

**Vergelijkende studie tussen het voorleesgedrag van
ouders van eentalige en meertalige kinderen in
Groot-Antwerpen**

Deel 1 : Het voorleesgedrag in de voorschoolse periode

Bachelorproef voorgedragen tot het bekomen van het diploma

Bachelor in de logopedie en audiologie

Afstudeerrichting: Logopedie

Door: Alanis Marien

Academiejaar 2016-2017

Promotor: C. Mostaert, Master in de Logopedische en Audiologisch Wetenschappen

Thomas More
Campus Sanderus

Molenstraat 8, 2018 ANTWERPEN, België

T + 32 (0)3 241 08 29 | E info.sanderus@thomasmore.be | W www.thomasmore.be

**Vergelijkende studie tussen het voorleesgedrag van
ouders van eentalige en meertalige kinderen in
Groot-Antwerpen**

Deel 1 : Het voorleesgedrag in de voorschoolse periode

Bachelorproef voorgedragen tot het bekomen van het diploma

Bachelor in de logopedie en audiologie

Afstudeerrichting: Logopedie

Door: Alanis Marien

Academiejaar 2016-2017

Promotor: C. Mostaert, Master in de Logopedische en Audiologisch Wetenschappen

Abstract

Voorlezen is belangrijk om taal te stimuleren bij kinderen. Het vergroot de woordenschat van een kind, het stimuleert de leesontwikkeling en bevordert de ouder-kindrelatie. In deze bachelorproef onderzochten we het voorleesgedrag bij ouders van eentalige en meertalige kinderen tussen 0 en 3 jaar uit Groot-Antwerpen. Via een vragenlijstonderzoek werd het voorleesgedrag, met name de frequentie van voorlezen, het voorleesmateriaal en de reden van voorlezen in kaart gebracht. Er werden gegevens verzameld van 161 gezinnen via 10 kinderdagverblijven. 38% van hen (N=61) zijn meertalig. Uit de resultaten bleek dat ouders van eentalige kinderen gemiddeld even vaak voorlezen dan ouders van meertalige kinderen. Wel werd aangetoond dat ouders van eentalige kinderen meer kinderboeken bezitten dan ouders van meertalige kinderen. Daarnaast gingen we na waarom eentalige en meertalige ouders al dan niet voorlezen. Hoofdzakelijk vinden de ouders hun kind nog te jong om aan voor te lezen. Tot slot werd het opleidingsniveau van de moeder in verband gebracht met het voorleesgedrag. Uit de gegevens leidden we af dat het opleidingsniveau een significante invloed uitoefent op het voorleesgedrag.

Door deze studie stelden we vast dat eentalige en meertalige ouders meer ingelicht moeten worden over het nut van voorlezen in functie van taalstimulering. Op die manier zouden ouders aangezet worden om vaker voorleesmomenten in te plannen met hun kinderen.

Trefwoorden: Meertaligheid, eentaligheid, ouderbevraging, voorlezen, taalverwerving

Inleiding

In de huidige multiculturele samenleving is meertaligheid geen uitzondering meer. Dat blijkt uit cijfers van Kind en Gezin (2016), 26.5% van de kinderen geboren in het Vlaamse Gewest heeft een andere thuistaal dan het Nederlands. Frans is de meest gebruikte andere taal. Arabisch en Turks komen respectievelijk op de tweede en derde plaats. Er zijn grote provinciale verschillen. Hoofdzakelijk in de provincies Vlaams-Brabant en Antwerpen telt Kind en Gezin heel wat moeders die een andere taal dan het Nederlands spreken met hun kind. In Vlaams-Brabant spreekt 40.1% van de kinderen geen Nederlands met de moeder, in Antwerpen 31.6%. In Limburg (20.3%), Oost-Vlaanderen (22.2%) en West-Vlaanderen (13.9%) liggen deze percentages heel wat lager. In Antwerpen komt Arabisch als vreemde taal het meest voor; in Vlaams-Brabant en in West-Vlaanderen is dit Frans; in Oost-Vlaanderen en Limburg is dit Turks.

Eentaligheid wordt nog vaak als norm beschouwd, ondanks de sterke toename van het aantal meertalige mensen (Schraeyen & Mostaert, 2016). De begrippen eentaligheid en meertaligheid zijn beide veelomvattend en dienen verder uitgediept te worden. Om het begrip meertaligheid te beschrijven, zijn er in de literatuur uiteenlopende definities terug te vinden. De meeste auteurs beschouwen meertaligheid als een eng begrip, net als Bloomfield. Deze auteur vereist een perfecte beheersing van de verschillende talen die een meertalig persoon spreekt (geciteerd in Bialystok, 2001, p. 4). Ik sluit mij meer aan bij de definitie van Van den Branden (2010), hij definieert meertaligheid als een breed begrip:

Individuen worden meertalig genoemd als ze de competentie hebben om meer dan één taal te begrijpen en produceren (dat kan op verschillende niveaus, dus niet alle talen hoeven even sterk verworven te zijn), of als zij van meerdere talen regelmatig gebruik maken.

Kinderen kunnen op verschillende manieren meertalig worden. Schaerlaekens (2008) deelt meertaligheid op in twee soorten ; simultane meertaligheid en successieve meertaligheid. Bij simultane meertaligheid groeit een kind op met twee (of meer) moedertalen, er is een permanent taalaanbod aanwezig van de verschillende talen. In tegenstelling tot successieve meertaligheid waar binnen het gezin één taal wordt gesproken en het kind op latere leeftijd wordt geconfronteerd met een tweede taal buiten het gezin.

Wat zijn de grote verschillen tussen een eentalige opvoeding en een meertalige opvoeding? Om hier een gedetailleerd antwoord op te kunnen geven, wordt er allereerst stil gestaan bij enkele beïnvloedende factoren binnen de taalverwerving van een kind. Vervolgens wordt er dieper ingegaan op de verschillen binnen de taalverwerving van eentalige kinderen en meertalige kinderen.

De taalverwerving van een kind is een interactief proces. Dit proces bevat een sterk individueel verloop dat voor het grootste deel plaatsvindt in de eerste levensjaren. Zowel persoonlijke factoren, omgevingsfactoren als de basiskennis van de moedertaal zullen de taalverwerving beïnvloeden (Gielen & Işçi, 2015). Of een kind eentalig of meertalig wordt opgevoed, het taalaanbod speelt steeds een cruciale rol binnen de taalverwerving. Het taalaanbod moet voldoende zijn in de verschillende talen die worden aangereikt aan het kind. De specifieke hoeveelheid verbale interactie tussen ouders en hun kind zal een sterke invloed uitoefenen op de taalontwikkeling. Tijdens de eerste drie levensjaren doorlopen kinderen hun 'gevoelige periodes'. Ze zijn extra vatbaar voor het verwerven van taal en de invloeden van hun primaire verzorgers (Kind en Gezin, 2010). In deze 'gevoelige periodes'

bieden ouders best een taalbad aan. Dit is een intensieve manier om een jong kind taal aan te leren. De primaire verzorgers moeten het kind volledig onderdompelen in de nieuwe taal. Door dit taalbad leren kinderen spontaan en moeiteloos taal ontwikkelen. Wanneer kinderen éénmaal de puberteit ingaan, gaan de hersenen anders werken. Deze worden stugger, minder elastisch en minder geschikt om taal spontaan en automatisch te leren (Schaerlaekens & Fikkert, 2003). Dit weerspiegelt het belang van taalverwerving op vroege leeftijd, waarbij het vaardigheidsniveau van de moedertaal hoger zal liggen.

Niet enkel de kwantiteit maar ook de kwaliteit van het taalaanbod is een invloedrijke factor. Ouders kunnen de taalontwikkeling van hun kind het best stimuleren door de taal te spreken die zij goed beheersen (Bruinsma & van Rhee-Temme, 2009). Wanneer een ouder het Nederlands niet goed beheerst, kan dit beter niet aan het kind aangeleerd worden (Aarssen, 2013). Gebrekkig Nederlands aanleren zorgt voor een minder goede ontwikkeling dan de eigen taal aanreiken (Bruinsma & van Rhee-Temme, 2009). Kiezen de ouders toch om gebrekkig Nederlands aan te bieden, dan creëren ze een taalarme omgeving voor hun kind. Kinderen die in een taalarme omgeving opgroeien, zullen later taalmoeilijkheden vertonen. Het is cruciaal de thuistaal een volwaardige plaats te geven. Het leren in een rijke taalomgeving maakt kinderen taalgevoelig en zo ontwikkelen ze noodzakelijke taalvaardigheden voor een goede taalverwerving (Kind en Gezin, 2010).

