

Vaders lezen voor

VOORLEESOPVATTINGEN EN -GEDRAG VAN VADERS EN MOEDERS
IN SOCIAAL-CULTUREEL DIVERSE GEZINNEN

ROEL VAN STEENSEL EN NICOLE LUCASSEN



o n d e r z o e k s p u b l i c a t i e

Vaders lezen voor

Voorleesopvattingen en -gedrag van vaders en moeders
in sociaal-cultureel diverse gezinnen

Lezen

STICHTING LEZEN

Colofon

Stichting Lezen
Nieuwe Prinsengracht 89
1018 VR Amsterdam
020-6230566
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Auteurs

Roel van Steensel, Nicole Lucassen
Erasmus Universiteit Rotterdam

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Citeren als: Steensel, R. van, & Lucassen, N. (2016). *Vaders lezen voor. Voorleesopvattingen en -gedrag van vaders en moeders in sociaal-cultureel diverse gezinnen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

© 2016 Stichting Lezen, Amsterdam.

Inhoud

Voorwoord.....	1
1 Inleiding.....	2
2 Theoretische achtergrond en onderzoeksvragen	3
3 Methode van onderzoek	6
3.1 Opzet van het onderzoek.....	6
3.2 Onderzoeksgroep en procedure.....	6
3.3 Interactie-interviews.....	8
3.4 Ouder-kindobservaties.....	9
4 Resultaten	12
4.1 Interactie-interviews.....	12
4.2 Resultaten ouder-kindobservaties.....	15
5 Conclusies en discussie	26
Literatuuropgave.....	29
Dankwoord	31
Bijlage 1	32
Bijlage 2	34
Bijlage 3	42

Voorwoord

Ouders die hun kinderen regelmatig voorlezen leggen daarmee de kiem voor later leesplezier. Stichting Lezen zet zich dan ook al sinds jaar en dag in om ouders samen met hun kinderen aan het lezen te krijgen. Voor moeders én vaders is een belangrijke taak weggelegd.

De afgelopen jaren heeft Stichting Lezen specifiek aandacht besteed aan de rol van vaders in de leesopvoeding. Vaders lezen gemiddeld wat minder voor dan moeders. Onder de vlag van de Leescoalitie is in 2014 en 2015 de campagne Vaders Voor Lezen gevoerd, met als doel vaders meer te laten voorlezen. Maar een minstens even belangrijk doel van de campagne was het initiëren van onderzoek naar het voorleesgedrag en de voorleesopvattingen van vaders en moeders. Kennis ligt immers aan de basis van een goed leesbevorderingsbeleid.

Een van de studies die uit de campagne is voortgevloeid, ligt hier voor u. In *Vaders lezen voor* doen Roel van Steensel en Nicole Lucassen verslag van hun kwalitatieve onderzoek naar de voorleesopvattingen en voorleesinteracties van Nederlandse vaders en moeders. Van gezinnen met diverse opleidingsniveaus en sociaal-culturele achtergronden is de voorleescultuur in kaart gebracht.

Het onderzoek van Van Steensel en Lucassen is om meer dan één reden uniek. Allereerst schetsen zij een gedetailleerd beeld van de aard en kwaliteit van (diverse) ouder-kindinteracties tijdens het voorlezen. Eerder onderzoek verschaftte al wel inzicht in verschillen op hoofdlijnen (vaders lezen gemiddeld minder voor, vinden lezen iets minder belangrijk etc.), de voorleespraktijk van individuele vaders en moeders met diverse achtergronden werd nog niet eerder zo precies in beeld gebracht. Ook uitzonderlijk is dat Van Steensel en Lucassen niet naar vaders en moeders afzonderlijk hebben gekeken, maar naar het samenspel van vaders en moeders in de leesopvoeding.

Hoewel de kwaliteit van de ouder-kindinteracties tijdens het voorlezen sterk verschilt per type ouder en per type gezin, zijn de resultaten van dit rapport overwegend positief. Voorlezen wordt door alle deelnemende ouders gezien als stimulerend voor de taalontwikkeling en door de meesten ook als goed voor de ouder-kindrelatie. Verder werden over de hele linie stimulerende voorleesinteracties gevonden; deze beperkten zich niet tot een bepaald geslacht of opleidingsniveau of een bepaalde culturele achtergrond. Vaders en moeders vulden elkaar daarnaast binnen het gezin op uiteenlopende manieren aan.

Vaders lezen voor biedt een mooie inkijk in de voorleesopvattingen en voorleespraktijk van diverse Nederlandse gezinnen. Het overstijgt stereotype rolverschillen en laat zien hoe voorleesinteracties er in ideale gevallen uit kunnen zien. Het is een mooie explorerende studie die optimistisch stemt.

Gerlien van Dalen
Directeur Stichting Lezen

1 Inleiding

In 2014 en 2015 werd door de Leescoalitie – bestaande uit Stichting Lezen, Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek, Stichting Lezen & Schrijven, de Koninklijke Bibliotheek en de Vereniging Openbare Bibliotheken – de landelijke campagne Vaders Voor Lezen uitgevoerd. Met deze campagne beoogde de Leescoalitie vaders (en grootvaders) te stimuleren om meer voor te lezen. Dit gebeurde via een reeks van activiteiten waarbij onder meer bekende Nederlandse vaders werden ingezet. De campagne is gebaseerd op de veronderstelling dat vaders een unieke bijdrage kunnen leveren aan de leesopvoeding van kinderen.

Sinds enkele jaren groeit de wetenschappelijke belangstelling voor de rol van vaders in de geletterde ontwikkeling van jonge kinderen. Hoewel er steeds meer onderzoeksresultaten beschikbaar zijn, is over de aard van de voorleesactiviteiten van vaders en over de bijdrage die hun activiteiten leveren aan de (ontluikende) geletterdheid van kinderen het laatste woord nog niet gezegd. Met name over overeenkomsten en verschillen in de rol van vaders in sociaal-cultureel diverse gezinnen zijn maar weinig gegevens beschikbaar.

In het kader van de campagne Vaders Voor Lezen heeft de afdeling Pedagogische Wetenschappen en Onderwijswetenschappen van de Erasmus Universiteit Rotterdam in opdracht van Stichting Lezen een kleinschalig, exploratief onderzoek uitgevoerd naar voorleesopvattingen en -gedrag van vaders in sociaal-cultureel diverse gezinnen. We hebben hiervoor interviews en observaties uitgevoerd in 13 gezinnen uit verschillende etnische groepen en opleidingsniveaus waarin vaders relatief vaak voorlezen. Met deze interviews en observaties zijn we nagegaan:

- hoe de vaders uit deze gezinnen denken over hun rol in de leesopvoeding van hun kinderen en hoe hun opvattingen zich verhouden tot die van de moeders;
- of er verschillen zijn in het voorleesgedrag van vaders en moeders binnen hetzelfde gezin en in hoeverre het gedrag van beide ouders complementair is;
- wat de aard van de vader-kindinteracties tijdens voorleesactiviteiten is, of daarin bepaalde patronen zijn te ontdekken en of de aard van deze interacties verschilt van die van moeder-kindinteracties.

We bepalen vervolgens in hoeverre de resultaten van deze exploratie aanknopingspunten bieden voor vervolgonderzoek en voor de ontwikkeling van interventies.

2 Theoretische achtergrond en onderzoeksvragen

De geletterde ontwikkeling van kinderen start niet bij aanvang van het formele lees- en schrijfonderwijs, maar begint al in de vroege kinderjaren. De mate waarin binnen het gezin aandacht wordt besteed aan geletterde activiteiten levert dan ook een belangrijke bijdrage aan de verklaring van verschillen in de geletterde ontwikkeling, zelfs bovenop relevante factoren als sociaal-economische status en etnisch-culturele achtergrond van de ouders (Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Sénéchal & LeFevre, 2014; Van Steensel, 2006). Verreweg de meest onderzochte geletterde thuisactiviteit is voorlezen. Voorlezen wordt gezien als een activiteit die bij uitstek geschikt is om de geletterde ontwikkeling van kinderen te stimuleren (Crain-Thoreson & Dale, 2002; Justice & Kaderavek, 2002). Het idee is dat voorleesboeken een rijke taalomgeving vormen die kinderen bovendien allerlei mogelijkheden aanreiken om schriftconventies te leren kennen. Daarnaast biedt het interactieve karakter van voorlezen ouders de gelegenheid om hun kind gerichte ondersteuning te geven. Onderzoek laat dan ook zien dat de mate waarin thuis wordt voorgelezen, samenhangt met de ontwikkeling van kennis en vaardigheden zoals woordenschat, klankbewustzijn, grammaticale kennis, woordherkenning, beginnende schriftkennis en latere leesvaardigheid (Burgess, 2003; Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Bus, Van IJendoorn, & Pellegrini, 1995; Mol, Bus, De Jong, & Smeets, 2008; Scarborough & Dobrich, 1994; Sénéchal & LeFevre, 2014; Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998; Sénéchal, Pagan, Lever, & Ouellette, 2008). Ook de kwaliteit van de ouder-kindinteractie tijdens voorleesactiviteiten is gerelateerd aan de geletterde vaardigheden van jonge kinderen (Beals, De Temple, & Dickinson, 1994; Blewitt, Rump, Shealy, & Cook, 2009; Hammett, Van Kleeck, & Huberty, 2003; Leseman & De Jong, 1998; Mol & Neuman, 2014; Sonnenschein & Munsterman, 2002).

Lange tijd was de wetenschappelijke aandacht voor de specifieke rol van vaders in de geletterde ontwikkeling van kinderen minimaal (Duursma, 2014). De afgelopen jaren zijn echter steeds meer onderzoekers zich bezig gaan houden met dit onderwerp (Varghese & Wachen, in druk). In verschillende studies wordt allereerst vastgesteld dat vaders in het algemeen minder frequent voorlezen dan moeders (Baker, 2013; Duursma, 2014; Duursma, Pan, & Raikes, 2008). Ook zijn er aanwijzingen dat de aard van de voorleesinteracties verschilt tussen moeders en vaders. In een recente reviewstudie constateren Varghese en Wachen (in druk) op basis van verschillende primaire studies onder meer dat vaders een meer gevarieerd woordgebruik hanteren dan moeders, meer cognitief uitdagende interacties aangaan, meer bevestigingen uiten, vaker van 'action directives' (aanmoedigingen tot handelen) gebruikmaken en taakgerichter zijn. Overigens zijn er ook onderzoekers die het tegendeel concluderen. Zo stellen Blake, Macdonald, Bayrami, Agosta en Milian (2006) in een studie onder 53 gezinnen met een- en tweejarige kinderen dat er geen verschillen zijn in het type uitingen van vaders en moeders tijdens voorleesactiviteiten. Wel stellen ze vast dat vaders, naarmate kinderen jonger zijn, hun kinderen meer ruimte geven om interacties rond het voorlezen te initiëren. In een studie onder 25 gezinnen met vierjarige kinderen constateren Anderson, Anderson, Lynch en Shapiro (2004), ten slotte, dat er wél verschillen zijn tussen vaders en moeders (vaders zijn interactiever), maar ook dat er onder vaders veel meer variatie is in interactiviteit dan onder moeders.

De effecten van vaderactiviteiten op de geletterde ontwikkeling van kinderen zijn onder meer onderzocht door Duursma, Pan en Raikes (2008) en Duursma (2014). Duursma, Pan en Raikes (2008) voerden in de VS een studie uit naar de bijdrage van voorlezen door vaders onder een grote groep

Early Head Start¹-gezinnen met driejarige kinderen. Ze constateren allereerst dat de voorleesfrequentie van vaders wanneer hun kinderen twee en drie jaar zijn verschillen tussen kinderen in cognitieve vaardigheden voorspelt. Ze vinden bovendien een interessant interactie-effect: Spaanstalige kinderen scoren significant hoger op cognitieve vaardigheden dan andere kinderen, maar alleen als zij dagelijks worden voorgelezen door hun vaders. Voor receptieve woordenschat vinden Duursma en collega's alleen een interactie-effect van vaderlijke voorleesfrequentie op driejarige leeftijd en opleidingsniveau: kinderen van hoger opgeleide vaders hebben een hogere woordenschatscore naarmate deze vaders vaker voorlezen. In een latere studie onder 430 Early Head Start-gezinnen met tweejarige en driejarige kinderen onderzocht Duursma (2014) de bijdrage van voorlezen door vaders aan de ontwikkeling van kinderen *in vergelijking met* de bijdrage van voorlezen door moeders. Ze constateert allereerst dat, voor zowel twee- als driejarigen, voorlezen door vaders en voorlezen door moeders beide een eigen bijdrage leveren aan de verklaring van verschillen in cognitieve vaardigheden. Daarnaast constateert ze dat alleen voorlezen door vaders een effect heeft op taalvaardigheid (voor beide leeftijdsgroepen) en op boekkennis (op tweejarige leeftijd). Ook constateert ze, net als in de studie uit 2008, een interactie-effect van voorleesfrequentie van vaders en opleidingsniveau van vaders op taalvaardigheid (beide leeftijdsgroepen) en op boekkennis (tweejarigen). Ten slotte constateert ze dat kinderen van hoger opgeleide vaders op vijfjarige leeftijd een beter verhaalbegrip hebben naarmate deze vaders hun kind op tweejarige leeftijd vaker hebben voorgelezen. Recent constateert ook Baker (2013), op basis van een Amerikaanse cohortstudie van 5190 gezinnen met vierjarige kinderen, dat de mate waarin vaders de geletterde ontwikkeling van hun kind ondersteunen een unieke bijdrage levert aan de verklaring van verschillen in lees- en rekenvaardigheid en sociaal-emotionele ontwikkeling naast die van de activiteiten van moeders.

Behalve de effecten op talige en cognitieve vaardigheden onderzochten Duursma, Pan en Raikes (2008) de relatie tussen voorleesfrequentie van vaders en achtergrondvariabelen zoals opleidingsniveau, etnische achtergrond en thuistaal. In alle gevallen constateert ze significante relaties: hoger opgeleide vaders lezen vaker voor dan lager opgeleide, Europees-Amerikaanse vaders lezen vaker voor dan Afrikaans-Amerikaanse en Spaans-Amerikaanse vaders, en Engelsspreekende vaders lezen vaker voor dan Spaansspreekende vaders. Of achtergrondkenmerken zoals deze ook samengaan met verschillen in de aard van de interacties tijdens het voorlezen werd recent onderzocht door onder meer Joyner (2014) en Salo, Rowe, Leech en Cabrera (2015). Joyner (2014) voerde een kwalitatieve studie uit onder acht etnisch diverse gezinnen in de VS (Europees-, Afrikaans-, Latijns- en Aziatisch-Amerikaans) met een lage sociaal-economische status, waarin vaders hun kinderen ten minste wekelijks voorlezen. Joyner stelt allereerst vast dat alle vaders met name academische doelen nastreven met het voorlezen: ze lezen vooral voor omdat ze van mening zijn dat voorlezen bijdraagt aan de taal- en leesontwikkeling en dus aan succes op school. Joyner constateert daarnaast aanzienlijke variatie in de manier waarop vaders de interactie tijdens voorleesactiviteiten inrichten. Sommige vaders zijn sterk interactief, terwijl andere nauwelijks interacties initiëren. Ook is er variatie in de mate waarin vaders hun kinderen cognitief uitdagen. Sommige vaders stellen hun kind vooral eenvoudige vragen (bijvoorbeeld vragen als "Waar zie je...?" of "Zie je een...?"), terwijl andere vaders juist meer abstracte interacties met hun kind initiëren (bijvoorbeeld voorspellingen doen over wat er met een personage zal gebeuren). Overigens gaat Joyner niet in op de vraag hoe het gedrag van vaders zich verhoudt tot dat van moeders. Salo en collega's (2015) vergeleken het

¹ Een nationaal stimuleringsprogramma voor jonge kinderen in achterstandssituaties.

taalgebruik van 38 laagopgeleide Afrikaans-Amerikaanse en 31 laagopgeleide Latijns-Amerikaanse vaders in de VS tijdens een voorleesactiviteit en fantasiespel. Uit de resultaten blijkt dat Afrikaans-Amerikaanse vaders vaker verhelderende vragen stellen, terwijl Latijns-Amerikaanse vaders meer open vragen stellen, maar ook meer directieven uiten.

In het onderzoek dat we hier presenteren, bouwen we onder meer voort op onderzoek zoals dat van Joyner (2014) en Salo en collega's (2015) door te kijken naar de kwaliteit van de vader-kindinteractie in sociaal-cultureel diverse gezinnen, maar dan in de Nederlandse migratiecontext. Daaraan voegen we, vanuit de zogenaamde 'gezinssysteemtheorie', bovendien het perspectief van de moeder toe. Dat wil zeggen: we analyseren de opvattingen en het gedrag van vaders in het licht van de opvattingen en het gedrag van moeders. In onderzoek wordt relatief weinig rekening gehouden met de samenhang in de rol van moeder en vader binnen de opvoeding en ontwikkeling, terwijl er aanzienlijk bewijs voor is dat de rol van de vader mede afhangt van de rol van moeder (Roggman, Bradley, & Raikes, 2014). De gezinssysteemtheorie (*family systems theory*) heeft als basis dat het gezin een 'systeem' is dat bestaat uit verschillende subsystemen die met elkaar in interactie zijn. Deze subsystemen verwijzen naar de verschillende relaties binnen een gezin: de relatie tussen ouders, de relatie tussen moeder en kind en de relatie tussen vader en kind (Cox & Paley, 1997). Het uitgangspunt is dat een relatie tussen bijvoorbeeld moeder en kind, en de activiteiten die zij hierbinnen ondernemen, niet los is te zien van de vader-kindrelatie: de relaties beïnvloeden elkaar. In het kader van het huidige onderzoek zou dat betekenen dat de frequentie en wijze van voorlezen van de vader mogelijk samenhangt met de rol van de moeder in de voorleesactiviteiten binnen het gezin. Om een compleet en goed beeld te krijgen van de rol van de vader in het voorlezen is het dus belangrijk, of mogelijk zelfs essentieel, om te weten welke rol de moeder hierin heeft en hoe de ouders samen deze rol vervullen binnen het gezin.

