

OPGEPAST, IK LUST EEN HELE BOEKENKAST!

Onderzoek naar het verband tussen het leesklimaat thuis en de leesattitude & leesfrequentie van het kind.

Bachelor afstudeeropdracht voor de opleiding Onderwijskunde aan de Universiteit Twente

Naam: D. den Otter
Eerste begeleider: Dr. M.R.M. Meelissen
Tweede begeleider: Dr. J.W. Luyten
Datum: juni 2012
Opleiding: Onderwijskunde, Universiteit Twente

Opgepast, ik lust een hele boekenkast!

1. SAMENVATTING

Leesattitude en leesfrequentie zijn belangrijke factoren die verband houden met leesvaardigheid. In dit onderzoek is gekeken hoe de leesattitude en de leesfrequentie met variabelen uit het leesklimaat thuis samenhangen, rekening houdend met enkele relevante achtergrondkenmerken van leerlingen. Het onderzoek is gedaan met behulp van de verzamelde gegevens van de ouder- en leerling achtergrondvragenlijsten uit het TIPI-onderzoek 2011. Deze vragenlijsten zijn door 596 leerlingen en één van hun ouders ingevuld. De resultaten van de meerniveau-analyses laten zien dat sekse en de leesvaardigheid die het kind volgens de ouders voor groep 3 had, individuele achtergrondkenmerken zijn die samenhangen met leesattitude. Vrije leeskeuze thuis en op school, toegang en gebruik van digitale media buiten schooltijd en de stimulering van ouders door helpen met lezen en hun schoolbetrokkenheid heeft ook verband met leesattitude. Leesfrequentie hangt samen met het individuele achtergrondkenmerk taal die thuis wordt gesproken. Verder tonen het totaal aantal boeken thuis, frequentie van bibliotheekbezoeken, vrije leeskeuze thuis, het lezen van verhalen en artikelen op internet, en de stimulering van ouders door middel van helpen met en praten over lezen een verband. Verdere implicaties voor de praktijk worden besproken en nader onderzoek wordt geadviseerd.

2. INLEIDING¹

In Nederland en wereldwijd is het van groot belang dat mensen geletterdheid zijn. Geletterdheid is één van de meest belangrijke vaardigheden die leerlingen verkrijgen tijdens hun schooljaren. Het is: *'the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment'* (Mullis et al., 2009, p.11).

Uit twee internationaal vergelijkende onderzoeken, namelijk PISA 2009 (*Programme for International Student Assessment*) en PIRLS 2006 (*Progress in International Reading Literacy Study*), blijkt Nederland het in internationaal opzicht niet slecht te doen en boven het internationale gemiddelde te scoren (Gille, Loijens, Noijons & Zwitser, 2010; Netten & Verhoeven, 2007). De scores van Nederland vertonen echter wel een significante daling ten opzichte van haar scores uit eerdere jaren, vooral de scores van meisjes (Netten & Verhoeven, 2007). Bovendien is het opvallend dat Nederland is gedaald in de internationale ranglijst van zowel PISA als PIRLS (Gille et al., 2010; Netten & Verhoeven, 2007).

Ondanks de relatief hoge leesvaardigheidsscore van Nederland, is het lezen in Nederland niet zo populair, zo blijkt uit de resultaten van PIRLS 2006 (Netten & Verhoeven, 2007). Van de Nederlandse leerlingen (gemiddeld 10,3 jaar) scoort 39% in de hoogste categorie op de vragen die over een positieve leesattitude gaan. Dit is erg laag vergeleken met het internationaal gemiddelde van 49%. Zowel internationaal als in Nederland, zijn het juist de leerlingen uit die hoge categorie, dus de leerlingen met een positieve attitude, die beter scoren op de leesvaardigheidstoets (Netten & Verhoeven, 2007).

Deze richting van een positieve leesattitude naar een goede leesprestatie blijkt uit meerdere onderzoeken (Bracken & Fischel, 2008; Katzir, Lesaux & Kim, 2009; Law, 2009; Netten & Verhoeven, 2007; OECD, 2002; Retelsdorf, Köller & Möller, 2010). Morgan en Fuchs (2007) stellen in hun review van 15 studies zelfs dat er sprake is van een wederzijdse relatie tussen leesplezier en leesvaardigheid. Leerlingen die het leuk vinden om te lezen, lezen frequenter en ontwikkelen zo een betere leesvaardigheid. Leerlingen die echter moeite hebben met lezen, ervaren strubbelingen en frustratie, ze krijgen er minder plezier in en ontwikkelen een negatieve leesattitude.

Met dit verband tussen enerzijds leesattitude en anderzijds leesvaardigheid, blijkt dus wel het belang van de zaak om bij leerlingen een positieve leesattitude te blijven creëren en ze aan te moedigen om frequent te lezen. Dit is helemaal relevant nu een dalende trend in de leesvaardigheid is signaleerd.

¹ Met dank aan dr. M.R.M. Meelissen en dr. J.W. Luyten van de afdeling Educational Organisation and Management (OM) voor de begeleiding van dit onderzoek.

Uit de onderzoeksliteratuur is gebleken dat de school, de leeftijdsgenoten en het gezin het meest van belang zijn voor de ontwikkeling van de leesattitude van kinderen. Er is met name naar de invloed van het gezin in de buitenlandse literatuur veel onderzoek verricht. Uit een onderzoek van Stalpers (2007) blijkt dat het gezin ook de grootste beïnvloedende factor is. De inspanning vanuit het gezin kan zorgen voor een vijf keer zo positieve leesattitude van het kind. De inspanning van de school daarentegen geeft een factor van 1.5 en de invloed van beste vrienden een factor van 3.6 (Stalpers, 2007). Omdat in Nederland nog weinig onderzoek is verricht naar leesattituden wordt in dit onderzoek nagegaan welke factoren in met name de thuissituatie voor Nederlandse leerlingen van belang zijn, rekening houdend met enkele relevante achtergrondkenmerken van de leerlingen, zoals sekse en de ta(a)l(en) die thuis gesproken wordt of worden. De volgende vraag staat centraal: *In welke mate hangt het leesklimaat thuis samen met de leesattitude en de leesfrequentie van het kind, gecontroleerd voor individuele achtergrondkenmerken?* Voor de beantwoording van deze vraag is gebruik gemaakt van de verzamelde data uit het TIPI-onderzoek 2011. Er is een secundaire analyse gedaan over de resultaten uit de leerling- en ouder vragenlijst. Er wordt nu eerst een overzicht gegeven van de verschillende factoren waarvan op basis van empirisch onderzoek is vastgesteld dat zij samenhangen met de leesattitude en/of leesfrequentie van kinderen.

3. THEORETISCH KADER

Er is veel onderzoek gedaan naar beïnvloeding van de leesattitude en de leesfrequentie van kinderen. Verschillende variabelen blijken een rol te spelen. Deze variabelen kunnen worden ondergebracht in een aantal categorieën:

- 1) Individuele achtergrondkenmerken, zoals sekse of eerdere leeservaringen
- 2) Kenmerken van het leesklimaat thuis: de toegang tot boeken, toegang en gebruik van (digitale) media buiten schooltijd; stimulering leesgedrag kind door ouders, leesattitude en -activiteiten van ouders
- 3) Kenmerken van het leesklimaat op school, zoals de leesattitude van de leerkracht, leesactiviteiten in de klas en de toegang tot boeken
- 4) Omgang met vrienden en leeftijdsgenoten

In Appendix A is een overzicht gegeven van de empirische onderzoeken die de verschillende variabelen hebben onderzocht. Opvallende bevindingen worden per categorie achtereenvolgens toegelicht.

3.1 Individuele achtergrondkenmerken

De resultaten van verschillende onderzoeken wijzen erop dat meisjes een positievere leesattitude hebben dan jongens, dat meisjes frequenter lezen, vaker naar de bibliotheek gaan en een betere leesvaardigheid hebben. Het sekseverschil in leesmotivatie wordt alleen nog maar groter naarmate de kinderen ouder worden. Daarnaast hebben sommige onderzoeken laten zien dat het kind minder leesmotivatie vertoont, naarmate het ouder wordt en in een hogere groep komt op school.

Verder lijken een aantal onderzochte persoonlijkheidskenmerken een rol te spelen in de leesattitude. Schutte en Malouff (2004) concluderen in hun onderzoek dat kinderen met veel emotionele stabiliteit meer lezen voor hun plezier, terwijl kinderen met veel zorgvuldigheid juist het tegenovergestelde vertonen. Volgens Stalpers (2007) speelt de mate van openheid voor nieuwe ervaringen gedeeltelijk een rol in het bepalen van de leesattitude. Hij concludeert dat meer behoefte aan fantasie en verbeelding en meer behoefte aan reflectie – onstilbare honger om informatie te zoeken, te verwerven, te analyseren en te interpreteren – samenhangt met een positievere leesattitude.

Morgan et al. (2008) hebben laten zien dat slechte ervaringen met lezen samenhangt met een slechte motivatie en een slecht beeld over jezelf. Ook als leerkrachten op school vervolgens strategieën aanbieden om beter te kunnen lezen en die hierin vooruitgang bieden, blijft je motivatie op hetzelfde niveau. Eerdere leeservaringen en motivatie zijn erg bepalend voor motivatie op de lange termijn (Morgan et al., 2008).

Er zijn tegengestelde bevindingen over de invloed van het opleidingsniveau van de ouders. Kraaykamp (2002) concludeert dat het opleidingsniveau van de ouders wel van invloed is:

“Hoogopgeleide ouders slagen er beter in hun kinderen te stimuleren, brengen ze vaker in contact met de bibliotheek en sturen hun kinderen vaker naar scholen met veel aandacht voor culturele vorming” (p.106). De Vyllder (2009) en Unal (2010) kunnen deze relatie niet met hun eigen onderzoek aantonen, Unal (2010) verwijst in zijn onderzoek echter wel naar andere onderzoeken die deze relatie ook vinden.

