

WERKT DE VOORLEESEXPRESS?

EFFECTEN OP WOORDENSCHAT,
VERHAALBEGRIIP EN DE
GELETTERDE THUISOMGEVING



AIKE BROENS EN ROEL VAN STEENSEL

WERKT DE VOORLEEEEXPRESS?

WERKT DE VOORLEESEXPRESS?

EFFECTEN OP WOORDENSCHAT, VERHAALBEGRIJ
EN DE GELETTERDE THUISOMGEVING

Aike Broens, MSc
Prof. Dr. Roel van Steensel

STICHTING LEZEN REEKS
DEEL 29

Stichting Lezen Reeks

- 1 Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving – redactie Dick Schram
- 2 Waarom is lezen plezierig? – Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
- 3 Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – Gerbert Kraaykamp
- 4 Informatiegebruik door lezers – Suzanne Kelderman en Suzanne Janssen
- 5 Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen – redactie Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers
- 6 Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks
- 7 Lezen in de lengte en lezen in de breedte – redactie Dick Schram
- 8 De casus Bazar – Mia Stokmans
- 9 Het verhaal achter de lezer – Cedric Stalpers
- 10 Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – Marianne Hermans
- 11 Lezen in het vmbo – redactie Dick Schram
- 12 Het oog van de meester – Theo Witte
- 13 Zwakke lezers, sterke teksten? – Jentine Land
- 14 De computer leest voor – Daisy Smeets en Adriana Bus
- 15 Reading and watching – edited by Dick Schram
- 16 Prentenboeken lezen als literatuur – Coosje van der Pol
- 17 De stralende lezer – redactie Frank Hakemulder
- 18 Geraakt door prentenboeken – Aletta Kwant
- 19 Zo doen wij dat nu eenmaal – Erna van Koeven
- 20 Waarom zou je (nú) lezen? – redactie Dick Schram
- 21 Over ouders en leesopvoeding – Natascha Notten
- 22 De aarzelende lezer over de streep – redactie Dick Schram
- 23 Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? – Gerdineke van Silfhout
- 24 BoekStart maakt baby's slimmer – Heleen van den Berg en Adriana Bus
- 25 Hoe maakbaar is de lezer? – redactie Dick Schram
- 26 Onwillige lezers – Thijs Nielen en Adriana Bus
- 27 Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool – Gertrud Cornelissen
- 28 Succesvol lezen in het onderwijs – redactie Roel van Steensel en Eliane Segers

ISBN: 978-94-6301-238-6

Productie en uitgave: Uitgever Eburon, Utrecht, www.eburon.nl
Foto omslag: Lilian van Rooij Fotografie
Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem
Lay-out: Textcetera, Den Haag

Het onderzoek en deze publicatie zijn mede mogelijk gemaakt door het leesbevorderingsprogramma Kunst van Lezen (samenwerking tussen Stichting Lezen en de Koninklijke Bibliotheek).

©Stichting Lezen 2019

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

INHOUD

VOORWOORD	1
MANAGEMENTSAMENVATTING	3
INLEIDING	7
METHODE	13
Participanten	13
Instrumenten	15
Kinderen	15
Ouders	17
Procedure	19
Uitvoeringskwaliteit	20
Analyse	22
RESULTATEN	25
Beschrijvende statistieken	25
Onderzoeksvraag 1	27
Onderzoeksvraag 2	28
Onderzoeksvraag 3	31
Onderzoeksvraag 4	32
Onderzoeksvraag 5	35
Onderzoeksvraag 6	37
CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN	45
LITERATUURLIJST	49
DANKWOORD	53

VOORWOORD

‘Als het dinsdag is, dan is Hester er, en dan ga ik haar een dikke knuffel geven,’ zegt Marita stralend. Ze wordt geïnterviewd door *Brandpunt+*, dat een item maakt over de VoorleesExpress. ‘Hester is zo lief, ze vertelt me alles wat ik niet begrijp, dan leer ik van alles en dan word ik nog beter op school.’

De VoorleesExpress introduceert voorlezen en andere geletterde activiteiten in gezinnen waarin dit nog niet vanzelfsprekend is. Twintig weken lang komt een vrijwilliger wekelijks bij een gezin over de vloer om voor te lezen. De VoorleesExpress bereikt op deze wijze jaarlijks zo'n 5000 gezinnen met jonge kinderen.

Wat wordt er precies in de gezinnen teweeggebracht? Het rapport dat voor u ligt biedt hierop antwoord. Onderzoekers Aike Broens en Roel van Steensel brachten de effecten van deelname aan de VoorleesExpress op de woordenschat, het verhaalbegrip en de geletterde thuisomgeving in kaart. Kinderen vinden deelname aan het programma leuk, zo laat het voorbeeld van Marita zien, maar gaat hun taalvaardigheid ook vooruit? En nemen ouders, wanneer de vrijwilliger weer vertrokken is, het voorleesstokje van hen over?

De resultaten wijzen uit dat de VoorleesExpress werkt. De kinderen die deelnemen gaan weliswaar niet vooruit in hun woordenschat, ze boeken wel een significante verbetering in hun verhaalbegrip en het aantal boeken dat ze kennen. Hun ouders gaan bovendien naar eigen zeggen intensiever voorlezen. De stijgende lijn in zowel de kennis van boeken als de intensiteit van voorlezen zet door nadat de interventie na twintig wekelijkse bezoeken eindigt. Het verhaalbegrip van de kinderen zwakt na afloop van de interventie af. Dit duidt erop dat vooral de voorlezende vrijwilliger verantwoordelijk is voor dit effect. Om de taalontwikkeling van kinderen duurzaam te stimuleren, is aanvullende ondersteuning voor ouders gewenst.

Het onderzoek *Werkt de VoorleesExpress?* is uitgevoerd in opdracht van Stichting Lezen vanuit het leesbevorderingsprogramma Kunst van Lezen. Stichting Lezen is onder meer verantwoordelijk voor het onderdeel ‘gezinsaanpak’ (laagtaalvaardige gezinnen beter bereiken met leesbevorderingsactiviteiten) van het landelijke actieprogramma Tel mee met Taal. Onze dank gaat uit naar alle organisaties die

hun medewerking aan dit onderzoek hebben verleend: Bibliotheek Deventer, Bibliotheek Eemland, Bibliotheek Enschede, Bibliotheek Hengelo, Rijnbrink, Stichting Hoedje van Papier, Stichting VoorleesExpress, Surplus Welzijn, Taal Doet Meer en WijZijn Traverse Groep.

Er is de afgelopen jaren in het kader van Kunst van Lezen als onderdeel van Tel mee met Taal al veel bereikt binnen de gezinsaanpak (onder andere via de BoekStartcoach, een e-learning voor JGZ-personeel, Scoor een Boek! Thuiseditie en Taal voor Thuis, verbonden aan BoekStart en de Bibliotheek *op school*). Maar we zijn er nog niet. Samen met al onze partners blijven wij ons ook de komende jaren graag inzetten om geletterdheid binnen gezinsverband te versterken.

Gerlien van Dalen

Directeur-bestuurder Stichting Lezen



MANAGEMENTSAMENVATTING

Met de VoorleesExpress wordt, via de inzet van vrijwilligers die twintig weken lang wekelijks voorlezen in gezinnen, geprobeerd de geletterde thuisomgeving van kinderen in achterstandssituaties te bevorderen en hun geletterde ontwikkeling te stimuleren. In dit onderzoek zijn we nagegaan of deelname aan de VoorleesExpress een positief effect heeft op de woordenschat en het verhaalbegrip van kinderen in groep 1 tot en met 5 en of eventuele effecten worden gerealiseerd via veranderingen in de thuisomgeving (meer boekenaanbod en leesondersteuning door ouders). Ook hebben we onderzocht of de mogelijk sterkere groei in woordenschat en verhaalbegrip die VoorleesExpressleerlingen doormaken alsmede positieve ontwikkelingen in de geletterde thuisomgeving op langere termijn behouden blijven. Ten slotte hebben we de ervaringen van ouders met deelname aan de VoorleesExpress in kaart gebracht.

In het effectonderzoek hebben we 176 kinderen (52% meisjes, gemiddelde leeftijd: 6 jaar) uit 146 verschillende gezinnen gevolgd: 95 van deze kinderen namen deel aan de VoorleesExpress, terwijl de overige 81 op de wachtlijst stonden om in het volgende seizoen met het programma mee te doen. De ouders van deze kinderen zijn veelal buiten Nederland geboren (84% van de moeders en 83% van de vaders). Bovendien heeft de meerderheid (58% van de moeders en 56% van de vaders) niet meer dan voortgezet onderwijs gevolgd. Daarnaast lieten de beginscores op woordenschat en verhaalbegrip zien dat de steekproef grotendeels bestond uit kinderen met een taalachterstand: de kinderen scoorden op de gebruikte toetsen op of onder het gemiddelde van de laagst presterende normgroep.

Bij de kinderen zijn voordat de VoorleesExpressgroep startte met het programma (september/oktober 2017), na afloop (maart/april 2018) en enkele maanden daarna (mei/juni 2018) door testleiders van de Erasmus Universiteit drie taken afgenomen: de receptieve-woordenschattoets en de verhaalbegriptoets uit de Taaltoets Alle Kinderen (ТАК), en een zogenaamde 'kaftherkenningslijst'. Dat laatste instrument

meet hoe bekend kinderen zijn met verschillende kinderboeken en geeft een indicatie van de mate waarin kinderen in aanraking komen met kinderboeken. Bij ouders van deelnemende kinderen is door VoorleesExpresscoördinatoren en -vrijwilligers een vragenlijst afgenomen waarin onder meer vragen werden gesteld over de leesomgeving thuis. Van deelnemende ouders hebben er bovendien 23 meegedaan aan een aanvullend kwalitatief onderzoek, waarin ze zijn geïnterviewd over hun ervaringen met VoorleesExpressdeelname.

De analyses lieten het volgende zien:

- Er is op korte termijn geen effect van VoorleesExpressdeelname op de **woordenschat** van kinderen, maar wel een klein effect op **verhaalbegrip**. Omdat op het moment van de nameting gezinnen sterk varieerden in het aantal huisbezoeken dat had plaatsgevonden (5-20), hebben we aanvullend een vergelijking gemaakt tussen de controlegroep en de VoorleesExpresskinderen die ten minste 15 keer zijn voorgelezen. Die vergelijking laat opnieuw geen effect zien op woordenschat. Wel veranderde het effect op verhaalbegrip van klein in middelgroot. Uitkomsten van de retentiemeting in de VoorleesExpressgroep laten echter zien dat de stijgende lijn in verhaalbegrip die tijdens VoorleesExpressdeelname is ingezet in de maanden daarna afzwakt.
- Voor gezinnen waarin ten minste 15 huisbezoeken zijn doorgegaan, lijkt sprake van positieve veranderingen in de geletterde thuisomgeving: we vonden een klein effect van VoorleesExpressdeelname op **kaftherkenning** bij kinderen en een middelgroot effect op gerapporteerde **intensiteit van voorlezen door ouders**. We vonden geen effect op gerapporteerde **betrokkenheid van het kind bij voorlezen** (maar de scores op deze variabele waren bij de voormeting al hoog). Anders dan bij verhaalbegrip het geval was, laten resultaten van de retentiemeting zien dat de stijgende lijn in kaftherkenning en voorleesintensiteit die tijdens VoorleesExpressdeelname is ingezet wel gehandhaafd blijft.
- We vonden geen bewijs dat het positieve effect van VoorleesExpressdeelname op verhaalbegrip loopt via een vergroot boekenaanbod (gemeten met de kaftherkenningslijst) en gerapporteerde intensiteit van voorlezen door ouders.
- Uit interviews met ouders blijkt dat zij de VoorleesExpress en de bezoeken van de voorlezers waarderen en dat ze op verschillende vlakken positieve veranderingen bij zichzelf en hun kinderen zien als gevolg van programmadeelname. Tegelijkertijd blijkt er behoorlijk wat variatie in de mate waarin ouders tijdens het huisbezoek betrokken zijn bij de activiteiten van voorlezer en kind. Hoewel verschillende ouders actief deelnemen, schuiven sommige ouders maar een deel van de tijd of helemaal niet aan bij die activiteiten. In dat laatste geval is uiteraard niet te verwachten dat ouders leren van het voorbeeldgedrag van de voorlezer.

Hoe moeten we de uitkomsten van de effectanalyses interpreteren? Een mogelijke uitleg van de resultaten is dat de VoorleesExpress wel veranderingen in de thuisomgeving teweegbrengt (er komen meer kinderboeken het gezin in en ouders geven aan meer voor te lezen), maar dat die veranderingen nog niet genoeg zijn om een effect op de taalontwikkeling van kinderen te sorteren. Het significante effect op verhaalbegrip lijkt daarom eerder een voorlezer- dan een oudereffect: doordat de voorlezer elke week verhalen voorleest, raken kinderen gedurende het traject beter in staat om verhalen te interpreteren. Deze gedachte wordt versterkt door de observatie dat het effect op verhaalbegrip na afloop van het VoorleesExpresstraject afzwakt: blijkbaar is het zo dat, als de voorlezer geen rol meer speelt, de vaardigheid om verhalen te interpreteren afneemt.

We kunnen concluderen dat de VoorleesExpress tot op zekere hoogte werkt: het programma weet allereerst kinderen uit gezinnen in achterstandsposities te bereiken (zoals we zagen aan de kenmerken van onze steekproef), het weet bij die kinderen positieve effecten te bereiken op een vaardigheid die essentieel is voor de leesontwikkeling (verhaalbegrip) en er lijken door programmadeelname positieve veranderingen in de thuisomgeving op te treden. Dat is met het oog op de bestrijding van laaggeletterdheid een belangrijke bevinding. Tegelijkertijd lijkt uit de resultaten te spreken dat er om duurzame effecten op vaardigheden als verhaalbegrip te realiseren nog meer nodig is. Dat wil zeggen, er moet gekeken worden naar effectieve, aanvullende activiteiten om laagopgeleide (migranten)ouders bij de talige en geletterde ontwikkeling van hun kinderen te betrekken.

Bij dat laatste spelen ten minste drie belangrijke problemen. Allereerst zijn veel ouders die tot de doelgroep van programma's zoals de VoorleesExpress behoren laaggeletterd. Bovendien hebben veel van hen een migratieachtergrond, waardoor ook hun taalvaardigheid Nederlands beperkt is. Een derde probleem, dat met de eerste twee samenhangt, is dat interactiestrategieën die in programma's als de VoorleesExpress worden aangemoedigd, zoals interactief voorlezen, niet per se gemakkelijk te trainen zijn. We adviseren ontwikkelaars daarom om bij optimalisering van programma's zoals de VoorleesExpress juist op die problemen te anticiperen, bijvoorbeeld door de inzet van digitale prentenboeken, de inzet van begeleiding en materiaal in de eigen taal en de inzet van digitale middelen om de ouder-kindinteractie te stimuleren. We bevelen onderzoek aan waarin de effectiviteit van zulke oplossingen nader wordt bekeken.



INLEIDING

In de recente *Staat van het Onderwijs* uitte de Inspectie van het Onderwijs (2018) haar zorg over het feit dat het aandeel leerlingen dat de basisschool laaggeletterd verlaat is toegenomen. In het voortgezet onderwijs is bijna 18% van de leerlingen laaggeletterd (Feskens, Kuhlemeier, & Limpens, 2016). Deze leerlingen zijn niet goed in staat om de inhoud van de teksten in hun schoolboeken adequaat te verwerken en dat heeft uiteraard consequenties voor hun verdere schoolloopbaan en maatschappelijke carrière. De zorg over de omvang van het aantal laaggeletterden in het onderwijs en daarbuiten, die eerder ook al door Buisman en Houtkoop (2014) en de Algemene Rekenkamer (2016) is beschreven, was de aanleiding voor de lancering van *Tel mee met Taal*, een gezamenlijk actieprogramma van de (toenmalige) ministeries van OCW, vws en szw met als doel laaggeletterdheid tegen te gaan (Bussemaker, Asscher, Klijnsma, & Van Rijn, 2015).

