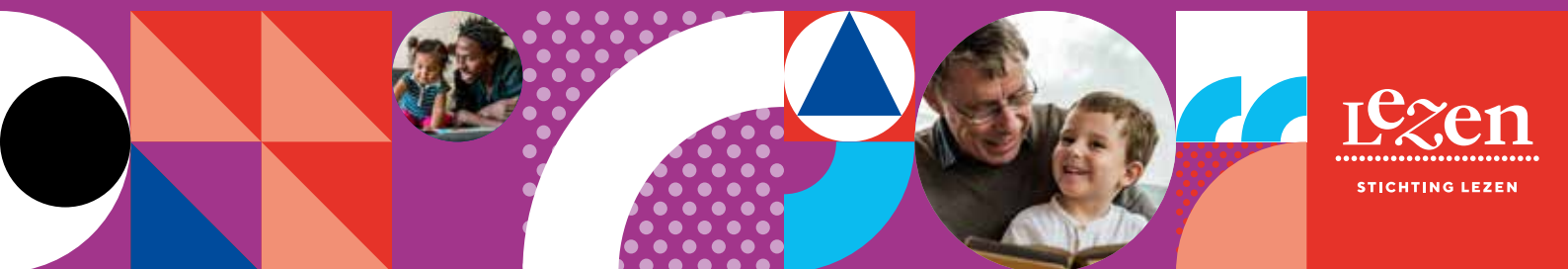


ONDERZOEKSPUBLICATIE

Twee generaties, een verhaal

Een vergelijking van het voorleesgedrag
 van ouders en grootouders van kleuters



Roel van Steensel

Lezen
STICHTING LEZEN

Twee generaties, een verhaal

Een vergelijking van het voorleesgedrag van
ouders en grootouders van kleuters



Colofon

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

Auteur

Roel van Steensel (Erasmus Universiteit Rotterdam)

Met medewerking van: Juliëtte van Berkum, Silvie Coppelmans, Marjoleine Dorjée en Esther Severins
(Erasmus Universiteit Rotterdam)

Vormgeving cover

Judith Schoffelen en Erik olde Hanhof, Amsterdam

Citeren als: Steensel, R. van (2023). *Twee generaties, een verhaal. Een vergelijking van het voorleesgedrag van ouders en grootouders van kleuters*. Amsterdam: Stichting Lezen.

©2023 Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoud

Voorwoord.....	1
Samenvatting.....	2
1 Introductie	5
2 Methode	8
2.1 Ontwerp.....	8
2.2 Steekproef	8
2.3 Materialen	9
2.4 Opvoedervragenlijst (inclusief titelherkenningstest)	11
2.5 Procedure	12
2.6 Analyse	13
3 Resultaten.....	15
3.1 Beschrijvende statistieken.....	15
3.2 Onderzoeksvragen.....	17
4 Conclusies en discussie	19
4.1 Samenvatting van de bevindingen	19
4.2 Interpretatie van de bevindingen.....	19
4.3 Beperkingen van het onderzoek	20
4.4 Conclusie en implicaties	20
Referenties	22

Voorwoord

‘Mijn opa zat op de grote vaart en kon heel mooi vertellen over zijn verre reizen en [kon mooi] voorlezen,’ vertelt kinderboekenauteur Sjoerd Kuiper in een interview met tijdschrift *Lezen* (4, 2019). ‘Ik zat dan bij hem op schoot, met mijn hoofd tegen zijn borst ... Die knusheid van het voorlezen is wat ik sterk zou willen propageren,’ aldus Kuipers. Inmiddels is hij zelf opa, en leest hij regelmatig aan zijn eigen kleinkinderen voor. ‘Voorlezen is dé manier om samen een intens gelukkig moment te beleven.’

Lange tijd werd leesopvoeding gezien als het domein van moeders, maar dat beeld is langzaam maar zeker aan het verschuiven. Naast moeders spelen ook vaders en oma’s en opa’s een steeds actievere rol. Moeders en vaders verdelen de zorgtaken steeds gelijkwaardiger, en oma’s en opa’s hebben regelmatig een vaste ‘oppasdag’. Toch weten we maar weinig over hoe verschillende leesopvoeders aan hun (klein)kinderen voorlezen. Verschilt de manier waarop moeders, vaders, opa’s en oma’s dit doen?

In de voorliggende studie zoekt Roel van Steensel, hoogleraar Leesgedrag voor Stichting Lezen, een antwoord op deze vragen. Wat blijkt? De verschillen in voorlezen zijn niet zo groot. Ouders en grootouders, en mannelijke en vrouwelijke opvoeders, doen gemiddeld ongeveer evenveel inhoudelijke, cognitief uitdagende uitingen tijdens het voorlezen. Wel blijken moeders nog altijd de primaire leesopvoeders te zijn. Zij hebben de grootste kennis van kinderboeken, en lezen dus waarschijnlijk ook het vaakst aan hun kinderen voor.

Voorlezen is knus én intens gelukkig. Sjoerd Kuiper en zijn opa wisten dit maar al te goed. Het wordt dus tijd dat alle ouders en grootouders het plezier van voorlezen leren ontdekken, dus ook de vaders en opa’s voor wie voorlezen nog niet vanzelfsprekend is. Ik zeg: hoe meer voorlezers, hoe meer vreugde.

Gerlien van Dalen

Directeur-bestuurder Stichting Lezen

Samenvatting

Grootouders spelen een steeds grotere rol in de opvoeding en daardoor ook in de leesopvoeding van jonge kinderen: recente onderzoeken laten bijvoorbeeld zien dat meer dan de helft van de grootouders voorleest aan hun kleinkinderen (KBO, 2016). Wanneer ze een vaste oppasdag hebben, leest zelfs meer dan driekwart (wekelijks) voor (Leescoalitie en GfK, 2019). In wetenschappelijk onderzoek naar de geletterde thuisomgeving is voor de rol van grootouders echter maar weinig aandacht: in dat onderzoek ligt de nadruk op de rol van moeders en sinds een aantal jaren ook steeds meer op die van vaders (Cutler & Palkowitz, 2020; Duursma, 2016).

In deze studie maken we een vergelijking tussen het voorleesgedrag van ouders (moeders, vaders) en grootouders (oma's, opa's), waarbij we letten op kwantitatieve aspecten (hun boekenkennis, als indicator voor voorleesfrequentie) en op kwalitatieve aspecten (de aard van de voorleesinteracties). Ook kijken we naar de rol van het geslacht van de verzorger en van het kind. De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

1. Zijn er overeenkomsten (of verschillen) tussen ouders en grootouders in kwantitatieve aspecten (d.w.z. boekenkennis) en kwalitatieve aspecten (d.w.z. interactiekwaliteit) van het voorleesgedrag?
2. Zijn er overeenkomsten (of verschillen) tussen het voorleesgedrag van mannelijke en vrouwelijke opvoeders?
3. Is er een effect van het geslacht van het kind op het voorleesgedrag?

Op de eerste onderzoeksvraag waren twee antwoorden mogelijk: er is continuïteit in voorleesgedrag (ouders doen wat hun eigen ouders doen) of er zijn verschillen, bijvoorbeeld omdat grootouders doorgaans minder vaak voorlezen. Minder ervaring zou dan tot interacties kunnen leiden die niet optimaal zijn afgestemd op het taalniveau van kinderen. Ook de effecten van de rol van het geslacht van opvoeder en kind konden twee richtingen op gaan: in voorgaand onderzoek werden nu eens wel, dan weer geen effecten van deze variabelen gevonden (Blake et al., 2006; Duursma, 2016; Korat et al., 2008; Schwartz, 2004; Van der Maas-Peeler et al., 2011; Van Steensel et al., 2022).