Onderzoeksvragen

In het voorgaande hebben we geconstateerd dat er een groeiende wetenschappelijke belangstelling is voor de rol die vaders kunnen spelen in de leesopvoeding en geletterde ontwikkeling van jonge kinderen. We zagen ook dat de frequentie waarmee vaders voorlezen een unieke bijdrage levert aan de verklaring in vaardigheidsverschillen tussen kinderen (dat wil zeggen: *bovenop* de bijdrage van de voorleesfrequentie van moeders). Tegelijkertijd constateerden we dat er nog relatief weinig bekend is over voorleesopvattingen en -gedrag van vaders: (a) in sociaal-cultureel diverse gezinnen, en (b) in relatie tot voorleesopvattingen en -gedrag van moeders. Tegen die achtergrond zoeken we in deze exploratieve studie naar antwoorden op de volgende onderzoeksvragen:

- Welke opvattingen hebben vaders in sociaal-cultureel diverse gezinnen over voorlezen en hun rol daarin en in hoeverre sluiten deze opvattingen aan bij die van moeders?
- Hoe geven vaders vorm aan de rol die zij zichzelf toedenken en in hoeverre sluit die invulling aan bij de wijze waarop moeders invulling geven aan hun rol?
- Hoe zien vader-kindinteracties tijdens voorleesactiviteiten eruit en hoe verhouden die zich tot moeder-kindinteracties tijdens voorleesactiviteiten in hetzelfde gezin?

3 Methode van onderzoek

3.1 Opzet van het onderzoek

In deze studie hebben we gekozen voor een kwalitatieve opzet, waarbinnen we bij een beperkt aantal gezinnen uitgebreide, beschrijvende informatie over voorleesopvattingen en -gedrag van zowel vaders als moeders hebben verzameld. We hebben hierbij gebruikgemaakt van een combinatie van zogenaamde 'interactie-interviews' (zie verder) en video-/audio-observaties van vader- en moeder-kindinteracties tijdens (door ons gecontroleerde) voorleesactiviteiten.

3.2 Onderzoeksgroep en procedure

Bij de samenstelling van de onderzoeksgroep hebben we een vergelijkbare procedure gehanteerd als Joyner (2014) (zie 'Theoretische achtergrond en onderzoeksvragen'). Dat betekent dat de gezinnen zijn geselecteerd op basis van een *good practice*-model, waarbij we moeders en vaders benaderden die relatief vaak voorlezen aan hun kind. Om deze selectie te kunnen maken, hebben we een vragenlijst over de geletterde omgeving van het kind uitgezet op basisscholen. Deze vragenlijst maakte deel uit van een breder onderzoek naar de geletterde omgeving van kinderen in de groepen 1 tot en met 4 van de basisschool. In de periode april-juni 2015 zijn basisscholen geworven voor deelname aan het project. We hebben bij de werving gebruikgemaakt van: a) een digitale vakcommunity voor onderbouwleerkrachten; b) sociale media; c) bestaande contacten vanuit de Erasmus Universiteit met basisscholen in Rotterdam en omgeving en vanuit de Vrije Universiteit (partner in het grotere onderzoek) met basisscholen in de omgeving Amsterdam; d) benadering van basisscholen die zich hadden aangemeld voor een interventie-onderzoek vanuit de Erasmus Universiteit, maar hiervoor niet waren geselecteerd; e) benadering van alle basisscholen in enkele randgemeenten van Rotterdam (Capelle aan den IJssel, Schiedam). In totaal hebben tien basisscholen ingestemd met deelname.

De vragenlijst is uitgezet in de eerste weken na de zomervakantie van 2015 en ingevuld door 857 ouders. Uit de ingevulde vragenlijsten hebben we een selectie gemaakt op basis van de volgende criteria:

- Het kind voor wie de vragenlijst was ingevuld, zat in groep 1-2 of had een broertje of zusje in groep 1-2. De keuze voor deze leeftijdsgroep heeft te maken met het feit dat in de kleuterbouw het formele lees- en schrijfonderwijs nog niet is gestart, waardoor de kans groter is dat de voorleesactiviteit niet wordt bepaald door pogingen van het kind om de geschreven tekst te decoderen.
- Moeder en vader woonden beiden in hetzelfde huis.²
- Er werd thuis minimaal een keer per maand voorgelezen door vader en moeder.
- De ouders stemden in met deelname aan een huisbezoek.

Daarnaast is ingezet op een evenredige verdeling naar:

² Dat we voor vader-moedergezinnen hebben gekozen, wil niet zeggen dat we vader-vadergezinnen en moeder-moedergezinnen bewust veronachtzamen. We hebben voor deze benadering gekozen om aan te sluiten bij bestaande literatuur. Bovendien waren er onder de gezinnen die de vragenlijst hebben ingevuld, bijna geen (gerapporteerde) vader-vadergezinnen of moeder-moedergezinnen.

- Etnische herkomst, waarbij we een onderscheid maakten tussen autochtoon-Nederlandse gezinnen, Turks-Nederlandse gezinnen, Marokkaans-Nederlandse gezinnen en ‘overige’ gezinnen. Omdat we in die laatste categorie alleen gezinnen met een Surinaamse herkomst troffen die aan de eerder genoemde criteria voldeden, labelen we die als de Surinaams-Nederlandse categorie. Bij het vaststellen van herkomst keken we naar het geboorteland van beide ouders in combinatie met de thuistaal. Daardoor hebben we ook gezinnen met tweedegeneratie-ouders geselecteerd, bijvoorbeeld een gezin waarvan de moeder in Suriname is geboren en de vader in Nederland, maar waarin zij samen behalve Nederlands ook Hindoestaans met elkaar spreken.
- Opleidingsniveau, waarbij we drie categorieën onderscheiden: hoger opgeleid (HBO of WO afgerond), lager opgeleid (maximaal MBO afgerond) en een tussencategorie (bijvoorbeeld de combinatie van een hoger opgeleide en een lager opgeleide ouder).

In totaal zijn 32 gezinnen benaderd, waarvan er uiteindelijk 13 hebben meegewerkt aan de huisbezoeken. In Tabel 1 staan de achtergrondgegevens van de deelnemende gezinnen beschreven.

Tabel 1

Overzicht van de achtergrondkenmerken van de 13 gezinnen uit de onderzoeksgroep

	Etnische groep			
Opleidingsniveau	Autochtoon-Nederlands	Turks-Nederlands	Marokkaans-Nederlands	Surinaams-Nederlands
Hoger opgeleid	5-NED/HOO (kind in groep 1; ouders beiden HBO)	2-TUR/HOO (kind in groep 2; ouders beiden HBO)	6-MAR/HOO (kind in groep 3; ouders beiden HBO)	3-SUR/HOO (kind in groep 2; vader HBO, moeder WO)
Middencategorie	11-NED/MID (kind in groep 1; vader MBO, moeder WO)	8-TUR/HOO (kind in groep 2; ouders beiden WO)	10-MAR/MID (kind in voorschools onderwijs; vader HBO, moeder MBO)	1-SUR/MID (kind in groep 2; vader HAVO, moeder HBO)
Lager opgeleid	12-NED/MID (kind in groep 1; vader WO, moeder VMBO-TL)	9-TUR/LAA (kind in groep 1; ouders beiden MBO)	7-MAR/LAA (kind in groep 3; vader VMBO-B/K, moeder VMBO-T/L)	13-NED/MID (kind in groep 1; vader HBO, moeder MBO)
				4-SUR/LAA (kind in groep 2; vader MBO; moeder VMBO-T/L)

Tabel 1 laat zien dat nagenoeg alle cellen van de matrix die we ons tot doel hebben gesteld, zijn gevuld, met uitzondering van de cel 'lager opgeleid, autochtoon-Nederlands' en de cel 'middencategorie, Turks-Nederlands'. Verder laat de tabel zien dat we in drie gevallen uitzonderingen hebben moeten maken op onze inclusiecriteria, omdat we, ondanks de grote respons op de vragenlijst, niet alle cellen gevuld kregen. De kinderen uit gezin 6-MAR/HOO en gezin 7-MAR/LAA zitten in groep 3 en het kind uit gezin 10-MAR/MID was drie jaar en zat nog niet op school. De eerste twee gezinnen hebben we meegenomen omdat het onderzoek net na de zomervakantie plaatsvond en de betreffende kinderen dus pas met groep 3 waren begonnen, waardoor we verwachtten dat beginnende leesinstructie nog geen grote rol zou spelen tijdens de observaties.

De gezinnen zijn bezocht door drie student-assistenten met elk een andere etnische herkomst (Marokkaans-Nederlands, Turks-Nederlands en autochtoon-Nederlands), waardoor een interview in de Nederlandse, Turkse en (Berbers) Arabische taal mogelijk was, hoewel uiteindelijk slechts één van de huisbezoeken gedeeltelijk in het Turks heeft plaatsgevonden. De drie student-assistenten zijn getraind in het interviewen van de ouders en het observeren van de ouder-kindinteracties (zie verderop).

3.3 Interactie-interviews

Voor het bevragen van vaders en moeders hebben we gekozen voor het gebruik van interactie-interviews (interactieve interviews met vader en moeder samen; Pool & Lucassen, 2005), omdat we onze onderzoeksvraag benaderen vanuit de gezinssysteemtheorie: we gaan ervan uit dat ouders elkaar beïnvloeden in gedrag en activiteiten en in de rol die zij hebben bij het voorlezen. Het interviewen van beide ouders tegelijk en in interactie heeft enkele belangrijke voordelen ten opzichte van het uitvoeren van twee individuele interviews (Pool & Lucassen, 2005). Allereerst kunnen ouders elkaar aanvullen, waardoor er een vollediger beeld ontstaat van de rol van beide ouders bij het voorlezen. Daarnaast is de kans op het geven van sociaal wenselijke antwoorden kleiner: ouders kunnen elkaar immers corrigeren. Bovendien geeft deze vorm van interviewen inzicht in de manier waarop ouders komen tot een taakverdeling in het voorlezen en in hoe zij elkaars rol zien.

Bij het opstellen van de interviewvragen is uitgegaan van de *theory of planned behavior* (Ajzen, 1991) die veronderstelt dat het gedrag van een persoon verklaard kan worden door de intentie die de persoon heeft om het gedrag uit te voeren. Deze intentie wordt bepaald door drie factoren:

- Attitude ten aanzien van het gedrag: de manier waarop iemand bepaald gedrag evalueert.
- Subjectieve norm: de opvatting die iemand heeft over het gedrag dat van hem of haar wordt verwacht.
- Waargenomen gedragscontrole: de mate waarin de persoon verwacht het gedrag daadwerkelijk te kunnen uitvoeren.

Het voorleesgedrag van de ouder wordt volgens dit model dus bepaald door zijn/haar houding ten aanzien van voorlezen (hoe belangrijk is het?), de verwachtingen van anderen over het voorlezen (is het een taak van de ouder om voor te lezen?) en de voorwaarden die nodig zijn om te kunnen of willen voorlezen (bijvoorbeeld: motivatie of de ruimte die de ene ouder van de andere krijgt om deze activiteit op zich te kunnen nemen).

Op basis van dit model gecombineerd met de gezinssysteemtheorie waarbij wordt verondersteld dat voorleesactiviteiten van de moeder en de vader elkaar beïnvloeden, zijn binnen

het semi-gestructureerde interactie-interview zes open vragen aan beide ouders gesteld (zie ook Bijlage 1):

- Kunt u vertellen hoe het voorlezen in zijn werk gaat, bijvoorbeeld wanneer u voorleest en hoe er een boekje wordt gekozen?
- Wat vindt u ervan om voor te lezen?
- Hoe belangrijk vindt u voorlezen?
- Vindt u dat het bij uw taak als moeder/vader hoort om voor te lezen?
- Denkt u dat een vader eenzelfde rol heeft bij het voorlezen als een moeder?
- Denkt u dat een vader op een andere manier voorleest dan een moeder?

De eerste drie vragen zijn aan beide ouders individueel gesteld. De laatste drie vragen werden per vraag eerst aan de vader gesteld en vervolgens aan de moeder. Nadat beide ouders een individueel antwoord gaven, zijn overeenkomsten en verschillen in de antwoorden uitgevraagd.

3.4 Ouder-kindobservaties

Afname

Om de aard van de voorleesinteracties van vaders en kinderen te onderzoeken en die te vergelijken met de aard van de moeder-kindinteracties tijdens voorlezen, hebben we de ouders geobserveerd tijdens de uitvoering van een voorleesactiviteit. Voorafgaand aan het interview vroegen we vaders om samen met hun zoon of dochter een boek te lezen; moeders kregen na het interview het verzoek om een boek voor te lezen. Vaders en moeders konden daarvoor, samen met hun kind, een van de vier boeken kiezen die door ons ter beschikking werden gesteld. Deze boeken zijn afkomstig uit het programma VVE Thuis, zijn geschreven voor vier- tot zesjarige kinderen en beschikbaar in verschillende talen. Vanwege de beoogde doelgroepen hebben we gekozen voor boeken in het Nederlands, Turks en Arabisch. We hebben boeken geselecteerd die wat thematiek betreft geschikt zijn voor zowel jongens als meisjes. De titels van de boeken zijn:

- *Een beer voor Ursula* (auteur: Rindert Kromhout; illustrator: Sandra Klaassen);
- *Sjamsi en Ali Baba in de stad* (auteur: Ghazi Abdel-Qadir; illustrator: Alice Hoogstad);
- *Wat ga jij doen?* (auteur: Nannie Kuiper; illustrator: Dagmar Stam);
- *De opruimspin* (auteurs: Monique en Hans Hagen; illustrator: Sandra Klaassen).

Het gebruik van verschillende boekjes zou in principe tot (ongewenste) verschillen tussen ouder-kindparen kunnen leiden. Een boekje over een verjaardagscadeau (*Een beer voor Ursula*), bijvoorbeeld, zou door zijn inhoud en structuur tot andere interacties kunnen leiden dan een boekje over een spin (*De opruimspin*). Dat zou kunnen betekenen dat de kwaliteit van de interacties tussen twee ouder-kindparen verschilt, niet omdat de voorleesvaardigheden van de ouders uit de beide paren verschillen, maar omdat de aard van de boekjes verschilt. Twee argumenten pleiten echter voor onze benadering. Ten eerste waren we genooddaakt meerdere boekjes aan te bieden, omdat binnen elk gezin beide ouders gevraagd werd voor te lezen. Ten tweede bood deze keuze elk gezin de ruimte om het boekje te kiezen dat voor het kind het meest aansprekend was. Kinderen verschillen in voorkennis en voorkeuren. Als we maar één boekje hadden aangeboden, had dat tot ongewenste verschillen kunnen leiden, omdat hetzelfde boekje voor het ene kind aansprekender en bekender is dan voor het andere.

De ouders kregen als instructie om met hun kind een boek uit te kiezen en het boek vervolgens voor te lezen zoals ze dat normaal gesproken zouden doen. De ouders kregen geen voorbereidingstijd. Het kind uit gezin 6-MAR/HOO gaf aan geen van de vier boeken te willen lezen, noch met zijn vader, noch met zijn moeder. Hij heeft gekozen voor twee eigen boekjes; in beide gevallen ging het om voorleesboeken uit de serie *Tip de Muis*.

Vooraf werd de ouders om akkoord gevraagd om video- en audio-opnamen van de interacties te maken. Alle ouders stemden in met audio-opnamen; elf van de dertien ouders stemden daarnaast in met video-opnamen. In alle gevallen hebben de ouders hun *informed consent* gegeven.