In *Tel mee met Taal* is bestrijding van laaggeletterdheid via leesbevordering in het gezin een van de speerpunten. De focus op het gezin sluit aan bij het gegeven dat de leesontwikkeling op school zijn oorsprong vindt in de vroege geletterde ontwikkeling van kinderen – de zogenaamde ‘ontluikende geletterdheid’ – en dat bij die vroege ontwikkeling het gezin een cruciale rol speelt. Een reeks studies onderstreept het belang van een rijke geletterde thuisomgeving (Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Sénéchal & LeFevre, 2014; Van Steensel, 2006). Kinderen die thuis veel in aanraking komen met geschreven taal en die regelmatig geletterde activiteiten met hun ouders ondernemen, doen allerlei vaardigheden op die zorgen voor een goede start in het leesonderwijs. Onderzoek laat bovendien zien dat die ouderinvloeden niet uitsluitend genetisch zijn: met name voor vaardigheden zoals woordenschat is de stimulerende omgeving die ouders voor hun kind creëren minstens zo belangrijk (Petrill, 2009). De positieve bijdrage van de geletterde

thuisomgeving lijkt voor een deel zelfs de ongunstige effecten van een laag opleidingsniveau of een migratieachtergrond te compenseren (Van Steensel, 2006).

Een prototypische geletterde ouder-kindactiviteit is voorlezen. Onderzoek laat zien dat voorlezen bijdraagt aan belangrijke aspecten van de ontluikende geletterdheid. Naarmate kinderen vaker worden voorgelezen, ontwikkelen ze betere ‘betekenisgerelateerde vaardigheden’, zoals een grotere woordenschat en een beter verhaalbegrip (Burgess, 2003; Burgess et al., 2002; Bus, Van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; Mol, Bus, De Jong, & Smeets, 2008; Scarborough & Dobrich, 1994; Sénéchal & LeFevre, 2002, 2014; Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998; Sénéchal, Pagan, Lever, & Ouellette, 2008). Juist die vaardigheden zijn van groot belang voor de latere leesontwikkeling (Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005). Studies van Sénéchal en LeFevre (2002) en Sénéchal (2006) laten dan ook zien dat voorlezen in de periode voor de start van het formele leesonderwijs via de bevordering van betekenisgerelateerde vaardigheden bijdraagt aan de latere vaardigheid in het begrijpend lezen.

Het lijkt dan ook zinvol om ouders aan te moedigen om hun kind (vaker) voor te lezen. Op basis van die gedachte zijn in de loop der jaren verschillende zogenaamde *family literacy*-programma's ontwikkeld (Hannon, 2003). Meta-analyses laten zien dat die programma's gemiddeld genomen positieve effecten hebben op de ontwikkeling van kinderen (Manz, Hughes, Barnabas, Bracaliello, & Ginsburg-Block, 2010; Mol et al., 2008; Van Steensel, Herppich, McElvany, & Kurvers, 2012; Van Steensel, McElvany, Kurvers, & Herppich, 2011). Uit deze studies blijkt echter ook dat zulke programma's – en dan met name voorleesprogramma's – voor kinderen van laagopgeleide ouders of kinderen uit etnische minderheidsgroepen niet of nauwelijks effecten sorteren. Een mogelijke verklaring voor die tegenvallende resultaten is dat programma's te veel van de vaardigheden van ouders eisen en onvoldoende aansluiten bij de specifieke situatie en behoeften van de doelgroep (Manz et al., 2010; Van Steensel et al., 2012).

Ook in Nederland worden verschillende ouder-kindprogramma's ingezet om de geletterde vaardigheden van kinderen in achterstandssituaties te stimuleren. Een van deze programma's – de VoorleesExpress – is het onderwerp van deze studie. In de VoorleesExpress gaan vrijwilligers twintig weken lang één keer per week langs bij gezinnen met één of meerdere kinderen die (een risico op) een taalachterstand hebben. Tijdens zulke huisbezoeken leest de vrijwilliger voor en/of doet andere taalactiviteiten met kinderen. Daarnaast gaat de vrijwilliger met ouders in gesprek over het belang van voorlezen en taalondersteuning. Het doel van de VoorleesExpress is om via de huisbezoeken bij te dragen aan een rijkere geletterde thuisomgeving en langs deze weg de geletterde ontwikkeling van kinderen te stimuleren.

Mogen we van de VoorleesExpress effecten verwachten op de vaardigheden van kinderen? Uitkomsten van de eerder genoemde overzichtsstudies (Manz et al., 2010; Mol et al., 2008; Van Steensel et al., 2011, 2012) stemmen niet positief over de effecten van voorleesinterventies. Toch heeft de VoorleesExpress enkele kenmerken die zouden kunnen bijdragen aan het optreden van programmaeffecten. Allereerst wordt het programma uitgevoerd via huisbezoeken. Uit de meta-analyse van Manz et al. (2010) bleek dat *family literacy*-programma's die uitgaan van een 'home-based'-benadering aanzienlijk grotere effecten sorteren dan programma's waarin (een deel van) de ouderondersteuning in een kindercentrum of school plaatsvindt. Hoewel de meta-analyse van Manz et al. zich niet uitsluitend op achterstandsgezinnen richtte, suggereren de onderzoekers dat dit effect onder meer te maken heeft met het gegeven dat laagopgeleide ouders en migrantenouders een schoolse context als bedreigend kunnen ervaren. Ook maken huisbezoeken meer individuele ondersteuning mogelijk en dat zou juist voor deze groepen gunstig kunnen zijn. Een ander potentieel gunstig kenmerk van de VoorleesExpress is dat vrijwilligers fungeren als model. Idealiter zijn ouders aanwezig bij de voorleessessies van vrijwilliger en kind en leren ze van het voorbeeldgedrag van de voorlezer. Verschillende succesvolle *family literacy*-programma's maken gebruik van zo'n *modeling*-benadering (voor een overzicht, zie Wevers & Van Steensel, 2017). Samen met het feit dat via de VoorleesExpress twintig weken lang boeken en andere stimulerende materialen het gezin binnen komen, maken deze overwegingen het zinvol de effectiviteit van het programma te toetsen.

De VoorleesExpress is al eerder geëvalueerd (Joppe, 2012; Ruiters, 2012; Ter Beest, 2013; Van Buuren, 2010). Het meest recente onderzoek (De Vries, Moeken, & Kuiken, 2015) is een quasi-experimentele studie, waarin op basis van een vergelijking van 53 VoorleesExpressgezinnen en 26 controlegezinnen programmaeffecten zijn onderzocht op de taalontwikkeling, de taalomgeving en het leesplezier van drie- tot achtjarigen. De onderzoekers vonden allereerst een positief kortetermijneffect op productieve woordenschat, maar alleen bij oudere kinderen (6-8 jaar) en meer taalvaardige kinderen. Ook in een retentiemeting twintig weken na de interventie werd een positief effect op woordenschat gevonden, maar alleen als ouders bleven voorlezen. Daarnaast vroegen VoorleesExpresskinderen (volgens ouders) direct na deelname vaker om voorgelezen te worden en stelden ze vaker vragen tijdens het voorlezen; in de controlegroep was dat niet het geval. Dat effect bleef overigens niet behouden in de retentiemeting. Ten slotte bezochten VoorleesExpressgezinnen direct na de interventie vaker de bibliotheek en gebruikten ze vaker digitale prentenboeken. Deze verschillen bleven wel op langere termijn zichtbaar.

Hoewel er dus indicaties zijn dat de VoorleesExpress bepaalde effecten sorteert, zijn er bij het onderzoek van De Vries et al. een aantal belangrijke kanttekeningen te plaatsen. Allereerst was de steekproef, gegeven de effectgrootten die op basis van meta-analyses naar voorleesinterventies mogen worden verwacht (gemiddeld zo rond de $d = 0,30$; zie Van Steensel et al., 2012), mogelijk te klein om effecten robuust te kunnen vaststellen. Daarnaast zijn sommige variabelen beperkt geoperationaliiseerd. Zo is taalvaardigheid alleen gemeten met woordenschattaken, terwijl ook op andere vaardigheden (zoals verhaalbegrip) effecten verwacht kunnen worden. Bovendien is onduidelijk of de controlegroep, die is geworven buiten de context van de VoorleesExpress, wel tot dezelfde doelgroep als de VoorleesExpressgezinnen behoort en dus een goede vergelijking mogelijk maakt.

Tegen deze achtergrond hebben we, in opdracht van Tel mee met Taal/Kunst van Lezen, een nieuwe effectstudie opgezet. Het eerste doel van deze studie is na te gaan of de VoorleesExpress positieve effecten heeft op de geletterde vaardigheden van deelnemende kinderen (4-8 jaar). We kijken daarbij met name naar de eerder genoemde betekenisgerelateerde vaardigheden en specifiek naar woordenschat en verhaalbegrip. We beantwoorden twee onderzoeksvragen:

1. Heeft deelname aan de VoorleesExpress een positief kortetermijneffect op de woordenschat en het verhaalbegrip van deelnemende kinderen?
2. Blijft de (eventuele) groei van kinderen die aan de VoorleesExpress hebben deelgenomen behouden op de langere termijn?

Voor de beantwoording van Onderzoeksvraag 1 vergelijken we direct na afloop van het programma de woordenschat en het verhaalbegrip van kinderen die met hun ouders aan de VoorleesExpress hebben deelgenomen met die van kinderen die nog niet aan de VoorleesExpress meededen, maar zich al wel hadden aangemeld (een zogenaamde ‘wachtlijstcontrolegroep’). Voor beantwoording van Onderzoeksvraag 2 volgen we de VoorleesExpressdeelnemers tot drie maanden na de eerste nameting.

Het tweede doel van de studie is te onderzoeken of de VoorleesExpress bijdraagt aan een rijkere geletterde thuisomgeving, door na te gaan of er een effect is op de bekendheid die kinderen hebben met kinderboeken en door na te gaan of er een effect is op ondersteuning die ouders thuis geven bij lezen. Ook hier gaan we na of (eventuele) positieve ontwikkelingen in de geletterde thuisomgeving van VoorleesExpressgezinnen drie maanden later behouden blijven. Dat leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

3. Heeft deelname aan de VoorleesExpress een positief kortetermijneffect op de geletterde thuisomgeving van kinderen, afgemeten aan bekendheid van kinderen met kinderboeken en gerapporteerde leesondersteuning door ouders?

4. Blijven (eventuele) positieve ontwikkelingen in de geletterde thuisomgeving van gezinnen die aan de VoorleesExpress hebben deelgenomen behouden op de langere termijn?

Het derde doel van de studie is om na te gaan of eventuele positieve kortetermijneffecten van VoorleesExpressdeelname op woordenschat en verhaalbegrip lopen via positieve effecten op de geletterde thuisomgeving, wat resulteert in de volgende onderzoeksvraag:

5. Worden (eventuele) positieve effecten van de VoorleesExpress op de woordenschat en het verhaalbegrip van kinderen gemedieerd door positieve effecten op de geletterde thuisomgeving?

We onderzochten deze vijf vragen bij een grotere steekproef dan in het eerdere onderzoek van De Vries et al. (2015) en met een opzet die een beter vergelijkbare experimentele en controlegroep mogelijk maakt.

Aanvullend wilden we, tegen de achtergrond van het belang van de uitvoering van *family literacy*-programma's (De la Rie, 2018; Powell & Carey, 2012), nagaan hoe deelname aan de VoorleesExpress in de perceptie van ouders zelf is verlopen. Dat resulteert in de laatste onderzoeksvraag:

6. Hoe hebben ouders deelname aan de VoorleesExpress ervaren?



METHODE

PARTICIPANTEN

Bij aanvang namen 180 kinderen uit 150 verschillende gezinnen deel aan het onderzoek. Al deze gezinnen hadden zich voorafgaand aan het schooljaar 2017/2018 voor deelname aan de VoorleesExpress aangemeld. Van de kinderen zijn er 99 (55%) in het najaar van 2017 met de VoorleesExpress gestart, terwijl er 81 (45%) op de wachtlijst zijn geplaatst voor deelname in het voorjaar van 2018. Die laatste groep fungeert in dit onderzoek als controlegroep. Door te werken met zo'n wachtlijstcontrolegroep kunnen we er in principe van uitgaan dat de gezinnen in de beide groepen vergelijkbaar zijn. Ze behoren immers tot dezelfde doelgroep (dat wil zeggen, ze voldoen beide aan de criteria voor deelname) en ze zijn bovendien allebei gemotiveerd om mee te doen aan de VoorleesExpress. Alle kinderen waren afkomstig uit (de omgeving) van Rotterdam, Amersfoort, Roosendaal, Utrecht, Deventer, Enschede en Hengelo. Om redenen van toetsbaarheid hebben we ervoor gekozen alleen kinderen vanaf groep 1 in het onderzoek te betrekken.

Alle 180 kinderen hebben deelgenomen aan de toetsafnamen tijdens de voormeting. In dezelfde periode is er een oudervragenlijst afgenomen, die door 131 van de 150 gezinnen (86% respons) is ingevuld. Tussen de voor- en nameting zijn vier kinderen uitgevallen, vanwege verhuizing van een gezin, ernstige privéomstandigheden binnen twee gezinnen en het uitvallen van één voorlezer vanwege langdurige ziekte. In de effectanalyses gaan we daarom uit van de 176 kinderen (afkomstig uit 146 verschillende gezinnen) die aan zowel de voormeting als de nameting hebben deelgenomen. De oudervragenlijst is tijdens de nameting bij 121 gezinnen (83% respons) afgenomen. De toetsen en vragenlijsten in de retentiemeting zijn alleen afgenomen bij de kinderen en ouders die tussen de voor- en nameting in de VoorleesExpressgroep zaten. Tussen de na- en retentiemeting zijn geen van de 95 kinderen uitgevallen. De oudervragenlijst is tijdens de retentiemeting afgenomen bij 47 van de 82 ouders bij wie de vragenlijst ook bij voor- en nameting is afgenomen (69% respons).

In Tabel 1 geven we een overzicht van de belangrijkste kenmerken van de kinderen en hun ouders. De gegevens presenteren we voor de steekproef als geheel *en* uitgesplitst naar experimentele conditie en controleconditie.

TABEL 1 | ACHTERGRONDKENMERKEN VAN KINDEREN EN OUDERS

	VoorleesExpress	Controle	Hele steekproef
<i>Kinderen</i>	<i>n</i> = 95	<i>n</i> = 81	<i>N</i> = 176
Leeftijd (maanden)	72.51 (14.80)	71.72 (14.71)	72.14 (14.72)
Geslacht			
- Meisjes	57 (60%)	34 (42%)	91 (52%)
- Jongens	38 (40%)	47 (58%)	85 (48%)
Leerjaar			
- Groep 1	20 (21%)	16 (20%)	36 (21%)
- Groep 2	28 (30%)	26 (32%)	54 (31%)
- Groep 3	28 (30%)	24 (30%)	52 (29%)
- Groep 4	13 (14%)	12 (15%)	25 (14%)
- Groep 5	6 (6%)	3 (4%)	9 (5%)
<i>Ouders</i>	<i>n</i> = 82	<i>n</i> = 64	<i>n</i> = 146
Geboorteland moeder			
- Nederland	9 (12%)	12 (22%)	21 (16%)
- Buiten Nederland	65 (88%)	43 (78%)	108 (84%)
Geboorteland vader			
- Nederland	7 (12%)	10 (22%)	17 (17%)
- Buiten Nederland	50 (88%)	35 (78%)	85 (83%)
Opleiding moeder			
- Geen opleiding	6 (9%)	4 (8%)	10 (8%)
- Basisonderwijs	14 (20%)	11 (22%)	25 (21%)
- Vmbo-basis/kader	11 (16%)	5 (10%)	16 (13%)
- Vmbo-theoretisch	8 (11%)	5 (10%)	13 (11%)
- Havo	5 (7%)	0 (0%)	5 (4%)
- Mbo	14 (20%)	16 (32%)	30 (25%)
- Hbo	6 (9%)	4 (8%)	10 (8%)
- Universiteit	6 (9%)	5 (10%)	11 (9%)
Opleiding vader			
- Geen opleiding	4 (8%)	4 (10%)	8 (9%)
- Basisonderwijs	8 (15%)	6 (15%)	14 (15%)
- Vmbo-basis/kader	6 (12%)	7 (17%)	13 (14%)
- Vmbo-theoretisch	7 (14%)	5 (12%)	12 (13%)
- Havo	2 (4%)	2 (5%)	4 (4%)
- Vwo	1 (2%)	0 (0%)	1 (1%)
- Mbo	9 (17%)	7 (17%)	16 (17%)
- Hbo	12 (23%)	4 (10%)	16 (17%)
- Universiteit	3 (6%)	6 (15%)	9 (10%)

Noot. Bij geboorteland moeder, geboorteland vader, opleiding moeder en opleiding vader waren er respectievelijk 17, 44, 26 en 53 ontbrekende scores, omdat de gegevens onbekend waren of omdat de ouder niet in het gezin aanwezig was.

