

Zelfbeeld bij basisschoolleerlingen ten aanzien van leesvaardigheden

Onderzoeksverslag

Naam	Judith Graef s1009079
Onderdeel Opleiding	Afstudeeropdracht Bachelor Onderwijskunde Faculteit Gedragwetenschappen Universiteit Twente
Begeleiders	dr. M.R.M. Meelissen, Universiteit Twente dr. J.W. Luyten, Universiteit Twente
Datum	augustus 2012

Samenvatting

Het niveau van leesvaardigheid bij basisschoolleerlingen hangt samen met in hoeverre het kind zelf denkt goed te kunnen lezen. Dit is het zelfbeeld van het kind ten aanzien van zijn eigen leesvaardigheden. Dit onderzoek is gericht op de samenhang tussen deze vorm van zelfbeeld en de omgevingsfactoren van de leerling. Het onderzoek is uitgevoerd met behulp van de data van de ouderen- en de leerlingvragenlijst uit het TIPI-onderzoek 2011, waarbij 596 leerlingen en één van hun ouders de vragenlijst hebben ingevuld. De omgevingsfactoren van kinderen zijn onder te verdelen in vier categorieën: (1) achtergrondkenmerken, (2) affectieve leerlingkenmerken, (3) ouderkenmerken en (4) school- en klaskenmerken. Bij achtergrondkenmerken hangen de vaardigheden die de leerling had voor deze in groep drie kwam, positief samen met zijn zelfbeeld ten aanzien van zijn eigen leesvaardigheden. Ook attitude, een affectieve leerlingkenmerk, blijkt hier een positief verband mee te hebben. Bij ouderkenmerken blijkt ouderbetrokkenheid een negatieve, en ouderattitude tegenover lezen een positieve samenhang te hebben met het zelfbeeld van kinderen. Tot slot blijkt van de school- en klaskenmerken de factor klasklimaat een negatieve samenhang te hebben met het zelfbeeld van de leerling ten aanzien van zijn eigen leesprestaties.

1 Inleiding

Internationaal gezien scoort Nederland relatief hoog op de leesvaardigheden van kinderen. Dit blijkt uit twee internationale onderzoeken: (1) Programme for International Student Assessment (PISA) en (2) Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Desondanks is het niveau van leesvaardigheden van jongens en meisjes van negen en tien jaar de afgelopen jaren afgenomen (Netten & Verhoeven, 2007). Lezen is echter een zeer belangrijke vaardigheid. *Taalonderwijs is van belang omdat de rol van taal bij het verwerven van inhouden en vaardigheden in alle leergebieden (en de transfer daartussen) evident is. (...) Taalonderwijs is dus van belang voor het succes dat kinderen in het onderwijs zullen hebben en voor de plaats die ze in de maatschappij zullen innemen* (Stichting Leerplanontwikkeling, 2006, p. 11). Lezen is daarmee een voorwaarde van het construeren van kennis, wat een vaardigheid is die nodig is om mee te kunnen draaien in de maatschappij (Mullis et al, 2009).

Om te waarborgen dat leerlingen leren lezen, ongeacht op welke school zij zitten, zijn er in de einddoelen van het basisonderwijs leescompetenties opgenomen die de leerlingen moeten bezitten op het moment dat zij doorstromen naar het voortgezet onderwijs. Deze competenties zijn getypeerd in vier categorieën: (1) kopiëren, (2) beschrijven, (3) structureren en (4) beoordelen (SLO, 2006). Volgens de eindtermen van het lesonderwijs moeten leerlingen dus teksten kunnen overschrijven, beschrijven, naar hun eigen inzicht structureren en beoordelen. Dit zijn verschillende vormen van leesvaardigheid.

Uit onderzoek is gebleken dat het zelfbeeld van kinderen ten aanzien van hun eigen leesvaardigheden en -prestaties, sterk samenhangt met hun eigenlijke leesvaardigheid en leesprestaties. Dit verband lijkt wederkerig te zijn. Enerzijds heeft een kind dat leesvaardigheden goed beheerst en daardoor goede prestaties behaalt bij lezen, waarschijnlijk ook een positief zelfbeeld in het kader van lezen (onder andere Fredriksson Villalba & Taube, 2011; Katzir, Lesaux, & Kim, 2009; Logan & Medford, 2011; Stoel, Peetsma & Roeleveld, 2003). Een kind dat slechtere prestaties behaalt bij lezen heeft waarschijnlijk een negatief zelfbeeld in het kader van lezen. Anderzijds lijkt een positief zelfbeeld tot betere leesprestaties te leiden, terwijl een negatief zelfbeeld leidt tot slechtere leesprestaties (onder andere Fredriksson et al, 2011; Katzir et al, 2009; Logan & Medford, 2011; Stoel et al, 2003). Volgens onderzoek is er dus een wederkerig verband tussen zelfbeeld in het kader van lezen en leesprestaties.

Zelfbeeld in leesvaardigheid hangt samen met leesvaardigheid en het niveau van de leesvaardigheid van kinderen neemt af. Hierdoor ontstaat de vraag waarmee rekening gehouden moet worden wanneer men invloed zou willen uitoefenen op het zelfbeeld van leerlingen. Hiervoor moet bekend zijn welke factoren een positieve en negatieve samenhang vertonen met zelfbeeld ten aanzien van eigen leesvaardigheden.

2 Theoretisch kader

In Nederland is (bijna) geen onderzoek verricht naar de samenhang tussen zelfbeeld ten aanzien van lezen en omgevingsfactoren van leerlingen. Daarom staat in dit onderzoek zelfbeeld in leesvaardigheid centraal. Omdat uit een verkenning van de literatuur is gebleken dat er verschillende begrippen en operationalisaties gebruikt worden die verwijzen naar (vormen van) zelfbeeld, is eerst een literatuurstudie uitgevoerd. In deze literatuurstudie is ook gekeken welke factoren naast eerdere prestaties van leerlingen, samenhangen en zelfs voorspellers zijn van het zelfbeeld ten aanzien van leesvaardigheid.

2.1 Zelfbeeld

Er wordt in de onderzoeksliteratuur veelvuldig geconcludeerd dat zelfbeeld invloed uitoefent op het gedrag en prestaties van mensen (Kleitman & Stankov, 2007; Trickey & Topping, 2006). In de literatuur wordt echter ook veel gediscussieerd over de definitie van zelfbeeld. Zolang verschillende definities gebruikt worden voor hetzelfde begrip is er onduidelijkheid over wat met zelfbeeld bedoeld wordt.

In de literatuur zijn er drie begrippen die geregeld voorkomen in het kader van zelfbeeld: (1) zelfvertrouwen, (2) self-efficacy en (3) zelfbeeld. Zelfvertrouwen wordt opgevat als het geloof in jezelf, in je eigen kennen en kunnen, en het accepteren van jezelf (Kleitman & Stankov, 2007). Dit geeft aan dat mensen met zelfvertrouwen, het vertrouwen hebben dat zij iets kunnen. Meestal heeft dit betrekking op het uitvoeren van een specifieke taak. De acceptatie die daar vervolgens bij komt betekent dat indien iemand die er weinig vertrouwen in heeft iets te kunnen, dit van zichzelf accepteert en zich daarbij neerlegt.

Self-efficacy heeft volgens Bong en Clark (1999) betrekking op de perceptie van eigen kunnen. Hierbij worden vragen gesteld in het kader van beheersing van vaardigheden. Het gevoel dat daar eventueel bij ontstaat, staat daar los van. Er wordt aan de hand van eerdere ervaringen gekeken naar de vaardigheden waarover men volgens zichzelf beschikt.

Bij zelfbeeld komen zelfvertrouwen en self-efficacy samen. Zelfbeeld houdt in dat iemand een bepaald beeld heeft van zijn eigen vaardigheden, wel of niet het vertrouwen heeft om met deze vaardigheden bepaalde taken uit te kunnen voeren, en of diegene dit van zichzelf accepteert of niet (Sanders & Sanders, 2006). Omdat dit onderzoek betrekking heeft op deze zaken, wordt zelfbeeld in dit artikel als begrip gebruikt. Hiertoe behoort de volgende definitie: “de perceptie van eigen competenties en het gevoel dat daarbij ontstaat, die gevormd wordt door het vertrouwen in jezelf en eerdere ervaringen.”

2.2 Omgevingsfactoren

Sanders en Sanders (2006) geven aan dat zelfbeeld wordt beïnvloed door factoren uit de omgeving: “*The self-concept is a person’s perception of himself or herself, formed through experience with the environment, especially significant others and reinforcements*” (Sanders & Sanders, 2006, p. 32). Daarom wordt in dit onderzoek de vraag behandeld welke specifieke factoren uit de omgeving samenhangen met zelfbeeld. Uit de literatuur komen drie categorieën naar voren die samenhangen met het zelfbeeld van kinderen ten aanzien van hun eigen leesvaardigheid: (1) individuele leerlingkenmerken, (2) kenmerken van ouders en (3) kenmerken van de klas.

2.2.1 Individuele leerlingkenmerken

Individuele leerlingkenmerken kunnen worden onderverdeeld in achtergrondkenmerken en affectieve kenmerken. Onder achtergrondkenmerken vallen sekse, de vaardigheden waarover het kind beschikt en de ‘home resources’. Affectieve kenmerken hebben betrekking op de houding van het kind ten opzichte van lezen.

Achtergrondkenmerken

Sekse lijkt een factor te zijn die samenhangt met zelfbeeld, zowel in het algemeen als in het kader van lezen. Jongens en meisjes verschillen van elkaar in het kader van zelfbeeld. Jongens zijn voornamelijk bang om fouten te maken, terwijl meisjes zich laten beïnvloeden door hun omgeving doordat zij

behoefte hebben aan bewondering (Rice, Kubal & Preusser 2004). Angst voor het maken van fouten gaat volgens Rice et al (2004) bij jongens gepaard met een negatiever zelfbeeld, terwijl meisjes die veel bewondering krijgen een positiever zelfbeeld vertonen. Omgekeerd is er volgens Rice et al (2004) geen sterke samenhang. Bij meisjes gaat angst voor het maken van fouten niet zozeer samen met een negatiever zelfbeeld, bij jongens heeft de mate van verkrijgen van bewondering door anderen geen samenhang met zelfbeeld. De reden voor de verschillen in zelfbeeld bij sekse is echter niet bekend.

