

Lezen loont een leven lang

De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren¹

SUZANNE E. MOL & ADRIANA G. BUS

'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.² Welk wetenschappelijk bewijs is er voor de wijdverspreide aanname dat lezen onmisbaar is en ons slimmer en succesvoller maakt? In dit artikel vatten we, in de vorm van een meta-analyse, internationale studies samen waarin het verband tussen het lezen van boeken en de taal- en leesontwikkeling is onderzocht, niet alleen voor tieners maar ook voor basisschoolleerlingen en studenten in het hoger onderwijs.

Bijna vijftig procent van de Nederlandse 15-jarigen zegt geen boeken te lezen, wat beduidend hoger ligt dan het gemiddeld aantal niet-lezende tieners (37%) in alle 55 deelnemende landen in het PISA-onderzoek

van 2009 (OECD, 2010). Nederland staat wel op de tiende plaats op het gebied van leesvaardigheid. De onderzoekers rapporteren echter nergens wat het verband is tussen lezen en leesvaardigheid. Zulke gegevens zijn echter noodzakelijk om uitspraken te kunnen doen over de gevolgen voor het (academisch) niveau in Nederland wanneer er steeds minder boeken worden gelezen.

Veel studies naar voorlezen en vrijetijdslezen maken gebruik van vergelijkbare testen, zoals de maat waarmee ze het leesgedrag meten en de specifieke taal- en leesvaardigheden die ze in kaart brengen als woordenschat, leesbegrip, technisch lezen, spellen, academisch succes en/of intelligentie. Wanneer we de resultaten van vergelijkbare studies op een systematische manier samenvoegen, kunnen we een gemene deler (effect-grootte) berekenen. Deze statistische integratie van onderzoeksgegevens van meerdere studies, ofwel meta-analyse, maakt het mogelijk om krachtiger 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). In deze meta-analyse bepalen we de sterkte van het

verband tussen lezen en de taal- en leesontwikkeling en kijken we eveneens naar verschillen tussen leeftijdsgroepen, leesniveaus en uitkomstmaten.

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). Statistische integratie van alle voorleesstudies tot 1994 liet 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.³ In onze studie herhaalden we deze meta-analyse met recente voorleesstudies en breidden we de leeftijdsgroep uit, zodat we uitspraken kunnen doen over de impact van voorlezen en zelfstandig lezen op de taal- en leesontwikkeling van jonge kinderen tot jongvolwassenen.

De vragen die we in deze meta-analyse zullen beantwoorden, zijn de volgende:

- 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 zelfstandig 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?

Methode

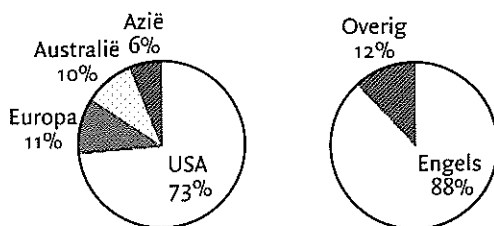
Studiedetails

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.⁴ 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, in druk).

Het meten van leesgedrag

De studies die zijn meegenomen in de meta-analyse hebben allemaal een zogenaamde boekherkenningslijst (print exposure checklist) afgenomen. Een van de sterke kanten van het



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)

meten van leesgedrag met een boekherken-
ningslijst is dat de items kunnen worden
toegesplitst op een specifieke leeftijdsgroep,
op de leestrends binnen een bepaald gebied
of een tijdsperiode en op boeken die bijvoor-

beeld niet behandeld worden in het school-
curriculum. In tabel 1 vindt u een voorbeeld
van een Nederlandse boekherkenningslijst,
waarin de namen van een gevarieerde groep
Nederlandse en vertaalde schrijvers – van

Hieronder ziet u 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 Hodgskins		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 Giordano	
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 Vlugt	

Tabel 1. Voorbeeld van een Nederlandse auteurherkenningslijst van fictie voor volwassenen

literaire werken, thrillers, zogenaamde chick-lits, etc. – zijn geselecteerd om de lijst zo representatief en onderscheidend mogelijk te laten zijn voor een breed publiek. Er bestaan ook boekherkenningslijsten met titels van boeken, waarbij respondenten aangeven in hoeverre zij de desbetreffende titel herkennen als van een bestaand boek.