Tabel 1 laat onder meer zien dat de meeste ouders (84% van de moeders en 83% van de vaders) buiten Nederland zijn geboren. Bovendien heeft de meerderheid (58% van de moeders en 56% van de vaders) niet meer dan voortgezet onderwijs gevolgd. Met het oog op de effectmeting is belangrijk om op te merken dat de VoorleesExpress- en controlegroep verschillen in het percentage jongens en meisjes: in de VoorleesExpressgroep is het aandeel meisjes groter dan in de controlegroep (60% versus 42%). Dat verschil is statistisch significant ($\chi^2[1] = 5,69, p = .017$).¹ We komen hier bij de bespreking van de analyses op terug. In de overige variabelen (leeftijd, leerjaar, geboorteland moeder/vader, opleidingsniveau moeder/vader) zijn er geen verschillen tussen de twee groepen.

Een deel van de ouders uit de steekproef heeft meegedaan aan de kwalitatieve studie naar ervaringen met VoorleesExpressdeelnemers. Van de totale groep ouders (VoorleesExpress en controle) waren er 45 die op het toestemmingsformulier hadden aangegeven dat zij deel wilden nemen aan verder onderzoek en waar thuis Nederlands of Turks werd gesproken (voor de interviews hadden we uitsluitend de beschikking over een Nederlandstalige en een Turkstalige interviewer). Allereerst zijn ouders uit de experimentele groep ($n = 27$) telefonisch benaderd en aan hen is gevraagd of zij wilden deelnemen aan een interview. Een aantal weken nadat zij met het VoorleesExpresstraject zijn gestart, zijn daarnaast ook ouders uit de wachtlijstcontrolegroep ($n = 18$) benaderd. 23 van de gezinnen zijn op deze uitnodiging ingegaan. Net als in de gehele steekproef waren van deze gezinnen de meeste moeders en vaders buiten Nederland geboren (respectievelijk 65% en 72%). Van de moeders in deze gezinnen had 50% maximaal een middelbareschoolopleiding; dat gold voor 44% van de vaders. Statistische toetsing liet zien dat de groep ouders die aan het interview deelnam op één variabele verschilde van de steekproef als geheel: in de groep geïnterviewde ouders zaten meer moeders die in Nederland geboren waren ($\chi^2[3] = 8,51, p = .037$).

INSTRUMENTEN

KINDEREN

Voor het meten van de woordenschat en het verhaalbegrip van leerlingen hebben we gebruikgemaakt van twee taken uit de Taaltoets Alle Kinderen (TAK; Verhoeven & Vermeer, 2001), een toetspakket dat geschikt is voor (taalzwakke) kinderen

1 Uit een gesprek met de projectleiders van de verschillende VoorleesExpresslocaties bleek hier geen duidelijke verklaring voor te zijn.

in groep I-4 en dat uitgebreid is gevalideerd. De eerste taak meet de receptieve woordenschat van leerlingen. In de taak krijgen leerlingen van een testleider mondeling maximaal 96 woorden voorgelegd, die zijn gebaseerd op de *Nieuwe streeflijst woordenschat voor zesjarigen* (Kohnstamm, Schaerlaekens, De Vries, Akkerhuis, & Froomincksz, 1981) en *Woorden in het basisonderwijs* (Schrooten & Vermeer, 1994). Bij elk woord worden vier plaatjes getoond en de leerling moet het plaatje aanwijzen dat past bij het woord. De woorden lopen op in moeilijkheidsgraad en er geldt een afbreeknorm: als leerlingen vijf vragen achter elkaar fout hebben, wordt de toets gestopt. De score op de toets is het aantal correct aangewezen plaatjes. Eerder onderzoek naar de TAK liet voor de passieve-woordenschat taak hoge betrouwbaarheden zien (Cronbachs $\alpha > .95$). Ook in het huidige onderzoek zijn de betrouwbaarheden hoog: voor de voormeting Cronbachs $\alpha = .98$, voor de nameting Cronbachs $\alpha = .97$ en voor de retentiemeting Cronbachs $\alpha = .97$.

De tweede taak uit de TAK meet het verhaalbegrip van leerlingen. De taak bestaat uit een serie van zes korte verhaaltjes (9 tot 12 zinnen), waarvan de zinslengte geleidelijk toeneemt. De testleider leest de verhaaltjes voor en stelt na elk verhaaltje vier vragen: twee vragen hebben betrekking op informatie die expliciet in de voorgelezen tekst is gegeven (bijvoorbeeld: *Poes ligt lekker te slapen op de bank*. Vraag: waar ligt poes te slapen?) en twee vragen gaan over informatie die impliciet in de tekst aanwezig is (bijvoorbeeld: *Vader doet net of hij huilt*. Vraag: moet vader echt huilen?). De leerlingen beantwoordden de vragen mondeling en hun antwoorden werden opgenomen met een voicerecorder. Volgens het antwoordmodel van de TAK worden de antwoorden op de vragen fout (0 punten) of goed (1 punt) gescoord, waardoor de taak een maximale score van 24 heeft. Bij de beoordeling hebben we echter besloten om voor deels correcte antwoorden een half punt toe te kennen (het maximum bleef overigens 24). Alle antwoorden van leerlingen zijn gescoord door twee beoordelaars. De overeenstemming tussen beide beoordelaars was redelijk tot hoog: voor de voormeting varieerde de Cohens κ van .54 tot 1 (met een gemiddelde van $\kappa = .89$), voor de nameting varieerde de Cohens κ van .73 tot 1 (met een gemiddelde van $\kappa = .94$), en voor de retentiemeting varieerde de Cohens κ van .8 tot 1 (met een gemiddelde van $\kappa = .94$). Eerder onderzoek naar de taak (Verhoeven & Vermeer, 2001) liet hoge betrouwbaarheden zien (Cronbachs $\alpha > .82$). Ook in het huidige onderzoek vonden we hoge betrouwbaarheden: voor de voormeting Cronbachs $\alpha = .90$, voor de nameting Cronbachs $\alpha = .89$ en voor de retentiemeting Cronbachs $\alpha = .85$.

Voor het meten van de kennis van kinderboeken is gebruikgemaakt van een kaftherkenningslijst. Zulke kaff- of titelherkenningslijsten, oorspronkelijk ontwikkeld door Cunningham en Stanovich (1990), worden in onderzoek vaak gebruikt

om de blootstelling van kinderen aan boeken (*print exposure*) te meten. In dergelijke lijsten krijgen kinderen zowel bestaande als verzonnen kaften/boektitels voorgelegd. Kinderen wordt bij elke kافت/titel gevraagd aan te geven of ze deze kennen. De totaalscore wordt berekend door de proportie (incorrect) herkende verzonnen kaften/titels af te trekken van de proportie (correct) herkende bestaande kaften/titels. Scores lopen daardoor uiteen van minimaal -1 tot maximaal +1. Toevoeging van verzonnen kaften maakt dat de betrouwbaarheid van de uitkomsten niet wordt beïnvloed door sociale wenselijkheid. In dit onderzoek hebben we een lijst van 25 kaften/titels (16 bestaande, 9 verzonnen) samengesteld. De bestaande kaften/titels hebben we geselecteerd uit een lijst van de 50 best verkochte voorleesboeken van bol.com voor kinderen van vijf tot acht jaar en aanbevolen voorleesboeken voor kinderen van vier tot negen jaar op leesplein.nl (een online omgeving ontwikkeld door de Koninklijke Bibliotheek). De betrouwbaarheid van de kافتherkenningslijst (berekend op basis van het aantal bestaande titels) is hoog: voor de voormeting Cronbachs $\alpha = .91$, voor de nameting Cronbachs $\alpha = .84$ en voor de retentiemeting Cronbachs $\alpha = .82$.

OUDEERS

Oudervragenlijst. We hebben de geletterde thuisomgeving in kaart gebracht met behulp van een vragenlijst die bij ouders is afgenomen. Deze vragenlijst is een vertaling van de Stony Brook Family Reading Survey (Payne, Whitehurst, & Angell, 1994). Omdat we met de vragenlijst ontwikkeling in de taalomgeving wilden meten, hebben we uit de oorspronkelijke lijst één item weggelaten ('Hoe oud was uw kind toen u of uw partner voor het eerst ging voorlezen?'), omdat we daarop logischerwijs geen verandering verwachtten. Daarnaast hebben we naar aanleiding van een suggestie van de VoorleesExpress één item toegevoegd ('Hoeveel dagen heeft u of uw partner de afgelopen week voorgelezen aan uw kind(eren)?'), waardoor de uiteindelijke vragenlijst bestond uit tien items. Ouders konden bij elke vraag antwoorden op een vier- of vijfpunts Likertschaal, die bijvoorbeeld liep van 1 ('Bijna nooit') tot 4 ('Bijna elke dag'). Om de respons onder niet-Nederlandstalige ouders te vergroten, is de vragenlijst vertaald in het Turks, Marokkaans-Arabisch, Frans, Engels en Pools.

Omdat we de van oorsprong Amerikaanse vragenlijst hebben toegepast in een nieuwe context en omdat we enkele aanpassingen hebben gemaakt (één item weggelaten, één item toegevoegd), hebben we eerst de interne structuur van de vragenlijst geanalyseerd. Daartoe hebben we met de data uit de voormeting een principale componentenanalyse (PCA) uitgevoerd. Omdat de schalen van de items verschilden (soms een vierpuntsschaal, soms een vijfpuntsschaal) hebben we de

schalen eerst even lang gemaakt door voor elk item proportiescores te berekenen (de score gedeeld door de maximale score). Vervolgens hebben we met behulp van de Kaiser-Meyer-Olkin (κMO) measure for sampling adequacy en Bartlett's test of sphericity vastgesteld dat aan de assumpties van PCA werd voldaan (κMO = .728; Bartlett's test of sphericity = 328.29, $df = 45$, $p < .001$). Uit de PCA kwamen drie interpreteerbare componenten naar voren, die samen 61% van de variantie in scores verklaarden. De eerste component (Eigenvalue = 3.39) bestond uit drie items en had betrekking op de intensiteit van voorleesactiviteiten in het gezin (bijvoorbeeld: 'Hoe vaak leest u of uw partner samen een boek met uw kind?'). De tweede component (Eigenvalue = 1.50) bestond ook uit drie items en had vooral betrekking op het eigen leesgedrag van ouders (bijvoorbeeld: 'Hoeveel minuten leest u zelf per dag boeken, kranten of tijdschriften? Dat mag ook digitaal zijn.'). De derde component (Eigenvalue = 1.20) bestond uit vier items en had vooral betrekking op de betrokkenheid van het kind bij voorleesactiviteiten (bijvoorbeeld: 'Hoe vaak vraagt uw kind of u of uw partner wil voorlezen?').

Vervolgens hebben we de betrouwbaarheden van de nieuwe schalen bepaald: voor Component 1 Cronbachs $\alpha = .79$, voor Component 2 Cronbachs $\alpha = .66$ en voor Component 3 Cronbachs $\alpha = .64$. Omdat één van de items uit Component 3 ('Hoe vaak gaat u of uw partner met uw kind naar de bibliotheek?') een lage item-testcorrelatie had (.25), hebben we dit item weggelaten. Daarmee werd de betrouwbaarheid hoger (Cronbachs $\alpha = .70$). Een betrouwbaarheid van .70 of hoger geldt als adequaat voor onderzoeksdoeleinden (Nunnally & Bernstein, 1994). Om interventie-effecten op de geletterde thuisomgeving te kunnen analyseren, hebben we met de gegevens uit de nameting dezelfde schalen geconstrueerd. Ook voor die schalen hebben we de betrouwbaarheid bepaald: voor Component 1 en 3 bleek die (min of meer) voldoende (respectievelijk Cronbachs $\alpha = .72$ en $.68$), maar voor Component 2 was de Cronbachs α te laag (.49). Daarom hebben we deze laatste component in verdere analyses buiten beschouwing gelaten. Naar Component 1 en 3 verwijzen we verder met de labels 'intensiteit van voorlezen' en 'betrokkenheid van het kind'. De betrouwbaarheden van de beide factoren in de retentiemeting, waarin alleen de gezinnen uit de VoorleesExpressgroep zijn meegenomen, waren respectievelijk Cronbachs $\alpha = .66$ en $.77$.

Ouderinterview. Voor de kwalitatieve studie naar ervaringen van ouders met VoorleesExpressdeelname hebben we een interviewleidraad ontwikkeld. We hebben deze opgesteld aan de hand van het raamwerk dat Powell en Carey (2012) formuleerden voor het meten van de implementatiekwaliteit van *family literacy*-programma's. In dit raamwerk worden drie centrale elementen onderscheiden: *delivery* (hoe ouders worden 'getraind'), *receipt* (kenmerken van de

programma-uitvoering door ouders) en *enactment* (hoe ouders programmaprincipes toepassen in hun dagelijks leven). Tegen deze achtergrond zijn voor de interviewleidraad vragen over een aantal onderwerpen geformuleerd: de betrokkenheid van de ouder(s) tijdens het huisbezoek, de aard en kwaliteit van het contact met de voorlezer, ervaringen met het zogenaamde ‘lees- en doeboek’ (een activiteitenboek voor kinderen, ouders en leerkrachten, dat deel uitmaakt van de VoorleesExpress), ervaren veranderingen tijdens en na deelname aan de VoorleesExpress, gepercipieerde leerzame elementen voor zowel het kind als de ouder(s), de algehele mening over de VoorleesExpress en mogelijke verbeterpunten.

PROCEDURE

In de periode april-september 2017 zijn gezinnen geworven voor deelname aan het onderzoek. Hiervoor is gebruikgemaakt van de bestaande communicatiekanalen van de VoorleesExpresslocaties. Projectleiders hebben ouders direct benaderd door ze aan te schrijven, te bellen en/of thuis langs te gaan en indirect via de toeliders van de scholen die de kinderen bezoeken. Ouders die instemden met deelname hebben een toestemmingsformulier voor deelname ondertekend. Deelnemende ouders werden op basis van datum van inschrijving ingedeeld in de experimentele groep of in de wachtlijstcontrolegroep.

De data voor de meting van kortetermijneffecten zijn bij kinderen verzameld in september en oktober 2017 (voormeting) en in maart en april 2018 (nameting), waarbij er rekening mee werd gehouden dat er voor elk kind ten minste twintig weken (de duur van een VoorleesExpressseizoen) tussen voor- en nameting zaten. Overigens betekent dat nog niet dat voor alle kinderen het VoorleesExpresstraject al afgerond was (zie Uitvoeringskwaliteit). De data voor de retentiemeting zijn verzameld in mei en juni 2018. De data zijn verzameld door de eerste auteur en door zeven onderzoeksassistenten die door de eerste en tweede auteur zijn getraind in het afnemen van de instrumenten. Om redenen van efficiëntie hebben de afnamen vooral plaatsgevonden op scholen: zo konden op één locatie meerdere kinderen worden getest. Zodra een ouder toestemming had gegeven, is nagegaan welke school het kind bezoekt. Vervolgens hebben de eerste auteur en de onderzoeksassistenten contact met de school gezocht en afspraken voor afnamen ingepland. In drie gevallen hebben de afnamen thuis plaatsgevonden, omdat de scholen waar de kinderen op zaten de tijd die gemist zou worden door de kinderen in verband met de toetsafname te kostbaar vonden. Eénmaal zijn bestaande toetsgegevens overgenomen van een school, omdat de betreffende toets kort daarvoor al door een logopedist was afgenomen.

Alle drie de tests (woordenschat, verhaalbegrip, kaftherkenning) werden in één sessie in een vaste volgorde afgenomen. Wel was, op basis van ervaringen tijdens de voormeting (de kaftherkenningslijst bleek voor kinderen wat inspannender dan de woordenschattoets), de volgorde bij de nameting en retentiemeting anders dan bij de voormeting (voormeting: verhaalbegrip – kaftherkenning – woordenschat; nameting en retentiemeting: verhaalbegrip – woordenschat – kaftherkenning). De sessies duurden gemiddeld veertig minuten (en maximaal zestig minuten). Als de testleiders merkten dat de aandacht van kinderen verslaptte, lasten zij een korte onderbreking in voor een fysieke activiteit (bijvoorbeeld: tien keer in de lucht springen) of om een kort filmpje te kijken. Kinderen hadden gedurende de afname altijd de mogelijkheid om te stoppen. Na afloop van de sessie kregen kinderen een kleine beloning (een stickervel).