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, maakten we video-opnamen van 49 opvoeders uit 18 gezinnen (26 ouders: 18 moeders en 8 vaders; 23 grootouders: 17 oma's en 6 opa's), terwijl ze aan hun vier- of vijfjarige (klein)kinderen (6 meisjes, 12 jongens) voorlazen uit door ons geselecteerde prentenboeken. De opnamen werden getranscribeerd en gecodeerd volgens een bestaand observatieschema (De Koning et al., 2020; De la Rie et al., 2018, 2020; Van Steensel et al., 2022), waarin 'inhoudelijke uitingen' (uitingen die betrekking hebben op de inhoud van het verhaal) verder werden onderverdeeld in:

- 'Gecontextualiseerde' uitingen: uitingen die zich beperken tot de direct waarneembare context van een verhaal (bijvoorbeeld benoemen welke personen, dieren, objecten of gebeurtenissen er op een afbeelding te zien zijn).

- ‘Gedecontextualiseerde’ uitingen: uitingen die de direct waarneembare context van het verhaal overstijgen (bijvoorbeeld de relatie leggen tussen het verhaal en eigen ervaringen van het kind of voorspellen wat er in een volgende scène gaat gebeuren).

Kunnen omgaan met gedecontextualiseerde taal is een belangrijk element van tekstbegrip: omdat veel informatie in teksten impliciet blijft, is bijvoorbeeld het kunnen maken van inferenties essentieel om teksten te kunnen begrijpen (Cain & Oakhill, 1999).

Daarnaast werd – als indicator van voorleesfrequentie – een titelherkenningslijst bij ouders en grootouders afgenomen: zij moesten op een lijst van prentenboektitels aangeven welke ze herkenden.

Regressieanalyses lieten een effect zien van generatie en geslacht van de opvoeder op de titelherkenningslijst: ouders en vrouwelijke opvoeders kenden meer kinderboekentitels dan grootouders en mannelijke opvoeders. Dit verschil werd vooral bepaald door de boekenkennis van moeders. Op de interactiekwaliteit tijdens het voorlezen (het totaal aantal uitingen en het aantal inhoudelijke, gecontextualiseerde en gedecontextualiseerde uitingen) waren er van geen van de onderzochte variabelen effecten: ouders spraken niet anders dan grootouders met hun (klein)kinderen, vrouwelijke opvoeders niet anders dan mannelijke en de interactiekwaliteit was evenmin afhankelijk van het geslacht van het kind.

De observatie dat moeders over de grootste boekenkennis beschikken, sluit aan bij het idee dat moeders nog altijd de voornaamste leesopvoeders zijn (Duursma et al., 2008): zij komen het meest in aanraking met (recente) kinderliteratuur en kunnen hun kinderen dus ook het beste toegang bieden tot interessante boeken. Het ontbreken van effecten van generatie en geslacht van de opvoeder op de aard van de voorleesinteracties duidt op continuïteit in voorleesgedrag tussen opvoeders. Die continuïteit kan meerdere oorzaken hebben:

- Alle opvoeders in de steekproef waren relatief ervaren voorlezers: het is niet zo dat gebrek aan ervaring tot verschillen in voorleesgedrag kan hebben geleid.
- Opvoeders binnen een gezin lezen voor aan hetzelfde kind: het is voor een belangrijk deel het kind dat de interactie stuurt en dat zorgt voor de overeenkomsten tussen opvoeders.
- Het gezin is een systeem, waarin opvoeders hun gedrag op elkaar afstemmen: ze zien en leren van elkaar.

Het onderzoek benadrukt het belang van moeders als voornaamste leesopvoeders en biedt daarmee ook perspectief voor leesbevordering: vaders en grootouders kunnen meer kennis krijgen aangereikt over actuele kinderliteratuur. Verder suggereert het onderzoek, in elk geval in gezinnen met opvoeders die ervaring hebben met voorlezen, continuïteit in interactiepatronen tijdens het voorlezen. Intergenerationele overdracht van geletterdheid impliceert dus wellicht ook: intergenerationele overdracht van voorleesgedrag.

1 Introductie

Het gezin speelt een belangrijke rol in de geletterde ontwikkeling van jonge kinderen. Onderzoek laat zien dat de zogenaamde *home literacy environment* of geletterde thuisomgeving verschillen verklaart in ontluikende geletterde vaardigheden zoals verhaalbegrip, woordenschat, fonologisch bewustzijn, letterkennis en kennis van schriftconventies. Via zulke effecten draagt het vervolgens ook bij aan het latere technisch en begrijpend lezen (Niklas & Schneider, 2013; Sénéchal, 2006; Van Steensel, 2006). Een van de meest typische geletterde ouder-kindactiviteiten die in onderzoek bekeken wordt, is voorlezen (Bus et al., 1995). Lange tijd was het onderzoek naar voorlezen in het gezin gericht op de rol van de moeder, maar de afgelopen jaren is er een verschuiving merkbaar naar aandacht voor andere opvoeders (Cutler & Palkowitz, 2020; Duursma, 2016). Het gaat hierbij wel met name om vaders; voor anderen die een belangrijke rol spelen in het leven van jonge kinderen, zoals grootouders, is nog nauwelijks belangstelling.

Het voorleesgedrag van vaders

De laatste twintig jaar zijn verschillende studies verschenen naar de effecten en aard van het voorleesgedrag van vaders. Uit die studies blijkt allereerst dat de mate waarin vaders hun jonge kinderen voorlezen unieke verschillen verklaart in de geletterde vaardigheden van kinderen (Baker, 2013, 2014; Duursma et al., 2008; Fagan et al., 2016). Duursma (2014) vond bij kinderen in achterstandssituaties in de VS zelfs dat de voorleesfrequentie van vaders wel en die van moeders niet gerelateerd was aan de actuele en latere woordenschat van kinderen.

Behalve onderzoek naar de relatie tussen voorleesfrequentie en de kennis en vaardigheden van kinderen, zijn er verschillende studies gedaan naar het type interacties dat moeders en vaders met hun kinderen aangaan tijdens het voorlezen. Die studies zijn gebaseerd op het idee dat moeders en vaders wel eens zouden kunnen verschillen in hun voorleesgedrag. Een van de verwachtingen is dat vaders meer 'cognitief uitdagende' interacties initiëren: ze zouden complexere, minder vaak voorkomende woorden gebruiken dan moeders en vaker gebruikmaken van zogenaamde 'gedecontextualiseerde taal' (Cutler & Palkowitz, 2020; Duursma, 2016). Bij dat laatste gaat het om taal die de direct observeerbare context van het verhaal overstijgt, zoals het doen van voorspellingen ('Wat zou Kikker nu gaan doen?') of het maken van inferenties ('Waarom is Muis verdrietig?'). Leren omgaan met zulke gedecontextualiseerde taal wordt gezien als een belangrijke stap in de begripontwikkeling van kinderen (Van Kleeck, 2008): omdat lang niet alle informatie in teksten expliciet wordt gemaakt, is bijvoorbeeld het kunnen maken van inferenties essentieel om teksten te kunnen begrijpen (Cain & Oakhill, 1999).

Voor mogelijke verschillen tussen moeders en vaders in de aard van hun voorleesinteracties worden twee verklaringen gegeven (Bernstein-Ratner, 1988; Duursma, 2016; Gleason, 1975; Korat et al., 2008; Rowe et al., 2004; Van Steensel et al., 2022):

1. Vaders willen hun kinderen uitdagen. Vaders zien voorlezen als een instructieve activiteit en gebruiken daarom taal die boven het actuele vaardigheidsniveau van kinderen ligt. Ze willen als het ware een 'brug naar de wereld buiten het boek' vormen; daarom wordt deze verklaring ook wel de '*bridging*-hypothese' genoemd (Duursma, 2016).

2. Vaders overschatten hun kinderen. Vaders lezen over het algemeen minder vaak voor dan moeders. Door die beperktere ervaring kunnen zij mogelijk minder goed bepalen welk taalniveau hun kind aankan en gebruiken ze (te) complexe taal.

