



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Effect van de VoorleesExpress: een onderzoek naar de effecten van de VoorleesExpress op de taalontwikkeling, de taalomgeving en het leesplezier van drie- tot achtjarigen

de Vries, M.; Moeken, N.; Kuiken, F.

Publication date

2015

Document Version

Final published version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

de Vries, M., Moeken, N., & Kuiken, F. (2015). *Effect van de VoorleesExpress: een onderzoek naar de effecten van de VoorleesExpress op de taalontwikkeling, de taalomgeving en het leesplezier van drie- tot achtjarigen*. Universiteit van Amsterdam. https://www.amsterdam.nl/publish/pages/763180/rapport_uva_effectmeting_voorleesexpress_2.pdf

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Effect van de VoorleesExpress Amsterdam

Een onderzoek naar de effecten van de VoorleesExpress
op de taalontwikkeling, de taalomgeving en het leesplezier
van drie- tot achtjarigen

Melle de Vries, Niki Moeken en Folkert Kuiken



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Samenvatting	3
1 Inleiding	5
2 Theoretische achtergrond	6
2.1 Interactief voorlezen	6
2.2 Taalomgeving	7
2.3 De VoorleesExpress	8
3 Methode	11
3.1 Deelnemers	11
3.2 Materialen	13
3.3 Procedure	14
3.4 Data-analyse	15
4 Resultaten	16
4.1 Taalontwikkeling	16
4.2 Taalomgeving	24
4.3 Vrijwilligers	30
5 Discussie en aanbevelingen	34
6 Literatuur	39
Bijlagen	
Bijlage 1: Vragenlijst vrijwilligers	41
Bijlage 2: Vragenlijst ouders	42

Voorwoord

Voor u ligt het onderzoeksrapport van de effectstudie naar de VoorleesExpress in Amsterdam. Dit onderzoek werd door de Universiteit van Amsterdam uitgevoerd in opdracht van de gemeente Amsterdam. Met dit onderzoek is getracht een beeld te krijgen van de effecten die de VoorleesExpress heeft met betrekking tot de lees- en taalontwikkeling, de taalomgeving en het leesplezier van de kinderen alsmede van het contact met andere culturen bij de voorlezers.

Voor het mogelijk maken van dit onderzoek willen wij ten eerste de gezinnen en vrijwilligers die aan dit onderzoek hebben deelgenomen hartelijk bedanken voor hun medewerking. Daarnaast zijn wij dank verschuldigd aan Diversion voor hun medewerking aan dit onderzoek.

Melle de Vries, Niki Moeken en Folkert Kuiken
Amsterdam, december 2015

Samenvatting

Door inschakeling van de VoorleesExpress probeert de gemeente Amsterdam taalachterstanden bij kinderen tegen te gaan. Het traject van de VoorleesExpress is erop gericht om door middel van voorlezen en het stimuleren van de taalomgeving thuis de taalontwikkeling van de deelnemende kinderen te stimuleren. Hiervoor komt gedurende twintig weken eenmaal per week een vrijwilliger bij het deelnemende gezin thuis om het kind voor te lezen. Eerdere onderzoeken hebben de effectiviteit van de VoorleesExpress niet eenduidig kunnen vaststellen. In dit onderzoek is daarom een grotere onderzoeksgroep geworven en is rekening gehouden met tekortkomingen van eerdere onderzoeken. Behalve de taalontwikkeling van de kinderen, werd nagegaan wat de invloed van de VoorleesExpress is op de taalomgeving thuis bij het deelnemende gezin, op het voorleesgedrag van de ouders en op de kennis van de vrijwilligers over andere culturen.

Door via de vrijwilligers van de VoorleesExpress de deelnemende gezinnen te benaderen werd een experimentele groep van 53 kinderen in de leeftijd van drie tot acht jaar geworven. Daarnaast werd een controlegroep samengesteld van 26 kinderen die opgroeiden in een vergelijkbare taalomgeving en kampten met een vergelijkbare taalachterstand, maar die niet deelnamen en nooit hadden deelgenomen aan een traject van de VoorleesExpress. De taalontwikkeling van de kinderen werd getoetst met de onderdelen passieve en actieve woordenschat van de Taaltoets Alle Kinderen. De taalomgeving thuis en het voorleesgedrag van de ouders werden in kaart gebracht door vragenlijsten af te nemen bij de ouders. Daarnaast zijn bij de vrijwilligers vragenlijsten afgenomen om na te gaan hoe zij het voorleestraject en het contact met een andere cultuur hadden ervaren. Deze instrumenten werden driemaal ingezet: bij aanvang van het traject (voormeting), aan het einde van het traject (nameting) en 20 weken na afloop van het traject (retentiemeting). Bij de deelnemers uit de controlegroep is eenzelfde periode tussen de metingen aangehouden.

Uit de resultaten bleek dat de interventie van de VoorleesExpress geen effect had op de passieve woordenschat van de deelnemende kinderen, noch bij de nameting noch bij de retentiemeting. Bij de nameting werd wel een effect gevonden op de actieve woordenschat, maar alleen voor de oudere kinderen (6-8 jaar). Bij de retentiemeting werd dit effect niet meer waargenomen. Wel werd bij de retentiemeting een interactie-effect waargenomen op de actieve woordenschat, tussen deelname aan de interventie en voorlezen door ouders.

Het (voor)leesplezier van de kinderen werd noch bij de nameting noch bij de retentiemeting hoger beoordeeld door de ouders en vrijwilligers. Ook bleken de kinderen niet vaker of langer zelf te lezen na afloop van het traject. Wel werd bij de nameting een toename gevonden in de frequentie waarmee de kinderen vroegen om voorgelezen te worden. Bij de retentiemeting werd dit verschil niet meer gevonden.

Het voorleesgedrag van de ouders bleek niet veranderd te zijn door de interventie. De ouders gaven noch bij de nameting noch bij de retentiemeting aan vaker of langer voor te lezen dan zij ten tijde van de voormeting deden en zij bleken niet interactiever voor te lezen: er werden geen verschillen gevonden in de frequentie van het stellen van vragen en het praten over het verhaal tijdens of na het voorlezen. Wel bleek er ten tijde van de nameting een toename te zijn in de frequentie waarmee de kinderen vragen stelden tijdens het voorlezen. Bij de retentiemeting werd hiervoor echter geen toename meer waargenomen ten opzichte van de voormeting. De taalomgeving thuis bleek op enkele punten beïnvloed te zijn door de interventie: bij de nameting

gaven ouders aan vaker de bibliotheek te bezoeken en vaker gebruik te maken van digitale prentenboeken. Bij de retentiemeting bleken meer gezinnen een bibliotheekabonnement te bezitten dan ten tijde van de voormeting het geval was en werd eveneens een toename gevonden in de frequentie van het gebruik van digitale prentenboeken ten opzichte van de voormeting.

Uit de vragenlijsten van vrijwilligers kwam naar voren dat het merendeel van hen had geleerd over de cultuur van hun voorleesgezin. Hun mening over de waargenomen verschillen veranderde echter niet sterk in de loop van het voorleestraject: het merendeel stond hier tolerant of positief tegenover en bleef dit ook.

Aan de hand van de resultaten wordt aanbevolen om de focus van de interventie in meerdere mate naar de ouders van de deelnemende kinderen te verschuiven. Dit houdt in dat wanneer de ouders in staat zijn om het voorlezen over te nemen, zij meer gestimuleerd zouden kunnen worden om (interactief) voor te lezen. Wanneer de ouders hier niet toe in staat zijn, zouden de vrijwilligers hen nog meer kunnen betrekken bij alternatieve taalactiviteiten, zoals het spelen van taalspelletjes.

In tabel A zijn de in het onderzoek gevonden effecten van de VoorleesExpress samengevat.

Tabel A: Effecten van de VoorleesExpress

	<i>Nameting</i>	<i>Retentiemeting</i>
Kinderen		
<i>Woordenschat</i>		
Passief	-	-
Actief	Ja, bij 6-8 jarigen	Ja, wanneer ouders voorlezen
<i>Leesplezier en leesattitude</i>		
Voorleesplezier	-	-
Vaker en langer lezen	-	-
Vragen om te worden voorgelezen	Ja	-
Ouders		
<i>Voorleesgedrag ouders</i>		
Vaker voorlezen	-	-
Langer voorlezen	-	-
<i>Interactief voorlezen</i>		
Stellen van vragen door ouders	-	-
Praten over het verhaal	-	-
Stellen van vragen door het kind	Ja	-
Taalomgeving		
Bibliotheekbezoek	Ja	-
Gebruik van digitale prentenboeken	Ja	Ja
Bibliotheekabonnement	-	Ja
Vrijwilligers		
Leren over andere culturen	Ja	
Mening over verschillen tussen culturen	-	

1 Inleiding

Met het oog op een succesvolle schoolcarrière en de doorstroom naar werk, is het voorkomen van (taal)achterstanden van groot belang. Kinderen die het Nederlands niet als moedertaal leren, lopen vaak een taalachterstand op voor aanvang van de schoolloopbaan (Ledoux & Veen, 2009). Het is moeilijk om een eenmaal opgelopen taalachterstand op latere leeftijd in te halen (Driessen, Mulder en Roeleveld, 2012).

Verschillende studies tonen aan dat het voorlezen aan kinderen de taalontwikkeling stimuleert en dat een hogere frequentie van voorlezen tevens een positieve invloed heeft op zowel latere spreek- als leesvaardigheid (Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Sénéchal & LeFevre, 2002).

Hiervan uitgaande werd in 2006 de VoorleesExpress opgericht, als kleinschalig burgerinitiatief in de Utrechtse wijk Kanaleneiland. Bezorgd over het gebrek aan contact tussen de verschillende mensen in haar wijk begon Anne Heinsbroek thuis bij de Turkse neefjes van haar huisgenoot voor te lezen. Naar aanleiding hiervan richtte zij vervolgens met haar zus Marieke de VoorleesExpress op om taalachterstanden bij kinderen tegen te gaan. Sindsdien is het initiatief uitgegroeid tot een landelijke organisatie, die professionele trainingen verzorgt voor vrijwilligers en werkzaam is in bijna honderd steden en dorpen in Nederland.

Hoewel de VoorleesExpress in principe bedoeld is voor alle kinderen met een taalachterstand, nemen in de praktijk voornamelijk gezinnen met een andere culturele achtergrond dan de Nederlandse deel aan de trajecten. Een nevendoelstelling van de VoorleesExpress is om mensen met verschillende sociaal-culturele achtergronden op een ongedwongen manier met elkaar in contact te brengen.

Het huidige onderzoek is in opdracht van de gemeente Amsterdam opgezet om de effecten van de VoorleesExpress in Amsterdam in kaart te brengen, zowel wat betreft de taalontwikkeling, de taalomgeving en het cultureel begrip van de vrijwilligers. In hoofdstuk 2 wordt ingegaan op de relevante literatuur met betrekking tot interactief voorlezen (2.1), taalomgeving (2.2) en eerdere onderzoeken naar de VoorleesExpress (2.3). In hoofdstuk 3 worden onderzoeksopzet en de deelnemers aan het huidige onderzoek beschreven, waarna in hoofdstuk 4 de resultaten worden gepresenteerd. Tot slot volgt in hoofdstuk 5 een bespreking van de resultaten, waarbij wordt ingegaan op de implicaties van het huidige onderzoek.

2 Theoretische achtergrond

2.1 Interactief voorlezen

In hun review van onderzoeken uit de voorgaande dertig jaar constateerden Scarborough en Dobrich (1994) dat voorlezen een positief effect heeft op de taalontwikkeling van kinderen. In hun bespreking van deze onderzoeken merkten de onderzoekers op dat hoewel voorlezen doorgaans de taalontwikkeling van kinderen stimuleert, de grootte van het effect sterk varieerde van onderzoek tot onderzoek. Hieruit werd geconcludeerd dat de wijze waarop wordt voorgelezen, dan wel de kwaliteit van het voorleesritueel, verschil kan maken in de mate waarin de taalontwikkeling van kinderen wordt gestimuleerd.

Dit zelfde werd eerder verondersteld door Whitehurst, Lonigan, Fischel, DeBaryshe en Valdez-Menchaca (1988). Deze onderzoekers merkten op dat hoewel het intuïtief aannemelijk lijkt dat voorlezen een positieve invloed heeft op de taalontwikkeling van kinderen, er op dat moment weinig experimentele studies beschikbaar waren waarin deze hypothese was getest. De studies die tot dan toe aan dit onderwerp waren gewijd, waren beschrijvend van aard (o.a. Snow, 1983; Moerk, 1985). Hierdoor was het niet mogelijk om te achterhalen waardoor voorlezen soms wel en soms niet stimulerend werkte voor de taalontwikkeling van kinderen.

Om te testen welke factoren hierop invloed uitoefenen ontwikkelden de onderzoekers hun eigen methode van voorlezen: dialogisch voorlezen, wat later door andere onderzoekers werd uitgebouwd tot interactief voorlezen. Dialogisch voorlezen houdt in dat naast het voorlezen van het verhaal, de voorlezer hier ook over in gesprek gaat met het kind, bijvoorbeeld door het stellen van vragen en het aanbieden van uitgebreide feedback (Whitehurst et al., 1988). De onderzoekers instrueerden de ouders in de experimentele groep om hun kinderen van anderhalf tot drie jaar op deze manier voor te lezen. Ouders in de controlegroep werd verzocht om hun kinderen voor te lezen op de gebruikelijke manier. Aan ouders in beide groepen werd gevraagd om hun kind een maand lang in ieder geval drie tot vier keer per week voor te lezen. De kinderen werden aan het einde van de interventie en negen maanden hierna getest op actieve en passieve woordenschat en expressieve taalvaardigheid. Uit de resultaten bleek dat de kinderen in de experimentele groep bij de nameting significant hoger scoorden op alle drie de geteste vaardigheden, met name op actieve woordenschat en expressieve taalvaardigheid. Whitehurst et al. (1988) toonden hiermee aan dat voorlezen een effect heeft op de taalvaardigheid van kinderen als dit op interactieve wijze wordt vormgegeven, al zijn er ook enkele kanttekeningen bij het onderzoek te plaatsen. Zo gaven de onderzoekers zelf al aan dat er geen voormeting was gedaan met de drie gebruikte taalvaardigheidstests. Daarbij groeiden de deelnemers op in middenstandsgezinnen en hadden zij geen taalachterstand.

Sinds het begin van de jaren '90 hebben verscheidene onderzoekers hun eigen versie van deze methode ontwikkeld en getest. Hoewel Whitehurst et al. (1988) een stap in de goede richting hadden gezet met het principe van dialogisch voorlezen, leek het hun zinvol om de principes van deze methode uit te breiden en aan te passen. Een voorbeeld daarvan vormt het onderzoek van Justice, Meier en Walpole (2005) naar woordenschatuitbreiding bij kleuters met een taalachterstand. Aan kinderen van vijf tot zes jaar werden tien verschillende verhalen over een periode van tien weken voorgelezen, waarbij elk verhaal vier keer aan bod kwam. Daarbij werd niet interactief voorgelezen, maar werden alleen vooraf geselecteerde moeilijke woorden (doelwoorden) voorzien van een definitie en een verklarende context. In de controlegroep werden dezelfde verhalen

voorgelezen, maar werden de doelwoorden niet uitgelegd. Voorafgaand aan de interventie en na afloop werd getest of de kinderen de doelwoorden actief hadden verworven, door hun te vragen deze te definiëren. Uit de resultaten bleek dat de kinderen in de experimentele groep dat significant beter deden dan de kinderen uit de controlegroep. Op grond van deze uitkomst concludeerden de onderzoekers dat het definiëren en het aanbieden van een verklarende context een effectieve techniek is om woordenschatuitbreiding te bewerkstelligen bij kinderen met een taalachterstand.