Codering

Van elk van de ouder-kindinteracties is de aard beoordeeld op een aantal aspecten. Bij de beoordeling hebben we gefocust op de uitingen van de ouders. Hiervoor is gebruikgemaakt van de Nederlandse bewerking van een observatieschema dat werd ontwikkeld door Kenney (2012) en later werd gebruikt door Mol en Neuman (2014). Met behulp van het schema wordt een beoordeling gegeven van zes gedragsaspecten, die alle zes zijn gescoord op een schaal van 1 (beperkte stimulering/ondersteuning) tot en met 4 (uitgebreide stimulering/ondersteuning):

- *Labelen*. Hierbij gaat het erom of een ouder objecten die in het boek voorkomen (d.w.z. in de tekst of op de plaatjes) voor of met het kind benoemt, er informatie over geeft en ze omschrijft of definieert. In zijn eenvoudigste vorm houdt labelen alleen het benoemen van een object in ("Kijk eens, een trompet"). Bij meer geavanceerd labelen geeft de ouder meer informatie en uitleg over het object ("Kijk eens, een trompet. Dat is zo'n ding waarmee je kunt toeteren en mooie muziek kunt maken").
- *Generaliseren*. Hierbij gaat het erom of de ouder verbanden legt of het kind aanmoedigt om verbanden te leggen tussen het observeerbare (dat wat er in het verhaal of op de plaatjes gebeurt) en het niet-observeerbare (zaken buiten het verhaal of de plaatjes). De ouder legt relaties met de eigen ervaringen van het kind of moedigt aan tot het leggen van zulke relaties, gebruikt of moedigt aan tot hypothetisch denken, legt of moedigt aan tot het leggen van oorzaak-gevolgrelaties, generaliseert van specifieke naar algemene observaties, of benoemt alternatieve situaties of oplossingen. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om vragen als "Wat hebben wij zaterdag op de markt gekocht?", "Wat zou er op het volgende plaatje gebeuren?", "Waarom zou Lise nou zo'n groot bed hebben?" en "Wat zou Elif kunnen doen om het weer goed te maken met Hanneke?".
- *Herhalen en parafraseren*. Hierbij gaat het erom of de ouder gebruikmaakt van parafrases om instructies of belangrijke ideeën op een voor het kind effectieve manier te herhalen. Parafraseren houdt in dat de ouder ideeën of instructies opnieuw benoemt, maar dan in andere woorden, om de strekking ervan voor het kind te verduidelijken, bijvoorbeeld: "De mier gebruikt zijn antenne om te communiceren met zijn vriendjes. Ze gebruiken die antenne dus om met elkaar te praten."
- *Scaffolding*. Hierbij gaat het om de mate waarin de ouder doelgericht probeert om de ontwikkeling van het kind te stimuleren, dat wil zeggen: de mate waarin de ouder probeert leeractiviteiten aan de voorleesactiviteit te verbinden. Het gaat dan om activiteiten van een hogere orde, die het kind niet per se in zijn eentje kan, zoals tellen, vergelijken, ordenen of redeneren. Voorbeelden hiervan zijn vragen als "Hoeveel broertjes en zusjes heeft Liza eigenlijk? Zullen we eens tellen?" en "Kijk eens, dat ijsje is aan het smelten. Hoe komt dat nou eigenlijk, dat ijsjes smelten? Kun jij dat bedenken?"

- *Stimuleren van autonomie.* Hierbij gaat het erom hoe de ouder op de input van het kind reageert. Een score weerspiegelt de mate waarin de ouder de ideeën, meningen en individualiteit van het kind erkent en stimuleert. Een hoge score betekent dat de ouder het initiatief van het kind erkent en volgt. Bij een zeer hoge score is er sprake van een onderhandeling tussen ouder en kind en/of erkent de ouder expliciet de bedoelingen van het kind (bijvoorbeeld: “Ja, dat klopt. Jij hebt ook een tekening van een koe gemaakt, hè. Wil je hem er even bij pakken? Dan kunnen we kijken of ie erop lijkt”). Een lage score betekent dat de ouder zijn/haar eigen plan volgt, zijn/haar verwachtingen oplegt aan het kind en daarbij het initiatief van het kind negeert.
- *Kwantiteit en variëteit.* Dit kenmerk verwijst naar de aard en de variëteit van de taal die de ouder met het kind gebruikt, dat wil zeggen: de variatie in het type woorden en de complexiteit van de zinnen. Bij dat laatste gaat het bijvoorbeeld om het gebruik van bijzinnen en het uitdrukken van relaties met woorden als ‘omdat’, ‘want’ of ‘doordat’.

Om behalve de cognitieve kwaliteit ook de affectieve kwaliteit van de interactie te kunnen beoordelen, hebben we aan de bovenstaande zes gedragsaspecten een zevende toegevoegd: ‘steungevende aanwezigheid’, waarbij het gaat om de mate waarin de ouder het kind ondersteunt, vertrouwt op de vermogens van het kind, het kind aanmoedigt wanneer hij of zij tegen problemen aanloopt, en successen van het kind bekrachtigt. De schaal is van oorsprong een van de vier Erickson-schalen (Erickson, Sroufe, & Egeland, 1985), maar in het Nederlands vertaald en bewerkt door Van Otterloo, Van der Leij en Veldkamp (2006). Scores worden gegeven op een schaal oplopend van 1 (geen ondersteuning) tot 5 (systematische ondersteuning).

De ouder-kindobservaties zijn eerst getranscribeerd en vervolgens gecodeerd op de bovenstaande aspecten (voor het precieze observatieschema, zie Bijlage 2). Alle transcripten op drie na zijn dubbel gecodeerd (vanwege ziekte heeft een assistent deze drie transcripten niet meer kunnen coderen), telkens door zowel de student-assistent die de observatie had afgenomen als de eerste auteur. De drie assistenten zijn voor de dataverzameling van start ging tijdens twee sessies getraind in de toepassing van het observatieschema. Deze training bestond uit een instructie over de toepassing van het schema, de oefening met bestaande, reeds gecodeerde transcripten en een nabespreking daarvan. Alle codeurs kregen als opdracht om bij elke score die uitingen te noteren waarop zij hun score baseerden en daarbij een argumentatie uit te schrijven. Deze uitingen vormen de basis voor de kwalitatieve analyse van de gegevens. Bij discrepantie tussen de beoordelingen heeft de eerste auteur op basis van de afweging van de uitgeschreven argumenten een definitieve score toegekend. In 48 procent van de gevallen scoorden de codeurs hetzelfde, in 43 procent van de gevallen was er sprake van een verschil van één scorepunt, in 7 procent van twee scorepunten en in 2 procent van drie scorepunten. De overall correlatie tussen de beoordelingen is Spearman’s rho = .59. Er zijn wel verschillen in samenhang tussen de drie paren codeurs (assistent 1: Spearman’s rho = .71; assistent 2: Spearman’s rho = .59; assistent 3: Spearman’s rho = .27). De lage correlatie in het laatste geval heeft mogelijk te maken met het feit dat er vanwege ziekte voor de laatste assistent aanzienlijk minder observaties waren (28 versus 56 bij assistent 1 en 70 bij assistent 2).

4 Resultaten

Het resultatenhoofdstuk bestaat uit twee onderdelen: de observaties uit de interviews die met de vaders en moeders zijn gehouden en de resultaten van de observaties van de vader- en moeder-kindinteracties tijdens de voorleesactiviteit.

4.1 Interactie-interviews

Centraal in het interactie-interview met beide ouders stonden vragen naar het belang en de motivatie van ouders om voor te lezen en de rol van beide ouders in het voorlezen van hun kind. Het interview werd echter gestart met een algemene vraag over voorleesrituelen in het gezin. Hierbij werd gesproken over het favoriete voorleesmoment en over hoe een voorleesactiviteit normaal gesproken start, dat wil zeggen: hoe de keuze voor een voorleesboekje wordt gemaakt. Het meest favoriete voorleesmoment is voor het slapen gaan, waarbij de helft van de ouders aangeeft dit voorleesmoment te zien als een afsluiting van de dag en een ritueel voor het slapen gaan (gezin 1-SUR/MID, 2-TUR/HOO, 5-NED/HOO, 6-MAR/HOO, 9-TUR/LAA en 12-NED/MID). In vrijwel alle gezinnen kiest het kind zelf het boek uit dat wordt gelezen. Soms wordt er wel op een directe of indirecte wijze gestuurd door de ouder, bijvoorbeeld als ouders willen doorbreken dat het kind steeds hetzelfde boek uitkiest (gezin 2-TUR/HOO), de ouders het kind een morele of religieuze boodschap willen meegeven (gezin 8-TUR/HOO) of doordat de moeder de boeken voorselecteert in de winkel of in de bibliotheek (gezin 2-TUR/HOO, 10-MAR/MID en 13-NED/MID).

In het eerste deel van het interview werd ouders gevraagd naar hun attitudes ten aanzien van voorlezen. Hierbij werd allereerst ingegaan op het (eventuele) belang van voorlezen. Alle ouders – dus ongeacht hun geslacht, opleidingsniveau of etnische herkomst – benoemen het belang van voorlezen voor de taalontwikkeling van het kind, waarbij veel van hen verwijzen naar de rol die voorlezen speelt bij het vergroten van de woordenschat van kinderen en het leren begrijpen van teksten. Verschillende ouders zijn van mening dat tijdens het voorlezen de woordenschat vooral wordt vergroot als kinderen actief bij het voorlezen worden betrokken, bijvoorbeeld doordat zij tijdens het verhaal meepraten over de tekst (gezin 1-SUR/MID), de ouder vragen stelt over de tekst (gezin 6-MAR/HOO) of het kind het verhaal mag navertellen (gezin 9-TUR/LAA). Overigens komt de geformuleerde attitude soms wél, maar niet altijd overeen met het geobserveerde gedrag tijdens de voorleesactiviteit (zie ook verderop): zo wordt de voorleesactiviteit in gezin 6-MAR/HOO inderdaad gekenmerkt door veel interactie, waarbij de vader frequent vragen stelt. In gezin 9-TUR/LAA is er echter nauwelijks sprake van uitwisselingen tussen zowel vader en kind als moeder en kind.

Naast het belang voor de taalontwikkeling van het kind, wordt door negen van de dertien gezinnen, uit alle opleidingscategorieën en etnische groepen, aangegeven dat voorlezen bijdraagt aan de ouder-kindrelatie (gezin 3-SUR/HOO, 4-SUR/LAA, 5-NED/HOO, 6-MAR/HOO, 8-TUR/HOO, 9-TUR/LAA, 10-MAR/MID, 11-NED/MID, 13-NED/MID). Dit wordt bijvoorbeeld vertaald in “iets leuks doen met mama/papa” (gezin 4-SUR/LAA), “tijdens het lezen worden er dingen gedeeld met elkaar” (gezin 8-TUR/HOO) en “het is een knuffelmoment” (gezin 5-NED/HOO en 9-TUR/LAA). Interessant is dat veelal de vaders het belang van voorlezen voor de kwaliteit van de vader-kindrelatie benoemen. De vader uit gezin 8-TUR/HOO stelt bijvoorbeeld: “Vaders rol is er om het kind te laten genieten van het voorleesmoment, het geven van een gevoel van vrijheid en hem dingen te leren. Je kunt met voorlezen extra werken aan de ouder-kindband, omdat moeder vaker thuis is.” De moeder uit

hetzelfde gezin bevestigt dit: ze geeft in aansluiting bij vader aan dat zij het belangrijk vindt dat hij voorleest, omdat het zijn band met hun kind versterkt.

Los van het ervaren belang van voorlezen geven de meeste ouders aan dat zij voorlezen een (intrinsiek) plezierige activiteit vinden, waarbij ze verschillende redenen noemen. Sommige ouders waarderen de creatieve en fantasierijke antwoorden van hun kind (gezin 1-SUR/MID, 3-SUR/HOO, 11-NED/MID), andere ouders geven aan dat ze merken dat het kind geniet van het voorlezen en van het contact met de ouder (gezin 2-TUR/HOO, 4-SUR/LAA, 5-NED/HOO, 6-MAR/HOO, 7-MAR/LAA en 8-TUR/HOO) en/of dat voorlezen een ritueel of vaste afsluiting van de dag is (gezin 5-NED/HOO, 6-MAR/HOO, 8-TUR/HOO, 9-TUR/LAA). Opvallend is dat enkele moeders aangeven dat ze het minder leuk vinden om voor te lezen, omdat ze minder tijd hebben dan vader (gezin 3-SUR/HOO, 4-SUR/LAA, 7-MAR/LAA) of vaak 's avonds moe zijn (gezin 9-TUR/LAA). In deze gezinnen bleken de vaders dan ook frequenter, langer en uitgebreider voor te lezen dan de moeders. Daarnaast geeft een aantal ouders aan dat het voorleesgedrag afhangt van hun motivatie en dat die motivatie kan variëren. Een moeder (gezin 5-NED/HOO) geeft bijvoorbeeld aan: "Ik denk sowieso dat het niet uitmaakt of dat het vader of moeder is, maar ik denk sowieso dat het per persoon verschillend is. Ik denk echt dat het met persoonlijkheid te maken heeft: vind je het lezen leuk, vind je het leuk om er iets mee te doen of lees je voor omdat het erbij hoort."

Vervolgens is de ouders gevraagd naar normen ten aanzien van voorlezen. Op de vraag of voorlezen een taak is in de rol als opvoeder antwoorden de ouders unaniem – dus ongeacht geslacht, opleidingsniveau of etnische achtergrond – dat voorlezen een onderdeel is van de opvoeding. Voorlezen wordt aangeduid als een onderdeel van de verzorging (bijvoorbeeld gezin 9-TUR/LAA) of als "een manier om je kind te laten zien dat je van hem houdt" (bijvoorbeeld gezin 8-TUR/HOO). Soms wordt het zelfs nog sterker gesteld. Zo geeft de moeder uit gezin 5-NED/HOO aan: "Ik denk dat je je kind een stuk ontwikkeling ontnemt als je er niet toe zet om voor te lezen." Bij doorvragen of voorlezen meer specifiek een taak is van de moeder of van de vader, wordt door vier ouderparen (gezin 1-SUR/MID, 4-SUR/LAA, 6-MAR/HOO en 11-NED/MID) aangegeven dat vader en moeder een gelijke taakverdeling hebben. Een ouder omschrijft het als volgt: "Alles wat de moeder met het kind doet, moet vader ook met het kind doen." (gezin 4-SUR/LAA). In twee gezinnen vertellen de ouders dat de voorleestaak meer bij de moeder dan bij de vader ligt, omdat zij de primaire opvoeder is en de vader meer werkt dan de moeder (gezin 7-MAR/LAA en 10-MAR/MID). De vader uit gezin 10-MAR/MID stelt: "Ik ben de kostwinner, ik stel dat voor. Dus als ik daaruit vermoeid ben, dan pakt mijn vrouw dat op. En als ik wat rustigere dagen heb gehad, dan pak ik dat op."

Ten slotte werd de vaders en moeders gevraagd naar hun gedrag tijdens het voorlezen. Opvallend is dat in alle gezinnen wordt aangegeven dat moeder en vader op een verschillende manier voorlezen. In Tabel 2 wordt kort samengevat waaruit die verschillen met name bestaan.

Tabel 2

Overzicht van de verschillen tussen moeder en vader tijdens het voorlezen (interview)

Gezin 1-SUR/MID	Vader is drukker en gebruikt vaker stemmetjes.
Gezin 2-TUR/HOO	Vader is meer autoritair, leest rustiger voor.
Gezin 3-SUR/HOO	Vader leest uitgebreider en langer voor, evalueert het verhaal meer.
Gezin 4-SUR/LAA	Moeder leest rustiger en zachtaardiger, vader neemt meer de tijd.
Gezin 5-NED/HOO	Moeder leest met meer animatie voor.
Gezin 6-MAR/HOO	Vader stelt meer vragen aan het kind, gebruikt vaker stemmetjes.
Gezin 7-MAR/LAA	Vader stelt meer vragen aan het kind.
Gezin 8-TUR/HOO	Vader is meer sturend in het voorlezen, moeder gebruikt meer animatie.
Gezin 9-TUR/LAA	Vader gebruikt meer stemmetjes en is meer tekstvast.
Gezin 10-MAR/MID	Vader stelt meer vragen aan het kind, moeder is rustiger.
Gezin 11-NED/MID	Moeder leeft zich meer in in het verhaal met intonatie, vader is monotoner.
Gezin 12-NED/MID	Vader gebruikt vaker stemmetjes.
Gezin 13-NED/MID	Ouders gebruiken andere woorden om het verhaal te verduidelijken.

Wanneer de verschillen zoals die in Tabel 2 zijn samengevat naast elkaar worden gelegd, lijkt er niet zoiets als een typische moeder- of vaderstijl van voorlezen te zijn. Zoals een moeder (gezin 12-NED/MID) uitlegt: “We lezen allebei op onze eigen manier voor. Niet zozeer omdat hij de vader is en ik de moeder, maar gewoon omdat je anders bent.” De benaderingen van de ouders binnen een gezin lijken dan ook complementair. Vanuit dat oogpunt kunnen er tentatief twee groepen worden onderscheiden. Aan de ene kant is er een groep gezinnen die aangeeft dat vaders wat drukker zijn bij het voorlezen dan moeders. Vaders zouden zich meer inleven en vader en kind lachen meer tijdens het voorlezen (gezin 1-SUR/MID, 4-SUR/LAA, 9-TUR/LAA, 10-MAR/MID, 13-NED/MID). De ouders uit gezin 1-SUR/MID vertellen bijvoorbeeld:

Moeder: Ja, bij hem zijn ze altijd zo druk, heb ik gemerkt.

Vader: Ik ga er dingen bij verzinnen, dan leven ze mee.

Moeder: Bij mij zijn ze nogal een beetje rustiger, denk ik.

En in het gesprek met de ouders van gezin 4-SUR/LAA:

Interviewer: Denkt u dat een vader op een andere manier voorleest dan de moeder?

