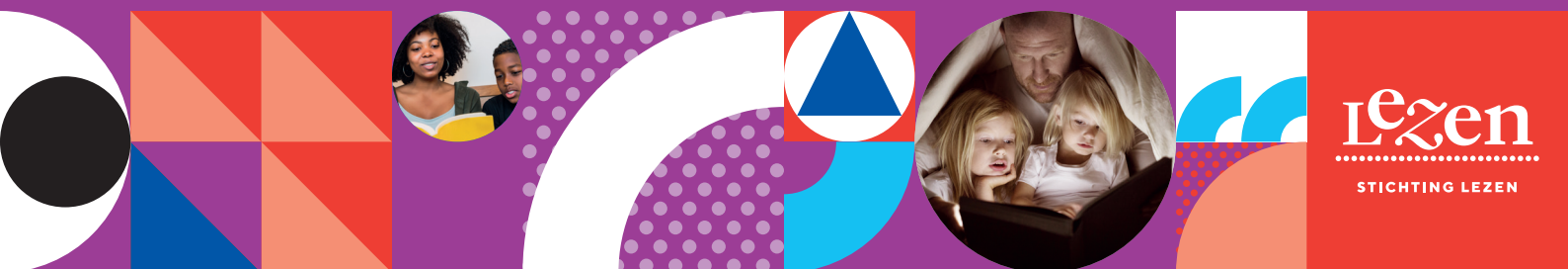


ONDERZOEKSPUBLICATIE

Voorlezen in verschillende gezinssamenstellingen



Lezen
STICHTING LEZEN

Natascha Notten & Maartje Cobussen

Voorlezen in verschillende gezinssamenstellingen



Colofon

Stichting Lezen
Nieuwe Prinsengracht 89
1018 VR Amsterdam
020 – 623 05 66
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Auteurs

Natascha Notten
Maartje Cobussen

Dit verkennende onderzoek heeft plaatsgevonden in opdracht van Stichting Lezen en is uitgevoerd door onderzoeksbureau Gelijkschap.

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Citeren als: Notten, N., & Cobussen, M. (2021). *Voorlezen in verschillende gezinssamenstellingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

© 2021, Stichting Lezen

Inhoud

Voorwoord.....	1
Samenvatting.....	2
1 Inleiding	3
1.1 Voorleesritueel.....	3
1.2 Motivaties en voorlezen.....	3
1.3 Gezinsamenstelling en voorlezen	4
1.4 Onderzoeksvragen.....	4
2 Onderzoeksmethode.....	6
2.1 Selectie	6
2.2 Deelnemers	6
2.3 Dataverzameling.....	7
2.4 Meetinstrument voorlezen	7
2.5 Analyse	7
3 Resultaten	8
3.1 Voorleesrituelen.....	8
3.2 Motivaties.....	9
3.3 Verschillende gezinsamenstellingen.....	11
4 Conclusie	15
5 Aanbevelingen.....	17
Literatuurlijst	18

Voorwoord

‘Juist met dat lezen kun je echt zeggen: *nu zitten we echt op jouw slaapkamer, nu ben ik samen met jou.*’ Aan het woord is Sandra, een van de ouders uit dit onderzoek, die beschrijft hoe zij haar zoon Lucas voorleest. Lucas behoort tot de 16% Nederlandse kinderen die opgroeit in een samengesteld gezin. In het geval van Lucas zijn dat naast zijn moeder Sandra ook zijn stiefvader Jonas, stiefbroer Daniël en zusje Tina.

Hoewel bij de term ‘gezin’ al snel wordt gedacht aan het traditionele tweeoudergezin, is deze gezinsvorm steeds minder dominant. Niet alleen groeit een aanzienlijk deel van de Nederlandse kinderen op in een samengesteld gezin, ook het eenoudergezin komt veel voor. Onderzoek naar voorlezen in verschillende gezinssamenstellingen is echter schaars. Met het voorliggende onderzoek vullen we deze lacune.

Om alvast een tipje van de sluier te lichten: de voorleesmotieven van ouders verschillen niet tussen gezinnen. Wel verschilt de tijd die ouders aan voorlezen kunnen besteden. Voor eenoudergezinnen is het soms lastiger om voorlezen in de (nieuwe) gezinssituatie in te passen. Ook verschilt de prioriteit die aan bepaalde voorleesmotieven wordt toegekend. Zo blijkt dat in samengestelde gezinnen de sociale functie van voorlezen – het creëren van een fijn moment tussen ouder en kind – meer nadruk krijgt dan in de andere gezinnen.

Soms is voorlezen in samengestelde gezinnen een manier voor ouders om één-op-één binding aan te gaan met hun ‘eigen’ biologische kind en om de fijne vertrouwdheid van het ‘oude’ gezinsritueel te behouden. De uitspraak van Sandra over het voorlezen aan Lucas is hier een goede illustratie van. In andere gevallen wordt het voorlezen door de ouders juist bewust ingezet om een ‘nieuw’ gezinsritueel te creëren en om een nieuwe gezinsidentiteit te vormen.

Dit toont de verbindende kracht van voorlezen. In alle gezinssamenstellingen is het willen creëren van een gevoel van nabijheid en intimiteit een zeer belangrijk voorleesmotief. Met alle aandacht die uitgaat naar het educatieve belang van voorlezen ligt het gevaar op de loer dat we dat soms vergeten: hoe fijn het is om voor te lezen.

Gerlien van Dalen

Directeur-bestuurder Stichting Lezen

Samenvatting

In dit rapport wordt een beeld geschetst van voorleesrituelen en motivaties voor voorlezen in verschillende gezinssamenstellingen. Er wordt daarbij een onderscheid gemaakt tussen tweeoudergezinnen, eenoudergezinnen en samengestelde gezinnen. De volgende drie onderzoeksvragen staan centraal: Welke voorleesrituelen zijn er binnen Nederlandse gezinnen? Welke motivaties hebben ouders voor het voorlezen met hun kinderen? En op welke manier verschillen deze rituelen en motivaties tussen diverse gezinssamenstellingen?

Door middel van semigestructureerde interviews zijn vijftien ouders in verschillende gezinssamenstellingen gevraagd naar welke voorleesrituelen zij thuis hanteren, en welke motivaties zij onderscheiden om hun kinderen voor te lezen. De focus ligt op de eigen perspectieven en ervaringen van ouders met voorlezen. Dit betekent dat wanneer we in dit rapport verwijzen naar voorlezen het feitelijk gaat over een breed scala aan (voor)leesactiviteiten thuis.

Ouders ondernemen thuis verschillende (voor)leesactiviteiten en lezen voor op verschillende manieren, van gestructureerd tot speels. Ook geven de ouders aan dat voorlezen een belangrijk onderdeel is van de gezinsroutines. Ouders beschrijven verschillende voorleesrituelen, waarvan het bedritueel het meest voorkomende is.

