

# Leidt voorlezen tot een betere leesattitude?

Een quasi-experimenteel onderzoek in het zesde leerjaar  
van het basisonderwijs

Afstudeerscriptie voorgelegd met het oog op het behalen van de graad  
van Master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

**Annick De Vylder**

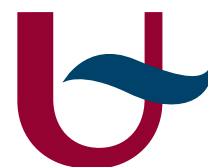
PROMOTOR  
prof. dr. P. Van Petegem

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen  
Academiejaar 2008-2009

September 2009

**WETENSCHAPS**winkel  
Antwerpen

Universiteit Antwerpen



Universiteit Antwerpen

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

# Leidt voorlezen tot een betere leesattitude?

Een quasi-experimenteel onderzoek in het zesde leerjaar  
van het basisonderwijs

Annick De Vylder

Afstudeerscriptie voorgelegd met het oog  
op het behalen van de graad van master in  
de Opleidings- en onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. P. Van Petegem



# SAMENVATTING

Sleutelwoorden: leesplezier, leesattitude, voorlezen, leesbevordering, positieve leesomgeving, quasi-experiment, multilevelanalyse

Deze masterthesis is het verslag van een quasi-experimenteel onderzoek in het zesde leerjaar van het basisonderwijs. Van een leesbevorderingsprogramma, waarbij de leerlingen gaan voorlezen uit prentenboeken aan kleuters, wordt nagegaan of het ook bereikt wat ermee is bedoeld. Dit doel is namelijk leerlingen uit het zesde leerjaar ertoe brengen dat zij zelf liever gaan lezen en boeken positiever gaan bekijken. Aan de hand van multilevelanalyse werd onderzocht hoe de leesattitude van leerlingen in het zesde leerjaar is en hoe die verandert in de tijd (OV1). Verder wordt nagegaan wat de invloed is van het geslacht, de thuistaal, de SES, het cultureel kapitaal en de positieve leesomgeving op de leesattitude en haar verandering in de tijd (OV2). Ten slotte wordt het effect van het leesbevorderingsprogramma op die leesattitude nagegaan (OV3).

De Reading Attitude Scale (Teale, 1980) wordt gebruikt om de leesattitude in kaart te brengen. Dit psychometrische instrument meet aan de hand van drie subschalen: 'lezen voor het plezier', 'lezen voor de individuele ontwikkeling' en 'lezen voor het nut'. De resultaten wijzen uit dat er grote verschillen zijn in leesattitude tussen leerlingen. Die kunnen voor een of meerdere van deze subschalen worden verklaard door het geslacht, een positieve leesomgeving, het cultureel kapitaal en door de thuistaal. Verder blijkt onder andere ook het belang van positieve leeservaringen in de strijd tegen het afhaakgedrag.





# DANKWOORD

THE PATH OF A READER IS NOT A RUNWAY BUT MORE A HACK THROUGH A FOREST, WITH INDIVIDUAL TWISTS  
AND TURNS, ENTANGLEMENTS AND MOMENTS OF SURPRISE.

(HOLDEN, 2004)

Mijn pad als schrijver van deze masterscriptie vertoont vele gelijkenissen met dat van Holden's lezer. Een jaar geleden stond ik voor dat enorme woud, onbekend en raadselachtig. Bovenal een prikkelende uitdaging.

Gelukkig kon ik op deze tocht rekenen op de hulp van velen. Prof. Dr. Peter Van Petegem stond me bij met de juiste woorden en kritische vragen, altijd op het gepaste moment. Ik wil hem dan ook bijzonder danken voor zijn steun, zijn geloof en vertrouwen in dit project. Het advies en geduld van Dr. Sven De Maeyer waren onontbeerlijk bij het hakken van de statistische reuzen op mijn weg. Dr. Mieke De Lathouwers ben ik dankbaar voor haar ondersteuning en feedback vanuit de *Wetenschapswinkel*. Zij bracht me ook in contact met Rune Buerman van de *Stichting Lezen*. Hem dank ik uitdrukkelijk voor de prentenboeken, gastvrijheid en (taal)advies. Ook dank aan de leerlingen, leerkrachten en directies die enthousiast meewerkten aan dit onderzoek, de *helpende handen* bij het invoeren van de vele cijfertjes. de plaatselijke bibliotheken, Sara voor het testen van het draaiboek, medestudenten voor hun interesse, ....

Lisa, Victor en Johan, lieve familie en vrienden, dank voor jullie onvoorwaardelijke steun. Ik heb wat goed te maken.

Vandaag kan ik terugkijken op een tocht met de noodzakelijke versperringen en doodlopende paadjes. Maar bovenal primeert het gevoel van tevredenheid om deze boeiende en leerrijke ervaring.

Ik wens u, lezer, van harte veel leesplezier.

Annick De Vylder, augustus 2009

# INHOUDSTAFEL

Samenvatting .....	3
Dankwoord .....	5
Inhoudstafel.....	6
1 Inleiding/probleemstelling.....	7
2 Theoretisch kader .....	10
2.1 Leesattitude en leesplezier .....	10
2.2 Verklarende kenmerken .....	11
2.3 Hypotheses en Conceptueel Model .....	13
3 Opzet en Methodologie .....	15
3.1 Steekproef.....	15
3.2 Het leesbevorderingsprogramma.....	15
3.3 Instrumenten en materialen.....	16
3.4 Statistische verwerking van de gegevens.....	20
4 Resultaten .....	24
4.1 Unconditional means model (model A).....	24
4.2 Model met ongecontroleerde effecten van het leesbevorderingsprogramma (model C).....	25
4.3 Model met gecontroleerde effecten van het leesbevorderingsprogramma (model D).....	27
4.4 Beperkingen en suggesties voor Vervolgonderzoek.....	32
5 Conclusie en discussie .....	34
Referenties .....	36
Bijlagen .....	39

# 1 INLEIDING/PROBLEEMSTELLING

In 2002 was ik - als leerkracht in een Vlaamse basisschool - op zoek naar een nieuwe invulling voor de traditionele klasdoorbrekende activiteit tussen mijn leerlingen van het zesde leerjaar en de kleuters. Een prachtige affiche met daarop 'Voorlezen doet kinderen groeien' (gezien bij ons maandelijks klasbezoek aan de openbare bibliotheek) bood de nodige inspiratie. Het leek ons wel wat om aan de kleuters voor te lezen uit prentenboeken. We dachten na over de praktische uitwerking, maakten concrete afspraken voor de allereerste voorleessessie en een stapel prentenboeken werd ontleend. Elke leerling uit het zesde ging toen voorlezen aan twee kleuters. Als leerkracht was het voor mij bijzonder boeiend om te zien hoe ernstig mijn leerlingen dit opnamen en hoe zij hierbij ongekende vaardigheden en talenten toonden. Na afloop waren alle betrokkenen laaiend enthousiast. Voor mijn leerlingen uit het zesde leerjaar was dit zo'n positieve ervaring, dat wij - in samenspraak met de kleuterleidsters - bijna onmiddellijk beslisten het niet bij deze ene keer te laten. Ondertussen werd dit initiatief verder uitgewerkt, kreeg het de naam 'Voorleeskriebels' en werd het verankerd in het leesbeleid van de school.

Scholen leveren heel wat inspanningen om hun leerlingen aan te zetten tot lezen. Maar ook al ervaart men een leesbevorderende activiteit als zeer aangenaam, zonder onderzoek blijft de vraag naar haar effect. Wordt met een leesbevorderingsprogramma ook bereikt wat ermee is bedoeld? Kán een voorleesproject zoals 'Voorleeskriebels' leerlingen uit het zesde leerjaar ertoe brengen dat zij zelf liever gaan lezen en boeken positiever gaan bekijken? Kortom, kan het bij de leerlingen zorgen voor een (meer) positieve leesattitude?

Binnen het Nederlandstalige basisonderwijs – zowel in Vlaanderen als in Nederland - gebeurt weinig onderzoek naar leesbevordering en fictie (Bonset & Hoogeveen, 2008; Piek, 1995). Er is nochtans heel wat op dat terrein dat we nog niet weten. *"Het belangrijkste manco is [...] het ontbreken van informatie over effectieve programma's voor leesbevordering en effectieve onderwijsleeractiviteiten op het gebied van fictie lezen, veroorzaakt door het geheel ontbreken van construerend onderzoek en de geringe hoeveelheid effectonderzoek"* (Bonset & Hoogeveen, 2008, p. 44).

Wat houdt de term *leesbevordering* in? Leesbevordering is *"het stimuleren van het lezen en het bevorderen of in stand houden van de leescultuur"* (van de Kamp & Aarnoutse, 1994, p. 34).

---

<sup>1</sup> Bij *onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten* kan men drie types onderscheiden. Bij *descriptief onderzoek* luidt de centrale vraag: hoe ziet de lespraktijk er precies uit; wat doen leraren en leerlingen? Met *construerend onderzoek* tracht men nieuw onderwijsleermateriaal te verbeteren terwijl het wordt getest in de praktijk. *Effectonderzoek* wil het effect van een bepaalde didactische aanpak op het leren van leerlingen nagaan, in vergelijking met een andere didactische aanpak (Bonset & Hoogeveen, 2008).

Kommers en Nicolaas (2005) zien het vooral als het streven naar leesplezier. Bonset en Hoogeveen (2008, p. 5) verstaan “*Onder ‘leesbevordering’ (in de context van taalonderwijs) [...] het stimuleren van het lezen door leerkrachten, medewerkers van bibliotheken, leerlingen onderling, ouders of anderen die betrokken zijn bij kinderen en boeken. Centraal staat daarbij [...] het lezen van fictionele teksten: verhalen, gedichten, prentenboeken en dergelijke, afkomstig uit de jeugdliteratuur. Natuurlijk kan leesbevordering ook betrekking hebben op het lezen van niet-fictionele teksten, al doet zich dat in het basisonderwijs in mindere mate voor.*”

Leesbevordering in het basisonderwijs is dus het stimuleren van het leesplezier en van het (genietend) lezen van voornamelijk fictionele teksten bij kinderen. Daarbij wil men de leescultuur bevorderen of in stand houden.

De leescultuur blijkt er op achteruit te gaan. Zo gaan Vlaamse en Nederlandse kinderen niet alleen minder lezen met het ouder worden (Ghesquière, 1993; Otter, Schoonen, & de Gloppe, 1997) maar neemt het lezen de laatste decennia ook af. Zo besteden de leerlingen aan het einde van de basisschool in hun vrije tijd steeds minder tijd aan lezen, lezen ze minder vaak bijna alle typen leesmateriaal en ontlene ze minder boeken. De rol die lezen speelt in de vrijetijdsbesteding van kinderen en jongeren, wordt steeds geringer (Ghesquière, 1993). De tijd die wordt besteed aan tv-kijken en internetgebruik, neemt toe (Bonset & Hoogeveen, 2008). Deze achteruitgang van de leescultuur vinden we ook terug in de internationale literatuur (Hall & Coles, 1999; McKenna, Ellsworth, & Kear, 1995).

Onderzoek van de *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2002 in Clark & Rumbold, 2006) toonde aan dat leesplezier meer kan verklaren van het schoolse succes van kinderen dan de socio-economische status van hun familie. Zij besluiten dat *ontspannend lezen*<sup>2</sup> daarom kan gezien worden als een krachtig middel om sociale uitsluiting te bestrijden en schoolnormen te verhogen. Lezen speelt immers een belangrijke rol in de taalontwikkeling van schoolgaande kinderen en adolescenten. Eens kinderen vaardige lezers worden, heeft het contact met de geschreven taal een sterke impact op de uitbreiding van hun actieve woordenschat. Nagy en Herman (1987) schatten dat kinderen in een jaar tussen de 15000 en 30000 nieuwe woorden tegenkomen alleen maar door dagelijks 25 minuten te lezen (Nagy & Herman, 1987 in Nippold, Duthie, & Larsen, 2005).

---

<sup>2</sup> In het Engels wordt hiervoor o.a. de term ‘reading for pleasure’ gebruikt. Het staat voor het lezen op vrijwillige basis in functie van het plezier dat je krijgt door het lezen, of voor het lezen dat je begint op iemands verzoek maar dat je zelf verder zet uit eigen interesse (Clark & Rumbold, 2006). Nederlandse termen hiervoor zijn o.a.: ‘genietend lezen’, ‘ontspannend lezen’ en ‘recreatief lezen’.

Kinderen die veel lezen, verwerven zo een grotere woordenschat dan zij die minder vaak lezen (Miller & Gildea, 1987 in Nippold, Duthie, & Larsen, 2005). Dit positieve verband tussen schoolprestaties en een uitgesproken interesse voor lezen werd ook bevestigd in het PISA-onderzoek uit 2000 (Artelt, C.; Baumert, J.; Julius-McElvany, N. & Peschar, J., 2003 in Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2003). Bovendien heeft opgroeien met veel aandacht voor lezen een positieve invloed op het culturele gedrag in het volwassen leven (Kommers & Nicolaas, 2005).

Kortom, lezen en leesplezier hebben een positieve invloed op het schoolse succes van kinderen en op hun cultureel gedrag later. Het kan een krachtig wapen zijn in het verminderen van sociale uitsluiting en het verhogen van schoolnormen. De leescultuur gaat er echter op achteruit. Om de leescultuur in stand te houden en liefst nog te bevorderen, verdient leesbevordering een belangrijke plaats in het onderwijs. Leesbevorderingsprogramma's waarvan aangetoond is dat ze ook effectief zijn, moeten dus hun weg vinden naar de scholen. Meer effectonderzoek m.b.t. leesbevorderingsprogramma's is daarin een noodzakelijke stap.

Met het hierna beschreven quasi-experimenteel onderzoek<sup>3</sup> wensen wij een bescheiden bijdrage te leveren tot het wegwerken van het tekort aan onderzoek op het vlak van *effectonderzoek* m.b.t. leesbevorderingsprogramma's voor het basisonderwijs. We willen hierbij het effect nagaan van het leesbevorderingsprogramma 'Voorleeskriebels' op de leesattitude van leerlingen uit het zesde leerjaar.

Aan de hand van dit quasi-experiment willen we graag een antwoord formuleren op de volgende onderzoeksvragen:

- 1 Hoe is de leesattitude van leerlingen in het zesde leerjaar en hoe verandert die in de tijd? (OV1)
- 2 Welke invloed hebben het geslacht, de thuistaal, de socio-economische status, het cultureel kapitaal en de 'Positive Reading Environment' op deze leesattitude? Welke invloed hebben deze variabelen op de verandering van de leesattitude in de tijd? (OV2)
- 3 Heeft deelname aan het leesbevorderingsprogramma 'Voorleeskriebels' een positieve invloed op de leesattitude van de leerlingen uit het zesde leerjaar? (OV3)

---

<sup>3</sup> Zie hoofdstuk 3 voor een verklaring van deze term.

## 2 THEORETISCH KADER

### 2.1 LEESATTITUDE EN LEESPLEZIER

Wat is *leesattitude* en hoe kunnen we iemands leesattitude omschrijven? Welke rol speelt leesplezier daarin? Deze vragen willen we hier behandelen.

Aarnoutse en Boland (1987) omschrijven de leesattitude of -houding “*als een geleerde neiging of tendentie om leessituaties en leesmateriaal positief of negatief te waarderen*” ( in Aarnoutse, 1993, p.5). Stalpers (2005) omschrijft leesattitude als “*de stabiele, evaluatieve houding ten aanzien van lezen, gebaseerd op directe (ofwel eigen) en indirecte (ofwel andermans) ervaringen en verwachte consequenties van het lezen van fictie, die richting geeft aan leesgedrag*” (Stalpers, 2005, p. 15).

Aarnoutse ziet in de “*attitude van een leerling ten aanzien van lezen en leesmateriaal*” drie componenten “*(a) de kennis of ervaring die een leerling heeft opgedaan ten aanzien van lezen, (b) de positieve of negatieve waardering die een leerling heeft ten aanzien van lezen en leesmateriaal en (c) de neiging van de leerling om te gaan lezen*” (Aarnoutse, 1993, p. 5). Ook bij andere onderzoekers vinden we deze multidimensionaliteit van de leesattitude terug. Stokmans (2006) maakt een onderscheid tussen een *hedonistische* en een *utilitaire* leesattitude. De *hedonistische* geeft vooral het leesplezier weer, de *utilitaire* weerspiegelt vooral de ervaren nuttigheid van het lezen. Deze beide componenten vinden we ook terug bij Lewis en Teale (1980). Zij plaatsen ‘*genietend lezen*’ (*‘enjoyment’*) binnen de *affektieve* component van de leesattitude. ‘*Lezen voor het nut*’ (*‘Utility’*) plaatsen zij binnen de *cognitieve* component van de leesattitude. Die cognitieve component vullen zij verder aan met ‘*lezen voor de individuele ontwikkeling*’ (*‘Individual Development’*).

Uit voorgaande willen we twee punten onthouden: de rol van het leesplezier binnen de leesattitude en haar stabiele karakter.

De *positieve leeservaring of het ervaren leesplezier* zien we steeds terugkeren in relatie tot de leesattitude. *Leesplezier* leidt tot een positieve leesattitude (Stokmans, 2006; Guthrie & Alverman, 1999 in Clark & Rumbold, 2006). Als leerlingen positieve leeservaringen opdoen, zal daardoor zowel de *hedonistische* als de *utilitaire* leesattitude stijgen. Ervaren ze teksten eerder als leerzaam, dan heeft dit enkel een positieve invloed op de utilitaire leesattitude. De hedonistische leesattitude zal hierdoor niet positiever worden (Stokmans, 2006).

Leesattitudes hebben een relatief duurzaam en stabiel karakter (Oskamp, 1991 in Stalpers, 2005). “*Een lezer zal niet van de een op de andere week, of de een op de andere maand, het plezier in het lezen verliezen of als zinloos gaan ervaren. Leesattitudes kunnen echter wel gerelateerd zijn aan levensfasen*” (Stalpers, 2005, p. 14). Dit betekent dat de leesattitude tussen levensfasen kan

verschillen. Onderzoek wijst uit dat mensen die als kind graag lezen veelal het leesplezier verliezen tijdens de tienerjaren (Clark & Rumbold, 2006; Schram, 1999 in Stalpers, 2005). De relatief stabiele leesattitude die een kind uit de basisschool heeft, voorspelt slechts in beperkte mate zijn of haar leesattitude als tiener. Zijn of haar leesattitude als tiener is slechts in beperkte mate voorspellend voor de leesattitude als volwassene (Cecil Smith, 1990 in Stalpers, 2005).

Ofsted (2004), de Britse onderwijsinspectie stelde in een nationale survey vast dat de meeste leerlingen positief waren over lezen. Vele andere onderzoeken bevestigen die positieve leesattitude van leerlingen uit de basisschool. De meeste leerlingen vinden het leuk en belangrijk (Clark, Torsi, & Strong, 2005). In vergelijking met andere West-Europese landen doen onze 10-jarigen het minder goed. Uit de resultaten van PIRLS 2006 bleek Vlaanderen, samen met Nederland, voor leesattitude de slechtste leerling in de West-Europese klas. *“Vlaanderen staat, tussen de West-Europese landen, op de laatste plaats wat betreft het percentage leerlingen met een zeer positieve houding ten opzicht van lezen en op de eerste plaats wat betreft het percentage leerlingen met een negatieve houding. Slechts 38% van de Vlaamse leerlingen heeft een zeer positieve houding ten aanzien van lezen (internationaal gemiddelde: 49%), 46% een matig positieve (internationaal gemiddelde: 44%) en 16% heeft een negatieve houding ten opzichte van lezen (internationaal gemiddelde: 8%)”* (Vanhee, Baeten, & Van Damme, 2007, p. 9).

Aarnoutse (1977, in Bonset & Hoogeveen, 2008) stelde daarnaast aanzienlijke verschillen tussen scholen vast in de gemiddelde leesattitude van hun leerlingen.

## 2.2 VERKLARENDE KENMERKEN

### 2.2.1 Geslacht

De leesattitude van jongens is significant meer negatief dan die van meisjes (Merisuo-Storm, 2004, Clark, Torsi, & Strong, 2005, Clark & Foster in Clark & Rumbold, 2006). In een Vlaams onderzoek naar leesgedrag bij 9-15-jarigen, stelde ook Ghesquière (1993) vast dat het geslacht een rol speelt bij de leesattitude. Bij de categorie *enthousiaste lezers* waren dubbel zoveel meisjes (68%) dan jongens (33%). Meisjes lezen ook vaker: 41% noemt zichzelf leesfanaat t.o.v. 14% bij de jongens. Bij de respondenten die minder of niet van lezen hielden, waren meer jongens (5%) dan meisjes (0,5%). In een onderzoek in de VS gaven jongens vaker dan meisjes aan geen vrije tijd te besteden aan lezen voor hun plezier (Nippold, Duthie, & Larsen, 2005). Uit een nationale studie bleek dat Finse meisjes in de 6<sup>de</sup> klas twee keer zoveel boeken lezen dan jongens (Korkeakoski, 2001 in Merisuo-Storm, 2004). De verschillen tussen de beide geslachten worden nog groter als de leerlingen ouder worden (Merisuo-Storm, 2004; Nippold, Duthie, & Larsen, 2005). De achteruitgang in leesplezier naarmate ze ouder worden, is meer uitgesproken bij jongens dan bij meisjes (Sainsbury & Schagen, 2004).



## 2.2.2 'Positive reading environment', cultureel kapitaal, socio-economische status (SES) en thuistaal

Algemeen geldt dat ouders die hun kinderen begeleiden bij hun schoolwerk, hen helpen om een positieve attitude ten aanzien van de school te ontwikkelen. Zij dragen bij tot de persoonlijke ontwikkeling van het kind en zijn schools succes. Dit geldt in het bijzonder ook voor een positieve leesattitude. Ouders die vaak lezen, hebben talige en cognitieve vaardigheden die ze doorgeven aan hun kroost (De Graaf, De Graaf, & Kraaykamp, 2000). De mate waarin ouders thuis een positieve leesomgeving creëren, bepaalt mee de leesattitude van het kind (Rasinski & Fredericks, 1991). Een thuisomgeving die het lezen ondersteunt en aanmoedigt, zorgt voor 'natuurlijke' ervaringen die voor het kind de norm worden met betrekking tot lezen (Weems & Rogers, 2007). Daarbij leert het kind van zijn ouder als rolmodel. *Parental modeling* is een proces van observerend leren waarbij het gedrag van de ouder werkt als een stimulus voor gelijkaardig gedrag bij zijn of haar kind (Berger, 2000 in Weems & Rogers, 2007). Als een jong kind regelmatig getuige is van een lezende ouder, zal lezen ook voor hem of haar belangrijk worden. Modelleren van goed leesgedrag houdt zowel aandacht in voor het lezen voor je plezier als voor het lezen voor een doel. Ouders die een *positive reading environment* willen creëren, dienen volgens Weems en Rogers (2007) volgende drie taken te vervullen: (1) lezen in het zicht van het kind, (2) voorlezen en lezen met het kind en (3) literaire bronnen voorzien. Om van kinderen levenslange lezers te maken, adviseren Rasinski en Fredericks (1991) ouders om hun kinderen kansen te geven om van lezen te genieten en om hen de vele manieren te laten ontdekken waarbij door lezen levenservaringen kunnen verrijken. Ouders kunnen dit concreet doen door (1) voor te lezen, (2) tijd en plaats te creëren om te lezen, (3) leesmaterialen voor alle huisgenoten te voorzien, (4) lezen in het zicht van hun kinderen, (5) te praten over wat er is gelezen, (6) lezen te koppelen aan ervaringen en (7) schrijven aan te moedigen.