De oudervragenlijsten zijn afgenomen door vrijwilligers en stagiaires van de VoorleesExpress, van wie de meesten een instructiebijeenkomst van de eerste en/of tweede auteur hebben bijgewoond. In enkele gevallen zijn vrijwilligers schriftelijk geïnstrueerd over vragenlijstafname en een enkele keer is de vragenlijst afgenomen door een onderzoeksassistent. In de voormeting werd de vragenlijst bij controlegezinnen afgenomen tijdens de intake of tijdens een los huisbezoek door een vrijwilliger of student, bij experimentele gezinnen werd dit tijdens het eerste huisbezoek gedaan. In de nameting werd de vragenlijst bij experimentele gezinnen afgenomen tijdens het laatste huisbezoek en bij de controlegezinnen tijdens het eerste bezoek, aangezien zij inmiddels van de wachtlijst af waren en gingen starten met hun voorleestraject. In de retentiemeting werd de vragenlijst tijdens een apart bezoek afgenomen: aangezien de trajecten al afgelopen waren, kon die afname immers niet meer gekoppeld worden aan een voorleesbezoek. De vragen werden mondeling gesteld en vervolgens ingevuld op de papieren vragenlijst, die per post werd gerecentreerd. Net als aan kinderen werd ook aan ouders verteld dat zij op elk moment met het onderzoek konden stoppen. Als in één gezin meerdere kinderen aan de VoorleesExpress deelnamen, is ervoor gekozen om de vragen te stellen voor het jongste kind in het gezin. Niet-Nederlandstalige ouders konden tijdens de afname mee-lezen met één van de vertalingen van de vragenlijst. Aan het eind van het onderzoek kregen deelnemende ouders een kleine beloning (een cadeaubon van 15 euro).

UITVOERINGSKWALITEIT

Op een aantal manieren hebben we de kwaliteit van uitvoering van de VoorleesExpress in kaart gebracht. Allereerst hebben we bij de verschillende locaties opgevraagd hoeveel van de beoogde 20 huisbezoeken op het moment van de nameting

hadden plaatsgevonden. Dat aantal varieerde bij de nameting van 5 tot 20 bezoeken. Het gemiddeld aantal bezoeken was op dat moment 16.41 ($SD = 3.47$). In 22 gevallen hebben er minder dan 15 bezoeken plaatsgevonden (dat we, in overleg met de VoorleesExpress, namen als een norm voor voldoende implementatie: op dat moment was 75% van het traject afgerond). Redenen hiervoor waren veelal vertraging van het traject vanwege annulering van bezoeken door ouders of vrijwilligers of vanwege een latere startdatum van het voorleestraject, of andere persoonlijke redenen, zoals het stopzetten van het traject door ouders of uitval van vrijwilligers door ziekte. Tijdens de retentiemeting zijn we nagegaan voor hoeveel van de kinderen die ten tijde van de nameting het VoorleesExpresstraject nog niet hadden afgerond alsnog sprake was van een voldoende implementatie, waarbij we de grens opnieuw bij 15 bezoeken hebben gelegd. Dat was voor 78 van de 95 leerlingen het geval: bij 17 van de leerlingen hebben we geconcludeerd dat het VoorleesExpresstraject voortijdig is afgebroken.

Naast registratie van het aantal huisbezoeken hebben we vrijwilligers gevraagd een voorleesdagboekje bij te houden, waarin ze telkens konden aangeven hoe het bezoek verliep (negatief, neutraal of positief), of ze erin zijn geslaagd aan het kind voor te lezen, of ze ook nog andere taalactiviteiten met het kind hebben gedaan en, zo ja, welke, en wat de rol van de ouder was. We hebben in totaal 32 dagboekjes (39% respons) teruggekregen. De resultaten worden gepresenteerd in Tabel 2. Omdat het aantal huisbezoeken varieerde, hebben we de resultaten uitgedrukt in proporties. De eerste proportie staat bijvoorbeeld voor het gemiddelde aandeel bezoeken dat volgens de voorlezer positief verliep (in dit geval dus meer dan driekwart).

TABEL 2 | OBSERVATIES UIT DE VOORLEESDAGBOEKJES ($N = 32$)

		Gemiddelde proportie (SD)
Hoe verliep het bezoek?	Positief	0.77 (0.23)
	Neutraal	0.21 (0.22)
	Negatief	0.02 (0.04)
Werd er voorgelezen?w	Ja	0.95 (0.08)
	Nee	0.05 (0.08)
Werden er andere taalactiviteiten gedaan?	Ja	0.86 (0.15)
	Nee	0.14 (0.15)
Deelname ouder	Ouder zat er niet bij	0.19 (0.25)
	Ouder zat erbij, maar deed niet mee	0.12 (0.12)
	Ouder zat erbij en ouder en voorlezer hebben gesproken	0.23 (0.18)
	Ouder zat erbij en deed mee	0.33 (0.27)
	Ouder zat erbij, deed mee en nam zelf initiatief	0.13 (0.23)

Uit de resultaten in Tabel 2 blijkt dat de bezoeken in de meeste gevallen positief verliepen, dat er vrijwel altijd werd voorgelezen en dat er daarnaast ook zeer regelmatig andere taalactiviteiten werden gedaan. Meestal waren dat ‘taalspelletjes’ ($M = 0.52$, $SD = 0.30$). Andere activiteiten waren samen praten ($M = 0.15$, $SD = 0.11$), knutselen en tekenen ($M = 0.09$, $SD = 0.17$), eigen leesactiviteiten van het kind ($M = 0.07$, $SD = 0.15$), werken met het lees- en doeboek ($M = 0.06$, $SD = 0.15$), rijm, zang of toneel ($M = 0.06$, $SD = 0.09$), bibliotheekbezoek ($M = 0.04$, $SD = 0.03$), werken met zoekboeken ($M = 0.04$, $SD = 0.10$), huiswerk, rekenen of schrijven ($M = 0.03$, $SD = 0.06$), digitale activiteiten ($M = 0.03$, $SD = 0.06$) en eigen leesactiviteiten van ouders ($M = 0.02$, $SD = 0.06$). De mate van deelname van ouders varieerde sterk, hoewel er in de meeste gevallen (ongeveer 70%) sprake was van een actieve betrokkenheid bij het huisbezoek.

ANALYSE

Om Onderzoeksvraag 1 en 3 (over de kortetermijneffecten van de VoorleesExpress) te beantwoorden, hebben we covariantie-analyses (ANCOVA) uitgevoerd. Daarin waren de scores op de nameting (woordenschat, verhaalbegrip, kaftherkenning, oudervragenlijst: intensiteit van voorlezen en betrokkenheid van het kind) de afhankelijke variabelen, conditie (wel/geen VoorleesExpress) was de onafhankelijke variabele en de scores op de voormeting hebben we telkens als covariaat ingevoerd. Omdat er variatie was in het aantal afgelegde huisbezoeken (zie Uitvoeringskwaliteit) hebben we een tweede serie ANCOVA's uitgevoerd, waarin we de controlegroep hebben vergeleken met alleen die experimentele gezinnen waarin ten minste vijftien huisbezoeken zijn afgelegd (als een criterium voor optimale implementatie). Overigens leek die groep wat uitgangspositie betreft vergelijkbaar met de hele VoorleesExpressgroep: op geen van de afhankelijke variabelen waren er significante verschillen tussen de experimentele gezinnen waarin ten minste vijftien huisbezoeken zijn afgelegd en de controlegzinnen. Omdat in de VoorleesExpressgroep meer meisjes zaten dan in de controlegroep hebben we voor woordenschat, verhaalbegrip en kaftherkenning aanvullend ANCOVA's gedraaid met geslacht als een tweede factor, zodat we konden nagaan of gevonden effecten bleven nadat was gecontroleerd voor het effect van geslacht. Ten slotte liet controle van de assumpties van ANCOVA zien dat in één geval – de analyse van het conditie-effect op kaftherkenning voor de steekproef als geheel – de assumptie van heterogeniteit van regressielijnen werd geschonden. In dat geval konden we de ANCOVA niet uitvoeren.

Om Onderzoeksvraag 2 en 4 (over de retentie-effecten) te beantwoorden, hebben we, alleen voor de kinderen en ouders uit de VoorleesExpressgroep,

multilevelanalyses uitgevoerd met meetmoment (voormeting, nameting, retentiemeting) als eerste niveau en kind/ouder als tweede niveau en woordenschat, verhaalbegrip, kaftherkenning, intensiteit van voorlezen en betrokkenheid van het kind bij voorleesactiviteiten als afhankelijke variabelen. Onze verwachting was dat, als het effect van de VoorleesExpress zou afvlakken, de groei tussen de nameting en retentiemeting kleiner zou zijn dan de groei tussen de voormeting en de nameting. Dat zou dan moeten worden weerspiegeld in een zogenaamd kwadratisch effect van meetmoment. Als de groei die tussen voor- en nameting werd geobserveerd niet afvlakte tot aan de retentiemeting, zou er alleen sprake zijn van een lineair effect van meetmoment. We hebben deze analyses zowel uitgevoerd voor alle leerlingen die meegedaan hebben aan de VoorleesExpress als voor de leerlingen die op het moment van de retentiemeting minstens vijftien keer waren voorgelezen.

Om Onderzoeksvraag 5 te beantwoorden, hebben we met behulp van de PROCESS-plugin voor SPSS (Hayes, 2018) mediatieanalyses uitgevoerd met woordenschat (nameting) dan wel verhaalbegrip (nameting) als afhankelijke variabelen. In beide gevallen was conditie (wel/geen VoorleesExpress) de onafhankelijke variabele, waren kaftherkenning (nameting) en intensiteit van voorlezen (nameting) de mediators, en hebben we de voormeting van woordenschat respectievelijk verhaalbegrip als covariaat opgenomen. We hebben deze mediatieanalyses alleen uitgevoerd voor de leerlingen die bij nameting minstens vijftien keer waren voorgelezen.

Om Onderzoeksvraag 6 te beantwoorden, zijn de transcripten van de uitgevoerde interviews geanalyseerd met behulp van Atlas.ti, een programma voor kwalitatieve dataverwerking. De analyse gebeurde in fasen. In een eerste fase heeft de eerste auteur zes interviews gecodeerd, gebruikmakend van de Grounded Theory-procedure. Dat resulteerde in een aantal hoofd- en subcodes, die zijn besproken door de eerste en tweede auteur en, indien nodig, aangepast. Daarna heeft de eerste auteur vijf nieuwe interviews gecodeerd, die vervolgens ook door de tweede auteur zijn gecodeerd. De gemiddelde interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor deze vijf interviews was Cohens $\kappa = 0.83$ (per interview variërend tussen de 0.68 en de 0.97) en dus voldoende om te concluderen dat de coderingen van de eerste auteur betrouwbaar waren. De eerste auteur heeft daarna de resterende interviews gecodeerd.

RESULTATEN

BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN

Tabel 3 laat de gemiddelden en standaarddeviaties zien op de woordenschat- en verhaalbegripstaak, de kaftherkenningslijst en de twee maten die uit de ouder vragenlijst naar voren kwamen: voorleesintensiteit en betrokkenheid van het kind (voor-, na- en retentiemeting). In de tabel hebben we verder een uitsplitsing gemaakt tussen de vergelijking op basis van de hele steekproef en de vergelijking van de controlegroep met die kinderen/gezinnen waarin ten minste vijftien keer is voorgelezen.

De tabel laat een aantal dingen zien. Allereerst hebben we de scores van de leerlingen op de taken uit de TAK vergeleken met de normscores uit de toetshandleiding (Verhoeven & Vermeer, 2001). Uit one-sample t-tests bleek dat de steekproef als geheel op de voormeting van woordenschat scoorde op het niveau van de laagst presterende normgroep aan het einde van groep 2, namelijk de leerlingen uit mediterrane landen² ($t[174] = 0.67, p = .502$). Op de voormeting van verhaalbegrip scoorden de leerlingen uit de steekproef op het niveau van mediterrane leerlingen aan het begin van groep 2 ($t[175] = 0.76, p = .451$). Aangezien de meeste leerlingen in de steekproef in groep 2 en 3 zitten, kunnen we dus concluderen dat de steekproef op of onder het gemiddelde van de laagst presterende normgroep scoort. Verder zien we dat ouders met name op de vragen over betrokkenheid van het kind, zowel bij de voor- als de nameting, relatief positief hebben geantwoord (0.68 en 0.75 bij een maximum van 1). Voor de effectmeting is echter vooral belangrijk te constateren dat bij de voormeting op geen van de variabelen statistisch significante verschillen waren tussen de VoorleesExpress- en controlegroep. Die constatering ondersteunt de conclusie dat de twee groepen bij de start van het onderzoek vergelijkbaar waren.

2 Waaronder traditionele migratielanden als Turkije en Marokko.

TABEL 3 | BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN: GEMIDDELDEN EN STANDAARDEVIATIES OP DE EFFECTMATEN BIJ VOOR- EN NAMETING

	Hele steekproef			Minstens 15 keer voorgelezen		
	VoorleesExpress	Controle	Totaal	VoorleesExpress	Controle	Totaal
<i>Voormeting</i>						
	<i>n</i> = 94/95	<i>n</i> = 80/81	<i>N</i> = 174-176	<i>n</i> = 71	<i>n</i> = 80/81	<i>N</i> = 151/152
Woordenschat	40.03 (20.38)	38.37 (22.04)	39.27 (21.11)	43.38 (19.12)	38.37 (22.04)	40.73 (20.80)
Verhaalbegrip	8.27 (5.19)	9.03 (6.07)	8.62 (5.61)	8.94 (5.22)	9.03 (6.07)	8.99 (5.67)
Kaftherkenning	0.09 (0.17)	0.10 (0.18)	0.09 (0.17)	0.12 (0.17)	0.10 (0.18)	0.11 (0.18)
	<i>n</i> = 72/73	<i>n</i> = 52/54	124/127	<i>n</i> = 53/54	<i>n</i> = 52/53	<i>N</i> = 105/108
Voorleesintensiteit	0.56 (0.23)	0.54 (0.22)	0.56 (0.22)	0.56 (0.24)	0.54 (0.22)	0.55 (0.23)
Betrokkenheid kind	0.69 (0.22)	0.68 (0.20)	0.68 (0.21)	0.70 (0.22)	0.68 (0.20)	0.69 (0.21)
<i>Nameting</i>						
	<i>n</i> = 95	<i>n</i> = 81	<i>N</i> = 176	<i>n</i> = 71	<i>n</i> = 81	<i>N</i> = 152
Woordenschat	48.13 (19.42)	45.17 (21.61)	46.77 (20.45)	51.38 (18.70)	45.17 (21.61)	48.07 (20.47)
Verhaalbegrip	11.17 (5.63)	10.38 (5.76)	10.81 (5.69)	12.13 (5.37)	10.38 (5.76)	11.20 (5.63)
Kaftherkenning	0.20 (0.20)	0.16 (0.19)	0.18 (0.20)	0.23 (0.20)	0.16 (0.19)	0.19 (0.20)
	<i>n</i> = 66	<i>n</i> = 51/53	<i>N</i> = 117/119	<i>n</i> = 48	<i>n</i> = 51/53	<i>N</i> = 99/101
Voorleesintensiteit	0.65 (0.20)	0.59 (0.19)	0.63 (0.20)	0.67 (0.19)	0.59 (0.19)	0.63 (0.19)
Betrokkenheid kind	0.76 (0.18)	0.73 (0.19)	0.75 (0.18)	0.77 (0.18)	0.73 (0.19)	0.75 (0.19)
<i>Retentiemeting</i>						
	<i>n</i> = 95			<i>n</i> = 87		
Woordenschat	52.34 (17.85)	-	-	53.07 (17.53)	-	-
Verhaalbegrip	12.01 (4.97)	-	-	12.26 (4.85)	-	-
Kaftherkenning	0.22 (0.21)	-	-	0.23 (0.21)	-	-
	<i>n</i> = 45/47			<i>n</i> = 40/41		
Voorleesintensiteit	0.66 (0.19)	-	-	0.66 (0.19)	-	-
Betrokkenheid kind	0.76 (0.18)	-	-	0.78 (0.17)	-	-

ONDERZOEKSVRAAG 1

Om Onderzoeksvraag 1 te beantwoorden, hebben we twee ANCOVA's uitgevoerd met respectievelijk woordenschat (nameting) en verhaalbegrip (nameting) als afhankelijke variabele, conditie (wel/geen VoorleesExpress) als onafhankelijke variabele en respectievelijk woordenschat (voormeting) en verhaalbegrip (voormeting) als covariaat. Tabel 4 laat de geschatte gemiddelden en standaardfouten op de afhankelijke variabelen zien na correctie voor de voormeting. Bij elke afhankelijke variabele presenteren we twee paren gemiddelden: het eerste paar heeft betrekking op de steekproef als geheel, het tweede heeft betrekking op de vergelijking tussen de controlegroep en de kinderen die ten minste vijftien keer door een voorlezer zijn bezocht.