Er worden door de ouders vijf motivaties genoemd om voor te lezen:

1. ouders genieten van het bewuste contact en de binding met hun kind tijdens het voorlezen;
2. ouders willen hun eigen (voor)leeservaringen op hun kind overbrengen, of hen juist een ervaring bieden die ze zelf niet hebben gehad;
3. ouders vinden dat voorlezen belangrijk is voor de taal- en persoonlijke ontwikkeling;
4. voorlezen is een belangrijke gezinsroutine;
5. ouders vinden de inhoud van de boeken die ze voorlezen zelf ook interessant.

De genoemde voorleesrituelen verschillen enigszins tussen de gezinssamenstellingen. Zo ervaren ouders in eenoudergezinnen minder tijd voor het voorleesritueel dan ouders in tweeoudergezinnen, en kan een 'nieuwe' partner in een samengesteld gezin nieuwe perspectieven bieden op het voorleesritueel. De motivaties verschillen in het algemeen niet of amper naar gezinssamenstelling, maar de prioriteiten in de motivaties verschillen wel tussen de verschillende typen gezinnen. Opvallend is de bijna tegengestelde rol en betekenis die voorlezen heeft in samengestelde gezinnen. Enerzijds biedt het ouders de mogelijkheid om het 'oude' gezinsritueel te behouden en één-op-één binding te hebben met 'hun eigen' biologische kind. Anderzijds werd in sommige samengestelde gezinnen voorlezen door ouders juist bewust gebruikt om een 'nieuw' gezinsritueel te creëren en hiermee nieuwe gezinsbanden en een nieuwe gezinsidentiteit te ontwikkelen.

1 Inleiding

Voorlezen door ouders speelt een belangrijke rol in de taal- en cognitieve ontwikkeling van kinderen. Dit is al vanaf jonge leeftijd het geval, voordat zij naar de basisschool gaan (Becker, 2010; McCoy & Cole, 2011). Ouders kunnen door voor te lezen de leesvaardigheden en leesmotivatie van hun kinderen stimuleren (Baker et al., 1997; Duursma et al., 2008). Deze invloed vanuit thuis blijft aanwezig tot in de volwassenheid (Mol & Bus, 2011; Notten, 2012). Uit onderzoek weten we inmiddels dat voorlezen vaak een positieve invloed heeft op schoolprestaties en de (toekomstige) onderwijsloopbaan van kinderen. Daarnaast kan voorlezen ook bijdragen aan persoonlijke ontwikkeling, creativiteit, geluk en welzijn (Burgess et al., 2002; Bus et al., 1995; Duursma et al., 2008; Kloosterman et al., 2009; McMunn et al., 2017). Deze educatieve rol van voorlezen heeft ertoe geleid dat er de afgelopen jaren tal van beleidsinterventies en programma's zijn geïmplementeerd met als doel ouders te stimuleren om voor te lezen.

In veel gezinnen is voorlezen een vaste routine of ritueel. Dit is echter niet in alle gezinnen hetzelfde. Zo blijkt de leesopvoeding thuis te verschillen naar gezinssamenstelling (Duursma & Pan, 2011; Fagan 2017). In de huidige Nederlandse samenleving is er meer variatie in gezinstypen dan ooit tevoren (CBS, 2021; NJI, 2021). Ongeveer 23 procent van de gezinnen met kinderen in Nederland is een eenoudergezin. Een half miljoen kinderen – ongeveer 16 procent van alle minderjarigen – leeft in een samengesteld gezin. Daarom is het van belang om te onderzoeken of en hoe verschillen in gezinssamenstelling de rol en betekenis van voorlezen beïnvloeden.

1.1 Voorleesritueel

Het voorlezen in gezinnen gebeurt vaak op een vast moment van de dag en op vergelijkbare wijze, en kan daarom ook wel als 'ritueel' worden gezien (Kitsaras et al., 2021; Serpell et al., 2002). Eerder onderzoek heeft laten zien dat voorlezen binding, interactie en intimiteit tussen ouders en kinderen weergeeft en mogelijk maakt (Duursma et al., 2008; Snow et al., 1991). In die zin kan aan voorlezen, naast een instrumentele rol als educatief hulpmiddel, ook een symbolische rol worden toegekend als een gezinsritueel (Braithwaite et al., 1998). Voorlezen kan worden gezien als een vorm van communicatie binnen het gezin, een belichaming van de relatie tussen ouder en kind (Goffman, 1967; Braithwaite et al. 1998). Het is daarom aannemelijk dat gezinnen (ook) om deze reden verschillen in hun voorleesgewoonten (Baker et al., 1997; McCoy & Cole, 2011).

1.2 Motivaties en voorlezen

Ouders kunnen verschillende motivaties hebben om voor te lezen aan hun kinderen, en die kunnen intrinsiek en extrinsiek zijn (Deci & Ryan, 1985). Ouders zijn bijvoorbeeld intrinsiek gemotiveerd omdat zij zelf plezier hebben in (voor)lezen en vertrouwen hebben in hun eigen leesvaardigheden. Van extrinsieke motivatie is sprake wanneer ouders bijvoorbeeld gestimuleerd worden door docenten, meestal vanuit het idee dat voorlezen goed is voor de ontwikkeling van kinderen (een externe prikkel) (Baker et al., 1997; Barnyak, 2011; Duursma et al., 2008). De vraag is welke motivaties Nederlandse ouders zelf aangeven als het gaat om voorlezen.

1.3 Gezinsamenstelling en voorlezen

Eén van de mogelijke redenen dat voorlezen verschilt tussen gezinnen is de gezinsamenstelling (Fagan, 2017; Yarosh, Chew & Abowd, 2009). In lijn met de 'resource dilution theory' en andere schaarstetheorieën geven kinderen in eenouder- en gescheiden gezinnen aan dat voorleesrituelen thuis minder vaak voorkomen dan bij kinderen in tweeoudergezinnen (Carlson & Berger, 2013; Notten, 2012). In eenoudergezinnen is vaak sprake van minder hulpbronnen, zoals minder inkomen en beschikbare tijd, in vergelijking met tweeoudergezinnen, waar ouders deze hulpbronnen kunnen bundelen en gezinstaken kunnen verdelen. Wanneer er meerdere kinderen zijn in het gezin is er bovendien minder aandacht voor ieder individueel kind (Downey, 2001). Het ervaren van stress bij ouders, bijvoorbeeld door een scheiding en de mogelijke financiële gevolgen daarvan, leidt tot minder rust en ruimte voor de opvoeding van hun kinderen (Amato & Keith, 1991; Carbrera et al., 2011; Mullainathan & Sharir, 2013).