Uitkomsten van onderzoek naar voorleesinteracties van moeders en vaders zijn gemengd. In sommige studies werd inderdaad vastgesteld dat vaders vaker gebruikmaken van gedecontextualiseerde taal dan moeders (Duursma, 2016; Korat et al., 2008). Van der Maas-Peeler et al. (2011) vonden daarnaast aanwijzingen voor een interactie-effect met het geslacht van het kind: vaders gebruiken met dochters vaker complexe taal dan met zonen; voor moeders was dat verschil er niet. In andere studies werd vastgesteld dat moeders juist vaker complexe taal gebruiken (Schwartz, 2004) of dat er geen verschillen tussen moeders en vaders zijn (Blake et al., 2006; Van Steensel et al., 2022).

Ten slotte zijn er enkele studies waarin relaties werden vastgesteld tussen het gebruik van gedecontextualiseerde taal door vaders en kinduitkomsten zoals woordenschat, de complexiteit van de uitingen van kinderen of begrip van het gelezen verhaal: hoe meer gedecontextualiseerde taal, des te gunstiger de kinduitkomsten (Blake et al., 2006; Malin et al., 2016). Baker et al. (2015), Pancsofar et al. (2010) en Van Steensel et al. (2022) vonden overigens dat die relaties er voor vaders wel, maar voor moeders niet waren, hoewel in die laatste studie werd vastgesteld dat het effect van het geslacht van de ouder een ander effect lijkt te maskeren, namelijk dat van het geslacht van het kind. Wanneer er apart naar meisjes en jongens werd gekeken, bleek dat het gebruik van gedecontextualiseerde taal door vaders en moeders wel samenhang met het verhaalbegrip van jongens, maar niet met dat van meisjes. Van Steensel et al. (2022) verklaren de gevonden samenhangen doordat jongens mogelijk sneller zijn afgeleid tijdens het voorlezen (Baroody & Diamond, 2013; Meagher et al., 2008): cognitief uitdagende uitingen van ouders zouden juist hen helpen om hun aandacht bij het verhaal te houden, waardoor ze het verhaal beter begrijpen.

Het voorleesgedrag van grootouders

Door demografische veranderingen (moeders werken bijvoorbeeld steeds vaker) nemen veel grootouders een deel van de opvoeding van hun kleinkinderen voor hun rekening (Smith & Wild, 2019). Daardoor kunnen ook zij een betekenisvolle rol spelen in de geletterde ontwikkeling van kinderen. Onderzoek van de KBO (2016) onder ruim 500 ouderen laat bijvoorbeeld zien dat 55 procent van hen voorleest aan hun kleinkinderen (overigens terwijl maar 4 procent zelf vroeger werd voorgelezen); 42 procent vindt bovendien dat voorlezen een taak van grootouders is. Uit nog recenter onderzoek van de Leescoalitie en GfK (2019) blijkt zelfs dat, wanneer grootouders oppassen, meer dan driekwart van hen wekelijks aan hun kleinkinderen voorleest. Omdat er in studies naar de geletterde thuisomgeving nauwelijks aandacht is voor grootouders, is het interessant om hun rol nader te onderzoeken. Vanuit de gedachte dat ontwikkeling van geletterdheid een belangrijke intergenerationele component heeft (kinderen leren van hun ouders), valt te veronderstellen dat ook voorleesgedrag van de ene generatie op de andere wordt doorgegeven. Met andere woorden, er kan continuïteit in voorleesgedrag worden verwacht: wellicht passen ouders toe wat ze geleerd hebben in hun eigen leesopvoeding en zijn er overeenkomsten in de manieren waarop ouders en grootouders voorlezen. Anderzijds zouden er ook verschillen kunnen optreden, bijvoorbeeld omdat grootouders doorgaans maar een klein deel van de opvoeding voor hun rekening nemen (ze hebben vaak één oppasdag per week) en dus minder vaak voorlezen; minder ervaring zou dan bijvoorbeeld

tot interacties kunnen leiden die niet optimaal zijn afgestemd op het taalniveau van kinderen (zie de tweede verklaring voor potentiële verschillen in voorleesgedrag tussen moeders en vaders op de vorige bladzijde).

Deze studie

In deze studie maken we een vergelijking tussen het voorleesgedrag van ouders (moeders, vaders) en grootouders (oma's, opa's), waarbij we zowel letten op kwantitatieve aspecten (hun boekenkennis, als indicator voor voorleesfrequentie) als op kwalitatieve aspecten (de aard van de voorleesinteracties); bij dat laatste kijken we onder meer naar het gebruik van cognitief uitdagende, gedecontextualiseerde taal. Gegeven uitkomsten van eerder onderzoek (zie hiervoor), kijken we ook naar de rol van het geslacht van de verzorger en van het kind.

De volgende onderzoeksvragen staan in de studie centraal:

1. Zijn er overeenkomsten (of verschillen) tussen ouders en grootouders in kwantitatieve aspecten (d.w.z. boekenkennis) en kwalitatieve aspecten (d.w.z. interactiekwaliteit) van het voorleesgedrag?
2. Zijn er overeenkomsten (of verschillen) tussen het voorleesgedrag van mannelijke en vrouwelijke opvoeders?
3. Is er een effect van het geslacht van het kind op het voorleesgedrag?

2 Methode

2.1 Ontwerp

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, voerden we video-observaties uit van opvoeders van verschillende generaties (moeders, vaders, oma's, opa's) binnen eenzelfde gezin, terwijl ze aan hun vier- of vijfjarige (klein)kind voorlezen uit door ons geselecteerde boekjes. Op basis van de observaties gingen we na of er verschillen waren tussen ouders en grootouders en tussen vrouwelijke en mannelijke opvoeders in het aantal en type uitingen dat zij deden; ook keken we naar het effect van het geslacht van het kind. We waren daarbij onder meer geïnteresseerd in verschillen in het aantal gedecontextualiseerde uitingen als indicator voor de interactiekwaliteit tijdens het voorlezen. Daarnaast namen we bij de opvoeders een titelherkenningstest af om hun kennis van actuele kinderboeken te testen.

2.2 Steekproef

Voor het onderzoek werven we opvoeders met (klein)kinderen in de kleuterleeftijd (4 of 5 jaar). Aan het onderzoek namen 49 opvoeders (26 ouders: 18 moeders en 8 vaders; 23 grootouders: 17 oma's en 6 opa's) van in totaal 18 kinderen (6 meisjes, 12 jongens) deel. We hebben niet gevraagd naar reden van deelname, maar kennelijk waren vrouwelijke opvoeders sneller geneigd om met het onderzoek mee te doen dan mannelijke. De kinderen waren gemiddeld 5.14 jaar ($SD = 0.57$), de ouders gemiddeld 37.19 jaar ($SD = 3.49$) en de grootouders gemiddeld 67.04 jaar ($SD = 5.18$). Voor 21 ouders gold dat zij een bloedrelatie met een of twee van de onderzochte grootouders hadden: in 12 gevallen was de oma de moeder van de moeder, in vijf gevallen was de opa de vader van de moeder, in drie gevallen was de oma de moeder van de vader en in één geval was de opa de vader van de vader; in de andere gevallen was er sprake van een schoonouderrelatie. Alle 18 kinderen zijn in Nederland geboren; van de opvoeders zijn er 47 in Nederland geboren en twee (oma en opa van hetzelfde kind) in Turkije. Met name de ouders en opa's waren relatief hoog opgeleid, zoals te zien is in Tabel 1; bij de oma's was er meer variatie in opleidingsniveaus.

Tabel 1

Opleidingsniveaus van deelnemende opvoeders

Opvoeder	lbo, vbo, vmbo (bbl, kbl), lhno, lts	mavo, vmbo (gl, tl), mulo	havo	mbo	hbo	universiteit
Moeder	0	0	0	0	8 (44%)	10 (56%)
Vader	0	0	0	0	4 (50%)	4 (50%)
Oma	1 (6%)	4 (24%)	1 (6%)	2 (12%)	6 (35%)	3 (18%)
Opa	0	0	0	1 (17%)	2 (33%)	3 (50%)

Ongeveer de helft van de oma's paste gemiddeld eens per week/vier dagen per maand op hun kleinkind ($n = 8$, 47%). Eén oma (6%) paste drie keer per week op, één oma (6%) drie keer per maand en twee oma's (12%) twee keer per maand. Twee oma's (12%) hadden geen vaste oppasdagen of pasten op oproepbasis op, één oma (6%) paste niet op en voor twee oma's (12%) kon uit de vragenlijst niet worden opgemaakt hoe vaak ze oppasten. Eén opa (17%) paste één dag per week op,

twee opa's (33%) pasten één dag per maand op, twee opa's (33%) pasten niet op en voor één opa (17%) was het onduidelijk of hij oppaste.

