

Leesbevordering

in gezinnen

met

weinig

leescultuur

k v
kunst van lezen

OPENBARE BIBLIOTHEKEN
EN STICHTING LEZEN

Lezen

STICHTING LEZEN

Leesbevordering in gezinnen met weinig leescultuur

Over het hoe en waarom van het betrekken van laagopgeleide
en laaggeletterde ouders bij de leesopvoeding thuis



Colofon

Stichting Lezen

Nieuwe Prinsengracht 89

1018 VR Amsterdam

020 – 623 05 66

www.lezen.nl

info@lezen.nl

Auteurs

Deel 1. Agnes van Montfoort, Stichting Lezen

Deel 2. Natascha Notten en Frouke de Wijs, Radboud Universiteit Nijmegen

Deel 3. Suzanne Wevers en Roel van Steensel, Universiteit van Amsterdam

Deel 4. Robine Mens, Karin Hoogeveen en Heleen Versteegen, Projectbureau Sardes

Met dank aan Cleo Dieteren en Many Goes, Stichting Lezen en Schrijven

© 2017 Stichting Lezen, Amsterdam.

In opdracht van Kunst van Lezen in het kader van 'Tel mee met Taal'.

Citeren als: Stichting Lezen (2017). *Leesbevordering in gezinnen met weinig leescultuur. Over het hoe en waarom van het betrekken van laagopgeleide en laaggeletterde ouders bij de leesopvoeding.*

Amsterdam: Stichting Lezen.

Inhoud

Inleiding	5
Deel 1. Leesbevordering ter preventie van laaggeletterdheid	7
1.1 Inleiding	7
1.2 Overzicht van onderzoek en inventarisaties	10
1.3 Conclusie en aanbevelingen	13
Deel 2. Een beeld van de laaggeletterde ouder	15
2.1 Samenvatting	15
2.2 Inleiding	15
2.3 Kenmerken van laaggeletterde ouders	17
2.4 Laaggeletterde ouders en leesopvoeding	21
2.5 Laaggeletterde ouders en de onderwijsprestaties van hun kinderen	28
2.6 Een beeld van de laaggeletterde ouder – Conclusie	33
Appendix A - D	34
Deel 3. <i>Family literacy</i>-programma's	39
3.1 Inleiding	39
3.2 Aanknopingspunten voor interventies voor achterstandsgezinnen	41
3.3 Theoretische modellen	44
3.4 Conclusie	47
Deel 4. Programma-aanbod ondersteuning laaggeletterde en/of laagtaalvaardige ouders bij leesbevordering kinderen (0 tot 12 jaar)...	49
4.1 Inleiding	49
4.2 Beschrijving programma's	50
4.3 Conclusie deel 4	64
Literatuurlijst deel 1	65
Literatuurlijst deel 2	67
Literatuurlijst deel 3	71

Leesbevordering in gezinnen met weinig leescultuur

Inleiding

Dit rapport geeft een beeld van het leesklimaat thuis en van de potentie van leesbevorderingsinterventies in gezinnen met jonge kinderen (0-12 jaar) waar een stimulerende leesopvoeding niet vanzelfsprekend is. Specifiek wordt gekeken naar gezinnen waarvan de ouder(s) weinig opleiding heeft (hebben), niet of nauwelijks participeren op de arbeidsmarkt, laagtaalvaardig zijn en/of laaggeletterd zijn in de Nederlandse taal. Indien er sprake is van een cumulatie van problemen worden deze gezinnen ook wel aangeduid als 'at risk families', risicogezinnen. De kans dat er in deze gezinnen sprake is van een weinig stimulerende, talige thuisomgeving voor kinderen is groter dan in gezinnen met taalvaardige ouders met een gemiddelde of hogere opleiding.

Aanleiding

De aanleiding van dit rapport is een verbreding van de doelstelling van het leesbevorderingsbeleid binnen het programma Kunst van Lezen¹, dat in de periode 2016-2018 deel uitmaakt van het actieprogramma 'Tel mee met taal'. Het actieprogramma Tel mee met Taal (2016-2018), een gezamenlijk initiatief van de ministeries van OCW, VWS en SZW, is gericht op het terugdringen van laaggeletterdheid. Het programma streeft enerzijds naar een fundamentele toename van deelnemers in taaltrajecten (curatie van laaggeletterdheid) en anderzijds naar het voorkómen van laaggeletterdheid door het intensiveren van leesbevorderingsprogramma's (preventie van laaggeletterdheid). Door onder meer het faciliteren van bestaande projecten en het zorgen voor een betere (landelijke en regionale) aansluiting en samenwerking willen de departementen en de organisaties die zich gecommitteerd hebben aan het actieprogramma Tel mee met Taal hun doelen behalen:

1. In de periode 2016-2018 verbeteren ten minste 45.000 Nederlanders aantoonbaar hun taalbeheersing en maatschappelijke participatie, waaronder arbeidsdeelname.
2. In 2018 worden in totaal 1 miljoen kinderen tussen 0-12 jaar bereikt met leesbevorderingsactiviteiten, zodat hun taalvaardigheid en leesplezier toenemen.

Tot 2016 richtte Kunst van Lezen zich onder meer via de programma's BoekStart (0-4 jaar) en de Bibliotheek *op school* (4-12 jaar) op het verhogen van de taal- en leesprestaties van *alle* kinderen door het verrijken van het leesklimaat thuis, op school en in de kinderopvang. In het kader van Tel mee met Taal is er een focus bij gekomen: het gericht bereiken van 'laagtaalvaardige gezinnen'². Kunst van Lezen wil deze doelstelling in eerste instantie realiseren door een intensivering van het BoekStartprogramma. Wetenschappelijk onderzoek moet uitwijzen wat de opbrengst is van deze inspanningen. Ook binnen de Bibliotheek *op school* worden (regionale) initiatieven aangemoedigd die het bereik van 'laagtaalvaardige gezinnen' vergroten. Een samenwerking met lopende projecten

¹ Kunst van Lezen is een gezamenlijk programma van Stichting Lezen en de Koninklijke Bibliotheek dat sinds 2008 door het ministerie van OCW met projectsubsidies wordt gefinancierd.

² Deze term wordt in Tel mee met Taal (2015) gehanteerd.

voor laagtaalvaardige/laaggeletterde gezinnen is daarbij een streven (Bussemaker, Asscher, Klijnsma, & Van Rijn, 2015).

Indeling en leeswijzer

Het eerste deel van dit rapport geeft een toelichting op het belang van leesstimulering thuis en schetst een beeld van het huidige leesklimaat, met name in gezinnen waar lezen niet vanzelfsprekend is. In aansluiting hierop volgt een samenvatting van bevindingen uit drie relevante onderzoeken die Stichting Lezen heeft geïnitieerd om meer informatie te vergaren over laaggeletterde ouders en hun leesopvoeding (deel 2), het succes van binnen- en buitenlandse interventies ter verhoging van *family literacy* (deel 3) en het programma-aanbod in Nederland gericht op leesbevordering voor laagopgeleide/laaggeletterde ouders (deel 4). Het eerste deel van dit rapport eindigt met een conclusie en aanbevelingen die gebaseerd zijn op informatie uit alle delen. De onderzoeksverslagen (deel 2, 3 en 4) zijn integraal opgenomen in dit rapport, maar zijn ook als zelfstandige eenheden te lezen:

Deel 1. Leesbevordering als preventie van laaggeletterdheid (Stichting Lezen).

Deel 2. Een beeld van de laaggeletterde ouder (Natascha Notten).

Deel 3. *Family literacy*-programma's (Suzanne Wevers en Roel van Steensel).

Deel 4. Programma-aanbod ondersteuning laaggeletterde en/of laagtaalvaardige ouders bij leesbevordering van kinderen (0 – 12 jaar) (projectbureau Sardes).

De overzichten van interventies (bijlage bij deel 3 en bij deel 4) zijn digitaal beschikbaar op lezen.nl.

Tot slot: in dit rapport beperken we ons tot het beschrijven van de mogelijkheden voor het stimuleren van de leesomgeving thuis, uitgaande van de kenmerken van gezinnen met weinig of geen leestradietie. In een uitgebreide literatuurstudie *Preventie door interventie* (Christoffels, Groot, Clement, & Fond Lam, 2017) wordt een gedetailleerd beeld geschetst van de factoren die meespelen in het ontstaan van taalachterstanden van 4- tot 18-jarigen. Het rapport biedt eveneens aanknopingspunten en beschrijft interventies voor het voorkómen van laaggeletterdheid. De nadruk ligt daarbij niet zozeer op het stimuleren van lezen thuis, maar op taalstimulering en lezen in de brede betekenis en op de diverse oorzaken van laaggeletterdheid. In die zin vullen genoemde literatuurstudie en voorliggend rapport elkaar aan.

Deel 1. Leesbevordering ter preventie van laaggeletterdheid

1.1 Inleiding

Hoe belangrijk is het dat ouders bijdragen aan de leesopvoeding van hun kinderen? Wat zijn de kenmerken van een positieve leesopvoeding en in hoeverre dragen laaggeletterde en laagopgeleide ouders bij aan de taal –en leesontwikkeling van hun kroost?

Om een antwoord te geven op deze vragen blikken we eerst terug op de eerder verschenen notitie *Ouders betrekken bij lezen thuis* (Stichting Lezen, 2014), waarin onder meer de aard en de invloed van een positieve leesopvoeding worden beschreven. Vervolgens worden aantallen en achtergronden van laaggeletterden in Nederland weergegeven. Tot slot beschrijven we de implicaties van laaggeletterdheid, weinig opleiding en een lage sociaal-economische status van ouders voor het leesklimaat in het gezin. In het verslag van Natascha Notten (deel 2 van dit rapport) is daar aanvullende informatie over te vinden.

1.1.1 Voorlezende ouders dragen bij aan de geletterdheid van hun kinderen

Voor de ontwikkeling van taal- en leesvaardigheden, het schoolsucces en latere deelname aan de maatschappij is het voor kinderen van groot belang dat zij al van jongs af aan met boeken en (voor)lezen in aanraking worden gebracht. Kinderen die graag lezen, lezen meer en gaan daardoor steeds beter lezen (Mol, 2010). Daarnaast beschikken zij over een grotere woordenschat en een grotere kennis van de wereld. Zij hebben meer kans om als volwassene succesvol te participeren in de maatschappij dan kinderen die geen plezier hebben in lezen, minder leesvaardig zijn en het lezen zo veel mogelijk vermijden (Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop, & Van der Velden, 2013; National Endowment for the Arts, 2007).

Ouders zijn – zeker in de vroege kinderjaren – onmisbaar voor de geletterde ontwikkeling van hun kinderen: zij fungeren als belangrijkste ‘leesopvoeder’. De kans dat kinderen uitgroeien tot lezers is vijf keer zo groot als ouders een actieve leesopvoeding voeren (Stalpers, 2007). Ouders die een rijke leesomgeving bieden - zelf lezen, (kinder)boeken in huis halen, veel met hun kinderen praten over boeken en (voor)lezen -, hebben een grotere kans dat hun kinderen lezers worden en beter presteren op school (Notten, 2011). Affectie tussen ouder en kind tijdens de (voor)leesactiviteiten is een voorwaarde voor het slagen van de leesopvoeding (Stichting Lezen, 2014).

Wanneer we de interactie tussen ouder en kind tijdens het samen lezen van een boekje, het zingen van een liedje of het vertellen van een verhaal vergelijken met andere interactiemomenten tussen ouders en kinderen blijkt juist bij het voorlezen de kans op - voor de taalontwikkeling essentiële - talige interactie het grootst (Broekhof, Bus e.a., 2017, in voorbereiding). Bijkomend voordeel: door voor te lezen krijgen kinderen toegang tot een taalaanbod dat qua opbouw, zinsstructuren en woordenschat rijker is dan de gangbare spreektaal (Broekhof, 2014).

1.1.2 Laaggeletterdheid en leesklimaat thuis

Laaggeletterde ouders zullen vaak moeite hebben om in de leesontwikkeling van hun kinderen te investeren. Laaggeletterde ouders schrijven en lezen weinig thuis. Een stimulerend leesklimaat waarin er thuis boeken en kranten zijn, er een rolmodel is voor kinderen, er wordt voorgelezen en gepraat over boeken, is voor laaggeletterde ouders lastig te realiseren. Aangezien schriftelijke taal en mondelinge taal doorgaans hand in hand gaan, wordt er in laaggeletterde gezinnen vaak ook weinig

gesproken. Kinderen groeien op in een taalarme omgeving, zonder rolmodel op het gebied van spreken, lezen en schrijven (Van der Pluijm, 2014).

Laaggeletterdheid: aantallen en achtergronden

Gegeven het feit dat laaggeletterde ouders meer moeite zullen hebben met de leesopvoeding dan andere ouders is de vraag relevant over welke groep we spreken. Wat verstaan we precies onder 'laaggeletterdheid', welke Nederlanders vallen er onder de groep laaggeletterden en om hoeveel (aankomende) ouders gaat het?

'Laaggeletterdheid' is een overkoepelende term voor mensen die grote moeite hebben met lezen, schrijven en het begrijpen en toepassen van informatie. Zij beheersen het minimale niveau (2F) om volwaardig in de Nederlandse maatschappij te kunnen functioneren niet (Stichting Lezen en Schrijven).

Definitie verandert

Hoewel de oorspronkelijke betekenis van 'laaggeletterdheid' betrekking heeft op het onvoldoende kunnen lezen en schrijven, wordt de term steeds meer gebruikt om ook de mate van mondelinge taalvaardigheid aan te duiden. De betekenis overlapt in die zin met die van het begrip 'laagtaalvaardig', dat betrekking heeft op mondelinge en schriftelijke taalbeheersing. Volgens het actieplan laaggeletterdheid 2012-2015 van OCW heeft geletterdheid betrekking op luisteren, spreken, lezen, schrijven, gecijferdheid en in dat kader het gebruiken van alledaagse technologie om te communiceren en om te gaan met informatie. Laaggeletterden hebben moeite met lezen, schrijven, begrijpen en het toepassen van (digitale) informatie, maar ook met luisteren, spreken (en cijferen). Echter, onderzoekers en beleidsmakers hanteren de term 'laaggeletterd' vaak als synoniem voor 'laagtaalvaardig'. Concreet betekent dit dat wanneer individuen op mondelinge en schriftelijke taaluitingen in de Nederlandse taal onder het minimumniveau (2F) scoren, zowel van laaggeletterdheid als van laagtaalvaardigheid wordt gesproken.

Er zijn in Nederland op dit moment in totaal 1,3 miljoen mensen tussen de 16 en 65 jaar laaggeletterd. Dat staat gelijk aan ongeveer 1 op de 9 Nederlanders in deze leeftijdscategorie. Ongeveer 50% van de groep laaggeletterden heeft kinderen die jonger zijn dan 18 jaar. Dit percentage is voor mannen en vrouwen vrijwel gelijk (Rekenkamer, 2016). Het aantal laaggeletterden in Nederland is de afgelopen jaren toegenomen en de kloof tussen hoog- en laaggeletterden groeit (Buisman et al., 2013). "Dit is een gevaar voor de cohesie van de samenleving" (Buisman & Houtkoop, 2014).

Verschillen in taalvaardigheidsniveau

De groep laaggeletterden is geen uniforme groep. De verschillen binnen de groep zijn groot. Zeer laaggeletterden (300.000 van de 16- tot 65-jarigen) kunnen korte teksten lezen over bekende onderwerpen en één stukje informatie vinden dat dezelfde vorm heeft als de vraag of taak. Laaggeletterden (1 miljoen 16- tot 65-jarigen) kunnen bijvoorbeeld wel korte, eenvoudige (digitale) teksten lezen en simpele formulieren invullen, maar geen complexere teksten lezen (Buisman & Houtkoop, 2014). In Nederland zijn 90.000 jongeren tussen de 16 en 24 jaar laaggeletterd. Zij komen niet verder dan het laagste taalvaardigheidsniveau (Buisman et al., 2013).

Culturele achtergrond en regionale spreiding

Laaggeletterden hebben beperkt onderwijs genoten: 42,3% van de mensen die alleen een aantal jaren naar de basisschool zijn geweest of deze hebben afgerond, is laaggeletterd. Dat geldt ook voor bijna 25% van de mensen die een mbo 2-opleiding hebben gevolgd, maar die niet hebben afgerond. Deze groep heeft geen startkwalificatie behaald. Onder degenen die havo of vwo bezochten zijn weinig laaggeletterden. Van de laaggeletterden is 43% werkeloos of inactief. Van de laaggeletterden is 35% allochtoon en 65% autochtoon. Het betreft met name de eerste generatie allochtonen (Buisman en Houtkoop, 2014).

In de steden zijn laaggeletterden oververtegenwoordigd. In de vier grote steden is 16,9% van de inwoners laaggeletterd, terwijl het landelijk gemiddelde 11,9% is. Van de eerste generatie allochtonen (voornamelijk ouderen) is binnen de grote steden 53% laaggeletterd en buiten de G4 33%. In Friesland, Helmond-de Peel en Limburg zijn relatief veel laaggeletterden (Buisman en Houtkoop, 2014).

1.1.3 Woordenschatontwikkeling van kinderen met laagopgeleide ouders³

Van kinderen met laagopgeleide ouders staat vast dat zij van jongs af aan meer risico lopen op het ontwikkelen van een taalachterstand dan kinderen met hoogopgeleide ouders. Deze taalachterstand is goed zichtbaar in hun woordenschatontwikkeling. Tussen 1,5- en 2-jarige leeftijd leren kinderen van hoger opgeleide ouders 30% méér nieuwe woorden bij dan kinderen van lager opgeleide ouders (Fernald, Marchman & Weisleder, 2012). Kinderen van hoger opgeleide ouders horen gemiddeld per uur 2.153 woorden. Bij middelbaar opgeleide ouders gaat het om 1.251 woorden en bij laagopgeleide ouders gemiddeld 616 woorden. De woordenschatontwikkeling is navenant en de verschillen worden groter naarmate het kind ouder wordt. Op 3-jarige leeftijd beheersen kinderen van hoogopgeleide ouders al meer dan twee keer zo veel woorden als kinderen van laagopgeleide ouders (Hart & Risley, 1995). Er dreigt dus een mattheuseffect: de rijk-geletterde kinderen worden rijker, de arm-geletterde kinderen armer.

Een rijke woordenschat is een belangrijke basis voor het begrijpen van teksten. Hoe geringer de woordenschat, hoe meer moeite kinderen hebben met lezen, hoe minder geneigd ze zijn om te lezen en hoe minder plezier ze hieraan beleven (Mol, 2010).

1.1.4 Opleidingsniveau ouders niet maatgevend

Toch zijn ook binnen de opleidingsniveaus de verschillen omvangrijk. Zo varieert het aantal woorden dat lager opgeleide ouders dagelijks gebruiken tussen de 2.000 en 30.000. Het opleidingsniveau blijkt dan ook niet de voornaamste voorspeller van de taalontwikkeling van kinderen. Belangrijker zijn de gevarieerdheid én de kwaliteit van het taalaanbod. Het helpt met name als ouders rechtstreeks de interactie zoeken, bijvoorbeeld over gedeelde ervaringen ('Kijk, een hond!', 'Ja, dat is een bus!') en rituelen ('Wil je na de fles naar bed?', 'Papa gaat nu een verhaaltje vertellen.')(Weisleder & Fernald, 2013).

1.1.5 Sociaal-economische status: goede graadmeter leesklimaat

Het opleidingsniveau is niet bepalend voor het taal- én het leesklimaat thuis. De sociaal-economische status (SES) van een gezin is wél een goede voorspeller voor de mate waarin thuis een leesopvoeding gevoerd wordt. Onder 'sociaal-economische status' verstaan we de plaats die iemand heeft op de maatschappelijke ladder, waarbij opleidingsniveau, beroep en/of inkomen bepalend zijn. Wanneer er gesproken wordt over 'lage-SES-gezinnen' gaat het om gezinnen waarvan ouders laag zijn opgeleid, wel of geen baan hebben en doorgaans weinig inkomen hebben.

Notten (2011) legt een verband tussen de sociaal-economische status van gezinnen en het leesklimaat thuis. De sociaal-economische status van ouders lijkt een cruciale factor voor het

³ Mensen zonder startkwalificatie op de arbeidsmarkt zijn als laagopgeleid te typeren. De term 'startkwalificatie' duidt op een minimumniveau dat nodig is om kans te maken op duurzaam, geschoold werk in Nederland. De grens ligt bij wel of geen afgeronde mbo 2-opleiding.

leesklimaat: hoe lager de SES van de ouders, hoe minder kans dat er thuis sprake is van een stimulerend leesklimaat.

1.1.6 Samenvatting Deel 1.

Een lage opleiding van ouders in combinatie met een lage maatschappelijk positie (lage SES) vergroot de kans op een gering taalaanbod in het gezin en blijkt een goede voorspeller van het leesklimaat thuis. Ook is aannemelijk gemaakt dat er een relatie is tussen laaggeletterdheid van ouders en een gebrek aan leesstimulering voor hun kinderen. Het hoge aantal laaggeletterden (ongeveer 650.000) dat kinderen heeft onder de 18 jaar en het aantal van 90.000 laaggeletterde jongeren tussen 16 en 24 is ook in dit opzicht zorgwekkend. Deze jongeren zijn de toekomstige ouders en het ontbreekt hun in veel gevallen aan de vaardigheden een leescultuur te scheppen voor hun kinderen. Boeken in huis halen, voorlezen, zelf lezen en praten over boeken is voor hen niet vanzelfsprekend.

Hoewel we weten dat **gemiddeld genomen** ouders met een lage opleiding en/of laaggeletterde ouders meer moeite hebben een leesopvoeding te voeren dan andere ouders, zijn de verschillen binnen deze groep groot. Bedacht moet worden dat er laagopgeleide en laaggeletterde ouders zijn die het prima redden in de maatschappij en hun kinderen voldoende kansen kunnen bieden. Er zijn ook gezinnen die door een opstapeling van problemen het hoofd nauwelijks boven water houden.

1.2 Overzicht van onderzoek en inventarisaties

Stichting Lezen heeft in het kader van kennisvergaring rond 'Leesbevordering in laaggeletterde gezinnen' een drietal onderzoeken/inventarisaties laten verrichten die mede richting kunnen geven aan toekomstig beleid. De volledige rapporten zijn onderdeel van dit rapport. Hier volgt een samenvatting van de relevante bevindingen.

1.2.1 Samenvatting Deel 2. Een beeld van de laaggeletterde ouder – Natascha Notten

Natascha Notten heeft de relatie onderzocht tussen de taal- en leesvaardigheid van laaggeletterde ouders enerzijds, en de gevoerde leesopvoeding en de schoolprestaties van hun kinderen anderzijds.⁴ Het gaat om ouders van kinderen die in groep 2 zitten. Notten maakte gebruik van data uit het Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen 2013/2014. De volgende vragen staan centraal in haar analyse: 'Wat kenmerkt laaggeletterde ouders?', 'Wat kenmerkt de leesopvoeding van laaggeletterde ouders?' en 'Wat is de invloed van het opgroeien in een gezin met laaggeletterde ouders op de schoolprestaties van een kind?'

Op grond van haar analyse kwalificeert Notten laaggeletterde ouders en hun leesopvoeding als volgt:

"Er wordt gevonden dat lager opgeleide ouders vaker laaggeletterd zijn. Dit geldt ook voor gezinnen waarin één ouder een baan heeft of waarin geen enkele ouder een baan heeft. Verder geldt voor ouders met een migratieachtergrond, ouders die een andere taal dan het Nederlands spreken en voor vaders dat zij vaker laaggeletterd zijn. Wat betreft de leesopvoeding blijkt dat laaggeletterde ouders minder vaak samen met hun kind lezen en hun kind minder vaak voorlezen dan geletterde ouders. Wel gaan laaggeletterde ouders ongeveer even vaak met hun kinderen naar de bibliotheek als hooggeletterde ouders. Wanneer we kijken naar de invloed van laaggeletterde ouders op de taalprestaties van hun kinderen, komt naar voren dat kinderen die opgroeien in gezinnen met

⁴ De op schrijven en lezen laagst scorende groep van het bestaande onderzoekscohort is hier als 'laaggeletterd' aangemerkt. Deze ouders waren in staat een vragenlijst in te vullen.

laaggeletterde ouders minder goed presteren op school dan kinderen die opgroeien in hooggeletterde gezinnen, waarbij de sociaal-economische status van het gezin en de geboden leesopvoeding een deel van deze relatie verklaren. Het thuis aanbieden van leesopvoeding is even belangrijk voor de taalprestaties van kinderen in laag- en hooggeletterde gezinnen.”

Opvallend is dat in deze studie het aantal bezoeken dat laaggeletterde ouders afleggen aan de bibliotheek niet significant verschilt van dat van hooggeletterden. De sociaal-economische status en de geboden leesopvoeding verklaren deels de relatie in het verschil in schoolsucces van kinderen met lager en hoger opgeleide ouders. Dit impliceert dat leesopvoeding mede een bepalende factor is voor de schoolresultaten van kinderen. Ook lijkt het spreken van een andere taal thuis dan het Nederlands, los van opleidingsverschillen, samen te hangen met de taalprestaties van kinderen op school.⁵

1.2.2 Samenvatting Deel 3. *Family literacy*-programma's – Suzanne Wevers en Roel van Steensel

Suzanne Wevers en Roel van Steensel gaan in op de effecten van zogenoemde *family literacy*-programma's: gezinsgerichte programma's bedoeld om de talige en geletterde ontwikkeling van kinderen te stimuleren. Ze richten zich daarbij met name op de vraag wat de werkzame bestanddelen zijn voor *at risk*-gezinnen: gezinnen met een lage sociaal-economische status (SES), al dan niet in combinatie met een migratie- of anderstalige achtergrond. Wevers en Van Steensel hanteren hiervoor de term 'achterstandsgezinnen'.

Zij bieden een overzicht van onderzoeksuitkomsten en theoretische modellen. Op basis van internationale onderzoeksliteratuur geven zij een opsomming van de effecten van *family literacy*-programma's in het algemeen, en de effecten voor kinderen uit achterstandsgezinnen in het bijzonder. Vervolgens worden de interventies met positieve effecten voor kinderen uit risicogezinnen verder geanalyseerd, met als achterliggende vraag: welke elementen uit deze interventies kunnen hun positieve effecten op de doelgroep mogelijk verklaren? Deze mogelijke succesfactoren, alsmede de beschreven theoretische modellen geven houvast bij het beoordelen en ontwikkelen van interventieprogramma's die beogen de geletterdheid binnen gezinnen te verhogen.

Wevers en Van Steensel komen naar aanleiding van hun inventarisaties tot de constatering dat hoewel *family literacy*-programma's over het geheel gezien positieve effecten laten zien, er tegelijkertijd aanwijzingen zijn dat niet alle programma's even effectief zijn voor alle doelgroepen. De auteurs signaleren twee hiaten in de kennis, voortkomend uit de besproken meta-analyses: Ook voor kinderen uit achterstandsgezinnen is er variatie in effecten – sommige voorleesprogramma's hebben voor deze doelgroep bijvoorbeeld geen of negatieve effecten en andere positieve –, maar waar die variatie uit voortkomt, is niet duidelijk.

Andere soorten programma's (bijvoorbeeld programma's gericht op het trainen van letterkennis) zijn mogelijk effectiever voor deze doelgroep, omdat deze programma's mogelijk duidelijkere handvatten voor ouders bieden of aansluiten bij het onderwijs dat ouders zelf hebben gehad. Voor deze programma's is de relatie tussen effectiviteit en *at risk*status niet onderzocht.

⁵ Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat het hier om vrij jonge kinderen gaat die pas in hun tweede schooljaar zitten en het Nederlands nog moeten leren. Zoals bekend is een rijke taal-leesomgeving thuis essentieel is voor latere taalprestaties. Dit kan evengoed in een andere thuistaal dan het Nederlands (Leseman e.a., 2009).

De meta-analyses bieden, aldus Wevers en Van Steensel, onvoldoende informatie over de vraag welke principes of componenten voor kinderen uit achterstandssituaties meer of minder effectief zijn, omdat er niet binnen de groep achterstandsgezinnen is geanalyseerd (Van Steensel et al., 2012). Om die reden zoomen de auteurs in op studies die zich specifiek op achterstandsgezinnen richten, om na te gaan wat potentieel werkzame elementen van *family literacy*-programma's zijn voor deze doelgroep.