Volgens zowel de 'evolutionary theory' als de 'social role theory' heeft de sterke band tussen biologische ouders, in combinatie met de sociale verwachtingen die horen bij een formele relatie, een positief effect op de opvoedingsactiviteiten die zij ondernemen (Bornstein, 2002; Carlson & Berger, 2013). Verschillende studies laten inderdaad zien dat ouders in biologische tweeoudergezinnen in het algemeen meer gemotiveerd zijn om in opvoedingsactiviteiten, waaronder voorlezen, te investeren dan eenouder- en samengestelde gezinnen (Fagan, 2017; Ginther & Pollak, 2004; Hofferth & Anderson, 2003). Andere studies kunnen dit laatste echter niet bevestigen (Carlson & Berger, 2013).

Wanneer eenoudergezinnen vergeleken worden met samengestelde gezinnen lijken er ook verschillen te zijn. Zo kan de intensiteit van opvoedingsactiviteiten afnemen wanneer een alleenstaande ouder een nieuwe partner vindt (Berger, 2007). Daarnaast is het uitdagend om twee families samen te brengen. Meerdere gezinsleden zijn betrokken in een onderhandeling over nieuwe gezinsrollen en gezinsroutines, en allen brengen verschillende gezinservaringen met zich mee (Cherlin, 2020). Vaak gaat dit gepaard met stress en spanning tussen (stief)ouders en (stief)kinderen (Braithwaite et al., 1998; Ganong & Coleman, 2017). Leden van samengestelde gezinnen bevinden zich in familierelaties waarvoor ze geen eenduidige naam hebben (Van Houdt, 2019), en geen duidelijke ideeën over hoe ze dit moeten aanpakken (Coleman & Ganong, 1997). Veranderingen in gezinsamenstelling kunnen dus leiden tot verandering in ouderbetrokkenheid en gezinsrituelen, zoals het voorleesritueel (Fomby & Cherlin, 2007). De vraag is in hoeverre Nederlandse ouders zelf aangeven of en hoe voorleesrituelen en -motivaties verschillen naar gelang hun gezinsamenstelling.

1.4 Onderzoeksvragen

Om maatwerk te kunnen bieden bij het ondersteunen en adviseren van gezinnen en betrokken professionals rondom voorlezen, is het nodig inzicht te hebben in wanneer, hoe en vooral waarom ouders hun kinderen voorlezen, en of deze motivaties verschillen tussen ouders in diverse gezinsamenstellingen. Er is nog weinig kennis over of en op welke wijze ouders zelf ervaren dat hun gezinsamenstelling (of veranderingen daarin) de voorleesrituelen met hun kinderen en hun motivaties om voor te lezen beïnvloedt. Dit is een relevante lacune, aangezien gewoontes en motivaties van ouders cruciaal zijn voor de ontwikkeling van hun kinderen (Desforges & Abouchar, 2003; Fan & Chen, 2001).

Deze studie poogt deze lacune op te vullen en geeft antwoord op de volgende drie onderzoeksvragen:

1. Welke voorleesrituelen zijn er binnen Nederlandse gezinnen?
2. Welke motivaties hebben ouders voor het voorlezen met hun kinderen?
3. Op welke manier verschillen deze rituelen en motivaties tussen diverse gezinssamenstellingen?

2 Onderzoeksmethode

2.1 Selectie

De ouders die hebben deelgenomen zijn geworven in de regio's Arnhem en Nijmegen, via aankondigingen op scholen, bibliotheken en via bestaande netwerken (de sneeuwbalmethode). Geïnteresseerde ouders vulden voorafgaand aan de selectie een korte lijst in met vragen over achtergrondkenmerken, gezinssituatie en voorleesgewoontes. Vervolgens is een theoretische steekproef getrokken, waarbij we participanten selecteerden op gezinstype: tweeoudergezinnen met beide biologische ouders, eenoudergezinnen (met een alleenstaande moeder of vader) en samengestelde gezinnen. Andere factoren in de selectie waren opleidingsniveau, woongebied en of ouders een tweede taal spraken naast het Nederlands.

2.2 Deelnemers

Uiteindelijk hebben vijftien ouders deelgenomen aan het onderzoek, met kinderen in de leeftijd van nul tot twaalf jaar. Opleidingsniveaus van deze ouders varieerden van MBO tot WO. In onderstaande tabel zijn de overige relevante kenmerken van de steekproef weergegeven.

Tabel 1

Samenstelling steekproef ouders (N=15)

Gezinssamenstelling	Aantal
(Biologisch) tweeoudergezin	6
Eenoudergezin	4
Samengesteld gezin	5
Migratieachtergrond	
Wel	4
Niet	11
Gender	
Moeders	13
Vaders	2
Totaal	15

Binnen de groep eenouder- en samengestelde gezinnen verschilden de afspraken rondom co-ouderschap (verdeling tussen ex-partners). Twee van de alleenstaande ouders die we interviewden hadden een co-ouderschapsovereenkomst. Zij gaven aan dat de samenwerking tussen de co-ouders niet altijd harmonieus en soepel verliep. In de andere twee eenoudergezinnen speelden de ex-partners (beiden vaders) geen rol in de opvoeding van de kinderen. In één van deze gezinnen was dit de situatie sinds de geboorte van het kind. In de andere had de vader een passieve rol gespeeld tot aan de scheiding, waarna er helemaal geen contact was geweest.

De samengestelde gezinnen in deze studie verschilden ook van elkaar. In twee gezinnen hadden beide partners kinderen uit een vorige relatie. In twee andere gezinnen had één van beide partners kinderen uit een vorige relatie, en hadden de partners ook een gezamenlijk biologisch kind. In één

van de gezinnen hadden beide partners kinderen uit een vorige relatie en hadden zij inmiddels een gezamenlijk biologisch kind.

2.3 Dataverzameling

Data zijn verzameld door middel van semigestructureerde interviews op een locatie naar keuze van de respondent, in de meeste gevallen bij de ouder thuis. De interviews duurden tussen de 40 en 60 minuten, en zijn afgenomen door twee ervaren onderzoekers. Alle interviews hebben plaatsgevonden tussen juli 2016 en januari 2017. Er worden in dit onderzoeksrapport pseudoniemen gebruikt om de anonimiteit van de deelnemers te waarborgen.

2.4 Meetinstrument voorlezen

Vanuit de literatuur blijkt dat 'voorlezen' een breed begrip is. Voorlezen kan bijvoorbeeld betekenen dat ouders een boek of verhaal voorlezen aan hun kind en tegelijkertijd een gesprekje starten met het kind tijdens het lezen. Dit is een voorbeeld van interactief voorlezen (Duursma et al., 2008; Huebner & Meltzoff, 2005). Het voorlezen kan ook meer statisch zijn, wanneer ouders uitsluitend de geschreven tekst voorlezen aan het kind (Saracho & Spodek, 2010). Voorlezen kan daarnaast ook gaan over ouders en kinderen die samen ofwel om beurten boekjes lezen, en over ouders die prentenboeken 'voorlezen' aan hun peuters (Cornell, Sénéchal & Broda, 1988).