Van alle opvoeders gaven er 22 (45%) aan elke dag voor te lezen aan hun (klein)kind, 11 (22%) gaven aan één of een paar keer per week voor te lezen en 16 (33%) gaven aan één of een paar keer per maand voor te lezen. Uit Tabel 2 wordt duidelijk dat moeders het meest frequent en opa's het minst frequent voorlezen. Daarnaast gaven 19 van de grootouders (83%) aan hun eigen kinderen vroeger dagelijks te hebben voorgelezen (15 oma's [88%] en 4 opa's [67%]), drie deden dat één of een paar keer per week (2 oma's [12%] en 1 opa [17%]) en voor één opa werd dat uit de vragenlijst niet duidelijk.

Tabel 2

Voorleesfrequentie van deelnemende opvoeders

	Een of een paar keer per maand	Een of een paar keer per week	Vrijwel elke dag
Moeder	0	2 (11%)	16 (89%)
Vader	0	3 (38%)	5 (63%)
Oma	10 (59%)	6 (35%)	1 (6%)
Opa	6 (100%)	0	0

2.3 Materialen

Voorleesboekjes

Voor de observaties werden vier prentenboeken voor kleuters gebruikt waarvan het zeker of waarschijnlijk was dat (groot)ouders en kinderen deze nog niet hadden gezien en dus zonder voorkennis zouden kunnen lezen. Twee waren boeken die speciaal voor eerder onderzoek zijn ontwikkeld (De Koning et al., 2022): *Het geluid van eend* en *Eekhoorn en ekster gaan op zoek naar eikels*, beide geschreven en geïllustreerd door Simone Hemerik (2017). De twee andere zijn bestaande boeken: het ene is gekozen omdat het uit een ouder-kindprogramma komt en dus vermoedelijk niet bij de doelgroep van dit onderzoek bekend is (*Een rat van weinig woorden* door Koos Meinderts en Annette Fienieg, 2014) en het andere omdat het ten tijde van het onderzoek nieuw was (*Het verloren vosje* door Carolina Rabei, 2020). *Het geluid van eend* is 450 woorden lang en beschrijft het verhaal van Eend, die graag vrienden wil worden met de dieren op een boerderij door hun geluiden na te doen. Dat lukt haar niet en de dieren lachen haar uit. Dan ontmoet ze Kikker, die hetzelfde geluid maakt als zij ('kwaak'). Als de andere dieren Eend en Kikker samen horen 'zingen', komen ze naar de vijver van Eend om te luisteren en voelt Eend zich niet langer alleen.

Eekhoorn en Ekster gaan op zoek naar eikels is 388 woorden lang en beschrijft het verhaal van Eekhoorn, die zijn vriend Ekster uitnodigt om eikels te gaan zoeken. Omdat Ekster meer geïnteresseerd is in blinkende objecten, ziet hij allerlei bijzondere gebeurtenissen over het hoofd (bijvoorbeeld een olifant die een handstand maakt). Aan het eind van het verhaal struikelt Ekster doordat hij niet goed oplet en beseft dan dat hij door zijn onachtzaamheid allerlei mooie dingen heeft gemist. *Een rat van weinig woorden* is 566 woorden lang en beschrijft het verhaal van Rat, die verliefd is op Grijsze Muis. Hij wil haar een bloem geven, maar komt niet uit zijn woorden en Grijsze Muis begrijpt hem verkeerd. Pas als Rat wegloopt en Grijsze Muis de bloem ziet die voor haar bedoeld is, snapt ze wat er aan de hand is. Ze loopt Rat achterna, maar valt dan in het water. Als Rat haar

redt, vinden ze elkaar. *Het verloren vosje*, ten slotte, is 499 woorden lang en beschrijft het verhaal van Emma die op het platteland woont en als knuffel een vosje heeft. Op een dag is het vosje verdwenen en als Emma het gaat zoeken, komt ze erachter dat het vosje is meegenomen door een echt vossenwelpje, dat zijn moeder kwijt is. Samen gaan ze op zoek naar moedervos en als ze haar vinden, beseft ze dat ook haar eigen moeder zich zal afvragen waar ze blijft.

Observatieschema

De voorleesinteracties werden opgenomen, getranscribeerd en vervolgens gecodeerd aan de hand van een bestaand schema (De Koning et al., 2020; De la Rie et al., 2018, 2020; Van Steensel et al., 2022). Met dat schema worden uitingen eerst ingedeeld in hoofdcategorieën: ‘inhoudelijke uitingen’ (uitingen die betrekking hebben op de inhoud van het verhaal), ‘feedback en erkenning’ (uitingen met een interactieve functie, zoals aanmoedigen of om verduidelijking vragen), ‘procedurele uitingen’ (uitingen die betrekking hebben op de praktische uitvoering van de voorleesactiviteit, zoals aangeven dat de bladzijde kan worden omgeslagen), ‘*off-task*-uitingen’ (uitingen die niet gerelateerd zijn aan de voorleesactiviteit, bijvoorbeeld ‘Ik moet plassen’), ‘onduidelijke/ambigue uitingen’ en ‘onverstaanbare uitingen’. Inhoudelijke uitingen worden vervolgens verder ingedeeld op grond van mate van ‘decontextualisatie’ (Curenton et al., 2008; Snow, 1983). Op basis van categorisering van Blank et al. (1978), Sorsby en Martlew (1991) en Van Kleeck et al. (1997) worden vier niveaus onderscheiden (aangeduid met cijfers), die weer verder zijn onderverdeeld in categorieën (aangeduid met letters):

- Niveau 1, ‘matching perception’ (koppelen van percepties aan concepten): uitingen die zich beperken tot de direct observeerbare context van het verhaal, zoals ‘labelLEN’ (1a), ‘lokaliseren’ (1b) en ‘opmerken’ (1c).
- Niveau 2, ‘selective analysis and integration of perception’ (analyseren en integreren van percepties): uitingen die binnen de direct observeerbare context van het verhaal blijven, maar meer cognitieve verwerking van kinderen vragen, zoals uitingen waarin wordt gefocust op specifieke kenmerken van personages of objecten (2a), of van gebeurtenissen of handelingen (2b) of waarin kinderen wordt gevraagd een zin af te maken (2c).
- Niveau 3, ‘reorder/infer about perception’ (ordenen of afleidingen maken van percepties): uitingen die de direct observeerbare context van het verhaal overstijgen, zoals het leggen van verbanden tussen verschillende onderdelen van het verhaal (3a), woorden definiëren (3b), vergelijkingen maken tussen gebeurtenissen in het verhaal en de eigen ervaringen van kinderen (3c) en meningen geven (3d).
- Niveau 4, ‘reasoning about perception’ (redeneren over percepties), wordt gezien als het hoogste niveau van decontextualisatie en heeft betrekking op het doen van voorspellingen (4a) en het trekken van conclusies (4b).

Voorbeelden van de verschillende typen uitingen op de vier niveaus worden gegeven in Tabel 3. Net als in eerder onderzoek (De Koning et al., 2020; De la Rie et al., 2018, 2020; Van Steensel et al., 2022), beschouwen we uitingen op Niveau 1 en 2 als gecontextualiseerde uitingen en uitingen op Niveau 3 en 4 als gedecontextualiseerde uitingen.

