd dan ook iedere keer gebruik gemaakt van een one way ANOVA, met als onafhankelijke variabele de leeftijd van de kinderen.

Tabel 5.4 geeft een overzicht van het zelf uitzoeken van boeken, het graag en goed lezen en het zelf initiatief nemen tot lezen voor de verschillende leeftijden.

(Tabel 5.4 Onderzoek naar de verschillen tussen de verschillende leeftijden)

Voor het graag lezen en lezen aangenaam vinden, merken we dat de gemiddelde waarden dalen naarmate we ouder worden. Jongere kinderen lezen dus gemiddeld liever dan oudere kinderen. Er is echter enkel een significant verschil tussen de 6 en de 10 jarigen.

Bij het vaak lezen is er ook een dalende lijn vast te stellen naarmate de kinderen ouder worden, hier zijn echter geen significante verschillen vastgesteld, we stellen enkel een tendens van verschil vast tussen het vaker lezen van jonge kinderen en het minder vaak lezen van oudere kinderen.

Wat betreft het goed lezen en het zelf initiatief nemen, blijven de gemiddelden ongeveer gelijk voor de verschillende leeftijden, dit zijn dus redelijk constante variabelen.

Een omgekeerde tendens is te zien bij de mening over het lezen, zowel bij 'ontspannend' als 'noodzakelijk' stijgen de gemiddelde waarden, naarmate de leeftijd stijgt. Hoe ouder men is, hoe meer men lezen ontspannend / noodzakelijk vindt. We stellen wel vast dat meer kinderen lezen ontspannend vinden, dan dat zij het een noodzakelijke activiteit vinden.

(Tabel 5.5 Is er een verschil wat betreft lezen met de ouders, het soort boek, de vorm van het boek en wat als leidraad gekozen wordt, tussen de verschillende leeftijden?)

Het voorlezen én het verbeteren van de ouders aan de kinderen nemen af naarmate de kinderen ouder worden (zie Tabel 5.5), de 7 en 8 – jarigen verschillen significant met de 11 en 12 – jarigen. Het hardop lezen, afwisselend lezen en het lezen met andere kinderen blijven redelijk constant.

Oudere kinderen lezen langer dan jongere kinderen (1 = minder dan 15 minuten, 2 = 15 tot 30 minuten, 3 = 30 tot 60 minuten, 4 = meer dan 60 minuten). Over alle leeftijden heen leest men ongeveer 15 à 30 minuten per dag. De resultaten van de 7 – jarigen verschillen significant met die van de 10 en 11 – jarigen.

Wat betreft het lezen van schoolliteratuur merken we dat dit vaker gebeurt door jonge kinderen dan door de oudste leerlingen in het basisonderwijs. Het lezen van bibliotheekboeken vertoont juist de omgekeerde tendens, waarbij opvallend is dat de 6 – jarigen significant minder bibliotheekboeken lezen dan de leerlingen op alle andere leeftijden. We kunnen besluiten dat de 6 en 7 – jarigen significant meer boeken hebben die gekocht zijn, dan de oudere leerlingen.

Oudere leerlingen lezen significant vaker tijdschriften en strips.

Bij de vragen over hoe een boek er moet zien, is opvallend dat er weinig significante verschillen op te merken zijn. Deze factoren zijn dus redelijk constant en voor alle leeftijden hetzelfde. Wat betreft de lengte van de tekst zitten er wel wat verschillen op, de leerlingen van zes jaar zijn absoluut geen voorstander van lange teksten, terwijl de 9, 10, 11 en 12 – jarigen hier meer belang aan hechten. Hetzelfde patroon vinden we terug bij de dikte van het boek. Daar merken we dat de 9 – jarigen een piek vertonen en dus dikkere boeken verkiezen dan de leerlingen op een andere leeftijd. De significanties vindt u onderaan Tabel 5.5.

Wanneer jongeren een boek kiezen, dan zijn er toch verschillen tussen de leeftijden, bij jongere kinderen wordt er vaker gelet op het AVI – niveau en de aanwezigheid van illustraties. Terwijl de oudere kinderen dan meer belang hechten aan de auteur en de dikte van het boek.

5.1.3 Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag

In de inleiding kon u ook al lezen dat er in de literatuur heel wat gepraat wordt over de invloed van de ouders (of het leesgedrag van de ouders) op dat van hun kinderen. Ook de logopedisten vanuit hun praktijkervaring hadden hieromtrent enkele vermoedens. Allereerst zijn we nagegaan of ouders die vaak lezen ook kinderen hebben die regelmatig of vaak lezen. Hiervoor hebben we een One – way ANOVA gebruikt met als afhankelijke variabele het vaak lezen van het kind en als onafhankelijke variabele het vaak lezen van de ouders (zie Tabel 5.6).

(Tabel 5.6 Is er een verschil wat betreft het vaak lezen van de kinderen tussen de verschillende groepen vaak lezen van ouders?)

Er is een significant verschil in het vaak lezen van de kinderen, tussen de groepen ouders die zelden lezen en de ouders die vaak lezen. Wanneer we echter naar de gemiddelde waarden kijken, dan blijkt dat kinderen vaker lezen wanneer hun ouders zelden lezen. Deze lezen zelfs vaker dan kinderen, waarvan de ouders ook vaak lezen (niet significant). We hebben ook de omgekeerde situatie onderzocht. We kijken naar het leesgedrag van de ouders bij kinderen die soms lezen en kinderen die vaak lezen. De omgekeerde tendens wordt ook hier vastgesteld. Ouders lezen significant vaker, indien hun kind soms leest, dan wanneer hun kind vaak leest (zie Tabel 5.7). Hier werd een independent sample t-test uitgevoerd. De onafhankelijke variabele is het vaak lezen van de kinderen (er werd gekozen om slechts twee groepen op te nemen, nl. soms lezen en vaak lezen), de afhankelijke variabele is het vaak lezen van de ouders.

(Tabel 5.7. Is er een verschil wat betreft het vaak lezen van de ouders tussen de groepen soms en vaak lezen van de kinderen?)

Een tweede (mogelijke) bepalende factor van de ouders is het al dan niet graag lezen. We hebben hiervoor een independent sample t-test uitgevoerd. De eerste keer zijn de kinderen de afhankelijke variabele en de ouders de onafhankelijke variabele. De tweede keer is het omgekeerd. In Tabel 5.8 vindt u een overzicht van de M en SD voor zowel de kinderen als de ouders. Het graag lezen blijkt helemaal geen significante factor te zijn en wordt dus door de kinderen niet overgenomen van hun ouders.

(Tabel 5.8 Is er een verschil wat betreft het graag lezen van de kinderen tussen de ouders die graag lezen en niet graag lezen (en omgekeerd?)

De vorige twee onderzoeksvragen gingen vooral over het overnemen van een leesattitude van de ouders. Bij de volgende vraag spitsen we ons toe op het directe contact met de ouders tijdens het lezen (Tabel 5.9). Gaan kinderen liever, langer en beter lezen, naarmate hun ouders bij het lezen aanwezig zijn. We voeren hiervoor verschillende independent sample t-testen uit, met als afhankelijke variabelen het graag, goed lezen en de duur van het lezen en als onafhankelijke variabele telkens of het kind alleen leest of samen met de ouder.

(Tabel 5.9 Is er een verschil tussen kinderen die alleen lezen of kinderen die met hun ouders lezen, wat betreft hoe graag ze lezen?)

De resultaten zijn significant voor zowel graag lezen, de duur van het lezen en het goed kunnen lezen. De aanwezigheid van de ouders is echter niet belangrijk. Het zijn immers de kinderen die alleen lezen die aangeven liever, langer en beter te lezen.

Bij de volgende onderzoeksvraag (zie Tabel 5.10) kijken we meer in detail naar de wijze waarop de ouder leest met het kind en of dit kind graag en vaak leest. Er werden telkens independent sample t-testen uitgevoerd. De onafhankelijke variabele is de ene keer graag lezen en de andere keer vaak lezen. De afhankelijke variabelen zijn de verschillende manieren waarop de ouders met het kind leest.

(Tabel 5.10 Is er een verschil tussen de verschillende wijzen waarop ouders met een kind leest en de mate waarin het graag en vaak leest?)

De wijze waarop de ouder met het kind leest heeft niet veel invloed op het vaak lezen van het kind. Enkel het samen hardop lezen vertoont significante resultaten. De kinderen die niet samen hardop lezen met de ouders, zijn de kinderen die vaker lezen.

Wat betreft het graag lezen zijn er significante verschillen wanneer er samen met andere kinderen gelezen wordt, wanneer meerdere kinderen betrokken worden bij het lezen dan leest het kind liever. Kinderen lezen liever wanneer de ouders niet verbeteren. Opvallend is ook dat er geen verschil is wat betreft graag lezen tussen kinderen die voorgelezen worden en kinderen die niet voorgelezen worden.

5.1.4 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren van kinderen in het basisonderwijs m.b.t. het naschoolse leesgedrag

Tabel 5.11 bevat de onderzoeksresultaten m.b.t. de voorkeursplaats, het voorkeurstijdstip en de voorkeurstijdsduur van de kinderen. Ook werd nagegaan of kinderen al dan niet graag lezen. We hebben hier geen onderscheid gemaakt in jongens /

meisjes, jongere / oudere kinderen of de invloed van de ouders. Er is enkel gebruik gemaakt van de beschrijvende statistiek, aangezien we op zoek zijn naar die factoren die het frequentst voorkomen. In Tabel 5.11 vindt u de gemiddelde waarde van de 'ja - antwoorden'.

(Tabel 5.11 Wat is voor kinderen de voorkeursplaats, voorkeurstijdstip, voorkeurstijdsduur om te lezen?)