TABEL 4 | GESCHATTE GEMIDDELDEN EN STANDAARDFOUTEN VAN DE VOORLEESEXPRESS- EN CONTROLEGROEP OP WOORDENSCHAT EN VERHAALBEGRIP

		VoorleesExpress	Controle
Woordenschat	Hele steekproef	47.47 (0.93)	46.18 (1.01)
	>= 15 keer voorgelezen	49.05 (1.07)	47.47 (1.01)
Verhaalbegrip	Hele steekproef	11.47 (0.32)	10.04 (0.35)
	>= 15 keer voorgelezen	12.17 (0.37)	10.35 (0.35)

Uit de ANCOVA's blijkt dat deelname aan de VoorleesExpress *geen* effect heeft op de woordenschat van kinderen ($F[1, 172] = 0.88, p = .350$), ook niet wanneer de voorlezer minstens vijftien keer op huisbezoek is geweest ($F[1, 148] = 1.14, p = .288$). Deelname heeft echter *wel* een klein, statistisch significant positief effect op het verhaalbegrip van kinderen ($F[1, 173] = 8.99, p = .003$, partial $\eta^2 = 0.05$). Het effect op verhaalbegrip is ook significant als er ten minste vijftien keer is voorgelezen ($F[1, 149] = 12.59, p = .001$). Er is dan sprake van een middelgroot effect (partial $\eta^2 = 0.08$).

Zoals bleek in de Methode waren de VoorleesExpress- en controlegroep vergelijkbaar op alle achtergrondkenmerken (leeftijd, verdeling van leerjaren, geboorteland ouders, opleidingsniveau ouders) behalve één: in de VoorleesExpressgroep zitten naar verhouding meer meisjes. Hoewel dat verschil niet leidde tot een andere uitgangspositie (er waren immers geen significante verschillen in woordenschat en verhaalbegrip tussen de beide condities bij voormeting), hebben we alsnog aanvullende ANCOVA's uitgevoerd waarin we 'geslacht' als een extra onafhankelijke variabele opnamen. Die analyses leidden niet tot andere resultaten: ook in deze analyses vonden we geen effect op woordenschat, maar wel op verhaalbegrip.

ONDERZOEKSVRAAG 2

Om Onderzoeksvraag 2 te beantwoorden, hebben we twee series multilevel-regressieanalyses uitgevoerd: één met woordenschat en één met verhaalbegrip als afhankelijke variabele. Bovendien hebben we die analyses apart uitgevoerd voor de hele groep VoorleesExpressleerlingen en de leerlingen die ten minste vijftien keer zijn voorgelezen. Omdat er ook sprake was van random variantie op leerlingniveau, zijn de analyses uitgevoerd met twee niveaus: meetmoment (Niveau 1) en leerling (Niveau 2). Telkens is eerst het model met het lineaire effect van tijd (Model 1) vergeleken met het lege model (Model 0), waarna het model met het kwadratische effect van tijd (Model 2) is vergeleken met Model 1. De uitkomsten van deze analyses zijn weergegeven in Tabel 5 tot en met 8.

TABEL 5 | RESULTATEN VAN DE MULTILEVELANALYSES VOOR WOORDENSCHAT (ALLE VOORLEESEXPRESSLEERLINGEN)

Parameter	Model 0	Model 1	Model 2
Fixed effecten			
Intercept	46.83 (1.88)	46.83 (1.88)	47.26 (1.98)
Tijd (lineair)		0.34 (0.03)***	0.33 (0.03)***
Tijd (kwadratisch)			0.00 (0.00)
Random effecten			
Niveau 2 (leerling)	305.38 (48.62)	318.65 (48.61)	318.62 (48.59)
Niveau 1 (meetmoment)	87.17 (8.94)	48.45 (4.97)	48.34 (4.96)
Modelpassing			
-2 Log Likelihood	2314.24	2202.76	2202.31
Vershil		111.48***	0.45
<i>Df</i>		1	1

*** $p < .001$

TABEL 6 | RESULTATEN VAN DE MULTILEVELANALYSES VOOR WOORDENSCHAT (ALLEEN VOORLEESEXPRESSLEERLINGEN DIE TEN MINSTE VIJFTIEN KEER ZIJN VOORGELEZEN)

Parameter	Model 0	Model 1	Model 2
Fixed effecten			
Intercept	47.71 (1.89)	47.71 (1.89)	48.30 (2.01)
Tijd (lineair)		0.33 (0.03)***	0.32 (0.03)***
Tijd (kwadratisch)			0.00 (0.00)
Random effecten			
Niveau 2 (leerling)	280.75 (47.15)	293.54 (47.11)	293.59 (47.10)
Niveau 1 (meetmoment)	88.51 (9.49)	50.79 (5.45)	50.57 (5.42)
Modelpassing			
-2 Log Likelihood	2115.48	2018.88	2018.13
Vershil		96.60***	0.75
<i>Df</i>		1	1

*** $p < .001$

TABEL 7 | RESULTATEN VAN DE MULTILEVELANALYSES VOOR VERHAALBEGRIIP
(ALLE VOORLEESEXPRESSLEERLINGEN)

Parameter	Model 0	Model 1	Model 2
Fixed effecten			
Intercept	10.48 (0.51)	10.48 (0.51)	10.92 (0.55)
Tijd (lineair)		0.10 (0.01)***	0.10 (0.01)***
Tijd (kwadratisch)			-0.002 (0.001)*
Random effecten			
Niveau 2 (leerling)	21.29 (3.53)	22.67 (3.54)	22.65 (3.53)
Niveau 1 (meetmoment)	8.79 (0.90)	5.05 (0.52)	4.94 (0.51)
Modelpassing			
-2 Log Likelihood	1628.92	1524.22	1519.58
Verschil		104.70***	4.64*
<i>Df</i>		1	1

*** $p < .001$; * $p < .05$

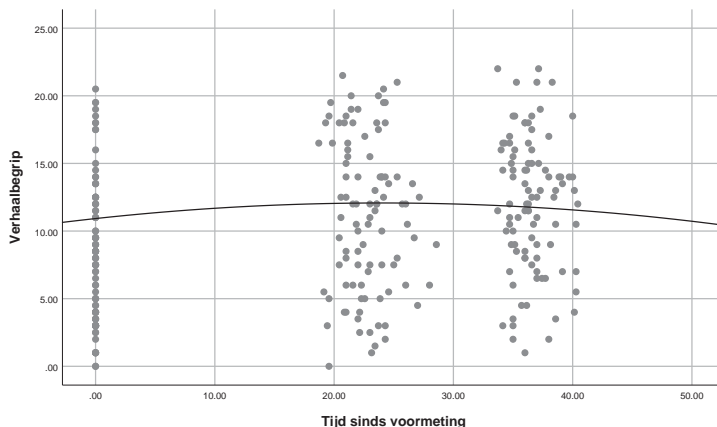
TABEL 8 | RESULTATEN VAN DE MULTILEVELANALYSES VOOR VERHAALBEGRIIP
(ALLEEN VOORLEESEXPRESSLEERLINGEN DIE TEN MINSTE VIJFTIEN KEER ZIJN VOORGELEZEN)

Parameter	Model 0	Model 1	Model 2
Fixed effecten			
Intercept	10.73 (0.52)	10.73 (0.52)	11.27 (0.56)
Tijd (lineair)		0.11 (0.01)***	0.10 (0.01)***
Tijd (kwadratisch)			-0.002 (0.001)*
Random effecten			
Niveau 2 (leerling)	20.27 (3.55)	21.75 (3.56)	21.74 (3.54)
Niveau 1 (meetmoment)	9.04 (0.97)	5.02 (0.54)	4.84 (0.52)
Modelpassing			
-2 Log Likelihood	1493.24	1391.21	1384.70
Verschil		102.03***	6.51*
<i>Df</i>		1	1

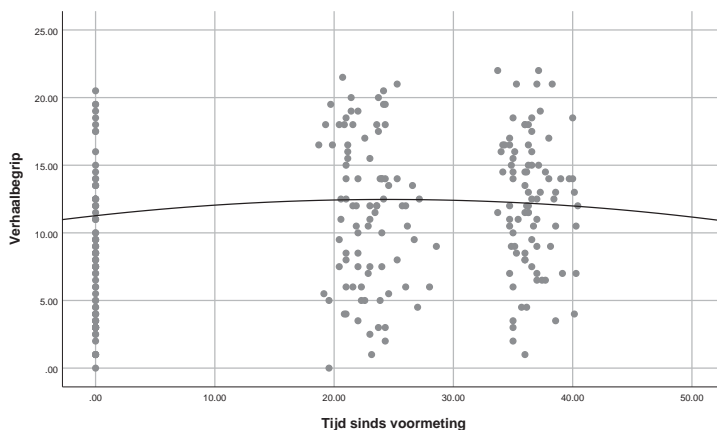
*** $p < .001$; * $p < .05$

De resultaten laten een interessant patroon zien. Allereerst is er voor woordenschat – de variabele waarop geen sprake was van een effect van VoorleesExpress – uitsluitend sprake van lineaire groei: de groei gaat in een rechte lijn van voor- naar retentiemeting. Immers, alleen Model 1 (het model met het lineaire effect van tijd) leidt tot een significante verbetering in modelpassing; Model 2 (het model waarin ook het kwadratische effect is opgenomen) doet dat niet. Voor verhaalbegrip – de variabele waarop wel een VoorleesExpresseffect was – is er behalve van een lineair effect (verhaalbegrip gaat tussen voor- en retentiemeting vooruit), ook sprake van een kwadratisch effect van tijd. De passing van Model 2 is namelijk significant beter

dan die van Model 1. Dit geldt zowel voor de hele groep VoorleesExpressleerlingen als voor de leerlingen die ten minste vijftien keer zijn voorgelezen. De aard van de kwadratische effecten wordt geïllustreerd in Figuur 1 en 2. Die figuren laten zien dat groei in verhaalbegrip tussen de na- en retentiemeting afzwakt. Overigens lijkt het alsof leerlingen (helemaal rechts in de grafiek) weer op het oorspronkelijke niveau van verhaalbegrip terugkomen, maar dat kunnen we niet met zekerheid zeggen: het gaat hier om geëxtrapoleerde scores.



FIGUUR 1 | INTERPRETATIE VAN HET KWADRATISCH EFFECT OP VERHAALBEGRIP (ALLE VOORLEESEXPRESSLEERLINGEN)



FIGUUR 2 | INTERPRETATIE VAN HET KWADRATISCH EFFECT OP VERHAALBEGRIP (ALLEEN VOORLEESEXPRESSLEERLINGEN DIE TEN MINSTE VIJFTIEN KEER ZIJN VOORGELEZEN)

ONDERZOEKSVRAAG 3

Om Onderzoeksvraag 3 te beantwoorden, hebben we drie ANCOVA's uitgevoerd. De eerste analyse had betrekking op de leerlinggegevens en bestond uit een ANCOVA met kaftherkenning (nameting) als afhankelijke variabele, conditie (wel/geen VoorleesExpress) als onafhankelijke variabele en kaftherkenning (voormeting) als covariaat. Zoals toegelicht in het methodehoofdstuk konden we deze analyse niet uitvoeren voor de hele steekproef (omdat de assumptie van homogeniteit van regressielijnen was geschonden), maar wel voor de vergelijking tussen de controlegroep en de kinderen die ten minste vijftien keer door een voorlezer zijn bezocht. De tweede en derde analyse hadden betrekking op gegevens over het gezin, dat wil zeggen, op de twee variabelen die we hebben geconstrueerd op basis van de gegevens uit de oudervragenlijst: 'intensiteit van voorlezen' en 'betrokkenheid van het kind'. In beide analyses werd de afhankelijke variabele gevormd door de nameting-scores en de covariaat door de voormetingscores; conditie was de onafhankelijke variabele. Deze analyses konden we zowel uitvoeren voor de hele steekproef als voor de gezinnen die ten minste vijftien keer een huisbezoek hebben gekregen. Tabel 9 laat de geschatte gemiddelden en standaardfouten op de afhankelijke variabelen zien na correctie voor de voormeting.

TABEL 9 | GESCHATTE GEMIDDELDEN EN STANDAARDFOUTEN VAN DE VOORLEES EXPRESS- EN CONTROLEGROEP OP KAF THERKENNING, INTENSITEIT VAN VOORLEZEN EN BETROKKENHEID VAN HET KIND

		VoorleesExpress	Controle
Kaftherkenning	>= 15 keer voorgelezen	0.23 (0.02)	0.16 (0.02)
Thuisondersteuning	<i>Intensiteit voorlezen</i>		
	Hele steekproef	0.65 (0.02)	0.59 (0.03)
	>= 15 keer voorgelezen	0.67 (0.02)	0.59 (0.02)
	<i>Betrokkenheid kind</i>		
	Hele steekproef	0.76 (0.02)	0.74 (0.02)
	>= 15 keer voorgelezen	0.78 (0.02)	0.75 (0.02)

De ANCOVA's laten zien dat er, als leerlingen ten minste vijftien keer zijn voorgelezen, sprake is van een klein, significant positief effect op kaftherkenning en een middelgroot, significant positief effect op de intensiteit van voorlezen door ouder en kind (respectievelijk $F[1, 148] = 5.22, p = .024$, partial $\eta^2 = 0.03$ en $F[1, 91] = 5.28, p = .024$, partial $\eta^2 = 0.06$). De overige effecten zijn niet significant (intensiteit voorlezen, hele steekproef: $F[1, 107] = 2.58, p = .111$; betrokkenheid kind, hele steekproef: $F[1, 103] = 0.35, p = .557$; betrokkenheid kind, ten minste vijftien keer voorgelezen: $F[1, 87] = 0.91, p = .342$).

ONDERZOEKSVRAAG 4

Om Onderzoeksvraag 4 te beantwoorden, hebben we, net als bij Onderzoeksvraag 2, multilevelanalyses uitgevoerd: één serie analyses met kaftherkenning als afhankelijke variabele en twee series met de beide thuisondersteuningsvariabelen als afhankelijke variabelen. Opnieuw hebben we die analyses apart uitgevoerd voor de hele groep VoorleesExpressleerlingen/-ouders en voor de leerlingen/ouders die minimaal vijftien keer zijn bezocht. Omdat er ook sprake was van random variantie op leerling-/ouderniveau, zijn de analyses uitgevoerd met twee niveaus: meetmoment (Niveau 1) en leerling/ouder (Niveau 2). Telkens zijn drie modellen vergeleken: een leeg model (Model 0), een model met het lineaire effect van tijd (Model 1) en een model met het kwadratische effect van tijd (Model 2). De resultaten van deze analyses, weergegeven in Tabel 10 tot en met 15, laten zien dat er in alle gevallen sprake is van een lineair, maar niet van een kwadratisch effect: telkens levert Model 1 (het model met het lineaire effect) een significante verbetering in passing, maar Model 2 (het model waarin het kwadratische effect is toegevoegd) niet. Met andere woorden, op alle variabelen is er, zowel voor de hele groep VoorleesExpressleerlingen/-ouders als voor de groep die minstens vijftien keer is bezocht, sprake van groei en die groei verloopt in een rechte lijn. Dat betekent dus dat ook in de gevallen waarin er een effect was van VoorleesExpressdeelname – kaftherkenning en intensiteit van voorlezen bij leerlingen die ten minste vijftien keer zijn voorgelezen – de stijgende lijn zich na VoorleesExpressdeelname doorzet.