Een uitbreiding op dit principe is te vinden in het onderzoek van Beck en McKeown (2007) waarin kinderen werden voorgelezen uit boeken waaruit eveneens doelwoorden waren geselecteerd. Voor het verduidelijken en aanleren van deze woorden werd gebruik gemaakt van rijke instructie. Dit houdt in dat naast het aanbieden van een verklarende context en een definitie van het woord, kinderen werd gevraagd om het woord na te zeggen en het zelf in een zin te gebruiken. Tien weken lang werden 36 verhalen voorgelezen aan kinderen van vijf tot zeven jaar, waarbij alleen de kinderen in de experimentele groep rijke instructie aangeboden kregen. In tegenstelling tot in het onderzoek van Justice et al. (2005), werden de verhalen slechts één keer voorgelezen. Dit omdat verscheidene onderzoekers in eerdere studies hadden opgemerkt dat kinderen verveeld raakten als hetzelfde verhaal vaker dan twee keer werd voorgelezen (Penno, Wilkinson & Moor, 2002; Biemiller, 2004). Hoewel de verhalen slechts een keer werden voorgelezen, leerden de kinderen in de experimentele groep significant meer doelwoorden dan de kinderen in de controlegroep (Beck & McKeown, 2007). Dit is een indicatie dat kinderen sneller nieuwe woorden kunnen leren wanneer hun wordt gevraagd om deze zelf in een betekenisvolle context te plaatsen.

2.2 Taalomgeving

Naast het voorleesritueel richt de VoorleesExpress zich op het verrijken van de taalomgeving van het kind. Deze taalomgeving, oftewel *home literacy environment* (HLE), kent verschillende definities. In de smalste definitie wordt hiermee de frequentie en de kwaliteit van voorlezen aan het kind bedoeld. Uit onderzoek is echter naar voren gekomen dat er (veel) meer aspecten van de thuisomgeving van het kind van invloed zijn op de taalontwikkeling (Teale, 1986; Purcell-Gates, 1996; Jordan, Snow & Porsche, 2000; Wood, 2002). Op basis van deze studies stelde Van Steensel (2006) een lijst op van factoren die van invloed zouden kunnen zijn op de taalontwikkeling van kinderen. Hij maakte hierbij een onderscheid tussen enerzijds talige activiteiten die ouders, broers en zussen met het kind ondernemen (gedeelde activiteiten) en talige activiteiten die de gezinsleden zelf ondernemen zonder het kind daar actief bij te betrekken (individuele activiteiten). Om te achterhalen welke van deze activiteiten daadwerkelijk van invloed zijn op de taalontwikkeling, stelde Van Steensel een onderzoeksgroep van 93 kinderen samen. Op drie testmomenten (wanneer de kinderen respectievelijk in groep 2, 3 en 4 zaten) testte hij de kinderen op woordenschat, expressieve en receptieve taalvaardigheid en (ontluikende) geletterdheid. Om een beeld te krijgen van de taalomgeving van deze kinderen, werden vragenlijsten afgenomen bij de ouders.

Van de gedeelde activiteiten bleken de volgende factoren de taalontwikkeling te stimuleren: voorlezen, verhalen vertellen zonder gebruik van een boek, educatieve televisieprogramma's kijken, samen zingen of rijmen, gezamenlijke bibliotheekbezoeken en gezamenlijke schrijfactiviteiten. Van de individuele activiteiten hadden de volgende een voorspellend effect op de taalontwikkeling: het lezen van boeken, tijdschriften, kranten, reclamefolders, het maken van boodschappenlijstjes,

schrijven van brieven of ansichtkaarten en computergebruik. Een opmerkelijke bevinding van het onderzoek van Van Steensel (2006) was dat de individuele activiteiten ongeveer evenveel van de variantie in taalontwikkeling verklaarden als de gedeelde activiteiten. Zo bleken voor de woordenschat van kinderen vooral de taalactiviteiten van gezinsleden een voorspellende waarde te hebben. Van Steensel (2006) veronderstelde dat gezinsleden die zelf meer taalactiviteiten ondernemen een rijker lexicon hebben, waardoor zij meer woorden en woordkennis kunnen overdragen aan het kind.

Uit meerdere onderzoeken is gebleken dat interventies die gericht zijn op het verrijken van de taalomgeving een positief effect hebben op expressieve en receptieve taalvaardigheid, en uiteindelijk ook op de lees- en schrijfvaardigheid van kinderen (Jordan et al., 2000; Harper, Platt & Pelletier, 2011). Veel van de interventies in deze onderzoeken waren echter vrij intensief of langdurend, zoals Niklas en Schneider (2015) opmerkten. Zij vroegen zich af of een korte interventie ook effect zou hebben. Om dit te onderzoeken boden zij ouders van 125 kinderen twee korte interventies aan. De eerste interventie bestond uit een ouderavond waar een presentatie werd gehouden over het verrijken van de taalomgeving. De tweede interventie bestond uit een bezoek van een onderzoeker die kort de voorleesgewoonten van de ouders observeerde en vervolgens advies aanbood conform de principes van interactief voorlezen. De ouders beslisten zelf aan hoeveel van deze interventies zij deelnamen; hierdoor was de onderzoeksgroep verdeeld in drie subgroepen. De gezinnen die aan geen van beide interventies deelnamen fungeerden als controlegroep. Aan het begin en aan het eind van een periode van negen weken werden woordenschat- en letterkennistesten afgenomen bij de kinderen. Daarnaast werden op deze momenten vragenlijsten afgenomen bij de ouders om de kwaliteit van de taalomgeving vast te stellen.

Uit de resultaten bleek dat in deze korte tijd de taalomgeving en woordenschat wel, maar de letterkennis van de kinderen niet significant waren verbeterd wanneer ouders hadden deelgenomen aan de interventies. De kinderen uit de gezinnen die hadden deelgenomen aan beide interventies gingen daarbij het meest vooruit, terwijl de kinderen in de controlegroep gemiddeld geen significante vooruitgang boekten (Niklas & Schneider, 2015). Hierbij moet echter wel worden opgemerkt dat de meeste deelnemende gezinnen in dit onderzoek werden getest op hun moedertaal (Duits). Of een korte interventie vergelijkbare effecten zou hebben in gezinnen van tweedetaalleerders is aan de hand van het onderzoek van Niklas & Schneider (2015) niet met zekerheid vast te stellen.

2.3 De VoorleesExpress

De VoorleesExpress richt zich op kinderen van twee tot acht jaar die een taalachterstand hebben. Door het leesplezier van de kinderen te bevorderen en een taalrijke omgeving bij hun thuis te creëren probeert de VoorleesExpress de Nederlandse taalvaardigheid van de deelnemende kinderen te stimuleren. Hiertoe komt twintig weken lang een vrijwilliger één uur per week bij het gezin thuis voorlezen. Daarnaast gaat de vrijwilliger ten minste één keer met het gezin naar de bibliotheek, en krijgen de voorleeskinderen een bibliotheekabonnement.

De vrijwilliger gaat uit van de specifieke hulpvraag van de ouders. Waar mogelijk worden de ouders gestimuleerd om het voorleesritueel over te nemen: in sommige gevallen lezen de ouders hun kinderen al voor, maar zijn zij hier nog onzeker over of weten zij niet goed hoe zij het voorlezen

leuk kunnen maken voor hun kinderen. Als de ouders niet in staat zijn om het voorleesritueel over te nemen, wordt geprobeerd om op andere manieren een taalrijke omgeving thuis te stimuleren. Ouders die niet vloeiend zijn in het Nederlands worden aangespoord om in hun eigen taal voor te lezen. Analfabete ouders worden gestimuleerd om te werken met prentenboeken, waarbij zij in gesprek kunnen gaan over de prenten. Daarnaast kunnen taalspelletjes worden aangeboden die ouders met hun kinderen kunnen spelen. De vrijwilligers worden voorafgaand aan de interventie door de VoorleesExpress getraind in de principes van interactief voorlezen en het verrijken van de taalomgeving.

Aan de VoorleesExpress zijn de afgelopen jaren enkele effectstudies gewijd. De eerste van deze onderzoeken vond plaats in 2008-2009 en werd uitgevoerd door de VoorleesExpress zelf, om inzichtelijk te maken in hoeverre het project bijdraagt aan taalvaardigheid en intercultureel contact (Van Buuren & Lucassen, 2010). Hiervoor zijn verschillende vragenlijsten afgenomen bij ouders, voorlezers en docenten van de VoorleesExpress in Utrecht. Deze werden afgenomen op drie testmomenten: bij aanvang van het voorleestraject, aan het einde van het traject en vijf maanden (bij voorlezers en leerkrachten) of tien maanden (ouders) na afloop van het traject. Dezelfde vragenlijsten werden afgenomen bij ouders en docenten van een controlegroep, alhoewel een te lage respons van docenten ervoor zorgde dat alleen de vragenlijsten van de ouders in de analyse konden worden betrokken.

Uit de antwoorden op de vragenlijsten kon worden opgemaakt dat de deelnemende kinderen beter gingen presteren op taalvaardigheid en dat de taalomgeving thuis werd verrijkt (Van Buuren & Lucassen, 2010). Verder bleek dat ouders en voorlezers enthousiast waren over het contact met elkaar, dat ze dit leerzaam vonden en dat (tijdelijk) in hun behoefte aan contact met stadgenoten met een andere sociaal-culturele achtergrond werd voorzien (Van Buuren & Lucassen, 2010). Als kritische kanttekening bij dit onderzoek kan worden opgemerkt dat uitsluitend gebruik is gemaakt van vragenlijsten. Ouders, docenten en voorlezers hebben aangegeven in hoeverre zij het idee hadden dat de taalvaardigheid van de kinderen vooruit was gegaan en wat hun mening was over het contact tussen ouders en voorlezers. Verbetering van de taalvaardigheid van de kinderen is niet door middel van taaltoetsen aangetoond.

Een tweede onderzoek naar de VoorleesExpress is uitgevoerd door Joppe (2012). Hierbij werden 20 vrijwilligers geïnterviewd over de vraag op welke manier zij ouders stimuleren om het voorleesritueel na afloop van de VoorleesExpress voort te zetten. De interviews waren gebaseerd op het ASE-model (Ajzen, 2011), waarbij A staat voor attitude, S voor sociale invloed en E voor eigen effectiviteit. Uit de resultaten bleek dat de vrijwilligers verschillende methoden gebruikten om gedragsverandering bij ouders teweeg te brengen, waaronder het voordoen van het voorlezen, het verstrekken van informatie, het betrekken van ouders bij het voorlezen en het geven van positieve feedback. De invloed van de VoorleesExpress op de taalontwikkeling van de kinderen kwam niet aan bod in dit onderzoek.

Het eerste onderzoek waarin de invloed van de VoorleesExpress op de taalontwikkeling van deelnemende kinderen kwantitatief werd onderzocht is van Ruiters en Rietberg (2012). Behalve de taalontwikkeling van de kinderen werd ook de taalomgeving thuis onder de loep genomen. Aan deze studie namen 38 kinderen van drie tot zes jaar deel, van wie 18 in de experimentele en 20 in de controlegroep, en 31 ouders, van wie 16 in de experimentele en 15 in de controlegroep. De kinderen werden getoetst op actieve en passieve woordenschat, letterkennis en *print awareness*. Met deze

laatste toets werd bijvoorbeeld getest of kinderen wisten dat letters samen woorden vormen, dat die onderling worden gescheiden door een spatie of dat (Nederlandse) tekst van links naar rechts wordt gelezen. De ouders werden geïnterviewd over de omgeving waarin de kinderen opgroeiden en over de rol van taal daarbinnen. Uit de resultaten bleek dat er geen significant verschil was in taalontwikkeling tussen de kinderen in de experimentele- en de controlegroep. Opmerkelijk was daarnaast dat de controlegroep bij de nameting meer taalactiviteiten binnen het gezin rapporteerde dan de experimentele groep. Er werd, met andere woorden, geen effect van de interventie van de VoorleesExpress vastgesteld. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat, zoals de onderzoekers zelf al aangaven, het aantal deelnemers in dit onderzoek vrij klein was.

Door Ter Beest en Meijer (2013) werd bij de deelnemers uit het onderzoek van Ruiter en Rietberg (2012) na 15 maanden een follow-upmeting gedaan. Deze meting liet zien dat de kinderen op alle vier de afgenomen taaltoetsen significant vooruit waren gegaan. Dit was echter het geval voor zowel de controle- als de experimentele groep, waarbij geen verschillen tussen de groepen werden gevonden. Een samenhang tussen taalontwikkeling en taalomgeving thuis kon evenmin worden vastgesteld. Ter Beest en Meijer vonden dus geen uitgesteld of indirect effect van de VoorleesExpress.

Uit bovenstaande blijkt dat de studies die tot dusver zijn uitgevoerd naar de VoorleesExpress hun beperkingen kennen, waardoor tot op heden geen eenduidige conclusies kunnen worden getrokken over het effect van de VoorleesExpress. Het doel van het huidige onderzoek is om bij te dragen aan het antwoord op de vraag wat de opbrengst is van het inzetten van de VoorleesExpress is voor zowel kinderen, ouders als voorlezers. Daartoe zijn de onderstaande onderzoeksvragen geformuleerd.

Onderzoeksvragen

1. Wat is het effect van de VoorleesExpress op de Nederlandse taalontwikkeling van de deelnemende kinderen?
2. Wat is het effect van de VoorleesExpress op het leesplezier van de deelnemende kinderen?
3. Wat is het effect van de VoorleesExpress op de taalomgeving van de deelnemende kinderen?
4. Wat biedt het voorleestraject aan de vrijwilligers die voorlezen? Leren zij meer van andere culturen en krijgen ze meer begrip voor culturele diversiteit?
5. In welke mate ontstaat er een sneeuwbal effect onder ouders: raakt de VoorleesExpress bekend binnen hun netwerk, doordat ouders elkaar vertellen over het voorleestraject?

3 Methode

3.1 Deelnemers

De VoorleesExpress richt zich op kinderen van twee tot acht jaar met een taalachterstand. De minimumleeftijd van de deelnemers in dit onderzoek is daarentegen gesteld op drie jaar. Dit om de kinderen te kunnen testen met de TAK-toets, die voor jongere kinderen ongeschikt is. De maximumleeftijd is gesteld op acht jaar, om zo een representatieve weergave van de deelnemers aan de VoorleesExpress te bewerkstelligen. Daarnaast werkten de vrijwilligers en ouders van de kinderen mee aan het onderzoek als deelnemers, middels het invullen van vragenlijsten.

Voor de experimentele groep werden 65 kinderen uit 50 gezinnen geworven, waarvan er tien zijn afgevallen. Van deze deelnemers zijn er, ten tijde van de nameting, vijf afgevallen omdat het voorleestraject voortijdig werd beëindigd en twee omdat het afnemen van de TAK-toets bij deze kinderen niet lukte, doordat deze te verlegen waren of niet meewerkten. Voor de overige drie afvallers gold dat het voorleestraject dusdanig veel vertraging had opgelopen dat een valide nameting niet meer mogelijk was. Op het moment van de retentiemeting vielen 16 deelnemers af, omdat deze gezinnen niet meer bereikt konden worden voor het maken van een afspraak.

De vrijwilligers van wie de voorleeskinderen werden uitgesloten van het onderzoek werden aangehouden als deelnemers, behalve wanneer het voorleestraject voortijdig werd beëindigd. De ouders van deze kinderen werden echter wel uitgesloten.

