

Ik lees dus ik begrijp

Het verband tussen
leesklimaat,
leesattitude en -plezier, leesgedrag
en woordenschatkennis en begrijpend lezen

Mira Wyns

Masterproef aangeboden binnen de opleiding
master in de Taal- en Letterkunde

Promotor: dr. Jordi Heeren

Academiejaar 2022-2023
126 614 tekens



Ik verklaar me akkoord met de code of conduct van de faculteit Letteren voor geloofwaardig auteurschap.

Inhoudsopgave

1. Voorwoord	4
2. Samenvatting	5
3. Inleiding	6
4. Theoretisch kader	8
4.1. <i>Belang van lezen</i>	8
4.2. <i>Leesklimaat</i>	9
4.3. <i>Leesattitude en -plezier</i>	11
4.4. <i>Leesgedrag</i>	14
4.4.1. Leesfrequentie en -volume.....	14
4.4.2. Teksttypes en genres.....	15
4.4.3. Manieren van lezen.....	16
4.5. <i>Taalvaardigheid</i>	17
4.5.1. Woordenschatkennis.....	17
4.5.2. Begrijpend lezen.....	18
4.6. <i>Samenvattend</i>	19
5. Materiaal en methode	21
5.1. <i>Respondenten</i>	21
5.2. <i>Vragenlijst</i>	22
5.2.1. Leesklimaat.....	22
5.2.2. Leesattitude en -plezier.....	26
5.2.3. Leesgedrag.....	27
5.2.4. Taalvaardigheid.....	28
5.2.4.1. Woordenschatkennis.....	28
5.2.4.2. Begrijpend lezen.....	28
6. Analyse en resultaten	29
6.1. <i>Descriptieve data</i>	30
6.2. <i>Betrouwbaarheid</i>	33
6.3. <i>Correlaties</i>	34
6.4. <i>Manieren van lezen</i>	40
6.4.1. ANOVA.....	40
6.4.2. <i>Kruskal-Wallis</i>	42
6.5. <i>Discussie</i>	43
7. Conclusies	45
8. Bijlagen	48
8.1. <i>Vragenlijst</i>	48
8.1.1. Toestemming.....	48
8.1.2. Algemene informatie.....	48
8.1.3. Leesklimaat.....	51
8.1.4. Leesattitude en -plezier.....	52
8.1.5. Leesgedrag.....	53
8.1.5.1. Leesfrequentie en -volume.....	53
8.1.5.2. Teksttypes en genres.....	54
8.1.5.3. Manieren van lezen.....	55
8.1.6. Taalvaardigheid.....	56
8.1.6.1. Woordenschatkennis.....	56
8.1.6.2. Begrijpend lezen.....	57
8.2. <i>Resultaten</i>	63
8.2.1. Betrouwbaarheid.....	63
8.2.2. Manieren van lezen.....	66
9. Referentielijst	69

1. Voorwoord

Toen ik door de lijst van mogelijke thesisonderwerpen aan het scrollen was, sprong dit onderwerp me onmiddellijk in het oog. Ik heb nog verder gekeken naar de andere mogelijke onderwerpen, maar eigenlijk had ik mijn hoop al op dit thema gesteld. In de kleuterschool wou ik zo snel mogelijk het alfabet leren en in de lagere school voelde elk nieuw AVI-niveau dat ik behaalde als een level omhoog in een videogame. In de middelbare school leek ik plots een van de weinige studenten waarvan het favoriete vak Nederlands was en die uitkeek naar het schrijven van het volgende boekverslag. Aangezien die belangstelling voor lezen er altijd al is geweest, leek het me bijzonder interessant om te onderzoeken welke positieve effecten vrijetijdslezen kan hebben.

Ik zou eerst nog bepaalde personen willen bedanken zonder wie het schrijven van deze masterproef niet gelukt zou zijn. Allereerst wil ik uiteraard mijn promotor, Jordi Heeren, bedanken. Enorm bedankt voor het aanbieden van dit boeiende onderwerp, voor de razendsnelle antwoorden op mijn vragen, voor de hulp bij mijn moeilijkheden met SPSS en voor de constructieve feedback. Vervolgens zou ik graag mijn vriend, Frederik Stevens, bedanken voor het nalezen van mijn thesis, voor het helpen bij mijn technologische problemen en om er altijd voor mij te zijn. Helena De Witte, mijn beste vriendin sinds ik het woord vriendin nog zou spellen als 'vrindin' of iets dergelijks krijgt ook een plek in dit voorwoord. Ze staat altijd voor me klaar en wou mijn thesis gewoon uit interesse al eens doorlezen. Mijn broer en zijn vriendin, Pepijn Van den Broeck en Rani Cuypers, zou ik graag bedanken om proefkonijnen te zijn voor het invullen van mijn vragenlijst. Mijn ouders zou ik graag bedanken voor het nakijken van mijn thesis, maar ook om mij de kans te geven me te laten diagnosticeren. Zonder die ADHD-diagnose had ik geen toegang gehad tot de juiste medicatie en was het schrijven van deze thesis een veel grotere uitdaging geweest. Eveneens zou ik graag oma en opa Fidel bedanken voor het nalezen van mijn thesis en voor mij het taalpurisme met de paplepel in te geven. Het Heilig Hart van Maria Berlaar (HHvMB) en het Heilig-Hartcollege Heist-op-den-Berg (HHC) en in het bijzonder Ilse Van Rompaey, Martine Haepers, Dennis Smeyers en Isabelle Malysse verdienen ook een bedanking voor de medewerking aan dit onderzoek. Een thesis kan niet geschreven worden zonder af en toe ontspanning, dus tot slot bedank ik nog graag Miriam van Gilse voor de yogalessen waar ik elke week ten zeerste naar uitkeek om mijn hoofd even leeg te maken.

Hopelijk heeft u als lezer even veel aan het lezen van dit onderzoek, als ik gehad heb aan het schrijven ervan.

Mira Wyns

2. Samenvatting

Deze studie onderzoekt het verband tussen leesgedrag en taalvaardigheid bij leerlingen uit het zesde middelbaar algemeen secundair onderwijs (aso) en technisch secundair onderwijs (tso). Hiervoor zijn er vragenlijsten afgenomen bij 78 leerlingen uit aso-richtingen en 60 leerlingen uit tso-richtingen, verdeeld over twee scholen. Eerst kregen ze vragen die peilden naar hun *print exposure*. Dit is een maat die bepaalt hoeveel de leerlingen in hun leven al zijn blootgesteld aan gedrukte media en staat in verband met het leesklimaat waarin ze opgroeien. Dit wordt gemeten op basis van enerzijds een *Author Recognition Test* (ART) en anderzijds een schatting van het aantal boeken dat zich in hun huis bevindt. Vervolgens kregen ze stellingen over hun leesattitude en -plezier en vragen over hun leesgedrag. Deze vragen peilden naar hoeveel ze lezen, wat ze lezen en op welke manier ze lezen. Daarna werd hun taalvaardigheid getoetst, hier opgevat als woordenschatkennis en begrijpend lezen. Voor het woordenschatluik kregen de leerlingen een gevalideerde woordenschattest (Doreleijers & van der Sijs, 2019). Begrijpend lezen werd getoetst aan de hand van de voorbeeldvragen van de Interuniversitaire Taaltest Nederlands voor Anderstaligen (ITNA).

De combinatie van de verschillende onderdelen van de vragenlijst toonde aan dat er een positieve correlatie is tussen het leesklimaat en leesattitude en -plezier. Leesattitude en -plezier hangen significant samen met leesfrequentie en -volume, die een kleine samenhang vertonen met woordenschatkennis. Het lezen van strips (begrijpend lezen), fictie (woordenschatkennis en begrijpend lezen) en encyclopedieën (woordenschatkennis) hangen samen met taalvaardigheid. De manier waarop er gelezen wordt, heeft eveneens invloed op de gemeten aspecten van taalvaardigheid. Studenten die op papier of op een e-reader lezen scoren namelijk iets beter op woordenschatkennis (18.17/39) en begrijpend lezen (6.00/11) dan studenten die digitaal lezen (16.33/39 en 4.83/11). Respondenten die zowel op papier of op een e-reader, als digitaal lezen, scoren voor beide aspecten het best (20.30/39 en 6.40/11). Voor woordenschatkennis is het verschil tussen de groep die op beide manieren leest en de groep die niet leest significant, voor begrijpend lezen is er tussen geen enkele groep een significant verschil. Bovendien hangen de meeste overige variabelen samen. Het leesklimaat hangt positief samen met leesfrequentie en -volume, enkele teksttypes en genres (strips (*enkel voor het boeken schatten*), fictie en encyclopedieën), de verschillende manieren van lezen (voor het boeken schatten) en taalvaardigheid. Leesattitude en -plezier vertonen een significante, positieve correlatie met enkele teksttypes en genres (fictie en encyclopedieën), manieren van lezen (voor het boeken schatten) en taalvaardigheid. Sommige aspecten van leesgedrag vertonen ook onderlinge samenhang, net zoals de verschillende aspecten van taalvaardigheid en de verschillende aspecten van het leesklimaat samenhangen.

Taalvaardigheid correleert positief met de andere gemeten variabelen. Woordenschatkennis correleert positief met leesklimaat, leesattitude en -plezier, leesfrequentie en -volume en het lezen van fictie en encyclopedieën. Begrijpend lezen correleert positief met leesklimaat, leesattitude en -plezier en het lezen van strips en fictie. Om de taalvaardigheid van leerlingen te verbeteren, kan er dus op verschillende aspecten van leesgedrag worden ingezet.

Tekens: 3 480

3. Inleiding

Door onder andere de concurrentie met digitale media en tijdsdruk, lezen mensen steeds minder boeken en andere gedrukte media. Volgens de tijdsvervanging-hypothese gaat iemand die meer tijd besteedt aan een nieuwe activiteit, minder tijd overhouden voor de bestaande routines (Stichting Lezen, 2021_b). De opkomst van nieuwe media oefent vooral bij jongere mensen invloed uit, omdat mensen in hoge mate trouw blijven aan de media door welke ze op jonge leeftijd omringd waren. Oudere generaties groeiden op zonder die aanwezigheid van digitale media en zijn dan ook beter in staat zich al lezend te vermaken (Stichting Lezen, 2021_b). Toch is concluderen dat het lezen van boeken en andere gedrukte media op termijn helemaal verdwijnt een te sterke conclusie. Een oud medium wordt namelijk zelden volledig verdrongen door een nieuw medium (Stichting Lezen, 2021_b).

De *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) in 2016 toonde aan dat Vlaanderen internationaal gezien de grootste daler is op vlak van begrijpend lezen bij leerlingen in het vierde leerjaar. De achteruitgang komt overeen met een halfjaar, wat betekent dat er ongeveer een halfjaar extra nodig is om weer op het vorige niveau te komen. De bekendmaking van die resultaten zorgde voor zo veel debatten, opiniestukken en Twitterberichten, dat het de naam 'PIRLS-shock' kreeg. Dit was een duidelijk signaal dat er inspanningen nodig zijn om de leesvaardigheid van Vlaamse leerlingen bij te schaven. Dit onderzoek toonde ook een positief verband tussen de frequentie waarmee leerlingen buiten de schooluren voor hun plezier lezen en hun prestaties voor begrijpend lezen (Tielemans, Vanlaar, Van Damme & De Fraine, 2019). Het leesniveau van Vlaamse tienjarigen is zelfs het laagst van Europa volgens het PIRLS-onderzoek van 2021. Hierdoor hebben Vlaamse tienjarigen nog eens vier maanden extra leervertraging opgelopen. Het aandeel leerlingen in Vlaanderen dat zelfs het laagste leesniveau niet bereikt is eveneens verdubbeld en het aandeel leerlingen met hooguit een laag leesbegrip is verdrievoudigd op vijftien jaar tijd. Enkele initiatieven kwamen als reactie hierop tot stand, zoals de Taalraad Begrijpend Lezen van de Taalunie en het Leesoffensief van de Vlaamse Overheid (Denies, Bleukx, Pelgrims, Laga, Van Steertegem, Dockx, Vanbuel, Van Keer & Aesaert, 2023).

De *Programme for International Student Assessment* (PISA) in 2018 toonde aan dat leesplezier, -frequentie en -vaardigheid van Vlaamse leerlingen in het secundair onderwijs de afgelopen tien jaar zijn gedaald (Dood, Gubbels & Segers, 2020). Het verschil tussen de zwakste en sterkste leerlingen is in Vlaanderen groter dan gemiddeld voor lezen en het aandeel leerlingen dat voor lezen het basisniveau niet haalt, is gestegen (Leemans, 2019). De achteruitgang van lezen doet zich voor in alle onderwijsvormen. De helft van de Vlaamse vijftienjarigen vindt lezen tijdverlies en slechts 17% van hen gaat ermee akkoord dat lezen een van hun favoriete hobby's is (De Meyer, Janssens & Warlop, 2019).

De resultaten van deze twee onderzoeken zijn alarmerend omdat lezen belangrijk is voor de taal- en leesontwikkeling en de kansen die kinderen krijgen op school en in de maatschappij (Stichting lezen, 2021_a). Wanneer leerlingen doorstromen naar het hoger onderwijs, is het hebben van een adequate leesvaardigheid noodzakelijk. Ze moeten namelijk met grote hoeveelheden tekstmateriaal aan de slag kunnen, waardoor moeilijkheden met begrijpend lezen kunnen resulteren in moeilijkheden bij de verdere studies van de leerlingen (Berckmoes & Rombouts, 2009).

Voorgaande onderzoeken die zijn gevoerd naar de mate waarin leerlingen lezen, focusten zich vooral op jonge leerlingen. Het PIRLS-onderzoek spits zich toe op leerlingen uit het vierde leerjaar (Denies et al., 2023) en het PISA-onderzoek focust zich op vijftienjarigen (De Meyer et al., 2019). Er is echter nog maar weinig bekend over het leesgedrag van oudere leerlingen; over hoeveel ze lezen en wat voor teksten ze lezen (Huang, Capps, Blacklock, & Garza, 2014; Wimmer & Ferguson, 2023). Taalcompetentie speelt nochtans een belangrijke rol bij studiesucces in het hoger onderwijs. Het wordt als een basisvereiste beschouwd om cruciale 21^e-eeuwse competenties als kritisch denken, probleemoplossende vaardigheden en creatief denken aan te scherpen (Vandervieren & Casteleyn, 2020). Een bepaald niveau van taalvaardigheid is een noodzakelijke voorwaarde voor studiesucces. Wanneer leerlingen starten aan een universitaire opleiding zonder taalvoorwaarden en de norm voor taal vervolgens niet halen, scoren ze vooral lager op het onderdeel lezen (De Wachter, Heeren, Marx & Huyghe, 2013; Heeren, Deygers, Speelman & De Wachter, 2021). Daarom staat in deze paper het leesgedrag van leerlingen uit het zesde middelbaar centraal; dat is hoe vaak ze lezen, wat ze lezen, op welke manier ze lezen en of dat een effect heeft op hun woordenschatkennis en hun vaardigheid om begrijpend te kunnen lezen. Hun leesklimaat en leesattitude en -plezier worden hierbij eveneens in rekening gebracht. De onderzoeksvraag van deze paper is de volgende.

“Wat is het verband tussen het leesgedrag en de taalvaardigheid, meer specifiek de woordenschatkennis en het begrijpend lezen, van leerlingen uit het zesde middelbaar aso en tso in Vlaanderen?”

De hypothesen bij deze onderzoeksvraag zijn de volgende.

- Hypothese één: Op basis van de onderzoeken van Stalpers (2007) en Vandervieren en Casteleyn (2020) wordt verwacht dat leesklimaat positief samenhangt met leesattitude en -plezier.
- Hypothese twee: Op basis van de onderzoeken van Dood et al. (2020) en Stalpers (2007) wordt verwacht dat leesattitude en -plezier positief samenhangen met leesfrequentie en -volume.
- Hypothese drie: Op basis van de onderzoeken van Huang et al. (2014), Gallik (1999), Broekhof (2017), Tielemans et al. (2019) en Mol en Bus (2011_a) wordt verwacht dat leesfrequentie en -volume positief samenhangen met woordenschatkennis en begrijpend lezen.
- Hypothese vier: Op basis van de onderzoeken van Pfof, Dörfler en Artelt (2013), Gubbels, Netten en Verhoeven (2017) en McGeown, Duncan, Griffiths en Stothard (2015) wordt verwacht dat het lezen van fictie positief samenhangt met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid.

- Hypothese vijf: Op basis van het onderzoek van Pfof et al. (2013) wordt verwacht dat het lezen op papier positief samenhangt met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid.

Om dit te onderzoeken zijn er vragenlijsten afgenomen bij 138 zesdejaarsleerlingen uit het secundair onderwijs. Hiervan volgen 78 leerlingen een aso-richting en 60 leerlingen een tso-richting. De leerlingen komen uit twee scholen: het Heilig-Hartcollege Heist-op-den-Berg en het Heilig Hart van Maria Berlaar. De vragenlijst peilde naar hun leesklimaat, leesattitude en -plezier, leesgedrag en taalvaardigheid. Leesgedrag omvat hier leesfrequentie en -volume, teksttypes en genres en manieren van lezen. Taalvaardigheid bestaat hier uit woordenschatkennis en begrijpend lezen.

In deze masterproef wordt er een theoretisch kader geschetst over het belang van lezen, leesklimaat, leesattitude en -plezier, leesgedrag en taalvaardigheid. Leesgedrag valt uiteen in leesfrequentie en -volume, teksttypes en genres en manieren van lezen; taalvaardigheid omvat woordenschatkennis en begrijpend lezen. Vervolgens komen het materiaal en de methode aan bod; dat zijn de respondenten en de verschillende onderdelen van de vragenlijst. Tot slot worden de verworven data geanalyseerd om op basis daarvan conclusies te trekken en de relaties te zien tussen het leesklimaat, de leesattitude en het leesplezier, de gemeten aspecten van leesgedrag en de gemeten aspecten van taalvaardigheid.

4. Theoretisch kader

4.1. Belang van lezen

Lezen is een complexe competentie of cluster van kennis, vaardigheden en attitudes (Vanhooren, Pereira & Bolhuis, 2017). Een persoon is een lezer wanneer die aan de volgende criteria voldoet. Ten eerste verwacht de omgeving van de lezer dat deze zal lezen, waardoor er een positief leesklimaat is. Ten tweede verwacht de lezer zelf positieve uitkomsten van lezen en heeft hij dus een positieve leesattitude. Tot slot, verwacht die persoon zelf een boek goed te kunnen lezen, wat inhoudt dat hij denkt leesvaardig te zijn (Stalpers, 2007). Op leesgedrag na, zijn dit de variabelen die in deze masterproef worden onderzocht.

Lezen heeft een groot effect op individueel en sociaal welzijn, op persoonsvorming en denkvermogen en op sociale participatie. Het heeft namelijk een positieve impact op welbevinden en op mentale en fysieke gezondheid. Het verhoogt zelfkennis en empathie (The Reading Agency, 2015). Lezen is een belangrijke voorwaarde voor volwaardige participatie in de samenleving omdat lezers in staat zijn actief deel te nemen aan het culturele, sociale, politieke, economische en digitale leven (BoekenOverleg, 2019-2024). Verhalen wijden lezers in andere culturen in en lezen stimuleert de taalgevoeligheid en creativiteit. Lezers hebben bovendien betere communicatieve vaardigheden en participeren meer binnen de samenleving. Ze zijn sterker in kritisch denken, zich focussen en zich concentreren (The Reading Agency, 2015). Een goede leesvaardigheid verhoogt zelfs de kansen op de arbeidsmarkt; zestienjarigen die frequent en graag lezen krijgen later vaak een job met meer verantwoordelijkheden (Bequoye, 2021). Lezers hebben bovendien een grotere algemene kennis en een grotere verbale intelligentie dan mensen die niet frequent lezen. Lezen is dus een gewoonte waar veel cognitieve vaardigheden uit kunnen vloeien (Cunningham & Stanovich, 1998).

4.2. Leesklimaat

Taalontwikkeling evolueert het best in een optimale taalomgeving (Berckmoes & Rombouts, 2009). Het leesklimaat omvat de sociale normen ten aanzien van lezen en de gedragingen waaruit die normen blijken. Het leesklimaat kan verschillen tussen bijvoorbeeld het leesklimaat thuis, bij vrienden of op school en kan zorgen voor een positieve leesspiraal. Het werkt door in ons gedrag in verschillende levensfasen. Eerst is er de introductiefase, dit is een prille lezer over de drempel van de bibliotheek helpen of kennis laten maken met werk van een nog onbekende auteur. De instructiefase bestaat uit kennis aanreiken die een verhaal helpt te duiden. De drempelverlaging refereert aan de angst op miskopen verkleinen door afraders en aanraders te benoemen. Positieve associaties zijn het gezamenlijk bezoeken van een bibliotheek of boekenwinkels. Dat kan positieve emoties oproepen, die los kunnen staan van het te lezen boek. De lezer kan het gezelschap namelijk waarderen, ook al valt het gekozen boek tegen. Hierbij houdt voorbeeldgedrag in dat prille lezers het leesgedrag van anderen, bijvoorbeeld hun ouders, kunnen kopiëren (Stalpers, 2020). Hoe vaak mensen in aanraking komen met gedrukte tekst en lezen in hun vrije tijd heet *print exposure* (Vandervieren & Casteleyn, 2020).

Kinderen van ouders met een heel positieve houding ten opzichte van lezen scoren hoger op vlak van begrijpend lezen dan kinderen van ouders met een matig positieve houding (Tielemans et al., 2019). Al op jonge leeftijd ontstaan verschillen in *print exposure*. Sommige ouders lezen voor uit kinderboeken, andere ouders doen dat niet (Vandervieren & Casteleyn, 2020). Vrijtijdslezen is dus minder gelijkgetrokken dan schools lezen (Mol & Bus, 2011_a). Het programma *Boekstart* haalde aan dat kinderen van ouders die meer activiteiten doen die de geletterdheid van het kind kunnen stimuleren, vier jaar later beter zijn geworden in begrijpend lezen (Vansteelandt & Bequoye, 2023). Kinderen die frequent gevarieerde ervaringen met gedrukte media hebben, zullen tijdens de voorschoolse jaren waarschijnlijk een oriëntatie op gedrukte media ontwikkelen (Baker, Scher & Mackler, 1997). Het leesplezier van ouders is volgens Tielemans et al. (2019) een vorm van indirecte academische socialisatie, het proces waarbij ouders het gedrag, de houding en de sociale vaardigheden van hun kind binnen hun schoolse

ontwikkeling richting proberen te geven. Ouderbetrokkenheid heeft bovendien een positieve invloed op de academische prestaties van het kind (Tielemans et al., 2019). Taalstimulerende activiteiten zijn onder andere samen boeken lezen en erover praten, verhalen vertellen, liedjes zingen en etiketten en borden luidop lezen (Denies et al., 2023). Ouderbetrokkenheid werkt sterk door in het leesgedrag van het kind, maar wordt niet vaak meer vertoond bij jongeren (Stalpers, 2020). Leerlingen uit een gezin waar veel wordt gelezen en waarin veel over boeken wordt gesproken, maken nochtans vijf keer zo veel kans om een positieve leesattitude te ontwikkelen (Stalpers, 2007). Hier liggen twee processen ten grondslag: instructie en imitatie. Instructie betekent dat ouders hun kinderen gericht aanmoedigen om te lezen en imitatie is het goede voorbeeld geven dat kinderen kunnen volgen. Kinderen zijn namelijk, vooral op jonge leeftijd, zeer beïnvloedbaar door hun ouders (Stalpers, 2005).