Bij het al of niet creëren van een leescultuur thuis, speelt familietraditie een belangrijke rol. Die wordt meestal vrij automatisch doorgegeven van ouder op kind en weerspiegelt de visie van de ouders op lezen en literatuur. Ouders met een *formeel* visie op lezen, zijn enkel geïnteresseerd óf kinderen lezen. Als ze hun kinderen stimuleren, is dat vaak enkel omdat de school aangeeft dat er bijvoorbeeld problemen zijn op het vlak van leesvaardigheid. Gesprekken tussen ouder en kind over boeken, vinden in dergelijke gezinnen zelden plaats (Van Lierop-Debrauwer, 1990). Hier zal dus eerder worden gelezen vanuit een extrinsieke motivatie. Ouders met een *functioneel* visie op lezen, tonen interesse voor wát kinderen lezen. Kinderen die veel lezen, blijken vaak ouders te hebben met een functionele visie op lezen. Van Lierop-Debrauwer (1990) stelde vast dat deze formele of functionele visie slechts in beperkte mate afhankelijk was van de socio-economische status van het gezin. Andere onderzoekers vonden wél dergelijke verschillen

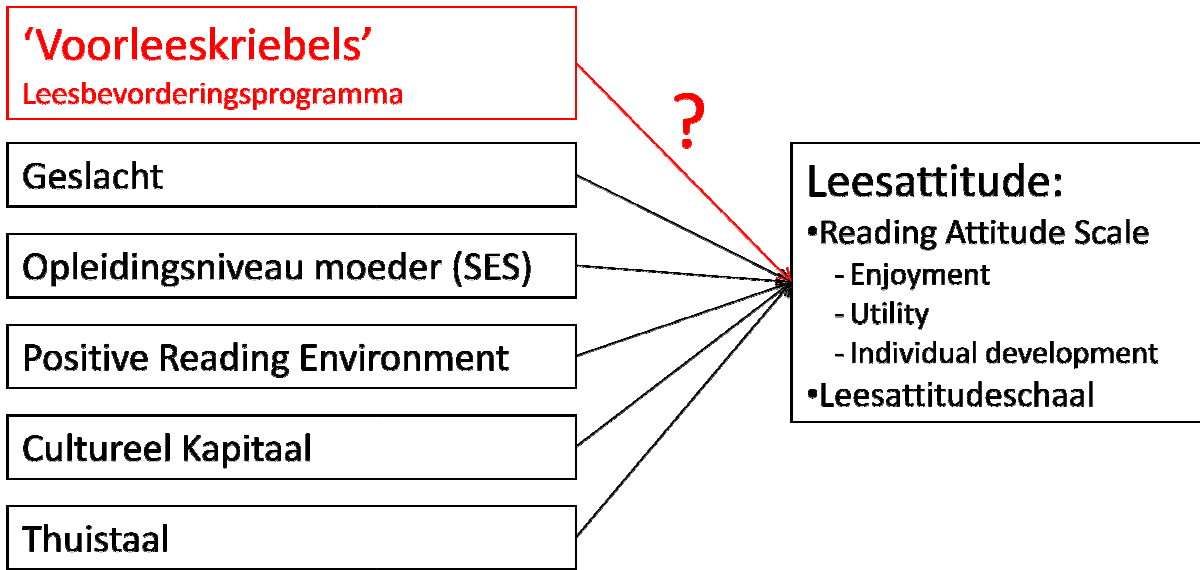
tussen gezinnen met lage en hoge SES. In gezinnen met een lage SES ligt vaak ook minder de nadruk op het leesplezier, maar meer op de leesvaardigheden en het correct uitvoeren van de taak (Baker, Scher & Mackler, 1997; Wigfield & Asher, 1984 in van Elsäcker & Verhoeven, 2003). Ramaut (1994) en Van Elsäcker en Verhoeven (2003) leggen het verband tussen deze visie op lezen en taalvaardigheid en thuistaal van de leerlingen. Laag taalvaardige leerlingen hechten veel belang aan lezen in functie van cognitieve leerdoelen (Ramaut, 1994). Van Elsäcker & Verhoeven (2003) stellen vast dat in Turkse en Surinaamse gezinnen – in tegenstelling tot Nederlandse gezinnen - de nadruk veel meer ligt op het aanleren van vaardigheden dan op het leesplezier. De nadruk op leesvaardigheden associëren wij met een formele visie op lezen, het leesplezier eerder met de functionele visie. In allochtone gezinnen krijgt de extrinsieke motivatie en het nuttigheidsaspect van lezen dus veel meer aandacht dan in autochtone gezinnen (van Elsäcker & Verhoeven, 2003). Ramaut (1994) kwam in een onderzoek met 8- tot 14-jarigen, tot de vaststelling dat de kinderen met een lagere SES, ongeacht of ze Turkse, Italiaanse, Marokkaanse of Vlaamse roots hebben, eenzelfde leesfrequentie hebben. De invloed van het leesklimaat thuis op de leesfrequentie is voor zowel allochtone als autochtone kinderen, gering. Wel blijkt dat bij Turkse en Marokkaanse kinderen thuis weinig boeken beschikbaar zijn en er weinig belangstelling bestaat voor boeken. Turkse en Marokkaanse ouders nemen zelden deel aan leesbevorderende activiteiten. Bij Marokkaanse moeders leest 72% nooit, bij de Turkse moeders 44%. Bij Vlaamse moeders met een lage SES is dat 13%. Marokkaanse en Turkse moeders bezoeken slechts uitzonderlijk de openbare bibliotheek.

### 2.3 HYPOTHESES EN CONCEPTUEEL MODEL

Dit theoretisch kader brengt ons bij het formuleren van volgend hypotheses.

We verwachten dat

- meisjes gemiddeld beter zullen scoren dan jongens.
- er een positief verband bestaat tussen de leesattitude en het opleidingsniveau van de moeder (SES), het cultureel kapitaal (CultCap), het leesklimaat thuis (PRE).
- een lage SES of thuistaal Turks, Marokkaans of Arabisch de score voor leesplezier (ENJOY) negatief zullen beïnvloeden.
- deze anderstalige leerlingen en leerlingen met een lage SES hoger scoren op 'lezen voor het nut' (UTIL) en 'lezen voor de individuele ontwikkeling' (INDIVDEV).
- het leesbevorderingsprogramma de leesattitude positief zal beïnvloeden.
- we in onze steekproef variantie op schoolniveau zullen aantreffen.



*Figuur 1: Conceptueel model*



### 3 OPZET EN METHODOLOGIE

Om een antwoord te formuleren op de onderzoeksvragen werd een quasi-experiment opgezet. Stouffer (1950) en Campbell (1957) omschrijven quasi-experimenten als *'experiments that have treatments, outcome measures, and experimental units, but do not use random assignments to create the comparisons from which treatment-caused change is inferred'* (Cook & Campbell, 1979, p.6). Hierbij worden twee initieel van elkaar verschillende groepen, een experimentele groep en een controlegroep met elkaar vergeleken. De experimentele groep ondergaat de *behandeling* – hier het leesbevorderingsprogramma – en de controlegroep ondergaat dit programma niet.

#### 3.1 STEEKPROEF

100 basisscholen in Gent en het gebied ten zuidoosten van deze stad werden elektronisch aangeschreven. In dit e-mailbericht werd het onderzoek kort uitgelegd en gevraagd of er in de school interesse was om deel te nemen<sup>4</sup>. Drie scholen reageerden positief, zes andere basisscholen stemden toe na een bezoek en een gesprek met de directie. Vier van de negen scholen behoren tot het vrije gesubsidieerde net (n= 148; 46,3%), drie tot het officiële gesubsidieerde net (n= 109; 34,1%) en twee scholen tot het officiële net (n= 63; 19,7%). De drie Vlaamse onderwijsnetten zijn dus binnen deze steekproef vertegenwoordigd. De participerende scholen liggen zowel in de stad, in de stadsrand als in het landelijke gebied er rond. Acht van de negen scholen hadden twee klassen in het zesde leerjaar. Dit maakt dat er in negen verschillende scholen een experimentele klasgroep was, in acht van die negen scholen was er tevens een controlegroep. Eén school geeft Freinetonderwijs. Zij werken niet met jaarklassen. Daarom nam deze ene school deel met twee leefgroepen uit de derde graad, met daarin zowel leerlingen uit de leeftijdsgroep van het vijfde en zesde leerjaar. In totaal namen 320 leerlingen deel aan dit onderzoek.

Bijlage 2 geeft een overzichtelijke beschrijving van deze steekproef.

#### 3.2 HET LEESBEVORDERINGSPROGRAMMA

In dit quasi-experiment is de uitvoering van het leesbevorderingsprogramma *'Voorleeskriebels'*, de *behandeling* voor de experimentele klassen. Daarin komen tijdens de eerste week twee voorbereidende lessen en de eerste voorleessessie aan bod. In de eerste les leren de leerlingen over de voordelen die jonge kinderen hebben bij voorlezen. In een tweede les leren zij *interactief voorlezen*. Bij deze vorm van voorlezen ontstaat er over de tekst heel veel interactie tussen de

---

<sup>4</sup> Zie Bijlage 1 voor meer details

voorlezer en het kind. De lezer stelt vragen, reageert op de reacties van het kind, helpt het om het verhaal te reconstrueren en tracht hierbij zoveel mogelijk aan te sluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind. Kortom, dit is een techniek waarbij de voorlezer veel meer moeite doet om de kinderen het verhaal te laten begrijpen dan een voorlezer met een niet-interactieve voorleesstijl (van Elsäcker & Verhoeven, 1997).

Daarna volgt een reeks voorleessessies waarbij elke individuele leerling uit het zesde leerjaar interactief voorleest aan twee of drie kleuters uit de tweede of derde kleuterklas. Ze gebruiken hierbij een prentenboek dat ze vooraf voorbereiden. Bij deze voorleesactiviteiten ligt het accent op het voorleesplezier. Dit leesplezier willen we bevorderen door de leerlingen zelf het prentenboek te laten kiezen waaruit ze voorlezen en het hele gebeuren zoveel mogelijk in een ontspannen sfeer te laten verlopen. Naar aanleiding van deze voorleessessies worden de leerlingen niet beoordeeld of geëvalueerd op hun voorleesprestatie of voorleesproduct. Dat de luisteraars zelf niet kunnen lezen, maakt deze voorleesactiviteit extra laagdrempelig. De lezers hoeven immers niet bang te zijn voor afkeurende blikken of commentaar bij het lezen van een foutje.

Onderstaand schema geeft de opbouw van het quasi-experiment weer. Het ving aan in de laatste week van januari 2009. Na precies 10 weken werd het in de eerste week van april 2009 afgerond.

Week	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ex.	$O_1$	$X_1$	$X_2$	$O_2$	$X_3$	$X_4$	$O_3$			$O_4$
Co.	$O_1$		$O_2$			$O_3$				$O_4$

*Ex.* = Experimentele groep, *Co.* = Controlegroep, *O* = observatiemoment, *X* = het programma  
 $O_1$  = pretest,  $O_2$  = tussentijdse test,  $O_3$  = posttest,  $O_4$  = retention test  
 $X_1$  = 2 lessen + voorleessessie 1,  $X_2$  = voorleessessie 2,  $X_3$  = voorleessessie 3,  $X_4$  = voorleessessie 4

*Figuur 2: Schematische voorstelling van het quasi-experiment: Untreated Control Group Design with Pretest and Posttest (Cook & Campbell, 1979)*

Voor een gedetailleerde beschrijving van de voorbereidende lessen, de planning, de organisatie en de lesdoelen van de voorleessessies, verwijzen we naar het 'Draaiboek voor leerkrachten bij het effectonderzoek van het voorleesproject' in Bijlage 3.

### 3.3 INSTRUMENTEN EN MATERIALEN

In dit onderzoek willen we het effect van het leesbevorderingsprogramma beoordelen op basis van een aantal instrumenten. We gaan ervan uit dat het voorleesprogramma echt effectief is als de leesattitude van de leerlingen van de experimentele groep, na afloop van het quasi-experiment, significant beter is dan de leesattitude van de leerlingen van de controlegroep. Voor

het meten van de leesattitude gebruiken we twee psychometrische instrumenten. Daarnaast willen we ook het effect van een aantal controlevariabelen op de leesattitude in kaart brengen. Een leerlingenbevraging brengt het cultureel kapitaal en de positieve leesomgeving van de leerlingen in beeld. Een leerkrachtenbevraging verschaft de nodige informatie met betrekking tot het geslacht, de thuistaal en de socio-economische status van de leerlingen.

Het gebruikte instrumentarium wordt eerst besproken. Daarna komen de andere gebruikte materialen aan bod.

### 3.3.1. Leesattitude

Om de leesattitude van de leerlingen en de mogelijke invloed van het programma hierop in kaart te brengen, werd op vier verschillende tijdstippen een vragenlijst afgenomen. Binnen deze vragenlijst zijn twee instrumenten opgenomen en de vragenlijst heeft ook twee versies. De uitgebreide versie, bestaande uit de drie subschalen van de *Reading Attitude Scale* (Teale, 1980) en de *Leesattitudeschaal* (Aarnoutse, 1993). Deze werd afgenomen bij de pretest ( $O_1$ ) en de *retention* test ( $O_4$ ). De ingekorte versie, bestaande uit de subschaal 'Enjoyment' van de *Reading Attitude Scale* en de *Leesattitudeschaal*, werd tussentijds ( $O_2$ ) en als posttest ( $O_3$ ) afgenomen. Beide versies zitten in resp. Bijlage 4 en Bijlage 5.

#### 3.3.1.1 Reading Attitude Scale (RAS)

De *Reading Attitude Scale* van Teale&Lewis (1980) evalueert de leesattitude van kinderen vanuit een multi-dimensionaal perspectief: (a) lezen voor de individuele ontwikkeling (*Individual Development*), (b) lezen voor het nut (*Utility*), en (c) genietend lezen (*Enjoyment*) (Teale & Lewis, 1980). De leerlingen beoordelen 33 stellingen over lezen aan de hand van een 4-punts-Likertschaal (helemaal mee eens, mee eens, niet mee eens, helemaal niet mee eens). Elke factor (of dimensie) bestaat uit 11 items. De schaal *Lezen voor de individuele ontwikkeling* geeft een waarde aan de rol van lezen als een manier om inzicht te krijgen in zichzelf, anderen en/of het leven in het algemeen (bv. *Hoe meer ik lees, hoe meer ik leer over mijzelf*). De schaal *Lezen voor het nut* geeft een waarde aan de rol die lezen speelt bij het behalen van succes bij je studies, je beroep of in het leven (bv. *Wie veel leest, is bij de besten op school*). De schaal *Genietend lezen (Enjoyment)* geeft een waarde aan het leesplezier (bv. *Ik geniet ervan om te lezen*). Deze schaal werd oorspronkelijk ontwikkeld voor leerlingen uit het secundair onderwijs. Uit onderzoek bij 11-12-jarigen (Lewis & Teale, 1982) bleek dat deze leerlingen over het algemeen wel in staat zijn om het *Genietend lezen* te onderscheiden van *Lezen voor de individuele ontwikkeling* en *Lezen voor het nut*. Ze zijn echter minder in staat de factoren *Lezen voor de individuele ontwikkeling* en *Lezen voor het nut* onderling te onderscheiden. Dit is wellicht voornamelijk te verklaren vanuit een gebrek aan ervaringen met deze vormen van lezen waardoor deze concepten minder duidelijk zijn ontwikkeld. In het kader van dit onderzoek zijn we voornamelijk geïnteresseerd in

het *Genietend lezen*. Daarom werden de 11 items binnen deze factor bij elk van de vier meetmomenten bevroegd. Om toch een vollediger beeld te krijgen op de leesattitude werden bij de pretest ( $O_1$ ) en de *retention* test ( $O_4$ ) ook de items voor *Lezen voor de individuele ontwikkeling* en *Lezen voor het nut* afgenomen.

### 3.3.1.2 LeesAttitudeSchaal (LAS)

De *Leesattitudeschaal* (Aarnoutse, 1993) is een Nederlandstalig instrument, dat tracht aan de hand van 27 vragen de houding van leerlingen ten aanzien van lezen en leesmateriaal te meten. Deze leesattitudeschaal bevroegt de volgende drie componenten: (a) de kennis of ervaring die een leerling heeft ten aanzien van lezen, (b) de positieve of negatieve waardering ten aanzien van lezen en leesmateriaal en (c) de neiging van de leerling om te gaan lezen. Het accent ligt evenwel vooral op het evaluatieve aspect van het lezen (b) (bv. *Vind je lezen belangrijk? Hou je veel van lezen?*). De leerlingen beantwoorden de vragen met *ja* of *nee*. Voor elke positief antwoord op een positief geformuleerde vraag en elk negatief antwoord op een negatief geformuleerde vraag, krijgt een leerling 1 punt. Voor de overige antwoorden krijgt een leerling 0 punten. De som van de scores geeft de ruwe uitslag.

### 3.3.2 Cultureel Kapitaal (CULTCAP)

Om het *cultureel kapitaal* van de leerlingen in kaart te brengen, werd aan de leerlingen gevraagd (1) welke culturele uitstappen zij met hun ouders maken, (2) welk 'cultureel' onderwijs, zoals muziek- of tekenacademie, zij buitenschools volgen en (3) welke educatieve bronnen zij thuis ter beschikking hebben. Hun cultureel kapitaal is dan de som van het aantal positieve antwoorden met een minimum van 0 en een maximum van 16.

We lieten ons voor dit instrument inspireren door het instrument voor ouders dat werd gebruikt door Roscigno en Ainsworth-Darnell (1999) en dat van Dunais (2002). Omdat wij ervoor opteerden om niet de ouders maar de leerlingen zelf te bevrage, werden alle vragen op leerlingniveau geformuleerd. De vragenlijst is opgenomen in Bijlage 6. In Bijlage 7 vindt u een tabel met daarin de items zoals geformuleerd in ons instrument en de vergelijking met de instrumenten waarop het is gebaseerd.

### 3.3.3 Positive Reading Environment (PRE)

Omdat de positieve leescultuur thuis aanzien wordt als een belangrijke voorspeller van een positieve leesattitude (Rasinski & Fredericks, 1991; Weems & Rogers, 2007) vonden we het noodzakelijk deze ook mee te nemen als controlevariabele in dit onderzoek. We konden echter geen instrument vinden dat geschikt was voor dit onderzoek en waren daarom genoodzaakt een eigen instrument te ontwikkelen. Op basis van de aspecten van een positieve leesomgeving, geformuleerd door Weems en Rogers (2007) en Rasinski en Fredericks (1991) werden tien

items geformuleerd (bv. *Mama of papa lezen voor toen ik jonger was; Ik kan thuis op een rustige plek lezen*). De leerlingen antwoordden op de tien stellingen aan de hand van een 3-punts-Likertschaal (nooit of bijna nooit, soms, vaak of zeer vaak). Dit instrument werd eenmalig afgenomen. In Bijlage 8 vindt u een tabel met daarin alle items van het instrument *Positive Reading Environment (PRE)* naast de aspecten van een positieve leesomgeving zoals vermeld door Weems en Rogers (2007) en Rasinski en Fredericks (1991).

### 3.3.4 *Thuistaal, geslacht en opleidingsniveau*

In een korte vragenlijst voor de leerkracht werd gepeild naar een aantal achtergrondkenmerken van de leerlingen: geslacht, thuistaal en het hoogste opleidingsniveau van hun vader en moeder (basisonderwijs, lager secundair onderwijs, hoger secundair onderwijs, hoger onderwijs). In totaal werden 10 verschillende thuistalen opgegeven. Op basis van ons theoretisch kader weerhouden we hier enkel het Nederlands ( $n= 292$ ; 91,3%) en een groep met talen uit de Magreb-landen (Turks, Marokkaans, Arabisch;  $n= 22$ ; 6,8%). De overige talen worden als ongeldig beschouwd ( $n= 6$ ; 1,2%). Aangezien zowel de thuistaal als het opleidingsniveau van de moeder GOK-indicatoren zijn, beschikken Vlaamse basisscholen over deze gegevens. Zij verkrijgen die op basis van een ouderbevraging. Beide achtergrondkenmerken konden dan ook in 100% van de gevallen worden meegedeeld ( $n=320$ ). We mogen hierbij uitgaan van een hoge betrouwbaarheid. Van 62% van de respondenten ( $n=201$ ) werd ook het opleidingsniveau van de vader opgegeven. We twijfelen echter aan de betrouwbaarheid van deze data omdat de leerkrachten zelf aangaven dat die vaak verkregen zijn op basis van hun eigen vermoedens of verklaringen van de leerling zelf. Het opleidingsniveau van de vader werd daarom niet mee opgenomen. Daardoor waren we genoodzaakt om af te stappen van het oorspronkelijke plan om de SES te berekenen o.b.v. het opleidingsniveau van de beide ouders. Als maatstaf voor de SES geldt daarom uitsluitend het opleidingsniveau van de moeder.

### 3.3.5 *Prentenboeken*

Een lijst met 70 prentenboeken werd samengesteld. Omdat er geen kwaliteitslabel bestaat voor prentenboeken, deden we voor de samenstelling van deze lijst, een beroep op de deskundigheid van *Stichting Lezen*. In dit onderzoek werd enkel voorgelezen uit boekjes van deze lijst. De lijst vindt u terug in Bijlage 3.

### 3.3.6 *Draaiboek voor leerkrachten*

Om de validiteit van dit het quasi-experiment te verhogen, werden alle leerkrachten op voorhand grondig ingelicht over het verloop van dit onderzoek. Dit gebeurde tijdens een infomoment op de school. Daarnaast werd het onderzoek volledig uitgeschreven in een draaiboek voor de leerkrachten. Daarin werden onder andere de lessen volledig uitgeschreven.



Ook de instructie voor de leerlingen bij de verschillende vragenlijsten staat hierin woordelijk beschreven. Dit draaiboek werd voor het onderzoek volledig doorgenomen en uitgetest door een leerkracht die niet deelnam aan het onderzoek zelf. Zij gaf de lessen rond voorlezen. Die werden door ons geobserveerd en nadien met de leerkracht besproken in functie van de duidelijkheid en leesbaarheid van het draaiboek.

Dit draaiboek vindt u terug in Bijlage 3.

## 3.4 STATISTISCHE VERWERKING VAN DE GEGEVENS

### 3.4.1 Databestand

Met de verkregen data uit de herhaalde metingen, werd in SPSS een '*person-period data set*' (Singer & Willet, 2003, p. 17) gecreëerd. Dit is een *time-structured* bestand waarin elke respondent verschillende rijen of records heeft, één voor elk meetmoment. Dit levert voor onze 320 respondenten na vier meetmomenten 1280 rijen of records op.

### 3.4.2 Variabelen

Het instrument dat peilde naar de positieve leesomgeving van de leerlingen (PRE), werd in het kader van dit onderzoek ontworpen. De beperkte tijd waarin dit onderzoek werd opgezet en plaatsvond, bood ons niet de tijd om het instrument aan een proeftest te onderwerpen. Met een principale componentenanalyse (PCA) - op basis van onze gegevens uit het quasi-experiment - gingen we op zoek naar een factoroplossing voor de variantie over de tien manifeste variabelen heen. Analyses met meerdere onderliggende constructen leverden weinig resultaat op. Daarom werd geopteerd voor een schaal met slechts 1 onderliggende latente variabele. Omdat de items PRE6 en PRE8 hierbij onder de .30 laadden, werden zij uit de schaal verwijderd. De overige acht items werden in dit instrument *PRE* weerhouden. De resultaten van deze PCA zijn terug te vinden in Bijlage 9.

Voor de andere schalen (de RAS met de drie subschalen ENJOY, INDIVDEV, UTIL; en de LAS) werden de negatief geformuleerde items eerst positief gecodeerd. Cronbach's alpha's werden vervolgens berekend om de betrouwbaarheid van de verschillende schalen na te gaan. Bijlage 9 bevat de resultaten van deze betrouwbaarheidsanalyses.

Somscores werden daarna aangemaakt. Deze somscores bij de subschalen van de RAS zijn het gemiddelde van de valide scores op de 11 items, met een minimum van 5 valide scores. Bij de PRE is deze somscore het gemiddelde van de valide scores op de 8 items, met een minimum van 4 valide scores. Een minimum van 20 valide scores werd gebruikt om de somscores te berekenen voor de 27 items van de LAS.

Ook andere variabelen ondergingen bewerkingen. Die worden beschreven in Bijlage 9.

De beschrijvende statistieken van zowel de afhankelijke als de onafhankelijke variabelen zijn in eveneens in Bijlage 9 opgenomen.

### 3.4.3 Opbouw van de modellen voor multilevelanalyse

Om een antwoord te krijgen op de onderzoeksvragen, werd met dit databestand een multilevelanalyse in MLwiN<sup>5</sup> uitgevoerd. Het opbouwen van een hiërarchisch *multilevel model for change* stelde ons in staat om zowel verschillen tussen individuen als verandering in individuen in onze populatie te verklaren en te voorspellen voor elk van de vier afhankelijke variabelen (ENJOY, UTIL, INDIVDEV, LAS). Verder maakte het ons mogelijk om verschillen tussen scholen na te gaan. Dit gebeurde door het bouwen van een aantal submodellen. Een level-1-model beschrijft hoe individuen veranderen over de tijd, een level-2-model beschrijft hoe deze veranderingen verschillen tussen individuen (Bryk & Raudenbush, 1987; Rogosa & Willett, 1985 in Singer & Willet, 2003).

Het nulmodel, ook *unconditional means model* genoemd (Singer & Willet, 2003), berekent het algemeen gemiddelde en de variantie van de afhankelijke variabele op de drie niveaus: tijd (level1), individu (level2) en school (level3). In dit model is het geschatte gemiddelde van minder betekenis. Interessanter zijn de schattingen van de varianties. Volgende vergelijking vat het nulmodel samen:

$$Y_{ijk} = \beta_0 + v_{0k} + u_{0jk} + e_{0ijk}$$

waarin  $v_{0k}$  staat voor de variantie tussen scholen (*between schools*),  $u_{0jk}$  voor de variantie tussen leerlingen in scholen (*between persons*) en  $e_{0ijk}$  voor de variantie door de tijd in individuele leerlingen in scholen (*within-person*).

Het nulmodel stelt ons daarnaast in staat om de ICC ( $=\rho$ )<sup>6</sup> te berekenen. Dit is het deel van de totale variantie in Y dat toe te schrijven is aan verschillen tussen individuen. Volgende formule geeft deze berekening weer:

$$\rho = \frac{\sigma_0^2}{\sigma_0^2 + \sigma_\epsilon^2} \quad (\text{Singer \& Willet, 2003, p. 96})$$

Omdat bij de analyses voor geen van de vier afhankelijke variabelen een significante variantie op schoolniveau kon worden vastgesteld (zie hiervoor hoofdstuk 4), werd in de verdere modellen

---

5 Rasbash, J., Charlton, C., Browne, W.J., Healy, M. and Cameron, B. (2009) *MLwiN Version 2.10* Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol.