In dit rapport ligt de focus op de perspectieven en ervaringen van ouders met voorlezen. Daarom hebben we hen gevraagd om zelf te vertellen over hun voorleesgewoonten. We hebben ouders een aantal vragen gesteld met betrekking tot 1) hoe voorlezen plaatsvindt in de thuissituatie; 2) motivaties van ouders om voor te lezen; en 3) voorlezen in relatie tot gezinssamenstelling en de veranderingen hierin in de loop van de tijd. Het bleek dat de deelnemende ouders het concept voorlezen verschillend interpreteren. Wanneer we in dit rapport verwijzen naar voorlezen gaat het dus feitelijk over een breed scala aan (voor)leesactiviteiten thuis.

2.5 Analyse

De interviews zijn verbatim getranscribeerd en gecodeerd met behulp van de MAXQDA-software. We hebben eerst de interviewtranscripten open gecodeerd, om daarna codes te ontwikkelen en te verfijnen. In de fase van open coderen bleven de codeurs bij de letterlijke verwoordingen van ouders. De ontwikkeling van codes, en het verfijnen daarvan, is bedoeld om (abstractere) patronen te vinden in de antwoorden van ouders. Twee codeurs hebben steeds onafhankelijk van elkaar de transcripten gecodeerd, en daarna de codes bediscussieerd, met als doel de antwoorden van ouders correct te reflecteren. De voorleesrituelen, motivaties en ervaringen zoals beschreven door ouders zijn vergeleken met behulp van de 'constante vergelijkende methode' (Strauss & Corbin, 1990). Deze methode houdt in dat data, in dit geval transcripten van interviews, steeds opnieuw worden gelezen en nieuwe data systematisch worden vergeleken met eerdere inzichten (uit eerdere interviews, maar ook uit hetzelfde interview). MAXQDA is gebruikt om de data te groeperen aan de hand van codes en patronen waar te nemen door gecodeerde segmenten te vergelijken.

3 Resultaten

Allereerst schetsen we een beeld van de bestaande voorleesrituelen in de geïnterviewde gezinnen. Vervolgens beschrijven we de motivaties van ouders om thuis voor te lezen. Tot slot richten we ons op verschillen tussen gezinstypen in hun voorleesrituelen en motivaties.

3.1 Voorleesrituelen

Diverse (voor)leesactiviteiten

Tijdens de interviews bleek dat ouders het concept 'voorlezen' op verschillende manieren interpreteren. Sommige ouders zagen voorlezen als 'alle tijd die zij besteden aan het lezen met hun kinderen'. Andere ouders hadden een specifiek beeld van voorlezen: de ouder die een boek voorleest aan het kind. Oftewel, ouders spraken over diverse (voor)leesactiviteiten. De meest genoemde activiteiten waren het voorlezen aan de kinderen en het samen lezen. Met dat laatste werd bedoeld dat het kind voorlas aan de ouder of dat ouder en kind om beurten voorlasen. Sommige ouders zien gesprekken voortkomend uit een (voor)leesactiviteit ook als voorlezen. Iets dat ook werd genoemd, maar minder vaak: kinderen aansporen om voor zichzelf te gaan lezen, en het met kinderen naar de bibliotheek gaan.

Verschillende tactieken of strategieën

Bij het voorlezen thuis gebruikten ouders verschillende tactieken of strategieën, van speels tot meer gestructureerd. Sommige ouders gebruikten een interactieve stijl en hun fantasie bij voorleesactiviteiten. In één van de families verzonnen ouders bijvoorbeeld een verhaal aan de hand van de tekeningen in een boek en oefenden dierengeluiden tijdens het lezen met hun kind. In andere gezinnen hadden ouders een meer directieve voorleesstijl. Zoals Fidan, een Marokkaanse moeder met twee kinderen van 8 en 10, vertelt:

Ik moet dan continu tegen hem zeggen 'Jim, ga nou lezen... Jim, ga je nog lezen?'. [...]

Interviewer: En praat jij dan met hem over wat er in die boeken staat?

Fidan: Nee. Nee. Ik geef die boeken aan hem en ik zeg dan van 'hier, ga maar lekker lezen,' en dat doet hij dan niet.

De methoden die ouders kozen hingen ook af van het doel van het voorlezen. Sommige ouders oefenden bewust woordenschat met hun kind om schoolresultaten te verbeteren, en zagen dit ook als voorlezen. Dit gebeurde op een relatief gestructureerde wijze, meestal met het kind dat voorlas aan de ouder. In enkele gevallen las de ouder een zin en herhaalde het kind deze.

Daarnaast speelde in meertalige gezinnen ook de taal waarin werd gelezen een rol. Het leek erop dat ouders hier verschillend mee omgingen. Martha, een moeder met een Latijns-Amerikaanse achtergrond, zei dat ze niet bewust ervoor koos om haar kinderen in een bepaalde taal voor te lezen; het was toevallig Nederlands. In een ander gezin, waar ouders er bewust voor hadden gekozen om hun kinderen tweetalig op te voeden, werden de kinderen om die reden in beide talen voorgelezen. Sommige ouders benoemden het belang van specifiek Nederlandse taal- en leesvaardigheden voor de toekomst en schoolcarrière van hun kind in Nederland. Dat was voor hen een reden om in het

Nederlands voor te lezen. Zoals Elif, een moeder met een Turkse achtergrond met een dochter van 8 maanden, uitlegt:

Ik doe niet heel erg mijn best om aan Turkse boeken te komen op dit moment... maar ik vind het wel oké. We zingen in het Turks, we praten in het Turks. Nederlands is voor haar belangrijk, want ze gaat straks in Nederland naar school, ze gaat haar studie in het Nederlands doen, de hele samenleving is in het Nederlands. Dat is voor haar belangrijk.

Wanneer

Het moment waarop, oftewel wanneer ouders voorlezen, verschilt niet veel tussen gezinnen. In de meeste gezinnen was voorlezen, of samen lezen, onderdeel van het bedritueel. Met jonge kinderen (onder de vier jaar), werd het vaak meerdere keren per dag gedaan. Wanneer voorlezen bewust werd gedaan om schoolresultaten te verbeteren, of in gevallen van dyslexie, verschilde de timing en plaats. In deze gevallen zaten ouders vaak met hun kinderen aan tafel na het eten. Voorlezen als onderdeel van het 'naar bed gaan' gebeurde meestal in de slaapkamer van de kinderen. In sommige gezinnen lasen ouders apart voor aan verschillende kinderen, terwijl in andere gezinnen ouders aan alle kinderen tegelijk voorlasen. Meerdere ouders deden dat gezamenlijk in één bed, en gaven aan dit zo 'gezellig' te vinden. Ouders benoemden meerdere plaatsen waar zij voorlasen, zoals op de bank, aan de ontbijttafel en in bad.