Het leesbevorderend gedrag van vrienden hangt ook betekenisvol samen met het leesgedrag van de lezers in kwestie. Personen wiens vrienden veel lezen, lezen zelf meer. De relatie tussen leeftijd en leesclimaat bij vrienden is niet zeer sterk. Hoe ouder iemand is, hoe vaker die een vriend een boek cadeau geeft, maar hoe minder vaak die samen met een vriend naar de bibliotheek gaat (Stalpers, 2020). Naarmate adolescenten ouder worden, richten zij zich meer op hun leeftijdsgenoten dan op hun ouders. Tieners streven er namelijk naar tot een groep te behoren en willen geen buitenbeentjes zijn. Jongeren spiegelen zich in cultureel gedrag aan hun leeftijdsgenoten en kunnen daarmee ook gevoelig zijn voor de opvattingen van hun leeftijdsgenoten over lezen (Stalpers, 2005). Leerlingen met leesenthousiaste vrienden maken een bijna vier keer zo grote kans om zelf een positieve leesattitude te ontwikkelen. De overgrote meerderheid van leerlingen met een positieve leesattitude hebben zelf vrienden die graag lezen en leesenthousiast zijn, terwijl leerlingen met een negatieve leesattitude doorgaans geen vrienden hebben met een passie voor lezen (Stalpers, 2007).

Naast de thuissituatie en de vrienden van de leerlingen, hebben leerkrachten een belangrijke invloed op de tijd die leerlingen buiten school spenderen aan lezen (Stalpers, 2020). Een deel van de taalomgeving bevindt zich namelijk binnen de schoolomgeving (Berckmoes & Rombouts, 2009). Het is een misvatting dat goed leesonderwijs aan het begin van de lagere school genoeg is voor kinderen om enthousiaste lezers te worden en te blijven. Deze misvatting wordt de *inoculation fallacy* genoemd. Het merendeel van de kinderen heeft in de middelbare school nog ondersteuning nodig om te blijven lezen, ook al kunnen ze zelfstandig lezen (Nielen & Bus, 2016).

Leerkrachten kunnen leerlingen toegang geven tot interessante boeken, voorlezen of tijd voorzien in de les om te lezen (Anderson, Wilson & Fielding, 1988). Door interessant en voldoende leesmateriaal aan te bieden, maken scholen lezen zichtbaar in de klas, wat leesvaardigheid en leesplezier stimuleert (Denies et al., 2023). Leerlingen gaan lezen echter steeds minder leuk vinden door het literatuuronderwijs. Dit komt omdat leerkrachten een analytische tekstbenadering verwachten van hun leerlingen, terwijl leerlingen willen lezen om op te gaan in verhalen. De leerkrachten verwachten bovendien dat de leerlingen vooral literatuur uit de literaire canon lezen, hoewel ze zelf liever andere genres willen lezen (Stalpers, 2005).

Om een optimale taalomgeving te creëren, is het belangrijk dat leerkrachten enkele functies vervullen. Ze moeten redeneren, discussiëren en doorvragen, zodat ze als klankbord en simulator fungeren. Ze zijn bovendien een model, waardoor het belangrijk is dat ze hun eigen taal in communicatie en schriftelijk werk verzorgen. Tot slot worden ze een norm, waardoor ze verzorgd taalgebruik moeten hanteren. Het is belangrijk dat alle leerkrachten, en niet enkel de leerkrachten Nederlands, deze functies vervullen zodat leerlingen ook in andere vakken gestimuleerd worden om taalvaardig en taalbewust met vakinhoud om te gaan (Berckmoes & Rombouts, 2009).

Het leesklimaat is belangrijk omdat verschillende soorten lezers ontstaan door verschillen in het in contact komen met gedrukte media (Mol & Bus, 2011_b). *Print exposure* zorgt voor taalontwikkeling, wat zorgt voor een verhoogde interesse in lezen en meer contact met geschreven tekst (Vandervieren & Casteleyn, 2020). Dit krijgt de naam 'Mattheuseffect' of *Matthew effect* en betekent dat sterke lezers meer gaan lezen en betere lezers worden. Zwakkere lezers gaan minder lezen en blijven dan ook zwakkere lezers (Mol & Bus, 2011_b). Het is een wederkerig proces waardoor er een steeds groter wordende kloof ontstaat tussen sterke en zwakke lezers (Pfof, Hattie, Dörfler, & Artelt, 2014). Dit effect krijgt de naam *virtuous circle of reading* of *vicious circle of nonreading* (Pfof et al., 2013). Het Mattheuseffect kan namelijk worden afgebeeld als een vicieuze cirkel. Wanneer leerlingen meer vrijetijdslezen, krijgen ze een grotere woordenschatkennis en een betere leesvaardigheid, waardoor ze nog frequenter gaan vrijetijdslezen, waardoor hun woordenschat en leesvaardigheid nog meer uitbreidt (Mol & Bus, 2011_a). Er is dus een wederkerig verband tussen lezen en leesvaardigheid (Mol & Bus, 2011_a). Boeken lezen is een oorzaak, niet maar een reflectie van leesvaardigheid (Anderson et al., 1988).

4.3. Leesattitude en -plezier

Attitudes zijn de uitkomsten die mensen van gedrag verwachten. Uitkomsten van lezen kunnen onder andere zijn het meegesleept worden en helemaal opgaan in een verhaal, in gedachten naar andere landen reizen en meer over zichzelf te weten komen. Het begrip refereert vooral aan vrijwillig gedrag, zoals bij lezen in de vrije tijd het geval is (Stalpers, 2007). Leesattitude kan onder andere aangeven in welke mate de lezer lezen leuk of leerzaam vindt, graag leest, graag naar de bibliotheek gaat, graag boeken cadeau krijgt en graag over boeken praat (Stokmans, 2007). De huidige leescapaciteit en voorgaande leeservaringen van kinderen beïnvloeden hun leesattitude (Mol & Bus, 2011_b). De leesattitude bestaat uit een globale leesattitude en een *belief-based* leesattitude (Stokmans, 2007).

De globale leesattitude is een algemene houding en kan gemeten worden door semantische differentialen. Een respondent krijgt een 5-puntschaal met aan de polen twee aan elkaar tegengestelde adjectieven. Hierin zijn er drie dimensies: een evaluatieve dimensie, een mogelijkheden-/machtsdimensie en een activiteitsdimensie. De eerste dimensie bevat adjectieven zoals goed en slecht, mooi en lelijk... De tweede bevat adjectieven zoals sterk en zwak, groot en klein... De laatste bestaat uit adjectieven zoals actief en passief, warm en koud... De evaluatieve dimensie is het meest belangrijk, aangezien deze vooral affectief geladen is en dus meer ruimte geeft aan de gevoelsmatige component van leesattitude (Stokmans, 2007).

De *belief-based* leesattitude weerspiegelt daarentegen een uitgewerkt oordeel over lezen, waarin specifieke opinies over lezen ondergebracht zijn. Deze maat gaat uit van de beweegredenen om te lezen, waardoor er meer ruimte is voor de cognitieve component van lezen. Binnen deze benadering zijn er twee componenten van fictielezen in de vrije tijd: de hedonistische component en de utilitaire component (Stalpers, 2005). De hedonistische component bestaat uit de plezierfunctie en de inlevingsfunctie. De plezierfunctie betekent dat vrijetijdslezen emoties met zich meebrengt. De inlevingsfunctie houdt in dat de lezer in het verhaal kan kruipen door te lezen en daardoor een belevenis ervaart. De utilitaire component bestaat uit de schoolfunctie en de ontplooiingsfunctie. De schoolfunctie wil zeggen dat de betere schoolprestaties een gevolg zijn van lezen. De ontplooiingsfunctie houdt in dat de lezer door te lezen inzicht en kennis vergaart over het leven en de wereld (Stokmans, 2007).

Op basis van leesattitudes zijn er drie groepen lezers: 'boekmijders', 'boektwijfelaars' en 'boekliefhebbers'. Boekmijders zijn mensen met een negatieve leesattitude. Wanneer ze een boek lezen, letten ze op de dikte van het boek omdat ze liever een zo dun mogelijk boek lezen. Ze hebben bovendien het gevoel niet beter te worden in lezen en hun ouders stimuleren hen niet om te lezen. Boektwijfelaars staan neutraal tegenover lezen maar hebben weinig kennis van boeken. Boekliefhebbers zijn lezers met een positieve leesattitude. Ze zitten op scholen waar veel aan leesbevordering wordt gedaan en hun ouders stimuleren hen om te lezen. Scholieren met een positieve leesattitude zijn doorgaans reflectiever en fantasierijker ingesteld. Het leesklimaat en de leesvaardigheid zijn factoren voor de leesattitude. De leesattitude hangt dan weer samen met de leesfrequentie; van de lezers met een positieve leesattitude, leest de meerderheid namelijk frequent (Stalpers, 2007).

Leerlingen die door een gebrekkige leesvaardigheid moeite en frustraties ervaren bij lezen, beleven er doorgaans minder plezier aan en hebben daardoor een negatievere leesattitude (Stalpers, 2007). Wanneer kinderen wel kunnen lezen, maar het niet doen, stagneert hun leesontwikkeling door gebrek aan oefening. Er is dan sprake van 'ageletterdheid'; ze hebben steeds minder animo om te lezen. Uiteindelijk kan dit zelfs leiden tot een angst voor lezen, ofwel een 'leesweerstand'. Op termijn kan dit problematisch zijn, omdat de ontwikkeling van lees- en taalvaardigheden en het schoolsucces van de leerlingen hieronder lijden. Het verschil tussen de groep zwakkere en gemiddelde lezers ten opzichte van sterkere lezers wordt hierdoor steeds groter naar het einde van de lagere school toe (Nielen & Bus, 2016).

Mensen die lezen plezierig vinden, wordt een positieve leesattitude toegedicht (Stalpers, 2007). Leesplezier, of *Enjoyment of reading*, zegt iets over de houding die leerlingen hebben ten opzichte van lezen. Leerlingen met een positieve houding ten opzichte van lezen, vinden lezen leuk en vinden de sociale interactie rondom lezen belangrijk. Bovendien zijn ze eerder geneigd om in hun vrije tijd te lezen. Leerlingen met een negatieve houding ten opzichte van lezen, lezen daarentegen enkel als het moet en zullen bijgevolg weinig lezen in hun vrije tijd (Dood et al., 2020). De hoeveelheid tijd die leerlingen besteden aan het lezen voor hun plezier kan dus een indicatie zijn voor hun interesse in lezen (Gille, Loijens, Noijons & Zwitser, 2010).

Het aantal leerlingen dat weinig leesplezier ervaart is bij Vlaamse leerlingen gestegen tussen 2009 en 2018. Hierbij hebben jongens significant minder leesplezier dan meisjes. Leerlingen die thuis Nederlands spreken, hebben minder leesplezier dan leerlingen die thuis een andere taal spreken. Een kwart van de leerlingen die thuis een andere taal spreken, geeft aan dat lezen een van hun favoriete hobby's is, ten opzichte van slechts een op de zes leerlingen die thuis Nederlands spreekt. Leerlingen zonder migratieachtergrond hebben bovendien minder leesplezier dan leerlingen met migratieachtergrond (Dood et al., 2020).

Leesplezier daalt vooral naarmate leerlingen ouder worden omwille van het verplichte karakter dat lezen dan krijgt. Leerlingen kunnen minder vaak boeken lezen die ze vrijwillig kiezen, omdat ze vaker boeken moeten lezen die verplicht zijn, bijvoorbeeld voor een presentatie die ze moeten geven of een boekverslag dat ze moeten schrijven. Hierdoor ervaren lezers lezen vaak als saai. Dit proces vindt plaats vanaf het vierde leerjaar en krijgt de naam *fourth grade slump* of 'groep-6-crisis' (van der Woud & Elphick, 2017). Vanaf die leeftijd verschuift de focus in de klas van 'leren om te lezen', naar 'lezen om te leren' (Huysmans, 2013), waardoor de kans op negatieve leeservaringen stijgt (van der Woud & Elphick, 2017). Het vrijetijdslezen daalt dus vooral in de overgang van de lagere school naar het middelbaar onderwijs, omdat lezen dan een functionelere rol krijgt (Huysmans, 2013). Uit het onderzoek blijkt ook dat het aantal bibliotheekbezoeken daalt naarmate kinderen ouder worden (van der Woud & Elphick, 2017). Deze daling start al vanaf de leeftijd van negen jaar (Huysmans, 2013). In de studie van Merga (2015) nemen Australische kinderen in lagere scholen dagelijks een boek mee naar huis, omdat ze in deze periode leren lezen. Wanneer ze eenmaal kunnen lezen, lijkt extra lezen niet meer nodig waardoor ze geen boeken meer mee naar huis nemen. Het onderzoek van van der Woud en Elphick (2017) toont bovendien aan dat jongere leerlingen periodes van 'vrij lezen' hebben in de klas, waarbij ze mogen lezen wat ze willen. Wanneer de vaardigheid van het lezen is aangeleerd, krijgen leerlingen nog zelden periodes van 'vrij lezen' tijdens de les. Toch is het volgens de studie van Merga (2015) belangrijk dat de school de leerlingen toegang blijft verschaffen tot boeken, zodat leerlingen blijven lezen, omwille van het Mattheuseffect dat in werking treedt. Lezers die minder graag lezen, zullen het minder vaak doen, waardoor ze er minder goed in worden, waardoor ze het nog minder graag doen (Mol & Bus, 2011_b).

4.4. Leesgedrag

Het leesgedrag van de leerlingen bestaat uit verschillende aspecten; hoe vaak ze lezen, wat ze lezen en op welke manier ze dat doen (Dood et al., 2020). Dit wordt ook weleens de 'leeswereld' genoemd (Stalpers, 2020).

4.4.1. Leesfrequentie en -volume

Leesduur verwijst naar hoelang een lezer in tijdseenheden leest, ongeacht hoe vaak dit gebeurt. Dit concept is echter moeilijk in te schatten (Huysmans, 2013). Om een foutenmarge te vermijden worden er twee andere concepten gebruikt: de leesfrequentie en het leesvolume. Leesfrequentie betekent hoe vaak iemand een boek neemt, ongeacht hoelang hij er in één stuk door in leest. Leesvolume verwijst naar hoeveel boeken de persoon in totaal leest, ongeacht de omvang van de verschillende boeken. Zowel qua leesfrequentie, als qua leesvolume is er een geleidelijke daling vanaf de leeftijd van zeven jaar tot en met de leeftijd van vijftien jaar. Er is echter geen sterke breuk bij de daling van leesfrequentie en -volume (Huysmans, 2013). Op latere leeftijd (veertien tot zeventien jaar) stagneert de leesfrequentie; bijna een op de drie leest minimaal een keer per week of dagelijks (Bequoye, 2020).

Volgens het PIRLS-onderzoek van 2021 is de groep Vlaamse leerlingen uit het vierde leerjaar die dagelijks voor hun plezier leest, gestegen van 36% naar 43%. De groep leerlingen die thuis nooit leest is eveneens kleiner geworden. Een mogelijke oorzaak zou zijn dat kinderen sneller naar een boek grepen tijdens de pandemie. In vergelijking met andere landen lezen de Vlaamse kinderen toch nog weinig; slechts 14% leest dagelijks meer dan een uur buiten schooltijd (Vansteelandt & Bequoye, 2023). Vooral lezen buiten school is belangrijk, aangezien dit meer verschilt per leerling (Vandervieren & Casteleyn, 2020) waardoor het Mattheuseffect in werking treedt. De verschillen in leesfrequentie zullen namelijk resulteren in verschillen in leesvaardigheden, waardoor de verschillen in leesfrequentie nog groter worden (Mol & Bus, 2011_a).

Volgens het PISA-onderzoek van 2018 is het aantal Vlaamse vijftienjarigen dat niet leest, gestegen; 40% van de meisjes en 66% van de jongens leest niet, ten opzichte van respectievelijk 37% en 61% in 2009. Het aantal respondenten dat meer dan twee uur per dag leest is wel lichtjes gestegen, 6% van de meisjes en 2% van de jongens ten opzichte van respectievelijk 3% en 2% (Dood et al., 2020).

Qua aantal gelezen boeken en tijdsbesteding aan het lezen, zijn er grote verschillen tussen leerlingen onderling. Twintig tot veertig procent van de leerlingen leent nooit een boek uit de bibliotheek, terwijl een kwart tot een derde dit elke maand doet (Kuhlemeier, Jolink, Krämer, Hemker, Jongen, van Berkel & Bechger, 2014). Jongeren en jongvolwassenen lezen nog minder; 29% leest nooit in hun vrije tijd en maar 9% leest elke dag (Stalpers, 2020). In tegenstelling tot het lezen van gedrukte media, stijgt de schermtijd dan weer wel met de leeftijd; 42% van de kinderen tussen vijf en zeven jaar hebben een schermtijd van minder dan een uur. Bijna de helft van de kinderen en jongeren tussen veertien en achttien jaar hebben daarentegen een schermtijd die al tussen twee en vier uur bedraagt (Vanwysberghe, Linten, Zwanenburg & Herman, 2021). Doordat jongeren meer tijd besteden aan digitale media, blijft er minder tijd over gedrukte media, volgens de tijdsvervanging-hypothese (Stichting Lezen, 2021_b).

Leesfrequentie heeft bovendien invloed op taalvaardigheid; lezen voor plezier verbetert de woordenschatkennis, het begrijpend lezen, het schrijven en de spelling van de lezer (Huang et al., 2014; Gallik, 1999). Leerlingen verwerven taalvaardigheid immers niet enkel door directe instructies, maar tevens door de blootstelling aan geprint materiaal (Mol & Bus, 2011_b). Prentenboeken lezen levert zelfs al een bijdrage aan de taalvaardigheid van jonge kinderen. Bij studenten heeft lezen een invloed op onder andere hun academisch succes. Om dit te meten hebben Mol en Bus (2011_a) scores van toelatingsexamens voor Amerikaanse universiteiten en het gemiddelde eindexamencijfer van middelbare scholen gebruikt. Lezers scoorden hiervoor hoger dan niet-lezers. Andere onderzoeken tonen aan dat studenten die beter scoren op een taalttest, ook beter scoren op hun examens (De Wachter et al., 2013; Vandervieren & Casteleyn, 2020; De Moor & Colpaert, 2019; Heeren et al., 2021).

4.4.2. Teksttypes en genres

De tekstsoort waarmee leerlingen in het onderwijs in aanraking komen, wordt met de leeftijd vaker informatief en zo verplaatst het lezen van fictie zich naar de vrijetijdsbesteding. Op die manier worden verschillen groter naarmate kinderen ouder worden (Vandervieren & Casteleyn, 2020) omdat het Mattheuseffect dan van toepassing is. Lezers die graag lezen, gaan het namelijk ook vaker doen waardoor ze er nog beter in worden en nog liever lezen (Mol & Bus, 2011_a).

Fictieteksten lijken meer samen te hangen met taalvaardigheid dan non-fictieteksten. Verklarende teksten in kranten of tijdschriften bevatten namelijk vaak simpele woorden en korte zinnen, zodat ze gemakkelijk te begrijpen zijn voor een groot publiek (Pfoest et al., 2013). Het aantal gelezen kranten, tijdschriften, strips en non-fictieboeken heeft dan ook maar een kleine invloed op de ontwikkeling van leesgedrag en woordenschatkennis (Gubbels et al., 2017). Narratieve teksten daarentegen bevatten onder andere metaforen en impliciete indicaties. Fictie lezen heeft dus een positieve invloed op de ontwikkeling van leesprestaties (Pfoest et al., 2013) door de unieke leercondities die niet aanwezig zijn in kranten, strips en non-fictieboeken (Gubbels et al., 2017). Volgens het onderzoek van McGeown et al. (2015) is fictie bovendien de enige consistente voorspeller voor variatie in leesvaardigheid.

DENK!, een project van Leesinterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST) bedacht enkele criteria waaraan een boek moet voldoen om waardevol te zijn in verband met begrijpend lezen. Het belangrijkste criterium is dat het boek een samenhangende behandeling van aspecten van een bepaald thema heeft binnen een elementaire verhaalstructuur. Met elementaire verhaalstructuur wordt er bedoeld dat de schrijver uitdaging creëert, interesse opwekt en de lezer meeneemt op weg naar mogelijke antwoorden. Het boek moet daarnaast natuurlijk taalgebruik en een rijke woordenschat bevatten. Verarmd taalgebruik is namelijk moeilijker leesbaar en stimuleert de taal-, lees- en kennisontwikkeling niet. De boeken moeten bovendien van het juiste leesniveau zijn en up-to-date zijn. Tot slot moeten de boeken als geheel onderling duidelijk verschillen in perspectief, subthema en complexiteit, zodat er sprake is van multi-perspectiviteit en er aangesloten kan worden bij de interesses van leerlingen (Tielemans et al., 2019). Het is dus vooral proza dat een positief effect kan hebben op taalvaardigheid, hoewel empirisch onderzoek hiernaar nog beperkt is.

4.4.3. Manieren van lezen

De tijd die jongeren besteden aan het lezen van gedrukte media is afgenomen; een op de drie jongeren leest nooit een boek, meer dan veertig procent leest nooit een tijdschrift en bijna driekwart leest nooit een krant (Boeke, Dondorp, Heitink & Pijpers, 2017). In tegenstelling tot de leestijd, stijgt het gebruik van digitale media wanneer kinderen in de overgang zitten van het lager onderwijs naar het secundair onderwijs. Dat geldt met name voor het bijhouden van contacten met leeftijdsgenoten via mobiel bellen, sms'en, chatten, *Whatsappen*, sociale media gebruiken, maar ook voor surfen op het internet (van der Woud & Elphick, 2017). Hoe vaak leerlingen deze online leesactiviteiten doen, is licht gestegen in Vlaanderen (Dood et al., 2020)

Wanneer leerlingen boeken lezen, doen ze dit toch nog vaker op papier dan digitaal via bijvoorbeeld een e-reader, tablet, smartphone of computer (Dood et al., 2020). Jongeren en jongvolwassenen lezen ook nog liever op papier dan via een e-reader; meer dan driekwart van de respondenten leest vaker op papier dan op een e-reader (Stalpers, 2020). Van alle elektronische apparaten in huis, blijkt de e-reader het minst gebruikt te worden aangezien slechts 4% dit medium in zijn bezit heeft (Boeke et al., 2017). Vooral bij studenten die op papier lezen, en die narratieve teksten lezen, is er een positieve invloed op vlak van woordenschat waarneembaar (Pfoest et al., 2013). Volgens Gallik (1999) kunnen lezers de betekenis van verzonden woorden leren door bijvoorbeeld een roman te lezen waarin deze woorden voorkomen. Online media lezen, zoals e-mails, fora en chats, lijken daarentegen een negatieve invloed op de ontwikkeling van de woordenschat te hebben. Een mogelijke verklaring hiervoor kan de informele stijl van deze teksten zijn (Pfoest et al., 2013).

