



Nederlands
Jeugdinstituut

Interventie

VoorleesExpress

Erkenning

Erkend door deelcommissie Ontwikkelingsstimulering, onderwijs-gerelateerd aanbod en jeugdwelzijn

Datum: 16 mei 2019

Oordeel: Effectief volgens eerste aanwijzingen voor effectiviteit

De referentie naar dit document is: Heinsbroek (13 maart 2019).

Databank effectieve jeugdinterventies: beschrijving 'VoorleesExpress'. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Gedownload van www.nji.nl/jeugdinterventies.

Inhoud

Samenvatting	4
Doelgroep	4
Doel	4
Aanpak	4
Materiaal	4
Onderbouwing	4
Onderzoek.....	4
1 Uitgebreide beschrijving interventie.....	5
1.1 Doelgroep.....	6
1.2 Doel.....	7
1.3 Aanpak.....	8
1.4 Inhoud van de interventie.....	12
2 Uitvoering.....	14
2.1 Materialen.....	14
2.2 Locatie en type organisatie	14
2.3 Opleiding en competenties van de uitvoerders.....	15
2.4 Kwaliteitsbewaking	19
2.5 Randvoorwaarden	19
2.6 Implementatie.....	20
2.7 Kosten.....	20
3 Onderbouwing	22
3.1 Probleem	22
3.2 Oorzaken	23
3.3 Aan te pakken factoren.....	24
3.4 Verantwoording	26
4 Onderzoek	33
5 Samenvatting werkzame elementen	39
5.1 Werkzame praktische elementen	39
5.2 Werkzame inhoudelijke elementen	39
6. Aangehaalde literatuur.....	41

Samenvatting

De VoorleesExpress vergroot het leesplezier van kinderen en geeft ouders handvatten om taal, (voor)lezen en boeken een blijvende plek te geven in het gezin. Op die manier verrijkt de VoorleesExpress de taalomgeving van kinderen en bevordert ze de taalvaardigheid.

Doelgroep

De VoorleesExpress richt zich op gezinnen met kinderen van 2 tot en met 8 jaar, waarvan de kinderen opgroeien in een taalarme thuisomgeving.

Doel

De VoorleesExpress geeft taal, leesplezier en voorlezen een vaste plek in een gezin, zodat kinderen thuis worden gestimuleerd in de taalontwikkeling. Zo ontplooit hun taalvaardigheid optimaal.

Aanpak

Een vrijwilliger bezoekt een half jaar lang wekelijks (20 keer) een vast gezin. De vrijwilliger laat de ouders en kinderen zien hoe leuk taal en lezen kunnen zijn, door interactief voorlezen, taalspelletjes en samen te praten. De vrijwilliger zoekt samen met hen naar een manier waarop taal en lezen een vaste plek in het gezin krijgen. Nederlands is in principe de taal waarin de communicatie plaatsvindt. Ouders worden (als ze het Nederlands niet voldoende machtig zijn) gestimuleerd om in hun moedertaal de taalontwikkeling van hun kind te stimuleren.

Materiaal

Vrijwilligers worden begeleid via de online e-learning omgeving Mijn VoorleesExpress. In het gezin wordt gewerkt met het Doeboek. Een boek waar de vrijwilliger, kinderen en ouders wekelijks opdrachtjes doen over taal en lezen. Daarnaast zijn er ondersteunde materialen in de vorm van brochures, flyers, kaarten en apps.

Onderbouwing

Veel kinderen beginnen de basisschool met een taalachterstand. Deze achterstand ontstaat vaak al in de voorschoolse periode en wordt gedurende de basisschool niet (volledig) ingehaald (Ledoux, Roeleveld, Driessen, Cuppen & Meijer, 2011; Scheele, 2010). Het is al een aantal decennia duidelijk dat de taalontwikkeling in de vroege kinderjaren (0 tot 8 jaar) van groot belang is voor de geletterdheidsontwikkeling die kinderen doormaken (Bohenn & Jansen, 2006). Of een kind het leuk vindt om voorgelezen te worden of zelf te lezen, is mede afhankelijk van zijn vroege ervaringen met boeken. Voor kinderen met weinig voorleeservaring thuis is het belangrijk dat zij ontdekken dat lezen leuk is. De interesse die kinderen hebben voor voorlezen en prentenboeken komt voort uit de interacties tussen volwassene en kind. Wanneer zij plezier krijgen in het voorlezen, ontwikkelen zij een positieve leeshouding en een sterke leesmotivatie. De leesmotivatie is op haar beurt weer een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid (Bus, 2001).

Onderzoek

In het kader van het actieprogramma Tel mee met Taal, waar voorkomen en bestrijden van laaggeletterdheid via leesbevordering in het gezin een van de speerpunten is, is de VoorleesExpress aangemerkt als een veelbelovend project. Om na te gaan wat het effect

is van de VoorleesExpress, heeft de Erasmus Universiteit een effectstudie uitgevoerd. Hieruit blijkt dat deelname aan de VoorleesExpress een statistisch significant positief effect heeft op het verhaalbegrip van kinderen. Als er bij kinderen ten minste 15 keer is voorgelezen, is er sprake van een significant positief effect op katherkenning en op de intensiteit van voorlezen door ouder en kind. Bij de retentiemeting, afgenomen een aantal maanden na afloop van de VoorleesExpress zien we dat de stijgende lijn in het verhaalbegrip van kinderen die zich tijdens de interventieperiode voordeed, na afloop van de interventie af zwakt. De vooruitgang in katherkenning en de intensiteit van voorlezen door ouder blijft behouden als de interventie is afgelopen.

1. Uitgebreide beschrijving interventie

1.1 Doelgroep

Uiteindelijke doelgroep

De VoorleesExpress richt zich op gezinnen met kinderen van 2 tot en met 8 jaar die een (risico op) taalachterstand hebben. De kinderen groeien op in een taalarme thuisomgeving. De ouders moeten gemotiveerd zijn om zelf een actievere rol te spelen bij het stimuleren van de taalontwikkeling van de kinderen.

Intermediaire doelgroep

De VoorleesExpress richt zich op gezinnen en daarmee ook op ouders. De ouders hebben vaak een lage sociaaleconomische status. De afkomst van de ouders is geen selectiecriteria. In de praktijk hebben ouders vaak een migranten afkomst. Voor hen is Nederlands de tweede taal en zij kennen meestal geen leescultuur. Bij gezinnen waar de ouders een autochtone achtergrond hebben, speelt vaak laaggeletterdheid of analfabetisme. Alle kinderen van het gezin tussen de 2 en 9 jaar nemen deel aan de interventie. Kinderen die niet in die categorie vallen, nemen niet actief deel aan de interventie, maar hebben mogelijk wel profijt van de verrijking van de taalomgeving thuis.

Selectie van doelgroepen

Selectiecriteria:

- Er zijn kinderen van 2 tot en met 8 jaar in het gezin.
- De kinderen hebben een (risico op) taalachterstand.
- De kinderen hebben extra ondersteuning nodig om hun taalontwikkeling te stimuleren.
- De ouders zijn gemotiveerd om te leren.
- Er is een veilige en stabiele thuissituatie.
- De thuisomgeving is taalarm.
- Er is voldoende rust in het gezin om 20 weken vast voor te lezen en ouders zijn op deze momenten thuis.
- Ouders vinden voorlezen moeilijk en hebben moeite met de stimulering van de taalontwikkeling van hun kind.
- Ouders willen actief meedoen, hun kind helpen met taal en uiteindelijk het voorlezen, verhalen vertellen en taalspelletjes doen zelf overnemen.
- De ouders willen een eigen bijdrage betalen.
- Het gezin mag niet eerder hebben meegedaan met de VoorleesExpress.
- Het gezin woont in een gemeente waar één van de VoorleesExpress-locaties actief is.

Een van de basisprincipes van de VoorleesExpress is dat het traject toegankelijk is voor alle typen (risicovolle) gezinnen mits zij voldoen aan de selectiecriteria. Bij de selectie van de gezinnen werkt de projectleider (een betaalde kracht in dienst van de lokale uitvoerder van de VoorleesExpress) samen met toeleiders. Toeleiders zijn organisaties waar professionals werken die toegerust zijn om de gezinssituatie te beoordelen, het gesprek met ouders te voeren en te toetsen of het gezin voldoet aan de selectiecriteria. Toeleiders waar de VoorleesExpress mee samenwerkt zijn bijvoorbeeld peutercentra,

consultatiebureaus, basisscholen en logopediepraktijken. Voordat zij een aanmelding kunnen doen moeten zij bekend zijn met de VoorleesExpress en door de projectleiding aangemeld zijn als toeleider in MijnVoorleesExpress.nl. De selectiecriteria worden tijdens de intake getoetst. De eerdergenoemde professional kan bijvoorbeeld een intern begeleider zijn, een pedagogische medewerker, een leerkracht of een logopedist. De motivatie van ouders en stabiliteit van de thuissituatie wordt tijdens het intakegesprek besproken. De aanmelding kan alleen doorgang vinden als de professional die het gezin aanmeldt voldoende zicht heeft op de thuissituatie. De professional vult vervolgens een online aanmeldformulier in en verstuurt dit naar de lokale organisatie. Zijn of haar gegevens zijn aan de aanmelding verbonden en kunnen door de projectleiding en de vrijwilliger gebruikt worden indien er vragen zijn of overleg wenselijk is.

De projectleider of toeleider krijgt de aanmeldgegevens binnen via een online aanmeldformulier en controleert of de gegevens compleet zijn. Als er meteen plek is, kan het gezin gekoppeld worden aan een vrijwilliger. Anders komt het gezin op een wachtlijst. Na het eerste bezoek wordt de vrijwilliger via Mijn.VoorleesExpress.nl bevraagd om te zien of het gezin voldoet aan de criteria. Mocht dit niet het geval zijn, dan kan de projectleiding de toeleider hierop aanspreken. In de meeste gevallen wordt het traject dan wel afgerond.

Betrokkenheid doelgroep

De doelgroep is indirect betrokken bij de doorontwikkeling van de interventie. De behoeftes van de gezinnen worden meegenomen. Haast alle doorontwikkelingen hebben plaatsgevonden doordat vrijwilligers signaleerden dat de aanpak niet het optimale resultaat had of vrijwilligers of medewerkers signaleerden dat er bij de ouders, kinderen of vrijwilligers een behoefte was waarin de VoorleesExpress niet konden voldoen. Vervolgens heeft de VoorleesExpress samen met de doelgroep pilots uitgevoerd om tot een aanpassing te komen. Voorbeelden van resultaten van deze aanpak zijn de ontwikkeling en aanpassing van het Doeboek en de ontwikkeling van e-learning voor vrijwilligers.

1.2 Doel

Hoofddoel

De VoorleesExpress heeft als hoofddoel de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren en de ouders handvatten bieden om de taalomgeving thuis te verrijken.

Subdoelen

De VoorleesExpress heeft de volgende subdoelen:

Subdoel hoofddoelgroep: het gezin

- De taalomgeving thuis verrijken

Subdoel subdoelgroep: kinderen in het gezin

- Het plezier van kinderen in (voor)lezen en taal vergroten.
- Taalontwikkeling van de kinderen stimuleren

Subdoelen subdoelgroep: ouders

- De ouders handvatten bieden om taalstimulering een blijvende plek te geven in het dagelijks leven
- Het partnerschap tussen de (voor)school en ouders versterken

- De kans dat er gedragsverandering bij ouders plaatsvindt optimaliseren

1.3 Aanpak

Opzet van de interventie

De VoorleesExpress is een landelijk programma dat door lokale organisaties wordt uitgevoerd. Stichting VoorleesExpress is de landelijke organisatie die verantwoordelijk is voor de ondersteuning van lokale organisaties, kennisdeling en doorontwikkeling. De interventie bestaat uit 20 wekelijkse sessies bij een vast gezin thuis door een vrijwillige voorlezer. Een sessie duurt één uur en vindt wekelijks plaats, op een vaste dag en een vaste tijd. De voorlezer wordt begeleid door een vrijwillige coördinator. De voorlezer maakt kennis met het gezin en gaat wekelijks voorlezen aan het kind of de kinderen. De vrijwilliger krijgt de vrijheid om naast het voorlezen andere vormen van taalstimulering te onderzoeken, als blijkt dat het voorlezen (nog) niet goed aansluit bij het taalniveau en de concentratie van het kind en de mogelijkheden van de ouder. Samen met de ouders wordt besproken wat de mogelijkheden zijn. Bij ouders die zelf niet kunnen lezen of de Nederlandse taal niet beheersen, wordt gezocht naar mogelijkheden om de taalontwikkeling van het kind te stimuleren in de moedertaal. De vrijwilliger wordt geïnstrueerd om in de 20 weken toe te werken naar een steeds actieve rol van de ouders. Er wordt gestreefd naar een doorlopende periode, vandaar dat trajecten niet starten vlak voor de zomervakantie.

Rollen en definities

In het project zijn verschillende rollen en elementen, hieronder de definities:

Voorlezer: Een vrijwilliger die 20 weken lang een vast gezin bezoekt. Deze vrijwilliger gaat het kind voorlezen, maar doet daarnaast ook taalspelletjes en onderneemt activiteiten om de ouder(s) in staat te stellen om zelf de taalontwikkeling van het kind te stimuleren.

Coördinator: Een vrijwilliger die meerder gezinnen en voorlezers begeleid door drie keer mee te gaan tijdens sessies. Daarnaast organiseert de coördinator een intervisiebijeenkomsten voor de voorlezers.

Lokale organisatie: Een lokale bibliotheek of welzijnsorganisatie die de Voorleesexpress in de gemeente (en omliggende gemeenten) uitvoert en in het kader hiervan een samenwerkingsovereenkomst aangaat met stichting VoorleesExpress. .

Projectleider: Een betaalde kracht die werkt voor de lokale uitvoerende organisatie en het project in de gemeente aanstuurt en eindverantwoordelijk is voor de werving, selectie en begeleiding van vrijwilligers en gezinnen.

Toeleider: Een onderwijs- of zorgprofessional die intakegesprekken voert met gezinnen en hen aanmeldt als ze voldoen aan de criteria.

Mijn.VoorleesExpress.nl: Een onlineomgeving waar:
Voorlezers

- zich kunnen aanmelden
- hun gegevens kunnen wijzigen
- inzicht krijgen in de gegevens van het gezin waaraan ze gekoppeld zijn

- de startsessie bij hun gezin kunnen inplannen
- zich wekelijks kunnen voorbereiden in de e-learning
- wekelijks kunnen evalueren hoe de sessie is verlopen
- feedback kunnen geven op organisatie, methodiek en effect

Coördinatoren

- zich kunnen aanmelden
- hun gegevens kunnen wijzigen
- inzicht krijgen in de gegevens van de gezinnen en voorlezers aan wie ze gekoppeld zijn
- kunnen monitoren hoe het traject verloopt per gezin
- evaluaties kunnen uploaden

Projectleiders

- aanmeldingen kunnen beheren
- status kunnen bijhouden
- matches kunnen maken
- voortgang kunnen monitoren
- mails sturen naar vrijwilligers, toeleiders en ouders

Toeleiders

- automatisch op de hoogte gehouden worden van start en afronding en feedback kunnen geven op organisatie, methodiek en effect.