Hoewel voorlezen in veel gezinnen werd omschreven als een vaste routine of ritueel, werd de tijd besteed aan voorlezen vaak bepaald door het schema van de betreffende dag. Ouders vertelden dat er soms andere activiteiten waren, waardoor zij dan niet voorlasen. In de zomer speelden kinderen bijvoorbeeld vaker buiten, waardoor het er soms minder van kwam. Een andere reden voor ouders om het voorlezen over te slaan, was als het te laat was door een speciale gelegenheid, een feest of vakantie. Meerdere ouders vertelden echter dat voorlezen zozeer onderdeel was van de dagelijkse routine dat het gewoon moest gebeuren. Kinderen verwachtten dat ouders hen zouden voorlezen, en vroegen erom. Maar ook in deze gevallen werd de leestijd af en toe ingekort, wanneer het al laat was, of ouders zelf moe waren.

3.2 Motivaties

De geïnterviewde ouders benoemden diverse motivaties om voor te lezen aan hun kind(eren). Er zijn extrinsieke motivaties genoemd, zoals het advies van een docent, maar de ouders gaven vooral intrinsieke motivaties aan om voor te lezen. We hebben de door ouders benoemde motivaties geclusterd in vijf categorieën. Alle ouders hebben aangegeven dat een combinatie van enkele van de onderstaande motivaties voor hen van toepassing was.

Bewust contact tussen ouder en kind

Ouders genoten van de nabijheid en het contact met hun kind(eren) tijdens het voorlezen. 'Even geen haast hebben,' zei Paul, vader van een vijfjarige zoon, 'quality time'. Ouders gaven aan te genieten van dit 'gezellige moment samen', en sommigen hadden een 'gevoel van geborgenheid'. Ouders gaven aan dat hun kinderen ook genoten van de volle aandacht van hun ouders tijdens het voorleesmoment.

Sandra sprak ook over de verbinding die zij voelde met haar zoon Lucas tijdens het lezen: 'Je kan [...] je fantasie toepassen. En dat deel je samen, ook al weet je niet hoe de fantasie van de ander loopt, bij wat je zelf dan visualiseert. Maar het is wel wat je samen doet.'

Voorlezen werd ook gebruikt als een manier om over andere dingen te praten. Sommige ouders gebruikten de boeken die zij lazen bewust als een bruggetje om met hun kind te praten over eigen ervaringen in relatie tot het onderwerp van het verhaal, of om te reflecteren op de dag.

Eigen herinneringen aan het (voor)lezen

De meeste ouders hadden positieve herinneringen aan lezen en voorgelezen worden tijdens hun eigen jeugd. Deze ervaringen stimuleerden hen om zelf aan hun kinderen voor te lezen. Met het voorlezen willen de meeste ouders aan hun kinderen overbrengen dat lezen een leuke en positieve ervaring is. De meeste geïnterviewde ouders vinden het zelf leuk om te lezen, en zien het als een waardevol deel van hun leven. Deze ouders benadrukten dat ze hun kinderen ook zo'n positieve ervaring met lezen gunnen. 'Dat stukje dat je toch ergens hoopt, of hoopt, nou ja, dat je van jezelf weet hoe fijn het is om jezelf in een boek te verliezen. Dat zou je ze dan zo graag, je zou ze dat gevoel ook willen geven.'

Maar niet alle ouders die voorlezen hadden zelf een positieve ervaring met lezen als kind. Sophia, moeder van twee kinderen van drie en vijf, geeft aan dat ze lezen helemaal niet leuk vond toen ze jong was, door haar negatieve ervaringen hiermee op school en omdat zij niet gestimuleerd werd in lezen door haar ouders. Op een bepaald moment in haar volwassen leven begon zij toch weer met lezen en kreeg er plezier in. Ze wil haar kinderen zo'n negatieve ervaring die zij zelf heeft ervaren besparen.

Waarde voor taalontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling

De meeste ouders benoemen de taalontwikkeling van kinderen als een motivatie om voor te lezen. Deze ouders benadrukken het belang van, 'in staat zijn om jezelf uit te drukken, om zinnen te formuleren' en ook dat 'begrijpend lezen nodig is om jezelf te redden met de praktische kanten van het leven'.

Sommige ouders koppelen taalontwikkeling expliciet aan een goede opleiding en toekomst voor hun kinderen. Zoals Fidan vertelt: 'Ik wil gewoon dat ze veel lezen, klaar. [...] Zodat ze goed worden op school, zodat ze naar een goede school kunnen, zodat ze naar een hogeschool of universiteit kunnen.'

Martha benadrukt ook de onderwijscarrières van haar kinderen:

Ik hoop dat mijn kinderen gewoon het hoogste gaan halen wat er te halen is qua opleiding... Daar hecht ik gewoon veel waarde aan... [E]én van de belangrijke punten [is] dat ik vind dat ze moeten lezen en dat ze zich moeten ontwikkelen en dat ze daar, ja daarvoor moeten gaan.

Andere ouders hebben specifieke redenen om voor te lezen of de leesbegeleiding thuis te intensiveren, bijvoorbeeld omdat de schoolprestaties van hun kind onder het door docenten

verwachte niveau blijft. In deze gevallen adviseerden schooldocenten ouders om meer te lezen thuis. Het voorlezen eindigde dan vaak wanneer de schoolresultaten en leesscores verbeterden.

Naast taalontwikkeling en onderwijskansen benoemen meerdere ouders de positieve effecten van leesbegeleiding op de persoonlijke ontwikkeling van hun kinderen. Zij geven aan dat het lezen van verschillende boeken de wereld van hun kinderen vergroot. Zoals Maria, moeder van twee zonen van negen en elf het verwoordt: 'Ik denk dat lezen [...] nieuwe werelden aanreikt die je nog niet kent en dat het je blik gewoon vergroot.'

Het stimuleren van de fantasie is een ander aspect van persoonlijke ontwikkeling dat naar voren kwam in relatie tot voorlezen. Voor sommige ouders is het stimuleren van de fantasie een motivatie om hun kinderen voor te lezen.

Voorlezen als gezinsroutine

Bij de vraag naar motivaties om voor te lezen vertelden sommige ouders dat het 'er gewoon bij hoorde', het was 'normaal' om te doen. Sommige ouders geven aan dat ze zich niet kunnen voorstellen dat ze niet voorlezen. Claudia benoemt dat haar echtgenoot de eerste in het gezin was die stopte met voorlezen toen de kinderen ouder werden en zelf leerden lezen. Hij vind lezen niet echt leuk, zei ze, maar het was onderdeel van de routine tot een bepaalde leeftijd, daarom deed hij het.

Veel van de geïnterviewde ouders gaven aan dat het voorleesmoment zelf een moment van ontspanning is. Zoals Anne, moeder van twee kinderen van zeven en negen, benoemde: 'De hele dag zijn ze druk geweest met iPads, Playstation, buitenspelen, school. Een rustmoment voor het slapen gaan is heel belangrijk, zodat ze de dag rustig afsluiten.'