Kinderen in het basisonderwijs lezen het allerliefste in hun speelkamer, dit voor het slapengaan en dat mag zo'n kwartier à een half uurtje duren. De meeste kinderen lezen graag.

Meer in detail zijn we nagegaan of de plaats waar de kinderen lezen een rol speelt in het al dan niet graag lezen (Zie Tabel 5.12). Zo blijkt dat kinderen die lezen in de woonkamer het lezen significant aangenamer vinden, dan kinderen die niet in de woonkamer lezen. Hetzelfde geldt voor de slaapkamer, kinderen die in de slaapkamer lezen, vinden lezen aangenamer en lezen liever.

(Tabel 5.12 Is er een verschil tussen kinderen die al dan niet lezen in een bepaalde ruimte, wat betreft hoe graag ze lezen en of ze lezen aangenaam vinden?)

Naast de plaats, kan ook wat gelezen wordt, het leesmateriaal, een bepalende factor zijn voor het al dan niet graag en vaak lezen. Er werden verschillende independent sample t-testen uitgevoerd. De onafhankelijke variabele is de ene keer graag lezen en de andere keer vaak lezen. De afhankelijke variabelen zijn de verschillende soorten boeken.

Uit Tabel 5.13 kunnen we afleiden dat het soort boek inderdaad een rol speelt. Zo lezen de kinderen die enkel schoolliteratuur lezen significant minder graag dan kinderen die ook andere boeken lezen en ze lezen ook minder vaak. Omgekeerd zijn de kinderen die bibliotheekboeken lezen kinderen die graag lezen en vaak lezen. Dezelfde tendens vindt men voor kinderen die boeken kopen. Voor tijdschriften en strips vinden we geen significante verschillen.

(Tabel 5.13 Is er een verschil tussen het soort boek dat gelezen wordt en de mate waarin men graag en vaak leest?)

Op de vraag of de kinderen die graag lezen, ook die kinderen zijn die lang lezen werd een antwoord gezocht door middel van een independent sample t-test. De onafhankelijke variabelen zijn graag lezen en het lezen aangenaam vinden. De afhankelijke variabele is hoelang er gelezen wordt. Uit Tabel 5.14 blijkt duidelijk dat de kinderen die lezen

aangenaam vinden en de kinderen die graag lezen significant langer lezen dan kinderen die niet graag lezen.

(Tabel 5.14 Is er een verschil tussen kinderen die al dan niet graag lezen / lezen aangenaam vinden, wat betreft hoelang ze lezen?)

De volgende onderzoeksvraag (zie Tabel 5.15) gaat na hoe het zit met de hobby's van de lezende kinderen. We voeren een independent sample t-test uit met als onafhankelijke variabele hoe vaak het kind leest (enkel de groepen soms en vaak zijn opgenomen in de analyse) en als afhankelijke variabele het hebben van actieve / passieve hobby's.

(Tabel 5.15 Is er een verschil tussen kinderen die actieve hobby's beoefenen en kinderen die minder actieve hobby's beoefenen wat betreft hoe vaak ze lezen?)

Uit Tabel 5.15 kan je aflezen dat er een significant verschil is wat betreft de activiteitsgraad van de hobby's tussen kinderen die soms lezen en kinderen die vaak lezen. Kinderen die vaak lezen beoefenen vaker passievere hobby's dan kinderen die soms lezen.

Dit onderdeel wordt afgesloten met enkele onderzoeksvragen m.b.t. de invloed van de school op leesgedrag bij leerlingen in het basisonderwijs. In Tabel 5.16 wordt een opsplitsing gemaakt tussen gemeenschapsonderwijs, vrij onderwijs en de methodescholen. Het stedelijk onderwijs wordt niet als aparte variabele opgenomen, maar is hier geplaatst bij het gemeenschapsonderwijs (zie bijlage voor een overzicht van de scholen). We voeren een one way Anova uit met als onafhankelijke variabele het schoolnet en als afhankelijke variabele het vaak, goed, graag, aangenaam lezen en hoelang er gelezen wordt.

(Tabel 5.16 Is er een verschil tussen kinderen die een gemeenschap (of stedelijk onderwijs), vrij onderwijs of methode onderwijs volgen, wat betreft graag, vaak, goed lezen?)

Uit Tabel 5.16 blijkt dat er geen significante verschillen zijn, tussen het soort onderwijs dat men volgt en het graag, vaak, goed lezen. Wanneer we naar de gemiddelde waarden kijkt, steekt het vrij onderwijsnet er wel bovenuit, wat betreft het goed lezen en de duur van het lezen. Kinderen uit een methodeschool lezen dan gemiddeld liever en vinden lezen aangenamer.

In Tabel 5.17 worden dezelfde factoren nagegaan op de ligging van de school. We hebben hiervoor een independent sample t-test gebruikt met als onafhankelijke variabele de ligging van de school en als afhankelijke variabele het vaak, goed, graag, aangenaam lezen en hoelang er gelezen wordt. De logopedisten hebben zelf een schema opgesteld waarin zij de scholen onderbrengen als 'landelijke' school of 'stedelijke' school (zie bijlage).

(Tabel 5.17 Is er een verschil tussen kinderen die naar een landelijke of stedelijke gelegen school gaan, wat betreft graag, vaak, goed lezen?)

Uit Tabel 5.17 blijkt dat leerlingen op een stedelijke school significant liever lezen, beter lezen en ook langer lezen. Er is geen significant verschil op te merken voor het vaak lezen en lezen aangenaam vinden.

5.2 Explorierend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

In tegenstelling tot het vorige onderzoek (n = 946) is dit eerder kleinschalig met slechts 20 kinderen met dyslexie. Wanneer er dan opgesplitst wordt naar geslacht of graad, bestaan de sub – groepen soms uit slechts enkele personen. Hierdoor konden de post hoc – testen of homogeniteit – testen niet altijd uitgevoerd worden.

Ook met het veralgemenen van de resultaten naar de totale populatie moeten we voorzichtig zijn.

5.2.1 Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Dit sub-deel richt zich opnieuw tot het verschil tussen jongens en meisjes. Er werd telkens een independent sample t-test uitgevoerd met als onafhankelijke variabele het geslacht.

(Tabel 5.18 Is er een verschil wat betreft het goed, graag, vaak, lang lezen tussen jongens en meisjes?)

Uit Tabel 5.18 kunnen we afleiden dat jongens met dyslexie lezen significant aangenamer vinden dan meisjes met dyslexie. Er antwoordden zeven meisjes op deze vraag en zij vonden allen lezen niet aangenaam. Wat betreft de duur van het lezen zijn het eveneens de jongens die significant langer lezen dan de meisjes (1 = minder dan 15 minuten, 2 = 15 tot 30 minuten, 3 = 30 – 60 minuten).

In Tabel 5.19 wordt er onderzocht of er verschillen zijn tussen jongens en meisjes wat betreft het soort boek en wat ze hanteren als leidraad. Deze twee factoren zorgen niet voor een verschil tussen de geslachten. Wat betreft het soort boek kiezen zowel jongens als meisjes voornamelijk voor een bibliotheekboek en ze letten daarbij vooral op de inhoud en het AVI – niveau.

(Tabel 5.19 Is er een verschil tussen jongens en meisjes wat betreft boekenkeuze (soort boeken, wat wordt gebruikt als leidraad?)

In Tabel 5.20 wordt nagegaan of één van beide geslachten op een significant andere manier boeken uitkiest. We vinden echter geen verschillen terug.

(Tabel 5.20 Is er een verschil tussen jongens en meisjes wat betreft het uitzoeken van boeken?)

5.2.2 Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Omdat het uitsplitsen naar leeftijd in dit onderzoek te kleine subgroepen zou vormen, hebben we er hier voor gekozen een indeling naar graad te maken. Via 'recode into different variable' werd de variabele leerjaar omgezet naar graden (1, 2 → 1; 3, 4 → 2; 5, 6 → 3). Omdat we met drie groepen werken (onafhankelijke variabele is de graad) werd een one way Anova gebruikt.

In Tabel 5.21 vindt u de resultaten wat betreft het graag, vaak en goed lezen van de leerlingen in de verschillende graden. We stellen geen significante verschillen vast. We merken hier dat de kinderen met dyslexie in de tweede graad gemiddeld het liefste lezen. Ook geven deze leerlingen gemiddeld aan vaker te lezen. In graad 1 en 2 is de vraag of het kind goed leest slechts door één persoon ingevuld.

(Tabel 5.21 Is er een verschil wat betreft het goed, graag, vaak, lang lezen tussen de verschillende graden?)

Wanneer we kijken naar de verschillen tussen de graden, valt enkel een significant verschil op bij het aankopen van boeken (zie Tabel 5.22). Kinderen uit de eerste graad lezen vaker zelf gekochte boeken dan kinderen uit de andere graden.

(Tabel 5.22 Is er een verschil wat de boekenkeuze (soort, leidraad) tussen de verschillende graden?)

Het tweede deel van Tabel 5.22 toont de resultaten over wat kinderen met dyslexie als leidraad hanteren bij het kiezen van een boek. Het belang van het AVI – niveau is duidelijk. Vooral de eerste twee graden vinden deze variabele een belangrijke leidraad en dit verschilt dan ook significant van de leerlingen in de derde graad. Wanneer we kijken naar de gemiddelde waarden blijkt dat het AVI – niveau samen met de inhoud het hoogste gewaardeerd worden. Er zijn tussen de drie graden geen significante verschillen voor inhoud, lay – out, auteur, illustraties en dikte.

