



# EEN VROEG BEGIN IS HET HALVE WERK

## DE ROL VAN VRIJETIJDSEZEN IN DE TAAL- EN LEESONTWIKKELING VAN KINDEREN EN JONGEREN

SUZANNE E. MOL EN ADRIANA G. BUS

### INLEIDING

“Lezen is een onmisbare vaardigheid in de samenleving”, schreef voormalig minister Plasterk (OCW) in een brief aan de Tweede Kamer. Veel ouders van jonge kinderen horen van het consultatiebureau, het kinderdagverblijf of de peuterspeelzaal, via de media of andere ouders, dat ze niet vroeg genoeg kunnen beginnen met voorlezen. Leesbevorderingsprogramma’s voor kinderen en adolescenten gaan er onder andere van uit dat het stimuleren van lezen leidt tot meer leesplezier en betere taal- en leesvaardigheid.<sup>1</sup> Welk wetenschappelijk bewijs is er voor de wijdverspreide aanname dat lezen onmisbaar is en ons slimmer en succesvoller maakt?

Veel kinderen leggen al een basis voor hun latere leesvaardigheid voordat het officiële leesonderwijs van start gaat. Zo leert een kind dat opgroeit in een boekrijke omgeving en wordt voorgelezen bijvoorbeeld al vroeg dat er een verband bestaat tussen geschreven en gesproken taal, dat tekst van links naar rechts gelezen wordt en hoe verschillend verhalen kunnen worden opgebouwd, bijvoorbeeld qua structuur, gebruik van dialogen of het perspectief. Kinderen die weinig ervaring hebben met prentenboeken kennen waarschijnlijk minder betekenissen van woorden en zijn minder bekend met namen en klanken van letters, waardoor ze meer moeite zullen hebben om de klassikale leesinstructie te volgen en ze steeds verder achter zullen

1] Zie bijvoorbeeld: [www.kunstvanlezen.nl](http://www.kunstvanlezen.nl) en [www.leesplein.nl](http://www.leesplein.nl)

raken in hun leesontwikkeling. Naarmate kinderen betere technische lezers worden en de moeilijkheidsgraad van teksten toeneemt, wordt hun leessucces steeds meer bepaald door hun niveau van begrijpend lezen, dat mede afhangt van de grootte en breedte van de woordenschat, de intelligentie en het algemene kennisniveau.

In dit hoofdstuk staat centraal in hoeverre het lezen van fictie bijdraagt aan de benodigde vaardigheden voor uiteindelijk schoolsucces. We verwachten dat het verschil in vaardigheden van lezers en niet-lezers groter wordt met leeftijd, omdat de tijd die aan het lezen van fictie wordt besteed meer uiteen gaat lopen. Onder volwassenen treffen we fervente lezers maar ook verstokte niet-lezers. De laatstgenoemde groep leest wel, maar enkel functioneel (zoals de krant, reclames, voorlichtingsfolders, etc.) en ontleent plezier aan activiteiten als televisiekijken of gamen. Zulke extreme contrasten komen niet voor bij kinderen, voor wie ouders, verzorgers en de school voor een deel bepalen of en wat kinderen lezen aan verhalende teksten. Deze invloeden vanuit de omgeving zijn op de basisschool het grootst en lopen terug in het voortgezet onderwijs. Het gevolg is dat kinderen steeds meer gaan verschillen in de vaardigheden die samenhangen met leesgedrag.

De afgelopen decennia is veel onderzoek gedaan naar de rol van het lezen van (prenten)boeken in de taal- en leesontwikkeling. Veel van deze studies maken gebruik van soortgelijke testen, zoals de maat waarmee ze het leesgedrag meten en de specifieke taal- en leesvaardigheden als woordenschat, leesbegrip, technisch lezen, spellen, academisch succes en/of intelligentie, die ze in kaart brengen. Wanneer we de resultaten van vergelijkbare studies op een systematische manier samenvoegen, kunnen we een gemene deler (effectgrootte) berekenen. Met deze statistische integratie of meta-analyse bepalen we de sterkte van het gemiddelde verband tussen lezen en de taal- en leesontwikkeling en kunnen we eveneens kijken naar verschillen tussen leeftijdsgroepen, leesniveaus en uitkomstmaten. Een meta-analyse maakt het mogelijk om krachtigere uitspraken te doen over het belang van lezen dan mogelijk is op basis van een enkele studie of op basis van een narratieve of kwalitatieve samenvatting van een aantal studies (Bus, Van IJzendoorn & Mol, 2011; Lipsey & Wilson, 2001).

De eerste meta-analyse naar het effect van voorlezen toonde aan dat het lezen van prentenboeken een substantiële bijdrage levert aan de taal- en basisleesvaardigheden van 2- tot 6-jarige kinderen (Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini, 1995). Om precies te zijn, liet de integratie van alle voorleesstudies tot 1994 zien dat 64 procent van de voorgelezen kinderen gerekend kan worden tot de vaardigere lezers, terwijl dit voor slechts 36 procent van de kinderen met weinig voorleeservaring geldt.<sup>2</sup> In

2] De effectgrootte (Pearson  $r$ ) is omgezet in een zogenaamde binominal effect size display (BESD) met de formule:  $.50 \pm (r/2)$ .

de huidige studie herhalen we deze meta-analyse met recente voorleesstudies en breiden we de leeftijdsgroep uit, zodat we uitspraken kunnen doen over de impact van (voor)lezen op de taal- en leesontwikkeling van jonge kinderen tot jongvolwassenen. Kortom, in dit hoofdstuk vindt u een systematisch overzicht van de invloed van (voor)lezen op het leven van peuters, kleuters, basisschoolleerlingen, middelbare scholieren en studenten in het hoger onderwijs.

De vragen die we op basis van een statistische integratie van alle beschikbare (voor)leesstudies zullen beantwoorden, zijn onder andere:

- Spelen ervaringen met prentenboeken een rol in de taalvaardigheid van jonge kinderen en neemt de sterkte van het verband tussen boeken lezen en taalvaardigheid toe tot in de volwassenheid?
- Helpen prentenboeken bij het stimuleren van vaardigheden die nodig zijn om woorden en zinnen snel en moeiteloos te kunnen ontcijferen en gaan deze vaardigheden nog vooruit na groep drie en vier, waarin deze vaardigheden veel en vaak geoefend worden?
- Houdt de vaardigheid om woorden foutloos te schrijven verband met het lezen van boeken in de vrije tijd?
- Is lezen van fictie buiten schooltijd een geschikt middel om van zwakke lezers betere lezers te maken?
- Draagt lezen van fictie bij aan het vergroten van intellectuele vaardigheden en succes in de samenleving?