Lezers die teksten lezen die een positieve invloed zouden hebben op taalvaardigheid, doen aan 'diep lezen'. Dit is het geconcentreerd lezen van langere teksten of boeken. Deze activiteit is complex en vraagt concentratie. Diep lezen omvat cognitieve processen zoals verbanden leggen met wat je al weet, een actieve voorstelling maken bij de tekst, conclusies trekken op basis van inductie en deductie, analogieën maken, het kritisch en esthetisch beschouwen van de tekst, het inleven in de ander en het reflecteren op jezelf en op de wereld (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Het is essentieel voor de ontwikkeling van leesvaardigheid en leesmotivatie (Heyvaert, 2021). Dit staat in tegenstelling tot 'skimmen' of 'scannen'; een fragmentarische manier van lezen. Hier scrolt de lezer vluchtig door een tekst en scant hele alinea's om zo snel mogelijk de hoofdboodschap te vinden. Skimmen is vooral geschikt voor korte teksten op nieuwssites, ondertitels en sociale media. Het is een oppervlakkige manier van lezen die meer beperkt is tot basale processen van lezen, zoals het decoderen, begrijpen en selecteren van tekst (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Er is echter nog niet veel geweten over de invloed van de manieren waarop studenten lezen, op hun taalvaardigheid.

4.5. Taalvaardigheid

4.5.1. Woordenschatkennis

Taalvaardigheid bestaat onder andere uit het hebben van een uitgebreide woordenschatkennis. Zonder woordenschat zijn taalproductie en taalbegrip immers niet mogelijk (Milton & Treffers-Daller, 2013). Lezen kan de woordenschatverwerving stimuleren en woordenschat kan uitbreiden door incidenteel de betekenis van nieuwe woorden te leren door ze in een bepaalde context te lezen (Pfoest et al., 2013). Geschreven taal zorgt er namelijk voor dat de lezer meer in contact komt met woorden die minder frequent voorkomen, wat minder het geval is bij gesproken taal (Pfoest et al., 2013). De meeste gesproken taal is immers lexicaal armer dan geschreven taal (Cunningham & Stanovich, 1998). Kinderboeken bevatten bijvoorbeeld drie keer meer woorden die niet vaak voorkomen, dan deze op televisie of in gesprekken met volwassenen (Mol & Bus, 2011_b). De woordenschat die in gesprekken wordt gebruikt is zo beperkt, dat kinderen er weinig nieuwe woorden uit leren. Kinderen die gemiddeld een kwartier per dag lezen kunnen zo hun woordenschat uitbreiden met duizend woorden per jaar (Broekhof, 2017). Wanneer ze een woord lezen waar ze al in mindere mate mee gekend zijn, helpt het lezen van dat woord om die woordkennis te verstevigen en te verdiepen. Het kind herkent het woord en verbindt het met een nieuwe context, waarbij nieuwe betekenselementen uit de context aan het woord worden toegevoegd. *Read-and-test-studies* waarbij respondenten een tekst krijgen met veel onbekende woorden, gevolgd door een test over de inhoud van de tekst, bevestigen dat lezen leidt tot uitbreiding van de woordenschatkennis (Broekhof, 2017). Regelmatig lezen levert de nodige blootstelling aan woorden in een verscheidenheid aan betekenisvolle contexten (Nagy, Anderson & Herman, 1987). Kinderen die opgroeien zonder blootstelling aan een lexicaal rijke talige omgeving, lopen het risico om hun educatie te starten met een lexicaal nadeel (Milton & Treffers-Daller, 2013).

Woordenschatkennis is gelinkt aan de verwerving van begrijpend lezen. Volgens Milton en Treffers-Daller (2013) moet een lezer naar schatting minimaal 98% van de woorden uit een tekst kennen om de tekst vlot te kunnen begrijpen en de betekenis van de niet-gekende woorden te kunnen afleiden uit de context. De omvang van de woordenschatkennis van kinderen is sterk bepalend voor het niveau van begrijpend lezen dat zij behalen. De woordenschatkennis van sommige groepen leerlingen is veel kleiner dan die van andere leerlingen, maar woordenschatinstructie is voor deze leerlingen onvoldoende om de woordenschatkloof te overbruggen. Voor hen komt het erop aan om hun woordenschatkennis uit te breiden door te lezen. Leerlingen die veel lezen in hun vrije tijd hebben immers meer kans om gemiddeld tot hoog te scoren op een woordenschattoets, dan kinderen die weinig lezen in hun vrije tijd (Broekhof, 2017). De relatie tussen woordenschatkennis en leesbegrip is dus wederkerig: kennis van woorden ondersteunt het begrip van een tekst en begrip van een tekst ondersteunt het leren van woorden (Houtveen, van Steensel & de la Rie, 2019).

4.5.2. Begrijpend lezen

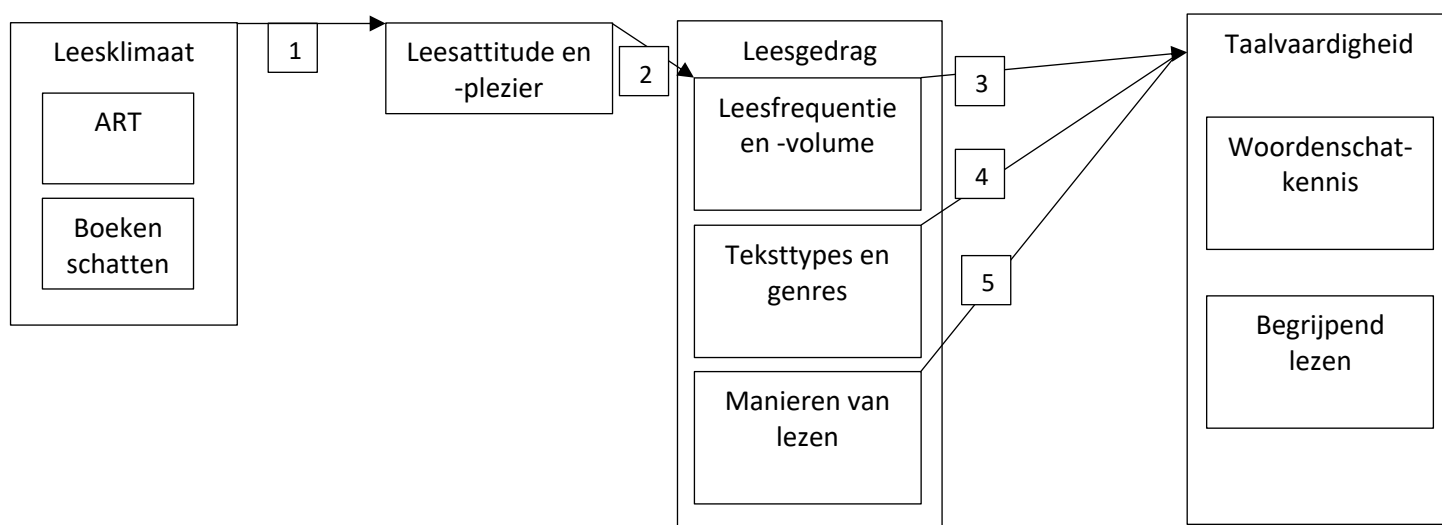
Begrijpend lezen kan opgevat worden als het construeren en achterhalen van de betekenis van geschreven taal (Kuhlemeier et al., 2014). Het is de vaardigheid om geschreven taal te begrijpen en te gebruiken op een manier die tegemoetkomt aan de noden van de maatschappij of van de lezer zelf (Denies et al., 2023). Leesbegrip is het proces van het tegelijkertijd extraheren en construeren van betekenis. Dat vraagt een wisselwerking tussen de kennis en de vaardigheden van de lezer, de eisen die de tekst stelt, de activiteiten die de lezer onderneemt om de tekst te begrijpen en de socioculturele context waarin het lezen plaatsvindt. Leesbegrip is zowel nadenken als waarnemen (Tielemans et al., 2019). Het is het begrip van een lezer van een boodschap zoals uitgedrukt door een schrijver (Houtveen et al., 2019).

Leerlingen die buiten school meer lezen, scoren op school beter op de testen in verband met begrijpend lezen, dan zij die dit niet doen. Studenten die buiten hun studies meer tijd spenderen aan het lezen van niet-academische teksten, scoren ook beter op testen die peilen naar begrijpend lezen (Gallik, 1999). Zoals hierboven aangegeven, heeft vooral de tijd gespendeerd aan het lezen van boeken een positieve invloed op het begrijpend lezen, in vergelijking met andere teksttypes zoals kranten, strips en tijdschriften. Onderzoek toonde aan dat leesmotivatie en het lezen van fictieboeken significante voorspellers zijn voor het begrijpend lezen bij volwassenen (McGeown et al., 2015). Dit staat in verband met het Mattheuseffect, aangezien dat iemand die graag leest, meer zal lezen en er beter in zal worden (Mol & Bus, 2011_b).

Verschillen in taal- en leesvaardigheid reduceren meestal niet in het onderwijs. Een achterstand aan het begin van de schoolcarrière is vaak nog groter aan het einde van de schoolcarrière (Huysmans, 2013). Wanneer leerlingen doorstromen naar het hoger onderwijs, is het belangrijk dat ze goed kunnen begrijpend lezen. Studenten moeten namelijk zelfstandig met grote hoeveelheden tekstmateriaal aan de slag voor bijvoorbeeld leesopdrachten, het opzoeken van informatie en schriftelijke examenopdrachten. Wie dit moeilijk vindt, zal ook moeilijkheden ondervinden bij zijn hogere studies (Berckmoes & Rombouts, 2009). Bij mensen die niet meer lezen na hun studies, is er bovendien een achteruitgang in woordenschat en technische leesvaardigheid vastgesteld (Huysmans, 2013). Gezien het belang van lezen in hogere studies (Berckmoes & Rombouts, 2009) en in het verdere leven van de lezer (Huysmans, 2013), moet er dus geïnvesteerd worden in betere leesvaardigheid (Berckmoes & Rombouts, 2009).

4.6. Samenvattend

Figuur (1): hypothetische samenhang tussen de gemeten variabelen



Schematisch kunnen enkele hypothesen worden weergegeven, zoals in Figuur (1). Een pijl betekent hier ‘hangt samen met’. Het leesklimaat zou dus invloed kunnen hebben op leesattitude- en plezier, dit bevestigt ook het onderzoek van Stalpers (2007) waaruit bleek dat scholieren uit een gezin waar veel wordt gelezen en waarin veel over boeken wordt gesproken, vijf keer zo veel kans maken om een positieve leesattitude te ontwikkelen. Het onderzoek van Vandervieren en Casteleyn (2020) gaf gelijkaardige resultaten, namelijk dat *print exposure* zorgt voor een verhoogde interesse in lezen.

De leesattitude en het leesplezier zouden samenhangen met leesfrequentie en -volume. Het onderzoek van Dood et al. (2020) bevestigt namelijk dat leerlingen met een positieve leesattitude eerder geneigd zijn te lezen voor hun plezier dan leerlingen met een negatieve leesattitude. Bovendien lezen mensen met een positieve leesattitude volgens Stalpers (2007) doorgaans meer.

Leesfrequentie en -volume zullen vermoedelijk samenhangen met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid. Uit de onderzoeken van Huang et al. (2014) en Gallik (1999) bleek namelijk dat de frequentie waarmee leerlingen lezen voor hun plezier de woordenschatkennis, het begrijpend lezen, het schrijven en de spelling van de lezer verbetert. Volgens Broekhof (2017) maken leerlingen die veel lezen in hun vrije tijd meer kans om gemiddeld hoog te scoren op een woordenschattoets, dan leerlingen die weinig lezen in hun vrije tijd. Tielemans et al. (2019) zien

eveneens een positief verband tussen de frequentie waarmee leerlingen buiten de schooluren lezen en hun prestaties voor begrijpend lezen. Volgens Mol en Bus (2011_a) resulteren verschillen in leesfrequentie, in verschillen in taalvaardigheid, wat resulteert in nog meer verschillen in leesfrequentie, volgens het Mattheuseffect.

Het lezen van fictie hangt volgens het onderzoek van Pfof et al. (2013) samen met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid, aangezien het in tegenstelling tot verklarende teksten, amper simpele woorden en korte zinnen bevat. Het onderzoek van Gubbels et al. (2017) bevestigt deze unieke leercondities van fictieteksten en McGeown et al. (2015) bevestigen eveneens dat fictie meer invloed heeft op taalvaardigheid dan andere genres. Tot slot, zal het lezen op papier waarschijnlijk een positievere invloed hebben op taalvaardigheid, dan digitaal lezen, door de informelere stijl die online teksten vaak hebben (Pfof et al., 2013).

De onderzoeksvraag van deze masterproef is de volgende.

“Wat is het verband tussen het leesgedrag en de taalvaardigheid, meer specifiek de woordenschatkennis en het begrijpend lezen, van leerlingen uit het zesde middelbaar aso en tso in Vlaanderen?”

De hypothesen bij deze onderzoeksvraag zijn de volgende.

- Hypothese één: Op basis van de onderzoeken van Stalpers (2007) en Vandervieren en Casteleyn (2020) wordt verwacht dat leesklimaat positief samenhangt met leesattitude en -plezier.
- Hypothese twee: Op basis van de onderzoeken van Dood et al. (2020) en Stalpers (2007) wordt verwacht dat leesattitude en -plezier positief samenhangen met leesfrequentie en -volume.
- Hypothese drie: Op basis van de onderzoeken van Huang et al. (2014), Gallik (1999), Mol en Bus (2011_a), Tielemans et al. (2019) en Broekhof (2017) wordt verwacht dat leesfrequentie en -volume positief samenhangen met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid.
- Hypothese vier: Op basis van de onderzoeken van Pfof et al. (2013), Gubbels et al. (2017) en McGeown et al. (2015) wordt verwacht dat het lezen van fictie positief samenhangt met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid.
- Hypothese vijf: Op basis van het onderzoek van Pfof et al. (2013) wordt verwacht dat het lezen op papier positief samenhangt met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid.

5. Materiaal en methode

5.1. Respondenten

Om het verband tussen leesgedrag en taalvaardigheid te meten bij leerlingen uit het zesde middelbaar aso en tso zijn er vragenlijsten afgenomen bij zesdejaarsklassen aso en tso uit het Heilig-Hartcollege Heist-op-den-Berg en het Heilig Hart van Maria Berlaar. Samen komt dit neer op 78 leerlingen die een aso-richting volgen en 60 leerlingen die een tso-richting volgen, zoals in Tabel (a). De leerlingen komen zowel uit talige, als uit niet-talige richtingen, te zien in Tabel (b). Zoals zichtbaar in Tabel (c), hebben 58 mannen deelgenomen, 77 vrouwen, 1 persoon die zich niet als man of vrouw identificeert en 2 personen die hun geslacht niet wensten te vermelden. Eerst was er één respondent meer, maar de gegevens van deze persoon zijn verwijderd omdat de leerling in kwestie de vraag of hij/zij/die akkoord ging dat zijn/haar/hun gegevens anoniem werden verwerkt voor dit onderzoek, niet had ingevuld. Eén respondent had de onderwijsvorm niet ingevuld, maar aangezien deze persoon hun studierichting een aso-richting was, is deze respondent gerekend tot de respondenten die aso hebben ingevuld als onderwijsvorm. Eén leerling had de richting Techniek-wetenschappen aangeduid, terwijl deze richting niet werd aangeboden binnen de school waar hij/zij/die les volgt. Aangezien deze leerling de vragenlijst op hetzelfde moment had ingevuld als een grote groep die Sociale en technische wetenschappen had aangeduid als studierichting, is deze leerling tot deze groep gerekend. De steekproefgrootte bevindt zich tussen honderd en tweehonderd respondenten, waardoor de steekproeffout, of *sampling error*, tussen 10.00% en 7.08% ligt (Van De Mieroop, 2020). De gegevens zijn volledig anoniem verwerkt en het onderzoek is ethisch goedgekeurd door de Sociaal-maatschappelijke Ethische Commissie (SMEC) van de KU Leuven onder het nummer G-2023-6229.

Tabel (a): frequentie onderwijsvormen van de respondenten

Welke onderwijsvorm volg je?	
Aso	78 (56.5%)
Tso	60 (43.5%)
Totaal	138

Tabel (b): frequentie studierichting van de respondenten

Welke studierichting volg je?	
Boekhouden-informatica	13 (9.4%)
Economie-moderne talen	12 (8.7%)
Economie-wiskunde	5 (3.6%)
Handel	14 (10.1%)
Humane wetenschappen	19 (13.8%)
Latijn-moderne talen	3 (2.2%)
Latijn-wetenschappen	7 (5.1%)
Moderne talen-wetenschappen	4 (2.9%)
Moderne talen-wiskunde	8 (5.8%)
Sociale en technische wetenschappen	33 (23.9%)
Wetenschappen-wiskunde	20 (14.5%)
Totaal	138

Tabel (c): frequentie geslacht en onderwijsvorm van de respondenten

Wat is je geslacht?	
Man	58 (42%)
Vrouw	77 (55.8%)
Anders	1 (0.7%)
Zeg ik liever niet	2 (1.4%)
Totaal	138

5.2. Vragenlijst

5.2.1. Leesklimaat

Onder het concept leesklimaat valt het begrip *print exposure*. Dit beschrijft hoe vaak mensen in aanraking komen met gedrukte tekst. Al op jonge leeftijd ontstaan verschillen in *print exposure* doordat ouders al dan niet voorlezen uit kinderboeken. Op school leren kinderen zelf lezen en komen ze in aanraking met meer verschillende soorten tekst. *Print exposure* zorgt voor taalontwikkeling, wat zorgt voor een verhoogde interesse in lezen en nog meer *print exposure* (Vandervieren & Casteleyn, 2020). *Print exposure* wordt in deze vragenlijst bevraagd door de ART en boeken schatten, op basis van de onderzoeken van Wimmer en Ferguson (2023) en Stanovich en West (1989).

De auteursherkenning is toegevoegd om een objectieve meting te krijgen van de literaire blootstelling die de leerlingen al hebben gehad in hun leven. Hoe meer auteurs een leerling herkent, hoe meer deze in zijn leven al is blootgesteld aan boeken en hoe meer deze al heeft gelezen. De auteursherkenningstest kan een onafhankelijke voorspeller zijn voor het tekstverwerkend vermogen (Stanovich & West, 1989) en voor de woordenschatkennis van de respondenten (Wimmer & Ferguson, 2023). De keuze van de auteurs is onderverdeeld in twee categorieën: recente auteurs en auteurs uit de literaire canon.

De auteurs van populaire boeken zijn toegevoegd zodat het niet enkel gaat om *highbrow*-schrijvers die enkel hoogopgeleide lezers kennen. Deze categorie is gebaseerd op de meest verkochte boeken van 2022, uit de lijst van de Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek (CPNB) (CPNB, 2023). Auteurs van kinderboeken en non-fictieboeken zijn ertussenuit gehaald, aangezien het onderzoek van Wimmer en Ferguson (2023) enkel auteurs van fictieboeken gebruikt voor de ART. Een beperking hierbij is dat deze lijst gebaseerd is op Nederlandse data en niet op Vlaamse data. Aangezien de lijst ook internationale auteurs bevat in plaats van enkel Nederlandse auteurs, zou dit echter geen probleem mogen zijn. De populaire auteurs die gebruikt zijn in de ART, gevolgd door het werk waarmee ze in de lijst van CPNB te vinden zijn, staan hieronder opgelijst. De werken zelf, de publicatiedatum en het aantal verkochte exemplaren zijn niet mee opgenomen in de vragenlijst.

212 000 exemplaren

1. Delia Owens (Daar waar de rivierkreeften zingen, 2020)
2. Lucinda Riley (De geheimen van de kostschool, 2022)

75 000-100 000 exemplaren

3. Israel van Dorsten (Wij waren, ik ben, 2022)

50 000-75 000 exemplaren

4. Karin Slaughter (Gewetenloos, 2022)
5. Nicci French (De gunst, 2022)
6. Suzanne Vermeer (Roadtrip, 2022)
7. Isabel Allende (Violeta, 2022)

30 000-50 000 exemplaren

8. Lale Gül (Ik ga leven, 2021)
9. Lisa Weeda (Aleksandra, 2021)
10. Anya Niewierra (De Camino, 2021)
11. Samuel Bjørk (Munch & Kruger. Sneeuw wit, 2021)
12. Annejet van der Zijl (Fortuna's kinderen, 2021)
13. Stephen King (Fairy Tale, 2022)
14. Corina Bomann (De kleuren van schoonheid. Sophia's triomf, 2022)
15. M.J. Arlidge (Helen Grace. Kom eens gauw, 2022)
16. Raynor Winn (Het zoutpad, 2019)
17. Arthur Japin (Wat stilte wil, 2022)
18. Lars Kepler (Joona Linna. Spin, 2022)

25 000-30 000 exemplaren

19. Jussi Adler-Olsen (Serie Q. Natriumchloride, 2022)
20. Colleen Hoover (It Ends with Us, 2022)

(CPNB, 2023)

De tweede categorie is gebaseerd op de literaire canon van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren (KANTL). Deze lijst bestaat uit meer dan 20 auteurs (KANTL, 2020), waarbij de keuze is gemaakt om vooral de meest recente auteurs hieruit op te nemen in de ART. De lijst van gekozen auteurs is hieronder weergegeven, met per auteur het werk waarmee ze in de literaire canon staan. De werken en hun publicatiedatum zijn in de vragenlijst zelf niet mee opgenomen.

1. Harry Mulisch (De ontdekking van de hemel, 1992)
2. Hugo Claus (Het verdriet van België, 1983) (De Oostakkerse gedichten, 1955)
3. Jan Wolkers (Turks fruit, 1969)
4. Ivo Michiels (Het boek Alfa, 1963)
5. Willem Frederik Hermans (De donkere kamer van Damokles, 1958)
6. Louis Paul Boon (De Kapellekensbaan-Zomer te Ter Muren, 1953/1956)
7. Lucebert (apocrief/de analphabetische naam, 1952)
8. Gerard Reve (De Avonden, 1947)
9. Willem Elsschot (Het dwaallicht, 1946)
10. Gerrit Achterberg (Eiland der ziel, 1939)
11. Gerard Walschap (Houtekiet, 1939)
12. Paul van Ostaïjen (Nagelaten gedichten, 1928)

13. Stijn Streuvels (Het leven en de dood in den ast, 1926)
14. Cyriel Buysse (Tantes, 1924)
15. Nescio (Dichtertje-De Uitvreter-Titaantjes, 1918)
16. Felix Timmermans (Pallieter, 1916)
17. Louis Couperus (De stille kracht, 1900)
18. Guido Gezelle (Rijmsnoer om en om het jaar, 1897)
19. Multatuli (Max Havelaar, 1860)
20. Hendrik Conscience (De Leeuw van Vlaenderen, 1838)

(KANTL, 2020)

Om te verhinderen dat respondenten alle namen aanvinken, zijn er twintig namen toegevoegd die niet van bekende schrijvers zijn (Stanovich & West, 1989). Zo komt de verhouding op $\frac{1}{3}$ recente auteurs, $\frac{1}{3}$ auteurs uit de literaire canon en $\frac{1}{3}$ valse namen, oftewel $\frac{2}{3}$ auteurs en $\frac{1}{3}$ fictieve personen. De fictieve namen zijn gegenereerd via *Fake Name Generator* (Corban Works LLC, 2023). Om een auteur op de lijst aan te duiden hoeft de respondent de auteur niet daadwerkelijk gelezen te hebben. Het al dan niet gelezen hebben van een specifieke auteur geeft namelijk geen inzicht in hoeverre de lezer in een boekrijke omgeving is opgegroeid. Het is wel zo dat wie veel rondneust in bibliotheken en boekhandels, meer auteurs zal herkennen dan iemand met andere interesses (Mol & Bus, 2011_a). De vragenlijst is zo gecodeerd dat elk juist antwoord overeenkomt 1 punt, elk fout antwoord met -2 punten en een antwoord dat niet wordt aangevinkt overeenkomt met 0 punten. Samen komt dit op een totaal van maximaal 40 punten als de respondent alle echte auteurs aanduidt en geen enkele afleider aanduidt en minimaal -40 als de respondent enkel afleiders aanduidt. Op basis van de onderzoeken van Stanovich en West (1989) en Wimmer en Ferguson (2023) wordt er verwacht dat de ART een voorspeller is voor zowel woordenschatkennis, als voor begrijpend lezen.