<sup>6</sup> ICC = population intraclass correlation coefficient

geen rekening gehouden met dit schoolniveau en werden enkel nog level1 (tijd) en level2 (individu) opgenomen.

De volgende stap in de uitbouw van het model is het opnemen van de tijd (TIME-1) als enige voorspeller. Dit model wordt daarom het *unconditional growth model* genoemd.

Aan de hand van dit model kunnen de *pseudoR<sup>2</sup>-statistieken* worden berekend. Dit *unconditional growth model* dient dus als basis voor de berekening van de hoeveelheid onverklaarde variantie die proportioneel vermindert door toevoegen van een of meerdere voorspellende variabelen in verdere submodellen (Singer & Willet, 2003).  $R^2_e$  geeft het deel van de *within-person*-variantie in Y weer dat lineair wordt verklaard door de tijd. Deze werd berekend aan de hand van volgende formule:

$$Pseudo R_e^2 = \frac{\hat{\sigma}_\varepsilon^2(\text{unconditional means model}) - \hat{\sigma}_\varepsilon^2(\text{unconditional growth model})}{\hat{\sigma}_\varepsilon^2(\text{unconditional means model})}$$

(Singer & Willet, 2003, p. 103)

$R^2_o$  geeft het deel van de *between-person*-variantie in het intercept weer dat wordt verklaard door toevoeging van een of meer verklarende variabelen.  $R^2_1$  geeft op zijn beurt weer welk deel van de *between-person*-variantie in de slope dat verklaard wordt door toevoegen van een of meer variabelen. Zij werden berekend aan de hand van volgende formule:

$$Pseudo R_\zeta^2 = \frac{\hat{\sigma}_\zeta^2(\text{unconditional growth model}) - \hat{\sigma}_\zeta^2(\text{subsequent model})}{\hat{\sigma}_\zeta^2(\text{unconditional growth model})}$$

(Singer & Willet, 2003, p. 104)

In de tabellen in Bijlage 11 worden –indien van toepassing–  $R^2_e$ ,  $R^2_o$  en  $R^2_1$  weergegeven.

Het programma wordt vervolgens als voorspeller toegevoegd aan het model. Dit model berekent of er een significant verschil is tussen de scores van de experimentele groep en de controlegroep bij aanvang (in het intercept) en in de tijd (in de slope). Dit model geeft ons met andere woorden een antwoord op de vraag of de experimentele en controlegroep significant van elkaar verschillen en of het programma een effect heeft gehad (OV3).

Tot slot worden de verschillende verklarende variabelen zowel aan het *intercept* als aan de *slope* van het model toegevoegd: het geslacht (meisje), de positieve leesomgeving (PRE), het cultureel kapitaal (CultCap), de SES (Opl\_M\_laag) en de thuistaal (TT\_TuMaAr).

In het beste model, het *tentative 'final' model*, worden tenslotte die voorspellers weerhouden die significant zijn. De schattingen uit dit model en de *pseudoR<sup>2</sup>-statistieken* helpen ons bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen OV1 en OV2. De schattingen in het *intercept* leren ons

hoe de leesattitude van onze populatie is en welke invloed de verschillende controlevariabelen daarin hebben. De schattingen van de *slope* vertellen ons hoe die leesattitude verandert in de tijd en wat daarin de invloed van de controlevariabelen is. De *pseudoR<sup>2</sup>-statistieken* geven ons als het ware een idee van 'het gewicht' van de controlevariabelen in het verklaren van (de verandering van) de leesattitude.



## 4 RESULTATEN

### 4.1 UNCONDITIONAL MEANS MODEL (MODEL A)

Tabel 1 geeft de resultaten weer van de unconditional means models op drie niveaus.

In deze unconditional means models stellen we vast dat er voor onze vier afhankelijke variabelen variantie is in de tijd (level1) en tussen individuen (level2). Variantie in de tijd wil zeggen dat de score van de leerling verandert in de loop van het onderzoek. Variantie tussen individuen betekent dat we verschillen vaststellen tussen leerlingen onderling. Op schoolniveau (level3) is de variantie nergens significant. De gemiddelde score verschilt dus niet tussen scholen. Dit betekent dat het voor wat betreft de leesattitude van een leerling niet uitmaakt op welke school hij of zij zit. Scholen beïnvloeden dus de leesattitude van hun leerlingen in dezelfde mate. We kunnen dus stellen dat verschillen in gemiddeldes tussen scholen, niet het gevolg zijn van de school zelf maar dat die kunnen verklaard worden door de aard van haar leerlingenpopulatie. We komen hierop terug bij de bespreking van de D-modellen.

*Tabel 1: Resultaten voor het fitten van de unconditional means models op drie niveaus. Het schoolniveau is niet significant.*

		RAS						LAS	
		ENJOY		UTIL		INDIVDEV			
		Estimate	S.E.	Estimate	S.E.	Estimate	S.E.	Estimate	S.E.
<b>Fixed effects</b>									
Initial status, $\pi_{0i}$									
	Intercept	2.740**	0.046	2.932**	0.021	2.446**	0.049	0.610**	0.017
<b>Variance components</b>									
Level 1	Within-person	0.087**	0.004	0.078**	0.006	0.107**	0.009	0.010	0.000
Level 2	Between persons	0.498**	0.042	0.103**	0.012	0.141**	0.016	0.087**	0.007
Level 3	Between schools	0.004	0.009	0.000	0.000	0.016	0.010	0.000	0.001

\* $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.001$

Dit model voorspelt de gemiddelde score en varianties voor ENJOY (n=1186), UTIL (n=614), INDIVDEV (n=614) en LAS (n=1180) als een functie van tijd (TIME-1) (op level1) in leerlingen (ID) (op level2) in scholen (SCHOOL) (op level3)

Voor de exacte schattingen van het *unconditional means models* op twee niveaus verwijzen we naar Tabel 2. Omdat de drie subschalen van de RAS op identieke wijze worden berekend, kunnen we de varianties vergelijken. Vergelijken met de LAS is echter niet mogelijk. Deze vergelijking tussen ENJOY, UTIL en INDIVDEV leert ons dat de variantie voor elk van deze drie variabelen groter is tussen leerlingen dan de variantie in leerlingen. Vooral de variantie tussen leerlingen voor ENJOY is groot. Als we bij de LAS kijken naar de schattingen van de varianties valt ook daar

het grote verschil op tussen de variantie op level 1 en 2. Zowel bij ENJOY als bij de LAS zullen leerlingen onderling dus sterk van elkaar verschillen. Ter aanvulling geven we hier de ICC: het deel van de totale variantie in de score dat we kunnen toeschrijven aan verschillen tussen leerlingen. Die bedraagt voor ENJOY 85,2%, voor UTIL 56,9%, voor INDIVDEV 59% en voor LAS 89,7%.

Tabel 2: Resultaten voor het fitten van de unconditional means models op twee niveaus (model A) voor de vier afhankelijke variabelen

		RAS						LAS	
		ENJOY		UTIL		INDIVDEV			
		Estimate	S.E.	Estimate	S.E.	Estimate	S.E.	Estimate	S.E.
<b>Fixed effects</b>									
Initial status, $\pi_{0i}$									
	Intercept	2.739**	0.041	2.932**	0.021	2.453**	0.026	0.610**	0.017
<b>Variance components</b>									
Level 1	Within-person	0.087**	0.004	0.078**	0.006	0.107**	0.009	0.010	0.000
Level 2	Between persons	0.502**	0.042	0.103**	0.012	0.154**	0.017	0.087**	0.007

\* $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.001$

Dit model voorspelt de gemiddelde score voor ENJOY (n=1186), UTIL (n=614), INDIVDEV (n=614) en LAS (n=1180) als een functie van tijd (TIME-1) (op level1) in leerlingen (ID) (op level2).

#### 4.2 MODEL MET ONGECONTROLEERDE EFFECTEN VAN HET LEESBEVORDERINGSPROGRAMMA (MODEL C)

Door het programma in het model te plaatsen, krijgen we een algemeen beeld van de leesattitude van onze leerlingen in het zesde leerjaar en hoe die verandert in de tijd(OV1). Bij het begin van het onderzoek zien we een gemiddelde score van 2.843 op ENJOY, 2.915 op UTIL en 0.624 op de LAS. Voor deze drie variabelen stellen we bij het begin van dit onderzoek (pretest) geen significante verschillen vast tussen onze leerlingen van de controlegroep en de experimentele groep. Voor ENJOY, UTIL en de LAS starten beide groepen op basis van gelijke gemiddelde scores. Voor INDIVDEV merken we wel een significant verschil tussen beide groepen. De leerlingen die zullen deelnemen aan het programma scoren bij de pretest gemiddeld 2.384 (2.502-0.118) op INDIVDEV. We spreken van een positieve attitude bij de RAS vanaf 2.5; bij de LAS vanaf 0.5. De gemiddelde leesattitude van onze populatie kunnen we bij de start als gematigd positief omschrijven voor ENJOY, UTIL en de LAS. Voor INDIVDEV krijgen we een ander beeld. Met een score van 2.502 haalt de controlegroep nipt de grens. Voor deze groep is deze score dus niet negatief, maar ook niet uitgesproken positief. Voor de experimentele groep is die wel negatief (2.384).

Voor wat betreft de verandering in de tijd, komen we tot volgende vaststellingen. Het gemiddelde leesplezier (ENJOY) zien we afnemen in de loop van het onderzoek. De scores voor UTIL, INDIVDEV en de LAS blijven ongewijzigd; ze dalen noch stijgen.

In dit model krijgen we ook het effect van 'Voorleeskriebels' te zien (OV3). De experimentele groep scoort bij elke afname gemiddeld 0.033 punten hoger op ENJOY. Waar we voor de gemiddelde leerling uit de controlegroep bij elke volgende meting een daling van 0.061 optekenen voor ENJOY, scoren onze leerlingen bij elk volgend meetmoment gemiddeld 0,028 lager. Dit betekent dat een gemiddelde leerling uit de controlegroep op het einde van het onderzoek 2.660 [2.843-(3\*0.061)] scoort op ENJOY. Een gemiddelde leerling uit de experimentele groep scoort bij de laatste afname gemiddeld 2.759 [2.843+ (3\*-0.061)+(3\*0.033)]. Het gemiddelde leesplezier neemt af, maar blijft gematigd positief. Het leesbevorderingsprogramma kan niet voorkomen dat het leesplezier afneemt, het kan de afname wél gedeeltelijk opvangen.

Tabel 3: Resultaten voor het fitten van het model met ongecontroleerde effecten (model C) van het Leesbevorderingsprogramma voor de vier afhankelijke variabelen

		RAS						LAS		
		ENJOY		UTIL		INDIVDEV				
Parameter		Estimate	S.E.	Estimate	S.E.	Estimate	S.E.	Estimate	S.E.	
<b>Fixed effects</b>										
Initial status, $\pi_{0i}$										
Intercept	$\gamma_{00}$	2.843**	0.058	2.915**	0.032	2.502**	0.037	0.624**	0.024	
Programma	$\gamma_{01}$					-0.118*	0.051			
Rate of change, $\pi_{1i}$										
Intercept	$\gamma_{10}$	-0.061**	0.013							
Programma	$\gamma_{11}$	0.033*	0.017 <sup>1</sup>							
<b>Variance components</b>										
Level 1	Within-person, $\epsilon_{ij}$	$\sigma^2_{\epsilon}$	0.067**	0.004						
Level 2	In initial status, $\zeta_{0i}$	$\sigma^2_0$	0.459**	0.040	0.149**	0.012	0.204**	0.016	0.079**	0.007
	In rate of change, $\zeta_{1i}$	$\sigma^2_1$	0.010**	0.002	0.017**	0.001	0.023**	0.002		
	Covariance between $\zeta_{0i}$ and $\zeta_{1i}$	$\sigma_{01}$	0.009	0.006	-0.015**	0.003	-0.017**	0.004	0.002*	0.001

\* $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.001$

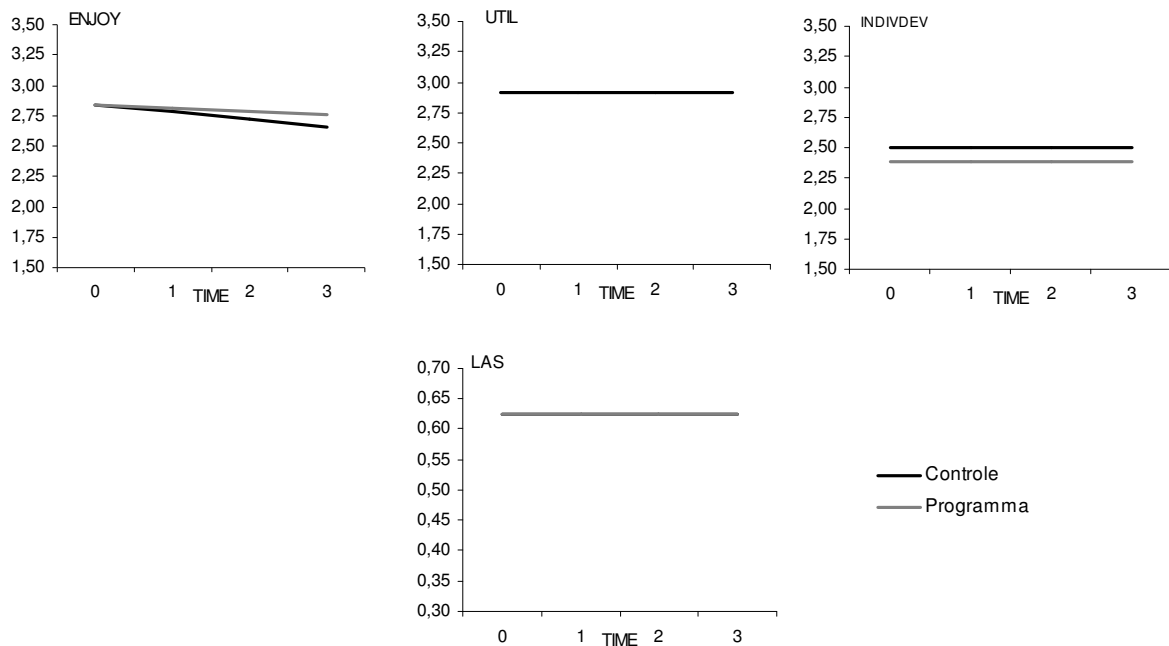
<sup>1</sup>  $t = 0.033/0.017 = 1.94$ . We passen de significantie regel hier iets minder streng toe. Dit kan hier zonder probleem omdat de significantie toeneemt in het volgende model; daar stijgt de  $t$ -waarde voor *Programma* boven de 1.96.

Deze C-modellen voorspellen de score voor ENJOY (n=1186), UTIL (n=614), INDIVDEV (n=614) en LAS (n=1180) als een functie van *Time-1* (op level 1) en het leesbevorderingsprogramma (Programma) (op level 2). Significante schattingen zijn weergegeven.

Het programma heeft geen significant effect voor UTIL en INDIVDEV. Ook voor de LAS kunnen we geen significante verschillen meten tussen de controlegroep en experimentele groep na

toevoegen van programma. Op basis van de scores op de LAS kunnen we dus niet vaststellen dat deelname aan het leesbevorderingsprogramma een positieve invloed heeft op de leesattitude van de leerlingen.

De invloed van het programma op elk van de vier afhankelijke variabelen wordt visueel voorgesteld in Figuur 3.



*Figuur 3: Invloed van het programma op de afhankelijke variabelen*

### 4.3 MODEL MET GECONTROLEERDE EFFECTEN VAN HET LEESBEVORDERINGSPROGRAMMA (MODEL D)

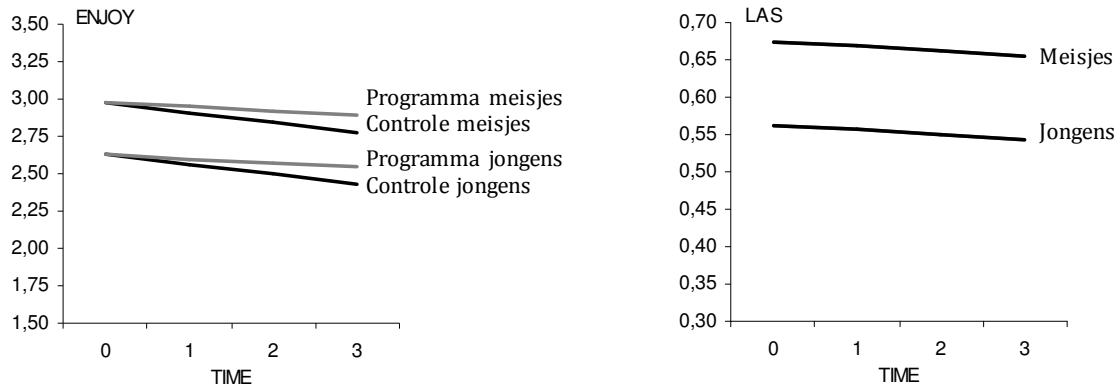
De modellen met de gecontroleerde effecten geven een antwoord op OV2. Tabel 4 bevat de resultaten van deze modellen.

#### 4.3.1 Geslacht

Zoals verwacht houden meisjes gemiddeld meer van lezen voor hun plezier dan jongens. Hun score ligt voor ENJOY 0,347 hoger. Uit model D blijkt verder dat onze daling in de tijd zowel geldt voor jongens als voor meisjes en in dezelfde mate. Meisjes scoren ook hoger dan jongens op de LAS (0,112).

De invloed van het geslacht op deze beide afhankelijke variabelen wordt visueel voorgesteld in Figuur 4.

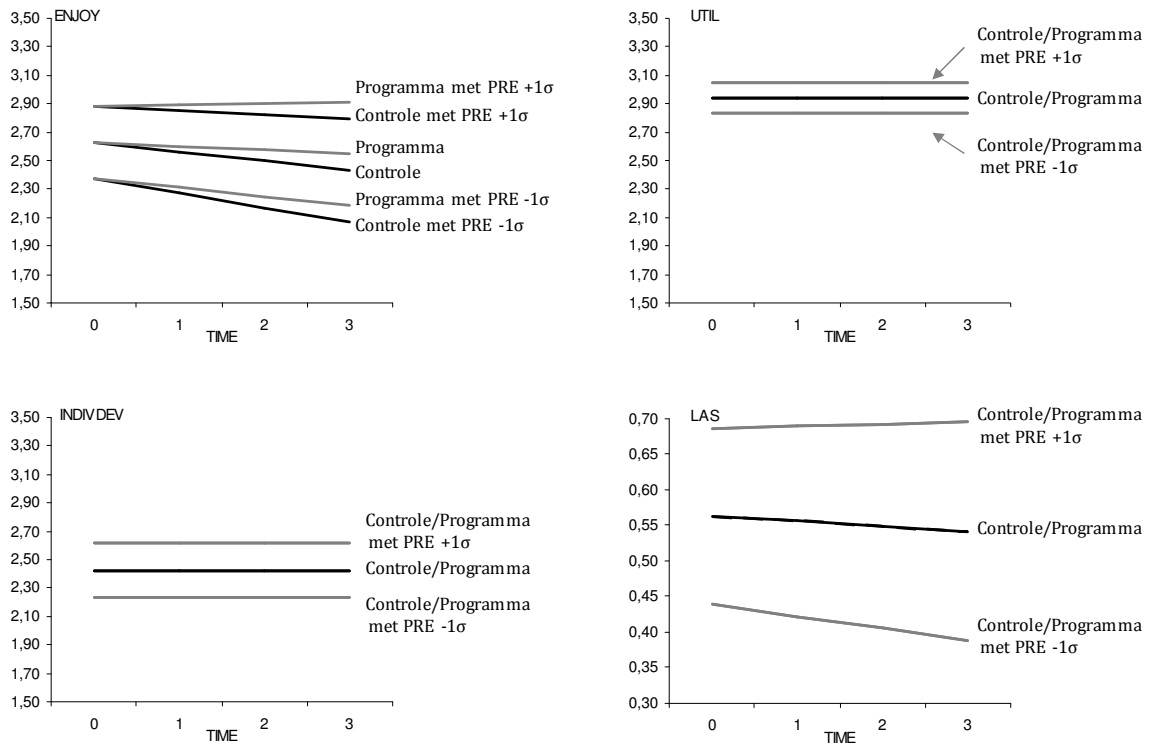




Figuur 4: Invloed van het geslacht

#### 4.3.2 Positive Reading Environment

We merken een positief lineair verband tussen PRE en elk van onze vier onafhankelijke variabelen. De gemiddelde score op ENJOY neemt toe met 0,253 indien een leerling voor PRE één standaarddeviatie hoger dan gemiddeld scoort. PRE heeft daarbij ook een invloed op de evolutie in de tijd. Bij leerlingen die voor PRE één standaarddeviatie hoger scoren dan gemiddeld, zien we dat de daling van de score voor ENJOY minder sterk is: zij neemt af met slechts 0,027. Bij leerlingen die voor PRE één standaarddeviatie lager scoren dan gemiddeld, zien we net het omgekeerde. Bij hen is de daling voor ENJOY dus sterker. Kinderen die een standaarddeviatie hoger (lager) dan gemiddeld scoren op PRE, scoren 0,110 hoger (lager) op UTIL. Ook voor INDIVDEV zien we een positieve invloed van de positieve leesomgeving thuis. Per standaarddeviatie die een leerling hoger (lager) dan gemiddeld scoort op PRE, zien we de score voor INDIVDEV toenemen (afnemen) met 0,194. Ook op de LAS heeft PRE een significante invloed. Wie één standaarddeviatie hoger of lager dan gemiddeld scoort op PRE, scoort 0,124 hoger of lager op deze schaal. Een hoge score op PRE kan bovendien de negatieve invloed van de tijd op de score opvangen. Per standaarddeviatie dat een leerling hoger scoort op PRE, zal de score op de LAS 0,01 minder afnemen door de tijd dan een leerling met een gemiddelde PRE. Het effect van de PRE op de vier afhankelijke variabelen wordt visueel voorgesteld in Figuur 5.

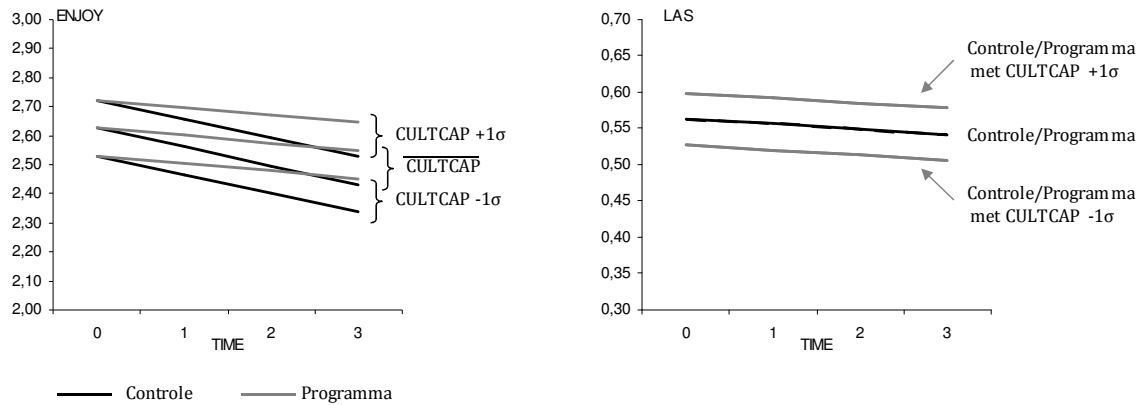


*Figuur 5: Invloed van de Positive Reading Environment*

### 4.3.3 Cultureel Kapitaal

Cultureel Kapitaal (CULTCAP) beïnvloedt de gemiddelde score op ENJOY. Scoort hij of zij op CULTCAP één standaarddeviatie hoger (lager) dan het gemiddelde, dan neemt de score voor ENJOY toe (af) met 0,096. We zien ook een significante invloed van CULTCAP op de LAS. De score op de LAS verhoogt of verlaagt met 0,036 als één standaarddeviatie hoger of lager wordt gescoord op CULTCAP. CULTCAP heeft t geen invloed op UTIL en INDIVDEV.

De invloed van het Cultureel Kapitaal op deze beide afhankelijke variabelen wordt visueel voorgesteld in Figuur 6.



*Figuur 6: Invloed van het Cultureel Kapitaal*

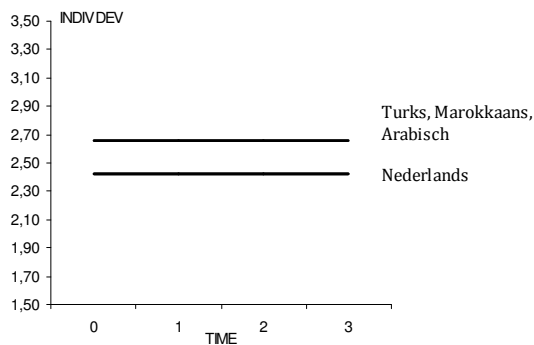
#### 4.3.4 Socio-economische Status

SES heeft op geen enkele van de vier afhankelijke variabelen een significante invloed.