De verschillende stappen in een voorleestraject:

Werving en selectie:

1. Werving van toeleiders
2. Werving gezinnen door toeleider
3. Werving voorlezers en coördinatoren
4. Intake met gezin door toeleider
5. Aanmelden gezin bij de projectleiding door toeleider
6. Aanmelding vrijwilligers bij de projectleiding
7. Intake met vrijwillige voorlezer en/of vrijwillige coördinator
8. Screening vrijwilliger (VOG)

Matching:

9. Koppelen gezin, voorlezer en coördinator

Training:

10. Training voor voorlezer en coördinator

Traject 20 weken

11. Plannen eerste bezoek door coördinator met gezin
12. Gezinsbezoek week 1: kennismaking voorlezer en coördinator met gezin
13. Gezinsbezoeken week 2-19. De voorlezer bereid zich wekelijks voor in Mijn.VoorleesExpress en evalueert de voortgang
14. Twee tussentijdse bijeenkomsten voorlezers en coördinatoren
15. Gezinsbezoek week 9-12: de voorlezer neemt het gezin mee naar de bibliotheek
16. Gezinsbezoek week 10: de coördinator gaat mee naar het gezin voor een tussenevaluatie
17. Gezinsbezoek week 20: laatste bezoek, coördinator gaat mee en traject wordt afgesloten

Evaluatie

18. Evaluatie van voorlezer en coördinator

Stap 1: Werving van toeleiders

De projectleiding gaat een samenwerking aan met een aantal organisaties/professionals die direct contact hebben met gezinnen uit de doelgroep en goed zicht hebben op hun behoefte en motivatie. Zij worden 'toeleider'.

Stap 2: Werving gezinnen door toeleiding

Verschillende toeleiders leggen contact met gezinnen met kinderen die tot de doelgroep behoren. Bij elke lokale VoorleesExpress-locatie verschilt de precieze werving: soms moet er echt door de toeleiding of projectleiding geworven worden om gezinnen binnen te halen en soms heeft een school een maximum aan aantal kinderen die zij mogen aandragen.

Stap 3: Werving voorlezers en coördinatoren

Er zijn verschillende typen vrijwilligers die op verschillende manieren worden geworven. De voormalige en huidige vrijwilligers worden via de webapplicatie Mijn VoorleesExpress (zie 2. Materiaal) gevraagd of ze nog eens mee willen doen. Potentiële vrijwilligers zijn studenten, starters op de arbeidsmarkt, werkzoekenden, mensen met een uitkering, mensen die arbeidsongeschikt zijn verklaard, mensen uit het bedrijfsleven, actief kerkelijken en gepensioneerden.

Stap 4: Intake met gezin door toeleider

Toeleider heeft intakegesprek met een gezin dat in aanmerking lijkt te komen. Hierbij wordt er nogmaals gekeken of het gezin voldoet aan de selectiecriteria, wordt er gesproken over de motivatie van het gezin en wordt er gekeken op welke momenten in de week de sessies plaats zou kunnen vinden.

Stap 5: Aanmelden gezin bij de projectleiding

De toeleider meldt een gezin aan middels een online aanmeldformulier. De projectleiding controleert of het gezin voldoet aan de eerder genoemde selectiecriteria en schrijft een gezin dan in.

Stap 6: Aanmelding vrijwilliger

Vrijwilligers melden zich aan via een onlineformulier. Naar aanleiding hiervan kan de projectleiding contact met ze opnemen.

Stap 7: Intake met vrijwillige voorlezer en/of vrijwillige coördinator

Als een vrijwilliger zich heeft aangemeld vindt er een intake plaats waarbij er door de projectleiding wordt ingeschat of de vrijwilliger geschikt is als voorlezer en/of coördinator.

Stap 8: Screening vrijwilliger

De vrijwilliger dient een geldige Verklaring Omtrent Gedrag in te leveren.

Stap 9: Koppelen gezin met voorlezer en coördinator

Zodra er een geschikte voorlezer is gevonden voor een gezin kan de match tussen beiden gemaakt worden. Hierbij wordt allereerst gekeken naar praktische zaken zoals beschikbaarheid en locatie, maar kan ook rekening gehouden worden met bijzonderheden.

Stap 10: Training voor voorlezer en coördinator

De voorlezer krijgt een training voordat de vrijwilliger wordt in gezet bij het gezin. Bij de training worden praktische dingen besproken, worden de doelen en de aanpak toegelicht en doet een voorlezer meer kennis op over taalontwikkeling en manieren om de taal te stimuleren.

De coördinatoren krijgen een aanvullende training waarin wordt uitgelegd wat hun rol is in het ondersteunen van de voorlezers.

Stap 11: Plannen eerste bezoek door coördinator met gezin

Als het gezin met een voorlezer is gematcht en de coördinator weet welke voorlezers hij/zij begeleidt dan neemt de coördinator contact op met het gezin om een eerste bezoek te plannen.

Stap 12: Gezinsbezoek week 1: kennismaking voorlezer en coördinator met gezin

Tijdens het eerste gezinsbezoek maakt iedereen kennis met elkaar en worden verwachtingen en motivaties uitgesproken. Ouders krijgen vanaf het begin een actieve rol. De voorlezer start met het voorlezen om uit te proberen wat aansluit bij kind en ouders.

Stap 13: Gezinsbezoeken week 2-19

De voorlezer gaat gedurende een half jaar iedere week op gezinsbezoek. De voorlezer is vrij om de sessies zelf invulling te geven, maar wordt door het Doeboek en de wekelijkse input vanuit Mijn.VoorleesExpress wel meegenomen in een proces waarbij verschillende fases te onderscheiden zijn:

Fase 1: Taal in huis: mogelijkheden in het gezin verkennen

Fase 2: Taal buiten huis: mogelijkheden in de omgeving verkennen

Fase 3: Plezier in taal: samen wennen aan een vast ritueel en borgen

Fase 4: Vieren

Stap 14: Twee tussentijdse bijeenkomsten voorlezers en coördinatoren

De coördinator organiseert los van de gezinsbezoeken tweemaal tijdens de 20 weken een voorleesbijeenkomst waarbij de plusminus 5 voorlezers die hij/zij begeleidt met elkaar kunnen bespreken hoe het gaat; zij wisselen ervaringen uit en geven elkaar tips.

Stap 15: Gezinsbezoek week 9-12: de voorlezer neemt het gezin mee naar de bibliotheek

De voorlezer gaat in één van de sessies met het gezin naar de bibliotheek.

Zij maken kennis met de verscheidenheid aan boeken, met het lokale aanbod van de bibliotheek (cursussen, acties en evenementen) en de kinderen krijgen een gratis abonnement (als ze nog niet lid zijn). Na het bibliotheekbezoek verzorgen de ouders steeds meer zelf de boeken voor de voorleessessies.

Stap 16: Gezinsbezoek week 10: de coördinator gaat mee naar het gezin voor een tussenevaluatie

Rond het 10^e bezoek gaat de coördinator mee met de voorlezer naar het gezin en bespreekt hij/zij met het gezin en de voorlezer hoe het tot nu toe gaat, bekijken zij de gestelde leerdoelen en bespreken zij waar de focus op ligt voor de komende 10 weken.

Stap 17: Gezinsbezoek week 20: laatste bezoek, coördinator gaat mee en traject wordt afgesloten

Bij het laatste gezinsbezoek gaat de coördinator weer mee naar het gezin en leggen we nadruk op het vieren van de (kleine) successen die we hebben behaald en staan we stil bij waar we trots op zijn. Het traject wordt op een feestelijke manier afgesloten. Het gezin ontvangt een VoorleesExpress diploma waarop staat waarom we zo trots zijn.

Daarnaast wordt een leespakket door de voorlezer overhandigd aan het gezin. De coördinator vraagt het gezin naar hun ervaringen. Zijn ze tevreden? Zien ze nog verbeterpunten? Feedback wordt teruggekoppeld aan de projectleider.

Stap 18: Evaluatie van voorlezer en coördinator

Na het laatste bezoek wordt de voorlezer gevraagd om een evaluatie in te vullen rondom het traject en evalueert de coördinator het voorleestraject van de voorlezer. De voorlezer en coördinator krijgen beide automatisch de vraag of ze zich opnieuw in willen zetten. Als ze dit willen, worden ze gekoppeld aan een nieuw gezin.

1.4 Inhoud van de interventie

Gedurende de 20 gezinsbezoeken is er een natuurlijke opbouw in het introduceren en uitvoeren van het voorleesritueel. De voorlezer evalueert elk bezoek in Mijn VoorleesExpress. De coördinator bekijkt deze evaluaties, geeft ondersteuning en stuurt bij waar nodig.

Een voorleessessie duurt een uur. In dit uur wordt er voorgelezen en/of worden er op een andere manier activiteiten gedaan die de taalontwikkeling van het kind stimuleren. Dit gebeurt zoveel mogelijk samen met de ouders. Ook is er tijd om samen na te bespreken en vooruit te kijken naar volgende keer. De daadwerkelijke tijd hangt ook samen met de leeftijd en de concentratiespanne van het kind. De voorlezer gebruikt hiervoor (prenten)boeken uit de bibliotheek die aansluiten bij de interesse en het ontwikkelingsniveau van de kinderen en hanteert de methode van 'interactief voorlezen'. Dit houdt in dat de interesse en betrokkenheid van het kind worden gestimuleerd door het taalaanbod af te stemmen op wat het kind al weet en het taalaanbod net boven het niveau van het kind te leggen, zodat het wordt geprikkeld in zijn denkvermogen. Denk hierbij ook aan liedjes zingen en spelletjes doen rondom het verhaal. Het verbeteren van het leesgedrag van de kinderen is een belangrijk onderdeel van het verrijken van de taalomgeving. De voorlezer betreft de ouders gedurende het seizoen steeds meer bij het voorlezen. Dit is een individuele aanpak, aansluitend op de gezinssituatie.

De VoorleesExpress gebruikt meerdere vormen van overdracht om de ouders te leren hoe zij zelf de taalontwikkeling van hun kind kunnen stimuleren en dit kunnen uitvoeren, volhouden en inpassen in het dagelijks leven. Het kan zijn dat (een van) de ouders er eerst alleen bij zit en kijkt wat de voorlezer doet. De voorlezer vervult hier een voorbeeldfunctie. Vervolgens kunnen de ouders ook zelf eens een bladzijde of een boek voorlezen of een taalspelletje doen, in het Nederlands of in de moedertaal, en oefenen met vragen stellen en interactie aangaan. De voorlezer stimuleert de ouders door het geven van positieve feedback.

De gezinnen zijn vaak niet bekend met de bibliotheek en ervaren drempels om zelf te gaan. Om het bibliotheekbezoek te stimuleren gaat de voorlezer halverwege het seizoen met het gezin mee naar de bibliotheek. De voorlezer laat zien wat de bibliotheek biedt en welke boeken er zijn. Kinderen en ouders ontvangen een bibliotheekabonnement.

Om uitwisseling met de (voor)school te stimuleren vragen we voorlezers om samen met ouders in kaart te brengen welke thema's op de (voor)school actueel zijn, vragen we ouders om het Doeboek een aantal keer mee naar de (voor)school te nemen en het te laten zien en kan er, als er behoefte is, contact zijn tussen de toeleider en de voorlezer.

In de laatste voorleessessies laat de voorlezer steeds meer aan de ouders zelf over: de voorlezer neemt zelf minder of geen boeken mee en de ouders lenen zelf boeken voor de voorleessessies. Zo wordt het bibliotheekbezoek onderdeel van het voorleesritueel en kunnen de ouders zelf het taalaanbod in huis structureel vergroten. De voorlezer streeft ernaar om de ouder(s) een steeds actievere rol te geven en is erbij ter ondersteuning. Het geheel wordt feestelijk afgesloten met voorlezer, gezin en coördinator, de uitreiking van een diploma en met een leesstimuleringsstas met taalaanbod en tips.

2. Uitvoering

2.1 Materialen

Online

- Mijn.Voorleesexpress.nl

Fysieke materialen

- *Leuk! Jullie doen mee met de VoorleesExpress | Van start voor ouders*
Brochure voor ouders bij de intake, met informatie over het traject
- *Samen met ouders aan de slag | Praktische tips voor vrijwilligers*
Brochure voor vrijwilligers over hoe ze een gelijkwaardig partnerschap kunnen aangaan met de ouders
- *Koelkastkaart*
Ansichtkaart waarop stickers geplakt kunnen worden voor elke sessie die heeft plaats gevonden en waarop actuele contactgegevens staan van de vrijwilliger, zodat het gezin die kan bereiken
- *Doeboek*
Het VoorleesExpress-Doeboek wordt door de voorlezer gebruikt als leidraad tijdens de wekelijkse bezoeken en helpt ouders om in kleine stappen te komen tot een voorleesritueel
- *Tips om je kind te helpen met taal*
Tips die ouders aan het eind van het traject krijgen, zodat ze zelf verder hun kinderen kunnen stimuleren (KAST-model)
- *Diploma*
Het diploma markeert een feestelijke afsluiting van het traject
- *Prentenboek*
Het gezin krijgt aan het eind van het traject een prentenboek cadeau
- *Ouders inspireren bij taalontwikkeling*
Brochure voor leerkrachten en pedagogisch medewerkers over de VoorleesExpress en de rol die zij kunnen spelen om de ouders te inspireren om thuis meer taal te blijven aanbieden

2.2 Locatie en type organisatie

De VoorleesExpress-sessies worden uitgevoerd in het woonhuis van het deelnemende gezin. Het is van belang dat dit een veilige en rustige omgeving is. De ouders moeten altijd aanwezig zijn als de vrijwilliger aan het werk is met de kinderen.

De VoorleesExpress wordt lokaal uitgevoerd door welzijnsorganisaties of bibliotheken. Als organisaties de VoorleesExpress willen uitvoeren wordt tijdens een kennismakingsgesprek door stichting VoorleesExpress bekeken of de organisatie een geschikte uitvoerder is. Ervaring in het werkveld (taalontwikkeling kinderen, leesbevordering, gezinsondersteuning) en een logische verbinding ten opzichte van ander relevant aanbod en gemeentelijk beleid is een vereiste. De organisatie moet een logische en betrouwbare partner kunnen zijn voor scholen, peutercentra, consultatiebureaus en de gemeente. Daarnaast moet de organisatie in staat zijn om vrijwilligers goed te begeleiden. Deze lokale organisaties gaan, als ze voldoen aan de criteria, een samenwerkingsovereenkomst aan met Stichting VoorleesExpress waarin wordt vastgelegd dat zij werken volgens de door Stichting VoorleesExpress omschreven methodiek, met de hiervoor bedoelde materialen en dat zij de visie en doelstellingen van

Stichting VoorleesExpress kunnen onderschrijven. Ze betalen Stichting VoorleesExpress een jaarlijkse bijdrage voor het gebruik van de materialen, de kennis en de aansluiting bij het landelijke netwerk. Zij verplichten zich ertoe om lokaal een betaalde projectleider aan te stellen.

2.3 Opleiding en competenties van de uitvoerders

De projectleider

Er zijn verschillende manieren waarop VoorleesExpress-locaties een team kunnen samenstellen. Stichting VoorleesExpress laat lokale uitvoerders vrij om hierin keuzes te maken, maar stelt één vaste voorwaarde die ook vastgelegd is in de samenwerkingsovereenkomst: "Er is een projectleider aangesteld en dit is een betaalde kracht. De projectleider is in dienst van de lokale organisatie en is verantwoordelijk voor de uitvoer van de VoorleesExpress".