TABEL 10 | RESULTATEN VAN DE MULTILEVELANALYSES VOOR KAFATHERKENNING
(ALLE VOORLEESEXPRESSLEERLINGEN)

Parameter	Model 0	Model 1	Model 2
Fixed effecten			
Intercept	16.91 (1.63)	16.87 (1.63)	18.60 (2.02)
Tijd (lineair)		0.39 (0.05)***	0.36 (0.06)***
Tijd (kwadratisch)			-0.01 (0.01)
Random effecten			
Niveau 2 (leerling)	176.35 (37.32)	194.71 (37.10)	195.29 (37.08)
Niveau 1 (meetmoment)	223.56 (22.95)	171.99 (17.68)	170.09 (17.49)
Modelpassing			
-2 Log Likelihood	2457.35	2408.20	2406.08
Verschil		49.15***	2.12
<i>Df</i>		1	1

*** $p < .001$

TABEL 11 | RESULTATEN VAN DE MULTILEVELANALYSES VOOR KAFHERKENNING
(ALLEEN VOORLEESEXPRESSLEERLINGEN DIE TEN MINSTE VIJFTIEN KEER ZIJN VOORGELEZEN)

Parameter	Model 0	Model 1	Model 2
Fixed effecten			
Intercept	17.56 (1.72)	17.56 (1.72)	19.19 (2.13)
Tijd (lineair)		0.38 (0.05)***	0.35 (0.06)***
Tijd (kwadratisch)			-0.007 (0.005)
Random effecten			
Niveau 2 (leerling)	181.86 (39.68)	199.59 (39.48)	199.78 (39.41)
Niveau 1 (meetmoment)	223.43 (23.95)	172.75 (18.52)	171.19 (18.36)
Modelpassing			
-2 Log Likelihood	2259.99	2215.52	2213.82
Vershil		44.47***	1.70
<i>Df</i>		1	1

*** $p < .001$

TABEL 12 | RESULTATEN VAN DE MULTILEVELANALYSES VOOR INTENSITEIT VOORLEZEN
(ALLE VOORLEESEXPRESSOUDERS)

Parameter	Model 0	Model 1	Model 2
Fixed effecten			
Intercept	61.67 (2.55)	61.67 (2.55)	63.42 (3.47)
Tijd (lineair)		0.28 (0.10)**	0.24 (0.11)*
Tijd (kwadratisch)			-0.01 (0.01)
Random effecten			
Niveau 2 (ouder)	145.56 (57.97)	154.18 (57.60)	154.82 (57.58)
Niveau 1 (meetmoment)	283.88 (46.67)	258.01 (42.42)	256.10 (42.10)
Modelpassing			
-2 Log Likelihood	976.46	969.39	968.84
Vershil		7.07**	0.55
<i>Df</i>		1	1

** $p < .01$; * $p < .05$

TABEL 13 | RESULTATEN VAN DE MULTILEVELANALYSES VOOR INTENSITEIT VOORLEZEN
(ALLEEN VOORLEESEXPRESSOUDERS DIE TEN MINSTE VIJFTIEN KEER ZIJN BEZOCHT)

Parameter	Model 0	Model 1	Model 2
Fixed effecten			
Intercept	62.33 (2.68)	62.33 (2.68)	65.18 (3.68)
Tijd (lineair)		0.29 (0.11)**	0.24 (0.12)*
Tijd (kwadratisch)			-0.01 (0.01)
Random effecten			
Niveau 2 (ouder)	138.69 (60.96)	148.47 (60.50)	150.17 (60.42)
Niveau 1 (meetmoment)	296.54 (51.62)	267.18 (46.51)	262.10 (45.63)
Modelpassing			
-2 Log Likelihood	873.41	866.53	865.26
Vershil		6.88**	1.27
<i>Df</i>		1	1

** $p < .01$; * $p < .05$

TABEL 14 | RESULTATEN VAN DE MULTILEVELANALYSES VOOR BETROKKENHEID KIND
(ALLE VOORLEESEXPRESSOUDERS)

Parameter	Model 0	Model 1	Model 2
Fixed effecten			
Intercept	74.54 (2.61)	74.54 (2.61)	77.00 (3.39)
Tijd (lineair)		0.26 (0.09)**	0.21 (0.10)*
Tijd (kwadratisch)			-0.01 (0.01)
Random effecten			
Niveau 2 (ouder)	165.68 (59.24)	173.47 (58.96)	174.74 (58.92)
Niveau 1 (meetmoment)	237.91 (39.65)	214.54 (35.76)	210.75 (35.12)
Modelpassing			
-2 Log Likelihood	938.06	930.62	929.33
Vershil		7.44**	1.29
<i>Df</i>		1	1

** $p < .01$; * $p < .05$

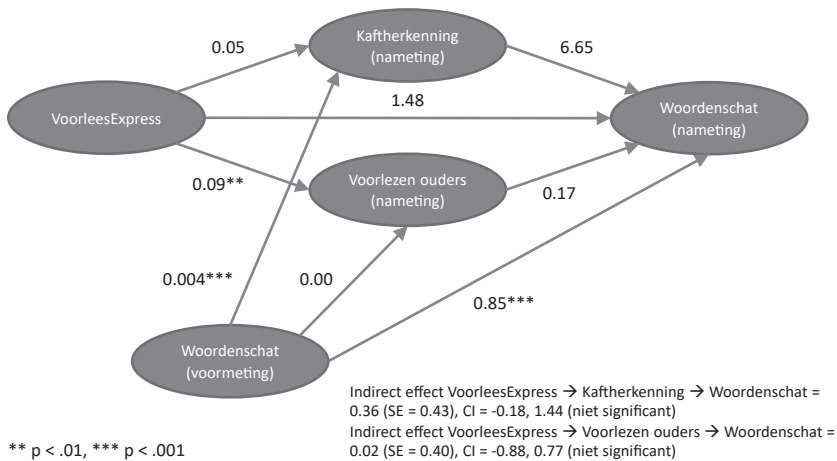
TABEL 15 | RESULTATEN VAN DE MULTILEVELANALYSES VOOR BETROKKENHEID KIND
(ALLEEN VOORLEESEXPRESSOUDERS DIE TEN MINSTE VIJFTIEN KEER ZIJN BEZOCHT)

Parameter	Model 0	Model 1	Model 2
Fixed effecten			
Intercept	76.04 (2.57)	76.04 (2.57)	79.21 (3.33)
Tijd (lineair)		0.26 (0.09)**	0.20 (0.10)*
Tijd (kwadratisch)			-0.01 (0.01)
Random effecten			
Niveau 2 (ouder)	140.70 (54.09)	148.46 (53.79)	150.55 (53.72)
Niveau 1 (meetmoment)	209.78 (37.08)	186.50 (32.97)	180.21 (31.86)
Modelpassing			
-2 Log Likelihood	820.94	813.41	811.22
Vershil		7.53**	2.19
<i>Df</i>		1	1

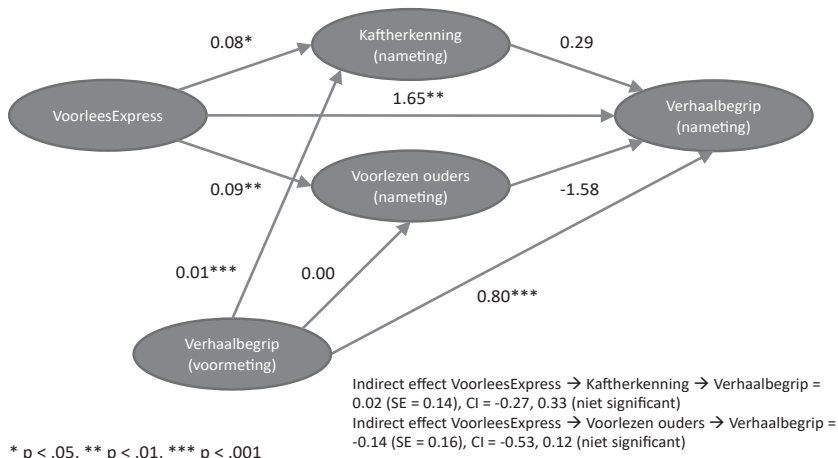
** $p < .01$; * $p < .05$

ONDERZOEKSVRAAG 5

Om Onderzoeksvraag 5 te beantwoorden, hebben we met behulp van de PROCESS-module in SPSS (Hayes, 2018) twee mediatie-analyses uitgevoerd: één met woordenschat (nameting) als afhankelijke variabele en één met verhaalbegrip (nameting) als afhankelijke variabele. In beide gevallen was conditie de onafhankelijke variabele, waren kaftherkenning (nameting) en intensiteit van voorlezen (nameting) de mediators, en hebben we de voormeting van woordenschat respectievelijk verhaalbegrip als covariaat opgenomen. De uitkomsten van deze mediatie-analyses zijn weergegeven in Figuur 3 en 4.



FIGUUR 3 | RESULTATEN VAN DE MEDIATIE-ANALYSE MET WOORDENSCHAT (NAMETING) ALS AFHANKELIJKE VARIABELE, CONDITIE (WEL/GEEN VOORLEESEXPRESS) ALS ONAFHANKELIJKE VARIABELE, KAFHTHERKENNING (NAMETING) EN INTENSITEIT VAN VOORLEZEN (NAMETING) ALS MEDIATOREN, EN WOORDENSCHAT (VOORMETING) ALS COVARIAT



FIGUUR 4 | RESULTATEN VAN DE MEDIATIE-ANALYSE MET VERHAALBEGRIP (NAMETING) ALS AFHANKELIJKE VARIABLE, CONDITIE (WEL/GEEN VOORLEESEXPRESS) ALS ONAFHANKELIJKE VARIABLE, KAFHTHERKENNING (NAMETING) EN INTENSITEIT VAN VOORLEZEN (NAMETING) ALS MEDIATOREN, EN VERHAALBEGRIP (VOORMETING) ALS COVARIAAT

Beide figuren laten allereerst (vrijwel) dezelfde resultaten zien als die uit de eerder beschreven ANCOVA's naar voren kwamen: significante (directe) effecten van VoorleesExpressdeelname op kaftherkenning,³¹ voorlezen door ouders en verhaalbegrip, maar geen direct effect op woordenschat. Verder laten de figuren zien dat kaftherkenning noch voorlezen door ouders directe effecten hebben op woordenschat en verhaalbegrip. Ten slotte vonden we wel effecten van respectievelijk woordenschat en verhaalbegrip bij voormeting op kaftherkenning (nameting), maar niet op voorlezen door ouders (nameting). De belangrijkste conclusie uit beide figuren is echter dat er, noch voor woordenschat noch voor verhaalbegrip, sprake is van mediatie-effecten via positieve effecten van VoorleesExpress op de thuisomgeving: we vinden geen evidentie voor de veronderstelling dat positieve effecten van VoorleesExpressdeelname op de taalvaardigheid van kinderen lopen via een verhoogd boekenaanbod en via (gerapporteerde) intensiteit van voorlezen door ouders.

3 Overigens ontbrak bij de mediatie-analyse met woordenschat een direct effect van VoorleesExpressdeelname op kaftherkenning. Mogelijk heeft dit te maken met het gegeven dat de steekproef in de mediatie-analyse met woordenschat net iets anders van samenstelling was dan die in de mediatie-analyse met verhaalbegrip in combinatie met het feit dat in de mediatie-analyses de variabelen samen zijn geanalyseerd, wat de power om effecten te vinden heeft beperkt (nota bene: het effect op kaftherkenning was blijkens de ANCOVA klein).

ONDERZOEKSVRAAG 6

Om de ervaringen van ouders met VoorleesExpressdeelname na te gaan, hebben we bij een selectie van 23 ouders interviews afgenomen. Centraal in deze interviews stonden vragen die te maken hadden met de betrokkenheid van de ouder tijdens het huisbezoek, het contact tussen ouder en voorlezer, het lees- en doeboek, de ervaren veranderingen tijdens en na deelname aan de VoorleesExpress, gepercipieerde leerzame elementen voor zowel het kind als ouder, de algehele mening over de VoorleesExpress en mogelijke verbeterpunten. Omdat het hier om een kwalitatief onderzoek gaat, presenteren we hier overigens bewust geen kwantitatieve gegevens: vanwege de kwalitatieve benadering kunnen we alleen een indruk geven van de (eventuele) variatie in uitvoering.

DE BETROKKENHEID VAN OUDER(S) EN ANDERE GEZINSLEDEN TIJDENS HET VOORLEESTRAJECT

Allereerst werd ouders gevraagd naar hun betrokkenheid bij de huisbezoeken. We waren met name geïnteresseerd in de omvang van de betrokkenheid (zitten ouders erbij als de voorlezer activiteiten met het kind doet?), de betrokkenheid van andere gezinsleden en de aard van die betrokkenheid (doen ouders actief mee aan die activiteiten?). De omvang van de betrokkenheid kende verschillende gradaties. Zo waren er ouders die niet bij de activiteiten van voorlezer en kind zaten en dus ook niet aan die activiteiten meededen. Ook waren er ouders die een gedeelte van de tijd bij de voorlezer en het kind zaten (door bijvoorbeeld pas halverwege de sessie deel te nemen) en een gedeelte van de tijd ongerelateerde activiteiten deden, zoals koken of de afwas. Soms splitsten de voorlezer en de ouder: als er meerdere jonge kinderen in het gezin waren, deed de voorlezer een activiteit met het ene kind, terwijl de ouder een activiteit met een ander kind deed. Ten slotte waren er ouders die de hele tijd bij het kind en de voorlezer zaten en met alle activiteiten meededen. In de interviews werd zo nu en dan ook de betrokkenheid van andere gezinsleden genoemd: soms die van de andere ouder of verzorger, soms een oma.

Behalve over de omvang van de betrokkenheid, spraken we met ouders ook over de aard van hun betrokkenheid. Sommige ouders namen deel aan de voorleesactiviteit, sommige ouders noemden specifiek dat zij tijdens de deelname ook interactie hadden met hun kind over de activiteit, en sommige ouders lazen tijdens de voorleessessie ook zelfstandig voor aan hun kind (en aan de voorlezer). Hieronder staat een citaat waarin een vader vertelt over de interactie die hij had met zijn zoon aan het eind van de voorleesactiviteit:

Interviewer: Als u bij de voorlezer en uw kind ging zitten, deed u dan ook mee aan de activiteiten?

Vader: Uhhuh.

Interviewer: Alleen aan het einde een spelletje of was het ook bij het voorlezen?

Vader: Ja, juist, ik ging er aan het einde bij zitten want dan kon ik vraagjes stellen. Van 'Wat heb je net gelezen?', 'Hoe is het gegaan?', 'Geef me een kleine samenvatting.' Dan vraag ik het wel op een andere manier natuurlijk. En 'Wat heb je gehoord?' en dat soort dingen. En ik heb ook af en toe meegekeken, van 'hoe deed zij het nou?', om dat ook over te kunnen nemen.

Behalve aan voorlezen deden ouders ook mee aan andersoortige activiteiten die door de voorlezer werden ingezet, zoals spelletjes, of voerden ze zulke activiteiten zelfstandig met hun kind uit. Weer andere ouders namen niet actief deel, maar kozen ervoor de voorlezer en het kind alleen maar te observeren. Variatie was er ook in de mate waarin ouders gesprekjes aangingen met de voorlezer: sommige ouders deden dat wel en spraken bijvoorbeeld elke sessie met de voorlezer of zo nu en dan, en andere ouders gaven aan dat zij voor, tijdens of na de voorleesactiviteit niet echt spraken met de voorlezer.

HET CONTACT TUSSEN DE OUDER(S) EN DE VOORLEZER

Ouders spraken met voorlezers over verschillende onderwerpen. Logischerwijs spraken ouder en voorlezers geregeld over de actuele voorleessessie of de algemene voortgang van het voorleestraject, of maakten ze praktische afspraken (op welke dag en tijd is het volgende bezoek?). Ook vroegen voorlezers ouders naar de activiteiten die ze tussen de huisbezoeken met hun kinderen uitvoerden, zoals voorlezen of (taal)spelletjes doen. Soms gingen ouder en voorlezer ook in gesprek over de voortgang van het kind op school, over opvoedingsvraagstukken en over het welzijn van de ouder(s) of het gezin (bijvoorbeeld over hoe het ging op het werk van de moeder). Ten slotte werd er ook gesproken over de (boek)interesses van het kind (als de voorlezer of de ouder bijvoorbeeld merkte dat het kind in meer soorten boeken dan alleen prinsessenboeken geïnteresseerd was dan bij de start van het traject). Hieronder volgt een citaat van een moeder waarin duidelijk wordt welke onderwerpen voorbij kunnen komen tijdens de gesprekjes met de voorlezer:

Interviewer: Had u regelmatig gesprekjes met de voorlezer?

Moeder: Ja, aan het einde, als we af gingen sluiten, dan gingen we altijd even evalueren.

Interviewer: Zo ja, waar praatte u dan zoal over?