## SELECTIE VAN RELEVANTE STUDIES

Om in de meta-analyse te worden meegenomen moest een studie aan de volgende criteria voldoen:

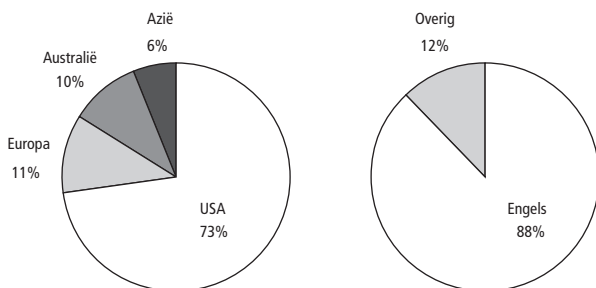
- De *respondenten* zijn moeders van 2- tot 6-jarige peuters en kleuters, die nog geen officiële leesinstructie hebben gekregen; zelfstandig (leren) lezende scholieren in het basis- en voortgezet onderwijs; of studenten aan een universiteit of hogeschool.
- Het *leesgedrag* wordt gemeten door een boekherkenningslijst, waarin respondenten aankruisen welke boektitels, namen van schrijvers en/of tijdschrifttitels ze kennen.
- De *taal- of leesvaardigheid* wordt gemeten bij het kind of de adolescent door minstens één test uit de volgende categorieën: woordenschat, leesbegrip, basisvaardigheden van lezen (alfabetkennis, foneembewustzijn en/of orthografisch bewustzijn), technisch lezen (hardop lezen van woorden en/of pseudo-woorden), spelling, intelligentie en academisch succes (zoals een toelatingsexamen voor de universiteit).

- De onderzoekers rapporteren *statistische uitkomstmaten*, die het verband tussen leesgedrag en de taal- en leesvaardigheid uitdrukken.

In totaal hebben we 85 studies met 6.638 respondenten geanalyseerd. Deze zijn verdeeld over drie leeftijdsgroepen, waarvan de resultaten afzonderlijk besproken zullen worden:

- *Peuters en kleuters*: 15 studies met in totaal 1.137 kinderen met een gemiddelde leeftijd van 56.95 maanden ( $SD = 10.40$  maanden);
- *Leerlingen binnen het basis- en voortgezet onderwijs*: 40 studies met 2.792 scholieren met een gemiddelde leeftijd van 10.23 jaar ( $SD = 2.61$  jaar);
- *Studenten aan het hoger onderwijs*: 30 studies met 2.709 jongvolwassenen met een gemiddelde leeftijd van 21.00 jaar ( $SD = 2.32$  jaar).

Zoals is weergegeven in figuur 1 komen de meeste respondenten uit de Verenigde Staten en leest 88% Engelstalige boeken.<sup>3</sup> De enige Nederlandstalige studie in de meta-analyse heeft het leesgedrag van 118 ouders gerelateerd aan de woordenschat- en basisleesvaardigheden van 4-jarige kinderen (Davidse, De Jong, Bus, Huijbregts & Swaab, 2011).



**FIGUUR 1 |** DEMOGRAFISCHE KENMERKEN VAN DE RESPONDENTEN IN DE TOTALE META-ANALYSE: HET CONTINENT WAAR DE 85 STUDIES ZIJN UITGEVOERD (LINKS) EN DE TAAL WAARIN DE TESTEN ZIJN AFGENOMEN (RECHTS)

3] Voor meer achtergrondinformatie over de deelnemende studies en voor details over de meta-analytische procedure, zie Mol en Bus (2011), To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood, *Psychological Bulletin*.

## HET METEN VAN LEESGEDRAG

De studies die zijn meegenomen in de meta-analyse hebben allemaal een zogenaamde boekherkenningslijst (*print exposure checklist*) afgenomen. Keith Stanovich ontwierp de allereerste lijst voor volwassenen. Hij mengde 50 namen van bekende auteurs met 50 namen van niet-bestaande romanschrijvers en vroeg respondenten om de namen aan te kruisen die ze herkenden (Stanovich & West, 1989). In de instructie vermeldde hij expliciet dat er zowel echte als nep-schrijvers in de lijst stonden, waarmee hij gokgedrag wist te ontmoedigen. Om de totaalscore te berekenen trok hij de eventueel aangekruiste niet-bestaande auteurs af van het totaal aan aangekruiste, bestaande auteurs. Kort daarop verscheen een titelherkenningslijst voor schoolgaande kinderen, waarin bestaande, populaire en klassieke boektitels afgewisseld werden met verzonnen titels.

Monique Sénéchal en haar collega's (1996) ontwikkelden een prentenboekherkenningslijst, die ze bij ouders van jonge kinderen afnamen. Voor de samenstelling van de lijst interviewden ze bibliotheekmedewerkers over uitleengegevens, bekeken ze verkoopcijfers van boekwinkels, vroegen ze ouders om het favoriete boek van hun kind op te schrijven en doorzochten ze bestsellerslijsten op boeken, die ouders met relatief lage inkomens zich konden veroorloven. Een prentenboektitel werd als item opgenomen in de uiteindelijke lijst als de titel door minstens twee bronnen werd genoemd en in de collectie van de buurtbibliotheek was opgenomen of relatief goedkoop was, mits er geen verfilming van het verhaal of de hoofdpersonages bestond. In het algemeen gaan zowel de auteur- als titelherkenningslijsten uit van hetzelfde principe: wie vaak leest, kruist meer items aan en haalt een hogere score dan iemand die niet of nauwelijks leest.

Een van de sterke kanten van het meten van leesgedrag met een boekherkenningslijst is dat de items kunnen worden toegespitst op een specifieke leeftijdsgroep, op de leestrends binnen een bepaald gebied of een tijdspanne en op boeken die bijvoorbeeld niet behandeld worden in het schoolcurriculum. In tabel 1 vindt u een Nederlandse aanpassing van de auteurherkenningslijst van Stanovich, waarin de namen van een gevarieerde groep Nederlandse en vertaalde schrijvers – van literaire werken, thrillers, zogenaamde chicklits, etc. – zijn geselecteerd om de lijst zo representatief en onderscheidend mogelijk te laten zijn voor een breed publiek.

Een respondent hoeft niets van een auteur te hebben gelezen om zijn of haar naam te kennen en te scoren op de boekherkenningslijst. Het is namelijk niet het wel of niet gelezen hebben van een specifieke auteur of een enkele roman dat inzicht geeft in hoeverre een kind, adolescent of ouder in een boekrijke omgeving leeft of opgroeit. Wie veel rondneust in de schappen van de bibliotheek of boekhandel en wie recensies en aankondigingen van nieuwe boeken leest, is bekend met meer

auteurs en titels en zal dan ook hoger scoren dan iemand met andere interesses. Het totaal aan items op de lijsten dat correct wordt aangekruist is dus een afspiegeling van de bekendheid met, of de interesse in, de 'wereld van boeken'.