3.2 Kenmerken van het leesklimaat thuis

In verschillende onderzoeken komt naar voren dat het aantal (kinder)boeken dat thuis aanwezig is, een belangrijke indicator is om het leesplezier van het kind te voorspellen. Hoe meer (kinder)boeken thuis op de plank staan, hoe meer leesplezier het kind zou hebben. Het krijgen van boeken als cadeau voor de verjaardag of in de vakantie, blijkt voor kinderen een stimulans om ze te lezen. Sommige onderzoeken tonen daarbij een relatie aan met het sociaal milieu van het kind. Kinderen uit een lager sociaal milieu hebben vaak maar weinig boeken thuis en daardoor alleen toegang tot boeken via de bibliotheek. In deze onderzoeken blijkt de bibliotheek bij deze gezinnen ook niet op een belangrijke positie te staan, wat de bibliotheek op school en de stimulering van de leerkracht van grote waarde maakt om de kinderen toch in aanraking te brengen met veel boeken. Kinderen uit een hoger sociaal milieu hebben namelijk door de betere toegang tot boeken meer ervaringen met lezen, ze ontwikkelen meer plezier en lezen uiteindelijk ook meer onafhankelijk en op eigen initiatief. Een aantal onderzoeken toont aan dat deze vrije leeskeuze belangrijk is voor de leesattitude, want met een vrije keuze kunnen kinderen lezen wat henzelf interesseert. Ze hebben dan plezier in en dat motiveert om nog meer te lezen.

Er zijn tegenstrijdige resultaten over de invloed van media op de leesfrequentie. Johnsson-Smaragdi en Jonsson (2006) concluderen dat er geen negatieve invloed is van nieuwe media als televisie en ICT (informatie en communicatie technologie). De gemiddelde leestijd is zelfs tussen 1990 en 2002 toegenomen. Hoewel de tijdsbesteding aan nieuwe media nog hoger is dan de tijdsbesteding aan boeken, blijkt de media in hun onderzoek geen vervanging van het lezen. Hun conclusie is gebaseerd op de analyse van kwantitatieve data van het longitudinale onderzoeksprogramma Media Panel, welke vanaf de jaren '70 in 25 jaar tijd data heeft verzameld van 5000 kinderen. Volgens McKool (2007) vormt de televisie en daarnaast andere naschoolse activiteiten als sport en muziek wel een reden om niet te gaan lezen. Zij baseert haar conclusie op vragenlijsten, interviews en bijgehouden logboeken met kinderen van groep 7.

Vele onderzoeken tonen aan dat kinderen een positievere leesattitude ontwikkelen als ouders hen van jongs af aan voorlezen en verhalen vertellen. De resultaten laten zien dat dit komt door de affectieve kwaliteit van de interactie tussen kind en ouder. Dit is het voelen van een warme positieve interactie en het vaak aanwezige lichamelijk contact met de ouder. Sommige onderzoeken tonen daarnaast ook aan dat de inhoudelijke interactie bepalend is voor de motivatie, hoewel Sonneschein en Munsterman (2002) niet kunnen concluderen dat het uitmaakt waarover de gesprekken inhoudelijk gaan. De meeste onderzoeken tonen aan dat een hogere frequentie van deze leesactiviteiten, leidt tot een hogere leesattitude en leesfrequentie, alleen Baker en Scher (2002) kunnen deze relatie niet aantonen met hun onderzoek.

Koskinen et al. (2000) hebben onderzocht of de leesattitude van het kind beïnvloed wordt, door de mate waarin de ouders bij de schoolactiviteiten betrokken zijn en met de school samenwerken om het kind te helpen bij lezen. Ze concluderen met hun experiment dat leerlingen die thuis de boeken van school herlezen, een positievere leesattitude ontwikkelden. Ouders waren erg gewillig om hun kinderen hierbij te helpen en lezen met het kind mee of het kind las de boeken zelfstandig.

Verder tonen een aantal onderzoeken aan dat de leesattitude en leesactiviteiten van ouders ook van invloed zijn op leesattitude van het kind. Als ouders namelijk zelf een positieve attitude hebben, lezen ze meer voor hun eigen plezier, met als gevolg dat ouders een positief rolmodel vormen voor hun kind. Kinderen krijgen namelijk via het proces van observerend leren, de stimulans om gelijkaardig gedrag te gaan vertonen. Ouders tonen door het lezen van leesboeken, tijdschriften, kranten en werkgerelateerde materialen in hun vrije tijd, hun kinderen de waarde van het geschreven woord.

3.3 Kenmerken van het leesklimaat op school

Naast de individuele achtergrondkenmerken en het leesklimaat thuis vormen de kenmerken van de school een categorie in de onderzoeksliteratuur over leesattitude en leesfrequentie. Allereerst tonen verschillende studies aan dat de leesattitude van de leerkracht medebepalend is voor de leesattitude van de leerling. De overtuigingen en de leesgewoonten van de leerkracht hebben in de onderzoeken een significant effect te hebben op de motivatie en het enthousiasme van hun leerlingen. De leerkracht vormt een rolmodel voor zijn leerlingen (o.a. Applegate & Applegate, 2007; Pitcher et al., 2007).

Daarnaast blijken de leesactiviteiten in de klas een positief verband te tonen met de leesattitude en –frequentie. Hierbij moet gedacht worden aan boekbesprekingen, interactie over het gelezene met leeftijdsgenoten, vrij lezen in stilte –de zogenoemde SSR methode – en voorlezen. Marinak en Gambrell (2008) concluderen bovendien dat beloningen ook invloed hebben op de leesattitude. De invloed hangt vooral af van de nabijheid van de beloning. Hoe dichterbij de beloning ligt bij de gedane activiteit, hoe hoger de motivatie de volgende keer zal zijn. Wat betreft lezen noemen zij dan voorbeelden van beloningen als: extra leestijd, extra beschikbare boeken, wat langer naar de bibliotheek et cetera. Edmunds en Tancock (2003) vonden geen bewijs voor de werking van beloningen, maar twijfelen aan hun eigen resultaten, aangezien de onderzoeken die zij aanhalen wel bewijs vonden.

Tot slot zijn de schoolse faciliteiten van invloed. Verschillende studies wijzen er op dat de leesattitude positiever is als de klas een rijke boekomgeving vormt waar genoeg leesmateriaal ligt. Naast voldoende beschikbare boeken in de klas is de aanwezigheid van een schoolbibliotheek ook erg belangrijk. Sommige onderzoeken hebben laten zien dat keuzevrijheid hierbij belangrijk is, vooral als de leerlingen ouder worden en ook op andere gebieden meer autonomie en vrijheid krijgen.

3.4 Leeftijdsgenoten en vrienden

De laatste categorie betreft de omgang met vrienden en leeftijdsgenoten. Ülper (2011) en Pitcher et al. (2007) tonen aan dat het motiverend werkt om samen met leeftijdsgenoten boeken te delen, er informeel over te praten en elkaar boeken aan te bevelen. McElvany, Becker & Luedtke (2009) concluderen dat het perspectief dat kinderen hebben op de leesattitude van hun leeftijdsgenoten, gedeeltelijk ook hun eigen leesattitude verklaart. Of er sprake is van een causaal verband, is volgens Stalper (2007) niet te zeggen. Vrienden kan je namelijk kiezen, dus waarschijnlijk kies je vrienden die in dit opzicht ook bij je passen.

4. METHODE

4.1 TIPI-onderzoek

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van gegevens die verzameld zijn voor het TIPI-onderzoek. De naam TIPI is ontleend aan de eerste letters van de onderzoeken TIMSS en PIRLS.

TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Study*) en PIRLS (*Progress in International Reading and Literacy Study*) zijn twee internationaal vergelijkende onderzoeken op het gebied van rekenvaardigheid, natuuronderwijskennis en leesvaardigheid voor leerlingen in groep 6 van het basisonderwijs. PIRLS verzamelt en rapporteert elke vijf jaar en TIMSS doet dit elke vier jaar. Beide studies worden in opdracht van het IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) uitgevoerd door het *TIMSS and PIRLS International Study Center*.

In 2011 zijn PIRLS en TIMSS tegelijkertijd uitgevoerd. Voor de meeste van de ruim 60 deelnemende landen betekende dit dat in groep 6 van het basisonderwijs (internationaal grade 4) de PIRLS-toets en de TIMSS-toets bij dezelfde leerlingen is afgenomen, zodat de prestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs met elkaar vergeleken kunnen worden. Omdat het in Nederland een probleem is om aan de internationale responseisen te voldoen (85% van de 150 scholen), is besloten om hier de toetsen op verschillende scholen af te nemen (Mullis, Martin & Foy, 2008). Om toch inzicht te krijgen in de relatie tussen met name taal en rekenen, is er in Nederland een aanvullend onderzoek opgezet, onder de naam TIPI. In het TIPI onderzoek worden de TIMSS en PIRLS toetsen wel bij dezelfde scholen afgenomen, dit geeft de mogelijkheid de relatie tussen prestaties in leesvaardigheid, rekenen-wiskunde en natuuronderwijs in kaart te brengen. Daarnaast geeft dit

aanvullende onderzoek inzicht in de relatie tussen de factoren die de individuele variatie in leesprestaties en rekenprestaties verklaren. Daartoe worden de prestaties van de leerlingen gerelateerd aan de contextuele achtergrondinformatie over de scholen, klassen, ouders en de leerlingen. Voor TIPI is aparte steekproef getrokken van 50 scholen; de deelnamebereidheid van deze scholen telde niet mee met de Nederlandse responspercentages voor PIRLS en voor TIMSS.