Naast omgevingsfactoren bepalen eveneens persoonlijke factoren zoals attitude, motivatie en leerstijl het uiteindelijke taalniveau van het kind. Een kind moet gemotiveerd zijn om een taal en de hierbij horende cultuur te leren. De motivatie van een kind wordt geprikkeld door de ouders. De leerstijl daarentegen is onveranderlijk. Het is de manier waarop kinderen informatie waarnemen, onthouden en verwerken. Bovenop de persoonlijke factoren mag de taalaanleg van het kind niet over het hoofd worden gezien. Elk kind kan één of meerdere talen leren, maar niet iedereen bereikt hetzelfde niveau op latere leeftijd (Ceuleers, Eyckmans, & De Smet, 2015). Baker (2000) sluit zich hierbij aan en benadrukt dat talen groeien en veranderen doorheen de tijd. Sommige talen worden sterker, anderen gaan verloren. Dit fenomeen wordt taalverlies genoemd. Ouders moeten hun kinderen veelvuldig confronteren met taal, wanneer dit niet gebeurt kan een taal uitdoven. Taalverlies is sterker aanwezig bij meertaligen dan bij tweetaligen én is het gevolg van onvoldoende en ongestructureerd taalaanbod (Paradis, Genesee, & Crago, 2011).

Kortom, de taalverwerving van een kind is een proces dat evolueert door interactie met anderen. Het kent steeds een individueel verloop. Nochtans zijn er ook gelijkenissen in de taalverwerving bij kinderen, ongeacht het aantal talen dat men bezit.

Kinderen die simultaan meertalig worden opgevoed, volgen hetzelfde ontwikkelingsverloop als kinderen die één taal leren. Deze kinderen doorlopen eerst de prelinguale fase (0-1j). Het kind produceert geluiden en communiceert met zijn omgeving maar er is nog geen sprake van conventionele woordjes (Schaerlaekens, 2008). De meest duidelijke manifestatie van de prelinguale communicatie is brabbelen. Deze op spraak lijkende maar betekenisloze geluiden beginnen rond twee of drie maanden. Brabbelen is een universeel verschijnsel en gebeurt in alle culturen op dezelfde manier. Vanaf zes maanden verschilt het gebrabbel van baby's afhankelijk van de taal waaraan ze worden blootgesteld. Er is een duidelijk verschil in brabbels te horen bij baby's die zijn opgegroeid in een Franse, Arabische of Kantoneese omgeving (Feldman, 2012). Vervolgens komt het kind in de vroeglinguale fase (1j-2j6m). Het kind gebruikt nu woorden en voegt deze samen om telegramzinnen te bekomen (Schaerlaekens, 2008). Volgens Feldman (2012) heeft de cultuur een sterke invloed op de soort eerste woorden die een kind uit. Toch vertonen de eerste woorden ook veel overeenkomsten in verschillende culturen. De woordenschat van jonge kinderen bevat in allerlei culturen meer naamwoorden dan andere woordklassen. Bij de meeste kinderen verwijzen de eerste woorden naar mensen (mama of papa), naar dieren (poes) of naar tijdelijke toestanden (nat). Nadat een kind één- en tweewoordzinnen produceert, wordt de differentiatiefase doorlopen (2j6m-5j). Zinnen worden vollediger en correcter geproduceerd. Als laatste fase doorloopt een kind de voltooiingsfase (5j-10j). De taal wordt nu verder afgewerkt en lezen en schrijven worden toegevoegd (Schaerlaekens, 2008). Simultaan meertalige kinderen bereiken hun talige mijlpalen even snel als eentalige kinderen.

Als men kijkt naar kinderen die successief meertalig worden opgevoed, volgen deze een ander ontwikkelingsverloop dan simultaan meertalige kinderen of eentalige kinderen. Bij deze kinderen bouwt het leren van een tweede taal voort op de fundamenteën van de eerste taal. Het niveau van de moedertaal is medebepalend voor de verwerving van een tweede taal (Manders, De Bal, & Van Den Heuvel, 2013). Tabors onderscheidt vier fasen in de successieve taalontwikkeling (geciteerd in Paradis, Genesee, & Crago, 2011, p. 111-113). De eerste fase bestaat uit een periode waarin het meertalig kind gebruik maakt van de moedertaal in de nieuwe omgeving, zoals op school. Deze periode kan van korte duur zijn. Een kind realiseert zich snel dat de moedertaal niet begrepen wordt door anderen maar het

bezit nog geen actieve kennis over de tweede taal. Zo komt het kind terecht in de non-verbale periode, de tweede fase. Het kind verzamelt receptieve kennis over de tweede taal maar er worden geen of weinig woorden actief geproduceerd. Het kind zal voornamelijk op een non-verbale manier communiceren door middel van gebaren. De non-verbale periode kan enkele weken tot enkele maanden duren. In het algemeen blijven jongere kinderen langer in deze fase dan oudere kinderen. In de derde fase of de fase van telegramstijl, begint het kind de tweede taal te produceren. Er is op dat moment nog geen sprake van volledig correcte zinnen. Kinderen zullen grotendeels vaste uitdrukkingen imiteren om zich uit te drukken in hun tweede taal. Tenslotte komt het kind in de vierde fase terecht, de fase van het productief taalgebruik. Het kind gebruikt nu op een actieve manier de tweede taal. Er ontstaan volwaardige zinnen met een vast begin of einde. Toch zal een successief meertalig kind nog niet even vloeiend spreken in de tweede taal als in de moedertaal. Het hele tweedetaalverwervingsproces kan tot twee jaar duren vooraleer expressieve uitingen worden geproduceerd. Dan pas zal het kind zich op een eigen individuele manier kunnen uitdrukken door woorden en zinnen te gebruiken uit de tweede taal.

Tenslotte zijn er individuele verschillen tussen eentalige en meertalige kinderen, wat betreft de hoeveelheid woordenschat die zij verwerven. In de literatuur bestaan er contradicties dat meertalige kinderen een beperktere hoeveelheid woordenschat zouden bezitten ten opzichte van eentalige leeftijdsgenoten. Meertalige kinderen kennen in het begin minder actieve woorden per taal. Later zal hun totale woordenschat net groter zijn, door de kennis die zij bezitten over meerdere talen (Gielen & Işçi, 2015). Umbel en zijn collega's (Umbel, Pearson, Fernández, & Oller, 1992) bevestigen met hun onderzoek dat meertalige kinderen niet over een kleinere passieve woordenschat beschikken ten opzichte van eentalige leeftijdsgenoten. Het verwerven van twee talen zal de receptieve taalontwikkeling niet benadelen.

De taalontwikkeling van een kind stimuleren, kan op verschillende manieren gebeuren. Taalstimulering werkt het best als het leuk en ongedwongen gebeurt, door middel van klankspelletjes, liedjes, rijmpjes of door het vertellen van verhaaltjes (Kind en Gezin, 2010). Voorlezen is een belangrijk hulpmiddel bij de taalstimulatie. Het wordt in de westerse cultuur beschouwd als één van de belangrijkste activiteiten binnen de taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling van een jong kind.

Goorhuis-Brouwer (1997) omschrijft voorlezen als een manier om taal te stimuleren bij zowel voorschoolse als schoolgaande kinderen. Taalstimulatie verschilt door de leeftijdsgroep waarin kinderen zich bevinden. In de babyperiode is het voorgeschreven in te spelen op alle

activiteiten van het kind, door deze als het ware te vertalen. De ouder kan samen met zijn baby plaatjes uit een boek bekijken, deze aanwijzen en benoemen. In de peutergroep komt het begrip interactief voorlezen naar voor. Interactief voorlezen vinden kinderen erg leuk. De ouders kunnen het voorlezen even onderbreken om enkele vragen te stellen aan hun kind over het verhaal of over de plaatjes. Elke reactie van een kind kan aanleiding geven tot een gesprek, en zal het voorleesmoment interactief maken. Peuters willen vaak dat dezelfde boeken worden voorgelezen, dit zorgt voor voorspelbaarheid. Anderzijds creëert een verrassingselement in boeken spanning en prikkelt het de leesinteresse. Bij de kleutergroep sluiten verhalen best aan bij de belevingswereld van het kind. De fantasiewereld van een kleuter is sterk in ontwikkeling, daarom is het fijn verhalen te vertellen waar het kind zelf de ingrediënten kan verzinnen. Hun eigen belevingswereld wordt een onderdeel van het verhaal.

Naarmate jonge kinderen meer ervaring opdoen met boeken en voorlezen, leren zij hoe ze met boeken moeten omgaan. In het begin kauwen baby's vaak op boeken of slaan ze erop, na verloop van tijd leren ze hoe een boek correct vast te houden en bladzijden zelf omslaan (Duursma, 2011).

Volgens Notten (2012) blijken er in de ouderlijke leesopvoeding enkele sociale verschillen aanwezig te zijn, die de leesontwikkeling van een kind beïnvloeden. Allereerst heeft het sociaaleconomisch milieu waartoe men behoort, een invloed op het latere leesniveau van een kind. Notten refereert dat kinderen uit hogere sociale milieus meer worden blootgesteld aan gunstige leesvoorbeelden dan kinderen met een lagere sociale status. Eveneens zouden hoger opgeleide ouders meer tijd spenderen aan de cognitieve ontwikkeling van hun kind en wordt verwacht dat zij kinderen beter kunnen begeleiden tot vaardige lezers. Duursma (2011) bevestigt het verband tussen het opleidingsniveau van de ouders en de voorleesfrequentie. Frequent voorlezen stimuleert niet enkel de leesontwikkeling, het vergroot ook de woordenschat van een kind en zorgt dat er sociale interactie plaatsvindt die onmisbaar is voor de taalverwerving (Westerveld, van Byterveldt, Paynter, & Trembath, 2016). Niet alleen het voorlezen zelf is belangrijk, ook de conversatie tussen ouder en kind tijdens het voorlezen. Deze interacties beïnvloeden de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind, dat tot uiting komt in de latere onderwijsloopbaan. Nochtans blijkt de frequentie van voorlezen minder belangrijk dan vroeg voorlezen (Debaryshe, geciteerd in Duursma, 2011, p.8).