**TABEL 1 | VOORBEELD VAN EEN NEDERLANDSE AUTEURHERKENNINGSLIJST VAN FICTIE VOOR VOLWASSENEN**

Hieronder staat een lijst met 78 auteurs van boeken. In de lijst staan namen van echte auteurs en namen die zijn verzonnen. Wilt u de auteurs die u kent aanvinken? Probeer niet te gokken, maar alleen de auteurs aan te vinken die u echt kent. Auteurs die u kent, maar van wie u niets gelezen heeft mag u ook aanvinken. Vul de lijst in zonder tussen de boeken in uw huis of op internet de naam van een schrijver te verifiëren.

Auteur	Bekend?	Auteur	Bekend?
Gerard van den Top		Suzanna Jansen	
Isabel Allende		Fae Lefèbvre	
Boyd Kemper		Pascal Mercier	
Stieg Larsson		Doeschka Meijsing	
Karin Slaughter		Leon de Winter	
Yoka Beretti		Heleen van Royen	
Kader Abdolah		Pim van Lommel	
J.L.K. van Luyn		Dan Brown	
Marion Pauw		David Baldacci	
Maarten Rijkens		Chris Jak	
Sophie Kinsella		Titus Boonstra	
H. Joeks		Arnon Grunberg	
Fransjes Gelderblom		Elizabeth Gilbert	
Joris Luyendijk		Lauren Weisberger	
Javier Domínguez		Willem Beekman	
Geoffrey Hodgkins		Connie Palmen	
N.W. Fryer		Jeroen Smit	
Tess Gerritsen		Charles Lewinsky	
Paulo Coelho		Diana van het Schip	
Kate Russell		Lucie Mosterd	
Rik Launspach		John Grisham	
Khaled Hosseini		Lot Lohr	
Herman Koch		Camilla di Benedetto	
Niyah el Amrani		Paolo Goirdano	

Robert Vuijsje		Annejet van der Zijl	
Tatiana de Rosnay		J.K. Rowling	
Saskia Noort		Harry Mulisch	
Zavala Telas		Maria Skalina	
Jill Mansell		Carlos Ruiz Zafón	
Nicci French		Arthur Japin	
Niccolò Ammaniti		Tommy Wieringa	
Jan Siebelink		Geert Mak	
Henning Mankell		Reynoso Janero	
John van den Heuvel		Paulien Cornelisse	
Judith Koelemeijer		Francine Oomen	
Rhonda Byrne		Theo Wijnberg	
Sophie van der Stap		Adriaan van Dis	
Esther Verhoef		Zsolt Takács	
Maria Mosterd		Simone van der Lugt	

De totaalscore op een boekherkenningslijst geeft geen informatie over de absolute frequentie waarmee iemand leest, al blijkt de score wel goed samen te hangen met het daadwerkelijke leesgedrag. Uit een dagboekstudie met lagere schoolkinderen, die een week lang hun buitenschoolse activiteiten bijhielden, kwam bijvoorbeeld naar voren dat de kinderen die de meeste tijd besteedden aan het lezen van boeken ook hoog scoorden op zowel titel- als auteursherkenningslijsten (Allen, Cipielewski & Stanovich, 1992). Het aantal minuten tv-kijken hing negatief samen met zowel het absolute leesgedrag als met de boekherkenningslijst. In de huidige meta-analyse vinden we eveneens een negatief verband tussen de boekherkenningslijst en een lijst waarop jongvolwassenen aangeven in hoeverre ze televisiekijken prefereren boven andere activiteiten als het luisteren van muziek en het lezen van boeken. Illustratief is een studie in de vertrekhal van een vliegveld waaruit bleek dat passagiers die meer dan tien minuten aaneengesloten in een boek lezen hoger scoorden op een boekherkenningslijst en andere leesgerelateerde taken dan personen die de wachttijd doodden met andere activiteiten (West, Stanovich & Mitchell, 1993).

In de meta-analyse uit 1995 werd de informatie over leesfrequentie ontleend aan vragenlijsten waarin ouders gevraagd werd of ze hun kind voorlezen en hoe vaak ze hun kind hadden voorgelezen in de afgelopen week of maand. De antwoordcategorieën varieerden van *ja/nee*, een driepuntschaal als *nooit/soms/vaak*, een vijfpuuntschaal als *nooit/zo nu en dan/wekelijks/om de dag/dagelijks* tot een stippellijn waarop ouders zelf de frequentie en het aantal minuten van een voorleessessie moesten invullen. Veel van deze categorieën lokken ambigue interpretaties uit:

telt het lezen van drie boekjes achter elkaar bijvoorbeeld als één sessie of als drie? Sommige ouders rekenen zelfs het voorlezen van een merknaam op een verpakking tot een voorleessessie (Van Lierop-Debrauwer, 1990). Daarnaast is het lastig om je precies te herinneren hoe vaak je een bepaalde activiteit hebt uitgevoerd, zeker als het om een sociaal wenselijke gedraging als voorlezen gaat. Vooral ouders die veel waarde hechten aan voorlezen, zijn geneigd om hun voorleesfrequentie te overdrijven (DeBaryshe, 1995). Een boekherkenningslijst is daarentegen eenduidig, is ongevoelig voor sociaal wenselijkheid, vereist geen retrospectieve inschattingen van een specifieke tijdsbesteding en is relatief snel in te vullen.

In de huidige meta-analyse konden we beide meetinstrumenten vergelijken, omdat driekwart van de studies met ouders van jonge kinderen naast de boekherkenningslijst ook informatie rapporteerde over de frequentie van voorlezen en het aantal boeken thuis. Zoals verwacht, bleek een vraag over de voorleesfrequentie minder robuuste resultaten op te leveren dan een boekherkenningslijst. Het schatten van het aantal boeken thuis bleek een even objectieve indicator als de boekherkenningslijst. Het aantal boeken thuis hing bovendien sterker samen met de score op een boekherkenningslijst dan de gerapporteerde voorleesfrequentie. Voor vervolgonderzoek raden wij dan ook aan om een boekherkenningslijst te ontwikkelen en deze eventueel te combineren met een vraag naar het aantal boeken thuis. Voorzichtigheid is geboden bij het interpreteren van een losse vraag naar iemands (voor)leesfrequentie.