4.1.1 Procedure TIPI onderzoek

De dataverzameling voor het TIPI onderzoek is op 28 maart 2011 gestart. In de daaropvolgende negen weken hebben onderzoeksassistenten van het Expertisecentrum Nederlands de scholen bezocht. De assistenten hebben bij alle aanwezige groepen 6 in de school de PIRLS begrijpend leestoets, de TIMSS rekenen- en natuuronderwijstoets en de TIPI leerling-vragenlijst afgenomen. De toetsafname nam een hele dag in beslag. De leerlingen maakten 's ochtends een toets en vulden de vragenlijst in en 's middags werd de tweede toets afgenomen. Welke toets (PIRLS of TIMSS) als eerste werd afgenomen, werd willekeurig bepaald door een computerprogramma. Hierdoor wordt een eventuele invloed van toetsvolgorde (bijvoorbeeld door de invloed motivatie of vermoeidheid van leerlingen) zoveel mogelijk uitgesloten. De leerlingenvragenlijst nam 20-30 minuten in beslag. De 45 minuten durende leerkrachtenvragenlijst van TIPI is aan de betrokken leerkrachten gegeven en werd tijdens de toetsdag ingevuld. Was dit niet mogelijk, dan konden de leerkrachten de vragenlijsten in een voorgefrankeerde envelop terugsturen. De directievragenlijst werd aan de directeur dan wel aan de intern begeleider gegeven en werd per post teruggestuurd. Elke leerling kreeg een 15 minuten durende oudervragenlijst mee. De ouders konden deze invullen en in een voorgefrankeerde en geadresseerde envelop terugsturen naar het Expertisecentrum.

4.2 Onderzoeksgroep

Voor TIPI is een random steekproef getrokken van 50 basisscholen. Deze scholen maken geen deel uit van de 150 scholen die voor PIRLS zijn getrokken noch deel uit van de 150 scholen die voor TIMSS zijn benaderd. Voor elke school is er tegelijkertijd een soortgelijke tweede en derde school getrokken, die als vervanger dienen als de eerste school afhaakt. In totaal hebben er 33 basisscholen aan het TIPI-onderzoek deelgenomen

Het totale aantal leerlingen dat de toetsen heeft gemaakt is 1015, afkomstig uit 51 verschillende groep 6 klassen. Van de deelgenomen leerlingen hebben 973 leerlingen de leerlingenvragenlijst ingevuld. Van 596 leerlingen is uiteindelijk ook de oudervragenlijst teruggekomen. Deze 596 leerlingen (51% meisjes en 49% jongens) vormen daarom de onderzoeksgroep voor dit onderzoek naar de leesattitude en de leesfrequentie van de leerlingen.

4.3 Instrumenten

De secundaire analyses in dit onderzoek zijn gebaseerd op de leerlingenvragenlijst en de oudervragenlijst uit het TIPI-onderzoek. De vragenlijsten bestond uit verschillende items die allemaal meerkeuze waren.

In Appendix B zijn de variabelen weergegeven die in dit onderzoek zijn meegenomen. Voor elke variabele is toegelicht wat hieronder wordt verstaan en hoe het is gemeten met de TIPI-vragenlijst. De meeste variabelen zijn omgeschaald en de missing values zijn gecorrigeerd. In het geval van een samengestelde variabele is de betrouwbaarheid van de schaal weergegeven door de berekening van cronbrach's alpha. Een cronbrach's alpha hoger dan .6 wordt acceptabel geacht. De verdeling van de resultaten is geschetst door de gemiddelde schaalscore en de standaarddeviatie weer te geven.

Doel van dit onderzoek is te achterhalen hoe de leesattitude en het leesfrequentie van de leerling samenhangt met aspecten van het leesklimaat thuis. Leesattitude en leesfrequentie vormen daarom de afhankelijke variabelen.

Van de individuele kenmerken die uit het vooronderzoek bleken, is sekse en opleidingsniveau van de ouders ook gemeten in het TIPI-onderzoek en meegenomen als variabele. De variabele leeftijd kan niet worden meegenomen, omdat alle leerlingen van dezelfde leeftijd zijn, namelijk groep 6. Persoonlijkheid is ook niet gemeten. Eerdere leeservaring is gemeten door te kijken hoe goed het kind

volgens de ouders voor groep 3 al bepaalde vaardigheden beheerst. De TIPI vragenlijst gaf geen mogelijkheid om te kijken naar de ervaringen die het kind zelf heeft gehad aan vroegere leesactiviteiten.

Als extra individuele achtergrondkenmerken zijn de nationaliteit, de thuistaal en de tweetaligheid toegevoegd. In Nederland als multicultureel land is er veel zorg en aandacht voor de bestrijding van achterstand bij allochtonen (Onderwijsraad, 2004; 2009), de vragenlijst van TIPI geeft de mogelijkheid om te kijken in hoeverre de etniciteit inderdaad samenhangt met de leesattitude en de leesfrequentie.

De kenmerken van het leesklimaat thuis zijn in verschillende categorieën meegenomen in het onderzoek. De gevonden variabelen uit de literatuur die betrekking hebben op de toegang tot boeken, zijn ook allemaal gemeten met de TIPI-vragenlijst en meegenomen in het onderzoek. Het aantal boeken thuis wordt in PIRLS en TIMSS ook als indicator gezien voor de SES (de sociaal culturele status van het kind), maar vormt in dit onderzoek één van de indicatoren voor de toegang tot boeken thuis. Het item over de kinderboeken in de oudervragenlijst en het item over het aantal boeken in de leerlingenvragenlijst hebben een correlatie van .48, dit betekent dat er samenhang is tussen de variabelen, maar dat ze niet geheel hetzelfde meten. In dit onderzoek wordt daarom het verband tussen beide items en de leesattitude en leesfrequentie onderzocht.

De toegang en het gebruik van (digitale) media is met drie verschillende items onderzocht. Er is gekeken naar van de hoeveelheid computergebruik en naar de hoeveelheid televisiekijken als mogelijke vervangers voor het lezen. Daarnaast is er gekeken naar de mogelijke positieve samenhang met media, door te meten wat de tijdsbesteding van kinderen is aan het lezen van verhalen en artikelen op het internet.

Het verband tussen leesfrequentie en leesattitude enerzijds en de activiteiten die ouders met hun kinderen doen anderzijds kon ook met de TIPI-data worden onderzocht aan de hand van verschillende items. Hetzelfde geldt voor het verband met de eigen leesactiviteiten van de ouders.

Zoals in de inleiding is beargumenteerd, richt dit onderzoek zich op het gezinsklimaat en laat het de school buiten beschouwing. Één variabele is wel meegenomen, namelijk de keuzevrijheid voor het lezen op school. Deze variabele is gemeten met een item uit de leerlingenvragenlijst.

4.4 Data-analyse

De data-analyse is uitgevoerd met behulp van het programma Statistical Package for the Social Sciences versie 18.0. Met bivariate Pearson productmoment correlaties is nagegaan of er een samenhang is tussen de variabelen. Alleen de variabelen die een significante samenhang vertoonden met leesattitude en/of leesfrequentie zijn meegenomen in de verdere analyses.

Deze variabelen zijn vervolgens getransformeerd tot gestandaardiseerde z-scores ($m=0$; $sd=1$), zodat de effectgroottes met elkaar vergeleken konden worden. Daarna is er gestart met een meerniveau-analyse, omdat verondersteld wordt dat de prestaties van deze kinderen (niveau 1) afhangen van de klas (niveau 2) waarin ze zitten en de school (niveau 3) waarop ze gaan. De onderzoekseenheden zijn dus mogelijk afhankelijk van elkaar. Meerniveau-analyse is in dat geval een geschikte techniek, omdat het onafhankelijkheid van onderzoeksheden, in tegenstelling tot regressie analyse, niet als voorwaarde heeft. Dit vergroot de kans op betrouwbare uitkomsten.

De eerste stap was een zogenoemd leeg model, hierin worden mogelijke effecten van de onafhankelijke variabelen buiten beschouwing gelaten. Met dit lege model wordt getest of de veronderstelling juist is dat de leesattitude en leesfrequentie ook wordt bepaald door de klas en de school waartoe de leerling behoort.

Voor de afhankelijke variabele leesattitude, is alleen op klasniveau een significantie hoeveelheid variantie gevonden. De intra-klassecorrelatiecoëfficiënt is berekend, door de variantie tussen klassen te delen door de totale variantie. De intra-klassecorrelatiecoëfficiënt van klas voor leesattitude bedraagt .049, dit betekent dat 4.9% van de onverklaarde variantie in leesattitude klasgebonden is en 95.1% van de variantie leerlinggebonden is. Deze waarde is meer dan de minimale waarde van .04 (Schonrock -Adema, 2002), daarom is een meerniveau-analyse geschikt om de samenhang tussen de onafhankelijke variabelen en de leesattitude en leesfrequentie te berekenen. Er was geen sprake van een noemenswaardig schooleffect op leesattitude, dit effect wordt daarom verder buiten beschouwing gelaten.

Voor de afhankelijke variabele leesfrequentie bleek er geen klas- of schooleffect te zijn. Dit betekent dat de variantie op leerlingniveau is te verklaren en een meervoudige regressieanalyse volstaat. De resultaten van de meervoudige regressieanalyse komen echter exact overeen met de resultaten van de meerniveau-analyse. Er is daarom gekozen om de resultaten van de meerniveau-analyse te presenteren, wat de consistentie en leesbaarheid ten goede komt.

In beide analyses is het effect van de onafhankelijke variabelen berekend in een aantal stappen, overeenkomstig de indeling van Tabel 1. Alleen de onafhankelijke variabelen die een significante correlatie vertoonden met de desbetreffende afhankelijke variabele zijn meegenomen. Variabelen die vervolgens geen significant effect laten zien op de afhankelijke variabele, zijn uit het model verwijderd. In de meerniveau-analyse heten de onafhankelijke variabelen vaste effecten, dit betekent dat er vanuit wordt gegaan dat het effect van deze variabelen op leesattitude en leesfrequentie in elke klas hetzelfde is. De totale variantie is berekend om na te gaan hoeveel een model verklaart ten opzichte van het eerste model.