Wanneer aan jonge kinderen wordt voorgelezen blijven de positieve effecten hiervan in stand tot de lagere school. Om die reden is voorlezen in de voorschoolse periode erg aangewezen. Ouders zouden in het eerste levensjaar al simpele boekjes kunnen voorlezen. Kinderen zullen zeker nog niet elk woord begrijpen maar wel het verhaal. Er wordt een idee gecreëerd dat lezen leuk is, dit is noodzakelijk voor het ontwikkelen van leesinteresse (Baker, 2014). De leeftijd waarop moeders beginnen met voorlezen is namelijk een goede voorspeller voor de taalvaardigheden van het kind op latere leeftijd (Debaryshe, geciteerd in Duursma, 2011, p.8). Goorhuis-Brouwer benadrukt het belang om te blijven voorlezen, ook bij kinderen die naar het eerste leerjaar gaan en zelf leren lezen. Er is een groot verschil tussen zelf lezen en op een ontspannen manier luisteren naar verhalen. Zo zullen lagere schoolkinderen taal nog beter onder de knie krijgen.

Voorlezen kent niet alleen voordelen voor kinderen. Zo stellen Van Nuffel, Houben, Van Gorp, en Van Den Branden (2014) vast dat de ouders eveneens genieten van voordelen tijdens het voorlezen. Voorlezen zou het welbevinden en het zelfvertrouwen van ouders vergroten. Wanneer ouders een positieve houding hebben tegenover boeken en voorlezen, is de kans groot dat deze positieve houding wordt overgedragen aan hun kind (Duursma, 2011). Imitatie is een factor die men bij voorlezen niet uit het oog mag verliezen. Ouders zijn rolmodellen, hun leesvoorkeur wordt automatisch overgedragen op hun kinderen. Door voor te lezen kunnen ouders het leesgedrag van hun kind richting geven. Voorlezen kan immers nooit genoeg gebeuren. Lezen is tenslotte een voorwaarde om goed te kunnen functioneren in de maatschappij (Notten, 2012).

Kortom, interactief voorlezen heeft een positief effect op de taalontwikkeling, de cognitieve- en de sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind, ongeacht de taal die wordt aangereikt (Aarssen, 2013). Ouders bieden kennis en vaardigheden aan die de verdere ontluikende geletterdheid en taalontwikkeling van hun kind zal bevorderen. De interacties tussen ouder en kind tijdens het voorlezen, stimuleren een positieve ouder-kindrelatie.

Voorlezen heeft een positief effect op de ontwikkeling. Zijn anderstalige ouders zich daarvan bewust? Meertalig voorlezen maakt kinderen flexibel. Meertalige kinderen ontwikkelen een grotere maat van cognitieve flexibiliteit, impulscontrole en een beter metalinguïstisch bewustzijn (Aarssen, 2013). Dit laatste aspect is een groot talig voordeel, deze kinderen zullen een beter inzicht hebben in de manier waarop talen in elkaar zitten (Van Gorp, 2012). Baker (2014) benadrukt dat het doel van lezen niet vergeten mag worden. Kinderen leren door te lezen de betekenis van een verhaal begrijpen. Dit is in alle talen van

toepassing. Ouders kunnen hun kind aanmoedigen door zo vroeg mogelijk literatuur aan te bieden en leesinteresse bij hun kind te prikkelen. Volgens Van Nuffel et al. (2014) verdient het aanbeveling om anderstalige ouders meer te informeren over voorlezen in de thuistaal. Men moet benadrukken dat het goed is dat ouders in de communicatie met hun kind gebruik maken van de taal die ze zelf het best beheersen.

Ten laatste is het voorleesmateriaal een belangrijk aspect bij het voorlezen. Onderzoek over de effecten van het voorlezen wijst uit dat kinderen gebaat zijn bij het voorlezen van prentenboeken als manier van taalstimulering. Het visuele aspect geeft ouder en kind een gezamenlijke focus en het herhaald terugzien van hetzelfde personage of voorwerp is bevorderend voor het leren. Sommige ouders zijn echter analfabeet en kunnen niet gemakkelijk voorlezen, of kennen het idee van voorlezen niet en zien het nut van deze activiteit met het kind niet in. Een effectieve vervanging van het voorlezen is het praten aan de hand van prentenboeken. Dit is een eenvoudige manier om de taal van het kind toch te stimuleren (Julien, 2012). Er bestaat zowel Nederlandstalig als meertalig leesmateriaal. In het Nederlands is er een uitgebreid gamma aan boeken. Er zijn prentenboeken, sprookjesboeken, leesboeken en stripboeken voor verschillende leeftijdsgroepen. Niet alleen Nederlandstalig leesmateriaal is goed om de taal van een kind te stimuleren. Meertalig materiaal blijkt eveneens een uitstekende manier om taal te stimuleren, zeker voor ouders waarvan de thuistaal niet Nederlands is. Ze kunnen dit materiaal samen met hun kind lezen en bekijken. Het taalbegrip van het kind wordt gestimuleerd maar ook zal de ouderbetrokkenheid bij het Nederlandstalig leerproces verhogen (Gielen & Işçi, 2015). Hanteren ouders van meertalige kinderen dit leesmateriaal? Of lezen zij op een compleet andere manier voor tegenover ouders van eentalige kinderen? Dit zijn enkele vragen die we dieper willen bestuderen in de stad Antwerpen.

Het doel van deze studie is een vergelijking maken tussen het voorleesgedrag bij ouders van eentalige en meertalige kinderen in Groot-Antwerpen. In dit deel focussen we op ouders van kinderen in de voorschoolse periode. Smits (2017) deed in haar bachelorproef een gelijkaardig onderzoek bij ouders met kinderen van 3 tot 6 jaar. Het voorleesgedrag wordt onderzocht door middel van een ouderbevraging.

De specifieke onderzoeksvragen van deze studie zijn :

1. Zijn er significante verschillen in het voorleesgedrag bij ouders van eentalige en meertalige kinderen in Groot-Antwerpen?
2. Waarom lezen eentalige en meertalige ouders al dan niet voor?

3. Lezen anderstalige moeders voor in hun moedertaal, in het Nederlands of in een andere taal?
4. Is er een significante invloed van het opleidingsniveau van ouders op het voorlezen bij eentalige en meertalige kinderen?

Door deze studie kunnen we de oorzaken achterhalen waarom ouders weinig voorlezen. Als deze oorzaken gekend zijn, kunnen logopedisten optreden om de taalstimulatie te ondersteunen bij zowel eentalige als meertalige kinderen. Eveneens kunnen ze ouders meer inlichten over de voordelen die voorlezen heeft voor de taalontwikkeling van een kind. Als logopedisten het nut van voorlezen als hulpmiddel voor taalstimulatie meer benadrukken, worden ouders aangezet om vaker voorleesmomenten in te plannen.

Methodiek

Proefpersonen

In totaal namen 161 ouderparen deel aan het onderzoek. 100 van hen waren ouders van eentalige kinderen, 61 van hen waren ouders van meertalige kinderen. Tussen beide groepen werden geen significante verschillen in opleidingsniveau van de moeder gevonden. In tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de verschillende opleidingsniveaus bij de moeders.

Tabel 1

Opleidingsniveau moeder (N=159)

	Eentalig	Meertalig	Totaal
Opleidingsniveau moeder			
Lager onderwijs	6 (6%)	2 (3%)	8 (5%)
Middelbaar onderwijs	24 (24%)	17 (28%)	41 (26%)
Hoger onderwijs	69 (70%)	41 (68%)	110 (69%)
Totaal	99 (100%)	60 (100%)	159 (100%)

De ouders kwamen in aanmerking voor het onderzoek als zij één of meerdere kinderen hadden variërend in de leeftijd van 0 tot 3 jaar, de voorschoolse periode. Deze kinderen mochten eentalig of meertalig worden opgevoed. De groep meertalige kinderen bevatte zowel simultaan als successief meertalige kinderen.

Om de ouders van kinderen in de voorschoolse periode te bereiken, werden 208 kinderdagverblijven in Groot-Antwerpen (Antwerpen, Berchem, Berendrecht-Zandvliet-Lillo, Borgerhout, Deurne, Ekeren, Hoboken, Merksem en Wilrijk) gecontacteerd. In eerste instantie werd de opzet van het onderzoek via e-mail toegelicht. Dit gebeurde in de maand november 2016. Met de kinderdagverblijven die interesse toonden, namen we verder contact op. We bezorgden hen de vragenlijsten op papier of stuurden deze via e-mail door, naargelang hun persoonlijke wensen. In de volgende fase van het onderzoek kregen de ouders via een kinderdagverblijf uit Groot-Antwerpen de vragenlijst om in te vullen. Deze vragenlijst werd opgenomen in de appendix.