Om een item op de lijst aan te kruisen hoeft de respondent de titel van het boek of de auteur niet daadwerkelijk gelezen te hebben. Het is namelijk niet het al dan 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’.

In de meta-analyse uit 1995 werd de informatie over voorleesfrequentie 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 vijfpuntschaal 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 prentenboeken 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-Debrauer, 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 sociale wenselijkheid, vereist geen retrospectieve inschattingen van een specifieke tijdsbesteding en is relatief snel in te vullen.

In de huidige meta-analyse over 2-6 jarigen konden we de objectieve boekherkenningslijst met de subjectievere vragen over voorleesgedrag vergelijken, omdat driekwart van de studies met ouders van jonge kinderen naast een prentenboekherkenningslijst 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.

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 expressieve 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 pseudoworden 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 gedictieerd, 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.

Elke studie moet minimaal één van bovenstaande testen hebben afgenomen om te worden meegenomen in de meta-analyse.

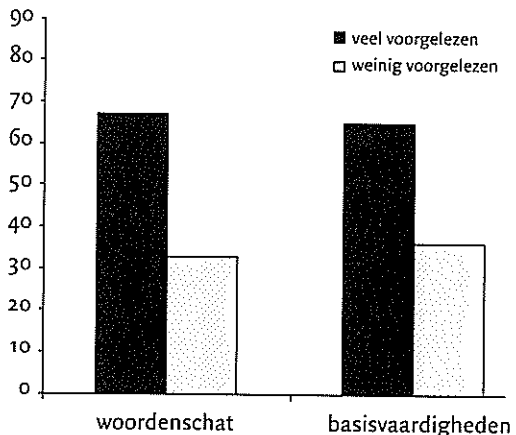
Van kinderen die worden voorgelezen en van scholieren of studenten die ervoor kiezen om buiten schooltijd ook te lezen, wordt verwacht dat ze vaardiger zijn in bovenstaande vaardigheden dan kinderen die geen boeken lezen in hun vrije tijd. We verwachten bovendien dat de relatie tussen het leesgedrag (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.

Resultaten

Voorlezen aan 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



Figuur 2. Woordenschat en basisvaardigheden van peuters en kleuters die veel zijn voorgelezen in vergelijking tot kinderen met geen tot weinig voorleeservaring, in percentages

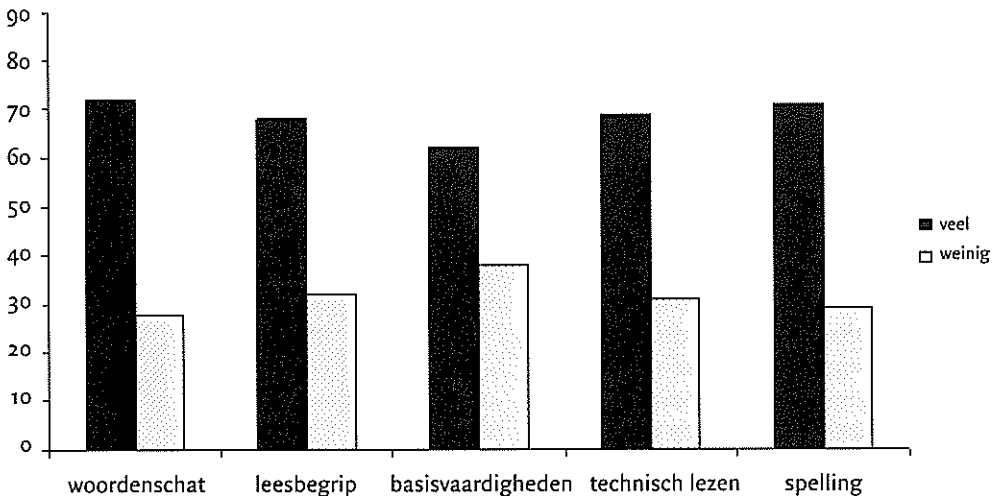
zijn voorgelezen meer woorden weten, meer namen en klanken van letters kennen en ook beter in staat zijn om klanken in woorden te identificeren dan kinderen met weinig voorleeservaring. Van de voorgelezen kinderen beheerst bijna 70% deze vaardigheden in voldoende mate terwijl dit voor maar iets meer 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 onderzoek ondersteunen dus het belang van een vroege start met voorleesroutines.