Voor de controlegroep werden 33 kinderen uit 28 gezinnen geworven. Ten tijde van de nameting vielen hiervan zes deelnemers af, doordat het niet lukte de ouders te contacteren. Daarnaast viel een deelnemer af omdat deze een verstandelijke beperking bleek te hebben. Bij de retentiemeting vielen twee deelnemers af, doordat in één geval de ouders niet meer konden worden gecontacteerd, en in het andere geval de ouders niet langer wensten deel te nemen aan het onderzoek.

In tabel 3.1 is de grootte van de onderzoeksgroepen en de gemiddelde leeftijd van deelnemende kinderen per meetmoment weergegeven.

Tabel 3.1: Samenstelling onderzoeksgroepen per meting

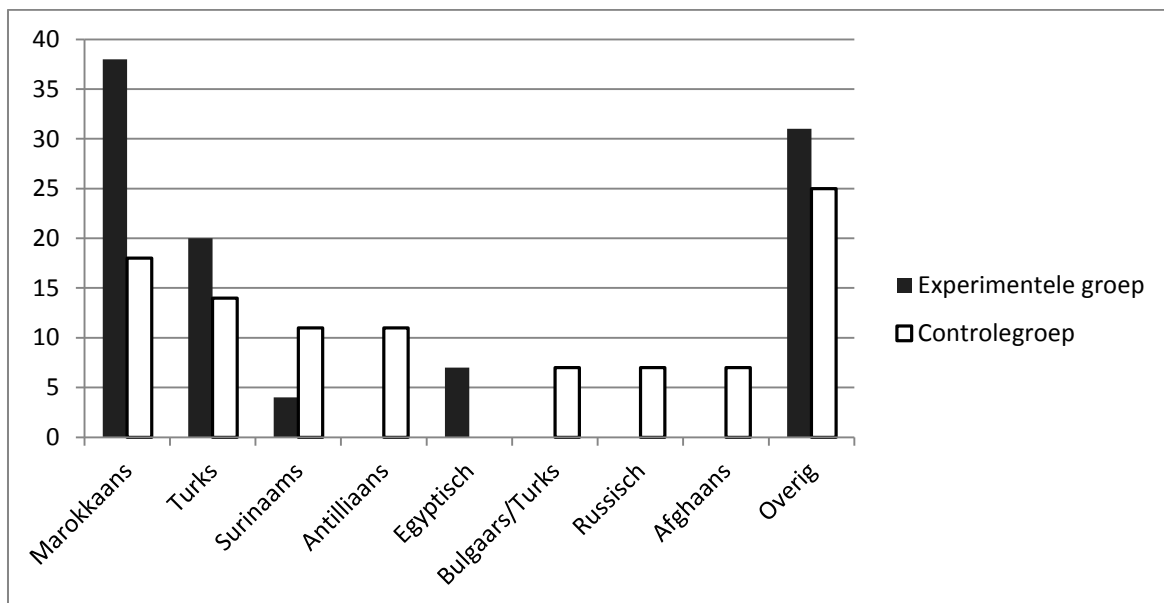
	<i>N</i> kinderen	<i>M</i> startleeftijd kinderen (<i>SD</i>)	<i>N</i> ouders	<i>N</i> vrijwilligers
Experimentele groep				
Voormeting	65	5.46 (1.65)	50	50
Nameting	53	5.66 (1.59)	46	47
Retentiemeting	37	5.56 (1.59)	31	n.v.t.
Controlegroep				
Voormeting	33	4.68 (1.60)	28	n.v.t.
Nameting	26	4.88 (1.63)	22	n.v.t.
Retentiemeting	24	5.00 (1.64)	20	n.v.t.

Voor de volledige groep deelnemers geldt dat de gemiddelde startleeftijd van de kinderen in de controlegroep lager ligt dan die van de kinderen in de experimentele groep, $t(77) = 2.02$, $p = .05$.

Voor dit verschil is bij de analyses gecontroleerd. Door uitval van enkele kinderen bij de retentiemeting, was dit verschil in startleeftijd bij de laatste meting niet langer aanwezig. Voor de deelnemers bij de retentiemeting geldt dat er daarom geen significante verschillen bestaan tussen de startleeftijd van de kinderen uit de experimentele groep en de startleeftijd van de kinderen uit de controlegroep.

De culturele achtergrond van de gezinnen uit de experimentele groep is zeer divers. Ditzelfde geldt voor de samenstelling van de controlegroep, zoals blijkt uit figuur 3.1. Wanneer de ouders van het deelnemende gezin verschillende culturele achtergronden hadden is dit als volgt weergegeven: 'Bulgaars/Turks'.

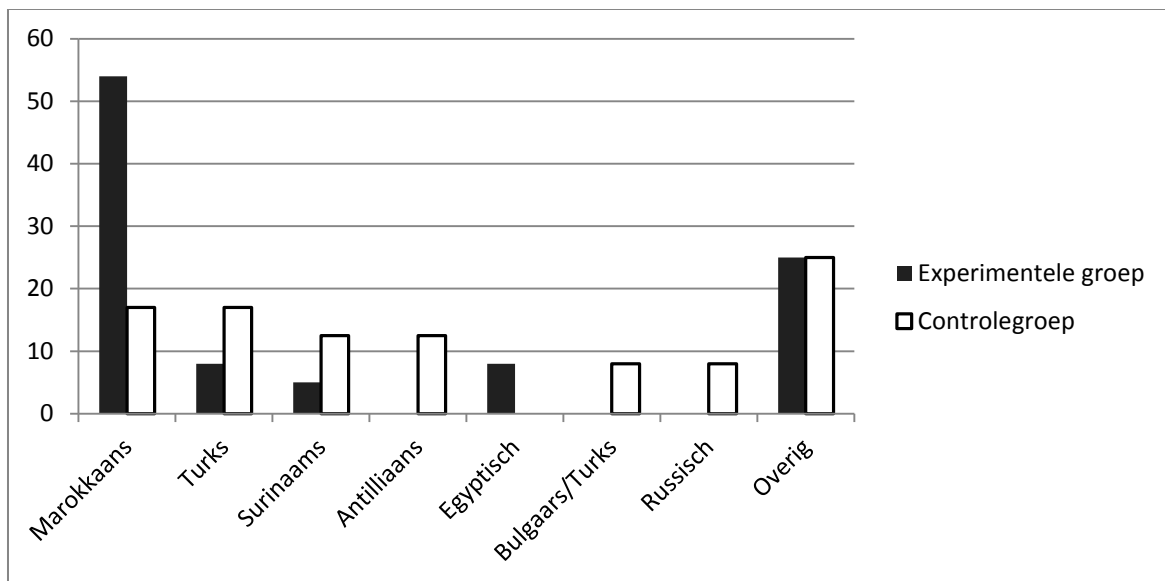
Figuur 3.1: Culturele achtergrond van de deelnemende kinderen bij de nameting in procenten



De categorie 'overig' betreft deelnemers voor wie geldt dat zij de enigen waren met een specifieke culturele achtergrond. Voor de experimentele groep waren dit: Antilliaans, Somalisch, Amerikaans, Chinees, Sierra Leoons, Iraaks, Pakistaans, Indiaas, Ethiopisch, Algerijns, Soedanees, Russisch/Duits, Dubais en Guinees. Voor de controlegroep waren dit: Indiaas, Somalisch, Pakistaans, Eritrees, Nederlands, Birmees en Braziliaans.

In figuur 3.2 is de samenstelling wat betreft culturele achtergrond, ten tijde van de retentiemeting, weergegeven voor de beide onderzoeksgroepen.

Figuur 3.2: Culturele achtergrond van de deelnemende kinderen bij de retentiemeting in procenten



De categorie 'overig' betreft deelnemers met de volgende culturele achtergrond in de experimentele groep: Italiaans, Armeens, Somalisch, Chinees, Pakistaans, Indiaas, Ethiopisch, Algerijns, Soedanees en Guinees. Voor de controlegroep waren dit: Indiaas, Somalisch, Pakistaans, Eritrees, Nederlands en Braziliaans.

3.2 Materialen

Om de woordenschat van de kinderen te testen is gebruik gemaakt van de onderdelen passieve en actieve woordenschat van de Taaltoets Alle Kinderen (TAK). De TAK is ontwikkeld als uitbreiding op de Taaltoets Allochtone kinderen, waarvan de eerste druk in 1986 verscheen. De TAK is bedoeld om van kinderen uit groep 1 tot en met 4 van alle culturele achtergronden de Nederlandse taalvaardigheid betrouwbaar te kunnen testen. De betrouwbaarheid van de gebruikte onderdelen is voldoende tot goed (Verhoeven & Vermeer, 2006).

De TAK meet de passieve woordenschat van het kind door steeds vier plaatjes aan te bieden, waarbij de afnemer van de toets een woord noemt. Hierop wijst het kind het plaatje aan dat volgens hem/haar het genoemde woord uitbeeldt. Op dit onderdeel kon maximaal een score van 96 behaald worden. De actieve woordenschat is gemeten door het kind de betekenis van een woord te vragen, waarna het kind deze betekenis duidelijk maakt door het geven van een uitleg, het aanwijzen van een voorwerp waar het woord op slaat (wanneer dat voorhanden is, bijvoorbeeld 'stekker') of het uitbeelden van het woord (bijvoorbeeld 'applaus'). De maximale score die op dit onderdeel kon worden behaald is 45. De TAK-toets is zo geconstrueerd dat de items steeds moeilijker worden naarmate de toets vordert. Als het kind bij een onderdeel achtereenvolgens vijf incorrecte antwoorden geeft, wordt de afname gestopt.

De vragenlijsten die zijn gebruikt om de taalomgeving van de kinderen en de ervaringen van de vrijwilligers in kaart te brengen, zijn gebaseerd op de vragenlijsten uit de studies van van Van Buuren en Lucassen (2010) en Ter Beest en Meijer (2013). Deze zijn aangepast naar aanleiding van feedback

van de gemeente Amsterdam en de VoorleesExpress. Na de eerste metingen in juli en augustus 2014 zijn deze nogmaals aangepast, naar aanleiding van feedback van vrijwilligers.

De vragenlijst voor de vrijwilligers bestaat uit 11 vragen (zie bijlage 1), waarin de volgende onderdelen aan bod komen: motivatie om deel te nemen aan de VoorleesExpress, contact met een andere cultuur, (voor-)leesplezier van het kind, wat de voorlezer hoopt te bereiken binnen het voorleestraject en plan van aanpak hierbij.

De vragenlijst voor de ouders bestaat uit 29 vragen (zie bijlage 2), waarin de volgende onderwerpen aan bod komen: de taalomgeving thuis, aan wie ouders hebben verteld over de VoorleesExpress, het leesplezier en leesgedrag van hun kind, het voorleesritueel van de ouders en de culturele en sociale achtergrond van de ouders. Twaalf van deze vragen waren meerkeuzevragen waarbij gebruik werd gemaakt van een vierpunts Likertschaal. Zo konden ouders bij de vraag: 'Speelt u (taal-) spelletjes met uw kind?', kiezen uit 'vaak', 'soms', 'bijna nooit' of 'nooit'. Bij de keuze voor vier antwoordmogelijkheden, is een neutraal antwoord niet mogelijk en werden ouders gedwongen positief dan wel negatief te antwoorden. Door het aantal tot vier te beperken werd voorkomen dat er een te grote spreiding tussen de antwoorden zou ontstaan, waardoor onderlinge verschillen aan waarde zouden verliezen. Bovendien is bij het ontwerpen van de vragenlijst geprobeerd deze zo overzichtelijk en begrijpelijk mogelijk te houden, om de minder taalvaardige ouders tegemoet te komen.

3.3 Procedure

Voor de werving van de experimentele groep zijn vrijwilligers van de VoorleesExpress benaderd. Dit gebeurde door middel van een e-mail waarin de vrijwilligers werden geïnformeerd over het onderzoek en vervolgens werden gevraagd om hun medewerking. Als de vrijwilligers hiertoe bereid waren informeerden zij hun voorleesgezin en vroegen zij ook hun medewerking. Vanwege een tegenvallende respons zijn de onderzoekers in september aanwezig geweest bij de introductiebijeenkomsten van de VoorleesExpress, om korte presentaties te geven over het onderzoek en de vrijwilligers hierover te informeren. Hierna werden de vrijwilligers per mail gevraagd om hun medewerking.

Voor de werving van de controlegroep hebben de onderzoekers presentaties gegeven in buurthuizen, op voorscholen, bij taalaanbieders en op basisscholen waar taal- en ouderbetrokkenheidscurricula werden gegeven. Hier werden de ouders geïnformeerd over het onderzoek en werd hun gevraagd om deel te nemen.

Tijdens een van de eerste voorleesmomenten kwam een onderzoeker thuis bij het (voorlees-)gezin om de metingen te verrichten. De meting vond dus plaats in een voor de kinderen bekende omgeving: thuis, in het bijzijn van de ouders en een voor hen al bekende vrijwilliger. Na een korte kennismaking werd de ouder(s) en de vrijwilliger een vragenlijst aangeboden, met het verzoek deze in te vullen. Als de ouder(s) niet vaardig genoeg waren in het Nederlands om dit zelfstandig te doen, werd de vrijwilliger verzocht hierbij te helpen. Terwijl de ouder(s) en de vrijwilliger de vragenlijsten invulden nam de onderzoeker de TAK-toets af bij het kind. Deze werd aan de kinderen gepresenteerd als een spelletje, om de kinderen op hun gemak te stellen. Wanneer ouders uit de controlegroep

hulp nodig hadden bij het invullen van de vragenlijst, hielp de onderzoeker hen hierbij nadat de TAK-toets was afgenomen.

De voormetingen voor de experimentele groep vonden plaats aan het begin van het voorleestraject, uiterlijk tijdens het vijfde bezoek van de voorlezer. De nametingen vonden plaats aan het einde van het traject, tijdens het negentiende of twintigste voorleesmoment. Tussen de voor- en nameting lag in deze groep een periode van gemiddeld 20.89 ($SD = 3.45$) weken, omdat het voorleestraject vaak uitliep vanwege ziekte of vakantie. Bij het inplannen van de nametingen voor de controlegroep is dezelfde periode aangehouden van gemiddeld 20.12 ($SD = 1.71$) weken. Een Independent Samples T-test toont aan dat er geen significant verschil bestond tussen de twee groepen wat betreft de periode tussen de voor- en nameting, $t(76.98) = -1.33, p = .19$. Bij het inplannen van de retentiemetingen is eveneens een periode van twintig weken aangehouden. Voor de experimentele groep lag tussen de na- en retentiemeting gemiddeld 20.51 ($SD = 3.64$) weken, voor de controlegroep was dit gemiddeld 19.96 ($SD = 2.48$). Een Independent Samples T-test toont aan dat er geen significant verschil bestond voor het aantal weken tussen de na- en retentiemeting tussen de twee groepen, $t(58) = .66, p = .51$.

3.4 Data-analyse

Om kwantitatieve analyse van de vragenlijsten mogelijk te maken, zijn de antwoorden op de meerkeuzevragen gecodeerd. Zo werden bijvoorbeeld bij de vraag 'Vind u lezen belangrijk voor uw kinderen?' de mogelijke antwoorden als volgt gecodeerd: 'helemaal niet belangrijk' (1); 'niet belangrijk' (2); 'een beetje belangrijk' (3); 'ja heel erg belangrijk' (4).