Wevers en Van Steensel concluderen dat vaak niet is gerapporteerd over de specifieke kenmerken van een interventie die de effectiviteit verklaren. Ook laat de onderbouwing van de gemaakte keuzes vaak te wensen over en wordt er niet vermeld op welke wijze rekening is gehouden met de doelgroep. Meer onderzoek zou moeten uitwijzen wat daadwerkelijk een effectieve aanpak is voor *family literacy*-programma's voor achterstandsgezinnen. Ondanks deze conclusie, waarin gesteld wordt dat de 'harde bewijzen' voor de effectiviteit van (onderdelen van) interventies ontbreken, is er uit de onderzoeksgegevens die er zijn al wel te destilleren welke specifieke kenmerken van deze interventieprogramma's **mogelijk** hun positieve effecten op kinderen uit achterstandsgezinnen kunnen verklaren:

1. Effectieve interventies lijken er (extra goed) zorg voor te dragen achterstandsouders te **bereiken** en aan het programma te **binden**, ofwel door middel van huisbezoeken ofwel door centrumgerichte activiteiten in te bedden in een groter netwerk van activiteiten.
2. De **afstemming op de culturele/talige achtergrond** van de gezinnen staat centraal in verschillende effectieve interventies. Hierbij lijken eigenschappen van de trainer en de inhoud van het lesmateriaal van belang te zijn.
3. Bij de **didactische opzet** van het programma wordt rekening gehouden met kenmerken van de doelgroep van laagopgeleide (migranten)ouders. Effectieve programma's voor achterstandsgezinnen maken veelal gebruik van materiaal dat voldoende expliciete ondersteuning biedt (zoals scripts) en integreren thuis- en schoolmateriaal.
4. In verschillende effectieve interventies wordt bij de **wijze van overdracht** gebruikgemaakt van technieken als rolwisselend leren of *modeling* en wordt rekening gehouden met de drukke schema's van ouders (bijvoorbeeld het aanbieden van korte, stimulerende activiteiten die goed zijn in te passen).

Wevers en Van Steensel geven aan dat er twee theoretische modellen zijn die als basis kunnen dienen voor de ontwikkeling van programma's voor kinderen uit achterstandsgezinnen (Het ORIM-model, Hannon, 1995; De zes principes van Ramey en Ramey, 1992). Verschillende onderdelen van deze modellen stroken met de bovengenoemde werkzame elementen die uit de literatuurstudie naar voren kwamen:

1. De activiteiten van interventies dienen aan te sluiten op de **individuele situatie** van het kind en het gezin door middel van cultureel responsief materiaal en het voortbouwen op wat de ouders al doen in de **dagelijkse praktijk**.
2. Interventies dienen in hun didactische opzet rekening te houden met behoeftes van het kind: de **mogelijkheid** tot taalontwikkeling, **erkenning** van prestaties, positieve **interactie** met ouders en ouders als **rolmodellen**.
3. *Family literacy*-programma's dienen zich te richten op een **brede aanpak** van de taalontwikkeling en het creëren van een algeheel **positief leerklimaat**, waarin de randvoorwaarden voor taalontwikkeling aanwezig zijn.

1.2.3 Samenvatting Deel 4. Programma-aanbod ondersteuning laaggeletterde en/of laagtaalvaardige ouders bij leesbevordering kinderen (0 – 12 jaar) – projectbureau Sardes

Projectbureau Sardes maakte in opdracht van Stichting Lezen een overzicht van Nederlandse programma's, methodieken en aanpakken die gericht zijn op ontwikkelingsstimulering, opvoedingsondersteuning en ouderbetrokkenheid, bedoeld voor ouders met kinderen tussen de 0 en 12 jaar. De inventarisatie vond plaats door middel van deskresearch. Er is gezocht naar programma's die voldeden aan de criteria: '(mede) bedoeld voor laaggeletterde ouders' en 'werken aan leesbevordering'. Bij alle programma's uit de inventarisatie is aangegeven of ze voldoen aan bepaalde potentieel effectieve interventiefactoren zoals Wevers en Van Steensel die beschrijven. Naast een schematisch overzicht van de interventieprogramma's is er een selectie van negen programma's uitvoerig beschreven. Het betreft programma's die aandacht besteden aan leesbevordering en zich (ook) richten op laaggeletterde ouders: BoekStart, BoekStart-BoekenPret, Ei van Columbus en LOGO 3000, Scoor een boek!, Taalvorming/oudercursussen, Taal voor Thuis, Verteltas, VoorleesExpress en VVE Thuis.

Sardes concludeert dat ondanks de intensieve zoektocht en de selectie van negen programma's die het meest voldoen, er geen programma's en methodieken zijn die ruimschoots voldoen aan beide kenmerken: leesbevordering als hoofddoel en een aanpak specifiek gericht op laaggeletterde/laagtaalvaardige ouders. *“VVE-programma's zijn ontwikkeld voor laagopgeleide ouders, niet specifiek voor laaggeletterden/laagtaalvaardigen. Taal voor Thuis en de projecten van de Stichting Taalvorming zijn wel specifiek voor laaggeletterden bestemd, maar weer niet expliciet op leesbevordering van hun kinderen gericht. Er zijn wel programma's die – al dan niet in aangepaste vorm - bruikbaar zijn om laaggeletterde en laagtaalvaardige ouders te ondersteunen bij de leesbevordering van hun kinderen. Enkele programma's hebben ook al materialen toegevoegd om beter in te spelen op de ondersteuningsbehoefte van de doelgroep. Dat is bijvoorbeeld het geval bij VVE Thuis, waar beeldmateriaal over voorlezen is toegevoegd.”*

Tot slot pleit Sardes voor de inzet van digitale middelen, juist voor deze doelgroep: *“Ook digitale middelen bieden veel kansen om een effectieve ondersteuning te bieden aan de groep laaggeletterde en laagtaalvaardige ouders. Door de inzet van beeld en geluid is leesbevordering minder afhankelijk van de mate van geletterdheid van de ouders.”*

1.3 Conclusie en aanbevelingen

Preventie van laaggeletterdheid door leesbevordering is een beleidsvoornemen (Tel mee met Taal) dat gezien de hier beschreven bevindingen meer dan gerechtvaardigd is. Het belang van het stimuleren van de leesopvoeding thuis staat buiten kijf. Het voeren van een positieve leesopvoeding draagt bij aan de leesvaardigheid van kinderen, hun schoolsucces en verhoogt hun maatschappelijke kansen. Een laag opleidingsniveau, een kwetsbare maatschappelijke positie en lage taalvaardigheden kunnen het voor ouders lastig maken om hun kinderen een stimulerende taal-leesomgeving te bieden. Het aantal laaggeletterde jongeren (90.000 tussen de 16 en 25 jaar) is schrikbarend. Dit is de groep die binnen afzienbare tijd wellicht zelf kinderen zal opvoeden. Ook deze kinderen verdienen de kans op te groeien tot (vaardige) lezers. Als ouders hierbij hulp kunnen gebruiken, is het aanbieden

van een (effectieve) interventie wenselijk. Dit kan in de vorm van een interventieprogramma, maar uiteraard ook door individuele begeleiding.

Dit rapport geeft geen pasklaar antwoord op de vraag welke interventieaanpak effectief is voor de leesbevordering in gezinnen met weinig leescultuur. Zo'n antwoord is op grond van de beschikbare onderzoeksgegevens nog niet te geven. Wel is duidelijk dat het idee van 'one size fits all' ook voor leesbevorderingsinterventies niet voldoet. Er moet onder meer rekening gehouden worden met de uitgangssituatie in het gezin, de culturele en talige achtergrond, de individuele mogelijkheden en wensen (niet voor ouders, maar mét ouders), de wijze van overdracht (bijvoorbeeld door *modeling*, rolmodellen, inzet van (semi)professionals) en de leerbehoeften van jonge kinderen (behoefte aan creatieve opdrachten en exploreren).

Er is al een theoretische basis om bestaande interventies in binnen- en buitenland, gericht op zowel leesbevordering als *family literacy*, te beoordelen en zo mogelijk aan te passen, zodat ze zo goed mogelijk voldoen aan de factoren die vrijwel zeker bijdragen aan effectiviteit. Beginnen bij de negen interventies (zie ook deel 4) die al goed op weg zijn, ligt voor de hand en gebeurt al ten dele. De mogelijke opbrengst van het digitale aanbod behoeft verdere exploratie. Het ontwikkelen van nieuwe interventies (programma's, projecten etc.) is gezien het grote aanbod niet logisch.

Het hechter samenwerken van organisaties die werkzaam zijn voor dezelfde doelgroep en die zich onder meer richten op leesbevordering, op volwasseneneducatie en op opvoedingsondersteuning en ontwikkelingsstimulering zal zeker vruchten afwerpen. Zij dienen immers een gemeenschappelijk doel: het werken aan *family literacy*. Intensieve samenwerking komt niet alleen de slagkracht van de organisaties zelf ten goede, maar is zeker ook een pre voor de deelnemende gezinnen die met minder instanties te maken krijgen. De bibliotheek is redelijk makkelijk in staat om gezinnen met weinig leescultuur te bereiken en kan een belangrijke rol vervullen (hetgeen soms al het geval is), samen met andere laagdrempelige organisaties (zoals welzijns- en gezondheidsorganisaties), in het ondersteunen en doorverwijzen van ouders.

Tot slot: verder onderzoek is nodig. Dit kan het hiaat in de beschreven bevindingen opvullen en aantonen welke elementen in gezinsgerichte taal-leesinterventies bewezen effectief zijn.

Deel 2. Een beeld van de laaggeletterde ouder

Een onderzoek naar achtergrondkenmerken, leesopvoeding en taalprestaties in laaggeletterde gezinnen – door Natascha Notten en Frouke de Wijs, Radboud Universiteit, Nijmegen

2.1 Samenvatting

Laaggeletterdheid is een actueel probleem, voor volwassenen, maar ook voor hun kinderen. Vaak wordt laaggeletterdheid van de ene generatie overgedragen op de volgende. Om deze intergenerationele overdracht van laaggeletterdheid te voorkomen, is het belangrijk een beeld te krijgen van de ouder(s) in het laaggeletterde gezin. De volgende drie onderzoeksvragen staan daarom centraal in dit onderzoek: (1) *Wat kenmerkt laaggeletterde ouders?* (2) *Wat kenmerkt de leesopvoeding van laaggeletterde ouders?* (3) *Wat is de invloed van het opgroeien in een gezin met laaggeletterde ouders op de taalprestaties van een kind?* Dit wordt onderzocht door gebruik te maken van het Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen 2013/2014. Er wordt vastgesteld dat lager opgeleide ouders vaker laaggeletterd zijn. Dit geldt ook voor gezinnen waarin één ouder een baan heeft of waarin geen enkele ouder een baan heeft. Verder blijken ouders met een migratieachtergrond en ouders die met hun kind meestal een andere taal dan Nederlands spreken vaker laaggeletterd te zijn. Wat betreft de leesopvoeding blijkt dat laaggeletterde ouders minder vaak samen met hun kind lezen en dat zij hun kind minder vaak voorlezen dan hoger geletterde ouders. Wel gaan laaggeletterde ouders ongeveer even vaak met hun kinderen naar de bibliotheek als hooggeletterde ouders. Wanneer we kijken naar de invloed van laaggeletterdheid van ouders op de taalprestaties van hun kinderen in groep 2, komt naar voren dat kinderen die opgroeien in gezinnen met laaggeletterde ouders minder goed presteren dan kinderen die opgroeien in hooggeletterde gezinnen, waarbij de sociaal-economische status van het gezin en de geboden leesopvoeding een deel van deze relatie verklaren. Het thuis aanbieden van leesopvoeding is even belangrijk voor de taalprestaties van kinderen in laaggeletterde gezinnen als voor de taalprestaties van kinderen in hooggeletterde gezinnen.

2.2 Inleiding

In 2016 kende Nederland 1,3 miljoen laaggeletterden tussen de 16 en 65 jaar oud (Israël, Kingma, Zielman, & Van As, 2016; Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop, & Van der Velden, 2013; De Greef, Segers, & Nijhuis, 2016). Laaggeletterden zijn mensen die moeite hebben met het dagelijks gebruik van gedrukte en geschreven teksten. Heel concreet houdt dit in dat zij wat betreft lezen en schrijven niet het algemeen maatschappelijk niveau van eind vmbo of mbo-1,2,3 beheersen (Buisman & Houtkoop, 2014; Houtkoop, Allen, Buisman, Fouarge, & Van der Velden, 2012; Rijksoverheid, 2017). Hierdoor kunnen zij bijvoorbeeld moeite hebben met het invullen van formulieren of het begrijpen van brieven (Bohenn, Ceulemans, Van de Guchte, Kurvers, & Van Tendeloo, 2004). Laaggeletterdheid kan leiden tot minder of geen toegang tot bepaalde informatie en kennis, hetgeen allerlei gevolgen kan hebben, in zowel financieel als sociaal opzicht, alsook op het gebied van gezondheid (Van der Heide & Rademakers, 2015). Laaggeletterden ervaren vaker een slechtere gezondheid dan geletterde mensen (Buisman & Houtkoop, 2014). Ze maken minder gebruik van preventieve zorg (Reyes-Ortiz et al., 2007) en nemen minder trouw hun medicatie in (Twickler et al.,

2009), wat mogelijk samenhangt met het minder goed kunnen verwerken van geschreven teksten. Daarnaast kan laaggeletterdheid het aanvragen van subsidies en toeslagen bemoeilijken (Baay, Buisman, & Houtkoop, 2015), waardoor de financiële positie onder druk kan komen te staan. Ook kan een laag niveau van geletterdheid gevolgen hebben voor participatie op de arbeidsmarkt (Scharten & Strating, 2016). Door een gebrek aan informatie en kennis kan laaggeletterdheid leiden tot moeilijkheden in sociaal opzicht. Laaggeletterden zijn vaak minder zelfredzaam en minder sociaal actief. Zo verrichten laaggeletterden bijvoorbeeld minder vaak vrijwilligerswerk en ervaren zij minder sociaal vertrouwen in andere mensen (Christoffels, Baay, Bijlsma, & Levels, 2016). Dit kan vervolgens leiden tot sociale uitsluiting. Kortom, de kosten van laaggeletterdheid, zowel op individueel als maatschappelijk niveau, zijn hoog (Scharten & Strating, 2016; De Greef et al., 2016; PwC, 2017). Laaggeletterdheid is een actueel probleem, voor volwassenen, maar ook voor (hun) kinderen. Gegevens van het internationale PISA-onderzoek naar onderwijsprestaties laten zien dat in 2015 ongeveer 17,9% van de vijftienjarige scholieren in Nederland laaggeletterd is (Feskens et al., 2016). Vooral in de laagste onderwijsniveaus, namelijk het praktijkonderwijs en klas 1 en 2 van het vmbo, blijkt het percentage laaggeletterden aanzienlijk. Voor het praktijkonderwijs geldt dat in 2015 bijna 90% van de leerlingen aangemerkt kan worden als laaggeletterd. Ongeveer 14% van alle Nederlandse kinderen loopt het risico om ook later als laaggeletterd aangemerkt te worden (De Greef et al., 2016). Ouders spelen een dominante rol bij de ontwikkeling van de taal- en leesvaardigheden van hun kinderen (Driessen, 2002; Notten, 2012). De opvoeding in het ouderlijk huis kan kinderen stimuleren, maar ook belemmeren in hun ontwikkeling. Zo is de kans groot dat in gezinnen waar de ouders laaggeletterd zijn, deze laaggeletterdheid wordt doorgegeven aan de kinderen (Cooter, 2006). Om deze intergenerationele overdracht van laaggeletterdheid te voorkomen of te beperken, is het belangrijk een beeld te krijgen van de laaggeletterde ouder(s) en het laaggeletterde gezin.

2.2.1 Onderzoeksvragen

Geletterdheid is een veelomvattend begrip; het omvat naast lezen en schrijven ook luisteren, spreken, digitale vaardigheden en gecijferdheid (Algemene Rekenkamer, 2016; Rijksoverheid, 2017). In dit onderzoek richten we ons op het deelonderwerp taalvaardigheid binnen laaggeletterdheid (Scharten & Strating, 2016); we bestuderen Nederlandse lees- en schrijfvaardigheid. Natuurlijk staan deze twee vaardigheden niet los van de taalvaardigheden van mensen als het gaat om het spreken en verstaan van het Nederlands. Hier zullen we in ons onderzoek rekening mee houden, maar we richten ons specifiek op laaggeletterdheid als in het moeite hebben met lezen en schrijven van de Nederlandse taal.

Taal- en leesvaardigheden hangen nauw samen. Beide ontwikkelen zich in de vroege kindertijd en de invloed van ouders hierop is aanzienlijk. Talige en leesvaardige ouders geven een 'gunstiger' taal- en leesopvoeding aan hun kinderen (Becker, 2014; Notten & Kraaykamp, 2009). Kinderen uit deze gezinnen doen betere Nederlandse taal- en leesvaardigheden op en onderzoek toont aan dat zij deze voorsprong behouden gedurende de schoolloopbaan (Kloosterman, Notten, Tolsma, & Kraaykamp, 2010). Maar wat als ouders laaggeletterd zijn? Wat krijgt een kind dan mee?

Inzicht verkrijgen in – en hierdoor mogelijk kunnen bijdragen aan het doorbreken van – de intergenerationele overdracht van laaggeletterdheid staat centraal in dit onderzoek. Wat kenmerkt laaggeletterde gezinnen? Hoe staat het met de geijkte leesbevorderingsactiviteiten, zoals voorlezen of het bezoeken van de bibliotheek, in een thuisomgeving waarin ouders laaggeletterd zijn? En presteren kinderen van laaggeletterde ouders significant minder goed op school dan hun leeftijdsgenootjes met geletterde ouders?

Een antwoord op deze vragen wordt gezocht door gebruik te maken van verzamelde gegevens in het kader van het Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen (COOL; voor meer info zie www.cool5-18.nl). We richten ons hierbij specifiek op ouders van leerlingen in groep 2 in het primair onderwijs in Nederland in 2013-2014 (COOL3). Een verdere beschrijving van de gebruikte data, meetinstrumenten en steekproef is te vinden in appendix A.

Centraal in dit onderzoek staat de relatie tussen laaggeletterde ouders en:

- 1) sociaal-economische kenmerken van het gezin – *Wat kenmerkt laaggeletterde ouders?*
- 2) leesopvoeding in het gezin – *Wat kenmerkt de leesopvoeding van laaggeletterde ouders?*
- 3) onderwijsprestaties van kinderen – *Wat is de invloed van het opgroeien in een gezin met laaggeletterde ouders op de taalprestaties van een kind?*

2.3 Kenmerken van laaggeletterde ouders

Er zijn verschillende mogelijke oorzaken voor laaggeletterdheid (Bohenn et al., 2004). Ten eerste kunnen algemene leerproblemen of lichamelijke beperkingen bijdragen aan laaggeletterdheid, ondanks dat men wel naar school is geweest. Een tweede oorzaak van laaggeletterdheid kan gevonden worden in specifieke lees- of schrijfproblemen, zoals dyslexie, waar tijdens de schoolloopbaan te weinig aandacht aan is besteed. Ten derde kunnen mensen een achterstand oplopen op het gebied van lezen en schrijven doordat zij niet of nauwelijks naar school zijn geweest. Het opleidingsniveau speelt een belangrijke rol bij het opdoen van taal- en leesvaardigheden en is tevens een indicatie van de sociaal-economische situatie van een persoon. In dit eerste deel van het onderzoek wordt specifiek gekeken naar de relatie tussen de sociaal-economische positie van het ouderlijk gezin en laaggeletterdheid.

2.3.1 Literatuuroverzicht: wat kenmerkt de laaggeletterde ouder?

In de komende paragrafen worden verschillende mogelijke kenmerken van de laaggeletterde ouder besproken. We schetsen een beeld van wat uit de literatuur al bekend is en waar mogelijke hiaten in kennis zijn.

De sociaal-economische positie van laaggeletterden

Het opleidingsniveau blijkt een belangrijke voorspeller voor laaggeletterdheid. Hoogopgeleiden lezen meer en scoren significant beter op leesvaardigheid dan middelbaar opgeleiden en dit verschil is door de jaren heen toegenomen (Buisman et al., 2013; Notten, Lancee, Van de Werfhorst, & Ganzeboom, 2015). Uit onderzoek blijkt: hoe hoger het opleidingsniveau is, des te kleiner de kans dat iemand laaggeletterd is (De Greef et al., 2016). In 2012 heeft 35% van de laaggeletterden in Nederland alleen het lager onderwijs afgerond en slechts 9% van hen is in het bezit van een havo- of vwo-diploma of hoger (Houtkoop et al., 2012). Door de korte schoolloopbaan hebben laaggeletterden onvoldoende leren lezen en schrijven. Wanneer zij het onderwijs vroeg hebben verlaten, hebben mensen minder tijd gehad om taalvaardig te worden en is de kans groter dat zij laaggeletterd zijn (Buisman et al., 2013). Door minder oefening nemen de opgedane lees- en schrijfvaardigheden weer snel af (Mol, 2010).

Eerder onderzoek laat ook zien dat arbeidsmarktparticipatie en laaggeletterdheid verband houden met elkaar (Houtkoop et al., 2012). Zo vond Oesch (2010) dat ongeveer 50% van de laaggeletterden inactief of werkloos is. Dit komt voor een deel doordat zij over minder vaardigheden beschikken die van belang zijn op de arbeidsmarkt. Andere onderzoeken tonen aan dat werkloosheid er ook toe kan

leiden dat mensen hun kennis en vaardigheden kwijtraken, waardoor laaggeletterdheid onder deze groep snel toeneemt (Blaupot, Ten Brinke, Speerstra, & Takens, 2017). Laaggeletterden hebben daarnaast vaker een baan met een lage status dan geletterde mensen (Christoffels et al., 2016). Tot slot verkeren laaggeletterden vaker in armoede, hetgeen voor een belangrijk deel te verklaren is door het opleidingsniveau en de arbeidsmarktpositie van deze groep mensen. Van alle laaggeletterden in Nederland is 6,2% langdurig arm, terwijl dit onder de geletterde bevolking 2,5% is (Christoffels et al., 2016). Daarnaast kan armoede ook een veroorzaker zijn van laaggeletterdheid. Een tekort aan financiële hulpbronnen en materiële tekorten kunnen ertoe leiden dat er minder geld uitgegeven kan worden aan educatie en sociale activiteiten (SCP | CBS, 2014). Dit kan een negatieve invloed hebben op het taalniveau van mensen.

Demografische en overige kenmerken van laaggeletterden

Naast sociaal-economische factoren kunnen ook andere omstandigheden van belang zijn bij het verklaren van laaggeletterdheid, hoewel deze verklaringen vaak samenhangen met de sociaal-economische positie van een persoon.

Zo is er een relatie gevonden tussen laaggeletterdheid en etniciteit: eerstegeneratiemigranten hebben meer kans op laaggeletterdheid dan autochtone Nederlanders (Bohenn et al., 2004). Houtkoop et al. (2012) vonden echter dat tweedegeneratiemigranten dezelfde kans hebben op laaggeletterdheid als mensen met een Nederlandse achtergrond. Dat eerstegeneratiemigranten vaker laaggeletterd zijn kan deels komen doordat zij lager zijn opgeleid (Bohenn et al., 2004; Scharthen & Strating, 2016). Naast de invloed van het opleidingsniveau geldt dat zij vaak de Nederlandse taal nog moeten leren, waardoor hun laaggeletterdheid ook van tijdelijke aard kan zijn (Bohenn et al., 2004).

De spreektaal in het huishouden speelt ook een rol. Wanneer er thuis dialect gesproken wordt, kan dit nadelige gevolgen hebben voor de mate van geletterdheid (Bohenn et al., 2004). Dit geldt ook voor het spreken van een buitenlandse taal. Bij eerstegeneratiemigranten die thuis Arabisch of Turks spreken ligt het percentage laaggeletterden op respectievelijk 41% en 48% (Steehouder & Tijssen, 2011). Tot slot laat eerder onderzoek zien dat vrouwen wat vaker laaggeletterd zijn dan mannen, mogelijk doordat onder vrouwen uit oudere generaties het opleidingsniveau en de arbeidsmarktparticipatie vaak lager zijn (Houtkoop et al., 2012).

Achtergrondkenmerken van laaggeletterde ouders

Uit bovenstaand literatuuroverzicht blijkt dat laaggeletterde volwassenen vaak de volgende kenmerken hebben: een laag opleidingsniveau, een lager niveau van arbeidsmarktparticipatie, een migratieachtergrond en een andere spreektaal thuis dan het Nederlands. Er is vooralsnog geen reden om aan te nemen dat deze kenmerken niet ook gelden voor laaggeletterde *ouders*. Maar daarnaast kunnen specifiek voor ouders nog andere factoren een rol spelen. Zo kan de gezinssamenstelling ook samenhangen met laaggeletterdheid. In eenoudergezinnen is de betreffende ouder vaker lager opgeleid (Coumans, 2008) en wordt er minder tijd besteed aan lezen (Notten & Kraaykamp, 2009), waardoor de kans op laaggeletterdheid groter is (Buisman et al., 2013). Daarnaast blijkt uit onderzoek dat laaggeletterden gemiddeld meer kinderen hebben dan geletterde ouders (Christoffels et al., 2016).

Laaggeletterdheid kan doorgegeven worden van generatie op generatie (Cooter, 2006). Om dit patroon te kunnen doorbreken is allereerst meer inzicht nodig in deze specifieke groep ouders. Centraal in dit deel van het onderzoek staat de vraag: *Wat kenmerkt laaggeletterde ouders?*

2.3.2 Resultaten van het onderzoek: wat kenmerkt de laaggeletterde ouder?

Meetinstrument geletterdheid en methode van onderzoek

Het Ministerie van OCW spreekt van 'geletterdheid' vanaf referentieniveau 2F voor Nederlandse taal en/of rekenen (overeenkomstig het eindniveau van het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) of mbo-1,2,3) (Algemene Rekenkamer, 2016; Rijksoverheid, 2017). Volgens deze definitie worden in de huidige Nederlandse samenleving personen vanaf 18 jaar die functioneren onder dit referentieniveau beschouwd als laaggeletterd. In dit onderzoek wordt laaggeletterdheid gemeten aan de hand van zelfrapportage van ouders: ouders is gevraagd naar het beheersingsniveau van het lezen en het schrijven in de Nederlandse taal. Zowel voor lezen als schrijven konden zij kiezen uit de antwoordcategorieën (1) 'niet of zeer slecht', (2) 'slecht', (3) 'redelijk', (4) 'goed' en (5) 'zeer goed'. De scores voor lezen en schrijven zijn vervolgens bij elkaar opgeteld. Wanneer een ouder aangaf zowel zeer goed te kunnen lezen als zeer goed te kunnen schrijven in het Nederlands, werd deze respondent in dit onderzoek beschouwd als *hooggeletterd* (score 10). Ouders met een score 8 of 9 hebben ten minste voor zowel lezen als schrijven aangegeven dat zij dit goed beheersen. Zij worden tot de middencategorie gerekend en aangeduid met *middengeletterd*. Ouders met een score 2 tot en met 7 hebben niet aangegeven het lezen en schrijven allebei goed te beheersen en worden in dit onderzoek als *laaggeletterd* gezien. In dit onderzoek is sprake van een laaggeletterd thuismilieu wanneer in eenoudergezinnen de betreffende ouder laaggeletterd is en in tweeoudergezinnen één van beide ouders laaggeletterd is. In dit onderzoek is ongeveer 9% van de ouders laaggeletterd, 30% behoort tot de middencategorie en ongeveer 60% van de ouders in de gebruikte gegevens is hooggeletterd. Voor meer informatie over de gebruikte data en meetinstrumenten zie Appendix A. Beschrijvende statistieken van de gebruikte meetinstrumenten in dit deel van het onderzoek zijn te vinden in Appendix B.

Door middel van logistische regressieanalyse (Menard, 2002) is bekeken welke individuele en gezinskenmerken samenhangen met de laaggeletterdheid van ouders. De resultaten hiervan staan weergegeven in Tabel 1. In Model 1 is een aantal kenmerken opgenomen dat van belang is gebleken bij geletterdheid en opvoeding (controlekenmerken). Rekening houden met deze kenmerken is van belang om schijnverbanden te vermijden en geen verkeerde conclusies te trekken omtrent de relatie tussen sociaal-economische status en laaggeletterdheid. In Model 2 wordt vervolgens de directe relatie getoetst tussen sociaal-economische positie en laaggeletterdheid.