Door de uitvoering van de VoorleesExpress op te splitsen in veel verschillende taken kan de projectleider een deel van de taken en opdrachten uitbesteden aan collega's, stagiaires, vrijwilligers, trainees of andere organisaties. Bijvoorbeeld is het mogelijk de voor- en basisscholen de verantwoordelijkheid geven voor de werving en selectie van de gezinnen. Stichting VoorleesExpress laat de organisatie vrij om zelf de vacature in te vullen en een profiel op te stellen, maar stelt wel verplicht dat de uitvoer lokaal kan voldoen aan de hiervoor opgestelde eisen. Tijdens een jaarlijks accountgesprek wordt gekeken of de uitvoer voldoet aan deze eisen.

De projectleider moet zichzelf op de hoogte stellen van de kennis die gebundeld is in het onlinehandboek. <https://voorleesexpress.zendesk.com>. Twee keer per jaar nemen projectleiders deel aan regionale of landelijk bijeenkomsten die in het teken staan van intervisie en kennisdeling. Stichting VoorleesExpress stuurt daarnaast iedere projectleider maandelijks een 'landelijke update', hierin worden landelijke relevante ontwikkelingen toegelicht, feedback gevraagd en kennis gedeeld.

De lokale VoorleesExpress wordt onder leiding van de projectleider uitgevoerd volgens de kwaliteitseisen die VoorleesExpress stelt. Zie hieronder. De projectleider moet de capaciteiten hebben om de VoorleesExpress zo te coördineren dat aan deze eisen kan worden voldaan:

Het lokale VoorleesExpress-team zorgt voor de randvoorwaarden

- De lokale VoorleesExpress wordt uitgevoerd volgens de kwaliteitseisen die VoorleesExpress stelt
- De lokale VoorleesExpress is goed bereikbaar en reageert snel op vragen
- Financiën en administratie van het project zijn op orde
- Het is inzichtelijk wat de resultaten van het project zijn
- De bedrijfsvoering is transparant, en voor derden, zoals Stichting VoorleesExpress, goed te beoordelen

Het lokale VoorleesExpress-team werkt innovatief en efficiënt

- Staat open voor innovatie en procesverbetering
- Is kritisch op de prijs-kwaliteitverhouding van de aanpak
- Weet het concept goed te vertalen naar de lokale praktijk en de lokale kansen en beperkingen
- Kan meebewegen met een voortdurend veranderend politiek klimaat en beleid

Het lokale VoorleesExpress-team verbindt relevante partijen aan de lokale VoorleesExpress

- Er zijn goede contacten en partnerschappen met relevante organisaties zoals gemeente, bibliotheek en welzijnsorganisaties
- Er zijn intensieve partnerschappen met (voor)scholen
- Subsidieverstrekkers, beleidsmedewerkers, sponsors en media worden betrokken en goed op de hoogte gehouden

Het lokale VoorleesExpress-team is goed in vrijwilligersmanagement

- De vrijwilligers worden zorgvuldig geselecteerd volgens de criteria zoals in het handboek geformuleerd
- De vrijwilligers doorlopen de juiste procedure (aanvraag VOG en tekenen vrijwilligersovereenkomst) en worden goed geïnformeerd over de verwachtingen en verantwoordelijkheden
- De vrijwilligers worden goed begeleid, zodat ze
 - laagdrempelig bij het team terecht kunnen met vragen
 - kennis hebben over o.a. interactief voorlezen, taalontwikkeling en ouderbetrokkenheid
 - alert zijn op behoeften en hulpvragen vanuit ouders en kinderen en waar mogelijk doorverwijzen
 - gestimuleerd en geprikkeld worden om te reflecteren op hun aanpak en ervaringen uit te wisselen met anderen
- Er is goed zicht op de voortgang en het team signaleert tijdig problemen en stuurt daarop bij waar nodig
- De vrijwilligers kunnen bij het team terecht voor advies op gebied van o.a. interactief voorlezen, betrekken van ouders, doorverwijzen, vve en taalontwikkeling

Het lokale VoorleesExpress-team positioneert de VoorleesExpress lokaal sterk

- Er wordt een langetermijnvisie geformuleerd met daarin een realistische ambitie en een financiële strategie
- Er wordt naar gestreefd dat het project na verloop van tijd verankerd is in het aanbod van de gemeente
- De lokale VoorleesExpress is lokaal goed zichtbaar en vindbaar

Het lokale VoorleesExpress-team is goed in het bereiken van laagtaalvaardige gezinnen met jonge kinderen en het inspelen op hun behoefte

- Gezinnen worden zorgvuldig geselecteerd volgens de criteria zoals [in](#) het handboek geformuleerd
- Er wordt zo gecommuniceerd met ouders dat communicatie helder is, ook voor mensen met beperkte beheersing van het Nederlands en/of moeite met lezen en schrijven
- Er wordt zo gecommuniceerd met ouders dat zij zich serieus genomen voelen en een gelijkwaardig partnerschap ervaren
- Ouders hebben een goed beeld van de inhoud en werkwijze van de VoorleesExpress en weten wat er van ze verwacht wordt en wat zij kunnen verwachten;
- Er wordt goed geëvalueerd met ouders of zij tevreden zijn over de aanpak; naar aanleiding van bevindingen wordt zo nodig bijgestuurd

Vrijwilligers

De vrijwilligers worden zorgvuldig geselecteerd waarbij rekening wordt gehouden met de volgende stappen in de selectieprocedure:

Intake

Alle nieuwe vrijwilligers komen op intake. Dit intakegesprek kan gevoerd worden door een lid van het team van de VoorleesExpress. Enerzijds wordt verteld over de VoorleesExpress maar het is vooral ook een kennismaking met de potentiële vrijwilliger.

VOG

Voor elke vrijwilliger wordt een Verklaring omtrent het Gedrag aan gevraagd. Zonder VOG kan iemand niet deelnemen aan de VoorleesExpress. De lokale VoorleesExpress-locatie zorgt ervoor dat ze zelf het originele exemplaar ontvangen. Een persoon die geen Verklaring omtrent het Gedrag kan overleggen mag in geen geval meedoen aan het project.

Gedragscode

Alle vrijwilligers die zichzelf aanmelden via mijn.voorleesexpress.nl gaan akkoord met de gedragscode. In de gedragscode staat duidelijk waar de grenzen liggen in het contact met gezin en de kinderen.

De vrijwilligers worden goed begeleid, zodat:

- vrijwilligers laagdrempelig bij het team terecht kunnen met vragen;
- ze kennis hebben over o.a. interactief voorlezen, taalontwikkeling en ouderbetrokkenheid;
- ze alert zijn op behoeften en hulpvragen vanuit ouders en kinderen en waar mogelijk doorverwijzen;
- ze reflecteren op hun aanpak en ervaringen uitwisselen met anderen.

Profiel

Voorlezers hebben het volgende profiel:

- Minimaal 18 jaar
- Open houding
- Goede beheersing van de Nederlandse taal
- Enthousiast over (voor)lezen en boeken
- Betrouwbaar
- Flexibel
- Goed (telefonisch en via mail) bereikbaar
- Affiniteit met kinderen
- Affiniteit met coachen
- Culturele sensitiviteit

Coördinatoren hebben het volgende profiel:

- Minimaal 18 jaar
- Afgestudeerd/studerend op minstens hbo-niveau
- Goede beheersing van de Nederlandse taal
- Communiceert makkelijk met verschillende doelgroepen (voorlezers en gezinnen)
- Goed (telefonisch en via mail) bereikbaar
- Betrouwbaar en verantwoordelijk
- Flexibel
- Doorzetter, niet snel uit het veld geslagen
- Culturele sensitiviteit

Training en intervisie voor vrijwilligers

Alle vrijwilligers krijgen voor ze starten lokaal een training. De lokale organisatie is vrij om hier zelf invulling aan te geven, afhankelijk van de lokale context. Maar volgens landelijk ontwikkelde kaders hiervoor wordt in ieder geval aandacht gegeven aan rol van de vrijwilligers en grenzen bewaken, taalontwikkeling en ouderbetrokkenheid. Daarnaast krijgen nemen vrijwilligers deel aan intervisiebijeenkomsten waarbij ze reflecteren op hun rol en feedback geven op elkaars casussen. Vanuit de begeleiding worden zij geprikkeld om te reflecteren op partnerschap met ouders en het borgen van taalactiviteiten in de thuisomgeving.

Deskundigheidsbevordering vrijwilligers

Naast training en de contactmomenten met de coördinator en andere vrijwilligers, heeft iedere vrijwilliger via de webapplicatie Mijn VoorleesExpress toegang tot e-learning met de actueelste kennis en adviezen op gebied van onder andere taalontwikkeling, meertaligheid, geletterdheid, betrekken van ouders en interactief voorlezen. De e-learning komt tot stand in samenwerking met partners als Stichting Lezen, Stichting Lezen en Schrijven, Bereslim, Actief Ouderschap, Stichting Taalvorming, Taalstudio en Taal begint thuis. Het doornemen van de e-learning is verplicht, maar vrijwilligers kiezen zelf wanneer ze de e-learning tot zich nemen. Over het algemeen bereiden vrijwilligers zich voor op een sessie via de e-learning een dag of twee dagen voordat ze naar het gezin gaan. De e-learning bestaat uit informatie, maar door middel van interactieve onderdelen en video's worden vrijwilligers ook geactiveerd om te oefenen, reflecteren en kennis te delen.

Thema's van de 20 wekelijkse e-learning modules:

Fase1 : Taal in huis-mogelijkheden in het gezin verkennen	11. Onlineprentenboeken en apps
1. Gelijkwaardig partnerschap	12. Taalomgeving
2. Thuissituatie verkennen	13. Doorverwijzen
3. Voorlezen op maat	Fase3: plezier in taal: samen wennen aan een vast ritueel en borgen
4. Geletterdheid	14. Overdragen
5. Meertaligheid	15. Mooie boeken en andere tips
6. Ouders betrekken	16. Activiteiten en evenementen
7. Gedragsverandering	17. Jullie eigen ritueel
8. Hoe word je een supervoorlezer?	18. Zelfreflectie
Fase 2: taal buiten huis-mogelijkheden in de omgeving verkennen	19 Impact
9. Wat is er op de (voor)school?	Fase 4 : vieren
10. Samen naar de bibliotheek	20. Trots!(Vieren)

2.4 Kwaliteitsbewaking

De methodiek van de VoorleesExpress bestaat uit een aantal basiselementen. Om te zorgen voor optimale effectiviteit en kwaliteit leggen we afspraken hierover vast in een uitgebreide samenwerkingsovereenkomst tussen de lokale organisatie en stichting VoorleesExpress. Door lokale organisaties te vragen strikt volgens de uitgangspunten van de VoorleesExpress te werken, zorgen we voor optimale kwaliteit, kunnen we gebruikmaken van dezelfde materialen en tools en zijn de resultaten van effectiviteitsonderzoeken van toepassing op alle locaties en lokale uitvoerders. De kwaliteit van de interventie wordt bewaakt doordat alle locaties sinds januari 2018 werken met het onlinesysteem Mijn VoorleesExpress. Met dit systeem meten we de tevredenheid van vrijwilligers en toeleiders. Daarnaast meten we ook processen, bijvoorbeeld de wachttijd van vrijwilligers en gezinnen wordt gemonitord en het aantal vrijwilligers en gezinnen dat afhaakt na aanmelding. Daarmee wordt het kwaliteitsproces bewaakt. Jaarlijks wordt een rapportage uit Mijn VoorleesExpress gehaald waarin de kwaliteit, aantallen en feedback per locatie worden gemeten en vergeleken met het landelijk gemiddelde. Ook is er een landelijk totaalbeeld beschikbaar. (zie bijlage) De locaties worden daarnaast inhoudelijk geëvalueerd in een jaarlijks accountgesprek. Er wordt een gesprek gevoerd met de projectleider én de leidinggevende. Mocht er twijfel zijn over het functioneren van de projectleider, of twijfel over de kwaliteit die de organisatie kan leveren, dan worden twijfels gedeeld met de organisatie. Samen met de organisatie wordt gekeken hoe de situatie verbeterd kan worden. Mocht stichting VoorleesExpress niet tevreden blijven over de kwaliteit dan zal stichting VoorleesExpress de samenwerking verbreken en kan de organisatie niet langer de naam VoorleesExpress voeren.

2.5 Randvoorwaarden

Om de VoorleesExpress lokaal uit te mogen voeren leggen we met samenwerkingspartners afspraken vast in een contract. Hierin staan de randvoorwaarden waar een lokale organisatie aan moet voldoen. Randvoorwaarden zijn:

- Organisatie door een lokale projectleider. Er wordt een projectleider aangesteld. Om de continuïteit te waarborgen, is dit altijd een betaalde kracht.
- Mijn VoorleesExpress en materialen. De projectleider werkt met Mijn VoorleesExpress, is op de hoogte van de inhoud van het onlinehandboek (<https://voorleesexpress.zendesk.com/hc/nl>) en volgt de hierin geformuleerde richtlijnen.
- Vast contactpersoon. De lokale uitvoerder heeft een vast contactpersoon. Deze is goed bereikbaar en is het vaste aanspreekpunt.
- Borging en aansluiting bij lokaal beleid. De lokale VoorleesExpress bouwt een lokaal netwerk rondom de VoorleesExpress. Hierdoor wordt gezorgd dat de impact niet beperkt blijft tot 20 weken lees- en taalplezier, maar dat het gezin ook daarna nog (meer) aansluiting vindt bij een doorlopende lijn en breder aanbod binnen de gemeente.
- Langetermijnstrategie wordt ontwikkeld om de VoorleesExpress een vast onderdeel van de lokale aanpak van onderwijsachterstanden en laaggeletterdheid te laten zijn.

2.6 Implementatie

Bibliotheken en welzijnsorganisaties kunnen de VoorleesExpress uitvoeren. Deze organisaties benaderen Stichting VoorleesExpress met de wens het project uit te voeren. Vervolgens doorlopen zij de volgende stappen:

1. *Oriënteren en behoefte inventariseren*
We vragen organisaties te onderzoeken of er behoefte is aan de VoorleesExpress in de gemeente, of de doelgroep voldoende aanwezig is en of de VoorleesExpress goed aansluit bij bestaand aanbod (en niet concurreert).
2. *Gesprek met VoorleesExpress: kennismaking*
Stichting VoorleesExpress (of een vertegenwoordiger hiervan) verdiept zich in de organisatie en bepaalt of kan worden besloten of de organisatie zich kan aansluiten bij de VoorleesExpress.
3. *Samenwerking en formalisering*
De organisatie en Stichting VoorleesExpress gaan een intentieovereenkomst aan waarin wordt vastgelegd dat er de intentie is om voor een langere termijn samen te werken in het realiseren van een lokale VoorleesExpress.
4. *Projectplan en begroting opstellen*
De organisatie maakt op basis van een door Stichting VoorleesExpress opgestelde format een projectplan waarin planning, begroting en lokale positionering en groei worden vastgelegd.
5. *Fondsenwerven*
De lokale organisatie gaat fondsenwerven. Stichting VoorleesExpress stelt verplicht dat er een langetermijnvisie is op de fondsenwerving en dat de gemeente bereid is om (een deel) te subsidiëren.
6. *Ondertekening samenwerkingsovereenkomst*
In de definitieve samenwerkingsovereenkomst leggen beide partijen verantwoordelijkheden en afspraken vast.
7. *Toegang tot materiaal*
Stichting VoorleesExpress geeft de organisatie toegang tot Mijn VoorleesExpress, het handboek en alle beschikbare materialen.
8. *Projectleider aanstellen*
De lokale organisatie stelt een projectleider aan.
9. *Projectleider volgt starterstraining*
In een starterstraining maakt de projectleider kennis met de methodiek, de visie en wat de verwachtingen zijn van zijn/haar rol.
10. *Vorbereiding*
De projectleider kan starten met het bouwen van een lokaal netwerk en werven van vrijwilligers en gezinnen.