Een tweede indicator om het leesklimaat van de respondenten te bevragen, is het schatten van het aantal boeken dat ze thuis bezitten. Dit meet de *home literacy environment*, of de 'thuisgeletterdheid' (Mol & Bus, 2011_b); een overkoepelende term die wordt gebruikt om de aan geletterdheid gerelateerde interacties, middelen en attitudes te beschrijven die kinderen thuis ervaren (Hamilton, Hayiou-Thomas, Hulme & Snowling, 2016). Hierbij moesten de respondenten geen exact aantal geven, maar slechts een ruwe indicatie. Ze hadden hier de keuze uit verschillende antwoorden, uitgedrukt in aantal boekenplanken en boekenkasten. Het concept van het aantal boekenplanken en boekenkasten komt uit het *DUO Onderwijsonderzoek* (van der Woud & Elphick, 2017) en *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016* (Gubbels et al., 2017). De boeken thuis zijn een component van het culturele kapitaal van een gezin (Wimmer & Ferguson, 2023) en zeggen iets over de leescultuur thuis (Denies et al., 2023). Kinderen die opgroeien in een huis met meer dan vijfhonderd boeken volgen gemiddeld drie jaar langer onderwijs en werken vaker een universitaire opleiding af dan kinderen die opgroeien in een boekarme omgeving (Bequoye, 2021). Studenten met minder boeken in huis, lezen minder voor hun plezier en studenten die minder voor hun plezier

lezen, hebben minder boeken thuis. Thuisgeletterdheid heeft bovendien een effect op academisch succes zoals het halen van toelatingsexamens en eindexamens (Mol & Bus, 2011_b). Onderzoek toont dat hoe meer boeken leerlingen in huis hebben, hoe hoger hun leesscores zijn en hoe minder boeken ze hebben, hoe lager hun leesscores zijn (Gubbels et al., 2017). Op basis van het onderzoek van Gubbels et al. (2017) wordt dus verwacht dat leerlingen die schatten meer boeken in huis te hebben, hoger zullen scoren voor begrijpend lezen.

5.2.2. Leesattitude en -plezier

De vragen over leesattitude en -plezier bevatten tien stellingen waarvan de respondenten konden aanduiden in welke mate ze ermee akkoord gaan. De eerste vijf stellingen zijn overgenomen uit *PISA-2018: De verdieping*. Het onderzoek waarop dit gebaseerd is, geeft maar vier mogelijke antwoorden; 'zeer oneens', 'oneens', 'eens' en 'zeer eens' (Dood et al., 2020). Voor dit onderzoek is er echter nog een vijfde waarde toegevoegd, zodat er een consistente schaal van vijf waarden is voor de vragenlijst in zijn geheel. Zes stellingen zijn positief geformuleerd en vier stellingen zijn negatief geformuleerd. Dit is om te voorkomen dat respondenten automatisch scores gaan toekennen (Van De Mieroop, 2020). Leerlingen hebben een positievere leesattitude en meer leesplezier en dus een hogere score wanneer ze het meer eens zijn met de positief geformuleerde stellingen en wanneer ze het meer oneens zijn met de negatief geformuleerde stellingen (Dood et al., 2020). De laatste vijf stellingen zijn overgenomen uit *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016* (Gubbels et al., 2017). Dit onderzoek heeft stellingen uit twee verschillende studies gebruikt, om een globaler beeld te krijgen over de leesattitude en het leesplezier van de respondenten.

Via *Qualtrics* moesten de leerlingen met een schuiver aanduiden in welke mate ze akkoord gingen met de stellingen. De schuivers stonden automatisch op nul, waardoor leerlingen die de schuiver op nul lieten staan en ook nul als antwoord wilden aanduiden, door *Qualtrics* geregistreerd werden als respondenten die de vraag openlieten. Er is vanuit gegaan dat deze leerlingen wel degelijk nul als antwoord wilden aanduiden en daarom zijn de missende antwoorden aangepast naar een score van nul. Dit was in lijn met de antwoorden van deze leerlingen op de stellingen die ze niet op nul lieten staan.

In het theoretisch kader is er een onderscheid gemaakt tussen de globale leesattitude en de *belief-based* leesattitude (Stokmans, 2007). De vragenlijst bevat de volgende stellingen die peilen naar de globale leesattitude: 'Ik vind lezen leuk', 'Ik vind het leuk als ik een boek cadeau krijg.', 'Ik vind lezen saai.' en 'Ik wou dat ik meer tijd had om te lezen.' Ze geven namelijk een beeld over de *overall*-houding van de respondenten ten opzichte van lezen (Stokmans, 2007). De volgende stellingen peilen naar de plezierfunctie binnen de *belief-based* attitude: 'Lezen is een van mijn favoriete hobby's', 'Ik vind het leuk om met anderen over boeken te praten.' en 'Ik vind het leuk om met andere mensen te praten over wat ik lees.' Ze geven namelijk aan of het lezen in de vrije tijd emoties met zich meebrengt voor de respondenten of niet (Stokmans, 2007). Gezien deze stellingen het plezier van de lezer bevragen, behoren ze tot de hedonistische component (Stalpers, 2005). De stelling 'Ik lees alleen om de informatie op te zoeken die ik nodig heb.' refereert aan de schoolfunctie (Stokmans, 2007), aangezien het lezen op school vooral functioneel is (Huysmans, 2013). De stellingen 'Ik lees alleen als het moet' en 'Lezen vind ik tijdverspilling.', wijzen op de ontplooiingsfunctie, aangezien het doel van lezen ook inzicht en kennis over het leven en de wereld vergaren kan zijn (Stokmans, 2007). De stellingen die passen binnen de schoolfunctie en de ontplooiingsfunctie peilen naar het nutsgerichte aspect van lezen, dus vallen binnen de utilitaire component (Stalpers, 2005).

5.2.3. Leesgedrag

Het leesgedrag werd bevraagd aan de hand van een zelfrapportage. Dit bestaat uit vragen die peilen naar de leesvoorkeuren en -gewoontes van de respondenten, opgedeeld in hoe vaak ze lezen (leesfrequentie en -volume), wat ze lezen (teksttypes en genres) en welke apparaten ze gebruiken om te lezen (manieren van lezen).

Bij leesfrequentie en -volume kregen de respondenten drie vragen met vijf mogelijke antwoorden waaruit ze er één konden kiezen, gebaseerd op het onderzoek van Stokmans (2007). De eerste vraag is, 'Hoe vaak lees je in een fictieboek in je vrije tijd?'. Deze vraag peilt naar de leesfrequentie aangezien het bevraagt hoe vaak iemand een boek neemt, ongeacht hoelang hij er in één stuk door in leest (Huysmans, 2013). De mogelijke antwoordopties zijn, 'nooit', 'jaarlijks', 'maandelijks', 'wekelijks' en 'dagelijks'. De volgende vraag peilt ook naar de leesfrequentie en is, 'Wanneer heb je voor het laatst ongeveer een fictieboek uitgelezen in je vrije tijd?'. De mogelijke antwoorden hierop zijn, 'een week geleden', 'een maand geleden', 'een halfjaar geleden', 'een jaar geleden' en 'ik weet het niet meer'. Deze vraag is gehercodeerd bij het optellen van de drie vragen. De laatste vraag gaat over het leesvolume aangezien het bevraagt hoeveel boeken iemand leest ongeacht de omvang van de boeken (Huysmans, 2013) en is als volgt geformuleerd, 'Hoeveel boeken lees je per jaar gemiddeld?', met als mogelijke antwoorden, 'geen', 'één of twee', '3-10', '10-40' en 'meer dan 40'.

De vragen over welke teksttypes en genres de leerlingen lezen, zijn gebaseerd op het onderzoek van van der Woud en Elphick (2017). De leerlingen kregen voor elk bevraagde teksttype en genre de vraag, "Hoe vaak lees je buiten school 'X'?". De mogelijke antwoorden hierop waren steeds, 'nooit', 'jaarlijks', 'maandelijks', 'wekelijks' en 'dagelijks'. De bevraagde teksttypes en genres zijn magazines en kranten, stripverhalen, fictie, e-mails, online encyclopedieën en online fora en chats.

Om te peilen naar de manieren waarop de respondenten lezen, moesten ze alle middelen aanduiden waarop ze een boek lezen. Dit is slechts één vraag, geformuleerd als, 'Duid alles aan waar je in je vrije tijd een boek op leest.', gebaseerd op het onderzoek van van der Woud en Elphick (2017). De respondenten konden hier meerdere antwoorden aanduiden en hadden de keuze uit, 'papier', 'e-reader', 'smartphone', 'laptop of computer', 'tablet of iPad', 'anders' en 'geen'. Voor de analyse van de resultaten zijn deze opties gegroepeerd in, 'niet lezen', 'lezen op papier of op een e-reader', 'digitaal lezen' en 'op beide manieren lezen'.

5.2.4. Taalvaardigheid

5.2.4.1. Woordenschatkennis

Om de woordenschat te testen is het mogelijk om op twee manieren te werk te gaan; via *breadth* en via *depth*. De *breadth* meet de woordenkennisgrootte, wat inhoudt hoeveel woorden de lezer als echte woorden herkent. De *depth* is de kwaliteit van de woordenkennis, wat inhoudt hoeveel woorden de lezer actief kan gebruiken (Vandervieren & Casteleyn, 2020). *Depth* houdt bijvoorbeeld de betekenis van een woord in en welk woord als synoniem kan gebruikt worden voor het desbetreffende woord. Uit onderzoek blijkt dat enkel *depth* een unieke voorspeler is voor begrijpend lezen (Binder, Cote, Lee, Besette & Vu, 2017). Daarom heeft deze studie ook een test gebruikt die ingaat op *depth*. Het luik over de woordenschat is gebaseerd op de woordenschattest van Vander Beken, Woumans en Brysbaert uit 2018 van de Universiteit Gent. In deze woordenschattest kregen de respondenten 75 woorden voorgeschoteld. Voor elk woord zijn er vier mogelijke synoniemen, waarvan de respondenten het juiste synoniem moesten aanvinken (Vander Beken et al., 2018). Nadien is de test ingekort tot 40 woorden (Doreleijers & van der Sijs, 2019). Dit onderzoek heeft de verkorte versie gebruikt, aangezien de afname van de vragenlijst en de testen binnen de tijdspanne van één lesuur moest passen. Wegens een tikfout is er één woord weggelaten. 'Patstelling' stond namelijk in de vragenlijst als 'patstellig'. Hierdoor staat de totaalscore op 39 punten in plaats van op 40 punten.

5.2.4.2. Begrijpend lezen

De vragen voor begrijpend lezen zijn overgenomen uit de voorbeeldvragen uit de computertest van de ITNA, een onderdeel van een van de officiële taaltoetsen voor anderstaligen voor het behalen van een B2-niveau volgens het *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Op vlak van lezen kunnen mensen met dit niveau artikelen en rapporten over hedendaagse kwesties begrijpen wanneer de schrijver een bepaald standpunt over een probleem inneemt of een bepaald standpunt naar voren brengt. Ze kunnen eveneens de meeste korte verhalen en populaire romans begrijpen (Raad van Europa, 2001). In de meeste Europese landen is het B2-niveau vereist als drempelniveau voor anderstaligen die in het hoger onderwijs instromen (Deygers, Van Gorp & Demeester, 2018), zo ook in het Vlaamse hoger onderwijs (KU Leuven, 2023).

De ITNA is een van de testen die L2-sprekers verplicht moeten invullen voor ze aan een universitaire opleiding kunnen starten in Vlaanderen. De toets is ontwikkeld door de talentcentra van de KU Leuven, de Universiteit Antwerpen, de Universiteit Gent en de Vrije Universiteit Brussel (Gilin, Heeren & De Wachter, 2021). Voor deze masterproef zijn enkel de leesvragen van de voorbeeldvragen van de ITNA gebruikt. Bij de eerste vraag moesten de respondenten stukjes tekst op de juiste plaats slepen op lege plekken. Aangezien deze manier van vraagstelling niet mogelijk was in *Qualtrics*, is deze vraag aangepast naar een meerkeuzeformat. De vraagstelling werd dan, “Welke zin past op de plek van ‘X’?”, waarbij de respondenten konden kiezen uit enkele mogelijke zinnen. Daarna volgden er nog drie tekstfragmenten waarbij ze inhoudelijke meerkeuzevragen moesten beantwoorden. Op die manier is de component lezen getest op de onderdelen begrip (door middel van de meerkeuzevragen) en tekststructuur (door middel van de ordeningsoefening) (Gilin et al., 2021).

Hoewel de respondenten moedertaalsprekers zijn van het Nederlands, is er toch gekozen om vragen bedoeld voor anderstaligen te gebruiken. Uit onderzoek blijkt namelijk dat niet alle moedertaalsprekers slagen voor deze test (Gilin et al., 2021; Heeren et al., 2021). De taalvaardigheid van leerlingen uit het Nederlandstalig middelbaar onderwijs is dus niet automatisch voldoende. Internationaal onderzoek toont eveneens aan dat de score van moedertaalsprekers kan variëren op taaltesten (Hamilton, Lopes, McNamara & Sheridan, 1993; Stricker, 2004). Die variatie is er voornamelijk bij de lees- en schrijftesten. Wat de ITNA betreft, geeft de component lezen binnen de computertest een redelijk grote spreiding bij moedertaalsprekers uit het Vlaamse secundair onderwijs. Een vrij grote groep slaagt niet voor dit onderdeel; 30% volgens het onderzoek van Gilin et al. (2021) en 20,79% volgens het onderzoek van Heeren et al. (2021).

6. Analyse en resultaten

Op basis van het theoretisch kader werd er verwacht dat het leesklimaat een invloed zou kunnen hebben op de leesattitude en het leesplezier, dit bevestigen ook de onderzoeken van Stalpers (2007) en Vandervieren en Casteleyn (2020). Leesattitude en -plezier zouden invloed kunnen hebben op leesfrequentie en -volume, volgens de onderzoeken van Dood et al. (2020) en Stalpers (2007). Leesfrequentie en -volume zouden een voorspeller kunnen zijn voor taalvaardigheid (Huang et al., 2014; Gallik, 1999; Broekhof, 2017; Tielemans et al., 2019; Mol & Bus 2011_a) samen met het lezen van fictie (Pfoest et al., 2013; Gubbels et al., 2017; McGeown et al., 2015) en het lezen op papier (Pfoest et al., 2013).

6.1. Descriptieve data

De gemiddeldes, de standaarddeviaties en de minimum- en maximumwaarden van de verschillende variabelen zijn opgenomen in Tabel (d). De standaarddeviatie is de vierkantswortel van de steekproefvariantie. De steekproefvariantie is gebaseerd op de afstand van elk element ten opzichte van het gemiddelde. Als de standaarddeviatie klein is, liggen de resultaten dicht bij elkaar en als de standaarddeviatie groot is, liggen de resultaten net ver uit elkaar (Van De Mieroop, 2020).

Tabel (d): descriptieve data van de gebruikte vragenlijst en testen I

Gemeten variabele	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Minimum	Maximum
ART /40	3.93	3.67	-7	20
Boeken schatten /5	2.99	1.18	1	5
Leesattitude en -plezier/50	22.08	13.44	0	49
Leesfrequentie en -volume /15	7.85	2.80	3	15
Magazines /5	2.64	1.24	1	5
Strips /5	1.51	0.78	1	5
Fictie /5	1.96	1.07	1	5
E-mails /5	4.19	1.00	1	5
Encyclopedieën /5	2.97	1.23	1	5
Chats /5	4.87	0.48	1	5
Woordenschatkennis /39	18.64	5.22	7	35
Begrijpend lezen /11	6.02	2.25	1	10

Voor de ART scores de respondenten gemiddeld 3.93/20. De standaarddeviatie hier is 3.67 wat redelijk groot is, aangezien ze bijna even groot is als de gemiddelde score. Bij het boeken schatten komt één overeen met geen boekenplank, twee met geen tot één boekenplank, drie met één boekenkast, vier met twee of meer boekenkasten en vijf met meer dan tweehonderd boeken. De gemiddelde score was ongeveer gelijk aan drie (2.99) dus de meeste respondenten schatten dat ze één boekenkast in huis hebben, wat overeenkomt met tussen de 26 en de 100 boeken. De standaarddeviatie is 1.18 wat relatief groot is aangezien er maar vijf opties waren om uit te kiezen.

De leesattitude en het leesplezier werden gemeten aan de hand van tien stellingen. Na het hercoderen van de negatief geformuleerde stellingen zijn dit tien stellingen waarbij nul een negatief waardeoordeel is en vijf overeenkomt met een positief waardeoordeel. Samen komt dit op een totaalscore van vijftig, waarbij nul de meest negatieve leesattitude met het minst leesplezier is en vijftig de meest positieve leesattitude met het meeste leesplezier is. Gemiddeld behalen de respondenten hier een score van 22.08/50. De standaarddeviatie is 13.44, wat hoog is; de laagst behaalde score is namelijk 0/50 terwijl de hoogst behaalde score 49/50 is.

Bij leesfrequentie en -volume waren er drie vragen op vijf punten. In tegenstelling tot de vragen over leesattitude en -plezier, is nul hier geen optie. Na het hercoderen komt dit op een totaalscore van vijftien, waarbij drie de laagst mogelijke score is en vijftien de hoogst mogelijk score is. De respondenten scoren hier gemiddeld 7.85/15; net boven de helft. De standaarddeviatie is 2.80, wat relatief laag is.

Bij de verschillende teksttypes en genres komt één overeen met het desbetreffende genre nooit lezen, twee met jaarlijks lezen, drie met maandelijks lezen, vier met wekelijks lezen en vijf met dagelijks lezen. De respondenten lezen gemiddeld maandelijks een magazine of krant (2.64) en encyclopedieën (2.97), jaarlijks een stripverhaal (1.51) en fictie (1.96), wekelijks e-mails (4.19) en dagelijks chats (4.87). De standaarddeviatie is voor magazines en kranten, strips, fictie, e-mails, encyclopedieën en chats respectievelijk 1.24, 0.78, 1.07, 1.00, 1.23 en 0.48. Dit is aan de hogere kant voor magazines en kranten en encyclopedieën.

Naast de variabelen die het leesgedrag in kaart brengen, werd ook de taalvaardigheid van de studenten gemeten. De woordenschatkennis heeft daarbij een score van negenendertig, waarbij nul de laagste score is en negenendertig de hoogste score. Gemiddeld scoren de respondenten 18.64/39. De standaarddeviatie is 5.22, wat niet bijzonder hoog of laag is. De vragen van begrijpend lezen stonden op elf, waarbij nul de laagst mogelijke score is en elf de hoogst mogelijke score. Gemiddeld scoren de respondenten 6.02/11. De standaarddeviatie is 2.25, wat niet bijzonder hoog of laag is.

Tabel (e): descriptieve data van de gebruikte vragenlijst en testen II

Manier van lezen	N
Niet lezen	29 (21%)
Papier of e-reader	53 (58.4%)
Digitaal	6 (4.3%)
Beide	50 (36.2%)

Voor de manieren van lezen, konden de respondenten één of meerdere media aanduiden uit de volgende lijst: papier, e-reader, smartphone, laptop of computer, tablet of iPad, anders en geen. Deze antwoorden zijn gegroepeerd in niet lezen, lezen op papier of op een e-reader, digitaal lezen en zowel op papier of op een e-reader als digitaal lezen. 29 respondenten lezen niet volgens een van de gegeven opties, 53 respondenten lezen op papier of op een e-reader, 6 leerlingen lezen digitaal en 50 leerlingen lezen zowel op papier of op een e-reader als digitaal, zoals te zien in Tabel (e).

Tabel (f): verschillen tussen leesattitude en -plezier, leesfrequentie en -volume en taalvaardigheid naar achtergrondkenmerken

	LA /50	<i>p</i> -waarde	LF /15	<i>p</i> -waarde	WK /39	<i>p</i> -waarde	BL /11	<i>p</i> -waarde
Dyslexie	18.14	0.438	7.86	0.986	15.29	0.078	5.71	0.691
Geen	22.21		7.84		18.85		6.06	
Belg	21.99	0.671	7.80	0.273	18.73	0.289	6.05	0.407
Andere	24.60		9.20		16.20		5.20	
Aso	22.36	0.782	7.97	0.547	19.68	0.007	6.74	<0.001
Tso	21.72		7.68		17.28		5.08	
Man	18.09	0.002	6.72	<0.001	19.83	0.037	6.03	0.956
Vrouw	25.34		8.56		17.96		6.01	

Noot: LA = leesattitude en -plezier, LF = leesfrequentie en -volume, WK = woordenschatkennis, BL = begrijpend lezen

De achtergrondvariabelen van de leerlingen werden in kaart gebracht om de invloed op de resultaten te kunnen bekijken, te zien in Tabel (f). Een correlatie wordt als significant beschouwd wanneer de *p*-waarde onder 0.05 is (Van De Mieroop, 2020). De respondenten moesten bijvoorbeeld aangeven of ze dyslexie hebben, dit zou de resultaten namelijk kunnen beïnvloeden. Respondenten met dyslexie hebben gemiddeld een negatievere leesattitude en minder leesplezier dan respondenten zonder dyslexie, maar het verschil is niet significant; $t(135) = -0.777$, $p = 0.438$. Qua leesfrequentie en -volume zijn er amper verschillen en is de *p*-waarde evenmin significant, $t(135) = 0.017$, $p = 0.986$. Respondenten met dyslexie behalen voor woordenschatkennis gemiddeld 15.29/39 ten opzichte van 18.85/39 voor respondenten zonder dyslexie. Op vlak van begrijpend lezen is er eveneens een verschil; respondenten met dyslexie halen gemiddeld 5.71/11 ten opzichte van 6.06/11 voor respondenten zonder dyslexie. Zowel voor woordenschatkennis, als voor begrijpend lezen is het verschil echter niet significant, aangezien de *p*-waarden zich onder de grens van 0.05 bevinden (Van De Mieroop, 2020); $t(135) = -1.774$, $p = 0.078$ en $t(135) = -0.398$, $p = 0.691$.

De nationaliteit van de respondenten kan de scores eveneens beïnvloeden. Leerlingen met een andere nationaliteit hebben een positievere leesattitude en meer leesplezier en lezen vaker dan leerlingen met een Belgische nationaliteit, maar de verschillen zijn niet significant; $t(136) = -0.426$, $p = 0,671$ en $t(136) = -1.100$, $p = 0.273$. Dit komt overeen met de resultaten uit het onderzoek van Dood et al. (2020), waar leerlingen die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands, meer leesplezier ervaren. Respondenten met de Belgische nationaliteit halen gemiddeld 18.73/39 voor woordenschatkennis in vergelijking met 16.20/39 voor respondenten met een andere nationaliteit. Bij begrijpend lezen gaat het om een verschil van 6.05/11 in vergelijking met 5.20/11. Voor beide aspecten van taalvaardigheid is dit verschil niet significant; $t(136) = 1.064$, $p = 0.289$ en $t(136) = 0.833$, $p = 0.407$.