Vader: Dat zou wel kunnen, ja. Eh, ik denk dat de moeder het verhaaltje misschien wat rustiger en wat liever voorleest, misschien.

Moeder: Nou ja, ik vind juist van jou, dat wanneer jij leest, dan lees je dus zo...

Vader: Ja, ik probeer me wel in te leven, ja.

Moeder: In te leven, ja, klopt. Ik vind dat hij, hij gaat er helemaal in wanneer hij leest.

In sommige gezinnen geven de ouders juist het tegenovergestelde aan: de kinderen zijn rustiger in het contact met vader, terwijl moeder juist weer wat drukker is, meer stemmetjes en animatie gebruikt en meer dagelijkse zaken bespreekt tijdens en na het voorlezen (gezin 2-TUR/HOO, 8-TUR/HOO, 11-NED/MID).

Samenvattend blijkt uit de interviews met de ouders dat voorlezen het meest frequent plaatsvindt voor het slapen gaan en dat het kind hierbij vaak het boek uitkiest om te lezen. De relevantie van

voorlezen wordt door alle moeders en vaders onderschreven, waarbij het belang voor de taalontwikkeling door iedereen wordt genoemd. Daarnaast wordt benadrukt dat het voorleesmoment ook bijdraagt aan een positieve relatie tussen ouder en kind, waarbij in sommige gezinnen bovendien wordt aangegeven dat deze functie van voorlezen voor vaders belangrijker is dan voor moeders, omdat de laatsten vaker thuis zijn en dus sowieso meer gelegenheid hebben om een positieve band met hun kind te ontwikkelen. Alle ouders vinden het een taak van opvoeders om voor te lezen, alhoewel de verdeling van het voorlezen in sommige gezinnen wel bepaald wordt door de taakverdeling binnen het gezin (waarbij moeders als primaire opvoeders meer voorlezen dan vaders) en door de motivatie om voor te lezen. De rol in het voorlezen van moeders en vaders wordt door de gezinnen verschillend geëvalueerd, maar opvallend is dat in alle gezinnen moeder en vader het kind op een andere manier voorlezen.

4.2 Resultaten ouder-kindobservaties

De ouder-kindinteracties duren gemiddeld 8 minuten en 7 seconden en lopen uiteen van 3 minuten en 15 seconden (de moeder uit gezin 10-MAR/MID) tot 16 minuten en 31 seconden (de vader uit gezin 10-MAR/MID). De vaders lezen gemiddeld iets langer voor dan de moeders (respectievelijk 8 minuten en 15 seconden en 7 minuten en 58 seconden), maar dit verschil is niet statistisch significant ($t(24) = 0.197$, $p = .846$). Wel is er aanzienlijke variatie in de verschillen tussen de beide ouders van een gezin in de lengte van hun voorleesinteracties, van 40 seconden verschil bij de gezinnen 1-SUR/MID en 9-TUR/LAA tot 13 minuten en 16 seconden verschil bij gezin 10-MAR/MID.

Verdere resultaten van de vader- en moeder-kindobservaties worden op twee manieren gepresenteerd. Allereerst worden de resultaten afzonderlijk per beoordelingsaspect besproken ('labelen', 'generaliseren', 'herhalen en parafraseren', 'scaffolding', 'stimuleren van autonomie', 'kwantiteit en variëteit', 'steungevende aanwezigheid'). Daarna worden de resultaten per gezin besproken, waarbij voor elk gezin, *over de beoordelingsaspecten heen*, een karakterisering wordt gegeven van de mate van stimulering. Tabel 3 bevat een overzicht met de scores van alle gezinnen. In Bijlage 3 worden fragmenten gegeven uit de verschillende voorleesinteracties.

Tabel 3

Overzicht van de observatiescores per gezin, uitgesplitst naar vaders en moeders

	1-SUR/MID	2-TUR/HOO	3-SUR/HOO	4-SUR/LAA	5-NED/HOO	6-MAR/HOO	7-MAR/LAA	8-TUR/HOO	9-TUR/LAA	10-MAR/MID	11-NED/MID	12-NED/MID	13-NED/MID	Gemiddelde
1/Labelen (1-4)														
Vader	3	3	2	3	2	3	3	4	1	4	2	2	1	2,5
Moeder	3	2	4	2	3	2	3	3	1	2	3	1	3	2,5
2/Generaliseren (1-4)														
Vader	3	3	4	2	3	4	4	4	2	3	1	4	3	3,1
Moeder	3	1	3	3	3	3	4	4	3	3	3	2	2	2,8
3/Herhalen en parafraseren (1-4)														
Vader	4	3	4	1	1	1	3	3	2	4	1	3	1	2,4
Moeder	3	1	4	1	3	2	3	3	1	2	3	1	1	2,2
4/Scaffolding (1-4)														
Vader	3	2	4	2	3	4	4	3	2	3	2	2	2	2,8
Moeder	3	2	3	3	3	3	3	4	1	2	3	2	2	2,6
5/Stimuleren van autonomie (1-4)														
Vader	3	4	2	3	3	4	3	3	2	3	2	2	2	2,8
Moeder	3	2	3	3	4	2	2	3	2	3	4	3	3	2,8
6/Kwantiteit en variëteit (1-4)														
Vader	2	2	1	1	1	1	2	4	1	2	1	1	2	1,6
Moeder	2	2	3	3	1	2	3	2	2	1	2	1	2	2,0
7/Steungevende aanwezigheid (1-5)														
Vader	3	3	3	3	3	4	3	4	2	3	2	3	3	3,0
Moeder	4	2	4	4	4	3	3	4	2	4	4	3	4	3,5

4.2.1 Verschillen in scores op de beoordelingsaspecten

Labelen

De mate waarin er tijdens vader-kindinteracties gelabeld wordt, varieert tussen de vader-kindparen. Twee paren (8-TUR/HOO en 10-MAR/MID) hebben de hoogste score, wat betekent dat de vaders zeer regelmatig labelen en/of hun kind daartoe uitnodigen en daar ook omschrijvingen en/of definities aan koppelen. Wat bij 10-MAR/MID opvalt, is dat de vader frequent labels in het verhaal verandert of weglaat en de labels op die manier mogelijk aanpast aan zijn inschatting van het niveau van het kind. In vijf van de vader-kindinteracties wordt wel regelmatig gelabeld, maar worden geen omschrijvingen of definities gegeven. In de resterende zes vader-kindparen wordt nauwelijks (4 paren) of niet (2 paren) gelabeld.

Een vergelijkbare variatie doet zich voor bij de moeder-kindparen. Van de dertien paren scoort er één (3-SUR/HOO) in de hoogste categorie. In zes paren labelt de moeder regelmatig of nodigt het kind daartoe uit, maar zonder daar definities of omschrijvingen aan te koppelen. In de resterende zes paren wordt nauwelijks (4 paren) of niet (2 paren) gelabeld.

Sommige scores worden alleen gevonden in bepaalde gezinnen. Zo wordt de maximale score alleen behaald door hoger opgeleide vaders en moeders (vaders: 8-TUR/HOO en 10-MAR/MID³; moeders: 3-SUR/HOO). Bij de moeder-kindparen wordt de laagste score alleen door lager opgeleide moeders behaald (9-TUR/LAA en 12-NED/MID⁴). Dit betekent niet dat een bepaalde opleidingscategorie uitsluitend samengaat met een bepaalde beoordeling: er zijn ook hoger opgeleide vaders en moeders die nauwelijks labelen en er zijn ook lager opgeleide vaders en moeders die regelmatig labelen. Verder valt op dat alle autochtoon-Nederlandse vaders in de laagste twee categorieën scoren en alle Marokkaans-Nederlandse vaders in de hoogste twee. In de overige etnische groepen is er sprake van variatie.

In drie gezinnen behalen de vader en de moeder dezelfde score (1-SUR/MID: score 3; 7-MAR/LAA: score 3; 9-TUR/LAA: score 1). In drie gezinnen zijn de verschillen tussen de vader en de moeder relatief groot. In gezin 3-SUR/HOO labelt de vader nauwelijks, terwijl de moeder dat regelmatig doet en ook omschrijvingen geeft van enkele begrippen die ze benoemt. In gezin 10-MAR/MID is het omgekeerde het geval. In gezin 13-NED/MID labelt de vader niet, terwijl de moeder dat frequent doet, maar zonder omschrijvingen of definities aan de gebruikte labels te verbinden. In de overige zeven gezinnen verschillen de vader en de moeder telkens één scorepunt.

Generaliseren

In het merendeel van de vader-kindparen (10 van de 13) treden de vaders met enige regelmaat buiten de context van het verhaal en de plaatjes. De mate waarin ze dat doen, varieert tussen de paren. In vijf vader-kindparen (1-SUR/MID, 2-TUR/HOO, 5-NED/HOO, 10-MAR/MID en 13-NED/MID) blijven die interacties beperkt tot de derde categorie (met name: relaties leggen met de leefwereld van het kind), terwijl in de vijf andere paren (3-SUR/HOO, 6-MAR/HOO, 7-MAR/LAA, 8-TUR/HOO en 12-NED/MID) bijvoorbeeld ook voorspellingen worden gedaan of oorzaak-gevolgrelaties worden gelegd. In de overige drie paren (4-SUR/LAA, 9-TUR/LAA en 11-NED/MID) treden de vaders niet of nauwelijks buiten de context van verhaal of plaatjes.

³ Vader heeft HBO gevolgd.

⁴ Moeder heeft VMBO-TL gevolgd.

Ook in de meeste moeder-kindparen (eveneens 10 van de 13) vinden regelmatig interacties plaats buiten de context van het verhaal en de plaatjes. Twee paren (7-MAR/LAA en 8-TUR/HOO) scoren in de hoogste categorie: in deze paren verplaatsen de moeders het gesprek stelselmatig naar buiten de observeerbare context door relaties te leggen met de eigen ervaring en leefwereld van het kind, door voorspellingen te doen over het verloop van het verhaal, door te hypothetiseren (bijvoorbeeld over de motieven voor handelingen van hoofdpersonen) en door te fantaseren met het kind. In acht paren blijven de interacties beperkt tot de derde categorie (de moeder treedt enkele keren buiten de context van het verhaal en de plaatjes). In drie gezinnen (2-TUR/HOO, 12-NED/MID en 13-NED/MID) ontstijgt de moeder-kindinteractie de directe context van het verhaal of de plaatjes niet of nauwelijks. In deze moeder-kindparen beperkt de interactie zich doorgaans tot benoemen, beschrijven en het leggen van relaties tussen elementen in het verhaal of de plaatjes.

Wanneer wordt gekeken naar de variatie binnen en tussen de verschillende opleidingscategorieën, valt op dat in alle vijf de vader-kindparen uit hoger opgeleide gezinnen (2-TUR/HOO, 3-SUR/HOO, 5-NED/HOO, 6-MAR/HOO en 8-TUR/HOO) en in de gezinnen uit de middencategorie waarin vaders hoger onderwijs hebben gevolgd (10-MAR/MID, 12-NED/MID en 13-NED/MID) de vaders met enige regelmaat dan wel systematisch buiten de context van het verhaal of de plaatjes treden. Dat betekent overigens niet dat er een een-op-eenrelatie is tussen het opleidingsniveau van de vaders en de mate waarin ze generaliseren: er zijn ook lager opgeleide vaders die regelmatig generaliseren (1-SUR/MID en 7-MAR/LAA). Bij de moeder-kindinteracties gaat een hoger of lager opleidingsniveau niet samen met een bepaalde scorecategorie. Uit de vergelijking van etnische groepen blijkt dat alle drie de vaders uit de Marokkaans-Nederlandse gezinnen met regelmaat buiten de context van verhaal en plaatjes treden (zij scoren categorie 3 of 4), maar dat er binnen de overige etnische groepen sprake is van variatie. Die variatie geldt ook voor de moeder-kindparen uit de verschillende etnische groepen.

In vijf gezinnen behalen de vader en de moeder dezelfde score. In drie gezinnen zijn de verschillen tussen de vader en de moeder relatief groot. In twee van deze gezinnen (2-TUR/HOO en 12-NED/MID) treedt de vader regelmatig buiten de context van het verhaal en de plaatjes en blijft de moeder binnen die context; in het derde gezin (11-NED/MID) is de situatie omgekeerd. In de resterende vijf gezinnen verschillen de vaders en moeders telkens één scorepunt.

Herhalen en parafraseren

In drie gezinnen (1-SUR/MID, 3-SUR/HOO en 10-MAR/MID) herhalen of parafraseren de vaders systematisch om er, zo lijkt het, voor te zorgen dat het kind het verhaal goed kan blijven volgen. In het eerstgenoemde vader-kindpaar, bijvoorbeeld, geeft de vader vrij stelselmatig aan het einde van een voorgelezen bladzijde of episode een samenvatting op basis van de tekst en/of het plaatje. Vijf vaders herhalen of parafraseren niet systematisch, maar wel met enige regelmaat. In één van deze paren (9-TUR/LAA) parafraseert de vader maar een enkele keer. In de resterende vijf vader-kindparen wordt belangrijke informatie niet herhaald of geparafraseerd.

Ook onder de moeder-kindparen is er variatie in de mate waarin belangrijke elementen uit het verhaal worden herhaald of geparafraseerd. In één paar (3-SUR/HOO) gebeurt dat stelselmatig: dit gezin scoort in de vierde categorie. De moeder in dit gezin hanteert twee strategieën: ze geeft zelf beknopte samenvattingen van episodes in het verhaal en ze stelt vragen om parafrases bij het kind uit te lokken. In vijf moeder-kindparen wordt niet systematisch, maar wel met enige regelmaat herhaald en geparafraseerd. In twee van deze paren (5-NED/HOO en 11-NED/MID) stimuleert de moeder, net als in gezin 3-SUR/HOO, het kind om te parafraseren door middel van vragen. In twee

paren (6-MAR/HOO en 10-MAR/MID) wordt er maar een enkele keer herhaald of geparafraseerd; in vijf paren helemaal niet.

Beschouwing van de verschillen tussen en binnen de opleidingscategorieën en etnische groepen laat zien dat de mate en aard van herhalen en parafraseren niet gebonden is aan bepaalde typen gezinnen. De verschillende scores zijn verspreid over alle opleidingsniveaus en etnische categorieën.

In vijf gezinnen scoren de vader en de moeder in dezelfde categorie (3-SUR/HOO: score 4; 7-MAR/LAA en 8-TUR/HOO: score 3; 4-SUR/LAA en 13-NED/MID: score 1). In vijf andere gezinnen zijn de verschillen tussen de ouders relatief groot. In twee van deze gezinnen (2-TUR/HOO en 10-MAR/MID) maakt de vader vaker gebruik van herhalingen en parafraseren, in de twee andere gezinnen (5-NED/HOO en 11-NED/MID) is het omgekeerde het geval. In de overige drie gezinnen verschillen de vader en de moeder één scorepunt.

Scaffolding

Er is variatie tussen de vader-kindparen in de mate van scaffolding, dat wil zeggen: de mate waarin vaders de aandacht van hun kind vestigen op elementen uit het boekje, daar leeractiviteiten aan verbinden en hun kind daarbij ondersteunen. Geen van de interacties blijft overigens beperkt tot de eerste categorie: de situatie waarin er nagenoeg alleen wordt voorgelezen. In zeven gezinnen worden er stelselmatig of met enige regelmaat leeractiviteiten aan het voorlezen verbonden. Scaffolding neemt in deze gezinnen verschillende vormen aan. In gezin 8-TUR/HOO, bijvoorbeeld, gaat de vader met het kind op zoek naar een bepaalde term, waarbij hij het kind op verschillende manieren probeert te ondersteunen (zie Bijlage 3). Scaffolding kan ook bestaan uit meer 'schoolse' leeractiviteiten, zoals spellen en tellen, zoals gebeurt in gezin 3-SUR/HOO en 10-MAR/MID. De tweede categorie (wél aandacht vestigen op elementen uit het boekje, maar daar geen leeractiviteit aan verbinden) komt voor in zes vader-kindparen. Deze situatie doet zich bijvoorbeeld voor in gevallen waarin de vader een vraag stelt die zou kunnen uitnodigen tot redeneren, maar waarover hij vervolgens niet in interactie gaat met het kind (zie 13-NED/MID in Bijlage 3).

Anders dan de vader-kindparen scoort een van de moeder-kindparen (9-TUR/LAA) in de laagste categorie. De moeder in dit paar beperkt zich vooral tot het voorlezen van de tekst en verbindt nauwelijks potentiële leeractiviteiten aan het verhaal. Ook is er van de moeder-kindparen maar één die in de hoogste categorie scoort (8-TUR/HOO). In dit gezin betreft moeder het kind vaak in denkactiviteiten (voorspellen, hypothetiseren, redeneren) en andere operaties, zoals tellen. Ze geeft het kind daarbij ook gerichte ondersteuning. In zeven paren verbindt de moeder niet systematisch, maar wel met enige regelmaat leeractiviteiten aan het voorlezen. Deze activiteiten bestaan uit de eerder genoemde denkactiviteiten, maar ook uit meer 'schoolse' activiteiten, zoals spellen; dit laatste gebeurt bijvoorbeeld in gezin 1-SUR/MID (zie Bijlage 3) en in gezin 3-SUR/HOO. In gezin 3-SUR/HOO doet zich overigens ook een andere opvallende leeractiviteit voor: tijdens de interactie stelt de moeder verschillende vragen op basis waarvan het kind informatie eerder uit het verhaal moet ophalen of afleidingen moet maken over het verhaal. Deze vragen lijken als het ware te dienen om te toetsen of het kind het verhaal begrijpt (zie Bijlage 3). In gezin 5-NED/HOO test moeder de wereldkennis van het kind (zie Bijlage 3). In vier gezinnen vestigt de moeder wel de aandacht van het kind op bepaalde elementen van verhaal of plaatjes, maar verbindt daar geen leeractiviteiten aan.