Bij de vraag 'Heeft het gezin een bibliotheekabonnement?' konden ouders aangeven of, en zo ja, voor wie dit het geval was: 'alleen kind', 'alleen ouder(s)', 'kind en ouder(s)'. Bij de codering van deze antwoorden is uitgegaan van een driepuntsschaal, waarbij de antwoorden op de volgende manier werden gecodeerd: 'geen bibliotheekabonnement' (0); 'alleen kind of ouder(s) in het bezit van een bibliotheekabonnement' (1); 'zowel kind als ouder(s) in het bezit van een bibliotheekabonnement' (2). Dit omdat uit onderzoek is gebleken dat naast het leesgedrag van kinderen, ook het leesgedrag van hun ouders samenhangt met de taalontwikkeling (Van Steensel, 2006). Lastig interpreteerbare responses werden van analyse uitgesloten. Zo kon het antwoord 'heel veel' op de vraag 'hoe vaak in één week stimuleert u het kind om te gaan lezen?' niet in een categorie worden ingedeeld.

De antwoorden op de open vragen in de vragenlijsten voor vrijwilligers zijn voor zover mogelijk in zinvolle categorieën beschreven.

Teneinde de effectiviteit van de interventie te onderzoeken, is berekend in hoeverre de conditie (experimentele versus controlegroep) van invloed is op de afhankelijke variabelen passieve woordenschat en actieve woordenschat. Hiertoe zijn met behulp van regressie-analyses verschillende modellen getoetst, waarbij de prestaties op de voormeting als covariaat zijn verdisconteerd. Voor het directe effect bij de nameting is tevens gecontroleerd voor de startleeftijd, vanwege het verschil tussen beiden groepen.

Om na te gaan in hoeverre de effectiviteit van de interventie samenhangt met de factoren geslacht, het al dan niet zelf kunnen lezen en het al dan niet voorgelezen worden door de ouders, zijn interactie-effecten tussen deze factoren en de groep onderzocht. Continue en intervaldata zijn hiertoe gestandaardiseerd en categorische variabelen zijn als dummyvariabelen gecodeerd.

4 Resultaten

4.1 Taalontwikkeling

4.1.1 Taalontwikkeling bij de nameting

Om na te gaan of de experimentele en controlegroep met elkaar overeenkwamen in taalniveau voorafgaand aan de interventie, zijn de scores op de TAK-toets bij de voormeting met elkaar vergeleken. In tabel 4.1 zijn de gemiddelde scores bij de voormeting op de gebruikte onderdelen van de TAK-toets weergegeven, voor de deelnemers die ten tijde van de nameting nog deelnamen aan het onderzoek.

Tabel 4.1: Gemiddelde scores op de TAK-toets op de voormeting voor deelnemers bij de nameting

	N	M (SD) Passieve woordenschat	M (SD) Actieve woordenschat
Experimentele groep	53	44.64 (24.02)	9.04 (7.71)
Controlegroep	26	34.58 (21.63)	7.65 (5.24)

Uit tabel 4.1 is af te lezen dat de experimentele groep op beide onderdelen gemiddeld iets hoger scoort dan de controlegroep ten tijde van de voormeting. Een Independent Samples T-test toont echter aan dat er voorafgaand aan de interventie geen significant verschil bestond tussen de gemiddelde scores op de passieve woordenschattoets van kinderen uit de experimentele groep en de kinderen uit de controlegroep, $t(77) = 1.81, p = .08$. Hetzelfde geldt voor de scores op de actieve woordenschattoets. Ook hier scoort de experimentele groep niet significant anders dan de controlegroep, $t(77) = .94, p = .35$.

Om na te gaan of de interventie van de VoorleesExpress een significante voorspeller is voor de woordenschat van de kinderen zijn multipelere regressie-analyses uitgevoerd, waarvan in tabel 4.2 en tabel 4.3 de resultaten zijn weergegeven voor respectievelijk de passieve en de actieve woordenschat.

Tabel 4.2: Effect van de interventie op de passieve woordenschat bij de nameting

Stappen	Parameter Schatting (<i>SD</i>)	R ²	Δ R ²
Alle deelnemers (<i>n</i> =79)			
1 TAK-passief voormeting [controle]	.92 (.04)***	.86	
2 Leeftijd [controle]	.08 (.06)	.86	.00
3 Interventie	.04 (.04)	.86	.00
4a Geslacht	.06 (.04)	.86	.00
5a Interventie x geslacht	.08 (.04)	.87	.01
4b Kind leest zelf	-.05 (.06)	.86	.00
5b Interventie x kind leest zelf	-.03 (.04)	.86	.00
4c Ouders lezen voor	.01 (.04)	.86	.00
5c Interventie x ouders lezen	-.02 (.05)	.86	.00

****p* < 0.001

Zoals is af te lezen uit tabel 4.2, is de score op de passieve woordenschattoets van de TAK bij de voormeting een significante voorspeller van de score op de nameting: deze verklaart 86 procent van de totale variantie tussen scores. Deelname aan de interventie blijkt daarentegen geen significante voorspeller voor de passieve woordenschat te zijn. Deelnemers in de experimentele groep boeken wat dit betreft dus niet significant meer vooruitgang dan deelnemers in de controlegroep. De overige interacties, waarbij onder andere is nagegaan in hoeverre het voor het slagen van een traject van belang is dat een kind al zelf kan lezen of dat de ouders in staat zijn om hun voor te lezen, blijken eveneens geen voorspellende waarde te hebben voor passieve woordenschat. Het effect van de interventie is dus niet afhankelijk van genoemde factoren.

Tabel 4.3: Effect van de interventie op de actieve woordenschat bij de nameting

Stappen	Parameter Schatting (<i>SD</i>)	R ²	Δ R ²
Alle deelnemers (<i>n</i> =79)			
1 TAK-actief voormeting [controle]	.90 (.05)***	.82	
2 Leeftijd [controle]	.02 (.07)	.82	.00
3 Interventie	.13 (.05)**	.83	.01
4a Geslacht	-.05 (.05)	.83	.00
5a Interventie x geslacht	.03 (.05)	.84	.01
4b Kind leest zelf	.05 (.07)	.83	.00
5b Interventie x kind leest zelf	.01 (.05)	.83	.00
4c Ouders lezen voor	-.07 (.05)	.84	.01
5c Interventie x ouders lezen	-.05 (.05)	.83	.00

p* < 0.01, *p* < 0.001

Zoals blijkt uit tabel 4.3, is ook voor actieve woordenschat de score op de voormeting van voorspellende waarde. Deze verklaart 82 procent van de totale variantie tussen scores. Daarbij blijkt dat deelname aan de interventie een significante voorspeller is voor de actieve woordenschat en een procent aan extra variantie tussen de scores verklaart. Deelname aan de interventie heeft dus een positief effect op het vocabulairegebruik van de kinderen. Er worden verder geen voorspellers gevonden. Het effect van de interventie op de actieve woordenschat is dus niet afhankelijk van het geslacht van de kinderen, het al dan niet zelf kunnen lezen van de kinderen of het voorlezen van de ouders.

Om het effect van de interventie van de VoorleesExpress verder te analyseren is een verdeling gemaakt tussen jongere (3-5 jaar) en oudere deelnemers (6-8 jaar). Om na te gaan of binnen deze twee leeftijdscategorieën significante verschillen bestonden in leeftijd tussen de experimentele en de controlegroep zijn T-testen uitgevoerd. Dit blijkt niet het geval te zijn, voor de jongere ($t(41) = -1.53$, $p = .13$) noch de oudere ($t(34) = -.69$, $p = .49$) groep kinderen. In de betreffende analyses is daarom niet voor leeftijd gecontroleerd. Resultaten van de multiële regressies zijn in de tabellen 4.4 en 4.5 weergegeven, voor respectievelijk de passieve en actieve woordenschat.

Tabel 4.4: Effect van de interventie op de passieve woordenschat per leeftijdsgroep bij de nameting

Stappen	Parameter Schatting (SD)	R ²	ΔR ²
Jongere deelnemers (n=43)			
1	TAK-passief voormeting [controle] .91 (.08)***	.74	
2	Interventie .09 (.06)	.76	.02
Oudere deelnemers (n=36)			
1	TAK-passief voormeting [controle] .90 (.08)***	.76	
2	Interventie -.03 (.07)	.76	.00

*** $p < 0.001$

Zoals blijkt uit tabel 4.4 is deelname aan de interventie, voor zowel jongere als oudere deelnemers, geen significante voorspeller van de passieve woordenschat. Voor beide leeftijdsgroepen geldt dus dat deelname aan de interventie niet significant samenhangt met de passieve woordenschat.

Tabel 4.5: Effect van de interventie op de actieve woordenschat per leeftijdsgroep bij de nameting

Stappen	Parameter Schatting (SD)	R ²	ΔR ²
Jonge deelnemers (n=43)			
1	TAK-actief voormeting [controle] .85 (.10)***	.62	
2	Interventie .09 (.06)	.64	.02
Oudere deelnemers (n=36)			
1	TAK-actief voormeting [controle] .92 (.09)***	.76	
2	Interventie .17 (.08)*	.79	.03

* $p < 0.05$, *** $p < 0.001$

Zoals uit tabel 4.5 is af te lezen blijkt deelname aan de interventie alleen voor de oudere kinderen een significante voorspeller van de actieve woordenschat te zijn. Alleen voor de oudere leeftijdsgroep blijkt deelname aan de interventie dus een positief effect op de actieve woordenschat te hebben. Wanneer gecontroleerd wordt voor de score op de voormeting, verklaart dit nog drie procent aan extra variantie tussen de scores.

Tot slot zijn multipale regressies uitgevoerd waarbij de onderzoeksgroep werd opgedeeld op basis van score op de woordenschattoetsen bij de voormeting. Hierbij werd een onderscheid gemaakt tussen deelnemers die bij de voormeting onder, dan wel boven het gemiddelde van de groep scoorden. De resultaten van deze analyses zijn weergegeven in tabel 4.6 en tabel 4.7, voor respectievelijk de passieve en actieve woordenschat.

Tabel 4.6: Effect van de interventie op de passieve woordenschat bij de nameting, voor respectievelijk minder en meer taalvaardige deelnemers

Stappen		Parameter Schatting (SD)	R ²	ΔR ²
Minder taalvaardige deelnemers (n=36)				
1	TAK-passief voormeting [controle]	1.01 (.18)***	.48	
2	Leeftijd [controle]	-.04 (.13)	.48	.00
3	Interventie	.07 (.07)	.49	.01
Meer taalvaardige deelnemers (n=43)				
1	TAK-passief voormeting [controle]	.89 (.09)***	.71	
2	Leeftijd [controle]	.18 (.06)**	.77	.06
3	Interventie	-.00 (.04)	.77	.00

** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Zoals blijkt uit tabel 4.6 is leeftijd van voorspellende waarde voor passieve woordenschat voor de meer taalvaardige kinderen. Dit verklaart zes procent aan extra variantie tussen de oudere kinderen. Daarnaast blijkt dat deelname aan de interventie, voor zowel de minder als de meer taalvaardige kinderen, geen significante voorspeller is voor de passieve woordenschat. In beide gevallen geldt dus dat deelname aan de interventie geen significant effect heeft op de passieve woordenschat.

Tabel 4.7: Effect van de interventie op de actieve woordenschat bij de nameting, voor respectievelijk minder en meer taalvaardige deelnemers

Stappen		Parameter Schatting (SD)	R ²	^Δ R ²
Minder taalvaardige deelnemers (n=42)				
1	TAK-actief voormeting [controle]	.96 (.17)***	.42	
2	Leeftijd [controle]	.02 (.10)	.43	.01
3	Interventie	.12 (.06)	.47	.04
Meer taalvaardige deelnemers (n=37)				
1	TAK-actief voormeting [controle]	.90 (.10)***	.68	
2	Leeftijd [controle]	.02 (.09)	.68	.00
3	Interventie	.15 (.08)*	.71	.03

* $p < 0.05$, *** $p < 0.001$

Zoals uit tabel 4.7 is af te lezen, blijkt de interventie alleen voor de meer taalvaardige kinderen een significante voorspeller voor actieve woordenschat te zijn. Voor deze kinderen blijkt deelname aan de interventie dus een positief effect op de actieve woordenschat te hebben.

4.1.2 Taalontwikkeling bij de retentiemeting

Omdat een aantal deelnemers die zijn meegenomen in de analyse bij de nameting, ten tijde van de retentiemeting waren afgevallen, is voor de overgebleven deelnemers nogmaals een vergelijking gemaakt tussen de scores op de TAK-toets bij de voormeting. In tabel 4.8 zijn de gemiddelde scores bij de voormeting op de gebruikte onderdelen van de TAK-toets weergegeven, voor de deelnemers die ten tijde van de retentiemeting nog deelnamen aan het onderzoek.

Tabel 4.8: Gemiddelde scores op de TAK-toets op de voormeting voor deelnemers bij de retentiemeting

	<i>N</i>	<i>M</i> (SD) Passieve woordenschat	<i>M</i> (SD) Actieve woordenschat
Experimentele groep	37	45.84 (23.98)	10.03 (7.67)
Controlegroep	24	36.13 (21.81)	8.04 (5.26)

Om na te gaan of er voor de ten tijde van de retentiemeting overgebleven deelnemers een significant verschil bestond tussen de gemiddelde scores van beide groepen, zijn Independent Samples T-testen uitgevoerd. Hieruit bleek dat dit niet het geval was voor passieve woordenschat, $t(59) = 1.60$, $p = .12$.

Ook op de actieve woordenschattoets scoort de experimentele groep niet significant anders dan de controlegroep, $t(58,77) = 1.20$, $p = .24$.

Om na te gaan of de interventie van de VoorleesExpress ook op langere termijn een significante voorspeller is voor de woordenschat van de kinderen, zijn multipele regressie-analyses uitgevoerd. Aangezien de onderzoeksgroepen bij de retentiemeting niet significant bleken te verschillen wat betreft leeftijd, is hier niet voor gecontroleerd in de analyses. De resultaten zijn weergegeven in tabel 4.9 en tabel 4.10, voor respectievelijk de passieve en de actieve woordenschat.

Tabel 4.9: Effect van de interventie op de passieve woordenschat bij de retentiemeting

Stappen	Parameter Schatting (SD)	R ²	ΔR ²
Alle deelnemers (n=79)			
1 TAK-passief voormeting [controle]	.90 (.06)***	.80	
2 Interventie	.08 (.05)	.81	.01
3a Geslacht	-.03 (.06)	.81	.00
4a Interventie x geslacht	-.04 (.06)	.81	.00
3b Kind leest zelf	.06 (.07)	.81	.00
4b Interventie x kind leest zelf	-.09 (.05)	.82	.01
3c Ouders lezen voor	.06 (.06)	.81	.00
4c Interventie x ouders lezen	-.01 (.05)	.81	.00

*** $p < 0.001$

Zoals blijkt uit tabel 4.9 is de score op de voormeting een significante voorspeller van de score op de retentiemeting: deze verklaart 80 procent van de totale variantie tussen scores. Deelname aan de interventie blijkt echter geen significante voorspeller voor de passieve woordenschat te zijn. Er is dus geen sprake van een vertraagd effect op de passieve woordenschat van de kinderen. De overige interacties blijken eveneens geen voorspellende waarde te hebben voor passieve woordenschat. Het effect van de interventie is dus niet afhankelijk van dergelijke factoren.