## TAAL- EN LEESVAARDIGHEID

Op basis van 85 studies kunnen we uitspraken doen over de rol van vrijetijdslezen in de ontwikkeling van een zevental uitkomstmaten:

- *Woordenschat*: Receptieve of expressie woordkennis; wordt bijvoorbeeld gemeten door de 'Peabody Picture Vocabulary Test' (PPVT), waarbij een respondent een van de vier plaatjes aan moet wijzen, dat de betekenis van het opdrachtwoord uitdrukt. Ook zijn woordenlijsten met echte en niet-bestaande woorden gebruikt waarop de respondent moet aankruisen welke woorden hij of zij (her)kent.
- *Leesbegrip*: De scholieren in het basis- en voortgezet onderwijs lezen veelal korte teksten waarin sommige zinnen onderbroken worden en ze een passend woord moeten selecteren uit drie antwoordopties. De studenten in het hoger onderwijs krijgen een aantal korte teksten te lezen met een variatie aan genres en moeilijkheidsgraden en moeten hier meerkeuzevragen of open vragen over beantwoorden.



- *Basisvaardigheden van lezen*: De basisvaardigheden in deze meta-analyse zijn opgebouwd uit alfabetkennis (namen van letters kunnen benoemen), fonologisch bewustzijn (dat bijvoorbeeld gemeten wordt door respondenten uit twee pseudowoorden het woord te laten kiezen dat als een echt woord kan worden uitgesproken) en/of orthografisch bewustzijn (waarbij een respondent bijvoorbeeld het woord met de juiste spelling moet kiezen uit twee woorden die hetzelfde klinken).
- *Technisch lezen*: Respondenten lezen een lijst woorden, waarvan wordt bijgehouden hoeveel ze er correct decoderen. Een test kan uit veelvoorkomende woorden bestaan maar ook uit pseudo- of nonwoorden en uit exceptionele, zeldzame woorden.
- *Spelling*: Respondenten krijgen woorden gedicteerd, die ze correct moeten opschrijven.
- *Intelligentie*: Testen als de ‘Raven’ en de ‘Wechsler Intelligentie Schaal voor Kinderen’ zijn afgenomen om de intelligentie in kaart te brengen.
- *Academisch succes* (alleen beschikbaar voor studenten aan het hoger onderwijs): Als indicatoren van academisch succes zijn scores van toelatingsexamens voor Amerikaanse universiteiten of het gemiddelde eindexamencijfer van de middelbare school gebruikt.

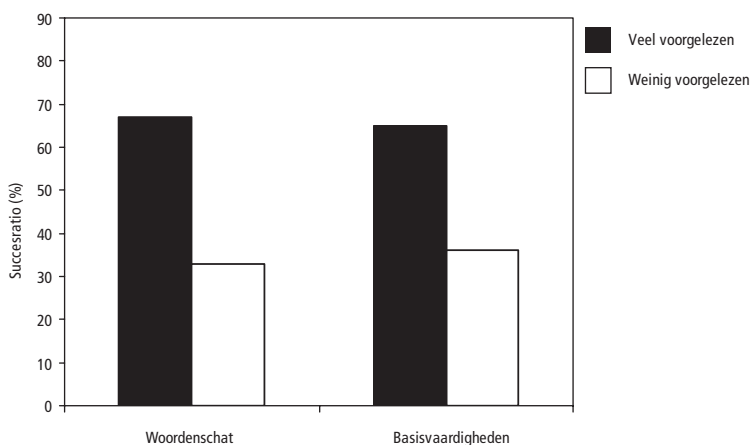
Van kinderen die worden voorgelezen en van scholieren of studenten die ervoor kiezen om buiten schooltijd ook te lezen, wordt verwacht dat ze vaardiger zijn in bovenstaande vaardigheden dan kinderen die geen boeken lezen in hun vrije tijd. We verwachten bovendien dat de relatie tussen het leesgedrag (d.w.z. de score op de boekherkenningslijst(en)) en bovenstaande losse vaardigheden sterker wordt naarmate kinderen ouder worden. In bijlage 1 staan de precieze correlaties voor de drie leeftijdsgroepen, die we hieronder bespreken.

#### PEUTERS EN KLEUTERS

In de groep studies met 2- tot 6 jarige kinderen zijn alleen de woordenschat en basisvaardigheden van lezen gemeten. Deze uitkomstmaten zijn gerelateerd aan de kennis die ouders hebben van prentenboektitels en/of van auteurs van volwassen fictie. In figuur 2 is grafisch weergegeven dat kinderen die zijn voorgelezen meer woorden weten, meer namen en klanken van letters kennen en ook beter in staat zijn om klanken in woorden te identificeren dan kinderen met weinig voorleeservaring. Van de voorgelezen kinderen beheerst bijna 70% deze vaardigheden in voldoende mate terwijl dit voor maar iets meer dan 30% in de niet voorgelezen groep geldt. Interessant genoeg blijkt de sterkte van de recent gevonden verbanden nagenoeg gelijk aan de relatie die is gerapporteerd in de eerste meta-analyse naar

voorlezen (Bus et al., 1995). Uitkomsten van bestaand, wetenschappelijk onderzoek ondersteunen dus het belang van een vroege start met voorleesroutines.

Studies die peuters of kleuters een aantal jaren hebben gevolgd en op de basisschool enkele leestaken hebben afgenomen, laten bovendien zien dat het niveau van het leesbegrip en technisch lezen hoger is wanneer kinderen zijn opgegroeid in een boekrijke thuisomgeving (Aram, 2005; Roth, Speece & Cooper, 2002; Sénéchal, 2006; Sénéchal & LeFevre, 2002). Deze resultaten staven het belang van een vroege start met voorlezen.



**FIGUUR 2 |** HET PERCENTAGE PEUTERS EN KLEUTERS VAN WIE WOORDENSCHAT EN BASIS-  
VAARDIGHEDEN VAN LEZEN IS UITGEBREID DOOR VOORLEZEN IN VERGELIJKING MET DE  
VOORUITGANG VAN KINDEREN MET GEEN TOT WEINIG VOORLEESERVARING

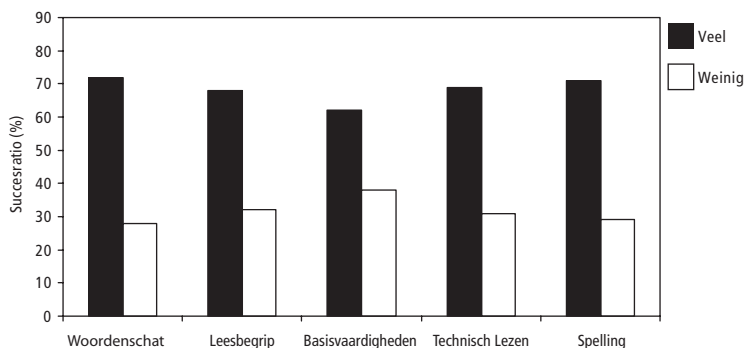
#### LEERLINGEN IN HET BASIS- EN VOORTGEZET ONDERWIJS

Leerlingen, die fictie en/of tijdschriften lezen in hun vrije tijd scoren gemiddeld hoger op alle taal- en leesmaten dan scholieren zonder deze leeservaringen (zie figuur 3). Lezers lijken daarnaast intelligenter dan niet-lezers, al is het verschil minder groot dan voor taal- en leesvaardigheid. Woordenschat, technisch lezen en spelling worden daarnaast sterker beïnvloed door vrijetijdslezen dan de basisvaardigheden van lezen.