#### 4.3.5 Thuistaal

We zien enkel een significante invloed van de thuistaal op de schaal INDIVDEV. Leerlingen die thuis Turks, Marokkaans of Arabisch spreken, scoren gemiddeld 0,233 hoger op INDIVDEV dan kinderen met thuistaal Nederlands. Hieruit kunnen we besluiten dat allochtone gezinnen meer dan autochtone gezinnen lezen zien als een middel om jezelf te ontwikkelen.

De invloed van de thuistaal op INDIVDEV wordt visueel voorgesteld in Figuur 7.



*Figuur 7: Invloed van de thuistaal*

#### 4.3.6 Variantie

Bij alle variabelen zien we de between-persons variantie afnemen (zie Bijlage 9). Deze gecontroleerde modellen (tentative 'final' model) verklaren 35,9% van de variantie tussen leerlingen voor ENJOY, voor UTIL is dat 9,3%, voor INDIVDEV 15,9% en voor de LAS 36,3%.

Tabel 4: Resultaten voor het fitten van het model met gecontroleerde effecten (model D, tentative 'final' model) van het Leesbevorderingsprogramma voor de vier afhankelijke variabelen

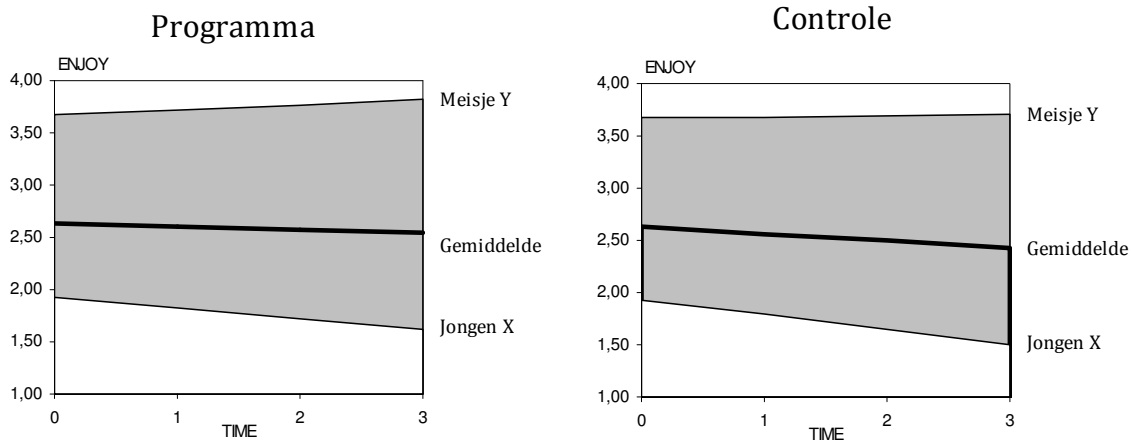
		RAS						LAS		
		ENJOY		UTIL		INDIVDEV				
Parameter		Estimate	S.E.	Estimate	S.E.	Estimate	S.E.	Estimate	S.E.	
<b>Fixed effects</b>										
Initial status, $\pi_{0i}$										
Intercept	$\gamma_{00}$	2.627**	0.048	2.939**	0.022	2.426**	0.025	0.563**	0.020	
Programma	$\gamma_{01}$									
Meisje	$\gamma_{02}$	0.347**	0.066					0.112**	0.027	
PRE	$\gamma_{03}$	0.253**	0.040	0.110**	0.020	0.194**	0.023	0.124**	0.016	
CultCap	$\gamma_{04}$	0.096*	0.038					0.036*	0.016	
TT_TuMaAr	$\gamma_{05}$					0.233*	0.097			
Opl_M_laag	$\gamma_{06}$									
Rate of change, $\pi_{1i}$										
Intercept	$\gamma_{10}$	-0.065**	0.012					-0.007*	0.003	
Programma	$\gamma_{11}$	0.039*	0.017							
Meisje	$\gamma_{12}$									
PRE	$\gamma_{13}$	0.038**	0.009					0.010**	0.003	
CultCap	$\gamma_{14}$									
TT_TuMaAr	$\gamma_{15}$									
Opl_M_laag	$\gamma_{16}$									
<b>Variance components</b>										
Level 1	Within-person, $\epsilon_{ij}$	$\sigma^2_{\epsilon}$	0.066**	0.004	0.000	0.000	0.000	0.000	0.008**	0.001
Level 2	In initial status, $\zeta_{0i}$	$\sigma^2_0$	0.295**	0.028	0.136**	0.011	0.175**	0.015	0.051**	0.005
	In rate of change, $\zeta_{1i}$	$\sigma^2_1$	0.008**	0.002	0.017**	0.001	0.024**	0.002	0.001	0.000
	Covariance between $\zeta_{0i}$ and $\zeta_{1i}$	$\sigma_{01}$	-0.001	0.005	-0.018**	0.003	-0.022**	0.004	0.000	0.001

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.001$

Deze D-modellen voorspellen de score voor ENJOY (n=1126), UTIL (n=593), INDIVDEV (n=593) en LAS (n=1120) als een functie van de tijd (*Time-1*) (op level 1) en het leesbevorderingsprogramma (*Programma*) (op level 2). Significante schattingen zijn weergegeven.

Figuur 8 toont tenslotte de imaginaire gegevens voor 2 leerlingen *Jongen X* en *Meisje Y* samen met het gemiddelde verloop. *Jongen X* is een leerling met een zeer zwakke leesomgeving thuis (twee standaarddeviaties lager dan gemiddeld) en een lage waarde voor Cultureel Kapitaal (ook twee standaarddeviaties lager dan gemiddeld). *Meisje Y* heeft naast het voordeel van haar geslacht ook nog een zeer positieve leesomgeving thuis (twee standaarddeviaties hoger dan gemiddeld) en een hoog Cultureel Kapitaal (twee standaarddeviaties hoger dan gemiddeld). De grafiek links toont de resultaten indien deze leerlingen in de experimentele groep zitten. De rechter grafiek geeft hetzelfde weer indien zij tot de controlegroep behoren.

De gekleurde oppervlakte in deze figuur suggereert als het ware de individuele trajecten van verschillende leerlingen binnen hun respectieve groep.



Figuur 8: Effect van inter-individuele verschillen tussen 2 hypothetische leerlingen uit de controle en experimentele groep

#### 4.4 BEPERKINGEN EN SUGGESTIES VOOR VERVOLGONDERZOEK

We komen hier nog even terug op onze vaststelling dat verschillen in gemiddeldes tussen scholen, niet het gevolg zijn van de school zelf maar dat die kunnen verklaard worden door de aard van de leerlingenpopulatie. Scholen met een meerderheid aan leerlingen die hoog scoort op PRE en SES, zullen een gemiddelde schoolscore halen die hoger ligt dan het gemiddelde van een school met leerlingen waarvan de PRE en SES veel minder gunstig is. In dit onderzoek stelden we dus vast dat scholen van elkaar verschillen voor zover hun leerlingenpopulaties ook van elkaar verschillen. Kan de school dan geen verschil maken voor wat betreft de leesattitude? Wij hopen van wel, al konden we dit hier niet vaststellen.

Daarnaast willen we nog bedenking formuleren bij de gebruikte instrumenten.

Omdat bij de *LeesAttitudeSchaal* ((Aarnoutse, 1993) het accent grotendeels ligt op leesplezier, liggen ook de resultaten grotendeels in dezelfde lijn als onze resultaten op de subschaal 'leesplezier' van de *RAS*. Meisjes scoren gemiddeld hoger dan jongens; *cultureel kapitaal* en *positieve leesomgeving* hebben een positief effect. Net zoals bij 'leesplezier' zien we een afname van de leesattitude in de tijd. Het effect van het leesbevorderingsprogramma op de leesattitude konden we echter met de *LAS* niet vaststellen. De reden hiervoor moeten we wellicht zoeken bij het instrument zelf, meer bepaald in de zeer beperkte antwoordmogelijkheden. Leerlingen kunnen de vragen uitsluitend beantwoorden met 'ja' of 'neen'. Dit heeft ongetwijfeld tot gevolg dat kleine veranderingen in de leesattitude met dit instrument niet kunnen gemeten worden. Omdat attitudes nu eenmaal niet zo eenvoudig te veranderen zijn, zijn we van mening dat de *LAS*

als dusdanig niet geschikt is als instrument om verandering vast te stellen in het kader van effectonderzoek.

Voor het eerst werd in Vlaanderen en Nederland gebruik gemaakt van de Reading Attitude Scale (Teale, 1980) om de leesattitude van leerlingen op het einde van de basisschool in kaart te brengen. Bijkomend onderzoek met dit instrument in het zesde leerjaar zou het mogelijk maken om onze bevindingen te nuanceren of te bevestigen. Onderzoek in andere klassen helpt dan weer om een vollediger beeld te krijgen van de leesattitude van onze Vlaamse jeugd.

## 5 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Met dit quasi-experimenteel onderzoek wensten we bij te dragen tot het wegwerken van het tekort aan onderzoek op het vlak van *effectonderzoek* m.b.t. leesbevorderingsprogramma's voor het basisonderwijs. We onderzochten hierbij de leesattitude van leerlingen in het zesde leerjaar en hoe die verandert in de tijd (OV1). Verder onderzochten we de invloed van het geslacht, de thuistaal, de SES, het cultureel kapitaal en de positieve leesomgeving op de leesattitude en haar verandering in de tijd (OV2). Ten slotte gingen we na wat het effect was van het leesbevorderingsprogramma '*Voorleeskriebels*' op die leesattitude (OV3).

De literatuurstudie leerde ons dat de leesattitude multi-dimensioneel is. Ze omvat naast 'lezen voor de individuele ontwikkeling' en 'lezen voor het nut' ook 'leesplezier' (Lewis & Teale, 1980). Dit leesplezier speelt een belangrijke rol binnen het leesbevorderingsprogramma. We kozen daarom twee psychometrische instrumenten waarmee we onder andere dit leesplezier in kaart konden brengen: de *ReadingAttitudeScale (RAS)* (Teale, 1980) en de *LeesAttitudeSchaal (LAS)* (Aarnoutse, 1993). Op basis van multilevelanalyse kwamen we tot volgende vaststellingen.

Gemiddeld genomen is de leesattitude van de leerlingen in het zesde leerjaar positief voor de subschalen 'leesplezier' en 'lezen voor het nut' van de *RAS*. Voor de subschaal 'lezen voor de individuele ontwikkeling' is ze licht negatief. We zien een significante daling van de leesattitude in de tijd. Deze daling van de leesattitude moeten we uitsluitend toeschrijven aan een daling van de score op de subschaal 'leesplezier'. De scores op 'lezen voor het nut' en 'lezen voor de individuele ontwikkeling' veranderen niet in de loop van het onderzoek. Zij lijken dus meer stabiel in de tijd.

We stellen een grote variantie vast op leerlingniveau. Leerlingen verschillen dus sterk van elkaar. Voor leesplezier zijn de verschillen het grootst. De verschillen kunnen we ten dele verklaren door volgende variabelen.

Het *geslacht* heeft een significante invloed op het 'leesplezier'. Meisjes scoren hiervoor gemiddeld hoger dan jongens. De daling in het leesplezier is voor beide geslachten gelijk. We vonden geen bewijs dat het leesplezier er bij jongens meer op achteruit gaat dan bij meisjes. Ons onderzoek bevestigt wel hoe cruciaal een positieve leesomgeving is voor de leesattitude van kinderen. Die *positieve leesomgeving* heeft om te beginnen een positieve invloed op alle drie de subschalen van de leesattitude. Bovendien speelt de leesomgeving een belangrijke rol in de 'ontlezing'. De achteruitgang in leesplezier is minder groot bij kinderen met een positieve leesomgeving. Ook het *cultureel kapitaal* heeft een positief effect op het leesplezier. Leerlingen die hoger scoren op deze variabele, scoren ook hoger op 'leesplezier'. De *thuistaal* is significant voor de subschaal 'lezen voor de individuele ontwikkeling'. Leerlingen die thuis Turks, Marokkaans of Arabisch

spreken, scoren op 'lezen voor de individuele ontwikkeling' significant hoger dan kinderen uit een Nederlandstalig gezin. Dit bevestigt onze hypothese dat in gezinnen waar Turks, Marokkaans of Arabisch wordt gesproken, meer dan in Nederlandstalige gezinnen de nadruk wordt gelegd op lezen als een belangrijk middel voor de persoonlijke ontwikkeling. Het opleidingsniveau van de moeder (SES) heeft geen significant effect op de leesattitude. Onze hypothese dat kinderen die thuis Turks, Marokkaans of Arabisch spreken of een lage SES hebben, significant lager zouden scoren voor 'leesplezier', zien we niet bevestigd.

De systematische daling van de score op 'leesplezier' in de loop van het onderzoek vinden we opmerkelijk. Het lijkt erop dat de ontleding die zo typisch is voor tieners, hier al aan de gang is.

Kan er iets gebeuren aan deze achteruitgang van het leesplezier?

Ons onderzoek wijst uit dat dit inderdaad mogelijk is. We zien immers dat de leerlingen die deelnamen aan het leesbevorderingsprogramma '*Voorleeskriebels*' een significant minder sterke daling in 'leesplezier' vertonen dan leerlingen die niet deelnamen. Het programma kan niet vermijden dat de leesattitude en meer bepaald het leesplezier van leerlingen er op achteruit gaat. Het kan wél de achteruitgang van het leesplezier en dus de leesattitude gedeeltelijk opvangen. Of met andere woorden: we kunnen de vraag uit de titel van deze scriptie positief beantwoorden.

"Ja, voorlezen leidt tot een betere leesattitude".

In de strijd tegen de achteruitgang van het leesplezier zien we dan ook een belangrijke taak weggelegd voor het onderwijs. Een meer uitgesproken aandacht voor leesplezier, onder andere door het werken met leesbevorderingsprogramma's zoals *Voorleeskriebels*, is een stap in de goede richting. We denken echter dat dergelijke programma's pas maximaal renderen in een school die extra investeert in een leesbeleid met een expliciete aandacht voor het leesplezier naast die voor leesvaardigheden. Daarbij moet ongetwijfeld extra aandacht gaan naar de noden van leerlingen met een negatieve leesattitude en in het bijzonder naar die van jongens, leerlingen die van thuis uit weinig of geen leescultuur meekrijgen en leerlingen met een laag cultureel kapitaal. Dit alles hoeft geen extra taakbelasting te zijn voor de school gezien de *return on investment*. Lezen en leesplezier komen de leerprestaties van alle leerlingen immers ten goede!

Organisaties zoals *Stichting Lezen* kunnen hierin uiteraard een ondersteunende rol spelen.



## REFERENTIES

- Aarnoutse, C. (1993). *Testboekje Woordenschattest Groep 8*. Nijmegen: Berkhout.
- Aarnoutse, C., & van Leeuwe, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure and reading frequency. *Educational Research and Evaluation* , 143-166.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2) , 69-82.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2008). *Leesbevordering en fictie in het basisonderwijs. Een inventaristie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO Nationaal Expertisecentrum voor Leerplanontwikkeling.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., Torsi, S., & Strong, J. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Cook, T., & Campbell, D. (1979). *Quasi-Experimentation. Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- De Graaf, N., De Graaf, P., & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education* , 92-111.
- Dunais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education* , 44-68.
- Ghesquière, R. (1993). *Leesbeesten en kijkcijfers. Onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar*. Averbode: Altiora.
- Guthrie, J., & Alvermann, D. (1999). *Engaged Reading: Processes, Practices, and Policy Implications*. New York: Teachers College Press.
- Hall, C., & Coles, M. (1999). *Children's reading choices*. London: Routledge.
- Kommers, M. J., & Nicolaas, M. (2005). *Zicht op ... literatuureducatie en leesbevordering. Achtergronden, literatuur, lesmethoden, projecten en websites*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland i.s.m. Stichting Lezen.

- Lewis, R., & Teale, W. (1980, 12). Another Look at Secondary School Students' Attitudes Toward Reading. *Journal of Reading Behavior* , pp. 187-201.
- Lewis, R., & Teale, W. (1982). Primary School Students' Attitudes toward Reading. *Journal of Research in Reading* , 113-122.
- McKenna, M., Ellsworth, R., & Kear, D. (1995, 30). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly* , pp. 934-956.
- Merisuo-Storm, T. (2004). What would interest boys? Boys as readers and writers. *Paper presented at the European Conference on Educational Research, University Of Crete, 22-25 September 2004.*
- Nippold, M., Duthie, J., & Larsen, J. (2005, April). Literacy as a Leisure Activity: Free-Time Preferences of Older Children and Young Adolescents. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* , pp. 93-102.
- Ofsted. (2004). *Reading for purpose and pleasure. An evaluation of the teaching of reading in primary schools.* London: Ofsted Publications Centre.
- Otter, M., Schoonen, R., & de Glopper, K. (1997). Televisie kijken en lezen. Het effect van televisiekijken op de leesfrequentie en de leesprestaties in leerjaar 5 tot en met 8 van het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijs Research* , 76-96.
- Piek, K. (1995). *Zoveel lezen we (niet).* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ramaut, G. (1994). Leesgewoonten en leesmotivaties van 8- tot 14-jarigen. Een vergelijkend onderzoek bij autochtone en allochtone kinderen in Vlaanderen. *Spiegel*, 12 , pp. 23-41.
- Rasinski, T., & Fredericks, A. (1991, 44). The second best reading advice to parents. *The reading Teacher* , pp. 438-439.
- Roscigno, V., & Ainsworth-Darnell, J. (1999). Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72 , 158-178.
- Sainsbury, M., & Schagen, I. (2004, 27). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading* , pp. 373-386.
- Singer, J. D., & Willet, J. B. (2003). *Applied Longitudinal Data Analysis. Modeling Change and Event Occurrence.* Oxford: University Press.
- Stalpers, C. (2005). *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek.* Universiteit Utrecht.

Stokmans, M. (2006). Leesattitude: de motor achter leesgedrag?! In D. Schram, & A. (. Raukema, *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. (pp. 269-289). Delft: Eburon.

Teale, W. (1980). Assessing attitudes toward reading: why and how. *Australian Journal of Reading*, 3(2), 86-94.

Teale, W., & Lewis, R. (1980). The Nature of student's attitudes toward reading. Implications for Reading Instruction and Curriculum Development. *Reading into the 80's*, 125-134.

van de Kamp, A., & Aarnoutse, C. (1994, 12). Effect van lessen in leesbevordering. *Spiegel*, pp. 43-60.

van Elsäcker, W., & Verhoeven, L. (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepen. *Pedagogische Studiën*, 117-129.

van Elsäcker, W., & Verhoeven, L. (2003). Leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie van één- en meertalige leerlingen in groep5 en 6. *Pedagogische Studiën*, 127-146.

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

Vanhee, L., Baeten, E., & Van Damme, J. (2007). *PIRLS 2006: Vlaanderen in de wereld*. Opgeroepen op 05 23, 2009, van [ppw.kuleuven.be](http://ppw.kuleuven.be):

<http://ppw.kuleuven.be/pirls/PIRLS%202006%20internationale%20resultaten.pdf>

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2003). *Schooldirect*. Motivatie en positieve leerhouding. Attituderesultaten PISA 2000. Opgeroepen op 04 07, 2009, van.:

<http://www.ond.vlaanderen.be/schooldirect/BL303/PISA-LearnersForLife.htm>

Weems, D., & Rogers, C. (2007, 84). America's Next Top Model: Parent Behaviors That Promote Reading. *Childhood education*, 105-106.

## BIJLAGEN

- Bijlage 1: Uitnodiging naar scholen
- Bijlage 2: Beschrijving van de steekproef
- Bijlage 3: Draaiboek voor leerkrachten
- Bijlage 4: Vragenlijst 1-A: Lees- en Voorleesattitude (uitgebreid)
- Bijlage 5: Vragenlijst 1-B: Lees- en Voorleesattitude (verkort)
- Bijlage 6: Vragenlijst 2: Cultureel Kapitaal en Positive Reading Environment
- Bijlage 7: Vergelijking tussen de items van het instrument Cultureel Kapitaal en de items uit de beide instrumenten waarop het is gebaseerd
- Bijlage 8: Aspecten van een positieve leesomgeving volgens Weems en Rogers (2007) en Rasinski en Fredericks (1991) als basis voor de items van het instrument Positive Reading Environment (PRE)
- Bijlage 9: Resultaten van de PCA en betrouwbaarheidsanalyse van de schaal PRE
- Bijlage 10: Omschrijving en beschrijving van de variabelen
- Bijlage 11: Resultaten van de multilevel modellen



*BIJLAGE 1: UITNODIGING NAAR SCHOLEN*



## **Onderzoek naar leesattitude en leesbevordering bij leerlingen in het zesde leerjaar**

Geachte

Scholen leveren heel wat inspanningen om hun leerlingen aan te zetten tot lezen. Zo startten wij op de basisschool waar ik jaren les gaf een voorleesproject waarbij de leerlingen uit het zesde leerjaar voorlezen aan de kleuters. Het waren telkens fijne kwartiertjes waar zowel kleuters als leerlingen van genoten. Als leerkracht in het zesde leerjaar was het voor mij bijzonder boeiend om te zien hoe ernstig mijn leerlingen dit voorlezen opnamen en hoe zij hierbij ongekende vaardigheden en talenten toonden. Toch bleven voor mij een aantal vragen onbeantwoord. Onderzoek toont aan dat voorlezen zeer verrijkend is voor kleuters, maar wat bracht deze activiteit mijn leerlingen bij? Kon een dergelijke positieve voorleeservaring een positieve invloed hebben op hun leesattitude en leesgedrag? Kregen zij hierdoor meer zin om zelf te gaan lezen? Wetenschappelijk onderzoek kan een antwoord bieden op deze vragen. Daarom zou ik, in het kader van mijn masterthesis aan de Universiteit Antwerpen, graag een experiment uitvoeren rond lezen en voorlezen bij leerlingen van het zesde leerjaar.

Beschikt uw school over ten minste twee klassen zesde leerjaar en ten minste drie kleuterklassen, dan wil ik u graag uitnodigen tot deelname aan dit onderzoek.

### **Wat is het doel van het onderzoek?**

In dit onderzoek willen wij nagaan wat het effect is van voorlezen op de leesattitude van leerlingen uit het zesde leerjaar.

Concreet betekent dit dat leerlingen uit één zesde leerjaar (de experimentele groep) in de periode tussen de kerst- en krokusvakantie een viertal keer zullen voorlezen aan kleuters. Er zal ook op vier verschillende momenten bij deze voorlezers gepeild worden naar hun leesattitude door middel van een korte vragenlijst. Ook de leerlingen van het andere zesde leerjaar die niet voorlezen aan de kleuters (de controlegroep) zullen deze vragenlijst vier keer invullen.

Het vergelijken van de experimentele groep en de controlegroep moet ons in staat stellen om uitspraken te doen over de eventuele veranderingen in de leesattitude. Vanuit dit onderzoek willen we dan graag aanbevelingen doen naar scholen toe over de waarde van de gebruikte werkvorm in het kader van leesbevordering.

### **Hoe kan uw school meehelpen met dit onderzoek?**

Het spreekt voor zich dat wij ernaar streven om uw schoolwerking zo weinig mogelijk te verstoren en de leerkrachten hierbij minimaal te belasten. Onderstaand schema geeft een overzicht van de voorziene activiteiten en verwachte tijdsinvestering.

	<b>Leerkrachten</b>	<b>Experimentele groep</b>	<b>Controlegroep</b>
Nov./ dec. 2008	Infomoment over het experiment voor leerkrachten op uw school  <i>Duur 1 uur</i>	1 <sup>ste</sup> afname vragenlijst  <i>Duur 20 min.</i>	
Jan./ feb. 2009	Klassikale voorbereiding voorlezen  <i>Duur 1 x 25 min. + 4 x 10 min.</i>		
	Observatie leerlingen tijdens de 4 voorleessessies  <i>Duur 4 x 15 min.</i>	4 voorleessessies  <i>Duur 4 x 15 min.</i>	
	Klassikale nabespreking voorleessessies  <i>Duur 4 x 15 min.</i>		
	Tweede en derde afname vragenlijst  <i>Duur 2 x10 min.</i>		
Apr. 2009	Gesprek met de klasleerkracht van de experimentele groep  <i>Duur 1 x 30 min</i>	4 <sup>de</sup> afname vragenlijst  <i>Duur 10 min.</i>	

Om het effect van een aantal leerlingkenmerken zoals thuistaal, opleidingsniveau van de ouders, leerproblemen en geslacht te kunnen nagaan, zouden we graag uw medewerking krijgen voor het verzamelen van deze informatie. Al deze gegevens worden uiteraard met de grootste discretie en anonimiteit verwerkt.

Wij streven er naar om van dit experiment voor alle betrokkenen een boeiende ervaring te maken en durven daarom op uw medewerking te hopen. Bovendien ontvangt u na het onderzoek een verslag met de resultaten met betrekking tot de leesattitude van uw leerlingen uit het zesde leerjaar.

Indien u **geïnteresseerd** bent of **vragen en bemerkingen** heeft, kan u mij steeds telefonisch contacteren op [REDACTED] of [REDACTED] of via mail op [annick.devylde@student.ua.ac.be](mailto:annick.devylde@student.ua.ac.be)

Alvast bedankt voor uw medewerking.