Tabel 4.10: Effect van de interventie op de actieve woordenschat bij de retentiemeting

Stappen	Parameter Schatting (SD)	R ²	ΔR ²
Alle deelnemers (n=79)			
1 TAK-actief voormeting [controle]	.91 (.06)***	.80	
2 Interventie	.10 (.05)	.81	.01
3a Geslacht	-.05 (.06)	.81	.00
4a Interventie x geslacht	-.09 (.05)	.82	.01
3b Kind leest zelf	.09 (.05)	.81	.00
4b Interventie x kind leest zelf	-.06 (.06)	.82	.01
3c Ouders lezen voor	-.05 (.06)	.81	.00

4c	Interventie x ouders lezen	-.14 (.05)**	.83	.02
----	----------------------------	--------------	-----	-----

** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Zoals blijkt uit tabel 4.10, is ook voor actieve woordenschat de score op de voormeting van voorspellende waarde. Deze verklaart 80 procent van de totale variantie tussen scores. Deelname aan de interventie blijkt echter geen significante voorspeller voor actieve woordenschat te zijn. Het effect dat bij de nameting werd gevonden, is dus niet blijvend. Wel blijkt de interactie tussen deelname aan de interventie en voorlezen door ouders een significante voorspeller te zijn: deze verklaart 2 procent aan extra variantie tussen scores. Voor kinderen die worden voorgelezen door hun ouders, heeft de interventie dus twintig weken na afronding van het traject een positief effect op de actieve woordenschat. De overige interacties blijken geen voorspellende waarde te hebben voor de actieve woordenschat van de kinderen.

Ook voor de retentiemeting is een verdeling gemaakt tussen jongere (3-5 jaar) en oudere deelnemers (6-8 jaar). Resultaten van de multipale regressies zijn in tabellen 4.11 en 4.12 weergegeven, voor respectievelijk de passieve en actieve woordenschat.

Tabel 4.11: Effect van de interventie op de passieve woordenschat per leeftijdsgroep bij de retentiemeting

Stappen		Parameter Schatting (SD)	R ²	ΔR ²
Jongere deelnemers (n=34)				
1	TAK-passief voormeting [controle]	.86 (.12)***	.61	
2	Interventie	.12 (.08)	.64	.03
Oudere deelnemers (n=27)				
1	TAK-passief voormeting [controle]	.74 (.06)***	.83	
2	Interventie	.05 (.05)	.84	.01

*** $p < 0.001$

Zoals blijkt uit tabel 4.11 is deelname aan de interventie, voor zowel jongere als oudere deelnemers, geen significante voorspeller van de passieve woordenschat. Voor beide leeftijdsgroepen geldt dus dat deelname aan de interventie niet significant samenhangt met de passieve woordenschat. Er is dus geen sprake van een vertraagd effect van de interventie op de passieve woordenschat.

Tabel 4.12: Effect van de interventie op de actieve woordenschat per leeftijdsgroep bij de retentiemeting

Stappen		Parameter Schatting (SD)	R ²	ΔR ²
Jonge deelnemers (n=34)				
1	TAK-actief voormeting [controle]	.79 (.14)***	.49	
2	Interventie	.07 (.08)	.50	.01
Oudere deelnemers (n=27)				

1	TAK-actief voormeting [controle]	.89 (.09)***	.80	
2	Interventie	.13 (.07)	.82	.02

*** $p < 0.001$

Uit tabel 4.12 blijkt voor beide leeftijdscategorieën dat deelname aan de interventie geen significante voorspeller is van de actieve woordenschat. Voor beide leeftijdsgroepen geldt dus dat deelname aan de interventie niet significant samenhangt met de actieve woordenschat. Het effect dat bij de nameting werd gevonden voor de oudere deelnemers, is dus niet blijvend.

Ten slotte zijn ook bij de retentiemeting multiële regressies uitgevoerd waarbij de onderzoeksgroep werd opgedeeld op basis van score op de woordenschattoetsen bij de voormeting. Hierbij werd een onderscheid gemaakt tussen deelnemers die bij de voormeting onder, dan wel boven het gemiddelde van de groep scoorden. De resultaten van deze analyses zijn weergegeven in tabel 4.13 en tabel 4.14, voor respectievelijk de passieve en actieve woordenschat.

Tabel 4.13: Effect van de interventie op de passieve woordenschat bij de retentiemeting, voor respectievelijk minder en meer taalvaardige deelnemers

Stappen		Parameter Schatting (SD)	R ²	ΔR ²
Minder taalvaardige deelnemers (n=27)				
1	TAK-passief voormeting [controle]	1.01 (.24)***	.40	
2	Interventie	.20 (.10)	.47	.07
Meer taalvaardige deelnemers (n=34)				
1	TAK-passief voormeting [controle]	.96 (.10)***	.72	
2	Interventie	-.01 (.05)	.72	.00

*** $p < 0.001$

Uit tabel 4.13 blijkt dat deelname aan de interventie geen significante voorspeller is voor de passieve woordenschat. Dit geldt voor zowel de minder als meer taalvaardige kinderen. Voor beide taalniveaus blijkt dus, dat de interventie ook op langere termijn geen significant effect heeft op de passieve woordenschat.

Tabel 4.14: Effect van de interventie op de actieve woordenschat bij de retentiemeting, voor respectievelijk minder en meer taalvaardige deelnemers

Stappen		Parameter Schatting (SD)	R ²	ΔR ²
Minder taalvaardige deelnemers (n=33)				
1	TAK-actief voormeting [controle]	.91 (.20)***	.39	
2	Interventie	.10 (.08)	.41	.02
Meer taalvaardige deelnemers (n=28)				
1	TAK-actief voormeting [controle]	.95 (.10)***	.72	

2	Interventie	.09 (.07)	.74 .02
---	-------------	-----------	---------

*** $p < 0.001$

Zoals blijkt uit tabel 4.14, geldt ook hier dat de interventie geen significante voorspeller is van actieve woordenschat, voor de minder noch de meer taalvaardige deelnemers. Het effect van de interventie dat bij de nameting op actieve woordenschat voor meer taalvaardige deelnemers werd gevonden, is dus niet blijvend.

4.2 Taalomgeving

4.2.1 Taalomgeving

Het eerste deel van de vragenlijst voor de ouders betrof de taalomgeving thuis. In tabel 4.15 zijn voor deze vragen de gemiddelden van de gecodeerde antwoorden van de ouders op de voor- en nameting weergegeven.

Tabel 4.15: Taalomgeving van kinderen in de experimentele groep bij voor- en nameting

	<i>N</i>	Range	<i>M</i> (<i>SD</i>) Voormeting	<i>M</i> (<i>SD</i>) Nameting
Belang van lezen voor kinderen	32	1 – 4 ^{a)}	3.91 (.53)	4.00 (.00)
Belang van lezen voor plezier van kinderen	39	1 – 4	3.82 (.45)	3.87 (.34)
Belang van lezen voor leren/Nederlands	42	1 – 4	3.93 (.26)	4.00 (.00)
Bibliotheekabonnement(en)	42	0 – 2 ^{b)}	1.02 (.64)	1.12 (.55)
Bibliotheekbezoeken per maand	41	0 – ∞	1.68 (1.67)	2.44 (1.80)
Aantal lees- of prentenboeken in huis voor	35	0 – ∞	20.09 (27.08)	20.89
Aantal lees- of prentenboeken in huis van de bibliotheek	37	0 – ∞	2.22 (2.99)	2.92 (2.70)
Aanwezigheid van ander leesmateriaal in	40	0 – 1 ^{c)}	.85 (.36)	.88 (.34)
Frequentie van stimuleren tot kijken van educatieve tv-programma's	43	1 – 4 ^{d)}	3.63 (.54)	3.56 (.50)
Frequentie van (taal-)spelletjes met kind	41	1 – 4	2.98 (.85)	3.12 (.75)
Hoeveelheid van praten met kind op een	40	1 – 4	3.33 (.69)	3.33 (.57)
Frequentie van gebruik van digitale prentenboeken	38	1 – 4	1.71 (.98)	2.26 (1.06)

^{a)} 1 = helemaal niet, 2 = niet, 3 = een beetje, 4 = heel erg

^{b)} 0 = geen abonnement, 1 = alleen kind of ouder(s), 2 = kind en ouders

^{c)} 0 = geen ander leesmateriaal in huis, 1 = ander leesmateriaal in huis

^{d)} 1 = nooit, 2 = bijna nooit, 3 = soms, 4 = vaak

Om te toetsen of de interventie van de VoorleesExpress de taalomgeving van de kinderen thuis positief beïnvloedt, zijn Paired T-tests uitgevoerd. Hieruit bleek dat het aantal bibliotheekbezoeken per maand significant vooruit is gegaan, $t(40) = -2.73, p = .01$. Daarnaast is de frequentie van het gebruik van digitale prentenboeken significant toegenomen, $t(37) = -2.89, p = .01$. Voor de andere onderwerpen werden geen significante verschillen gevonden.

Voor de controlegroep zijn eveneens Paired T-tests uitgevoerd, om na te gaan of de verschillen die bij de experimentele groep werden gevonden ook in de controlegroep aanwezig waren. Dit bleek niet het geval te zijn voor het aantal bibliotheekbezoeken per maand, aangezien er wat dit betreft geen verschillen bestonden tussen de voormeting ($M = .65, SD = 1.04$) en de nameting ($M = 1.25, SD = 1.45$), $t(19) = -1.88, p = .08$. Voor de frequentie van het gebruik van digitale prentenboeken werd evenmin een significant verschil gevonden. Zo was de frequentie waarmee digitale prentenboeken werden gebruikt bij de voormeting ($M = 1.32, SD = .78$) niet groter of kleiner dan bij de nameting het geval was ($M = 1.50, SD = .96$), $t(21) = -.66, p = .52$. Wel bleek het aantal boeken dat deze gezinnen in huis hadden bij de voormeting ($M = 12.44, SD = 18.78$) significant lager te zijn dan bij de nameting ($M = 17.22, SD = 24.23$), $t(17) = -2.79, p = .01$. Op de overige onderdelen werden geen significante verschillen gevonden tussen voor- en nameting.

Om inzicht te krijgen in de effecten van de interventie over een langere periode, is de taalomgeving van de kinderen tevens twintig weken na de nameting in kaart gebracht. In tabel 4.16 zijn voor de vragen over taalomgeving de gemiddelden van de gecodeerde antwoorden van de ouders op de voor- en retentiemeting weergegeven.

Tabel 4.16: Taalomgeving van kinderen in de experimentele groep bij voor- en retentiemeting

	<i>N</i>	Range	<i>M (SD)</i> Voormeting	<i>M (SD)</i> Retentiemeting
Belang van lezen voor kinderen	21	1 – 4 ^{a)}	3.86 (.66)	4.00 (.00)
Belang van lezen voor plezier van kinderen	27	1 – 4	3.74 (.53)	3.67 (.48)
Belang van lezen voor (Nederlands) taal	29	1 – 4	3.93 (.26)	4.00 (.00)
Bibliotheekabonnement(en)	29	0 – 2 ^{b)}	1.03 (.63)	1.34 (.55)
Bibliotheekbezoeken per maand	25	0 – ∞	2.54 (1.30)	2.62 (1.67)
Aantal lees- of prentenboeken in huis voor kind	21	0 – ∞	12.45 (13.18)	17.71 (23.90)
Aantal lees- of prentenboeken in huis van de bibliotheek	24	0 – ∞	3.40 (3.18)	3.52 (2.53)
Aanwezigheid van ander leesmateriaal in huis	28	0 – 1 ^{c)}	.86 (.36)	.82 (.39)
Frequentie van stimuleren tot kijken van educatieve tv-programma's	29	1 – 4 ^{d)}	3.66 (.48)	3.45 (.74)
Frequentie van (taal-)spelletjes met kind	29	1 – 4	2.86 (.83)	3.03 (.78)

Hoeveelheid van praten met kind per week	28	1 – 4	3.21 (.74)	3.43 (.57)
Frequentie van gebruik van digitale prentenboeken	24	1 – 4	1.79 (1.02)	2.58 (.93)

Om na te gaan of de interventie van de VoorleesExpress de taalomgeving van de kinderen thuis positief beïnvloedt, zijn Paired T-tests uitgevoerd. Hieruit bleek dat het aantal gezinnen met een bibliotheekabonnement significant groter is bij de retentiemeting dan bij de voormeting, $t(28) = -2.35, p = .03$. Daarnaast bleek dat het gebruik van digitale prentenboeken significant was toegenomen, $t(23) = -2.87, p = .01$. Voor de overige onderdelen werden geen significante verschillen gevonden. De toename in het gebruik van digitale prentenboeken, die bij de nameting werd waargenomen, is dus blijvend. De toename in frequentie van bibliotheekbezoeken, die bij de nameting werd gevonden, blijkt echter niet stand te houden. Daarentegen is het aantal gezinnen dat in bezit is van een bibliotheekabonnement wel toegenomen ten opzichte van de voormeting.

Ter controle zijn ook voor de controlegroep Paired T-tests uitgevoerd, om na te gaan of de verschillen die bij de experimentele groep werden gevonden ook in de controlegroep aanwezig waren. Ten eerste werd een significant verschil gevonden voor het aantal gezinnen met een bibliotheekabonnement tussen de voormeting ($M = .57, SD = .60$) en de retentiemeting ($M = 1.00, SD = .71$), $t(20) = -2.63, p = .02$. Daarnaast werd een significant verschil gevonden betreffende de frequentie van het gebruik van digitale prentenboeken tussen de voormeting ($M = 1.26, SD = 0.73$) en de retentiemeting ($M = 1.89, SD = 1.15$), $t(18) = -2.19, p = .04$. Beide significante verschillen die bij de experimentele groep gevonden werden, bleken dus ook te gelden voor de controlegroep. Wat betreft de frequentie van het gebruik van digitale prentenboeken was het verschil tussen de voor- en retentiemeting groter voor de experimentele groep ($M = -.79, SD = 1.35$) dan voor de controlegroep ($M = -.63, SD = .75$). Het verschil in aantal gezinnen met een bibliotheekabonnement was daarentegen groter bij de controlegroep ($M = -.43, SD = 1.26$) dan bij de experimentele groep ($M = -.63, SD = .75$).

4.2.2 Leesgedrag van de kinderen

De tweede sectie van de vragenlijst voor de ouders betrof het leesgedrag van de kinderen. Wanneer het kind nog niet zelf kon lezen, mochten ouders deze vragen overslaan. In tabel 4.17 zijn de gemiddelden weergegeven van de antwoorden op deze vragen bij de voor- en nameting. Daarnaast is ter vergelijking het gemiddelde weergegeven van de antwoorden van de vrijwilligers op dezelfde vraag (nl. 'Vind het kind het leuk om zelf te lezen?').

Tabel 4.17: Leesgedrag van kinderen in de experimentele groep

	N	Range	M (SD) Voormeting	M (SD) Nameting
Leesplezier van het kind volgens	20	1 – 4 ^{a)}	3.50 (.51)	3.50 (.76)
Leesplezier van kind volgens vrijwilliger	19	1 – 4	3.74 (.65)	3.42 (.84)
Frequentie van zelf lezen per week	18	0 – ∞	4.28 (1.89)	4.56 (2.26)

Duur van lezen per keer	19	0 – ∞	19.21 (8.94)	22.13 (14.90)
Frequentie stimuleren tot lezen per week	17	0 – ∞	4.21 (1.94)	5.21 (2.24)

^{a)} 1 = helemaal niet leuk, 2 = niet leuk, 3 = een beetje leuk, 4 = heel erg leuk

Om na te gaan of de interventie van de VoorleesExpress het leesplezier van de kinderen significant heeft beïnvloed zijn Paired T-tests uitgevoerd. Hieruit blijken geen significante verschillen tussen de voor- en nameting wat betreft het leesgedrag en leesplezier van de kinderen. Ook tussen de beoordelingen van enerzijds de ouders en anderzijds de vrijwilligers van het leesplezier van het kind op de voor- en nameting werden geen significante verschillen gevonden.

In tabel 4.18 zijn de gemiddelden weergegeven van de antwoorden van de ouders op de voor- en retentiemeting.