Zelfbeeld verschilt bij jongens en meisjes ook per vakgebied. Jongens zijn relatief positief over zichzelf bij exacte vakken, terwijl meisjes hier negatiever over denken. Meisjes halen gemiddeld genomen betere prestaties bij lezen. Jongens schatten zichzelf echter even hoog in als meisjes (Freedman-Doan et al, 2000). Zowel jongens als meisjes geven aan er vertrouwen in te hebben dat zij met oefening beter kunnen worden. Dit geeft volgens Freedman-Doan et al (2000) aan dat het zelfbeeld ten aanzien van eigen leesprestaties, in tegenstelling tot het zelfbeeld ten aanzien van exacte vakken, bijna niet verschilt tussen jongens en meisjes. Echter, Steinmayr en Spinath (2009) weerleggen dit en hebben geconcludeerd dat jongens in het geheel een positiever zelfbeeld hebben dan meisjes, ongeacht het vakgebied. De rol van sekse in de verklaring van zelfbeeld van kinderen ten aanzien van lezen is dus discutabel.

Uit onderzoek is gebleken dat het zelfbeeld van kinderen in het kader van lezen, sterk samenhangt met hun leesvaardigheid en leesprestaties. Een positief zelfbeeld zou leiden tot betere leesprestaties, terwijl een negatief zelfbeeld zou leiden tot slechtere leesprestaties (onder andere Fredriksson Villalba & Taube, 2011; Katzir, Lesaux, & Kim, 2009; Logan & Medford, 2011; Stoel, Peetsma & Roeleveld, 2003). Volgens Stoel et al (2003) is dit andersom ook het geval. Wanneer het kind merkt dat zijn prestaties en vaardigheden verbeteren, heeft dit een positieve uitwerking op zijn zelfbeeld ten aanzien van zijn eigen leesprestaties; een positief zelfbeeld heeft een positieve uitwerking op de leesprestaties. Wanneer een kind een laag leesniveau heeft en slechtere leesprestaties behaalt, zal zijn zelfbeeld ook negatiever zijn (Stoel et al, 2003).

Naast sekse en vaardigheden is ook de thuissituatie een factor die samen lijkt te gaan met het zelfbeeld van kinderen ten aanzien van lezen. De thuissituatie wordt vaak met 'home resources' aangeduid (Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006). Home resources zijn factoren als de taal die de leerling thuis spreekt, het aantal boeken dat thuis aanwezig is, de aanwezigheid van een computer, internet en een bureau voor kinderen om huiswerk aan te maken (Sonnenschein, Brody & Munsterman, 1996). Uit internationaal onderzoek blijkt dat de faciliteiten thuis samenhangen met het zelfbeeld van kinderen in leesvaardigheid. In Nederland is de aanwezigheid van een computer, internet en een bureau voor de kinderen tegenwoordig standaard. Zo heeft in Nederland 95% van de huishoudens een computer en toegang tot internet (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2011), waardoor deze factoren in Nederland er minder toe lijken te doen. Nederland is echter een multiculturele samenleving, waardoor er veel kinderen zijn die thuis een andere taal spreken dan Nederlands (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2008). Omdat dit kan samenhangen met de Nederlandse leesvaardigheden (Kieffer, 2008 in Schipper, 2011; Stipek, 2001 in Schipper, 2011), is deze factor juist in Nederland van toepassing.

Affectieve kenmerken

Verschillende onderzoeken hebben uitgewezen dat de leesfrequentie van kinderen samenhangt met hun leesprestaties. Volgens Stoel et al (2003) behalen leerlingen die meer tijd steken in lezen betere leesprestaties, waardoor zij een positiever zelfbeeld verkrijgen. Bij een positiever zelfbeeld krijgt het kind meer enthousiasme en een positievere leesattitude. Het enthousiasme en de positieve attitude leiden ertoe dat de leerling sneller bereid is meer tijd te investeren in lezen, waardoor de leesprestaties weer verbeteren (Stoel et al, 2003). Er ontstaat daarmee een circulair en wederkerig verband tussen leesfrequentie, leesattitude en zelfbeeld in leesvaardigheid. Leesfrequentie en attitude lijken dus volgens Stoel et al (2003) samen te hangen en zelfs invloed te hebben op het zelfbeeld van de leerling ten aanzien van zijn eigen leesvaardigheden.

2.2.2 Kenmerken van ouders

Verschillende studies wijzen op het verband tussen het gedrag van ouders en het zelfbeeld van hun kinderen in leesvaardigheid. Het gedrag van ouders kan onderverdeeld worden in ouderbetrokkenheid, ouderattitude en onbewuste ouderactiviteiten.

Ouderbetrokkenheid

Ouderbetrokkenheid heeft betrekking op activiteiten die ouders doelbewust doen met of naar hun kinderen toe om het zelfbeeld van het kind ten aanzien van zijn eigen leesvaardigheden, of de eigenlijke leesvaardigheden van het kind te verbeteren. Een dergelijke activiteit die ouders kunnen doen is samen lezen met hun kind. Het kind leest zelf een verhaal en de ouder helpt wanneer het kind moeite heeft met bepaalde woorden (Kabuto, 2010). Dit is bedoeld om lezen een positieve associatie te geven, om zo de attitude van het kind tegenover lezen positief te beïnvloeden. Kabuto (2010) heeft aangetoond dat door samen op een ongedwongen manier te lezen, het zelfbeeld van het kind met betrekking tot lezen positief wordt beïnvloed.

Helpen met huiswerk wordt in de onderzoeksliteratuur ook in verband gebracht met zelfbeeld ten aanzien van lezen. De ouder zou hierbij door moeten gaan op de methode die op school wordt gehanteerd, om te voorkomen dat de uitleg van te hoog niveau is (Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006). Uit het onderzoek van Lynch et al (2006) blijkt dat wanneer de uitleg op hoger niveau is dan het niveau dat het kind heeft, dit ervoor kan zorgen dat het kind het gevoel heeft niet aan de verwachting van de ouder te kunnen voldoen. Wanneer het kind dit negatieve gevoel heeft, kan het zelfbeeld daarmee ook negatief beïnvloed worden (Lynch et al, 2006). Verwachtingen van ouders hoeven echter niet altijd negatief samen te hangen met zelfbeeld. Wanneer ouders tijdens het helpen bij huiswerk bij hun kind aangeven dat hij het goed doet en dat dit bij de ouder vertrouwen wekt in het kind, heeft dit een positieve uitwerking op de motivatie en het zelfbeeld van het kind (Rytkönen, Aunola & Nurmi, 2007). Meece, Glienke en Burg (2006) hebben aangetoond dat het negatieve gevoel bij het kind ook kan optreden wanneer ouders hun kinderen te veel willen helpen bij lezen. Ouders kunnen hun kind dan het gevoel geven er geen vertrouwen in te hebben dat het kind zelfstandig kan lezen, wat een negatief effect kan hebben op zijn zelfbeeld ten aanzien van zijn eigen leesprestaties (Meece et al, 2006).

Ouderattitude

Er is ook onderzoek verricht naar de instelling en interesse (attitude) van ouders in betrekking tot lezen, en het effect dat dit heeft op de leesattitude en het zelfbeeld in lezen van hun kinderen. Uit onderzoek van Martini en Sénéchal (2012) blijkt dat ouders die veel interesse hebben in lezen sneller geneigd zijn om hun kinderen voor te lezen dan ouders die hier weinig interesse in hebben, wat ook de interesse in lezen kan wekken bij de kinderen. Voorlezen kan een doelbewuste activiteit zijn die ouders kunnen uitvoeren, maar ouders kunnen hun kind ook voorlezen omdat de ouder hier plezier in heeft (Martini & Sénéchal, 2012). De interesse die op het kind wordt overgebracht hoeft daarom niet doelbewust te zijn. Interesse in lezen zorgt ervoor dat kinderen zelf ook sneller gaan lezen, waardoor hun leesvaardigheden verbeteren (Bracken & Fischel, 2008). Omdat vaardigheden en zelfbeeld sterk aan elkaar gerelateerd zijn, hangt interesse in lezen indirect samen met het zelfbeeld in het kader van lezen. Volgens Sonnenschein et al (1996) neemt bij kinderen de interesse in lezen toe, wanneer ouders hen consequent gedurende een langere periode voorlezen. Er lijkt daardoor een indirecte relatie te zijn tussen de leesattitude van ouders en het zelfbeeld van hun kinderen in het kader van lezen.

Onbewuste ouderactiviteiten

Ouders kunnen activiteiten met hun kinderen doen die niet specifiek gericht zijn op het beïnvloeden van de leesprestaties of het zelfbeeld van het kind ten aanzien van zijn leesvaardigheden, maar hier wel mee samenhangen. Dit worden onbewuste ouderactiviteiten genoemd. Deze activiteiten kunnen zowel binnen als buiten het kader van school plaatsvinden. Binnen schoolzaken heeft dit betrekking op het uiten van de verwachtingen en het hebben van begrip voor de prestaties van het kind. Al dan niet bewust vormen ouders een mate van tevredenheid over de leesvaardigheden en leesprestaties van hun kind (Rytkönen et al, 2007). Deze mate van tevredenheid wordt, ook als deze niet wordt uitgesproken, vaak gevoeld door het kind. Dit kan een positieve of negatieve uitwerking hebben op zijn zelfbeeld ten aanzien van zijn eigen leesvaardigheden en -prestaties (Rytkönen et al, 2007).

Onbewuste activiteiten buiten school om hebben te maken met het uiten van eigen emoties naar het kind toe. Reese, Bird en Tripp (2007) hebben in hun onderzoek aangetoond dat wanneer ouders hun emoties uitleggen en toelichten waarom zij op een bepaalde manier op het kind reageren, zij het kind de kans geven dit te begrijpen. Wanneer kinderen begrijpen hoe hun ouders zich voelen en waarom zij op een bepaalde manier op hen reageren, zijn zij minder onwetend en daardoor minder onzeker (Reese et al, 2007). Een zeker gevoel heeft een positieve relatie met het zelfbeeld van kinderen, daarom is ook dit een activiteit om rekening mee te houden (Reese et al, 2007).

2.2.3 School- en klaskenmerken

Kinderen hebben de neiging de prestaties van zichzelf te vergelijken met de prestaties van anderen (Sanders & Sanders, 2006; Marsh, 1986; Marsh, Hau, Artelt, Baumert & Peschar, 2006). Zij vergelijken hun prestaties op school voornamelijk met de prestaties van de andere leerlingen uit de klas, wat hun eigen zelfbeeld positief en negatief kan beïnvloeden (Skaalvik & Skaalvik, 2002). Kinderen die goed presteren hebben gemiddeld genomen een positiever zelfbeeld dan kinderen die relatief laag presteren in de klas. De vergelijkingen die kinderen maken van zichzelf met anderen wordt het externe referentiekader genoemd (Skaalvik & Skaalvik, 2002). Dit referentiekader bestaat uit vier factoren aan de hand waarvan kinderen zichzelf vergelijken met anderen:

1. De gemiddelde vaardigheden van de school
2. De gemiddelde vaardigheden van de klas
3. De leerlingen in de klas
4. De leerlingen buiten de klas.