Met vriendelijke groeten

Annick De Vylder  
Studente master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Prof. Dr. Peter Van Petegem  
Promotor





**BIJLAGE 2: BESCHRIJVING VAN DE STEEKPROEF**

School	Ligging	Net		Controlegroep	Experimentele groep	Totaal
01	L	O	<i>n</i>	0	23	23
			% in groep	0%	13,6%	7,2%
			% van totaal	0%	7,2%	7,2%
02	S	OG*	<i>n</i>	20	19	39
			% in groep	13,2%	11,2%	12,2%
			% van totaal	6,3%	5,9%	12,2%
03	L	OG	<i>n</i>	20	19	39
			% in groep	13,2%	11,2%	12,2%
			% van totaal	6,3%	5,9%	12,2%
04	L	VG	<i>n</i>	22	23	45
			% in groep	14,6%	13,6%	14,1%
			% van totaal	6,9%	7,2%	14,1%
05	L	VG	<i>n</i>	18	17	35
			% in groep	11,9%	10,1%	10,9%
			% van totaal	5,6%	5,3%	10,9%
06	L	VG	<i>n</i>	20	18	38
			% in groep	13,2%	10,7%	11,9%
			% van totaal	6,3%	5,6%	11,9%
07	L	VG	<i>n</i>	15	15	30
			% in groep	9,9%	8,9%	9,4%
			% van totaal	4,7%	4,7%	9,4%
08	L	OG	<i>n</i>	16	15	31
			% in groep	10,6%	8,9%	9,7%
			% van totaal	5,0%	4,7%	9,7%
09	S	O	<i>n</i>	20	20	40
			% in groep	13,2%	11,8%	12,5%
			% van totaal	6,3%	6,3%	12,5%
Totaal			<i>n</i>	151	169	320
			% in school	47,2%	52,8%	100,0%
			% van totaal	47,2%	52,8%	100,0%

L= landelijk, S= stedelijk

O= officieel, O.G.= officieel gesubsidieerd, V.G.= vrij gesubsidieerd

\* Freinetonderwijs



*BIJLAGE 3: DRAAIBOEK VOOR LEERKRACHTEN*

# Voorleeskriebels

---

*Draaiboek voor leerkrachten bij het effectonderzoek  
van het voorleesproject*

Annick De Vylder | Prof. Dr. Peter Van Petegem



# Voorleeskriebels

---

*Dit draaiboek beschrijft het experiment bij het effectonderzoek van 'Voorleeskriebels', een programma voor leesbevordering in het basisonderwijs. Het is bestemd voor de leerkrachten van de experimentele groep. Het bevat naast praktische en achtergrondinformatie ook de lesvoorbereidingen en materialen bij het voorleesproject.*

## Contactgegevens

Heeft u een vraag, een bemerking of een probleem m.b.t. dit experiment? Neem dan gerust steeds contact met mij op:

Annick De Vylder

Tel [REDACTED] | [REDACTED]

[annick.devylde@\[REDACTED\]](mailto:annick.devylde@[REDACTED])

## Inhoudstafel

Contactgegevens .....	2
Inhoudstafel.....	3
Inleiding.....	5
Waarom een wetenschappelijk experiment? .....	5
Waarom een draaiboek?.....	5
Belangrijke opmerkingen .....	6
Beschrijving van het experiment.....	7
De concrete timing .....	7
De gebruikte materialen.....	9
De activiteiten .....	9
WEEK 1.....	10
Activiteit 1    Eerste afname van de vragenlijst .....	10
Activiteit 2    Vorbereidende les: Leren over voordelen van voorlezen aan jonge kinderen 12	
Activiteit 3    Vorbereiding van de eerste voorleessessie .....	15
Activiteit 4    Eerste voorleessessie .....	18
Activiteit 5    Klassikale nabespreking van de voorleessessie .....	20
WEEK 2.....	21
Activiteit 1    Vorbereiding tweede voorleessessie .....	21
Activiteit 2    Tweede voorleessessie .....	21
Activiteit 3    Klassikale nabespreking.....	21
Activiteit 4    Tweede afname van de vragenlijst .....	22
WEEK 3.....	23
Activiteit 1    Vorbereiding derde voorleessessie.....	23
Activiteit 2    Derde voorleessessie .....	23
Activiteit 3    Klassikale nabespreking.....	23
WEEK 4.....	23
Activiteit 1    Vorbereiding vierde voorleessessie .....	23
Activiteit 2    Vierde voorleessessie .....	23
Activiteit 3    Klassikale nabespreking.....	23
Activiteit 4    Derde afname vragenlijst.....	23
WEEK 5.....	24
Activiteit 1    Afname vragenlijst 2.....	24

Activiteit 2	Vierde afname vragenlijst .....	25
Bijlagen	.....	26
Bijlage 1	Vragenlijst Leesattitude .....	26
Bijlage 2	Vragenlijst Leescultuur van de kinderen thuis.....	27
Bijlage 3	Prentenboekenlijst.....	28
Bijlage 4	Werkblad met stellingen .....	31
Bijlage 5	Informatie over de stellingen.....	32
Bijlage 6	Observatiefiches.....	35



## Inleiding

De liefde voor boeken doorgeven aan kinderen is een grote wens van vele leerkrachten. Ook ik probeerde het in de klas. Omdat ik dit academiejaar een thesis schrijf in het kader van mijn masterproef, wil ik graag ook deze kans benutten om een bijdrage te leveren aan die leesbevordering, zij het dan als ‘wetenschapper’. Prof. Dr. Peter Van Petegem ondersteunt mij hierbij als promotor. Ook *Stichting Lezen* en *Wetenschapswinkel Antwerpen* werken graag mee aan dit onderzoek, waarvoor dank.

Ik wil heel speciaal ook u erg danken. Dankzij uw medewerking - en natuurlijk ook die van uw leerlingen - schrijft u mee aan de inhoud van dit verhaal. Ik ben ontzettend benieuwd hoe het afloopt.

## Waarom een wetenschappelijk experiment?

Op de basisschool waar ik jaren les gaf, organiseerden wij een voorleesproject waarbij de leerlingen uit het zesde leerjaar voorlezen aan de kleuters. Het waren telkens fijne kwartiertjes waar zowel kleuters als leerlingen van genoten. Als leerkracht in het zesde leerjaar was het voor mij bijzonder boeiend om te zien hoe ernstig mijn leerlingen dit voorlezen opnamen en hoe zij hierbij ongekende vaardigheden en talenten toonden. Toch bleven een aantal vragen onbeantwoord. Onderzoek toont aan dat voorlezen zeer verrijkend is voor kleuters, maar wat brengt deze activiteit de leerlingen van het zesde leerjaar bij? Kan een dergelijke positieve voorleeservaring een invloed hebben op hun leesattitude en leesgedrag? Krijgen zij hierdoor meer zin om zelf te gaan lezen?

We vermoeden dat dit het geval is. We mogen dit echter niet met zekerheid stellen. Om te weten of deze hypothese klopt, hebben we een wetenschappelijk experiment uitgewerkt.

Het experiment omvat een aantal lessen, voorleesactiviteiten en metingen van de leesattitude. Die leesattitude wordt op verschillende tijdstippen bepaald aan de hand van een vragenlijst die de leerlingen invullen. Naast de leerlingen uit de experimentele groep – de voorlezers – nemen ook andere leerlingen deel aan dit onderzoek. Dit is onze controlegroep, de niet-voorlezers. Zij zullen enkel de vragenlijsten invullen. Vergelijken van de (verandering in de) leesattitude van deze beide groepen stelt ons in staat om tot onze veralgemenende uitspraken over de invloed van ons leesbevorderingsproject te komen.

## Waarom een draaiboek?

Het is belangrijk dat dit onderzoek aan een aantal voorwaarden voldoet. Die voorwaarden willen we in dit draaiboek uitvoerig beschrijven, en wel om volgende redenen.

Een school is een complexe omgeving. Heel wat factoren oefenen hun invloed uit op het leren en het samenleven in die school. Bovendien doen verschillende klassen uit verschillende scholen mee aan dit onderzoek. Wetenschappelijk onderzoek binnen een dergelijke complexe omgeving is niet eenvoudig. Ook binnen ons voorleesproject zullen heel wat bijkomende factoren een rol spelen. Om die omstandigheden zo goed mogelijk in kaart te brengen én te controleren, staan in dit draaiboek alle activiteiten uitgeschreven.

Ook u als leerkracht beïnvloedt de leesattitude van uw leerlingen. Omdat het in het kader van dit onderzoek heel belangrijk is dat we trachten na te gaan wat de invloed is van ons voorleesprogramma – en dus niet de invloed van u als leerkracht - willen we uw inbreng enigszins beperken en in de mate van het mogelijke vastleggen aan de hand van een aantal

uitgeschreven activiteiten. Zo kan voor alle deelnemende klassen het experiment in ongeveer gelijkaardige omstandigheden plaatsvinden.

We willen met dit onderzoek ook uitspraken doen over groepen leerlingen. Zo zullen we nagaan of de resultaten van de jongens verschillend zijn van die van de meisjes, of de resultaten van leerlingen die thuis Nederlands praten verschillend zijn van de resultaten van wie de thuistaal niet het Nederlands is. We kunnen ook nagaan of het opleidingsniveau van de ouders een invloed heeft...

Om deze leerlingkenmerken mee in kaart te brengen, zullen een aantal gegevens over de leerlingen worden verzameld. Hiervoor vragen we de medewerking aan de directeur en de zorgcoördinator van uw school. Alle gegevens worden met de grootste discretie en anonimiteit verwerkt.

## Belangrijke opmerkingen

### Andere leesbevorderingsactiviteiten

Gelieve in de loop van het onderzoek geen andere leesbevorderende activiteiten te organiseren (een auteur in de klas, een boekbespreking maken, ...). We vragen expliciet dit zeker niet te doen in de periode tussen de eerste en derde afname van de vragenlijst; dit is tussen 26 januari en 20 februari. Plant u een leesbevorderende activiteit tussen de krokus- en de paasvakantie (bijvoorbeeld als u deelneemt aan de jeugdboekenweek), dan zouden we dit heel graag weten. Dit is namelijk belangrijk om de antwoorden op de vragenlijst juist te kunnen interpreteren. We zijn immers niet meer zeker of een verandering in de leesattitude dan komt door ons voorleesproject 'Voorleeskriebels' of een andere leesbevorderende activiteit.

### Communiceren over het onderzoek

Hoewel de kleuters heel belangrijk en zelfs onmisbaar zijn in dit voorleesproject, gaat ons onderzoek niet over hen. We bestuderen hier enkel van onze leerlingen uit het zesde leerjaar de leesattitude en de mogelijke veranderingen daarin. Gelieve deze boodschap echter niet aan uw leerlingen te vertellen. Het gevaar bestaat namelijk dat de resultaten van ons onderzoek dan worden beïnvloed. Als leerlingen weten dat wij verwachten dat hun leesattitude zal veranderen door dit voorleesproject, zouden ze meer positief kunnen gaan antwoorden. In de psychologie wordt dit benoemd als *sociaal gewenst antwoorden*.

We raden u aan de nadruk duidelijk te leggen op het belang van voorlezen aan jonge kinderen. Onze leerlingen moeten echt van deze boodschap doordrongen zijn. Zij krijgen hierin een belangrijke taak en verantwoordelijkheid. Die verantwoordelijkheidzin moet je als leerkracht trachten aan te spreken.

U zal merken dat dit verder ook aan bod komt in de uitgeschreven lessen.

De leerlingen hoeven ook niet te weten dat het voorlezen én de vragenlijsten over leesattitude deel uitmaken van een overkoepelend onderzoek. Het is daarom niet nodig om het verband uit te leggen.

## Beschrijving van het experiment

### De concrete timing

Het experiment gaat door tijdens de vier weken voor de krokusvakantie van 2009. Dit is dus in de week van 26 januari en de drie daaropvolgende weken van februari. De allereerste stap in het experiment is het meten van de leesattitude van de leerlingen door afname van een vragenlijst. Dit gebeurt vóór alle andere activiteiten plaatsvinden! Diezelfde vragenlijst wordt ook afgenomen op de einde van de tweede en de vierde week. We vragen de leerlingen de vragenlijst een laatste keer in te vullen in de week van 30 maart, dit is net voor de paasvakantie.

We stellen voor dat u de vragenlijst de eerste keer afneemt op maandag 26 januari. Dit kan echter ook reeds op donderdag 22 of vrijdag 23 januari als dit beter past in uw planning. Op dinsdag 27 januari kan u dan de eerste les geven over de voordelen van voorlezen. Op woensdag 28 januari wordt de eerste voorleessessie met de leerlingen voorbereid. Op donderdag gaan de leerlingen naar de kleuterklas voorlezen en volgt de nabespreking in de klas. We raden u aan om deze voorleesactiviteit in de voormiddag te laten doorgaan. In de namiddag is het voor de kleuters soms moeilijker om de aandacht erbij te houden. Onmiddellijk na de speeltijd lijkt ons een goed moment; er blijft dan nog voldoende tijd over voor de nabespreking in de klas.

U kan deze planning voor de eerste week natuurlijk enigszins aanpassen. Mogen we dan wel vragen om zeker de volgorde te respecteren en de activiteiten zoveel mogelijk te spreiden?

In de drie daaropvolgende weken bereiden de leerlingen het prentenboek voor dat ze zullen voorlezen, gaan ze voorlezen en komt er telkens een korte nabespreking in de klas.

Mogen we u vragen om de vier voorleesmomenten begin januari in overleg met de kleuterleidsters vast te leggen? Het lijkt ons handig om een vast moment te kiezen voor deze voorleeskwartiertjes (bijvoorbeeld telkens op donderdag van 10.35 tot 10.50).

Hierbij ook nog een opmerking in verband met de afname van de vragenlijst. Telkens wanneer de vragenlijst door de leerlingen van de experimentele klas worden ingevuld, moet die ook worden ingevuld door de leerlingen van de controlegroep. Kan u ook deze momenten met uw collega vastleggen?

In de loop van het onderzoek zal ik trachten aanwezig te zijn tijdens een van de voorleessessies.

Op de volgende pagina vindt u een schematisch overzicht van de verschillende stappen van het experiment.

	Leerkrachten	Experimentele groep	Controlegroep
Dec. 2008	Infomoment over het experiment <i>Duur 1 uur</i>		
WEEK 1 26-30 jan. '09	1 <sup>ste</sup> afname vragenlijst <i>Duur 20 min.</i>		
	Les over voordelen van voorlezen aan jonge kinderen <i>Duur 25 min.</i>		
	Vorbereiding voorlezen <i>Duur 25 min.</i>		
	Observatie leerlingen tijdens voorlezen <i>Duur 15 min.</i>	1 <sup>ste</sup> voorleessessie <i>Duur 15 min.</i>	
	Klassikale nabespreking <i>Duur 15 min.</i>		
WEEK 2 2-6 feb. '09	Vorbereiding voorlezen <i>Duur 15 min.</i>		
	Observatie leerlingen tijdens voorlezen <i>Duur 15 min.</i>	2 <sup>de</sup> voorleessessie <i>Duur 15 min.</i>	
	Klassikale nabespreking <i>Duur 15 min.</i>		
	2 <sup>de</sup> afname vragenlijst <i>Duur 20 min.</i>		
WEEK 3 9-13 febr. '09	Vorbereiding voorlezen <i>Duur 15 min.</i>		
	Observatie leerlingen tijdens voorlezen <i>Duur 15 min.</i>	3 <sup>de</sup> voorleessessie <i>Duur 15 min.</i>	
	Klassikale nabespreking <i>Duur 15 min.</i>		
WEEK 4 16-20 feb. '09	Vorbereiding voorlezen <i>Duur 15 min.</i>		
	Observatie leerlingen tijdens voorlezen <i>Duur 15 min.</i>	4 <sup>de</sup> voorleessessie <i>Duur 15 min.</i>	
	Klassikale nabespreking <i>Duur 15 min.</i>		
	3 <sup>de</sup> afname vragenlijst <i>Duur 20 min.</i>		
WEEK 5 30 ma.-3 apr.	4 <sup>de</sup> afname vragenlijst <i>Duur 20 min.</i>		
	Gesprek met de klasleerkracht van de experimentele groep <i>Duur 30 min</i>		

Schematisch overzicht van de verschillende stappen van het onderzoek

## De gebruikte materialen

### Vragenlijsten

Uw leerlingen zullen twee verschillende vragenlijsten invullen. De eerste lijst peilt naar hun leesattitude. Deze vragenlijst wordt op vier verschillende tijdstippen afgenomen. Door een herhaalde afname willen we de invloed van ons voorleesprogramma op de leesattitude nagaan. Hoe de eerste afname precies verloopt, staat beschreven op pagina 10. U vindt deze vragenlijst als bijlage 1. Van deze vragenlijst bestaan twee versies (A en B). De uitgebreide A-versie wordt gebruikt bij de eerste en vierde afname. Voor de tweede en derde afname wordt een ingekorte B-versie gebruikt.

Met een tweede vragenlijst willen we in kaart brengen in welke mate de leerlingen van thuis uit in contact komen met cultuur in het algemeen en lezen in het bijzonder. Deze korte vragenlijst wordt eenmalig afgenomen in de loop van het onderzoek. U vindt deze vragenlijst als bijlage 2.

### Boeken

Uw leerlingen zullen bij elke voorleessessie uit twee prentenboeken voorlezen. *'Het ongelooflijke liefdesverhaal van Heer Morf'* wordt elke keer aangevuld met een ander boekje uit onze prentenboekenlijst. Dit betekent dus concreet dat na de vier voorleessessies elke leerling voorgelezen heeft uit vijf verschillende boekjes: wekelijks uit *'Het ongelooflijke liefdesverhaal van Heer Morf'* en telkens daarbij een ander, zelfgekozen boek uit de prentenboekenlijst.

#### *'Het ongelooflijke liefdesverhaal van Heer Morf'*

Stichting Lezen schonk ons voor elke voorlezer een exemplaar van *'Het ongelooflijke liefdesverhaal van Heer Morf'* (door Carll Cneut). Dit prentenboek gebruiken we in de les ter voorbereiding van de eerste voorleessessie en tijdens elke voorleesbeurt. Kleuters vinden het doorgaans leuk om eenzelfde boek opnieuw te horen.

### Prentenboekenlijst

In bijlage 3 vindt u een boekenlijst met daarop een zeventig prentenboeken. Wij vragen u om tijdens de voorleessessies zoveel mogelijk de boekjes te gebruiken die daarop staan vermeld. Gelieve deze boekenlijst ook te bezorgen aan de kleuterleidsters. Wellicht zitten sommige van de boekjes in haar klasbibliotheek. Wij willen u (een gedeelte van deze werken) ook ter beschikking stellen in samenwerking met uw plaatselijke openbare bibliotheek. Wij legden het contact en maakten de concrete afspraken. U draagt echter alle verantwoordelijk voor de geleende boekjes. Mogen wij u vragen de geleende boeken tijdig terug te brengen naar uw openbare bibliotheek?

Indien u graag andere prentenboeken gebruikt dan die op de lijst, gelieve ze dan te vermelden onderaan de boekenlijst in bijlage.

### De activiteiten

Op de volgende pagina's volgt een uitvoerige beschrijving van het volledige experiment. Per week staat vermeld welke activiteiten er worden voorzien. Per activiteit staat in detail beschreven wat van u en van uw leerlingen wordt verwacht. Gelieve deze beschrijvingen nauwkeurig op te volgen.

## WEEK 1

### Activiteit 1      Eerste afname van de vragenlijst

M.b.v. deze vragenlijst willen we de leesattitude van uw leerlingen vertalen in een aantal cijfers. De vragenlijst dient door u klassikaal te worden afgenomen. Ze moet door u niet worden nagekeken of gecorrigeerd. De antwoorden worden ook niet met de leerlingen besproken.

#### Materiaal

- 1 Klassikale vragenlijst
- 1 Voorbeeld vragenlijst met fout en verbeterd antwoord
- Vragenlijst: 1 bundeltje per leerling
- Eventueel afdekblad om antwoorden af te dekken: 1 blad per leerling (niet bijgevoegd)
- Meetlat voor leerlingen met dyslexie (niet bijgevoegd)

#### Werkwijze

Omdat dit de eerste afname is, wordt vraag per vraag door u voorgelezen. De leerlingen werken in stilte. Zorg dat de leerlingen elkaars antwoorden niet kunnen zien. U kan eventueel een extra blad gebruiken waarmee de vragen die reeds zijn beantwoord, worden afgedekt. De werkwijze is hieronder woordelijk uitgeschreven. Gelieve deze nauwkeurig te volgen.

#### Identificatie van de leerling

De vragenlijsten worden door ons anoniem verwerkt. Het is echter wel belangrijk dat we de leerlingen van elkaar kunnen onderscheiden. Daarom krijgt iedere leerling een unieke cijfercode. Deze cijfercode staat rechtsboven op elke vragenlijst en ziet er als volgt uit: 05Ex1-... Na het streepje noteert de leerling zelf zijn klasnummer. Kan u telkens controleren of dit klasnummer correct werd ingevuld?

#### Rol van de leerkracht

De tekst die u woordelijk moet voorlezen, staat cursief en in donkerrood.

Zeg het volgende aan uw leerlingen:

*Een onderzoeker van de Universiteit Antwerpen heeft mij gevraagd om jullie een vragenlijst over lezen en voorlezen te laten invullen. Wij gaan nu de eerste vragenlijst invullen. Elk van jullie krijgt een bundeltje met 5 pagina's. Op de eerste pagina staat de uitleg. Daarna komen nog 4 pagina's met vragen die jullie moeten beantwoorden. Ik deel de bundels nu uit. Draai de bundel nog niet om. Ik zal vraag per vraag voorlezen. Ik deel nu de bundels uit. Wacht nog met omdraaien; laat het bundeltje gewoon op je lessenaar liggen.*

Deel nu de bundels uit, met de blanco zijde naar boven.

*Jullie mogen nu de bundel omdraaien. Willen jullie eerst je klasnummer invullen? Die komt in de rechterbovenhoek van je blad. (Tonen aan de leerlingen.) Kent iedereen zijn klasnummer nog? Vul dat nummer nu in waar de 3 puntjes staan.*

Lees vanaf hier wat op de eerste pagina van de vragenlijst staat (bijlage1). Gebruik hierbij ook het extra blad met het foute antwoord om aan te geven hoe een foutje verbeterd wordt.

*Is alles duidelijk? Draai de eerste pagina om. Op de pagina die nu voor je ligt staat rechts onderaan pagina 2. Klopt dit bij iedereen?*

*Dan kunnen we beginnen. Ik lees vraag per vraag luidop. Iedereen volgt met mij mee. Om gemakkelijk te kunnen volgen, mag je een lat gebruiken om onder de juiste vraag te leggen.*

Lees dan vraag per vraag en laat tussen elke vraag ongeveer 5 seconden stilte.

*Controleer nu nog eens of je bij elke vraag precies 1 antwoord hebt ingevuld. Je moet de zinnen niet nalezen, alleen controleren of overal wel een cirkeltje staat.*

Als alle leerlingen klaar zijn en gecontroleerd hebben of bij elke vraag een cirkeltje staat, worden de vragenlijsten opgehaald.

Deze ingevulde vragenlijsten, zowel van de experimentele groep als van de controlegroep, worden door mij afgehaald op vrijdag 30 januari in de loop van de namiddag. Gelieve ze in de daarvoor voorziene omslag aan de directie te bezorgen.

## Activiteit 2 Voorbereidende les: Leren over voordelen van voorlezen aan jonge kinderen

### Materialen

Voor deze les gebruiken we materiaal van de *Stichting Lezen*:

- 1 affiche ‘*Voorlezen het leukste kwartiertje van de dag*’
- 1 affiche ‘*Voorlezen doet kinderen groeien*’

En verder:

- Post-its (1 per leerling)
- 1 werkblad met stellingen per groepje van 2 of 3 leerlingen
- 10 omslagen met daarin de antwoorden op de stellingen

### Doelen

In deze les willen we de leerlingen laten vertellen over positieve voorleeservaringen en hen overtuigen van de voordelen van voorlezen.

De leerlingen uit het zesde leerjaar:

1. Noteren en verwoorden een eigen positieve ervaring die past bij de slogan ‘*Voorlezen het leukste kwartiertje van de dag*’. Ze kunnen deze eigen ervaring kort vertellen aan hun klasgenoten.
2. Verwoorden mogelijke betekenissen voor de slogan ‘*Voorlezen doet kinderen groeien*’.
3. Overleggen in een kleine groep (per 2 of 3) over stellingen en verwoorden of ze denken dat die juist zijn of niet.
4. Verwoorden een aantal voordelen van voorlezen aan jonge kinderen.

### Lesverloop

#### 1 *Inleiding/Motivatie (max. 10’)*

1.1 De affiche ‘*Voorlezen het leukste kwartiertje van de dag*’ hangt aan het bord. 1 leerling leest wat er op de affiche staat. De leerkracht is nieuwsgierig naar de leukste voorleeservaringen van de leerlingen en vraagt of ze daarover willen nadenken en op een post-it kort de antwoorden willen noteren op de volgende vraagjes

- Wie las er voor?
- Wanneer?
- Waarom was dit zo leuk?
- Welk boek / verhaaltje?