De inhoud van de boeken

Voor sommige ouders werd na verloop van tijd de inhoud van de boeken een belangrijkere motivatie om voor te lezen. De voorgelezen boeken werden meer uitdagend en interessant naarmate de kinderen ouder werden. Dat betekent dat voorlezen een meer gedeelde leeservaring werd, in de zin van het gezamenlijk ervaren van een verhaallijn. Ouders benoemen dat zij, evenals hun kinderen, de spanning van een boek ervaren ('wat zou er hierna gebeuren?'). De toenemende complexiteit en het niveau van de gelezen boeken maken het ook voor de ouders leuk. 'Ik vond het vooral leuk worden op het moment dat ik boeken ging voorlezen die ik zelf als kind heel leuk heb gevonden. Dat je Koning van Katoren van Jan Terlouw, dat soort boeken [voorleest], dat vond ik dan echt superleuk', aldus Claudia.

3.3 Verschillende gezinssamenstellingen

Het doel van dit onderzoek is om verschillen in voorleesrituelen en motivaties tussen tweeoudergezinnen, eenoudergezinnen en samengestelde gezinnen in beeld te brengen.

Het (biologische) tweeoudergezin gebruiken we als referentie in de onderstaande beschrijving van de resultaten.

Voorlezen in eenoudergezinnen

De voorleesrituelen en motivaties in eenoudergezinnen verschillen weinig van de tweeoudergezinnen in dit onderzoek. Wel geldt dat alleenstaande ouders vaak minder tijd (kunnen) besteden aan voorlezen in vergelijking met de tweeoudergezinnen. Dit komt vaak door de combinatie van werk met zorgtaken die zij niet (meer) kunnen delen met een partner. In eenoudergezinnen waar sprake is van co-ouderschap speelt daarbij meestal ook mee dat de kinderen een deel van de tijd bij de ex-partner wonen. Sommige alleenstaande ouders beschrijven daarnaast bepaalde periodes waarin ze aanzienlijk minder tijd konden besteden aan voorlezen, zoals in de periode direct na een scheiding, waarin allerlei kwesties rondom de scheiding veel van hun tijd en energie opslokten. Elsa beschrijft de situatie in haar familie:

[De scheiding] is vooral mijn keuze geweest, dus persoonlijk ben ik niet heel erg van slag geweest. Maar mijn verdriet zit vooral ook in dat je je kinderen hierin meeneemt, die kiezen daar niet voor. Dus het is een pittige tijd geweest, zowel emotioneel als praktisch, omdat je allemaal [dingen] moet regelen, beslissen, bespreken en bedenken. Dus mijn energie is daardoor ook wel minder overgebleven om het voorlezen nog heel consequent te doen.

De meeste gescheiden alleenstaande ouders vertellen dat de verandering in hun gezinsstructuur geen invloed heeft gehad op hun voorleesrituelen en motivaties om voor te lezen. Ze hebben dezelfde voorleesrituelen als vóór de scheiding, maar dan minder intensief. Sommige van de geïnterviewde alleenstaande ouders geven aan dat ze al voor de scheiding de ouder waren die het meest bezig was met lezen, dus hun leesrituelen zijn niet echt veranderd als gevolg van de scheiding. Een enkel eenoudergezin creëert een nieuw voorleesritueel na de scheiding en stelt de motivaties wel bij. Eén van de alleenstaande co-ouders vertelt bijvoorbeeld dat hij meer is gaan voorlezen met zijn kind om het gebrek aan leestijd en het vele televisiekijken bij de andere ouder thuis te compenseren.

Van de co-ouders weet de meerderheid niet zeker of hun ex-partners nog voorlezen aan hun kinderen. Geen van hen had na de scheiding nog expliciet gesproken over voorlezen met hun ex-partners.

Voorlezen in samengestelde gezinnen

Een samengesteld gezin brengt ook een nieuwe familiedynamiek met zich mee. Het creëren van een routine binnen deze gezinnen met kinderen van verschillende ouders blijkt vaak een uitdaging. Ouders in samengestelde gezinnen noemen dezelfde motivaties voor voorlezen als ouders in tweeoudergezinnen. Een interessant verschil tussen deze gezinnen is echter de manier waarop ouders omgingen met voorlezen als een kans op 'bewust contact tussen ouder en kind'. Ouders in samengestelde gezinnen lijken voorleesactiviteiten op twee verschillende manieren te gebruiken, gericht op de 'oude' of op de 'nieuwe' situatie.

Ten eerste gebruikten sommige van deze ouders voorlezen als 'quality time', specifiek met hun eigen biologische kind. Lisan vertelde ons bijvoorbeeld over haar speciale ritueel met haar zevenjarige zoon Thomas dat ze 'picknicken' noemden:

Mijn partner heeft wisselende diensten en als hij avonddiensten heeft, dan zijn we echt met zijn tweeën. [...] Dan hebben we een beetje een traditie dat we met zijn tweeën 'picknicken' in

de woonkamer, dan gaan we soep eten en als we dan klaar zijn leggen we allemaal kussens op de grond, dekentje erbij en dan lees ik hem voor, dat is echt wel ons moment.

Sandra geeft een ander voorbeeld. Zij en haar partner vormen een samengesteld gezin met drie kinderen: hun biologische tweejarige dochter en twee tienjarige zonen uit eerdere relaties. Sandra's motivatie voor voorlezen werd alleen maar sterker in de nieuwe gezinssituatie. Zij en haar partner maakten een bewuste keuze om hun eigen biologische zonen apart voor te lezen, maar wel op hetzelfde tijdstip. Zoals ze uitlegt:

Voor beide jongens is het zo dat de situatie van één ouder naar een situatie samen is gegaan. [...] Ze moeten ook inleveren. Je bent ook gewend van ja, dit deden wij samen of we hadden een ander ritueel, er was veel meer tijd voor mij zeg maar. Juist met dat lezen kan je echt zeggen van 'nu zitten we echt op jouw slaapkamer, nu ben ik samen met jou,' niemand die stoort, Tina [gezamenlijke dochter] ligt te slapen en Daniël [stiefzoon] is boven. Ik denk dat het voor Jonas [partner] precies hetzelfde is.

Andere samengestelde gezinnen gebruiken daarentegen het voorleesritueel als een gezamenlijke activiteit, voor zowel de (stief)ouders als alle (stief)kinderen. Deze nieuw gevormde gezinnen ontwikkelden verschillende of nieuwe strategieën om alle kinderen expliciet in de leesroutine op te nemen. In één samengesteld gezin speelden alle gezinsleden bijvoorbeeld samen een verhaal na uit een boek. In andere samengestelde gezinnen lazen oudere kinderen voor aan hun jongere stief- of halfbroers en -zussen. Sommige ouders en stiefouders gebruiken het voorleesritueel als een hulpmiddel om al hun stief- en biologische gezinsleden samen te brengen en een nieuw gezamenlijk gezinsritueel te creëren. Deze functie van het voorlezen als bindingsmiddel wordt treffend beschreven door Nina, moeder van een eigen kind en vier stiefkinderen van vier tot dertien jaar:

Dat de kinderen samen ook dingen deelden en in rust ook, relatieve rust, vond ik ook wel heel fijn. Dat iedereen bij elkaar zit en dat deelt... De motivatie in het begin was om een ritueel te hebben en om dat meteen goed op te pakken en een boekje lezen vond ik gewoon één van de leukste dingen.