4.5 Betrouwbaarheid en validiteit van de gegevens

De betrouwbaarheid van de data is allereerst gecontroleerd door een factoranalyse uit te voeren over de items die samen een bepaald concept zouden moeten representeren. Er is gekeken of deze items één schaal vormden of dat er nog subschalen onderscheiden konden worden. Als er sprake was van meerdere onderliggende factoren is er gezocht naar inhoudelijke verklaringen. Op grond daarvan is er een besluit genomen over de vorming van de schaal. Vervolgens zijn er betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd om na te gaan in hoeverre een dergelijke set items samen een betrouwbare schaal vormen. Hierbij is de betrouwbaarheidscoëfficiënt Cronbach's alpha gebruikt.

Verder is de betrouwbaarheid van de data gecontroleerd door te kijken naar multicollineariteit. Er is een correlatie berekend over de onafhankelijke variabelen, zodat er kon worden vastgesteld dat elke variabele een unieke variantie verklaart in de afhankelijke variabelen.

5. RESULTATEN

5.1 Correlatieanalyse

Tabel 1 toont de correlaties tussen de onafhankelijke variabelen enerzijds en de afhankelijke variabelen leesattitude en leesfrequentie anderzijds. Alleen de variabelen die een significante samenhang tonen met de afhankelijke variabelen, zijn in de verdere analyses meegenomen. Opvallend is de sterke samenhang van de variabelen onder toegang tot boeken. Vooral vrije leeskeuze thuis toont een sterke correlatie. Dit zou betekenen dat als kinderen veel zelf mogen kiezen wat ze lezen, ze een positievere leesattitude hebben en ook meer lezen. Ook is er een significante negatieve samenhang van sekse op leesattitude, dit zou betekenen dat meisjes lezen leuker vinden dan jongens. Er blijkt geen significante samenhang tussen sekse en leesfrequentie te zijn, hoewel dit uit andere onderzoeken wel is gebleken. Ook laat eerder onderzoek een duidelijk bewijs zien voor de relatie leesattitude en vroegere leesactiviteiten, terwijl deze gegevens geen correlatie vertonen. Opvallend is verder dat wat ouders zelf als leesactiviteiten ondernemen, er niet toe lijkt te doen. Slechts de leesattitude van ouders toont een zwakke significante correlatie met de leesfrequentie van het kind.

Opgepast, ik lust een hele boekenkast!

Tabel 1. *Correlaties (r) tussen afhankelijke en onafhankelijke variabelen*

Onafhankelijke variabelen	Afhankelijke variabelen	
	Leesattitude	Leesfrequentie
<i>1. Individuele achtergrondkenmerken</i>		
Sekse	-.19**	-.08
Nationaliteit	-.06	-.06
Taal thuis	-.09*	-.13**
Tweetalig	.06	.08*
Opleiding ouders		
-Opleiding Vader	.04	.06
-Opleiding Moeder	.11**	.14**
Leesvaardigheid voor groep 3	.14**	.08*
<i>2. Kenmerken leesklimaat thuis</i>		
<i>Toegang tot boeken</i>		
-Kinderboeken	.09*	.13**
-Totaal aantal boeken	.15**	.22**
Bibliotheek	.18**	.22**
Vrije leeskeuze thuis	.51**	.34**
<i>Toegang en gebruik van (digitale) media buiten schooltijd</i>		
Frequentie computergebruik thuis	-.09*	-.04
Hoeveelheid televisie kijken	-.13**	-.00
Verhalen en artikelen lezen op het internet	.14**	.19**
<i>Stimulering leesgedrag kind door leesactiviteiten met ouders</i>		
Vroegere Leesactiviteiten	.02	.01
Helpen met lezen	-.12**	-.09*
Praten over lezen	.08	.11**
Schoolbetrokkenheid	.20**	.06
<i>Leesattitude en –activiteiten ouders</i>		
Leesattitude Ouders	.06	.09*
Leestijd Ouders	.04	-.01
Leesfrequentie Ouders	-.03	-.00
<i>3. Kenmerken leesklimaat school</i>		
Vrije leeskeuze school (zoals gepercipieerd door de leerling)	.34**	.20**

Noot: * = $p < .05$, ** = $p < .01$

5.2 Meerniveau-analyse: leesattitude

De meerniveau-analyse met leesattitude als afhankelijke variabele heeft geleid tot vier modellen, resulterend in een eindmodel waarin alleen de significante effecten zijn opgenomen. Tabel 2 toont hiervan de resultaten. Elk model verklaart significant meer variantie van de afhankelijke variabele leesattitude. Model 0 is het lege model en geeft een klaseffect van 4.9% op leesattitude (zie ook paragraaf 4.4). In Model 1 zijn de individuele achtergrondkenmerken toegevoegd, die allemaal een significante samenhang vertonen met leesattitude. In Model 2 zijn de variabelen met betrekking tot toegang tot boeken toegevoegd. Alleen de vrije leeskeuze thuis toont een significante samenhang. Daarnaast blijkt de opleiding van de moeder en de taal die thuis gesproken wordt niet meer significant te zijn. In Model 3 zijn de variabelen met betrekking tot media meegenomen. Het blijkt dat televisie kijken en computeren een negatieve relatie vertonen met de leesattitude, maar dat verhalen en artikelen op internet lezen samenhangt met een meer positieve houding. De twee toegevoegde variabelen in Model 4 met betrekking tot activiteiten kind en ouder blijken ook significant te zijn. De enige schoolvariabele, toegevoegd in Model 5, toont ook significante samenhang.

Het eindmodel (Model 5) bestaat uit de significant overgebleven variabelen, samen verklaren ze 34.3% van de variantie. Zo blijkt dat meisjes een positievere leesattitude hebben dan jongens, dit betekent dat ze meer plezier in lezen hebben en dat ze er meer het nut van inzien. Bovendien blijken kinderen die volgens hun ouder beter konden lezen voordat ze naar groep 3 gingen, een meer positieve leesattitude in groep 6 te hebben. Ook blijkt er een positieve relatie te zijn tussen leesattitude en het zelf mogen kiezen wat het kind leest. Dit geldt zowel voor de thuissituatie als de situatie op school. Veel computerspelletjes spelen en televisie kijken hangt negatief samen met leesattitude, maar artikelen en verhalen lezen op internet toont juist een positief verband. Daarnaast blijkt er een negatieve samenhang te zijn tussen de leesattitude en de hulp van de ouders. Een mogelijke verklaring kan zijn dat ouders veel helpen in de situatie waar het kind lezen moeilijk vindt en minder vaardig is, met als gevolg dat het lezen ook minder leuk vindt (zie ook de inleiding). Deze causale relatie is echter niet uit deze resultaten te bewijzen. Tot slot blijkt er een positieve samenhang te zijn tussen de leesattitude van het kind en de mate waarin ouders volgens hun kind veel betrokken zijn bij hun school en huiswerk.

5.3. Meerniveau-analyse: leesfrequentie

De meerniveau-analyse met leesfrequentie als afhankelijke variabele heeft geresulteerd in zes modellen en een eindmodel, waarbij elk nieuwe model bestaat uit het vorige spaarzame model en een aantal nieuw toegevoegde variabelen (Tabel 3). In Model 1 zijn de individuele achtergrondkenmerken toegevoegd, waaruit blijkt dat alleen de taal thuis en de opleiding van de moeder een significante samenhang vertonen. De opleiding van de moeder blijkt er echter niet meer toe te doen, na toevoeging van variabelen met betrekking tot toegang tot boeken. Ook het aantal kinderboeken thuis blijkt geen significante samenhang te tonen met leesfrequentie. Opvallend is dat Model 5 en 6 geen variabelen bevatten die significante samenhang vertonen, waardoor het eindmodel overeenkomt met het model 4.

Het eindmodel verklaart 19.8% variantie van de afhankelijke variabele leesfrequentie. Opvallend is het significante verband tussen leesfrequentie en de variabelen met betrekking tot toegang tot boeken. De variabele die de sterkste samenhang vertoont, is de vrije leeskeuze thuis. Kinderen die veel zelf kiezen wat hij/zij lezen, lezen ook meer. Drie variabelen die hierop volgen zijn verhalen en artikelen lezen op internet en het aantal boeken wat het kind thuis heeft en de frequentie bibliotheekbezoeken. De getoetste leesactiviteiten van het kind en de ouder samen tonen ook een significant verband. Ouders die veel praten met hun kind over wat hij/zij aan het lezen is, hebben ook kinderen die veel lezen. Er blijkt echter een negatief verband te zijn tussen leesfrequentie en helpen met lezen. Dit zou opnieuw verklaard kunnen worden, doordat ouders het kind helpen vanwege zijn moeite met lezen. Het kind is minder vaardig, vindt lezen niet leuk en leest daarom ook niet vaker dan nodig is. Deze mogelijke causale relatie is echter niet uit deze resultaten af te leiden. De taal thuis geeft tevens een significant negatieve relatie, dit betekent dat kinderen die thuis niet Nederlands spreken, gemiddeld meer lezen dan kinderen die dat wel doen.

Opgepast, ik lust een hele boekenkast!