In tabel 2 staat het aantal kinderdagverblijven dat gecontacteerd werd. 10 kinderdagverblijven boden zich aan om mee te werken aan het onderzoek.

Tabel 2

Verdeling kinderdagverblijven in Antwerpen

District Antwerpen	Aantal gecontacteerde kinderdagverblijven (N=208)	Meewerkende kinderdagverblijven (N=10)
Antwerpen	67	6
Berchem	19	0
Berendrecht-Zandvliet-Lillo	1	0
Borgerhout	22	0
Deurne	42	2
Ekeren	15	1
Hoboken	14	0
Merksem	15	0
Wilrijk	13	1

We verspreidden 210 papieren vragenlijsten onder vijf meewerkende kinderdagverblijven. Deze kinderdagverblijven bezorgden ons 94 vragenlijsten terug. Dit is een responsgraad van 45%. Vijf andere kinderdagverblijven verspreidden de vragenlijst via e-mail naar de ouders, hiervan kregen we 67 vragenlijsten teruggestuurd. Omdat niet gekend is hoeveel vragenlijsten initieel via e-mail zijn verstuurd, kan de responsgraad niet berekend worden.

Een goede responsgraad voor een vragenlijstonderzoek is 20-30% (SurveyMonkey, z.d.). We kunnen besluiten dat dit onderzoek een goede respons bevat.

Procedure

Wij kozen een mixed method als onderzoeksdesign voor deze ouderbevraging. Dit houdt in dat de gegevens zowel kwantitatief als kwalitatief verwerkt werden. Onze Nederlandstalige vragenlijst bevat namelijk een combinatie van meerkeuzevragen en open vragen. Er werd voornamelijk met meerkeuzevragen gewerkt om de inspanning bij de ouders te beperken en de verwerking achteraf te vergemakkelijken.

De vragenlijst werd opgebouwd uit 14 meerkeuzevragen en drie open vragen die peilen naar het voorleesgedrag bij ouders. Er werd gefocust op drie deeldomeinen van het voorleesgedrag namelijk de frequentie van voorlezen, het voorleesmateriaal en de reden van voorlezen. Niet alleen het voorleesgedrag op zich werd nagegaan, bovenaan de vragenlijst werd eveneens ruimte voorzien om de persoonsgegevens van de ouders en hun kinderen te bevragen. Er werd gepeild naar het geslacht, de leeftijd, het opleidingsniveau, de moedertaal en het geboorteland van beide ouders. Bij de kinderen werd de leeftijd, de moedertaal en het geboorteland bevraagd. De identiteit van de ouders bleef anoniem. Alle antwoorden werden verzameld in de maanden november en december 2016.

Verwerking

De verwerking van de gegevens gebeurde op basis van beschrijvende statistiek en statistische analyses. Voor de statistische verwerking van de onderzoeksgegevens werd gebruik gemaakt van het statistische softwareprogramma IBM SPSS Statistics 23 (De Vocht, 2015).

Bij de eerste onderzoeksvraag werd onderzocht of er significante verschillen zijn in het voorleesgedrag bij ouders van eentalige en meertalige kinderen. Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, werd allereerst gebruik gemaakt van percentages om de gegevens te verwerken. Vervolgens werd er gekozen voor twee non-parametrische toetsen om verdere statistische analyses uit te voeren. Zo werd, aan de hand van de chikwadraattoets, nagegaan of ouders van eentalige kinderen meer voorlezen dan ouders van meertalige kinderen. Ook werd onderzocht of er een significant verschil is tussen het aantal kinderboeken bij ouders van eentalige kinderen en ouders van meertalige kinderen door middel van de Mann-Whitney toets. Er werd steeds gekozen voor een non-parametrische

toets aangezien we over twee onafhankelijke steekproeven beschikken en de schaalscore zich op nominaal of ordinaal niveau bevindt. Het significantieniveau, dat werd vastgelegd om de resultaten te beoordelen, was .01.

Eveneens werd er gebruik gemaakt van percentages om een antwoord te formuleren op de tweede en derde onderzoeksvraag. In de tweede onderzoeksvraag gingen we na waarom eentalige en meertalige ouders al dan niet voorlezen. De derde onderzoeksvraag onderzocht of anderstalige moeders voorlezen in hun moedertaal, in het Nederlands of in een andere taal.

Tot slot werd de invloed van het opleidingsniveau van ouders op het voorleesgedrag onderzocht. Om een antwoord te kunnen formuleren op deze onderzoeksvraag, werd geopteerd voor de chikwadraattoets. We beschikken over twee variabelen op nominaal niveau, waarvan de categorieën mutueel exclusief zijn. Ook hier werd het significantieniveau vastgelegd op .01.

Resultaten

Onze eerste onderzoeksvraag gaat na of er significante verschillen zijn in het voorleesgedrag bij ouders van eentalige en meertalige kinderen in Groot-Antwerpen.

90% (N=90) van de ouders van eentalige kinderen leest voor, 10% (N=10) leest niet voor. Binnen de groep van ouders van meertalige kinderen leest 84% (N=51) voor aan hun kind, 16% (N=10) van de ouders leest niet voor. In tabel 3 worden deze resultaten weergegeven.

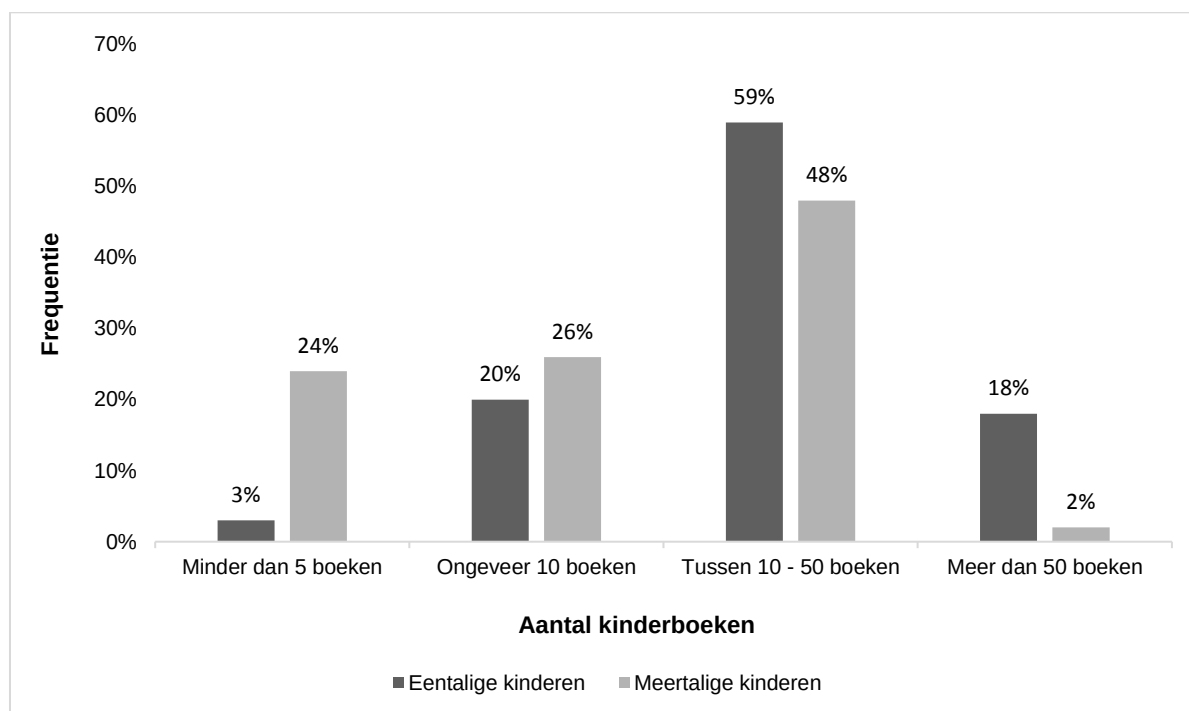
Tabel 3

Voorleesgedrag bij eentalige en meertalige kinderen (N=161)

	Eentalig	Meertalig	Totaal
Lees je voor aan je kind?			
Ja	90 (90%)	51 (84%)	141 (88%)
Nee	10 (10%)	10 (16%)	20 (12%)
Totaal	100 (100%)	61 (100%)	161 (100%)

Om na te gaan of deze verschillen significant zijn, wordt de chikwadraattoets uitgevoerd. De nulhypothese die opgesteld wordt, neemt aan er geen verband is tussen het voorleesgedrag en een- en meertaligheid. De variabelen zijn statistisch onafhankelijk. Uit de resultaten blijkt dat er geen significant verband is tussen het voorleesgedrag en een- en meertaligheid ($\chi^2 = 1.42$, $p = .233$). Dit betekent dat ouders van eentalige kinderen en ouders van meertalige kinderen even vaak voorlezen.

We gaan ook na hoeveel kinderboeken de deelnemende ouders bezitten. 94 ouders van eentalige kinderen beantwoordden deze vraag en 58 ouders van meertalige kinderen deden hetzelfde. Figuur 1 geeft de verschillende antwoorden van de ouders weer.