Het onderzoek van Marsh (1986) geeft bevestiging van het bestaan van het externe referentiekader. Hij is de grondlegger van het internal/external frame of reference model. Volgens dit model ontstaat door middel van een intern en extern referentiekader het zelfbeeld van kinderen. Het interne referentiekader heeft betrekking op de vergelijking van prestaties van leerling van verschillende schoolvakken. Het externe referentiekader bestaat uit de vergelijking van prestaties die de leerling behaalt tegenover de prestaties die andere leerlingen behalen (Marsh, 1986; Marsh et al, 2006). Klasgenoten vormen dus één van de factoren die samenhangen met het zelfbeeld van de leerling.

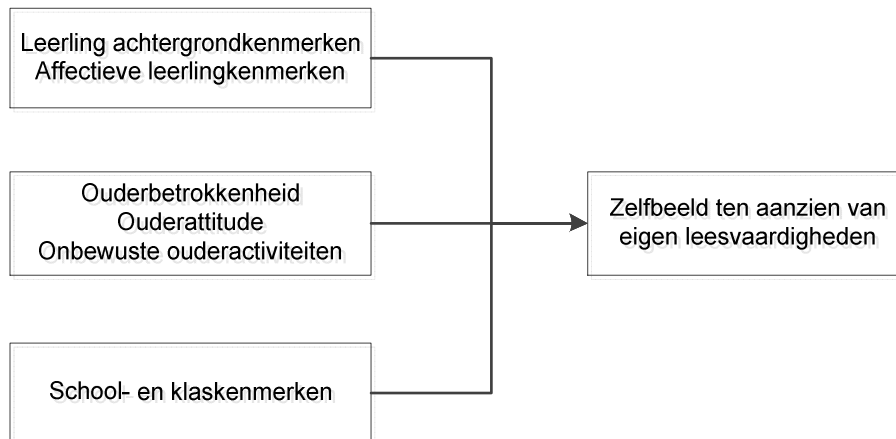
Onzekerheid bij leerlingen kan ook gevormd worden doordat hij gepest wordt. Leerlingen die gepest worden hebben vaker een negatiever zelfbeeld dan leerlingen die niet gepest worden, ongeacht hun leeftijd (onder andere O'Moore & Kirkham, 2001; Callaghan & Joseph, 1995). Volgens het onderzoek van O'Moore en Kirkham (2001) geldt dat hoe vaker kinderen gepest worden, hoe negatiever hun zelfbeeld is. Het negatieve zelfbeeld dat gestimuleerd wordt door pestgedrag van school- en klasgenoten, kan doordringen tot een negatief zelfbeeld in schoolvakken (Callaghan & Joseph, 1995). Hierdoor kan een kind dat gepest wordt op school een negatief zelfbeeld ontwikkelen, ook ten aanzien van lezen. Ook op deze wijze kunnen klas- en schoolgenoten daarom een factor vormen dat samenhangt met het zelfbeeld van kinderen ten aanzien van lezen.

Leerkracht

Motivatie en interesse in lezen speelt een rol in het zelfbeeld ten aanzien van lezen (Bracken & Fischel, 2008). Door verhoging van motivatie is er een vergrote kans dat het kind meer tijd in lezen gaat investeren, waardoor hij waarschijnlijk betere resultaten behaalt en daarmee een positiever zelfbeeld creëert (Stoel et al, 2003). Kinderen komen dagelijks in contact met de leerkracht die voor de klas staat. De leerkracht kan daarom op verschillende manieren proberen de leerlingen te motiveren en hun interesse te wekken in lezen. Davis (2010) heeft aangetoond dat de leerkracht ten eerste het kind zelf kan laten kiezen wat hij wil lezen, omdat dit het kind meer motiveert. Uit hetzelfde onderzoek blijkt dat de leerkracht ten tweede de kinderen kan laten lezen in tweetallen. Volgens de zone van naaste ontwikkeling van Vygotsky (1986) kan een kind dat minder goed is in lezen zich dan optrekken aan een kind dat beter is in lezen, wat de leesprestaties verbetert (Ferrara, 2005). Tot slot speelt volgens Davis (2010) het enthousiasme van de leerkracht een rol in het zelfbeeld van kinderen, omdat deze enthousiasme motivatie kan wekken bij de leerling (Bagaka's, 2011; Davis, 2010). De leraar kan dus een factor vormen die samenhangt met het zelfbeeld van de leerling.

2.2.4 Omgevingsfactoren

Uit de literatuur blijkt dat er verschillende omgevingsfactoren zijn die optreden als onafhankelijke variabelen. Deze zouden een positief of negatief effect hebben op de afhankelijke variabele zelfbeeld ten aanzien van eigen leesvaardigheden. Deze samenhang vormt een model zoals weergegeven in figuur 1.



Figuur 1 Samenhang tussen omgevingsfactoren en het zelfbeeld ten aanzien van eigen leesvaardigheden

3 Methode

3.1 TIPI-onderzoek

Het International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) is een onafhankelijke, internationale coöperatie van nationale onderzoeksinstituten en overheidsonderzoeksbureaus. Het IEA zet grootschalige onderzoeken op naar aspecten uit het onderwijs. Twee van deze onderzoeken zijn (1) Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) en (2) Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). De onderzoeken worden gecoördineerd door het TIMSS & PIRLS International Study Center.

Het onderzoek PIRLS analyseert van kinderen in groep zes van de basisschool de leesvaardigheden en invloeden daarop vanuit de omgeving. PIRLS wordt wereldwijd elke vijf jaar afgenomen. Het onderzoek TIMSS analyseert de vaardigheden in exacte vakken van kinderen in groep zes van de basisschool en in de tweede klas van de middelbare school. TIMSS wordt wereldwijd elke vier jaar afgenomen. In het jaar 2011 vielen de onderzoeken PIRLS en TIMSS samen. Dit betekent dat leerlingen beide toetsen hebben gemaakt en de vragenlijst ingevuld, wat de kans heeft geboden om deze resultaten aan elkaar te koppelen en leerlingen te vergelijken op basis van vaardigheden in lezen, wiskunde en natuuronderwijs.

Voor het afnemen van de PIRLS en TIMSS toetsen geldt een internationale responseis van 85%. In Nederland is het moeilijk om aan deze eis te voldoen, omdat scholen niet altijd willen meewerken aan onderzoeken. Dit heeft ertoe geleid dat in Nederland de toetsen niet op dezelfde scholen zijn afgenomen. Om desondanks ook inzicht te krijgen in de relatie tussen lezen, wiskunde, natuuronderwijs en omgevingsfactoren van de kinderen, is het TIPI-onderzoek opgezet. Dit is een aanvullend onderzoek dat in Nederland wordt uitgevoerd, waarbij de PIRLS en TIMSS toetsen wel op dezelfde scholen worden gemaakt. Nu hoeft echter niet voldaan te worden aan de responseis van 85%, waardoor het uitvoeren van het onderzoek beter haalbaar is.

Naast het feit dat het TIPI-onderzoek duidelijkheid kan verschaffen over de relatie tussen lezen, wiskunde en natuuronderwijs, kan het ook inzicht geven in de specifieke relatie tussen lezen, kinderen en hun omgevingsfactoren. Dit houdt in dat het TIPI-onderzoek ertoe kan bijdragen vragen te beantwoorden over hoe omgevingsfactoren verband houden met de perceptie van het kind over zijn eigen leesvaardigheden. Dit leidt ertoe dat de data van het TIPI-onderzoek gebruikt kan worden om dit onderzoek uit te voeren.

3.2 Instrumenten

In dit onderzoek is de leerling- en de oudervragenlijst gebruikt uit het TIPI-onderzoek. De leerlingvragenlijst heeft betrekking op lezen, rekenen-wiskunde en natuuronderwijs. Omdat in het TIPI-onderzoek ook onderzocht wordt welke omgevingsfactoren van invloed zijn op de prestaties, worden ook vragen gesteld in het kader van onder andere de thuissituatie, leesattitude en schoolklimaat. De oudervragenlijst heeft betrekking op de factoren in de thuissituatie van het kind. Hierbij komen factoren aan bod als activiteiten die ouders met hun kind doen, wat volgens de ouder de hoogst afgeronde opleiding van het kind zal zijn, en ouderattitude tegenover lezen.

Uit de vragenlijsten zijn de vragen geselecteerd die betrekking hebben op één van de factoren die uit de literatuur naar voren zijn gekomen. Een vergelijking van de factoren uit de literatuur en welke hiervan terugkomen in de leerling- en/of oudervragenlijst, is weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1

Factoren uit de literatuur die wel of niet terugkomen in de leerling- of oudervragenlijst van TIPI

Factoren uit literatuur	TIPI-vragenlijsten
Afhankelijke variabele	
Zelfbeeld	x
Onafhankelijke variabelen	
<i>1. Leerling achtergrondkenmerken</i>	
Sekse	x
Vaardigheden	x
Home resources	x
<i>2. Affectieve leerlingkenmerken</i>	
Attitude	x
Leesfrequentie	x
<i>3. Ouderkenmerken</i>	
Ouderbetrokkenheid	x
Ouderattitude	x
Onbewuste ouderactiviteiten	x
<i>4. School- en klaskenmerken</i>	
Klasgenoten	x
Leerkracht	

In Tabel 1 is te zien dat alle onafhankelijke variabelen terugkomen in de leerling- of oudervragenlijst, behalve leerkracht. In het TIPI-onderzoek is er ook een vragenlijst afgenomen bij leerkrachten. Deze is echter nog niet gebruikt in dit onderzoek, omdat in Nederland nog weinig onderzoek is gedaan naar de invloed van de leerkracht. Buitenlands onderzoek vindt met name bewijzen voor het belang van de thuissituatie. Daarom is deze exploratie voor Nederland eerst gericht op de thuissituatie. Een overzicht van welke indicatoren bij welke variabelen horen is te vinden in Appendix A. Hier is te zien dat de door de ouder verwachte opleiding van het kind wordt meegenomen als variabele. Hiervoor is gekozen als extra indicator voor ouderbetrokkenheid, omdat hierbij verwachtingen van ouders een rol spelen (paragraaf 2.2.2).