Omdat we verwachtten dat de sterkte van de relatie tussen vrijetijdslezen en de uitkomstmaten sterker wordt met leeftijd, hebben we de groep studies opgesplitst in drie leeftijdsgroepen: leerlingen in de onder- en middenbouw (groep 3 tot en met 6 van de basisschool), leerlingen in de bovenbouw van de basisschool en onderbouw van de middelbare school (groep 7 en 8, klas 1 en 2) en leerlingen in de hoogste

klassen van de middelbare school (klas 3 tot en met 6)<sup>4</sup>. Omdat er minstens vier studies per groep nodig zijn om een analyse betrouwbaar te kunnen interpreteren, hebben we alleen kunnen kijken naar de uitkomstmaten woordenschat, leesbegrip, basisleesvaardigheden en technisch lezen. Daarnaast kunnen we alleen uitspraken doen over alle drie de leeftijdsgroepen voor woordenschat, bij de andere uitkomstmaten hebben we geen gegevens voor de oudste groep middelbare scholieren.

Voor woordenschat is de relatie met vrijetijdslezen het minst sterk voor de jongste groep basisschoolleerlingen en het sterkst voor de oudste groep adolescenten. Vrijetijdslezen blijkt dus een steeds grotere rol te gaan spelen in het aantal woorden dat een scholier kent. Voor technisch lezen hebben we alleen gegevens van basisschoolleerlingen en de eerste twee klassen van de middelbare school, maar ook daar zien we het verband met vrijetijdslezen sterker worden met het toenemen van de leeftijd: vrijetijdslezen speelt een grotere rol bij het technisch leesniveau van de oudste groep lezers dan bij de leerlingen in groep 3 tot en met 6 op de basisschool. Voor leesbegrip en de basisvaardigheden van lezen vinden we geen verschillen tussen deze twee leeftijdsgroepen. Kennelijk maakt het niet uit in welke klas je zit; wie leest, vergroot zijn of haar leesbegrip en basisleesvaardigheden.



**FIGUUR 3 | HET PERCENTAGE VOORUITGANG IN TAAL- EN LEESVAARDIGHEID VOOR VEEL VERSUS WEINIG LEZENDE LEERLINGEN IN HET BASIS- EN VOORTGEZET ONDERWIJS**

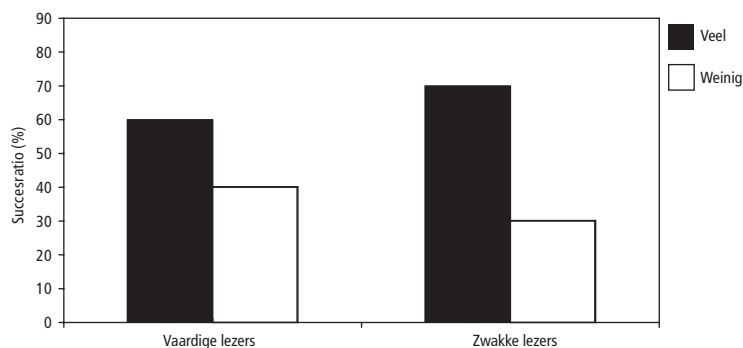
Om te onderzoeken of zwakke en vaardige lezers verschillend profiteren van vrijetijdslezen hebben we de studies met schoolgaande kinderen en adolescenten in de leeftijd van 6,2 tot 17,5 jaar gesplitst in studies met vaardige lezers en studies met zwakke lezers. Interessant genoeg vinden we dat de relatie even sterk is voor vaardige als voor zwakke lezers wanneer we kijken naar de invloed van vrijetijdslezen op

4] Deze indeling is gebaseerd op het Amerikaanse schoolsysteem en representeert respectievelijk de zogenaamde 'primary school' (Grades 1-4), 'middle school' (Grades 5-8) en 'high school' (Grades 9-12).

woordenschat, leesbegrip en technisch lezen. Dit houdt in dat het lezen van boeken de woordenschat, het leesbegrip en de technische leesvaardigheid van basis- en middelbare schoolleerlingen beïnvloedt, onafhankelijk van het leesniveau. In andere woorden, of een leerling nu vaardig is in lezen of niet, de boekenlezers onder hen hebben een grotere woordenschat en een hoger begrijpend en technisch leesniveau dan leeftijdsgenoten, die niet lezen in hun vrije tijd.

Voor basisleesvaardigheden als fonologisch en orthografisch bewustzijn vinden we groepsverschillen in het voordeel van zwakke lezers: voor zwakke lezers lijkt vrijetijdslezen essentiëler voor het uitbreiden van hun basisleesvaardigheden dan voor vaardige lezers. Zoals in figuur 4 is weergegeven, gaat 70% van de zwakke lezers die lezen buiten schooltijd vooruit in hun basisleesvaardigheden versus 60% van de vaardige lezers. Zwakke lezers hebben meer basiskennis te winnen van vrijetijdslezen dan vaardige lezers. Ze oefenen zo basisvaardigheden die hen van pas zullen komen in de klas, waar de nadruk van de leesinstructie gaandeweg meer op het begrijpen van (non-fictie) teksten komt te liggen dan op het leren decoderen. Zonder extra leeservaringen gaat deze groep kinderen steeds verder achterlopen.

Kortom, deze meta-analyse onderstreept dat het belangrijk is om zwakke lezers aan te moedigen om zelfstandig te lezen in hun vrije tijd, niet alleen voor het stimuleren van hun basisleesvaardigheden maar ook voor het uitbreiden van hun woordenschat, leesbegrip en technische leesvaardigheden. Omdat het voor deze groep lastiger kan zijn om boeken te vinden die passen bij hun interesse en hun leesniveau, hebben zwakke lezers waarschijnlijk wel meer hulp nodig van ouders, leerkrachten en/of bibliotheekmedewerkers om aansprekende boeken op hun eigen niveau te vinden.