Tabel 3*Voorbeelden van uitingen op de verschillende niveaus van decontextualisatie*

Niveau	Type uiting	Voorbeeld
1: Matching perception	1a: Labelen	Moeder: Hé, wie staat daar op de brug? Kind: Een muis.
	1b: Lokaliseren	Moeder: Waar is Rat dan eigenlijk? Kind: Hier.
	1c: Opmerken	Moeder: Kijk eens hier.
2: Selective analysis and integration of perception	2a: Focussen op kenmerken van personages/objecten	Oma: Hoeveel kopjes staan hier, hoeveel kopjes?
	2b: Focussen op kenmerken van gebeurtenissen/handelingen	Oma: Wat doet de rat hier? [...] Ze zet thee.
	2c: Een zin afmaken	Oma: En hij heeft verstopt achter ... zijn ... Kind: Rug.
3: Reorder/infer about perception	3a: Verbanden leggen tussen verschillende onderdelen van het verhaal	Oma: Want waar waren ze nou naar op zoek? Kind: Naar een eikel.
	3b: Woorden definiëren	Oma: Sjokken: heel verdrietig lopen zo, boem boem.
	3c: Vergelijkingen maken tussen gebeurtenissen in het verhaal en de eigen ervaringen van kinderen	Opa: Net als bij jou, jij hebt ook een dakkapel.
	3d: Mening geven	Vader: Mooi huisje heeft ze, vind ik. Lekker vrolijk kleurtje.
4: Reasoning about perception	4a: Voorspellingen doen	Vader: Wat zou Grijsje Muis komen zeggen?
	4b: Conclusies trekken	Oma: Waarom geeft de muis een bloem, denk je? [...] Omdat-ie een beetje verliefd is.

2.4 Opvoedervragenlijst (inclusief titelherkenningstest)

In de opvoedervragenlijst werd gevraagd naar een aantal achtergrondkenmerken van kind en opvoeders; deze zijn gepresenteerd bij de steekproefbeschrijving. Daarnaast werd opvoeders een titelherkenningstest voorgelegd: ouders en grootouders werd gevraagd om van een lijst van 50 titels van kinderboeken aan te geven welke zij herkenden. De lijst bestond uit 34 bestaande en 16 verzonnen titels; deelnemers kregen dat overigens van tevoren te horen. De bestaande titels werden geselecteerd uit actuele lijsten van veel verkochte boeken op bol.com en veel geleende boeken op jeugdbibliotheek.nl voor kinderen in de leeftijdsrange van onze steekproef. De betrouwbaarheid van de lijst (op basis van de scores op de bestaande titels; zie Stanovich & West, 1989) was goed: Cronbachs alfa = .85.

2.5 Procedure

De observaties en testafnamen werden uitgevoerd bij gezinnen thuis door een stagiaire en twee onderzoeksassistenten (vanaf nu: testleiders). Afhankelijk van het aantal opvoeders dat per gezin deelnam, werden er één of twee bezoeken gepland. Tijdens één bezoek werden er door maximaal twee opvoeders boekjes voorgelezen om het kind niet te veel te belasten. Voor de volgorde waarin opvoeders voorlazen en de selectie van de boekjes die zij voorlazen, werd gebruikgemaakt van een vooraf opgesteld schema. Met dat schema werd ervoor gezorgd dat de volgordes en boekjes evenredig en willekeurig over de opvoeders werden verdeeld ('counterbalancing'); daarmee werden effecten van volgorde of de combinatie van opvoeder en boekje geminimaliseerd. Een deel van het schema is weergegeven in Tabel 4.

Tabel 4

Schema voor de indeling van de voorleessessies tijdens de huisbezoeken

# Gezin	Bezoek 1		Bezoek 2	
	Voorleessessie 1	Voorleessessie 2	Voorleessessie 3	Voorleessessie 4
1	Ouder: Het geluid van Eend	Grootouder: Eekhoorn en Ekster	Grootouder: Het verloren vosje	Ouder: De rat van weinig woorden
2	Grootouder: Het geluid van Eend	Ouder: Eekhoorn en Ekster	Ouder: Het verloren vosje	Grootouder: De rat van weinig woorden
3	Ouder: Het verloren vosje	Grootouder: De rat van weinig woorden	Grootouder: Het geluid van Eend	Ouder: Eekhoorn en Ekster
Etc.				

Elke testleider volgde een standaardprotocol. Ze begon met zichzelf te introduceren en knoopte een kort gesprekje met het kind aan (bijvoorbeeld over wat het kind die dag op school had gedaan) om het op zijn of haar gemak te stellen. Vervolgens gaf ze een korte uitleg over het onderzoek en de afnameprocedure. Daarna bereidde de testleider de observatie voor: ze legde het voorleesboekje op zijn plaats en stelde de videocamera en voicerecorder op. Omdat een observatie spannend kan zijn, werd het kind actief bij deze voorbereiding betrokken: er werd bijvoorbeeld een proefopname met hem of haar gemaakt, die het kind vervolgens kon terugkijken/-luisteren. Na deze voorbereidingen vroeg de testleider aan de eerste opvoeder om de voorleesactiviteit te starten, waarbij ze de instructie gaf om het boekje voor te lezen zoals de opvoeder dat normaliter zou doen. Daarna werd de opname gestart. Tijdens de voorleesactiviteit bleef de testleider in dezelfde ruimte, maar ging wel op afstand zitten en nam zoveel als mogelijk een neutrale houding aan (bijvoorbeeld door niet op opvoeder of kind te reageren, verbaal noch non-verbaal). De andere opvoeder werd gevraagd om afstand te bewaren – onder meer om te voorkomen dat deze later bewust of onbewust het gedrag zou overnemen van de opvoeder die aan het voorlezen was – en kreeg het verzoek de opvoedervragenlijst in te vullen. Na de eerste observatie werd de volgende opvoeder gevraagd de

voorleesactiviteit te starten en vulde de eerste opvoeder de vragenlijst in.¹ Aan het eind van het bezoek werd (groot)ouders gevraagd om een toestemmingsformulier te tekenen, kreeg het kind een kleine attentie (een stickerboek of kleurboek) en het gezin een cadeaubon (tweemaal 10 euro). Alle video- en audio-opnamen werden opgeslagen op Surfdrive, een beveiligd cloudsysteem dat is ontwikkeld in opdracht van en in samenwerking met Nederlandse universiteiten.

De opnamen van de observaties werden getranscribeerd door de testleiders, waarna zij op basis van het eerdergenoemde observatieschema scores toekenden. Hiervoor volgden zij eerst een codeertraining van drie bijeenkomsten. In de eerste bijeenkomst kregen ze uitleg over het codeerschema en oefenden ze met een fragment uit een voorbeeldtranscript; hun coderingen werden vergeleken met een modelcodering en verschillen werden besproken. Voorafgaand aan de tweede en derde bijeenkomst codeerden de testleiders twee volledige oefentranscripten. Telkens werd voor beide testleiders een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voor de vergelijking met een modelcodering berekend. De Krippendorffs alfa (Hayes & Krippendorff, 2007) was in drie gevallen al bij de tweede bijeenkomst boven de norm van 0.67 ('hoofdcategorie': testleider 1 = .77; 'abstractieniveau': testleider 1 = .71, testleider 2 = .80) en in één geval onder die norm ('hoofdcategorie': testleider 2 = .57); bij de derde bijeenkomst was die laatste alfa toegenomen (.64). In de bijeenkomsten werden de verschillen in vergelijking met de modelcodering besproken, werd nagegaan of die verschillen voortkwamen uit misinterpretatie van het codeerschema en werden, indien nodig, interpretaties bijgesteld. Vervolgens begonnen de testleiders met de codering van de 49 transcripten. Elk transcript werd door beide testleiders gecodeerd, de coderingen werden vergeleken en de testleiders bespraken verschillen om vervolgens tot een definitieve scoring te komen. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was voor zowel 'hoofdcategorie' als 'abstractieniveau' ruim boven de norm van 0.67: respectievelijk Krippendorffs alfa = .80 en .77.