Door vast te stellen welke factoren uit de literatuur terugkomen in de vragenlijsten van het TIPI-onderzoek, is een selectie van variabelen ontstaan die meegenomen wordt in het onderzoek. De vragen die in de vragenlijst negatief waren gesteld zijn omgecodeerd naar positieve vraagstellingen. De missing values zijn gecompenseerd door deze te vervangen door het gemiddelde. Respondenten die meer dan 15% van de vragen niet hadden beantwoord, zijn niet meegenomen in het onderzoek.

3.3 Respondenten

In Nederland zijn 150 scholen benaderd voor het PIRLS-onderzoek en 150 scholen voor het TIMSS-onderzoek. Voor het TIPI-onderzoek zijn buiten deze scholen om random 50 scholen benaderd. Uiteindelijk hebben in totaal 33 scholen meegewerkt. Hiermee zijn 1015 leerlingen bereikt die de toetsen gemaakt, waarvan 973 leerlingen ook de aanvullende leerlingenvragenlijst hebben ingevuld. De ouders van deze leerlingen hebben ook een vragenlijst gekregen. Van deze ouders hebben er 596 de vragenlijst ook daadwerkelijk ingevuld. Dit betekent dat de data van 596 leerlingen is geanalyseerd. Hiervan was 51% meisjes en 49% jongens.

3.4 Analyse

De statistische analyses zijn uitgevoerd met behulp van het programma Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versie 20.0. Ten eerste is een factoranalyse uitgevoerd, waarna van de factoren de betrouwbaarheid is berekend. Als tweede kon met de geselecteerde, betrouwbare variabelen de correlatie met zelfbeeld berekend worden. De variabelen die significant ($p < 0,05$) correleerden met zelfbeeld zijn ten derde meegenomen naar de regressieanalyse.

3.4.1 Factor- en betrouwbaarheidsanalyse

Bij alle geselecteerde samengestelde variabelen uit de vragenlijsten is een factoranalyse uitgevoerd. Het doel hiervan was vast te stellen of in een set items die een bepaald concept zouden moeten representeren, meerdere subschalen onderscheiden kunnen worden. Indien onder één variabele meerdere subschalen gevonden zou worden, zouden deze subschalen elk een nieuwe variabele moeten vormen. Een voorwaarde hiervoor is dat de nieuwe variabelen bestaan uit tenminste drie items en dat de betrouwbaarheid van deze variabelen voldoende hoog is ($\alpha > 0,60$).

Uit de factoranalyse bleek dat in de leerlingvragenlijst één vraag zat die betrekking had op twee subdimensies. Dit was de vraag “*Lees jij om de volgende redenen?*”. Hiertoe behoorden zes items:

- a. Ik vind het leuk dingen te lezen die me aan het denken zetten
- b. Het is belangrijk om goed te kunnen lezen
- c. Mijn ouders vinden het leuk als ik lees
- d. Ik leer veel door te lezen
- e. Ik moet goed leren lezen omdat het belangrijk is voor later
- f. Ik vind het leuk boeken te lezen die me helpen fantaseren over andere werelden.

Hierbij vormden items a, c en f en items b, d en e een subdimensie,. De nieuwe variabelen waren echter onvoldoende betrouwbaar ($\alpha < 0,60$), waardoor de zes items samen met voldoende betrouwbaarheid ($\alpha > 0,60$) toch als één variabele zijn meegenomen. Naar aanleiding van de factor- en betrouwbaarheidsanalyse zijn de definitieve variabelen vastgesteld. Een toelichting van de samenstelling van de variabelen is gegeven in Appendix B.

Er is een variabele samengesteld die niet direct in de literatuur genoemd is: leesvaardigheden van de leerling voor groep drie, gepercipieerd door de ouder. Uit de literatuur blijkt dat de leesvaardigheden van leerlingen samenhangen met hun zelfbeeld ten aanzien van hun leesvaardigheden (paragraaf 2.2.1). Voor dit onderzoek zijn echter nog geen data beschikbaar van de eigenlijke leesvaardigheden. De ouders kunnen hiervan wel een indicatie geven, door aan te geven over welke leesvaardigheden het kind beschikte voor deze in groep drie kwam. Daarom is ervoor gekozen deze variabele te gebruiken in dit onderzoek. De variabele ouderactiviteiten heeft betrekking op activiteiten die de ouder met het kind deed voordat deze naar school ging. Activiteiten die ouders doen met hun kinderen buiten school om, kunnen samenhang vertonen met het zelfbeeld van hun kind ten aanzien van eigen leesvaardigheden (bijvoorbeeld Lynch et al, 2006; Rytkönen et al, 2007). In dit onderzoek is hier

echter geen data van beschikbaar. Er is wel data beschikbaar van activiteiten die ouders met hun kinderen deden voordat deze naar school gingen. Deze activiteiten zijn meegenomen als indicator voor ouderactiviteiten. Een overzicht van alle samengestelde en enkelvoudige variabelen is te vinden in de tabel in Appendix C. Alle samengestelde variabelen waren voldoende betrouwbaar en konden meegenomen worden naar de correlatieanalyse.

3.4.2 Correlatieanalyse

Naar aanleiding van de factor- en betrouwbaarheidsanalyse zijn de enkelvoudige en samengestelde variabelen geselecteerd die gebruikt konden worden in het verdere onderzoek (zie bijlage C). Met bivariate Pearson productmoment correlaties is vastgesteld in hoeverre er een relatie is tussen omgevingsfactoren van kinderen en hun zelfbeeld. Op basis van deze correlaties is bepaald welke variabelen meegenomen zouden worden als onafhankelijke variabelen in het verdere onderzoek. Alle significante correlaties ($p < 0,05$) worden meegenomen naar de regressieanalyse.

3.4.3 Meerniveau- of éénniveau-analyse

De data van het TIPI-onderzoek zijn afkomstig van random getrokken scholen. De leerlingen waren echter niet random geselecteerd, doordat binnen de scholen gehele klassen meewerkten aan het onderzoek. Willekeurig geselecteerde leerlingen uit eenzelfde klas kunnen meer overeenkomsten vertonen dan willekeurig geselecteerde leerlingen uit verschillende klassen, wat tussenklassenvariantie wordt genoemd. Dit leidt ertoe dat de waarnemingen niet onafhankelijk zijn. De meeste statistische analyses gaan hier wel vanuit, wat ertoe kan leiden dat verbanden ten onrechte als significant worden beschouwd (Meelissen, 2005). Dit wordt ook wel het type 1-fout genoemd (Snijders & Bosker, 1999).

De tussenklassenvariantie wordt aangetoond aan de hand van de intraklassecoëfficiënt. De intraklassecoëfficiënt geeft aan hoeveel procent van de onverklaarde variantie in de afhankelijke variabele toeschreven kan worden aan het feit dat leerlingen in een bepaalde klas zitten. Deze is in dit onderzoek berekend met behulp van de mixed models in SPSS.

Indien er significante tussenklassenvariantie wordt aangetoond, zal een meerniveau-analyse worden uitgevoerd. De meerniveau-analyse houdt rekening met het feit dat er tussenklassenvariantie aanwezig is, waardoor voorkomen wordt dat het type 1-fout wordt gemaakt. Indien er nauwelijks een tussenklassenvariantie wordt aangetoond volstaat de éénniveau-analyse.

4 Resultaten

Naar aanleiding van de factor- en betrouwbaarheidsanalyse is een set variabelen ontstaan welke meegenomen konden worden naar het vervolgonderzoek. Dit bestond uit de correlatieanalyse en een regressieanalyse, welke een meerniveau-analyse of een éénniveau-analyse zou vormen.

4.1 Correlatieanalyse

In dit onderzoek wordt een correlatie significant bevonden indien deze een significantieniveau heeft dat lager is dan 0,05 ($p < 0,05$). Uit Tabel 2 blijkt dat twaalf variabelen significant correleren met de afhankelijke variabele zelfbeeld. Attitude heeft de sterkste correlatie met zelfbeeld. Twee correlaties zijn negatief: (1) klasklimaat en (2) ouderbetrokkenheid.

Het verband tussen sekse en zelfbeeld blijkt met een correlatie van 0,017 niet significant te zijn. Er bestaat echter een kans dat sekse in combinatie met andere variabelen wel significant is (Huizingh, 2008). Daarnaast geven veel studies aan dat sekse wel verband houdt met zelfbeeld (Freedman-Doan et al, 2000; Rice et al, 2004). Om deze redenen is sekse toch meegenomen in de regressieanalyse.

De acht variabelen die geen significante relatie hebben met zelfbeeld ($p > 0,05$) zijn niet meegenomen naar de regressieanalyse: (1) gesproken taal thuis, (2) naast Nederlands andere taal, frequentie van (3) tv kijken, (4) computeren, (5) lezen op internet, (6) bibliotheekbezoek, (7) ouderbetrokkenheid gepercipieerd door het kind en (8) gepest worden op school. De variabelen die wel een significantie correlatie met zelfbeeld vertoonden zijn gebruikt in de regressieanalyse.

Tabel 2

Correlaties (r) tussen onafhankelijke variabelen en afhankelijke variabele 'zelfbeeld'

Onafhankelijke variabelen	Zelfbeeld
<i>1. Leerling achtergrondkenmerken</i>	
Sekse	.017
Aantal boeken thuis	.114
Gesproken taal thuis	.011
Naast Nederlands andere taal	.038
Vaardigheden voor groep drie	.159
<i>2. Affectieve leerlingkenmerken</i>	
Attitude ten overstaande van lezen	.352
Gepercipieerd nut lezen	.223
Frequentie TV kijken	-.027
Frequentie computeren	.008
Frequentie lezen op internet	.032
Frequentie lezen	.137
Frequentie lezen voor plezier	.184
Frequentie bibliotheekbezoek	-.041
<i>3. Ouderkenmerken</i>	
Ouderbetrokkenheid gepercipieerd door het kind	.063
Ouderbetrokkenheid gepercipieerd door de ouder	-.187
Ouderattitude ten overstaande van lezen	.094
Ouderactiviteiten voor basisschool	.142
Verwachte opleiding kind	.273
<i>4. School- en klaskenmerken</i>	
Gepest worden op school	-.010
Klasklimaat	-.103
Schoolklimaat	.095

Noten: Correlatie vet weergegeven: toename verklaarde variantie is significant ($p < 0,05$); correlatie vet en cursief weergegeven: toename verklaarde variantie is zeer significant ($p < 0,01$); een toelichting op alle variabelen is te vinden in Appendix C.