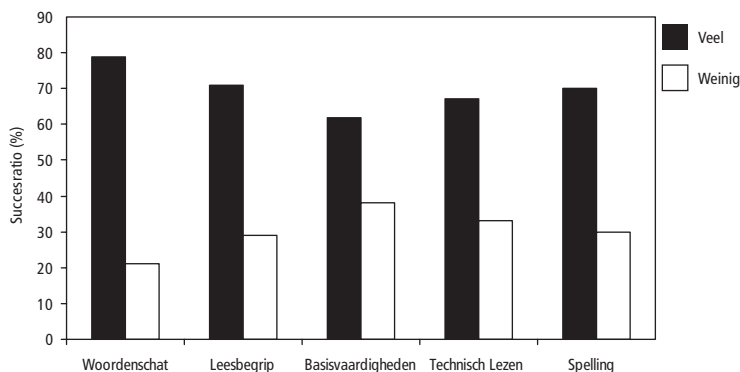


**FIGUUR 4** | DE BASISVAARDIGHEDEN VAN LEZEN GAAN MEER VOORUIT BIJ ZWAKKE LEZERS DIE LEZEN IN HUN VRIJE TIJD DAN BIJ VAARDIGE LEZERS IN HET BASIS- EN VOORTGEZET ONDERWIJS

## STUDENTEN IN HET HOGER ONDERWIJS

De relatie tussen vrijetijdslezen en woordenschat is het sterkst voor studenten aan een (Amerikaans) college of universiteit: van de lezende studenten heeft 79% een grote woordenschat terwijl maar een klein deel van de niet-lezende studenten (21%) zich onderscheidt door een grote woordenschat. Dit verschil vinden we ook voor leesbegrip, basisvaardigheden van lezen, technisch lezen en spelling, al zijn de verschillen daar minder groot (zie figuur 5). Lezers scoren eveneens hoger dan niet-lezers op intelligentietesten en mate van academisch succes, zoals het toelatingsexamen voor de universiteit en het eindexamencijfer van de middelbare school. Kortom, de meta-analyse laat zien dat lezen (minstens) tot in de jongvolwassenheid een grote rol speelt.

Voor zwakke versus vaardige lezers blijkt de invloed van lezen op de woordenschat even groot voor zwakke als voor vaardige studenten, wanneer ze lezen in hun vrije tijd. Voor spelling vinden we wel verschillen: het lezen van boeken heeft minder effect op de spellingsvaardigheden van zwakke lezers dan van vaardige lezers. Lezen kan dus van vaardige lezers betere spellers maken. Dit effect treedt echter niet (in dezelfde mate) op bij zwakke lezers, wanneer zij meer boeken gaan lezen. Dit bevestigt de theorie dat zwakke lezers waarschijnlijk minder aandacht besteden aan de manier waarop woorden geschreven worden doordat ze een radende strategie gebruiken (Nunes & Bryant, 2009). Doordat ze vooral op de inhoud en betekenis zijn gericht, leren ze weinig bij over woordbeelden.



**FIGUUR 5 | HET PERCENTAGE VOORUITGANG IN TAAL- EN LEESVAARDIGHEDEN VOOR VEEL VERSUS WEINIG LEZENDE STUDENTEN IN HET HOGER ONDERWIJS**

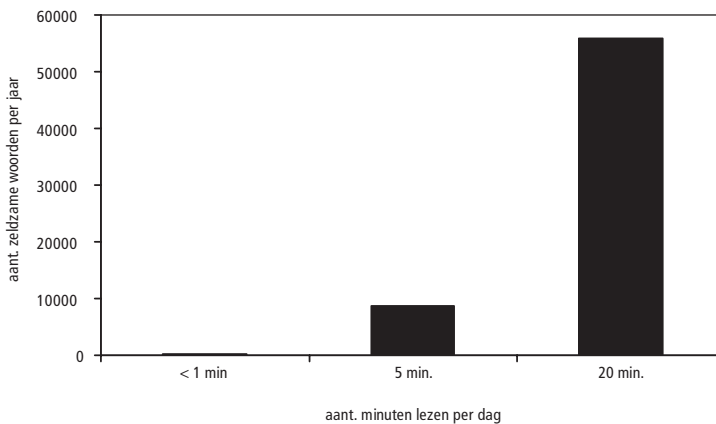
## DE SPIRAAL VAN LEZEN EN LEESVAARDIGHEID

De meta-analyse wijst uit dat het een groot verschil maakt in het leven van kinderen en studenten of ze literatuur lezen of niet. Basisschoolleerlingen, middelbare scholieren en studenten die in hun vrije tijd lezen, zijn taalvaardiger, lezen beter en zijn zelfs wat intelligenter en succesvoller op school dan hun minder vaak lezende leeftijdgenoten. Onze bevindingen lijken aan te sluiten bij een model van *reciproque causaliteit* of wederzijdse beïnvloeding: de rol van lezen wordt sterker met elk schooljaar. Kinderen die plezier beleven aan het lezen van boeken, lezen vaker, wat hun taal- en leesvaardigheden vergroot en het lezen van boeken sneller tot een succeservaring maakt. Deze succeservaringen zullen hen motiveren om te blijven lezen en hun taal- en leesvaardigheden blijven uitbreiden, ook als externe dwang (zoals van ouders en leerkrachten) om te lezen afneemt. Een negatieve spiraal is helaas ook mogelijk: kinderen die moeite hebben met lezen, ervaren waarschijnlijk minder leesplezier, wat de kans verkleint dat ze ervoor kiezen om een boek te lezen buiten schooltijd, zeker als de druk om te lezen afneemt. Zonder deze extra oefening breiden zwakke lezers hun taal- en leesvaardigheden echter niet extra uit en zullen ze op school ook steeds verder achter raken. In dit ontwikkelingsmodel worden vaardige lezers dus steeds betere lezers en wordt het niveauverschil met leeftijdgenoten, die geen boeken lezen steeds groter.

Een vroeg begin met voorlezen kan een positieve spiraal in gang zetten. Ouders, die een voorleesroutine ontwikkelen waarin ze hun kind van jongs af aan weten te interesseren in prentenboeken, creëren daarmee niet alleen een intiem en vast moment waarop ze samen praten en lezen, maar worden zich ook bewuster van de interesses en taalontwikkeling van hun kind. Na verloop van tijd kan een kind bijvoorbeeld zelf om een specifiek boek gaan vragen, woorden en zinnen aanvullen of de ouders erop wijzen dat ze zich niet aan de precieze tekst houden. Zo kan er een soort 'sneeuwbal-effect' ontstaan waarbij het voorlezen de taalontwikkeling stimuleert en het taalniveau van het kind bepaalt in hoeverre hij of zij profiteert van voorlezen (Raikes et al., 2006). Een vroeg begin kan de basis leggen voor herhaald, frequent voorlezen en voor leesplezier, wat op de langere termijn – wanneer kinderen zelfstandig hebben leren lezen – kan overgaan in vrijwillig willen lezen in de vrije tijd. Hoe ouder kinderen worden, des te meer uitgesproken zullen ze raken over hun hobby's en de indeling van hun vrije tijd. Doordat de individuele verschillen in vrijetijdslezen steeds uitgesprokener worden, wordt ook het verband tussen lezen en taal- en leesvaardigheden sterker. In de huidige meta-analyse is deze spiraal het best zichtbaar voor de woordenschat, maar ook in de andere leesvaardigheden scoren lezers gemiddeld hoger dan niet-lezers.