Moeder: Vooral over ons, wat wij konden verbeteren zeg maar. En of we naar de bibliotheek waren geweest en wat er op school... ja, een beetje van alles wel.

Ook vroegen we de ouders hun contact met de voorlezer te evalueren. Positieve evaluaties kwamen voort uit het gevoel dat er een goede aansluiting of band was tussen de voorlezer en het gezin of het kind, en de ervaring dat de voorlezer het gezin of het kind steun gaf (bijvoorbeeld als ouders te maken hadden met heftige privéomstandigheden). Het onderstaande citaat geeft een illustratie van de ervaren ondersteuning:

Interviewer: Wat vond u van het contact met de voorlezer?

Moeder: Goed.

Interviewer: Waarom vond u dat?

Moeder: Omdat zij helpt voor mijn kind toch, dus wij altijd contact.

Interviewer: En heeft u er ook wat aan gehad om met de voorlezer te praten over hoe het ging en wat de voorlezer doet enzo?

Moeder: Ja, wij altijd praten elke keer, wat is beter voor haar en altijd praten. En welke boekjes beter voor haar, altijd praten.

Positieve evaluaties hadden ook te maken met het karakter van de voorlezer. Ouders vonden de voorlezer lief, enthousiast, betrokken of geduldig. Ook werd het door sommige tweetalige ouders erg gewaardeerd als de voorlezer interesse toonde in hun (moeder)taal of er begrip voor had dat het ze inspanning kostte om een gesprek in het Nederlands te voeren. Waardering was er ook voor de rol die voorlezers speelden als model: het hielp ouders inzicht te krijgen in hoe ze met hun kinderen kunnen omgaan tijdens gezamenlijke (taal)activiteiten. Ouders evalueerden de voorlezer minder positief als er sprake was van een taalbarrière en het daardoor moeilijker was om goed contact te maken. Ook gaven sommige ouders aan dat de voorlezer te streng of regelgevend was, bijvoorbeeld als deze tegen moeder zei dat ze elke dag twintig minuten 'moest' voorlezen.

HET LEES- EN DOEBOEK

We hebben ouders ook gevraagd naar het gebruik van het lees- en doeboek. De mate van gebruik varieerde. Zo gaf een aantal ouders aan het boek niet te herkennen. Ook kwam het voor dat het kind het boek wel herkende, maar de ouder niet. Er waren bovendien ouders die het boek wel herkenden, maar er zelf niet echt iets mee deden, zoals in onderstaand citaat:

Interviewer: Wat vond u van het lees- en doeboek?

Moeder: Ja, dat weet ik niet zo goed, ik heb er ook nog niet bewust in gekeken. Ik ruim het altijd weer netjes op en haal het uit de kast, maar voor de rest doe ik er eigenlijk niet zoveel mee. Dat is echt hun dingetje, van hun tweeën, dus voor de rest bemoei ik me daar ook niet mee.

Ten slotte waren er ouders die aangaven het boek te herkennen en ook te gebruiken (samen met de voorlezer en het kind). Sommige van deze ouders gaven het boek ook aan hun kind mee naar school om aan de leerkracht te laten zien.

Er waren zowel positieve als negatieve geluiden over het lees- en doeboek. Redenen waarom het boek als positief werd ervaren, waren dat het gebruiksvriendelijk is, dat er concrete interactiesuggesties in staan (bijvoorbeeld voor wat een ouder tegen een kind kan zeggen), dat het leerzaam is (bijvoorbeeld dat het belangrijk is dat een kind een boek niet alleen maar ‘technisch’ leest, maar ook begrijpt) en dat er concrete voorbeelden van verschillende taalactiviteiten in staan. Sommige ouders merkten dat het boek een positieve invloed had op de voorleessessies. Ze vonden het bijvoorbeeld prettig dat de verschillende activiteiten-suggesties in het boek afwisseling met het voorlezen mogelijk maakten en dat die suggesties ook ruimte boden voor eigen inspraak van het kind. Ten slotte koppelde ouders hun mening aan (de ervaring van) hun kind. Ouders waardeerden het boek, omdat hun kind het leuk vond of omdat ze zo de ontwikkeling van hun kind beter konden volgen. Critiek op het lees- en doeboek was er ook. Die werd bijvoorbeeld ingegeven door de observatie dat de activiteiten niet bij alle leeftijden pasten, zoals omschreven in onderstaand citaat:

Moeder: Het boek is niet, het is eigenlijk niet een boek voor alle leeftijden. Daarom mis je wel dingetjes voor jonge kinderen, is een beetje hoog, ook hoge niveau zeg maar.

Interviewer: Oké, het is dus een beetje moeilijk.

Moeder: Voor vier-, vijfjarige kinderen een beetje moeilijk.

Interviewer: Kunt u daar misschien voorbeelden van noemen?

Moeder: [...] Je hebt dingen die kunnen ze niet begrijpen, ze kunnen niet meedoen zeg maar.

Interviewer: Oké.

Moeder: Om in te kleuren of iets dergelijks, er is een beetje niveauverschil zeg maar.

Een ander punt van kritiek was dat een aantal vragen vaak werd herhaald gedurende de sessies.

MOGELIJKE GEDRAGSVERANDERING VAN OUDER(S) EN KIND TIJDENS OF NA HET VOORLEESTRAJECT

Op de vraag of ouders hun gedrag hadden veranderd tijdens deelname aan de VoorleesExpress merkten verschillende ouders op dat ze een aantal activiteiten meer en anders waren gaan doen: voorlezen, andere taalactiviteiten (zoals taal-spelletjes), praten met hun kind, zelf lezen en naar de bibliotheek gaan. Hiervoor werden verschillende redenen gegeven, waarvan er een aantal beoogde effecten van de VoorleesExpress lijken te zijn: kinderen vragen zelf vaker om voorgelezen te worden, ouders maken vaker tijd vrij om samen als gezin aandacht te besteden aan lezen of überhaupt om samen met het gezin tijd door te brengen, en ouders lezen vaker interactief voor. Andere redenen hebben eerder met veranderingen in gezinsomstandigheden te maken. Zo was één ouder klaar met een opleiding waardoor er meer tijd vrij kwam om te besteden aan zaken zoals (voor)lezen. Ook gaf een aantal ouders aan dat zij vaker samen met hun kind in het Nederlands lezen, omdat het gezin had besloten om langer in Nederland te blijven dan in eerste instantie de bedoeling was. Een aantal ouders sprak over de verandering die zij zelf door hadden gemaakt: ze hadden bijvoorbeeld een positiever beeld gekregen van de bibliotheek, waardoor ze die vaker bezochten, of ze namen vaker deel aan (voor)leesactiviteiten buitenshuis (zoals een leesactiviteit of presentatie in de bibliotheek). Ten slotte waren er ook ouders die aangaven dat er niets was veranderd tijdens of na deelname aan de VoorleesExpress.

WAT HEBBEN KINDEREN GELEERD VAN DEELNAME AAN DE VOORLEESEXPRESS VOLGENS DE OUDER(S)?

Ouders werd gevraagd of, en zo ja, wat kinderen kunnen leren van meedoen aan de VoorleesExpress en wat hun eigen kinderen hadden geleerd. Ouders gaven veel verschillende antwoorden. Ouders noemden effecten op (Nederlandse) taalontwikkeling, tekstbegrip, woordenschat, schriftkennis en het verminderen van leesproblemen. Ook werden er gedragsmatige veranderingen bij het kind genoemd: kinderen leerden bijvoorbeeld om rustiger en geconcentreerder te zijn tijdens het lezen, ze kregen meer leesplezier, praatten meer tijdens het lezen en buiten het lezen om, en gingen zelf meer of beter lezen. Ouders wezen ook op een groei in het zelfvertrouwen. Ouders merkten daarnaast op dat de interesse voor boeken bij kinderen was verbreed, dat kinderen ervoeren dat ook andere vormen van samen lezen mogelijk zijn (om en om lezen, bijvoorbeeld) en dat voorlezen belangrijk is. Ook noemde een aantal ouders dat hun kinderen meer waarde gingen hechten aan (fysieke) boeken in plaats van aan technologie. Dit laatste onderdeel wordt geïllustreerd door onderstaand citaat:

Interviewer: Wat kunnen kinderen leren van meedoen aan de VoorleesExpress?

Moeder: Ik denk dat ze meer plezier krijgen in het lezen. Tegenwoordig hebben ze alles met tablets en dat soort dingen, dat is de nieuwe wereld. En met zo'n VoorleesExpress ga je een boek toch wat meer waarderen, en dat merk je bij een kind heel erg. Dat had zij voorheen helemaal niet, zij gaf niks om een boek, zij had de tablet en dat was het dan. Dan downloadde ze iets van de Telekids [...]. En op een gegeven moment kwam ze thuis met *Ik leer lezen* en ik dacht 'het zal wel'. [...] En naarmate de VoorleesExpress kwam gingen ze steeds meer boekjes lezen van *Ik leer lezen*.

WAT HEBBEN OUDERS ZELF GELEERD VAN DEELNAME AAN DE VOORLEESEXPRESS?

Ouders werd gevraagd of, en zo ja, wat (andere) ouders kunnen leren van meedoen aan de VoorleesExpress en wat ze er zelf van hadden geleerd. Ouders gingen allereerst in op vaardigheden: ouders gaven bijvoorbeeld aan dat zij hadden geleerd om (interactief) voor te lezen, hoe je tijdens het voorlezen structuur aan kunt brengen (bijvoorbeeld door met kinderen die al kunnen lezen af te spreken dat ouder en kind om de beurt een stukje lezen), hoe je een gezellige en positieve sfeer kunt realiseren tijdens het lezen en hoe je rustig en begrijpelijk kunt voorlezen. Ook vertelden ouders geleerd te hebben hoe je kunt ingaan op onbekende woorden tijdens het lezen en welke 'trucjes' je kunt inzetten om de interesse van je kind te wekken tijdens het voorlezen (door bijvoorbeeld expres iets fout te zeggen over wat er gelezen werd waardoor het kind werd getriggerd om de voorlezer te corrigeren). Ouders gaven bovendien aan dat zij hadden geleerd welke andere taalactiviteiten (zoals taalspelletjes, kleuren of een puzzel doen) je kunt doen met je kind naast voorlezen. In de omgang met hun kind noemde een aantal ouders dat zij hadden geleerd om meer geduld te hebben, hoe ze leesplezier over kunnen brengen op hun kind en hoe ze het (lees)niveau van hun kind beter kunnen inschatten (als het kind bijvoorbeeld doet alsof het iets niet zelf kan lezen maar dit eigenlijk wel kan). Sommige ouders gaven aan dat hun opvattingen waren veranderd door deelname aan VoorleesExpress. Zo noemde een aantal ouders dat zij hadden geleerd wat het belang van regelmatig voorlezen is, dat je als ouder een (lees)model bent voor je kind, dat samen (voor)lezen plezier kan brengen, wat de waarde van taalactiviteiten (ook) in de eigen taal is en wat de waarde is van tijd met elkaar doorbrengen. Ook gaven ouders aan dat hun eigen ervaring van (voor)lezen was veranderd: een aantal ouders hadden bijvoorbeeld zelf meer leesplezier gekregen of hadden meer zelfvertrouwen gekregen in het uitvoeren van (voor)leesactiviteiten. Het onderstaande citaat illustreert een aantal van de dingen die ouders kunnen leren:

Interviewer: Wat kunnen ouders leren van meedoen aan de VoorleesExpress?

Moeder: Meer tijd en ook geduld hebben met de kinderen om voor te lezen. Ik kan wel in mijn taal lezen, maar in het Nederlands is nog steeds moeilijk. Maar soms veel mensen zeggen mij 'ik heb geen tijd of geen zin om voor te lezen.' Maar dat is in principe heel belangrijk voor de kinderen. Voor veel dingen, voor ontwikkeling, voor alles.

Interviewer: Dus eigenlijk het besef dat het belangrijk is en dat je tijd moet nemen voor je kinderen om echt met hen samen te kijken naar boeken?

Moeder: En ook naar buiten durven te gaan. Dat heb ik ook geleerd. Ik durf naar de bibliotheek te gaan voor een activiteit van lezen of een presentatie ofzo.

ALGHELE MENING VAN OUDER(S) OVER DE VOORLEESEXPRESS EN MOGELIJKE VERBETERPUNTEN

Als laatste werd er aan de deelnemende ouders gevraagd wat hun algehele mening was van de VoorleesExpress en wat mogelijke verbeterpunten zijn. Ouders met een positieve mening merkten onder meer op dat hun kind de voorleesactiviteiten leuk vond, dat meedoen leerzaam was voor hun kind en dat VoorleesExpress belangrijk is voor kinderen die meer ondersteuning nodig hebben. Ook de aanwezigheid van de voorlezer in huis werd als positief benoemd: sommige ouders vonden het fijn dat er tijdens de huisbezoeken iemand was voor het kind als de ouder zelf te druk was. Ook vonden ouders deelname leerzaam voor zichzelf, zoals blijkt uit het volgende citaat:

Interviewer: Wat vond u van meedoen aan de VoorleesExpress?

Moeder: Voor mij is heel positief. Denk ik ook voor de kinderen. We hebben samen wat gekregen, niet alleen maar voor de kinderen maar ik ook. Met mijn man hebben we ook, we waren hier aan het werken achter de computer. En we zeggen ook misschien kunnen wij een beetje meer geduld hebben met de kinderen en proberen ook als ze zeggen één verhaal meer en één verhaal de tijd nemen voor de kinderen. Soms zijn we te moe of zij, en wij zeggen nee, alleen maar één verhaal vandaag en klaar. En dat is ook wat we met de voorlezer hebben gezien, zij neemt deze tijd en dat is voor ons ook net een cadeau. Iemand die komt voor jou en zij neemt haar tijd voor de kinderen. En dan zeg jij 'waarom kan ik dat niet doen?' Dat was voor mij ook wat om te leren.

Ten slotte noemden ouders soms dat zij het positief vonden dat er een goede band tussen voorlezer en kind was ontstaan en dat de bijeenkomsten gezellig waren. Naast de ouders met een positieve mening waren er ook ouders met een minder positieve mening. Ouders noemden als redenen administratieve fouten (de gegevens

die de voorlezer had van hun gezin klopten niet) en de lengte van het huisbezoek (een uur werd als te lang ervaren). Een andere reden was dat ouders soms vonden dat hun kind actiever bij het voorlezen betrokken kon worden (door bijvoorbeeld het kind zelf te laten lezen).

Op de vraag naar mogelijke verbeterpunten gingen ouders onder meer in op het lees- en doeboek. Zo noemden ouders dat zij graag meer activiteiten in het boek hadden gewild, waaronder taalactiviteiten buitenshuis (zoals het aanwijzen van woorden op verkeersborden tijdens een wandeling). Ook gaven ouders soms als tip dat de vragen in het lees- en doeboek meer gericht konden worden op dat wat er zojuist samen was (voor)gelezen. Ten slotte noemden ouders soms dat zij graag eerder voorlichting hadden gekregen over de VoorleesExpress. Dit laatste wordt hieronder geïllustreerd met een citaat:

Moeder: Ik denk wel dat het belangrijk is. Wij hebben pas op school gehoord [...] we waren best wel laat, als wij eerder hadden geweten, hadden we misschien eerder geleerd of misschien gebruik van gemaakt. Ik heb tweeling, heb ik moeilijk gehad, ik ben pas later begonnen met voor te lezen zeg maar, had geen tijd.



CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In dit onderzoek zijn we de effecten nagegaan van deelname aan de VoorleesExpress op de woordenschat en het verhaalbegrip van kinderen en op de geletterde thuisomgeving. Hoewel eerdere studies naar voorleesprogramma's voor kinderen in achterstandssituaties teleurstellende resultaten lieten zien (Manz et al., 2010; Mol et al., 2008; Van Steensel et al., 2012), verwachtten we om ten minste twee redenen positieve effecten van VoorleesExpressdeelname. Allereerst maakt het werken met huisbezoeken gerichte ondersteuning van ouders gemakkelijker en dat zou met name voor laagopgeleide (migranten)ouders een gunstige werking kunnen hebben. Daarnaast verwachtten we positieve consequenties van het gegeven dat vrijwilligers stimulerend voorleesgedrag modelleren door twintig weken lang elke week in aanwezigheid van ouders voor te lezen aan kinderen.