Resultaten: kenmerken van laaggeletterde ouders

Uit de resultaten van Model 1 (Tabel 1) blijkt dat voor ouders met een migratieachtergrond de kans op laaggeletterdheid ten opzichte van geletterdheid in de Nederlandse taal bijna 5 keer groter is ($\text{Exp}(b) = 4.97$) dan voor ouders met een Nederlandse achtergrond. Daarnaast blijkt dat wanneer ouders met hun kind Nederlands spreken de kans op laaggeletterdheid ten opzichte van geletterdheid 80% kleiner is.⁶ Wanneer thuis een andere taal dan het Nederlands of een dialect wordt gesproken, is de kans dus groter dat het een laaggeletterd gezin betreft. Ook blijkt dat in eenoudergezinnen laaggeletterdheid minder vaak voorkomt dan in tweeoudergezinnen en dat de kans op laaggeletterdheid voor moeders significant kleiner is (ruim 37%) dan voor vaders.

⁶ Berekening gaat als volgt. $(1 - \text{Exp}(b)) * 100\% = (1 - 0.20) * 100\% = 80\%$

Tabel 1: Logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele laaggeletterdheid ouders

	Model 1			Model 2		
	B	S.E.	Exp(b)	B	S.E.	Exp(b)
<i>Socialeconomische status ouderlijk gezin</i>						
Opleidingsniveau ouder(s)				-0,24 ***	0,023	0,79
Beide ouders hebben een baan (ref)						
Eén ouder een baan				0,48 ***	0,13	1,62
Ouder(s) geen baan				1,08 ***	0,215	2,95
<i>Overige kenmerken ouderlijk gezin</i>						
Ouder(s) met migratieachtergrond (ref= Nederlandse achtergrond)	1,60 ***	0,13	4,97	1,41 ***	0,13	4,09
Spreektaal thuis Nederlands (ref= anders dan Nederlands)	-1,60 ***	0,12	0,20	-1,37 ***	0,13	0,25
Eenoudergezin (ref=tweeoudergezin)	-0,28 ***	0,29	0,76	-0,90 **	0,31	0,41
Geslacht ouder (ref=vader)	-0,46 ***	0,13	0,63	-0,41 **	0,14	0,66
Aantal kinderen in gezin	0,04	0,05	1,04	-0,08	0,06	0,92
Intercept	-1,58 *	0,21	0,21	0,55	0,32	1,74

*p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; ***p ≤ 0,001 N=4622

Bron: Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen 2013/2014

Vervolgens laten de resultaten zien (zie Tabel 1, Model 2) dat het opleidingsniveau van het ouderlijk gezin negatief samenhangt met de kans op laaggeletterdheid. Wanneer ouders één stapje hoger komen op de onderwijsladder, neemt de kans op laaggeletterdheid ten opzichte van geletterdheid met 21% af. Ofwel, hoe hoger het opleidingsniveau, hoe kleiner de kans op laaggeletterdheid. Ook blijkt de arbeidsmarktparticipatie van ouders samen te hangen met laaggeletterdheid. Wanneer maar één ouder een baan heeft, is de kans op laaggeletterdheid 1,62 keer groter dan wanneer de ouders allebei een baan hebben. Voor ouders die beiden geen baan hebben is de kans op laaggeletterdheid ten opzichte van geletterdheid nog groter vergeleken met ouders die allebei een baan hebben, namelijk bijna 3 keer zo groot. Kortom, wanneer slechts één ouder een baan heeft of wanneer in een huishouden beide ouders geen baan hebben, is de kans op laaggeletterdheid groter. Let wel, het al dan niet een baan hebben is van invloed ongeacht het opleidingsniveau van de ouder(s). Dat wil zeggen dat de relatie tussen arbeidsmarktparticipatie en laaggeletterdheid niet (volledig) verklaard kan worden door het opleidingsniveau.

In lijn met eerder onderzoek laten de resultaten in Tabel 1 zien dat de relaties tussen migratieachtergrond en de spreektaal thuis en laaggeletterdheid deels worden verklaard door de sociaal-economische positie van het gezin. Echter, ongeacht alle andere kenmerken van het ouderlijk gezin, zoals sociaal-economische positie of gezinssamenstelling, komt laaggeletterdheid vaker voor in gezinnen waarin minstens één van de ouders een migratieachtergrond heeft en/of een andere taal dan het Nederlands spreekt.⁷

2.3.3 Conclusie: wat kenmerkt de laaggeletterde ouder?

De eerste vraag die we in dit onderzoek willen beantwoorden is of er een relatie is tussen de sociaal-economische positie van het ouderlijk gezin en laaggeletterdheid van de betreffende ouder(s).

⁷ Er zijn geen noemenswaardige verschillen in de resultaten wanneer we vaders en moeders afzonderlijk bestuderen.

Deze relatie blijkt inderdaad te bestaan. In lijn met eerder onderzoek stellen we vast dat lager opgeleide ouders vaker laaggeletterd zijn dan hoger opgeleide ouders. Verder blijkt dat ook arbeidsmarktparticipatie een belangrijke rol speelt; gezinnen waarin één ouder een baan heeft of waarin geen enkele ouder een baan heeft, worden vaker gekenmerkt door laaggeletterdheid dan gezinnen waarin twee ouders een baan hebben. Behalve dat ouders zonder baan vaker een lager opleidingsniveau hebben, en dit de oorzaak kan zijn van laaggeletterdheid, is er nog meer aan de hand. Zo is het waarschijnlijk dat sociale contacten en ontwikkeling van vaardigheden op de werkvloer een zelfstandige bijdrage leveren aan geletterdheid. Het hebben van een baan vergt vaak het op peil houden van lees- en schrijfvaardigheden, iets dat mogelijk minder snel zal gebeuren wanneer men geen baan heeft. In het algemeen kunnen we concluderen dat er voor gezinnen in Nederland een duidelijke relatie is tussen sociaal-economische positie en laaggeletterdheid. Zoals uit het literatuuroverzicht al blijkt, kunnen hier verschillende processen aan ten grondslag liggen. Een kortere onderwijsloopbaan en weinig Nederlandstalige contacten op de werkvloer kunnen laaggeletterdheid veroorzaken, versterken en/of in stand houden. Andersom kan laaggeletterdheid ook de aanleiding zijn geweest om de onderwijsloopbaan vroegtijdig te beëindigen, en het ouders hierdoor moeilijk maken om een baan te vinden en te houden.

Hoewel de sociaal-economische status van het ouderlijk gezin een belangrijk kenmerk is van laaggeletterdheid is het zeker niet de enige verklaring. In dit onderzoek is daarom ook gekeken naar andere individuele en demografische kenmerken van ouders. Zo blijkt de migratieachtergrond van ouders sterk samen te hangen met laaggeletterdheid. En hoewel de besproken literatuur suggereert dat dit vooral komt door het lagere opleidingsniveau van migranten, toont dit onderzoek aan dat deze verklaring niet dekkend is. Ook de spreektaal thuis speelt een rol; in laaggeletterde gezinnen wordt vaker een dialect of een andere taal dan het Nederlands gesproken. Daarnaast blijkt laaggeletterdheid minder vaak voor te komen in eenoudergezinnen dan in tweeoudergezinnen. Hoewel dit niet in overeenstemming is met eerder onderzoek, kunnen hiervoor een aantal mogelijke oorzaken aangewezen worden. Zo leidt laaggeletterdheid tot afhankelijkheid van mensen in de directe omgeving (Bohnen et al., 2004); laaggeletterden zijn bijvoorbeeld op hun partner aangewezen voor het invullen van formulieren. Laaggeletterden verlaten een partner mogelijk minder snel vanwege hun afhankelijkheid. Een andere mogelijke verklaring is dat laaggeletterden die er alleen voor staan meer genoodzaakt zijn tot het leren of op peil houden van lees- en schrijfvaardigheden dan laaggeletterden die een partner hebben. De verantwoordelijkheid voor kinderen kan hierbij een doorslaggevende rol spelen. Naast deze inhoudelijke verklaringen kunnen natuurlijk ook methodologische aspecten een rol spelen. Toekomstig onderzoek zou hier meer duidelijk over kunnen geven. Tot slot, en in tegenstelling tot eerder onderzoek waaruit blijkt dat vrouwen vaker laaggeletterd zijn dan mannen (Houtkoop et al., 2012), vinden wij dat moeders een duidelijk kleinere kans hebben om laaggeletterd te zijn dan vaders. Ouderschap lijkt dus een onderscheidende rol te spelen wanneer het gaat om het vaststellen van kenmerken van laaggeletterdheid.

2.4 Laaggeletterde ouders en leesopvoeding

De leesopvoeding die ouders bieden speelt een belangrijke rol bij het overdragen van geletterdheid van de ene op de andere generatie (Notten, 2012). De leesvaardigheden van kinderen en jongeren worden in belangrijke mate bepaald door de ervaren leesopvoeding in het ouderlijk huis (Bus, Van IJendoorn, & Pellegrini, 1995; Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998). De ouderlijke

leesopvoeding bestaat uit het leesvoorbeeld, de leesinstructie en het leesaanbod dat ouders hun kinderen aanbieden (Notten, 2012).

Laaggeletterdheid kan niet alleen een probleem voor de ouders zelf zijn, maar ook voor hun kinderen. De kans bestaat namelijk dat ouders hun laaggeletterdheid doorgeven aan hun kinderen (Cooter, 2006); dit wordt ook wel intergenerationele laaggeletterdheid genoemd. Om meer inzicht te krijgen in de mogelijke intergenerationele overdracht van laaggeletterdheid zal in dit tweede deel van het onderzoek gekeken worden naar hoe de laaggeletterdheid van ouders samenhangt met de leesopvoeding die zij hun kinderen meegeven.

2.4.1 Literatuuroverzicht: laaggeletterde ouders en leesopvoeding

Het leesvoorbeeld

Wanneer ouders veel lezen, is de kans groot dat hun kinderen dit voorbeeldgedrag overnemen en ook meer gaan lezen (Notten, 2012). Uit onderzoek blijkt dat laaggeletterden minder gemotiveerd zijn om te lezen en vaker alleen lezen als het moet (Kordes, Feenstra, Partchev, Feskens, & De Graaf, 2012). Zij lezen dan ook minder vaak en minder verschillende vormen van geschreven teksten dan mensen die niet laaggeletterd zijn.

Sommige mensen lezen veel, anderen lezen minder of niet. Daar zijn verschillende verklaringen voor. Volgens de *informatieverwerkingstheorie* van Ganzeboom (1982) is lezen een vorm van complexe informatieverwerking. Boeken en andere geschreven teksten zijn een bron van nieuwe informatie en over het algemeen wordt het door mensen als plezierig ervaren om deze informatie tot zich te nemen. Het kan echter ook zijn dat het aanbod voor een individu te complex en chaotisch is om op te nemen en daardoor als onprettig wordt ervaren. Volgens deze argumentatie lezen laaggeletterden minder omdat zij minder goed in staat zijn om de complexiteit van teksten te verwerken. Dit komt in belangrijke mate door hun lage leesniveau (Houtkoop et al., 2012); zij beheersen de specifieke vaardigheid om te lezen minder goed en zijn minder geoefende lezers. Hierdoor zullen zij minder of zelfs helemaal geen plezier beleven aan lezen, en als gevolg hiervan ook minder gemotiveerd zijn om te lezen (Mol, 2010).

Ook de *theory of planned behaviour* (Ajzen, 1991; Stalpers, 2005) beargumenteert dat attitudes en gedrag samenhangen: wanneer mensen een negatieve attitude hebben ten aanzien van lezen, zullen zij hun gedrag hierop aanpassen en minder lezen. Uit deze theorie volgt dat laaggeletterden minder lezen omdat zij minder positieve attitudes hebben ten aanzien van lezen, minder sociale normen ervaren die lezen stimuleren, en zelf inschatten dat zij minder goed in staat zijn om te lezen. Deze afweging maakt dat zij beslissen om niet (meer) te lezen. Op basis hiervan is te verwachten dat ouders die laaggeletterd zijn – door een gebrek aan leesvaardigheden, leesplezier en leesmotivatie – minder lezen, waardoor hun kinderen ook minder blootgesteld worden aan een positief leesvoorbeeld.

De leesbegeleiding

Een tweede belangrijk aspect van de leesopvoeding is de leesbegeleiding die ouders hun kinderen bieden (Leseman & De Jong, 1998). Voorlezen, en vooral interactief voorlezen, is erg belangrijk voor de ontwikkeling van taal- en leesvaardigheden van kinderen (Bus et al., 1995; Sénéchal et al., 1998; Weigel, Martin, & Bennett, 2006). Of ouders hun kinderen voorlezen of samen met hun kinderen lezen lijkt af te hangen van de leesvaardigheden en motivatie van ouders (Notten, 2012; Van Steensel & Lucassen, 2016). Volgens de *Self-Determination Theory* zijn er twee vormen van motivatie,

namelijk intrinsieke en extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivatie ontstaat onder andere wanneer mensen het gevoel hebben bekwaam te zijn in iets (Ryan & Deci, 2000). Het is te verwachten dat laaggeletterde ouders vanwege hun beperkte leesvaardigheden niet het vertrouwen hebben dat zij bekwaam zijn in het voorlezen en het geven van leesinstructies aan hun kinderen (Houtkoop et al., 2012). Hierdoor zullen zij minder intrinsiek gemotiveerd zijn om hun kinderen leesinstructie te geven.

Naast intrinsiek gemotiveerd, kunnen mensen ook extrinsiek gemotiveerd zijn om dingen te doen. Zo kunnen ouders hun kind voorlezen omdat anderen verteld hebben dat dit belangrijk is voor de woordenschat van een kind, of omdat leerkrachten op school hen aangemoedigd hebben om dit te doen. Mensen worden met name extrinsiek gemotiveerd door anderen met wie zij zich verbonden voelen. Om er vervolgens voor te zorgen dat extrinsieke motivatie overgaat in intrinsieke motivatie, is het noodzakelijk dat mensen zich bekwaam voelen om dat gedrag te vertonen (Ryan & Deci, 2000). Of laaggeletterde ouders extrinsiek gemotiveerd worden om hun kinderen leesbegeleiding te geven, zal dus afhangen van de verbondenheid met mensen in hun omgeving en van de mate waarin deze omgeving ouders zal stimuleren. Met het oog op bekwaamheid zal het voor laaggeletterde ouders waarschijnlijk lastig zijn om hun extrinsieke motivatie om te zetten in intrinsieke motivatie, omdat zij zich minder zeker zullen voelen over hun (voor)leescapaciteiten. Wanneer ouders over minder leesvaardigheid beschikken, zullen zij naast het hebben van minder motivatie, ook minder goed in staat zijn hun kinderen te begeleiden bij het ontwikkelen van leesvaardigheden.

Laaggeletterde ouders kunnen ook een drempel ervaren om samen met hun kinderen te lezen, omdat zij zich schamen voor hun laaggeletterdheid. Uit een Amerikaanse studie, waarbij interviews zijn gehouden met laaggeletterden, blijkt dat 40% van hen schaamte voelt over het niet goed kunnen lezen en schrijven. Ruim 53% van deze ouders geeft aan hun kinderen niet te hebben verteld dat zij laaggeletterd zijn (Parikh, Parker, Nurss, Baker, & Williams, 1996). Dit geeft aan dat schaamte een belangrijke rol speelt bij laaggeletterden. De ouder-kind-interactie op het gebied van lezen en schrijven kan hierdoor minder goed of geheel afwezig zijn. Een gevolg hiervan is een grotere kans op het overdragen van laaggeletterdheid van ouder(s) op kind.

Het leesaanbod

Het derde onderdeel van de ouderlijke leesopvoeding betreft het leesaanbod. Ouders kunnen hun kind de mogelijkheid bieden om met verschillende soorten geschreven materiaal in aanraking te komen (Leseman & De Jong, 1998), bijvoorbeeld met boeken die in huis aanwezig zijn of door het bezoeken van een bibliotheek. Omdat laaggeletterde ouders weinig gemotiveerd en niet voldoende vaardig zijn om zelf te lezen, is het aannemelijk dat zij niet veel leesmateriaal in huis hebben en niet vaak een bezoek brengen aan de bibliotheek. Uit onderzoek blijkt inderdaad dat meer dan twee derde van de laaggeletterden nooit de bibliotheek bezoekt (Houtkoop et al., 2012). Wel zijn meer dan de helft van de laaggeletterden die de bibliotheek bezoeken ouders (Buisman & Allen, 2015). Het ontbreken van het leesaanbod en het weinig of niet in contact brengen van kinderen met leesmateriaal, als onderdeel van de leesopvoeding, draagt direct bij aan een vergrote kans op intergenerationele overdracht van laaggeletterdheid (Cooter, 2006).

Of laaggeletterdheid overgedragen wordt op kinderen, zal voor een deel afhangen van de leesopvoeding die laaggeletterde ouders hanteren. Dit onderzoek zal zich richten op de laatste twee besproken aspecten van leesopvoeding: de leesbegeleiding die ouders bieden en het leesaanbod. De volgende onderzoeksvraag zal worden beantwoord: *Wat kenmerkt de leesopvoeding van laaggeletterde ouders?*

2.4.2 Resultaten van het onderzoek: laaggeletterde ouders en leesopvoeding

Meetinstrument leesopvoeding en methode van onderzoek

Leesopvoeding is in dit onderzoek gemeten op basis van drie afzonderlijke activiteiten: voorlezen, samen lezen en samen naar de bibliotheek gaan. Aan de ouders zijn de volgende vragen gesteld: In hoeverre komt het voor dat u of uw partner (a) samen met het kind een (prenten)boek of strip lezen? (b) het kind voorlezen? (c) samen met het kind naar de bibliotheek gaan? Ouders konden daarbij kiezen uit de volgende antwoordcategorieën: (0) elke dag, (1) paar keer per week, (2) paar keer per maand en (3) (bijna) nooit. Voor deelvraag 2 is in verband met de onderlinge vergelijkbaarheid besloten de variabelen te dichotomiseren. De variabelen *samen lezen* en *voorlezen* meten dan of ouders deze activiteiten (1) 'elke dag' of (0) '(bijna) nooit tot een paar keer per week' ondernemen.⁸ *Samen naar de bibliotheek* is een activiteit waarvan het minder voor de hand ligt dat deze dagelijks plaatsvindt. De variabele geeft weer of ouders dit (1) 'een paar keer per maand of vaker' of (0) (bijna) nooit doen. Van de deelnemende ouders leest ongeveer 43% dagelijks samen met hun kind; ongeveer 55% van de ouders leest dagelijks voor; 57% van de ouders gaat wel eens naar de bibliotheek met hun kind. Voor meer informatie over de gebruikte data en meetinstrumenten zie Appendix A.

Door middel van logistische regressieanalyse (Menard, 2002) is gekeken naar de relatie tussen de mate van geletterdheid van het ouderlijk gezin en achtereenvolgens het al dan niet dagelijks samen lezen, het al dan niet dagelijks voorlezen en het al dan niet samen bezoeken van de bibliotheek. De resultaten staan weergegeven in Tabel 2a, 2b en 2c. In de analyses zijn dezelfde kenmerken van het ouderlijk gezin opgenomen als bij deelvraag 1: de ouderlijke sociaal-economische status, de migratieachtergrond van de ouders en de taal die de ouders met hun kind spreken, het aantal kinderen in een gezin, of het een eenoudergezin betreft en het geslacht van de ouder. Dit zijn factoren waarvan in eerder onderzoek is aangetoond dat zij van invloed zijn op de leesopvoeding die ouders bieden (Bus et al., 2000; Karrass et al., 2003; Notten & Kraaykamp, 2009; Raikes et al., 2006). Door in de analyses rekening te houden met de invloed van deze ouder- en gezinskenmerken, kan vastgesteld worden in hoeverre de relatie tussen laaggeletterdheid en leesopvoeding hierdoor wordt verklaard. Voor beschrijvende statistieken van de gebruikte meetinstrumenten zie Appendix C.

Resultaten: laaggeletterde ouders en samen lezen

Uit de resultaten (zie Tabel 2a, Model 1) blijkt duidelijk dat er een relatie is tussen de geletterdheid van de ouders en het al dan niet veel samen lezen met hun kinderen. Wanneer ouders laaggeletterd zijn, neemt de verhouding van de kans op dagelijks samen lezen ten opzichte van minder vaak samen lezen met 49% af. Dus de kans dat laaggeletterde ouders vaak samen met hun kind lezen is significant kleiner dan bij hooggeletterde ouders. Dit geldt ook voor ouders die 'middengeletterd' zijn. Voor hen is de kans dat zij dagelijks samen lezen ten opzichte van minder vaak samen lezen 19% lager dan voor hooggeletterde ouders.

⁸ De huidige indeling in categorieën is gekozen vanwege de onderlinge vergelijkbaarheid van de drie vormen van leesopvoeding die hier bestudeerd worden. Conclusies rondom de relatie met laaggeletterdheid zijn echter hetzelfde wanneer samen lezen, voorlezen en bibliotheekbezoek als lineaire variabelen worden geanalyseerd. Daarom wordt in de beschrijving van de resultaten ook wel gesproken over het 'veel' en 'weinig' aanbieden van de betreffende activiteit.

Ook een aantal controlekenmerken blijken samen te hangen met de frequentie van samen lezen. Zo blijkt de migratieachtergrond van de ouders van invloed te zijn. Kinderen van ouders met een migratieachtergrond hebben significant minder kans (24%) om dagelijks samen met hun ouders te lezen dan kinderen van Nederlandse ouders. Verder is in eenoudergezinnen de kans dat een ouder veel samen met het kind leest duidelijk kleiner dan in tweeoudergezinnen. Ook blijkt dat moeders vaker veel samen met hun kinderen lezen dan vaders. Tot slot is het aantal kinderen in een gezin ook van invloed op het al dan niet samen lezen. Met elk kind meer in een huishouden neemt de kans dat ouders dagelijks samen met het kind lezen met 7% af.

In een tweede Model (zie Tabel 2a, Model 2) is ook rekening gehouden met de sociaal-economische status van het ouderlijk gezin. Uit de resultaten blijkt dat de arbeidsmarktparticipatie van ouders niet samenhangt met het al dan niet veel samen lezen. Wel hangt het opleidingsniveau hier sterk mee samen. Hoe hoger het opleidingsniveau van ouders, hoe groter de kans dat zij veel samen met hun kinderen lezen. Belangrijk is dat er geen significant verschil meer gevonden wordt in het al dan niet samen lezen tussen middengeletterde ouders en hooggeletterde ouders. Dit betekent dat de relatie tussen gemiddeld geletterde ouders en het samen lezen voor een groot deel verklaard wordt door de sociaal-economische positie van het ouderlijk gezin. Voor laaggeletterde gezinnen geldt dit echter niet. Wel wordt de relatie tussen laaggeletterdheid en veel samen lezen minder sterk wanneer we rekening houden met de sociaal-economische positie van het gezin; dus deels lezen laaggeletterde ouders minder vaak samen met hun kind omdat ze lager opgeleid zijn. Duidelijk is echter dat laaggeletterde ouders minder vaak samen met hun kind lezen dan hooggeletterde ouders, ook ongeacht de sociaal-economische positie van het gezin, migratieachtergrond, gezinssamenstelling of geslacht van de ouder.

Tabel 2a: Logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele samen lezen

	Model 1			Model 2		
	B	S.E.	Exp(b)	B	S.E.	Exp(b)
<i>Geletterdheid ouderlijk gezin</i>						
Laaggeletterde ouder(s) (ref= hooggeletterd)	-0,67 ***	0,14	0,51	-0,41 **	0,14	0,67
Middengeletterde ouder(s) (ref=hooggeletterd)	-0,21 **	0,07	0,81	-0,12	0,07	0,89
<i>Sociaaleconomische status ouderlijk gezin</i>						
Opleidingsniveau ouder(s)				0,14 ***	0,02	1,15
Eén ouder een baan (ref= beide ouders een baan)				0,04	0,08	1,04
Ouder(s) geen baan (ref= beide ouders een baan)				0,12	0,2	1,13
<i>Overige kenmerken ouderlijk gezin</i>						
Ouder(s) met migratieachtergrond (ref= Nederlandse achtergrond)	-0,27 ***	0,08	0,76	-0,29 ***	0,08	0,75
Spreektaal thuis Nederlands (ref= anders dan Nederlands)	0,1	0,11	1,1	0,07	0,11	1,07
Eenoudergezin (ref= tweeoudergezin)	-0,49 ***	0,15	0,61	-0,45 **	0,16	0,64
Geslacht ouder (ref= vader)	0,3 **	0,1	1,35	0,33 ***	0,1	1,4
Aantal kinderen in gezin	-0,07 *	0,04	0,93	-0,08 *	0,04	0,93
Intercept	-0,27	0,16	0,76	-1,79 *	0,26	0,17

*p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; ***p ≤ 0,001 N=4182

Bron: Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen 2013/2014

Resultaten: laaggeletterde ouders en voorlezen

Als tweede is gekeken naar de relatie tussen laaggeletterdheid van de ouders en de kans dat zij hun kinderen dagelijks voorlezen. Uit de resultaten (Tabel 2b, Model 1) blijkt dat zowel laaggeletterde

ouders als middengeletterde ouders hun kinderen minder vaak voorlezen dan hooggeletterde ouders. Voor laaggeletterde ouders is de kans op dagelijks voorlezen ten opzichte van minder vaak voorlezen 56% lager dan voor hooggeletterde ouders.

De kans dat ouders met een migratieachtergrond hun kinderen dagelijks voorlezen is ongeveer 32% kleiner dan bij ouders met een Nederlandse achtergrond. Ook blijkt de spreektaal thuis samen te hangen met de frequentie van het voorlezen. Ouders die met hun kind overwegend Nederlands praten, lezen vaker voor dan ouders die met hun kinderen thuis dialect of een andere taal dan Nederlands spreken. Daarnaast blijkt het aantal kinderen in het gezin ook van invloed te zijn op de kans dat ouders hun kinderen veel voorlezen. Hoe groter het gezin, hoe kleiner de kans dat ouders hun kinderen voorlezen. Dit geldt ook voor eenoudergezinnen. In deze gezinnen is de kans dat er dagelijks voorgelezen wordt 44% lager dan in tweeoudergezinnen. In lijn met eerder onderzoek stellen we vast dat moeders vaker voorlezen dan vaders.

Tabel 2b: Logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele voorlezen

	Model 1		Model 2			
	B	S.E.	Exp(b)	B	S.E.	Exp(b)
<i>Geletterdheid ouderlijk gezin</i>						
Laaggeletterde ouder(s) (ref= hooggeletterd)	-0,82 ***	0,13	0,44	-0,51 ***	0,14	0,6
Middengeletterde ouder(s) (ref= hooggeletterd)	-0,19 **	0,07	0,83	-0,07	0,07	0,93
<i>Sociaaleconomische status ouderlijk gezin</i>						
Opleidingsniveau ouder(s)				0,19 ***	0,02	1,2
Eén ouder een baan (ref= beide ouders een baan)				0,11	0,08	1,11
Ouder(s) geen baan (ref= beide ouders een baan)				0,22	0,19	1,24
<i>Overige kenmerken ouderlijk gezin</i>						
Ouder(s) met migratieachtergrond (ref= Nederlandse achtergrond)	-0,39 ***	0,08	0,68	-0,42 ***	0,08	0,66
Spreektaal thuis Nederlands (ref= anders dan Nederlands)	0,35 ***	0,11	1,41	0,33 **	0,11	1,39
Eenoudergezin (ref=tweeoudergezin)	-0,58 ***	0,15	0,56	-0,57 ***	0,16	0,56
Geslacht ouder (ref=vader)	0,24 *	0,09	1,27	0,28 **	0,09	1,33
Aantal kinderen in gezin	-0,12 ***	0,04	0,89	-0,12 ***	0,04	0,89
Intercept	0,22	0,16	1,25	-1,75 ***	0,25	0,17

*p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; ***p ≤ 0,001 N=4182

Bron: Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen 2013/2014

In een tweede model (Tabel 2b, Model 2) kijken we ook naar de rol van de sociaal-economische status van het ouderlijk gezin in de relatie tussen geletterdheid en voorlezen. Er wordt geen invloed gevonden van arbeidsmarktparticipatie op het al dan niet veel voorlezen. Wel blijkt het opleidingsniveau sterk samen te hangen met voorlezen. Hoe hoger het opleidingsniveau, hoe groter de kans dat ouders hun kinderen dagelijks voorlezen. Belangrijk is dat nog steeds blijkt dat laaggeletterde ouders minder kans hebben om hun kind veel voor te lezen dan geletterde ouders, maar het verschil tussen middengeletterde ouders en geletterde ouders bestaat niet meer. Dus evenals bij samen lezen blijkt dat laaggeletterdheid samenhangt met een kleinere kans dat kinderen dagelijks voorgelezen worden en dat dit deels, maar zeker niet geheel, verklaard wordt door de sociaal-economische positie van het ouderlijk gezin.