Tabel 2. Resultaten meerniveau-analyses van onafhankelijke variabelen op leesattitude

	Model 0 (leeg)	Model 1 (individuele achtergrondken merken)	Model 2 (Sparzaam model 1 + toegang tot boeken)	Model 3 (Sparzaam model 2 + media)	Model 4 (Sparzaam model 3 + activiteiten kind en ouder)	Model 5 (Sparzaam model 4+ school) Eindmodel
VASTE EFFECTEN	Coëfficiënt (SE)	Coëfficiënt (SE)	Coëfficiënt (SE)	Coëfficiënt (SE)	Coëfficiënt (SE)	Coëfficiënt (SE)
Intercept	.005 (.051)	-.000 (.050)	-.004 (.044)	-.001 (.040)	-.001 (.038)	-.001 (.038)
<i>1. Individuele achtergrondkenmerken</i>						
Sekse		-.178 (.040)	-.091 (.036)	-.091 (.040)	-.086 (.035)	-.081 (.034)
Taal thuis		-.085 (.040)	-.061 (.036)	--	--	--
Opleiding Moeder		.126 (.040)	.025 (.038)	--	--	--
Leesvaardigheid voor groep 3		.103 (.040)	.089 (.036)	.091 (.035)	.075 (.035)	.074 (.034)
<i>2. Kenmerken leesklimaat thuis</i>						
<i>- Toegang tot boeken</i>						
Kinderboeken			.023 (.041)	--	--	--
Totaal aantal boeken			.074 (.041)	--	--	--
Bibliotheek			.063 (.036)	--	--	--
Vrije leeskeuze thuis			.439 (.037)	.467 (.035)	.455 (.034)	.396 (.036)
<i>- Toegang en gebruik van (digitale) media buiten schooltijd</i>						
Frequentie computergebruik thuis				-.071 (.035)	-.082 (.034)	-.087 (.034)
Hoeveelheid televisie kijken				-.085 (.036)	-.075 (.036)	-.072 (.035)
Verhalen en artikelen lezen op het internet				.150 (.035)	.123 (.035)	.115 (.035)
<i>- Stimulering leesgedrag kind door leesactiviteiten met ouders</i>						
Helpen met lezen					-.093 (.035)	-.092 (.034)
Schoolbetrokkenheid					.136 (.035)	.127 (.035)
<i>3. Kenmerken leesklimaat school</i>						
Vrije leeskeuze school (zoals gepercipieerd door de leerling)						.162 (.036)
% verklaarde variantie		6.3%	27.5%	30.1%	32.3%	34.3%

Noten: coefficient vet weergegeven : t-waarde>1,96(betrouwbaarheidsinterval van 95%); coefficient vet en cursief weergegeven: t-waarde>2,58 (betrouwbaarheidsinterval van 99%); -- = variabele uit model vanwege niet-significant effect; deviance vet weergegeven: afname ten opzichte van vorig model is significant (p<0,05); deviance vet en cursief weergegeven: afname ten opzichte van vorig model is zeer significant (p<0,01).

Tabel 3. Resultaten meerniveau-analyses van onafhankelijke variabelen op leesfrequentie

	Model 0 (leeg)	Model 1 (individuele achtergrond kenmerken)	Model 2 (Spaarzame model 1 + toegang tot boeken)	Model 3 (Spaarzame model 2 + media)	Model 4 (Spaarzame model 3 + activiteiten kind en ouder)	Model 5 (Spaarzame model 4+ ouders)	Model 6 (Spaarzame model 5+ school)	Model 7 (Eind model)
VASTE EFFECTEN	Coëfficiënt (SE)	Coëfficiënt (SE)	Coëfficiënt (SE)	Coëfficiënt (SE)	Coëfficiënt (SE)	Coëfficiënt (SE)	Coëfficiënt (SE)	Coëfficiënt (SE)
Intercept	.000 (.041)	-.001 (.040)	-.003 (.037)	.000 (.037)	.000 (.037)	.000 (.037)	.000 (.037)	.000 (.037)
<i>1. Individuele achtergrondkenmerken</i>								
Taal thuis		-.110 (.042)	-.113 (.038)	-.097 (.037)	-.095 (.037)	-.094 (.037)	-.09 (.037)	-.095 (.037)
Tweetalig		.025 (.043)	--	--	--	--	--	--
Opleiding Moeder		.142 (.041)	.045 (.039)	--	--	--	--	--
Leesvaardigheid voor groep 3		.071 (.041)	--	--	--	--	--	--
<i>2. Kenmerken leesklimaat thuis</i>								
<i>- Toegang tot boeken</i>								
Kinderboeken			.016 (.043)	--	--	--	--	--
Totaal aantal boeken			.163 (.043)	.165 (.037)	.149 (.038)	.154 (.038)	.150 (.038)	.149 (.038)
Bibliotheek			.126 (.038)	.128 (.038)	.121 (.038)	.121 (.038)	.116 (.038)	.121 (.038)
Vrije leeskeuze thuis			.266 (.038)	.280 (.038)	.269 (.038)	.270 (.038)	.249 (.041)	.269 (.038)
<i>- Toegang en gebruik van (digitale) media buiten schooltijd</i>								
Verhalen en artikelen lezen op het internet				.153 (.037)	.154 (.037)	.154 (.037)	.151 (.037)	.154 (.037)
<i>- Stimulering leesgedrag kind door leesactiviteiten met ouders</i>								
Helpen met lezen					-.090 (.041)	-.093 (.041)	-.089 (.041)	-.090 (.041)
Praten over lezen					.085 (.041)	.090 (.042)	.084 (.041)	.085 (.041)
<i>- Leesattitude en –activiteiten ouders</i>								
Leesattitude Ouders						-.022 (.039)	--	
<i>3. Kenmerken leesklimaat school</i>								
Vrije leeskeuze school (zoals gepercipieerd door de leerling)							.055 (.040)	
% verklaarde variantie		4.8%	18.0%	19.2%	19.8%	19.7%	19.9%	19.8%

Noten: coefficient vet weergegeven : t-waarde > 1,96 (betrouwbaarheidsinterval van 95%); coefficient vet en cursief weergegeven: t-waarde > 2,58 (betrouwbaarheidsinterval van 99%); -- = variabele uit model vanwege niet-significant effect; deviance vet weergegeven: afname ten opzichte van vorig model is significant (p < 0,05); deviance vet en cursief weergegeven: afname ten opzichte van vorig model is zeer significant (p < 0,01).

6. CONCLUSIE

Het doel van deze secundaire analyse is de beantwoording van de centrale vraag in dit onderzoek: *In welke mate hangt het leesklimaat thuis samen met de leesattitude en de leesfrequentie van het kind, gecontroleerd voor individuele achtergrondkenmerken?* Hiervoor is gebruik gemaakt van de verzamelde data in het TIPI-onderzoek. In totaal hebben 596 leerlingen en één van hun ouders de leerling- en ouder vragenlijst ingevuld, waarbij gevraagd is naar individuele achtergrondkenmerken, kenmerken van het leesklimaat thuis en enkele kenmerken van het leesklimaat op school. Elke onafhankelijke variabele die significant correleerde met leesattitude of leesfrequentie is meegenomen in de analyses. Voor beide afhankelijke variabelen is een meerniveau-analyse gedaan, hoewel er alleen voor leesattitude een significante hoeveelheid variantie op klasniveau is gevonden. Leesfrequentie kon volledig op individueel niveau worden verklaard. Dit komt mogelijk doordat het geen samengestelde variabele is, wat de variantie beperkt. De variantie op klasniveau bij leesattitude is bovendien ook niet zeer groot, maar net groot genoeg om rekening mee te houden.

In Tabel 4 zijn de variabelen weergegeven, die in de meerniveau-analyse significante samenhang vertonen met leesattitude of leesfrequentie. Er zijn twee zeer opmerkelijke bevindingen. Allereerst gaf de vrije leeskeuze thuis het grootste effect voor zowel leesattitude als leesfrequentie. Dit komt overeen met de resultaten uit het onderzoek van Loera et al (2011) en Ülper (2011), waarin ook werd aangetoond dat kinderen die zelf mogen kiezen wat ze lezen, een positievere leesattitude vertonen. De vrije leeskeuze op school toont eveneens een significant verband met leesattitude. De vrije leeskeuze is echter geoperationaliseerd met een stelling, waar de kinderen over het algemeen positief over zijn. Er is daarom mogelijk sprake van een sociaal wenselijk antwoord.

Een ander opvallend resultaat is het positieve effect van verhalen en artikelen lezen op internet, in tegenstelling tot het negatieve verband met computeren en televisie kijken. Kinderen die een positieve leesattitude hebben, lezen ook veel artikelen op het internet. En kinderen die veel lezen, lezen ook meer internetartikelen en -verhalen. Het internet als leesbron is voor kinderen dus van belang geworden. De overige gevonden factoren zijn in tabel 4 getoond.

Tabel 4. *Factoren die een significante positieve (+) of negatieve (-) samenhang vertonen met leesattitude en leesfrequentie*

Categorie	Leesattitude	Leesfrequentie
1. Individuele achtergrondkenmerken	- Sekse (meisje>jongen) + Leesvaardigheid voor groep 3	- Taal thuis (Nederlands< andere taal)
2. Kenmerken van het leesklimaat thuis		
- Toegang tot boeken	+ Vrije leeskeuze thuis	+ Totaal aantal boeken + Bibliotheek + Vrije leeskeuze thuis
- Toegang en gebruik van (digitale) media buiten schooltijd	- Frequentie computergebruik thuis - Hoeveelheid televisie kijken + Verhalen en artikelen lezen op internet	+ Verhalen en artikelen lezen op het internet
- Stimulering leesgedrag kind door leesactiviteiten met ouders	- Helpen met lezen + Schoolbetrokkenheid	- Helpen met lezen + Praten over lezen
3. Kenmerken van het leesklimaat op school	+ Vrije leeskeuze school	

In dit onderzoek kon niet elk verwachte verband met leesattitude- en/of leesfrequentie worden bevestigd. De meest opvallende bevinding is dat er voor geen van de factoren met betrekking tot de leesattitude van ouders, hun eigen leesactiviteiten en de vroegere leesactiviteiten met hun kinderen een verband is gevonden. Daarnaast blijkt etniciteit ook geen bepalende rol te spelen in de leesfrequentie en leesattitude. Alleen de taal thuis blijkt een positief verband te tonen met leesfrequentie. Deze positieve richting lijkt tegenstrijdig, maar is passend bij de resultaten van het TIMSS onderzoek, die ook laten zien dat allochtone leerlingen significant meer plezier hebben in rekenen dan autochtone

leerlingen (Meelissen & Drent, 2008). Voor andere individuele achtergrondkenmerken met betrekking tot etniciteit, zoals de nationaliteit en het spreken van meerdere talen, is geen verband aangetoond.