Wanneer wordt gekeken naar de variatie binnen en tussen de etnische groepen, valt op dat alle Marokkaans-Nederlandse vaders en alle Surinaams-Nederlandse moeders relatief vaak

leeractiviteiten aan het voorlezen verbinden (zij zijn allemaal in ten minste categorie 3 beoordeeld). In de andere etnische groepen is sprake van meer variatie. Dat geldt ook voor de verschillende opleidingscategorieën: een bepaalde mate van scaffolding gaat niet noodzakelijk samen met een bepaald opleidingsniveau. Hoger opgeleide vaders en moeders scoren bijvoorbeeld niet per definitie in de hogere beoordelingscategorieën.

In vijf gezinnen (1-SUR/MID en 5-NED/HOO: score 3; 2-TUR/HOO, 12-NED/MID en 13-NED/MID) scoren de vader en de moeder in dezelfde categorie. In de overige gezinnen verschillen zij één scorepunt.

Stimuleren van autonomie

De gezinnen verschillen in de mate waarin de vaders de eigen inbreng van hun kind erkennen en waarderen, hoewel in geen van de gevallen in de eerste categorie wordt gescoord (de vader heeft een eigen agenda en luistert niet naar het kind). In twee vader-kindparen (gezin 2-TUR/HOO en 6-MAR/HOO) scoren de vaders in de hoogste categorie: zij geven consequent ruimte voor eigen initiatieven van het kind, ze erkennen die initiatieven en bouwen erop voort. De vaders in deze paren volgen hun kind bijvoorbeeld ook als het kind de lijn van de activiteit onderbreekt (zie het fragment van gezin 2-TUR/HOO in Bijlage 3). Zes vader-kindparen zijn beoordeeld in de derde categorie (de vader erkent vaak het initiatief van het kind op een specifieke manier) en vijf in de tweede categorie (de vader reageert soms op het kind op een algemene, niet-specifieke manier).

Net als onder de vader-kindparen is er ook onder de moeder-kindparen variatie in de mate waarin de autonomie van het kind wordt erkend en ondersteund. Eveneens wordt er, zoals bij de vader-kindparen, in geen van de moeder-kindparen in de eerste categorie gescoord. Twee moeder-kindparen scoren in de hoogste categorie (5-NED/HOO en 11-NED/MID). Deze moeders erkennen stelselmatig de eigen inbreng van het kind, ook wanneer het kind met zijn of haar eigen initiatief de moeder onderbreekt (zie Bijlage 3). De moeders maken daarbij, behalve van minimale responsen, gebruik van meer specifieke reacties zoals herhalingen, expliciete bevestigingen, complimenten en inhoudelijke uitbreidingen. Zeven van de moeder-kindparen scoren in de derde categorie. De moeders in deze paren erkennen vaak, maar niet altijd de bijdrage van het kind op een specifieke manier. In sommige van deze paren negeert de moeder initiatieven van het kind en houdt ze vast aan haar eigen scenario of wordt ze dwingender als het kind dat scenario niet volgt (zie Bijlage 3). In de resterende vier paren erkennen de moeders de bijdragen van het kind vaak op algemene, niet-specifieke manieren of variëren ze in de wijze waarop ze reageren op initiatieven van hun kind, waarbij ze nu eens ruimte geven en dan weer restrictief zijn.

Bij een vergelijking van de gezinnen uit de verschillende opleidingscategorieën valt op dat zowel de vaders als de moeders die in de hoogste categorie scoren – en dus consequent ruimte geven voor eigen initiatieven van het kind, die initiatieven expliciet erkennen en erop voortbouwen – allen hoger opgeleid zijn (vaders: gezin 2-TUR/HOO en 6-MAR/HOO; moeders: gezin 5-NED/HOO en 11-NED/MID⁵). Dit betekent overigens niet dat een hogere opleiding per se samengaat met een maximale score: verschillende hoger opgeleide ouders geven relatief weinig ruimte voor de eigen inbreng van het kind (vaders: 3-SUR/HOO, 12-NED/MID en 13-NED/MID⁶; moeders: 2-TUR/HOO en 6-MAR/HOO).

Een vergelijking van de gezinnen uit de verschillende etnische groepen laat zien dat sommige typen gezinnen alleen in bepaalde categorieën scoren: zo is de mate van stimulering in alle drie de

⁵ Moeder heeft WO gevolgd.

⁶ De vaders in gezin 12 en 13 hebben respectievelijk WO en HBO gevolgd.

Marokkaans-Nederlandse vader-kindparen (6-MAR/HOO, 7-MAR/LAA en 10-MAR/MID), in alle drie de Surinaams-Nederlandse moeder-kindparen (1-SUR/MID, 3-SUR/HOO en 4-SUR/LAA) en in alle vier de autochtoon-Nederlandse moeder-kindparen (5-NED/HOO, 11-NED/MID, 12-NED/MID en 13-NED/MID) relatief groot (categorie 3/4).

In vijf gezinnen (1-SUR/MID, 4-SUR/LAA, 8-TUR/HOO, 9-TUR/LAA en 10-MAR/MID) scoren de vader en de moeder in dezelfde categorie. In drie gezinnen zijn de verschillen relatief groot. In twee van deze gezinnen (2-TUR/HOO en 6-MAR/HOO) staat de vader meer autonomie toe, terwijl in het derde gezin (11-NED/MID) juist de moeder meer ruimte geeft. In de overige vijf gezinnen verschillen de vader en de moeders één scorepunt.

Kwantiteit en variëteit

Er wordt over alle vader-kindparen heen weinig gebruikgemaakt van uitdagende, infrequente woorden of langere, complexe zinnen. In zeven vader-kindparen wordt alleen maar gebruikgemaakt van frequente woorden en korte zinnen. In vijf vader-kindparen wordt soms gebruikgemaakt van langere zinnen, maar niet van uitdagende woorden. Eén vader-kindpaar vormt een duidelijke uitzondering, namelijk 8-TUR/HOO (overigens het enige allochtone gezin waarin de interactie in een andere taal dan het Nederlands plaatsvond). Dit is bijvoorbeeld de enige vader-kindinteractie waarin het woord 'stethoscoop' voorkomt (zie fragment in Bijlage 3), hoewel het boekje waarin de stethoscoop te zien is (*Wat ga jij doen?*) door meerdere gezinnen is gebruikt. Ook komen in deze vader-kindinteractie meerdere complexere zinnen voor, met voegwoorden zoals 'omdat', 'maar' en 'dus'.

Ook onder de moeder-kindparen wordt relatief weinig gebruik gemaakt van langere uitingen en uitdagende, infrequente woorden. Geen van de moeder-kindparen scoort in de hoogste categorie. Van de dertien paren scoren er tien in de twee laagste categorieën. De overige drie paren (3-SUR/HOO, 4-SUR/LAA en 7-MAR/LAA) scoren in de derde categorie: zij gebruiken regelmatig langere uitingen en onbekende of infrequente woorden (zie Bijlage 3).

De mate waarin ouders gebruik maken van uitdagende, infrequente woorden of langere, complexe zinnen lijkt niet gebonden aan opleidingsniveau of etnische groep. Sowieso scoren verreweg de meeste ouder-kindparen in de laagste twee categorieën: deze gezinnen zijn verspreid over alle opleidingscategorieën en alle etnische groepen.

In vijf gezinnen (1-SUR/MID, 2-TUR/HOO, 5-NED/HOO, 12 NED/MID en 13-NED/MID) scoren de vader en de moeder in dezelfde categorie. In al deze gevallen gaat het om gezinnen waarin weinig of geen langere uitingen of infrequente woorden worden gebruikt (scorecategorie 1 en 2). In drie gezinnen (3-SUR/HOO, 4-SUR/LAA en 8-TUR/HOO) zijn er relatief grote verschillen tussen de vader en de moeder. In de eerste twee van deze gezinnen gebruikt de moeder meer lange uitingen en onbekende woorden, in het laatste gezin is het omgekeerde het geval. In de overige vijf gezinnen verschillen de vader en de moeder één scorepunt.

Steungevende aanwezigheid

Er is variatie in de mate waarin de vaders steungevend zijn. Wel is het zo dat de eerste beoordelingscategorie (de vader steunt het kind op geen enkele wijze) en de laatste categorie (de vader vertoont ondersteuning gedurende de hele activiteit op een vaardige manier) niet voorkomen. Twee vaders scoren in de vierde categorie (gezin 6-MAR/HOO en 8-TUR/HOO). In het eerste van deze gezinnen, bijvoorbeeld, erkent de vader de bijdragen en onderbrekingen van het kind expliciet: hij reageert ondersteunend door de uitingen van het kind te bevestigen, te herhalen of uit te breiden.

Als het er op een bepaald moment op lijkt dat het kind wil stoppen, past de vader zijn voorleesgedrag zo aan dat het kind tot het einde blijft zitten, zonder dat de vader hem expliciet hoeft aan te spreken. In de meeste vader-kindparen (9 van de 13) wordt in de derde categorie gescoord, wat inhoudt dat de vader zich vaak ondersteunend opstelt, maar ook regelmatig te weinig aandacht heeft voor het kind of ondersteuning biedt die niet aansluit bij wat het kind nodig heeft. In gezin 1-SUR/MID, bijvoorbeeld, ondersteunt de vader het kind doorgaans met behulp van korte aanmoedigingen ("Goed zo."), en geeft met enige regelmaat antwoord op een vraag van het kind, maar er zijn ook verschillende momenten waarop de vader een initiatief van het kind negeert of waarop het kind een vraag stelt, maar de vader daar niet op ingaat. In twee gevallen (9-TUR/LAA en 11-NED/MID) is de ondersteuning van de vader minimaal.

Meer moeders dan vaders scoren in de vierde categorie (8 versus 2). De moeders in deze paren erkennen vrij systematisch de bijdragen van het kind (zie ook "Stimuleren van autonomie"), tonen hun waardering, bijvoorbeeld door middel van complimenten, en stellen zich doorgaans ondersteunend op als het kind hulp nodig heeft of onwillig is. Ook als het kind een 'verkeerd' antwoord geeft, reageren ze positief, dat wil zeggen: zonder het kind te miskennen (zie Bijlage 3 voor een voorbeeld). Een enkele keer negeren deze moeders de bijdragen van hun kind of geven ze onvoldoende ondersteuning. In drie moeder-kindparen (6-MAR/HOO, 7-MAR/LAA en 12-NED/MID) stelt de moeder zich nu eens ondersteunend op, dan weer negeert ze de bijdragen van het kind, wijst ze die af of sluit haar ondersteuning onvoldoende aan (zie Bijlage 3). In twee gezinnen (2-TUR/HOO en 9-TUR/LAA) is de moeder maar weinig ondersteunend.

Wanneer wordt gekeken naar de variatie binnen en tussen de verschillende opleidingscategorieën en etnische groepen, dan valt op dat allebei de vaders die de hoogste beoordeling krijgen (6-MAR/HOO en 8-TUR/HOO) hoger opgeleid zijn en dat alle drie de Surinaams-Nederlandse moeders (1-SUR/MID, 3-SUR/HOO en 4-SUR/LAA) in de hoogste categorie scoren. Bij de moeder-kindparen wordt de laagste score alleen door Turks-Nederlandse moeders behaald (2-TUR/HOO en 9-TUR/LAA).

In vier gezinnen (7-MAR/LAA, 8-TUR/HOO, 9-TUR/LAA en 12-NED/MID) scoren de vader en de moeder in dezelfde categorie. In een gezin (11-NED/MID) is het verschil tussen de vader en de moeder relatief groot (de vader is relatief weinig ondersteund, de moeder relatief vaak) en in alle andere gezinnen verschillende de vader en de moeder telkens één scorecategorie.

4.2.2 Verschillen tussen gezinnen over de beoordelingsaspecten heen

Er zijn verschillen tussen en binnen gezinnen in de mate waarin vaders en moeder het kind stimuleren en ondersteunen. In enkele gezinnen kenmerkt zowel de vader-kindinteractie als de moeder-kindinteractie zich door een sterke stimulering over vrijwel alle beoordelingsaspecten heen.

Het meest overtuigende voorbeeld hiervan is gezin 8-TUR/HOO, een Turks-Nederlands gezin met twee hoger opgeleide ouders. Opvallend aan dit gezin is allereerst dat zowel de vader als de moeder voortdurend buiten de context van het verhaal en de plaatjes treedt: ze leggen regelmatig relaties met de eigen leefwereld en ervaringen van het kind en redeneren met het kind. Bij 'generaliseren' scoren ze beiden dan ook in de hoogste categorie. Op andere aspecten scoren ze eveneens hoog, hoewel niet maximaal. Zo parafraseren ze met enige regelmaat en geven ze ruimte aan de eigen inbreng van het kind, ook al stemmen zijn of haar bijdragen niet overeen met de lijn die de vader of moeder hebben ingezet of zijn de bijdragen van het kind niet 'correct' (bijvoorbeeld: geen juist antwoord op een vraag die is gesteld). Zowel de vader als de moeder bouwt vrij systematisch voort op de bijdragen van het kind. Ze benaderen het kind positief en stellen zich

ondersteunend op. Een enkele keer keren ze na een initiatief van het kind snel terug naar de eigen agenda of geven ze te weinig ondersteuning. Er zijn ook verschillen tussen de ouders. Het grootste doet zich voor op het aspect 'kwantiteit en variëteit': het taalgebruik van de vader is veeleisender dan dat van de moeder. Hij gebruikt regelmatig complexe zinnen en een enkel uitdagend woord (zie Bijlage 3: 'Kwantiteit en variëteit'), waarbij hij bovendien moeite doet om dat te omschrijven, terwijl de moeder enkele lastige woorden gebruikt, maar die niet toelicht en evenmin langere uitingen gebruikt. Op de aspecten 'labelen' en 'scaffolding' verschillen deze ouders één scorepunt.

Ook in twee andere gezinnen, een Surinaams-Nederlands gezin uit de middelste opleidingscategorie en een Marokkaans-Nederlands gezin uit de laagste opleidingscategorie, zijn beide ouders relatief stimulerend en ondersteunend. In gezin 1-SUR/MID scoort zowel de vader als de moeder relatief hoog, maar niet maximaal op 'labelen', 'generaliseren', 'scaffolding' en 'stimuleren van autonomie'. Ze scoren relatief laag op 'kwantiteit en variëteit'. Op twee aspecten zijn er (beperkte) verschillen tussen de vader en de moeder. Waar de moeder enkele keren parafraseert, doet de vader dat systematisch: hij geeft zo goed als iedere keer aan het einde van een voorgelezen bladzijde of episode een samenvatting op basis van de tekst en/of het plaatje (zie Bijlage 3: 'Herhalen en parafraseren'). Hij is daarentegen minder ondersteunend dan de moeder: waar de moeder de bijdragen van het kind vrij stelselmatig erkent en haar ondersteunt als ze iets niet begrijpt, negeert de vader vaker een bijdrage van het kind of geeft hij geen antwoord op haar vraag. In gezin 7-MAR/LAA scoren de vader en de moeder bij 'generaliseren' beiden in de hoogste categorie: de moeder doet dat door de relatie te leggen met de eigen leefwereld en ervaringen van het kind en door te hypothetiseren en fantaseren (zie Bijlage 3: 'Generaliseren'). Bij de vader valt op dat hij systematisch voorspelvragen stelt bij de overgang van de ene episode naar de andere. Bij 'labelen' en 'herhalen en parafraseren' scoren beide ouders in de derde categorie. Daarnaast scoort zowel de vader als de moeder in de middencategorie bij 'steungevende aanwezigheid'. De vader reageert doorgaans op de uitingen van het kind, maar is daarbij maar weinig bemoedigend. De moeder erkent vaak de bijdragen van het kind, maar negeert die ook verschillende keren. Op de aspecten 'scaffolding', 'stimuleren van autonomie' en 'kwantiteit en variëteit' verschillen de ouders één scorepunt.