Leerlingen uit een aso-richting hebben gemiddeld een positievere leesattitude en meer leesplezier en lezen gemiddeld meer dan leerlingen uit een tso-richting, maar deze verschillen zijn niet significant; $t(136) = 0.277$, $p = 0.782$ en $t(136) = 0.603$, $p = 0.547$. Respondenten die een aso-richting volgen halen gemiddeld 19.68/39 voor woordenschatkennis, terwijl de respondenten uit een tso-richting 17.28/39 halen als gemiddelde score. Bij begrijpend lezen gaat het om 6.74/11 ten opzichte van 5.08/11. Zowel voor woordenschatkennis, als voor begrijpend lezen is het verschil significant; $t(136) = 2.736$, $p = 0.007$ en $t(136) = 4.631$, $p = <0.001$.

Mannen hebben gemiddeld een negatievere leesattitude en minder leesplezier en lezen gemiddeld minder dan vrouwen, wat binnen de verwachtingen valt op basis van het onderzoek van Dood et al. (2020). De verschillen voor deze beide variabelen zijn significant; $t(133) = -3.233$, $p = 0.002$ en $t(133) = -4.041$, $p = <0.001$. Mannen scoren qua woordenschat beter dan vrouwen; 19.83/39 ten opzichte van 17.96/39. Voor begrijpend lezen scoren mannen en vrouwen gelijklopend; respectievelijk 6.03/11 en 6.01/11. Voor woordenschatkennis is het verschil significant; $t(133) = 2.103$, $p = 0.037$ maar voor begrijpend lezen niet; $t(133) = 0.55$, $p = 0.956$. Aangezien het aantal personen met een andere genderidentiteit klein is, zijn deze niet opgenomen in deze berekening.

6.2. Betrouwbaarheid

Voor de betrouwbaarheid van de vragen en testen waarbij een totaalscore werd gebruikt, is telkens de Cronbach's Alpha berekend, opgenomen in Tabel (g). Bij sommige schalen zijn hier de items hiervoor omgedraaid.

Tabel (g): betrouwbaarheid

Gemeten variabele	Cronbach's Alpha	N
Leesattitude en -plezier	0.940	138
Leesfrequentie en -volume	0.776	138
Woordenschatkennis	0.738	138
Begrijpend lezen	0.620	138

De Cronbach's Alpha is 0.940 voor leesattitude en -plezier. Deze waarde is boven 0.80 en heeft een goede kwalificatie (Van De Mieroop, 2020). Voor de leesattitude en -plezier is de betrouwbaarheid voor elke stelling berekend. Tabel (1) in de bijlagen toont wat de Cronbach's Alpha zou zijn moest een specifiek item worden verwijderd. Bij elke stelling staat er een gelijkaardige waarde, dus er is geen enkele stelling verwijderd.

De Cronbach's Alpha is 0.776 voor leesfrequentie en -volume. Deze waarde is tussen 0.70 en 0.80, wat de stelling adequaat maakt (Van De Mieroop, 2020). Tabel (2) in de bijlagen toont wat de Cronbach's Alpha zou zijn moest een specifieke vraag worden verwijderd. Het verwijderen van vraag twee of drie levert een gelijkaardig resultaat op, het verwijderen van vraag één levert zelfs een veel lagere betrouwbaarheid op, dus geen enkele vraag betreffende leesfrequentie en -volume is verwijderd.

De Cronbach's Alpha is 0.738 voor de woordenschatkennisvragen. Deze waarde is tussen 0.70 en 0.80, dus de kwalificatie is adequaat (Van De Mieroop, 2020). Tabel (3) in de bijlagen toont wat de Cronbach's Alpha zou zijn moest een specifiek item worden verwijderd. Bij elk woord staat een gelijkaardige waarde dus de keuze is gemaakt om geen woord meer te verwijderen uit de lijst.

De Cronbach's Alpha is 0.620 voor de vragen die peilen naar begrijpend lezen. Deze waarde is tussen 0.60 en 0.70, dus de kwalificatie is matig (Van De Mieroop, 2020). Tabel (4) in de bijlagen toont wat de Cronbach's Alpha zou zijn moest een specifiek item worden verwijderd. Bij elke vraag staat een gelijkaardige of lagere waarde, dus de keuze is gemaakt om geen vraag meer te verwijderen uit de lijst.

6.3. Correlaties

Enkele correlaties tussen de verschillende onderdelen waren verwacht volgens de hypothesen. De cijfers in Tabel (h) wijzen op de correlatiegrootte. De *Pearson*-correlaties zijn de waarden onder de schuine streep, de waarden boven de schuine streep zijn de *Spearman*-correlaties. In de tekst zal steeds de *Pearson*-coëfficiënt staan, met de *Spearman*-coëfficiënt tussen haakjes. De correlatiecoëfficiënt is positief en hoog, wanneer hij dicht bij de maximumgrens van 1 is (Van De Mieroop, 2020). Een correlatie tussen 0.1 en 0.3 wordt hier als klein beschouwd, een correlatie hoger dan 0.3, maar lager dan 0.5 wordt hier als middelmatig beschouwd en een correlatie hoger dan 0.5 wordt als hoog beschouwd. In Figuur (1) werden de hypothesen schematisch voorgesteld. Aan de hand van de verzamelde data kan er onderzocht worden of deze hypothesen inderdaad correct waren of niet en of er nog bijkomende correlaties kunnen worden vastgesteld.

Tabel (h): correlaties tussen de gemeten variabelen

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
1. ART	/	0.335 ***	0.387 ***	0.300 ***	0.090	0.139	0.323 ***	-0.014	0.212 *	0.068	0.311 ***	0,286 ***
2. Boeken schatten	0.344 ***	/	0.387 ***	0.384 ***	0.061	0.172 *	0.434 ***	0.115	0.222 **	-0.043	0.225 **	0.213 *
3. Lees- attitude	0.390 ***	0.387 ***	/	0.727 ***	0.044	0.060	0.787 ***	0.123	0.231 **	-0.076	0.278 ***	0.260 **
4. Lees- frequentie	0.337 ***	0.408 ***	0.716 ***	/	0.054	0.096	0.758 ***	0.099	0.117	-0.073	0.203 *	0.128
5. Magazines	0.101	0.104	0.041	0.056	/	0.149	0.152	0.182 *	0.290 ***	0.233 **	0.023	-0.145
6. Strips	0.040	0.188 *	0.045	0.173 *	0.193 *	/	0.096	-0.056	0.135	-0.082	0.078	0.249 **
7. Fictie	0.342 ***	0.457 ***	0.743 ***	0.779 ***	0.131	0.220 *	/	0.128	0.205 *	-0.054	0.237 **	0.157
8. E-mails	0.001	0.082	0.055	0.026	0.168	-0.049	0.021	/	0.305 ***	0.078	0.069	-0.136
9. Encyclo- pedieën	0.200 *	0.217 *	0.222 **	0.128	0.295 ***	0.153	0.198 *	0.312 ***	/	0.003	0.207 *	0.160
10. Chats	0.049	-0.066	-0.134	-0.096	0.239 **	0.022	-0.082	0.051	-0.019	/	-0.156	-0.100
11. Woorden- schat- kennis	0.355 ***	0.271 **	0.331 ***	0.224 **	0.036	0.044	0.253 **	0.005	0.216 *	-0.159	/	0.324 ***
12. Begrijpend lezen	0.245 **	0.221 **	0.279 ***	0.163	-0.157	0.190 *	0.176 *	-0.073	0.135	-0.072	0.351 ***	/

Noot: * = $p < 0.05$, ** = $p < 0.01$, *** = $p < 0.001$

Volgens de eerste hypothese zou het leesklimaat positief samenhangen met de leesattitude en het leesplezier (Stalpers, 2007; Vandervieren & Casteleyn, 2020). Het leesklimaat werd in de vragenlijst bevestigd via de ART en het schatten van het aantal boeken dat zich in het huis van de respondent bevindt. De leesattitude en het leesplezier werden getoetst aan de hand van tien stellingen. De stellingen die negatief waren geformuleerd, werden gehercodeerd om een totaalbeeld te kunnen vormen van de leesattitude en het leesplezier van de respondenten. De correlatie tussen de ART en leesattitude en -plezier heeft een p -waarde kleiner dan 0.001 (<0.001). Bij het boeken schatten is de p -waarde eveneens <0.001 (<0.001). Beide aspecten van het leesklimaat vertonen dus een significante samenhang met leesattitude en -plezier. De correlatiecoëfficiënt voor leesklimaat en leesattitude en -plezier is respectievelijk voor de ART en het boeken schatten 0.390 (0.387) en 0.387 (0.387) en kan als een middelgrote correlatie bestempeld worden.

Het leesklimaat kan nog in verband gebracht worden met leesfrequentie en -volume, de verschillende teksttypes en genres en de verschillende aspecten van taalvaardigheid. Dit kan zowel vanuit de ART, als vanuit het boeken schatten. Vanuit de ART is de p -waarde voor leesfrequentie en -volume kleiner dan 0.001 (<0.001). Vanuit het boeken schatten kwam naar voren dat dat er een sterke correlatie is tussen het aantal boeken dat iemand schat thuis te hebben en hoeveel deze persoon leest. De p -waarde is ook hier kleiner dan 0.001 (<0.001). De beide aspecten van het leesklimaat vertonen dus een significante samenhang met leesfrequentie en -volume. De correlatiecoëfficiënt voor het leesklimaat en leesfrequentie en -volume is voor de ART en het boeken schatten respectievelijk 0.337 (0.300) en 0.408 (0.384) wat voor beide aspecten van leesklimaat een middelgrote samenhang toont tussen deze variabelen.

De ART vertoont geen significante correlatie met het lezen van magazines of kranten, strips, e-mails en chats. De p -waarden zijn hier namelijk respectievelijk 0.240 (0.294), 0.642 (0.104), 0.987 (0.874) en 0.569 (0.430). Er is wel een significante samenhang met het lezen van fictie en encyclopedieën. De p -waarden zijn hier respectievelijk <0.001 (<0.001) en 0.019 (0.013). De correlatiecoëfficiënt is voor de samenhang tussen de ART en het lezen van fictie en het lezen van encyclopedieën respectievelijk 0.342 (0.323), een middelgroot verband, en 0.200 (0.212), een eerder klein verband.

Er is geen correlatie tussen het aantal boeken in huis en het lezen van magazines of kranten, e-mails en chats. De p -waarden zijn respectievelijk 0.226 (0.476), 0.339 (0.181) en 0.440 (0.614). Er is wel een significant verband tussen het aantal geschatte boeken in huis en het lezen van strips, fictie en encyclopedieën. De p -waarden zijn respectievelijk 0.027 (0.043), <0.001 (<0.001) en 0.011 (0.009). Bij het lezen van encyclopedieën geven *Pearson* en *Spearman* andere resultaten, respectievelijk onder de grens van 0.05 en onder de grens van 0.01. De correlatiecoëfficiënt voor het lezen van strips, fictie en encyclopedieën is respectievelijk 0.188 (0.172), 0.457 (0.434) en 0.217 (0.222). De samenhang tussen het lezen van strips of encyclopedieën en het aantal boeken in huis is eerder klein, de samenhang met het lezen van fictie is middelgroot te noemen en veel sterker.

Ook wat betreft taalvaardigheid is er een verband met de ART. De correlatiecoëfficiënt is voor woordenschatkennis en begrijpend lezen significant en middelgroot tot klein met respectievelijk 0.355 (0.311) en 0.245 (0.286). Het boeken schatten vertoont ook een significante samenhang met taalvaardigheid. De p -waarden voor woordenschatkennis en begrijpend lezen zijn respectievelijk 0.001 (0.008) en 0.009 (0.012). Bij het begrijpend lezen

geven *Pearson* en *Spearman* andere resultaten, respectievelijk onder de grens van 0.001 en onder de grens van 0.05. De manier van correleren blijkt dus toch tot verschillende resultaten te leiden. De correlatiecoëfficiënt is voor woordenschatkennis en begrijpend lezen respectievelijk 0.271 (0.225) en 0.221 (0.213), wat relatief klein is.

De twee metingen van leesklimaat staan duidelijk in verband met elkaar, al is het verband slechts middelgroot met een correlatiecoëfficiënt van 0.344 (0.335). Wie gemiddeld hoog scoort op het onderdeel van de ART zal dus hoger scoren op het onderdeel van boeken schatten en omgekeerd, maar het verband is niet sterk genoeg om aan te nemen dat ze allebei hetzelfde meten.

Over het algemeen scoren de leerlingen laag voor de ART, met 20/40 als de hoogst behaalde score (zie Tabel (d)). Dit betekent dat geen enkele leerling meer dan de helft scoorde op dit onderdeel.

Volgens de tweede hypothese zouden leesattitude en -plezier positief samenhangen met leesfrequentie en -volume (Dood et al., 2020; Stalpers, 2007). De antwoorden op de stellingen van leesattitude en -plezier en de antwoorden op de vragen van leesfrequentie en -volume hangen dan ook significant samen. De *p*-waarde is namelijk <0.001 (<0.001). De correlatiecoëfficiënt is bijzonder groot, namelijk 0.716 (0.727).

Wanneer de leesattitude en het leesplezier en de verschillende teksttypes en genres worden samengenomen, komt er naar voren dat er geen significant resultaat is voor het lezen van magazines en kranten, strips, e-mails en chats. Er is wel een significant resultaat voor het lezen van fictie en encyclopedieën. De correlatiecoëfficiënt tussen leesattitude en -plezier en het lezen van fictie en encyclopedieën is respectievelijk 0.743 (0.787), wat zeer groot is, en 0.222 (0.231), wat eerder klein is.

Tussen leesattitude en -plezier en taalvaardigheid is er eveneens een significante correlatie. De correlatiecoëfficiënt voor woordenschatkennis en begrijpend lezen is middelgroot tot eerder klein met respectievelijk 0.311 (0.278) en 0.279 (0.260). Voor begrijpend lezen hebben *Pearson* en *Spearman* een andere significantie, respectievelijk een *p*-waarde onder de grens van 0.001 en onder de grens van 0.01. Voor woordenschatkennis hebben ze een andere grootte van correlatiecoëfficiënt, respectievelijk een middelgroot verband (>0.3 en <0.5) en een klein verband (0.1-0.3).

Over het algemeen was de leesattitude en het leesplezier eerder laag. De gemiddelde score (zoals te zien in Tabel (d)) is slechts 22.08/50. Volgens de indeling van Stalpers (2007) behoren de meeste respondenten tot de groep van de boekmijders, aangezien ze een negatieve leesattitude hebben, wat gelijkloopt met de lage scores in het onderzoek van Dood et al. (2020); zij zien namelijk ook een dalende trend in leesplezier.

De derde hypothese voorspelt dat leesfrequentie en -volume positief samenhangen met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid (Huang et al., 2014; Gallik, 1999; Broekhof, 2017; Tielemans et al., 2019; Mol & Bus, 2011_a). Het in verband brengen van de score op woordenschatkennis met de vragen over leesfrequentie en -volume toonde aan dat er een significante correlatie is tussen de twee variabelen. De *p*-waarde is namelijk 0.008 (0.017), wat onder de grens van 0.01 is voor *Pearson* en onder de grens van 0.05 is voor *Spearman*. De correlatiecoëfficiënt voor leesfrequentie en -volume en woordenschatkennis is 0.224 (0.203). Woordenschatkennis kan namelijk uitbreiden door incidenteel de betekenis van nieuwe woorden te leren door ze in een bepaalde context te lezen.

Bovendien zorgt geschreven taal ervoor dat de lezer meer in contact komt met woorden die minder frequent voorkomen, wat minder het geval is bij gesproken taal (Pfoost et al., 2013). Wanneer leerlingen een woord lezen waar ze al in mindere mate mee gekend zijn, helpt het lezen om die woordkennis te verstevigen en te verdiepen. Het kind herkent het woord en verbindt het met een nieuwe context, waarbij nieuwe betekenselementen uit de context aan het woord worden toegevoegd (Broekhof, 2017). Wanneer de score voor begrijpend lezen wordt vergeleken met de vragen die peilen naar leesfrequentie en -volume komt er naar voren dat er geen significante correlatie is tussen leesfrequentie en -volume en begrijpend lezen. De p -waarde is namelijk 0.056 (0.136) en dit is tegen de verwachtingen in net boven de grens van 0.05.

Als leesfrequentie en -volume in verband worden gebracht met teksttypes en genres is er geen significant resultaat voor het lezen van magazines en kranten, e-mails, encyclopedieën en chats. Voor het lezen van strips en fictie is het resultaat echter wel significant. De correlatiecoëfficiënt voor het lezen van strips is redelijk klein, 0.173 (0.096). Wat opvalt is dat er bij het lezen van strips een verschil is tussen de twee soorten correlaties. De *Pearson*-correlatie is significant en klein, terwijl de *Spearman*-correlatie niet-significant en zeer klein is. De correlatie met fictie is net zeer sterk, 0.779 (0.758). Vragen naar leesfrequentie en -volume lijken dus vooral het lezen van fictie te weerspiegelen.

De vierde hypothese voorspelt dat het lezen van fictie positief samenhangt met beide gemeten aspecten van taalvaardigheid (Pfoost et al., 2013; Gubbels et al., 2017; McGeown et al., 2015). De teksttypes en genres die zijn bevraagd zijn magazines en kranten (1), strips (2), fictie (3), e-mails (4), encyclopedieën (5) en fora en chats (6). De p -waarden zijn voor het verband tussen woordenschatkennis en het lezen van magazines en kranten, strips, fictie, e-mails, encyclopedieën en chats respectievelijk 0.675 (0.787), 0.609 (0.362), 0.003 (0.005), 0.956 (0.419), 0.011 (0.015) en 0.063 (0.068). Dit betekent dat er niet alleen een significant verband is tussen het lezen van fictie en woordenschatkennis, maar ook tussen het lezen van encyclopedieën en woordenschatkennis. De correlatiecoëfficiënt is telkens relatief klein met respectievelijk 0.253 (0.237) en 0.216 (0.207). Dat de overige genres niet samenhangen met woordenschatkennis, is ook volgens de verwachtingen aangezien kranten of tijdschriften vaak simpele woorden en korte zinnen bevatten zodat ze gemakkelijker te begrijpen zijn voor een groot publiek (Pfoost et al., 2013). Strips zijn een visuele vertelvorm, dus bevatten evenmin een uitgebreide woordenschat. Online teksten bevatten door hun informele karakter een simpelere woordenschat. Narratieve teksten daarentegen bevatten onder andere metaforen en impliciete indicaties (Pfoost et al., 2013).

De p -waarden zijn voor het verband tussen begrijpend lezen en het lezen van magazines en kranten, strips, fictie, e-mails, encyclopedieën en chats respectievelijk 0.065 (0.089), 0.025 (0.003), 0.039 (0.066), 0.393 (0.112), 0.115 (0.060) en 0.403 (0.243). Dit betekent dat er enkel een significant verband is tussen het lezen van strips en het lezen van fictie voor begrijpend lezen. Voor het lezen van strips zijn er andere resultaten voor *Pearson* (onder de grens van 0.05) en *Spearman* (onder de grens van 0.01). De mate waarin het lezen van fictie een significant verband toont met het begrijpend lezen, verschilt eveneens voor *Pearson* (onder de grens van 0.05) en voor *Spearman* (geen significantie). De correlatiecoëfficiënten zijn voor het lezen van strips en fictie respectievelijk 0.190 (0.249) en 0.176 (0.157) en zijn eerder klein te noemen. Dat het lezen van strips enkel samenhang vertoont met begrijpend lezen,

kan verklaard worden doordat strips geen uitgebreide woordenschat bevatten aangezien het vooral een visuele vorm van vertellen is, maar ze wel een vorm van fictie zijn.

De verschillende teksttypes en genres vertonen ook onderlinge correlaties. Het lezen van magazines correleert positief met het lezen van strips, e-mails, encyclopedieën en chats. Respectievelijk zijn de correlatiecoëfficiënten hiervoor 0.193 (0.149), 0.168 (0.182), 0.295 (0.290) en 0.239 (0.233) en allemaal klein. Het lezen van magazines en het lezen van e-mails heeft enkel volgens *Spearman* een significant verschil op basis van de *p*-waarde. Het lezen van strips correleert met het lezen van fictie met een kleine correlatiecoëfficiënt van 0.220 (0.096). Ook hier is er opnieuw een verschil tussen de twee coëfficiënten. De *Pearson*-coëfficiënt toont namelijk een significante correlatie, terwijl de *Spearman*-coëfficiënt een niet-significante correlatie heeft. Het lezen van fictie staat nog in verband met het lezen van encyclopedieën met een kleine correlatiecoëfficiënt van 0.198 (0.205), net zoals het lezen van e-mails in verband staat met het lezen van encyclopedieën met een middelgrote correlatiecoëfficiënt van 0.312 (0.305).

De verschillende aspecten van taalvaardigheid staan ook duidelijk in verband met elkaar. De correlatiecoëfficiënt is middelgroot, met een coëfficiënt van 0.351 (0.324). Wie hoog scoort op het onderdeel van woordenschatkennis, zal dus hoog scoren op het onderdeel van begrijpend lezen en omgekeerd. Dit verband valt binnen de verwachtingen, aangezien kennis van woorden het begrip van een tekst ondersteunt en het begrip van een tekst het leren van woorden ondersteunt (Houtveen et al., 2019).

De laatste hypothese voorspelt dat lezen op papier positief samenhangt met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid (Pfoest et al., 2013). Aangezien de manieren van lezen worden ondergebracht in verschillende groepen (niet lezen, lezen op papier en/of een e-reader, digitaal lezen en zowel op papier en/of een e-reader als digitaal lezen), komt dit aspect in het volgende stuk aan bod door middel van ANOVA-testen en *Kruskall-Wallis* testen.

6.4. Manieren van lezen

Voor de manieren van lezen zal de significantie berekend worden via een ANOVA-test voor de vragen waarbij er een totaalscore is. De vragen waarbij er categorieën zijn, in plaats van een totaalscore, zullen via *Kruskal-Wallis* worden berekend.

6.4.1. ANOVA

Tabel (i) bevat de resultaten van de ANOVA-testen voor de verschillende manieren van lezen. Dit zijn de gemiddelde scores per variabele voor elke manier van lezen samen met de *F*-waarden, de vrijheidsgraden (*df*), de *p*-waarden en de *Eta-squared*. De *Eta-squared* is de effectgrootte, een waarde onder 0.06 wordt hier als klein beschouwd, een waarde onder 0.14 als middelgroot en een waarde daarboven als groot. De vrijheidsgraden zijn het aantal elementen dat vrij kan variëren (Van de Mieroop, 2020). Zo kan worden bekeken of de vijfde hypothese, namelijk dat het lezen op papier positief samenhangt met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid (Pfoest et al., 2013), wordt ingelost. De posthoc-testen voor de variabelen die een significant resultaat vertonen voor de verschillende manieren van lezen, zijn in de bijlagen terug te vinden in Tabellen (6), (7) en (10).