Ouders in samengestelde gezinnen geven aan dat er ook veranderingen waren in hun leesrituelen door de komst van hun nieuwe partner. Zo bracht de nieuwe partner soms een ander perspectief en houding ten opzichte van lezen in het gezin. Dit veranderde soms het ritueel. In sommige van de samengestelde gezinnen gaf de nieuwe partner een impuls aan de leesactiviteiten, terwijl in andere gezinnen de stiefouder bijdroeg aan een verbreding met betrekking tot de inhoud van het lezen. Lisan geeft verschillende voorbeelden van dit laatste:

Dat merk ik nu, met mijn vriend zijn ze naar de bibliotheek geweest en dat vind ik dan wel grappig, want die laat [mijn zoon] weer hele andere boeken uitzoeken dan ik. Want er is ook een stripboek van Suske en Wiske voor junioren, weet je, ik vind dat gewoon geen voorleesboek. Maar hij wel, dus hij leest dan uit Suske en Wiske voor.

Ze vertelt ook dat haar huidige partner haar zoon voorleest uit de krant.

De invloed van een nieuwe partner op de voorleesactiviteiten verloopt soms ook indirect. Sandra vertelt bijvoorbeeld dat de inzichten van haar nieuwe partner haar eigen kijk op lezen heeft verbreed:

Ik heb heel lang met Lucas [haar biologische zoon] alleen gewoond en zijn kamer was heel erg leeg, en mijn kamer ook. Ik hou heel erg van geen spullen. Maar Jonas [haar nieuwe partner] die had zijn en Daniels kamer heel anders ingedeeld en die zei ook van 'Waarom zet je niet wat boeken op z'n kamer?' Toen dacht ik: 'waarom een boek op z'n kamer, die kamer moet gewoon leeg zijn, je moet gewoon kunnen slapen en dan ook gewoon geen rommel?' Maar dan merk je toch wel, doordat je er boeken neerzet, is het wel voor hem voordat hij gaat slapen [...] gewoon makkelijker om een boek te pakken. En [dat vind ik] heel verrassend.

4 Conclusie

In dit rapport is een beeld geschetst van voorleesrituelen en motivaties voor voorlezen in Nederlandse gezinnen. Ouders gaven aan dat voorlezen een belangrijk en meestal vast onderdeel is in hun gezinsleven. Voorlezen doen ouders op verschillende manieren, van gestructureerd tot speels. In lijn met eerder onderzoek vonden we dat in bijna alle gezinnen voorlezen een belangrijk onderdeel was van het bedritueel (Duursma et al., 2008).

Daarnaast blijkt dat ouders vijf verschillende redenen of motivaties hebben om voor te lezen:

1. Ouders genieten van het bewuste contact en de binding met hun kind tijdens het voorlezen.
2. Ouders willen hun eigen (voor)leeservaringen op hun kind overbrengen, of hen juist een ervaring bieden die ze zelf niet hebben gehad.
3. Ouders beschouwen voorlezen als belangrijk voor de taal- en persoonlijke ontwikkeling.
4. Voorlezen is een belangrijke gezinsroutine.
5. Ouders vinden de inhoud van de boeken die ze voorlezen zelf ook interessant.

Het onderscheiden van deze motivaties betekent een belangrijk vervolg op eerder onderzoek naar waarom Nederlandse ouders hun kinderen voorlezen (Van Steensel & Lucassen, 2016).

Ten slotte is onderzocht of voorleesrituelen en motivaties verschillen tussen diverse gezinssamenstellingen. We merkten dat voorleesrituelen soms veranderden na een scheiding. Zo gaven de meeste ouders in eenoudergezinnen aan dat zij minder tijd besteden aan voorlezen dan vóór de scheiding. In samengestelde gezinnen biedt de nieuwe gezinssituatie en nieuwe partner vaak nieuwe perspectieven of aanvullingen op het voorleesritueel, bijvoorbeeld door een inhoudelijke verbreding van het leesaanbod of door een meer speelse manier van voorlezen.

Motivaties om voor te lezen van ouders uit eenoudergezinnen verschilden weinig van ouders uit tweeoudergezinnen. In de meeste eenoudergezinnen gaven ouders aan dat hun prioriteiten hierin ook nauwelijks waren veranderd na de scheiding. In een enkel gezin werd na de scheiding zowel het voorleesritueel als de motivatie aangepast als reactie op het gedrag van de andere ouder.

De motivaties verschillen in het algemeen niet of amper naar gezinssamenstelling, maar de prioriteiten in de motivaties verschilden wel tussen deze verschillende typen gezinnen. Het meest opvallend was dat in de samengestelde gezinnen verschillende functies en betekenissen aan voorlezen werden toegekend. In sommige samengestelde gezinnen gebruikten ouders de voorleestijd expliciet als een mogelijkheid voor één-op-één binding met 'hun eigen' biologische kind. Zij kozen ervoor om naast nieuwe gezinsroutines het voorlezen te behouden als een 'oud' gezinsritueel, deels vanwege de fijne vertrouwdheid van die activiteit voor zowel ouder als kind, en deels om de intimiteit met hun eigen kind te behouden. Ook kwamen we een bijna tegengestelde ontwikkeling tegen: in sommige samengestelde gezinnen werd voorlezen door ouders juist bewust gebruikt om een 'nieuw' gezinsritueel te creëren en hiermee nieuwe gezinsbanden te ontwikkelen. In deze gezinnen is voorlezen dus een middel om de nieuwe gezinsidentiteit op te bouwen en te versterken. Eerder onderzoek toont aan dat rituelen kunnen werken als een brug tussen generaties, en kunnen helpen bij het uiten van en omgaan met emoties (Braithwaite et al., 1998). Voorlezen

blijkt in dit opzicht een waardevolle rol te spelen binnen de samengestelde gezinnen in ons onderzoek.

5 Aanbevelingen

Vervolgonderzoek naar de functie van voorlezen binnen samengestelde gezinnen

Dit onderzoek geeft een inkijkje in de dynamiek binnen samengestelde gezinnen. De functie van voorlezen binnen deze gezinnen is een relevant onderwerp voor diepgaander onderzoek. Daarmee kunnen nog betere inzichten worden opgedaan om ouders in samengestelde gezinnen te ondersteunen bij het tot stand brengen van nieuwe bindingen in hun gezin. Deze onderzoekslijn kan bijdragen aan de emotionele en cognitieve ontwikkeling van kinderen, aangezien voorlezen niet alleen positief werkt voor de binding en het uiten van en omgaan met emoties, maar ook leesvaardigheden en leesgerelateerde competenties kan verbeteren.