Tabel 4.18: Leesgedrag van de kinderen in de experimentele groep bij voor- en retentiemeting

	N	Range	M (SD) Voormeting	M (SD) Retentiemeting
Leesplezier van het kind volgens ouder(s)	12	1 – 4 ^{a)}	3.42 (.52)	3.42 (.67)
Frequentie van zelf lezen per week	11	0 – ∞	5.00 (1.91)	4.55 (2.38)
Duur van lezen per keer	12	0 – ∞	20.83 (9.55)	20.21 (8.82)
Frequentie stimuleren lezen per week	10	0 – ∞	4.25 (2.21)	5.35 (2.29)

^{a)} 1 = helemaal niet leuk, 2 = niet leuk, 3 = een beetje leuk, 4 = heel erg leuk

Om na te gaan of de interventie van de VoorleesExpress het leesplezier van de kinderen op langere termijn significant heeft beïnvloed zijn Paired T-tests uitgevoerd. Hieruit blijken, net als bij de nameting, geen significante verschillen tussen de voor- en retentiemeting wat betreft het leesgedrag en leesplezier van de kinderen. Er is dus geen sprake van een uitgesteld effect op het leesgedrag van de kinderen.

4.2.3 Voorleesgedrag van de ouders

Het derde deel van de vragenlijst voor de ouders betrof het voorleesgedrag van de ouders. In de gevallen waar ouders niet zelf konden voorlezen, werden deze vragen overgeslagen. In tabel 4.19 zijn de gemiddelden van de antwoorden bij de voor- en nameting weergegeven.

Tabel 4.19: Voorleesgedrag van de ouders in de experimentele groep bij voor- en nameting

	N	Range	M (SD) Voormeting	M (SD) Nameting
Frequentie waarmee kind vraagt om voorgelezen te worden per week	20	0 – ∞	4.08 (2.24)	5.68 (4.43)
Frequentie van voorlezen	28	1 – 4 ^{a)}	3.43 (.57)	3.50 (.58)
Duur per voorleessessie in minuten	28	0 – ∞	17.41 (11.17)	19.38 (7.41)
Frequentie van vragen stellen door ouder tijdens voorlezen	28	1 – 4	3.46 (.69)	3.57 (.57)
Frequentie van vragen stellen door kind tijdens voorlezen	29	1 – 4	3.16 (.99)	3.45 (.74)
Frequentie van praten over het verhaal tijdens en na het voorlezen	28	1 – 4	3.55 (.69)	3.36 (.87)
Plezier van ouder in voorlezen	29	1 – 4 ^{b)}	3.64 (.62)	3.86 (.36)

^{a)} 1 = nooit, 2 = bijna nooit, 3 = soms, 4 = vaak

^{b)} 1 = helemaal niet leuk, 2 = niet leuk, 3 = een beetje leuk, 4 = heel erg leuk

Om na te gaan of de interventie van de VoorleesExpress het voorleesgedrag van de ouders significant heeft beïnvloed, zijn Paired T-tests uitgevoerd. Hieruit blijkt dat de frequentie waarmee kinderen vragen om voorgelezen te worden significant is toegenomen in de periode tussen de voor- en nameting, $t(20) = -2,31$; $p = .03$. Daarnaast blijken kinderen significant vaker vragen stellen tijdens het voorlezen, $t(28) = -2,55$; $p = .02$. Voor de andere onderwerpen werden geen significante verschillen gevonden tussen de voor- en nameting.

Ter controle zijn Paired T-tests uitgevoerd voor de vragenlijsten van de ouders van de controlegroep om na te gaan of de gevonden verschillen ook bij de controlegroep bestaan. Dit bleek niet het geval te zijn voor de frequentie waarmee de kinderen vragen om voorgelezen te worden: er werd geen significant verschil gevonden tussen de voormeting ($M = 3.33$, $SD = 3.22$) en nameting ($M = 3.70$, $SD = 2.97$), $t(14) = -.388$, $p = .704$). Ook voor de frequentie waarmee kinderen vragen stellen tijdens het voorlezen werd geen significant verschil gevonden tussen de voormeting ($M = 3.18$, $SD = .98$) en de nameting ($M = 3.46$, $SD = .52$), $t(10) = -.82$, $p = .43$.

In tabel 4.20 zijn de gemiddelden van de antwoorden, betreffende het voorleesgedrag van de ouders, bij de voor- en retentiemeting weergegeven.

Tabel 4.20: Voorleesgedrag van de ouders in de experimentele groep bij voor- en retentiemeting

	<i>N</i>	Range	<i>M</i> (<i>SD</i>) Voormeting	<i>M</i> (<i>SD</i>) Retentiemeting
Frequentie waarmee kind vraagt om voorgelezen te worden per week	9	0 – ∞	3.33 (2.39)	4.72 (2.17)
Frequentie van voorlezen	15	1 – 4 ^{a)}	3.40 (.51)	3.60 (.51)
Duur per voorleessessie in minuten	17	0 – ∞	18.67 (12.50)	19.12 (10.49)
Frequentie van vragen stellen door ouder tijdens voorlezen	18	1 – 4	3.44 (.51)	3.56 (.51)
Frequentie van vragen stellen door kind tijdens voorlezen	18	1 – 4	3.14 (1.08)	3.56 (.51)
Frequentie van praten over het verhaal tijdens en na het voorlezen	18	1 – 4	3.58 (.49)	3.50 (.51)
Plezier van ouder in voorlezen	18	1 – 4 ^{b)}	3.56 (.71)	3.61 (.98)

^{a)} 1 = nooit, 2 = bijna nooit, 3 = soms, 4 = vaak

^{b)} 1 = helemaal niet leuk, 2 = niet leuk, 3 = een beetje leuk, 4 = heel erg leuk

Om na te gaan of de interventie van de VoorleesExpress het voorleesgedrag van de ouders significant heeft beïnvloed, zijn Paired T-tests uitgevoerd. Hieruit bleken geen significante verschillen tussen de voor- en retentiemeting. De bij de nameting gevonden verschillen blijken dus niet blijvend te zijn.

4.2.4 Mond-tot-mond reclame voor de VoorleesExpress

Om na te gaan of ouders die deelnemen aan de interventie hun omgeving vertellen over de VoorleesExpress, was hierover een vraag opgenomen in de vragenlijst. Hierbij konden ouders eerst aangeven of zij mensen in hun omgeving hadden verteld over de VoorleesExpress. Vervolgens konden zij opschrijven met wie zij het hier over hadden gehad. Verschillende antwoorden waren hierbij mogelijk.

Bij de voormeting gaf 68 procent van de ouders aan dat zij mensen in hun omgeving hadden verteld over de VoorleesExpress. Bij de nameting was dit voor 81 procent van de ouders het geval. De meeste van deze ouders (42%) gaven aan vrienden en/of familie over de VoorleesExpress te hebben verteld. Voor 28 procent van de ouders gold dat zij op de school van hun kind hadden verteld over de VoorleesExpress: aan ouders van andere kinderen of aan de docenten. Verder noemden ouders dat zij met hun burens (16%) en met hun eigen (NT2-)docenten (5%) over de VoorleesExpress hadden gesproken.

4.3 Vrijwilligers

4.3.1 Culturele diversiteit

De eerste sectie van de vragenlijsten voor vrijwilligers betrof culturele overeenkomsten en verschillen tussen de vrijwilligers en hun voorleesgezinnen. Op de vragenlijst bij de nameting konden vrijwilligers bij de eerste vraag aangeven in hoeverre zij de cultuur van het gezin hadden leren kennen. Hierbij waren vier antwoorden mogelijk: 'helemaal niet', 'niet echt', 'een beetje' of 'heel erg'. Op deze vraag antwoorden 20 procent van de vrijwilligers dat zij de cultuur van hun voorleesgezin 'heel erg' hebben leren kennen, 73 procent van de vrijwilligers geeft aan dat zij hier 'een beetje' over hebben geleerd, terwijl de overige 7 procent aangeeft dat zij de cultuur van hun voorleesgezin 'niet echt' hebben leren kennen.

De volgende vraag ging over overeenkomsten tussen de cultuur van de vrijwilliger en die van het voorleesgezin. Dit was een open vraag, waarbij vrijwilligers meerdere overeenkomsten konden aangeven. De overeenkomst die het meest wordt genoemd is 'het beste willen voor het kind': deze wordt door 66 procent van de vrijwilligers genoemd. Vrijwilligers geven bijvoorbeeld aan dat de ouders het beste voorhebben met de kinderen, en de ontwikkeling van de kinderen belangrijk vinden. Hierna wordt de overeenkomst 'gastvrijheid/omgangsvormen' het meest genoemd, door 29 procent van de vrijwilligers. Vrijwilligers merken bijvoorbeeld op dat het gezin evenveel waarde hecht aan openheid, gastvrijheid en gezelligheid als zichzelf. De overeenkomst 'belang van familie' wordt door 20 procent van de vrijwilligers genoemd. Vrijwilligers merken bijvoorbeeld op dat de familieleden zorg dragen voor elkaar. Daarnaast geeft 11 procent van de vrijwilligers aan dat hun cultuur op veel punten vergelijkbaar is met de cultuur van het voorleesgezin. Deze vrijwilligers schrijven bijvoorbeeld dat het gezin is zoals veel andere Nederlandse gezinnen, of dat het gezin ook een Westerse cultuur heeft. Andere overeenkomsten die worden genoemd zijn 'belangstelling voor de taal' (9%) en 'opvoeding' (9%).

Bij de volgende vraag werd vrijwilligers gevraagd verschillen te noemen tussen de cultuur van het voorleesgezin en hun eigen cultuur. Hier konden eveneens meerdere antwoorden gegeven worden. Het valt op dat vooral verschillen in opvoedstijl en verschillen in gastvrijheid veelvuldig worden genoemd. In beide gevallen wordt door 20 procent van de vrijwilligers een antwoord in de betreffende categorie geformuleerd. Wat betreft de opvoedstijl schrijven vrijwilligers bijvoorbeeld dat de kinderen veel mogen of juist dat de moeder streng is. In relatie tot de gastvrijheid wordt onder andere genoemd dat iedereen bij het gezin thuis welkom is. Het verschil dat hierna het meest wordt genoemd is 'eetgewoontes', wat door 16 procent van de vrijwilligers wordt aangekaart. Vrijwilligers geven hier bijvoorbeeld aan dat zij vaak kunnen mee-eten, of dat er zonder bestek wordt gegeten. De verschillen 'taal' en 'religie' worden beiden door 13 procent van de vrijwilligers genoemd. Wat betreft de taal merken vrijwilligers bijvoorbeeld op dat in het gezin een andere taal, of meerdere talen, worden gesproken. Over religie schrijven vrijwilligers onder andere dat het geloof een grotere rol speelt in het dagelijks leven. Andere verschillen die worden genoemd zijn: 'schoenen uit in huis', (11%), 'man-vrouwverhoudingen' (9%), 'belang van familie' (9%), '(voor-) leescultuur' (9%), 'belang van opleiding' (7%) en 'tv staat altijd aan' (7%).

Vervolgens konden vrijwilligers hun mening geven over deze verschillen. Uit de antwoorden blijkt dat het merendeel (52%) van de vrijwilligers een neutrale houding heeft tegenover de culturele verschillen. Zij geven bijvoorbeeld aan dat zij het geen probleem vinden dat er sprake is van cultuurverschillen. Tot deze categorie zijn ook de antwoorden gerekend waarin vrijwilligers aangeven dat zij (nog) geen noemenswaardige verschillen hadden waargenomen. Een kwart (24%) van de vrijwilligers is positief over de waargenomen verschillen: zij geven bijvoorbeeld aan deze verschillen leuk, interessant of leerzaam te vinden, in tegenstelling tot enkele vrijwilligers (9%) die negatief zijn over de geconstateerde culturele verschillen. Deze vrijwilligers schrijven bijvoorbeeld dat zij zich zorgen maken over de (taal)ontwikkeling van de kinderen, of dat het voorlezen bemoeilijkt werd doordat de tv altijd aanstond. Ten slotte geeft 15 procent van de vrijwilligers aan zowel positieve als negatieve kanten van de waargenomen culturele verschillen te zien. Deze vrijwilligers schrijven bijvoorbeeld dat zij sommige aspecten van de cultuur van hun voorleesgezin wel goed vinden, maar het niet eens waren met bijvoorbeeld het religieus opvoeden van kinderen, of dat zij het goed vinden dat het gezin de eigen cultuur behoudt, maar dat zij het jammer vinden dat de gezinsleden onderling niet vaker Nederlands spreken.

Uit sommige antwoorden van vrijwilligers blijkt dat zij het lastig vinden om aan te geven of geconstateerde verschillen al dan niet cultureel bepaald zijn. Zo geeft een vrijwilliger bijvoorbeeld aan dat de ouders hun kind schijnbaar makkelijk een schooldag laten overslaan, maar dat dit vermoedelijk meer te maken heeft met de medische conditie van de moeder dan met de cultuur van het gezin.

In tabel 4.21 zijn de meningen weergegeven van de vrijwilligers over culturele verschillen tussen hunzelf en hun voorleesgezin, bij de voor- en nameting.

Tabel 4.21: Mening van vrijwilligers over waargenomen culturele verschillen in procenten

Mening over verschillen	Voormeting (n = 51)	Nameting (n = 45)
Positief	38%	24%
Neutraal	40%	52%
Negatief	8%	9%
Zowel positief als negatief	14%	15%

Zoals blijkt uit tabel 4.21, zijn bij de nameting iets minder vrijwilligers (14%) positief over culturele verschillen. Daarnaast staan bij de nameting iets meer vrijwilligers (12%) neutraal tegenover de verschillen die zij hebben waargenomen.

4.3.2 *Verloop van het voorleestraject*

De tweede sectie van de vragenlijst voor vrijwilligers betrof de invulling die zij aan het voorleestraject hadden gegeven en hun tevredenheid over het verloop van het traject. Ten eerste werd de vrijwilligers gevraagd om aan te geven in hoeverre hun voorleeskind het leuk vond om voorgelezen te worden. Dit was een meerkeuzevraag, waarbij vrijwilligers konden kiezen uit vier antwoorden, die als volgt gecodeerd werden: 1 = 'helemaal niet leuk', 2 = 'niet leuk', 3 = 'een beetje leuk', 4 = 'heel erg leuk'. Het gemiddelde antwoord op deze vragen was bij de voormeting 3.78 (SD = .47), bij de nameting was dit 3.65 (SD = .46). Om na te gaan of de interventie van de VoorleesExpress het

voorleesplezier van de kinderen significant heeft beïnvloed is een Paired T-test uitgevoerd. Hieruit blijken geen significante verschillen tussen de voor- en nameting wat betreft het voorleesplezier van de kinderen zoals dit door de vrijwilligers was waargenomen.

Vervolgens konden vrijwilligers aangeven welke taalactiviteiten zij, naast voorlezen, met hun voorleeskinderen hadden ondernomen. Dit was een open vraag, waarop vrijwilligers meerdere antwoorden konden geven. De taalactiviteit die het meest wordt genoemd is het spelen van (taal)spelletjes: dit werd door 76 procent van de vrijwilligers gedaan. Enkele voorbeelden die vrijwilligers daarbij noemen zijn: memory, zoekboekjes/zoekplaten, woordslang, galgje en kwartet. Daarnaast geeft het merendeel van de vrijwilligers (60%) aan dat zij hun voorleeskinderen hebben gestimuleerd om meer te praten, door gesprekken te voeren over wat er de afgelopen week of dag gebeurd is, open vragen te stellen en de kinderen verhalen uit voorgelezen boeken te laten navertellen. Een derde (33%) van de vrijwilligers noemt het doen van taal oefeningen. Deze vrijwilligers geven aan oefeningen met hun voorleeskind te hebben gedaan voor schrijven, spelling, woordenschat, grammatica en uitspraak. Door 22 procent van de vrijwilligers wordt aangegeven dat zij met hun voorleeskind liedjes hebben gezongen. Andere taalactiviteiten die worden genoemd zijn: tekenen en knutselen naar aanleiding van het voorgelezen verhaal (11%) en het stimuleren van de (voor)leescultuur bij ouders en broers of zussen (4%). In 16 procent van de gevallen hebben vrijwilligers hun voorleeskinderen meegenomen naar kindertheatervoorstellingen.