Resultaten: laaggeletterde ouders en samen de bibliotheek bezoeken

Tot slot is gekeken naar de relatie tussen laaggeletterdheid van de ouders en het samen met het kind bezoeken van de bibliotheek. Uit de resultaten (zie Tabel 2c) blijkt dat voor middengeletterde ouders de kans om samen de bibliotheek te bezoeken 24% lager is dan voor hooggeletterde ouders.

Opmerkelijk is dat er geen significant verschil gevonden wordt tussen laaggeletterde ouders en hooggeletterde ouders. Laaggeletterde ouders bezoeken ongeveer net zo vaak met hun kind de bibliotheek als hooggeletterde ouders.⁹ Ook hier is weer rekening gehouden met een aantal demografische gezinskenmerken. Van deze overige gezinskenmerken hangt alleen de migratieachtergrond van de ouders significant samen met het al dan niet veel samen bezoeken van de bibliotheek. De kans dat ouders samen met hun kind de bibliotheek bezoeken is voor ouders met een migratieachtergrond 1,2 keer zo groot als voor autochtone Nederlandse ouders.

Tabel 2c: Logistische regressieanalyse met als afhankelijke variabele samen naar de bibliotheek

	Model 1			Model 2		
	B	S.E.	Exp(b)	B	S.E.	Exp(b)
<i>Geletterdheid ouderlijk gezin</i>						
Laaggeletterde ouder(s) (ref= hooggeletterd)	-0,07	0,13	0,93	0,01	0,13	1,01
Middengeletterde ouder(s) (ref= hooggeletterd)	-0,27 ***	0,07	0,76	-0,24 ***	0,07	0,79
<i>Sociaaleconomische status ouderlijk gezin</i>						
Opleidingsniveau ouder(s)				0,06 ***	0,02	1,06
Eén ouder een baan (ref= beide ouders een baan)				0,06	0,08	1,06
Ouder(s) geen baan (ref= beide ouders een baan)				0,37 *	0,18	1,44
<i>Overige kenmerken ouderlijk gezin</i>						
Ouder(s) met migratieachtergrond (ref= Nederlandse achtergrond)	0,21 **	0,08	1,24	0,20 *	0,08	1,22
Spreektaal thuis Nederlands (ref= anders dan Nederlands)	-0,17	0,11	0,84	-0,18	0,11	0,84
Eenoudergezin (ref= tweoudergezin)	-0,2	0,14	0,82	-0,21	0,15	0,81
Geslacht ouder (ref= vader)	0,05	0,09	1,05	0,06	0,09	1,07
Aantal kinderen in gezin	0,04	0,03	1,04	0,03	0,04	1,03
Intercept	0,34 *	0,15	1,41	-0,28	0,23	0,76

*p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; ***p ≤ 0,001 N=4182

Bron: Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen 2013/2014

In een tweede model (Tabel 2c, Model 2) is ook rekening gehouden met de sociaal-economische status van het ouderlijk gezin. Uit de resultaten blijkt dat hoe hoger opgeleid de ouders zijn, hoe groter de kans is dat zij met hun kinderen de bibliotheek bezoeken. Arbeidsmarktparticipatie blijkt bij het bezoeken van de bibliotheek enigszins van belang. Voor ouders die beiden geen baan hebben geldt dat de verhouding van de kans van het veel samen bezoeken van de bibliotheek ten opzichte van het weinig samen bezoeken van de bibliotheek 1,4 keer groter is dan voor ouders die allebei een baan hebben. Dit heeft echter geen grote gevolgen voor de relatie tussen de geletterdheid van de ouders en de kans om samen met het kind de bibliotheek te bezoeken. Voor middengeletterde ouders geldt dat de kans om samen met hun kind de bibliotheek te bezoeken significant kleiner is dan voor hooggeletterde ouders, en deze relatie wordt slechts in kleine mate verklaard door de sociaal-economische positie van het ouderlijk gezin.

2.4.3 Conclusie: laaggeletterde ouders en leesopvoeding

Al met al blijkt uit de resultaten dat laaggeletterde ouders minder vaak samen met hun kind lezen en hun kind minder vaak voorlezen dan geletterde ouders. Wat betreft het samen met het kind bezoeken van de bibliotheek geldt dat middengeletterde ouders dit minder vaak doen dan

⁹ Een additionele analyse (niet getoond) waarin alleen de relatie tussen geletterdheid en bibliotheekbezoek wordt getoetst, leidt tot dezelfde conclusie.

hooggeletterde ouders, maar dat er geen significant verschil is tussen laaggeletterde en hooggeletterde ouders. Laaggeletterde ouders blijken dus ongeveer even vaak met hun kinderen naar de bibliotheek te gaan als hooggeletterde ouders. Wat betreft het samen bezoeken van de bibliotheek geldt dat vooral middengeletterde ouders hierin achterblijven. Deze groep ouders zou wellicht nog meer gestimuleerd kunnen worden om samen met hun kind naar de bibliotheek te gaan. Omdat blijkt dat de laaggeletterde ouder wel degelijk de weg heeft gevonden naar de bibliotheek, is dit mogelijk een goede plek om de laaggeletterde ouder te benaderen voor eventuele ondersteuning bij het samen lezen en voorlezen thuis. Ook zouden ouders via deze ingang aangespoord kunnen worden om een cursus te volgen waarin zij hun eigen lees- en schrijfvaardigheden ontwikkelen. Duidelijk is dat de overwegend negatieve relatie tussen laaggeletterdheid en leesopvoeding voor een deel verklaard kan worden door specifieke ouder- en gezinskenmerken, zoals opleidingsniveau en arbeidsmarktparticipatie. Daarnaast blijkt uit dit onderzoek dat een migratieachtergrond en het thuis spreken van een andere taal dan het Nederlands niet alleen gerelateerd is aan laaggeletterdheid (zie Tabel 1), maar dat in deze gezinnen ook minder wordt voor- en samen gelezen. Met deze kennis kan beleid om zowel de laaggeletterde ouder(s) als de betrokken kinderen te ondersteunen bij leesbevordering beter toegespitst worden. Belangrijk is echter te beseffen dat door hierop in te spelen niet alle laaggeletterde ouders (en hun kinderen) meer bekend worden met leesopvoeding. Hoewel de sociaal-economische positie van het ouderlijk gezin en onder andere het al dan niet hebben van een migratieachtergrond duidelijk een rol spelen in het verklaren van de relatie, blijft er ook een direct verband tussen laaggeletterdheid en leesopvoeding bestaan. Dit suggereert dat er naast de gezinskenmerken die hier geanalyseerd zijn, ook nog andere factoren zijn die een invloed hebben op de leesopvoeding door laaggeletterde ouders. Hierbij valt te denken aan de eerder genoemde rol van motivatie en negatieve leeservaringen, een negatief zelfbeeld of schaamte, maar wellicht ook aan het ontbreken van een positieve stimulans vanuit sociale netwerken.

2.5 Laaggeletterde ouders en de onderwijsprestaties van hun kinderen

Het gezin waarin een kind opgroeit is van groot belang voor zijn of haar onderwijsprestaties. Zo krijgen kinderen uit een hoger sociaaleconomisch milieu vaak meer ouderlijke hulpbronnen mee, waardoor zij op school een voorsprong hebben (Luyten et al., 2003; Kloosterman et al., 2010). Ook de mate van geletterdheid binnen het ouderlijk gezin zal naar verwachting invloed uitoefenen op de schoolloopbaan van kinderen. Voor zover bekend zijn er nog geen empirische studies gedaan specifiek naar de relatie tussen de laaggeletterdheid van ouders en de onderwijsprestaties van hun kinderen op het gebied van taal. Dit onderzoek heeft echter al verschillende kenmerken van laaggeletterdheid in het ouderlijk gezin blootgelegd, die naar alle waarschijnlijkheid ook samenhangen met de taalprestaties van kinderen op school. In de komende paragrafen zal hier dieper op worden ingegaan en worden veronderstelde relaties getoetst.

2.5.1 Literatuuroverzicht: laaggeletterde ouders en de onderwijsprestaties van hun kinderen

Bij het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag hebben we laten zien dat de laaggeletterdheid van ouders samenhangt met een lager opleidingsniveau en minder arbeidsmarktparticipatie. Ook een migratieachtergrond en het spreken van een andere taal (dan het Nederlands) thuis hangen samen met laaggeletterdheid in het ouderlijk gezin. Uit eerder onderzoek blijkt dat deze gezinskenmerken ook aantoonbaar samenhangen met de onderwijsprestaties van kinderen in

Nederland. Zo blijken een lager opleidingsniveau en een migratieachtergrond van ouders negatief samen te hangen met de taalontwikkeling en schoolprestaties van hun kinderen (Driessen, 2002; Davis-Kean, 2005; Kloosterman et al., 2010; White & Kaufman, 1997). Ook wanneer er voornamelijk een andere taal dan het Nederlands gesproken wordt thuis, blijven de taalprestaties van kinderen gemiddeld genomen achter (Driessen, 2015). Sommige onderzoeken laten zien dat de taal die in het ouderlijk huis wordt gesproken een negatieve invloed heeft op de taalvaardigheid van basisschoolkinderen (Kleijnen, 2016): kinderen die met hun ouders alleen een andere taal dan het Nederlands spreken, presteren slechter op het gebied van spelling dan kinderen die thuis Nederlands, of Nederlands gecombineerd met een andere taal, spreken. Ander onderzoek toont echter aan dat de verbale beheersing van de Nederlandse taal door de ouders geen invloed heeft op de onderwijsprestaties van hun kinderen op het gebied van taal (Oomens, Driessen, & Scheepers, 2003).

In het tweede deel van dit onderzoek is aangetoond dat laaggeletterde ouders hun kinderen minder leesopvoeding aanbieden dan hooggeletterde ouders. Eerder onderzoek toont aan dat de leesopvoeding in het ouderlijk gezin een belangrijke bijdrage levert aan de schoolloopbaan van kinderen (De Jong & Leseman, 2001; Kloosterman et al., 2010; Notten, 2016). Zo presteren kinderen van wie de ouders regelmatig lezen beter op school dan kinderen bij wie dat thuis minder of niet het geval is (Notten, 2012). Hoe meer talige activiteiten ouders ondernemen met hun kinderen, hoe beter de taalprestaties van de kinderen. Dit kunnen activiteiten zijn zoals samen boekjes bekijken, voorlezen en verhaaltjes vertellen (Oomens et al., 2003). Kinderen op jonge leeftijd voorlezen, zorgt ervoor dat hun woordenschat en leesvaardigheid verbeteren (Bus et al., 1995). Wanneer ouders weinig van dergelijke activiteiten ondernemen, bijvoorbeeld omdat zij laaggeletterd zijn, zullen hun kinderen hierdoor minder goed presteren op school. Op basis hiervan is het aannemelijk dat kinderen uit laaggeletterde gezinnen het minder goed doen op school dan kinderen van wie de ouders middengeletterd of hooggeletterd zijn.

Een theoretische verklaring voor de invloed van zowel sociaal-economische achtergrond als leesopvoeding op de onderwijsprestaties is te vinden in het *investment model* van Conger en Dogan (2008) en in de *sociale en culturele reproductietheorie* van Bourdieu (1977). Beide theorieën beargumenteren dat ouders bewust en onbewust investeren in het schoolsucces van hun kinderen. Het *investment model* is gebaseerd op het idee dat gezinnen met meer economische hulpbronnen deze kunnen investeren in hun kinderen door een stimulerende thuisomgeving voor het kind te creëren (Conger & Dogan, 2008), bijvoorbeeld door het aanschaffen van kinderboeken, maar ook door het bekostigen van bijlessen of huiswerkbegeleiding. Bourdieu veronderstelt in zijn *sociale en culturele reproductietheorie* dat naast financiële middelen ook culturele hulpbronnen een belangrijke rol spelen. Culturele kennis, vaardigheden en attitudes worden overgedragen van ouder op kind en dit gebeurt al in de vroege kinderjaren (Bourdieu, 1977). Door het doorgeven van deze ouderlijke hulpbronnen, zoals taal- en leescompetenties, zullen de kinderen makkelijker kunnen voldoen aan de eisen wat betreft het niveau maar ook aan de normen en waarden op school. Wanneer kinderen thuis niet gestimuleerd worden om te lezen, zullen zij minder goed in staat zijn zich de schoolcultuur eigen te maken, waardoor hun prestaties minder goed zullen zijn (Leseman & De Jong, 1998). Er is dus op basis van zowel theorie als empirisch onderzoek een sterke samenhang te verwachten tussen sociaal-economische status, leesopvoeding, laaggeletterdheid en schoolprestaties van kinderen. Tot nu toe is gesproken over de effecten van geletterdheid in het gezin op de onderwijsprestaties van kinderen in het algemeen. Dit onderzoek richt zich echter specifiek op de onderwijsprestaties van kinderen uit groep 2 op het gebied van taal en zal hier meer duidelijkheid in geven door de volgende

onderzoeksvraag te beantwoorden: 'In hoeverre heeft het opgroeien in een gezin met laaggeletterde ouders invloed op de taalprestaties van een kind in groep 2?'

2.5.2 Resultaten van het onderzoek: laaggeletterde ouders en de taalprestaties van hun kinderen

Meetinstrument taalprestaties en methode van onderzoek

In dit onderzoek worden onderwijsprestaties op het gebied van taal gemeten aan de hand van de toets *Taal voor kleuters*. De gebruikte taaltoets is onderdeel van het leerlingvolgsysteem van Cito, waarvan steeds de LOVS-versie is gebruikt. Voor de COOL-meting is bij leerlingen de M-versie (midden schooljaar) van de toetsen afgenomen. Voor uitgebreidere informatie over de toetsen verwijzen we naar www.cito.nl (Driessen et al., 2015). De toets *Taal voor kleuters* is bedoeld voor de oudste kleuters. De kinderen waren gemiddeld 5,7 jaar oud bij afname. De toets meet aspecten van de taalontwikkeling en de ontluikende geletterdheid van de kinderen. Zo worden onder andere het conceptueel bewustzijn en het metalinguïstisch bewustzijn getoetst. Voor meer informatie over de gebruikte data en meetinstrumenten zie Appendix A.

De relatie tussen laaggeletterdheid in het ouderlijk gezin en de taalprestaties van kinderen in groep 2 wordt getoetst door middel van multiniveau-analyse (Bosker & Snijders, 1990). Met deze methode wordt een mogelijke vertekening van de resultaten als gevolg van het feit dat meerdere kinderen op dezelfde school zitten, beperkt. In Tabel 3 worden de resultaten gepresenteerd. Er wordt rekening gehouden met dezelfde kenmerken van het ouderlijk gezin als bij deelvraag 1 (Tabel 3, Model 1) en er wordt gekeken naar de rol van de leesopvoeding zoals getoetst in deelvraag 2 (Tabel 3, Model 2). Daarnaast wordt getoetst in hoeverre de rol van de leesopvoeding verschilt naar gelang de geletterdheid van ouders (Tabel 3, Model 3). Beschrijvende statistieken zijn te vinden in Appendix D.

Resultaten: laaggeletterde ouders en de taalprestaties van hun kinderen

Allereerst is gekeken naar de invloed van de geletterdheid van ouders op de taalprestaties van hun kinderen in groep 2 van het primair onderwijs. Uit de resultaten (zie Tabel 3, Model 1) komt naar voren dat kinderen van laaggeletterde en middengeletterde ouders slechter presteren op het gebied van taal dan kinderen van hooggeletterde ouders. Vergeleken met kinderen van hooggeletterde ouders scoren kinderen van laaggeletterde ouders significant lager op de taaltoets (ruim vier punten), rekening houdend met alle overige kenmerken van deze ouders. Dit geldt ook voor kinderen van middengeletterde ouders, maar in mindere mate (bijna twee punten). Dus ook wanneer rekening wordt gehouden met het opleidingsniveau van ouders, arbeidsmarktparticipatie, migratieachtergrond, spreektaal thuis, gezinssamenstelling en het aantal kinderen in het huishouden, scoren kinderen van laaggeletterde en middengeletterde ouders nog steeds lager op de taaltoets dan kinderen van hooggeletterde ouders.

In lijn met eerder onderzoek blijkt verder dat hoe hoger het opleidingsniveau van de ouders is, hoe beter de taalprestaties van hun kinderen zijn. Kinderen van ouders met een migratieachtergrond presteren minder goed op het gebied van taal dan kinderen van ouders zonder migratieachtergrond. Hetzelfde geldt wanneer er thuis met de kinderen vaker een andere taal wordt gesproken dan het Nederlands; die kinderen scoren significant lager op de taaltoets dan kinderen met wie thuis overwegend Nederlands wordt gesproken.

In een volgend model (Tabel 3, Model 2) is naast de eerder opgenomen kenmerken ook de leesopvoeding van de ouders meegenomen. Uit de resultaten blijkt dat de relatie tussen de mate van

geletterdheid van de ouders en de taalprestaties wat in sterkte afneemt en dus enigszins wordt verklaard door de geboden leesopvoeding in het gezin. Kinderen uit laaggeletterde gezinnen presteren minder goed op school, onder meer doordat zij thuis minder leesopvoeding ervaren. Nog steeds, echter, scoren kinderen van laaggeletterde ouders significant lager op de taaltoets dan kinderen van hooggeletterde ouders. Voor kinderen van middengeletterde ouders geldt dit ook. Daarnaast blijkt, in overeenstemming met eerder onderzoek, dat kinderen die vaker worden voorgelezen beter presteren op de taaltoets. Ook geldt dat kinderen die samen met hun ouders naar de bibliotheek gaan significant hoger scoren op de taaltoets dan kinderen die (bijna) nooit samen met hun ouders naar de bibliotheek gaan. Dus ongeacht het feit of een kind in een hoog- of laaggeletterd gezin woont, is de relatie tussen voorlezen en het samen bezoeken van de bibliotheek en de taalontwikkeling positief en significant. Rekening houdend met alle overige factoren heeft het samen lezen met het kind geen invloed op de taalprestaties. De eerder gevonden relatie tussen de spreektaal thuis en taalprestaties is niet langer significant wanneer rekening wordt gehouden met de leesopvoeding in het gezin.

Tot slot is in het laatste model (Tabel 3, Model 3) getoetst in hoeverre de positieve relatie tussen leesopvoeding en taalprestatie mogelijk verschilt tussen kinderen uit laag- en middengeletterde gezinnen en kinderen uit hooggeletterde gezinnen (interacties). Geen van de opgenomen interactievariabelen is echter significant. Dit betekent dat leesopvoeding voor ieder kind in groep 2 in dezelfde mate positief samenhangt met de taalprestaties, ongeacht de mate van geletterdheid in het ouderlijk gezin. Dus kinderen presteren beter op school wanneer ouders hun voorlezen en/of samen met hen naar de bibliotheek gaan, en dit geldt in dezelfde mate voor kinderen uit hoog- en laaggeletterde gezinnen. Om de taalprestaties van kinderen uit laaggeletterde gezinnen te stimuleren is het daarom waardevol om laaggeletterde ouders bewust te maken van de relevantie en inhoud van leesbevordering en hen te ondersteunen bij leesbevordering thuis.

Tabel 3: Multiniveau regressieanalyse met als afhankelijke variabele taalprestaties

	Model 1		Model 2		Model 3	
	B	S.E.	B	S.E.	B	S.E.
<i>Geletterdheid ouders</i>						
Laaggeletterde ouder(s) (ref= hooggeletterd)	-4,03 ***	0,71	-3,16 ***	0,79	-2,12	1,89
Middengeletterde ouder(s) (ref= hooggeletterd)	-1,88 ***	0,38	-1,62 ***	0,43	-1,84	1,3
<i>Leesopvoeding ouders</i>						
Samen lezen			-0,3	0,29	-0,35	0,34
Voorlezen			0,79 *	0,32	1,2 **	0,38
Samen naar de bibliotheek (ref= nooit samen naar bibliotheek)			0,97 *	0,38	1,03 *	0,44
<i>Socialeconomische status ouderlijk gezin</i>						
Opleidingsniveau ouder(s)	0,81 ***	0,09	0,81 ***	0,1	0,74	0,09
Eén ouder een baan (ref= beide ouders een baan)	-0,42	0,4	-0,55	0,45	-0,42	0,4
Ouder(s) geen baan (ref= beide ouders een baan)	-0,95	0,98	-1,79	1,08	-1,08	0,98
<i>Overige kenmerken ouderlijk gezin</i>						
Ouder(s) met migratieachtergrond (ref= Nederlandse achtergrond)	-1,48 ***	0,44	-1,59 ***	0,49	-1,42 ***	0,44
Spreektaal thuis Nederlands (ref= anders dan Nederlands)	1,63 **	0,6	0,89	0,66	1,65 **	0,6
Eenoudergezin (ref= tweeoudergezin)	0,02	0,81	1,17	0,91	0,2	0,81
Geslacht ouder (ref= vader)	-0,18	0,48	-0,04	0,54	-0,22	0,48
Aantal kinderen in gezin	-0,35	0,18	-0,16	0,2	-0,3	0,18
<i>Interacties geletterdheid*leesopvoeding</i>						
Samen lezen* laaggeletterd					0,02	0,93
Samen lezen* middengeletterd					0,25	0,58
Voorlezen* laaggeletterd					-0,75	0,89
Voorlezen* middengeletterd					-0,22	0,62
Samen bibliotheek* laaggeletterd					-0,32	1,26
Samen bibliotheek* middengeletterd					0,1	0,75
Intercept	59,87 ***	1,3	76,23 ***	1,52	57,72 ***	1,49

*p ≤ 0,05; **p ≤ 0,01; ***p ≤ 0,001 N=3915

Bron: Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen 2013/2014

2.5.3 Conclusie: laaggeletterde ouders en de taalprestaties van hun kinderen

De algemene conclusie is dat kinderen die opgroeien in gezinnen met laaggeletterde ouders minder goed presteren op school op het gebied van taal dan kinderen die opgroeien in hooggeletterde gezinnen. Een deel van deze relatie wordt verklaard door de sociaal-economische status van het gezin, en dan vooral het opleidingsniveau van de ouders, en overige gezinskenmerken zoals een migratieachtergrond. Duidelijk is dat kinderen in groep 2 uit laag- maar ook uit middengeletterde gezinnen lager scoren op taaltoetsen dan kinderen van wie de ouders hooggeletterd zijn. De leesopvoeding speelt ook een rol in dit mechanisme; de geboden leesopvoeding verklaart een deel van de relatie tussen laaggeletterdheid en taalprestaties. Dus kinderen uit laaggeletterde gezinnen presteren deels minder goed op school doordat er thuis minder leesbevordering is. Ongeacht de geletterdheid van een gezin stimuleert voorlezen en samen naar de bibliotheek gaan echter de taalprestaties van kinderen in groep 2 van het primair onderwijs. Daarnaast blijkt dat leesopvoeding in de vorm van voorlezen en samen de bibliotheek bezoeken een even belangrijke positieve stimulans is voor kinderen uit laag- en middengeletterde gezinnen als voor kinderen uit hooggeletterde gezinnen. Dit onderstreept het belang van het ondersteunen van lager geletterde ouders bij leesbevorderingsactiviteiten thuis.

2.6 Een beeld van de laaggeletterde ouder – Conclusie

De onderzoeksvragen die in dit onderzoek centraal stonden, zijn (1) *Wat kenmerkt laaggeletterde ouders?* (2) *Wat kenmerkt de leesopvoeding van laaggeletterde ouders?* (3) *Wat is de invloed van het opgroeien in een gezin met laaggeletterde ouders op de taalprestaties van een kind?*

Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag kunnen we concluderen dat sociaal-economische kenmerken, zoals een lager opleidingsniveau of het niet hebben van een baan, positief samenhangen met laaggeletterdheid. Ook demografische kenmerken blijken relevant: zo zijn ouders met een migratieachtergrond en een spreektaal thuis anders dan het Nederlands vaker laaggeletterd.

Duidelijk is echter ook dat een veel gehanteerd signaleringsinstrument voor laaggeletterdheid, namelijk het opleidingsniveau van een persoon, geen volledige verklaring vormt. Ook lijken eerder gevonden kenmerken van volwassen laaggeletterden niet altijd te gelden voor ouders. Het is aan te bevelen dat toekomstig onderzoek zich ook op alternatieve verklaringen voor laaggeletterdheid zal richten, met specifieke aandacht voor de groep laaggeletterde ouders.

De tweede onderzoeksvraag kijkt naar de leesopvoeding van laaggeletterde ouders. Hier kan worden geconcludeerd dat er een overwegend negatieve relatie bestaat tussen laaggeletterdheid en het aanbieden van leesopvoeding. Laaggeletterde ouders lezen minder vaak samen met hun kind en lezen ook minder voor. Wat betreft het bezoeken van de bibliotheek samen met de kinderen geldt dat laaggeletterde ouders dit even vaak doen als hooggeletterde ouders. De bibliotheek zou daarom een goede ingang kunnen zijn om laaggeletterde ouders meer bewust te maken van het belang van leesbevordering en om hen te ondersteunen bij de uitvoering hiervan. De relatie tussen laaggeletterdheid en leesopvoeding kan slechts deels worden verklaard door de sociaal-economische en demografische kenmerken van een gezin.

Tot slot is gekeken naar laaggeletterdheid in relatie tot de onderwijsprestaties van kinderen in groep 2 op het gebied van taal. Hier kan worden geconcludeerd dat kinderen van laaggeletterde ouders minder goed presteren op het gebied van taal dan kinderen met geletterde ouders. Deze relatie kan deels verklaard worden door de sociaal-economische positie van een gezin en de leesopvoeding die ouders hanteren. De leesopvoeding heeft echter een even sterk effect op de taalprestaties van kinderen uit laaggeletterde en geletterde gezinnen. Dus ook lager geletterde ouders kunnen de taalprestaties van hun kinderen bevorderen door hun kinderen voor te lezen of samen met hen naar de bibliotheek te gaan. Ondersteuning van laaggeletterde ouders bij de leesopvoeding lijkt een middel om de intergenerationele overdracht van laaggeletterdheid te beperken.

Dit onderzoek heeft veel kenmerken van het laaggeletterde gezin blootgelegd, zodat zowel laaggeletterde ouders als hun kinderen beter en gericht ondersteund kunnen worden. Om nog meer inzicht te krijgen zou toekomstig onderzoek zich kunnen richten op verdere verdieping en alternatieve verklaringen voor laaggeletterdheid en de intergenerationele overdracht hiervan. Daarbij zou ook gekeken kunnen worden naar schoolloopbanen en naar welke schoolkenmerken een mogelijk ondersteunende rol kunnen spelen voor kinderen uit laaggeletterde gezinnen.

Appendix A - D

A.1 Dataverzameling en steekproef

In dit onderzoek wordt gebruikgemaakt van gegevens van het Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen onder leerlingen van vijf tot achttien jaar (COOL⁵⁻¹⁸). Dit is een grootschalige panelstudie die als doel heeft om de ontwikkeling van kinderen tijdens hun schoolloopbaan in kaart te brengen. Er wordt aandacht besteed aan de cognitieve ontwikkeling van leerlingen, hun onderwijsloopbanen, de ontwikkeling van sociale competenties en de sociaal-emotionele ontwikkeling. Leerlingen van vijf tot en met achttien jaar worden gevolgd gedurende de basisschoolperiode, de middelbare school en/of het mbo, waarbij op meerdere momenten gegevens worden verzameld. De dataverzameling vindt plaats via toetsen (bijvoorbeeld reken- en taaltoetsen) en vragenlijsten die de leerlingen zelf invullen. Ook worden enquêtes afgenomen onder bij ouders, leraren en schooldirecties. Meer informatie over de dataverzameling is te vinden via www.cool5-18.nl.

Meer specifiek wordt in dit onderzoek gebruikgemaakt van het cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸ basisonderwijs, derde meting 2013/2014 (COOL3). De selectie van de basisscholen vond plaats op basis van een landelijk representatieve steekproef. Daarnaast is er gebruikgemaakt van een aanvullende steekproef bestaande uit een hoge concentratie allochtone en autochtone leerlingen met een lage sociaal-economische status ('achterstandsleerlingen'). Voor meer informatie over de dataverzameling en representativiteit van deze steekproef zie Driessen et al., (2015).