2.6 Analyse

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is met behulp van (losse) regressieanalyses gekeken naar het effect van generatie (ouder vs. grootouder), geslacht van de opvoeder en geslacht van het kind op, achtereenvolgens, de scores op de titelherkenningstest, het totaal aantal uitingen van de opvoeder tijdens het voorlezen, het aantal inhoudelijke uitingen en het aantal gecontextualiseerde en gedecontextualiseerde uitingen. De data zijn hiërarchisch: opvoeders maken deel uit van een gezin en dat betekent dat er tussen hun interactiegedrag afhankelijkheid bestaat, onder meer omdat ze voorlezen aan hetzelfde kind. Het is belangrijk om in analyses met die afhankelijkheid rekening te houden, bijvoorbeeld met behulp van zogenaamde 'multilevelanalyses' (voor een vergelijkbare procedure, zie De la Rie, 2020): gebeurt dat niet, dan zou dat de resultaten kunnen vertekenen. Om te bepalen of multilevelanalyses nodig zijn, is telkens eerst gekeken of er sprake was van random variantie op zowel opvoeder- als gezinsniveau (respectievelijk Niveau 1 en 2): als er significante random variantie is op Niveau 2, is het nodig om multilevelanalyses uit te voeren. Dit was alleen het geval bij het aantal gedecontextualiseerde uitingen van opvoeders. In dat geval zijn dan ook multilevelanalyses uitgevoerd. In de overige gevallen zijn unilevelregressieanalyses uitgevoerd.

¹ Bij kinderen werd overigens na de voorleessessie ook nog een korte taak afgenomen om begrip van het verhaal mee te testen, maar omdat die taak onvoldoende betrouwbaar bleek, is deze verder buiten beschouwing gelaten.

Vervolgens zijn de assumpties voor regressieanalyse gecheckt: in de meeste gevallen werd voldaan aan de assumpties van de onafhankelijkheid van observaties (d.w.z. de Durbin-Watson-teststatistiek lag tussen de 1.5 en 2.5) en normaliteit (vastgesteld op basis van P-P plots met gestandaardiseerde residuen). Bij analyses met de variabele 'totaal aantal gedecontextualiseerde uitingen' leek er op basis van de P-P plots enige afwijking van normaliteit, maar omdat regressieanalyse robuust is tegen non-normaliteit zijn geen transformaties toegepast. Van outliers was sprake bij de regressieanalyses (a) met geslacht van de opvoeder als predictor en totaal aantal uitingen van de opvoeder als afhankelijke variabele, (b) met geslacht van de opvoeder als predictor en totaal aantal inhoudelijke uitingen van de opvoeder als afhankelijke variabele, (c) met generatie van de opvoeder als predictor en totaal aantal gecontextualiseerde uitingen van de opvoeder als afhankelijke variabele, (d) met geslacht van de opvoeder als predictor en totaal aantal gecontextualiseerde uitingen van de opvoeder als afhankelijke variabele, (e) met geslacht van het kind als predictor en totaal aantal gecontextualiseerde uitingen van de opvoeder als afhankelijke variabele en (f) met geslacht van de opvoeder als predictor en totaal aantal gedecontextualiseerde uitingen van de opvoeder als afhankelijke variabele. In alle gevallen gaat het om opvoeders met veel uitingen. Om het gewicht van de outliers te bepalen, zijn sensitivity-analyses uitgevoerd met weglating van deze outliers. In één geval leverde dat een andere uitkomst op: het effect van generatie van de opvoeder op het aantal gecontextualiseerde uitingen was niet langer significant (zie Resultaten).

3 Resultaten

3.1 Beschrijvende statistieken

In Tabel 5 (volgende pagina) worden de beschrijvende statistieken weergegeven, dat wil zeggen: de totale gemiddelden en standaardafwijkingen van de verschillende afhankelijke variabelen (titelherkenningstest, totaal aantal uitingen van de opvoeder, aantal inhoudelijke uitingen, aantal gecontextualiseerde en aantal gedecontextualiseerde uitingen) en de gemiddelden en standaardafwijkingen uitgesplitst naar opvoeders en naar meisjes en jongens. Een van de zaken die opvalt aan de tabel is dat de standaardafwijkingen van de gemiddelden bij grootouders aanzienlijk groter zijn dan bij ouders: onder oma's en opa's lijkt er dus meer variatie in hoeveel ze spreken tijdens het voorlezen dan onder moeders en vaders.

Tabel 5*Beschrijvende statistieken*

Variabele	Generatie en geslacht opvoeder				Geslacht kind		Totaal
	Moeders	Vaders	Oma's	Opa's	Meisjes	Jongens	
Titelherkenningstest	30.56 (10.36)	16.82 (7.41)	15.92 (11.16)	4.29 (9.30)	19.85 (14.88)	20.10 (12.70)	20.02 (9.30)
Totaal aantal uitingen	40.67 (27.12)	33.38 (10.39)	55.88 (44.65)	47.17 (56.40)	49.38 (39.33)	43.70 (35.77)	45.55 (36.66)
Aantal inhoudelijke uitingen	20.17 (14.25)	16.88 (8.72)	31.94 (27.42)	27.00 (33.28)	27.13 (22.96)	23.30 (21.85)	24.55 (22.05)
Aantal gecontextualiseerde uitingen	8.39 (5.52)	9.50 (5.86)	16.00 (16.40)	14.17 (13.47)	12.19 (9.04)	11.79 (12.90)	11.92 (11.68)
Aantal gedecontextualiseerde uitingen	11.78 (11.24)	7.38 (5.37)	15.94 (14.61)	12.83 (20.55)	14.94 (15.15)	11.52 (12.16)	12.63 (13.15)

3.2 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen waren:

1. Zijn er overeenkomsten (of verschillen) tussen ouders en grootouders in kwantitatieve aspecten (d.w.z. boekenkennis) en kwalitatieve aspecten (d.w.z. interactiekwaliteit) van het voorleesgedrag?
2. Zijn er overeenkomsten (of verschillen) tussen het voorleesgedrag van mannelijke en vrouwelijke opvoeders?
3. Is er een effect van het geslacht van het kind op het voorleesgedrag?

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden, is met regressieanalyses gekeken naar respectievelijk het effect van generatie (ouder vs. grootouder), geslacht van de opvoeder en geslacht van het kind op, achtereenvolgens, de scores op de titelherkenningstest, het totaal aantal uitingen van de opvoeder, het aantal inhoudelijke uitingen en het aantal gecontextualiseerde en gedecontextualiseerde uitingen.

Titelherkenningstest

Regressieanalyses lieten een significant effect zien van generatie en geslacht van de opvoeder (respectievelijk $B = -13.45$, $SE = 3.31$, $p < .001$ en $B = 12.00$, $SE = 3.87$, $p = .003$): ouders en vrouwelijke opvoeders kenden meer kinderboekentitels dan grootouders en mannelijke opvoeders. Dit verschil werd vooral bepaald door de boekenkennis van moeders (zie Tabel 5). Van het geslacht van het kind was geen effect op de titelherkenningstest ($B = -0.25$, $SE = 4.09$, $p = 0.953$).

Totaal aantal uitingen van de opvoeder

Regressieanalyses lieten geen significante effecten zien, noch van generatie van de opvoeder ($B = 15.19$, $SE = 10.37$, $p = 0.150$), noch van geslacht van de opvoeder ($B = 8.77$, $SE = 11.64$, $p = .455$), noch van geslacht van het kind ($B = 5.68$, $SE = 11.25$, $p = 0.616$): ouders gebruikten niet meer of minder uitingen met het kind dan grootouders, vrouwelijke opvoeders niet meer of minder dan mannelijke opvoeders en het aantal gebruikte uitingen was evenmin afhankelijk van de vraag of (groot)ouders aan een meisje of jongetje voorlezen.