Hierna werd de vrijwilligers gevraagd welke andere activiteiten zij hadden ondernomen in het voorleesuur, die niet gericht waren op het stimuleren van de taalomgeving van hun voorleeskinderen. Dit was een meerkeuzevraag, waar vrijwilligers meerdere activiteiten konden noemen. Voor een aanzienlijk deel van de vrijwilligers (44%) bleken de antwoorden op deze vraag niet van toepassing, doordat de genoemde activiteiten wel taalactiviteiten bleken te zijn. Deze antwoorden zijn behandeld als antwoorden op de voorgaande vraag, over taalactiviteiten anders dan voorlezen, in voorgaande paragraaf. Daarnaast is deze vraag door 7 procent van de vrijwilligers niet ingevuld, of gaven de vrijwilligers hier aan dat zij geen niet-talige activiteiten hadden ondernomen. Een niet-talige activiteit die door 18 procent van de vrijwilligers wordt genoemd is het doen van concentratieoefeningen. Een even groot aantal vrijwilligers (18%) zegt aandacht te hebben besteed aan het oefenen van andere schoolzaken, zoals rekenen en tellen, of het doen van niet-talige oefeningen op de educatieve website Squala. Een aantal vrijwilligers (9%) gaf aan dat zij hebben geprobeerd hun voorleeskind meer zelfvertrouwen te geven. Enkele vrijwilligers (4%) noemt het ondernemen van uitjes met de kinderen, zoals het bezoeken van een kinderboerderij. Daarnaast noemt 4 procent van de vrijwilligers het adviseren van de ouders over het aanpakken van de taalachterstand of concentratieprobleem van hun kind.

Vervolgens werd vrijwilligers gevraagd hoeveel tijd zij ongeveer aan dergelijke activiteiten hadden besteed per bezoek. Deze vraag was in 31 procent van de gevallen niet ingevuld, of niet van toepassing omdat vrijwilligers geen dergelijke activiteiten hadden genoemd. Aangezien veel van de bij de voorgaande vraag ingevulde activiteiten wel taalactiviteiten bleken te zijn (dit was het geval voor 44 procent van de vrijwilligers), moet ervan uit worden gegaan dat de tijd die hier werd genoemd besteed kan zijn aan zowel taalgerichte activiteiten als aan niet-taalgerichte activiteiten. Uit de antwoorden van vrijwilligers blijkt dat zij hier gemiddeld ruim 20 minuten aan hadden besteed per bezoek ($SD = 10.69$, $min = 5$, $max = 50$).

Bij de volgende vraag konden vrijwilligers aangeven of ze tevreden waren over wat ze hadden bereikt in de loop van het voorleestraject. Daarnaast werd vrijwilligers gevraagd om hun antwoord toe te lichten. Uit de antwoorden op deze vraag blijkt dat 64 procent van de vrijwilligers tevreden is over wat zij hebben bereikt met het voorleestraject. Als toelichting hierop geven voorlezers aan dat zowel kind als vrijwilliger het leuk vonden, dat het leesplezier is bevorderd, dat de woordenschat is uitgebreid, dat het zelfvertrouwen van het voorleeskind is gestimuleerd, dat er wederzijds begrip is ontstaan voor elkaars cultuur of dat het gezin het nuttig vond. De overige 36 procent van de vrijwilligers geeft aan niet geheel tevreden te zijn over dat wat zij hebben bereikt. Zij geven hiervoor als redenen dat zij weinig of geen vooruitgang hebben gezien, of dat zij te weinig ondersteuning door de ouders hebben ervaren. De helft van deze vrijwilligers (18 procent van de totale groep) geeft aan dat zij vermoeden dat het voorleesritueel niet zal worden voortgezet.

Ten slotte konden vrijwilligers aangeven waar zij graag meer tijd voor hadden gehad. In 56 procent van de gevallen is deze vraag niet ingevuld, of gaven vrijwilligers aan dat zij het traject lang genoeg vonden en hierover tevreden zijn. Een aantal vrijwilligers (16%) geeft aan dat zij graag meer tijd hadden gehad om de ouders het voorleesritueel over te laten nemen. Daarnaast zijn enkele vrijwilligers (9%) van mening dat het traject anders moet worden vormgegeven: zij suggereren een langer traject, of zouden liever twee keer per week hebben voorgelezen. De overige vrijwilligers (18%) noemen verschillende zaken waaraan zij graag nog meer tijd hadden besteed: concentratie van het voorleeskind verbeteren, het theater bezoeken, spelletjes, spelling, meer tijd één op één met de individuele voorleeskinderen, het voorleeskind het verhaal uit het boek laten navertellen.

5 Discussie en aanbevelingen

In dit onderzoek is onderzocht welke invloed de interventie van de VoorleesExpress heeft op de taalontwikkeling, het leesplezier en de taalomgeving thuis van de deelnemende kinderen. Daarnaast is onderzocht welke effecten de interventie heeft op het cultureel begrip van vrijwilligers.

Uit de resultaten blijkt ten eerste dat deelname aan de interventie een beperkt effect heeft op de taalontwikkeling van kinderen. Voor passieve woordenschat is de interventie geen significante voorspeller, noch bij de nameting noch bij de retentiemeting. Ook wanneer de onderzoeksgroep wordt opgesplitst in jongere en oudere deelnemers, of meer en minder taalvaardige deelnemers, wordt voor deze individuele categorieën geen significant effect van de interventie op de passieve woordenschat waargenomen.

Wel blijkt bij de nameting de interventie een significante voorspeller van de actieve woordenschat te zijn, die een procent aan extra variantie verklaart. Bij het opsplitsen van de onderzoeksgroep in jongere en oudere deelnemers blijkt dat de interventie specifiek van significante voorspellende waarde is voor de actieve woordenschat van kinderen van zes tot en met acht jaar. Voor deze groep geldt dat deelname aan de interventie drie procent aan extra variantie verklaart tussen de scores. Bij het opsplitsen van de onderzoeksgroep in meer en minder taalvaardige deelnemers, blijkt de interventie eveneens een significante voorspeller van actieve woordenschat. Dit geldt specifiek voor de meer taalvaardige kinderen, voor wie deelname aan de interventie drie procent aan extra variantie verklaart. Aangezien leeftijd een sterke, positieve samenhang vertoont met de scores, is het aannemelijk dat de oudere kinderen vaak ook de meer taalvaardige kinderen zijn en tussen deze groepen zal dus veel overlap bestaan.

Bij de retentiemeting blijkt de interventie niet langer een significante voorspeller van actieve woordenschat voor specifiek de oudere deelnemers. Wel blijkt hierbij sprake te zijn een interactie-effect tussen de interventie en het voorlezen door ouders; hierdoor wordt twee procent aan extra variantie verklaart. Wanneer de ouders het voorlezen kunnen doorzetten, heeft de interventie dus een positief effect op de actieve woordenschat van deelnemende kinderen.

In eerdere onderzoeken is vaak een grotere invloed van (interactief) voorlezen op de woordenschat van kinderen gerapporteerd (Whitehurst et al., 1988, Justice et al., 2005; Beck en McKeown, 2007). Hierbij moet echter wel worden opgemerkt dat de interventie van de VoorleesExpress minder intensief is dan veel van de interventies die in deze onderzoeken worden beschreven. Bovendien werden de kinderen in deze onderzoeken niet getest op algemene taal- of woordenschatkennis, maar slechts op vooraf vastgestelde doelwoorden, waar bij het voorlezen extra aandacht aan werd besteed (Justice et al., 2005; Beck en McKeown, 2007).

Voor een aanzienlijk deel van de ouders die meedoen aan een traject van de VoorleesExpress is het niet mogelijk om het voorleesritueel over te nemen, aangezien zij de Nederlandse taal hiervoor onvoldoende beheersen. Dit zou het verschil kunnen verklaren van de invloed die voorlezen heeft op woordenschat tussen de interventie van de VoorleesExpress en interventies zoals beschreven in bijvoorbeeld Whitehurst et al. (1988). In dat onderzoek lazen de ouders hun kinderen immers al voor, maar werden de ouders middels de interventie de principes van interactief voorlezen bijgebracht.

Ten slotte moet worden opgemerkt dat de vrijwilligers van de VoorleesExpress niet zonder meer de hoogste prioriteit geven aan het stimuleren van taalontwikkeling. De vrijwilliger kan er bijvoorbeeld ook voor kiezen om het kind te helpen met zijn/haar aandachtsprobleem of rekenvaardigheden. Het komt ook voor dat een kind zo verlegen is dat het niet of nauwelijks durft te praten, en de vrijwilliger vooral probeert om het kind meer zelfvertrouwen te geven. Daarnaast

zullen niet alle taalactiviteiten die vrijwilligers met de kinderen ondernemen direct van invloed zijn op de woordenschat. Voorbeelden hiervan zijn uitspraak- en (bij oudere kinderen) schrijf oefeningen.

Op de vraag of de interventie van de VoorleesExpress het voorleesplezier van de kinderen beïnvloedt blijkt uit de resultaten geen eenduidig antwoord. Uit de antwoorden van vrijwilligers en ouders op de vragenlijst blijkt ten eerste geen significant verschil tussen de voor- en nameting wat betreft het plezier dat kinderen beleven aan voorgelezen worden. Hier staat tegenover dat er tussen de voor- en nameting wel een significante toename bestaat van de frequentie waarmee kinderen vragen om voorgelezen te worden. Dit lijkt te suggereren dat de kinderen aan het einde van de interventie meer voorleesplezier ervaren. Mogelijk komt dit niet naar voren uit de beoordeling van het voorleesplezier door de ouders en vrijwilligers, omdat de vrijwilligers en ouders dit bij de voormeting al vrij hoog beoordeelden. Bij de retentiemeting worden op dit onderdeel echter geen significante verschillen gevonden ten opzichte van de voormeting. Ten tijde van de retentiemeting blijken kinderen dus niet significant vaker hun ouders te vragen om te worden voorgelezen.

Uit de vragenlijsten blijken geen verschillen te bestaan in voorleesgedrag van de ouders tijdens de voor- en nameting. De frequentie noch duur van voorleessessies ligt bij de nameting significant hoger dan bij de voormeting. Daarnaast blijkt uit de antwoorden van ouders dat zij niet vaker vragen stellen tijdens het voorlezen en niet vaker met hun kind praten over het verhaal tijdens of na het voorlezen. Kinderen zelf blijken aan het einde van de interventie wel significant vaker vragen te stellen tijdens het voorlezen, maar bij de retentiemeting is dit verschil niet langer significant. Kinderen blijken dus, ten tijde van de retentiemeting, niet significant vaker vragen te stellen tijdens het voorlezen, dan bij de voormeting het geval was.

De principes van interactief voorlezen lijken dus niet overgenomen te worden door ouders die kunnen voorlezen. Mogelijk zou de interventie een groter effect kunnen hebben door ouders die kunnen gaan voorlezen of dit al doen, nog meer te betrekken bij het voorleesritueel en hen te stimuleren om het interactief voorlezen over te nemen. Bij de resultaten betreffende het voorleesgedrag van de ouders moet rekening worden gehouden met de mogelijkheid dat ouders sociaal wenselijke antwoorden hebben gegeven. Dit geldt zowel voor de experimentele groep als voor de controlegroep en kan worden ondervangen door het voorleesgedrag middels observaties in kaart te brengen: dit zou een aandachtspunt voor verder onderzoek kunnen zijn.

Wat betreft het leesplezier van kinderen die zelf al lezen, blijken er geen significante verschillen tussen de voor- en nameting te bestaan. De beoordelingen door ouders en vrijwilligers van het leesplezier van de kinderen verschillen bij de nameting niet significant van hun beoordelingen bij de voormeting. Ook hier geldt dat het leesplezier bij de voormeting al vrij hoog werd beoordeeld. Daarnaast blijken kinderen bij de nameting niet vaker of langer te lezen dan bij de voormeting, stimuleren ouders hun kinderen niet vaker om te gaan lezen en gaat het leesplezier van de kinderen niet vooruit. Ook op langere termijn blijkt de interventie het leesplezier van deelnemende kinderen niet significant te beïnvloeden.

Wat betreft de taalomgeving thuis van de deelnemende kinderen, werden tussen de voor- en nameting alleen verschillen gevonden voor het aantal bibliotheekbezoeken per maand en de frequentie van het gebruik van digitale prentenboeken. Gezinnen bleken dus niet meer lees- of prentenboeken in huis te hebben voor het kind. Opmerkelijk is dat dit eveneens geldt voor bibliotheekboeken, hoewel zij aangeven de bibliotheek wel vaker te bezoeken. Een aantal ouders

geeft echter aan dat zij met hun kinderen naar de bibliotheek gaan om daar te lezen, maar geen boeken lenen om mee naar huis te nemen.

Ook werd geen verschil gevonden tussen de voor- en nameting wat betreft de frequentie waarmee ouders hun kind stimuleren om educatieve tv-programma's te kijken. Hierbij moet worden opgemerkt dat ouders bij de voormeting aangaven dat zij hun kind al vaak educatieve tv-programma's lieten kijken. Dit was echter niet het geval voor de frequentie van het spelen van (taal)spelletjes, waarvoor evenmin een significant verschil werd gevonden tussen de voor- en nameting. Dit is opmerkelijk, omdat een groot deel van de vrijwilligers aangeeft (taal)spelletjes te hebben gespeeld met de kinderen. Blijkbaar wordt het spelen van deze spelletjes niet altijd overgenomen door de ouders. Mogelijk zou de interventie van de VoorleesExpress nog aan effect kunnen winnen door in de gevallen waarin ouders niet in staat zijn om het voorlezen over te nemen, meer aandacht te besteden aan het aanleren van (taal)spelletjes voor de ouders.

Bij de retentiemeting bleek dat de frequentie van het gebruik van digitale prentenboeken significant was toegenomen ten opzichte van de voormeting. Dit effect, dat bij de nameting al werd gevonden, zet zich dus voort na afloop van het voorleestraject. Het enige andere significante verschil dat bij de retentiemeting werd gevonden, was de toename in het aantal gezinnen met een bibliotheekabonnement. Deze significante verschillen worden echter ook bij de controlegroep waargenomen. Hierbij bleek de toename in het aantal gezinnen met een bibliotheekabonnement groter te zijn in de controlegroep dan in de experimentele groep. De toename in de frequentie van het gebruik van digitale prentenboeken bleek daarentegen groter te zijn in de experimentele groep dan in de controlegroep; dit zou kunnen worden toegeschreven aan de interventie van de VoorleesExpress. De toename in het aantal gezinnen met een bibliotheekabonnement en het gebruik van digitale prentenboeken die bij de controlegroep gevonden wordt, zou verklaard kunnen worden door het feit dat de ouders in deze groep doorgaans deelnamen aan ouderbetrokkenheids cursussen dan wel taalcursussen. Hierdoor is het mogelijk dat zij middels deze cursussen bekend zijn geraakt met digitale prentenboeken en bibliotheken, en gestimuleerd worden om hier meer gebruik van te maken. Een tweede mogelijke verklaring is dat veel van de kinderen in de controlegroep (25%) ten tijde van de voormeting nog te jong waren om naar de basisschool te gaan, maar hier in de loop van het onderzoek wel mee begonnen. Mogelijk zijn de ouders van deze kinderen hierdoor meer bekend geraakt met digitale prentenboeken en bibliotheken. Dat de gezinnen vaker gebruik maken van digitale prentenboeken, zou mogelijk op langere termijn een positief effect kunnen hebben op de taalontwikkeling van de kinderen van wie de ouders geen of gebrekkig Nederlands spreken. Dit omdat middels het gebruik van digitale prentenboeken, zelfs als de ouders het Nederlands niet machtig zijn, de taalontwikkeling van het kind gestimuleerd kan worden.