5.2.3 Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Wanneer we kijken naar de wijze waarop ouders met hun kind lezen en dit opsplitsen per geslacht (Tabel 5.23, independent sample t-test) of per graad (Tabel 5.24, one way Anova) dan merken we geen significante verschillen tussen de groepen.

We kunnen spreken van de tendens dat ouders vaker luisteren, samen hardop lezen en lezen met andere kinderen wat meisjes betreft. Bij de jongens gaan ouders vaker afwisselend lezen, voorlezen en verbeteren.

(Tabel 5.23 Is er een verschil tussen jongens en meisjes wat betreft de wijze waarop de ouders met hun kind lezen?)

(Tabel 5.24 Is er een verschil wat de wijze waarop de ouders met het kind lezen tussen de verschillende graden?)

Bij de kinderen met dyslexie (Tabel 5.25) blijkt voorlezen een significante, positieve invloed te hebben op het graag lezen van kinderen. De andere factoren zorgen niet voor een verschil wat betreft het lezen aangenaam vinden of het graag lezen. Men voerde hier een independent sample t-test uit met als onafhankelijke variabelen het graag lezen en lezen aangenaam vinden en als afhankelijke variabele de wijze waarop de ouders met het kind lezen.

(Tabel 5.25 Is er een verband tussen de vorm waarin de ouders lezen met de kinderen en de mate waarin het kind graag leest / lezen aangenaam vindt?)

5.2.4 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren van kinderen met dyslexie

Net als bij de kinderen zonder dyslexie zijn we dit onderdeel gestart met de beschrijvende statistiek. Zonder verbanden te leggen tussen geslachten, leeftijd, invloed van de ouders wordt nagegaan hoelang kinderen met dyslexie gemiddeld lezen, of het kind graag leest en hoe vaak het kind leest.

We tonen hieronder een overzicht van de verschillende histogrammen.

Kinderen zonder dyslexie lezen voornamelijk een kwartier tot half uur per dag.

(Grafiek 5.1 Hoelang lezen kinderen met dyslexie gemiddeld?)

Kinderen zonder dyslexie geven aan 'soms' te lezen.

(Grafiek 5.2 Hoe vaak leest uw kind?)

Kinderen zonder dyslexie geven aan niet graag te lezen.

(Grafiek 5.3 Leest uw kind graag?)

Na de beschrijvende waarden, wordt er net als bij de kinderen zonder dyslexie nagegaan of de kinderen die graag lezen, ook diegene zijn die vaker lezen. Dit blijkt gemiddeld het geval te zijn, maar het verschil tussen beide groepen is niet significant (zie Tabel 5.26).

(Tabel 5.26 Zijn de kinderen die graag lezen, ook de kinderen die veel lezen?)

Er werd ook onderzocht of er een verschil is tussen de verschillende groepen in tijdsduur van het lezen en het graag / aangenaam lezen. Niet alle groepen van tijdsduur zijn opgenomen in deze analyse. Uit de beschrijvende statistiek (Grafiek 1) blijkt immers dat de meeste kinderen zonder dyslexie een kwartier tot een half uur lezen, enkel deze twee groepen werden dan ook opgenomen. Deze twee groepen vormen de onafhankelijke variabele in de independent sample t-test, de afhankelijke variabele is het graag lezen (zie Tabel 5.27).

(Tabel 5.27 Is er een verschil tussen hoe lang het kind leest en de mate waarin het kind graag leest / lezen aangenaam vindt?)

Er is een significant verschil wat betreft het lezen aangenaam vinden. Kinderen die tot een half uur lezen, vinden lezen aangenaamer dan de kinderen die slechts een kwartier of minder lezen (Tabel 5.27).

In Tabel 5.28 worden de resultaten weergegeven over het graag lezen, afhankelijk van de frequentie waarmee men leest. Er werd een one way Anova uitgevoerd met drie

groepen (onafhankelijke variabele is vaak lezen), de groep 'regelmatige lezers' werd niet mee opgenomen in de analyse. De afhankelijke variabele is het graag lezen van de kinderen. Men merkt dat er geen significante verschillen zijn. We moeten wel voorzichtig zijn bij het interpreteren, er is slechts één kind dat nooit leest en één kind dat vaak leest, die eveneens een antwoord gegeven hebben op de vraag 'graag lezen'.

(Tabel 5.28 Zijn de kinderen die vaak lezen, ook de kinderen die graag lezen?)

Er werd ook onderzocht of kinderen die langer lezen, kinderen zijn die aangeven goed te lezen. We nemen dan ook drie groepen mee in de analyse (one way Anova), maar bij de laatste groep moeten we voorzichtig zijn, aangezien slechts één kind 30 – 60 minuten leest. Uit Tabel 5.29 blijkt dat er geen significante verschillen zijn.

(Tabel 5.29 Is er een verschil tussen hoe lang men leest en het goed lezen?)

5.3 Vergelijkend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag tussen kinderen met en zonder dyslexie

In dit laatste onderdeel gaan we enkel op zoek naar de verschillen tussen kinderen met en zonder dyslexie. Dit wordt niet opgedeeld naar geslacht of leeftijd. Er werd dus steeds gebruik gemaakt van een independent – sample t – test.

5.3.1 Onderzoek naar de invloed van ouders op het leesgedrag

Allereerst wordt nagegaan of de ouders van kinderen met dyslexie een andere perceptie hebben op het belang van het lezen. We nemen er hier de variabele 'oefenen van het lezen' uit. Ook wordt nagegaan of deze ouders hun kinderen vaker helpen bij het uitzoeken van boeken (zie Tabel 5.30).

(Tabel 5.30 Vinden de ouders van kinderen met dyslexie het 'oefenen' van lezen belangrijker en helpen zij hun kinderen van bij het uitkiezen van een boek?)

Uit Tabel 5.30 blijkt dat ouders van kinderen met dyslexie significant meer belang hechten aan het oefenen van het lezen, dan ouders van kinderen zonder dyslexie.

Het uitzoeken van boeken zorgt niet voor een significant verschil tussen kinderen met en zonder dyslexie.

Wanneer ouders een andere visie hebben op lezen (meer belang hechten aan oefenen), kunnen we er van uit gaan dat zij ook op een andere manier met hun kinderen zullen

lezen. Uit Tabel 5.31 blijkt dat ouders op dezelfde manier lezen met hun kinderen, er zijn geen significante verschillen te merken. Toch wat betreft het aanwezig zijn wanneer het kind leest, is er een significant verschil bij het helpen. Ouders gaan hun kinderen met dyslexie vaker helpen dan ouders van kinderen zonder dyslexie.

(Tabel 5.31 Zijn ouders van kinderen met dyslexie meer aanwezig en actiever betrokken bij het lezen dan ouders van kinderen zonder dyslexie?)

5.3.2 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren

Allereerst werd nagegaan of kinderen zonder dyslexie significant op andere momenten lezen dan kinderen met dyslexie.

Dit blijkt zo te zijn voor het onmiddellijk na school lezen en het lezen na het eten. Kinderen zonder dyslexie lezen op deze momenten vaker dan kinderen met dyslexie.

Wanneer we kijken naar de laatste factor in de tabel, de tijdsduur van het lezen, dan merken we dat de kinderen zonder dyslexie gemiddeld langer lezen, dit is echter niet significant verschillend (zie Tabel 5.32).

(Tabel 5.32 Is er een verschil tussen kinderen met en zonder dyslexie op vlak van het tijdstip waarop gelezen wordt en hoelang men leest?)

Wanneer we kijken naar de leesvoorkeuren in de twee vorige onderzoeken (5.1.4 en 5.2.4) kunnen we uit de gemiddelde waarden afleiden dat kinderen zonder dyslexie liever lezen dan kinderen met dyslexie. Maar zijn deze verschillen significant? Zijn er ook verschillen op te merken tussen zelf het initiatief nemen tot lezen en het goed lezen?

(Tabel 5.33 Nemen kinderen zonder dyslexie vaker zelf het initiatief tot lezen en lezen zij liever en beter dan kinderen met dyslexie?)

Tabel 5.33 toont aan dat kinderen zonder dyslexie significant vaker zelf het initiatief nemen tot lezen, maar ook dat hun ouders vaker het initiatief nemen tot lezen. Ondanks het feit dat ouders van kinderen met dyslexie het oefenen van lezen belangrijk vinden, gaan zij toch minder vaak zelf het initiatief nemen om te gaan lezen, dan ouders met kinderen zonder dyslexie.

De kinderen zonder dyslexie lezen significant liever en vinden lezen significant aangenamer dan kinderen met dyslexie. Ook geven kinderen zonder dyslexie aan dat ze significant beter lezen dan kinderen zonder dyslexie.

Omwille van de leesproblemen van kinderen met dyslexie zou het kunnen dat zij andere boeken verkiezen en andere elementen belangrijk vinden aan een boek. Tabel 5.34 leert

ons echter dat er enkel een significant verschil is wat betreft schoolliteratuur. Dit wordt vaker gelezen door kinderen zonder dyslexie dan door kinderen met dyslexie.

Kinderen met dyslexie kiezen niet significant verschillend voor een groot lettertype, een dunner boek of meer illustraties dan de kinderen zonder dyslexie.

(Tabel 5.34 Is er een verschil in beukenkeuze (vorm, soort) tussen kinderen met en zonder dyslexie?)

Als allerlaatste werd onderzocht of kinderen met dyslexie een andere kijk hebben op het lezen (zie Tabel 5.35). Enkel wat betreft het zelfstandig lezen blijkt er een significant verschil te zijn. Dit is voor kinderen zonder dyslexie een sterkere factor om lezen boeiend te vinden, dan voor kinderen met dyslexie.