De onderzoekers die peuters of kleuters een aantal jaren hebben gevolgd en op de basisschool enkele leestaken hebben afgenomen, rapporteren bovendien 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). Ook deze resultaten staven het belang van een vroeg begin.

Vrijtijdslezen 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 vrijtijdslezen dan de basisvaardigheden van lezen.

Omdat we verwachtten dat de sterkte van de relatie tussen vrijtijdslezen en de uitkomstmaten sterker wordt met de 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)⁵. Omdat er minstens vier studies per groep nodig zijn om een analyse betrouwbaar te kunnen inter-



Figuur 3. Percentages leerlingen met tenminste gemiddelde vorderingen in taal- en leesvaardigheid voor veel versus weinig lezende leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs

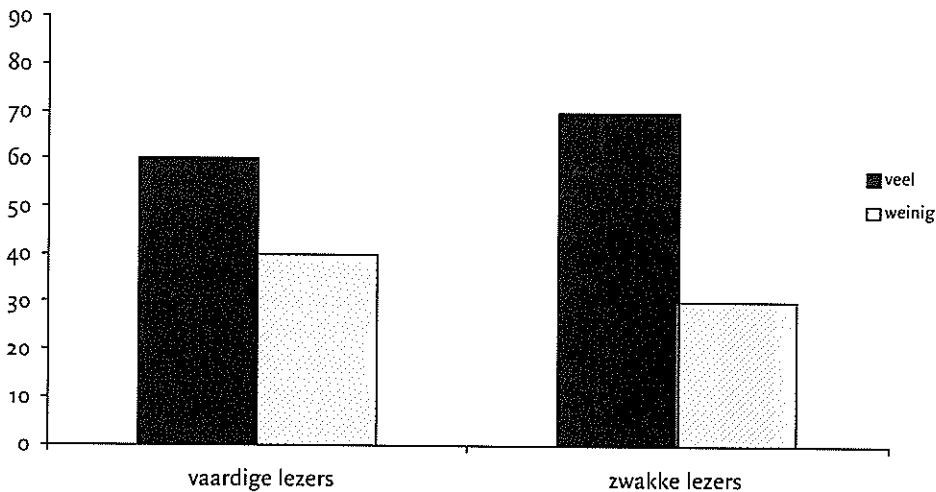
preteren, hebben we alleen kunnen kijken naar de uitkomstmaten woordenschat, leesbegrip, basisleesvaardigheden en technisch lezen. Daarnaast kunnen we alleen uitspraken doen over alle drie de leeftijdsgroepen voor woordenschat, bij de andere uitkomstmaten hebben we geen data voor de oudste groep middelbare 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 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.

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 zwakke lezers wanneer we kijken naar de invloed van vrijetijdslezen op 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. 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 hun leeftijdsgenoten, die niet lezen in hun vrije tijd.