1.2 Leerlingen krijgen de kans om zeer kort hierover te vertellen. Als afsluiter kan ook de leerkracht een ervaring delen met de kinderen.

Leerlingen die niets noteerden worden hierop niet aangesproken.

De post-its worden op de affiche bevestigd zodat de ervaringen later door alle klasgenoten kunnen gelezen worden.



2.1 De affiche 'Voorlezen doet kinderen groeien' wordt aan het bord bevestigd. Aan de kinderen vraag je of ze de titel op de affiche begrijpen en weten wat die volgens hen betekent. Vraag aan de leerlingen of ze zelf vermoeden waarin jonge kinderen beter kunnen worden door voorlezen. Antwoord op de suggesties van de leerlingen noch ontkennend, noch bevestigend maar met een raadselachtige "Wie weet!", "Misschien", "Zou kunnen." Het antwoord moet duidelijk open blijven.

2.2 Stel een aantal suggesties van de leerlingen in vraag. Een leerling suggereert bijvoorbeeld dat kinderen beter leren luisteren. Antwoord dan: "Denk je dat kinderen beter leren luisteren? Wie denkt van wel? Wie denkt van niet? Wie heeft geen idee?"

### 2.3 Stellingenspel

Vertel dat je een aantal uitspraken over voorlezen op een blaadje hebt genoteerd en dat je graag wil weten wat zij daarover denken: van welke uitspraken vermoeden zij dat ze waar zijn en van welke vermoeden zij dat ze niet waar zijn. In groepjes van 2 of 3 krijgen ze 5 min. om – na onderling overleg - waar of niet waar aan te duiden. Toon de omslagen waarin de juiste antwoorden zitten en vertel dat ze achteraf de juiste antwoorden krijgen. Alle stellingen zijn **waar**. In bijlage 3 vindt u achtergrondinformatie bij deze stellingen.

- 1 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het zelf **liever lezen**.
- 2 Hoe **meer boeken** er bij jou thuis zijn of in de klas, hoe **meer zin** je zelf krijgt **om te lezen**.
- 3 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het later **beter kunnen lezen**.
- 4 Als een kind een voorgelezen boekje zelf mag navertellen, leert het **beter spreken en vertellen**.
- 5 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het **betere** punten behalen voor **rekenen**.
- 6 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het heel wat **nieuwe woorden leren**.
- 7 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het later **beter begrijpen wat het leest**.
- 8 Als jij voorleest, kan je het **best eerst een gesprekje** voeren **over het boek**. Het kind waaraan je voorleest, leert dan meer.
- 9 Als jij voorleest, kan je het **best vraagjes stellen en moeilijke woorden verklaren**. Het kind waaraan je voorleest, leert dan meer.
- 10 Als je wil dat kinderen het verhaal **beter begrijpen en onthouden**, kan je het best voorgelezen **aan een kleine groep**.

### 2.4 Nabespreking: wat zijn voordelen van voorlezen voor jonge kinderen?

Na 5 min. worden de omslagen met de antwoorden uitgedeeld, elke groep krijgt minstens 1 omslag. Eén na één worden de stellingen voorgelezen. (Probeer hiervan een 'officieel' moment te maken met de nodige spanning.) De omslagen worden opengescheurd en telkens leest een leerling voor: 'Deze uitspraak over voorlezen is waar'.

Laat de leerlingen reageren op volgende vragen:

Welke uitspraken vind je logisch? Welke uitspraken kan je moeilijk geloven?

Het is niet de bedoeling dat over de stellingen wordt gediscussieerd. Vertel bij veel ongeloof dat deze zaken allemaal door wetenschappers zijn onderzocht en we dus kunnen aannemen dat ze kloppen.

Opmerking: In deze fase van de les dient de aandacht expliciet naar de betekenis van de stellingen te gaan. Wie wat en hoeveel juist heeft is hier van geen belang en komt dus ook niet (expliciet) ter sprake.

### 3 Slot / Synthese

Vraag de leerlingen de les samen te vatten. Wat hebben ze geleerd over voorlezen? Verwijs indien nodig naar de 2 affiches.

1 Voorlezen is leuk

2 Voorlezen doet kinderen groeien want ...

De leerlingen sommen de besproken voordelen van voorlezen op. Synthesekaarten worden onder de tweede affiche aangebracht.

- 1 liever lezen
- 2 meer zin in lezen
- 3 beter lezen
- 4 beter spreken
- 5 beter rekenen
- 6 nieuwe woorden leren
- 7 de tekst beter begrijpen
- 8 meer leren met een gesprekje vooraf
- 9 meer leren met vraagjes en woordverklaring
- 10 meer begrijpen en onthouden in kleine groepjes

## Activiteit 3

## Vorbereiding van de eerste voorleessessie

### Materialen

- Per leerling 1 prentenboek 'Het ongelooflijke liefdesverhaal van Heer Morf' door Carll Cneut
- Prentenboeken (selectie uit de boekenlijst): minstens 1 per leerling

### Doelen

De leerlingen uit het zesde leerjaar:

1. Verwoorden 10 voordelen van voorlezen aan jonge kinderen.
2. Geven suggesties over hoe deze voordelen kunnen gebruikt worden bij het voorlezen aan jonge kinderen.
3. Vorbereiden een voorleessessie voor:
  - a. Denken na over hoe ze zichzelf kunnen voorstellen
  - b. Bedenken vraagjes om een gesprekje aan te knopen over het onderwerp
  - c. Zoeken moeilijke woorden op in het woordenboek en noteren die op een spiekbriefje
  - d. Zoeken synoniemen voor woorden/uitdrukkingen waarvan zij denken dat ze moeilijk zijn voor de kleuters
  - e. Bedenken vraagjes bij de prenten en de inhoud van het verhaal en noteren die op hun spiekbriefje
4. Kiezen een prentenboek dat hen aanspreekt

### Lesverloop

#### 1 Motivatie/Inleiding

1.1 Deel aan de leerlingen mee dat de kleuterjuffen hulp hebben gevraagd. Omdat voorlezen zo belangrijk is voor jonge kinderen willen ze dat er meer wordt voorgelezen in hun klas. Ze willen graag dat de leerlingen uit het zesde hen daarbij helpen.

Misschien is een kleuterjuf bereid om naar de klas te komen en deze vraag rechtstreeks te stellen aan de leerlingen!

1.2 Vraag naar de voordelen van voorlezen die in de vorige les werden besproken.

- 1 liever lezen
- 2 meer zin in lezen
- 3 beter lezen
- 4 beter spreken
- 5 beter rekenen
- 6 nieuwe woorden leren
- 7 de tekst beter begrijpen
- 8 meer leren met een gesprekje vooraf
- 9 meer leren met vraagjes en woordverklaring
- 10 meer begrijpen en onthouden in kleine groepjes

## 2 Kern

### 2.1 Gesprek

Vraag aan de leerlingen welke van deze tips bruikbaar zijn bij het voorlezen en hoe ze die zouden toepassen voor, tijdens en na het voorlezen. Laat de leerlingen hierover per 2 van gedachten wisselen.

Volgende tips zijn bruikbaar:

- 4 beter spreken
- 8 meer leren met een gesprekje vooraf
- 9 meer leren met vraagjes en woordverklaring
- 10 meer begrijpen en onthouden in kleine groepjes

### 2.2 Bespreek de antwoorden klassikaal. Vat samen op het bord.

#### Voorleestips

Voor het voorlezen:

- ik stel mezelf voor
- we bekijken samen de kaft
- ik lees de titel
- we praten over het onderwerp

Tijdens het voorlezen:

- ik leg moeilijke woorden uit
- ik stel vraagjes over het verhaal en over de tekeningen

Na het voorlezen:

- ik vraag wat ze ervan vonden
- de kleuters vertellen het verhaal na

Bordschema

### 2.3 Leesopdracht

Geef elke leerling een exemplaar van *'Het ongelooflijke liefdesverhaal van Heer Morf'*.

Laat de leerlingen het verhaal in stilte lezen. Laat hen nadien spontaan reageren op het verhaal. Vraag hun mening over de illustraties. Welke vinden ze de beste? Waarom?

### 2.4 Voorleesopdracht per 2

Vertel dat de leerlingen dit boekje gaan voorlezen in de kleuterklas. Ze gaan het verhaal eerst samen voorbereiden. Bedoeling is dat ze zoveel mogelijk rekening houden met de voorleestips die op het bord staan. Ze noteren de vraagjes die ze zullen stellen en de moeilijke woorden die ze zullen verklaren. Nadien zal ieder duo zijn pagina luidop voorlezen zoals het hoort.

Verdeel dan de verschillende pagina's over de leerlingen. Ze werken per 2.

### 2.5 Klassikaal voorlezen

Alle pagina's worden voorgelezen. De leerlingen vullen elkaar aan en geven bijkomende suggesties.

In deze fase is het heel belangrijk dat iedereen succes ervaart en vertrouwensvol uitkijkt naar het voorlezen.

### *Slot*

De leerlingen kiezen een prentenboek dat ze zelfstandig voorbereiden voor de eerste voorleessessies. Ze noteren hun voorbereiding op een 'spiekbriefje' dat ze kunnen meenemen bij het voorlezen.

## Activiteit 4      Eerste voorleessessie

### Materiaal

Elke leerling neemt twee boekjes mee: *'Het ongelooflijke liefdesverhaal van Heer Morf'* en het prentenboek dat hij zelf uitkoos.

### Doelen

De leerlingen uit het zesde leerjaar:

1. Beleven plezier aan het voorlezen aan een groepje kleuters.
2. Stellen zichzelf op een passende manier voor aan de kleuters waaraan ze voorlezen.
3. Lezen voor aan kleuters uit een prentenboek en passen daarbij de voorleestips toe.
4. Houden rekening met de gemaakte afspraken.
5. Kunnen op een voor hen passende manier omgaan en praten met deze jonge kinderen.

### Criteria voor het samenstellen van de voorleesgroepjes

Ons uitgangspunt is dat de kinderen die samen een groepje vormen, zich goed moeten voelen bij elkaar. Het voorlezen moet immers een fijne activiteit worden! We geven u graag nog volgende richtlijnen mee voor het samenstellen van de groepjes:

- De leerkrachten beslissen over de samenstelling van de groepjes, eventueel in overleg met de kinderen.
- Elke leerling leest voor aan twee of drie kleuters uit de tweede of derde kleuterklas. De grootte van de groepjes hangt af van het aantal kleuters in de kleuterklas enerzijds en de mate waarin een individuele kleuter zich kan concentreren anderzijds.
- Soms lezen jongens liever voor aan jongens en meisjes aan meisjes. Tracht hiermee rekening te houden, indien nodig.
- Broers en zussen zitten niet in hetzelfde groepje.
- Anderstalige kinderen zitten niet bij elkaar in hetzelfde groepje; zo willen we de beste kansen creëren om het gebruik van het Nederlands te stimuleren.
- De samenstelling van de groepjes wisselt per voorleessessie.

### Afspraken in de klas

Voor het voorlezen maak je best nog een aantal afspraken met de leerlingen:

- Ik zit zo dat iedereen goed kan meekijken in het boek; we zitten dus naast elkaar.
- Ik spreek AN.
- Ik lees voor uit 2 boekjes. Ik kies zelf welk boekje ik eerst voorlees of ik laat de kleuters kiezen.
- Ik lees de beide boekjes helemaal voor. Maar als ik tijdens het voorlezen ondervind dat het ene boekje niet boeit, neem ik het andere.
- Als een kleuter niet wil luisteren of stoort, verwittig ik de leerkracht.
- Na het voorlezen ... (deze afspraak dient u natuurlijk zelf te formuleren)

### Klasschikking

Bij voorkeur gaat het lezen door in de kleuterklas. Daar zijn in principe voldoende hoekjes waar de verschillende groepjes kunnen zitten zonder elkaar te storen. Het is wel belangrijk dat er geen speelgoed in de onmiddellijke omgeving is waardoor de kleuters worden afgeleid. Misschien beschikt de school over een andere knusse ruimte waar de kinderen

rustig kunnen voorlezen. We raden aan om niet aan hoge tafels te gaan zitten; dit maakt het te moeilijk voor de kleuters om mee te volgen in het boek.

### **Observatie van de voorlezers**

Gelieve tijdens het voorlezen uw leerlingen te observeren en daarvan kort nota te nemen.

#### ***Wat observeren?***

De bedoeling is dat u noteert wat uzelf tijdens dit voorlezen leert over uw eigen leerlingen: welke vaardigheden en attitudes tonen uw leerlingen die u nog niet kende?

#### ***Wie observeren?***

Alle leerlingen observeren tijdens een voorleessessie is onmogelijk. We raden u daarom aan om u per sessie te beperken tot vijf of zes leerlingen. Na de vier sessies heeft u dan elke leerling kunnen observeren. De kleuters worden in het kader van dit onderzoek niet geobserveerd.

#### ***Hoe noteren?***

In bijlage 4 vindt u een formulier dat u kan gebruiken bij deze observaties. Daarop staan drie kolommen. In de eerste kolom kan u de naam noteren van de leerling. In de tweede kolom noteert u wat u hoort en ziet. In de derde kolom schrijft u wat u daarbij denkt.

## Activiteit 5      Klassikale nabespreking van de voorleessessie

Na afloop van de voorleessessie krijgen de leerlingen de kans om hun ervaringen te delen met hun klasgenoten. Aandacht gaat uit naar het voorleesplezier en de mogelijke probleempjes die ze ervaarden. Daarop trachten we een antwoord te formuleren zodat bij de volgende sessies deze probleempjes in de mate van het mogelijke kunnen worden vermeden.

### Doelen

De leerlingen uit het zesde leerjaar:

1. Kunnen in een kringgesprek luisteren naar de voorleeservaringen, vragen en opmerkingen van hun klasgenoten en die aanvullen met hun eigen ervaringen.
2. Formuleren oplossingen voor probleempjes die ze zelf of een klasgenoot ervoeren bij het voorlezen.

### Kringgesprek

Mogelijke vragen zijn:

- Omschrijf hoe jij je voelde voor en tijdens het voorlezen.
- Hoe voelden de kleuters zich volgens jou?
- Wat liep er goed?
- Welke problemen had je? Hoe heb je dit aangepakt?
- Hoe kunnen we dit in de toekomst vermijden? Kunnen we dit op een andere manier oplossen?

En om af te sluiten:

- Wat zouden jullie ervan vinden om volgende week terug te gaan voorlezen?

### Prentenboek

Na afloop worden de prentenboeken opgehaald. Je kan de leerlingen nu al een nieuw boekje voor de volgende sessie laten uitkiezen of wachten tot bij de voorbereiding van de tweede voorleessessie.



## WEEK 2

### Activiteit 1      Voorbereiding tweede voorleessessie

#### Materiaal

- Per leerling 1 prentenboek '*Het ongelooflijke liefdesverhaal van Heer Morf*' door Carl Cneut
- Prentenboeken (selectie uit de boekenlijst): minstens 1 per leerling

#### Doelen

De leerlingen uit het zesde leerjaar:

1. Verwoorden de tips die helpen bij het voorbereiden van een zinvolle voorleesbeurt (zodat de kleuters meer leren uit het voorlezen).
2. Passen deze tips toe bij het voorbereiden van de voorleessessie:
  - a. Denken na over hoe ze zichzelf kunnen voorstellen
  - b. Bedenken vraagjes om een gesprekje aan te knopen over het onderwerp
  - c. Zoeken moeilijke woorden op in het woordenboek en noteren die op een spiekbriefje
  - d. Zoeken synoniemen voor woorden/uitdrukkingen waarvan zij denken dat ze moeilijk zijn voor de kleuters
  - e. Bedenken vraagjes bij de prenten en de inhoud van het verhaal en noteren die op hun spiekbriefje
3. Kiezen een prentenboek dat hen aanspreekt.

#### Werkwijze

- De tips worden klassikaal herhaald (zie ook pagina 16)
- De leerlingen krijgen aansluitend de tijd om hun prentenboek zelfstandig voor te bereiden.

### Activiteit 2      Tweede voorleessessie

Zie pagina 18

### Activiteit 3      Klassikale nabespreking

Zie pagina 20

## Activiteit 4 Tweede afname van de vragenlijst

### Materiaal

- 1 Klassikale vragenlijst
- 1 Voorbeeld vragenlijst met fout en verbeterd antwoord
- Vragenlijst: 1 blad per leerling
- Eventueel afdekblad om antwoorden af te dekken: 1 blad per leerling (niet bijgevoegd)
- Meetlat voor leerlingen met dyslexie

### Werkwijze

Gelieve volgende instructies nauwkeurig te volgen. De tekst die u woordelijk moet voorlezen, staat cursief en in donkerrood.

Deel het volgende mee aan uw leerlingen:

*Ik deel zo meteen de vragenlijst uit die we twee weken geleden ook invulden. Er zijn deze keer iets minder vragen. Op de eerste pagina staat de uitleg. Daarna zijn er 3 bladzijden met vragen. Ik herhaal eerst nog eens de afspraken. Antwoord telkens wat het eerst in je opkomt en het beste bij jou past. Denk niet te lang na over een antwoord. Er zijn geen foute antwoorden. Het belangrijkste is dat je gewoon eerlijk antwoordt. Als je fout hebt geantwoord, mag je dat antwoord doorstrepen (toon het voorbeeld) en een nieuw antwoord omcirkelen. Ik controleer de antwoorden achteraf **niet**. Je kan hiermee **geen** punten verdienen of verliezen. Ik lees de vragen nu niet voor. Lees zelf aandachtig en vul alles in. Heeft iemand nog een vraag?*

Deel daarna de vragenlijst uit.

*Willen jullie nu eerst je klasnummer invullen? Die komt in de rechterbovenhoek van je blad. (Tonen aan de leerlingen) Kent iedereen zijn klasnummer nog? Vul dat nummer nu in waar de 3 puntjes staan.*

*Jullie kunnen nu beginnen.*

Laat leerlingen met dyslexie een lat gebuiken tijdens het invullen. Je kan de vragen voor deze leerlingen ook voorlezen als je denkt dat dit nodig is.

*Wil je nog eens controleren of je bij elke vraag 1 antwoord hebt ingevuld?*

Als alle leerlingen klaar zijn en gecontroleerd hebben, worden de vragenlijsten opgehaald.

Deze ingevulde vragenlijsten, zowel van de experimentele groep als van de controlegroep, worden door mij afgehaald op vrijdag 6 februari in de loop van de namiddag. Gelieve ze in de daarvoor voorziene omslag aan de directie te bezorgen.

## **WEEK 3**

### **Activiteit 1**

Zie pagina 21

### **Vorbereitung derde voorleessessie**

### **Activiteit 2**

Zie pagina 18

### **Derde voorleessessie**

### **Activiteit 3**

Zie pagina 20

### **Klassikale nabespreking**

## **WEEK 4**

### **Activiteit 1**

Zie pagina 21

### **Vorbereitung vierde voorleessessie**

### **Activiteit 2**

Zie pagina 18

### **Vierde voorleessessie**

### **Activiteit 3**

Zie pagina 20

### **Klassikale nabespreking**

### **Activiteit 4**

Zie pagina 22

### **Derde afname vragenlijst**

Deze ingevulde vragenlijsten, zowel van de experimentele groep als van de controlegroep, worden door mij afgehaald op vrijdag 20 februari in de loop van de namiddag. Gelieve ze in de daarvoor voorziene omslag aan de directie te bezorgen.

## WEEK 5

### Activiteit 1 Afname vragenlijst 2

Om een beeld te krijgen op hoe uw leerlingen thuis in contact komen worden met cultuur in het algemeen en lezen in het bijzonder, wil ik u vragen hen vragenlijst 2 te laten invullen. Gelieve daarbij onderstaande aanwijzingen te volgen. Het invullen duurt hoogstens 10 minuutjes.

#### Materiaal

- 1 Klassikale vragenlijst
- Vragenlijst 2: 1 blad per leerling
- Eventueel afdekblad om antwoorden af te dekken: 1 blad per leerling (niet bijgevoegd)
- Meetlat voor leerlingen met dyslexie

#### Werkwijze

De afname gebeurt klassikaal.

#### Voorkant (dit is de kant met het logo van de Universiteit Antwerpen)

- Deel het vragenblad uit en laat de leerlingen eerst hun klasnummer invullen zoals bij de andere vragenlijsten.
- Lees de linkerkant van pagina1 luidop voor en laat de leerlingen het voorbeeld invullen.
- Vraag de leerlingen daarna of alles duidelijk is.
- Laat de leerlingen daarna de rechterkant in stilte lezen en invullen. Geef nog wat uitleg indien nodig.
- Als iedereen klaar is met het invullen van de voorkant draaien alle leerlingen hun blad om.

#### Achterkant

- Lees de linkerkant van pagina2 klassikaal voor en laat de leerlingen het voorbeeld invullen.
- Vraag aan de leerlingen of alles duidelijk is.
- Laat hen de rechterkant invullen.
- Vraag hen om te controleren of ze bij elke stelling precies 1 antwoord hebben omcirkeld.

## Activiteit 2 Vierde afname vragenlijst

Om na te gaan wat de mogelijke invloed is van het voorlezen op de leesattitude op iets langere termijn, willen we de vragenlijst een laatste keer afnemen net voor de paasvakantie.

### Materiaal

- 1 Klassikale vragenlijst
- 1 Voorbeeld vragenlijst met fout en verbeterd antwoord
- Vragenlijst: 1 bundel per leerling
- Eventueel afdekblad om antwoorden af te dekken: 1 blad per leerling (niet bijgevoegd)
- Meetlat voor leerlingen met dyslexie

### Werkwijze

Bij de laatste afname gebruiken we terug de uitgebreide vragenlijst van de allereerste keer. Ze is behoorlijk uitgebreid. Daarom vragen we u om het eerste deel (p.2-3) volledig, vraag per vraag, luidop voor te lezen. Pagina's 4 en 5 kunnen uw leerlingen alleen oplossen. Gelieve volgende instructies nauwkeurig te volgen. De tekst die u woordelijk moet voorlezen, staat cursief en in donkerrood.

Deel het volgende mee aan uw leerlingen:

*Ik deel zo meteen de vragenlijst uit die we reeds drie keer invulden. Op de eerste pagina staat de uitleg. Daarna zijn er 4 bladzijden met vragen. Ik herhaal eerst nog eens de afspraken. Antwoord telkens wat het eerst in je opkomt en het beste bij jou past. Denk niet te lang na over een antwoord. Er zijn geen foute antwoorden. Het belangrijkste is dat je gewoon eerlijk antwoordt. Als je fout hebt geantwoord, mag je dat antwoord doorstrepen (toon het voorbeeld) en een nieuw antwoord omcirkelen. Ik controleer de antwoorden achteraf **niet**. Je kan hiermee **geen** punten verdienen of verliezen. Ik lees de vragen nu niet voor. Lees zelf aandachtig en vul alles in. Heeft iemand nog een vraag?*

Deel daarna de vragenlijst uit.

*Willen jullie nu eerst je klasnummer invullen? Die komt in de rechterbovenhoek van je blad. (Tonen aan de leerlingen) Kent iedereen zijn klasnummer nog? Vul dat nummer nu in waar de 3 puntjes staan.*

*Ik lees de vragen van pagina 2 en 3 een voor een voor. De overige vragen kunnen jullie alleen oplossen.*

Laat leerlingen met dyslexie een lat gebuiken tijdens het invullen. Je kan de vragen voor deze leerlingen ook voorlezen als je denkt dat dit nodig is.

*Wil je nog eens controleren of je bij elke vraag 1 antwoord hebt ingevuld?*

Als alle leerlingen klaar zijn en gecontroleerd hebben, worden de vragenlijsten opgehaald.

Deze ingevulde vragenlijsten, zowel van de experimentele groep als van de controlegroep, worden door mij afgehaald op donderdag 2 april in de loop van de namiddag. Gelieve ze in de daarvoor voorziene omslag aan de directie te bezorgen.

## Bijlagen

### Bijlage 1 Vragenlijst Lees- en Voorleesattitude

## Bijlage 2 Vragenlijst Leescultuur van de kinderen thuis

## Bijlage 3 Prentenboekenlijst

In deze lijst kan u aanduiden welke boeken u gebruikt (bib kleuterklas, openbare bib, eigen boeken, ...). Indien u ook andere prentenboeken gebruikt, gelieve die onderaan te noteren.