4.2 Regressieanalyse

Om te achterhalen of een meerniveau-analyse of een éénniveau-analyse uitgevoerd moest worden, is de intraklassecoëfficiënt berekend aan de hand van de volgende formule:

$$\rho = \frac{\sigma_s^2}{\sigma_s^2 + \sigma_e^2}$$

Het symbool σ_s^2 staat voor de klassenvariantie. Het symbool σ_e^2 staat voor de residu. De klassenvariantie is dus gedeeld door de totale variantie, wat een resultaat gaf van 0,017 (2%). Dit resultaat is dermate laag dat het niet nodig bleek rekening te houden met een klaseffect. Hierdoor volstond het uitvoeren van de regressieanalyse op één niveau.

Voor het uitvoeren van de analyse zijn de factoren gegroepeerd naar de hoofdfactoren. Ten eerste zijn er de individuele achtergrondkenmerken, die onveranderbaar zijn. Ten tweede zijn er de variabelen die betrekking hebben op de leesactiviteit van het kind. Ten derde zijn er de variabelen die behoren tot de ouders van het kind. Tot slot zijn er de school- en klasvariabelen. Voor het eerste model zijn de leerling achtergrondkenmerken ingevoerd als onafhankelijke variabelen. Sekse bleek nog steeds niet significant ($p > 0,05$) en is weer verwijderd. Het aantal boeken thuis en de vaardigheden voor groep drie hadden wel een significant effect. Met deze variabelen is doorgegaan naar het tweede model.

Voor het tweede model is het spaarzame model één, waarbij alleen de significante effecten over zijn, aangevuld met de onafhankelijke variabelen van de affectieve leerlingkenmerken. Op het moment dat de variabele sekse wordt verwijderd uit het eerste model, heeft de variabele aantal boeken thuis een bèta van 0,117. Wanneer de variabele attitude wordt toegevoegd, zakt de variabele aantal boeken thuis naar een bèta van 0,052 en is deze niet significant meer. Attitude heeft daarentegen een zeer significant effect ($p < 0,01$) van 0,329. Attitude heeft dus een veel groter effect dan het aantal boeken thuis. Omdat na invoering van attitude het effect van het aantal boeken thuis veel kleiner werd en wegviel uit het model, is er mogelijk een relatie tussen deze twee variabelen. Daarom is hiertussen de correlatie berekend, welke met een grootte van 0,195 significant bleek te zijn, maar klein.

De affectieve leerlingkenmerken frequentie lezen, frequentie lezen voor plezier en nut van lezen bleken geen significant effect te hebben. Daarom zijn ook deze variabelen verwijderd uit het model. Twee variabelen blijven over: (1) vaardigheden voor aanvang groep drie en (2) attitude. Met deze variabelen is daarom doorgegaan naar het derde model.

Voor het derde model is het spaarzame tweede model aangevuld met de onafhankelijke variabelen van de ouderkenmerken. Alle variabelen bleken een significant effect te hebben behalve de ouderattitude. Het vierde model is ontstaan door het spaarzame derde model aan te vullen met de school- en klaskenmerken. Het klasklimaat blijkt een significant effect te hebben, het schoolklimaat daarentegen niet. Het schoolklimaat wordt daarom weer verwijderd.

Nu alle onafhankelijke variabelen met een significant effect op zelfbeeld bekend zijn, ontstaat het eindmodel. Alle modellen zijn samengevoegd tot een overzicht, welke te vinden is in Tabel 3.

Het eindmodel van de regressieanalyse bestaat uit zes onafhankelijke variabelen:

1. Vaardigheden voor aanvang groep drie
2. Attitude
3. Ouderbetrokkenheid gepercipieerd door de ouder
4. Ouderactiviteiten voor basisschool
5. Verwachte opleiding kind
6. Klasklimaat

Attitude verklaart van deze variabelen het grootste gedeelte van zelfbeeld. Klasklimaat verklaart het minst, maar heeft nog steeds een significant effect. De zes variabelen samen verklaren zelfbeeld voor 21,7%.

Tabel 3
Regressieanalyse

	Model 1 (Leerling achtergrond kenmerken)	Model 2 (Spaarzame model 1 + affectieve kenmerken)	Model 3 (Spaarzame model 2 + ouderkenmerken)	Model 4 (Spaarzame model 3 + schoolkenmerken)	Model 5 (Eindmodel)
Variabelen	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)	β (SE)
<i>1. Leerling achtergrondkenmerken</i>					
Sekse	.034 (.049)	--	--	--	--
Aantal boeken thuis	.119 (.024)	.052 (.024)	--	--	--
Vaardigheden voor aanvang groep drie	.164 (.027)	.124 (.025)	.084 (.028)	0,080 (.028)	.079 (.028)
<i>2. Affectieve leerlingkenmerken</i>					
Attitude		.294 (.041)	.298 (.032)	.303 (.033)	.301 (.032)
Nut lezen		.063 (.056)	--	--	--
Frequentie lezen		.021 (.021)	--	--	--
Frequentie lezen voor plezier		-.005 (.022)	--	--	--
<i>3. Ouderkenmerken</i>					
Ouderbetrokkenheid			-.155 (.038)	-.152 (.038)	-.152 (.038)
Ouderattitude			.007 (.037)	--	--
Ouderactiviteiten voor basisschool			.109 (.064)	.110 (.063)	.110 (.063)
Verwachte opleiding kind			.161 (.015)	0,162 (.015)	.161 (.015)

4. School- en klaskenmerken

Klasklimaat				-.078 (.052)	-.075 (.050)
Schoolklimaat				-.011 (.040)	--
% verklaarde variantie	4,1%	14,6%	20,9%	21,7%	21,7%

Noten: bèta en standaarddeviatie vet weergegeven: toename verklaarde variantie is significant ($p \leq 0,05$); bèta en standaarddeviatie vet en cursief weergegeven: toename verklaarde variantie is zeer significant ($p < 0,01$); -- = variabele is uit model verwijderd vanwege niet-significant effect ($p > 0,05$).

4.2.1 Hulp bij lezen in plaats van ouderbetrokkenheid

Uit de regressieanalyse blijkt dat er een negatieve samenhang is tussen ouderbetrokkenheid gepercipieerd door de ouder en het zelfbeeld van leerlingen ten aanzien van eigen leesvaardigheden. Dit betekent dat hoe meer ouders betrokken zijn bij het schoolwerk, hoe minder positief het zelfbeeld van het kind is over zijn eigen leesvaardigheden. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat ouders zichzelf meer betrekken bij hun kind, wanneer deze zwakke prestaties levert of een negatief zelfbeeld heeft.

Er is één item uit ouderbetrokkenheid dat specifiek gaat over hulp die de ouder die het kind wel of niet geeft met leeswerk voor school (Appendix B). De overige items hebben betrekking op huiswerk in het algemeen. Omdat dit onderzoek specifiek betrekking heeft op zelfbeeld ten aanzien van eigen leesvaardigheden, is onderzocht of het item dat specifiek gaat over lezen net als ouderbetrokkenheid een negatieve samenhang vertoont met het zelfbeeld van kinderen. Dit bleek inderdaad het geval. Er is een relatief sterke negatieve samenhang tussen ouderbetrokkenheid in leeswerk en zelfbeeld ten aanzien van eigen leesprestaties, met een bèta van -0,283. Dit houdt in dat kinderen van ouders die hen veel helpen met leeswerk voor school, vaker een negatiever zelfbeeld hebben.

5 Conclusie

Het doel van dit onderzoek was te achterhalen welke omgevingsfactoren van kinderen voornamelijk invloed hebben op hun zelfbeeld ten aanzien van eigen leesprestaties. Zelfbeeld is de perceptie van de eigen competenties en het gevoel dat daarbij ontstaat, welke gevormd worden door het vertrouwen in jezelf en eerdere ervaringen. Volgens literatuur zijn er verschillende omgevingsfactoren die deel uitmaken van de verklaring van zelfbeeld. Deze omgevingsfactoren zijn samengevat in een model, welke weergegeven is in figuur 1. Dit onderzoek was erop gericht te controleren of de factoren uit het model daadwerkelijk een significante samenhang vertonen met zelfbeeld van leerlingen ten aanzien van hun eigen leesvaardigheden.

Uit de regressieanalyse is gebleken dat zelfbeeld wordt verklaard door zes omgevingsfactoren. Een overzicht hiervan is weergegeven in Tabel 4. Gezamenlijk verklaren zij zelfbeeld voor 21,7%.

Tabel 4

Factoren die een significant positief (+) of negatief (-) effect hebben op zelfbeeld

Variabelen	Zelfbeeld
1. Individuele achtergrondkenmerken	+ Vaardigheden voor groep drie
2. Affectieve leerlingkenmerken	+ Attitude
3. Ouderkenmerken	- Ouderbetrokkenheid gepercipieerd door de ouder + Ouderactiviteiten voor basisschool + Verwachte opleiding kind
4. School- en klaskenmerken	- Klasklimaat

Leesvaardigheden die het kind voorafgaand aan groep drie had hangt samen met het zelfbeeld van de leerling ten aanzien van zijn eigen leesvaardigheden. Weliswaar is de variabele hier gebaseerd op de perceptie van de ouders, maar desondanks kan dit als indicatie worden gebruikt voor de eigenlijke vaardigheden van de leerling. Vaardigheden zijn in verschillende onderzoeken als belangrijke factor aangeduid om zelfbeeld te verklaren. Kinderen met relatief hoge prestaties hebben vaker een positief zelfbeeld, kinderen met relatief lage prestaties hebben vaker een negatief zelfbeeld (Logan & Medford, 2011; Stoel et al, 2003). Dit resultaat is dus consistent met de literatuur, wat kan betekenen dat ouders de vaardigheden van hun kinderen goed kunnen inschatten. Een andere mogelijke betekenis van het resultaat is dat ouders hun vertrouwen in hun kind uiten over de vaardigheden die het kind heeft, waardoor het kind een positief zelfbeeld ontwikkelt en hier een positieve relatie ontstaat (Rytönen et al, 2007).

Attitude heeft ook een positieve samenhang met zelfbeeld. De literatuur gaf al aan dat attitude en zelfbeeld dicht bij elkaar liggen. Een positieve attitude zorgt voor ervoor dat kinderen sneller en meer zelf gaan lezen, waardoor hun prestaties verbeteren (Bracken & Fischel, 2008). Omdat al is aangetoond dat prestaties en zelfbeeld ook gerelateerd zijn aan elkaar (Logan & Medford, 2011; Stoel et al, 2003), is de conclusie dat attitude positief samenhangt met zelfbeeld een bevestiging van de literatuur.