We keken ook naar de frequentie van het beoefenen van hobby's en het aantal hobby's. Kinderen met en zonder dyslexie beoefenen hun eerste en tweede hobby ongeveer even vaak. Enkel wat betreft de derde hobby wordt er een significant verschil geconstateerd. Kinderen zonder dyslexie beoefenen hun derde hobby vaker dan kinderen met dyslexie. We kunnen hier echter niet uit concluderen dat kinderen zonder dyslexie minder hobby's zouden hebben (vb. minder vaak een derde hobby), aangezien er geen significant verschil is tussen beide groepen wat betreft het aantal hobby's.

(Tabel 5.35 Vinden kinderen met dyslexie andere zaken boeiend aan het lezen dan kinderen zonder dyslexie en hebben kinderen zonder dyslexie meer / minder hobby's?)

6. Discussie

6.1 Samenvatting literatuur en onderzoekgegevens

Naschools leesgedrag wordt in dit onderzoek gedefinieerd als het lezen dat gebeurt na de schooluren, van gedrukte materialen en alles wat er rond hangt, zoals de plaats, de tijd, de gevoelens en de interactie.

6.1.1 Explorierend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen in het basisonderwijs

6.1.1.1 Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft naschoolse leesgedrag

In de literatuur vinden we verschillende onderzoeken die weergeven dat meisjes meer (Coles & Hall, 2002; De Haan & Kok, 1990; Ghesquiere & Ramaut, 1994; Millard, 2000; Oostdam & Van Schooten, 1998; Piek, 1995; Tellegen – Van Delft, 1986, 1988; Tellegen & Catsburg, 1987; Van Coillie, 1999), vaker (Ghesquiere, 1993; Otter & de Glopper, 1994; Wigfield & Guthrie, 1997), langer (Otter & de Glopper, 1994) en beter lezen (Ghaith en Bouzeineddine, 2003; Lynch, 2002; McKenna et al., 1995). Zij hebben ook een positieve attitude (Ghaith en Bouzeineddine, 2003; Mazzoni et al., 1999; Millard, 2000) ten opzichte van en een intrinsieke motivatie (De Haan & Kok, 1990; Wigfield & Guthrie, 1997) om te lezen. Dit wordt verklaard vanuit een minder actieve vrije tijdsbesteding zijn (Coles & Hall, 2002; Ghesquiere, 1993; Ghesquiere & Ramaut, 1994; Oostdam & Van Schooten, 1998; Tellegen – Van Delft, 1986; Van der Burg, 1989). Doordat meisjes het liefste lezen, preferen zij ook vaker dan jongens boeken en tijdschriften. Jongens lezen dan wel meer strips (Van der Burg, 1989). Meisjes verkiezen dikke boeken (Ghesquiere, 1993; Oostdam & Van Schooten, 1998) en gaan vaker naar de bibliotheek dan jongens (Oostdam & Van Schooten, 1998). Beide geslachten vinden de titel en de inhoud belangrijk (Ghesquiere, 1993).

Uit dit onderzoek blijkt dat meisjes significant vaker het initiatief nemen tot lezen en significant liever en vaker lezen. Meisjes beoefenen ook significant vaker passievere hobby's dan jongens. Jongens en meisjes geven aan even goed te lezen. Ongeveer de helft van beide geslachten vindt lezen ontspannend en een 15 – 20 % vindt lezen een noodzakelijkheid.

Ouders verbeteren significant vaker jongens bij het lezen en jongens verkiezen een kortere tekst dan meisjes.

6.1.1.2 Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag

Jonge kinderen hebben een vaardigheidsvreugde bij het lezen (Tellegen & Catsburg, 1987). Dit maakt, dat zij positieve attitudes hebben t.o.v. het lezen. Over het verloop van deze attitudes doorheen de basisschool is er geen congruentie. Sommigen spreken van een stijging (Mazzoni et al., 1999), anderen van een daling (Davies & Brember, 1995; Kush & Watkins, 2001; Lazarus & Calahan, 2000; McKenna et al., 1995) en nog anderen spreken over piekleeftijden (Ghesquiere, 1993; Ghesquiere & Ramaut, 1994; Wigfield & Guthrie, 1997). Hetzelfde geldt voor de hoeveelheid dat kinderen lezen (Adoni, 1995; Bus et al., 1995; Coles & Hall, 2002; Conway, 1975 in Tellegen & Catsburg, 1987; Ghesquiere, 1993; Ghesquiere & Ramaut, 1994). Jonge kinderen vinden wel vaker boeken thuis en op school, terwijl oudere kinderen vaker een bibliotheek bezoeken (Davies & Brember, 1995; Ghesquiere, 1993; Ghesquiere & Ramaut, 1994). Jonge kinderen lezen meer een boek op aanraden van hun ouders en ze verkiezen vaker een dik boek, met illustraties dan oudere kinderen. Alle leeftijden hechten belang aan de titel en de inhoud van een boek (Ghesquiere, 1993).

Voor het graag lezen, lezen aangenaam vinden en het vaak lezen stellen we in dit onderzoek een dalende lijn vast. Jongere kinderen zijn positiever en lezen vaker dan oudere kinderen in de basisschool. Wat betreft het goed lezen en het zelf initiatief nemen, blijven de gemiddelden ongeveer gelijk over de verschillende leeftijden. De oudere kinderen vinden lezen vaker ontspannend en / of noodzakelijk. We stellen wel vast dat meer kinderen lezen ontspannend vinden, dan dat zij het een noodzakelijke activiteit vinden.

Zowel het voorlezen als het verbeteren van de ouders nemen af naarmate de kinderen ouder worden. Het hardop lezen, afwisselend lezen en het lezen met andere kinderen blijven redelijk constant.

Oudere kinderen lezen langer dan jongere kinderen.

Jonge kinderen lezen vaker schoolliteratuur en zelf gekochte boeken. Oudere leerlingen lezen vaker boeken uit een bibliotheek. Zij lezen ook significant vaker tijdschriften en strips.

De 9, 10, 11 en 12 - jarigen hechten meer belang aan een lange tekst dan jongere kinderen. Hetzelfde patroon vinden we terug bij de dikte van het boek. Jongere kinderen letten vaker op het AVI - niveau en de aanwezigheid van illustraties. Terwijl de oudere kinderen dan meer belang hechten aan de auteur en de dikte van het boek.

6.1.1.3 Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag

Ouders met een positieve ingesteldheid hebben vaker kinderen die ook een positieve gerichtheid naar het lezen hebben (Baker & Scher, 2002; Kush & Watkins, 2001; Tellegen & Frankhuisen, 2002). Kinderen die veel lezen hebben ouders die ofwel veel lezen (Baker & Scher, 2002; Ingham, 1982 in Freeman – Smulders, 1990; Dautzenberg, 1994; Tellegen & Frankhuisen, 2002; Verhoeven & Wald, 1995; Yussen & Smith, 1993), ofwel weinig lezen (Ingham, 1982 in Freeman – Smulders, 1990; Van Lierop – Debrauwer, 1990; Verhoeven & Wald, 1995). Het ervaren van positieve interacties met de ouders heeft een positieve invloed op het leesgedrag van de kinderen (Baker & Scher, 2002; Bergin, 2001; Hovinga, 1999; Van Lierop – Debrauwer, 1990; Verhoeven & Wald, 1995). Het voorlezen op zich bevordert ook heel wat leesfactoren, zoals de leesvaardigheid (Baker & Scher, 2002; Bus et al., 1995; Faires et al., 2000; Kelly – Vance & Schreck, 2002; Verhoeven & Wald, 1995; Yarosz & Barnett, 2001; Yussen & Smith, 1993), de leesattitude (Baker & Scher, 2002; Ghesquiere, 1993; Verhoeven & Wald, 1995), ...

Deze studie toont aan dat er een significant verschil is in het vaak lezen van de kinderen, tussen de groepen ouders die zelden lezen en die vaak lezen. Ouders lezen significant vaker, indien hun kind soms leest, dan wanneer hun kind vaak leest. Het graag lezen van de ouders is geen significante factor.

Kinderen lezen significant liever, langer en beter, naarmate hun ouders 'niet' bij het lezen aanwezig zijn. De wijze waarop de ouders met het kind lezen heeft niet veel invloed op het vaak lezen van het kind. Enkel de kinderen die niet samen hardop lezen met hun ouders, lezen vaker.

Wat betreft het graag lezen zijn er significante verschillen wanneer er samen met andere kinderen gelezen wordt, wanneer meerdere kinderen betrokken worden bij het lezen dan leest het kind liever. Kinderen lezen liever wanneer de ouders niet verbeteren. Er is geen verschil wat betreft graag lezen tussen kinderen die voorgelezen worden en kinderen die niet voorgelezen worden.

6.1.1.4 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren van kinderen in het basisonderwijs m.b.t. het naschoolse leesgedrag

Kinderen lezen in bed (de slaapkamer) of als ze ouder zijn in de keuken (Davies & Brember, 1995; Freeman – Smulders, 1990). Vaste leesmomenten zijn veelal voor en na het eten en voor het slapengaan (Verhoeven, 1994). Kinderen lezen gemiddeld 10 tot 25 minuten per dag, afhankelijk van de studie (Anderson et al., 1988; Otter & De Gloppe, 1994; Van der Burg, 1989; Van Lil, 1989; Wigfield & Guthrie, 1997) en het neemt een

belangrijke plaats in binnen de genoemde hobby's van kinderen (Van der Burg, 1989). Kinderen verkiezen een boek boven een strip (Oostdam & Van Schooten, 1998) en houden meer van gekleurde illustratie dan zwart – wit prenten (Brookshire et al., 2002). Wat betreft het aantal illustraties is er echter geen eensgezindheid (Brookshire et al., 2002; Van de Waarsenburg in Mooren & Verhaasdonck, 1983). Kinderen vinden hun boeken voornamelijk in de bibliotheek en thuis (Ghesquiere, 1993) en om een boek te kiezen zijn vooral de titel en de inhoud belangrijk (Ghesquiere, 1993; Ghesquiere & Ramaut, 1994).