Tabel (i): resultaten voor de ANOVA's voor de verschillende manieren van lezen

	ART /40	LA /50	LF /15	WK /39	BL /11
F-waarde	1.617	26.432	17.217	3.206	1.301
df	3.134	3.134	3.134	3.134	3.134
p-waarde	0.188	<0.001	<0.001	0.025	0.277
Eta²	0.035	0.372	0.278	0.067	0.028
Niet	2.83	7.55	5.21	17.10	5.66
Papier/e-reader	4.00	26.98	8.56	18.17	6.00
Digitaal	3.00	10.83	6.00	16.33	4.83
Beide	4.62	26.66	8.84	20.30	6.40

Noot: ART = *Author Recognition Test*, LA = leesattitude en -plezier, LF = leesfrequentie en -volume, WK = woordenschatkennis, BL = begrijpend lezen

De leerlingen konden aangeven of ze lezen op papier, e-reader, smartphone, laptop of computer, of tablet of iPad. Om het effect op de taalvaardigheid hiervan te onderzoeken, zijn er vier groepen gemaakt; lezen op papier of op een e-reader (papier), lezen op een smartphone, laptop of computer of tablet of iPad (digitaal), lezen op papier of een e-reader en digitaal lezen (beide) en lezen op geen van beide (niet). Voor de analyses werden deze categorieën als volgt gecodeerd: 0 staat voor 'niet lezen', 1 voor 'lezen op papier of op een e-reader', 2 voor 'digitaal lezen', en 3 voor 'zowel op papier of op een e-reader als digitaal lezen'. Een ANOVA is gebruikt om het verschil tussen de groepen te bepalen.

De ART vertoont geen significant verschil voor de verschillende groepen naar manieren van lezen. De slechtste scores worden behaald door respondenten die niet lezen (2.83), gevolgd door respondenten die digitaal lezen (3.00) en respondenten die op papier of op een e-reader lezen (4.00). De beste scores worden behaald door leerlingen die zowel digitaal als op een e-reader lezen (4.62). De p -waarde is echter 0.188 en niet significant; $F(3.134) = 1.617$, $p = 0.188$.

De verschillende manieren van lezen lijken wel een significant verschil in leesattitude en -plezier te weerspiegelen. De grootste verschillen zijn er tussen de leerlingen die niet lezen en enerzijds de personen die op papier of op een e-reader lezen en anderzijds de personen die op beide manieren lezen. De beide p -waarden zijn namelijk <0.001 , $F(3.134) = 26.432$, $p = <0.001$. Tussen de groep die op papier of op een e-reader leest en de groep die digitaal leest, is er ook een significant verschil met een p -waarde van 0.004. De groep die zowel op papier of op een e-reader, als digitaal leest, verschilt eveneens significant met de groep die enkel digitaal leest, met een p -waarde van 0.005. De personen die op papier of op een e-reader lezen hebben de meest positieve leesattitude en het meeste leesplezier, met een score van 26.98/50, gevolgd door de respondenten die beide manieren van lezen hanteren met een score van 26.66/50. De slechtste scores zijn voor de personen die digitaal lezen en diegenen die niet lezen, met respectievelijk 10.83/50 en 7.55/50. De *Eta-squared* is 0.372 wat groot is.

De ANOVA gaf aan dat er een significant verschil is tussen de verschillende manieren van lezen op het gebied van leesfrequentie en -volume; $F(3.134) = 17.217$, $p = <0.001$. Een Tukey post-hoc test wees uit dat leerlingen die niet lezen significant lager scoren dan leerlingen die op papier of op een e-reader lezen, met een p -waarde van <0.001 . Leerlingen die niet lezen scoren eveneens significant lager dan leerlingen die zowel op papier of op een e-reader, als digitaal lezen, ook met een p -waarde van <0.001 . Tussen de leerlingen die enkel digitaal lezen en de leerlingen die zowel op papier of op een e-reader als digitaal lezen, is er ook een significant verschil, met een p -waarde van 0.036. De personen die zowel op papier of op een e-reader als digitaal lezen, lezen het meest met een score van 8.84/15. Zij worden gevolgd door de personen die enkel op papier of op een e-reader lezen met een score van 8.56/15. Tot slot scoren de personen die digitaal lezen en de personen die geen van beide manieren gebruiken om te lezen het slechtst met respectievelijk 6.00/15 en 5.21/15. De *Eta-squared* is 0.278, wat opnieuw vrij groot is.

Op woordenschatkennis is er een significant verschil te zien tussen de verschillende groepen; $F(3.134) = 3.206$, $p = 0.025$. Niet de personen die op geen van beide manieren lezen scoren het laagst, maar de personen die op een digitale manier lezen, scoren het laagst, met gemiddeld een score van 16.33/39. Vervolgens komen de personen die noch op papier of op een e-reader, noch digitaal lezen met een gemiddelde score van 17.10/39. Daarna komen de personen die enkel op papier of op een e-reader lezen met een gemiddelde score van 18.17/39. Het best scoren de personen die zowel op papier of op een e-reader als digitaal lezen met een gemiddelde score van 20.30/39. Het verschil is er vooral tussen de groep die niet leest en de groep die op beide manieren leest, met een p -waarde van 0.040. De *Eta-squared* is 0.067 wat duidt op een eerder middelgroot effect.

Op vlak van begrijpend lezen is er geen significant verschil tussen de vier verschillende groepen; $F(3.134) = 1.301$, $p = 0.277$. De p -waarde is namelijk 0.277 en ligt boven de grens van 0.05. De p -waarden van elke groep ten opzichte van elkaar zijn ook steeds waarden boven de 0.05. Er is dus tussen geen enkele groep een significant verschil. De verdeling is dezelfde als bij woordenschatkennis. De slechtste score is die van de personen die op een digitale manier lezen, gevolgd door de personen die noch op papier of op een e-reader lezen, noch digitaal lezen, vervolgens personen die enkel op papier of op een e-reader lezen en tot slot personen die zowel op papier of een e-reader, als digitaal lezen. Respectievelijk met een gemiddelde score van 4.83/11, 5.66/11, 6.00/11 en 6.40/11. Het lezen op papier of op een e-reader gaat vaker om langere teksten dan digitaal lezen, wat kan verklaren waarom de personen die op papier of op een e-reader lezen, zowel voor woordenschatkennis als voor begrijpend lezen, beter scoren dan de personen die digitaal lezen.

6.4.2. Kruskal-Wallis

Tabel (j) toont per gemeten variabele de *Kruskal-Wallis* H, vrijheidswaarde (df), p -waarde en voor elke groep de *Mean Rank*. Deze variabelen zijn geen schaalvariabelen zoals de andere variabelen, maar ordinale variabelen, waardoor een niet-parametrische test geschikter is om de verschillen tussen de groepen in kaart te brengen. De exacte verdelingen tussen de verschillende groepen is te vinden in de bijlagen in Tabellen (5), (8) en (9).

Tabel (j): resultaten voor de Kruskal-Wallis testen voor de verschillende manieren van lezen

	Boeken schatten	Magazines	Strips	Fictie	E-mails	Encyclopedieën	Chats
Kruskal-Wallis H	8.357	6.421	4.556	33.247	3.298	16.335	7.094
df	3	3	3	3	3	3	3
p-waarde	0.039	0.093	0.207	<0.001	0.348	<0.001	0.069
Niet	54.29	63.21	62.62	37.90	59.66	52.22	73.67
Papier/e-reader	70.27	62.61	65.54	77.27	71.48	69.27	72.07
Digitaal	55.83	68.92	72.50	39.33	61.67	37.83	53.50
Beide	79.14	80.52	77.33	83.21	74.05	83.56	66.28

Tussen de manieren van lezen en het schatten van boeken is er een significant verband. De p -waarde is namelijk 0.039 en onder de grens van 0.05. Voor de vraag van het boeken schatten konden de respondenten kiezen uit 10 of minder boeken (geen boekenplank), tussen de 11 en de 25 boeken (geen tot één boekenplank), tussen de 26 en de 100 boeken (één boekenkast), tussen de 101 en de 200 boeken (twee of meer boekenkasten) en meer dan 200 boeken. Respectievelijk kregen deze antwoorden de scores 1, 2, 3, 4 en 5. De *Mean Rank* is het hoogst voor lezers die zowel op papier of op een e-reader, als digitaal lezen. Zij schatten het meest boeken in huis te hebben, gevolgd door lezers die enkel op papier of op een e-reader lezen. Respondenten die digitaal lezen en respondenten die niet lezen, schatten het minst boeken in huis te hebben. Een posthoc-test wees uit dat er een significant verschil is tussen de groep die niet leest en de groep die op beide manieren leest.

Bij de verschillende testtypes en genres vertonen enkel het lezen van fictie en het lezen van encyclopedieën een significant verschil naar de manier van lezen. Er is geen significant verschil voor de frequentie van het lezen van magazines en kranten voor de verschillende manieren van lezen; net zoals de frequentie van het lezen van stripverhalen, e-mails en chats geen significant verschil vertonen naargelang de manieren waarop er gelezen wordt. Het lezen van fictie vertoont wel samenhang met de verschillende manieren van lezen, met een p -waarde van <0.001 . De verdeling is hier hetzelfde als bij het boeken schatten. Lezers die beide manieren van lezen hanteren, lezen het meest, gevolgd door de respondenten die enkel op papier of op een e-reader lezen. Lezers die enkel digitaal lezen en lezers die op geen van beide manieren lezen, lezen het minst vaak fictie. De posthoc-test wees uit dat er de grootste verschillen zijn tussen de groep die niet leest en enerzijds de groep die op papier of op een e-reader leest, en anderzijds de groep die op beide manieren leest. Dit bevestigt ook dat het lezen op papier of op een e-reader gepaard gaat met het lezen van langere teksten.

Er is eveneens een samenhang tussen de manieren van lezen en het lezen van encyclopedieën. De p -waarde is namelijk <0.001 . Lezers die op beide manieren lezen, lezen het meest encyclopedieën, gevolgd door lezers die op papier of op een e-reader lezen. Lezers die niet lezen en lezers die digitaal lezen, lezen het minst vaak encyclopedieën. Het grootste verschil is er tussen de groep die niet leest en de groep die op beide manieren leest, met een p -waarde van <0.001 . Tussen de groep die digitaal leest en de groep die op beide manieren leest, is er eveneens een significant verschil, met een p -waarde van 0.006 .

6.5. Discussie

Hypothese één, namelijk dat leesklimaat positief samenhangt met leesattitude en -plezier (Stalpers, 2007; Vandervieren & Casteleyn, 2020), is ingelost. Zowel de ART als het boeken schatten hebben zowel voor *Pearson* als voor *Spearman* een p -waarde van <0.001 . De correlaties zijn slechts middelgroot, $(0.390 (0.387) \text{ en } 0.387 (0.387))$, wat op theoretisch vlak aangeeft dat deze variabelen niet helemaal hetzelfde meten en dus aanvullend kunnen werken. Dit komt overeen met het onderzoek van Wimmer en Ferguson (2023), waar de ART en het boeken schatten gedeeltelijk overlappen, maar niet congruent zijn. Daarnaast betekenen de middelgrote correlaties tussen leesklimaat en leesattitude en -plezier, dat blootstelling aan teksten duidelijk een rol speelt voor het ontwikkelen van een positieve leesattitude en meer leesplezier. Dit komt overeen met het onderzoek van Stalpers (2007); leerlingen uit een gezin waarin veel wordt gelezen, maken een grotere kans op het ontwikkelen van een positieve leesattitude en het ervaren van meer leesplezier. De twee aspecten van leesklimaat, ART en boeken schatten, hangen onderling samen. Daarnaast vertonen deze factoren samenhang met leesfrequentie en -volume. Zowel de ART als het boeken schatten hangen samen met woordenschatkennis en begrijpend lezen, wat binnen de verwachtingen valt op basis van de onderzoeken van Stanovich en West (1989), Wimmer en Ferguson (2023), Gubbels et al. (2017), Mol en Bus (2011_b), Tielemans et al. (2019) en Stalpers (2007). Mensen die meer blootgesteld werden aan teksten, staan positiever ten opzichte van lezen, lezen meer en hebben doorgaans een hogere taalvaardigheid. Een daling in leesvaardigheid gaat vaak hand in hand met een daling in leesplezier en vice versa, zoals het onderzoek van Dood et al. (2020) bevestigt. Dit is te verklaren aan de hand van het Mattheuseffect; wie minder goed leest, zal het minder graag en vaak doen, waardoor die nog zwakker wordt in lezen (Mol & Bus, 2011_a).

Hypothese twee, dat de leesattitude en -plezier positief samenhangen met leesfrequentie en -volume (Dood et al., 2020; Stalpers, 2007), is eveneens ingelost. De correlatie tussen leesattitude en -plezier en leesfrequentie en -volume is namelijk zowel voor de *Pearson*- als voor *Spearman*-correlatie significant en zeer groot te noemen. Het feit dat lezers die liever lezen, meer lezen, is wat het Mattheuseffect voorspelt (Mos & Bus, 2011_b). Mensen die positiever ten opzichte van lezen staan, lezen vaker. Aangezien het verband bijzonder sterk is, lijken leesattitude en -plezier belangrijk te zijn om lezen te bevorderen.

Leesattitude en -plezier hangen echter nog samen met de andere aspecten van leesgedrag. Ze vertonen een sterke positieve correlatie met het lezen van fictie en een klein positief verband met het lezen van encyclopedieën. De verschillende manieren van lezen lijken eveneens belangrijk te zijn voor leesattitude en -plezier. Respondenten die op papier of op een e-reader lezen, scoren namelijk gemiddeld hoger dan respondenten die digitaal lezen. Respondenten die niet lezen halen nog lagere scores. Lezers met een positieve leesattitude en veel leesplezier lijken dan vooral meer fictie te lezen en iets mindere mate informatieve bronnen zoals encyclopedieën.

Hypothese drie, namelijk dat leesfrequentie en -volume positief samenhangen met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid (Huang et al., 2014; Gallik, 1999; Broekhof, 2017; Tielemans et al., 2019; Mol & Bus, 2011_a), is deels ingelost. Er is inderdaad een positieve correlatie tussen leesfrequentie en -volume en woordenschatkennis; de *p*-waarde is hier namelijk 0.008 (0.017). Er is echter slechts een klein en niet-significant verband tussen leesfrequentie en -volume en begrijpend lezen. Dit strookt niet helemaal met de resultaten uit het onderzoek van Gallik (1999), waar leerlingen die buiten school meer lezen, beter scoren op testen in verband met begrijpend lezen. Het onderzoek van Tielemans et al. (2019) toonde eveneens dat leerlingen die meer in hun vrije tijd lezen, beter scoren op begrijpend lezen.

Hypothese vier is wel volledig ingelost: de frequentie waarmee leerlingen fictie lezen, geeft inderdaad verschillen op het gebied van woordenschatkennis en begrijpend lezen (Pfoest et al., 2013; Gubbels et al., 2017; McGeown et al., 2015). Leerlingen die meer lezen, scoren doorgaans hoger op taal, zoals het onderzoek van Mol en Bus (2011_b) bevestigt. Dit past binnen het concept van het Mattheuseffect, dat in beide richtingen werkt; lezers die beter lezen, zullen meer lezen en lezers die meer lezen, zullen beter lezen. Het lezen van fictie past beter binnen het concept van diep lezen, waarbij de lezer geconcentreerd lange teksten leest, in tegenstelling tot genres die meer passen binnen het skimmen of scannen van teksten. Taalvaardigheid hangt echter nog samen met andere teksttypes en genres. Het lezen van encyclopedieën vertoont namelijk samenhang met woordenschatkennis. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat encyclopedieën veel vakjargon bevatten. Het lezen van strips hangt samen met begrijpend lezen. Mogelijk omdat strips, ook al is het meer een visuele vertelvorm, een narratieve structuur vertonen.

De twee gemeten aspecten van taalvaardigheid vertonen een onderlinge correlatie, wat past binnen het onderzoek van Houtveen et al. (2019). Leerlingen die een grote woordenschatkennis hebben, hebben een beter leesbegrip en leerlingen met een beter leesbegrip, hebben een grotere woordenschatkennis. Op basis van het onderzoek van

Binder et al. (2017) past dit binnen de verwachtingen, aangezien het meten van de *depth* van de woordenschatkennis samenhangt met begrijpend lezen. Milton en Treffers-Daller (2013) ondersteunen dit, omdat een lezer volgens hen minimaal 98% van de woorden uit een tekst moet kennen om de tekst vlot te begrijpen en de betekenis van de niet-gekende woorden te kunnen afleiden uit de context.

Hypothese vijf, dat lezen op papier positief samenhangt met de beide aspecten van taalvaardigheid (Pfoest et al., 2013) is deels ingelost; er is een significant verschil tussen de manieren van lezen en de woordenschatkennis van de leerlingen, maar niet tussen de manieren van lezen wat de scores op begrijpend lezen betreft. De groep die op papier of op een e-reader leest, heeft een betere woordenschatkennis dan de groep die enkel digitaal leest. De groep die op beide manieren leest, haalt de beste score. De verdeling is hetzelfde voor begrijpend lezen, maar het verschil is daar niet significant. Het raadplegen van media die bedoeld zijn voor het weergeven van langere teksten hangt dus samen met taalvaardigheid. Dit zijn teksten waarbij er sprake is van diep lezen (Raad voor Cultuur & Onderwijsraad, 2019). Hier speelt het Mattheuseffect mee (Mol & Bus, 2011_b), wat wil zeggen dat het omgekeerde ook kan: sterkere lezers met meer woordenschat lezen media die typisch voor langere teksten gebruikt worden.

7. Conclusies

Door onder andere de concurrentie met digitale media en tijdsdruk, lezen mensen steeds minder boeken en andere gedrukte media (Stichting Lezen, 2021_b). Het PIRLS-onderzoek van 2016 toonde aan dat Vlaanderen internationaal gezien de grootste daler is op vlak van begrijpend lezen bij leerlingen in het vierde leerjaar (Tielemans et al., 2019). De resultaten van 2021 tonen aan dat het leesniveau van Vlaamse leerlingen uit het vierde leerjaar zelfs het laagste is van heel Europa (Denies et al., 2023). Het PISA-onderzoek van 2018 toonde aan dat leesvaardigheid, leesfrequentie en leesplezier van Vlaamse leerlingen in het secundair onderwijs internationaal gezien het meest is gedaald de afgelopen tien jaar (Dood et al., 2020). Lezen is nochtans belangrijk, aangezien het noodzakelijk is in hogere studies (Berckmoes & Rombouts, 2009) en onder andere zorgt voor grotere kansen op de arbeidsmarkt (Stichting Lezen, 2021_b). Bovendien hebben lezers betere communicatieve vaardigheden en participeren ze meer binnen de samenleving (The Reading Agency, 2015). Er is echter nog nood aan het in kaart brengen van factoren die belangrijk zijn bij het lezen dat positieve gevolgen heeft.

De onderzoeksvraag van deze thesis was daarom de volgende, “Wat is het verband tussen het leesgedrag en de taalvaardigheid, meer specifiek de woordenschatkennis en het begrijpend lezen, van leerlingen uit het zesde middelbaar aso en tso in Vlaanderen?”. Bijkomende hypothesen waren hierbij.

- Hypothese één: Op basis van de onderzoeken van Stalpers (2007) en Vandervieren en Casteleyn (2020) wordt verwacht dat leesklimate positief samenhangt met leesattitude en -plezier.
- Hypothese twee: Op basis van de onderzoeken van Dood et al. (2020) en Stalpers (2007) wordt verwacht dat leesattitude en -plezier positief samenhangen met leesfrequentie en -volume.

- Hypothese drie: Op basis van de onderzoeken van Huang et al. (2014), Gallik (1999), Broekhof (2017), Tielemans et al. (2019) en Mol en Bus (2011_a) wordt verwacht dat leesfrequentie en -volume positief samenhangen met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid.
- Hypothese vier: Op basis van de onderzoeken van Pfoest et al. (2013), Gubbels et al. (2017) en McGeown et al. (2015) wordt verwacht dat het lezen van fictie positief samenhangt met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid.
- Hypothese vijf: Op basis van het onderzoek van Pfoest et al. (2013) wordt verwacht dat het lezen op papier positief samenhangt met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid.

Hiervoor hebben 138 leerlingen uit het zesde middelbaar aso en tso vragenlijsten ingevuld die peilen naar hun leesklimaat, leesattitude en -plezier en leesgedrag. Ze hebben ook testen afgelegd die hun woordenschatkennis en begrijpend lezen toetsten.

Uit deze vragenlijsten kwam naar voren dat er een positieve en middelgrote correlatie is tussen het leesklimaat en de leesattitude en het leesplezier. Leesattitude en -plezier staan in verband met leesfrequentie en -volume, aangezien er ook hier een significant resultaat was. Leesfrequentie en -volume hangen positief en significant samen met woordenschatkennis, maar net niet met begrijpend lezen. Het lezen van fictie hangt positief samen met zowel woordenschatkennis als met begrijpend lezen. Het lezen van encyclopedieën hangt enkel positief samen met woordenschatkennis. Het lezen van strips vertoont een kleine, maar positieve samenhang met begrijpend lezen. De manier waarop er gelezen heeft bovendien invloed op de taalvaardigheid. Qua manieren van lezen was er een klein verschil tussen de verschillende groepen lezers; respondenten die op papier of op een e-reader lezen, scoren beter op woordenschatkennis en begrijpend lezen dan respondenten die digitaal lezen. Voor woordenschatkennis is er enkel een significant verschil tussen lezers die op geen van beide manieren lezen en lezers die zowel op papier of op een e-reader, als digitaal lezen. Voor het begrijpend lezen is het verschil tussen geen enkele groep significant. De lezers die op beide media lezen, scoren nog beter voor beide aspecten van taalvaardigheid.

Dit komt overeen met de hypothesen op basis van het onderzoek van Stalpers (2007), namelijk dat het leesklimaat samenhangt met leesattitude en -plezier, die samenhangen met leesfrequentie en -volume. Dat veel en vaak lezen taalvaardigheid kan versterken, valt ook binnen de verwachtingen, aangezien geschreven taal ervoor zorgt dat de lezer meer in contact komt met woorden die minder frequent voorkomen (Pfoest et al., 2013). Niet enkel het lezen van fictie (woordenschatkennis en begrijpend lezen) blijkt nuttig te zijn voor taalvaardigheid, maar ook het lezen van strips (begrijpend lezen) en encyclopedieën (woordenschatkennis) lijken positieve effecten te hebben op taalvaardigheid. Lezen op papier of op een e-reader correleert inderdaad met taalvaardigheid, maar lezers die zowel op papier of op een e-reader als digitaal lezen, halen de beste scores. De bedenking zou dan kunnen gemaakt worden, of dit niet impliceert dat vooral leesfrequentie en -volume van belang zijn in plaats van de manier waarop de respondenten lezen. Voorgaand onderzoek had al bevestigd dat studenten die meer niet-academische teksten lezen, beter scoren op testen die peilen naar taalvaardigheid (Gallik, 1999). Wat en hoe de leerlingen lezen binnen

het vrijetijdslezen heeft dus invloed op hun taalvaardigheid (Mol & Bus, 2011_a). De scores voor taalvaardigheid waren in deze studie over de gehele lijn ook eerder aan de lage kant. Daarom blijft het belangrijk dat leerlingen (graag) blijven lezen.

Bij de interpretatie van de resultaten moeten enkele beperkingen in acht worden genomen. De inleiding van deze masterproef verwees al kort naar een mogelijk verband tussen de toename van sociale mediagebruik en de afname van hoeveel er gelezen wordt. Dit verband volledig onderzoeken viel echter buiten het bestek van deze paper. Vervolgonderzoek zou bijvoorbeeld nog gedetailleerder kunnen peilen naar het socialemediagebruik van leerlingen. Bovendien zijn niet alle aspecten van taalvaardigheid getoetst; spelling en schrijven kwamen bijvoorbeeld niet naar voren in de vragenlijst. De leestest was erg kort en minder betrouwbaar en de woordenschattest was erg moeilijk voor de leerlingen, maar wel betrouwbaar. Een betrouwbaarder leesinstrument is belangrijk in eventueel vervolgonderzoek. De populatie was relatief groot, maar een grotere steekproef zou de resultaten betrouwbaarder maken. Vervolgonderzoek zou verder controlevragen kunnen toevoegen om leerlingen die mogelijk niet aandachtig de vragenlijst hebben ingevuld, uit de analyses te halen.