Het totaal aantal scholen in de steekproef bedraagt 437, maar niet alle scholen hebben op alle meetinstrumenten data aangeleverd, deels door het ontbreken van gegevens in de schooladministraties. Van de deelnemende scholen zijn de leerlingen uit groep 2, 5 en 8 benaderd. In deze studie worden echter alleen de gegevens gebruikt van leerlingen uit groep 2; dit waren er in de ruwe steekproef 8.995. Omdat we in dit onderzoek uitsluitend gebruikmaken van leerlingen van wie we ook over de ouderinformatie beschikken, zijn in eerste instantie de gegevens gebruikt van 5.257 leerlingen en hun ouders. Van de totale steekproef heeft 58,4% van de ouders/verzorgers van leerlingen in groep 2 deelgenomen aan de oudervragenlijst. Dit betekent ook dat bepaalde groepen ouders enigszins onder- of oververtegenwoordigd kunnen zijn (Driessen et al., 2015). Per onderzoeksvraag zijn uiteindelijk alle leerlingen en ouders die op één van de relevante variabelen in dit onderzoek een ontbrekende waarde hebben, verwijderd. Het vervangen van ontbrekende waarden door middel van *multiple imputation* (Rubin, 2004) leidt echter tot vergelijkbare resultaten.

A.2 Overzicht van alle gebruikte meetinstrumenten

Bij een groot deel van de vragen is aan de deelnemende ouders gevraagd om ook gegevens in te vullen voor de eventuele partner. Op deze wijze is informatie verkregen over tweeoudergezinnen. Alleenstaande ouders hebben vanzelfsprekend geen antwoord gegeven op de vraag omtrent kenmerken van de partner.

Geletterdheid ouders. De deelnemende ouders is gevraagd het beheersingsniveau van het lezen en het schrijven van de Nederlandse taal (niet bedoeld Fries, streektalen en dialecten) aan te geven, voor zichzelf en voor de eventuele partner. Zowel voor lezen als schrijven konden zij kiezen uit de antwoordcategorieën (1) 'niet of zeer slecht', (2) 'slecht', (3) 'redelijk', (4) 'goed' en (5) 'zeer goed'.

De scores voor lezen en schrijven zijn vervolgens bij elkaar opgeteld. Wanneer een respondent aangaf zowel zeer goed te kunnen lezen als zeer goed te kunnen schrijven, wordt deze respondent beschouwd als *hooggeletterd* (score 10). Respondenten met een score 8 of 9 hebben ten minste voor zowel lezen als schrijven aangegeven dat zij dit goed beheersen. Zij worden tot de middencategorie gerekend en aangeduid met *middengeletterd*. Respondenten met een score 2 tot en met 7 beheersen het lezen en schrijven allebei niet goed en worden daarom in dit onderzoek als *laaggeletterd* gezien. In dit onderzoek is sprake van een laaggeletterd thuismilieu wanneer in eenoudergezinnen de betreffende ouder laaggeletterd is en in tweeoudergezinnen één van beide ouders laaggeletterd is.

De sociaal-economische status van het ouderlijk gezin wordt gemeten door het *opleidingsniveau van de ouders* en het al dan niet hebben van een *betaalde baan*. De ouders is gevraagd aan te geven wat de hoogst gevolgde opleiding was (in jaren), ook voor de eventuele partner. Ze konden hierbij kiezen uit (1) geen onderwijs, (2) 1-3 jaar lo/bao, (3) 4-6 jaar lo/bao, (4) 1-2 jaar lbo/vbo/vmbo-b/k (5) 3-4 jaar lbo/vbo/vmbo-bg, (6) 1-2 jaar mulo/mavo/vmbo-g/t, (7) 3-4 jaar mulo/mavo/vmbo-g/t, (8) 1-3 jaar havo/hbs/mms/vwo/ath/gym, (9) 4-6 jaar havo/hbs/mms/vwo/ath/gym, (10) mbo/kmbo/llw, (11) hbo, (12) wo. Het opleidingsniveau van een tweeoudergezin is gemeten door het hoogste opleidingsniveau te nemen van beide partners. Het gemiddelde opleidingsniveau van de deelnemende ouders is mbo/kmbo/llw (categorie 10).

Vervolgens is aan de ouders gevraagd of er sprake is van een *betaalde baan* van meer dan 12 uur per week en/of de eventuele partner een betaalde baan heeft van meer dan 12 uur per week. Ouders konden hierbij met (1) 'ja' of (0) 'nee' antwoorden. In ongeveer 4% van de ouderlijke gezinnen heeft geen enkele ouder een betaalde baan (score 0), in ongeveer 32% van de gezinnen heeft één ouder een betaalde baan (score 1), en in ongeveer 64% van de gezinnen hebben beide ouders een betaalde baan (score 2). Aan eenoudergezinnen waarin de ouder een baan heeft van meer dan 12 uur per week is score 1 toegekend; bij geen baan score 0.

Om de etnische herkomst ofwel *migratieachtergrond* van de ouders te bepalen is gevraagd naar het geboorteland van de ouders en de grootouders van leerlingen. Wanneer een ouder aangaf dat hij/zij zelf en zijn/haar beide ouders in Nederland zijn geboren, heeft de respondent een Nederlandse achtergrond (autochtoon). Een ouder heeft een migratieachtergrond wanneer hij/zij zelf in Nederland is geboren, maar één of beide van zijn/haar ouders een ander geboorteland hebben of wanneer men zelf in het buitenland geboren is. Van de ouders in dit onderzoek heeft 28% een migratieachtergrond.

Ook is er gevraagd naar de *gezinssamenstelling*. De ouders konden aangeven of zij een tweeoudergezin vormen (dus beide ouders aanwezig), of een eenoudergezin (bestaande uit vader en de kinderen of moeder en de kinderen). Respondenten konden ook aangeven dat de gezinssamenstelling bij hen thuis 'anders' was. Deze categorie is echter niet in de analyses meegenomen. Het overgrote deel van de deelnemende gezinnen, namelijk 95%, is een tweeoudergezin. In ongeveer 5% van de gezinnen is alleen de vader of moeder aanwezig.

Leesopvoeding is gemeten op basis van drie afzonderlijke activiteiten: voorlezen, samen lezen en samen naar de bibliotheek gaan. Aan de ouders zijn de volgende vragen gesteld: In hoeverre komt het voor dat u of uw partner (a) samen met het kind een (prenten)boek of strip lezen? (b) het kind voorlezen? (c) samen met het kind naar de bibliotheek gaan? Ouders konden daarbij kiezen uit de volgende antwoordcategorieën: (0) elke dag, (1) paar keer per week, (2) paar keer per maand en (3) (bijna) nooit. Voor deelvraag 2 is in verband met de onderlinge vergelijkbaarheid besloten de variabelen te dichotomiseren. De variabelen *samen lezen* en *voorlezen* meten dan of ouders deze

activiteiten (1) 'elke dag' of (0) '(bijna) nooit tot een paar keer per week' ondernemen. In deelvraag 3 zijn deze twee variabelen in de oorspronkelijke vorm (lineair) opgenomen.¹⁰ *Samen naar de bibliotheek* is een activiteit waarvan het minder voor de hand ligt dat deze dagelijks plaatsvindt. De variabele geeft weer of ouders dit (1) 'een paar keer per maand of vaker' of (0) (bijna) nooit doen. Toets *Taal voor kleuters*. De gebruikte taaltoets is onderdeel van het leerlingvolgsysteem van Cito, waarvan steeds de LOVS-versie is gebruikt. Voor de COOL-meting is bij leerlingen de M-versie (midden schooljaar) van de toetsen afgenomen. Voor uitgebreidere informatie over de toetsen verwijzen we naar www.cito.nl (Driessen et al., 2015). De toets *Taal voor kleuters*, bedoeld voor de oudste kleuters, met een gemiddelde leeftijd van 5,7 jaar, meet aspecten van de taalontwikkeling en de ontluikende geletterdheid van de kinderen. Zo worden onder andere het conceptueel bewustzijn en het metalinguïstisch bewustzijn getoetst.

Om geen verkeerde conclusies te trekken is in dit onderzoek rekening gehouden met een aantal kenmerken van ouders en/of gezinnen waarvan de invloed op de (lees)opvoeding en ontwikkeling van kinderen bewezen is. Het betreft het aantal kinderen in het gezin, de taal waarin ouders hun kinderen aanspreken (spreektaal thuis) en het geslacht van de ouder. Wanneer er thuis namelijk geen aandacht wordt besteed aan leren en lezen, of wanneer er dialect gesproken wordt, kan dit nadelige gevolgen hebben voor de mate van geletterdheid (Bohnen et al., 2004). Daarnaast zijn vooral vrouwen (moeders) (voor)lezers en kan het aantal kinderen in het gezin de leesopvoeding beperken (Notten, 2012).

Het *aantal kinderen* in het huishouden is bepaald door te vragen of er nog meer kinderen in het gezin aanwezig zijn dan het kind uit de steekproef. Wanneer dit niet zo was, hebben ouders dus één kind. Wanneer er nog meer andere kinderen bleken te zijn, is gevraagd hoeveel jongere en hoeveel oudere kinderen aanwezig zijn. Deze zijn opgeteld bij het kind uit de steekproef, waardoor het totale aantal kinderen in het huishouden bekend werd. Gemiddeld zijn er twee kinderen in de deelnemende gezinnen.

Spreektaal thuis. Ouders is gevraagd welke taal hun kind het meest met hen spreekt.

Antwoordcategorieën waren: (0) Nederlands, (1) Fries, streektaal, dialect, (2) buitenlandse taal, (3) niet van toepassing. De variabele *spreektaal* geeft weer: (0) één of beide ouders spreken niet overwegend Nederlands en (1) beide ouders spreken thuis overwegend Nederlands met hun kind. Ook eenoudergezinnen waarin de ouder met het kind overwegend Nederlands spreekt, zijn ingedeeld bij categorie 1. In ongeveer 86% van de gezinnen spreken ouders en kind overwegend in het Nederlands met elkaar.

De variabele *geslacht ouder* geeft weer of de vragenlijst is ingevuld door (0) vader of (1) moeder. Het aantal deelnemende ouders bestaat voor 86% uit moeders.

De meeste gegevens zijn verkregen door zelfrapportage van de ouders. Bij sommige meetinstrumenten is het daarom mogelijk dat sociale wenselijkheid een rol speelt. Ouders kunnen bijvoorbeeld een hoger niveau van geletterdheid aangeven dan zij daadwerkelijk hebben. Wanneer dit een rol speelt, zouden de resultaten van dit onderzoek de werkelijke sterkte van de gevonden relaties mogelijk zelfs onderschatten.

In Tabellen B.1, C.1 en D.1 staan de beschrijvende statistieken weergegeven behorende bij de verschillende delen van het onderzoek.

¹⁰ Lineariteitstoetsen wijzen uit dat de relatie tussen voorlezen en samen lezen enerzijds en taalprestaties anderzijds lineair is. Voor het samen bezoeken van de bibliotheek geldt dit niet.

Appendix B

Tabel B.1: Beschrijving van de variabelen

	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
<i>Geletterdheid ouders</i>				
Laaggeletterd	0	1	0,09	
Middengeletterd	0	1	0,31	
Hooggeletterd	0	1	0,60	
<i>Sociaaleconomische status ouderlijk gezin</i>				
Opleidingsniveau ouder(s)	1	12	9,96	2,11
Beide ouders hebben een baan	0	1	0,64	
Eén ouder een baan	0	1	0,32	
Ouder(s) geen baan	0	1	0,04	
<i>Overige kenmerken ouderlijk gezin</i>				
Ouder(s) met migratieachtergrond (ref= Nederlandse achtergrond)	0	1	0,28	
Spreektaal thuis Nederlands (ref= anders dan Nederlands)	0	1	0,86	
Eenoudergezin (ref=tweeoudergezin)	0	1	0,05	
Moeder (ref=vader)	0	1	0,86	
Aantal kinderen in gezin	1	9	2,19	0,93

N=4622

Bron: Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen 2013/2014

Appendix C

Tabel C.1: Beschrijving van de variabelen

	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
<i>Geletterdheid ouderlijk gezin</i>				
Laaggeletterd	0	1	0,09	
Middengeletterd	0	1	0,31	
Hooggeletterd	0	1	0,6	
<i>Sociaaleconomische status ouderlijk gezin</i>				
Opleidingsniveau ouder(s)	1	12	10,01	2,08
Beide ouders hebben een baan	0	1	0,65	
Eén ouder een baan	0	1	0,31	
Ouder(s) geen baan	0	1	0,04	
<i>Overige kenmerken ouderlijk gezin</i>				
Ouder(s) met migratieachtergrond (ref= Nederlandse achtergrond)	0	1	0,28	
Spreektaal thuis Nederlands (ref= anders dan Nederlands)	0	1	0,87	
Eenoudergezin (ref=tweeoudergezin)	0	1	0,05	
Moeder (ref=vader)	0	1	0,86	
Aantal kinderen in gezin	1	8	2,19	0,93
<i>Leesopvoeding</i>				
Dagelijks samen lezen (ref= niet dagelijks)	0	1	0,42	
Dagelijks voorlezen (ref= niet dagelijks)	0	1	0,55	
Soms samen naar de bibliotheek (ref= nooit samen naar bibliotheek)	0	1	0,57	

N=4182

Bron: Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen 2013/2014

Appendix D

Tabel D.1: Beschrijving van de variabelen

	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
<i>Geletterdheid ouders</i>				
Laaggeletterd	0	1	0,09	
Middengeletterd	0	1	0,31	
Hooggeletterd	0	1	0,61	
<i>Toetsscores</i>				
Taaltoets	28,9	108,1	66,91	11,13
<i>Leesopvoeding</i>				
Samen lezen	0	3	2,23	0,8
Voorlezen	0	3	2,41	0,76
Samen naar de bibliotheek (ref= nooit samen naar bibliotheek)	0	1	0,57	
<i>Sociaaleconomische status ouderlijk gezin</i>				
Opleidingsniveau ouder(s)	1	12	10,03	2,06
Beide ouders hebben een baan	0	1	0,65	
Eén ouder een baan	0	1	0,31	
Ouder(s) geen baan	0	1	0,04	
<i>Overige kenmerken ouderlijk gezin</i>				
Ouder(s) met migratieachtergrond (ref= Nederlandse achtergrond)	0	1	0,28	
Spreektaal thuis Nederlands (ref= anders dan Nederlands)	0	1	0,88	
Eenoudergezin (ref=tweeoudergezin)	0	1	0,05	
Moeder (ref=vader)	0	1	0,86	
Aantal kinderen in gezin	1	8	2,20	0,93

N=3915

Bron: Cohort Onderzoek OnderwijsLoopbanen 2013/2014

Deel 3. *Family literacy*-programma

Door Suzanne Wevers en Roel van Steensel

3.1 Inleiding

In dit deel gaan we in op de effecten van gezinsgerichte programma's om de talige en geletterde ontwikkeling van kinderen te ondersteunen, zogenaemde *family literacy*-programma's. We richten ons daarbij met name op de vraag wat de werkzame bestanddelen zijn voor *at risk*-gezinnen. In de internationale literatuur worden *at risk*-gezinnen gedefinieerd als gezinnen met een lage sociaal-economische status (SES), al dan niet in combinatie met een migratie- of anderstalige achtergrond. In deze literatuurstudie zal in het vervolg gebruik worden gemaakt van de term 'achterstandsgezinnen'.

Het doel van deze literatuurstudie is een overzicht te bieden van onderzoeksuitkomsten en theoretische modellen die als ondersteuning kunnen dienen voor de ontwikkeling of aanpassing van interventies voor deze doelgroep. Eerst wordt op basis van internationale literatuur een overzicht gegeven van de effecten van *family literacy*-programma's in het algemeen en de effecten voor kinderen uit achterstandsgezinnen in het bijzonder. Vervolgens worden de interventies met positieve effecten voor kinderen uit achterstandsgezinnen verder geanalyseerd: welke elementen uit deze interventies kunnen hun positieve effecten op de doelgroep mogelijk verklaren? Ook beschrijven we bestaande theoretische modellen die als uitgangspunt kunnen dienen om programma's toe te snijden op de individuele situatie van achterstandsgezinnen. In de conclusie wordt een aantal potentiële succesfactoren voor interventies gericht op deze groep gezinnen geïdentificeerd.

Definitie *family literacy*-programma's en overzicht uitkomsten reviewstudies

Om taalachterstanden bij kinderen te voorkomen, is het belangrijk dat niet alleen op school, maar ook thuis aandacht wordt besteed aan hun talige en geletterde ontwikkeling. Fundamentele aspecten van de taal- en geletterdheidsontwikkeling worden immers verworven al voordat kinderen naar school gaan: via interactie met ouders en andere belangrijke rolmodellen in de thuisomgeving (Manz et al., 2011). Het huidige overheidsbeleid (o.a. Tel mee met Taal) bouwt voort op dit inzicht en focust bij de preventie van taalachterstand onder andere op het gezin (Dekker, 2013).

De taalomgeving thuis kan worden gestimuleerd met behulp van *family literacy*-programma's. *Family literacy*-programma's zijn interventies die zich richten op de talige en geletterde ontwikkeling van kinderen door gebruik te maken van de relaties en activiteiten binnen het gezin (Hannon, 2003). *Family literacy*-programma's kunnen een scala aan activiteiten betreffen (zie voor een overzicht bijvoorbeeld Van Steensel et al., 2011), maar wij zullen hier vooral ingaan op interventies waarin ouders worden aangemoedigd en getraind om stimulerende talige en geletterde activiteiten uit te voeren met hun kind.

Er is een reeks aan onderzoeken beschikbaar naar de effectiviteit van *family literacy*-programma's en die onderzoeken zijn recent samengevat in een aantal meta-analyses. Een van deze meta-analyses werd uitgevoerd door Sénéchal en Young (2008), die drie typen interventies vergelijken: (1) interventies waarin ouders voorlezen, (2) interventies waarin ouders worden getraind te luisteren naar hoe hun kind leest en (3) interventies waarin ouders worden getraind in het onderwijzen van geletterde vaardigheden aan hun kind. De auteurs vonden over het geheel gezien een positief effect van *family literacy*-programma's op de (beginnende) leesvaardigheid van kinderen (waarbij ze

overigens aspecten van de mondelinge taalvaardigheid, zoals woordenschat, buiten beschouwing lieten), maar de effectiviteit varieerde wel per programmatype. Zo vonden ze dat interventies waarin ouders worden getraind te luisteren naar hoe hun kind leest en interventies waarin ouders wordt aangeleerd om hun kind specifieke geletterde vaardigheden, zoals letterkennis, te onderwijzen effectiever zijn dan programma's waarin ouders voorlezen; die laatste programma's waren zelfs helemaal niet effectief. Overigens houden Sénéchal en Young nog wel de mogelijkheid open van een vertraagd effect van dit type interventie op de leesvaardigheid van het kind. De onderzoekers vonden verder geen verschil in effecten tussen *at risk*-kinderen en kinderen die zich niet in een achterstandspositie bevinden.

Mol et al. (2008) beschrijven in hun meta-analyse het effect van het trainen van ouders in *dialogic reading*, een interventie die zich richt op interactief voorlezen. De essentie van deze interventie is dat er tijdens het voorlezen geen sprake is van eenrichtingsverkeer, maar dat ouders samen met hun kind lezen en daarbij actief luisteren naar de bijdragen van het kind, vragen stellen en hints geven (Whitehurst, 1994). Hoewel deze interventie een positief effect heeft op de woordenschat van kinderen in het algemeen, werd er geen effect gevonden voor oudere kinderen en kinderen uit achterstandssituaties. De auteurs veronderstellen dat in het laatste geval achtergrondvariabelen van het gezin, zoals sociaal-economische status (SES), een rol spelen bij de effectiviteit van de onderzochte interventies. *Family literacy*-programma's zijn veelal ontwikkeld met de didactische vaardigheden en overtuigingen van ouders uit de middenklasse als uitgangspunt. Mogelijk sluit de inhoud van de interventies minder goed aan op de capaciteiten en opvattingen van ouders in achterstandssituaties.

In de meta-analyse van Manz et al. (2011) wordt verder ingezoomd op deze achtergrondvariabelen van het gezin. De auteurs onderzochten in hoeverre bestaande *family literacy*-programma's geschikt zijn voor peuters uit gezinnen met een lage SES en/of met een migrantenachtergrond. De interventies die zijn geëvalueerd, richten zich voornamelijk op (interactief) voorlezen. Ook uit deze studie blijkt dat de interventies, ondanks een algemeen positief effect op variabelen als mondeling taalgebruik en fonologisch bewustzijn, niet effectief zijn voor kinderen uit achterstandsgezinnen.

In een laatste meta-analyse onderzochten Van Steensel et al. (2011) de uitkomsten van een breed scala aan *family literacy*-programma's (zowel de eerdergenoemde voorleesprogramma's als programma's die zich richten op de training van bijvoorbeeld alfabetkennis). Ze vonden over het algemeen een significant, maar klein positief effect op de geletterde vaardigheden van kinderen. Verder leek het type interventie of een achterstandssituatie van het kind geen rol te spelen in de effectiviteit.

Uit het voorafgaande kan worden geconcludeerd dat, hoewel *family literacy*-programma's over het geheel gezien positieve effecten laten zien, er tegelijkertijd aanwijzingen zijn dat niet alle programma's even effectief zijn voor alle doelgroepen. Zo blijkt uit enkele meta-analyses dat kinderen uit achterstandsgezinnen minder, en soms zelfs geen, baat hebben bij voorleesprogramma's. Er zijn echter twee hiaten in de kennis voortkomend uit de meta-analyses:

1. Ook voor kinderen uit achterstandsgezinnen is er variatie in effecten - sommige voorleesprogramma's hebben voor deze doelgroep bijvoorbeeld geen of negatieve effecten en andere positieve -, maar waar die variatie uit voortkomt is niet duidelijk.

2. Andere soorten programma's (bijvoorbeeld programma's gericht op het trainen van letterkennis) zijn mogelijk effectiever voor deze doelgroep, omdat deze programma's mogelijk duidelijkere handvatten voor ouders bieden of aansluiten bij het onderwijs dat ouders zelf hebben gehad. Voor deze programma's is de relatie tussen effectiviteit en *at risk*status niet onderzocht.
3. De meta-analyses bieden, met andere woorden, onvoldoende informatie over de vraag welke principes of componenten voor kinderen uit achterstandssituaties meer of minder effectief zijn, omdat er niet binnen de groep achterstandsgezinnen is geanalyseerd (Van Steensel et al., 2012). Daarom zoomen we hier in op studies die zich specifiek op achterstandsgezinnen richten, om na te gaan wat potentieel werkzame elementen van *family literacy*-programma's zijn voor deze doelgroep.

Procedure

Uit de meta-analyses die we hierboven hebben beschreven, hebben we die studies geselecteerd die specifiek voor kinderen uit achterstandsgezinnen gunstige effecten lieten zien. Vervolgens hebben we, op basis van de argumenten die de onderzoekers zelf gaven, de kenmerken geïdentificeerd die *potentieel* effectief zijn voor kinderen uit achterstandsgezinnen. Een belangrijke kanttekening hierbij is dat we een nieuwe meta-analyse nodig zouden hebben om na te gaan of deze potentieel werkzame elementen daadwerkelijk effectief zijn: pas als we zien dat bepaalde aspecten bij meerdere interventies tot een groter gemiddeld effect leiden, kunnen we 'echte' conclusies over effecten trekken.

We zijn als volgt te werk gegaan: allereerst zijn uit de meta-analyses de studies geselecteerd waarvan de steekproef overwegend bestond uit *at risk*gezinnen. Dit waren over het algemeen gezinnen met een lage SES, al dan niet in combinatie met een migratie- of anderstalige achtergrond. Een lage SES en een migratieachtergrond worden vaak in verband gebracht met een beperkter taalaanbod in het gezin (Leseman & De Jong, 1998). Uit deze selectie hebben we vervolgens die studies gekozen die ten minste een 'klein' significant positief effect¹¹ op de geletterde vaardigheden van kinderen lieten zien. Op basis van deze twee criteria zijn dertien effectstudies geselecteerd.

3.2 Aanknopingspunten voor interventies voor achterstandsgezinnen

3.2.1 Aanbodkenmerken

Uit onze literatuurstudie komt naar voren dat in de manier waarop *family literacy*-programma's worden aangeboden op diverse manieren is ingespeeld op de situatie van achterstandsgezinnen. Hieronder gaan we in op vier aanbodkenmerken - locatie, trainer, materiaal en benadering - en op hoe gemaakte keuzes volgens de onderzoekers hebben bijgedragen aan de effectiviteit voor de doelgroep.

¹¹ Een 'klein positief effect' is een statistische term. Het gaat in dit geval om effectgrootten van Cohens $d = 0.20$ tot 0.50 . In de praktijk betekent zo'n effectgrootte dat kinderen die meededen aan het programma beter af waren dan 60 à 70 procent van de kinderen die niet meededen. Zie <http://www.nji.nl/Effectgrootte>.

3.2.2 Locatie

We zagen dat in sommige effectieve programma's ouders thuis werden getraind, terwijl dat in andere effectieve programma's in een centrum (kinderdagverblijf, school) gebeurde. In beide gevallen is echter goed nagedacht over hoe het bereiken en binden van de ouders kon worden geoptimaliseerd. Baker et al. (1996) kozen in het HIPPY-programma (in Nederland bewerkt tot het Opstapprogramma) om verschillende redenen voor huisbezoeken. Enerzijds hebben huisbezoeken volgens de auteurs een praktisch voordeel, namelijk het voorkómen dat ouders afhaken als gevolg van, bijvoorbeeld, vervoersproblemen. Anderzijds kan het programma inhoudelijk worden aangepast aan de individuele behoeften van het gezin en bieden huisbezoeken een mogelijkheid om een persoonlijke band te ontwikkelen tussen de trainer en de ouders.

Om achterstandsgezinnen in een centrumgerichte aanpak aan een programma te binden, worden in de literatuur enkele strategieën genoemd. Zo schrijven St. Clair en Jackson (2006) het succes van hun interventie, gericht op migrantenouders, toe aan de combinatie met volwasseneneducatie: de afstemming van de curricula voor kinderen en hun ouders versterkte volgens de onderzoekers het effect van het programma. Ook Overett en Donald (1998) benadrukken het belang van de integratie van interventies met andere ondersteuningsmogelijkheden voor kinderen. In hun programma werkten ze bijvoorbeeld samen met de lokale bibliotheek om meer boeken voor kinderen uit achterstandssituaties beschikbaar te maken, omdat de materiële leesomgeving van deze kinderen vaak beperkt is. Volgens de auteurs is de beschikbaarheid van leesmateriaal een kritieke factor in de taalontwikkeling. Samenwerking met de lokale bibliotheek is een middel om aan deze randvoorwaarde voor een stimulerend klimaat te kunnen voldoen. Morrow et al. (1997) stimuleerden de wisselwerking tussen school en (laagtaalvaardige) ouders door de ouders actief te betrekken bij de ontwikkeling van de interventie: het programma werd afgestemd op de wensen en behoeften die ouders zelf aangaven. Waardering van de input van ouders maakt het volgens de auteurs gemakkelijker een brug te slaan tussen de school- en de thuissituatie van het kind. Daarnaast wordt er in de interventies in centra rekening gehouden met het rooster van de ouders, door de training te laten plaatsvinden op momenten die zo goed mogelijk passen in de dagelijkse schema's van ouders, momenten waarop de ouders zo min mogelijk belast worden (Morrow et al., 1997). Whitehurst et al. (1994) kozen er bijvoorbeeld voor om de oudertrainingen te combineren met het ophalen van het kind.

3.2.3 Trainer

Afhankelijk van de locatie zetten effectieve *family literacy*-programma's diverse (semi)professionals in voor het trainen van de ouders. In interventies die vanuit de school worden geïmplementeerd, worden vaak leerkrachten ingezet om de programma-inhoud aan ouders over te dragen. Volgens Faires (2000) is dat gunstig, omdat juist leerkrachten in staat blijken te zijn om effectieve instructiestrategieën aan ouders te introduceren.