Uit onze resultaten blijkt dat kinderen in het basisonderwijs het allerliefste lezen in hun speelkamer, dit voor het slapengaan en dat mag zo'n kwartier à een half uurtje duren. De meeste kinderen lezen graag. Kinderen die in de woonkamer of de slaapkamer lezen vinden het lezen significant aangenamer dan kinderen die niet in de woonkamer of slaapkamer lezen. Kinderen die enkel schoolliteratuur lezen, lezen significant minder graag en vaak dan kinderen die ook andere boeken lezen. Omgekeerd zijn de kinderen die bibliotheekboeken lezen kinderen die graag en vaak lezen. Dezelfde tendens vindt men voor kinderen die boeken kopen. Voor tijdschriften en strips zijn er geen significante verschillen.

De kinderen die lezen aangenaam vinden en de kinderen die graag lezen, lezen significant langer dan kinderen die niet graag lezen. Kinderen die vaak lezen beoefenen significant vaker passievere hobby's dan kinderen die soms lezen.

Er zijn geen significante verschillen, tussen het soort onderwijs dat men volgt en het graag, vaak en goed lezen. De ligging speelt echter wel een significante rol. Leerlingen op een stedelijke school lezen significant liever, beter en ook langer. Er is geen significant verschil op te merken voor het vaak lezen en lezen aangenaam vinden.

6.1.2 Explorerend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Bij kinderen met dyslexie geeft men aan dat jongens vaker zwakkere lezers zijn (Kush & Watkins, 2001). Zij verkiezen het lezen van informatieve boeken boven de verhalende (Tellegen & Frankhuisen, 2002) en ze krijgen meer op- en aanmerkingen over de leesstof (Tellegen – Van Delft, 1986). De daling in leesattitude is het sterkste bij zwakke lezers (Lazarus & Calahan, 2000). Zij lezen ook minder en verkiezen teksten met illustraties (Ghesquiere, 1993). De uitermate hoge betrokkenheid van de ouders en een negatieve interactie kan leiden tot het minder graag en goed lezen (Bergin, 2001).

Hoe meer (Anderson et al., 1988; Ghesquiere & Ramaut, 1994; McQuillan & Au, 2001; Piek, 1995; Tellegen & Catsburg, 1987; Wigfield & Guthrie, 1997) en hoe vaker (Anderson et al., 1988; Baker et al, 2001; Bergin, 2001; Metsala, 1996 – 1997; Piek,

1995; Sonnenschein & Munsterman, 2002; Verhoeven & Wald, 1995) kinderen lezen, hoe beter zij kunnen lezen. Kinderen die beter kunnen lezen, lezen ook liever (Gates, 2002).

6.1.2.1 Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Jongens met dyslexie vinden lezen significant aangenamer dan meisjes met dyslexie. Het zijn eveneens de jongens die significant langer lezen dan de meisjes.

Wat betreft het soort boek kiezen zowel jongens als meisjes voornamelijk voor een bibliotheekboek en ze letten daarbij vooral op de inhoud en het AVI – niveau.

We vinden echter geen verschillen terug tussen de geslachten wat betreft de wijze waarop men boeken uitkiest.

6.1.2.2 Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

We stelden vast dat de kinderen met dyslexie in de tweede graad gemiddeld het liefste lezen. Ook geven deze leerlingen gemiddeld aan vaker te lezen. Kinderen uit de eerste graad lezen dan weer vaker zelf gekochte boeken dan kinderen uit de andere graden.

De eerste twee graden vinden het AVI niveau een belangrijke leidraad en dit verschilt significant van de leerlingen in de derde graad. Het AVI – niveau en de inhoud worden het hoogste gewaardeerd. Er zijn tussen de drie graden geen significante verschillen voor inhoud, lay – out, auteur, illustraties en dikte.

6.1.2.3 Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

We kunnen spreken van de tendens dat ouders vaker luisteren, samen hardop lezen en lezen met andere kinderen wat meisjes betreft. Bij de jongens gaan ouders vaker afwisselend lezen, voorlezen en verbeteren.

Bij de kinderen met dyslexie blijkt voorlezen een significante, positieve invloed te hebben op het graag lezen van kinderen. De andere factoren zorgen niet voor een verschil wat betreft het lezen aangenaam vinden of het graag lezen.

6.1.2.4 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren van kinderen met dyslexie

Kinderen zonder dyslexie lezen voornamelijk een kwartier tot een half uur per dag, ze lezen soms en over het algemeen lezen zij niet graag.

Kinderen die graag lezen, lezen gemiddeld (niet significant) vaker dan kinderen die niet graag lezen. Veellezers vinden lezen ook significant aangenamer. Deze laatste lezen echter niet significant beter dan de andere kinderen.

6.1.3 Vergelijkend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag tussen kinderen met en zonder dyslexie

6.1.3.1 Onderzoek naar de invloed van ouders op het leesgedrag

Ouders van kinderen met dyslexie hechten significant meer belang aan het oefenen van het lezen, dan ouders van kinderen zonder dyslexie. Het uitzoeken van boeken zorgt niet voor een significant verschil tussen kinderen met en zonder dyslexie. Ondanks de verschillende visie blijkt dat ouders op dezelfde manier lezen met hun kinderen, er zijn geen significante verschillen te merken. Toch wat betreft het aanwezig zijn wanneer het kind leest, is er een significant verschil bij het helpen. Ouders gaan hun kinderen met dyslexie vaker helpen dan ouders van kinderen zonder dyslexie.

6.1.3.2. Onderzoek naar bepaalde voorkeuren

Kinderen zonder dyslexie lezen significant op andere momenten dan kinderen met dyslexie, nl. na school en na het eten. Kinderen zonder dyslexie lezen op deze momenten vaker dan kinderen met dyslexie. Kinderen zonder dyslexie lezen gemiddeld langer en liever dan kinderen met dyslexie. Zij nemen dan ook significant vaker zelf het initiatief tot lezen, maar ook hun ouders nemen vaker het initiatief tot lezen. Ook geven kinderen zonder dyslexie aan dat ze significant beter lezen dan kinderen met dyslexie.

Er is enkel een significant verschil tussen beide groepen wat betreft schoolliteratuur. Dit wordt vaker gelezen door kinderen zonder dyslexie dan door kinderen met dyslexie. Kinderen met dyslexie kiezen niet significant verschillend voor een groot lettertype, een dunner boek of meer illustraties dan de kinderen zonder dyslexie.

Het zelfstandig lezen is voor kinderen zonder dyslexie een significant sterkere factor om lezen boeiend te vinden, dan voor kinderen met dyslexie.

Kinderen met en zonder dyslexie hebben evenveel hobby's en ze beoefenen ze even vaak.

6.2 Conclusies en interpretatie

6.2.1 Explorierend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen in het basisonderwijs

6.2.1.1 Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft naschoolse leesgedrag

In overeenkomst met de literatuur wijst dit onderzoek uit dat meisjes liever, vaker en langer lezen. Doordat meisjes het liefste lezen, is het ook logisch dat zij het meeste initiatief nemen tot het lezen. Ook uit dit onderzoek blijkt dat meisjes minder actieve hobby's beoefenen.

Toch zijn er ook enkele verrassingen in dit onderzoek, zo blijken de beide geslachten even goed te lezen. In de literatuur stelt men immers dat meisjes als groep beter lezen (McKenna et al., 1995). Onze resultaten kunnen misschien verklaart worden door het feit dat de ouders de vragenlijsten ingevuld hebben. We weten dus niet hoe kinderen zelf over het lezen denken. Opvallend is dan wel dat ouders jongens toch meer verbeteren tijdens het lezen, ondanks het feit dat jongens en meisjes even goed lezen. Naast het beoefenen van actievere hobby's kan dit laatste verklaren waarom jongens minder graag en vaak lezen.

In de literatuur geeft men ook aan dat meisjes meer lezen om te ontspannen (Oostdam & Van Schooten, 1998). In dit onderzoek zijn er geen verschillen wat betreft het lezen ontspannend en / of een noodzakelijkheid vinden tussen jongens en meisjes.

6.2.1.2 Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag

In de literatuur is er geen eenduidigheid over op welke leeftijd kinderen graag en veel lezen. Uit dit onderzoek blijkt dat wat betreft het graag lezen en lezen aangenaam vinden, er een daling is vast te stellen doorheen de basisschool. Voor de leesduur wordt er een piekleeftijd rond 10, 11 jaar gevonden. Oudere kinderen vinden lezen meer ontspannend en noodzakelijk dan jongere kinderen. Men leest wel vaker ter ontspanning dan uit noodzaak.

In overeenstemming met de resultaten in de literatuur blijkt uit dit onderzoek dat ouders minder vaak gaan voorlezen, naarmate de kinderen ouder worden en dus zelfstandiger kunnen lezen. Verder bevestigt dit onderzoek dat jongere kinderen vaker boeken lezen die ze gekocht hebben of cadeau kregen. Terwijl oudere kinderen vaker naar de bibliotheek gaan.

Wat betreft materiaalkenmerken geeft de literatuur aan dat jongere kinderen vaker kiezen voor een dik boek en meer belang hechten aan de titel en de inhoud (Ghesquiere, 1993). Uit dit onderzoek blijkt echter dat het de oudste kinderen zijn die kiezen voor een dik boek en een lange tekst en meer belang hechten aan de inhoud en de titel. De jongere kinderen kiezen een boek aan de hand van het AVI – niveau en de aanwezigheid van illustraties.