Daarnaast werkt Stichting VoorleesExpress samen met Provinciale Ondersteuningsinstellingen die een deel van de implementatie van de VoorleesExpress op zich nemen in hun werkgebied.

2.7 Kosten

Gemiddeld kost een traject € 650,- per gezin. De precieze kosten kunnen per locatie verschillen omdat het bereik verschilt per gemeente en er verschillen zijn in uurprijzen en organisatieopbouw. Onderstaande kosten zijn een indicatie van de gemiddelde kosten. De kosten zijn voornamelijk uren die gemaakt worden vanuit de lokale organisatie. De genoemde kosten zijn inclusief alle overheadkosten en exclusief kosten die meestal gesponsord worden, zoals: bibliotheekabonnementen, trainingsruimtes, boeken. De

vrijwilligers (coördinator en voorlezer) krijgen meestal geen vergoeding. De out of pocket-kosten dienen om de kosten van materiaal en de landelijke vergoeding aan Stichting VoorleesExpress te dekken. We hebben hieronder de gemiddelde kosten per gezin berekend op basis van een gemiddelde lokale organisatie, waarbij een projectleider wordt bijgestaan door stagiaires, vrijwilligers of juniorfuncties die vergoed worden door middel van een vrijwilligersvergoeding, stagevergoeding of starterssalaris.

	Projectleider uren à € 65	Ondersteuner projectteam (deels vrijwilliger/stagiaire en junior) uren à € 20	Out of pocket kosten €
Werving en selectie vrijwilligers en gezinnen, koppeling, coördinatie, vrijwilligersmanagement, monitoring en administratie	3.5 uur x € 65,-	1.7 uur x € 20,-	
Persoonlijke begeleiding traject	1.4 uur x € 65,-		
Kwaliteit	1 uur x € 65,-		
Professioneel vrijwilligersbeleid	0.3 uur x € 65,-	0.7 x € 20,-	
Aansluiting bij (voor)scholen	0.7 uur x € 65,-		
Aansluiting beleid en partners	0.6 uur x € 65,-		
Evaluatie en verantwoording	0.9 uur x € 65,-	0.3 x € 20,-	
Vergoeding landelijke methodiek en materialen			€ 50,-
Totaal per gezin	8.4 uur x € 65= €546,-	2.7 x € 20,-=€54,-	€ 50,-
Totaal gemiddelde kosten per gezin		€650,-	

3. Onderbouwing

3.1 Probleem

Ongelijke kansen

In Nederland is het zo dat kinderen uit lagere sociaal-economische milieus minder kansen hebben op bijvoorbeeld een succesvolle onderwijs carrière dan kinderen uit een hogere sociaal-economische status. Deze leerlingen presteren lager door een ongunstige economische, culturele of sociale omgeving (laag opleidingsniveau of inkomen van ouders, etnische herkomst of woonwijk/regio) dan als zij deze niet zouden hebben. De uiting van die onderwijsachterstanden is onder andere taalachterstand. Deze taalachterstand heeft in Nederland de laatste jaren ook een grote nadruk gekregen in bijvoorbeeld het landelijke onderwijsachterstanden beleid. (Kloprogge & de Wit, 2015).

In gezinnen met een lage hogere sociaal-economische status wordt er minder voorgelezen (Leseman & van den Boom, 1999). Het taalgebruik in lagere sociale milieus is daarnaast veelal bedoeld om te sturen, te verbieden of te bevelen, terwijl in hogere sociale milieus de taal vaker gebruikt wordt in meer complexe functies. Dat maakt de condities voor taalverwerving voor kinderen in lagere sociale milieus niet optimaal (van Elsäcker, van der Beek, Hillen & Peters, 2006). Daarmee blijkt de hogere sociaal-economische status een sterke voorspeller van prestatieverschillen van kinderen aan het begin van het formele onderwijs: zij beïnvloedt het leesgedrag en het niveau van geletterdheid van kinderen (Gijsberts & Dagevos, 2005). Zodoende lopen kinderen uit deze (ook autochtone) gezinnen een groot risico op een taalachterstand (Leseman & van den Boom, 1999).

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

Kinderen lopen in de eerste levensjaren een taalachterstand op

De vroege kinderjaren vormen een belangrijke periode voor de ontwikkeling van woordenschat. Voor jonge kinderen is woordenschatkennis essentieel om de wereld om zich heen te begrijpen, om te communiceren met anderen en om op latere leeftijd te leren lezen en schrijven. Op twee- tot vierjarige leeftijd, de voorschoolse periode, bestaan er al grote verschillen tussen kinderen in het aantal woorden dat zij kennen en snelheid waarmee ze nieuwe woorden leren. Uit eerder onderzoek is bekend dat een groot deel van deze variatie toe te schrijven is aan verschillen in de familiecontext (o.a. thuistaal en opleidingsniveau van de ouders) en de kwantiteit en kwaliteit van verbale interacties die kinderen thuis ervaren. (Teepe, 2018). Het gezin waarin een kind opgroeit is van groot belang voor zijn of haar onderwijsprestaties. Zo krijgen kinderen uit een hoger sociaal-economisch milieu vaak meer ouderlijke hulpbronnen mee, waardoor zij op school een voorsprong hebben. (Luyten et al., 2003; Kloosterman et al., 2010). Veel kinderen beginnen hierdoor al met een taalachterstand als ze voor het eerst naar de

basisschool gaan. Deze achterstand ontstaat vaak al in de voorschoolse periode en wordt gedurende de basisschool niet (volledig) ingehaald (Ledoux, Roeleveld, Driessen, Cuppen & Meijer, 2011; Scheele, 2010). Het is al een aantal decennia duidelijk, dat de taalontwikkeling in de vroege kinderjaren (0 tot 8 jaar) van groot belang is voor de geletterdheidsontwikkeling die kinderen doormaken (Bohnen & Jansen, 2006).

Kinderen groeien op tot laaggeletterde volwassenen

In de recente Staat van het Onderwijs uitte de Inspectie van het Onderwijs (2018) haar zorg over het feit dat het aandeel leerlingen dat de basisschool laaggeletterd verlaat, is toegenomen. In het voortgezet onderwijs is bijna 18 procent van de leerlingen laaggeletterd (Feskens, Kuhlemeier, & Limpens, 2016). Deze leerlingen zijn niet goed in staat om de inhoud van de teksten in hun schoolboeken adequaat te verwerken. Zij lopen een verhoogd risico lopen om op latere leeftijd onder de noemer 'laaggeletterd' te vallen. Daarnaast is de leesmotivatie onder Nederlandse jongeren erg laag. Maar 31% van de leerlingen vindt lezen leuk blijkt uit PIRLS-2016 (Gubbels, Netten, & Verhoeven, 2017).

Maatschappelijke kloof

De maatschappelijke kloof tussen hoger en laagopgeleiden stijgt (Bijl. et al., 2011). De Onderwijsraad (2011) waarschuwt ook voor deze trend in 'Maatschappelijke achterstanden van de toekomst' en stelt dat er steeds meer indicaties zijn dat laag- en hoogopgeleiden steeds meer in gescheiden werelden leven.

Ook het aantal jeugdwerklozen stijgt fors, tot 15% in 2013 (CBS, 2013). Nederland beschikt over een beroepsbevolking met een hoog gemiddeld niveau van taalvaardigheden. Maar de verschillen tussen groepen worden groter: zowel het aandeel excellenten (uitblinkers) als laaggeletterden neemt de afgelopen jaren toe. Dat is zorgelijk: deze verschillen kunnen sociale ongelijkheid vergroten, omdat taalvaardigheden nauw samenhangen met arbeidsmarktparticipatie, maatschappelijke participatie en gezondheid (PIAAC, 2013). De zorg over de omvang van het aantal laaggeletterden in het onderwijs en daarbuiten, die eerder ook al door Buisman en Houtkoop (2014) en de Algemene Rekenkamer (2016) is beschreven, was de aanleiding voor de lancering van Tel mee met Taal, een gezamenlijk actieprogramma van de (toenmalige) ministeries van OCW, VWS en SZW met als doel laaggeletterdheid tegen te gaan (Bussemaker, Asscher, Klijnsma, & Van Rijn, 2015).

3.2 Oorzaken

De factoren die invloed hebben op de achterstand in taalontwikkeling zijn onder andere het (tekort aan) taalgebruik en taalactiviteiten thuis (Hoff, 2006) en voor tweetalige kinderen met een immigranten achtergrond het tekort aan voldoende input van beide talen (Messer et al., 2010; Scheele, 2010). De ernst van dit probleem is onder andere dat kinderen met een voorheen genoemde achterstand vervolgens ook minder goed voorbereid zijn op het gebruik van taal die nodig is op school (Ivanova & Costa, 2008; Hammer, Davison, Lawrence, & Miccio, 2009; Leseman & Van den Boom, 1999; Oller & Eilers, 2002; Páez, Tabors, & López, 2007; Shrubshall, 1997; Treffers-Daller, Özsoy, & van Hout, 2007; Uccelli & Páez, 2007; Uchikoshi, 2006). Bovendien is het zo dat verschillende studies hebben aangegeven dat de verschillende vormen van de eerder genoemde taalachterstand een verband hebben met het verwerven van taal en een sterke voorspeller is van het uiteindelijk behaalde schoolniveau (Chang, 2006; Cummins, 1991; De Jong & Leseman, 2001; Dufva, Niemi, & Voeten, 2001; Fang, Schleppegrell, &

Cox, 2006; Guglielmi, 2008; Nation & Snowling, 2004, Paris & Paris, 2001; Ravid & Tolchinsky, 2002; Savolainen, Ahonen, Aro, Tolvanen, & Holopainen, 2008).

Dat kinderen minder ervaringen hebben opgedaan in geletterdheid, kan verschillende oorzaken hebben. Zo worden kinderen van allochtone ouders vaak minder voorgelezen (Leseman & van den Boom, 1999), omdat er bijvoorbeeld sprake is van een vertelcultuur - en niet een leescultuur -, omdat de taal geen schrift heeft, of omdat ouders ongeletterd/laaggeletterd zijn en niet weten hoe ze toch met hun kinderen plezierig met boeken bezig kunnen zijn. Daarnaast is er een directe relatie tussen de sociaal-economische status en het voorleesaanbod.

Concluderend kan er worden gezegd dat hoe meer input een kind krijgt van een bepaalde taal, hoe beter een kind scoort op toetsen voor vocabulaire, lezen en schrijven in diezelfde taal (De Houwer, 2007; Duursma et al., 2007; Oller & Eilers, 2002; Patterson & Pearson, 2004; Pearson, Fernandez, Lewedeg, & Oller, 1997).

Ouders en school vormen een belangrijk onderdeel van een netwerk, een pedagogische infrastructuur, dat rond de leerlingen is gesponnen (Putman, 2000). Lager opgeleide ouders voelen zich doorgaans minder op hun gemak op scholen, hebben meer moeite om hun betrokkenheid te tonen en een partnerschapsrelatie met de school aan te gaan dan hoger opgeleide ouders. Leerlingen van lager opgeleide ouders kunnen daardoor doorgaans weinig voordelen putten uit de beperkte contacten tussen hun ouders en de school (Lareau, 2003; Booijink, 2007).

Kort samengevat:

1. Gemis aan voldoende gesprekken tussen ouder en kind
2. Tekort of gemis aan interactief voorlezen in het gezin
3. Tekort of gemis aan taalactiviteiten thuis
4. Tekort of gemis aan contact tussen (voor)school en ouders

3.3 Aan te pakken factoren

Binnen de VoorleesExpress gaan vrijwilligers aan de slag om ervoor te zorgen dat er méér gesprekken worden gevoerd, meer wordt voorgelezen, meer taalactiviteiten thuis worden uitgevoerd en er meer contact is tussen ouders en school. In volgend schema laten we zien hoe de genoemde factoren gekoppeld zijn aan de subdoelen van de VoorleesExpress.

Factor	Doelen	Methode	Aanpak
Gemis aan voldoende gesprekken tussen ouder en kind (input hoeveelheid woorden (in moeder- en tweede taal)	De ouders handvatten bieden om het (voor)lezen een blijvende plek te geven in het dagelijks leven	VoorleesWijzer (Vrolijk & Van Velzen, 2015). Hoe word ik een supervoorlezer? (Sardes, SodaProducties en Stichting Lezen en Schrijven, 2014)	- Met bezoeken toewerken naar toenemende rol van de ouder rondom taal - In gesprek over dagelijkse routine aan de hand van Doeboek - Oefenen met type vragen die ouder kan stellen tijdens (voor)lezen - Ouder leest laatste bezoeken zelf voor (in eigen taal) en voorlezer stimuleert gesprek
	De taalomgeving thuis verrijken	Verrijken van de <i>Home Literacy Environment</i> (Van Steensel, 2006)	- Kind en ouder gaan samen naar de bibliotheek en lenen boeken - Het gezin krijgt bij afronding een 'leesstimuleringspakket' met tips, en minimaal één mooi nieuw (prenten)boek
Tekort of gemis aan interactief voorlezen in het gezin	De ouders handvatten bieden om het (voor)lezen een blijvende plek te geven in het dagelijks leven	ORIM (opportunities, recognition, interaction & model) framework (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005)	- Voorlezer gaat in gesprek met ouder over verschillende vormen van (in en rondom het gezin aanwezige) taal
	De taalomgeving thuis verrijken Het plezier van kinderen in (voor)lezen vergroten	Verrijken van de <i>Home Literacy Environment</i> (Van Steensel, 2006)	- Voorlezer verkent samen met ouder en kind mogelijkheden tot creëren van (voor)leesritueel - Kind krijgt bibliotheekabonnement en ouder/kind leent aan het eind van het traject zelf boekjes - Educatieve apps om voor te lezen worden besproken en gebruikt
Tekort of gemis aan taalactiviteiten thuis	De taalomgeving thuis verrijken	ORIM (opportunities, recognition, interaction & model) framework (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005)	- Andere vormen van taalactiviteiten bespreken en aanbieden zoals zoekboeken, taalspelletjes en educatieve programma's/apps - Als er een andere taal in het gezin gesproken wordt dan Nederlands, deze taal ook betrekken - Gebruikmaken van andere vormen van taal tijdens bezoeken
	Het plezier van kinderen in (voor)lezen vergroten	Koppeling leesmotivatie en home literacy environment (Baroody & Diamond, 2016)	- Advies van de bibliotheek over boekkeuze - Ingaan op interesse van het kind omtrent keuze boekjes en spelletjes - Gebruik van het kindvriendelijke Doeboek door o.a. het kind zelf
	Het optimaliseren van de kans dat er gedragsverandering bij ouders plaatsvindt	ORIM (opportunities, recognition, interaction & model) framework (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005)	- Samen met ouders werken in het Doeboek. - Ouders ondersteunen en coachen in kansen bieden, aandacht geven, samen praten en taalvoorbeeld zijn
Tekort of gemis aan contact tussen (voor)school en ouders	Het partnerschap tussen (voor)school en ouders versterken	VoorleesExpress-methodiek – Brochure Gelijkwaardig partnerschap en ouders inspireren. (Stichting VoorleesExpress, 2018)	- Gelijkwaardigheid partnerschap stimuleren - Samenwerken met de methodiek van het VoorleesExpress Doeboek - School op de hoogte houden van start en afronding traject - School informeren over voortgang als ouders daar toestemming toe geven - Met ouders in kaart brengen welk taalondersteunend aanbod de (voor)school biedt.