Het is mogelijk dat de niet gevonden verbanden specifiek van toepassing zijn voor de Nederlandse situatie. Het is echter ook mogelijk dat de verbanden niet konden worden bevestigd door de beperkingen van het onderzoek. In de volgende paragraaf wordt er op deze beperkingen verder ingegaan.

7. BEPERKINGEN

Secundaire analyses brengen beperkingen met zich mee. Allereerst hangen de resultaten af van de gebruikte operationalisering van de factoren. De operationalisering van het begrip leesfrequentie is erg beperkt met slechts één vraag. Leerlingen moesten aangeven hoeveel tijd ze aan lezen op een doordeweekse dag buiten school besteden. Het is onduidelijk wat er precies onder lezen wordt verstaan: het lezen van boeken, tijdschriften, stripboeken, kranten, Internet, social media pagina's, et cetera. Leerlingen kunnen hierover verschillende perspectieven hebben gehad. De variabele leesattitude is gemeten met een schaal die is samengesteld uit 11 items. Deze schaal had ook een goede betrouwbaarheid, maar wel een kleine variantie die overwegend positief was. Dit maakt het moeilijk om significante verschillen te ontdekken. De beperkte variantie kan mogelijk worden verklaard doordat er weinig aandacht is geweest voor de verhouding tussen positief en negatief gestelde stellingen. Slechts twee items waren negatief geformuleerd. Leerlingen kunnen hiermee gemakkelijk eenzelfde antwoord hebben ingevuld, zonder goed na te denken over de stelling.

Daarnaast bevat dit onderzoek geen goede indicator voor leesvaardigheid. De enige aanduiding is de variabele leesvaardigheid voor groep 3, welke een schatting is van de ouders over de leesvaardigheid van hun kind voordat het naar groep 3 ging. Gegevens over de leesvaardigheid van de respondenten zijn nog niet beschikbaar en worden pas eind dit jaar vrijgegeven. Dit kan echter wel invloed hebben gehad op de resultaten, aangezien eerder onderzoek een duidelijk verband laat zien tussen leesattitude en leesvaardigheid.

Een andere beperking is het feit dat de respondenten afkomstig zijn van slechts 33 verschillende scholen. Het is de vraag of deze kleine steekproef wel representatief is voor de Nederlandse situatie.

Tot slot zijn er van de 973 leerlingen die de leerlingenvragenlijst hebben ingevuld, maar 596 ouders die ook de oudervragenlijst ingevuld hebben opgestuurd. Deze steekproef is groot genoeg om het onderzoek mee te doen, maar er kan niet met stelligheid worden gezegd dat deze ook representatief is. Mogelijk zijn het juist de schoolbetrokken ouders die de vragenlijst hebben ingeleverd, dit geeft een vertekend beeld van de populatie.

8. DISCUSSIE

Het doel van het TIPI-onderzoek 2011 was om de relatie tussen prestaties in leesvaardigheid, rekenwiskunde en natuuronderwijs in kaart te brengen. Daarnaast was het doel om inzicht te geven in de relatie tussen de factoren die de individuele variatie in leesprestaties en rekenprestaties verklaren. Hiervoor zijn de prestaties van de leerlingen gerelateerd aan de contextuele achtergrondinformatie over de scholen, klassen, ouders en de leerlingen. De veelheid aan informatie die in het TIPI-onderzoek verzameld is, vormt tegelijkertijd een rijke databron waarmee verschillende aspecten nader onderzocht kunnen worden. Zo gaven de gegevens die met de achtergrondvragenlijsten van het TIPI-onderzoek verzameld zijn de mogelijkheid om te kijken naar factoren –voornamelijk van het thuisklimaat- die samenhangen met de leesattitude en de leesfrequentie van leerlingen. Hoewel er al veel buitenlands onderzoek verricht was naar de leesattituden, was er in Nederland nog weinig over bekend.

Dit onderzoek heeft meer inzicht kunnen geven in factoren die in de thuissituatie bij Nederlandse leerlingen samenhangen met leesattitude en leesfrequentie. Een aantal verbanden uit de literatuur konden worden bevestigd, zoals het sekseverschil in leesattitude. Daarnaast zijn er een aantal nieuwe verbanden gevonden, zoals het positieve verband met verhalen en artikelen lezen op internet en

de negatieve samenhang met helpen lezen van ouders. Tot slot is het opvallend dat de verwachting dat de leesattitude, leesgedrag en leesactiviteiten van ouders en de verwachting dat etniciteit een sterke rol zouden spelen niet kon worden bevestigd.

De beperkingen en opbrengsten van de secundaire analyses op leesattitude en leesfrequentie geven interessante aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. Het begrip leesfrequentie moet dan wel duidelijker worden geoperationaliseerd, waarbij duidelijk wordt wat er onder lezen wordt verstaan. De items die duiden op leesattitude moeten gelijkmatig negatief en positief worden geformuleerd.

In dit onderzoek is er alleen gekeken naar het lezen in zijn algemeenheid. Het is interessant om nader te onderzoeken of er ook samenhang is tussen de leesattitude en leesfrequentie in het soort materiaal dat leerlingen gelezen. Daarnaast is het interessant om te kijken in hoeverre een vrije leeskeuze ook leidt tot het lezen van bepaald soort leesmateriaal en of de leerling zich dan uit zichzelf ook verder ontwikkelt in kwalitatief beter leesmateriaal, zoals meer literatuur.

Verder kunnen er in nader onderzoek factoren worden meegenomen die in de onderzoeksliteratuur relevant zijn voor leesattitude en leesfrequentie, maar die met het TIPI-onderzoek niet zijn gemeten. De relatie tussen schoolse factoren en leesattitude en leesfrequentie geven bijvoorbeeld aanleiding om te onderzoeken in hoeverre deze verbanden in de Nederlandse situatie kunnen worden bevestigd.

De secundaire analyses hebben daarnaast alleen gekeken naar directe verbanden. Mogelijk is er ook sprake van onderlinge indirecte verbanden tussen onafhankelijke factoren. Ouders die een hoge opleiding hebben genoten, hebben misschien ook meer geld om boeken te kopen en cadeau te geven aan hun kinderen en hechten mogelijk ook meer waarde aan culturele activiteiten en bibliotheekbezoeken. Bovendien kunnen er ook medierende factoren zijn die directe verbanden beter verklaren. Een mogelijk voorbeeld is dat de leesvaardigheid van het kind de relatie medieert tussen het helpen met lezen door ouders en de leesattitude van kinderen. Dit moet nog nader worden onderzocht.

Het gevonden verband tussen sekse en leesattitude, is ook in eerder onderzoek vaak bevestigd. Het is daarom interessant om de data nogmaals te onderzoeken, maar om dan de meisjes en jongens als twee groepen te onderscheiden. Mogelijk worden er dan nog specifieke significante verbanden gevonden bij één groep, die bij de andere groep niet voorkomen. Dit kan mogelijk bijdragen aan een verdere verklaring voor de hogere leesattitude en leesfrequentie van meisjes ten opzichte van jongens.

In dit onderzoek kon er geen verband worden bevestigd tussen verhalenboeken lezen van ouders en de leesattitude van kinderen. Andere onderzoek toont dit verband echter wel aan, met het verschil dat zij de leesattitude van kinderen op vijfjarige leeftijd onderzochten (Sonnenschein & Munsterman, 2002). Er is dan minder tijdsverschil tussen de meting van de hoeveelheid en kwaliteit verhalenboeken lezen en de leesattitude van het kind. Het is daarom interessant om te kijken of in Nederland verhalenboeken lezen wel een rol speelt op de korte termijn.

Ten slotte zal in het komend jaar de data van de PIRLS begrijpend leestoets beschikbaar worden gesteld. Dit onderzoek vormt een verkenning van de data met de achtergrondvragenlijsten. Het zou interessant zijn om deze te koppelen aan de leesvaardigheidsscores van de kinderen, waardoor er misschien nog meer variantie wordt verklaard. De PIRLS toetsen zijn bovendien wel op een representatieve steekproef van scholen afgenomen, hoewel de uitval van oudevragenlijsten opnieuw de representativiteit kan verlagen.

In de inleiding werd de zorg geuit over de dalende leesvaardigheid van leerlingen en de hiermee samenhangende dalende leesattitude. Dit onderzoek heeft laten zien dat leerlingen overwegend positief ten opzichte van lezen zijn, meisjes zijn iets positiever dan jongens. Bovendien zijn er een aantal factoren gevonden die samenhangen met leesattitude en leesfrequentie. Een positieve leesattitude en een hogere leesfrequentie lijkt zich vooral te ontwikkelen als ouders het kind zelf laten bepalen wat ze lezen. Daarnaast lijkt het van belang dat er in huis genoeg boeken aanwezig zijn die het kind kan pakken om te lezen, andere manieren om toegang tot boeken te krijgen zijn de boeken in de klas, de bezoeken aan de openbare of schoolbibliotheek. Verder lijkt een positieve attitude zich te ontwikkelen als ouders veel met hun kinderen praten over wat ze lezen en wat ze doen op school. En het internet kan een manier zijn om leerlingen meer te laten lezen en meer plezier in het lezen te krijgen. Maar of deze factoren ook echt de leesfrequentie en -attitude beïnvloeden, kan niet met zekerheid verondersteld worden. Met een eenmalige meting zoals in dit onderzoek kan causaliteit niet worden vastgesteld. Er is bijvoorbeeld een negatief effect gevonden voor de mate waarin de ouders hun kind hulp bieden bij het lezen. Het kan nu zijn dat kinderen die moeite hebben met lezen en

minder vaardig zijn, ouders hebben die hun kind veel met lezen helpen. Tegelijkertijd is het ook mogelijk dat ouders die hun kind veel met lezen helpen, zich erg veel met hun kind bemoeien, waardoor het kind lezen minder leuk is gaan vinden.