Figuur 1. Aantal kinderboeken bij eentalige en meertalige gezinnen

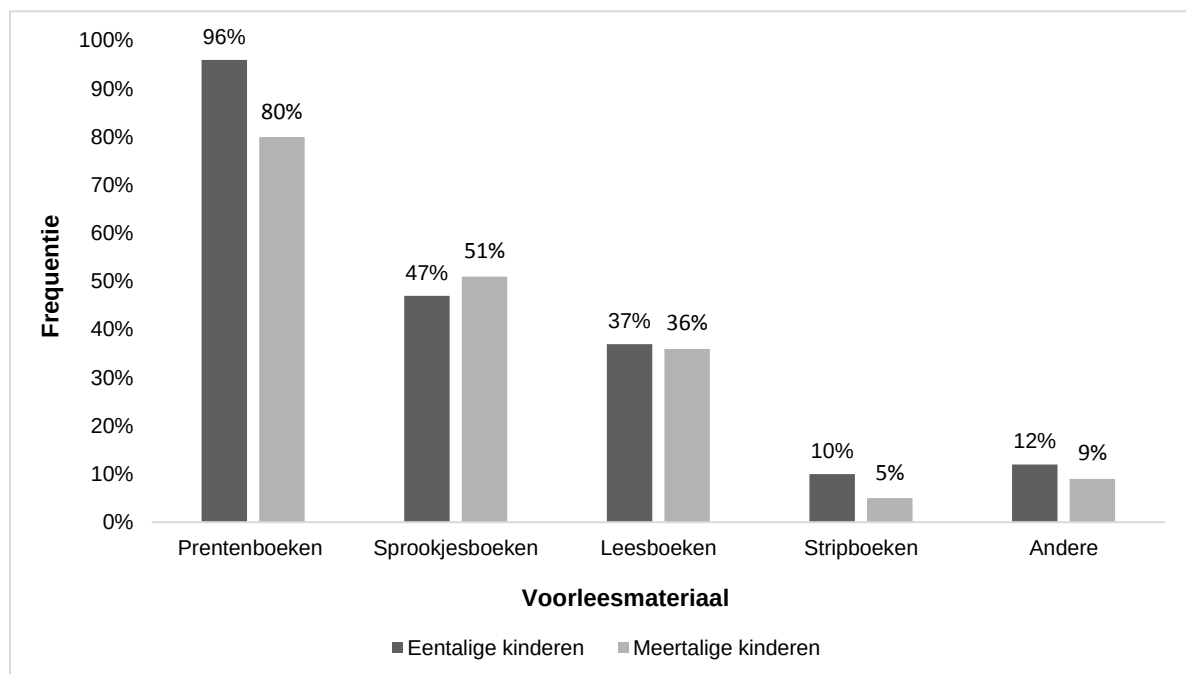
Uit de resultaten blijkt dat de meeste ouders, zowel eentalig als meertalig, tussen de 10 en 50 kinderboeken bezitten. Ouders van meertalige kinderen hebben procentueel gezien vaker minder kinderboeken in huis dan ouders van eentalige kinderen.

Vervolgens wordt onderzocht of er een significant verschil is tussen het aantal kinderboeken bij ouders van eentalige kinderen en meertalige kinderen. Om een antwoord te krijgen op deze vraag, wordt gebruik gemaakt van de Mann-Whitney toets. De nulhypothese neemt aan dat er geen verschil is tussen beide proefgroepen. Uit de resultaten blijkt dat er wel een significant verschil is tussen het aantal kinderboeken bij ouders van eentalige kinderen en

ouders van meertalige kinderen. Ouders van eentalige kinderen (87,63) behalen een hogere gemiddelde score op het aantal kinderboeken ten opzichte van ouders van meertalige kinderen (58,47). Het verschil is significant op $\alpha = .01$ niveau, $U = 1680.000$, $z = -4.373$, $p = .000$.

We besluiten dat er een significant verschil is tussen het aantal kinderboeken bij ouders van eentalige en meertalige kinderen in de voorschoolse periode. Ouders van eentalige kinderen hebben gemiddeld meer kinderboeken thuis dan ouders van meertalige kinderen.

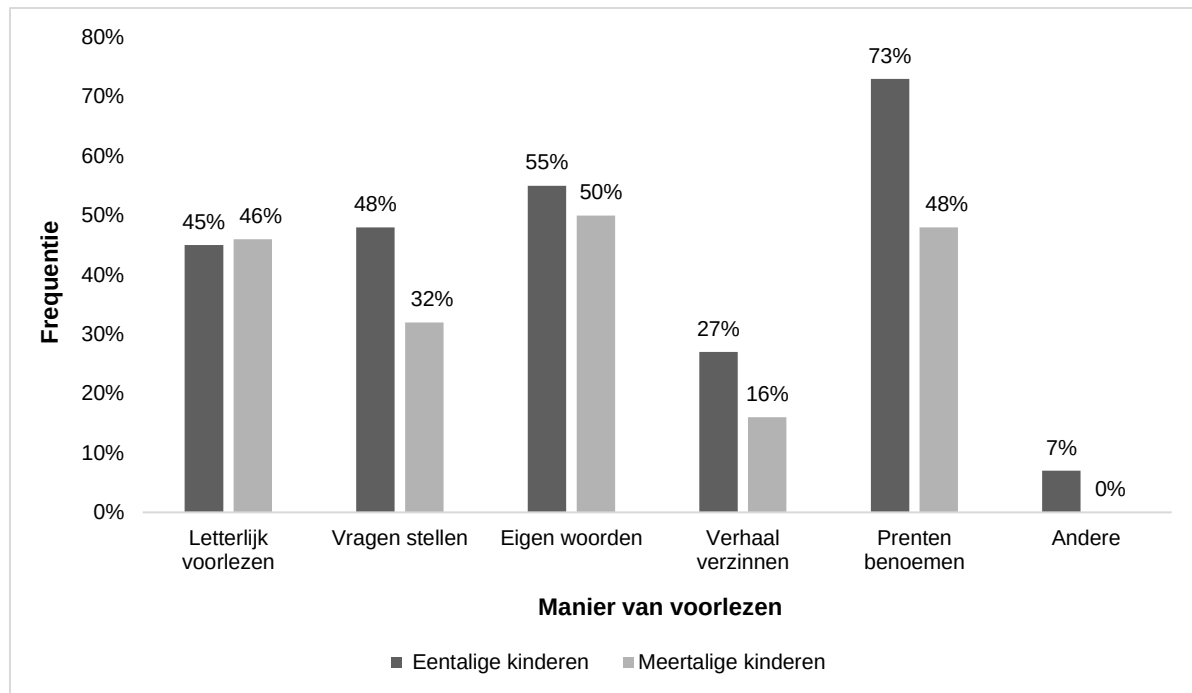
Figuur 2 geeft een overzicht van welk voorleesmateriaal het meest gebruikt wordt door ouders van eentalige en meertalige kinderen in de voorschoolse periode. 92 ouders van eentalige kinderen beantwoordden deze vraag en 55 ouders van meertalige kinderen.



Figuur 2. Het voorleesmateriaal in de voorschoolse periode

Uit de resultaten blijkt dat de overgrote meerderheid van de ouders, zowel eentalig als meertalig, prentenboeken gebruiken tijdens de voorleesmomenten. Daarnaast hanteert 47% van de ouders van eentalige kinderen en 51% van de ouders van meertalige kinderen sprookjesboeken als voorleesmateriaal.

Aan de hand van zes antwoordmogelijkheden wordt er ten slotte gepeild naar de meest gehanteerde manier van voorlezen. 91 ouders van eentalige kinderen beantwoordden deze vraag en 56 ouders van meertalige kinderen. Figuur 3 geeft de verschillende antwoorden van de ouders weer.



Figuur 3. De manier van voorlezen bij eentalige en meertalige kinderen

Uit de resultaten blijkt dat tijdens de voorleesmomenten ouders van eentalige kinderen het meest vertellen wat er op de prenten te zien is. Ouders van meertalige kinderen hanteren verschillende stijlen van voorlezen. Zij vertellen het verhaal in hun eigen woorden, lezen het verhaal letterlijk voor of benoemen de prenten.