Ouderbetrokkenheid gepercipieerd door de ouder heeft een negatieve samenhang met zelfbeeld. Dit betekent dat ouders die veel betrokken zijn bij het schoolwerk van hun kinderen, vaker kinderen hebben met een negatiever zelfbeeld. Ouders die hun kind te veel willen helpen lopen het risico het kind het idee te geven dat hij veel hulp nodig heeft en het niet zelf kan (Meece et al, 2007). De conclusie over de relatie tussen ouderbetrokkenheid en zelfbeeld komt dus overeen met wat eerdere onderzoeken hebben geconcludeerd. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat kinderen die minder goed zijn in lezen, meer hulp nodig hebben en krijgen van hun ouders. Zij hebben sneller een negatiever zelfbeeld, omdat ze beseffen dat ze meer hulp nodig hebben (Logan & Medford, 2011). Kinderen die goed zijn in lezen en daardoor minder hulp nodig hebben en krijgen van hun ouders, redden het zelf en hebben daardoor sneller een positiever zelfbeeld (Logan & Medford, 2011).

Activiteiten die ouders met hun kinderen doen voor deze naar de basisschool gaan, heeft een positieve samenhang met zelfbeeld. Hierbij gaat het om activiteiten als het voorlezen van verhalen. Eerdere onderzoeken hebben aangetoond dat dit type activiteiten de interesse voor lezen kan opwekken bij kinderen, wat ervoor zorgt dat kinderen sneller meer gaan lezen. Hierdoor verbeteren de leesvaardigheden, waardoor het kind betere prestaties zal halen op school en daarmee een positiever zelfbeeld creëert (Stoel et al, 2003). De conclusie dat ouderactiviteiten een positieve samenhang heeft met zelfbeeld, is dus consistent met de literatuur. Dit onderzoek laat zien dat voorlezen en andere activiteiten met het kind, voordat deze naar groep drie ging, mogelijk een positieve invloed hebben op het zelfbeeld.

Ouders die hogere verwachtingen hebben van hun kind in het kader van wat zijn hoogst voltooide opleiding zal zijn, hebben volgens deze analyse kinderen met een relatief positief zelfbeeld. Uit andere onderzoeken is gebleken dat kinderen zich optrekken aan het beeld dat hun ouders van hen hebben, en dat zij geneigd zijn op dezelfde manier naar zichzelf te kijken als de manier waarop hun ouders naar hun kijken (Rytkönen et al, 2007). De conclusie dat hogere verwachtingen van ouders samenhangt met een positief zelfbeeld van het kind, is dus consistent met de literatuur. Een andere mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat ouders die een hoge verwachting hebben van hun kind, hem ook laten weten dat ze vertrouwen in hem hebben. Dit heeft ook een positieve uitwerking op het zelfbeeld (Rytkönen et al, 2007). Tot slot zou het mogelijk kunnen zijn dat ouders die hun kinderen hoog inschatten, zelf hoogopgeleid zijn. Leervermogen is erfelijk (Gleitman, Reisberg & Gross, 2007) en vaak hebben ouders die hoogopgeleid zijn er vertrouwen in dat hun kinderen dit later ook zullen zijn (Rytkönen et al, 2007). Omdat het uiten van vertrouwen positief samenhangt met het zelfbeeld van kinderen, zou dit een verklaring kunnen zijn. Hoewel in dit onderzoek het aantal boeken thuis is meegenomen als indicator van SES, is er geen precieze maat van het opleidingsniveau van de ouders bij betrokken. Hierover kan dus niet gecontroleerd worden.

Tot slot heeft klasklimaat een negatieve relatie met zelfbeeld. Dit betekent dat hoe negatiever het klasklimaat is, hoe positiever het zelfbeeld wordt. Met de variabele klasklimaat in dit onderzoek wordt gerefereerd naar de mate van positieve sfeer in de klas. Daarom zou er een positieve relatie verwacht worden: hoe beter de sfeer in de klas, hoe positiever het zelfbeeld van het kind. Dit bleek echter niet het geval. Een mogelijke verklaring hiervoor zou gevonden kunnen worden in het externe referentiekader (Skaalvik & Skaalvik, 2002; Marsh, 1986). Leerlingen vergelijken zichzelf met anderen in de klas. De variabele bestaat uit een aantal items dat hiernaar verwijst, zoals *‘in mijn klas doet iedereen erg zijn best’*. De antwoordcategorieën waren in negatieve volgorde, waardoor ervoor is gekozen het item om te schalen. Volgens het resultaat zou dit kunnen betekenen dat wanneer het kind het idee heeft dat hij de enige is die zijn best doet, zijn zelfbeeld hierdoor ook positiever wordt. Deze

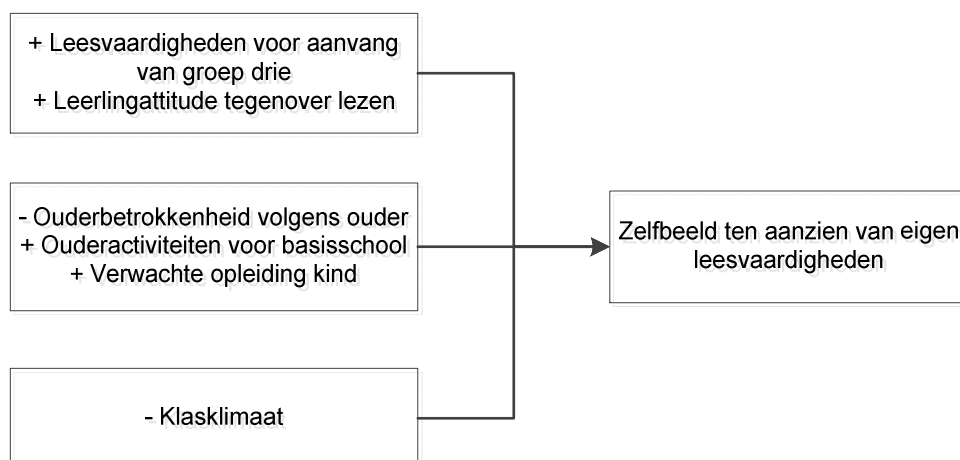
mogelijke verklaring ligt dus voornamelijk in het feit dat wanneer het kind zichzelf beter vindt dan anderen, hij ook een positiever zelfbeeld heeft.

Naar aanleiding van de analyses kunnen twee conclusies getrokken worden die niet geheel in overeenstemming zijn met de onderzoeksliteratuur. Ten eerste valt het op dat sekse geen significante samenhang vertoont met het zelfbeeld van kinderen ten aanzien van hun leesvaardigheden. Uit de literatuur kwam duidelijk naar voren dat zelfbeeld van kinderen verband houdt met sekse. Jongens hebben meer angst om fouten te maken en krijgen een negatiever zelfbeeld als dit inderdaad gebeurt, terwijl meisjes meer beïnvloedbaar zijn door bewondering van anderen (Rice et al, 2004). Echter is ook gebleken dat jongens zichzelf even hoog inschatten als meisjes ten aanzien van hun leesvaardigheden. Het is mogelijk dat meisjes zichzelf onderschatten en jongens zichzelf overschatten, omdat meisjes wel betere leesprestaties halen dan jongens (onder andere Freedman-Doan et al, 2000). Jongens en meisjes hebben er allebei vertrouwen in hebben beter te kunnen worden wanneer zij meer hun best doen en meer tijd investeren in lezen (Freedman-Doan et al, 2000). Waarschijnlijk is dat de reden dat sekse toch geen samenhang vertoont met zelfbeeld, wat ook betrekking heeft op het vertrouwen in eigen kunnen.

Ten tweede is het opmerkelijk dat de variabele ouderbetrokkenheid gepercipieerd door het kind geen significante correlatie heeft met zelfbeeld. Ouderbetrokkenheid vanuit het perspectief van de ouders heeft wel een significant effect op het zelfbeeld van kinderen. Dit betekent dat er verschil in antwoorden zou moeten zijn. Het perspectief van de leerling verschilt dan met het perspectief van de ouder. Desondanks is er wel een significante correlatie ($p < 0,05$) van 0,246 tussen ouderbetrokkenheid gepercipieerd door het kind en ouderbetrokkenheid gepercipieerd door de ouder. Er zitten dus ook overeenkomsten in de perspectieven. Echter is de correlatie niet hoog, waardoor de aanname dat er toch verschillen zijn tussen het perspectief van het kind en het perspectief van de ouder ondersteund wordt.

5.1 Eindmodel

In het begin van dit onderzoek is een model gecreëerd dat de omgevingsfactoren laat zien die volgens de literatuur samenhang vertonen met het zelfbeeld van kinderen ten aanzien van hun eigen leesvaardigheden (figuur 1). Deze zeven hoofdfactoren waren (1) leerling achtergrondkenmerken, (2) affectieve leerlingkenmerken, (3) ouderbetrokkenheid, (4) ouderattitude, (5) ouderactiviteiten, (6) klasgenoten en (7) de leerkracht. Zoals vermeld is in dit onderzoek de leerkracht niet meegenomen (paragraaf 3.3), er zijn dus zes hoofdfactoren onderzocht. Bij de leerling achtergrondkenmerken bleken sekse, de gesproken taal thuis en het aantal boeken thuis niet significant. Bij de ouderkenmerken was ouderattitude tegenover lezen niet significant. De overige factoren hadden wel een significante samenhang, waardoor met dit onderzoek een nieuw model is ontstaan. Deze is weergegeven in figuur 2.



Figuur 2 Samenhang tussen omgevingsfactoren en zelfbeeld ten aanzien van eigen leesvaardigheden

6 Discussie

Dit onderzoek was een secundaire analyse, wat betekent dat dit onderzoek is uitgevoerd in het kader van een groter onderzoek. In dit geval zijn de instrumenten en data gebruikt uit het TIPI-onderzoek. Dit heeft als consequentie dat er geen vragen toegevoegd konden worden aan de vragenlijst en dat dit onderzoek afhankelijk was van de vraagstelling uit de bestaande vragenlijsten. De vraagstelling was niet altijd sterk, omdat deze op verschillende manieren kon worden opgevat. Een voorbeeld is de vraag *‘mijn ouders zorgen ervoor dat ik tijd vrij maak voor mijn huiswerk’*. Een kind waarvan de ouders vraagt: *‘ga je zo je huiswerk maken?’* kan positief antwoorden omdat de ouder vraagt naar het maken van huiswerk, terwijl een ander kind negatief kan antwoorden omdat de ouder niet daadwerkelijk de tijd vrijmaakt. Het onderzoek zou betrouwbaarder kunnen zijn indien vragen niet op verschillende manieren opgevat kunnen worden, wat invloed zou kunnen hebben op de conclusies.