In drie gezinnen, een Turks-Nederlands gezin uit de laagste opleidingscategorie en twee autochtoon-Nederlandse gezinnen uit de middencategorie, zijn de vader en de moeder in veel gevallen weinig stimulerend en ondersteunend. Het meest duidelijke voorbeeld is gezin 9-TUR/LAA. In dit gezin scoren beide ouders vrijwel uitsluitend in de twee laagste categorieën. De overeenkomsten in scores doen zich allereerst voor bij 'labelen' (beiden categorie 1): beide ouders doen dat niet of nauwelijks. Ook scoren beide ouders relatief laag (categorie 2) op 'stimuleren van autonomie'. Zowel in de vader- als in de moeder-kindinteractie krijgt het kind maar weinig kans om iets bij te dragen (waarbij overigens een extra belemmerende factor is dat hij een speen in zijn mond heeft). Dit geldt met name bij de moeder: zij onderneemt maar beperkt pogingen om een interactie te starten. Ook zijn beide ouders maar weinig ondersteunend (beiden categorie 2). Op de overige aspecten verschillen de ouders in dit gezin telkens één scorepunt. In één geval scoort de moeder in de derde categorie, namelijk bij 'generaliseren': waar de vader het kind één keer uitnodigt om te redeneren, treedt de moeder enkele keren buiten de context van het verhaal, door de relatie te leggen met de eigen ervaring van het kind en door een inferentievraag te stellen. Ook in gezin 12-NED/MID en gezin 13-NED/MID scoren zowel de vader als de moeder relatief vaak in de laagste beoordelingscategorieën, hoewel het beeld diffuser is dan bij gezin 9-TUR/LAA. Met name voor de vader in gezin 12-NED/MID geldt dat hij op sommige aspecten relatief laag en op andere relatief

hoog scoort. Zo gebruikt deze vader geen complexe uitingen of infrequente woorden en geeft hij weinig ruimte voor de eigen inbreng van het kind, maar treedt hij wel regelmatig buiten de context van het verhaal: hij doet voorspellingen, stelt (retorische) voorspelvragen, legt een enkele relatie met de leefwereld van het kind, hypothetiseert, stelt oorzakelijke relaties vast en legt de relatie met algemene kennis. Ook parafraseert hij met enige regelmaat. Op die laatste twee aspecten verschilt hij overigens relatief veel van de moeder, die uitsluitend binnen de context van het verhaal blijft en niet herhaalt of parafraseert.

In één gezin, een Nederlands gezin uit de middelste opleidingscategorie (11-NED/MID), zijn er grote verschillen tussen de vader en moeder. Op alle aspecten is de moeder stimulerender en ondersteunender dan de vader. Dit geldt met name voor 'generaliseren', 'herhalen en parafrasen', 'stimuleren van autonomie' en 'steungevende aanwezigheid'. Terwijl de moeder regelmatig buiten de context van het verhaal treedt doordat ze de relatie legt met de leefwereld en ervaringen van het kind, oorzaak-gevolgrelaties en argumentatieve relaties expliciteert, voorspelt met het kind en waarom-vragen stelt, blijven de vader-kindinteracties uitsluitend binnen de context van het verhaal en de plaatjes: hij benoemt en beschrijft wat er op de plaatjes te zien is en stelt het kind zoekvragen. Daarnaast herhaalt en parafraseert de moeder verschillende keren en nodigt ze ook het kind daartoe uit, terwijl de vader in het geheel niet herhaalt of parafraseert. De moeder erkent systematisch de bijdragen van het kind, ook als die niet stroken met de lijn die zij inzet. Ze doet dat door de bijdragen van het kind te herhalen, door deze expliciet te bevestigen en door inhoudelijk op die bijdragen in te gaan. De vader reageert soms wél en soms niet op de bijdragen van het kind. Als hij dat doet, is dat kort en soms alleen non-verbaal. De moeder benadert het kind positief (bijvoorbeeld door het geven van complimenten) en ondersteunt hem meestal als hij iets niet goed lijkt te begrijpen. De vader biedt maar weinig ondersteuning en geeft maar eenmaal een compliment.

In de overige zes gezinnen laat een vergelijking van de vader- en moeder-kindinteracties een diffuser beeld zien, waarbij de scores van beide ouders nu eens corresponderen en dan weer (sterk) verschillen. In drie van deze gezinnen (2-TUR/HOO, 6-MAR/HOO en 10-MAR/MID) slaat de balans door naar de vader. In gezin 2-TUR/HOO zijn er overeenkomsten tussen het gedrag van de vader en de moeder op de aspecten 'scaffolding' en 'kwantiteit en variëteit' (in alle gevallen: categorie 2). Wat verschillen tussen beide ouders betreft, valt allereerst op dat de vader stelselmatig het eigen initiatief van het kind ondersteunt: hij erkent vrijwel altijd de eigen bijdragen van het kind, vaak door deze te herhalen of door erop voort te bouwen, en past zijn agenda aan wanneer het kind wil praten over andere dingen. De moeder is juist wisselend in haar reacties op de initiatieven en bijdragen van het kind. Soms negeert ze deze, soms reageert ze met een minimale respons en soms met een uitgebreidere erkenning. Daarnaast treedt de vader regelmatig buiten de context van het verhaal of de plaatjes (door relaties te leggen met de eigen ervaring van het kind en door het stellen van voorspel- en waarom-vragen), terwijl de moeder dat nauwelijks doet. Ook herhaalt en parafraseert de vader regelmatig, terwijl de moeder dat maar één keer doet.

In gezin 6-MAR/HOO scoren de vader en moeder op geen van de aspecten in dezelfde categorie. Net als in gezin 2-TUR/HOO verschillen ze met name op het aspect 'stimuleren van autonomie'. De vader erkent de bijdragen van het kind nagenoeg altijd, door deze te bevestigen, te herhalen of uit te breiden. Hij geeft vrijwel steeds ruimte voor interrupties van het kind en leest slechts een enkele keer door als het kind het verhaal probeert te onderbreken. Bij de moeder varieert de mate van responsiviteit: nu eens erkent ze de bijdragen van het kind, door korte responsen of een enkele keer door er inhoudelijk op door te gaan, andere keren negeert ze de

bijdragen van het kind of wijst die af. Verder vallen bij de vader de hoge scores op 'generaliseren' en 'scaffolding' op (categorie 4); de moeder scoort op deze aspecten overigens in de derde categorie.

In gezin 10-MAR/MID scoren de vader en moeder op de aspecten 'generaliseren' en 'stimuleren van autonomie' in dezelfde categorie. Ze verschillen met name op de aspecten 'labelen' en 'herhalen en parafraseren'. De vader geeft regelmatig labels of nodigt het kind uit dat te doen. Een enkele keer geeft hij ook een omschrijving. Verder valt op dat hij frequent labels in het verhaal verandert of weglaat; mogelijk gaat het hierbij om een aanpassing aan het (ingeschatte) niveau van het kind. De moeder labelt maar in zeer beperkte mate en verbindt geen definities of omschrijvingen aan haar labels. Daarnaast parafraseert de vader systematisch belangrijke onderdelen van het verhaal, terwijl de moeder dat maar één keer doet.

In de laatste drie gezinnen (3-SUR/HOO, 4-SUR/LAA en 5-NED/HOO) is de moeder op meer aspecten stimulerender en ondersteunender dan de vader. In gezin 3-SUR/HOO zijn er met name verschillen op de aspecten 'labelen' en 'kwantiteit en variëteit': de moeder labelt regelmatig en geeft daarbij ook omschrijvingen, terwijl dat bij de vader maar een enkele keer gebeurt. Bovendien gebruikt de moeder regelmatig complexe zinnen of infrequente woorden, terwijl de vader dat helemaal niet doet. Op andere aspecten zijn de verschillen kleiner en is nu eens de vader, dan weer de moeder in het voordeel. Verder valt op dat beide ouders systematisch parafraseren met het kind. Ze hanteren daarbij dezelfde strategie: ze vragen vrij stelselmatig aan het kind om onderdelen uit het verhaal samen te vatten, hoewel de moeder daar, anders dan de vader, ook haar eigen parafrases aan verbindt. Net als in gezin 3-SUR/HOO verschillen de vader en moeder in gezin 4-SUR/LAA met name op het aspect 'kwantiteit en variëteit': zo gebruikt de moeder meer infrequente woorden dan de vader. Op de overige aspecten zijn de scoreverschillen kleiner, waarbij soms de vader en soms de moeder stimulerender en ondersteunender is. In twee gevallen ('herhalen en parafraseren' en 'stimuleren van autonomie') zijn de scores van de vader en moeder vergelijkbaar. In gezin 5-NED/HOO, ten slotte, verschillen de vader en moeder met name op het aspect 'herhalen en parafraseren': de moeder parafraseert verschillende keren, ook samen met het kind, terwijl de vader dat maar één keer doet. Op drie andere aspecten ('labelen', 'stimuleren van autonomie' en 'steungevende aanwezigheid') zijn de verschillen tussen beide ouders kleiner. Op de overige aspecten scoren de vader en moeder in dezelfde categorie ('generaliseren': categorie 3; 'scaffolding': categorie 3; 'kwantiteit en variëteit': categorie 1).

5 Conclusies en discussie

In deze kwalitatieve, exploratieve studie hebben we onderzoek gedaan naar voorleesopvattingen en -gedrag van vaders in sociaal-cultureel diverse gezinnen en een vergelijking gemaakt met opvattingen en gedrag van moeders uit dezelfde gezinnen. We lieten ons daarbij leiden door drie vragen:

- Welke opvattingen hebben vaders in sociaal-cultureel diverse gezinnen over voorlezen en hun rol daarin en in hoeverre sluiten deze opvattingen aan bij die van moeders?
- Hoe geven vaders vorm aan de rol die zij zichzelf toedenken en in hoeverre sluit die invulling aan bij de wijze waarop moeders invulling geven aan hun rol?
- Hoe zien vader-kindinteracties tijdens voorleesactiviteiten eruit en hoe verhouden die zich tot moeder-kindinteracties tijdens voorleesactiviteiten in hetzelfde gezin?

De eerste en tweede vraag zijn onderzocht met behulp van zogenaamde 'interactie-interviews', waarbij de vader en de moeder samen werden bevraagd. In deze interviews hebben we gevraagd naar de attitude van de ouders ten aanzien van voorlezen, naar hun norm- en rolopvattingen en naar overeenkomsten en verschillen in rol, taakverdeling en gedrag met betrekking tot voorlezen. Uit de interviews kwam allereerst naar voren dat alle moeders en vaders belang hechten aan het voorlezen van hun kind. Daarbij werden, zowel door de vaders als door de moeders, twee belangrijke redenen genoemd. De eerste reden, die overigens door alle ouders werd aangegeven, was dat voorlezen bijdraagt aan de taalontwikkeling van kinderen. Daarnaast gaven de meeste ouders – ook de vaders – aan dat voorlezen bijdraagt aan een positieve interactie tussen ouder en kind, waarbij de vaders vaak benadrukten dat voorlezen een belangrijke rol speelt in (het bouwen aan) de relatie met hun kind. In sommige gezinnen werd dan ook aangegeven dat de functie van voorlezen voor vaders belangrijker is dan voor moeders, omdat de laatsten vaker thuis zijn en dus sowieso meer gelegenheid hebben om een positieve band met hun kind te ontwikkelen. Dit is een interessant gegeven, omdat in eerder onderzoek (bijvoorbeeld Joyner, 2014) vaders enkel academische doelen van voorlezen benoemden. Een tweede interessante bevinding uit de interviews is dat de vaders en moeders in alle gezinnen aangaven op een andere manier voor te lezen dan hun partner. Hierbij is geen sprake van stereotypische verschillen in de rol van vader (bijvoorbeeld meer speels, meer interactief, minder tekstvast) en de rol van moeder (meer sociaal-emotioneel stimulerend, rustiger, minder intrusieve interactie). Het lijkt eerder zo te zijn dat de rollen van beide ouders elkaar aanvullen. Zo leest de ene ouder wat rustiger voor en geeft hij of zij meer toelichting bij de tekst, terwijl de andere ouder binnen hetzelfde gezin juist meer geanimeerd voorleest, bijvoorbeeld met het gebruik van stemmetjes.

Met betrekking tot de derde onderzoeksvraag hebben we, met behulp van een bestaand observatieschema voor ouder-kindinteracties tijdens voorleesactiviteiten (Kenney, 2012; Mol & Neuman, 2014), gekeken naar de vraag hoe stimulerend en ondersteunend de vader-kindinteracties zijn en hoe ze zich wat dat betreft verhouden tot de moeder-kindinteracties. We zijn daarbij op zoek gegaan naar indicaties voor patronen die aanleiding zouden kunnen vormen voor verder onderzoek. Een eerste, algemene observatie is dat er tijdens *alle* voorleesactiviteiten van vaders en kinderen interactie plaatsvond om het verhaal heen: in geen van de gevallen werd *alleen maar* voorgelezen. Bij de moeders was dat in vrijwel alle situaties wél het geval: in een moeder-kindactiviteit werd vrijwel uitsluitend voorgelezen. Hoewel er in de meeste gevallen interactie buiten het voorlezen plaatsvond, zijn er wel aanzienlijke verschillen in de aard van die interactie, dat wil zeggen: in de

mate waarin de ouder-kindinteracties als stimulerend en ondersteunend werden beoordeeld. Dit geldt zowel voor de vaders als voor de moeders die we hebben onderzocht. Ook werd duidelijk dat een grote of kleine mate van stimulering en ondersteuning niet noodzakelijk samengaat met een bepaald opleidingsniveau of een bepaalde etnische achtergrond. Dat wil zeggen: bij verschillende beoordelingsaspecten komen in de verschillende opleidingscategorieën en in de verschillende etnische groepen zowel hogere als lagere scores voor. Deze observatie correspondeert met eerder onderzoek naar de frequentie van geletterde activiteiten in gezinnen, waaruit naar voren komt dat er niet alleen tussen, maar ook binnen gezinnen met uiteenlopende sociaal-culturele achtergronden aanzienlijke variatie is in het geletterde thuisklimaat (Auerbach, 2001; Purcell-Gates, 1996; Van Steensel, 2006). Bovendien bleek er variatie te bestaan in de mate waarin het gedrag van vaders en moeders binnen gezinnen met elkaar overeenstemt. Zo troffen we gezinnen aan waarin beide ouders veel stimulerend en ondersteunend gedrag vertoonden, gezinnen waarin zowel de vader- als de moeder-kindinteractie wat dit betreft beperkt was, en gezinnen waarin de vader meer stimulerend en ondersteunend gedrag vertoonde dan de moeder en vice versa. Anders dan in de interviews blijkt uit de observaties dat ouders elkaar niet per se complementeren. In sommige gezinnen is het wel degelijk zo dat wat de ene ouder minder deed, de andere ouder meer deed, maar er zijn ook verschillende gezinnen waarin de vader en moeder vergelijkbaar gedrag vertoonden.

Hoewel we aanzienlijke variatie in het gedrag van ouders constateerden die niet per se gebonden lijkt aan geslacht, opleidingsniveau of etnische achtergrond, zijn er op basis van de vergelijking tussen de vaders en de moeders, de opleidingscategorieën en de etnische groepen wel enkele tendenzen te ontdekken. We noemen de drie meest in het oog springende:

- De moeders in deze steekproef stelden zich tijdens de voorleesinteracties vaker ondersteunend op dan de vaders.
- Alle hoger opgeleide vaders traden in de voorleesinteracties regelmatig buiten de context van het verhaal en de plaatjes.
- De ouders (zowel vaders als moeders) die de autonomie van hun kind volgens het beoordelingsschema maximaal ondersteunden, waren in alle gevallen hoger opgeleid.

Anders gezegd: ondersteuning geven lijkt in de hier onderzochte gezinnen typischer voor moeders, het aangaan van cognitief uitdagende interacties lijkt typischer voor hoger opgeleide vaders, en ruimte geven voor het eigen initiatief van kinderen lijkt typischer voor hoger opgeleide ouders ongeacht hun geslacht. Tegelijkertijd is er in geen van deze gevallen sprake van een-op-eenrelaties: er zijn ook vaders die veel ondersteuning geven, lager opgeleide vaders die tijdens de voorleesinteractie regelmatig buiten de context van het verhaal en de plaatjes treden en lager opgeleide ouders die ruimte geven voor de eigen inbreng van het kind.

Welke consequenties kunnen we uit onze bevindingen trekken voor vervolgonderzoek en voor interventies in de praktijk? Exploratief onderzoek zoals dit heeft als doel om verwachtingen neer te leggen over de werkelijkheid die in grootschaliger, kwantitatief onderzoek op statistische wijze kunnen worden getoetst. Zulk onderzoek zou allereerst betrekking kunnen hebben op de hierboven geconstateerde tendenzen. Het gaat dan om vragen als: zijn moeders die voorlezen in het algemeen ondersteunender dan vaders, en gaan decontextualisatie en autonomie-ondersteuning samen met hogere opleidingsniveaus?

Een conclusie die we daarnaast kunnen trekken, is dat ook in gezinnen waarin door beide ouders naar eigen zeggen regelmatig wordt voorgelezen variatie optreedt in de aard van de interacties tijdens voorleesactiviteiten – een constatering die ook Joyner (2014) deed voor de door

haar onderzochte vaders: frequent voorlezen lijkt dus nog geen garantie voor stimulerend voorlezen. Bovendien gaat die variatie niet noodzakelijk samen met bepaalde opleidingsniveaus of etnische categorieën. Nu weten we uit eerder onderzoek dat de kwaliteit van voorleesinteracties is gerelateerd aan de geletterde ontwikkeling van kinderen (Beals, DeTemple, & Dickinson, 1994; Blewitt, Rump, Shealy, & Cook, 2009; Hammett, Van Kleeck, & Huberty, 2003; Leseman & De Jong, 1998; Mol & Neuman, 2014; Sonnenschein & Munsterman, 2002). Hoewel dit geen nieuwe aanbeveling is (zie Leseman & De Jong, 1998), betekent dit voor verder onderzoek dat we behalve de frequentie van geletterde thuisactiviteiten ook de kwaliteit van de interactie rond die activiteiten moeten nagaan, wanneer we de rol van het geletterde gezinsklimaat in de geletterde ontwikkeling van kinderen willen onderzoeken. Die interactiekwaliteit zou van aanvullende waarde kunnen zijn bij verklaring van de verschillen in geletterde vaardigheden tussen kinderen.