Vervolgonderzoek zou ook dieper kunnen ingaan op de achtergrondkenmerken van de leerlingen, iets wat buiten het opzet van deze masterproef viel. Volgens de ANOVA is er immers een significant verschil voor de resultaten met betrekking tot taalvaardigheid, naargelang de onderwijsvorm van de leerlingen. Een apart onderzoek per onderwijsvorm, zou mogelijk andere resultaten opleveren. Mannen scoren daarnaast gemiddeld lager voor leesattitude en -plezier en leesfrequentie en -volume dan vrouwen. De verschillen voor deze beide variabelen zijn significant, wat ook in andere studies voorkomt (Dood et al., 2020; Huysmans, 2013). Een onderzoek dat rekening houdt met geslacht zou dus andere resultaten kunnen opleveren. Dit onderzoek is gevoerd op basis van correlaties op één moment. Dat wil zeggen dat er geen uitspraak kan worden gedaan over de richting van de gevonden verbanden. Tot slot, zou onderzoek zich kunnen toespitsen op mogelijke manieren om de taalvaardigheid van leerlingen op te krikken in het onderwijs.

Dit onderzoek toont alvast aan dat lezers die veel zijn blootgesteld aan gedrukte media en die een positieve leesattitude en meer leesplezier hebben, hoger scoren op woordenschatkennis en begrijpend lezen. Het lezen van fictie hangt samen met de beide gemeten aspecten van taalvaardigheid, net zoals vaak lezen en het lezen van encyclopedieën positief samenhangt met woordenschatkennis en het lezen van strips positief samenhangt met begrijpend lezen. Met het wederzijds versterkende verband tussen lezen en taalvaardigheid in het achterhoofd (Mol & Bus, 2011_a), blijft het dus belangrijk om in te zetten op lezen met aandacht voor leesplezier, om zo de positieve spiraal in te zetten.

8. Bijlagen

8.1. Vragenlijst

De vragenlijsten zijn online afgenomen via *Qualtrics* en worden hieronder weergegeven. Bij een vraag waarbij de antwoorden bolletjes zijn, kunnen de leerlingen maar één antwoord aanvinken. Bij vragen waarbij de antwoorden vierkantjes zijn, kunnen de leerlingen meerdere antwoorden aanvinken. Bij de ART zijn de namen met (-2) fout en die met (1) juist. Andere vragen waarbij er juiste en foute vragen zijn, hebben (1) als juist en (0) als fout.

8.1.1. Toestemming

Ik ga akkoord dat mijn gegevens anoniem worden verwerkt voor dit onderzoek.

- Ja
- Neen

8.1.2. Algemene informatie

In dit onderdeel volgen er enkele algemene vragen.

Wat is je geslacht?

- Man
- Vrouw
- Anders
- Zeg ik liever niet

Wat is je geboortjaar?

- Vroeger dan 2004 _____
- 2004
- 2005
- 2006
- Later dan 2006 _____

Heb je dyslexie?

- Ja
- Neen

Welke taal/talen spreek je thuis?

- Nederlands
- Andere _____

Wat is je nationaliteit?

- Belg
- Andere _____

Welke onderwijsvorm volg je?

- Aso
- Tso

Welke studierichting volg je?

- Latijn-moderne talen
- Latijn-wetenschappen
- Latijn-wiskunde
- Economie-wiskunde
- Economie-moderne talen
- Moderne talen-wetenschappen
- Moderne talen-wiskunde
- Wetenschappen-wiskunde
- Sportwetenschappen
- Humane wetenschappen
- Andere aso-richting _____
- Lichamelijke opvoeding & sport
- Techniek-wetenschappen
- Boekhouden-informatica
- Handel
- Sociale en technische wetenschappen
- Biotechnische wetenschappen
- Dier- en landbouwtechnische wetenschappen
- Gezondheids- en welzijnswetenschappen
- Andere tso-richting _____

Wat is het hoogste opleidingsniveau van je ene ouder (vader)?

- Geen secundair onderwijs
- 1^e graad secundair onderwijs
- 2^e graad secundair onderwijs
- 3^e graad secundair onderwijs
- Bachelor of evenwaardig diploma
- Master of evenwaardig diploma
- Ik weet het niet
- Andere _____

Wat is het hoogste opleidingsniveau van je andere ouder (moeder)?

- Geen secundair onderwijs
- 1^e graad secundair onderwijs
- 2^e graad secundair onderwijs
- 3^e graad secundair onderwijs
- Bachelor of evenwaardig diploma
- Master of evenwaardig diploma
- Ik weet het niet
- Andere _____

8.1.3. Leesklimaat

Duid de namen aan van wie je weet dat het schrijvers zijn. Dit kunnen recente auteurs zijn en auteurs uit de literaire canon. Er zitten ook namen bij van mensen die geen schrijvers zijn.

- Marlin Broc (-2)
- Marck van der Woerd (-2)
- Delia Owens (1)
- Lucinda Riley (1)
- Israel van Dorsten (1)
- Karin Slaughter (1)
- Tolgahan van Haafden (-2)
- Soesja Datema (-2)
- Nicci French (1)
- Suzanne Vermeer (1)
- Isabel Allende (1)
- Lale Gül (1)
- Lisa Weeda (1)
- Anya Niewierra (1)
- Samuel Bjørk (1)
- Henricus Poiesz (-2)
- Annejet van der Zijl (1)
- Stephen King (1)
- Elio Haaksman (-2)
- Corina Bomann (1)
- Mattijs van Zwiene (-2)
- M.J. Arlidge (1)
- Raynor Winn (1)
- Arthur Japin (1)
- Damini Hamel (-2)
- Tamara van Aaken (-2)
- Lars Kepler (1)
- Coco Dijkhof (-2)
- Jussi Adler-Olsen (1)
- Colleen Hoover (1)
- Harry Mulisch (1)
- Hugo Claus (1)
- Jan Wolkers (1)
- Mirian Jung (-2)
- Ivo Michiels (1)
- Willem Frederik Hermans (1)
- Alianne Beljaars (-2)
- Louis Paul Boon (1)
- Lucebert (1)
- Sherona Blokhuis (-2)
- Gerard Reve (1)
- Willem Elsschot (1)
- Hillechien Breijer (-2)
- Gerrit Achterberg (1)
- Gerard Walschap (1)
- Esmeray van de Vooren (-2)
- Mathieu Lin (-2)
- Florentius Luitjes (-2)
- Paul van Ostaijen (1)
- Stijn Streuvels (1)
- Cyriel Buysse (1)
- Nescio (1)
- Felix Timmermans (1)
- Mari Dost (-2)
- Louis Couperus (1)
- Kailash Huberts (-2)
- Guido Gezelle (1)
- Multatuli (1)
- Hendrik Conscience (1)
- Peer Nieuwenhuis (-2)

(CPNB, 2023; KANTL, 2020; Corban Works LLC, 2023)

Hoeveel boeken zijn er ongeveer bij jou thuis?

- 10 of minder (geen boekenplank)
- Tussen de 11 en de 25 (geen tot 1 boekenplank)
- Tussen de 26 en de 100 (1 boekenkast)
- Tussen de 101 en de 200 (2 of meer boekenkasten)
- Meer dan 200

(van der Woud & Elphick, 2017; Gubbels et al., 2017)

8.1.4. Leesattitude en -plezier

Geef aan in hoeverre je het eens bent met de volgende stellingen; nul is helemaal oneens en vijf is helemaal eens.

	0	1	2	3	4	5
Ik lees alleen als het moet.						
Lezen is een van mijn favoriete hobby's.						
Ik vind het leuk om met anderen over boeken te praten.						
Lezen vind ik tijdsverspilling.						
Ik lees alleen om de informatie op te zoeken die ik nodig heb.						
Ik vind lezen leuk.						
Ik vind het leuk als ik een boek cadeau krijg.						
Ik vind lezen saai.						
Ik wou dat ik meer tijd had om te lezen.						
Ik vind het leuk om met andere mensen te praten over wat ik lees.						

(Dood et al., 2020; Gubbels et al., 2017)

8.1.5. Leesgedrag

8.1.5.1. Leesfrequentie en -volume

In dit deel volgen er enkele vragen over je leesgedrag.

Hoe vaak lees je in een fictieboek in je vrije tijd?

- Nooit
- Jaarlijks
- Maandelijks
- Wekelijks
- Dagelijks

Wanneer heb je voor het laatst ongeveer een fictieboek uitgelezen in je vrije tijd?

- Een week geleden
- Een maand geleden
- Een halfjaar geleden
- Een jaar geleden
- Ik weet het niet meer

Hoeveel boeken lees je per jaar gemiddeld?

- Geen
- Eén of twee
- 3-10
- 10-40
- Meer dan 40

(Stokmans, 2007)

8.1.5.2. Teksttypes en genres

Hoe vaak lees je buiten school een magazine of krant?

- Nooit
- Jaarlijks
- Maandelijks
- Wekelijks
- Dagelijks

Hoe vaak lees je buiten school een stripverhaal?

- Nooit
- Jaarlijks
- Maandelijks
- Wekelijks
- Dagelijks

Hoe vaak lees je buiten school fictie?

- Nooit
- Jaarlijks
- Maandelijks
- Wekelijks
- Dagelijks

Hoe vaak lees je buiten school e-mails?

- Nooit
- Jaarlijks
- Maandelijks
- Wekelijks
- Dagelijks

Hoe vaak lees je buiten school online encyclopedieën zoals *Wikipedia*?

- Nooit
- Jaarlijks
- Maandelijks
- Wekelijks
- Dagelijks

Hoe vaak lees je buiten school online fora en chats zoals *Messenger* en *Whatsapp*?

- Nooit
- Jaarlijks
- Maandelijks
- Wekelijks
- Dagelijks

(van der Woud & Elphick, 2017)

8.1.5.3. Manieren van lezen

Duid alles aan waar je in je vrije tijd een boek op leest.

- Papier
- E-reader
- Smartphone
- Laptop of computer
- Tablet of iPad
- Anders _____
- Geen

(van der Woud & Elphick, 2017)

8.1.6. Taalvaardigheid

8.1.6.1. Woordenschatkennis

In dit deel krijg je steeds een woord met vier mogelijke synoniemen. Het is de bedoeling dat je steeds het juiste synoniem aanduidt.

Woord	Mogelijk synoniem	Mogelijk synoniem	Mogelijk synoniem	Mogelijk synoniem
Romig	Slaperig (0)	Slordig (0)	Dik en vloeibaar (1)	Met lijm bedekt (0)
Rekruut	Soldaat (1)	Reglement (0)	Onmens (0)	Hoedanigheid (0)
Rekwisieten	Beperkingen (0)	Benodigdheden (1)	Afbakeningen (0)	Versnaperingen (0)
Paviljoen	Bijgebouw (1)	Bijbedoeling (0)	Bijfiguur (0)	Bijgerecht (0)
Onbekwaam	Aanstootgevend (0)	Niet passend (0)	Niet geschikt (1)	Niet bezonnen (0)
Woelig	Tactvol (0)	Turbulent (1)	Delicaat (0)	Ontroerend (0)
Schrokop	Domoor (0)	Schroothoop (0)	Vogelschrik (0)	Gulzigaard (1)
Kakafonie	Geheimschrift (0)	Kabaal (1)	Vuile praat (0)	Signalisatie (0)
Wrok	Bouwval (0)	Keukengerei (0)	Haat (1)	Gierigaard (0)
Stramien	Geheim (0)	Moeizaam (0)	Patroon (1)	Zeer hoog (0)
Tendens	Aantrekkelijkheid (0)	Neiging (1)	Verleiding (0)	Bekoring (0)
Courant	Vloeiend (0)	Gebruikelijk (1)	Toegeeflijk (0)	Te voet (0)
Stagnatie	Stilstand (1)	Troonafstand (0)	Wisseling (0)	Aanpassing (0)
Macaber	Griezelig (1)	Kleurrijk (0)	Ambitieus (0)	Onbetrouwbaar (0)
Grimeren	Beschadigen (0)	Beschilderen (1)	Beschermen (0)	Beschuldigen (0)
Hekelen	Overgieten (0)	Spelen (0)	Inzouten (0)	Bekritisieren (1)
Martelaar	Valsaard (0)	Muggenzifter (0)	Lijder (1)	Prutser (0)
Prieel	Uit overtuiging (0)	Tuinhuis (1)	Oorspronkelijk (0)	Gedeeltelijk (0)
Nerf	Marterachtige (0)	Bladader (1)	Zenuwlijder (0)	Sukkel (0)
Perikelen	Rondkijken (0)	Slachten (0)	Moeilijkheden (1)	Aanmoedigen (0)
Opsmuk	Opschudding (0)	Versiering (1)	Beveiliging (0)	Ontplooing (0)
Lijvig	Saai (0)	Dik (1)	Opwindend (0)	Lichamelijk (0)
Exploitatie	Een niet-democratische staatsvorm (0)	Opgeblazenheid (0)	Gebruik maken van (1)	Loslaten van een orgaan (0)
Guitig	Voordelig (0)	Bevorderlijk (0)	Plechtig (0)	Speels (1)
Divan	Tuingereedschap (0)	Meubelstuk (1)	Auto-onderdeel (0)	Operazangeres (0)
Relaas	Verslag (1)	Troost (0)	Steun (0)	Familielid (0)
Onversaagd	Voortreffelijk (0)	Dapper (1)	Vrijmoedig (0)	Oprecht (0)
Betichten	Aanvechten (0)	Betreuren (0)	Bedriegen (0)	Aanklagen (1)
Slaags	In gevecht (1)	Roomsgezind (0)	Zich door niets onderscheidend (0)	Onderdanig (0)
Finesse	Lenigheid (0)	Lichaamsconditie (0)	Bijzonderheid (1)	Levendigheid (0)

Wauwelen	Dromen (0)	Schommelen (0)	Spelen (0)	Babbelen (1)
Platvloers	Languit (0)	Vlak (0)	Grof (1)	Effen (0)
Laakbaar	Niet te vertrouwen (0)	Afkeurenswaardig (1)	Afschuwwekkend (0)	Aan lijden onderhevig (0)
Riant	Afwijkend (0)	Grappig (0)	Verzoeningsgezind (0)	Aantrekkelijk (1)
Schimpen	Scheuren (0)	Schelden (1)	Schudden (0)	Schuiven (0)
Successief	Geslaagd (0)	Zegevierend (0)	Erfelijk (0)	Achtereenvolgend (1)
Heling	Aanraken van heilige voorwerpen (0)	Aannemen van gestolen goed (1)	Aanmanen tot actie (0)	Aandrijven van voertuigen (0)
Verbolgen	Taboe (0)	Beduusd (0)	Verbluft (0)	Boos (1)
Gade	Overtuiging (0)	Echtgenoot (1)	Burgerwacht (0)	Klutser (0)

(Doreleijers & van der Sijs, 2019)

8.1.6.2. Begrijpend lezen

In dit deel wordt begrijpend lezen getoetst. Eerst krijg je een tekstje waar zinnen zijn weggelaten en je de ontbrekende zin moet kiezen. Vervolgens komen er tekstfragmenten met inhoudsvragen.

1. Welke zin past het best? Elke zin kan slechts op 1 plaats voorkomen. Er is slechts 1 zin overbodig. Sleep de zinnen naar de juiste plaats.

Kijk je graag TV onder het eten?

A

Dit stelt Leids psycholoog Lotte van Dillen op basis van haar onderzoek.

B

Van Dillen liet proefpersonen een reeks getallen of letters onthouden, terwijl zij ondertussen zoute crackers, zoete limonade of zuur citroensap nuttigden.

C

Direct na het proeven moesten de proefpersonen de onthouden getallen- of letterreeks opschrijven, en zeggen hoe sterk ze het eten of drinken vonden smaken.

D

Daarom maakten de proefpersonen bij de lastige taak hun limonade juist onbewust zoeter en aten ze meer zoute crackers dan bij de makkelijke taak.

E

Zo heb je meer aandacht voor wat je eet, en eet je gezonder.

Welke zin hoort er op de plek van 'A'?

- De proefpersonen moesten daarom getallen van 8 cijfers onthouden. (0)
- Dan is er een grote kans dat je meer én zoeter of zouter eet dan wanneer je zonder afleiding eet. (1)
- Zowel de te onthouden lengte van de letter- en getallenreeks, als het gehalte zoet, zuur of zout in het eten en drinken verschilde telkens. (0)
- Haar artikel over de onderzoeksresultaten werd gepubliceerd in het tijdschrift Psychological Science. (0)
- Wie wil vermageren, eet dus beter zonder afleiding. (0)
- Het bleek dat hoe meer getallen de proefpersonen moesten onthouden, hoe minder smaak de proefpersonen het voedsel en de drank vonden hebben. (0)

Welke zin hoort er op de plek van 'B'?

- De proefpersonen moesten daarom getallen van 8 cijfers onthouden. (0)
- Dan is er een grote kans dat je meer én zoeter of zouter eet dan wanneer je zonder afleiding eet. (0)
- Zowel de te onthouden lengte van de letter- en getallenreeks, als het gehalte zoet, zuur of zout in het eten en drinken verschilde telkens. (0)
- Haar artikel over de onderzoeksresultaten werd gepubliceerd in het tijdschrift Psychological Science. (1)
- Wie wil vermageren, eet dus beter zonder afleiding. (0)
- Het bleek dat hoe meer getallen de proefpersonen moesten onthouden, hoe minder smaak de proefpersonen het voedsel en de drank vonden hebben. (0)

Welke zin hoort er op de plek van 'C'?

- De proefpersonen moesten daarom getallen van 8 cijfers onthouden. (0)
- Dan is er een grote kans dat je meer én zoeter of zouter eet dan wanneer je zonder afleiding eet. (0)
- Zowel de te onthouden lengte van de letter- en getallenreeks, als het gehalte zoet, zuur of zout in het eten en drinken verschilde telkens. (1)
- Haar artikel over de onderzoeksresultaten werd gepubliceerd in het tijdschrift Psychological Science. (0)
- Wie wil vermageren, eet dus beter zonder afleiding. (0)
- Het bleek dat hoe meer getallen de proefpersonen moesten onthouden, hoe minder smaak de proefpersonen het voedsel en de drank vonden hebben. (0)

Welke zin hoort er op de plek van 'D'?

- De proefpersonen moesten daarom getallen van 8 cijfers onthouden. (0)
- Dan is er een grote kans dat je meer én zoeter of zouter eet dan wanneer je zonder afleiding eet. (0)
- Zowel de te onthouden lengte van de letter- en getallenreeks, als het gehalte zoet, zuur of zout in het eten en drinken verschilde telkens. (0)
- Haar artikel over de onderzoeksresultaten werd gepubliceerd in het tijdschrift Psychological Science. (0)
- Wie wil vermageren, eet dus beter zonder afleiding. (0)
- Het bleek dat hoe meer getallen de proefpersonen moesten onthouden, hoe minder smaak de proefpersonen het voedsel en de drank vonden hebben. (1)

Welke zin hoort er op de plek van 'E'?

- De proefpersonen moesten daarom getallen van 8 cijfers onthouden. (0)
- Dan is er een grote kans dat je meer én zoeter of zouter eet dan wanneer je zonder afleiding eet. (0)
- Zowel de te onthouden lengte van de letter- en getallenreeks, als het gehalte zoet, zuur of zout in het eten en drinken verschilde telkens. (0)
- Haar artikel over de onderzoeksresultaten werd gepubliceerd in het tijdschrift Psychological Science. (1)
- Wie wil vermageren, eet dus beter zonder afleiding. (0)
- Het bleek dat hoe meer getallen de proefpersonen moesten onthouden, hoe minder smaak de proefpersonen het voedsel en de drank vonden hebben. (0)

2. Lees de volgende tekstfragmenten, duid de correcte uitspraak bij elke vraag aan.

Lees het volgende tekstfragment.

Hoe minder natuur, hoe meer problemen.

“Hoe minder natuur, hoe meer problemen”, beweerde professor Ross Cameron (Sheffield University) zopas op een lezing. “Als biologische wezens zijn we fysiologisch aangepast om in bepaalde omstandigheden te gedijen, om te lopen, te spelen en actief te zijn. Maar we leven zittend en veelal sedentair, terwijl direct contact met de natuur belangrijk is voor de ontwikkeling van mensen en vooral van kinderen. Als die te veel binnen zitten, al dan niet achter een scherm, dan is de kans groter dat ze mentale problemen als ADHD, depressie en angsten ontwikkelen, maar ook obesitas. “We riskeren een generatie groot te brengen die minder lang leeft dan hun ouders”. Is er een bewezen verband tussen mentaal welzijn en spelen in het bos? Jazeker. Is een gebrek aan bos en groene ruimte een verklaring voor de toename van het aantal kinderen met psychologische moeilijkheden? Dat is wat kort door de bocht, stelt kinderpsychiater Peter Emmery “In dat geval zou de gemiddelde inwoner van pakweg Tokio ernstige problemen vertonen.” Maar het klopt wel dat de leefomgeving mee bepaalt of iemand met een stoornis daardoor minder goed functioneert. “Een kind met zware ADHD zal daar altijd last van hebben, ongeacht waar hij woont. Maar bij de milde variant kan het wel uitmaken of een kind in een klein appartement woont, of op de boerenbuiten waar het zijn zin kan doen”, zegt Emmery. Zijn collega-kinderpsychiater Emmanuël Nelis van het AZ Sint-Lucas in Brugge zegt dat er studies zijn waaruit blijkt dat wonen in grootstedelijk gebied de gevoeligheid voor psychiatrische aandoeningen kan verhogen. Waaraan dat precies ligt, is moeilijk te zeggen. “De drukte van de stad of de onvoorspelbaarheid? Luchtvervuiling, fijn stof of lawaai?” Maar het is een feit, zegt Nelis ook, dat buitenkomen goed is voor het gemoed. Natuur, maar vooral beweging, brengt rust. Avontuurlijke tochten door weilanden en spelletjes in het bos werken als natuurlijke antidepressiva. Ook bij volwassenen: uit onderzoek blijkt dat lidmaatschap van een sportclub, dus bewegen met anderen, een beschermende factor is tegen suicide.

Welke uitspraak is juist? Volgens kinderpsychiater Peter Emmery

- is het niet zeker dat er vandaag meer kinderen met mentale problemen zijn dan vroeger. (0)
- kan zelfs ernstige ADHD verholpen worden door meer contact met de natuur. (0)
- is je leefomgeving een factor die een rol speelt bij je mentale welzijn. (1)
- hebben meer kinderen mentale problemen doordat ze te weinig contact met de natuur hebben. (0)

Welke uitspraak is niet juist?

- Volgens professor Cameron heeft de mens zich aangepast aan een zittend bestaan. (1)
- Volgens Emmanuël Nelis is bewegen nog rustgevender dan contact met de natuur. (0)
- Volgens Emmanuël Nelis weten we niet waarom wonen in een stad schadelijk kan zijn voor je mentale welzijn. (0)
- Volgens professor Cameron kan de levensstijl van de huidige jongeren hun leven verkorten. (0)

Lees het volgende tekstfragment.