3.4 Verantwoording

In de aanpak van de VoorleesExpress, en de formulering van de subdoelen wordt uitgegaan van een aantal elementen die effect moeten sorteren op de taalontwikkeling van kinderen.

1. Het gezin centraal: taal begint thuis
2. De kracht van voorlezen
3. Inzetten op ouders
4. De kans op gedragsverandering bij ouders optimaliseren
5. Taal breed aanbieden
6. Aansluiten bij het niveau van het kind
7. Inzetten op leesplezier
8. Verbinding ouders en (voor)school
9. Huisbezoeken
10. 'Modellen' oftewel gewenst gedrag voordoen

2. Het gezin centraal: taal begint thuis

De VoorleesExpress zet zich ervoor in om de genoemde tekorten aan te vullen, zodat kinderen thuis wél voldoende talige input krijgen. We gaan ervan uit dat wij, door de taalontwikkeling van kinderen thuis te stimuleren, invloed kunnen uitoefenen op hun taalontwikkeling. We zetten erop in om ouders actief te stimuleren omdat ouders een grote invloed hebben en kunnen hebben, ook al zijn zij laaggeletterd, laagopgeleid of anderstalig. Onderzoek laat zien dat die ouderinvloeden niet uitsluitend genetisch zijn: met name voor vaardigheden zoals woordenschat is de stimulerende omgeving die ouders voor hun kind creëren minstens zo belangrijk (Pettrill, 2009). De positieve bijdrage van de geletterde thuisomgeving lijkt voor een deel zelfs de ongunstige effecten van een laag opleidingsniveau of een migratieachtergrond te compenseren (Van Steensel, 2006). Als we er alleen voor kunnen zorgen dat kinderen opgroeien in een omgeving die talig is, en waar bijvoorbeeld veel boeken aanwezig zijn, dan heeft dat al een positieve invloed op hun onderwijs carrière.

Kinderen die opgroeien in gezinnen waar veel boeken aanwezig zijn, volgen gemiddeld drie jaar langer onderwijs dan kinderen uit gezinnen waar geen boeken aanwezig zijn, onafhankelijk van de opleiding, het beroep en de sociaal-economische achtergrond van hun ouders." (Evans, M.D.R., Kelley, J., Sikora, J., Treiman, D., 2010). De VoorleesExpress heeft een brede blik op een toename van taalinput, er wordt gekeken naar verschillende middelen en dit kan in zowel de Nederlandse taal als de moedertaal. Het maakt niet uit in welke taal ouders voorlezen, voorlezen heeft altijd een positief effect op kinderen. Lezen in de eigen taal staat de ontwikkeling van het Nederlands niet in de weg. Kinderen kunnen de kennis (woorden, zinnen) die ze hebben van hun eerste taal overdragen op hun tweede taal (Leseman e.a., 2009).

De focus op het gezin sluit aan bij het gegeven dat de leesontwikkeling op school zijn oorsprong vindt in de vroege geletterde ontwikkeling van kinderen — de zogenaamde 'ontluikende geletterdheid' — en dat bij die vroege ontwikkeling het gezin een cruciale rol speelt. Een reeks studies onderstreept het belang van een rijke geletterde thuisomgeving (Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Sénéchal & LeFevre, 2014; Van Steensel, 2006). Kinderen die thuis actief worden gestimuleerd bij het verbeteren van leesvaardigheden presteren beter op school, en deze positieve invloed blijft gedurende de verdere levensloop aanwezig. (Notten, 2012).

3. De kracht van voorlezen

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

4. Inzetten op ouders

Het lijkt zinvol om ouders aan te moedigen om hun kind (vaker) voor te lezen. Op basis van die gedachte zijn in de loop der jaren verschillende zogenaamde *family literacy*-programma's ontwikkeld (Hannon, 2003). Meta-analyses laten zien dat die programma's gemiddeld genomen positieve effecten hebben op de ontwikkeling van kinderen (Manz, Hughes, Barnabas, Bracaliello, & Ginsburg-Block, 2010; Mol, Bus, De Jong, & Smeets, 2008; Van Steensel, Herppich, McElvany, & Kurvers, 2012; Van Steensel, McElvany, Kurvers, & Herppich, 2011). We zien dat leesbegeleiding (voorlezen, interesse tonen in wat kinderen lezen, en praten over een boek) een sterke, positieve invloed heeft op de onderwijsloopbaan van kinderen. (Notten, N, 2012)

5. De kans op gedragsverandering bij ouders optimaliseren

De VoorleesExpress wil niet alleen een uurtje per week voorlezen aan de kinderen, zij wil ook boeken en taal een blijvende plek geven in het gezin. Ze wil dat ouders op plezierige wijze met hun kinderen met boeken bezig zijn en zo de taalomgeving in huis verrijken. Hoe meer talige activiteiten ouders ondernemen met hun kinderen, hoe beter de taalprestaties van de kinderen. Dit kunnen activiteiten zijn zoals samen boekjes bekijken, voorlezen en verhaaltjes vertellen." (Oomens et al., 2003). Dat betekent dat er een gedragsverandering plaats moet vinden bij de ouders. Gedragsverandering bij de ouders kan plaatsvinden wanneer zij een positieve attitude hebben over voorlezen, zij steun ervaren vanuit de sociale omgeving en zij geloven dat ze het voorlezen echt zelf kunnen overnemen (De Vries, Kuhlman & Dijkstra, 1988; de Vries, Backbier, Kok & Dijkstra, 1995). De VoorleesExpress bewerkstelligt dit door ouders te selecteren die gemotiveerd zijn en graag willen leren en veranderen; geen oordeel te vellen, maar nieuwsgierig te zijn; naast de ouders te gaan staan en samen met hen aan de slag te gaan; kleine haalbare doelen te stellen waardoor succeservaringen gerealiseerd worden; te zoeken naar vormen die laagdrempelig zijn en goed aansluiten bij de dagelijkse praktijk; en samen succes te vieren.

Of ouders hun kinderen voorlezen of samen met hun kinderen lezen lijkt af te hangen van de leesvaardigheden en motivatie van ouders (Notten, 2012; Van Steensel & Lucassen, 2016). Volgens de Self-Determination Theory zijn er twee vormen van motivatie, namelijk intrinsieke en extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Intrinsieke motivatie ontstaat onder andere wanneer mensen het gevoel hebben bekwaam te zijn in iets (Ryan & Deci, 2000). Het is te verwachten dat laaggeletterde ouders vanwege hun beperkte leesvaardigheden niet het vertrouwen hebben dat zij bekwaam zijn in het voorlezen en het geven van leesinstructies aan hun kinderen (Houtkoop et al., 2012).

Hierdoor zullen zij minder intrinsiek gemotiveerd zijn om hun kinderen leesinstructie te geven. Naast intrinsiek gemotiveerd, kunnen mensen ook extrinsiek gemotiveerd zijn om dingen te doen. Zo kunnen ouders hun kind voorlezen omdat anderen verteld hebben dat dit belangrijk is voor de woordenschat van een kind, of omdat leerkrachten op school hen aangemoedigd hebben om dit te doen. Mensen worden met name extrinsiek gemotiveerd door anderen met wie zij zich verbonden voelen. Om er vervolgens voor te zorgen dat extrinsieke motivatie overgaat in intrinsieke motivatie, is het noodzakelijk dat mensen zich bekwaam voelen om dat gedrag te vertonen (Ryan & Deci, 2000).

6. Taal breed aanbieden

Om de kans op gedragsverandering te optimaliseren gebruikt de VoorleesExpress het ORIM-model, ontwikkeld door Nutbrown, Hannon & Morgan, Universiteit Sheffield. (Hannon, 1995, Nutbrown, Hannon & Morgan 2005)

Het ORIM-raamwerk bestaat uit twee kernelementen:

1. De verschillende rollen die ouders spelen bij de geletterde ontwikkeling van kinderen.
2. De verschillende 'verschijningsvormen' van geletterdheid.

Bij (1) wordt een onderscheid gemaakt tussen vier rollen: ouders bieden hun kind mogelijkheden om met (geschreven) taal in aanraking te komen (Opportunities/Kansen bieden), ouders erkennen de initiatieven van hun kind (Recognition/Aandacht geven), ouders hebben interacties met hun kind die de ontwikkeling van taal en geletterdheid ondersteunen (Interaction/Samen praten) en ouders fungeren als voorbeeldfiguren door middel van hun eigen geletterde activiteiten (Model/Taal voorbeeld zijn).

Bij (2) wordt een onderscheid gemaakt tussen boeken en (voor)lezen, gesproken taal (verhalen vertellen, spreken over taal et cetera), letters en symbolen of 'environmental print' (geschreven taal in de wereld om ons heen, zoals letters, nummers of logo's op verpakkingen) en schrijfactiviteiten.

Het model gaat dus uit van een brede blik op geletterdheid. Deze brede blik is allereerst gebaseerd op het uitgangspunt dat al deze vier componenten bijdragen aan de geletterde ontwikkeling van kinderen. Bovendien biedt deze brede blik de mogelijkheid aan te sluiten bij activiteiten die al tussen ouders en kinderen plaatsvinden en hierop voort te bouwen. Dat betekent bijvoorbeeld ook dat ouders die niet (goed) kunnen lezen ook op andere manieren de geletterde ontwikkeling van hun kind kunnen ondersteunen (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005). Hierbij worden ouders actief gestimuleerd om hun moedertaal in te zetten als zij zich daar het best in kunnen uitdrukken.

Voor de VoorleesExpress hebben we het ORIM-model in samenwerking met de ontwikkelaars vertaald naar het KAST-model. Zie volgend figuur.

Domeinen	Boeken en (voor)lezen	Gesproken taal	Letters en symbolen	Schrijven oefenen
Rollen				
K ansen bieden				
A andacht geven en aanmoedigen				
S amen praten en doen				
T aalvoorbeeld zijn				

Het model laat zien dat er verschillende domeinen zijn waarop de ontwikkeling van de geletterdheid van een kind plaatsvindt. Dit helpt je om breder te denken dan alleen voorlezen en boeken.

Daarnaast laat het zien dat ouders op veel manieren een stimulerende rol kunnen spelen in de ontwikkeling van hun kind. Vrijwilligers kunnen aan de hand van dit model zelf oefenen in het herkennen van kleine stimulerende acties die de ouders richting de kinderen ondernemen en die samen bijdragen aan een stimulerende omgeving voor het kind. Door middel van het model worden vrijwilligers gestimuleerd te kijken wat er al gebeurt in het gezin, wat de ouders al kunnen en hoe hierop in te haken. In het Doeboek staan verschillende oefeningen om met ouders in gesprek te komen over die verschillende rollen.

7. Aansluiten bij het niveau van het kind

Aansluiten bij ontwikkelingsstadia

Bij het voorlezen wordt rekening gehouden met de leeftijd, het ontwikkelingsniveau en de interesses van het kind. In de ontwikkeling van de geletterdheid zijn er drie stadia te onderscheiden, waar de voorlezer op aan kan sluiten.

a Ontluikende geletterdheid

Bij kinderen in de leeftijd van 2 tot 4 jaar spreekt men van ontluikende geletterdheid. Kinderen in deze leeftijd krijgen langzaam inzicht in de functies van geschreven taal en de illustraties die daarbij horen. Als de voorlezer vragen stelt aan het kind bij tekst en illustraties, leert het kind zich mondeling te verwoorden en bereidt het zich voor op het zelf schriftelijk kunnen communiceren. De voorlezer neemt boeken mee met herkenbare figuren en laat het kind spelenderwijs kennis maken met taal.

b Beginnende geletterdheid

Kinderen van 4 tot 6 jaar ontwikkelen de beginnende geletterdheid. In deze leeftijd krijgen kinderen een steeds verder ontwikkeld inzicht in de functies van geschreven taal, in het verband tussen gesproken en geschreven taal en in het principe van het alfabetisch schrift. De voorlezer speelt hier op in door boeken mee te nemen die dit ondersteunen. Zoals ABC-boekjes, boeken met rijmpjes en versjes en prentenboeken.

c Gevorderde geletterdheid

Vanaf groep 3 leren kinderen op school zelf lezen. Kinderen in de leeftijd van 6 tot 8 jaar komen in de fase van gevorderde geletterdheid. In deze fase staat (steeds snellere) woordherkenning en het toekennen van betekenis aan geschreven taal centraal. Evenals

het werken met teksten en het omzetten van ideeën en gedachten in geschreven taal. Ook in deze leeftijd is voorlezen goed voor de taalontwikkeling. Door met het kind te praten over het gelezen verhaal, werkt de voorlezer onder andere aan het toekennen van betekenis aan geschreven taal.

Aansluiten bij verschillende componenten van taalvaardigheid

Behalve aansluiten op de drie stadia in geletterdheid, kan de voorlezer ook aansluiten op de verschillende componenten van taalvaardigheid: actieve en passieve woordenschat, print awareness en tekstbegrip.

a Actieve woordenschat

De frequentie van het voorlezen hangt samen met de ontwikkeling van de actieve woordenschat. Hoe meer input een kind ontvangt in een specifieke taal, hoe beter de actieve woordenschat van het kind zal zijn. Daarnaast blijkt de mate waarin ouders persoonlijke gesprekken voeren en verhalen vertellen samen te hangen met de ontwikkeling van de woordenschat (Scheele, 2010). Om een taal goed te leren, is het belangrijk dat kinderen veel zelf praten. Zo activeren zij hun taalleermechanisme. Het kind krijgt daarin taalaanbod (de boekentaal en de mondelinge taal rondom het boek), heeft vervolgens zijn eigen taalproductie, waarop het feedback krijgt. Zo gebruikt het kind creatief en actief zijn kennis van de taal, krijgt hij aanvullend feedback, gaat hij letten op de taal om zich heen, ontdekt hij wat hij nog niet wist en krijgt hij nieuwe kennis van de taal (van Elsäcker, van der Beek, Hillen & Peters, 2006).

De voorlezer maakt in het voorlezen gebruik van verschillende soorten vragen, waarmee hij taal kan ontlocken bij het kind. Zo brengt hij de taalproductie op gang. De voorlezer biedt Nederlandse taal aan – de ouders bieden de taal aan die zij goed beheersen (dat kan het Nederlands zijn, maar ook de moedertaal). Wanneer ouders ongeletterd of laaggeletterd zijn, kan het taalaanbod worden gecreëerd door bijvoorbeeld verhalen te vertellen en gesprekken te voeren rondom (tekstloze) prentenboeken.

b Passieve woordenschat

Onderzoek toont aan dat door middel van een voorleesinterventie het kind in aanraking komt met nieuwe woorden en grammaticale constructies. Wanneer de voorlezer deze nieuwe concepten introduceert en er over praat met het kind, neemt de passieve woordenschat van kinderen toe (Hammett, Kleeck & Huberty, 2003).