Uit eerder, kwantitatief onderzoek (Baker, 2013; Duursma, 2014) bleek dat voorlezen door vaders en voorlezen door moeders beide unieke, positieve bijdragen leveren aan de talige, geletterde en cognitieve ontwikkeling van jonge kinderen. De bevindingen uit het interviewonderzoek lijken te suggereren dat in gezinnen waarin door zowel vader als moeder wordt voorgelezen beide ouders elkaar bewust dan wel onbewust complementeren, doordat ze hun voorleesactiviteiten verschillend invullen en vormgeven. De ouder-kindobservaties bevestigen dit beeld voor sommige gezinnen: in deze gezinnen vertonen de vaders bepaald gedrag dat de moeders niet of minder vertonen en vice versa. Daarnaast volgt uit onze resultaten dat voorlezen (door vaders) mogelijk niet alleen voor de cognitieve ontwikkeling van het kind van belang is, maar ook voor zijn of haar emotionele band met (met name) de vader. Op basis van deze observaties tezamen zou de veronderstelling geformuleerd kunnen worden dat activiteiten die zich (ook) richten op de bevordering van voorlezen door vaders bij kinderen tot positieve resultaten kunnen leiden op het gebied van taal, geletterdheid en cognitieve ontwikkeling, maar ook op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze veronderstelling verdient nader interventie-onderzoek.

Uit het observatieonderzoek bleek daarnaast dat in een aantal gezinnen zowel de vader als de moeder een grote mate van stimulerend en ondersteunend gedrag vertoonde. In deze situaties is er geen sprake van *aanvulling* van het gedrag van de ene ouder door dat van de andere ouder, maar van een mogelijke *versterking*. In vervolgonderzoek zou kunnen worden nagegaan of zo'n versterkend effect ook daadwerkelijk optreedt – dat wil zeggen: of kinderen die door zowel hun vader als hun moeder op een stimulerende en ondersteunende wijze worden voorgelezen, sterker vooruit gaan in hun geletterde vaardigheden dan kinderen die door maar één ouder op die manier worden voorgelezen. Dat kan door middel van het type onderzoek dat Baker (2013), Duursma (2014) en Duursma, Pan en Raikes (2008) uitvoeren: onderzoek waarin wordt gekeken naar de relatie tussen bestaande voorleespraktijken en geletterde vaardigheden. Dat kan ook door middel van onderzoek naar interventies waarin vaders en moeders *samen* betrokken worden (in vergelijking met interventies die zich exclusief op vaders of moeders richten). Hierbij zou eventueel gekeken kunnen worden naar de bruikbaarheid en werking van bestaande programma's, zoals de VoorleesExpress (waarin in principe *gezinnen in hun geheel* worden betrokken) of de cursus Ouders Actief, die componenten voor zowel vaders als moeders bevat.

Literatuuropgave

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50, 179-211.
- Anderson, J., Anderson, A., Lynch, J., & Shapiro, J. (2004). Examining the effects of gender and genre on interactions in shared book reading. *Reading Research and Instruction*, 43(4), 1-20.
- Auerbach, E. (2001). Toward a social-contextual approach to family literacy. In S.W. Beck & L. Nabors Ola'h (Eds.), *Language and literacy. Beyond the here and now*. (pp. 381-397). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Baker, C. E. (2013). Fathers and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for Family Literacy Programs. *Applied Developmental Science*, 17(4), 184-197.
- Beals, D. E., DeTemple, J. M., & Dickinson, D. K. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low income families. In D. K. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Children, families, and schools* (pp. 19-40). Cambridge, MA: Blackwell.
- Blake, J., Macdonald, S., Bayrami, L., Agosta, V., & Milian, A. (2006). Book reading styles in dual-parent and single-mother families. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 501-515.
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E., & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304.
- Burgess, S. R. (2003). Shared reading correlates of early reading skills. *Reading online*. Retrieved at <http://readingonline.org/articles/burgess/index.html>.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Bus, A., Van IJzendoorn, M., & Pellegrini, A. (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.
- Cox, M. J., & Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual Review of Psychology*, 48, 243-267.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (2002). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 28-39.
- Duursma, E. (2014). The effects of fathers' and mothers' reading to their children on language outcomes of children participating in Early Head Start in the United States. *Fathering*, 12(3), 283-302.
- Duursma, E., Pan, B. A., & Raikes, H. (2008). Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 351-365.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 147-166.
- Hammett, L. A., Van Kleeck, A., & Huberty, C. J. (2003). Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 442-468.

- Joyner, S. L. (2014). *I have a father who reads to me: Implications for early language and literacy development*. Austin, TX: University of Texas (ongepubliceerde dissertatie).
- Justice, L. M. & Kaderavek, J. (2002). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children, March/April 2002*, 8-13.
- Kenney, C. K. (2012). *Before the school bus: Parental influence on early language and literacy learning in the home environment*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- 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*, 294-319.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*, 7-26.
- Mol, S. E., & Neuman, S. B. (2014). Sharing information books with kindergartners: The role of parents' extra-textual talk and socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 399-410.
- Otterloo, S. G. van, Van der Leij, A., & Veldkamp, E. (2006). Treatment integrity in a home-based pre-reading intervention programme. *Dyslexia, 12*, 155-176.
- Pool, M. & Lucassen, N. (2005). *De Glazen Tussenwand. Waar ouders tegenaan lopen bij de verdeling van arbeid, zorg en huishouden*. Den Haag: Nederlandse Gezinsraad.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly, 31*, 406-428.
- Roggman, L. A., Bradley, R. H., & Raikes, H. H. (2014). Fathers in family contexts. In N. J. Cabrera & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Handbook of father involvement* (2nd ed.), pp. 186-201. New York/London: Routledge.
- Salo, V. C., Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. J. (2015). Low-income fathers' speech to toddlers during book reading versus toy play. *Journal of Child Language, 1-15*.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245-302.
- 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., Thomas, E., & Daley, K. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly, 32*, 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 & Development, 19(1)*, 27-44.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly, 17*, 318-337.
- 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.
- Varghese, C., & Wachen, J. (in druk). The determinants of father involvement and connections to children's literacy and language outcomes: Review of the literature. *Marriage and Family Review*.

Dankwoord

Wij bedanken Stichting Lezen voor de financiering van dit onderzoek, de scholen voor de bereidheid om ons te ondersteunen bij het verspreiden van de vragenlijsten en de werving van ouders, de ouders en kinderen voor hun deelname aan het onderzoek en onze student-assistenten Saloua Charif, Serife Ugur, Sophie de Leeuw en Imane el Hamdioui voor hun betrokkenheid bij de werving, dataverzameling en dataverwerking.

Bijlage 1

Interviewleidraad

1. Kunt u vertellen hoe het voorlezen in zijn werk gaat, bijvoorbeeld wanneer u voorleest en hoe er een boekje wordt gekozen?
 - Op welk moment wordt er voorgelezen? (bijvoorbeeld uit school, voor het slapen gaan)
 - Wie kiest het boek uit? (kind, ouder, allebei)
 - Wat voor soorten boeken leest u dan meestal voor? (ouders kunnen titels of schrijvers noemen, maar ook soorten boeken)
 - Leest u alleen met het kind of zijn er nog anderen (zoals broertjes of zusjes) bij?
2. Wat vindt u ervan om voor te lezen?
 - Vindt u het leuk, gemakkelijk, moeilijk?
 - Kunt u hier iets meer over vertellen?
3. Hoe belangrijk vindt u voorlezen?
 - Kunt u hier iets meer over vertellen?
 - Zijn er nog andere redenen voor u waarom u het wel/niet of minder belangrijk vindt om voor te lezen?
 - Als ouder het lastig/te abstract vindt deze vraag te beantwoorden: Van alle activiteiten die u met uw kind kan doen, hoe belangrijk vindt u voorlezen?
4. Vindt u dat het bij uw taak als moeder/vader hoort om voor te lezen?
 - Kunt u hier iets meer over vertellen?
 - Waarom (wel/niet?)
 - Vindt u dat moeders/vaders moeten voorlezen?

Voorbeeld van toepassen combinatie van antwoorden van moeder en vader

OVEREENKOMST ANTWOORDEN

U geeft beiden aan dat u het als uw taak vindt als ouder om voor te lezen. Vindt u dat u allebei even verantwoordelijk bent voor het voorlezen? Hebben jullie hier afspraken over gemaakt? Lezen jullie allebei even vaak voor? Waarom wel/niet?

VERSCHIL ANTWOORDEN

U geeft aan dat u wel vindt dat het tot uw taak behoort om voor te lezen en u geeft aan van niet. Denken jullie hetzelfde over elkaars rol in voorlezen? Bent u het er mee eens dat het niet de taak van uw partner is om voor te lezen? Waarom niet? Waarom vindt u (andere ouder) het wel de taak van uw partner om voor te lezen?

5. Denkt u dat een vader een zelfde rol heeft in voorlezen als een moeder?
 - Kunt u hier iets meer over vertellen?
 - Waarom (wel/niet?)
 - Kunt u een voorbeeld geven?
 - Waar hangt de rol van de vader vanaf? Wat bepaalt welke rol een vader krijgt/neemt in het voorlezen?
 - (Er kan bij doorvragen ook breder worden ingezet: Denkt u dat een vader een zelfde rol heeft in de ontwikkeling van het kind als een moeder?)

6. Denkt u dat een vader op een andere manier voorleest dan een moeder?
 - Zo nee, waarom niet? Zo ja, hoe en waardoor komt dat?
 - Kunt u hier iets meer over vertellen?
 - Kunt u voorbeelden geven?

Bijlage 2

Observatieschema onderzoek voorlezende vaders

Algemene gegevens	
Naam observant	
Datum observatie	
Naam school	
Groep/leerjaar	
Naam kind	
Geslacht kind	
Naam ouder	
Geslacht ouder	

Tijdsindeling	
Starttijd voorleesactiviteit	
Eindtijd voorleesactiviteit	

1. Labelen

Definitie: hierbij gaat het erom of een ouder objecten die in het boek (d.w.z. in de tekst of op de plaatjes) voorkomen, benoemt of het kind aanmoedigt die te benoemen, er informatie over geeft en ze omschrijft of definieert. In zijn eenvoudigste vorm houdt labelen alleen het benoemen van een object in. Bij meer geavanceerd labelen geeft de ouder meer informatie en uitleg over het object.

	Kruis aan
<p>(1) Geheel niet karakteristiek</p> <p><i>De ouder doet bijna geen moeite om objecten te identificeren of te benoemen. Hij/zij leest het kind voor, maar gebruikt dit niet als gelegenheid om objecten te identificeren.</i></p>	
<p>(2) Enigszins karakteristiek</p> <p><i>Weinig labelen of zwakke simulatie.</i></p>	
<p>(3) Gematigd karakteristiek</p> <p><i>De ouder geeft vaak labels, maar lijkt niet bewust te definiëren of te beschrijven.</i></p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dat is een...? ▪ Wat heeft hij in zijn handen? ▪ Wat voor dier is dat? ▪ Kun je aanwijzen wat de ijskast is? 	
<p>(4) Zeer karakteristiek</p> <p><i>De ouder geeft voortdurend labels en biedt bewust omschrijvingen en definities.</i></p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Als je boodschappen gaat doen, maak je een lijstje. En dat heet een boodschappenlijstje. ▪ Kijk dit is een eend, die heeft een korte nek. En hier is de zwaan, die heeft een lange nek. ▪ Weet je wat hij op heeft? Oorwarmers. Zodat hij geen koude oren krijgt. ▪ Welk dier is heel klein en schattig met allemaal stekeltjes op zijn rug? 	
<p>Maak hieronder je aantekeningen.</p>	

2. Generaliseren

Definitie: hierbij gaat het erom of de ouder verbindingen legt of het kind aanmoedigt om verbindingen te leggen tussen het observeerbare (dat wat er in het verhaal of op de plaatjes gebeurt) en het niet-observeerbare (zaken buiten het verhaal of de plaatjes). De ouder gebruikt of moedigt aan tot hypothetisch denken, legt of moedigt aan tot het leggen van oorzaak-gevolgrelaties, generaliseert van specifieke naar algemene observaties, of benoemt alternatieve situaties of oplossingen.

	Kruis aan
<p>(1) Geheel niet karakteristiek</p> <p><i>Ouder refereert bijna <u>uitsluitend</u> aan het observeerbare, zoals bij labelen en wijzen.</i></p>	
<p>(2) Enigszins karakteristiek</p> <p><i>Ouder vertelt iets over concepten, maar in vrijwel alle gevallen gerelateerd aan de directe context. Ouder maakt vergelijkingen tussen personen, objecten e.d. binnen de context van de activiteit.</i></p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deze hond is kleiner dan deze kat. ▪ Wat is het verschil tussen deze twee beren? 	
<p>(3) Gematigd karakteristiek</p> <p><i>Ouder legt frequent verbindingen met het niet-observeerbare. Hij/Zij maakt vergelijkingen met personen, objecten e.d. buiten de context van de activiteit. Hij/Zij refereert aan eerdere eigen ervaringen.</i></p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Weet je nog dat we ook zebra's in de dierentuin hebben gezien? ▪ Wat doen wij altijd als we een feestje hebben? ▪ Die lijkt op die jullie op school hebben. 	
<p>(4) Zeer karakteristiek</p> <p><i>Ouder verplaatst het gesprek naar buiten de observeerbare context. Hij/Zij doet voortdurend pogingen om te generaliseren en te hypothetiseren.</i></p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wanneer hebben we meestal last van muggen: in de zomer of in de winter? ▪ Als jij een huis zou bouwen, hoe zou dat er dan uitzien? ▪ Wat doen vogels altijd als het winter gaat worden?' 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hoe zouden die eekhoortjes zich voelen? 	
<p>Maak hieronder je aantekeningen.</p>	

3. Herhalen en parafraseren

Definitie: hierbij gaat het er met name om of de ouder gebruik maakt van parafrases om instructies of belangrijke ideeën op een voor het kind effectieve manier te herhalen. Parafraseren houdt in dat de ouder ideeën of instructies opnieuw benoemt, maar dan in andere woorden, om de strekking ervan voor het kind te verduidelijken. Voorbeeld: “*De mier gebruikt zijn antenne om te communiceren met zijn vriendjes. Ze gebruiken die antenne dus om met elkaar te praten.*”

	Kruis aan
<p>(1) Geheel niet karakteristiek</p> <p><i>Ouder doet weinig moeite om instructies of belangrijke ideeën te herhalen.</i></p>	
<p>(2) Enigszins karakteristiek</p> <p><i>Ouder herhaalt maar parafraseert niet.</i></p>	
<p>(3) Gematigd karakteristiek</p> <p><i>Ouder parafraseert met enige regelmaat.</i></p>	
<p>(4) Zeer karakteristiek</p> <p><i>Ouder parafraseert instructies of belangrijke ideeën consequent om informatie over te brengen op het kind.</i></p>	
<p>Maak hieronder je aantekeningen.</p>	

4. Scaffolding

Definitie: hierbij gaat het om de mate waarin de ouder doelgericht probeert om de ontwikkeling van het kind te stimuleren, dat wil zeggen, de mate waarin de ouder probeert leeractiviteiten aan de voorleesactiviteit te verbinden. Het gaat dan om activiteiten van een hogere orde, die het kind niet per se in zijn eentje kan, zoals tellen, vergelijken, ordenen of redeneren.

	Kruis aan
<p>(1) Geheel niet karakteristiek</p> <p><i>De ouder doet bijna geen moeite om het kind iets te laten leren en daarbij te ondersteunen. Er wordt alleen voorgelezen.</i></p>	
<p>(2) Enigszins karakteristiek</p> <p><i>De ouder vestigt wel de aandacht van het kind op bepaalde objecten of stelt activiteiten voor, maar gaat hier verder niet op in.</i></p>	
<p>(3) Gematigd karakteristiek</p> <p><i>De ouder betreft het kind met enige regelmaat in potentiële leeractiviteiten en biedt dan steun om diens ontwikkeling te stimuleren.</i></p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Hoeveel kabouters zie je hier? Zullen we eens tellen?▪ Welke van deze dieren leven allemaal in het water?▪ Hoe komt het nou eigenlijk dat ijsjes smelten?	
<p>(4) Zeer karakteristiek</p> <p><i>De ouder geeft consequent ondersteuning. Ouder grijpt de activiteit duidelijk aan als leerervaring voor het kind.</i></p>	
<p>Maak hieronder je aantekeningen.</p>	

5. Stimuleren van autonomie van het kind

Definitie: hierbij gaat het erom hoe de ouder op de input van het kind reageert. Een score weerspiegelt de mate waarin de ouder de ideeën, meningen en individualiteit van het kind erkent en stimuleert. Een hoge score betekent dat de ouder het initiatief van het kind erkent en volgt. Bij een zeer hoge score is er sprake van een onderhandeling tussen ouder en kind en/of erkent de ouder expliciet de bedoelingen van het kind. Een lage score betekent dat de ouder zijn/haar eigen plan volgt en zijn/haar verwachtingen oplegt aan het kind en daarbij het initiatief van het kind negeert.