Uit de antwoorden van de ouders blijkt dat de overgrote meerderheid van hen (81%) personen in hun omgeving hebben verteld over de VoorleesExpress. De ouders geven aan het hier met vrienden en familie, burens, ouders van school en docenten over te hebben gehad. Het lijkt aannemelijk dat hierdoor meer mensen kennis nemen van de doelstellingen en de werkwijze van de VoorleesExpress.

Ten slotte werd onderzocht hoe de vrijwilligers het voorleestraject hadden ervaren: wat zij hadden geleerd over de cultuur van het gezin, of zij meer begrip kregen voor culturele verschillen en of zij tevreden waren over dat wat zij met het voorleestraject hadden bereikt. Uit de resultaten blijkt dat de meeste vrijwilligers (81%) denken dat zij de cultuur van hun voorleesgezin een beetje hebben leren kennen. Een aantal (20%) van hen geeft aan hier veel over te hebben geleerd, enkelen (7%)

geven aan niet echt iets over de andere cultuur te hebben geleerd.

Uit de resultaten blijkt dat bij de nameting iets minder vrijwilligers positief zijn over de culturele verschillen, en er iets meer vrijwilligers hier neutraal tegenover staan. De tendens lijkt echter te zijn dat de vrijwilligers bij aanvang van het voorleestraject al een positieve of tolerante mening over andere culturen hebben, die ze aan het einde van het traject nog steeds hebben: dit is het geval voor 76 procent van de vrijwilligers. Een aantal vrijwilligers geeft bij de nameting zelfs aan geen noemenswaardige culturele verschillen meer op te merken. Deze vrijwilligers gaven dan ook vaak geen antwoord op de vraag wat hun mening was over de waargenomen verschillen, waardoor deze vrijwilligers binnen de categorie 'neutraal' vallen. Bij een aantal van de verschillen die door vrijwilligers worden genoemd is het onduidelijk of deze daadwerkelijk cultureel bepaald zijn, of dat dit eigenschappen van het specifieke gezin zelf zijn. Enkele vrijwilligers merken dit zelf ook op.

Uit de antwoorden van de vrijwilligers blijkt verder dat het merendeel tevreden is over het voorleestraject, hoewel een aantal vrijwilligers (36%) aangeeft graag meer tijd te hebben gehad. Bijna de helft van deze vrijwilligers geeft hierbij als reden dat zij de ouders graag meer hadden willen begeleiden in het overnemen van het voorleesritueel. Dit stemt overeen met de antwoorden van de ouders bij de nameting, waaruit blijkt dat zij tijdens of na het voorlezen niet significant vaker vragen stellen of praten over het verhaal met hun kind. Wellicht zou de interventie een groter effect kunnen hebben op de taalontwikkeling van de kinderen als de vrijwilligers de ouders meer zouden betrekken bij het voorleesritueel. Eventueel zou de ouder op den duur het voorlezen, tijdens het bezoek van de vrijwilligers, kunnen overnemen en hierbij gecoacht worden door de vrijwilliger.

Ter bevordering van het positieve effect van de interventie kunnen de volgende aanbevelingen worden geformuleerd:

- 1) Het directe effect van het voorleestraject op de taalontwikkeling van de deelnemende kinderen is niet heel groot. De interventie is niet erg intensief, waardoor het van groot belang is dat de ouders het stimuleren van de taalontwikkeling van hun kinderen overnemen van de vrijwilligers. Mogelijk zou het effect van de interventie dus verbeterd kunnen worden door tijdens het voorleestraject meer aandacht te besteden aan de overdracht van kennis en vaardigheden aan de ouders.
- 2) Wanneer ouders in staat zijn om het voorlezen over te nemen, zouden de vrijwilligers hun nog meer dan nu kunnen stimuleren om de voorleesrituelen over te nemen. Daarbij zouden zij meer aandacht kunnen besteden aan het overbrengen van de principes van interactief voorlezen en ouders hiermee laten oefenen, bijvoorbeeld door tijdens het voorleesmoment de ouder het voorlezen zo nu en dan te laten overnemen.
- 3) Wanneer het niet mogelijk is om de ouders het voorlezen over te laten nemen, zouden vrijwilligers de ouders meer alternatieve activiteiten kunnen aanreiken, waarmee de taalontwikkeling van de kinderen kan worden gestimuleerd. Uit de resultaten komt concreet het spelen van (taal-)spelletjes naar voren als een activiteit die nog niet altijd door ouders wordt overgenomen. Het merendeel van de vrijwilligers geeft echter wel aan (taal-)spelletjes te hebben gespeeld met hun voorleeskinderen. Wellicht zou in deze gevallen de taalontwikkeling van de kinderen meer gestimuleerd kunnen worden als ouders nog meer worden betrokken bij het spelen van (taal-)spelletjes.

- 4) Een aantal vrijwilligers geeft aan dat zij meer behoefte hebben aan begeleiding en/of scholing. Voorafgaand aan het voorleestraject nemen vrijwilligers deel aan een trainingsavond. Daarnaast organiseert de VoorleesExpress voorlezerbijeenkomsten, waar vrijwilligers met elkaar in gesprek kunnen over problemen waar zij in hun voorleestraject tegenaan lopen. Hoewel dit goede initiatieven zijn, zouden deze kunnen worden uitgebreid om de vrijwilligers beter te begeleiden in hun aanpak van de moeilijkheden die zij ervaren bij het voorlezen. Zo bevinden zich onder de vrijwilligers van de VoorleesExpress een aantal ervaren pedagogen en onderwijzers; deze zouden actief benaderd kunnen worden om deel te nemen aan de voorlezerbijeenkomsten, waar zij andere vrijwilligers met hun expertise zouden kunnen bijstaan.

6 Literatuur

Ajzen, I. (2011). The theory of planned behaviour. Reactions and reflections. *Psychology & Health* 26, 9, 1113-1127.

Beest, J.L. ter & Meijer, K. (2013). *Invloed van de VoorleesExpress op de taalontwikkeling en de taalomgeving thuis. Een follow-upmeting na 15 maanden bij kinderen tussen 4 en 7 jaar.* Masterscriptie Orthopedagogiek, Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Utrecht.

Biemiller, A. (2004). Teaching vocabulary in the primary grades: Vocabulary instruction needed. In J.F. Baumann & E.J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 28-40). New York: Guilford.

Bus, A.G., IJzendoorn, M.H. van & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for succes in learning to read. A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65 (1), 1-21.

Buuren, K. van & Lucassen, G. (2010) *Onderzoeksrapport effectiviteit van de Voorlees-Express.* Utrecht: Platform VoorleesExpress.

Harper, S., Platt, A. & Pelletier, J. (2011). Unique effects of a family literacy program on the early reading development of English language learners. *Early Education and Development*, 22 (4), 989-1008.

Joppe, L.M. (2012). *Gedragsverandering bij de VoorleesExpress. De expertise van voorlezers.* Masterscriptie Maatschappelijke opvoedingsvraagstukken, Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Utrecht.

Jordan, G., Snow, C. & Porche, M. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-546.

Justice, L.M., Meier, J. & Walpole, S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36, 17-32.

Ledoux, G. & Veen, A. (2009). *Beleidsdoorlichting onderwijsachterstandenbeleid: periode 2002-2008.* SCO-rapport 826. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Moerk, E.L. (1985). Picture book reading by mothers and young children and its impact upon language development. *Journal of Pragmatics*, 9, 547-566.

Penno, J.F., Wilkinson, I.A.G., & Moore, D.W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of educational psychology*, 94 (1), 23-33.

Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.

Ruiter, F.A. & Rietberg, A. (2012). *De invloed van de VoorleesExpress op de taalontwikkeling en de taalomgeving thuis van kinderen tussen de vier en zeven jaar*. Masterscriptie Sociale Wetenschappen. Universiteit Utrecht.

Scarborough, H.S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to pre-schoolers. *Developmental review*, 14, 245-302.

Sénéchal, M. & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73 (2), 445-460.

Snow, C.E. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, 165-189.

Teale, W.H. (1986). Home background and young children's literacy development. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Reading and writing* (pp. 173-206). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29 (4), 367-382.

Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2006). *Verantwoording Taaltoets Alle Kinderen*. Arnhem, Cito.

Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D. & Valdez-Menchaca, M.C. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.

Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25(3), 241-258.

Zevenbergen, A.A., & Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: parents and teachers* (pp. 177-200). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bijlagen

Bijlage 1

Vragenlijst vrijwilligers

1. Heeft jouw voorleesgezin een andere culturele achtergrond dan jijzelf? ja / nee

Zo ja: Heb je het idee dat je de cultuur van jouw voorleesgezin beter hebt leren kennen tijdens het traject?

Nee, helemaal niet	Nee, niet echt	Ja, een beetje	Ja, heel erg
-----------------------	-------------------	-------------------	-----------------

2. Welke overeenkomsten tussen je eigen cultuur en de cultuur van je voorleesgezin heb je gezien tijdens het voorleestraject? (*probeer hier meerdere concrete overeenkomsten te geven*)

3. Welke verschillen tussen je eigen cultuur en de cultuur van je voorleesgezin heb je gezien tijdens het voorleestraject? (*probeer hier meerdere concrete verschillen aan te geven*)

4. Wat vind je ervan dat dat anders is?

Vragen over het gezin

1. *Als het kind zelf al leest*: vindt het kind het leuk om zelf te lezen?

Helemaal niet	Niet	Een beetje	Ja heel erg
------------------	------	---------------	----------------

2. Vindt het kind het leuk wanneer je hem of haar voorleest?

Helemaal niet	Niet	Een beetje	Ja heel erg
------------------	------	---------------	----------------

3. Wat heb je, buiten het voorlezen, gedaan om een taalrijke omgeving voor het kind te stimuleren?

4. Waar heb je, buiten het voorlezen en het stimuleren van een taalrijke omgeving, aandacht aan besteed tijdens het traject? (het kind meer laten praten, aandachtsproblemen, rekenvaardigheid, etc.)

Hoeveel tijd besteedde je per bezoek ongeveer aan deze zaken?

5. Ben je tevreden over wat je hebt bereikt tijdens het traject? Waarom wel/niet?

6. Waar had je graag nog meer tijd voor gehad? Waarom?

7. Wilt u op de hoogte gehouden worden van de resultaten van het onderzoek?

Ja, via mail: _____

Nee

8. Heb je nog opmerkingen over deze vragenlijst of het onderzoek?

Bijlage 2

Vragenlijst ouders

Vragen over de taalomgeving thuis

1. a. Vind u lezen belangrijk voor uw kinderen?

Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Een beetje belangrijk	Ja heel erg belangrijk
-----------------------------	--------------------	--------------------------	---------------------------

b. Is lezen belangrijk voor hun plezier?

Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Een beetje belangrijk	Ja heel erg belangrijk
-----------------------------	--------------------	--------------------------	---------------------------

c. Is lezen belangrijk om (Nederlands) te leren?

Helemaal niet belangrijk	Niet belangrijk	Een beetje belangrijk	Ja heel erg belangrijk
-----------------------------	--------------------	--------------------------	---------------------------

2. Heeft het gezin een bibliotheekabbonnement? Ja / Nee

Zo ja, wie? Alleen kind / alleen ouder(s) / kind en ouder(s)

3. Hoe vaak per maand gaat u naar de bibliotheek? keer

4. Hoeveel lees- of prentenboeken heeft u in huis voor uw kind? boeken

Hoeveel daarvan zijn van de bibliotheek? boeken

5. Heeft u ook ander leesmateriaal in huis? (bijv. tijdschrift, krant, woordenboek, studieboek)

Ja / Nee

Zo ja, wat?

6. Stimuleert u het kind om leerzame tv-programma's te kijken? (stimuleren = motiveren/aansporen)

Vaak	Soms	Bijna Nooit	Nooit
------	------	----------------	-------

Zo ja, welke programma's?

7. Speelt u (taal-) spelletjes met uw kind?

Vaak	Soms	Bijna Nooit	Nooit
------	------	----------------	-------

Welke spelletjes speelt u dan?

8. Hoeveel praat u met uw kind op een dag?

De hele dag Veel Soms Bijna niet

9. Gebruikt u digitale prentenboeken voor uw kind?

Vaak Soms Bijna
Nooit

Zo ja, van welke websites of andere bronnen?

10. Heeft u mensen in uw omgeving verteld over de VoorleesExpress? Ja / Nee

Zo ja, wie?

Vragen voor kinderen die al zelfstandig lezen

De volgende vragen gaan over kinderen die zelf al lezen. Als het kind zelf nog niet leest, kunt u deze vragen overslaan.

11. Vindt het kind het leuk om zelf te lezen?

Helemaal Niet Een beetje Ja heel
niet leuk leuk leuk erg leuk

12. Hoe vaak leest het kind in één week thuis zelf in een boek?keer per week

13. Hoe lang leest hij/zij dan per keer?minuten per keer

14. Hoe vaak in één week stimuleert u het kind om te gaan lezen?keer per week

Vragen voor ouders die (kunnen gaan) voorlezen

De volgende vragen zijn bedoeld voor ouders die zelf kunnen gaan voorlezen of dit nu al doen. Als de ouders niet zelf kunnen gaan voorlezen, kunt u deze vragen overslaan.

15. Hoe vaak in één week vraagt het kind u om voorgelezen te worden of samen te lezen?keer

16. Doet u dat dan ook?

Vaak Soms Bijna Nooit
Nooit

17. Hoe lang leest u dan voor?minuten

18. Vind u het leuk om uw kind voor te lezen?

Helemaal Niet Een beetje Ja heel
niet leuk leuk leuk erg leuk

19. Stelt u vragen aan uw kind tijdens het voorlezen?

Vaak Soms Bijna Nooit
Nooit

20. Stelt het kind vragen tijdens het voorlezen?

Vaak	Soms	Bijna Nooit	Nooit
------	------	----------------	-------

21. Praat u na of tijdens het voorlezen met uw kind over het verhaal?

Vaak	Soms	Bijna Nooit	Nooit
------	------	----------------	-------

22. Vindt het kind het leuk wanneer u hem of haar voorleest?

Helemaal niet leuk	Niet leuk	Een beetje leuk	Ja heel erg leuk
-----------------------	--------------	--------------------	---------------------

Tenslotte nog wat algemene gegevens:

1. In welk land bent u geboren?
2. Wat is uw moedertaal? (welke taal sprak u toen u kind was?)
3. Welke taal of talen spreekt u thuis?
4. Werkt u?

 Zo ja, wat doet u voor werk?

5. Wat is uw hoogste opleiding?
 - a. Geen opleiding
 - b. Basisschool
 - c. Middelbare school
 - d. MBO (middelbaar beroepsonderwijs)
 - e. HBO (hoger beroepsonderwijs)
 - f. Universiteit

6. Wilt u op de hoogte gehouden worden van de resultaten van het onderzoek?

Ja, via mail: _____

Nee

7. Heeft u nog vragen/opmerkingen over deze enquête?