Wie plezier heeft in lezen, zal hier meer tijd aan besteden. Het gevolg van (steeds) meer literatuur lezen is niet alleen dat lezers een groter aantal woord-

betekenissen kunnen opslaan, maar ook dat ze meer contexten tegenkomen waarin dezelfde woorden (soms in verschillende betekenissen) worden gebruikt. Het volgende rekenvoorbeeld laat duidelijk zien hoe groot de verschillen in woordkennis kunnen zijn tussen (vaardige) lezers die veel lezen en (zwakke) lezers die weinig lezen. Volgens een dagboekstudie van Anderson en collega's (1988) komen kinderen die minder dan 1 minuut lezen per dag gemiddeld 8.000 woorden tegen per jaar. Met ongeveer 5 minuten per dag lezen kinderen ongeveer 282.000 woorden per jaar. Wie aan gemiddeld 20 minuten per dag komt, leest op jaarbasis gemiddeld 1,8 miljoen woorden. Als we daarbij voegen dat er tussen elke 1.000 woorden in een kinderboek gemiddeld 31 woorden staan die niet of nauwelijks gebruikt worden in het dagelijkse taalgebruik (Hayes & Ahrens, 1988), dan heeft het aantal minuten dat kinderen lezen exponentiële gevolgen voor de mogelijkheden waarmee ze hun woordenschat kunnen vergroten en verdiepen. Zoals is weergegeven in figuur 6 zullen de kinderen die minder dan 1 minuut lezen per dag op jaarbasis ongeveer 248 zeldzame woorden tegenkomen, 5-minuut-lezers 8.742 woorden en 20-minuten-lezers minstens 55.800 zeldzame woorden. Ofwel, kinderen die 20 minuten per dag lezen hebben binnen twee maanden al meer zeldzame woorden gelezen dan de 1-minuut-lezers in een heel jaar aan totaal aantal woorden zullen tegenkomen. Voor volwassen lezers zullen deze verschillen alleen maar groter zijn. Volwassen boeken bevatten niet alleen meer zeldzame woorden dan kinderboeken (53 versus 31 per 1000, respectievelijk; Hayes & Ahrens, 1988), maar de verschillen in leesgewoontes nemen eveneens toe met leeftijd en de grootte en breedte van de woordenschat kent in principe geen limiet.



**FIGUUR 6** | HYPOTHETISCHE GRAFIEK VAN HET AANTAL NIET-FREQUENTE WOORDEN DAT EEN BASIS-SCHOOLKIND PER JAAR LEEST, GERELATEERD AAN HET AANTAL MINUTEN LEZEN PER DAG.

## WAAROM ZOU JE (NÚ) LEZEN?

Op basis van de huidige meta-analyse met 85 internationale studies kunnen we de vragen, die we aan het begin van het hoofdstuk hebben opgeworpen, stuk voor stuk bevestigend beantwoorden:

- Ervaringen met prentenboeken spelen een matig sterke rol in de taalvaardigheid en basisvaardigheden van lezen van peuters en kleuters;
- De relatie tussen vrijetijdslezen en alle taal- en leesvaardigheden blijft aanwezig tot in de volwassenheid en wordt vooral sterker voor woordenschat en technisch lezen;
- Het foutloos schrijven van woorden hangt samen met vrijetijdslezen. Vaardige, jongvolwassen lezers pikken meer op van de spelling van de woorden die ze in boeken tegenkomen dan hun zwakker lezende leeftijdsgenoten;
- Zwakke lezers stimuleren om zelfstandig te lezen buiten schooltijd zal hun taal- en leesvaardigheid vergroten (en dan met name hun basisleesvaardigheden), al hebben ze misschien hulp nodig bij het selecteren van interessante boeken op hun leesniveau;
- Een leesroutine draagt eveneens bij aan het vergroten van intellectuele vaardigheden en succes in de samenleving.

In de Week van de Alfabetisering in 2010 stond centraal dat 'vijftien minuten (voor)lezen' de eenvoudige, realiseerbare aanpak is voor het oplossen van laaggeletterdheid. Het huidige onderzoek ondersteunt wel dat álle, zowel vaardige als ook zwakke lezers kunnen profiteren van vrijetijdslezen, maar het is ook evident dat kinderen met een zwakke woordenschat en leesvaardigheid minder voorgelezen zijn en er een sterke trend is om steeds minder te lezen als de leesvaardigheid achterblijft. De vraag hoe we ook zwakke lezers aan het lezen krijgen en houden is nog steeds niet beantwoord. Niet ieder boek is bijvoorbeeld geschikt en interessant voor elke lezer. Zo moet een lezer ongeveer 95% van de woorden in de tekst kennen om de betekenis van onbekende woorden af te kunnen leiden uit de context van het verhaal en om te begrijpen wat hij of zij leest (Hirsch, 2003). Om taal- en leesvaardigheden te stimuleren en om het leesplezier te bevorderen of behouden, is het dus minstens zo belangrijk dat het leesmateriaal is afgestemd op het leesniveau van de lezer. Vooral bij zwakke lezers met weinig leeservaring of negatieve ervaringen met lezen lijkt het moeilijk om de negatieve spiraal te doorbreken en luistert het waarschijnlijk nauw welke concrete invulling van de zogenaamde 'vijftien minuten' wordt aangedragen. Er is dan ook vervolgonderzoek nodig naar manieren waarop kinderen, adolescenten en volwassenen vrijetijdslezers worden. Belangrijke vragen die bijvoorbeeld beantwoord zouden kunnen worden, zijn: Waarom leest de ene



ouder zijn of haar kind structureel voor en komt de andere ouder niet tot voorlezen, terwijl ze allebei op de hoogte zijn van het belang van voorlezen? Hoe komt het dat twee kinderen uit hetzelfde gezin met vergelijkbare, rijke voorleeservaringen zich niet allebei ontwikkelen tot fervente boekenlezers? Waarom blijft de ene zwakke lezer vrijwillig boeken lezen buiten schooltijd, terwijl andere zwakke lezers het lezen opgeven en steeds verder achterop raken? Hoe beïnvloedt de technologie het lezen en zijn er variaties in gebruik van technologie waardoor meer of minder wordt gelezen?