6.2.1.3 Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag

Het overgrote deel van de literatuur stelt de ouders in een centrale rol voor de leesontwikkeling van het kind. De attitudes (Baker & Scher, 2002; Kush & Watkins, 2001; Tellegen & Frankhuisen, 2002) en het zelf lezen van de ouders (Baker & Scher, 2002; Ingham, 1982 in Freeman – Smulders, 1990; Dautzenberg, 1994; Ingham, 1982 in Freeman – Smulders, 1990; Tellegen & Frankhuisen, 2002; Van Lierop – Debrauwer, 1990; Verhoeven & Wald, 1995; Yussen & Smith, 1993) zou het leesgedrag van het kind beïnvloeden. Onze resultaten sluiten enkel aan wat betreft het eigenlijke lezen van de ouders. Kinderen die veel lezen hebben ofwel ouders die veel lezen of ouders die weinig lezen, wat ook reeds in de literatuur naar voor kwam. De overname van de positieve leesattitudes door de kinderen, wordt hier echter niet bevestigd. Ook de positieve attitude die zou voortvloeien uit het voorlezen en de betrokkenheid van de ouders bij het lezen, vindt men hier niet terug. De resultaten tonen zelfs het omgekeerde aan, kinderen die alleen lezen, lezen liever, langer en beter.

Ook hier blijkt dat kinderen die door hun ouders verbeterd worden, minder graag lezen.

6.2.1.4 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren van kinderen in het basisonderwijs m.b.t. het naschoolse leesgedrag

In de literatuur worden vooral de slaapkamer en de keuken genoemd als lievelingsplaatsen om te lezen (Davies & Brember, 1995; Freeman – Smulders, 1990). Dit onderzoek wijst uit dat de speelkamer door de kinderen verkozen wordt boven de slaapkamer en de keuken.

Voor de leesduur vindt men in de literatuur verschillende gegevens terug van 10 tot 25 minuten (Anderson et al., 1988; Otter & De Glopper, 1994; Van der Burg, 1989; Van Lil, 1989; Wigfield & Guthrie, 1997). Dit onderzoek werkte met vooraf vastgelegde categorieën, waardoor één gemiddeld cijfer niet kan berekend worden. We stellen wel vast dat de meeste kinderen een kwartier à een halfuur lezen. We menen ook dat een exact aantal minuten niet echt relevant is om te weten, voorop staat het te weten komen van algemene voorkeuren.

Een grote tegenstelling tussen literatuur en dit onderzoek betreft het beoefenen van hobby's door lezende kinderen. In overeenstemming met het feit dat meisjes meer lezen en minder actieve hobby's beoefenen, vinden we bij de leesvoorkeuren dat veellezers vaker passievere hobby's hebben. In de literatuur kon men echter lezen dat boekenwormen ook actieve kinderen zijn (Anderson et al., 1988).

Het belang van de ligging van de school kwam uit dit onderzoek naar voor. Kinderen uit een stedelijke school lezen liever, langer en beter. Hierover wordt in de literatuur niets gezegd en deze factor vraagt dan ook naar een dieper onderzoek.

6.2.2 Explorerend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

6.2.2.1 Onderzoek naar de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Uit dit onderzoek blijkt dat de jongens met dyslexie liever en langer lezen, dan de meisjes. Beide geslachten geven wel aan even goed te lezen. Deze resultaten staan volledig in contradictie met wat we verwachtten uit de literatuur en het onderzoek bij kinderen zonder dyslexie. Uit de literatuur blijkt dat jongens zwakkere lezers zijn en meer opgenomen worden in leesprogramma's (Kush & Watkins, 2001). Men gaat er verder van uit dat kinderen die minder goed lezen, minder positieve ervaringen opdoen en bijgevolg minder graag lezen (Gates, 2002). Ook wat betreft het lang lezen geeft de literatuur aan dat veellezers voornamelijk meisjes zijn (Coles & Hall, 2002; De Haan & Kok, 1990; Ghesquiere & Ramaut, 1994; Millard, 2000; Oostdam & Van Schooten, 1998; Piek, 1995; Tellegen – Van Delft, 1986, 1988; Tellegen & Catsburg, 1987; Van Coillie, 1999). Dit blijkt ook uit het onderzoek bij kinderen zonder dyslexie.

Zowel jongens al meisjes kiezen voornamelijk zelf hun boeken uit op basis van het AVI – niveau en de inhoud. In vergelijking met kinderen zonder dyslexie is het AVI – niveau voor kinderen met dyslexie gemiddeld de belangrijkste factor als leidraad bij het kiezen van een boek. Bij kinderen zonder dyslexie is het AVI – niveau vooral belangrijk voor beginnende lezers, nadien kiezen zij een boek op basis van de titel en de inhoud. Bij kinderen met dyslexie ontstaat na verloop van tijd een kloof tussen wat het kind wil lezen en wat het leestechisch aankan (Van Coillie, 1999), daardoor is het selecteren van boeken op AVI – niveau zeer belangrijk. Toch toont dezelfde auteur aan dat wanneer kinderen een voorkeur hebben voor een bepaald boek, omwille van de inhoud, ze boeken aankunnen van boven hun leesniveau.

6.2.2.2 Onderzoek naar de verschillen tussen jongere en oudere kinderen wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Bij de kinderen met dyslexie stellen we geen significante verschillen vast wat betreft het graag, vaak en goed lezen van de leerlingen in de verschillende graden. Waar bij de kinderen zonder dyslexie de 10 – jarigen significant minder graag lezen dan de 6 – jarigen merken we hier dat de kinderen met dyslexie in de tweede graad gemiddeld het liefste lezen. Ook geven deze leerlingen gemiddeld aan vaker te lezen. We kunnen bijgevolg spreken over piekleeftijden in de tweede graad bij kinderen met dyslexie, zowel voor het graag als het vaak lezen. Bij kinderen zonder dyslexie was er voor deze factoren eerder sprake over een daling, naarmate de leerlingen ouder worden.

Wanneer we kijken naar de verschillen tussen de graden, valt enkel een significant verschil op bij het aankopen van boeken. Kinderen uit de eerste graad lezen vaker zelf gekochte boeken dan kinderen uit de andere graden. In het onderzoek naar de verschillen tussen leeftijden bij kinderen zonder dyslexie kwam dit ook aan het licht. Het zelf kopen van boeken door jonge kinderen kon bij kinderen zonder dyslexie gekoppeld worden aan de leesvaardigheidsvreugde. Bij kinderen met dyslexie kan dit echter niet de reden zijn, aangezien kinderen uit de tweede graad gemiddeld het liefste lezen. Dit kan misschien wel verklaard worden doordat beginnende lezers positief zijn over het latere leessucces (Baker & Scher, 2002). Kinderen met dyslexie zullen dus in de eerste graad nog geen volledig idee hebben over de leesmoeilijkheden die hun te wachten staan. Deze verklaring is aannemelijk, doordat kinderen met dyslexie, die een globale leesstrategie ontwikkeld hebben, hun tekorten compenseren en zo pas later uitvallen (Loonstra & Schalkwijk, 1999).

Wat kinderen met dyslexie als leidraad hanteren bij het kiezen van een boek loopt gelijk met de kinderen zonder dyslexie. Wel vinden we minder significante materiaalkenmerken terug. De aanwezigheid van illustraties, die volgens de Ghesquiere belangrijk zijn voor jonge en zwakke lezers, blijkt hier niet significant (Ghesquiere, 1993).

6.2.2.3 Onderzoek naar de invloed van ouders op het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie

Ook hier stellen we vast dat ouders op een andere manier lezen met meisjes en jongens, hoewel dit minder uitgesproken naar voor komt, er zijn immers geen significante verschillen. De jongens worden, net als bij de kinderen zonder dyslexie vaker verbeterd. Waar bij kinderen zonder dyslexie voorlezen niet leidt tot positievere attitudes in verband met het lezen, vinden we dat kinderen met dyslexie lezen aangenamer vinden, wanneer zij door hun ouders voorgelezen worden.

Het is mogelijk dat kinderen met dyslexie tengevolge van hun leesproblemen meer aangewezen zijn op hun ouders. Wanneer zij dan dit contact als positief en knus ervaren, zoals het voorlezen, dan zullen zij lezen iets aangener vinden dan wanneer zij zich zelf door een boek moeten worstelen. Kinderen met dyslexie lezen minder graag zelfstandig (zie 6.3.3.2). Kinderen zonder dyslexie die goed en vlot kunnen lezen, lezen liever zelfstandig en vinden het contact met ouders minder aangenaam.

6.2.2.4 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren van kinderen met dyslexie

Kinderen met dyslexie lezen voornamelijk een kwartier tot een half uur per dag, dit is dus evenveel als de kinderen zonder dyslexie. Zij geven echter aan niet graag te lezen. De veellezers vinden lezen wel aangener. Dit blijkt ook uit de literatuur voor kinderen zonder dyslexie (De Haan & Kok, 1990; Ghesquiere & Ramaut, 1994). Alleen wordt daar dikwijls nog de factor 'goed' lezen aan verbonden (Anderson et al., 1988; Baker et al, 2001; Bergin, 2001; Metsala, 1996 – 1997; Piek, 1995; Sonnenschein & Munsterman, 2002; Verhoeven & Wald, 1995), terwijl dit hier helemaal geen rol speelt. De veellezers lezen immers niet beter dan de kinderen die weinig lezen.