Huisbezoeken worden veelal uitgevoerd door semiprofessionals afkomstig uit dezelfde wijk en met vergelijkbare achtergrondkenmerken als de ouders. Baker et al. (1998) onderbouwen deze keuze met het argument dat trainers met een vergelijkbare achtergrond en leefstijl als de ouders het gezin onbevooroordeeld kunnen benaderen. Daarnaast geven de auteurs aan dat deze trainers beter in staat zijn het materiaal aan te bieden op een manier die aansluit bij de leefstijl en normen en waarden van het gezin. Cronan et al. (1996) maakten gebruik van matching op basis van etniciteit, wat als voordeel heeft dat ouders in hun moedertaal konden worden benaderd.

3.2.4 Programmamateriaal

In de opzet van het programmamateriaal wordt op verschillende manieren rekening gehouden met de doelgroep van taalarme achterstandsgezinnen. Allereerst is er in verschillende programma's gekozen voor een sterke voorstructurering die ouders, zo is de aanname, houvast biedt. Volgens Baker et al. (1998) missen laagtaalvaardige ouders veelal het zelfvertrouwen en de vaardigheden om hun kinderen adequaat te kunnen begeleiden in de taalontwikkeling. Om materiaal te ontwerpen waarmee ouders gemakkelijk konden werken, hebben Baker et al. dan ook gekozen voor een gedetailleerde planning en duidelijke instructie. Zo werd expliciet aangegeven welke vragen ouders konden stellen tijdens het lezen en hoe zij konden reageren op het antwoord van hun kind. Reutzel et al. (2006) hielden rekening met ouders die de taal niet volledig machtig waren door activiteiten aan te bieden in de vorm van een script, waarin expliciet is aangegeven wat ouders kunnen zeggen en doen.

Een tweede kenmerk van effectieve interventies is het gebruik van cultureel responsief materiaal. St. Clair en Jackson (2006) beargumenteren dat het gebruik van materiaal dat aansluit bij de diverse achtergronden van deelnemende gezinnen de identificatie met het programma vergroot en daardoor de motivatie om mee te (blijven) doen, verhoogt. Er kan op verschillende manieren aan die aansluiting worden gewerkt. Zo kunnen in gebruikte prenten- of leesboeken verschillende gezinstypen, culturen en religies terugkomen (bijvoorbeeld Baker et al., 1998). Morrow et al. (1997) hielden in hun interventie op een andere manier rekening met diversiteit: ouders werden aangespoord zelf verhalen te verzinnen of over hun eigen ervaringen te vertellen aan hun kind. Daarnaast werden kinderen gestimuleerd de woorden die zij om zich heen zagen, bijvoorbeeld op reclameborden en in winkels, te noteren en te gebruiken. Dit illustreert tegelijkertijd een derde element van effectief lesmateriaal, namelijk het gebruik van speelse en creatieve activiteiten. Morrow et al. geven aan dat creatief lesmateriaal de motivatie van kinderen om voor hun eigen interesse te lezen en te schrijven vergroot. Volgens St. Clair en Jackson (2006) zorgt speels materiaal, zoals interactieve woordspelletjes, er ook voor dat ouders zich meer inzetten voor taal- en geletterde activiteiten in de thuisomgeving, omdat het gehele gezin (ook oudere broers of zussen) plezier beleeft aan de activiteiten.

Een vierde element dat *family literacy*-programma's mogelijk effectief maakt voor achterstandsgezinnen is de integratie van thuis- en schoolmateriaal. Uit onderzoek naar *Words to Go* komt naar voren dat ouders het prettig vinden om te weten hoe leerkrachten werken aan bijvoorbeeld woordenschatontwikkeling, zodat ouders hun aanpak thuis hierop kunnen afstemmen (Reutzel et al., 2006). Ook Morrow et al. (1997) boden om dezelfde reden ouders hetzelfde materiaal aan als op school werd gebruikt. Een bijkomend voordeel is volgens de auteurs dat wanneer ouders laaggeletterd zijn of de taal onvoldoende beheersen, kinderen ouders kunnen helpen met het uitvoeren van de activiteiten, omdat zij er al mee bekend zijn.

3.2.5 Training van ouders

In vrijwel alle effectieve *family literacy*-programma's komen vergelijkbare elementen terug in de manier waarop ouders worden getraind. Ten eerste wordt er meestal gebruikgemaakt van *modeling*, een methode waarbij de trainer exact voordoet hoe activiteiten worden uitgevoerd. Deze methode wordt bij sommige interventies aangeboden door de leerkracht (o.a. Overett et al., 1998), terwijl in andere programma's gebruik wordt gemaakt van video-instructie (o.a. Fielding-Barnsley et al., 2003). In beide gevallen kregen de ouders de mogelijkheid na het voordoen te oefenen met de zojuist

geleerde strategieën. Overigens werd in geen van de effectstudies onderbouwd waarom *modeling* als aanpak met name effectief zou zijn voor achterstandsgezinnen.

Ook rolwisselend leren is een veelgebruikte strategie om ouders de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het uitvoeren van de activiteiten aan te leren (bijvoorbeeld Sylva et al., 2008). Bij rolwisselend leren spelen de ouders met elkaar of met de trainer rollenspellen, waarin zij om beurten de rol van het kind en de rol van de ouder aannemen. Baker et al. (1998) kozen voor deze aanpak om ouders in een ontspannen, speelse en niet-bedreigende omgeving programmavaardigheden aan te leren.

Andere effectieve *family literacy*-programma's kenmerken zich door afstemming op de praktische omstandigheden van ouders. Ouders kunnen hun wensen delen op een forum (Faires et al., 2000) of door middel van oudergesprekken met de leerkracht (Morrow, 1992). Overett en Donald (1998) ondervonden hierdoor bijvoorbeeld dat de deelnemende ouders, die in hun interventie vaak alleenstaand waren of werkten in de arbeidersklasse, bezorgd waren over tijdsdruk. Daarom kozen de auteurs ervoor de nadruk te leggen op het stimuleren van korte interacties rondom taalactiviteiten. Ouders werden aangemoedigd minimaal vijf minuten per dag, vijf dagen per week samen te lezen. Door ouders flexibiliteit en vrijheid aan te bieden in de tijd die zij besteden aan de interventie, werden hun zorgen weggenomen.

3.3 Theoretische modellen

In het voorgaande hebben we een aantal programmakenmerken geïdentificeerd die mogelijk bijdragen aan de effectiviteit van interventies voor *at risk*gezinnen. Door sommige onderzoekers zijn bepaalde van deze kenmerken verwerkt in theoretische modellen die de basis (kunnen) vormen voor de ontwikkeling van interventies specifiek voor deze doelgroep. In het volgende deel worden twee van deze theoretische modellen besproken die gebruikt zijn in de geselecteerde effectstudies. De modellen hebben gemeenschappelijk dat ze het belang van een brede aanpak van de geletterde ontwikkeling van het kind benadrukken, maar belichten verder andere potentiële succesfactoren van *family literacy*-programma's voor achterstandsgezinnen.

3.3.1 ORIM-model (Hannon, 1995)

Het ORIM-model is een raamwerk om ouders te ondersteunen bij het uitvoeren van dagelijkse taalactiviteiten, samen met het kind.

Een eerste belangrijk uitgangspunt van het model is dat elk kind tijdens zijn talige en geletterde ontwikkeling bepaalde behoeften heeft en dat het gezin daarin kan voorzien. Een tweede belangrijk uitgangspunt is dat verschillende gezinnen op verschillende manieren in die behoeften kunnen voorzien. De consequentie van dat tweede uitgangspunt is dat het van belang is programma-activiteiten te laten aansluiten bij wat er in gezinnen al gebeurt.

De afkorting ORIM staat voor de vier behoeften die in het model worden onderscheiden. De eerste behoefte heeft het label '*opportunities*': kinderen moeten de *gelegenheid* hebben om talige en geletterde vaardigheden te ontwikkelen. Die 'gelegenheid' kan verschillende vormen aannemen: kinderen ontwikkelen hun taalvaardigheid/geletterdheid door deel te nemen aan activiteiten als voorlezen, maar bijvoorbeeld ook door samen met hun ouders te spelen of knutselen. Ten tweede heeft een kind behoefte aan *recognition*: het is belangrijk om de vooruitgang van kinderen te *erkennen* en te waarderen. *Interaction*, de derde behoefte, heeft betrekking op de interactie tussen

ouders en kinderen, waarbij het van belang is dat ouders hun kinderen ondersteunen, uitleg geven en uitdagen. Ook stimulerende interacties hoeven zich niet te beperken tot één type activiteit: directe instructie, dialoog en taalspelletjes zijn slechts enkele voorbeelden. Ten slotte hebben kinderen behoefte aan rolmodellen (*models*): ouders kunnen geletterd gedrag als het ware 'voordoen' door middel van hun eigen lees- en schrijfactiviteiten. Deze behoeften spelen in allerlei domeinen van de geletterde ontwikkeling van kinderen een rol. De auteurs van het ORIM-raamwerk onderscheiden vier domeinen die in het kader van *family literacy*-programma's van belang zijn: prenten uit de omgeving (zoals reclame- en verkeersborden), schrijven, lezen en mondelinge taal (Hannon, & Nutbrown, 1997).

De vier elementen uit het ORIM-raamwerk sluiten aan op de eerder besproken potentieel werkzame kenmerken van *family literacy*-programma's voor achterstandsgezinnen. Zo worden *opportunities* aangeboden door de beschikbaarheid van boeken voor kinderen uit deze gezinnen te vergroten. Daarnaast worden *recognition* en *interaction* gestimuleerd met behulp van het lesmateriaal, waarin de nadruk ligt op positieve, speelse interacties die aansluiten op de (culturele) interesses van de ouders en het kind. Ten slotte wordt de rol van ouders als *model* voor het kind bevorderd door hun kennis, vaardigheden en zelfvertrouwen omtrent geletterdheid te vergroten, bijvoorbeeld wanneer het programma wordt gecombineerd met volwasseneneducatie.

PEEP-programma

Een interventie die ontwikkeld is op basis van de elementen van het ORIM-raamwerk is het PEEP-programma (*Peers Early Education Partnership*; Evangelou et al., 2007); deze interventie is een van de dertien eerder beschreven, effectieve programma's. PEEP is een interventie die is ontwikkeld om ouders met een lage SES te ondersteunen in hun rol als 'eerste leerkracht' van het kind. Het curriculum wordt aangeboden aan kinderen van nul tot vier jaar. De ouders worden tijdens zowel groepssessies in voorschoolse centra als huisbezoeken getraind door groepsleerkrachten. Gedurende PEEP-groepsbijeenkomsten komen ouders, verzorgers en kinderen samen. De bijeenkomsten bestaan uit verschillende elementen, waarin de nadruk ligt op een positieve en kwalitatief goede interactie tussen ouder en kind. De sessies starten met het gezamenlijk zingen van liedjes en rijmpjes, waarna de ouders de ruimte krijgen hun ideeën en ervaringen uit te wisselen. Vervolgens doet de leerkracht voor hoe ouders op een stimulerende manier met het kind samen kunnen lezen. De ouders gaan daarna samen met hun kind aan de slag met de zojuist geleerde technieken. Verder biedt een mobiele bibliotheek ouders de mogelijkheid boeken en speelmateriaal mee naar huis te nemen. Ten slotte komen praktische suggesties voor het thuis uitvoeren van spelletjes en activiteiten die het curriculum ondersteunen aan bod. In het programma wordt daarnaast veel aandacht besteed aan de individuele situatie van gezinnen. Die komt aan bod tijdens de huisbezoeken, waarin op individueel niveau wordt bekeken hoe ouders kunnen worden gestimuleerd om aan de vier behoeften uit het ORIM-raamwerk te beantwoorden.

3.3.2 Zes principes van Ramey en Ramey (1992)

Ramey en Ramey (1992) beschrijven zes principes die in voorschoolse interventies met kinderen in *at risks* situaties kunnen worden gebruikt om duurzame effecten te behalen. De auteurs baseren deze principes op effectieve elementen van voorschoolse programma's gericht op gezinnen met een lage SES en andere risicokenmerken. Het eerste principe is het principe van *timing*: effectieve interventies beginnen op jonge leeftijd en gaan langdurig door. Het tweede principe, *intensiteit*, houdt in dat effectieve *family literacy*-programma's de actieve participatie van ouders en kinderen stimuleren en frequente contactmomenten (ouderbijeenkomsten, huisbezoeken) realiseren. Overigens noemen

Ramey en Ramey voor de eerste twee principes geen kritieke duur of intensiteit. Een derde principe is dat interventies aanmoedigen en uitleggen hoe ze educatieve activiteiten kunnen integreren in hun dagelijkse activiteiten. De activiteiten die ouders al met hun kinderen doen, kunnen worden aangegrepen als potentiële leeractiviteiten. Met het vierde principe, *breedte*, wordt bedoeld op een brede aanpak waarin de ontwikkeling van het kind op verschillende manieren wordt gestimuleerd, door de inzet van een breed scala aan activiteiten te stimuleren, zoals lezen, liedjes zingen en naar de bibliotheek gaan. Het vijfde principe, *individuele verschillen*, houdt in dat gelegenheid wordt gegeven tot differentiatie: de interventie moet kunnen worden aangepast aan verschillen tussen kinderen en gezinnen. Het laatste principe, *stimulerende omgeving*, houdt in dat een programma bijdraagt aan duurzame, positieve veranderingen in het algehele leerklimaat voor het kind, zodat effecten ook op langere termijn kunnen worden behouden.

Ook in de potentieel werkzame elementen, geselecteerd uit de effectstudies naar *family literacy*-programma's, komen de zes principes van Ramey en Ramey terug. Ten eerste speelt de duur van de interventie mogelijk een rol in de effectiviteit. De geselecteerde programma's laten een variatie aan duur zien: de meeste interventies duren een (school)jaar, maar sommige programma's duren slechts enkele weken. Dit illustreert de kanttekening van Ramey en Ramey dat er geen kritieke duur is voor een effectief programma. Ten tweede is de intensiteit mogelijk van invloed op de programma-uitkomsten. Dit is ook meegenomen in verschillende effectstudies. Zo hebben Cronan et al. (1996) een experimenteel onderzoek uitgevoerd waarin drie verschillende condities met elkaar werden vergeleken: de eerste groep ouders ontving geen interventie, de tweede groep volgde een training met drie huisbezoeken verspreid over een jaar, en de derde groep ontving achttien huisbezoeken verspreid over een jaar. De training met drie huisbezoeken had geen effect op het taalbegrip van peuters, terwijl bij achttien huisbezoeken een groot positief effect werd gevonden. Mogelijk heeft een intensief programma dus meer invloed op de taalontwikkeling van het kind. Ten derde komt het integreren van taalactiviteiten in het dagelijkse programma terug in de besproken interventies, waarin korte, positieve interacties werden gestimuleerd en de interventies werden gecombineerd met het dagelijkse schema van ouders. Het vierde principe, een brede aanpak, vinden we terug in programma's die leesactiviteiten combineren met bibliotheekbezoeken en creatieve spelletjes. Ten vijfde worden individuele verschillen bijvoorbeeld benadrukt bij de ontwikkeling van cultureel responsief lesmateriaal. Ten slotte wordt een stimulerende omgeving gecreëerd doordat programma's voldoende les- en speelmaterialen garanderen voor kinderen afkomstig uit achterstandsgezinnen.

Project PRIMER

Een effectieve interventie waarin de zes principes van Ramey en Ramey terugkomen, is Project PRIMER (*PRoducing Infant/Mother Ethnic Readers*). Het programma is ontwikkeld door Cronan et al. (1996) en maakt ook deel uit van de hierboven beschreven selectie van interventies. Project PRIMER is een *family literacy*-programma dat werkt vanuit een gemeenschapsgerichte benadering. Semiprofessionele tutors begeleiden tijdens huisbezoeken ouders met een migratieachtergrond in het stimuleren van de voorschoolse taalontwikkeling van hun kind. De interventie duurt een schooljaar en bestaat uit achttien intensieve instructiebezoeken. Tijdens de huisbezoeken worden technieken van *dialogic reading* aangeleerd, waarna de ouder met het kind de zojuist geleerde technieken toepast. Daarnaast legt de tutor uit hoe de ouder het kind concepten kan aanleren (bijvoorbeeld kleuren en vormen). Het huisbezoek eindigt met het zingen van een liedje. Ouders worden aangemoedigd die activiteiten toe te passen in hun dagelijkse praktijk. Verder worden

verschillende technieken toegepast om de taalontwikkeling van het kind te stimuleren: de verschillende activiteiten tijdens de huisbezoeken (aanleren van concepten, lezen en zingen) worden gecombineerd met bibliotheekbezoeken. Daarnaast is er aandacht voor individuele verschillen door tutores te matchen op basis van de etniciteit van het gezin en zowel het ouder- als kindmateriaal op verschillende niveaus aan te bieden. Ten slotte wordt, om een stimulerende omgeving te creëren, het aanbod van boeken en speelmateriaal vergroot met behulp van bibliotheekbezoeken. Ook krijgen gezinnen thuis een boekenkastje waarin zij het lesmateriaal kunnen opbergen.

3.4 Conclusie

Het doel van dit onderdeel van de beleidsnotitie was om aanknopingspunten te bieden voor een effectievere benadering van *family literacy*-programma's gericht op gezinnen uit een achterstandssituatie. Op basis van effectstudies naar interventies voor achterstandsgezinnen zijn verschillende mogelijk effectieve elementen geïdentificeerd. Allereerst zijn enkele aanbodkenmerken van de onderzochte interventies besproken, die (door de auteurs zelf) naar voren werden gebracht als potentieel effectief. Samengevat kan het volgende worden gesteld:

- Effectieve interventies lijken er (extra goed) zorg voor te dragen achterstandsouders te **bereiken** en aan het programma te **binden**, ofwel door middel van huisbezoeken ofwel door centrumgerichte activiteiten in te bedden in een groter netwerk van activiteiten.
- De **afstemming op de culturele/talige achtergrond** van de gezinnen staat centraal in verschillende effectieve interventies. Hierbij lijken kenmerken van de trainer en de inhoud van het lesmateriaal van belang te zijn.
- Bij de **didactische opzet** van het programma wordt rekening gehouden met kenmerken van de doelgroep van laagopgeleide (migranten)ouders. Effectieve programma's voor achterstandsgezinnen maken veelal gebruik van materiaal dat voldoende expliciete ondersteuning biedt (zoals scripts) en integreren thuis- en schoolmateriaal.
- In verschillende effectieve interventies wordt bij de **wijze van overdracht** gebruikgemaakt van technieken als rolwisselend leren of *modeling* en wordt rekening gehouden met de drukke schema's van ouders (bijvoorbeeld het aanbieden van korte, stimulerende activiteiten die goed zijn in te passen).

Verder zijn twee theoretische modellen besproken die als basis kunnen worden gebruikt voor de ontwikkeling van programma's voor kinderen uit achterstandsgezinnen. Verschillende onderdelen van deze modellen stroken met de werkzame elementen die in het eerste deel van de literatuurstudie zijn geïdentificeerd:

- De activiteiten van interventies dienen aan te sluiten op de **individuele situatie** van het kind en het gezin door middel van cultureel responsief materiaal en het voortbouwen op wat de ouders al doen in de **dagelijkse praktijk**.
- Interventies dienen in hun didactische opzet rekening te houden met behoeftes van het kind: de **mogelijkheid** tot taalontwikkeling, **erkenning** van prestaties, positieve **interactie** met ouders en ouders als **rolmodellen**.
- *Family literacy*-programma's dienen zich te richten op een **brede aanpak** van de taalontwikkeling en het creëren van een algeheel **positief leerklimaat**, waarin de randvoorwaarden voor taalontwikkeling aanwezig zijn.

Wel zijn er enkele kanttekeningen te plaatsen. Zoals gezegd, komen onze observaties voort uit wat onderzoekers zelf aandragen als potentieel effectieve programmakenmerken en niet uit een echte 'toetsing' van de effectiviteit. Daarnaast gaven lang niet alle studies voldoende argumentatie over de keuzes die zij hebben gemaakt of werd niet altijd voldoende informatie gegeven over de manier waarop rekening werd gehouden met de doelgroep. Er is daarom meer onderzoek nodig naar potentieel werkzame elementen van *family literacy*-programma's voor achterstandsgezinnen. Dit onderdeel van dit rapport kan hiervoor als eerste aanzet worden gezien.

Deel 4. Programma-aanbod ondersteuning laaggeletterde en/of laagtaalvaardige ouders bij leesbevordering kinderen (0 – 12 jaar)

Door projectbureau Sardes

4.1 Inleiding

Een belangrijke doelstelling van Stichting Lezen is het positief beïnvloeden van het (voor)lezen thuis, het bibliotheekbezoek en/of het inzicht in en de houding van ouders ten opzichte van lezen thuis (*Ouders betrekken bij lezen* – beleidsnotitie Stichting Lezen, 2014, p.15). Ouders vervullen een belangrijke rol om kinderen vanaf jonge leeftijd plezier te laten beleven aan lezen, dus ook laaggeletterde en laagtaalvaardige ouders.

Deel 3 van dit rapport behandelde relevante interventiefactoren die laaggeletterde en/of laagtaalvaardige ouders in staat stellen hun kinderen te ondersteunen bij het lezen. In dit deel volgt een overzicht van programma's, methodieken en aanpakken die één of meer van deze factoren bevatten.

Sardes verzamelde een groot aantal programma's, methodieken en aanpakken die gericht zijn op ontwikkelingsstimulering, opvoedingsondersteuning en ouderbetrokkenheid. De inventarisatie vond plaats door middel van deskresearch. Het vertrekpunt was een aantal bestaande overzichten van (voor)leesbevordering ten behoeve van ouders, en interventies voor laagtaalvaardige/laaggeletterde ouders. Veel informatie is gevonden via zoekmachines op internet. Daarnaast zijn contactpersonen van relevante organisaties benaderd om de lijst van programma's en aanpakken aan te vullen. Er zijn veel mensen bereikt door een oproep op social media (door ruim tweeduizend personen gelezen en gedeeld) waarin om aanpakken werd gevraagd die gericht zijn op leesbevordering thuis en opvoedingsondersteuning/ontwikkelingsstimulering.

Naast methodieken en aanpakken komen er in toenemende mate ook digitale middelen beschikbaar om ouders te ondersteunen bij leesbevordering. Ook deze ondersteuning door middel van digitale hulpmiddelen, zoals apps, zijn betrokken in de inventarisatie. Er zijn geen digitale tools gevonden die speciaal ontwikkeld zijn voor de doelgroep laaggeletterde en/of laagtaalvaardige ouders. Dat neemt niet weg dat er veel apps zijn die wel juist voor deze groep geschikt zijn of geschikt te maken. In een schema geven we een overzicht van organisaties en materialen die geschikt zijn voor de doelgroep, bijvoorbeeld omdat zij het voorlezen ondersteunen (digitaal beschikbaar).

In overleg met Stichting Lezen is een selectie gemaakt uit de verzamelde programma's op basis van de volgende twee criteria:

1. Besteedt het programma aandacht aan leesbevordering?
2. Is er speciale aandacht voor het goed aansluiten op de behoefte van de laaggeletterde ouders?

Er zijn negen programma's geselecteerd die alle in een bepaalde mate voldoen aan één of beide criteria. De programmaontwikkelaars zijn gebeld om verdiepende informatie te verstrekken over de programma's. Deze uitgebreide beschrijving is gemaakt aan de hand van de aanbodskenmerken die in het vorige hoofdstuk naar voren kwamen:

- *Locatie*: ouders worden thuis getraind of de uitvoering vindt plaats buitenshuis; de uitvoering van het programma is ingebed in een groter netwerk van activiteiten; onderdeel van het programma is het ter beschikking stellen van leesmateriaal thuis.
- *Samenwerking en afstemming*¹²: interventie wordt aangeboden in combinatie met volwasseneneducatie; het is geïntegreerd met andere ondersteuningsmogelijkheden, bijvoorbeeld vanuit de bibliotheek; inhoud is afgestemd op curriculum van de school.
- *Trainer*: uitvoering door professionals; uitvoering door (semi)professionals afkomstig uit dezelfde wijk en met overeenkomstige achtergrondkenmerken; uitvoering door een vrijwilliger.
- *Programmamateriaal*. Omdat het niet alleen materialen betreft, maar om aanpakken en methodieken gaat, hebben we dit als volgt geoperationaliseerd: het programma biedt expliciete ondersteuning aan ouders en er is een gedetailleerde planning en instructie uitgewerkt; het betreft speelse en creatieve activiteiten. Bij de uitvoering van de activiteiten met ouders en het gebruik van materiaal wordt er rekening gehouden met individuele wensen en ervaringen van *at risk*-ouders; er is ruimte voor diversiteit (maatwerk).
- *Training ouders*: onderdeel van het programma is een training van de ouders. Aandacht voor de manier waarop ouders worden getraind: stimuleren van een positieve interactie en het creëren van een algeheel bevorderend leerklimaat; gebruikmaken van ‘rolwisselend leren’, *modeling* door professional of beeldmateriaal.

4.2 Beschrijving programma's

Hieronder volgt, in alfabetische volgorde, een beschrijving van de programma's: Boekstart, Boekstart-BoekenPret, Ei van Columbus en LOGO 3000, Scoor een boek!, Taalvorming/oudercursussen, Taal voor Thuis, Verteltas, VoorleesExpress, VVE Thuis.

BoekStart

In het kort: *BoekStart is een leesbevorderingsprogramma dat zich richt op baby's en jonge kinderen (0-4 jaar) en hun ouders. Het doel is om ouders van baby's intensief met boeken en het lezen daarvan in aanraking te brengen door ze te binden aan de plaatselijke bibliotheek. Aanvullend op BoekStart voor Baby's is er BoekStart in de kinderopvang, gericht op leesbevordering in kindercentra. BoekStart is bedoeld voor alle ouders van jonge kinderen.*

Toelichting op de programmakenmerken

BoekStart voor Baby's en BoekStart in de kinderopvang stimuleren (voor)lezen aan baby, dreumes en peuter. De bibliotheek vervult een centrale rol in het programma: ouders worden geïnformeerd over het aanbod van de bibliotheek voor baby's. De bibliotheek voorziet in informatie over haar aanbod op het consultatiebureau en ouders worden tijdens hun bibliotheekbezoek adequaat opgevangen en ontvangen een voorleespakket (het BoekStartkoffertje). BoekStart in de kinderopvang zet in op deskundigheidsbevordering van de pedagogisch medewerker en een stimulerende voorleesomgeving in de kinderopvang, onder andere door middel van de aanwezigheid van geschikte boeken en een goede leesplek. Ook ouderbetrokkenheid is een belangrijk onderdeel van het programma.

¹² Samenwerking en afstemming is in hoofdstuk 2 benoemd onder het aanbodskenmerk *Locatie*.

Locatie

BoekStart bestaat uit zowel centrumgerichte activiteiten als een gezinsgerichte aanpak die met name thuis plaatsvindt. BoekStart voor Baby's stimuleert ouders gebruik te maken van het aanbod van de bibliotheek voor baby's en thuis hun baby voor te lezen. De aanwezigheid van leesmateriaal thuis wordt gestimuleerd met het BoekStartkoffertje, dat ouders ontvangen wanneer zij hun baby lid maken van de bibliotheek. BoekStart in de kinderopvang is centrumgericht en vindt plaats in de kinderdagopvanglocatie.

Samenwerking/netwerk

BoekStart is onderdeel van een groter netwerk van gemeenten, bibliotheken, consultatiebureaus en kinderopvangorganisaties. BoekStart behoort tot een doorlopende leeslijn waar ook de Bibliotheek op School (PO en VO) deel van uitmaakt. BoekStart in de kinderopvang bouwt voort op bestaande leesbevorderingsactiviteiten van bibliotheken of kinderopvangorganisaties.

Trainer

BoekStart wordt uitgevoerd door de bibliotheek. De bibliotheekmedewerkers hebben een training gevolgd over voorlezen aan jonge kinderen en het ontvangen van ouders. Een recente toevoeging is de BoekStartcoach: medewerkers van de bibliotheek ontvangen en informeren (laagtaalvaardige) ouders. Zij zijn aanwezig op de consultatiebureaus en in de bibliotheek. De BoekStartcoach heeft uitgebreider de tijd om met ouders in gesprek te gaan, vragen te beantwoorden en belemmeringen te bespreken.

Programmamateriaal

Bij lidmaatschap van de bibliotheek ontvangen ouders voor hun baby een BoekStartkoffer. Hierin zitten twee babyboekjes, een boekenlegger en een folder over voorlezen. Er is geen sprake van een gedetailleerde planning en instructie in de ondersteuning van ouders. Er is aanbod (van informatie, activiteiten en materiaal) voor ouders en baby's; hoe, en of, ouders hier gebruik van maken en ze de adviezen uitvoeren, is aan de ouder.