De verwachte positieve kortetermijneffecten traden op. Hoewel er geen effect was op woordenschat, zagen we wel positieve effecten op verhaalbegrip en – voor leerlingen die minstens vijftien keer waren voorgelezen – ook op blootstelling aan kinderboeken (kaftherkenning) en gerapporteerd voorleesgedrag door ouders. Daarnaast lijkt het voor blootstelling aan kinderboeken en voorleesgedrag van ouders zo te zijn dat de positieve lijn die tijdens het VoorleesExpresstraject is ingezet ook tussen de na- en retentiemeting behouden blijft: er is geen sprake van afvlakking, maar van lineaire groei tussen voor- en retentiemeting. Die afvlakking is er voor verhaalbegrip echter wel. Bovendien vonden we dat het positieve kortetermijneffect van VoorleesExpressdeelname op verhaalbegrip niet werd gemedieerd door de twee indicatoren van de geletterde thuisomgeving: blootstelling aan kinderboeken en voorleesgedrag van ouders.

Hoe moeten we deze uitkomsten interpreteren? Een mogelijke uitleg van de resultaten is dat de VoorleesExpress wel veranderingen in de thuisomgeving teweegbrengt (er komen meer kinderboeken het gezin in en ouders geven aan meer voor

te lezen), maar dat die veranderingen nog niet genoeg zijn om een effect op de taalontwikkeling van kinderen te sorteren. Het significante effect op verhaalbegrip lijkt daarom eerder een voorlezer- dan een oudereffect: doordat de voorlezer elke week verhalen voorleest, raken kinderen gedurende het traject beter in staat om verhalen te interpreteren. De gedachte dat er vooral sprake is van een voorlezereffect wordt versterkt door de observatie dat het effect op verhaalbegrip na afloop van het VoorleesExpresstraject afzwakt: als de voorlezer geen rol meer speelt, neemt de vaardigheid om verhalen te interpreteren af. De effecten lijken overigens ook te worden bepaald door de kwantiteit van het aanbod: bepaalde effecten traden pas op bij een frequentie van vijftien huisbezoeken of meer. Het ontbreken van een effect op woordenschat heeft mogelijk te maken met de manier waarop woordenschat is gemeten. We namen een algemene woordenschattest af. De vraag is of kinderen de woordjes in deze test voldoende regelmatig zijn tegengekomen in de voorgelezen boekjes om die woordjes te kunnen verwerven. Dat is lastig na te gaan, omdat er geen vaste set van voorleesboekjes is: voorlezers kiezen zelf welke boeken ze meenemen naar de gezinnen. Daarnaast hebben we de receptieve en niet de productieve woordenschat gemeten. Mogelijk zijn er op productieve woordenschat wel effecten gesorteerd: Mol et al. (2008) lieten bijvoorbeeld zien dat effecten van interactief voorlezen op productieve woordenschat groter waren dan op receptieve woordenschat.

In het onderzoek hebben we in beperkte mate kunnen kijken naar programma-implementatie, een factor die van belang lijkt bij het vaststellen van effecten van *family literacy*-programma's (De la Rie, 2018; McElvany & Van Steensel, 2009; Van Steensel et al., 2011). Uit interviews bij een aantal deelnemende ouders blijkt dat zij het programma en de bezoeken van de voorlezers waarderen en dat ze op verschillende vlakken positieve veranderingen bij zichzelf en hun kinderen zien als gevolg van programmadeelname. Ook de voorlezers die voorleesdagboekjes hebben ingevuld evalueerden de huisbezoeken doorgaans als positief. Zowel uit de interviewstudie als uit de voorleesdagboekjes blijkt echter ook dat er behoorlijk wat variatie is in de mate waarin ouders tijdens het huisbezoek betrokken zijn bij de activiteiten van voorlezer en kind. Hoewel verschillende ouders actief deelnemen, schuiven sommige ouders maar een deel van de tijd of helemaal niet aan bij die activiteiten. In dat laatste geval is uiteraard niet te verwachten dat ouders leren van het voorbeeldgedrag van de voorlezer. In hoeverre de intensiteit van deelname van de ouder programma-effecten heeft beïnvloed, konden we in het onderzoek echter niet nagaan. We beschikten bijvoorbeeld over te weinig voorleesdagboekjes om zo'n moderatoreffect te kunnen toetsen.

Wat zijn de implicaties van deze resultaten voor de uitvoering van de VoorleesExpress? Als antwoord op de vraag in de titel van dit rapport kunnen we

stellen dat de VoorleesExpress tot op zekere hoogte werkt: het programma weet allereerst kinderen uit gezinnen in achterstandsposities te bereiken (zoals we zagen aan de kenmerken van onze steekproef) en het weet bij die kinderen positieve effecten te bereiken op een vaardigheid die essentieel is voor de leesontwikkeling: verhaalbegrip. Dat is met het oog op de bestrijding van laaggeletterdheid een belangrijke bevinding. Tegelijkertijd lijkt uit de resultaten te spreken dat er om duurzame effecten op vaardigheden als verhaalbegrip te realiseren nog meer nodig is. Dat wil zeggen, er moet gekeken worden naar effectieve, aanvullende activiteiten om deze groep laagopgeleide (migranten)ouders bij de talige en geletterde ontwikkeling van hun kinderen te betrekken. Het is belangrijk om daarbij te investeren in langeretermijnonderzoek naar gedragsverandering bij ouders.

Bij dat laatste spelen ten minste drie belangrijke problemen. Allereerst zijn veel ouders die tot de doelgroep van programma's zoals de VoorleesExpress behoren laaggeletterd (Notten & De Wijs, 2017). Bovendien hebben veel van deze ouders een migratieachtergrond, waardoor ook hun taalvaardigheid Nederlands beperkt is. Een derde probleem, dat met de eerste twee samenhangt, is dat interactiestrategieën die in programma's als de VoorleesExpress worden aangemoedigd, zoals interactief voorlezen, niet per se gemakkelijk te trainen zijn (De la Rie, 2018). We adviseren ontwikkelaars daarom om bij optimalisering van programma's zoals de VoorleesExpress juist op die problemen te anticiperen. Dat kan bijvoorbeeld door de inzet van digitale prentenboeken (Bus, Takacs, & Kegel, 2015; Takacs, Zwart, & Bus, 2015), die het voor laaggeletterde ouders mogelijk gemakkelijker maken om gezamenlijke geletterde activiteiten met hun kind te doen. Een andere optie is het inzetten van begeleiding en materiaal in de eigen taal van deelnemende ouders. Hoewel dat niet voor alle taalgroepen mogelijk zal zijn, laten verschillende buitenlandse studies wel positieve effecten van zulke eigen-taalprogramma's zien (Hirst, Hannon, & Nutbrown, 2010; Klieve & Fluckiger, 2015; Johnson & Walker, 1991; Lim & Cole, 2002; Roberts, 2008). Ten slotte kan gedacht worden aan de inzet van digitale middelen om de ouder-kindinteractie te stimuleren: Teepe, Molenaar en Verhoeven (2017) lieten bijvoorbeeld positieve effecten zien van digitale praatplaten, zogenaamde *storytelling apps*, waarin met 'interactie-prompts' gesprekjes tussen ouders en kinderen online worden ondersteund. We bevelen onderzoek aan waarin de effectiviteit van zulke oplossingen nader wordt bekeken.

Ons onderzoek kent ook een aantal beperkingen. Met de gemaakte vergelijking tussen de (bestaande) VoorleesExpressgroep en een wachtlijstcontrolegroep hebben we, gegeven de praktische beperkingen van het onderzoek, een redelijk sterk design kunnen realiseren. Toch was een zuiver experimentele opzet met random toewijzing van gezinnen aan beide condities een sterker middel geweest om interventie-effecten

te kunnen vaststellen. Bovendien konden we vanwege het gekozen design bij de retentiemeting geen vergelijking meer maken met een controlegroep: de gezinnen uit de wachtlijstcontrolegroep waren op het moment van de retentiemeting immers al gestart met hun VoorleesExpresstraject. Een kanttekening bij het gebruikte instrumentarium is dat we voor het meten van thuisondersteuning een vragenlijst hebben gebruikt. Vragenlijsten vergroten de kans op sociaal wenselijke antwoorden, een kans die nog eens werd versterkt door het feit dat afnamen in de meeste gevallen gebeurden door vrijwilligers van de VoorleesExpress. Ouders waren bij deze vrijwilligers mogelijk eerder geneigd om een positief beeld te schetsen van hun voorleesgedrag dan ze bij een ‘neutrale’ interviewer waren geweest. Hoewel we verschillende vertalingen van de vragenlijst hebben laten maken en de vragenlijsten veelal in interviewvorm zijn afgenomen, hebben sommige anderstalige en laaggeletterde ouders mogelijk moeite gehad met het invullen ervan. Een andere kanttekening is dat we bepaalde variabelen bij kinderen niet hebben gemeten: zo hebben we bijvoorbeeld het (voor)leesplezier bij kinderen niet in kaart gebracht. Hoewel we ernaar hebben gezocht, bleken er voor met name jonge kinderen geen geschikte instrumenten voorhanden. Ten slotte was er bij oudervragenlijsten sprake van een zekere mate van uitval bij zowel de na- als de retentiemeting. Dat vergroot het risico op selectiebias: mogelijk is de vragenlijst door de meer gemotiveerde ouders ingevuld.

LITERATUURLIJST

- Algemene Rekenkamer (2016). *Aanpak van laaggeletterdheid*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- Buisman, M., & Houtkoop, W. (2014). *Laaggeletterdheid in kaart*. 's Hertogenbosch: ECBO.
- Buuren, K. van, & Lucassen, G. (2010). *Onderzoeksrapport effectiviteit van de VoorleesExpress*. Utrecht: Platform VoorleesExpress.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. T. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79-97.
- Bus, A. G., IJzendoorn, M. H. van, & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Bussemaker, J., Asscher, L. F., Klijnsmas, J., & Rijn, M. J. van (2015). *Brief aan de Tweede Kamer der Staten-Generaal inzake actieprogramma Tel mee met Taal*. Den Haag: Ministeries van OCW, SZW en VWS.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology*, 82, 733-740.
- 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*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- De la Rie, S. (2018). *Effects of family literacy programs: The role of implementation quality*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Feskens, R., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Hannon, P. (2003). Family literacy programmes. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 99-111). Londen, Verenigd Koninkrijk: Sage.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guildford Press.

- Hirst, K., Hannon, P., & Nutbrown, C. (2010). Effects of a preschool bilingual family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(2), 183-208.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Johnson, D. L., & Walker, T. (1991). A follow-up evaluation of the Houston Parent-Child Development Center: School performance. *Journal of Early Intervention*, 15(3), 226-236.
- Joppe, L. M. (2012). *Gedragsverandering bij de VoorleesExpress. De expertise van voorlezers*. Universiteit Utrecht (Masterscriptie Pedagogische Wetenschappen).
- Klieve, H., & Fluckiger, B. (2015). Towards an evidence base: Exploring the impact of community-based literacy programs in remote Indigenous communities. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(2), 89-98.
- Kohnstamm, G. A., Schaerlaekens, A. M., De Vries, A. K., Akkerhuis, G. W., & Frooninckx, M. (1981). *Nieuwe streeflijst woordenschat*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Lim, Y. S., & Cole, K. N. (2002). Facilitating first language development in young Korean children through parent training in picture book interactions. *Bilingual Research Journal*, 26(2), 367-381.
- Manz, P. H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 409-431.
- McElvany, N., & Steensel, R. van (2009). Potentials and challenges of family literacy interventions: The question of implementation quality. *European Educational Research Journal*, 8, 418-433.
- Mol, S. E., Bus, A. G., Jong, M. T. de, & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26.
- Notten, N., & Wijs, F. de (2017). Een beeld van de laaggeletterde ouder: *Een onderzoek naar achtergrondkenmerken, leesvoeding en taalprestaties in laaggeletterde gezinnen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory. Third edition*. New York: McGraw-Hill.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.

- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skills. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Londen, Verenigd Koninkrijk: Blackwell.
- Powell, D. R., & Carey, A. (2012). Approaches to program fidelity in family literacy research. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy. Second edition* (pp. 387-400). New York: Routledge.
- Petrill, S. A. (2009). Genes, environments, and the development of early reading skills. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 246-262). New York: Guildford Press.
- Roberts, T. A. (2008). Home storybook reading in primary or secondary language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 103-130.
- 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*. Universiteit Utrecht (Masterscriptie Sociale Wetenschappen).
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Schrooten, W., & Vermeer, A. (1994). *Woorden in het basisonderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10, 59-87.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parent involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M. & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19, 27-44.

- Steensel, R. van (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.
- Steensel, R. van, Herppich, S., McElvany, N., & Kurvers, J. (2012). How effective are family literacy programs for children's literacy skills: A review of the meta-analytic evidence. In B. H. Wasik (Red.), *Handbook of family literacy. Second edition*. New York: Routledge.
- Steensel, R. van, McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81(1), 69-96.
- Takacs, Z., Swart, E., & Bus, A. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. *Review of Educational Research*, 85(4), 698-739.
- Teepe, R., Molenaar, I., & Verhoeven, L. (2017). Technology-enhanced storytelling stimulating parent-child interaction and preschool children's vocabulary knowledge. *Journal of Computer Assisted Learning*, 33, 123-136.
- Ter Beest, J. L., & 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*. Universiteit Utrecht (Masterscriptie Pedagogische Wetenschappen).
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2006). *Verantwoording Taaltoets Alle Kinderen*. Cito: Arnhem.
- Wevers, S., & Steensel, R. van (2017). *Literatuurstudie family literacy-programma's voor at-risk gezinnen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

DANKWOORD

Dit onderzoek was alleen mogelijk dankzij de hulp van veel verschillende personen en organisaties. Allereerst willen we graag de kinderen, hun ouders, en de voorlezers en coördinatoren van de VoorleesExpress bedanken voor hun bereidheid mee te doen aan het onderzoek. Ook danken we de scholen die het ons mogelijk hebben gemaakt om bij zo veel kinderen tests af te nemen en alle student-assistenten en stagiaires die deze tests mee hebben afgenomen en verwerkt. De werving van zo'n grote groep gezinnen was onmogelijk geweest zonder de hulp van de lokale VoorleesExpressorganisaties, op alfabetische volgorde: Bibliotheek Eemland (Amersfoort), Rijnbrink (Deventer, Enschede, Hengelo), Stichting Hoedje van Papier (Rotterdam), Taal Doet Meer (Utrecht) en WijZijn Traverse Groep (Roosendaal). Ook de betrokkenheid van de landelijke organisatie van de VoorleesExpress (met name Anne Heinsbroek en Naomi van Ringelstein) was daarbij onmisbaar. Dank zeggen we ook voor de constructieve bijdragen van Stichting Lezen en Kunst van Lezen (Niels Bakker, Jette van den Eijnden en Adriaan Langendonk) en voor de extra financiële bijdrage van de Koninklijke Bibliotheek.

Twintig weken lang wekelijks een voorlezer over de vloer: zo werkt de VoorleesExpress. Voorlezen is namelijk niet voor alle ouders vanzelfsprekend. Wanneer zij bijvoorbeeld de Nederlandse taal niet goed machtig zijn, kan voorlezen een enorme opgave zijn. Een vrijwilliger die boekjes meebrengt en het goede voorbeeld geeft, biedt in zo'n geval soelaas. Zowel ouders als hun jonge kinderen leren op deze wijze het plezier van voorlezen kennen. Dit kan geletterdheid helpen versterken en het leesplezier vergroten.

Ouders, kinderen én vrijwilligers zijn enthousiast over de VoorleesExpress – maar werkt het programma ook? Stimuleert deelname aan de VoorleesExpress de taalontwikkeling van kinderen? En gaan ouders onder invloed van dit programma meer voorlezen? MSc. Aike Broens en Prof. Dr. Roel van Steensel brachten dit in kaart.

Werkt de VoorleesExpress? is het eerste grootschalige effectonderzoek dat naar de VoorleesExpress is uitgevoerd. De studie laat zien wat de VoorleesExpress in gezinnen teweegbrengt. Niet alleen tijdens deelname, maar ook nadat de voorlezer alweer enige tijd vertrokken is.

Deze publicatie kwam tot stand in het kader van het landelijke actieprogramma *Tel mee met Taal (2016-2018)*, en is bedoeld voor iedereen die graag meer wil weten over de effectiviteit van leesbevorderingsprogramma's en het stimuleren van geletterdheid.

Lezen
STICHTING LEZEN

ISBN 978-94-6301-238-6



9 789463 012386

 **Eburon**