	<b>Titel</b>	<b>Auteur</b>	<b>uitgeverij</b>
1	<i>Spring je mee?</i>		Averbode
2	<i>Haast je papa! Ik wacht op jou ...</i>		Averbode
3	<i>Nina en Fara</i>		Averbode
4	<i>Het geheim</i>	Babbut, Eric   Vertaling: Bart Desmyter	De Eenhoorn, 2005
5	<i>Slimme Lotje</i>	Baeten, Lieve	Malmberg (Boektoppers)
6	<i>Kiekeboe</i>	Chen, Chih-Yuan   Vertaling: Bette Westera	De Fontein, 2008 (32 p.)
7	<i>Kleine Appelgeit</i>	Church, Caroline Jayne   Vertaling: Nicole Harmsen	Lannoo, 2007 (26 p.)
8	<i>Een grote vriend voor klein konijn</i>	D'Hamers, Heidi	Abimo (28p.)
9	<i>Fladdertje op zijn kop</i>	Damm, Antje   Vertaling: Tjibbe Veldkamp	Lannoo, 2006 (32 p.)
10	<i>Een flat, een hut, een tent: allemaal huizen</i>	Damon, Emma	Sjaloom, 2005 (16 p.)
11	<i>Koe en kalf</i>	De Kockere, Geert en Ann Ingelbeen (ill.)	De Eenhoorn, 2006 (32 p.)
12	<i>Bootje</i>	De Kockere, Geert en Noke Van den Elsacker (ill.)	De Eenhoorn, 2006
13	<i>De dromen van Boeba</i>	de Lestrade, Agnes en Tom Schamp (ill.)   Vertaling: Sylvia Vanden Heede	Lannoo, 2008 (26 p.)
14	<i>Broertje te koop</i>	De Smet, Marian	Malmberg (Boektoppers)
15	<i>Droomkonijn</i>	de Vries, Daan Remmerts	Querido, 2008 (26 p.)
16	<i>Schattig</i>	Dijkstra, Lida en Marije Tolman (ill.)	Lemniscaat, 2006 (28p.)
17	<i>De Gruffalo</i>	Donaldson, Julia	Malmberg (Boektoppers)
18	<i>Pinguïn</i>	Dunbar, Polly   Vertaling: L.M. Niskos	Lemniscaat, 2007 (40 p.)
19	<i>Ik hou van blauw</i>	Dunbar, Polly   Vertaling: L.M. Niskos	Lemniscaat, 2008 (32 p.)
20	<i>Wij zijn piraten</i>	Dussart, Geoffroy	Afijn, 2005
21	<i>Boos Wolfje</i>	Dussart, Geoffroy	Afijn, 2005
22	<i>Het Boek van Bang</i>	Gravett, Emily   Vertaling: Rindert Kromhout	Van Goor, 2007 (26 p.)
23	<i>Wat jammer nou / Gelukkig maar: het verhaal over wat er allemaal níét gebeurde</i>	Halling, Thomas en Eva Eriksson (ill.)   Vertaling: Bernadette Custers	Querido, 2006
24	<i>Maria Dolores Esperanza</i>	Hautekiet, Tom	Malmberg (Boektoppers)
25	<i>Bolder en de boot</i>	Hoogstad, Alice	Pimento, 2005
26	<i>Feodoor heeft zeven zussen</i>	Huiberts, Marjet en Sieb Posthuma (ill.)	Gottmer, 2006
27	<i>Balotje en de baby</i>	Jagtenberg, Yvonne	Leopold, 2006
28	<i>Kijk eens wat ik gevonden heb</i>	Knapman, Timothy en Gwen Millward (ill.)   Vertaling: Martine Schaap	Ploegsma, 2007 (34 p.)
29	<i>Niet brullen in de bieb</i>	Knudsen, Michelle en Kevin Hawkes (ill.)   Vertaling: J.H. Gever	Gottmer, 2007 (48 p.)
30	<i>Anton en de blaadjes</i>	Könnecke, Ole   Vertaling: Edward van de Vendel	Davidfonds/Infodok, 2008 (32 p.)
31	<i>Anton kan toveren</i>	Könnecke, Ole   Vertaling: J.H. Gever	Davidfonds/Infodok, 2007 (32 p.)



32	<i>Ik wil een hond</i>	LaRochelle, David en Hanako Wakiyama (ill.)   Vertaling: L.M. Niskos	Lemniscaat, 2008 (32 p.)
33	<i>Toen Caspers mamma de kluts kwijt was</i>	Lindenbaum, Pija   Vertaling: Cora Polet	Hoogland & Van Klaveren, 2005
34	<i>Lotta kan al fietsen</i>	Lindgren, Astrid en Ilon Wikland (ill.)   Vertaling: Miek Dorrestein	Ploegsma, 2004 (31 p.)
35	<i>Hemels</i>	McDonnell, Patrick   Vertaling: L.M. Niskos	Lemniscaat, 2007 (32 p.)
36	<i>Zwijntjesdag</i>	Minne, Brigitte en An Candaele (ill.)	De Eenhoorn, 2007 (30 p.)
37	<i>Meneer Serafijn</i>	Minne, Brigitte en Gitte Vancoillie	Abimo (28p.)
38	<i>O monster, eet me niet op</i>	Norac, Carl en Carll Cneut (ill.)   Vertaling: Edward van de Vendel	De Eenhoorn, 2006 (32 p.)
39	<i>Een geheim waar je groot van wordt</i>	Norac, Carl en Carll Cneut (ill.)   Vertaling: Edward van de Vendel	De Eenhoorn, 2005
40	<i>Mijn oma is een superster</i>	Norac, Carl en Ingrid Godon (ill.)	Leopold, 2008 (26 p.)
41	<i>Wie is er hier het dapperst?</i>	Pauli, Lorenz en Kathrin Schärer (ill.)   Vertaling: Edward van de Vendel	Gottmer, 2007 (26 p.)
42	<i>De giraf: een info- en doeboek</i>	Pittau & Gervais	Gottmer, 2006
43	<i>Jacobus en de vriendschapstaart</i>	Pont, Steven en Mark Janssen (ill.)	Van Goor (2006), 28p.
44	<i>Mannetje Jas</i>	Posthuma, Sieb	Querido, 2006
45	<i>Slaap lekker, Beertje Brom</i>	Quint Buchholz Vertaling: Rindert Kromhout	Leopold, 2007 (32 p.)
46	<i>Tijgertje Eigenwijs</i>	Ravishankar, Anushka en Pulak Biswas (ill.)   Vertaling: Imme Dros	Mets en Schilt, 2006 (40 p.)
47	<i>Het prinsenkind</i>	Rink, Marancke en Martijn van der Linden (ill.)	Lemniscaat, 2004 (26 p.)
48	<i>Waarom?</i>	Roman, Ghislaine en Tom Schamp (ill.)	Mo'media, 2006 (36 p.)
49	<i>Otto rijdt heen en weer</i>	Schamp, Tom	Lannoo, 2007 (14 p.)
50	<i>Woeste Willem</i>	Schubert, Ingrid & Dieter	Malmberg (Boektoppers)
51	<i>De gulle boom</i>	Silverstein, Shel   Vertaling: Arthur Japin	Mozaïek, 2006 (64 p.)
52	<i>Bang Mannetje</i>	Stein, Mathilde	Malmberg (Boektoppers)
53	<i>De kindereter</i>	Stein, Mathilde en Mies van Hout (ill.)	Lemniscaat, 2007(26 p.)
54	<i>Supermuis</i>	Timmers, Leo	Malmberg (Boektoppers)
55	<i>Hagedissie het bijzonderwonder</i>	van de Vendel, Edward en Sebastiaan Van Doninck (ill.)	De Eenhoorn, 2006
56	<i>Ridder Rikki</i>	Van Genechten, Guido	Malmberg (Boektoppers)
57	<i>Rikke durft</i>	Van Genechten, Guido	Malmberg (Boektoppers)
58	<i>Het grote knuffel-boek</i>	Van Genechten, Guido	Malmberg (Boektoppers)
59	<i>Het grote slaap-boek</i>	Van Genechten, Guido	Clavis
60	<i>De koningin die niet kon kiezen</i>	van Haeringen, Annemarie	Leopold, 2006
61	<i>Mejuffrouw Muis aan de Costa del Sol</i>	van Lieshout, Elle, Erik van Os en Marije Tolman (ill.)	Lemniscaat, 2007 (24 p.)
62	<i>De wens</i>	van Lieshout, Elle, Erik van Os en Paula Gerritsen (ill.)	Lemniscaat, 2006 (32 p.)
63	<i>De koning en zijn schat</i>	van Os, Erik	Malmberg (Boektoppers)
64	<i>Keepvogel: de kijktoren</i>	Van Reek, Wouter	Leopold, 2007 (28 p.)
65	<i>Keepvogel: nachtpannenkoeken</i>	van Reek, Wouter	Leopold, 2008 (26 p.)
66	<i>Vos en Haas: blauw is saai</i>	Vanden Heede, Sylvia en Thé Tjong-Khing (ill.)	Lannoo, 2008 (14 p.)

67	<i>Vos en Haas en het feest van Uil</i>	Vanden Heede, Sylvia en Thé Tjong-Khing (ill.)	Lannoo, 2008 (16p.)
68	<i>Drie stukjes nacht</i>	Vassallo, Rose-Marie en Godeleine de Rosamel (ill.)   Vertaling: Lieke van Duin	Mercis, 2006 (32 p.)
69	<i>Na-apers!</i>	Veldkamp, Tjibbe A. en Kees De Boer (ill.)	Lannoo, 2006 (28p.)
70	<i>Het goedige monster</i>	Velthuijs, Max	Malmberg (Boektoppers)
71	<i>Appie en opa</i>	Visser, Rian en Tineke Meirink (ill.)	Malmberg (Boektoppers)
72	<i>Muis</i>	Vrancken, Kaat	Malmberg (Boektoppers)
73	<i>Emma in het spookhuis</i>	Waechter, Philip   Vertaling: Jacques Dohmen	Querido, 2007 (32 p.)
74	<i>Stuur die duif op tijd naar bed!</i>	Willems, Mo   Vertaling: J.H. Gevers	Gottmer, 2008 (32 p.)



## Voorlezen doet kinderen groeien

Zijn volgende uitspraken over voorlezen waar of niet waar? Wat denken jullie? Lees elke zin aandachtig, overleg in je groepje en omcirkel jullie antwoord.

- 1 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het later zelf liever lezen.  
Volgens ons is dit waar / niet waar.  
.....
- 2 Hoe meer boeken er bij jou thuis zijn of in de klas, hoe meer zin je krijgt om te lezen.  
Volgens ons is dit waar / niet waar.  
.....
- 3 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het later beter kunnen lezen.  
Volgens ons is dit waar / niet waar.  
.....
- 4 Als een kind een voorgelezen boekje zelf mag navertellen, leert het beter spreken en vertellen.  
Volgens ons is dit waar / niet waar.  
.....
- 5 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het betere punten behalen voor rekenen.  
Volgens ons is dit waar / niet waar.  
.....
- 6 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het heel wat nieuwe woorden leren.  
Volgens ons is dit waar / niet waar.  
.....
- 7 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het later beter begrijpen wat het leest.  
Volgens ons is dit waar / niet waar.  
.....
- 8 Als jij voorleest, kan je het best eerst een gesprekje voeren over het boek. Het kind waaraan jij voorleest, leert dan meer.  
Volgens ons is dit waar / niet waar.  
.....
- 9 Als jij voorleest, kan je het best vraagjes stellen en moeilijke woorden uitleggen. Het kind waaraan jij voorleest, leert dan meer.  
Volgens ons is dit waar / niet waar.  
.....
- 10 Als je wil dat kinderen het verhaal beter begrijpen en onthouden, kan je het best voorgelezen aan een kleine groep.  
Volgens ons is dit waar / niet waar.

## **Bijlage 5 Informatie over de stellingen**

Bij elk van de 10 stellingen vindt u enige verklaring. Alle stellingen zijn gebaseerd op wetenschappelijke onderzoeken.

1 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het zelf **liever lezen**.

In een Nederlands onderzoek werd nagegaan wat de invloed was van boeken in de voorschoolse leeftijd (4 jaar in Nederland). Daaruit blijkt dat wanneer kinderen van jongsaf vertrouwd zijn met lezen, de kans groter is dat zij fervente en vaardige lezers zullen worden dan wanneer zij later vertrouwd raken met lezen.

2 Hoe **meer boeken** er bij jou thuis zijn of in de klas, hoe **meer zin** je krijgt **om te lezen**.

Uit ditzelfde onderzoek bleek dat wanneer ouders en leidsters meer wisten over boeken en meer boeken bezaten, hoe meer zij hun kinderen ook stimuleerden door bijvoorbeeld voorlezen. Daardoor werden kinderen meer geprikkeld en raakten ze eerder vertrouwd met boeken. Ouders (en leidsters) hebben dus een echte voorbeeldfunctie.

3 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het later **beter kunnen lezen**.

In dit onderzoek werden ouders ondervraagd over hoe vaak ze voorlezen aan hun jonge kinderen. Deze resultaten werden vergeleken met de leesprestaties van hun kinderen in het eerste leerjaar. Hieruit bleek dat er een verband was: hoe meer ouders voorlezen, hoe beter de leesresultaten van de kinderen.

4 Als een kind een voorgelezen boekje zelf mag navertellen, leert het beter spreken en vertellen.

Uit onderzoek blijkt dat een boek navertellen een goede manier is om het spreken te stimuleren. Kinderen leren nieuwe woorden gebruiken. De penten bieden hierbij een goede houvast. Ze leren op die manier goede zinnen bouwen en wat ze vertellen logisch op te bouwen.

5 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het betere punten behalen voor rekenen.

Bij dit onderzoek werd een experiment opgezet in een aantal klassen van de derde kleuterklas. In sommige klassen werd heel vaak voorgelezen, in andere klassen heel weinig. Toen deze kinderen in het eerste leerjaar zaten, bleek het al dan niet zitten in een klas waar veel voorgelezen werd, invloed te hebben op de toetsresultaten van de leerlingen. Ze scoorden zelfs beter voor rekenen. Dit heeft te maken met hun ruimere woordenschat (wiskundige begrippen zoals meer, minder, eerst, groter, ...) en het logisch denken dat ze leren door het beluisteren en navertellen van de verhalen.

6 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het heel wat nieuwe woorden leren.

Vooraf het regelmatig herhalen blijkt hier zeer belangrijk te zijn. Hoe vaker je een verhaaltje voorleest, hoe meer woorden het kind zich zal herinneren en dus bijleren. Het is wel belangrijk dat het boek niet te veel nieuwe woorden bevat. 3% moeilijke woorden is de limiet. Zijn er meer nieuwe woorden, dan zal een kind te weinig begrijpen van het verhaal en gemakkelijker afhaken.

7 Als je vaak aan een kind voorleest, zal het later beter begrijpen wat het leest.

Kinderen leren door voorlezen ook beter verbanden leggen. Het zal meer aandacht schenken aan de inhoud van de tekst en in staat zijn vraagjes daarover te beantwoorden. Het kind is meer vertrouwd met de geschreven taal.

8 Als jij voorleest, kan je het best eerst een gesprekje voeren over het boek. Het kind waaraan je voorleest, leert dan meer.

Het blijkt zeer zinvol te zijn om vooraf bij de jonge kinderen hun kennis over het onderwerp aan te spreken. Op die manier kunnen ze de nieuwe informatie beter plaatsen en verwerken. Ze zullen dus zelf meer verbanden leggen met bestaande kennis en er zal dus een betere opslag zijn in het lange termijn geheugen. Ze zullen zich dus meer herinneren van het verhaal; ze hebben dus meer geleerd.

9 Als jij voorleest, kan je het best vraagjes stellen en moeilijke woorden verklaren. Het kind waaraan je voorleest, leert dan meer.

Het kind blijft hierdoor meer betrokken en het wordt meer gestimuleerd om na te denken. Het is ook de beste manier om te weten of het kind het verhaal wel begrijpt.

10 Als je wil dat kinderen het verhaal beter begrijpen en onthouden, kan je het best voorgelezen aan een kleine groep.

Voor dit onderzoek werd in verschillende kleuterklassen hetzelfde verhaal verteld. In de eerste groep werd door de kleuterleidster verteld aan de volledige groep. In andere klassen werd niet verteld door de kleuterleidster. Deze kleuters gingen in kleine groepjes van telkens 5 bij een medewerker van de onderzoeker en luisterden daar in hun groepje naar het verhaal.

Na afloop gingen alle kinderen, ook de kinderen die het verhaal hoorden vertellen door de juf, een voor een bij de onderzoeker. Aan de hand van een aantal prenten moesten zij het verhaal navertellen. De kleuters uit de kleine groepjes herinnerden zich meer en hadden het verhaal beter begrepen dan de kinderen die met de hele klas naar de juf luisterden.

Dit verschil komt vooral omdat de kinderen in de kleine groepjes meer kans krijgen om te reageren op het verhaal tijdens het vertellen. Vooral de communicatie over het verhaal tussen de kleuters onderling blijkt zeer stimulerend te zijn.

## Bijlage 6 Observatiefiches

Noteer wat uzelf tijdens dit voorlezen leert over uw eigen leerlingen. Observeer per voorleessessie vijf of zes leerlingen.

Welke vaardigheden en attitudes tonen mijn leerlingen die ik nog niet kende?

Naam leerling	Wat hoor ik? Wat zie ik?	Wat denk ik daarbij?





*BIJLAGE 4: VRAGENLIJST 1-A: LEES- EN VOORLEESATTITUDE (UITGEBREID)*

BIJLAGE 4: VRAGENLIJST 1-A: LEES- EN VOORLEESATTITUDE (UITGEBREID)





# Vragenlijst over lezen en voorlezen

















In deze vragenlijst staan heel wat stellingen over lezen en voorlezen.  
Geef zo snel mogelijk jouw mening over deze stellingen.

Dit is geen toets. Er zijn ook geen 'goede' of 'foute' antwoorden. We willen alleen jouw mening weten. Geef niet het antwoord waarvan je denkt dat anderen het van jou verwachten. Duid het antwoord aan dat jouw mening weergeeft. Je antwoorden staan niet op punten.

Antwoord door het juiste symbool naast de stelling te omcirkelen.

Trek een cirkel rond

	Als jouw antwoord op de stelling is: "Ik ben het er <b>helemaal mee eens</b> ."
	Als jouw antwoord op de stelling is: "Ik ben het er <b>mee eens</b> ."
	Als jouw antwoord op de stelling is: "Ik ben het er <b>niet mee eens</b> ."
	Als jouw antwoord op de stelling is: "Ik ben het er <b>helemaal niet mee eens</b> ."

Enkele voorbeeldjes		helemaal mee eens	mee eens	niet mee eens	helemaal niet mee eens
A	Ik vind spaghetti lekker.				
B	Ik hou van wereldoriëntatie.				
C	Ik kom niet graag naar school.				
D	De school is niet vervelend.				

Als je een antwoord wil veranderen, doorstreep het dan en omcirkel een ander. Geef aub een antwoord op elke stelling.

























Denk eraan om snel te antwoorden en niet te lang stil te staan bij elke stelling. Draai je blad nu maar om.

Volgende stellingen gaan allemaal over lezen.

		helemaal mee eens	mee eens	niet mee eens	helemaal niet mee eens
1	Hoe meer ik lees, hoe meer ik leer over mijzelf.				
2	Er zijn veel dingen die ik liever zou doen dan lezen.				
3	Wie niet goed kan lezen, zal problemen hebben om alledaagse dingen te doen in het leven.				
4	Lezen is een interessante manier om je tijd door te brengen.				
5	Lezen brengt je niet ver in het leven.				
6	Lezen helpt me niet om een eigen mening te vormen.				
7	Goed kunnen lezen helpt bij je huiswerk.				
8	Ik geniet ervan om te lezen.				
9	De meeste boeken zijn te lang en saai.				
10	Succesvolle mensen lezen.				
11	Lezen helpt me niet om mensen beter te begrijpen.				
12	In onze moderne wereld is lezen niet belangrijk.				
13	Lezen helpt je om je karakter te vormen.				
14	Lezen is een goede manier om je vrije tijd door te brengen.				
15	Mensen die lezen zijn gewoonlijk interessante mensen.				
16	Er zal een tijd komen dat mensen niet meer moeten kunnen lezen.				
17	Lezen spreekt me niet aan.				
18	Kunnen lezen is het allerbelangrijkste om het goed te doen op school.				
19	Lezen helpt me niet beslissen over wat ik denk over dingen.				
20	Mensen die lezen, kunnen andere mensen beter beoordelen.				
21	Lezen is fijn.				
22	Kunnen lezen helpt je later om een betere job te krijgen.				
23	Lezen gaat me snel vervelen.				

		helemaal mee eens	mee eens	niet mee eens	helemaal niet mee eens
24	Mensen die lezen, hebben een beter zicht op wat belangrijk is in het leven.	 			 
25	Lezen helpt me niet om mezelf beter te begrijpen.	 			 
26	Je kan het net zo ver brengen in het leven zonder lezen.	 			 
27	Ik hou meer van lezen dan van heel wat andere dingen.	 			 
28	Lezen helpt me bij mijn oordeel over wat ik geloof.	 			 
29	Wie veel leest, is bij de besten op school.	 			 
30	Lezen is meestal vervelend.	 			 
31	Lezen helpt me veel bij het begrijpen van wat mensen over dingen denken.	 			 
32	Goed kunnen lezen helpt mensen niet vooruit in het leven.	 			 
33	Ik hou er gewoonlijk niet van om over iets te lezen.	 			 

De volgende stellingen gaan over voorlezen. Antwoord op dezelfde manier.

		helemaal mee eens	mee eens	niet mee eens	helemaal niet mee eens
1	Als ik moet voorlezen ben ik verlegen.	 			 
2	Voorlezen doe ik heel graag.	 			 
3	Ik heb bewondering voor iemand die heel goed kan voorlezen.	 			 
4	Ik vind het nutteloos dat ouders voorlezen aan hun kinderen.	 			 
5	Als ik moet voorlezen doe ik mijn best.	 			 
6	Iedereen die kan lezen kan ook voorlezen.	 			 
7	Voorlezen is belangrijk.	 			 
8	Ik vind het heel leuk als iemand aan mij voorleest.	 			 
9	Luisteren naar een verhaal vind ik saai.	 			 
10	Van voorlezen kan je niets leren.	 			 
11	Als kind kon ik echt genieten als iemand aan mij voorlas.	 			 
12	Ik wil zelf een goede voorlezer zijn.	 			 
13	Ik ben bang als ik moet voorlezen.	 			 
14	Samen met iemand lezen in een boek vind ik heerlijk.	 			 
15	Ik wil later zeker voorlezen aan mijn kinderen.	 			 

Bij de volgende vragen antwoord je door *ja* of *nee* te omcirkelen. De vragen gaan over lezen.

1	Lees je op school alleen maar omdat het moet?	ja	nee
2	Lees je veel als je vrij hebt?	ja	nee
3	Hou je veel van lezen?	ja	nee
4	Lees je thuis veel?	ja	nee
5	Vind je boeken saai?	ja	nee
6	Vind je het stom om in je vrije tijd te lezen?	ja	nee
7	Vind je het leuk om over boeken te praten?	ja	nee
8	Lees je een verhaal vaak helemaal uit?	ja	nee
9	Vind je lezen belangrijk?	ja	nee
10	Gaat lezen gauw vervelen?	ja	nee
11	Vind je de meeste boeken te dik?	ja	nee
12	Wil je later veel boeken lezen?	ja	nee
13	Vind je lezen in de vakantie saai?	ja	nee
14	Vind je het leuk als iemand veel leest?	ja	nee
15	Vind je lezen vervelend?	ja	nee
16	Vind je het leuk om een boek uit de bieb te lezen?	ja	nee
17	Lees je 's avonds vaak in bed?	ja	nee
18	Word je van lezen gauw moe?	ja	nee
19	Vind je lezen leuker dan boodschappen doen?	ja	nee
20	Lees je meer dan veel andere kinderen?	ja	nee
21	Vind je een boek een leuk verjaardagscadeau?	ja	nee
22	Vind je het leuk om elke dag een verhaal te lezen?	ja	nee
23	Vind je lezen vaak spannend?	ja	nee
24	Begint lezen na een tijdje te vervelen?	ja	nee
25	Weet je veel dingen om over te lezen?	ja	nee
26	Vind je vrij lezen in de klas saai?	ja	nee
27	Ga je vaak naar de bieb?	ja	nee

Dank je wel voor je medewerking ☺



*BIJLAGE 5: VRAGENLIJST 1-B: LEES- EN VOORLEESATTITUDE (VERKORT)*



BIJLAGE 5: VRAGENLIJST 1-B: LEES- EN VOORLEESATTITUDE (VERKORT)





## Vragenlijst over lezen en voorlezen

In deze vragenlijst staan heel wat stellingen over lezen en voorlezen.  
Geef zo snel mogelijk jouw mening over deze stellingen.

















Dit is geen toets. Er zijn ook geen 'goede' of 'foute' antwoorden. We willen alleen jouw mening weten. Geef niet het antwoord waarvan je denkt dat anderen het van jou verwachten. Duid het antwoord aan dat jouw mening weergeeft. Je antwoorden staan niet op punten.

Antwoord door het juiste symbool naast de stelling te omcirkelen.

Trek een cirkel rond

	Als jouw antwoord op de stelling is: "Ik ben het er <b>helemaal mee eens</b> ."
	Als jouw antwoord op de stelling is: "Ik ben het er <b>mee eens</b> ."
	Als jouw antwoord op de stelling is: "Ik ben het er <b>niet mee eens</b> ."
	Als jouw antwoord op de stelling is: "Ik ben het er <b>helemaal niet mee eens</b> ."

### Enkele voorbeeldjes

		helemaal mee eens	mee eens	niet mee eens	helemaal niet mee eens
A	Ik vind spaghetti lekker.				
B	Ik hou van wereldoriëntatie.				
C	Ik kom niet graag naar school.				
D	De school is niet vervelend.				


























Als je een antwoord wil veranderen, doorstreep het dan en omcirkel een ander. Geef  
aub een antwoord op elke stelling.