De resultaten van deze studie en die van toekomstige analyses op PIRLS-data geven weliswaar geen concrete aanwijzingen op welke wijze de leesattitude en –frequentie van jonge kinderen direct positief beïnvloed kunnen worden, maar geven wel inzicht in de factoren waarmee in ieder geval rekening mee moet worden gehouden of nader onderzoek naar kan worden gedaan. Bewustwording van wat er toe doet kan helpen om de leesattitude en leesfrequentie van het kind beter te kunnen begrijpen.

9. LITERATUUR

- Al-Barakat, A., & Bataineh, R. (2011). Preservice childhood education teachers' perceptions of instructional practices for developing young children's interest in reading. *Journal of research in childhood education*, 25(2), 177-193. doi:10.1080/02568543.2011.556520
- Applegate, A. J., & Applegate, M. (2004). The peter effect: reading habits and attitudes of preservice teachers. *The reading teacher*, 57, 554-563. Verkregen op 24 februari, 2012, via <http://www.thoughtfulliteracy.com/Applegate%20and%20Applegate,%202004%20The%20Peter%20Effect.pdf>
- Applegate, A. J., & Applegate, M. (2010). A study of thoughtful literacy and the motivation to read. *Reading teacher*, 64(4), 226-234. doi: 10.1598/RT.64.4.1
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning reader's motivation in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239–269. doi: 10.1080/713775283
- Berkule, S. B., Dreyer, B. P., Klass, P. E., Huberman, H. S., Yin, H. S., Mendelsohn, A. L. (2008). Mothers' expectations for shared reading after delivery: Implications for reading activities at 6 months. *Ambulatory Pediatrics*, 8, 169–174. Verkregen op 31 januari, 2012, via: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18501863>
- Bracken, S. S. & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early education & development*, 19(1), 45-67. doi:10.1080/10409280701838835
- Clark, C., Torsi, S., & Strong, J. (2005). *Young people and reading. A school study conducted by the national literacy trust for the reading champions initiative*. London: National Literacy Trust. Verkregen op 24 februari, 2012, via: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0765/Young_people_reading_2005.pdf
- De Vylder, A. (2009). *Leidt voorlezen tot een betere leesattitude? Een quasi-experimenteel onderzoek in het zesde leerjaar van het basisonderwijs*. Ongepubliceerd manuscript, Universiteit Antwerpen. Verkregen op 24 februari, 2012, via: http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/onderzoek/documenten/DeVylder.pdf
- Diamond, P. J., & Onwuegbuzie, A. J. (2001). Factors associated with reading achievement and attitudes among elementary school-aged students [abstract]. *Research in the schools*, 8(1), 1-11. Verkregen op 24 februari, 2012, via: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ663797&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ663797
- Edmunds, K. M., & Bauserman, K. L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *Reading teacher*, 59(5), 414-424. doi:10.1598/RT.59.5.1

- Edmunds, K. M., & Tancock, S. M. (2003). Incentives: The effects on the reading motivation of fourth-grade students. *Reading research and instruction, 42*(2), 17-37. doi:10.1080/19388070309558384
- Gille, E., Loijens C., Noijons, J., & Zwitser, R. (2010). *Resultaten PISA-2009, Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Johnsson-Smaragdi, U., & Jonsson, A. (2006). Book reading in leisure time: Long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian journal of educational research, 50*(5), 519-540. doi: 10.1080/00313830600953600
- 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
- Kelley, M. J., & Decker, E. O. (2009). The current sate of motivation to read among middle school students. *Reading psychology, 30*(5), 466-485. doi:10.1080/02702710902733535
- Kolic-Vehovec, S., Pecjak, S., & Zubkovic, B. R. (2009). Gender differences in (meta)cognitive and motivational factors of text comprehension of adolescents in croatia and slovenia. *Suvremena psihologija, 12*(2), 229-242. Verkregen op 24 februari, 2012, via: https://library.villanova.edu/Find/Summon/Record?id=FETCH-webofscience_primary_0002738839000011
- Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M. Creamer, T. S. & Baker, T. K. (2000). Book acces, shared reading and audio models: the effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of educational psychology, 92*(1), 23-36. doi:10.1037//0022-0663.92.1.23
- Kraaykamp, G. (2002). *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school. Effecten en ontwikkelingen*. Delft: Eburon.
- Law, Y. (2009): The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research, 51*(1), 77-95. doi: 10.1080/00131880802704764
- Loera, G., Rueda, R., & Nakamoto, J. (2011). The association between parental involvement in reading and schooling and children's reading engagement in latino families. *Literacy research and instruction, 50*(2), 133-155. doi:10.1080/19388071003731554
- Logan, S. & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of research in reading, 32*(2), 199-214. doi:10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x
- Love, K., & Hamston, J. (2004). Committed and reluctant male teenage readers: Beyond bedtime stories. *Journal of literacy research, 36*(3), 335-400. doi:10.1207/s15548430jlr3603_4
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2008). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text?. *Literacy research and instruction, 47*(1), 9-26. doi:10.1080/19388070701749546
- McElvany, N., Becker, M., Luedtke, O. (2009). The role of family variables in reading literacy, vocabulary, reading motivation, and reading behaviour. *Zeitschrift fur entwicklungspsychologie und padagogische psychologie, 41*(3), 121-131. doi:10.1026/0049-8637.41.3.121

- McKool, S. S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading improvement*, 22, 111-131. Verkregen op 24 februari, 2012, via: <http://core.ecu.edu/engl/hackett/motivation.pdf>
- Meelissen, M. A. M. & Drent, M. (2008). *TIMSS-2007 Nederland. Trends in leerprestaties in exacte vakken in het basisonderwijs*. Enschede: Universiteit Twente.
- Merisuo-Storm, T. (2004). *What would interest boys? Boys as readers and writers*. Paper gepresenteerd op het European Conference on Educational Research, University Of Crete, 22-25 September 2004.
- Methe, S. A., & Hintze, J. M. (2003). Evaluating teacher modeling as a strategy to increase student reading behavior. *School psychology review*, 32(4), 617-623. Verkregen op 24 februari, 2012, via: <http://www.nasponline.org/publications/spr/index.aspx?vol=32&issue=4>
- Morgan, P. L. & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Council for Exceptional Children*, 73(2), 165-183. Verkregen op 31 januari, 2012, via: <http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Publications1>
- Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of learning disabilities*, 41(5), 387-404. doi:10.1177/0022219408321112
- Mostert, M. L., & Wikan, G. (2008). Reading habits and attitudes of primary school pupils in Namibia and Norway. *Education as change*, 12(1), 95-107, doi: 10.1080/16823200809487197
- Mullis, I. V. S., Martin, M. and Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Boston, MA: TIMSS & PIRLS International Study Centre.
- 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.
- Netten, A., & Verhoeven, L. (2007). *PIRLS 2006. Rapport Nederland*. Nijmegen: expertisecentrum Nederlands.
- Nippold, M., Duthie, J., & Larsen, J. (2005). Literacy as a leisure activity : Free-time preferences of older children and young adolescents, language, speech, and hearing services in school. *Language, speech and hearing services in schools*, 36, 93-102. Verkregen op 24 februari, 2012, via: <http://shss.asha.org/cgi/content/abstract/36/2/93>
- OECD (2002). *Reading for change: Performance and engagement across countries. Results from PISA 2000*. New York: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Onderwijsraad (2004). *Onderwijs, Integratie en Burgerschap*. Verkregen op 11 april, 2012, via: <http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/390/documenten/beleidsreactie-maatregelen-tav-onderwijs-integratie-en-burgerschap.pdf>
- Onderwijsraad (2009). *Maatschappelijke achterstanden van de toekomst*. Verkregen op 11 april, 2012, via: <http://www.onderwijsraad.nl/upload/publicaties/652/documenten/eindrapport-pon-maatschappelijke-achterstanden-van-de-toekomst.pdf>
- Pachtman, A. B., & Wilson, K. A. (2006). What do the kids think?. *Reading teacher*, 59(7), 680-684. doi:10.1598/RT.59.7.6

- Pecjak, S. (2009). Pupils' reading motivation and teacher's classroom activities [abstract]. *Didactica slovenica-pedagoska obzorja*, 24(2), 97-116. Verkregen op 24 februari, 2012, via: <http://hrcak.srce.hr/1987?lang=en>
- Pečjak, S., & Košir, K. (2008). Reading motivation and reading efficiency in third and seventh grade pupils in relation to teachers' activities in the classroom [abstract]. *Studia psychologica*, 50(2), 147-168. Verkregen op 24 februari, 2012, via: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/cgi-bin/getdoc.cgi?08SKAAAA04739029>
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinesingh, K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V. G., Peck, S., Hunt, R., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of adolescent & adult literacy*, 50(5), 378-396. doi:10.1598/JAAL.50.5.5
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21, 550-559. doi:10.1016/j.learninstruc.2010.11.001
- Schönroch-Adema, J. (2002). *De ontwikkeling en evaluatie van een zelfinstructie-programma voor een training in basisgespreksvaardigheden* (proefschrift). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2004). University student reading preferences in relation to the big five personality dimensions. *Reading psychology an international quarterly*, 25(4), 273-295. doi:10.1080/02702710490522630
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87. doi:10.1207/s1532799xssr1001_4
- Sonnenschein, S. & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early childhood research quarterly*, 17(3), 318-337. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00167-9
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer: Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Delft: Uitgeverij Eburon
- Tellegen, S. & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Uitgeverij Eburon: Delft.
- Ülper, H. (2011) The motivational factors for reading in terms of students. *Education & Educational Research*, 11(2), 954-960. Verkregen op 24 februari, 2012, via: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ927385.pdf>
- Unal, E. (2010). An analysis of the reading attitudes of elementary school fourth and fifth grade students. *New educational review*, 22(3-4), 117-127. Verkregen op 24 februari, 2012, via: http://www.educationalrev.us.edu.pl/vol/tner_3_2010.pdf
- Vieira, E. R., & Grantham, S. (2011). Perceptions of control facilitate reading engagement. *Reading psychology*, 32(4), 322-348. doi:10.1080/02702711.2010.545278
- Woznaik, C. L. (2011). Reading and talking about books: A critical foundation for intervention. *Voices from the middle*, 19(2), 17-21. Verkregen op 24 februari, 2012, via: <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/VM/0192-dec2011/VM0192Talking.pdf>
- Zhou, H., & Salili, F. (2008). Intrinsic reading motivation of Chinese preschoolers and its relationships with home literacy. *International journal of psychology*, 43(5), 912-916. doi:10.1080/00207590701838147