Totaal aantal inhoudelijke uitingen van de opvoeder

Opnieuw lieten regressieanalyses geen significante effecten zien, noch van generatie van de opvoeder ($B = 11.50$, $SE = 6.15$, $p = 0.068$), noch van geslacht van de opvoeder ($B = 4.67$, $SE = 7.01$, $p = .509$), noch van geslacht van het kind ($B = 3.82$, $SE = 6.77$, $p = .575$): ouders gebruikten niet meer of minder inhoudelijke uitingen met het kind dan grootouders, vrouwelijke opvoeders niet meer of minder dan mannelijke opvoeders en het aantal gebruikte inhoudelijke uitingen was evenmin afhankelijk van de vraag of (groot)ouders aan een meisje of jongetje voorlezen.

Totaal aantal gecontextualiseerde uitingen van de opvoeder

Regressieanalyses lieten een significant effect zien van generatie van de opvoeder ($B = 6.79$, $SE = 3.23$, $p = .041$): grootouders gebruikten meer uitingen op Niveau 1 en 2 dan ouders. Wanneer de outlier met een relatief hoog aantal gecontextualiseerde uitingen buiten beschouwing werd gelaten (zie Methode,

Analyses), was dit effect echter niet langer significant ($B = 4.63$, $SE = 2.57$, $p = .078$). Van het geslacht van de opvoeder en dat van het kind waren er geen effecten (respectievelijk $B = 0.59$, $SE = 3.73$, $p = .876$ en $B = 0.40$, $SE = 3.60$, $p = .912$): vrouwelijke opvoeders gebruikten niet meer of minder gecontextualiseerde uitingen dan mannelijke opvoeders en het aantal gebruikte gecontextualiseerde uitingen was evenmin afhankelijk van de vraag of (groot)ouders aan een meisje of jongetje voorlazen.

Totaal aantal gedecontextualiseerde uitingen van de opvoeder

Omdat er sprake was van significante random variantie op gezinsniveau, zijn voor deze afhankelijke variabele multilevelregressieanalyses met twee niveaus uitgevoerd (Niveau 2: gezin en Niveau 1: opvoeder). Deze lieten noch van de generatie van de opvoeder ($B = 4.64$, $SE = 2.94$, $p > .05$), noch van het geslacht van de opvoeder ($B = 4.85$, $SE = 3.49$, $p > .05$), noch van het geslacht van het kind ($B = 1.36$, $SE = 4.93$, $p > .05$) significante effecten zien op het totaal aantal gedecontextualiseerde uitingen: ouders gebruikten niet meer of minder gedecontextualiseerde uitingen met het kind dan grootouders, vrouwelijke opvoeders niet meer of minder dan mannelijke opvoeders en het aantal gebruikte gedecontextualiseerde uitingen was evenmin afhankelijk van de vraag of (groot)ouders aan een meisje of jongetje voorlazen.

Aanvullende analyses: bloedrelatie

De conclusie uit het voorgaande is dat ouders en grootouders wat de kwaliteit van de voorleesinteractie betreft erg op elkaar lijken. Niet alle opvoeders uit de beide generaties hebben echter een bloedrelatie met elkaar (soms deed bijvoorbeeld een moeder of vader mee van wie de eigen moeder of vader niet deelnam: er was dan sprake van een schoonouderrelatie). Om na te gaan of er een mogelijkheid is dat ouders het interactiegedrag als het ware hebben kunnen overnemen van hun eigen ouders, zijn de analyses herhaald met alleen de opvoeders uit de beide generaties tussen wie er een bloedrelatie bestond. Die analyses leidden niet tot andere conclusies.

4 Conclusies en discussie

4.1 Samenvatting van de bevindingen

In deze studie hebben we een vergelijking gemaakt tussen het voorleesgedrag van ouders en grootouders (Onderzoeksvraag 1). We letten daarbij op kwantitatieve aspecten (de boekenkennis van opvoeders, als indicator van voorleesfrequentie) en op kwalitatieve aspecten (de aard van de voorleesinteractie); bij dat laatste keken we onder meer naar het gebruik van cognitief uitdagende, gedecontextualiseerde taal als indicator van de interactiekwaliteit tijdens het voorlezen. Ook onderzochten we de rol van het geslacht van de opvoeder (Onderzoeksvraag 2) en van het kind (Onderzoeksvraag 3). We stelden dat de vergelijking tussen ouders en grootouders twee uitkomsten zou kunnen hebben:

1. Er zou continuïteit kunnen zijn in voorleesgedrag. De ouders uit de steekproef zijn door hun eigen ouders frequent voorgelezen: wellicht passen ouders toe wat ze geleerd hebben in hun eigen leesopvoeding en zijn er overeenkomsten in de manieren waarop ouders en grootouders voorlezen.
2. Er zouden verschillen kunnen optreden, bijvoorbeeld omdat grootouders doorgaans maar een klein deel van de opvoeding voor hun rekening nemen (ze hebben vaak één oppasdag per week) en dus minder vaak voorlezen. Daardoor zijn ze wellicht minder goed op de hoogte van het actuele boekenaanbod of kunnen ze het taalniveau van hun kleinkind niet goed inschatten en gaan ze te moeilijke of juist te makkelijke interacties met hem of haar aan.

Ook de effecten van de rol van het geslacht van opvoeder en kind konden twee richtingen op gaan: in voorgaand onderzoek werden nu eens wel, dan weer geen effecten van deze variabelen gevonden (Blake et al., 2006; Duursma, 2016; Korat et al., 2008; Schwartz, 2004; Van der Maas-Peeler et al., 2011; Van Steensel et al., 2022).

We vonden een verschil tussen ouders en grootouders en tussen vrouwelijke en mannelijke opvoeders in boekenkennis. Dat werd vooral bepaald door de boekenkennis van moeders: zij kennen de meeste titels. In de aard van de voorleesinteractie vonden we juist geen verschillen tussen de generaties en seksen: ouders en grootouders gebruiken gemiddeld even veel uitingen, even veel inhoudelijke uitingen en even veel gecontextualiseerde en gedecontextualiseerde uitingen, wat het hierboven genoemde idee van continuïteit ondersteunt. Ook het geslacht van opvoeder en kind maakt voor de aard van de interactie niet uit.

4.2 Interpretatie van de bevindingen

Het effect van generatie en geslacht op boekenkennis – of eigenlijk: de observatie dat moeders over de grootste boekenkennis beschikken – sluit aan bij het idee dat moeders nog altijd de voornaamste leesopvoeders zijn (Duursma et al., 2008): zij komen het meest in aanraking met (recente) kinderliteratuur en kunnen hun kinderen dus ook het beste toegang bieden tot interessante boeken.

Het ontbreken van effecten van geslacht van opvoeder en kind op de aard van de voorleesinteracties (of in elk geval op de aard van de uitingen van de opvoeder tijdens het voorlezen) komt overeen met eerder eigen onderzoek (Van Steensel et al., 2022). In die eerdere studie, met eveneens een relatief hoogopgeleide steekproef, hadden we daarvoor drie mogelijke verklaringen:

1. De moeders en vaders in de steekproef waren allen relatief ervaren voorlezers: de hypothese dat verschil in ervaring leidt tot verschillen in de aard van de interactie (Korat et al., 2008; Rowe et al., 2004) gaat dus niet op.
2. Moeders en vaders 'delen' een kind en de aard van de interactie wordt deels bepaald door kenmerken van het kind, met name zijn of haar taalvaardigheid (Saracho & Spodek, 2010). Anders gezegd: het is voor een belangrijk deel het kind dat de interactie stuurt en dat zorgt voor de overeenkomsten tussen opvoeders.
3. Het gezin is een 'systeem' (Cox & Paley, 1997), waarin opvoeders hun gedrag – en dus mogelijk ook hun interactiegedrag tijdens het voorlezen – op elkaar afstemmen: ze zien en leren van elkaar.

Alle drie de verklaringen zouden ook kunnen opgaan voor de vergelijking van ouders en grootouders: er zijn geen verschillen in interactiegedrag, omdat de ouders en grootouders in onze steekproef allen relatief ervaren voorlezers waren, omdat ze voorlezen aan hetzelfde kind en ze hun voorleesgedrag afstemden op het kind, en/of omdat ze van elkaar hebben geleerd.