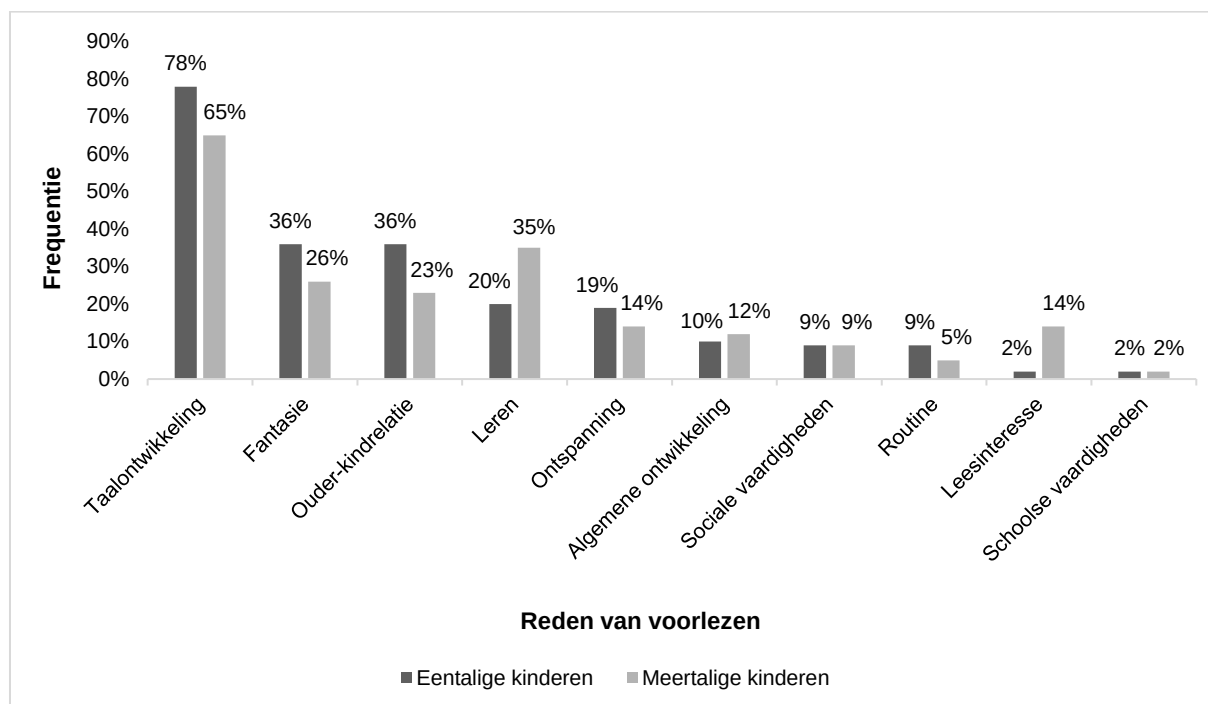
De tweede onderzoeksvraag gaat na waarom eentalige en meertalige ouders al dan niet voorlezen. Door middel van zes antwoordmogelijkheden wordt getoetst wat de reden is van het niet voorlezen bij kinderen in de voorschoolse periode. Zoals eerder vermeld, las 10% (N=10) van de ouders van eentalige kinderen niet voor. Bij de ouders van meertalige kinderen was dat 16% (N=10). Hoofdzakelijk vinden de ouders hun kind te jong om aan voor te lezen. In tabel 4 worden de verschillende redenen schematisch weergegeven.

Tabel 4

De reden waarom eentalige en meertalige ouders niet voorlezen (N=23)

	Eentalig	Meertalig	Totaal
Waarom lees je niet voor aan je kind?			
Ik heb geen tijd	2 (22%)	0 (0%)	2 (9%)
Ik lees niet graag voor	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
We hebben geen boeken thuis	1 (11%)	1 (7%)	2 (9%)
Mijn kind vindt het niet leuk	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Mijn kind is nog te jong	5 (56%)	11 (79%)	16 (70%)
Andere reden	1 (11%)	2 (14%)	3 (13%)
Totaal	9 (100%)	14 (100%)	23 (100%)

Via een open vraag gingen we na waarom ouders voorlezen belangrijk vinden binnen de opvoeding van hun kind. Kwalitatieve analyse toont aan dat ouders het stimuleren van de taalontwikkeling als belangrijkste reden beschouwen om voor te lezen aan hun kind. Figuur 4 geeft een overzicht van de verschillende aangegeven redenen.



Figuur 4. Waarom vinden ouders voorlezen belangrijk in de opvoeding van hun kind?

Bij onze derde onderzoeksvraag onderzoeken we of anderstalige moeders voorlezen in hun moedertaal, in het Nederlands of in een andere taal. Van de 161 deelnemende moeders zijn

er 58 anderstalig (36%). Dit levert een groot aantal talen op. De meest voorkomende talen zijn : Engels, Frans, Pools, Tibetaans en Turks. Binnen de groep anderstalige moeders leest 78% (N=45) voor in het Nederlands. Precies de helft van de moeders (50%, N=29) leest voor in de moedertaal. En 14% (N=8) leest voor in een andere taal. We stellen vast dat de meeste anderstalige moeders voorlezen in het Nederlands.

Tot slot gaat onze laatste onderzoeksvraag na of er een significante invloed is van het opleidingsniveau van ouders op het voorleesgedrag. Om op deze onderzoeksvraag een antwoord te kunnen formuleren, wordt het opleidingsniveau van de moeder en het opleidingsniveau van de vader in verband gebracht met het voorleesgedrag. We beschikken hierbij over twee nominale variabelen en zijn aangewezen om de chikwadraattoets uit te voeren. De nulhypothese luidt : 'Er is geen verband tussen beide variabelen, het opleidingsniveau en het voorleesgedrag zijn statistisch onafhankelijk.' Uit de resultaten blijkt dat het opleidingsniveau van de moeder en het voorleesgedrag statistisch afhankelijk zijn, er is sprake van een significant verband. Het verband is significant op $\alpha = .01$ niveau, $X^2 = 10.86$, $p = .004$. Het verband blijkt eerder zwak te zijn, Cramér's $V = .26$. We besluiten dat er een significante invloed is van het opleidingsniveau van de moeder op het voorleesgedrag.

Uit verdere statistische analyses blijkt dat tussen het opleidingsniveau van de vader en het voorleesgedrag geen significant verband aangetoond kan worden. De verwachte frequenties in de kruistabel zijn te klein ($.64 \leq 1$). Vervolgens mogen de resultaten niet verder geanalyseerd worden.

Discussie

Het doel van deze studie was om het voorleesgedrag bij ouders van eentalige en meertalige kinderen in de voorschoolse periode te vergelijken. Aan de hand van een vragenlijst werd het voorleesgedrag uitgebreid bevraagd bij 161 ouders uit Groot-Antwerpen. Hieronder volgen een aantal conclusies op basis van de resultaten.

Bij onze eerste onderzoeksvraag werd nagegaan of er significante verschillen zijn in het voorleesgedrag bij ouders van eentalige en meertalige kinderen. We merken dat het grootste deel van de ondervraagde ouders regelmatig voorleest aan hun kind (88%, N=141).

Gemiddeld gezien lezen ouders van eentalige kinderen (90%) meer voor dan ouders van meertalige kinderen (84%), maar dit verschil is niet significant.

Debaryshe benadrukte eerder het belang van vroeg en regelmatig voorlezen (geciteerd in Duursma, 2011, p.8). Wanneer men aan jonge kinderen voorleest, blijven de positieve effecten hiervan in stand tot de lagere school. Echter, zijn er ook nog ouders die niet voorlezen aan hun kinderen.

We gingen ook na hoeveel kinderboeken de ouders bezitten. Uit de resultaten bleek dat het merendeel van de ouders tussen de 10 en 50 kinderboeken bezit. Opmerkelijk is dat een kwart van de meertaligen (24%, N=14) minder dan 5 boeken thuis heeft, terwijl dat slechts bij 3% (N=3) van de ouders van eentalige kinderen het geval is. We zien ook dat 18% (N=17) van de ouders van eentalige kinderen meer dan 50 boeken heeft, bij de ouders van meertalige kinderen was dit beperkt tot 2% (N=1). Procentueel gezien hebben ouders van meertalige kinderen minder kinderboeken in huis dan ouders van eentalige kinderen. Aansluitend werd onderzocht of deze verschillen significant zijn. Uit de resultaten bleek dat ouders van eentalige kinderen significant meer kinderboeken hebben dan ouders van meertalige kinderen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat meertalig of anderstalig leesmateriaal moeilijker te verkrijgen is dan Nederlandstalig leesmateriaal. In het Nederlands is er namelijk een uitgebreid gamma aan boeken, in andere talen is dit aanbod minder groot.

Verder gingen we na welk voorleesmateriaal het meest gehanteerd wordt bij kinderen in de voorschoolse periode. Uit dit onderzoek bleek dat tijdens de voorleesmomenten het vaakst gekozen wordt voor prentenboeken. 96% (N=88) van de ouders van eentalige kinderen en 80% (N=44) van de ouders van meertalige kinderen gebruikt prentenboeken als voorleesmateriaal. Zoals verwacht gebruiken ouders van jonge kinderen het meest prentenboeken om uit voor te lezen. Uit eerder onderzoek over de effecten van het voorlezen bleek dan ook dat jonge kinderen het meest gebaat zijn bij het voorlezen aan de hand van prentenboeken als manier van taalstimulering. Het visuele aspect geeft ouder en kind een gezamenlijke focus en het herhaald terugzien van hetzelfde personage of voorwerp is bevorderend voor het leren. Nieuwe woorden beklijven beter (Julien, 2012).

Bij de tweede onderzoeksvraag gingen we na waarom eentalige en meertalige ouders al dan niet voorlezen. Bijna driekwart van de ouders, die niet voorlezen aan hun kind, gaf aan dat ze hun kind nog te jong vinden om aan voor te lezen (70%, N=16). Nochtans wordt in de literatuur aangeraden reeds voor te lezen in de voorschoolse periode. Volgens Baker (2014) zouden ouders in het eerste levensjaar al simpele boekjes kunnen voorlezen. Door op jonge leeftijd voor te lezen, wordt het idee gecreëerd dat lezen leuk is. Dat is noodzakelijk voor het ontwikkelen van leesinteresse bij het kind. De leeftijd van het kind blijkt niet de enige reden

waarom ouders niet voorlezen. 11% (N=1) van de eentalige gezinnen en 7% (N=1) van de meertalige gezinnen beschikt over onvoldoende voorleesmateriaal. 22% (N=2) van de eentalige gezinnen vindt geen tijd om voor te lezen aan hun kinderen.