In dit onderzoek is het waarschijnlijk dat ouders die bereid waren om de vragenlijst in te vullen, ongeveer 61% van de totaal benaderde ouders, überhaupt al meer betrokken zijn bij het schoolwerk van hun kind. Hierdoor is er een risico dat ouders die minder betrokken zijn een ander perspectief hebben en daarom de vragenlijst niet invullen, niet meegenomen zijn in het onderzoek. Dit andere perspectief zou echter kunnen resulteren in andere uitkomsten en conclusies van de analyses.

In het TIPI-onderzoek, waarvan de data in dit onderzoek is gebruikt, hebben slechts 33 scholen meegewerkt. Dit is een zeer klein percentage van het aantal scholen in Nederland, wat betekent dat het een relatief kleine steekproef is geweest. Indien meer scholen zouden meewerken zou de data er anders uit kunnen zien, waardoor er andere resultaten en conclusies kunnen worden verbonden aan het onderzoek. Het is in Nederland erg moeilijk om veel scholen te vinden die bereid zijn aan onderzoeken mee te werken, desondanks zou een grotere steekproef leiden tot beter betrouwbare resultaten en conclusies.

Dit onderzoek is begonnen met een model (figuur 1) waarin een set factoren stonden die volgens de onderzoeksliteratuur zelfbeeld verklaren. Op basis hiervan zijn vragen uit de leerling- en oudervragenlijst geselecteerd, die betrekking hadden op één van deze factoren. Uit de literatuur is gebleken dat vaardigheden en prestaties een grote invloed hebben op het zelfbeeld van het kind (Stoel et al, 2003). Deze relatie kon in dit onderzoek niet geanalyseerd worden, omdat de toetsresultaten van de kinderen niet beschikbaar waren. In een vervolgonderzoek zou ook deze relatie onderzocht kunnen worden. In dit onderzoek is 21,7% van zelfbeeld van kinderen ten aanzien van hun eigen leesvaardigheden verklaard. Dit houdt in dat 78,3% nog niet is verklaard. Eerdere onderzoeken hebben aangetoond dat prestaties van kinderen een grote rol spelen bij de vorming van hun zelfbeeld. Daarom is de prestatie vermoedelijk een groot deel van deze 78,3%.

De factor leerkracht is niet onderzocht. Er bleek ook nauwelijks tussenklassenvariantie te zijn in dit onderzoek. Er lijkt daarmee tussen klassen (en daarmee leerkrachten) weinig verschillen te zitten in zelfbeeld. De literatuur geeft desondanks aan dat ook de leerkracht effect kan hebben op het zelfbeeld van kinderen, omdat deze hen in het dagelijks leven begeleidt (Bagaka's, 2011; Davis, 2010; Trickey & Topping, 2006; Vygotsky, 1986). Daarom zou de leerkracht als nieuwe factor in vervolgonderzoek meegenomen kunnen worden om een groter percentage van zelfbeeld ten aanzien van eigen leesvaardigheden te verklaren.

Volgens de onderzoeksliteratuur hangt het zelfbeeld van leerlingen samen met hun interne en externe referentiekader. In dit onderzoek konden deze factoren niet worden meegenomen, omdat deze ontbraken in de vragenlijsten. De vergelijkingen die kinderen maken met zichzelf en met anderen op basis van prestaties zouden wel een rol kunnen spelen in hun zelfbeeld (Skaalvik & Skaalvik, 2002; Marsh 1986; Marsh et al, 2006). Daarom is een indicatie voor vervolgonderzoek zowel het interne als externe referentiekader expliciet te behandelen in de vragenlijst, om ook hier inzicht in te krijgen.

Ondanks deze beperkingen is wel inzicht verkregen in de relatie tussen omgevingsfactoren van de kinderen en hun zelfbeeld ten aanzien van hun eigen leesvaardigheden. De drie meest opmerkelijke zijn:

1. leesvaardigheden waarover het kind beschikte voor aanvang groep drie heeft een significante relatie met zelfbeeld, terwijl dit slechts een indicatie is die door de ouder wordt gegeven;
2. de relatie tussen zelfbeeld en ouderbetrokkenheid gepercipieerd door de ouder is negatief, terwijl verwacht zou worden dat kinderen die hulp krijgen bij lezen ook betere prestaties zouden behalen en daarmee een positiever zelfbeeld creëren;
3. de verwachte opleiding van het kind hangt positief samen met zijn zelfbeeld, terwijl verwacht zou kunnen worden dat het kind bang is niet aan de verwachtingen van de ouders te kunnen voldoen en daarmee een negatief zelfbeeld creëert.

Wanneer de hiervoor genoemde implicaties voor vervolgonderzoek zouden worden uitgevoerd, kan een nog completer beeld worden gevormd van het effect van omgevingsfactoren op het zelfbeeld van kinderen ten aanzien van hun leesvaardigheden. Daarbij kan ook meer verdiept worden in de achterliggende redenen van het bestaan van deze relaties. Op die manier kan inzicht verkregen worden in welke factoren van invloed zijn op het zelfbeeld van kinderen in het kader van lezen en waarom. Wanneer dat bekend is kan gezocht worden naar manieren om het zelfbeeld te bevorderen, ten behoeve van de leesvaardigheden van de basisschoolleerling.

7 Referenties

- Bagaka's, J. G. (2011). The role of the teacher characteristics and practices on upper secondary school students' mathematics self-efficacy in Nyanza province of Kenya: A multilevel analysis. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9, 817-842. doi: 10.1007/s10763-010-9226-3
- Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, 34(3), 139-153. doi: 10.1207/s15326985ep3403_1
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family Reading Behavior and Early Literacy Skills in Preschool Children From Low-Income Backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67. doi: 10.1080/10409280701838835
- Callaghan, S., & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among schoolchildren. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 161-163. doi: 10.1016/0191-8869(94)00127-E
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2008). *Allochtonen in Nederland 2007*. Verkregen via <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2011). *ICT gebruik van personen naar persoonskenmerken*. Verkregen via <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication>.
- Davis, L. (2010). Toward a Lifetime of Literacy: The Effect of Student-Centered and Skills-Based Reading Instruction on the Experiences of Children. *Literacy Teaching and Learning*, 15, 53-79. Verkregen via <http://www.rrcna.org/>
- Fredriksson, U., Villalba, E., & Taube, K. (2011). Do Students Correctly Estimate Their Reading Ability? A Study of Stockholm Students in Grades 3 and 8. *Reading Psychology*, 32, 301-321. doi: 10.1080/02702711003608279
- Freedman-Doan, C., Wigfield, A., Eccles, J. S., Blumenfeld, P., Arboreton, A., & Harold, R. D. (2000). What Am I Best At? Grade and Gender Differences in Children's Beliefs About Ability Improvement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 379-402. doi: 10.1016/S0193-3973(00)00046-0
- Gleitman, H., Reisberg D., & Gross, J. (2007). *Psychology*. New York, NY: W. W. Norton & Company
- Huizingh, E. (2008). *Inleiding SPSS 16.0 voor WINDOWS en DATA ENTRY*. Den Haag: Sdu Uitgevers bv
- Kabuto, B. (2010). Code-switching during parent-child reading interactions: Taking multiple theoretical perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10, 131-157. doi: 10.1177/1468798409345109

- Katzir, T., Lesaux, N. K., & Kim, Y. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 261-276. doi: 10.1007/s11145-007-9112-8
- Kleitman, S., & Stankov, L. (2007). Self-confidence and metacognitive processes. *Learning and Individual Differences*, 17(2), 161-173. doi: 10.1016/j.lindif.2007.03.004
- Logan, S., & Medford, E. (2011). Gender differences in the strength of association between motivation, competency beliefs and reading skill. *Educational Research*, 53(1), 85-94. doi: 10.1080/00131881.2011.552242
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20. doi: 10.1080/02702710500468708
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and Math Self-Concepts: An Internal/External Frame of Reference Model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149. doi: 10.3102/00028312023001129
- Marhs, H. W., Hau, K-T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's Brief Self-Report Measure of Educational Psychology's Most Useful Affective Constructs: Cross-Cultural, Psychometric Comparisons Across 25 Countries. *International Journal of Testing*, 6, 311-360. doi: 10.1207/s15327574ijt0604_1
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning Literacy Skills at Home: Parent Teaching, Expectations, and Child Interest. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1-12. doi: 10.1037/a0026758
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.004
- Meelissen, M. R. M. (2005). *ICT: meer van Wim dan Jet? De rol van het basisonderwijs in het aantrekkelijk maken van informatie- en communicatietechnologie voor jongens en meisjes*. Enschede: Universiteit Twente
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2006) *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications*. Chestnut Hill, MA: Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive behavior*, 27(4), 269-283. doi: 10.1002/ab.1010
- Reese, E., Bird, A., & Tripp, G. (2007). Childrens self-esteem and moral self; Links to parent-child conversations regarding emotion. *Social Development*, 16, 460-478. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00393.x
- Rice, K. G., Kubal, A. E., & Preusser, K. J. (2004). Perfectionism and Children's self-concept: a further validation of the adaptive/maladaptive perfectionism scale. *Psychology in the Schools*, 41, 279-290. doi: 10.1002/pits.10160
- Rytkönen, K., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2007). Do parents' causal attributions predict the accuracy and bias in their children's self-concept of maths Ability? A longitudinal study. *Educational Psychology*, 27, 771-788. doi: 10.1080/01443410701309316
- Sanders, P., & Sanders, L. (2006). Understanding academic confidence. *Psychology Teaching Review*, 12(1), 29-42. Verkregen via <http://www.bpsshop.org.uk/>
- Schipper, M. (2011). *Maymun, Noot, Mies?!*. Utrecht: Universiteit Utrecht
- Schönrock-Adema, J. (2002). *De ontwikkeling en evaluatie van een zelfinstructie-programma voor een training in basisgespreksvaardigheden* (proefschrift). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist*, 37(4), 233-244. doi: 10.1207/S15326985EP3704_3
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: SAGE
- Sonnenschein, S., Brody, G., & Munsterman, K. (1996). The influences and family beliefs and practices on children's early reading development. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Red), *Developing engaged readers in school and home communities* (blz. 3-20). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). What Explains Boys' Stronger Confidence in their Intelligence? *Sex Roles*, 61(9-10), 736–749. doi: 10.1007/s11199-009-9675-8
- Stichting Leerplanontwikkeling. (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Stoel, R. D., Peetsma, T. T. D., & Roeleveld, J. (2003). Relations between the development of school investment, self-confidence, and language achievement in elementary education: a multivariate latent growth curve approach. *Learning and Individual Differences*, 13, 313-333. doi: 10.1016/S1041-6080(03)00017-7
- Trickey, S., & Topping, K. J. (2006). Collaborative Philosophical Enquiry for School Children. Socio-Emotional Effects at 11 to 12 Years. *School Psychology International*, 27(5), 599–614. doi: 10.1177/0143034306073417
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Appendix A

In Tabel 5 wordt weergegeven welke variabelen uit de vragenlijst zijn geselecteerd voor het onderzoek en aan welke van de vier hoofdfactoren deze toebehoren.