6.2.3 Vergelijkend onderzoek naar het naschoolse leesgedrag tussen kinderen met en zonder dyslexie

6.2.3.1 Onderzoek naar de invloed van ouders op het leesgedrag

Er is eigenlijk niet zoveel verschil tussen de ouders van kinderen met en zonder dyslexie. Ouders van kinderen met dyslexie hechten wel meer belang aan het oefenen van het lezen en zij helpen hun kinderen ook vaker tijdens het lezen.

Uit 6.2.1.1 blijkt dat jongens minder graag lezen en meer geholpen worden door hun ouders. Ook uit 6.2.1.3 blijkt dat kinderen minder graag lezen wanneer hun ouders verbeteren. Wanneer kinderen met dyslexie minder graag lezen (zie 6.2.3.2), kan het 'helpende rol' van de ouders zijn, die door de kinderen negatief ervaren wordt. Er is hier dan geen sprake van knus samen lezen, maar van controle door de ouders.

6.2.3.2 Onderzoek naar bepaalde voorkeuren

Opnieuw moeten we vaststellen dat er heel wat factoren van het leesgedrag zijn, waarop kinderen met en zonder dyslexie eigenlijk niet verschillen. Zij lezen hetzelfde soort boeken, hechten belang aan dezelfde materiaalkenmerken, vinden ongeveer dezelfde

zaken belangrijk aan het lezen (uitgezonderd zelfstandig lezen) en ze beoefenen evenveel hobby's, even frequent.

Kinderen zonder dyslexie lezen wel significant liever, vinden lezen significant aangenamer en lezen significant beter dan kinderen met dyslexie. Dit laatste is eigenlijk een logisch resultaat, aangezien kinderen met dyslexie juist kinderen zijn die moeilijk lezen.

Ook het feit dat kinderen met dyslexie minder graag zelfstandig lezen kan voortkomen uit het feit dat zij moeilijker lezen. Zelfstandig lezen is voor hun een hele opgave.

6.3 Beperkingen van het onderzoek

In dit onderzoek wordt vooral op zoek gegaan naar verschillen tussen groepen, zoals jongens / meisjes, jongere / oudere kinderen, kinderen met en zonder dyslexie. Hierdoor is het mogelijk dat bepaalde resultaten afwijken van eerdere onderzoeksresultaten waar gewerkt werd met correlaties tussen bepaalde factoren van leesgedrag.

Door op zoek te gaan naar verschillen tussen groepen krijgen we wel een beeld van voorkeuren in het leesgedrag, maar is het moeilijker om verbanden tussen bepaalde factoren te onderzoeken. We hebben echter gekozen voor deze manier van werken, omdat we zoveel mogelijk wilden te weten komen over zoveel mogelijk factoren. Op zoek gaan naar verbanden tussen factoren zou voor dit onderzoek te ver weg leiden van het oorspronkelijke doel.

Het subonderzoek naar de kinderen met dyslexie bestond uit een te kleine populatie voor echt betrouwbare en generaliseerbare resultaten op te leveren. De vervormingen ontstaan vooral wanneer de kinderen ingedeeld worden, vb. naar graad. Niet elke graad is door evenveel kinderen vertegenwoordigd. Ook wanneer sommige kinderen een bepaalde vraag niet beantwoorden, dan worden er besluiten getrokken op basis van het antwoord van slechts enkele kinderen. Dit onderzoek wilde dan ook slechts een eerste exploratie zijn van het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie. Meer en diepgaand onderzoek wordt aangeraden om de gevonden resultaten te verifiëren en eventueel te confirmeren.

De verbanden die gelegd worden tussen dit onderzoek en vorige onderzoeken reeds beschreven in de literatuur kunnen nogal artificieel overkomen. Elk onderzoek richtte zich immers op een ander facet van leesgedrag en vaak werden er slechts enkele leeftijdsgroepen gebruikt. In dit onderzoek ging men echter op zoek naar het naschoolse leesgedrag van alle kinderen in het basisonderwijs. Hierdoor kunnen er bepaalde vertekeningen voorkomen.

6.4 Aanbevelingen voor verder onderzoek

Zoals reeds uit de beperkingen van dit onderzoek blijkt, wordt een meer diepgaand onderzoek aangeraden wat betreft het naschoolse leesgedrag bij kinderen met dyslexie.

Een deelonderzoek kan de rol van de ouders nagaan. In dit onderzoek worden immers enkele mogelijke verklaringen gegeven i.v.m. de betrokkenheid van ouders bij het lezen, maar dit is niet gesteund op een wetenschappelijke studie. Onze verklaringen berusten op vermoedens. Verder onderzoek zou dit kunnen confirmeren of falsifiëren.

Bij de kinderen zonder dyslexie blijkt uit dit onderzoek dat de ligging van de school een rol speelt in het leesgedrag. Dit is in de doorzochte literatuur niet eerder aan bod gekomen. Verder onderzoek wordt dan ook aanbevolen om na te gaan op welke manier de ligging van de school een invloed heeft op het leesgedrag.

Bij verder onderzoek wordt aangeraden om alle leerjaren mee op te nemen in het onderzoek en om gebruik te maken van dezelfde facetten van leesgedrag. Dit om de resultaten achteraf op een betere manier met elkaar te kunnen vergelijken.

6.5 Besluit

Deze thesis, die eigenlijk gegroeid is vanuit de praktijkervaring van enkele logopedisten, is toch een degelijke, wetenschappelijke studie betreffende het naschoolse leesgedrag geworden. In dit besluit willen wij graag terugkeren naar de basis van deze licentiaatverhandeling en de link naar de praktijk duiden.

De Praktijk Logopedie kan zich door deze onderzoeksresultaten een beter beeld vormen van de wijze waarop kinderen lezen. Wanneer ouders dan vragen en / of twijfels hebben i.v.m. het leesgedrag van hun kinderen kunnen zij deze ouders geruststellen of tips geven. Deze onderzoeksresultaten zullen ook nog verder verwerkt worden tot een handige 'lees - brochure' gericht aan ouders.

Deze onderzoeksresultaten kunnen ook de basis vormen voor het uit de weg ruimen van misverstanden en / of algemene 'wijsheden'. Door duidelijkheid te scheppen over het leesgedrag van kinderen biedt dit de kans om leesprogramma's voor kinderen zodanig op te stellen dat lezen voor kinderen een aangename bezigheid kan worden.

Zeer belangrijk is aan te geven dat er verschillen zijn tussen het leesgedrag van kinderen met en zonder dyslexie. En dat deze verschillen vooral gevonden worden betreffende de betrokkenheid van de ouders en de factoren die eigen zijn aan het leesprobleem. Verder is het leesgedrag van kinderen met dyslexie meer gelijk aan het leesgedrag van kinderen zonder dyslexie, dan verschillend. Dit kan voor de kinderen met dyslexie zelf een morele opsteker zijn. Zij voelen zich immers vaak 'minder', dommer dan de andere kinderen.

Hen aantonen dat zij op heel wat manieren op dezelfde wijze lezen als deze andere kinderen kan dan ook het zelfvertrouwen opkrikken. Ook dit kan aan bod komen in een leesprogramma of in een individuele therapiesetting. Deze resultaten zijn dan ook relevant voor alle personen die in contact komen met zowel goede als zwakke lezers, zoals ouders, leerkrachten, therapeuten, individuele begeleiders, ...

8. Dankwoord

Ik heb er voor gekozen een speciale plaats te reserveren in mijn thesis om al diegene die tot dit eindresultaat hebben bijgedragen te bedanken.

Allereerst is dit Dr. Desoete, zij heeft mij op alle vlakken ondersteund en heeft mee gezorgd voor de realisatie van mijn thesis, zoals deze nu voor u ligt.

Verder wil ik de Praktijk Logopedie danken omdat zij hun onderzoek uit handen hebben willen geven en veel vertrouwen in mij gesteld hebben.

Uiteraard ook een woord van dank aan mijn ouders, die me de kans gegeven hebben om te studeren, aan mijn broer voor zijn nuchtere kijk op de zaken en aan mijn vriend, omdat hij steeds voor mij klaar stond.

Ook al diegene die mij informatief, moreel, financieel, logistiek, ...hebben geholpen, zodat ik deze thesis tot een goed einde kon brengen, wil ik bedanken.

9. Referentielijst

- Adoni, H. (1995). Literacy and reading in a multimedia environment. *Journal of Communication*, 25 (2), 152 – 174.
- Anderson, R.C., Wilson, P.T. & Fielding, L.G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading research quarterly*, 23 (3), 285 – 303.
- Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239 – 269.
- Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of literacy research*, 33 (4), 681 – 706.
- Brookshire, J., Scharff, L.F.V. & Moses, L.E. (2002). The influence of illustrations on children's book preferences and comprehension. *Reading Psychology*, 23, 323 – 339.
- Buckingham, D (ed.) (1993). *Reading audiences: young people and the media*. Manchester: University Press.
- Bus, A.G., van Ijzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for succes in *learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy*. *Review of Educational Research*, 65, 1 – 21.
- Calahan, C.A. (1995). Temperament of primary caregivers and development of literacy. *Perceptual and motor skills*, 81 (3), 828 – 830.
- Chambers, A. (1995, a). *Vertel eens: kinderen, lezen en praten*, Amsterdam: Querido.
- Chambers, A. (1995, b). *De leesomgeving: hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken genieten*, Amsterdam: Querido.
- Coles, M. & Hall, C. (2002). Gendered reading: learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25 (1), 96 – 108.
- Dautzenberg, J.A. (1994). Waarom zouden leerlingen moeten lezen? In Van Lierop – Debrauwer, H., Mooren, P., Quelle, P. & Verschuren, H. *De kunst van het lezen; bijdragen aan het gelijknamige symposium*, gehouden 15 december 1993 aan de Katholieke Universiteit Brabant. Den Haag: NBLC uitgeverij.