De voorlezer biedt zowel de boekentaal (schooltaal) als de mondelinge taal rondom de boeken aan. Het taalaanbod uit het (prenten)boek is belangrijk vanwege de specifieke kenmerken: laagfrequente woorden, complexere zinsbouw dan in spreektaal, verhaalstructuur met kop en staart. Ook het eigen taalaanbod heeft een aantal waardevolle kenmerken: duidelijk uitgesproken, hele zinnen die niet te lang zijn en veel herhaling.

c Tekstbegrip/verhaalbegrip

Kinderen die worden voorgelezen, ontwikkelen nieuwe strategieën om de betekenis van verhalen te achterhalen (Gregory & Morrison, 1998). Ook leesmotivatie speelt hierin een belangrijke rol: hoe groter de leesmotivatie van het kind is, hoe beter het kind de tekst zal begrijpen (Leseman & Hamers, 2008). De voorlezer sluit aan op het niveau van het kind en maakt de teksten toegankelijk. Daarbij maakt het gebruik van interactieve kernvaardigheden en kiest het o.a. prentenboeken waarin een probleem wordt opgelost, zodat het taalleermechanisme wordt gestimuleerd.

d Print awareness

Print awareness is belangrijk in de ontwikkeling van de ontluikende geletterdheid (Justice & Ezell, 2000). Het is de sleutel in de ontwikkeling van het leren lezen en is bedoeld om concepten bij kinderen te ontwikkelen omtrent illustraties en geschreven taal. Uit onderzoek van Justice & Ezell (2000) blijkt dat wanneer aan een kind een verhaal met plaatjes op interactieve wijze wordt voorgelezen, de ontwikkeling van *print awareness* wordt gestimuleerd.

De voorlezer besteedt daarom aandacht aan het hele boek (kaft, tekst, plaatjes, etc.) en ondersteunt de ontwikkeling door de keuze van de boeken (boeken met een duidelijke verhaalstructuur, kop en staart, waar plaatjes en tekst elkaar versterken, etc.).

8. Inzetten op leesplezier

Een indirect subdoel is het plezier van kinderen in (voor)lezen vergroten vanwege de link tussen het plezier in lezen van een kind en de ontwikkeling van vroegtijdige leesvaardigheden (Bracken and Fischel, 2008; Gambrell and Gillis, 2007; Lonigan, 1994; Scarborough and Dobrich, 1994). Kinderen die zich bevinden in een omgeving waar lezen en taalactiviteiten worden gestimuleerd op een aantrekkelijke manier hebben een grotere kans om dit leuk en interessant te vinden (Baroody & Diamond, 2016). Of een kind het leuk vindt om voorgelezen te worden of zelf te lezen, is mede afhankelijk van zijn vroege ervaringen met boeken. Voor kinderen met weinig voorleeservaring thuis is het belangrijk dat zij ontdekken dat lezen leuk is. De interesse die kinderen hebben voor voorlezen en prentenboeken komt voort uit de interacties tussen volwassene en kind. Wanneer zij plezier krijgen in het voorlezen, ontwikkelen zij een positieve leeshouding en een sterke leesmotivatie. De leesmotivatie is op haar beurt weer een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van de leesvaardigheid (Bus, 2001).

Voorlezen is ook een bezigheid die de band tussen ouders en kinderen versterkt (Senechal & LeFevre, 2001). Een hechte band met de ouders hangt samen met een positieve cognitieve, sociaal-emotionele ontwikkeling tijdens de kindertijd (Fagot & Kavanagh, 1993). Door het samen beleven van een verhaal wordt lezen een plezierige ervaring, zodat niet alleen de leescompetentie van het kind verbetert, maar ook de leesmotivatie. Als ouders warm en ondersteunend zijn, worden kinderen meer geconcentreerd en enthousiast tijdens het voorlezen (Frosch, Cox & Goldman, 2001). Binnen de VoorleesExpress staat het voorleesplezier voorop: het is geen schoolse verplichting, maar een fijn, gezellig ritueel. Daarbij sluit de voorlezer aan op de interesses van het kind.

9. Verbinding ouders en (voor)school

Steeds meer onderzoeken bevestigen de impact van het onderwijsondersteunend gedrag van ouders thuis op de schoolprestaties van kinderen (Lusse, 2013; Bakker et al, 2013; Herweijer & Vogels, 2013; DeBruin, Van de Linden, Van de Vegt, & Van der Aa, 2012, Jeynes, 2007; Desforges en Abouchaar, 2003; Henderson en Mapp, 2003; Lee en Bowen, 2006; Fan en Chen, 2001). Zeker als het gaat om taal is de rol van ouders thuis zo belangrijk. In de optimaalste situatie vullen school en ouders elkaars rollen aan: op school leren kinderen de technische kanten van taal, thuis is de plek voor ontspanning en passen kinderen toe wat ze geleerd hebben. Een wederkerige relatie tussen het kind, de ouder(s) en de leerkracht is de basis voor taal. Als ouders laaggeletterd zijn, dan is extra ondersteuning van deze kinderen en hun ouders door school van groot belang. Veel van deze ouders zijn niet bekend met het belang van hun taalstimulerende rol of weten niet wat stimulerend werkt. Leerkrachten vinden de samenwerking met deze ouders soms lastig (Van der Pluijm, 2014). Juist voor deze kinderen is de samenwerking zo belangrijk.

10. Huisbezoeken

Uit de meta-analyse van Manz en collega's (2010) bleek dat family literacy-programma's die uitgaan van een 'home-based' benadering aanzienlijk grotere effecten sorteren dan programma's waarin (een deel van) de ouderondersteuning in een kindercentrum of school plaatsvindt. Hoewel de meta-analyse van Manz et al. zich niet uitsluitend op

achterstandsgezinnen richtte, suggereren de onderzoekers dat dit effect onder meer te maken heeft met het gegeven dat laagopgeleide ouders en migrantenouders een schoolse context als bedreigend kunnen ervaren. Ook maken huisbezoeken meer individuele ondersteuning mogelijk en dat zou juist voor laagopgeleide/migrantenouders gunstig kunnen zijn.

11. Modelen

Een ander potentieel gunstig kenmerk van de VoorleesExpress is dat vrijwilligers fungeren als model. Idealiter zijn ouders aanwezig bij de voorleessessies van vrijwilliger en kind en leren ze van het voorbeeldgedrag van de voorlezer. Verschillende succesvolle family literacy-programma's maken gebruik van zo'n 'modeling'-benadering (voor een overzicht, zie Wevers & Van Steensel, 2017). In 2015 ontwikkelde Sardes samen met Surplus Welzijn de VoorleesWijzer. Hierin maken zij voor vrijwilligers inzichtelijk op welke manier zij kunnen aansluiten bij het niveau van de ouders, om te voorkomen dat zij een voorbeeld geven dat voor de ouder niet haalbaar is.

4. Onderzoek

Door de jaren zijn verschillende onderzoeken gedaan naar de VoorleesExpress. We zijn daarbij tegen een aantal problemen aangelopen:

- De ouders die we willen bevragen zijn meestal laaggeletterd en spreken niet goed Nederlands. Vragenlijsten zijn vaak in het Nederlands en erg talig. Er konden geen goed toepasbare onderzoeksmethodes gevonden worden die recht doen aan de mogelijkheden en talen van onze doelgroep.
- De ouders zijn erg geneigd om sociaal wenselijke antwoorden te geven, zowel als een vragenlijst werd afgenomen door een vrijwilliger van de VoorleesExpress of iemand van de universiteit. Ze geven bij voormetingen al een heel positief beeld van hun gedrag en motivatie.
- Belangrijke elementen van de VoorleesExpress zijn moeilijk meetbaar. Zo is er (nog) geen goed instrument om leesplezier bij jonge kinderen te meten.
- De interventie is te licht, en te weinig gericht op het vergroten van woordenschat, om in gangbare toetsen (TAK toets) voor woordenschat effect te laten zijn.
- De afgelopen jaren heeft de nadruk gelegen op de taalontwikkeling van kinderen. Hierdoor is er weinig onderzoek gedaan naar de andere kant van de VoorleesExpress: de positieve effecten van de uitwisseling tussen vrijwilliger en gezin.

Dit gezegd hebbende zijn we blij dat er in 2018 een relatief groot onderzoek is gedaan naar de effectiviteit, onder leiding van Roel van Steensel. Het onderzoek laat positieve effecten zien, maar is ook diep ingegaan op de uitvoering en doet aanbevelingen voor verbeteringen die de VoorleesExpress ziet als kansen om de methodiek door te ontwikkelen. Eerdere onderzoeken hebben steeds laten zien hoe belangrijk en complex het betrekken van ouders is. Dit is voor stichting VoorleesExpress reden geweest om hierop door te ontwikkelen en daarin nauwer samen te werken met (voor)scholen.

Onderzoeken

1. Effectiviteit van de VoorleesExpress?

- a) Effectiviteit van de VoorleesExpress, Broens & Van Steensel, Erasmus Universiteit, 2019, in opdracht van Kunst van Lezen.
- b) In het kader van het actieprogramma Tel mee met Taal, waar voorkomen en bestrijden van laaggeletterdheid via leesbevordering in het gezin een van de speerpunten is, is de VoorleesExpress aangemerkt als een veelbelovend project. Om na te gaan wat het effect van de VoorleesExpress is op de taalvaardigheid van kinderen en de geletterde omgeving thuis, heeft de Erasmus Universiteit een effectstudie uitgevoerd. In deze studie wordt zowel naar korte-termijneffecten (direct nadat het VoorleesExpress-traject is afgerond) als naar eventuele positieve ontwikkelingen op lange termijn (zo'n 20 weken na afloop van het programma) gekeken. 176 kinderen uit 149 gezinnen in zeven steden in Nederland, verdeeld over een wachtlijstcontrolegroep en een experimentele groep, deden mee aan dit onderzoek. De kinderen zaten in groep 1 t/m 5. 84% van de ouders van wie de gegevens bekend waren, zijn buiten Nederland geboren. 57% van deze ouders had hooguit een middelbareschooldiploma. Bij 83% van de gezinnen werd thuis behalve of in plaats van Nederlands één of meer andere talen gesproken.

c) *Onderzoeksvragen:*

1 | Heeft deelname aan de VoorleesExpress een positief korte termijn effect op de woordenschat en het verhaalbegrip van deelnemende kinderen, en blijft een eventuele vooruitgang op lange termijn behouden?

2 | Heeft deelname aan de VoorleesExpress een positief korte termijn effect op de bekendheid van kinderen met kinderboeken en op de geletterde thuisomgeving, en blijft een eventuele vooruitgang op lange termijn behouden?

Resultaten (korte termijn)

1 | Deelname aan de VoorleesExpress heeft een statisch significant positief effect op het verhaalbegrip van kinderen (partial $\eta^2 = 0.05$). Dit effect is groter als er alleen wordt gekeken naar kinderen waarbij tenminste 15 keer is voorgelezen (middelgroot effect partial $\eta^2 = 0.08$).

2 | Als er bij kinderen tenminste 15 keer is voorgelezen, is er sprake van een klein positief significant effect op katherkenning (partial $\eta^2 = 0.03$) en een middelgroot significant positief effect op de intensiteit van voorlezen (partial $\eta^2 = 0.06$) door ouder en kind.

Resultaten retentiemeting (langere termijn)

1 | De stijgende lijn in het verhaalbegrip van kinderen die zich tijdens de interventieperiode voordeed, zwakt na afloop van de interventie af.

2 | De vooruitgang in katherkenning en de intensiteit van voorlezen door ouder blijft behouden als de interventie is afgelopen.

Conclusie

De VoorleesExpress is tot op zekere hoogte effectief in het stimuleren van de taalontwikkeling. Het effect op verhaalbegrip laat zien dat de interventie bijdraagt aan de ontwikkeling van een belangrijke component van begrijpend lezen. Dat dit effect uitdooft als de interventie is afgelopen, suggereert dat de overdracht van het voorlezen door de vrijwilliger aan de ouder kan worden verbeterd.

2. Effect van de VoorleesExpress: een onderzoek naar de effecten van de VoorleesExpress op de taalontwikkeling, de taalomgeving en het leesplezier van drie tot achtjarigen

- a) Effect van de VoorleesExpress: een onderzoek naar de effecten van de VoorleesExpress op de taalontwikkeling, de taalomgeving en het leesplezier van drie- tot achtjarigen. De Vries, M., Moeken, N., & Kuiken, F. Universiteit van Amsterdam, 2015.
- b) Dit is een kwantitatief onderzoek naar de effecten van VoorleesExpress op taalontwikkeling bij kinderen van 3-8 jaar in Amsterdam, het effect op hun leesplezier, het effect op de taalomgeving thuis; er werd gekeken wat vrijwilligers leren van het voorleestraject en of ouders hun omgeving vertelden over het project. De experimentele groep bestond uit kinderen die meededen aan een VoorleesExpress-traject en de controlegroep bestond uit kinderen van ouders die waren geworven in buurthuizen, op voorscholen, bij taalaanbieders en op basisscholen waar taal- en ouderbetrokkenheids cursussen werden gegeven. Bij de voormeting deden er 98 kinderen mee (N=65 experimentele groep en N=33 controle groep), bij de nameting 79 (N= 53 experimentele groep en N=26 controlegroep) en bij de retentiemeting waren dit er nog 61 (N=37 experimentele groep en N=24 controlegroep). Bij de voormeting deden er 78 ouders mee (N=50 experimentele groep en N=28 controle groep), bij de nameting 68 (N= 46 experimentele groep en N=22 controlegroep) en bij de retentiemeting waren dit er nog 51 (N=31 experimentele groep en N=20 controlegroep). Bij de voormeting deden er 50 vrijwilligers mee die allemaal behoorden tot de experimentele groep en bij de nameting waren dat er nog 47; bij dit element werd geen retentiemeting

uitgevoerd. De instrumenten die zijn gebruikt zijn de passieve en actieve woordenschattaken van de TAK (Verhoeven & Vermeer, 2006), de vragenlijst voor ouders is dezelfde als van de studies van Van Buuren en Lucassen (2010) en Ter Beest en Meijer (2013) met aanpassingen op basis van feedback van de gemeente Amsterdam, VoorleesExpress en vrijwilligers. De vragenlijst voor vrijwilligers is ook dezelfde als van de studies van Van Buuren en Lucassen (2010) en Ter Beest en Meijer (2013) met aanpassingen op basis van feedback.