Denk eraan om snel te antwoorden en niet te lang stil te staan bij elke stelling. Draai je blad nu maar om.

Volgende stellingen gaan allemaal over lezen.

		helemaal mee eens	mee eens	niet mee eens	helemaal niet mee eens
2	Er zijn veel dingen die ik liever zou doen dan lezen.	 			 
4	Lezen is een interessante manier om je tijd door te brengen.	 			 
8	Ik geniet ervan om te lezen.	 			 
9	De meeste boeken zijn te lang en saai.	 			 
14	Lezen is een goede manier om je vrije tijd door te brengen.	 			 
17	Lezen spreekt me niet aan.	 			 
21	Lezen is fijn.	 			 
23	Lezen gaat me snel vervelen.	 			 
27	Ik hou meer van lezen dan van heel wat andere dingen.	 			 
30	Lezen is meestal vervelend.	 			 
33	Ik hou er gewoonlijk niet van om over iets te lezen.	 			 

Deze stellingen gaan over voorlezen. Antwoord op dezelfde manier.

		helemaal mee eens	mee eens	niet mee eens	helemaal niet mee eens
1	Als ik moet voorlezen ben ik verlegen.	 			 
2	Voorlezen doe ik heel graag.	 			 
3	Ik heb bewondering voor iemand die heel goed kan voorlezen.	 			 
4	Ik vind het nutteloos dat ouders voorlezen aan hun kinderen.	 			 
5	Als ik moet voorlezen doe ik mijn best.	 			 
6	Iedereen die kan lezen kan ook voorlezen.	 			 
7	Voorlezen is belangrijk.	 			 
8	Ik vind het heel leuk als iemand aan mij voorleest.	 			 
9	Luisteren naar een verhaal vind ik saai.	 			 
10	Van voorlezen kan je niets leren.	 			 
11	Als kind kon ik echt genieten als iemand aan mij voorlas.	 			 
12	Ik wil zelf een goede voorlezer zijn.	 			 
13	Ik ben bang als ik moet voorlezen.	 			 
14	Samen met iemand lezen in een boek vind ik heerlijk.	 			 
15	Ik wil later zeker voorlezen aan mijn kinderen.	 			 

Bij de volgende vragen antwoord je door *ja* of *nee* te omcirkelen. De vragen gaan over lezen.

1	Lees je op school alleen maar omdat het moet?	ja	nee
2	Lees je veel als je vrij hebt?	ja	nee
3	Hou je veel van lezen?	ja	nee
4	Lees je thuis veel?	ja	nee
5	Vind je boeken saai?	ja	nee
6	Vind je het stom om in je vrije tijd te lezen?	ja	nee
7	Vind je het leuk om over boeken te praten?	ja	nee
8	Lees je een verhaal vaak helemaal uit?	ja	nee
9	Vind je lezen belangrijk?	ja	nee
10	Gaat lezen gauw vervelen?	ja	nee
11	Vind je de meeste boeken te dik?	ja	nee
12	Wil je later veel boeken lezen?	ja	nee
13	Vind je lezen in de vakantie saai?	ja	nee
14	Vind je het leuk als iemand veel leest?	ja	nee
15	Vind je lezen vervelend?	ja	nee
16	Vind je het leuk om een boek uit de bieb te lezen?	ja	nee
17	Lees je 's avonds vaak in bed?	ja	nee
18	Word je van lezen gauw moe?	ja	nee
19	Vind je lezen leuker dan boodschappen doen?	ja	nee
20	Lees je meer dan veel andere kinderen?	ja	nee
21	Vind je een boek een leuk verjaardagscadeau?	ja	nee
22	Vind je het leuk om elke dag een verhaal te lezen?	ja	nee
23	Vind je lezen vaak spannend?	ja	nee
24	Begint lezen na een tijdje te vervelen?	ja	nee
25	Weet je veel dingen om over te lezen?	ja	nee
26	Vind je vrij lezen in de klas saai?	ja	nee
27	Ga je vaak naar de bieb?	ja	nee

Dank je wel voor je medewerking ☺

*BIJLAGE 6: VRAGENLIJST 2: CULTUREEL KAPITAAL EN POSITIVE READING ENVIRONMENT*

## 01Ex\*-...



Deze vragenlijst gaat over je vrije tijd en over leesmateriaal bij jou thuis. Deze vragen hebben niets te maken met de school.

Dit is geen toets. Er zijn ook geen 'goede' of 'foute' antwoorden. Denk niet te lang na. We willen graag dat je eerlijk antwoordt. Geef niet het antwoord waarvan je denkt dat anderen het van jou verwachten. Duid de antwoorden aan die voor jou waar zijn. Je antwoorden staan niet op punten.

Antwoord door de hokjes van de antwoorden die voor jou waar zijn te kleuren. Je mag meerdere hokjes kleuren. Je kan je antwoord nog veranderen door een kruis te zetten over een gekleurd hokje

**Een voorbeeldje. Je kan hier 0, 1, 2, 3, 4 of 5 hokjes kleuren.**

Met welke van de volgende karweitjes help jij thuis?

- Auto wassen
- Boodschappen doen
- Schoenen poetsen
- Stofzuigen
- De tafel dekken of afruimen

Alles duidelijk?

Neem jij **met je ouders** (dus niet met de school) deel aan eer of meerdere van de volgende activiteiten? Je mag meer dan 1 hokje kleuren.

- Boeken lenen uit de openbare bibliotheek
- Optreden van een zanger(es), groep of orkest bijwoner
- Naar toneel of theater gaan
- Naar een museum voor kunst gaan
- Naar een museum voor wetenschap of techniek gaan

Volg jij (of volgde je vroeger) **tijdens je vrije tijd**

- Teken- of knutsellessen
- Muzieklessen
- Danslessen

Wat vind je thuis? Duid alles aan wat je bij je **thuis** hebt.

- Elke dag een krant
- Regelmatig tijdschriften
- Internet
- Een atlas
- Een woordenboek
- Een computer
- Meer dan 50 boeken
- Een zakrekenmachine

Bij de volgende vragen willen we graag weten hoe vaak iets bij jou thuis gebeurt. Omcirkel het juiste antwoord.

- 1 als iets **nooit of bijna nooit** gebeurt
- 2 als iets **soms** gebeurt
- 3 als iets **vaak of zeer vaak** gebeurt

### Een voorbeeldje.

Omcirkel bij elke zin wat het beste past voor jou.

	Nooit of bijna nooit	Soms	Vaak of zeer vaak
Ik drink thuis melk.	1	2	3
Ik zie mama of papa pannenkoeken bakken.	1	2	3
Ik neem 's morgens een bad of een douche.	1	2	3

Als je een antwoord wil veranderen, doorstreep het dan en **omcirkel** een ander. Geef aub een antwoord op elke stelling.

Denk eraan om snel te antwoorden en niet te lang stil te staan bij elke stelling.

Alles duidelijk? Dan gaan we van start!

Omcirkel telkens 1 antwoord.

	Nooit of bijna nooit	Soms	Vaak of zeer vaak
1 Mama of papa lezen voor toen ik jonger was.	1	2	3
2 Ik kan thuis op een rustige plek lezen.	1	2	3
3 Ik zie mama of papa lezen voor hun plezier.	1	2	3
4 Ik zie mama of papa thuis lezen voor het werk.	1	2	3
5 Thuis praten we over boeken.	1	2	3
6 Mama of papa helpen/hielpen me bij leestaken voor school.	1	2	3
7 We spelen thuis woordspelletjes.	1	2	3
8 Als we boodschappen doen, schrijven we eerst een boodschappenlijstje.	1	2	3
9 Mama of papa moedigen me aan om thuis te lezen.	1	2	3
10 Ik krijg een boek als cadeau of koop het met mijn eigen centen.	1	2	3

Dank je wel voor je medewerking 😊



*BIJLAGE 7: VERGELIJKING TUSSEN DE ITEMS VAN HET INSTRUMENT CULTUREEL KAPITAAL EN DE ITEMS UIT DE BEIDE INSTRUMENTEN*  
*WAAROP HET IS GEBASEERD*

<b>Items in instrument <i>Cultureel Kapitaal</i></b>	<b>Cultural Capital (Roscigno &amp; Ainsworth-Darnell, 1999)</b>	<b>Cultural Capital (Dumais, 2002)</b>
<b>Culturele gezinsuitstappen</b>		
<p>Neem jij met je ouders (dus <u>niet met de school</u>) deel aan een of meerdere van de volgende activiteiten?</p> <p>(1) Boeken lenen in de openbare bibliotheek            (2) Optreden van een zanger(es), groep of orkest bijwonen            (3) Naar toneel of theater gaan            (4) Naar een museum voor kunst gaan            (5) Naar een museum voor wetenschap of techniek gaan</p>	<p><i>Student goes to</i>  <i>(1) art museums,</i>  <i>(2) science museums,</i>  <i>(3) history museums?</i></p>	<p><i>Do you or your eighth grader take part in any of the following activities?</i>  <i>(1) borrowing books from the public library,</i>  <i>(2) attending concerts or other musical events,</i>  <i>(3) going to art museums.</i></p>
<b>Buitenschools 'cultureel' onderwijs</b>		
<p>Volg jij (of volgde je vroeger) tijdens je vrije tijd?</p> <p>(1) Teken- of knutsellessen            (2) Muzieklessen            (3) Danslessen</p>	<p><i>Students attends classes outside his or her regular school to study</i>  <i>(1) art,</i>  <i>(2) music,</i>  <i>(3) dance</i></p>	<p><i>Has your eighth grader ever taken classes outside of school in one of the following activities?</i>  <i>(1) art classes outside of school,</i>  <i>(2) music classes outside of school,</i>  <i>(3) dance classes outside of school</i></p>
<b>Educatieve bronnen thuis</b>		
<p>Wat vind je thuis?</p> <p>(1) Elke dag een krant            (2) Regelmatig tijdschriften            (3) Internet            (4) Een atlas            (5) Een woordenboek            (6) Een computer            (7) Meer dan 50 boeken            (8) Een zakrekenmachine</p>	<p><i>Which of the following does the student's family have in their home?</i>  <i>(1) a daily newspaper,</i>  <i>(2) regularly received magazine,</i>  <i>(3) an encyclopedia,</i>  <i>(4) an atlas,</i>  <i>(5) a dictionary,</i>  <i>(6) a computer,</i>  <i>(7) more than 50 books,</i>  <i>(8) a pocket calculator</i></p>	-

*BIJLAGE 8: ASPECTEN VAN EEN POSITIEVE LEESOMGEVING VOLGENS WEEMS EN ROGERS (2007) EN RASINSKI EN FREDERICKS (1991) ALS BASIS VOOR DE ITEMS VAN HET INSTRUMENT POSITIVE READING ENVIRONMENT (PRE)*

<b>Aspecten van een positieve leesomgeving</b>		<b>Item in het instrument <i>Positive Reading Environment</i></b>	<b>Itemnr.</b>
<b>Weems &amp; Rogers (2007)</b>	<b>Rasinski &amp; Fredericks (1991)</b>		
<i>Lezen in het zicht van het kind</i>	<i>Kinderen moeten hun ouders zien lezen</i>	Ik zie mama of papa lezen voor hun plezier.	3
		Ik zie mama of papa thuis lezen voor het werk.	4
<i>Voorlezen en lezen met het kind</i>	<i>Voorlezen</i>	Mama of papa lezen voor toen ik jonger was.	1
		Mama of papa helpen/hielpen me bij leestaken voor school.	6
<i>Literaire bronnen voorzien</i>	<i>Leesmaterialen voor iedereen voorzien</i>	Ik krijg een boek als cadeau of koop het met mijn eigen centen.	10
	<i>Tijd en plaats creëren om te lezen</i>	Ik kan thuis op een rustige plek lezen.	2
	<i>Praten over wat je hebt gelezen</i>	Thuis praten we over boeken.	5
	<i>Lezen koppelen aan ervaringen</i>	We spelen thuis woordspelletjes.	7
	<i>Schrijven aanmoedigen</i>	Als we boodschappen doen, schrijven we eerst een boodschappenlijstje. Mama of papa moedigen me aan om thuis te lezen.	8

**BIJLAGE 9: RESULTATEN VAN DE PCA EN BETROUWBAARHEIDSANALYSE VAN DE SCHAAL PRE**

**Resultaten van de PCA en betrouwbaarheidsanalyse van de schaal PRE**

Item	Component 1
PRE_2 Ik kan thuis op een rustige plek lezen.	,615
PRE_3 Ik zie mama of papa lezen voor hun plezier.	,597
PRE_5 Thuis praten we over boeken.	,596
PRE_9 Mama of papa moedigen me aan om thuis te lezen.	,591
PRE_10 Ik krijg een boek als cadeau of koop het met mijn eigen centen.	,558
PRE_1 Mama of papa lezen voor toen ik jonger was.	,441
PRE_7 We spelen thuis woordspelletjes.	,438
PRE_4 Ik zie mama of papa thuis lezen voor het werk.	,437
PRE_6 Mama of papa helpen/hielpen me bij leestaken voor school.	
PRE_8 Als we boodschappen doen, schrijven we eerst een boodschappenlijstje.	

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
a. 1 components extracted.

**Item-Total Statistics**

Item	Scale Mean if Deleted	Scale Variance if Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Deleted
PRE_1 Mama of papa lezen voor toen ik jonger was.	13,27	7,481	,259	,085	,636
PRE_2 Ik kan thuis op een rustige plek lezen.	13,30	7,023	,411	,195	,600
PRE_3 Ik zie mama of papa lezen voor hun plezier.	13,71	6,627	,391	,182	,602
PRE_4 Ik zie mama of papa thuis lezen voor het werk.	14,15	7,169	,279	,085	,633
PRE_5 Thuis praten we over boeken.	14,48	7,259	,389	,168	,607
PRE_7 We spelen thuis woordspelletjes.	14,17	7,329	,261	,075	,637
PRE_9 Mama of papa moedigen me aan om thuis te lezen.	13,88	6,680	,387	,162	,603
PRE_10 Ik krijg een boek als cadeau of koop het met mijn eigen centen.	14,05	6,894	,362	,166	,610

**Reliability Statistics**

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,648	,650	8

**Case Processing Summary**

Cases	Valid	N	%
	Valid	1172	91,6
	Excluded(a)	108	8,4
	Total	1280	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

*BIJLAGE 10: OMSCHRIJVING EN BESCHRIJVING VAN DE VARIABELEN*

*Tabel 5: Omschrijving van de onafhankelijke variabelen gebruikt in de multilevelmodellen*

Naam	Omschrijving
Time-1	0= pretest; 1= tussentijdse test; 2= posttest; 3= retention test
Programma	Dummy 0= controlegroep; 1= experimentele groep
Meisje	Dummy 0= jongen, 1= meisje
PRE	z-score
CultCap	z-score
TT_TuMaAr	Dummy 0= Nederlands als thuistaal; 1= Turks, Marokkaans of Arabisch als thuistaal
Opl_M_laag	Dummy 0= opleiding moeder hoog (ten minste hoger secundair onderwijs) 1= opleiding moeder laag (ten hoogste lager secundair onderwijs)
School	1= school 1; 2 = school 2; ...; 9= school 9

*Tabel 6: Beschrijvende statistieken voor de afhankelijke variabelen*

Variabel	<i>n</i>	Minimum	Maximum	M	S.D.	Aantal items	$\alpha$
INDDEV	614 (582)	1,00	4,00	2,45	0,51	11	.84
UTIL	614 (576)	1,27	4,00	2,93	0,42	11	.71
ENJOY	1186 (1151)	1,00	4,00	2,74	0,77	11	.95
LAS	1180 (539)	0,00	1,00	0,60	0,31	12	.88

De aantallen tussen haakjes zijn aantal geldige cases voor de berekening van  $\alpha$ .

*Tabel 7: Beschrijvende statistieken voor de onafhankelijke variabelen PRE en CultCap (ruwe scores en z-scores)*

Variabel	<i>n</i>	Minimum	Maximum	M	S.D.	Aantal items	$\alpha$
PRE	1216	1,13	3,00	1,99	0,37	8	.64
zPRE	1216	-2,32	2,72	0,00	1,00		
CULTCAP	1208	3	16	9,28	2,50	-	-
zCULTCAP	1208	-2,51	2,69	0,00	1,00		

Omdat voor beide variabelen een ruwe score van 0 niet relevant is in ons onderzoek, wordt in de multilevelanalyses gewerkt met hun gestandaardiseerde waardes.

## BIJLAGE 11: RESULTATEN VAN DE MULTILEVEL MODELLEN

Tabel 8: Resultaten van de het fitten van de multilevel modellen voor ENJOY in de Reading Attitude

	Model A (n=1186)			Model B (n=1186)			Model C (n=1186)			Model D (n=1126)		
	Estimate	S.E.	t	Estimate	S.E.	t	Estimate	S.E.	t	Estimate	S.E.	T
<b>Fixed Effects</b>												
Intercept	2.739**	0.041	66.805	2.805**	0.040	70.125	2.843**	0.058	49.017	2.627**	0.048	54.729
Programma							-0.071	0.080	-0.888			
Meisje										0.347**	0.066	5.258
ZCULTCAP										0.096*	0.038	2.526
ZPRE_som										0.253**	0.040	6.325
TT_TuMaAr												
Opl_M_laag												
<b>Rate of Change</b>												
Intercept				-0.043**	0.009	-4.778	-0.061**	0.013	-4.692	-0.065**	0.012	-5.417
Programma							0.033	0.017	1.941	0.039*	0.017	2.294
Meisje												
ZCultCap												
ZPRE										0.038**	0.009	4.222
TT_TuMaAr												
Opl_M_laag												
<b>Variance Components</b>												
Level 1	0.087**	0.004	21.750	0.066**	0.004	16.500	0.067**	0.004	16.750	0.066**	0.004	16.500
Within person												
Level 2												
Between person												
In initial status	0.502**	0.042	11.952	0.460**	0.041	11.220	0.459**	0.040	11.475	0.295**	0.028	10.536
In rate of change				0.010**	0.002	5.000	0.010**	0.002	5.000	0.008**	0.002	4.000
Covariance				0.009	0.006	1.500	0.009	0.006	1.500	-0.001	0.005	-0.200
<b>Pseudo R<sup>2</sup> Statistics en Goodness-of-fit</b>												
R <sup>2</sup> <sub>e</sub>				0.241			0.230			0.241		
R <sup>2</sup> <sub>0</sub>							0.002			0.359		
R <sup>2</sup> <sub>1</sub>							0.000			0.200		
ICC	0.852											
Deviance	1460.525			1381.639			1377.655			1140.226		

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.001$

Model A = unconditional means model Model B = unconditional growth model

Model C = model met ongecontroleerde effecten van het Leesbevorderingsprogramma

Model D = model met gecontroleerde effecten van het Leesbevorderingsprogramma (tentative 'final' model)

Tabel 9: Resultaten van de het fitten van de multilevel modellen voor UTILITY in de Reading Attitude

	Model A (n=614)			Model B (n=614)			Model C (n=614)			Model D (n=593)		
	Estimate	S.E.	t	Estimate	S.E.	t	Estimate	S.E.	t	Estimate	S.E.	t
<b>Fixed Effects</b>												
Intercept	2.932**	0.021	139.619	2.942**	0.022	133.727	2.915**	0.032	91.094	2.939**	0.022	133.591
Programma							0.052	0.044	1.182			
Meisje												
ZCULTCAP												
ZPRE_som										0.110**	0.020	5.500
TT_TuMaAr												
Opl_M_laag												
<b>Rate of Change</b>												
Intercept				-0.007	0.008	-0.875	-0.014	0.011	-1.273	-0.007	0.008	-0.875
Programma							0.013	0.015	0.867			
Meisje												
ZCultCap												
ZPRE												
TT_TuMaAr												
Opl_M_laag												
<b>Variance Components</b>												
Level 1	0.078**	0.006	13.000	0.000	0.000		0.000	0.000		0.000	0.000	
Within person												
Level 2												
Between person												
In initial status	0.103**	0.012	8.583	0.150**	0.012	12.500	0.149**	0.012	12.417	0.136**	0.011	12.364
In rate of change				0.017**	0.001	17.000	0.017**	0.001	17.000	0.017**	0.001	17.000
Covariance				-0.015**	0.003	-5.000	-0.015**	0.003	-5.000	-0.018**	0.003	-6.000
<b>Pseudo R<sup>2</sup> Statistics</b>												
<b>en Goodness-of-fit</b>												
R <sup>2</sup> <sub>e</sub>				1.000			1.000			1.000		
R <sup>2</sup> <sub>0</sub>							0.007			0.093		
R <sup>2</sup> <sub>1</sub>							0.000					
ICC	0.569											
Deviance	580.052			565.269			562.172			496.841		

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.001$

Model A = unconditional means model

Model B = unconditional growth model

Model C = model met ongecontroleerde effecten van het Leesbevorderingsprogramma

Model D = model met gecontroleerde effecten van het Leesbevorderingsprogramma (tentative 'final' model)

Tabel 10: Resultaten van de het fitten van de multilevel modellen voor INDIVIDUAL DEVELOPMENT in de Reading Attitude

	Model A (n=614)			Model B (n=614)			Model C (n=614)			Model D (n=593)		
	Estimate	S.E.	t	Estimate	S.E.	t	Estimate	S.E.	t	Estimate	S.E.	t
<b>Fixed Effects</b>												
Intercept	2.453**	0.026	94.346	2.440**	0.026	93.846	2.502**	0.037	67.622	2.426**	0.025	97.040
Programma							-0.118*	0.051	-2.314			
Meisje												
ZCULTCAP												
ZPRE_som										0.194**	0.023	8.435
TT_TuMaAr										0.233*	0.097	2.402
Opl_M_laag												
<b>Rate of Change</b>												
Intercept				0.009	0.009	1.000	-0.005	0.013	-0.385	0.008	0.009	0.889
Programma							0.025	0.018	1.389			
Meisje												
zCultCap												
zPRE												
TT_TuMaAr												
Opl_M_laag												
<b>Variance Components</b>												
Level 1	0.107**	0.009	11.889	0.000	0.000		0.000	0.000		0.000	0.000	
Within person												
Level 2												
Between person												
In initial status	0.154**	0.017	9.059	0.208**	0.017	12.235	0.204**	0.016	12.750	0.175**	0.015	11.667
In rate of change				0.023**	0.002	11.500	0.023**	0.002	11.500	0.024**	0.002	12.000
Covariance				-0.017**	0.004	-4.250	-0.017**	0.004	-4.250	-0.022**	0.004	-5.500
<b>Pseudo R<sup>2</sup> Statistics</b>												
<b>en Goodness-of-fit</b>												
R <sup>2</sup> <sub>e</sub>							1.000					
R <sup>2</sup> <sub>0</sub>										0.159		
R <sup>2</sup> <sub>1</sub>												
ICC	0.590											
Deviance	790.585			765.463			763.413			661.937		

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.001$

Model A = unconditional means model

Model B = unconditional growth model

Model C = model met ongecontroleerde effecten van het Leesbevorderingsprogramma

Model D = model met gecontroleerde effecten van het Leesbevorderingsprogramma (tentative 'final' model)

Tabel 11: Resultaten van de het fitten van de multilevel modellen voor de LeesAttitudeSchaal

	Model A (n=1180)			Model B (n=1180)			Model C (n=1180)			Model D (n=1120)		
	Estimate	S.E.	t	Estimate	S.E.	t	Estimate	S.E.	t	Estimate	S.E.	t
<b>Fixed Effects</b>												
Intercept	0.610**	0.017	35.882	0.619**	0.016	38.688	0.624**	0.024	26.000	0.563**	0.020	28.150
Programma							-0.009	0.033	-0.273			
Meisje										0.112**	0.027	4.148
ZCULTCAP										0.036**	0.016	2.250
ZPRE_som										0.124**	0.016	7.750
TT_TuMaAr												
Opl_M_laag												
<b>Rate of Change</b>												
Intercept				-0.006*	0.003	-2.000	-0.007	0.004	-1.750	-0.007**	0.003	-2.333
Programma							0.002	0.006	0.333			
Meisje												
ZCultCap												
ZPRE										0.010*	0.003	3.333
TT_TuMaAr												
Opl_M_laag												
<b>Variance Components</b>												
Level 1	0.010	0.000		0.008	0.000		0.008	0.000		0.008**	0.001	8.000
Within person												
Level 2												
Between person												
In initial status	0.087**	0.007	12.429	0.080**	0.007	11.429	0.079**	0.007	11.286	0.051**	0.005	10.200
In rate of change				0.001	0.000		0.001	0.000		0.001	0.000	
Covariance				0.002*	0.001	2.000	0.002*	0.001	2.000	0.000	0.001	0.000
<b>Pseudo R<sup>2</sup> Statistics en Goodness-of-fit</b>												
R <sup>2</sup> <sub>e</sub>				0.200			0.200			0.200		
R <sup>2</sup> <sub>0</sub>							0.013			0.363		
R <sup>2</sup> <sub>1</sub>							0.000			0.000		
ICC	0.897											
Deviance	-943.843			-992.564			-992.716			-1071.571		

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.001$

Model A = unconditional means model

Model B = unconditional growth model

Model C = model met ongecontroleerde effecten van het Leesbevorderingsprogramma

Model D = model met gecontroleerde effecten van het Leesbevorderingsprogramma (tentative 'final' model)