APPENDIX A

Empirische onderzoeken die samenhang aantonen met leesattitude en/of leesfrequentie

<i>1. Individuele leerlingkenmerken</i>	
- Sekse*	Applegate & Applegate, 2010; Clark, Torsi & Strong, 2005; De Vylder, 2009; Gille et al., 2010; Johnsson-Smaragdi & Jonsson, 2006; Kelley & Decker, 2009; Kolic-Vehovec, Pecjak & Zubkovic, 2009; Logan & Johnston, 2009; McKool, 2007; Merisuo-Storm, 2004; Mostert & Wikan, 2008; Nippold, Duthie & Larsen, 2005; Pečjak, 2009; Pečjak & Košir, 2008; Tellegen & Frankhuisen, 2002; Unal, 2010; Vieira & Grantham, 2011
- Leeftijd	Clark, Torsi & Strong, 2005; Diamond, & Onwuegbuzie, 2001; Kelley & Decker, 2009; Pečjak, 2009; Ülper, 2011
- Persoonlijkheid	Schutte, & Malouff, 2004; Stalpers, 2007
- Opleidingsniveau ouders*	De Vylder, 2009; Kraaykamp, 2002; Unal 2010
- Eerdere leeservaringen	Morgan et al., 2008
<i>2. Kenmerken leesklimaat thuis</i>	
- Toegang tot boeken*	Berkule et al., 2008; Edmunds & Bauserman, 2006; Loera, Rueda & Nakamoto, 2011; Love & Harmston, 2004; McKool, 2007; Mostert & Wikan, 2008; Sénéchal, 2006; Stalpers, 2007; Zhou & Salili, 2008
- Toegang en gebruik van (digitale) media buiten schooltijd*	Johnsson-Smaragdi & Jonsson, 2006; McKool, 2007
- Stimulering leesgedrag kind door leesactiviteiten met ouders*	Baker & Scher, 2002; Edmunds & Bauserman, 2006; Katzir, et al., 2009; Kraaykamp, 2002; Koskinen et al., 2000; Loera et al., 2011; McKool, 2007; Mostert en Wikan, 2008; Sénéchal, 2006; Sonnenschein & Munsterman, 2002
- Leesattitude en -activiteiten ouders*	Baker & Scher, 2002; Berkule et al., 2008; Kraaykamp, 2002; McKool, 2007; Zhou & Salili, 2008
<i>3. Kenmerken leesklimaat school</i>	
- Houding van de leerkracht	Applegate & Applegate, 2004; Pečjak & Košir, 2008; Pitcher et al., 2007; Ülper, 2011
- Leesactiviteiten in de klas	Edmunds & Bauserman, 2006; Edmunds & Tancock, 2003; McKool, 2007; Marinak en Gambrell, 2008; Methe & Hintze, 2003; Pitcher et al., 2007; Woznaik, 2011
- Toegang tot boeken**	Al-Barakat & Bataineh, 2011; Edmunds & Bauserman, 2006; Koskinen et al., 2000; McKool, 2007; Pachtman & Wilson, 2006; Pecjak, 2009; Pecjak & Kosir, 2008; Pitcher et al., 2007; Woznaik, 2011
<i>4. Vrienden/ leeftijdsgenoten</i>	
	McElvany et al., 2009; Pitcher et al., 2007; Stalpers, 2007; Ülper, 2011

Noot: * = meegenomen in onderzoek **= alleen vrije leeskeuze op school, als onderdeel van toegang tot boeken is meegenomen in het onderzoek

APPENDIX B

Variabelen in deze studie

Variabelen	Beschrijving	Waarden (min-max)	α	M	SD
Afhankelijk					
Leesattitude	Mate waarin het kind plezier beleeft en nut inziet van lezen. Gemeten met elf items.	1=helemaal niet mee eens, 4=helemaal mee eens. Voorbeelditem: 'Ik lees alleen als het moet'.	.82	3.14	.54
Leesfrequentie	De hoeveelheid dat het kind buiten school leest op een doordeweekse dag.	1= minder dan 30 minuten; 4= 2 uur of meer.	-	1.86	.93
Onafhankelijk					
<i>1. Individuele achtergrondkenmerken</i>					
Sekse	Geslacht (meisje of jongen)	1= meisje; 2=jongen	-	1.49	.50
Nationaliteit	Allochtoon of autochtoon.	Het kind werd als allochtoon getypeerd als minimaal één ouder afkomstig is uit een volgens de CBS niet-westers land.	-	1.00	.85
Taal thuis	De frequentie waarop het kind thuis Nederlands spreekt.	0=nooit, 1=soms, 2=altijd.	-	1.80	.43
Tweetalig	Het spreken van één of meerdere talen voordat het kind naar school ging.	Er is gemeten hoe vaak ouders één taal (eentalig=0) en meer dan één taal (tweetalig=1) met 'ja' aankruisten.	-	.07	.25
Opleiding ouders -Opleiding Vader -Opleiding Moeder	Het hoogst voltooide opleidingsniveau van de ouders.	1=niet naar school geweest, niet van toepassing, 9=universiteit.	-	4.73 4.65	2.01 1.79
Leesvaardigheid voor groep 3	Subschaal met items over de mate waarin het kind kon lezen voor groep 3.	0=helemaal niet; 3=heel goed. Voorbeelditem: 'Enkele woorden lezen'.	.92	7.94	3.70
<i>2. Kenmerken leesklimaat thuis</i>					
<i>Toegang tot boeken</i>					
-Kinderboeken	-Aantal kinderboeken	0=0-10; 5= >200	-	3.30	1.10
-Totaal aantal boeken	exclusief tijdschriften en schoolboeken (oudervragenlijst). - Totaal aantal boeken exclusief tijdschriften, kranten en schoolboeken: (leerlingenvragenlijst).			3.01	1.02
Bibliotheek	Frequentie van boeken lenen via school of de bibliotheek.	0=nooit of bijna nooit; 3=minstens 1 keer per week.	-	1.87	.99
Vrije leeskeuze thuis	De mate waarin kinderen zelf bepalen wat ze thuis lezen.	0=Nooit of bijna nooit, 3=elke dag of bijna elke dag.	-	2.26	.94
<i>Toegang en gebruik van (digitale) media buiten schooltijd</i>					
Frequentie Computergebruik thuis	Aantal keren gebruik van computer in huis	0=nooit of bijna nooit; 3=elke dag of bijna elke dag.	-	2.40	.73

Hoeveelheid televisie kijken	Aantal uren thuis televisie kijken op een doordeweekse dag	0=geen tijd; 5=5 uur of meer.	-	1.84	.98
Verhalen en artikelen lezen op het internet	Aantal uren thuis verhalen en artikelen lezen op internet op een doordeweekse dag	0=geen tijd; 5=5 uur of meer.	-	.61	.83
<i>Stimulering leesgedrag kind door leesactiviteiten met ouders</i>					
Leesactiviteiten voor groep 3	De leesactiviteiten die de ouders met het kind deden voordat het kind naar groep 3 ging. Gemeten met 10 items.	0=nooit, 1=soms, 2=vaak. Voorbeelditem: 'verhalen vertellen'.	.80	13.37	3.68
Helpen met lezen	Mate van hulp met lezen door de ouder of een ander persoon in het huishouden.	0=Nooit of bijna nooit, 3=elke dag of bijna elke dag.	-	1.08	1.12
Praten over lezen	Mate van praten over lezen door de ouder of een ander persoon in het huishouden	0=Nooit of bijna nooit, 3=elke dag of bijna elke dag.	-	1.76	.89
Schoolbetrokkenheid	De mate waarin het kind het gevoel heeft dat de ouders bij hun schoolwerk betrokken zijn. Gemeten met vier items.	0=Nooit of bijna nooit, 3=elke dag of bijna elke dag. Voorbeelditem: 'Ik praat met mijn ouders over wat ik op school heb gedaan of heb geleerd'.	.64	9.12	2.77
<i>Leesattitude en -activiteiten ouders</i>					
Leesattitude Ouders	Mate waarin de ouder plezier beleeft en nut inziet van lezen. Gemeten met elf items.	1=Helemaal oneens, 4=Helemaal mee eens. Voorbeelditem: 'Ik lees graag in mijn vrije tijd'	.86	3.27	.66
Leestijd Ouders	Leestijd van ouders aan boeken, tijdschriften, kranten of materiaal voor het werk (op papier of op de computer)?	0=minder dan 1 uur per week; 3=meer dan 10 uur per week.	-	2.65	.93
Leesfrequentie Ouders	Hoeveelheid lezen voor het plezier door ouders	0=nooit of bijna nooit; 3=elke dag of bijna elke dag.	-	2.22	1.00
<i>3. Kenmerken leesklimaat school</i>					
Vrije leeskeuze school	De mate waarin kinderen zelf bepalen wat ze op school lezen.	0=nooit of bijna nooit, 3=elke dag of bijna elke dag.	-	2.53	.74