- c) VoorleesExpress werd op de bedoelde manier uitgevoerd. De resultaten van dit onderzoek lieten een aantal dingen zien. De interventie heeft geen significant effect op passieve woordenschat bij alle drie de meetmomenten. De interventie meet wel een significant effect op de actieve woordenschat van alleen de 6-8 jarigen bij de nameting ($\Delta R^2 = 0.03$) maar bij de retentiemeting is dit effect niet meer significant. Er is echter wel een interactie-effect: wanneer ouders voorlezen doorzetten had de interventie wel een positief effect op de actieve woordenschat van kinderen ($\Delta R^2 = 0.02$). De frequentie waarmee de kinderen uit de experimentele groep vragen om voorgelezen te worden bleek significant te zijn toegenomen in de periode tussen de voor- en nameting (van gemiddeld 4.08 keer per week vóór de interventie, naar 5.68 keer na de interventie) Daarnaast blijken deze kinderen significant vaker vragen te stellen tijdens het voorlezen (van gemiddeld 3.16 keer vóór de interventie, naar 3.45 keer na de interventie) Deze effecten verdwenen weer bij de retentiemeting. Verder zijn er geen effecten gevonden bij het voorleesgedrag van ouders. In de taalomgeving thuis werden er alleen verschillen gevonden voor het aantal bibliotheekbezoeken per maand (vóór de interventie gemiddeld 1.68, erna 2.44) en het gebruik van digitale prentenboeken (vóór de interventie gemiddeld 1.71, erna 2.26). Dit laatste zette ook door bij de retentiemeting maar de toename in het aantal bibliotheekbezoeken verschilde niet significant tussen de experimentele en controlegroep. Ten slotte gaf 81 procent van de vrijwilligers aan te denken dat zij de cultuur van hun voorleesgezin een beetje te hebben leren kennen, de mening over andere culturen veranderde niet veel en 36 % gaf aan liever meer tijd te hebben gehad (vaak voor meer begeleiding van ouders in overname van het voorleesritueel). 81 procent van de ouders gaf aan dat zij hun omgeving hadden verteld over de VoorleesExpress.

3. VoorleesExpress, vijf jaar later....

- a) VoorleesExpress vijf jaar later..., Hogeschool Utrecht, Van Doesburg, M, afstudeeronderzoek, 2014.
- b) Dit is een kwalitatief onderzoek waarbij gebruik is gemaakt van half-gestructureerde interviews en verborgen observaties die vijf jaar na deelname werden afgenomen bij N=12 gezinnen die in 2009 en februari 2010 hebben voorgelezen bij VoorleesExpress Utrecht. Er werd gebruikgemaakt van een lijst met onderwerpen en vragen voor het interview en een checklist voor de observatie die tegelijkertijd plaatsvond. Deze gezinnen deden mee omdat zij het makkelijkst bereikbaar waren vanwege volledig aanwezige contactinformatie. Het doel van dit onderzoek is om feedback te genereren van gezinnen over VoorleesExpress Utrecht als organisatie, het project zelf en de informatie en herinneringen die nog bij hen is bijgebleven. Het interview is afgenomen in de vorm van een 'learner report' wat betekent dat het gaat om een open, persoonlijke rapportage van de ouders over de effecten die door de activiteit bereikt zijn (Migchelbrink, 2006).

- c) VoorleesExpress werd op de bedoelde manier uitgevoerd. De resultaten van dit onderzoek lieten een aantal dingen zien. Ten eerste waren de gezinnen positief over VoorleesExpress, de voorlezer en de boekjes en werd er vaak genoemd dat het kind zich VoorleesExpress nog herinnert. Ten tweede waren er bij de 91,7 procent van de kinderen (lees)boeken in huis, waren er talige activiteiten te zien in de omgeving en werd het kind bij 75 procent van de gezinnen betrokken bij talige activiteiten. Wel werd er door zeven gezinnen aangegeven dat zij nogmaals wilden deelnemen aan VoorleesExpress. Ook werd er genoemd dat er meer plezier in lezen en vooruitgang in lezen was bij kinderen net na het project. Alle gezinnen gaven ook aan bezig te zijn met stimulering van de Nederlandse taal maar er werd maar bij vijf van de twaalf gezinnen voor of met de kinderen gelezen en er werd weinig aandacht besteed aan taalspelletjes en interactief lezen. Tenslotte was het bij vijf gezinnen zo dat er nog steeds een taalachterstand was bij de kinderen.

4. Invloed van de VoorleesExpress op de taalontwikkeling en de taalomgeving thuis

- a) Invloed van de Voorlees Express op de taalontwikkeling en de taalomgeving thuis. Een follow-up meting na 15 maanden bij kinderen tussen 4 en 7 jaar, Universiteit van Utrecht, Ter Beest, J. L., & Meijer, K. Master's thesis, 2013.
- b) Dit is een onderzoek bestaande uit een follow-up meting van het onderzoek van Ruiters en Rietberg (2012) naar de effecten van VoorleesExpress op de taalontwikkeling van 30 kinderen tussen de 4 en 7 jaar (N= 13 kinderen in experimentele groep en N= 17 kinderen in de controlegroep), 15 maanden na de start van de interventie en de nameting, de effecten op de taalomgeving thuis van 21 deelnemende gezinnen met 23 kinderen (N=12 kinderen in de experimentele groep en N=11 kinderen in de controle groep) en een indirect effect van de taalontwikkeling van 31 kinderen (N= 16 kinderen in experimentele groep en N= 15 kinderen in de controlegroep) via het verrijken van de taalomgeving thuis. De instrumenten die zijn gebruikt zijn de woordomschrijvingstaak en de tekstbegripstaak van de Taaltoets Alle Kinderen (TAK) (Verhoeven & Vermeer, 2006), de passieve woordenschat is gemeten met de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL (Schlichting, 2005), 'print awareness' is gemeten met de Preschool Word and Print Awareness (Justice & Ezell, 2001). De taalomgeving thuis is gemeten met vier onderdelen van de vragenlijst 'Taal in Huis' (Henrichs, 2010; Scheele, 2010).
- c) Er werd geen uitgesteld effect gevonden op taalontwikkeling bij kinderen in de experimentele groep ten opzichte van de taalontwikkeling van kinderen in de controlegroep. Ook werd er geen uitgesteld significant effect gevonden van de verrijkte taalomgeving thuis bij de experimentele groep in vergelijking tot de controlegroep. Een kanttekening bij dit onderzoek is dat de sample zelfs nog kleiner is dan die van het onderzoek van Ruiters en Rietberg (2012).

5. De invloed van de VoorleesExpress op de taalontwikkeling en de taalomgeving thuis van kinderen tussen de vier en zeven jaar.

- a) De invloed van de VoorleesExpress op de taalontwikkeling en de taalomgeving thuis van kinderen tussen de vier en zeven jaar, Ruiters, F. A., & Rietberg, Universiteit Utrecht, A, Master's thesis, 2012.
- b) VoorleesExpress werd op de bedoelde manier uitgevoerd. Dit is een extern pre- en posttestonderzoek dat is uitgevoerd bij 38 kinderen (N=20 controle groep en

N=18 experimentele groep) van 4-7 jaar en 31 ouders (N=15 controle groep en N=16 experimentele groep) van wie kinderen uit de experimentele groep meededen aan VoorleesExpress in Utrecht en Breda en kinderen van de controlegroep kwamen van een openbare basisschool in Utrecht. Zij zijn geworven middels een gemakssteekproef. Er is bij deze studie gekeken naar het effect op taalontwikkeling en de geletterde omgeving thuis. Er is een 'mixed method' gebruikt waarbij de kinderen zijn getoetst op actieve en receptieve woordenschat, print awareness, tekstbegrip en letterkennis, en ouders zijn geïnterviewd over de taalomgeving thuis.

- c) Er werd geen effect gevonden op taalontwikkeling tussen beide groepen voor de 4 verschillende vormen van taalontwikkeling. Bij de taalomgeving thuis werd er bij de interviews wel een significant effect gevonden bij het onderdeel taalactiviteiten binnen het gezin, alleen was het zo dat de controle groep hierbij juist hoger scoorde dan de experimentele groep. Een kanttekening bij dit onderzoek is dat de sample klein was en dat er bij een grotere sample eventueel wel verschillen gevonden kunnen worden.

6. Gedragsverandering bij De VoorleesExpress

- a) Gedragsverandering bij de VoorleesExpress, Joppe, L. M, Universiteit Utrecht, Master's thesis, 2012.
- b) Dit is een extern kwalitatief onderzoek waarbij gebruik is gemaakt van semi-gestructureerde interviews bij N=20 voorlezers die tussen september 2011 en februari 2012 hebben voorgelezen bij VoorleesExpress Utrecht. Ook is er gebruikgemaakt van documentanalyse. De voorlezers zijn geselecteerd naar aanleiding van een analyse van verslagen die zij hebben geschreven over voorlezersbijeenkomsten en gezinsbezoeken. Als ouders nooit aanwezig waren of als het project voortijdig was gestopt werden zij niet uitgenodigd. Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in de manier waarop voorlezers ouders na afloop van het voorleestraject stimuleerden om het voorlezen voort te zetten. Het interview werd gestructureerd aan de hand van het ASE-model (de Vries, Kuhlman & Dijkstra, 1988) waarbij de focus lag op attitude, sociale invloed, eigen effectiviteitsverwachting en de daaruit vloeiende intentie, gedragsverandering, barrières en vaardigheden. De interviews zijn naderhand gecodeerd.
- c) Het VoorleesExpress-traject werd, zoals hierboven wordt aangegeven, bij de 20 voorleesgezinnen op de bedoelde manier uitgevoerd en afgerond. Uit de interviews kwamen een aantal thema's naar voren. Ten eerste kwam naar voren dat de attitude van gezinnen erg verschillend was en dat sommige ouders altijd bij het voorlezen kwamen zitten en anderen het idee hadden dat de voorlezer alleen kwam om aan de kinderen voor te lezen. Ook was de sociale omgeving van gezinnen uiteenlopend van een erg betrokken familie tot een vrij geïsoleerde situatie. Ouders schatten volgens de voorlezers hun eigen effectiviteit laag in met redenen als dat het voorlezen moeilijk is, de juf/voorlezer het beter kan en zij zelf niet vlekkeloos Nederland kunnen voorlezen. Voorlezers gebruikten verschillende manieren om gedragsverandering bij ouders teweeg te brengen. Ten eerste ging het om het bewerkstelligen van een positieve attitude, voorlezers lieten hierbij vooral aan ouders blijken wat de voordelen van het voorlezen zijn, ze lieten hen observeren en ze gaven praktische informatie over bijvoorbeeld een bibliotheekbezoek. Ouders deden niet vaak mee met het voorlezen. Ten tweede probeerden voorlezers het gezin sociaal-emotionele steun te bieden door middel van een gesprekje na het bezoek of het doen van een spelletje. Ook werd er

positieve feedback gegeven als ouder en/of andere gezinsleden meededen met het voorlezen. Er werden uiteenlopende strategieën gebruikt door voorlezers om ouders zelf vaker te laten voorlezen: sommigen deden het voorlezen vooral voor, gaven informatie over boeken en lezen en betrokken ouders op andere manieren bij een leesactiviteit, zoals een spelletje.

7. Onderzoeksrapport effectiviteit van de VoorleesExpress

- a) Onderzoeksrapport: effectiviteit van de VoorleesExpress, Van Buuren, K., & Lucassen, G. Stichting SodaProducties, 2010.
- b) Dit is een intern longitudinaal onderzoek van 16 maanden uitgevoerd onder de deelnemers van VoorleesExpress Utrecht in 2008. Er waren drie meetmomenten: de voormeting, de nameting en de follow-up. Er werd in dit onderzoek gekeken of de VoorleesExpress de taalomgeving thuis vergroot, het leesplezier van kinderen vergroot en de taalvaardigheid van kinderen bevordert. De meetinstrumenten die zijn gebruikt zijn een enquête voor ouders van kinderen die deelnamen aan de VoorleesExpress(N=76) die mondeling werd afgenomen, een schriftelijke vragenlijst voor voorlezers (N=92) en een schriftelijke vragenlijst voor docenten over de kinderen in hun klas die deelnamen aan de VoorleesExpress(N=18). Er was ook een controlegroep samengesteld van kinderen maar de respons was te laag waardoor dit niet meegenomen kon worden in de analyse.
- c) VoorleesExpress werd op de bedoelde manier uitgevoerd. Uit de resultaten kwam naar voren dat de leerkrachten aangaven dat kinderen significant vooruit zijn gegaan op woordenschat ($d = .366$). Volgens de voorlezers gaan kinderen significant vooruit op verhaalbegrip ($d = .522$), begrijpend lezen ($d = .517$) en woordenschat ($d = .557$). Ouders gaven aan meer plezier te hebben in het voorlezen ($d = .012$ tussen voor- en nameting en $d = .449$ tussen nameting en follow-up) maar niet meer plezier in lezen zelf. Ook zien ouders meer het belang in van lezen voor het plezier van kinderen($d = .318$ tussen voor- en nameting en $d = .040$ tussen nameting en follow-up) en om de Nederlandse taal te leren ($d = .180$ tussen voor- en nameting). Ook gaven ouders aan meer boeken in huis te hebben en keken kinderen volgens hen vaker($d = .606$) en langer in boeken ($d = .334$). Er was echter geen significante toename in leesplezier van kinderen volgens hun ouders. In de follow-up enquête gaven 76,7 procent van de ouders aan nog steeds voor te lezen (gemiddeld 3,6 keer per week) en werd in 30 procent van de gezinnen zelfs dagelijks voorgelezen. In de follow-up kwam ook naar voren dat kinderen weer minder vaak naar boeken keken volgens hun ouders en keken ze ook minder lang in boeken. Wel was het aantal boeken in huis bij de follow-up meting nog meer gestegen ($d = .348$ tussen nameting en follow up). Op basis van de aangegeven resultaten is het volgens voorlezers en leerkrachten zo dat VoorleesExpress in ieder geval de woordenschat bevordert. Volgens de ouders is de taalomgeving thuis vergroot door een stijging in aantal boeken en werd er vaker voorgelezen. Het leesplezier van kinderen werd volgens ouders niet vergroot. Kanttekeningen bij dit onderzoek zijn dat het geen controlegroep bevatte en dat het is gedaan op basis van enquêtes onder voorlezers, ouders en docenten. Bij ouders en voorlezers bestaat er een kans dat er sociaal wenselijke antwoorden zijn gegeven en de groep docenten (N=18) was zodanig klein dat de resultaten op basis van hun uitspraken niet betrouwbaar zijn. Dit onderzoek geeft echter wel duidelijk aan wat de door de ouders ervaren effecten zijn.