Training ouders

De aanpak en het aanbod van BoekStart is in de kern gelijk voor iedere ouder. Wel is de BoekStartcoach getraind in de begeleiding van laaggeletterde en/of minder taalvaardige ouders. Zodoende kan de BoekStartcoach zelf differentiëren in aanpak. Daarnaast zijn BoekStartflyers vertaald in diverse talen en is er een gesproken flyer in de vorm van een video. Er is geen sprake van *modeling* of rolwisselend leren.

Effectiviteit

BoekStart is opgenomen in de databank Effectieve Jeugdinterventies met als oordeel 'goed onderbouwd'.

De effectiviteit van BoekStart is onderzocht in het promotieonderzoek van Heleen van de Berg, onder begeleiding van Adriana Bus (Universiteit Leiden; 2014).

De belangrijkste opbrengsten van het onderzoek zijn:

- Onder invloed van BoekStart gaan meer ouders al vroeg voorlezen.
- Ouders die meedoen met BoekStart en hun baby al voordat deze acht maanden oud is voorlezen, hebben kinderen die hoger scoren op taal.
- De effecten zijn sterker op langere termijn ('sneeuwbaaleffect').
- Vooral temperamentvolle baby's profiteren ervan als hun ouders meedoen met BoekStart.

- BoekStart-ouders bezoeken vaker de bibliotheek en zijn bekender met babyboekjes.

Programma: BoekStart-BoekenPret

In het kort: BoekStart-BoekenPret is een programmalijs die ouders met kinderen van 0-6 jaar ondersteunt in het lezen en plezier beleven aan verhalen en boeken. Ouders en professionals krijgen handvatten om voorlezen een vaste plek (routine) te geven in het gezin en de kinderopvanginstelling. Het streven is om kinderen die als baby starten in het programma vijfhonderd (voor)leesuren op te laten doen in de periode tussen 0 en 6 jaar, waarvan een positieve leesmotivatie en verbeterde taalvaardigheid het resultaat is.

Toelichting op de programmakenmerken

BoekenPret is begin jaren negentig ontwikkeld in opdracht van de rijksoverheid, vanuit de zorg voor de 'ontlezing'. Sinds 2015 is BoekenPret een programmaonderdeel van BoekStart. De uitvoering van BoekStart-BoekenPret ligt deels bij Stichting Lezen/Koninklijke Bibliotheek en deels bij Rijnbrink. Waar BoekStart zich op alle nieuwe ouders richt, is BoekenPret specifiek ontwikkeld voor laagtaalvaardige gezinnen. BoekenPret bereikt gezinnen waarbij er in de thuissituatie nog weinig kennis en aandacht is voor (de grote meerwaarde van) voorlezen.

Locatie

BoekStart-BoekenPret bestaat uit zowel centrumgerichte activiteiten als een gezinsgerichte aanpak. Het programma vindt plaats in bibliotheken, op centra en bij de gezinnen thuis. Vanuit de bibliotheek worden (voor)leesactiviteiten aangeboden door professionals aan kinderen in de centra, er worden oudercursussen gegeven en ouders krijgen tips en materialen die zij thuis kunnen inzetten tijdens het voorlezen aan hun kinderen. De beroepskrachten bieden (voor)leesactiviteiten aan kinderen in de centra en de bibliotheken en informeren en coachen ouders over boekkeuze, taal- en leesbevordering. De lokaal betrokken professionals passen de intensiteit van de coaching, activiteiten en materiaalkeuze aan de behoeften van de gezinnen aan.

Samenwerking/netwerk

BoekStart-BoekenPret berust op een samenwerking van instellingen die gezamenlijk de uitvoer verzorgen: de gemeente, de lokale bibliotheek, het consultatiebureau, de peuterspeelzalen, de kinderopvang, het welzijnswerk en soms al de basisscholen. BoekStart-BoekenPret vormt het begin van de doorgaande leeslijn op het gebied van lezen en mediawijsheid voor kinderen in iedere leeftijdsfase, die daarna overgaat in de Bibliotheek op school - basisonderwijs en de Bibliotheek op school - voortgezet onderwijs.

Trainer

BoekStart-BoekenPret wordt uitgevoerd door professionals uit het samenwerkingsnetwerk (medewerkers van de lokale bibliotheek, het consultatiebureau, peuterspeelzalen etc.). Voor de betrokken professionals zijn diverse cursussen en trainingen beschikbaar.

Programmamateriaal

Er is een uitgebreide collectie van materialen ontwikkeld en geselecteerd, bestaande uit boekjes, voorleestips, Speelontdekboeken, Tippenboekjes, oudercursussen en trainingen en handleidingen

voor professionals. De Speelontdekboeken zijn gekoppeld aan Centrale Prentenboeken en bevatten tips, suggesties en werkbladen die zowel thuis als in de groep gebruikt worden. Ter ondersteuning van de pedagogisch medewerkers is er een Speelontdekboek Groep en ter ondersteuning van de ouders is er een Speelontdekboek Thuis ontwikkeld. In het Tippenboekje met voorleestips staat duidelijk beschreven hoe de ontwikkelingsfasen van een kind verlopen en hoe daar met boekjes op kan worden aangesloten. Het Tippenboekje is beschikbaar voor verschillende leeftijdscategorieën en in meerdere talen.

BoekStart-BoekenPret is een flexibel project; de keuze van materialen, en de wijze van coaching, kan naar eigen inzicht en behoefte worden bepaald, passend bij ouder en kind.

Training ouders

BoekStart-BoekenPret stimuleert positieve interactie, vanuit de visie dat ouders het meest gemotiveerd worden tot leesbevordering door hun positieve ervaringen met (voor)lezen en boeken te bieden. Hierbij is een belangrijke rol weggelegd voor het persoonlijk contact tussen professional en ouder. De professionals maken bij het informeren en coachen van ouders gebruik van *modeling* en 'samen doen'. Ouders worden bijvoorbeeld gevraagd om mee te kijken bij voorleessessies in de groep. Zij zien dan het voorbeeldgedrag van de pedagogisch medewerker en leren de verhaallijn van het Centraal Prentenboek kennen. Zij kunnen dat prentenboek vervolgens thuis makkelijker met hun kind opnieuw lezen, met ondersteuning van het Speelontdekboek Thuis. Daarnaast zijn er speciale oudercursussen ontwikkeld.

Effectiviteit

BoekStart-BoekenPret is opgenomen in de databank Effectieve Jeugdinterventies met als oordeel 'goed onderbouwd'.

Er heeft een aantal kleinschalige onderzoeken plaatsgevonden naar effecten van Boekenpret (waaronder een veranderingsonderzoek).

Bos, J.P.M.J. (2002). *Boekenpret opgegroeid? Een effect- en evaluatieonderzoek van Boekenpret Tilburg in 2000, het verschil met Boekenpret 1997.*

Uit het onderzoek blijkt dat er positieve effecten zijn gevonden op onder andere de materiële leesomgeving van de gezinnen, het interactief voorlezen.

Osinga, A. & Lub, I. (1997). *Interactief voorlezen. Effecten van het leesbevorderingsproject Boekenpret op het voorleesgedrag van ouders.* Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Uit het onderzoek blijkt dat er positieve effecten zijn gevonden op het voorleesgedrag van ouders

Programma: Het Ei van Columbus en LOGO 3000

In het kort: *Het Ei van Columbus is een programma voor ouders van kinderen op de voorschool en in groep 1 en 2 die woorden leren met het woordenschatprogramma LOGO 3000 (gebaseerd op de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters). Kinderen en ouders krijgen dezelfde woordenschat aangeboden en ouders leren hoe zij met hun kinderen die woorden kunnen oefenen. Op die manier werken ze aan de taalvaardigheid van zowel hun kind als henzelf. Het Ei van Columbus richt zich op de taalvaardigheid van ouder en kind, de interactie tussen hen en de verbetering van het educatieve thuismilieu.*

Toelichting op de programmakenmerken

Het Ei van Columbus is afgestemd op LOGO 3000. De oudercursus kent vier vaste onderdelen: de woorden, interactie met je kind, gesprekken op school en eigen werk. De cursus is specifiek ontworpen voor laagtaalvaardige en/of laaggeletterde ouders (tot taalniveau B1), zowel anderstalig als Nederlandstalig. Tijdens de cursus werken ouders aan hun eigen taalvaardigheid en leren zij de woorden van LOGO 3000. Vervolgens krijgen zij handvatten om te leren hoe zij thuis aandacht kunnen besteden aan de woordenschatontwikkeling van hun kind. Daarnaast is er aandacht voor het versterken van de educatieve vaardigheden van ouders. Ouders leren hoe ze hun kind kunnen ondersteunen bij het leren op school en thuis. Het Ei van Columbus is daarom ook een middel om ouderbetrokkenheid te vergroten.

Locatie

Ouders oefenen met taalontwikkende, educatieve activiteiten tijdens de cursusbijeenkomsten en brengen deze direct in praktijk, tijdens de les op school met hun kind en thuis.

Samenwerking/netwerk

Aansluiting op het programma van de (voor)school en het voorbereiden van ouders voor bijvoorbeeld rapportgesprekken of het lezen van brieven van school zijn onderdeel van de oudercursus.

Trainer

Het Ei van Columbus wordt uitgevoerd door een pedagogisch medewerker, leerkracht of lokale taalaanbieder. Zij worden hierin getraind via een train-de-trainerprogramma of ze werken zelfstandig via de handleidingen.

Programmamateriaal

Het pakket van Het Ei van Columbus bestaat uit een handleiding en diverse materialen om voor maatwerk te kunnen zorgen. Naar eigen inzicht kan er een oudercursus worden opgezet die aansluit bij de wensen en behoefte van de ouders. De woorden en materialen van LOGO 3000 voor de kinderen vormen hiervoor de basis. Dit materiaal bestaat onder andere uit woordkaarten, praatplaten en boekjes met versjes, liedjes, verhaaltjes en spelletjes om op een speelse manier te werken aan het vergroten van de woordenschat. Ouders leren hoe zij thuis, met dit materiaal, hun kinderen kunnen stimuleren. Daarnaast zijn er werkbladen voor ouders, gericht op het verbeteren van hun eigen taalvaardigheid.

Training ouders

Met deze oudercursus wordt de taalontwikkeling van ouders verbonden aan de taalontwikkeling van hun kind. In de oudercursus wordt rekening gehouden met de individuele vaardigheden van ouders. Op grond van hun taalvaardigheid (in het Nederlands) worden zij onderverdeeld in subgroepen. Voor ouders die meer ondersteuning nodig hebben bij hun eigen taalontwikkeling zijn er extra materialen beschikbaar. Tijdens de oudercursus wordt gebruikgemaakt van *modeling* en rolwisselend leren.

Effectiviteit

Er zijn pilots uitgevoerd door de PO-Raad die aantonen dat Het Ei van Columbus een succesvolle aanpak is. De mondelinge taalvaardigheid van zowel leerlingen als hun ouders verbetert daadwerkelijk en hun woordenschat neemt toe. Uit de beschreven pilots blijkt dat door Het Ei van

Columbus ouders gemakkelijker actief participeren in de school en beter communiceren met de leerkracht over de vorderingen van hun kind. Er is geen onderzoek naar leesbevordering gedaan.

Programma: Scoor een Boek!

In het kort: Scoor een Boek! is een leesbevorderingsprogramma gericht op leerlingen uit groep 5 en 6 uit het basisonderwijs. Scoor een Boek! wordt uitgevoerd door de bibliotheek in samenwerking met een bekende eredivisievoetbalclub. Door de betrokkenheid van bekende spelers en sportieve activiteiten worden klassen gemotiveerd in (ongeveer) tien weken tijd zo veel mogelijk boeken 'te scoren' (te lezen). Sinds 2016 wordt er een thuiseditie aan het project gekoppeld.

Toelichting op de programmakenmerken

Scoor een Boek! wordt sinds 2012 uitgevoerd in Groningen. Kernelementen van het programma zijn het stimuleren van leesmotivatie en leesplezier door middel van competitie en de inzet van een rolmodel (een bekende voetballer van de eredivisieclub uit de omgeving). In 2017 werken in Groningen voetbalclub FC Groningen en Biblionet Groningen weer samen; in Deventer werken Rijnbrink, Bibliotheek Deventer en Go Ahead Eagles voor het eerst samen aan Scoor een Boek! Biblionet Groningen, Rijnbrink, Stichting Lezen en Eredivisie CV willen Scoor een Boek! graag uitbreiden met meer bibliotheken en meer voetbalclubs. De ambitie is om in 2018 Scoor een Boek! ook op andere plekken in Nederland aan te bieden. Er wordt op dit moment gewerkt aan de landelijke opzet; hierin wordt de 'thuiseditie' (de aanpak binnen de gezinnen) tevens verder uitgewerkt.

Locatie

Scoor een Boek! bestaat uit een klasgerichte en een gezinsgerichte aanpak, en centrumgerichte activiteiten. De activiteiten vinden plaats in de klas, thuis, in de bibliotheek en op het sportveld. Het programma richt zich op alle scholen, niet specifiek op scholen met taalzwakke leerlingen en/of laagtaalaardige ouders. In de gezinsaanpak tellen kinderen ook wat er thuis wordt 'gescoord'; zowel wat zij thuis zelf lezen als wat hun ouders en andere gezinsleden lezen telt mee. Daarnaast stimuleert de thuiseditie kinderen en hun ouders om de bibliotheek te bezoeken.

Samenwerking/netwerk

Scoor een Boek! wordt uitgevoerd door de bibliotheek in samenwerking met een eredivisieclub en het primair onderwijs. Aan het einde van het traject vindt een sportieve afsluiting plaats, georganiseerd door de bibliotheek en lokale partners. Scoor een Boek! sluit goed aan op de Bibliotheek op school: de leesconsulent is bekend bij de leerlingen, de leesconsulent werkt samen met de leescoördinator op school en ondersteunt het team al langer, en er is een uitgebreide collectie op school aanwezig. Het programma kan ook op scholen zonder deze aanpak worden uitgevoerd.

Trainer

De bibliotheekmedewerker/leesconsulent van de lokale bibliotheek begeleidt de scholen gedurende het traject en organiseert de activiteiten op het sportveld en in de bibliotheek. De voetbalprofessional die zich aan het project verbindt, motiveert de klassen via videoboodschappen aan het begin en halverwege het traject. Zo mogelijk is hij ook aanwezig bij het afsluitende sportevenement.

Programmamateriaal

De bibliotheekmedewerker/leesconsulent voorziet de deelnemende scholen van een leescollectie. Tevens is er ondersteunend (promotie)materiaal beschikbaar in de vorm van o.a. een scoreposter, zowel voor de klassen als het gezin. Er is (nog) geen expliciete ondersteuning voor ouders.

Training ouders

Methoden voor de training en begeleiding van (laagtaalvaardige) ouders worden in aanloop naar de landelijke uitrol in 2018 verder uitgewerkt.

Effectiviteit

Er is geen onderzoek uitgevoerd naar Scoor een Boek!

Stichting Taalvorming/oudercursussen

In het kort: Stichting Taalvorming ondersteunt scholen bij het ontwikkelen en implementeren van beter taalonderwijs. Het versterken van laagtaalvaardige ouders in hun rol als educatief partner is een belangrijke pijler van Stichting Taalvorming. De stichting biedt een praktische aanpak waarbij kennisbevordering van ouders, meer aandacht thuis voor (voor)lezen en taal, en een plezierige, coöperatieve sfeer tussen school en ouders de voornaamste doelstellingen zijn.

Toelichting op de programmakenmerken

Het aanbod van Stichting Taalvorming bestaat onder andere uit cursussen voor ouders bij een voorschoolprogramma, en trainingen en workshops over voorlezen. Het aanbod van de stichting is maatwerk; hun aanpak, materialen en methodieken vormen de bouwstenen voor school- en situatiespecifiek aanbod. Stichting Taalvorming richt zich hierbij op alle ouders, met speciale aandacht voor de begeleiding van laagtaalvaardige en anderstalige ouders. Stichting Taalvorming biedt laagtaalvaardige ouders handvatten om voor te lezen, hun kinderen een taalrijk aanbod te bieden en thuis aan de slag te gaan met de VVE-thema's. Tijdens de cursus voor ouders wordt altijd een product (voorleesboekje of spel) gemaakt dat thuis en op school gebruikt kan worden. Het vertrekpunt van de programma's zijn de ouders zelf, zo wordt rekening gehouden met de individuele wensen en ervaringen van ouders.

Cursus voor ouders bij een voorschoolprogramma

Bestaande oudercomponenten van voorschoolprogramma's blijken soms te moeilijk voor laagtaalvaardige ouders. In de cursus wordt aangesloten bij de thema's waar de peuters en kleuters in de groep mee werken. Gezamenlijk wordt bedacht hoe de ouders thuis kunnen aansluiten bij het thema en daarmee kunnen oefenen.

Samen rond een boek – Voorleestraining voor ouders

Ouders bekijken filmfragmenten en reflecteren daarop: waarom is voorlezen goed, hoe zie je dat een kind betrokken is, in welke taal lees je voor? Ze gaan aan de slag met de vraag: wat kun je allemaal met een boek?

Locatie

De activiteiten zijn centrumgericht en vinden plaats op de (voor)school.

Samenwerking/netwerk

De cursus sluit aan op VVE-programma's en de bestaande oudercomponenten uit deze programma's. Dit versterkt de doorlopende leerlijn van school naar thuis. In de uitgebreidere variant van 'Samen rondom een boek' bezoeken ouders gezamenlijk de bibliotheek.

Trainer

De programma's worden uitgevoerd door medewerkers van Stichting Taalvorming, zij trainen en begeleiden de ouders. Ouders gaan thuis zelf aan de slag met de nieuw verworven kennis, vaardigheden en materialen. In bijeenkomsten worden deze nieuwe ervaringen teruggekoppeld en geëvalueerd. Stichting Taalvorming biedt tevens deskundigheidsbevordering aan professionals uit het bibliotheek-, welzijns- en onderwijsveld op het gebied van ouderbetrokkenheid, taal en leesbevordering.

Programmamateriaal

Tijdens de training of cursus wordt gebruikgemaakt van uitgebreide mondelinge instructie. Aan een cursus of training doet een select groepje ouders mee, waardoor er veel ruimte is voor persoonlijke begeleiding. In de training over voorlezen maken de begeleiders gebruik van video's. Aan de hand van filmfragmenten gaan ze het gesprek aan met ouders over het hoe en waarom van voorlezen.

Training ouders

Stichting Taalvorming stimuleert positieve interactie en neemt de mogelijkheden van ouders als vertrekpunt. Het doel is om het zelfvertrouwen van ouders te vergroten en ze bewust te maken van taal en lezen, alsmede van hun mogelijkheden om daarin een rol te vervullen. In beide programma's wordt gebruikgemaakt van *modeling* en rolwisselend leren.

Effectiviteit

Er zijn geen onderzoeken uitgevoerd naar het aanbod van Stichting Taalvorming.

Programma: Taal voor Thuis

In het kort: Taal voor Thuis is een oudercursus gericht op de betrokkenheid van ouders bij de (taal)ontwikkeling van hun kind. Taal voor Thuis richt zich op laagtaalvaardige ouders van kinderen van 2 tot en met 12 jaar. Ouders volgen Taal voor Thuis-bijeenkomsten waar zij leren hun kind te helpen bij zijn taalontwikkeling en schoolloopbaan.

Toelichting op de programmakenmerken

Taal voor Thuis is een initiatief van Stichting Lezen & Schrijven en is onderdeel van het ondersteuningsprogramma Taal voor het Leven. Tijdens een cursus gaan ouders aan de slag met verschillende thema's met behulp van bijbehorende werkboekjes. Er worden twee reeksen aangeboden: een voor ouders met kinderen van 2 tot en met 5 jaar en een reeks voor ouders van kinderen van 6 tot en met 12 jaar. Ouders leren over de (taal)ontwikkeling van hun kind, over activiteiten op school en hoe zij hieraan kunnen bijdragen.

Leesbevordering is een onderdeel van het programma. In de reeks voor de kinderen van 2 tot en met 5 jaar is er veel aandacht voor voorlezen; er worden bijvoorbeeld in elk boekje uit deze reeks boekentips gegeven. In beide cursusreeksen is (voor)lezen een werkboekthema.

Locatie

Taal voor Thuis is zowel centrumgericht als een interventie die thuis plaatsvindt. Taal voor Thuis kan bestaan uit bijeenkomsten die op de (voor)school plaatsvinden. In enkele gevallen gaan vrijwilligers ook bij gezinnen thuis met Taal voor Thuis aan de slag. Door beide opties te bieden houdt Taal voor Thuis rekening met de individuele wensen en mogelijkheden van ouders en de verschillende aanpakken van lokale organisaties.

Samenwerking/netwerk

De thema's van de werkboekjes sluiten aan op de (voor)schoolthema's en op thema's waar de kinderen vanaf groep 3 mee te maken krijgen. Op deze manier wordt een doorgaande leerlijn gecreëerd. Taal voor Thuis is een methodiek die lokaal wordt uitgevoerd door verschillende (vrijwilligers)organisaties, taalaanbieders, onafhankelijke stichtingen en welzijnsorganisaties. Taal voor Thuis-vrijwilligers worden gestimuleerd om samen met ouders de bibliotheek te bezoeken en actief door te verwijzen naar o.a. BoekStart. Na de oudercursus worden de deelnemers gestimuleerd om verder te werken aan hun eigen ontwikkeling en basisvaardigheden, bijvoorbeeld via een taal cursus.

Trainer

Taal voor Thuis wordt uitgevoerd door taalvrijwilligers. Zij volgen daarvoor een training en worden begeleid door professionals vanuit de lokaal uitvoerende organisatie.

Programmamateriaal

De complete oudercursus bestaat uit twintig bijeenkomsten met daarbij behorende themaboekjes. Vrijwilligers ontvangen naast het lesmateriaal aanvullende instructie. Zo staan er in de werkboekjes voor de vrijwilliger aanvullingen en tips. Vrijwilligers ontvangen tevens een gids met uitgebreidere instructies en meer handvatten. Op de website van Taal voor Thuis is achtergrondmateriaal beschikbaar, zoals filmpjes. In de werkboekjes wordt naar dit (video)materiaal verwezen.

Vrijwilligers en ouders kiezen samen met welke thema's en werkboekjes, in welke volgorde, wordt gewerkt. Dit biedt ruimte voor maatwerk en diversiteit. Tevens biedt dit kansen om optimaal aan te sluiten op wat er op dat moment op de (voor)school gebeurt.

Training ouders

Vrijwilligers gaan samen met ouders aan de slag en werken op een gelijkwaardige manier samen. De vrijwilligers houden hierbij rekening met de vaardigheden van de ouders en stimuleren positieve interactie. De vrijwilligers hebben veel vrijheid in de inrichting van de bijeenkomsten en gezinsbezoeken. Vanuit Taal voor Thuis worden handvatten en richtlijnen geboden, maar er is geen sprake van een vaste, gedetailleerde structuur voor de training van ouders.

Effectiviteit

Tijdens de pilotfase van Taal voor Thuis heeft Maastricht University een effectmeting uitgevoerd op basis waarvan een rapportage is gemaakt. Momenteel draagt Maastricht University zorg voor de effectmeting van de aanpak Taal voor het Leven.

Verteltas

In het kort: De Verteltasmethode versterkt de leesomgeving en de taalontwikkeling van kinderen en hun ouders. In Verteltasbijeenkomsten maken ouders op de school gezamenlijk 'Verteltassen' gevuld met boeken en ondersteunend (spel)materiaal. Deze tassen worden daarna uitgeleend aan leerlingen en hun ouders, om mee naar huis te nemen. Door de Verteltasmethode raken ouders meer betrokken bij het onderwijs en ontstaat er een betere samenwerking tussen school en gezin.

Toelichting op de programmakenmerken

Leesbevordering is een van de kerndoelen van de Verteltas. Door de Verteltassen wordt de leesbeleving van kind en ouder gestimuleerd en geprikkeld. Kinderen ervaren boeken op een plezierige, uitdagende manier, zodat kinderen worden gestimuleerd om meer te lezen en ouders om meer voor te lezen. De Verteltas ondersteunt laagtaalvaardige ouders; de Verteltas biedt hun handvatten om de ontwikkeling van hun kinderen te stimuleren. Tijdens de Verteltasbijeenkomsten worden zij met behulp van spelvormen uitgedaagd om hun taal te oefenen en uit te breiden. De Verteltas biedt ouders een laagdrempelige manier om te participeren op de school van hun kinderen en versterkt de doorlopende leerlijn van school naar thuis.

Locatie

De activiteiten van de Verteltas zijn centrumgericht, deze vinden op school plaats. De gemaakte Verteltassen worden ook uitgeleend aan kinderen en hun ouders, waardoor het leesmateriaal thuis beschikbaar is.

Samenwerking/netwerk

De Verteltasmethodiek stimuleert de samenwerking tussen school, ouders en andere opvoeders doordat zij samen de Verteltassen maken. Het is mogelijk om de Verteltassen te koppelen aan taal en aan ouderbetrokkenheids cursussen (de TOP-trajecten).

Trainer

Het Kenniscentrum Verteltas traint de leerkracht/pedagogisch medewerker op de (voor)school in de methodiek en begeleidt het implementatieproces. Medewerkers van het Kenniscentrum verzorgen in eerste instantie de Verteltasbijeenkomsten voor ouders, waarna de school dit overneemt.

Programmamateriaal

De Verteltasbijeenkomsten zijn speels en creatief van opzet en bieden ruimte voor diversiteit. De Verteltassen worden gekoppeld aan VVE-thema's of aan andere voor de school relevante thema's. Ouders hebben een grote rol in het kiezen van de thema's voor de tassen. Zo wordt er rekening gehouden met de individuele wensen en ervaringen van de school en de ouders. Iedere tas, en ieder onderdeel in de tas, bevat gedetailleerde instructie voor de ouders. In de instructie wordt gebruikgemaakt van foto's, zodat ook laaggeletterde of anderstalige ouders ermee uit de voeten kunnen. Taalvaardige ouders en/of leerkrachten van de eigen school maken audioboeken die horen bij de boeken uit de Verteltassen, zodat ook laaggeletterde of anderstalige ouders de boekjes thuis kunnen 'voorlezen'.

Training ouders

De methodiek gaat uit van de mogelijkheden van alle ouders, ook de ouders met lagere (taal)vaardigheden of die daar onzeker over zijn. Door het laagdrempelige karakter wordt positieve

interactie gestimuleerd en een algeheel bevorderend leerklimaat gecreëerd. Tijdens de bijeenkomsten worden ouders op een speelse manier en door middel van *modeling* en rolwisselend leren getraind in het gebruik van het materiaal.

Effectiviteit

Er zijn meerdere (afstudeer)onderzoeken uitgevoerd naar aspecten van de Verteltas. Uit deze onderzoeken blijkt dat de kracht van de Verteltassen zit in de laagdrempeligheid van de activiteiten die niet alleen het Nederlandse taalgebruik stimuleren, maar ook de maatschappelijke participatie en betrokkenheid van ouders vergroten. Daarnaast levert de Verteltas volgens de onderzoekers een duidelijke bijdrage aan de ontwikkeling van de woordenschat en de taalvaardigheid.

Havermans, F. (2009). *Wat zit er in de tas? Een effectstudie naar het Verteltasproject*. (Scriptie Duale Master NT2, Universiteit van Amsterdam).

Uit het onderzoek bleek dat de woordenschat na het werken met de Verteltas is uitgebreid. Ook groeit de ouderbetrokkenheid aanzienlijk. De Verteltas zorgt voor een ingang en hierdoor is het gemakkelijker voor ouders om betrokken te raken bij de school.

Van Haperen, K. (2013). *Het effect van een Verteltascursus op hoe ouders woordenschat ontwikkelen*. (Masterscriptie, Universiteit van Amsterdam).

Van Haperen concludeerde dat de Verteltasmethode ouders een belangrijke stimulans geeft om meer betrokken te zijn bij hun kinderen. Het is een stok achter de deur. Wanneer zij een Verteltas van school mee naar huis krijgen, voelen zij zich aangespoord om er thuis mee aan de slag te gaan, samen met hun kind. De Verteltasbijeenkomsten zorgen er samen met de inhoud van de Verteltassen voor dat ouders meer en bewuster met hun kinderen communiceren en met hen activiteiten uitvoeren die de ontwikkeling van hun woordenschat stimuleren.