4.3 Beperkingen van het onderzoek

Observatieonderzoek is intensief: elke observatie moeten worden getranscribeerd en, om de betrouwbaarheid te optimaliseren, door twee beoordelaars worden gecodeerd en besproken. Door het intensieve karakter en de bescheiden middelen in dit onderzoek was de steekproef noodzakelijkerwijs niet groot: 49 opvoeders in 18 gezinnen. Bovendien was de verhouding tussen de aantallen opvoeders scheef: er deden aanzienlijk meer vrouwelijke opvoeders (18 moeders, 17 oma's) dan mannelijke opvoeders (8 vaders, 6 opa's) mee. Dat maakt de statistische power (de kans om aanwezige effecten vast te stellen) beperkt. Eventueel vervolgonderzoek zouden we dan ook bij een grotere steekproef willen doen. Ook was de steekproef niet heel divers: met name de ouders en de opa's waren relatief hoog opgeleid en er nam maar één gezin met een migratieachtergrond deel. Omdat eerder onderzoek in sociaaleconomisch meer gemengde steekproeven wel verschillen tussen het interactiegedrag van vrouwelijke en mannelijke opvoeders liet zien (Korat et al., 2008), zou het interessant zijn om in vervolgonderzoek ook andere groepen te betrekken. Deelname van gezinnen met een migratieachtergrond zou bovendien inzicht kunnen geven in de vraag of opvoeders uit een land met een andere opvoed- en onderwijs traditie hun 'geletterde gedrag' geleidelijk aan – dat wil zeggen, over de generaties heen – afstemmen op de situatie in een nieuw land (Gallimore & Reese, 1999; Van Steensel, 2006).

4.4 Conclusie en implicaties

Deze studie biedt inzicht in kwantitatieve en kwalitatieve aspecten van het voorleesgedrag van verschillende opvoeders in de omgeving van jonge kinderen. De studie vergroot daarmee onze kennis

over de geletterde thuisomgeving; kennis die lang beperkt is gebleven tot de rol van moeders (Cutler & Palkowitz, 2020; Duursma, 2016). Het onderzoek benadrukt het belang van moeders als leesopvoeders en biedt daarmee ook perspectief voor leesbevordering: vaders en grootouders kunnen meer kennis krijgen aangereikt over actuele kinderliteratuur. Verder suggereert het onderzoek, in elk geval in gezinnen met opvoeders die ervaring hebben met voorlezen, continuïteit in interactiepatronen tijdens het voorlezen. Intergenerationele overdracht van geletterdheid impliceert dus wellicht ook: intergenerationele overdracht van voorleesgedrag. Anders gezegd: bij voorlezen valt de appel niet ver van de boom.

Referenties

- 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.
- Baker, C. E. (2014). African American fathers' contributions to children's early academic achievement: Evidence from two-parent families from the Early Childhood Longitudinal Study–Birth cohort. *Early Education and Development, 25*(1), 19-35.
- Baker, C. E., Vernon-Feagans, L., & Family Life Project Investigators (2015). Fathers' language input during shared book activities: Links to children's kindergarten achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology, 36*, 53-59.
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2013). Measures of preschool children's interest and engagement in literacy activities: Examining gender differences and construct dimensions. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(2), 291-301.
- Bernstein-Ratner, N. (1988). Patterns of parental vocabulary selection in speech to very young children. *Journal of Child Language, 15*(3), 481-492.
- Blake, J., Macdonald, S., Bayrami, L., et al. (2006) Book reading styles in dual-parent and single mother families. *British Journal of Educational Psychology, 76*(3), 501-515.
- Blank, M., Rose, S. A., & Berlin, L. J. (1978). *The Language of Learning: The Preschool Years*. Grune & Stratton.
- 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.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading & Writing, 11*, 489-503.
- Cox, M. J., & Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual Review of Psychology, 48*(1), 243-267.
- Curenton, S. M., Craig, M. J., & Flanigan, N. (2008). Use of decontextualized talk across story contexts: How oral storytelling and emergent reading can scaffold children's development. *Early Education and Development, 19*(1), 161-187.
- Cutler, L., & Palkovitz, R. (2020). Fathers' shared book reading experiences: Common behaviors, frequency, predictive factors, and developmental outcomes. *Marriage and Family Review, 56*(2), 144-173.
- 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. (2016). Who does the reading, who does the talking? Low-income fathers and mothers in the US interacting with their young children around a picture book. *First Language, 36*(5), 465-484.
- Duursma, E., Pan, B. A., & Raikes, H. (2008). Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(3), 351-365.

- Fagan, J., Iglesias, A., & Kaufman, R. (2016). Associations among Head Start fathers' involvement with their preschoolers and child language skills. *Early Child Development and Care, 186*(8), 1342-1356.
- Gleason, J. B. (1975). Fathers and other strangers: Men's speech to young children. In: I. D. P. Dato (Ed.), *Developmental psycholinguistics: Theory and applications* (pp. 289-297). Georgetown University Press.
- Kleeck, A. van, Gillam, R. B., Hamilton, L., et al. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 40*(6), 1261-1271.
- Koning, B. B. de, Wassenburg, S. I., Ganushchak, L. Y., Krijnen, E., & Steensel, R. van (2020). Inferencing questions embedded in a children's book help children make more inferences. *First Language, 40*(2), 172-191.
- Korat, O., Ron, R., & Klein, P. (2008). Cognitive mediation and emotional support of fathers and mothers to their children during shared book-reading in two different SES groups. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 7*(2), 223-247.
- Malin, J. L., Cabrera, N. J., & Rowe, M. K. (2014). Low-income minority mothers' and fathers' reading and children's interest: Longitudinal contributions to children's receptive vocabulary skills. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 425-432.
- Meagher, S. M., Arnold, D. H., Doctoroff, F. L., et al. (2008). The relationship between maternal beliefs and behavior during shared reading. *Early Education and Development, 19*(1), 138-160.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2013). Home literacy environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology, 38*(1), 40-50.
- Pancsofar, N., Vernon-Feagans, L., & Family Life Project Investigators (2010). Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(4), 450-463.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly, 38*(1), 36-76.
- Rie, S. de la, Steensel, R. van, Gelderen, A. J. S. van, & Severiens, S. (2020). Level of abstraction in parent-child interactions: the role of activity type and socioeconomic status. *Journal of Research in Reading, 43*(1), 140-159.
- Rie, S. de la, Steensel, R. van, Gelderen, A. J. S. van, & Severiens, S. (2018). The role of type of activity in parent-child interactions within a family literacy programme: comparing prompting boards and shared reading. *Early Child Development and Care, 188*(8), 1076-1092.
- Rowe, M. L., Coker, D., & Pan B. A. (2004). A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Development, 13*(2), 278-291.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care, 180*(10), 1379-1389.
- Schwartz, J. I. (2004). An observational study of mother/child and father/child interactions in story reading. *Journal of Research in Childhood Education, 19*(2), 105-114.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*(1), 59-87.

- Smith, P. K., & Wild, G. (2019). Grandparenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Volume 3: Being and becoming a parent* (3rd ed., pp. 232-270). Routledge.
- Snow, C. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review, 53*(2), 165-189.
- Sorsby, A. J., & Martlew, M. (1991). Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: Picture book reading and a modelling task. *Journal of Child Language, 18*(2), 373-395.
- Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly, 24*(4), 402-433.
- Steensel, R. van (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading, 29*(4), 367-382.
- Steensel, R. van, Gouw, B., Liefers, S., & Aspert, T. van (2022). Cognitively challenging talk during shared reading: Effects of parent gender, child gender and relations with story comprehension. *Journal of Early Childhood Literacy* (online first).
- Vandermaas-Peeler, M., Sassine, B., Price, C., et al. (2011). Mothers' and fathers' guidance behaviours during storybook reading. *Journal of Early Childhood Literacy, 12*(4), 415-442.
- Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools, 45*, 627-643.