	Kruis aan
<p>(1) Geheel niet karakteristiek</p> <p><i>De ouder heeft een eigen agenda en luistert niet naar het kind.</i></p>	
<p>(2) Enigszins karakteristiek</p> <p><i>De ouder reageert soms op het kind op een algemene, niet specifieke manier</i></p> <p>Voorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Goed zo. Oké. Hmm-hmm. Dat klopt. 	
<p>(3) Gematigd karakteristiek</p> <p><i>De ouder erkent vaak het initiatief van het kind op een specifieke manier.</i></p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dat is inderdaad een grote dennenappel he? ▪ Kind: Ijsberen zijn groter. Ouder: Ja, deze is klein zodat hij in het pakketje past, maar normaal gesproken zijn ze veel groter. ▪ Kind: Wat doet die uil daar? Ouder: Dat is zijn huisje, hij woont daar. 	
<p>(4) Zeer karakteristiek</p> <p><i>De ouder erkent consequent het initiatief van het kind en moedigt het kind aan uit te gaan van zijn/haar eigen perspectief.</i></p> <p>Voorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ouder: Zullen we gaan lezen? Kind: Eerst het plaatje. Ouder: O, je wilt eerst naar de voorkant kijken. Dat is goed hoor. En wat zie je daar? 	
<p>Maak hieronder je aantekeningen.</p>	

6. Kwantiteit en variëteit

Definitie: dit kenmerk verwijst naar de aard en de variëteit van de taal die een ouder met het kind gebruikt, dat wil zeggen, de variatie in de typen woorden en de complexiteit van de zinnen. Bij dat laatste kun je denken aan het gebruik van bijzinnen en het uitdrukken van relaties met woorden als 'omdat', 'want' of 'doordat'. Een hogere score betekent niet alleen dat ouders meer verschillende woorden en uitgebreidere gezinnen gebruiken, maar bijvoorbeeld ook dat ze onbekende woorden uitleggen.

	Kruis aan
<p>(1) Geheel niet karakteristiek</p> <p><i>De ouder gebruikt simpele, korte zinnen en opdrachten.</i></p>	
<p>(2) Enigszins karakteristiek</p> <p><i>De ouder gebruikt langere uitingen, maar nog weinig uitdagende woorden.</i></p>	
<p>(3) Gematigd karakteristiek</p> <p><i>De ouder gebruikt langere uitingen en regelmatig verschillende, ook onbekende woorden, maar doet weinig moeite om uit te leggen of te definiëren.</i></p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Volgens mij heet dat een <i>larve</i> (zonder verdere uitleg).▪ Die felle kleuren zijn een waarschuwing voor <i>roofdieren</i> (zonder verder uitleg).	
<p>(4) Zeer karakteristiek</p> <p><i>De ouder gebruikt veel verschillende, ook onbekende woorden, legt uit, en gebruikt complexere zinnen.</i></p> <p>Voorbeelden:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Deze bloem is <i>lila</i>, dat is een licht paarse kleur.▪ Een trol is een <i>fantasiefiguur</i>, dat betekent dat hij niet echt is maar verzonnen en dus alleen in boeken, films of als speelgoed te zien is.▪ De vos kijkt boos, omdat hij gestoord is in zijn slaap.▪ Misschien is de kikker ook wel een beetje geschrokken, want die zie ik hard wegspringen.	
<p>Maak hieronder je aantekeningen.</p>	

7. Steungevende aanwezigheid

	1	2	3	4	5
Steungevende aanwezigheid					

- ouder heeft een positieve houding
- ouder toont emotionele ondersteuning op positieve, geruststellende manier
- ouder heeft vertrouwen in het kind

- 1 De ouder steunt het kind op geen enkele wijze. Hij/Zij houdt zich afzijdig, stelt zich onverschillig en afstandelijk op als het kind behoefte aan steun laat blijken.
- 2 De ouder toont weinig ondersteuning naar het kind. De ondersteuning die hij/zij toont is minimaal en niet goed getimed: hij/zij biedt ondersteuning als het kind het niet nodig heeft of pas nadat het kind kwaad of verdrietig is geworden.
- 3 De ouder zet zichzelf neer als een ondersteunende tutor, is geruststellend en heeft vertrouwen in het kind. Soms echter faalt de ouder als het kind wat meer steun zou kunnen gebruiken. Het kan ook voorkomen dat de ouder over het algemeen steun gevend is, maar dit niet is aangepast aan de behoeften van het kind.
- 4 De ouder zet zichzelf neer als een ondersteunende en aanmoedigende tutor van het kind en blijft het kind ondersteunen als hij/zij het nodig heeft. Als het kind meer problemen ervaart, versterkt de ondersteuning van de ouder. Hij/Zij vertoont af en toe wat minder ondersteuning, waardoor de prestaties van het kind wat schommelen vanwege het tekort aan ondersteuning. Maar de ouder verdubbelt de ondersteuning daarna en probeert het kind weer op een niveau van vertrouwen te brengen dat optimaal is.
- 5 De ouder vertoont ondersteuning gedurende de hele activiteit op een vaardige manier. De ouder begint aan het lesje vol vertrouwen in de inspanningen van het kind. Hij/Zij kan onjuiste antwoorden/reacties afkeuren op een manier die zijn/haar ondersteuning en vertrouwen in de kundigheid van het kind niet verminderen. Als het kind het moeilijk heeft, vindt hij/zij manieren om het kind aan te moedigen. De ouder is niet alleen ondersteunend, maar blijft het succes van het kind ook bekrachtigen.

Maak hieronder je aantekeningen.	
---	--

Bijlage 3

Labelen

10-MAR/MID (vader)

Vader: Nou, dit is de rechter. Hij gaat beslissen wat er gaat gebeuren.

(Categorie 4)

3-SUR/HOO (moeder)

Moeder: En wat is dit?

Moeder wijst iets aan in het boekje.

Kind: Uhm.

Kind kijkt moeder vragend aan.

Moeder: Denk je, als je ziek bent dan moet je dit drinken.

Kind: Laxu.

Moeder: Laxu, ja.

Moeder: Maar dat is niet lekker hè?

Kind: Nee.

(Categorie 4)

1-SUR/MID (vader)

Vader: Zie je dat? Wat hij bij zich heeft?

Kind: Ja, dokterskoffer.

Vader: Ja, en wie is hij aan het onderzoeken?

Kind: Een beer.

Vader: Ja, een beertje he. En wat zijn dit allemaal?

Kind: Een giraf.

Vader: En deze?

Kind: Een konijn.

(Categorie 3)

1-SUR/MID (moeder)

Moeder: Wat zie je allemaal op de verftekening dan?

Kind: Uhm, ik zie een T-shirt oeh ik zie een T-shirt.

Kind: En ik zie en ik zie een huisje op de boot.

Kind: En ik zie kleurpot [onverstaanbaar].

Moeder: Kleurpotloden.

Kind: Ja.

Moeder: Ja en dit is een uh.

Kind: Beer!

Moeder: Beertje.

Kind: Beer.

Moeder: Hier heeft ze een huisje getekend.

Kind: Ja.
Moeder: En hier is zo'n uh verf.
Kind: Kwastje.
Moeder: Kwastje.
Moeder: Ja.
Kind: Kwastjes.
Moeder: Ja, dan gaan we even verder, even kijken.
(Categorie 3)

Generaliseren

6-MAR/HOO (vader)

Kind: Hij wilt niet naar buiten.
Vader: Wil hij niet... nee?
Kind: Nee, kijk dan!
Vader: En waarom niet, denk je?
Kind: Omdat het water koud is.

(Categorie 4)

7-MAR/LAA (moeder)

Moeder: Denk je dat papa is ook bang voor de spin?
Kind: Uhuh.

(Categorie 4)

5-NED/HOO (vader)

Kind: Maar wij ging altijd ook knutsels maken in de [onverstaanbaar] maar als als tafel vol zit vol zit dan mag ik gewoon bij de klas doen.
Vader: Ooh, oké. En hebben jullie ook een knuffelhoek of een poppenhoek?

(Categorie 3)

4-SUR/LAA (moeder)

Moeder: Herken je dat?
Moeder: Dat ratsj roetsj, hmm.
Kind: Hm?
Moeder: Was ook in een ander verhaal.
Moeder: Die we hebben.
Moeder: In een ander boek.

(Categorie 3)

9-TUR/LAA (vader)

Kind: Ik zie zijn pootjes.
Vader: Zie je zijn pootjes? Waar dan?
Kind: Daar.
Vader: Waar? Oh hier! Ja, maar hier zien we hem niet meer. Oh jee.

(Categorie 2)

12-NED/MID (moeder)

Moeder: Is dat de beer?

Kind: Nee.

Kind schudt hoofd heen en weer.

Moeder: Die Ursula heeft getekend?

Kind schudt hoofd heen en weer.

Moeder: Nee hè, weer niet.

(Categorie 2)

11-NED/MID (vader)

Vader: Wat is papa aan het doen?

Kind: Ophangen.

Vader hangt de was op.

(Categorie 1)

2-TUR/HOO (moeder)

Moeder: Waar is de spin dan?

Kind wijst de spin aan in het boek.

Kind: Hu.

Moeder: Hij zit in de trein.

(Categorie 1)

Herhalen en parafraseren

1-SUR/MID (vader)

Vader: Zie je dat? Kijk Stella en Deniz die gaan ook een beetje meespelen. Ze doen ook net alsof ze ziek zijn. Ze gaan onder de deken. En dan komt de dokter, Jamal, met een drankje.

(Categorie 4)

3-SUR/HOO (moeder)

Moeder: Weet je nog Stella?

Kind knikt.

Moeder: Die uh vinger uhm vinger uh.

Kind: Gaat verven.

Moeder: Verven.

(Categorie 4)

Scaffolding

3-SUR/HOO (vader)

Vader: Oké, oké, kan je dat woord spellen?

Kind: S, P, I, N.

(Categorie 4)

8-TUR/HOO (moeder)

Moeder: Poten!

Moeder: Hoeveel poten zie je daar?

Moeder: Ja hier, kijk.

Moeder: We zijn nog hier.

Moeder: Hoeveel poten?

Kind: Twee.

Moeder: Twee.

Moeder: Zullen we kijken?

Kind: Maar een spin heeft acht poten.

Moeder: Weet je dat zeker?

Moeder: Tel eens.

Kind telt de poten.

Moeder: Is het een beetje in de war, de tekening?

Kind en moeder praten door elkaar.

Moeder: Ik denk ook acht.

Moeder: Ik kan het ook niet zo goed tellen.

Moeder en kind tellen samen.

Moeder: 1, 2, 3.

Kind: 4.

Moeder: Of 6?

Moeder: Wacht even.

Moeder: Dit is 1, dit is 2.

Kind gaat ook meetellen.

Kind: 1...2...3...4...5...

Moeder: Zullen we verder lezen, [naam kind]?

Kind: 6...7...

Moeder: Had jij op school ook gehad die spinnetjes?

Moeder: Met thema herfst?

Moeder: Had je toen geteld?

Kind telt nog verder.

Kind: 9!

(Categorie 4)

8-TUR/HOO (vader)

Vader: Wat drink jij als je verkouden bent? Als je ziek bent en als je keelpijn hebt?

Kind: We hebben toch zo'n ding...

Vader: Een wat?

Kind: Een ding daar...

Vader: **Wat maakt je papa voor je?**

Kind: Hm... thee?

Vader: **Ja en wat doet hij in je thee met munt?**

Kind: [onverstaanbaar]

Kind: **Ja, het is zoiets als een drankje en daarmee gaat hij het beertje beter maken.**

(Categorie 3)

1-SUR/MID (moeder)

Moeder: Ursila, maar wat wat wat staat op de tekening?

Moeder: Zie je dat?

Moeder: Wat is op de tekening?

Kind: Uh, een blaadje die wat wat hij heeft getekend voor Ursila.

Moeder: Ja, maar kan je hier spellen wat er hier staat?

Kind: U S

Moeder: Neeeee.

Kind: Nee wacht.

Moeder: L

Kind: L

Moeder: I

Kind: I

Moeder: EE

Kind: EE

Moeder: E

Kind: E

Moeder: F

Kind: E

Moeder: F, FF, lief.

(Categorie 3)

3-SUR/HOO (moeder)

Moeder: Wie gaat dus in de uh trekkar?

Kind: Huh?

Moeder: Wie zit in die trekkar?

Kind wijst de pop aan in het boekje.

Kind: Die pop.

Moeder: Ja, en waarom gaat zij mee en die andere niet?

Kind: Omdat hij al niet lang op de ziekenhuis mag blijven.

Moeder: Nee deze zijn ziek.

Moeder: Dus dan moeten ze daar blijven.

Moeder: En deze is gezond als een vis.

Moeder: Die gaat dan gewoon mee met Jamal.

(Categorie 3)

5-NED/HOO (moeder)

Moeder: Wat voor kleur heeft deze beer nou weer dan?

Kind: Hm, zwart en wit.

Moeder: Ja

Moeder: En waar lijkt ie een beetje op?

Moeder: Op een?
Kind: Koala.
Moeder: Een koala.
Moeder: Een pandabeer.
Kind knikt.
Moeder: Dat bedoelde jij, ja.
(Categorie 3)

13-NED/MID (vader)
Vader: Achterom kijken. Weet je waarom niet?
Het kind schudt zijn hoofd.
Kind: Ik weet wel waarom.
Vader: Weet je wel waarom?
Vader gaat verder met voorlezen.
(Categorie 2)

Stimuleren van autonomie

2-TUR/HOO (vader)
Kind: Papa, ik heb een boekje van Iris en Michiel!
Vader: Oh.
Kind: Hun zijn echt bang van spinnen.
Vader: Zijn die bang voor spinnen?
Kind: Ja, oelewapper.
Vader: Oh, is het een oelewapper!
Kind: Ja. Oelewapper is eigenlijk bang voor spinnen.
Vader: Ben jij bang van spinnen [naam kind]?
Kind: Nee.
Vader: Nee, hè.
(Categorie 4)

5-NED/HOO (moeder)
Moeder: Volgens mij...
Kind lacht.
Kind: Kijk!
Moeder: Ja.
Moeder: Dat is?
Moeder: Ursula met een?
Kind: Beer.
Moeder: Met een beer.
(Categorie 4)

10-MAR/MID (vader)
Kind: Eh eh, die, die haan zit vast die schoen.

Vader: Oh, zijn schoen zit vast, ja.

(Categorie 3)

3-SUR/HOO (moeder)

Kind: Hè, waar is-ie?

Moeder negeert het initiatief en leest voor.

(Categorie 3)

13-NED/MID (moeder)

Moeder Maar welke wil je lezen?

Moeder doet het boekje dicht en legt het weg.

Moeder Of deze?

Moeder pakt het boekje Sjamsi en Ali Baba in de stad.

Moeder doet het boekje open en bladert erdoorheen.

Moeder Je moet er eentje kiezen.

(Categorie 3)

11-NED/MID

Kind: Een, twee, drie, vier, vijf, zes, zeven, acht.

Vader: Goed zo.

(Categorie 2)

6-MAR/HOO

Kind: En mag ik iets zeggen?

Moeder: Nee we hebben het nu over het verhaaltje hè?

(Categorie 2)

Kwantiteit en variëteit

8-TUR/HOO (vader)

Vader: Heb jij ook zo'n ding wat hij op zijn oren heeft? Een stethoscoop?

(Categorie 4)

8-TUR/HOO (vader)

Vader: Omdat hij geen papa of mama heeft die hem een buikmassage kan geven, heeft hij hem onder de dekens gestopt.

(Categorie 4)

4-SUR/LAA (moeder)

Moeder: Hij is verscholen.

(Categorie 3)

Steungevende aanwezigheid

3-SUR/HOO (vader)

Vader: De ramen lappen. Weet je wat dat betekent?

Kind: De ramen zemen, ramen schoonmaken.

Vader: Ja, heel goed!

(Categorie 4)

5-NED/HOO (moeder)

Kind: Koala.

Moeder: Een koala.

Moeder: Een pandabeer.

Kind knikt.

Moeder: Dat bedoelde jij, ja.

(Categorie 4)

1-SUR/MID (vader)

Kind: Ja, waarom dan?

Vader: Ja, hij is stout, hè. Dat mag hij niet doen, hè, Michiel.

(Categorie 3)

7-MAR/LAA (moeder)

Kind: Bij de raam.

Moeder: Nou laat ons even hier.

(Categorie 3)

2-TUR/HOO (moeder)

Kind maakt kreunende geluidjes.

Moeder: Luister je wel?

Kind: Jaa jaa.

Moeder: Oké, maak dan geen geluidjes.

(Categorie 2)

o n d e r z o e k s p u b l i c a t i e

Lezen

STICHTING LEZEN

Nieuwe Prinsengracht 89

1018VA Amsterdam

lezen.nl