De ondervraagde ouders die wel voorlezen aan hun kinderen gaven als belangrijkste reden het stimuleren van de taalontwikkeling op. Door 78% (N=63) van de ouders van eentalige kinderen en 65% (N=28) van de ouders van meertalige kinderen werd dit antwoord genoemd. Eveneens werden het prikkelen van de fantasie en het bevorderen van de ouder-kindrelatie talloze keren genoemd bij de verzamelde antwoorden. Hieruit kunnen we vaststellen dat veel ouders op de hoogte zijn van de positieve effecten van voorlezen op de ontwikkeling van hun kind. Voorlezen stimuleert niet enkel de leesontwikkeling, het vergoot eveneens de woordenschat van een kind en zorgt ervoor dat er sociale interactie kan plaatsvinden tussen ouder en kind (Westerveld et al., 2016). Als ouders de tijd nemen om voor te lezen, geven ze hun kind het gevoel dat lezen belangrijk is en dat het best leuk kan zijn.

Vervolgens gingen we in onze derde onderzoeksvraag na in welke taal anderstalige moeders effectief voorlezen. Van de 161 deelnemende moeders waren 58 anderstalig. De meerderheid van deze anderstalige moeders leest voor in het Nederlands (78%, N=45). Slechts de helft van de moeders (50%, N=29) leest voor in de eigen moedertaal. Een reden hiervoor kan zijn dat anderstalige moeders verwachten dat hun kind de Nederlandse taal sneller zal verwerven, wanneer ze voorlezen in het Nederlands. Dit is niet de beste opvatting. Wanneer de moeder het Nederlands niet goed beheerst, kan dit beter niet aan haar kind aangeleerd worden (Aarssen, 2013). Zoals eerder vermeld, zorgt het aanbrengen van gebrekkig Nederlands voor een minder goede ontwikkeling dan het aanreiken van de eigen moedertaal (Bruinsma & van Rhee-Temme, 2009).

Ten slotte werd het verband tussen het opleidingsniveau van de ouder en het voorleesgedrag onderzocht. Uit onze analyse vloeide een significant verband tussen het opleidingsniveau van de moeder en het voorleesgedrag. Met andere woorden : hoog opgeleide moeders lezen meer voor aan hun kinderen, de moeders met een lager opleidingsniveau zijn minder snel geneigd voor te lezen. Dit is een bekend gegeven in de literatuur. Notten (2012) kan het verband tussen het opleidingsniveau van de ouders en het voorleesgedrag bevestigen. Hij refereert dat hoger opgeleide ouders meer tijd spenderen aan de cognitieve ontwikkeling van hun kind. Men verwacht dat zij kinderen beter kunnen begeleiden tot vaardige lezers. Het is mogelijk dat lager geschoolde moeders minder op de hoogte zijn van de positieve effecten van voorlezen op de ontwikkeling van hun kind.

Bovendien kan een laag opleidingsniveau ertoe leiden dat de moeder zelf moeite heeft met lezen, dan zal ze minder snel voorlezen aan haar kind.

Tussen het opleidingsniveau van de eentalige moeders en het opleidingsniveau van de meertalige moeders werden geen significante verschillen gevonden. Toch dienen we voorzichtig te zijn met het interpreteren van deze gegevens, we beschikken namelijk over een laag aantal gegevens van lager opgeleide moeders (5%, N=8).

Smits (2017) deed een gelijkaardig onderzoek naar het voorleesgedrag bij ouders met kinderen van 3 tot 6 jaar, de schoolgaande periode. We vergeleken onze resultaten en stelden enkele verschillen vast.

Allereerst merken we dat ouders van kinderen in de voorschoolse periode een andere manier van voorlezen hanteren dan ouders van kinderen in de schoolgaande periode. Ouders van kinderen in de voorschoolse periode vertellen hoofdzakelijk wat er op de prenten te zien is (63%, N=93). Tevens vertellen deze ouders het verhaal vaak in hun eigen woorden (53%, N=78). Bij de ouders van kinderen in de schoolgaande periode leest het merendeel letterlijk wat er in het boek geschreven staat (53%, N=169). Daarnaast leest ongeveer de helft van deze oudergroep wat er staat en stellen ze vragen over het verhaal (49%, N=158). Uit deze resultaten leiden we af dat de manier van voorlezen een leeftijdsgebonden aspect is. De leeftijd van het kind bepaalt namelijk hoe de ouders zullen voorlezen. Goorhuis-Brouwer (1997) stelde eerder vast dat het voorlezen verschilt naargelang de leeftijdsgroep waarin kinderen zich bevinden. Heel jonge kinderen hebben meer nood aan het samen bekijken van de plaatjes uit het boek, deze aanwijzen en benoemen. Bij de kleutergroep kunnen langere verhalen verteld worden, die aansluiten bij de belevingswereld van het kind.

Vervolgens gingen we na waarom eentalige en meertalige ouders al dan niet voorlezen. Zoals eerder vermeld, las het merendeel van de ouders van kinderen in de voorschoolse periode niet voor omdat het kind nog te jong is (70%, N=16). We ondervinden dat ouders van kinderen in de schoolgaande periode een heel andere reden opgeven. Deze oudergroep leest niet voor omwille van een tekort aan tijd (33%, N=12).

Daarnaast bevat ons onderzoek ook ouders die wel voorlezen aan hun kinderen. Hun reden zijn we ook nagegaan. Zowel de ouders met voorschoolse kinderen als de ouders met schoolgaande kinderen duiden als voornaamste reden 'taalontwikkeling' aan. Het prikkelen van de fantasie kwam bij de beide groepen op de tweede plaats.

We merken dat de overige bevindingen sterk overeenkomen in onze onderzoeken. We kunnen besluiten dat er weinig verschillen zijn in het voorleesgedrag van ouders tijdens de voorschoolse periode ten opzichte van de schoolgaande periode.

Met deze studie zijn we erin geslaagd bij een voldoende grote steekproef informatie te verzamelen over het voorleesgedrag. De ouders die deelnamen aan het onderzoek verschilden in persoonsgegevens zoals opleidingsniveau, leeftijd en thuistaal. Het onderzoek had nog representatiever geweest als we meer laagopgeleide ouders hadden kunnen bereiken. We hebben ons beperkt tot de ouders van jonge kinderen in Groot-Antwerpen. Als suggestie voor verder onderzoek is het zeker interessant om het onderzoek uit te breiden naar andere steden en provincies. Tevens is er nog weinig onderzoek gebeurd naar het voorlezen door ouders aan oudere kinderen en de effecten hiervan.

Tijdens het onderzoek kwamen enkele bezorgdheden naar boven bij de ondervraagde ouders. Hoofdzakelijk hebben de anderstalige ouders vragen omtrent het voorlezen bij jonge kinderen. Hieronder worden enkele bezorgdheden opgesomd.

- Mijn moedertaal is Tibetaans maar ik lees voor in het Nederlands. Ik lees zelden voor aan mijn jongste kinderen omdat ik het Nederlands niet voldoende beheers. Zullen mijn kinderen mijn foutieve uitspraak overnemen als ik voorlees in het Nederlands?
- Hoeveel keer per week lezen andere ouders verhaaltjes voor?
- Welke verhalen lezen andere ouders voor?
- Hoe kan ik het voorlezen interessanter maken voor mijn kind?

Van Nuffel et al. (2014) stelden eerder vast dat het aanbeveling verdient om anderstalige ouders meer te informeren over voorlezen. Men moet ouders duidelijk maken dat het goed is om in de communicatie met hun kind gebruik te maken van de taal die ze zelf het best beheersen. Dankzij deze studie staan wij volledig achter het standpunt van de auteurs. Om anderstalige ouders te ondersteunen bij het voorleesgebeuren, zou het opstarten van een sensibiliseringscampagne rond interactief voorlezen geen slecht idee zijn. Op die manier krijgen anderstalige, maar evenzeer Nederlandstalige ouders, een beter inzicht in de lees- en taalontwikkeling van hun kind.

Voorlezen is één van de beste manieren om taal te stimuleren en de leesinteresse te prikkelen bij kinderen. Ouders kunnen nooit genoeg voorlezen. Zoals blijkt uit het onderzoek lezen al veel ouders voor aan hun kinderen, toch blijft het belangrijk ouders te stimuleren om

vroeg en regelmatig voor te lezen. Lezen is tenslotte een voorwaarde om als individu volwaardig te kunnen functioneren in de maatschappij (Notten, 2012).