Voor basisleesvaardigheden als fonologisch en orthografisch bewustzijn vinden we



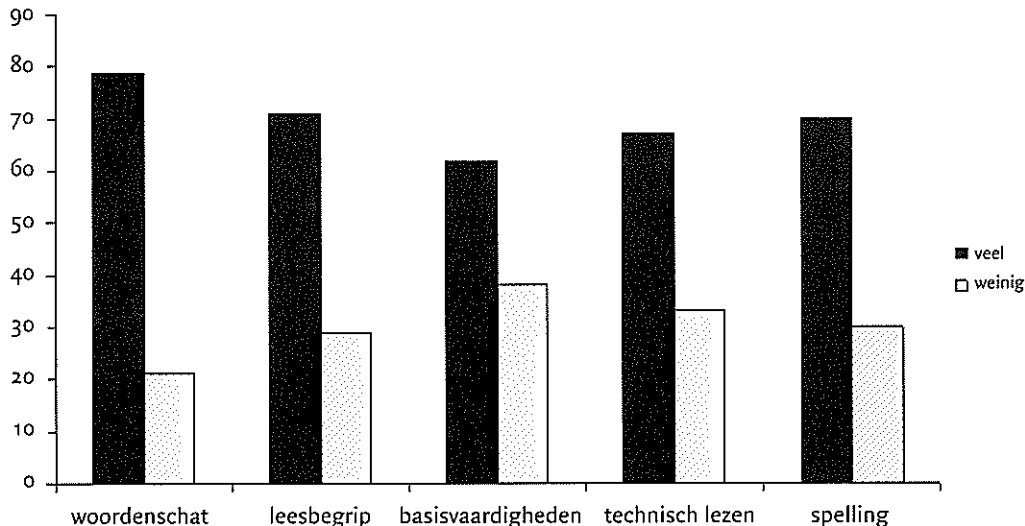
Figuur 4. De basisvaardigheden van lezen gaan meer vooruit bij zwakke lezers die veel lezen in hun vrije tijd dan bij vaardige lezers in het basis- en voortgezet onderwijs

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 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 bij het vinden van aansprekende boeken op hun eigen niveau.

Vrijetijdslezen van 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 maten van academisch succes, zoals het toelatingsexamen voor de universiteit en het eindexamencijfer van de middelbare school. Kortom, de meta-analyse laat zien dat lezen



Figuur 5. Het percentage studenten met tenminste gemiddelde scores op taal- en leesvaardigheden voor veel versus weinig lezende studenten in het hoger onderwijs

(minstens) tot in de jongvolwassenheid een grote rol speelt.

De invloed van lezen op de woordenschat blijkt even groot voor zwakke als voor vaardige lezers. 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.

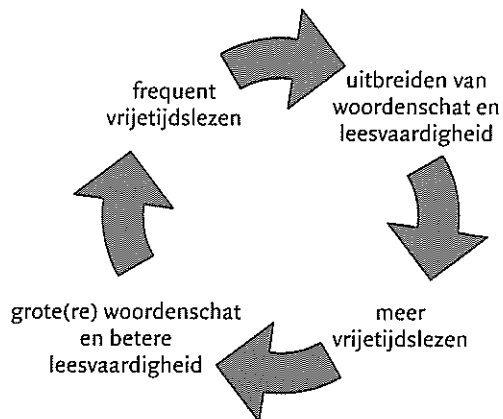
Discussie

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 boeken 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. In figuur 6 staat deze 'positieve spiraal' afgebeeld.

Ben 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 'sneeuwbaaleffect' ontstaan waarbij het voorlezen de taalontwikkeling stimuleert en waarbij het taalniveau van het kind bepaalt



Figuur 6. Positieve spiraal

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 lezen in de vrije tijd. Hoe ouder kinderen worden, des te meer uitgesproken ze zullen worden 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 bij de andere leesvaardigheden scoren lezers gemiddeld hoger dan niet-lezers.

Waarom zou je lezen?