5. Samenvatting werkzame elementen

5.1 Werkzame praktische elementen

- De vrijwilliger bezoekt het gezin thuis
- 20 keer in een half jaar
- De vrijwilliger heeft de basistraining gevolgd
- De vrijwilliger gebruikt het gehele traject Mijn VoorleesExpress
- De vrijwilliger neemt wekelijks boeken en taalspelletjes mee en leent die eventueel uit aan gezin
- Minimaal één ouder doet elke sessie actief mee
- Een gezin mag één keer meedoen
- De vrijwilliger sluit iedere voorleessessie af met de opdrachten uit het VoorleesExpress-Doeboek
- De vrijwilliger neemt het gezin gedurende het traject minimaal 1 keer mee naar de dichtstbijzijnde bibliotheek en maakt ze bekend met de mogelijkheden en faciliteiten die de bibliotheek biedt
- De kinderen die meedoen, zijn tussen de 2 en 8 jaar en hebben een taalachterstand of lopen risico daarop
- De ouders hebben zelf moeite met het stimuleren van de taalontwikkeling van hun kind(eren) en zijn gemotiveerd om daar meer over te leren
- Het gezin is aangemeld via een professionele toeleider. De toeleider informeert het gezin en zorgt ervoor dat het gezin goed weet wat de VoorleesExpress inhoudt en wat er van het gezin verwacht wordt
- Er zijn sterke lokale netwerken tussen bibliotheek, welzijn en (voor)school
- Er is actuele, goed onderbouwde kennis beschikbaar voor alle vrijwilligers door middel van e-learning
- Er is goed zicht op voortgang en tevredenheid door middel van Mijn.VoorleesExpress
- Er is aansluiting bij lokaal ander aanbod door in te zetten op doorverwijzing

5.2 Werkzame inhoudelijke elementen

- Het kind en de ouder meenemen naar de bibliotheek en uitleg geven over hoe het lenen van boeken in zijn werk gaat
- Focus op gedrag van de ouder. Ondersteunen in kansen bieden, aandacht geven, samen praten en taalvoorbeeld zijn, zodat de ouder het kind optimaal kan ondersteunen
- Gebruikmaken van talenten ouders en moedertaal ouders
- Bieden van sociaal-emotionele steun middels informele gesprekjes voorafgaand en na leesactiviteiten
- Het aanmoedigen van de ouder door positieve feedback en stimuleren van langzaam overnemen van het voorleesritueel
- Tijdens bezoeken toewerken naar toenemende rol van de ouder rondom taal
- Ondersteunen bij de verrijking van de taalomgeving thuis. Door het introduceren van (voor)lezen, taalspelletjes, de bibliotheek en boeken
- Bij boekenkeuze ingaan op interesses van het kind en gebruikmaken van andere vormen van taal door middel van bijvoorbeeld taalspelletjes en zoekboeken

- Het ondersteunen van ouder door voorlezer bij interactief voorlezen door onder andere te oefenen met type vragen die ouder kan stellen tijdens het (voor)lezen

6. Aangehaalde literatuur

- Algemene Rekenkamer (2016). *Aanpak van laaggeletterdheid*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- August, D., & Hakuta, K. (1997). *Improving Schooling for Language-Minority Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Bakker, Denessen, Dennissen en Oolbekkink-Marchand, (2013), Leraren en ouderbetrokkenheid een reviewstudie naar de effectiviteit van ouderbetrokkenheid en de rol die leraren daarbij kunnen vervullen. Behavioural Science Institute / Radboud Docenten Academie /Radboud Universiteit Nijmegen
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146-162.
- Becker, B. (2014). How often do you play with your child? The influence of parents' cultural capital on the frequency of familial activities from age three to six. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 4-13.
- Bijl, R., Boelhouwer, J., Cloïn, M. & Pommer, e. (2011). De sociale staat van Nederland 2011. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Bohenn, E., & Jansen, F. (2006). Laaggeletterde ouders – kinderen van 0 tot 4 – consultatiebureaus (www.basisvaardigheden.nl)
- Booijink (20017) Onderzoeksrapport Terug naar de basis Communicatie tussen leerkrachten en allochtone ouders in het primair onderwijs, Universiteit Leiden
- Bracken SS and Fischel JE (2008) Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development* 19(1): 45-67
- Bruin de, Van de Linden, Van de Vegt, & Van der Aa, 2012, Monitor ouderbetrokkenheid in het po, vo en mbo, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Den Haag
- Buisman, M., & Houtkoop, W. (2014). *Laaggeletterdheid in kaart*. 's Hertogenbosch: ECBO. Bussemaker, J., Asscher, L. F., Klijnsma, J., & Rijn, M. J. van (2015). *Brief aan de Tweede Kamer der Staten-Generaal inzake actieprogramma Tel mee met Taal*. Den Haag: Ministeries van OCW, SZW en VWS.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002, October). Relations of the Home Literacy Environment (HLE) to the Development of Reading-Related Abilities: A One-Year Longitudinal Study.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Peligrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read. A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Bus, A.G. (2001). Joint Caregiver-Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development. In: S.B. Neuman & D.K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 179-191). New York: The Guilford Press.
- CBS (2013). Sterke stijging werkloosheid. Verkregen op 27 augustus 2013 van: <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/arbeid-sociale-zekerheid/publicaties/artikelen/archief/2013/2013-013-pb.htm>.

- Chang, C. (2006). Linking early narrative skill to later language and reading ability in Mandarin speaking children : A longitudinal study over eight years. *Narrative Inquiry*, 16(2), 275-293.
- Cummins, J. (1991) Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.) *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89).
- Desforges & Abouchaar ,(2003) The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review, Department for Education and Skills, Research Report No 433, UK
- Dufva, M., Niemi, P., & Voeten, J. M. (2001) The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: from preschool to grade 2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 91-117.
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P. & Snow, C.E. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28, 171-190.
- Elsäcker, van, van der Beek, Hillen & Peters. (2006) De Taallijn. Interactief taalonderwijs in groep 1 en 2, *Expertisecentrum Nederlands*, Nijmegen.
- Evans, M.D.R., Kelley, J., Sikora, J. & Treiman, D.J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28(2), 171-197.
- Fagot, B. I., & Kavanagh, K. (1993). Parenting during the second year: Effects of children's age, sex, and attachment classification. *ChildDevelopment*, 64(1), 258-271.
- Fan, Chen, 2001, Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis, *Educational Psychology Review*, March, Volume 13, Issue 1, pp 1-22
- Fang, Z., Schleppegrell, M. J., & Cox, B. M. (2006). Understanding the language demands of schooling: Nouns in academic registers. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 247- 273.
- Feskens R, Kuhlemeier, H, Limpens. G. Resultaten PISA-2015 Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen, (2016) *Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, Arnhem*.
- Frosch, C. A., Cox, M. J., & Goldman, B. D. (2001). Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler story book interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(4), 445-474.
- Gambrell LB and Gillis VR (2007) Assessing children's motivation for reading and writing. In: Paratore JR and McCormack RL (eds) *Classroom Literacy Assessment: Making Sense of What Students Know and Do*. New York: The Guilford Press, pp. 50-61.
- Gijsberts, M. & Dagevos, J. (2005). *Uit elkaars buurt. De invloed van etnische concentratie op integratie en beeldvorming*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (2005/13).
- Gregory, L.P. & Morrison, T.G. (1998). Lap reading for young at-risk children: introducing families to books. *Early Childhood Education Journal*, 26.

- Guglielmi, R. S. (2008). Native language proficiency, English literacy, academic achievement, and occupational attainment in limited-English-Proficient students: A latent growth modeling perspective. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 322-342.
- Hammer, C. S., Davison, M., Lawrence, F. R., & Miccio, A. W. (2009). The effect of maternal language on bilingual children's vocabulary and emergent literacy development during Head Start and kindergarten. *Scientific Studies of Reading, 13*(2), 99-121.
- Hammett, L.A., van Kleeck, A., & Huberty, C.J. (2003). Patterns of parents' extratextual interactions with preschool children: a cluster analysis study. *Reading Research Quarterly, 38*(4), 442-467.
- Hannon, P. (1995) Literacy, home and school. London: Falmer Press.
- Hannon, P. (2003). Family literacy programmes. In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 99-111). London, England: Sage.
- Herweijer, Vogels, Andriessen (2013), Samen scholen Ouders en scholen over samenwerking in basisonderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs Sociaal Cultureel Planbureau, Den Haag
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*, 55-88.
- Houtkoop, W., Allen, J., Buisman, M., Fouarge, D., & Velden, R. van der (2012). Kernvaardigheden in Nederland: Resultaten van de Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL). 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs
- Houwer,de, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics, 28*(3), 411-424.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2016/2017. Utrecht.
- Ivanova, I., & Costa, A. (2008). Does bilingualism hamper lexical access in speech production? *Acta Psychologica, 127*, 277-288.
- J. Gubbels, A. Netten, & L. Verhoeven (2016) Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016 Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.
- Jeynes, (2007), The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis, sage journals, Volume: 42 issue: 1, page(s): 82-110
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Stimulating children's emergent literacy skills through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*, 257-268.
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G. (2010). The effects of parental reading socialization and early school involvement on children's academic performance: A panel study of primary school pupils in the Netherlands. *European Sociological Review, 27*(3), 291-306.
- Kloprogge & de Wit, (2015). Het onderwijsachterstandenbeleid na 2015. Utrecht.
- Kohnert, K., Yim, D., Nett, K., Kan, P. F., & Duran, L. (2005). Intervention with linguistically diverse preschool children: A focus on developing home language(s). *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*, 251-263.

- Ledoux, G., Roeleveld, J., Driessen, C., Cuppen, J., & Meijer, J. (2011). Prestaties en loopbanen van doelgroepopleerlingen in het onderwijsachterstandenbeleid. *Stand van zaken en ontwikkelingen in de periode 1994-2007*. Amsterdam/Nijmegen: Kohnstamm Instituut/ITS
- Lee, Bowen, 2006, Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children, *sage journals*, Volume: 43 issue: 2, page(s): 193-218
- Leseman, P. P. M., & Van den Boom, D. C. (1999). Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch, Surinamese-Dutch and Turkish-Dutch pre-schoolers' cognitive development. *Infant and Child Development*, 8, 19-38.
- Leseman, P.P.M., & De Jong, P.F. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 3, 294-318.
- Leseman, P.P.M., Scheele, A.F., Messer, M.H., & Mayo, A.Y. (2009). Bilingual development in early childhood and the languages used at home: Competition for scarce resources? In I. Gogolin & U. Neumann (Eds.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The bilingualism controversy* (pp. 289-316). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Lonigan CJ (1994) Reading to preschoolers exposed: is the emperor really naked? *Developmental Review* 14(3): 303–323.
- Lusse, 2013, Een kwestie van vertrouwen Een ontwerpgericht onderzoek naar het verbeteren van het contact met ouders in het 'grootstedelijke' vmbo als bijdrage aan preventie van schooluitval, Erasmus Universiteit Rotterdam
- Luyten, H., Cremers-Van Wees, L. M. C. M., & Bosker, R. J. (2003). The Matthew effect in Dutch primary education: Differences between schools, cohorts and pupils. *Research Papers in Education*, 18 (2), 167-195.
- Manz, P. H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 409-431.
- Manz, P. H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 409-431.
- Mapp, K. L. (2003). Having Their Say: Parents Describe Why and How They are Engaged in Their Children's Learning. *The School Community Journal*, 13(1), 35-64a
- Messer, M. H., Leseman, P. P., Boom, J., & Mayo, A. Y. (2010). Phonotactic probability effect in nonword recall and its relationship with vocabulary in monolingual and bilingual preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105(4), 306-323.
- Mol, S. E., Bus, A. G., Jong, M. T. de, & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of Dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19, 7-26.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004) Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of visual word recognition. *Journal of Research in Reading*, 27, 342-356

- Notten, N. (2012), *Over ouders en leesopvoeding*. Eburon, Stichting Lezen-reeks, Delft
- Notten, N., & Kraaykamp, G. (2009). Parents and the media: A study of social differentiation in parental media socialization. *Poetics*, 37(3), 185-200.
- Nutbrown, C. Hannon, P. & Morgan, A. (2005) *Early Literacy Work with Families: policy, practice and research* London: Sage.
- Oller, D. K., & Eilers, R. E. (2002). *Language and literacy in bilingual children*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Onderwijsraad (2011) Den Haag, Verkenning Maatschappelijke achterstanden van de toekomst, uitgebracht aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Oomens, S.; Driessen, G. ; Scheepers, P.L.H (2003) De integratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen: Enkele allochtone groepen vergeleken, *Tijdschrift voor Sociologie*, vol. 24, iss. 4, (2003), pp. 289-312
- Páez, M. M., Tabors, P. O., & López, L. M. (2007). Dual language and literacy development of Spanish-speaking preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 85-102.
- Paris, A. H., & Paris, S. (2001). *Children's comprehension of narrative picture books* (CIERA report No. 012). Ann Arbor, MI: University of Michigan, Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Patterson, J. L., & Pearson, B. Z. (2004). Bilingual lexical development: Influences, contexts, and processes. In B. A. Goldstein (Ed.), *Bilingual language development and disorders in Spanish-English speakers* (pp. 77-104). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., Lewedeg, V., & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41-58.
- Perfetti, C. A., Landi, N. & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skills. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). London, UK: Blackwell.
- Petrill, S. A. (2009). Genes, environments, and the development of early reading skills. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 246-262). New York: The Guildford Press.
- PIAAC (2013). PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse Survey 2012.
- Putman, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- R.C. Teepe. (2018). Enhancing preschoolers' vocabulary through family literacy programs
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 54-67.

- Savolainen, H., Ahonen, T., Aro, M., Tolvanen, A. & Holopainen, L. (2008). Reading comprehension, word reading and spelling as predictors of school achievement and choice of secondary education. *Learning and Instruction*, 18 (2), 201-210.
- Scarborough, H.S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Scheele, A. F. (2010). Home language and mono-and bilingual children's emergent academic language: A longitudinal study of Dutch, Moroccan-Dutch, and Turkish-Dutch 3-to 6-year-old children. *Doctoral dissertation*, Utrecht University.
- Schleppegrell, M. J. (2004). The language of schooling: A functional linguistics perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. London.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E.M. & Daley, K.E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19, 27-44.
- Shrubshall, P. (1997). Narrative, argument and literacy: A comparative study of the narrative discourse development of monolingual and bilingual 5-10-year-old learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 18(5), 402-421.
- Steensel, R. van (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29 (4), 367-382.
- Steensel, R. van, & Lucassen, N. (2016). *Vaders lezen voor. Voorleesopvattingen en -gedrag van vaders en moeders in sociaal-cultureel diverse gezinnen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Steensel, R. van, Herppich, S., McElvany, N., & Kurvers, J. (2012). How effective are family literacy programs for children's literacy skills: A review of the meta-analytic evidence. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy. Second edition*. New York: Routledge.
- Steensel, R. van, McElvany, N., Kurvers, J., & Herppich, S. (2011). How effective are family literacy programs? Results of a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 81 (1), 69-96.
- Takacs, Z., Swart, E. , & Bus, A. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. *Review of Educational Research*, 85 (4), 698-739.
- Treffers-Daller, J., Özsoy A. S., & van Hout, R. (2007). (In)complete acquisition of Turkish among Turkish-German bilinguals in Germany and Turkey: An analysis of

complex embeddings in narratives. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 248-276.

Uccelli, P. & Pérez, M. M. (2007). Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 225-236.

Uchikoshi, Y. (2006). English vocabulary development in bilingual kindergarteners: What are the best predictors? *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(1), 33-49.

Van der Pluijm, M.S. (2014). *Taal begint Thuis. Ervaringen, Inspiratie en Tips voor samenwerking tussen scholen en ouders voor meer taalstimulering thuis*. Rotterdam: Programmabureau Beter Presteren.

Vries, de, Dijkstra Kuhlman (1988) Self-efficacy: the third factor besides attitude and subjective norm as a predictor of behavioural intentions *Health Education Research*, Volume 3, Issue 3, 1 September 1988, Pages 273-282,

Vries, de, H., Backbier, E., Kok, G.J., & Dijkstra, M. (1995). Measuring the impact of social influences on smoking onset in a longitudinal study: An integration of social psychological approaches. *Journal of Applied Social Psychology*, 25, 237-257.

Wevers, S., & Van Steensel, R. (2017). *Literatuurstudie family literacy-programma's voor at-risk gezinnen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Samenwerking erkenningstraject

Het erkenningstraject wordt in samenwerking uitgevoerd door het Nederlands Jeugdinstituut (NJI), het RIVM Centrum Gezond Leven (CGL), het Nederlands Centrum Jeugdgezondheid (NCJ), het Kenniscentrum Sport, Vilans, het Trimbos Instituut en MOVISIE. Door samen te werken aan het beoordelen van interventies volgens eenduidige criteria streven wij naar kwaliteitsverbetering in de betrokken werkvelden.