Davies, J. & Brember, I. (1995), Stories in the kitchen: reading attitudes and habits of Year 2, 4 and 6 children. *Educational Research*, 37 (3), 305 – 313.

De Haan, M. & Kok, W.A.M. (1990). *Hoe motiveer je kinderen tot lezen? Het effect van leespromotie op de leesmotivatie en de leesfrequentie van leerlingen op OVB – scholen*, Rijksuniversiteit Utrecht: ISOR afdeling onderwijsonderzoek.

De Moor, W & Vanheste, B (1999). *De lezer in ogenschouw: een caleidoscoop van het lezen*. Den Haag: Biblion.

Faires, J., Nochols, W.D. & Rickelman, R.J. (2000). Effects of parental involvement in developing competent readers in First Grade. *Reading Psychology*, 21, 195 – 215.

Freeman – Smulders, A. (1990). *Leren lezen is niet genoeg*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Gates, A.I. (2002). What should we teach in reading? In R.D. Robinson (ed.), *Classics in Literacy Education: Historical Perspectives for Today's Teachers* (49 – 52). Newark, DE: International Reading Association.

Ghath, G.M. & Bouzeineddine, A.R. (2003). Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their Jigsaw II cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24, 105 – 121.

Ghesquiere, R. (1993). *Leesbeesten en kijkcijfers. Onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar*. Appeldoorn: Averbode.

Ghesquiere, R. & Ramaut, G. (1994). *Hoe anders lezen migranten?* Antwerpen / Deurne: Plantijn.

Guthrie, J.T., Shafer, W., Wang, Y.Y. & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading – an exploration of social, cognitive, and instructional connections. *Reading research quarterly*, 30 (1), 8 – 25.

Hovinga, D. (1999). *In mijn naam zitten 2 rondjes: een onderzoek naar de leesontwikkeling van jonge kinderen*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum.

Hughes, M.T., Schumm, J.S. & Vaughn, S. (1999). Home literacy activities: perceptions and practices of Hispanic parents of children with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, 22, 224 – 235.

Kelly – Vance, L. & Schreck, D. (2002). The impact of a collaborative family/school reading programme on student reading rate. *Journal of Research in Reading*, 25 (1), 43 – 53.

Klassen – Endrezi, C. (2000). Exploring our literacy beliefs with families. *Language arts*, 78 (1), 62 – 70.

Kraaykamp, G. & Dijkstra, K. (1999) Preferences in leisure time book reading: a study on the sociale differentiation in book reading for the Netherlands. *Poetics*, 26, 203 – 234.

Kush, J.C. & Watkins, M.W. (2001). Long – Term Stability of Children’s Attitudes Toward Reading. *The journal of educational Research*, 89 (5), 315 – 319.

Lazarus, B.D. & Callahan, T. (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, 21, 271 – 282.

Loonstra, J.H. & Schalkwijk, F. (red.) (1999). *Omggaan met dyslexie: sociale en emotionele aspecten*. Leuven – Apeldoorn, Garant.

Lynch, J. (2002). Parents’ self-efficacy beliefs, parents’ gender, children’s reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading*, 25 (1), 54 – 67.

Mazzoni, S.A., Gambrell, L.B. & Korkeamaki, R-L. (1999). A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Journal of Reading Psychology*, 20, 237 – 253.

McKenna, M.C., Kear, D.J. & Ellsworth, R.A. (1995). Children’s attitudes toward reading – a national survey. *Reading research quarterly*, 30 (4), 934 – 956.

MCQuillan, J. & AU, J. (2001). The effect of print access on reading frequency. *Reading Psychology*, 22, 225 – 248.

Methe, S.A. & Hintze, J.M. (2003). Evaluating Teacher Modeling as a Strategy to Increase Student Reading Behavior. *School Psychology Review*, 32 (4), 617 – 623.

Metsala, J.L. (ed.) (1996 – 1997). Children's motivation for reading. *The reading teacher*, vol. 50 (4), 360 – 362.

Millard, E. (2000) *Differently literate: boys, girls and the schooling of literacy*. London: RoutledgeFalmer.

Mooren, P. & Verhaasdonk, H. (red.) (1983). *Kinderen tot lezen stimuleren*. Tilburg: Zwijzen.

Oostdam, R. & Van Schooten, E. (1998). Leerlingen aan het woord over fictie en non – fictie. *Leesgoed*, 25 (3), 98 – 103.

Otter, M.E. & De Glopper, K. (1994) Leesprestaties, leesgewoonten en leesbevordering, *Leesgoed*, 3, 6 – 10.

Piek, K. (1995). *Lezen, zoveel lezen we (niet)*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Sanacore, J. (2002). Struggling literacy learners benefit from lifetime efforts. *Reading Psychology*, 23, 67 – 86.

Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17 (3), 318 – 337.

Tellegen – Van Delft, S.B. (1986). *Waarom zou je lezen? Een onderzoek naar leesredenen en leesbeletsels van leerlingen in het vierde, zesde en achtste leerjaar*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam. Baschwitz instituut voor massapsychologie en openbare mening.

Tellegen, S. & Catsbrug, I. (1987). *Waarom zou je lezen? : het oordeel van scholieren anders dan men wel eens dacht*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Tellegen, S. & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon

Thomassen, A.J.W.M., Noordman, L.G.M. & Eling, P.A.T.M. (red.) (1991). *Lezen en begrijpen, de psychologie van het leesproces*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Van Coillie, J. (1999). Leesbeesten en boekenfeesten. Hoe werken (met) kinder – en jeugdboeken? Leuven: Davidsfonds.

Van der Burg, M. (1989). Jeugd te boek, een overzicht van onderzoek naar leesgedrag, vrijetijdsbesteding en bibliotheekgebruik door jongeren. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum.

Van Lierop – Debrauwer, H. (1990). Ik heb het wel in jouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van het gezin. Delft, Eburon.

Van Lil, J.E. (1989). Het mediagebruik van drie- tot en met zestienjarigen: een tijdsbestedingonderzoek. Massacommunicatie I, 17.

Verhoeven, L. (1994). Ontluikende geletterdheid. Een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

Verhoeven, L. & Wald, A. (1995). Lezen op school en in het gezin. Delft: Reading association in the Netherlands, Eburon.

Wigfield, A. & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breath of their reading. Journal of educational psychology, 89 (3), 420 – 432.

Yarosz, D.J. & Barnett, W.S. (2001). Who reads to young children?: identifying predictors of family reading activities. Reading Psychology, 22, 67 – 81.

Yussen, S.R. & Smith, M.C. (Eds.) (1993). Reading Accros the Life Span, New York: Springer – Verlag.

10. Bijlagen

- 10.1 Vragenlijst kinderen zonder dyslexie.
- 10.2 Vragenlijst kinderen met dyslexie.
- 10.3 Overzicht matchpersonen.
- 10.4 Overzicht scholen, gerangschikt naar schoolnet en ligging.
- 10.5 Overzicht tabellen.

Erratum thesis:

1. Analyse

1.1. Testkeuze

Op p. 20 wordt aangegeven dat de antwoordalternatieven van ordinaal niveau zijn. Ze bevatten identiteit en orde, maar geen vaste meeteenheid. Dit klopt niet volledig.

Er zijn verschillende vragen, waarbij er sprake is van een interval niveau:

- Hoe vaak beoefent uw kind deze hobby
- Hoe vaak leest uw kind?
- Hoe vaak leest u als ouder?

Andere vragen blijken enkel een identiteit te bevatten en dan is er dus enkel sprake van een nominaal niveau:

- Wat zijn de hobby's van uw kind?
- Waar leest u met de kinderen?
- Terwijl het kind leest ben ik ...
- ...

Het toepassen van een t-test en een one way ANOVA om te toetsen of er verschillen zijn tussen 2 of meer groepen blijkt dan ook niet altijd de meest juiste keuze te zijn.

		Ratio- interval	nominaal	Ordinaal
<u>2 groepen</u>	<i>Onafhankelijk e groepen</i>	Ongepaarde t-toets	Chi - kwadraat -toets	Mann - Whitney toets
	<i>Gerelateerde groepen</i>	Gepaarde t-toets	Mc Nemars toets	Wilcoxon rangtekentoets
<u>Meer dan 2 groepen</u>	<i>Onafhankelijk e groepen</i>	Anova	Chi kwadraat toets	Kruskal - Wallis toets
	<i>Gerelateerde groepen</i>	Repeated measures Anova	Cochran's Q toets	Friedman toets

In bijlage vindt u uit elk sub - deel verschillende tabellen die opnieuw getoetst zijn. Dit maal met de correcte toets.

CONCLUSIE: *De bekomen resultaten in de thesis zijn dezelfde als de resultaten met de andere test. De besluiten en de discussie in de thesis zijn bijgevolg volledig correct!*

1.2. Tabellen:

In Tabel 5.9 staat als T - waarde bij goed lezen '-3.16**'. Dit moet vervangen worden door '-1.84'.

In Tabel 5.12 staat als T – waarde bij graag lezen in de woonkamer '-1.96'. Dit moet vervangen worden door '-2.05*'.

2. Referentielijst:

Toevoegen aan referentielijst:

Schuyten, G., Modellen van empirisch onderzoek I, vakgroep data-analyse, universiteit Gent, 2001-2002

3. Algemeen:

Op p. 35 staat als laatste zin: '*Ook geven kinderen zonder dyslexie aan dat ze significant beter lezen dan kinderen zonder dyslexie.*' Deze zin moet vervangen worden door de volgende zin:

'*Ook geven kinderen zonder dyslexie aan dat ze significant beter lezen dan kinderen met dyslexie.*'