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

- Ervaringen met prentenboeken beïnvloeden 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 vooral hun basisleesvaardigheden);
- Een leesroutine draagt eveneens bij aan het vergroten van intellectuele vaardigheden en succes in de samenleving.

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.

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. 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.

NOTEN

1. Een deel van deze tekst is verschenen in de bundel *Waarom zou je nu lezen?*, red. Dick Schram, 2011 van Stichting Lezen.
2. Zie bijvoorbeeld: www.kunstvanlezen.nl en www.leesplein.nl.
3. De effectgrootte (Pearson r) is omgezet in een zogenaamde binominal effect size display (BESD) met de formule: $.50 \pm (r/2)$.
4. Voor meer achtergrondinformatie over de deelnemende studies en voor details over de meta-analytische procedure, zie Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
5. Deze indeling is gebaseerd op het Amerikaanse schoolstelsel en representeert respectievelijk de zogenaamde primary school (Grades 1-4), middle school (Grades 5-8) en high school (Grades 9-12)

LITERATUUR

- Allen, L., Cipielewski, J., & Stanovich, K. E. (1992). Multiple indicators of children's reading habits and attitudes: Construct validity and cognitive correlates. *Journal of Educational Psychology*, 84, 489-503.
- Anderson, R. C., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, 285-303.
- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language*, 25, 259-289.
- Bus, A.G., van IJzendoorn, M. H., & Mol, S.E. (2010). Meta-Analysis. In N. K. Duke & M. H. Mallette (Eds.), *Literacy research methodologies*, Second Edition (pp. 270-300). New York, NY: Guilford Press.
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H., & 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.
- Davidse, N. J., De Jong, M. T., Bus, A. G., Huijbregts, S. C. J., & Swaab, H. (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and Writing*, 24, 395-412.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- Hayes, D. P., & Ahrens, M. (1988). Vocabulary simplification for children: A special case of 'motherese'? *Journal of Child Language*, 15, 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, 10-45.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, 979-1007.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Nunes, T., & Bryant, P. (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., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonde, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., Banks Tarullo, L., Raikes, H. A., & Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77, 924-953.
- Roth, F. P., Speece, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 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, 59-87.

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E., & Lawson, E. P. (1996). Knowledge of story-books as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, 402-433.
- Van Lierop-Debrauer, H. (1990). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord*. Delft: Eburon.
- West, R. F., Stanovich, K. E., & Mitchell, H. R. (1993). Reading in the real world and its correlates. *Reading Research Quarterly*, 28, 34-50.

SUZANNE E. MOL werkt als onderzoeker bij de faculteit Pedagogische Wetenschappen (Orthopedagogiek) van de Universiteit Leiden. Vanaf augustus 2011 maakt zij deel uit van de School of Education aan de University of Michigan (VS). Zij promoveerde onlangs op het proefschrift *To Read or Not to Read*, waar de meta-analyse in dit artikel onderdeel van uitmaakt. Prof. dr. Adriana G. Bus is haar promotor.

ADRIANA BUS is hoogleraar orthopedagogiek aan de Universiteit Leiden met als leeropdracht de preventie en behandeling van leerproblemen. In haar onderzoek is leren lezen een veelvuldig terugkerend thema met een accent op de rol van (voor)lezen. Behalve meta-analyses verricht zij experimenteel onderzoek rond levende boeken en andere computerprogramma's voor jonge kinderen. Publicaties over haar werk zijn te vinden in internationale wetenschappelijke tijdschriften. Contactadres: Universiteit Leiden, Wassenaarseweg 52, 2333 AK Leiden. E-mail: <bus@fsw.leidenuniv.nl>.

Bijlage 1. De effectgroottes voor leesgedrag per taal- en leesvaardigheid voor alle geanalyseerde studies voor drie leeftijdsgroepen

	DEUTERS & KLEUTERS			BASIS- EN MIDDELBARE SCHOOLEERLINGEN			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]
Basis- leesvaardigheden	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;

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