Tabel 5

De vier hoofdfactoren en hun bijbehorende variabelen uit de vragenlijst

Leerling achtergrondkenmerken
Sekse
Nederlands thuis
Naast Nederlands andere taal
Aantal boeken thuis
Vaardigheden voor groep drie
Affectieve leerlingkenmerken
Attitude
Nut lezen
Frequentie TV kijken
Frequentie computerspellen
Frequentie lezen op internet
Frequentie lezen
Frequentie lezen voor plezier
Frequentie bibliotheekbezoek
Ouderkenmerken
Ouderbetrokkenheid gepercipieerd door het kind
Ouderbetrokkenheid gepercipieerd door de ouder
Ouderattitude
Ouderactiviteiten voor basisschool
Verwachte opleiding kind
School- en klaskenmerken
Gepest worden op school
Klasklimaat
Schoolklimaat

Appendix B

In Tabel 6 wordt weergegeven of de samengestelde variabele uit de leerlingvragenlijst of uit de oudervragenlijst is geselecteerd en uit welke items de variabele is samengesteld.

Tabel 6

Verklaring van de samengestelde variabelen

Samengestelde variabele	Items
<i>1. Leerlingenvragenlijst</i>	
Zelfbeeld	Ik haal vaak goede cijfers bij lezen; Ik vind lezen makkelijk; Lezen voor mij is moeilijker dan voor veel andere kinderen in mijn klas*; Als een boek interessant is, maakt het me niet uit hoe moeilijk het is om te lezen; Ik vind het moeilijk verhalen te lezen met moeilijke woorden erin*; Mijn leerkracht zegt dat ik goed kan lezen; Ik vind lezen moeilijker dan andere vakken*;
Attitude	Ik lees alleen als het moet*; Ik vind het leuk om met andere mensen te praten over wat ik lees; Ik vind lezen niet saai; Ik vind het leuk als ik een boek als cadeau krijg; Ik wou dat ik meer tijd had om te lezen; Ik vind lezen leuk
Nut lezen	Ik vind het leuk dingen te lezen die me aan het denken zetten Het is belangrijk om goed te kunnen lezen Mijn ouders vinden het leuk als ik lees Ik leer veel door te lezen Ik moet goed leren lezen omdat het belangrijk is voor later Ik vind het leuk boeken te lezen die me helpen fantaseren over andere werelden
Ouderbetrokkenheid gepercipieerd door het kind	Mijn ouders vragen wat ik op school aan het leren ben; Ik praat met mijn ouders over wat ik op school heb gedaan of heb geleerd; Mijn ouders zorgen ervoor dat ik tijd vrij maak voor mijn huiswerk; Mijn ouders controleren of ik mijn huiswerk maak;
Gepest worden op school	Ik werd voor gek gezet of uitgescholden; Ik werd door andere kinderen buitengesloten bij spelletjes of andere activiteiten; Iemand vertelde leugens over me; Er werd iets van me gestolen; Een ander kind sloeg me of deed me pijn; Ik werd door andere kinderen gedwongen iets te doen wat ik niet wilde
Klasklimaat	In mijn klas doet iedereen erg zijn best; Als ik een beurt krijg tijdens de les, ben ik bang om fouten te maken*; We hebben in de klas veel plezier met z'n allen; Ik ben tijdens de les bang om uitgelachen te worden*; Mijn klasgenootjes vinden mij aardig; Ik vind het vervelend in de klasgenootjes*; Als er tijdens de les groepjes gekozen moeten worden, dan slaan ze mij

	over*; Ik denk dat er over mij geroddeld wordt in de klasgenootjes*; Ik word door mijn klasgenootjes gepest*; Ik krijg tijdens de les te weinig aandacht van de meester of juf*; In de klas is het gezellig; Ik zou liever in een andere klas willen zitten*; Ik heb ruzie met mijn klasgenootjes*; Mijn meester of juf wordt boos als ik een fout antwoord geef*
Schoolklimaat	Ik vind het leuk op school; Ik voel me veilig als ik op school ben; Ik heb het gevoel dat ik op deze school thuis hoor;
<i>2. Oudervragenlijst</i>	
Vaardigheden voor groep drie	De meeste letters van het alfabet herkennen; Enkele woorden lezen; Zinnen lezen; Letters van het alfabet schrijven; Enkele woorden schrijven
Ouderbetrokkenheid gepercipieerd door de ouder	De opdrachten voor school met mijn kind bespreken; Mijn kind helpen met zijn/haar opdrachten voor school; Ervor zorgen dat mijn kind tijd vrijmaakt voor zijn/haar huiswerk; Mijn kind vragen wat hij/zij geleerd heeft op school; Controleren of mijn kind zijn/haar huiswerk heeft gemaakt; Mijn kind helpen met lezen; Mijn kind helpen met rekenen; Met mijn kind praten over wat hij/zij aan het lezen is
Ouderattitude	Ik lees alleen als het moet*; Ik praat graag met anderen over wat ik lees; Ik lees graag in mijn vrije tijd; Ik lees alleen als ik informatie nodig heb*; Lezen is in mijn gezin een belangrijke bezigheid; Ik zou willen dat ik meer tijd had om te lezen; Ik vind lezen leuk
Ouderactiviteiten voor basisschool	Boeken lezen; Verhalen vertellen; Liedjes zingen; Spelen met speelgoed met alfabet; Praten over dingen die u gedaan had; Praten over dingen die u gelezen had; Woordspelletjes; Letters of woorden schrijven; Hardop lezen van naambordjes en etiketten

Noot *= omgeschaald

Appendix C

In Tabel 7 is bij elke variabele een beschrijving gegeven. Ook zijn de minimale en maximale waarden van de antwoordcategorieën gegeven. Daarnaast is voor de samengestelde variabelen de Cronbach's alpha aangeduid als indicator van de betrouwbaarheid, met het aantal items waaruit de variabele bestaat. Tot slot is van elke variabele het gemiddelde en de standaarddeviatie weergegeven.

Tabel 7

Meegenomen (samengestelde) variabelen naar aanleiding van de factoranalyse

Variabelen	Beschrijving	Waarden (min – max)	α	Aantal items	M	SD
Afhankelijk						
Zelfbeeld	Het zelfbeeld van de leerling in het kader van lezen	1 helemaal niet mee eens; 4 helemaal mee eens	.799	7	3.20	.61
Onafhankelijk						
<i>1. Leerling achtergrondkenmerken</i>						
Sekse	Het geslacht van de leerling	1 meisje; 2 jongen	-	-	-	-
Nederlands thuis	Hoe vaak er thuis Nederlands gesproken wordt	1 nooit; 3 (bijna) altijd	-		1,2	.43
Naast Nederlands andere taal	Of het kind naast Nederlands nog een andere taal spreekt	1 ja; 2 nee	-		-	-
Aantal boeken thuis	Het aantal boeken dat de leerling thuis heeft	1 (bijna) geen; 5 drie of meer boekenkasten vol	-		3.09	1.02
Vaardigheden voor groep drie	In hoeverre de leerling volgens de ouder over vaardigheden beschikte voordat deze in groep drie kwam	1 helemaal niet; 4 heel goed	.901	5	2.66	.93
<i>2. Affectieve leerlingkenmerken</i>						
Attitude	De attitude van de leerling met betrekking tot lezen	1 helemaal niet mee eens; 4 helemaal mee eens	.800	6	2.84	.73
Nut lezen	In hoeverre de leerling lezen nuttig vindt	1 helemaal niet mee eens; 4 helemaal mee eens	.677	6	3.45	.48
Frequentie TV kijken	Hoe vaak de leerling TV kijkt in de vrije tijd per dag	1 geen tijd; 5 vijf uur of meer	-		2.89	1.10
Frequentie computerspellen	Hoe vaak de leerling een computerspel speelt in de vrije tijd	1 geen tijd; 5 vijf uur of meer	-		2.68	1.13

	per dag					
Frequentie lezen op internet	Hoe vaak de leerling verhalen leest op internet in de vrije tijd per dag	1 geen tijd; 5 vijf uur of meer	-		1.71	1.19
Frequentie lezen	Hoe vaak de leerling boeken/tijdschriften leest in de vrije tijd per dag	1 geen tijd; 5 vijf uur of meer	-		2.38	1.23
Frequentie lezen voor plezier	Hoe vaak de leerling leest buiten school	1 (bijna) nooit; 4 (bijna) dagelijks	-		3.12	1.25
Frequentie bibliotheekbezoek	Hoe vaak de leerling boeken leent van school of de bibliotheek	1 (bijna) nooit; 4 minstens eens per week	-		2.92	1.12

3. Ouderkenmerken

Ouderbetrokkenheid gepercipieerd door het kind	Hoe vaak vragen ouders volgens de leerling naar school	1 (bijna) nooit; 4 (bijna) dagelijks	.642	4	3.27	.70
Ouderbetrokkenheid gepercipieerd door de ouder	Activiteiten in het kader van school en huiswerk die de ouder met de leerling doet	1 (bijna) nooit; 4 (bijna) dagelijks	.825	7	2.88	.64
Ouderattitude	De attitude/mening van de ouder over lezen	1 helemaal oneens; 4 helemaal mee eens	.856	7	3.26	.66
Ouderactiviteiten voor basisschool	Activiteiten in het kader van lezen die de ouder met de leerling deed voordat deze in groep 3 kwam	1 (bijna) nooit; 4 vaak	.843	9	3.32	.39
Verwachte opleiding kind	De verwachting die de ouder heeft wat de hoogste opleiding is die de leerling zal voltooien	1 VMBO; 7 Universiteit	-		2.96	1.66

4. School- en klaskenmerken

Gepest worden op school	Of en hoe de leerling wordt gepest	1 nooit; 4 minstens eens per week	.795	6	3.27	.64
Klasklimaat	Het gevoel van de leerling bij de eigen klas	1 nooit; 4 altijd	.827	14	1.67	.46
Schoolklimaat	Het gevoel van de leerling bij de school	1 helemaal niet mee eens; 2 helemaal mee eens	.694	3	3.36	.613