Door deze studie konden we enkele oorzaken achterhalen waarom ouders van eentalige en meertalige kinderen weinig voorlezen. Ouders vinden hun kinderen vaak te jong, hebben te weinig tijd of bezitten geen voorleesmateriaal. Logopedisten zouden ouders van advies kunnen voorzien over het interactief voorlezen bij jonge kinderen. Als eentalige en meertalige ouders meer ingelicht worden over het nut van voorlezen in functie van taalstimulering, zouden ouders aangezet worden om meer voorleesmomenten in te plannen. Iedere dag een kwartier voorlezen is niet veel, toch kan het een verschil uitmaken in de taalontwikkeling en ontluikende geletterdheid bij jonge kinderen.

Referenties

- Aarssen, J. (2013). Kwestie van lezen: Voorlezen stimuleren in meertalige gezinnen. Achtergronden en praktische tips voor pedagogisch medewerkers en leerkrachten basisonderwijs. *Stichting lezen*.
- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals: An introduction for professionals*. Clevedon: Multilingual matters ltd. <http://dx.doi.org/10.1002/dei.149>
- Baker, C. (2014). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (4^{de} ed.). Bristol: Multilingual matters ltd.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, & cognition*. Cambridge: University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511605963>
- Bruinsma, G., & van Rhee-Temme, W. (2009). Meertaligheid en de taalontwikkeling van kinderen. *Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie*.
- Ceuleers, E., Eyckmans, J., & De Smet, H.J. (Red.). (2015). *Meertaligheid onder de loep*. Antwerpen, Apeldoorn: Garant.
- De Vocht, A. (2015). *Basishandboek SPSS 23*. Utrecht: Bijleveld Press.
- Duursma, E. (2011). Voorlezen in gezinnen in Nederland. *Stichting lezen*.
- Feldman, R. S. (2012). *Ontwikkelingspsychologie* (5^e ed.). Amsterdam: Pearson Benelux B.V.
- Gielen, S., & Işçi, A. (2015). *Meertaligheid: een troef! Inspirerend werken met meertalige kinderen op school en in de buitenschoolse opvang*. Sint-Niklaas: Abimo.
- Goorhuis-Brouwer, S. M. (1997). *Het wonder van de taalverwerving: Basisboek voor opvoeders van jonge kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Julien, M. (2012). Meertalige kinderen met een logopedisch probleem: Hoe ga je met ze om? *Signaal*, 21 (2), 12-25.
- Kind en Gezin. (2010). Visietekst. taalstimulering en meertaligheid. Geraadpleegd op 22 september 2016 van <http://www.kindengezin.be/img/Visietekst-Taalstimulering-en-meertaligheid.pdf>
- Kind en Gezin. (2016). Het kind in Vlaanderen 2015. Geraadpleegd op 03 november 2016 van <http://www.kindengezin.be/cijfers-en-rapporten/rapporten/over-kind-en-gezin/kind-in-vlaanderen/>
- Manders, E., De Bal, C., & Van Den Heuvel, E. (2013). *Taalontwikkelingsstoornissen: Fenomenen, onderzoek en behandeling*. Antwerpen, Appeldoorn: Garant.
- Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Nijmegen: Hermesen Schrijfwerk.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning* (2^{de} ed.). Baltimore, London, Sydney: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Schaerlaekens, A. (2008). *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schaerlaekens A., & Fikkert, P. (2003). Vloeiend meertalig op je zesde verjaardag. *Taalschrift*, 1-6.
- Schraeyen, K., & Mostaert, C. (2016). Communication disorders in bilingual children. Onuitgegeven cursus.
- Smits, A. (2017). *Vergelijkende studie tussen het voorleesgedrag van ouders van eentalige en meertalige kinderen in Groot-Antwerpen. Deel 2: Voorleesgedrag van ouders met kinderen van 3 tot 6 jaar* (Niet gepubliceerd eindwerk). Thomas More, Antwerpen.
- SurveyMonkey (z.d.). Steekproefgrootte enquête: Hoeveel mensen heb ik echt nodig om mijn enquête naartoe te sturen? Geraadpleegd op 21 oktober 2016 van <https://nl.surveymonkey.com/mp/sample-size/>
- Umbel, V. M., Pearson, B. Z., Fernández, M. C. & Oller, D. K. (1992). Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development*, 63, 1012-1020. <https://doi.org/10.2307/1131250>
- Van den Branden, K. (2010). *Handboek taalbeleid basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Van Gorp, K. (2012). *Boeken, voorlezen en interactie tussen ouder en kind in een meertalige context*. [Pdf document]. Geraadpleegd op 13 september 2016 van http://www.boekbabys.be/new/project_docs/Koenvangorp.pdf
- Van Nuffel, H., Houben, L., Van Gorp, K., & Van Den Branden, K. (2014). Bereik en impact van het project boekbaby's bij ouders. Geraadpleegd op 01 juli 2016 van <http://boekbabys.be/new/home/index.php>
- Westerveld, M., van Byterveldt, A., Paynter, J., & Trembath, D. (2016, augustus). *Literacy environments for preschool children with ASD: What's happening at home?* Bijdrage gebracht op IALP, Dublin.

Dankwoord

Tot slot wil ik een aantal personen bedanken die mij geholpen hebben bij het tot stand komen van deze bachelorproef. In het bijzonder wil ik mijn promotor, mevrouw Mostaert, bedanken voor alle tijd en energie die zij heeft gestoken in het begeleiden van dit werk. Eveneens wil ik de kinderdagverblijven en ouders bedanken die bereid waren deel te nemen aan ons onderzoek. Daarnaast wil ik ook een dankwoord richten aan mijn ouders, vriend en familie voor de steun tijdens de hele studie. Ook wil ik Amber bedanken voor de vlotte samenwerking.

Appendix

Voorlezen bij jonge kinderen

Wat moet je doen?

Vul deze vragenlijst in. Bezorg ze daarna terug aan de kinderverzorgster/onthaalmoeder.

Bedankt!

Vul de tabel in.

Mama	Papa
Leeftijd:	Leeftijd:
Opleidingsniveau: ○ Lager onderwijs ○ Middelbaar onderwijs ○ Hoger onderwijs	Opleidingsniveau: ○ Lager onderwijs ○ Middelbaar onderwijs ○ Hoger onderwijs
Moedertaal:	Moedertaal:
Geboorteland:	Geboorteland:

Je kind gaat naar de kinderopvang/onthaalmoeder. Vul de tabel in.

Voornaam van je kind:	Voornaam van je kind:
Leeftijd van je kind:	Leeftijd van je kind:
Welke taal spreek je met je kind?	Welke taal spreek je met je kind?
Geboorteland van je kind:	Geboorteland van je kind:

Beantwoord alle vragen zo eerlijk mogelijk.
Kleur het bolletje dat het meest van toepassing is.

1. Lees je voor aan je kind? ☐ Ja ☐ Nee Waarom niet? ☐ Ik heb geen tijd. ☐ Ik lees niet graag voor. ☐ We hebben geen boeken thuis. ☐ Mijn kind vindt het niet leuk. ☐ Mijn kind is nog te jong. ☐ Andere:
2. Hoe vaak lees je voor aan je kind? ☐ Elke dag ☐ Enkel in het weekend ☐ Eén keer per week ☐ Minder dan één keer per week
3. Heeft je kind graag dat er voorgelezen wordt? ☐ Nooit ☐ Zelden ☐ Soms ☐ Heel graag
4. Vraagt je kind om voor te lezen? ☐ Nooit ☐ Soms ☐ Vaak ☐ Altijd
5. Lees je graag voor aan je kind? ☐ Niet graag ☐ Soms ☐ Graag ☐ Heel graag
6. Wie leest voor aan je kind? ☐ Mama ☐ Papa ☐ Grootouder ☐ Ander:
7. Vind je voorlezen belangrijk in de opvoeding van je kind? ☐ Niet zo belangrijk ☐ Belangrijk ☐ Heel belangrijk ☐ Geen mening

Waarom?
8. Hoelang lees je voor? ○ Minder dan 5 minuten ○ Tussen 5 en 10 minuten ○ Ongeveer 15 minuten ○ Ongeveer 30 minuten ○ Langer dan 30 minuten
9. In welke taal lees je voor?
10. Wanneer lees je voor aan je kind? ○ 's Morgens ○ 's Middags ○ Na het avondmaal ○ Voor het slapengaan ○ Andere:
11. Waar lees je voor? ○ In bed ○ In de zetel ○ Aan tafel ○ Andere:
12. Waar haal je voorleesboeken? ○ Bibliotheek ○ thuis ○ Online (E-book) ○ School ○ Andere:
13. Hoeveel kinderboeken heb je ongeveer thuis? ○ Minder dan 5 boeken ○ Ongeveer 10 boeken ○ Tussen 10 – 50 boeken ○ Meer dan 50 boeken

14. Welke boeken gebruik je bij het voorlezen? ○ Prentenboek ○ Sprookjesboek ○ Leesboek ○ Stripboek ○ Andere:
15. Hoe lees je voor? ○ Ik lees letterlijk wat er staat. ○ Ik lees wat er staat en stel vragen over het verhaal. ○ Ik vertel het verhaal in mijn eigen woorden ○ Ik verzin een verhaal. ○ Ik zeg wat er op de prenten te zien is. ○ Andere:
Heb je nog vragen over het voorlezen aan je kind?

Bedankt voor het beantwoorden van de vragen!

Alanis en Amber,

Studenten Logopedie Thomas More Antwerpen