Samenvattend stellen wij dat voorlezen onderdeel lijkt te zijn van een continuüm aan leeservaringen, die steeds meer buiten schooltijd worden opgedaan. Deze leeservaringen faciliteren en beïnvloeden de taal-, lees- en spelvaardigheden door de hele ontwikkeling heen. Het is daarom belangrijk om te investeren in de kwaliteit van voorlezen aan jonge kinderen, zeker in gezinnen waar weinig ervaring is met boeken en in peuterspeelzalen en kleuterklassen van kinderen die met een verhoogd risico op taal- en leesachterstanden op school komen. Effecten van interactieve voorleesprogramma's, waarin volwassenen getraind worden om de aandacht van kinderen te sturen en hen door het stellen van vragen te helpen bij het ontdekken van spannende delen van het verhaal en het begrijpen van onbekende woorden of moeilijke uitdrukkingen, bleken echter tegen te vallen in risicogezinnen en in natuurlijke schoolsituaties van risicogroepkinderen (Mol, Bus & De Jong, 2009; Mol, Bus, De Jong & Smeets, 2008). Voor ouders van risicogroepkinderen is het voorstelbaar dat ze, bijvoorbeeld door onervarenheid met voorlezen, het te lastig vonden om de getrainde voorleestechnieken in praktijk te brengen. Leerkrachten hebben waarschijnlijk meer persoonlijke coaching en meer informatie nodig over de theorie achter het voorleesprogramma om effectiever te worden in het uitbreiden van de woordenschat van risicogroepkinderen met weinig leeservaring.

Het zou hoog op de onderzoeksagenda moeten staan om uit te zoeken hoe we de kwaliteit én de kwantiteit van leeservaringen succesvol kunnen promoten bij zowel jonge kinderen als zwakke en vaardige lezers en hoe we daarbij gebruik kunnen maken van de technologie. Daarnaast is het nodig om kinderen longitudinaal te volgen binnen hun thuis- en schoolomgeving. Zo kunnen processen en strategieën in kaart worden gebracht die verklaren hoe voorlezen aan jonge kinderen bepalend of vormend kan zijn voor het leesgedrag van adolescenten en volwassenen.

## BIBLIOGRAFIE

- Allen, L., J. Cipielewski en K.E. Stanovich (1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 489-503.
- Anderson, R.C., P.T. Wilson en L.G. Fielding (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 285-303.
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25, pp. 259-289.
- Bus, A.G., M.H. van IJzendoorn en S.E. Mol (2011). Meta-Analysis. In: N. K. Duke & M. H. Mallette (Eds.), *Literacy research methods* (2<sup>nd</sup> ed). New York: Guilford Press.
- Bus, A.G., M.H. van IJzendoorn en A.D. Pellegrini (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, pp. 1-21.
- Davidse, N.J., M.T. de Jong, A.G. Bus, S.C.J. Huijbregts en H. Swaab (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and Writing*.
- DeBaryshe, B.D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, pp. 1-20.
- Hayes, D.P. en M. Ahrens (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of 'motherese'? *Journal of Child Language*, 15, pp. 395-410.
- Hirsch, E.D. (2003). Reading comprehension requires knowledge – of words and the word; Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 1, pp. 10-45.
- Lierop-Debrauwer, H. van (1990). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord*. Delft: Eburon.
- Lipsey, M.W. en D.B. Wilson (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mol, S.E. en A.G. Bus (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*.
- Mol, S.E., A.G. Bus en M.T. de Jong (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, pp. 979-1007.
- Mol, S.E., A.G. Bus, M.T. de Jong en D.J.H. Smeets (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, pp. 7-26.

- Nunes, T. en P. Bryant (2009). *Children's reading and spelling; Beyond the first steps*. Chichester, U.K.: John Wiley & Sons.
- Plasterk, R. (17 maart 2008). Brief aan de Tweede Kamer der Staten Generaal, Programma leesbevordering *Kunst van Lezen*, MLB/LB/2008/8.614
- Raikes, H., B.A. Pan, G. Luze, C.S. Tamis-LeMond, J. Brooks-Gunn, J. Constantine, L. Banks Tarullo, H.A. Raikes en E.T. Rodriguez (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77, pp. 924-953.
- Roth, F.P., D.L. Speece en D.H. Cooper (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, pp. 259-272.
- 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, pp. 59-87.
- Sénéchal, M. en J.A. LeFevre (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, pp. 445-460.
- Sénéchal, M., J.A. LeFevre, E. Hudson en E.P. Lawson (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 520-536.
- Stanovich, K. E. en R.F. West (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, pp. 402-433.
- West, R. F., K.E. Stanovich en H.R. Mitchell (1993). Reading in the real world and its correlates. *Reading Research Quarterly*, 28, pp. 34-50.

**Suzanne Mol** promoveerde eind 2010 in de Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Leiden. Sinds december 2006 werkt zij samen met **Adriana Bus**. Haar onderzoek richt zich op het effect van (voor)lezen op de taal- en leesontwikkeling van kinderen. Eerdere meta-analyses, naar interactief voorlezen thuis en op school, zijn gepubliceerd in internationale, wetenschappelijke tijdschriften.

**BIJLAGE 1** | DE EFFECTGROOTTES VOOR LEESGEDRAG PER TAAL- EN LEESVAARDIGHEID VOOR ALLE  
GEANALYSEERDE STUDIES VOOR DRIE LEEFTIJDSGROEPEN

	peuters en kleuters			basis- en middelbare schoolleerlingen			studenten hoger onderwijs		
	k	r	95% BI	k	r	95% BI	k	r	95% BI
Woordenschat	12	.34***	[.26, .40]	18	.45***	[.40, .51]	18	.58***	[.51, .63]
Leesbegrip				21	.36***	[.26, .46]	11	.41***	[.32, .50]
Basisleesvaardigheden	8	.29***	[.22, .36]	18	.23***	[.16, .28]	6	.24***	[.15, .32]
Technisch lezen				24	.38***	[.29, .46]	9	.34***	[.25, .41]
Spelling				9	.42***	[.31, .52]	14	.40***	[.32, .47]
Intelligentie				8	.15*	[.03, .25]	6	.18*	[.00, .34]
Academisch succes							10	.30***	[.21, .39]

*k* = het aantal studies waarop de effectgrootte gebaseerd is

*r* = gemiddelde, gewogen effectgrootte dat het verband uitdrukt tussen leesgedrag en de uitkomstmaat in de eerste kolom. Effectgroottes zijn bepaald met het conservatieve random-effects model.

95% *BI* = 95% betrouwbaarheidsinterval. Wanneer de 95% betrouwbaarheidsintervallen niet overlappen, verschillen de effectgroottes significant van elkaar.

\*\*\* = *p* < .001, \* = *p* < .05