Ondersteun eenoudergezinnen

In eenoudergezinnen is het voorleesritueel minder intensief. Het zou goed zijn als deze ouders naar behoefte ondersteund zouden worden, bijvoorbeeld door het aanbieden van laagdrempelige 'oppasuurtsjes' op school waarin vrijwilligers of pedagogisch medewerkers voorlezen. Zo krijgen deze ouders de tijd en ruimte om er voor hun kinderen te zijn, maar wel op een in hun situatie passende manier.

Voorlezen stimuleren op verschillende momenten van de dag

Voorlezen gebeurt in alle gezinnen vooral tijdens het bedritueel, met als gevolg dat wanneer kinderen ouder worden dit ook verdwijnt uit het gezinsleven. Ouders en kinderen stimuleren om voorlezen ook onderdeel te maken van een ander ritueel (bijvoorbeeld voorlezen tijdens de lunch of na het avondeten, of samen een luisterboek luisteren tijdens het uitlaten van de hond) kan ervoor zorgen dat het langer een onderdeel uit blijft maken van het gezinsleven.

Heb oog voor het sociale en bindende aspect van voorlezen

Veel ouders waren in het bijzonder gemotiveerd door het sociale en bindende aspect van voorlezen, en zagen voorlezen als een betekenisvol gezinsritueel. In theorievorming over familierituelen is het daarom zinvol om ook voorlezen mee te nemen. Omgekeerd zouden ouder-kindprogramma's rondom (voor)lezen meer of bij uitstek oog kunnen hebben voor het sociale en bindende aspect van voorlezen.

Literatuurlijst

- Amato, P.R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *110*(1), 26-46.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, *32*(2), 69-82.
- Barnyak, N.C. (2011). A qualitative study in a rural community: Investigating the attitudes, beliefs, and interactions of young children and their parents regarding storybook read-alouds. *Early Childhood Education*, *39*, 149-159.
- Becker, B. (2010). Who profits most from early parental investments? The effects of activities inside and outside the family on German and Turkish children's language development. *Child Indicators Research*, *3*(1), 29-46.
- Berger, L.M. (2007). Socioeconomic factors and substandard parenting. *Social Service Review*, *81*(3), 485-522.
- Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research*, *33*(4), 681-706.
- Bornstein, M.H. (2013). *Handbook of parenting: Volume 2: Biology and ecology of parenting*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Braithwaite, D.O., Baxter, L.A., & Harper, A.M. (1998). The role of rituals in the management of the dialectical tension of 'old' and 'new' in blended families. *Communication Studies*, *49*(2), 101-120.
- 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.G., Ijzendoorn, M.H. van, & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, *65*(1), 1-21.
- Bus, A.G., Leseman, P.M., & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: a comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, *32*(1), 53-76.
- Carlson, M.J., & Berger, L.M. (2013). What kids get from parents: Packages of parental involvement across complex family forms. *Social Service Review*, *87*(2), 213-249.
- Cherlin, A.J. (2020). Degrees of change: An assessment of the deinstitutionalization of marriage thesis. *Journal of Marriage and Family*, *82*(1), 62-80.
- Coleman, M., & Ganong, L.H. (1997). Stepfamilies from the Stepfamily's Perspective. *Marriage & Family Review*, *26*(1-2), 107-121.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) (2021); <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2020/kinderen-in-complexe-gezinsverbanden>, geraadpleegd november 2021.
- Cornell, E.H., Sénéchal, M., & Broda, L.S. (1988). Recall of picture books by 3-year old children: Testing and repetition effects in joint reading activities. *Journal of Educational Psychology*, *80*(4), 537-542.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, *19*(2), 109-134.

- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). Nottingham: DfES.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood, 93*(7), 554-557.
- Duursma, E., & Pan, B.A. (2011). Who's reading to children in low-income families? The influence of paternal, maternal and child characteristics. *Early Child Development and Care, 181*(9), 1163-1180.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*, 1-22.
- Fagan, J. (2017). Income and cognitive stimulation as moderators of the association between family structure and preschoolers' emerging literacy and math. *Journal of Family Issues, 38*(17), 2400-2424.
- Fomby, P., & Cherlin, A. J. (2007). Family instability and child well-being. *American Sociological Review, 72*(2), 181-204.
- Ganong, L., & Coleman, M. (2017). *Stepfamily relationships: Development, dynamics, and interventions* (2nd ed.). New York: Springer.
- Ginther, D.K., & Pollak, R.A. (2004). Family structure and children's educational outcomes: Blended families, stylized facts, and descriptive regressions. *Demography, 41*, 671-696.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual*. Garden City, NY: Anchor.
- Hofferth, S.L., & Anderson, K.G. (2003). Are all dads equal? Biology versus marriage as a basis for paternal investment. *Journal of Marriage and Family, 65*(1), 213-232.
- Houdt, K. van (2019). Tussen 'heks' en 'bonusmoeder': kinderen over hun stiefouders. *Demos, 35*(9), 1-4.
- Huebner, C.E., & Meltzoff, A.N. (2005). Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods. *Applied Developmental Psychology, 26*(3), 296-313.
- Kitsaras, G., Goodwin, M., Allan, J., Kelly, M.P., Pretty, I.A. (2021). Bedtime routine characteristics and activities in families with young children in the North of England. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(17), 8983.
- Kloosterman, R., Ruiter, S., De Graaf, P.M., & Kraaykamp, G. (2009). Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: Trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965-99). *The British Journal of Sociology, 60*(2), 377-398.
- McCoy, E., & Cole, J. (2011). *A snapshot of local support for literacy: 2010 survey*. London: National Literacy Trust.
- McMunn, A., Martin, P., Kelly, Y., & Sacker, A. (2017). Fathers' involvement: Correlates and consequences for child socioemotional behavior in the United Kingdom. *Journal of Family Issues, 38*(8), 1109-1131.
- Mol, S.E., & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267-296.
- Mullainathan, S., & Shafir, E. (2013). *Schaarste. Hoe gebrek aan tijd en geld ons gedrag bepalen*. Amsterdam: Maven Publishing.
- Nederlands Jeugdinstituut (NJI) (2021). <https://www.nji.nl/cijfers/gezinnen>, geraadpleegd november 2021.
- Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Stichting Lezen reeks 21. Delft: Eburon.

- Saracho, O.N., & Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care*, 180(10), 1379-1389.
- Snow, E.C., Barnes, W.S., Chandler, J., Goodman, I.F., & Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Steensel, R. van, & Lucassen, N. (2016). *Vaders lezen voor. Voorleesopvattingen en gedrag van vaders en moeders in sociaal-cultureel diverse gezinnen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research* (Vol. 15). Los Angeles, CA: Sage.
- Yarosh, S., Chew, Y.C.D., & Abowd, G.D. (2009). Supporting parent-child communication in divorced families. *International Journal of Human-Computer Studies*, 67(2), 192-203.