VoorleesExpress

In het kort: *De VoorleesExpress is een leesstimuleringsprogramma voor kinderen met (een risico op) een taalachterstand, die opgroeien in een taalarme thuisomgeving. Een vrijwilliger leest twintig weken lang, één uur per week voor bij het gezin thuis. Ouders worden handvatten geboden om het voorlezen na afloop van het traject zelf over te nemen.*

Toelichting op de programmakenmerken

De VoorleesExpress is een landelijk programma dat op 100+ locaties wordt aangeboden. Het is een initiatief van SodaProducties.

Leesbevordering is onderdeel van het programma; het voorlezen door de vrijwilliger enthousiasmeert kinderen om boeken te lezen. Het bibliotheekbezoek is een vast onderdeel van het traject. Ouders worden gestimuleerd het voorleesritueel zelf over te nemen. Hoe zij dit ritueel overnemen hangt mede af van de behoeften en (taal)vaardigheden van de ouders. Het einddoel is niet per definitie dat ouders zelf gaan voorlezen. Ook het vertellen van verhalen, meer praten met de kinderen, of het regelmatig bezoeken van de bibliotheek kan een leerdoel zijn. Er is geen sprake van een gedetailleerde planning en vastomlijnde instructie voor de overdracht van het voorleesritueel.

Hoe een vrijwilliger in de praktijk de ondersteuning van ouders vormgeeft, hangt (mede) af van de competenties en vaardigheden van de vrijwilliger. Het kan per voorleestraject verschillen.

Locatie

De interventie vindt thuis plaats. Wekelijks bezoekt de vrijwilliger zijn of haar voorleesgezin, bij voorkeur op een vaste tijd en dag. De voorlezer neemt (in eerste instantie) het leesmateriaal zelf mee naar het gezin.

Samenwerking/netwerk

De VoorleesExpress werkt lokaal samen met het onderwijs- en welzijnsveld. De gezinnen worden aangemeld vanuit de VVE en het PO. Lokale uitvoerders van het programma werken samen met de bibliotheek, of de bibliotheek is zelf uitvoerder. Andere uitvoerders zijn bijvoorbeeld welzijns- en vrijwilligersorganisaties. Daarnaast zijn er samenwerkingen met programma's als BoekStart, Taal voor het Leven en de Bibliotheek *op school*. Het versterken van het partnerschap tussen de school en de ouder is een doelstelling van de VoorleesExpress. Hoe de samenwerking met de (voor)school is vormgegeven verschilt per locatie.

Trainer

De voorlezer is een vrijwilliger die wordt begeleid door een vrijwillige coördinator en professionals vanuit de lokale uitvoerende organisaties. Iedere nieuwe vrijwilliger wordt getraind in o.a. interactief voorlezen.

Programmamateriaal

De vrijwilligers hebben veel vrijheid om het gezinsbezoek naar eigen inzicht in te vullen, er is ruimte voor diversiteit. Vanuit de VoorleesExpress worden materialen, richtlijnen en hulpmiddelen geboden om richting te geven aan deze invulling. Zo ontvangt iedere voorlezer een startpakket bestaande uit o.a. een 'lees-en-doeboek', kunnen vrijwilligers inloggen in een webapplicatie die begeleiding en monitoring op maat biedt en worden er aanvullende trainings- en intervisiebijeenkomsten georganiseerd. De vrijwilligers kiezen de boeken (en aanvullende materialen) uit die zij aanbieden in het gezin. De projectleiding en -coördinator hebben hier een adviserende rol in.

Training ouders

De VoorleesExpress is een gezinsgericht programma. Aan de start van het voorleestraject richt de voorlezer zich met name op het voorlezen aan de kinderen; wat vinden zij leuk, wat sluit aan? In contact met de ouders maakt de vrijwilliger gebruik van *modeling* en geeft de ouder gaandeweg een steeds grotere en concretere rol tijdens het gezinsbezoek.

Effectiviteit

Het programma is als 'theoretisch goed onderbouwd' opgenomen in de databank Effectieve Jeugdinterventies. Er zijn lokale (afstudeer)onderzoeken uitgevoerd naar de effecten van de VoorleesExpress. In samenwerking met Stichting Lezen en de Erasmus Universiteit Rotterdam wordt in 2016-2018 opnieuw onderzoek uitgevoerd naar de effectiviteit van de VoorleesExpress.

2014-2015 door Melle de Vries, Niki Moeken en Folkert Kuiken, i.s.m. de Universiteit van Amsterdam

De effectstudie toont aan dat gezinnen na deelname vaker een bibliotheekabonnement hebben en er meer gebruik wordt gemaakt van digitale prentenboeken. Bij de nameting is een effect gevonden op de actieve woordenschat, maar alleen voor de oudere kinderen (6-8 jaar). Dit effect was bij de

retentiemeting verdwenen. Het effect 'meer vragen om te worden voorgelezen' bleek wel bij nameting, maar was niet meer zichtbaar bij de retentiemeting.

2008-2009 door Geertje Lucassen en Karien van Buuren, i.s.m. SodaProducties

Uit dit onderzoek komt naar voren dat de deelnemende kinderen beter gaan presteren op taalvaardigheid en dat de taalomgeving in huis wordt verrijkt. Ook blijkt dat de ouders en voorlezers enthousiast zijn over het contact met elkaar, dat ze het leerzaam vinden en dat ze (tijdelijk) in hun behoefte aan contact met stadsgenoten met een andere sociaal-culturele achtergrond worden voorzien.

Programma: VVE Thuis

In het kort: VVE Thuis is een programma gericht op het vergroten van onderwijskansen van kinderen. Het programma helpt ouders met kinderen van 3 tot 6 jaar die deelnemen aan de voor- en vroegschoolse educatie. VVE Thuis begeleidt ouders in het thuis uitvoeren van ontwikkelingsgerichte activiteiten met hun kinderen die aansluiten bij thema's van erkende VVE-programma's. Tijdens de VVE Thuis-bijeenkomsten maken ouders kennis met de activiteiten, thema's en materialen. Ouders leren hoe zij thuis hun kind kunnen stimuleren in zijn ontwikkeling.

Toelichting op de programmakenmerken

VVE Thuis is een programma van het Nederlands Jeugdinstituut. VVE Thuis richt zich op de taal-, denk- en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Leesbevordering is onderdeel van het programma en komt bij verschillende onderdelen terug. VVE Thuis richt zich onder meer op de ontluikende geletterdheid van kinderen en de rol van ouders hierin. Tijdens de bijeenkomsten wordt veel aandacht besteed aan de kwaliteit van de ouder-kindinteractie en het bevorderen van een ondersteunend en stimulerend gezinsklimaat. Het programma is specifiek ontwikkeld voor laagopgeleide ouders, maar alle ouders kunnen deelnemen.

Locatie

Het programma bestaat uit centrumgerichte activiteiten en een gezinsaanpak. Er worden bijeenkomsten voor ouders georganiseerd op een voorschoolse voorziening¹³ of school (groep 1 en 2). Ouders ontvangen (lees)materialen voor thuis, onder andere vertelplaten en voorleesboekjes. Ouders passen thuis toe wat zij tijdens een bijeenkomst leren. In een opvolgende bijeenkomst evalueren ouders gezamenlijk hoe dit is gegaan.

Samenwerking/netwerk

VVE Thuis sluit aan op alle erkende VVE-programma's. De inhoudelijke thema's van deze programma's komen aan bod tijdens de ouderbijeenkomsten. VVE Thuis verwijst actief door naar de bibliotheek en soms wordt een medewerker van de bibliotheek uitgenodigd om tijdens een bijeenkomst het aanbod van de bibliotheek toe te lichten. Daarnaast werkt VVE Thuis samen met onder meer Bereslim (programma bestaande uit geanimeerde prentenboeken en educatieve spellen) en (indien aanwezig op de locatie) de Bibliotheek op School.

¹³ Zoals een peuterspeelzaal, kinderdagverblijf of voorschool.

Trainer

VVE Thuis wordt uitgevoerd door een pedagogisch medewerker of leerkracht van de (voor)school. Bij voorkeur heeft de begeleider ervaring in het begeleiden van laagopgeleide ouders en spreekt zij/hij de taal van de (grootste) groep migrantenouders. Het advies is de groepen klein te houden, niet groter dan vijftien ouders. Bij meer dan tien ouders, en bij veel niet-Nederlandstalige en/of laagtaalvaardige ouders wordt geadviseerd om twee begeleiders in te zetten.

Programmamateriaal

VVE Thuis werkt met themaboekjes waarin acht activiteiten staan; activiteiten zoals praatplaten, puzzels, voorlezen, liedjes, knutselen en bewegen. Bij vrijwel alle themaboekjes horen ook voorleesboekjes en geanimeerde boeken van Bereslim. De voorleesboekjes zijn verkrijgbaar in verschillende talen. De praatplaten, spelactiviteiten, de instructies uitgewerkt in beeld en uitleg tijdens de bijeenkomsten maken het materiaal ook geschikt voor laagtaalvaardige ouders en ouders die het Nederlands niet goed beheersen. De activiteiten worden voorgedaan en samen gedaan met de ouders, zodat zij vertrouwd raken met het materiaal en zij de activiteiten thuis kunnen herhalen. Nieuw is de inzet van beeldmateriaal waarbij ouders stap voor stap leren over voorlezen en (voor)leesplezier.

De volgorde van de thema's van de bijeenkomsten sluit aan op die van de voorschoolse voorziening of school. Binnen de thema's is ruimte voor diversiteit en maatwerk; professional en ouders kiezen samen waar de accenten worden gelegd.

Begeleiding ouders

Tijdens de bijeenkomsten wordt er samen geoefend met de opdrachten en materialen. Er is sprake van zowel *modeling* als rolwisselend leren. Er is veel ruimte voor het uitproberen van de activiteiten en het accent ligt op positieve interactie. Ouders worden gestimuleerd, aan de hand van de opdrachten en aangereikte thema's, zelf na te denken over wat zij thuis nog meer kunnen doen met hun kind. Zodoende wordt een algeheel bevorderend leerklimaat gecreëerd.

Effectiviteit

VVE Thuis is opgenomen in de Databank Effectieve Jeugdinterventies.

Het effect van VVE Thuis wordt onderzocht door een consortium waar onder meer de Hogeschool van Rotterdam, de UvA, de Radboud Universiteit Nijmegen, de Erasmus Universiteit Rotterdam en de Hogeschool Amsterdam deel van uitmaken. De eerste resultaten van het onderzoek worden eind 2017 verwacht.

4.3 Conclusies deel 4.

Er is gezocht naar programma's en methodieken die voldoen aan twee aspecten:

1. Is er aandacht voor leesbevordering?
2. Is er aandacht voor laaggeletterde/laagtaalvaardige ouders?

Uit een intensieve zoektocht via bestaande overzichten, contactpersonen van relevante organisaties, internet, zoekmachines en social media komt naar voren dat er geen programma's zijn die ruimschoots aan beide criteria voldoen. Oproepen op social media zijn veel gelezen en gedeeld door ruim tweeduizend personen, maar ook op deze manier kwamen er geen programma's naar voren die specifiek tot doel hebben om laaggeletterde en laagtaalvaardige ouders te ondersteunen bij de leesbevordering van hun kinderen tussen 0 en 12 jaar.

Er blijken in Nederland geen programma's te zijn die uitsluitend gericht zijn op leesbevordering en die zich specifiek richten op laagtaalvaardige ouders. VVE-programma's zijn ontwikkeld voor laagopgeleide ouders, niet specifiek voor laaggeletterden/laagtaalvaardigen. Taal voor Thuis en de projecten van de Stichting Taalvorming zijn wel specifiek voor laaggeletterden bestemd, maar niet expliciet op leesbevordering van hun kinderen gericht.

Wel kunnen we concluderen dat er programma's zijn die - al dan niet in aangepaste vorm - bruikbaar zijn om laaggeletterde en laagtaalvaardige ouders te ondersteunen bij de leesbevordering van hun kinderen.

Enkele programma's hebben ook al materialen toegevoegd om beter in te spelen op de ondersteuningsbehoefte van de doelgroep. Dat is bijvoorbeeld het geval bij VVE Thuis, waar beeldmateriaal over voorlezen is toegevoegd.

Ook digitale middelen bieden veel kansen om een effectieve ondersteuning te bieden aan de groep laaggeletterde en laagtaalvaardige ouders. Door de inzet van beeld en geluid is leesbevordering minder afhankelijk van de mate van geletterdheid van de ouders. Daarnaast is in de telefoongesprekken naar voren gekomen dat de professionals bij de uitvoering van de programma's maatwerk leveren om beter aan te sluiten op deze specifieke groep ouders.

De in dit deel beschreven programma's komen nog het meest tegemoet aan de beide criteria. We beschreven ze op basis van de kenmerken die in deel 3 naar voren kwamen als 'mogelijk bijdragend aan succes'.

Literatuurlijst Deel 1.

- Algemene Rekenkamer (2016). *Aanpak van laaggeletterdheid*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse survey 2012*. Den Bosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Buisman, M., & Houtkoop, W. (2014). *Laaggeletterdheid in kaart*. Den Bosch/Utrecht: Ecbo/Stichting Lezen & Schrijven.
- Bussemaker, J., Asscher, L. F., Klijnsma, J., & Rijn, M. J. van (2015, 6 maart). Actieprogramma Tel mee met Taal [Kamerbrief]. Geraadpleegd van: https://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail?id=2013Z19029&did=2013D39431.
- Broekhof, K (2014). *Meer lezen, Beter in taal*. Projectbureau Sardes in opdracht van Kunst van Lezen.
- Broekhof, K., Bus, A. e.a. (2017, in voorbereiding). *De eerste 30 miljoen woordjes, Taalstimulering in Leiden voor kinderen van 0 tot 2 jaar*. Gemeente Leiden en Koninklijke Academie van Wetenschappen.
- Christoffels, I., Groot, A., Clement, C., & Fond Lam, J. (2017). *Preventie door interventie. Literatuurstudie naar lees- en schrijfachterstanden bij kinderen en jongeren*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2012). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 6 (2), 234-48.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD, VS: Paul H. Brookes Publishing.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School: Research and Practice in Teaching Literacy with Parents*. Bristol: Falmer Press.
- Kim, J. S., & Quinn, D. M. (2013). The effects of summer reading on lowincome children's literacy achievement from kindergarten to grade 8; a meta-analysis of classroom and home interventions. *Review of Educational Research*, 83, 386-431.
- Leseman, P. e.a. (2009). Bilingual development in early childhood and the languages used at home: Competition for scarce resources? In *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, Gogolin, I. en U. Neumann (red.). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, pp 289-316.
- Mol, S. (2010). *To Read or Not to Read*. Universiteit Leiden:
- Mostert & Van Onderen. National Endowment for the Arts (2007). *To Read or Not To Read. A Question of National Consequence*. Washington: National Endowment for the Arts.
- Notten (2012). *Over ouders en leesopvoeding*, Stichting Lezen Reeks, Eburon.
- OCW (2011a). 'Geletterdheid in Nederland'. Actieplan laaggeletterdheid 2012-2015. Tweede Kamer, vergaderjaar 2010-2011. Bijlage bij Kamerstuk 28 760, nr. 22. Den Haag: Sdu.
- Pluijm, M. van der (2014). *Taal begint thuis: Ervaringen, inspiratie en tips voor samenwerking tussen scholen en ouders voor meer taalstimulering thuis*. Rotterdam: Programmabureau Beter Presteren.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1992). Early educational intervention with disadvantaged children: To what effect? *Applied and Preventive Psychology*, 1, 131-140.

Stalpers, C. (2007), *Het verhaal achter de lezer*, Stichting Lezen Reeks, Eburon.

Stichting Lezen/GfK (2013), *Voorleespeiling, 0-meting in het kader van het Jaar van het Voorlezen*. Intern rapport Stichting Lezen, Amsterdam. Resultaten van dit onderzoek zijn te raadplegen via www.leesmonitor.nu.

Stichting Lezen (2014). *Ouders betrekken bij lezen thuis*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Weisleder & Fernald, (2013), *Talking to Children Matters*. Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143–2152.

Literatuurlijst Deel 2

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Algemene Rekenkamer (2016). *Aanpak van laaggeletterdheid*. Verkregen via: www.rekenkamer.nl/Publicaties/Onderzoeksrapporten/Introducties/2016/04/Aanpak_van_laaggeletterdheid.
- Baay, P., Buisman, M., & Houtkoop, W. (2015). *Laaggeletterden: achterblijvers in de digitale wereld?* Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.
- Becker, B. (2014). How often do you play with your child? The influence of parents' cultural capital on the frequency of familial activities from age three to six. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 4-13.
- Blaupot, H., Brinke, F. ten, Speerstra, F., & Takens, H. (2017). *Het werkend alternatief voor Noord-Nederland. De noordelijke aanpak maakt het verschil*. Groningen: Sociaal Economische Raad Noord-Nederland.
- Bohenn, E., Ceulemans, C., Guchte, C. van de, Kurvers, J., & Tendeloo, T. van (2004). *Laaggeletterd in de Lage Landen: Hoge prioriteit voor beleid*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Bosker, R. J., & Snijders, T. A. (1990). Statistische aspecten van multi-niveau onderzoek. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15 (5), 317-329.
- Bourdieu, P. (1977). *Cultural reproduction and social reproduction*. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Buisman, M., & Allen, J. (2015). *Rapport Onderzoek laaggeletterden. Kansen voor bibliotheken om laaggeletterden te bereiken*. Den Haag: Koninklijke Bibliotheek.
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse survey 2012. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs*.
- Buisman, M., & Houtkoop, W. (2014). *Laaggeletterdheid in kaart*. Den Bosch/Utrecht: Ecbo/Stichting Lezen & Schrijven.
- 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), 1-21.
- Bus, A. G., Leseman, P. P., & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32(1), 53-76.
- Coumans, M. (2008). *Alleenstaande moeders op de arbeidsmarkt*. Den Haag: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Christoffels, C., Baay, P., Bijlsma, I., & Levels, M. (2016). *Over de relatie tussen laaggeletterdheid en armoede*. Den Haag: Stichting Lezen & Schrijven.
- Conger, R. D., & Dogan, S. J. (2008). Social class and socialisation in families. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *The Handbook of Socialisation: Theory and Research* (pp. 433-460). New York: The Guildford Press.
- Cooter, K. S. (2006). When mama can't read: Counteracting intergenerational illiteracy. *The Reading Teacher*, 59(7), 698-702.

- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology, 19*(2), 294.
- Driessen, G. (2002). Sociaal-etnische schoolcompositie en onderwijsresultaten: effecten van positie, concentratie en diversiteit. *Pedagogische Studiën, 79*(3), 212-230.
- Driessen, G. (2015). De wankel empirische basis van het onderwijsachterstandenbeleid. De afnemende validiteit van indicatoren voor de toewijzing van extra middelen. *Mens & Maatschappij, 91*(3), 221-243.
- Driessen, G., Elshof, D., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2015). *Cohortonderzoek COOL⁵⁻¹⁸. Technisch rapport basisonderwijs, derde meting 2013/14*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Feskens, R., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Ganzeboom, H. B. G. (1982). Cultuurdeelname als verwerking van informatie of verwerving van status. Een confrontatie van twee alternatieve verklarende theorieën aan de hand van reeds verricht onderzoek. *Mens en Maatschappij, 4*(57), 341-372.
- Greef, M. de, Segers, M., & Nijhuis, J. (2016). *Feiten & Cijfers Geletterdheid 2016. Overzicht van de gevolgen van laaggeletterdheid en de opbrengsten van investeringen voor samenleving en individu*. Stichting Lezen & Schrijven in samenwerking met Universiteit van Maastricht, ECBO, PWC en SEO. Den Haag.
- Heide, I. van der, & Rademakers, J. (2015). *Laaggeletterdheid en Gezondheid. Stand van zaken*. Utrecht: Nivel.
- Houtkoop, W., Allen, J., Buisman, M., Fouarge, D., & Velden, R. van der (2012). *Kernvaardigheden in Nederland: Resultaten van de Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Israël, F. J., Kingma, M., Zielman, A. W. J., & As, S. van (2016). *Aanpak van laaggeletterdheid*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- Jong, P. F. de, & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology, 39*(5), 389-414.
- Karrass, J., Deventer, M. C. van, & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology, 17*(1), 134-146.
- Kleijnen, E. (2016). *Route to reading. Promoting reading through a school library: Effects for non-western migrant students* (Proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G. (2010). The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review, 27*(3), 291-306.
- Kordes, J., Feenstra, H., Partchev, I., Feskens, R., & Graaf, A. de (2012). *Leesmotivatie, leesgedrag en leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen. Aanvullende analyses op basis van PISA-2009*. Arnhem: Cito.
- Leseman, P. P., & Jong, P. F. de (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly, 33*(3), 294-318.

- Luyten, H., Cremers-Van Wees, L. M. C. M., & Bosker, R. J. (2003). The Matthew effect in Dutch primary education: Differences between schools, cohorts and pupils. *Research Papers in Education*, 18 (2), 167-195.
- Menard, S. (2002). *Applied logistic regression analysis* (second edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mol, S. E. (2010). *To read or not to read* (Proefschrift). Leiden: Universiteit Leiden.
- Notten, N., & Kraaykamp, G. (2009). Parents and the media: A study of social differentiation in parental media socialization. *Poetics*, 37(3), 185-200.
- Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Delft: Eburon.
- Notten, N., Lancee, B., Werfhorst, H. G. van de, & Ganzeboom, H. B. G. (2015). Educational stratification in cultural participation: cognitive competence or status motivation? *Journal of Cultural Economics*, 39(2), 177-203.
- Notten, N. (2016). Opvoeding en ongelijke kansen: de rol van de culturele opvoeding bij de overdracht van ongelijke kansen tussen generaties. In P. de Beer, & M. van Pinxteren (Red.), *Meritocratie. Op weg naar een nieuwe klassensamenleving?* (pp. 65-101). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Oesch, D. (2010). What explains high unemployment among low-skilled workers? Evidence from 21 OECD countries. *European Journal of Industrial Relations*, 16(1), 39-55.
- Oomens, S., Driessen, G., & Scheepers, P. (2003). De integratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen: Enkele allochtone groepen vergeleken. *Tijdschrift voor sociologie*, 24(4), 289-312.
- Parikh, N. S., Parker, R. M., Nurss, J. R., Baker, D. W., & Williams, M. V. (1996). Shame and health literacy: the unspoken connection. *Patient Education and Counseling*, 27(1), 33-39.
- PwC (2017). *Voorlopige update PwC rapport 2013: Laaggeletterdheid in Nederland kent aanzienlijke maatschappelijke kosten*. Verkregen van www.lezenenschrijven.nl/uploads/doe-mee/Pwc_rapport_maatschappelijke_kosten_laaggeletterdheid.pdf.
- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis -LeMonda, 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(4), 924-953.
- Reyes-Ortiz, C. A., Camacho, M. E., Amador, L. F., Velez, L. F., Ottenbacher, K. J., & Markides, K. S. (2007). The impact of education and literacy levels on cancer screening among older Latin American and Caribbean adults. *Cancer control*, 14 (4), 388-395.
- Rubin, D. B. (2004). *Multiple imputation for nonresponse in surveys* (Vol. 81). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 54-67.
- Rijksoverheid (2017). Informatie verkregen via www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/inhoud/referentiekader-taal-en-rekenen, mei 2017.
- Scharten, R., & Strating, H. (2016). *Notitie witte vlekken inventarisatie laaggeletterdheid in Nederland t.b.v. Tel mee met Taal*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- SCP|CBS (2014). *Armoedesignalement 2014*. Den Haag: SCP|CBS.
- 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(1), 96-116.

- Stalpers, C. (2005). *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek* (proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht. Verkregen van <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/8566>.
- Steehouder, P., & Tijssen, M. (2011). *Opbrengsten in beeld. Rapportage aanvalsplan laaggeletterdheid 2006-2011*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- Steensel, R. van, & Lucassen, N. (2016). *Vaders lezen voor. Voorleesopvattingen en -gedrag van vaders en moeders in sociaal-cultureel diverse gezinnen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Twickler, T. B., Hoogstraaten, E., Reuwer, A. Q., Singels, L., Stronks, K., & Essink-Bot, M. (2009). Laaggeletterdheid en beperkte gezondheidsvaardigheden vragen om een antwoord in de zorg. *Nederlands Tijdschrift Geneeskunde*, 153 (A250), 1-6.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.
- White, M., & Kaufman, G. (1997). Language usage, social capital, and school completion among immigrants and native-born ethnic groups. *Social Science Quarterly*, 78(2), 385-398.

Literatuurlijst Deel 3

- Baker, A. J., Piotrkowski, C. S., & Brooks-Gunn, J. B. (1998). The effects of the Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPY) on children's school performance at the end of the program and one year later. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(4), 571–588.
- BarHava-Monteith, G., Harré, N., & Field, J. (1999). A promising start: An evaluation of the HIPPY program in New Zealand. *Early Child Development and Care, 159*, 145–157.
- Bussemaker, J., Asscher, L. F., Klijnsma, J., & Rijn, M. J. van (2015, 6 maart). Actieprogramma Tel mee met Taal [Kamerbrief].
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J., Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: using parental support initiatives to enhance early literacy development*. London: NRDC, Institute of Education.
- Clay, M. (1985). *The early detection of reading difficulties*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cronan, T. A., Cruz, S. G., Arriaga, R. I., & Sarkin, A. J. (1996). The effects of a community-based literacy program on young children's language and conceptual development. *American Journal of Community Psychology, 24*, 252–272.
- Dekker, S. (2013, 15 juli). Ouderbetrokkenheid [Kamerbrief].
- Evangelou, M., Brooks, G., & Smith, S. (2007). The Birth to School Study: Evidence on the effectiveness of PEEP, an early intervention for children at risk of educational underachievement. *Oxford Review of Education, 33*, 581–609.
- Faires, J., Nichols, W. D., & Rickelman, R. J. (2000). Effects of parental involvement in developing competent readers in first grade. *Reading Psychology, 21*, 195–215.
- Fielding-Barnsley, R., & Purdie, N. (2003). Early intervention in the home for children at risk of reading failure. *Support for Learning, 18*, 77–82.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, Home and School: Research and Practice in Teaching Literacy with Parents*. Bristol: Falmer Press.
- Hannon, P., & Nutbrown, C. (1997). Teachers' use of a conceptual framework for early literacy education involving parents. *Teacher Development, 1*(3), 405-420.
- Hannon, P. (2003). Family literacy programmes. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 99–111). London, England: Sage.
- Hirst, K., Hannon, P., & Nutbrown, C. (2010). Effects of a preschool bilingual family literacy programme. *Journal of Early Childhood Literacy, 10*(2), 183-208.
- Leseman, P. P., & Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly, 33*(3), 294-318.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly, 13*, 263–290.
- 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*(4), 409-431.
- McNaughton, S., Glynn, T., & Robinson, V. (1987). Pause, prompt and praise: Effective remedial reading tutoring. *Birmingham: Positive Products*.

- Mehran, M., & White, K. R. (1988). Parent tutoring as a supplement to compensatory education for first-grade children. *Remedial and Special Education, 9*, 35–41.
- 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.
- Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly, 27*, 252–275.
- Overett, J., & Donald, D. (1998). Paired reading: Effects of a parent involvement programme in a disadvantaged community in South Africa. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 347–356.
- Ramey, S. L., & Ramey, C. T. (1992). Early educational intervention with disadvantaged children: To what effect? *Applied and Preventive Psychology, 1*, 131-140.
- Reutzell, D. R., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2006). Words to Go! Evaluating a first-grade parent involvement program for “making” words at home. *Reading Research and Instruction, 45*, 119–159.
- Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders’ evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy, 5*, 253–278.
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children’s acquisition of reading from kindergarten to Grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 78*, 880-907.
- St. Clair, L., & Jackson, B. (2006). Effect of family involvement training on the language skills of young elementary children from migrant families. *School Community Journal, 16*, 31–41.
- Sylva, K., Scott, S., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., & Crook, C. (2008). Training parents to help their children read: A randomized control trial. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 435–455.
- Van Steensel, R., 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: *Handbook of family literacy*. Second edition, Wasik, B.H. (red.). New York: Routledge, pp. 135-148.
- Van Steensel, R., 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.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology, 30*, 679–689.



Lezen

STICHTING LEZEN

Nieuwe Prinsengracht 89

1018 vR Amsterdam

lezen.nl