Virussen 'slaan harder toe' bij mannen dan bij vrouwen

Londense onderzoekers stellen dat virale infecties kunnen evolueren om harder toe te slaan bij mannen dan bij vrouwen. De virussen zouden vrouwen zien als een waardevollere gastheer, omdat ze ziektes makkelijker verspreiden naar kinderen. Dat mannen en vrouwen verschillend reageren op ziektes, was eerder al vastgesteld. Tot nu toe werd echter vooral gekeken naar verschillen in het immuunsysteem om die reacties te verklaren. Eerder dit jaar bleek bijvoorbeeld nog uit een Amerikaanse studie dat het hormoon oestrogeen beschermt tegen de griep. Maar nu is er ook bewijs dat virussen zelf zich kunnen aanpassen om mannen en vrouwen anders aan te pakken. "Virussen kunnen evolueren zodat ze minder gevaarlijk zijn voor vrouwen", zeggen de onderzoekers. "De reden waarom ze minder boosaardig toeslaan bij vrouwen, is dat ze overgedragen willen worden van moeder op kind, bij de geboorte of via borstvoeding." De wetenschappers maakten gebruik van wiskundige modellen die aantonen dat virussen met een lager sterftcijfer bij vrouwen dan bij mannen de natuurlijke selectie makkelijker overleven, op voorwaarde dat het virus kan doorgegeven worden van moeder op kind. Die evolutionaire druk kan volgens de onderzoekers ook een ander eeuwenoud raadsel verklaren. Het virus HTLV-1 ontwikkelt zich in Japan veel vaker tot leukemie bij mannen dan bij vrouwen, maar in de Caraïben is er geen verschil. Mogelijk komt dat volgens de wetenschappers omdat borstvoeding in Japan veel gebruikelijker is dan in de Caraïben, waardoor het virus meer kans krijgt om zich te verspreiden als het zich in een vrouw nestelt. Het volgende raadsel dat nog opgelost moet worden, is hoe een virus weet of zijn gastheer een man of een vrouw is. Als wetenschappers het antwoord op die vraag vinden, zou dat volgens de onderzoekers kunnen leiden tot nieuwe medische behandelingen.

Welke uitspraak is juist? Volgens de Londense onderzoekers

- willen virussen zich verspreiden naar verschillende gastheren en treffen ze vrouwen daardoor minder hard. (1)
- treffen virussen vrouwen minder hard, omdat het vrouwelijk oestrogeen hen beschermt. (0)
- is het nog niet bewezen dat virussen een ander effect hebben bij mannen dan bij vrouwen. (0)
- overleven virussen met een lager sterftcijfer bij mannen de natuurlijke selectie gemakkelijker (0)

Welke uitspraak is niet juist?

- Het is voor wetenschappers voorlopig nog onduidelijk hoe een virus zijn gastheer kan identificeren. (0)
- In de Caraïben krijgen evenveel mannen als vrouwen leukemie, omdat kinderen daar minder borstvoeding krijgen. (0)
- Dankzij het Londense onderzoek wordt het nu duidelijker waarom Japanse mannen vaker leukemie krijgen dan vrouwen. (0)
- In Japan komt Leukemie minder voor dan in de Caraïben, omdat kinderen in Japan vaker borstvoeding krijgen. (1)

Lees het volgende tekstfragment.

Apen houden niet van gepalaver

Wetenschappers namen het taalgebruik van een groep apen onder de loep, en ontdekten dat de dieren veel vaker korte geluiden gebruiken dan lange. Dit is een trekje dat de apen delen met mensen. Ook wij houden onze meest gebruikte woorden kort - denk bijvoorbeeld maar aan 'een', 'de' en 'of'. "Dat is de 'wet van de beknoptheid'", zegt de Britse vorser Stuart Semple, die meewerkte aan het onderzoek. "Woorden die we veel gebruiken zijn heel kort, woorden die we bijna nooit gebruiken zijn veel langer. Dankzij deze wet blijven gesprekken meestal bondig, het principe komt terug in alle talen." De onderzoekers meenden dat de drang om 'het kort te houden' ook bij andere diersoorten bestond. Daarom bestudeerden ze een groep makaken die in Taiwan leven. Deze primaten hebben een repertoire van zo'n 35 verschillende klanken om iets duidelijk te maken. "De geluiden die ze vaakst gebruiken - om te grommen, elkaar te groeten of te troosten - zijn zeer kort. Kort maar krachtig, en zeer vergelijkbaar met een praatje slaan. Schreeuwen en jammeren, iets wat de dieren veel minder vaak doen, duurt veel langer. Zo winnen de dieren niet alleen tijd als ze communiceren, het zorgt er ook voor dat ze geen ongewilde aandacht van roofdieren trekken." De onderzoekers vermoeden dat deze ontdekking bij de apen een nieuw licht kan werpen op de oorsprong van de menselijke taal. In een volgende stap willen ze nagaan of ook andere dieren zo 'efficiënt' zijn in hun communicatie.

Behalve tijdwinst, welk ander voordeel hebben de korte geluiden nog voor de apen?

- De apen hoeven minder geluiden te gebruiken. (0)
- De kans dat roofdieren hen horen, is kleiner. (1)
- Op die manier begrijpen ze elkaar beter. (0)
- Met die korte geluiden kunnen ze elkaar troosten. (0)

Wat wordt in de tekst bedoeld met 'de wet van de beknoptheid'?

- Dat we sommige woorden veel vaker gebruiken dan andere. (0)
- Dat frequente woorden korter zijn dan woorden die weinig gebruikt worden. (1)
- Dat de oorsprong van de menselijke taal bij de apen ligt. (0)
- Dat apen, net als mensen, korte woorden gebruiken om te communiceren. (0)

(ITNA, z.d.)

8.2. Resultaten

8.2.1. Betrouwbaarheid

Legende:

- 1. = Scale Mean if Item Deleted
- 2. = Scale Variance if Item Deleted
- 3. = Corrected Item-Total Correlation
- 4. = Cronbach's Alpha if Item Deleted

Tabel (1): indien weglaten variabele leesattitude en -plezier

Stelling	1.	2.	3.	4.
Stelling 1 gehercodeerd	20.1232	143.758	.847	.929
Stelling 2	20.8043	153.399	.772	.934
Stelling 3	20.4565	145.739	.809	.931
Stelling 4 gehercodeerd	18.8188	151.551	.677	.937
Stelling 5 gehercodeerd	19.0362	154.546	.533	.944
Stelling 6	20.1884	143.220	.814	.930
Stelling 7	19.7101	143.010	.868	.928
Stelling 8 gehercodeerd	19.4058	143.148	.820	.930
Stelling 9	19.8986	147.785	.661	.938
Stelling 10	20.2754	147.106	.790	.932

Tabel (2): indien weglaten variabele leesfrequentie en -volume

Vraag	1.	2.	3.	4.
Vraag 1	5.6449	3.997	.726	.594
Vraag 2	4.7609	2.577	.647	.763
Vraag 3	5.2899	5.069	.615	.746

Tabel (3): indien weglaten variabele woordenschatkennis

Woord	1.	2.	3.	4.
Romig	17.47	25.866	.193	.735
Rekrut	17.53	25.343	.277	.731
Rekwisieten	17.51	25.744	.177	.735
Paviljoen	17.55	25.234	.292	.730
Onbekwaam	17.55	25.711	.156	.736
Woelig	17.66	25.258	.217	.733
Schrokop	17.65	25.245	.223	.733
Kakafonie	17.66	24.889	.303	.729
Wrok	17.64	24.940	.299	.729
Stramien	17.95	24.906	.249	.732
Tendens	17.75	24.990	.247	.732
Courant	17.82	25.382	.155	.737
Stagnatie	17.82	24.689	.298	.729
Macaber	17.82	24.392	.359	.725
Grimeren	17.85	25.946	.040	.744
Hekelen	17.60	25.180	.263	.731
Martelaar	17.98	24.861	.261	.731
Prieel	18.12	25.047	.253	.732
Nerf	17.97	24.430	.349	.726
Perikelen	17.98	24.277	.384	.724
Opsmuk	18.13	25.206	.220	.733
Lijvig	17.92	25.554	.116	.739
Exploitatie	17.93	24.741	.282	.730
Guitig	18.01	24.808	.275	.730
Divan	18.13	24.468	.390	.724
Relaas	18.14	25.704	.110	.739
Onversaagd	18.04	25.545	.126	.738
Betichten	18.11	24.856	.293	.729
Slaags	18.24	25.997	.068	.740
Finesse	18.05	25.805	.074	.741
Wauwelen	18.15	25.515	.157	.736
Platvloers	18.24	24.905	.361	.727
Laakbaar	18.08	25.724	.095	.740
Riant	18.17	25.033	.277	.730

Schimpen	18.15	25.448	.170	.736
Successief	18.29	25.254	.324	.730
Heling	18.15	25.653	.125	.738
Verbolgen	18.34	25.963	.143	.736
Gade	18.23	25.578	.174	.735

Tabel (4): indien weglaten variabele begrijpend lezen

Vraag	1.	2.	3.	4.
Vraag 1	5.40	4.006	.370	.576
Vraag 2	5.25	4.144	.409	.574
Vraag 3	5.59	4.111	.278	.598
Vraag 4	5.42	3.845	.457	.555
Vraag 5	6.05	5.012	-.161	.639
Vraag 6	5.30	4.479	.153	.621
Vraag 7	5.70	4.464	.111	.634
Vraag 8	5.65	4.154	.262	.601
Vraag 9	5.67	4.164	.259	.602
Vraag 10	5.24	4.156	.411	.574
Vraag 11	5.46	3.968	.371	.575

8.2.2. Manieren van lezen

Tabel (5): manieren van lezen en boeken schatten

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
.00-2.00	-1.540	17.349	-.089	.929	1.000
.00-1.00	-15.980	8.935	-1.789	.074	.442
.00-3.00	-24.847	9.029	-2.752	.006	.036
2.00-1.00	14.440	16.662	.867	.386	1.000
2.00-3.00	-23.307	16.712	-1.395	.163	.979
1.00-3.00	-8.866	7.626	-1.163	.245	1.000

Noot: .00 = niet lezen, 1.00 = op papier en/of op een e-reader lezen, 2.00 = digitaal lezen, 3.00 = zowel op papier/e-reader lezen, als digitaal lezen

Tabel (6): manieren van lezen en leesattitude en -plezier

(I) Manieren van lezen	(J) Manieren van lezen	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Niet	Papier/e-reader	-19.42941*	2.48820	<.001	-25.9026	-12.9562
	Digitaal	-3.28161	4.83142	.905	-15.8509	9.2876
	Beide	-19.10828*	2.51446	<.001	-25.6498	-12.5667
Papier/e-reader	Niet	19.42941*	2.48820	<.001	12.9562	25.9026
	Digitaal	16.14780*	4.64011	.004	4.0763	28.2193
	Beide	.32113	2.12379	.999	-5.2040	5.8463
Digitaal	Niet	3.28161	4.83142	.905	-9.2876	15.8509
	Papier/e-reader	-16.14780*	4.64011	.004	-28.2193	-4.0763
	Beide	-15.82667*	4.65424	.005	-27.9350	-3.7184
Beide	Niet	19.10828*	2.51446	<.001	12.5667	25.6498
	Papier/e-reader	-.32113	2.12379	.999	-5.8463	5.2040
	Digitaal	15.82667*	4.65424	.005	3.7184	27.9350

Tabel (7): manieren van lezen en leesfrequentie en -volume

(I) Manieren van lezen	(J) Manieren van lezen	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Niet	Papier/e-reader	-3.35914*	.55602	<.001	-4.8057	-1.9126
	Digitaal	-.79310	1.07964	.883	-3.6018	2.0156
	Beide	-3.63310*	.56188	<.001	-5.0949	-2.1713
Papier/e-reader	Niet	3.35914*	.55602	<.001	1.9126	4.8057
	Digitaal	2.56604	1.03688	.069	-.1315	5.2636
	Beide	-.27396	.47458	.939	-1.5086	.9607
Digitaal	Niet	.79310	1.07964	.883	-2.0156	3.6018
	Papier/e-reader	-2.56604	1.03688	.069	-5.2636	.1315
	Beide	-2.84000*	1.04004	.036	-5.5457	-.1343
Beide	Niet	3.63310*	.56188	<.001	2.1713	5.0949
	Papier/e-reader	.27396	.47458	.939	-.9607	1.5086
	Digitaal	2.84000*	1.04004	.036	.1343	5.5457

Tabel (8): manieren van lezen en fictie

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test		
			Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
.00-2.00	-1.437	16.868	-.085	.932	1.000
.00-1.00	-39.377	8.687	-4.533	<.001	.000
.00-3.00	-45.313	8.779	-5.162	<.001	.000
2.00-1.00	37.940	16.200	2.342	.019	.115
2.00-3.00	-43.877	16.249	-2.700	.007	.042
1.00-3.00	-5.936	7.415	-.801	.423	1.000

Tabel (9): manieren van lezen en encyclopedieën

Sample 1-Sample 2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test		
			Statistic	Sig.	Adj. Sig. ^a
2.00-.00	14.391	17.390	.828	.408	1.000
2.00-1.00	31.440	16.702	1.882	.060	.359
2.00-3.00	-45.727	16.752	-2.730	.006	.038
.00-1.00	-17.049	8.956	-1.904	.057	.342
.00-3.00	-31.336	9.051	-3.462	<.001	.003
1.00-3.00	-14.286	7.644	-1.869	.062	.370

Tabel (10): manieren van lezen en woordenschatkennis

(I) Manieren van lezen	(J) Manieren van lezen	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Niet	Papier/e-reader	-1.06636	1.17742	.802	-4.1295	1.9968
	Digitaal	.77011	2.28624	.987	-5.1777	6.7179
	Beide	-3.19655*	1.18985	.040	-6.2920	-.1011
Papier/e-reader	Niet	1.06636	1.17742	.802	-1.9968	4.1295
	Digitaal	1.83648	2.19571	.837	-3.8758	7.5487
	Beide	-2.13019	1.00498	.152	-4.7447	.4843
Digitaal	Niet	-.77011	2.28624	.987	-6.7179	5.1777
	Papier/e-reader	-1.83648	2.19571	.837	-7.5487	3.8758
	Beide	-3.96667	2.20239	.277	-9.6963	1.7630
Beide	Niet	3.19655*	1.18985	.040	.1011	6.2920
	Papier/e-reader	2.13019	1.00498	.152	-.4843	4.7447
	Digitaal	3.96667	2.20239	.277	-1.7630	9.6963

9. Referentielijst

Anderson, R. C., Wilson, P. T. & Fielding, L. G. (1988). Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.

Baker, L., Scher, D. & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.

Bequoye, S. (2020). *Lezen Vlaamse kinderen en jongeren nog?*. Iedereen Leest. Geraadpleegd op 10 januari 2023, van <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/lezen-vlaamse-kinderen-en-jongeren-nog>

Bequoye, S. (2021). *Waarom lezen goed is voor ons*. Iedereen Leest. Geraadpleegd op 24 mei 2023, van <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/waarom-lezen-goed-voor-ons>

Berckmoes, D. & Rombouts, H. (2009). *Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Binder, K. S., Cote, N. G., Lee, C. Besette, E. & Vu, H. (2017). Beyond breath: the contributions of vocabulary depth to reading comprehension among skilled readers. *Journal of Research in Reading*, 40(3), 333-343.

Boeke, H., Dondorp, L., Heitink, M. & Pijpers, R. (2017). *Monitor Jeugd en Media 2017*.

BoekenOverleg. (2019-2024). *Actieplan Leesbevordering 2.0*.

Broekhof, K. (2017). *Meer lezen, beter in taal: Effecten van lezen op taalontwikkeling*.

Corban Works LLC. (2023). *Krijg een geheel nieuwe identiteit met de Fake name Generator*. Fake Name Generator. Geraadpleegd op 10 januari 2023, van <https://nl.fakenamegenerator.com>

CPNB. (2023). *Top 100*. CPNB. Geraadpleegd op 1 februari 2023, van <https://cpnb.nl/campagnes/cpnbt-top-100/>

Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1998). What Reading Does for the Mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.

De Meyer, I., Janssens, R. & Warlop, N. (2019). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. Overzicht van de eerste resultaten van PISA2018*.

De Moor, A. & Colpaert, T. (2019). Taal telt. Taalscreening in het eerste jaar hoger onderwijs om studiesucces te bevorderen. In *Taalbeleid en taalondersteuning: wat werkt?* (pp. 267-275).

Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Van Steertegem, K., Dockx, J., Vanbuel, M., Van Keer, H. & Aesaert, K. (2023). *Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen. Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief*.

De Wachter, L., Heeren, J., Marx, S. & Huyghe, S. (2013). Taal: noodzakelijke, maar niet enige voorwaarde tot studiesucces. Correlatie tussen resultaten van een taalvaardigheidstoets en slaagcijfers bij eerstejaarsstudenten aan de KU Leuven. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(4), 28-36.

Deygers, B., Van Gorp, K. & Demeester, T. (2018). The B2 Level and the Dream of a Common Standard. *Language Assessment Quarterly*. 15(1), 44-58.

Dood, C., Gubbels, J. & Segers, E. (2020). *PISA-2018. De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Doreleijers, K. & van der Sijs, N. (2019). *Onderzoeksrapport Vertrokken Nederlands. Pilotonderzoek naar de Nederlandse taal en cultuur in den vreemde*. Meertens Instituut.

Gallik, J. D. (1999). Do They Read for Pleasure? Recreational reading Habits of College Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(6), 480-488.

Gilin, E., Heeren, J. & De Wachter, L. (2021). Een taalvaardigheidstest voor anderstaligen voorgelegd aan leerlingen in het Nederlandstalig middelbaar onderwijs. Een onverwacht effect? *Internationale neerlandistiek*, 59(2), 99–113.

Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. & Zwitser, R. (2010). *Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009*. Arnhem: CITO.

Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland. PIRLS-2016*. Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.

Hamilton, J., Lopes, M., McNamara, T. & Sheridan, E. (1993). Rating scales and native speaker performance on a communicatively oriented EAP test. *Language testing*, 10(3), 337-353.

Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C. & Snowling, M. J. (2016). The Home Literacy Environment as a Predictor of the Early Literacy Development of Children at Family-Risk of Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5), 401-419.

Heeren, J., Deygers, B., Speelman, D. & De Wachter, L. (2021). Halen we de norm? De scores van moedertaalsprekers op een talige toegangstest voor anderstaligen aan de universiteit. *Levende Talen Tijdschrift*, 22(1), 2-13.

Heyvaert, L. (2021). *Adviesnota. Een leesoffensief voor Vlaanderen*.

Houtveen, A. A. M., van Steensel, R. C. M. & de la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Huang, S., Capps, M., Blacklock, J. & Garza, M. (2014). Reading Habits of College Students in the United States. *Reading Psychology*, 35(5), 437-467.

Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*.

ITNA (z.d.) *Toetsvoorbeelden: B2 – Interuniversitaire Taaltest Nederlands voor Anderstaligen*. ITNA. Geraadpleegd op 8 december 2022, van <https://www.itna.be/over-de-test/toetsvoorbeelden/toetsvoorbeelden-b2>

KANTL. (2020). *Alle werken*. Literaire Canon. Geraadpleegd op 24 oktober 2022, van <https://literairecanon.be/nl/werken>

Kuhlemeier, H., Jolink, A., Krämer, I., Hemker, B., Jongen, I., van Berkel, S. & Bechger, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2. Uitkomsten van de peilingen in 2011 en 2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO*.

KU Leuven. (2023). *Taalvoorwaarden voor wie wil starten aan het Vlaamse hoger onderwijs*. KU Leuven. Geraadpleegd op 30 mei 2023, van <https://www.kuleuven.be/toekomstigestudenten/geenvlaamsdiploma/taalvoorwaarden>

Leemans, L. (2019). *PISA-onderzoek: 5 belangrijke conclusies*. Klasse. Geraadpleegd op 25 mei 2023, van <https://www.klasse.be/70738/pisa-onderzoek-5-belangrijke-conclusies/>

McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M. & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading & writing*, 28(4), 545-569.

Merga, M. K. (2015). Access to books in the home and adolescent engagement in recreational book reading: Considerations for secondary school educators. *English in Education*, 49(3), 197-214.

Milton, J. & Treffers-Daller, J. (2013). Vocabulary size revisited: the link between vocabulary size and academic achievement. *Applied Linguistics Review*, 4(1), 151-172.

Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011a). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal-en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 2-15.

Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011b). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure From Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.

Nagy, W. E., Anderson, R. C. & Herman, P. A. (1987). Learning Word Meanings from Context during Normal Reading. *American Educational Research Journal*, 24(2), 237-270.

Nielen, T. M. J. & Bus, A. G. (2016). *Onwillige lezers: Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Uitgeverij Eburon.

Pfost, M., Dörfler, T. & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89-102.

Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T. & Artelt, C. (2014). Individual Differences in Reading Development: A review of 25 Years of Empirical Research on Matthew Effects in Reading. *Review of educational research*, 84(2), 203-244.

Raad van Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (CEFR).

Raad voor Cultuur & Onderwijsraad. (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*.

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* [PhD-proefschrift]. Universiteit van Tilburg.

Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Uitgeverij Eburon.

Stalpers, C. (2020). *De leeswereld van jongeren en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Stanovich, K. E. & West, R. F. (1989). Exposure to Print and Orthographic Processing. *Reading Research Quarterly*, 24(4), 402-433.

Stichting lezen. (2021_a). *Waarom doet lezen er toe?*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 25 februari 2023, van <https://www.lezen.nl/blog/waarom-doet-lezen-ertoe/>

Stichting lezen. (2021_b) *Waarom lezen we minder boeken?*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op 10 januari 2023, van <https://www.lezen.nl/onderzoek/waarom-lezen-we-minder-boeken/>

Stokmans, M. (2007). *De casus Bazar. Effectmeting van een leesbevorderingsproject*. Uitgeverij Eburon.

Stricker, L. J. (2004). The performance of native speakers of English and ESL speakers on the computer-based TOEFL and GRE General Test. *Language Testing*, 21(2), 146-173.

The Reading Agency. (2015). *Literature Review: The impact of reading for pleasure and empowerment*.

Tielemans, K., Vanlaar, G., Van Damme, J. & De Fraine, B. (2019). *Lessen door en voor het Vlaams begrijpend leesonderwijs. 2006-2016: tien jaar PIRLS in Vlaanderen*.

Van De Mieroop, D. (2020). *Nederlandse taalkunde III: Taalbeheersingsonderzoek*. Acco.

Vander Beken, H., Woumans, E. & Brysbaert, M. (2018). Studying texts in a second language: No disadvantage in long-term recognition memory. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(4), 826-838.

Vandervieren, E. & Casteleyn, J. (2020). De relatie tussen taalcompetentie, numerieke geletterdheid en academisch succes: Een verkennende studie. *Pedagogische Studiën*, 97(2), 76–95.

van der Woud, L. & Elphick, E. (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren. DUO Onderwijsonderzoek*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Vanhooren, S., Pereira, C. & Bolhuis, M. (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21^{ste} eeuw*. Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie.

Vansteelandt, I. & Bequoye, S. (2023). *PIRLS 2021: leesniveau daalt enorm en 1 op 3 van de Vlaamse leerlingen leest niet graag*. Iedereen Leest. Geraadpleegd op 24 mei 2023, van <https://iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/pirls-2021-leesnivea-daalt-enorm-en-1-op-3-van-de-vlaamse-leerlingen-leest>

Vanwynsberghe, H., Linten, K., Zwanenburg, T. & Herman, J. (2021). *Medianest cijfers 2021. Onderzoek in Vlaanderen naar het mediagebruik en de mediawijsheid van 0- tot 18-jarigen en hun ouders*. Andy Demeulenaere.

Wimmer, L. & Ferguson, H. J. (2023). Testing the validity of a self-report scale, author recognition test, and book counting as measures of lifetime exposure to print fiction. *Behavior Research Methods*, 55(1), 103-134.