

# Vaders en voorlezen

## Een onderzoek naar voorlezen door vaders in lage-inkomensgezinnen in de Verenigde Staten

*Elisabeth Duursma*<sup>1</sup>

URN:NBN:NL:UI:10-1-100835

---

### Samenvatting

In de afgelopen decennia is het wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van vaders op de ontwikkeling van kinderen toegenomen. Vaders spelen een belangrijke rol in het leven van kinderen (Amato & Sobolewski, 2004; Lamb, 1997; Marsiglio, 1995).

Het is bekend dat voorlezen een positief effect kan hebben op de taal- en geletterdheidontwikkeling van jonge kinderen (bv., Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Fletcher & Reese, 2005). Onderzoek naar voorlezen richt zich echter voornamelijk op moeders en er is weinig bekend over vaders en voorlezen. Dit onderzoek richtte zich op voorlezen door ongeveer 800 vaders en moeders met jonge kinderen in lage-inkomens gezinnen in de Verenigde Staten. Vaders en moeders werden gevraagd naar hun voorleesfrequentie. Van de moeders gaf bijna 60% aan dat ze dagelijks voorlezen toen hun kind twee en drie jaar was. Van de ondervraagde vaders las bijna een kwart dagelijks voor, en rond de 30% wekelijks. Kinderen wiens vaders regelmatig voorlezen toen ze twee en drie jaar waren hadden betere cognitieve- en taalvaardigheden op 3-jarige leeftijd. Vaders die vaak voorlezen hadden ook kinderen met betere boekkennis en boekbegrip op 5-jarige leeftijd vergeleken met vaders die minder vaak voorlezen. Het opleidingsniveau van de ouder, de thuistaal en het geslacht van het kind speelde ook een belangrijke rol bij het effect van voorlezen op de ontwikkeling van kinderen. Voorlezen door moeders had voornamelijk een effect op de cognitieve- en taalvaardigheden en boekbegrip van kinderen op 3-jarige leeftijd. Er was geen significant effect op de boekkennis van kinderen (op 2- en 3-jarige leeftijd).

---

1 **Elisabeth Duursma**, dr., Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie, Rijksuniversiteit Groningen

Correspondentie: A.E.Duursma@rug.nl

## Introductie

### *De rol van vaders*

In de afgelopen decennia is de interesse naar de betrokkenheid en invloed van vaders op de ontwikkeling van kinderen enorm toegenomen. Maatschappelijke veranderingen zoals het toenemend aantal vrouwen op de arbeidsmarkt, veranderingen in het demografisch profiel van het gezin als gevolg van echtscheiding en hertrouwen en het zich ontwikkelen van vaderstudies als eigen onderzoeksgebied zijn hier voor verantwoordelijk (Amato & Sobolewski, 2004; Lamb & Tamis-LeMonda, 2004; Marsiglio, 1995). Tot voor kort werden vaders voornamelijk gezien als broodwinners of gezinshoofd. Echter, de laatste tien jaar zijn wetenschappers zich meer gaan richten op andere rollen die vaders kunnen vervullen.

Onderzoek naar vaders heeft aangetoond dat mannen net zo competent als vrouwen zijn in het omgaan met kinderen op een gevoelige, responsieve en stimulerende manier (Conner, Knight, & Cross, 1997; Lamb, 1997; Ryan, Martin, & Brooks-Gunn, 2006). Hoeveel tijd vaders doorbrengen met hun kinderen varieert enorm en hangt ook af van individuele eigenschappen van vaders, eigenschappen van het gezin en culturele verwachtingen (Lamb, 2002). Er is overeenstemming tussen onderzoekers over het feit dat een positieve betrokkenheid van vaders bevorderlijk is voor de cognitieve vaardigheden van kinderen, succes op school, zelfvertrouwen, empathie en sociale vaardigheden (Black, Dubowitz, & Starr Jr., 1999; Lamb, 1997; MacDonald & Parke, 1984; Marsiglio, Amato, Day, & Lamb, 2000; Palkovitz, 2002; Pleck, 1997).

ctiviteiten van hun kinderen, hebben kinderen ook minder gedragsproblemen, zijn ze socialer en doen ze het ook beter op school (Gadsen & Ray, 2002). Het hebben van een vader die liefhebbend en verzorgend is, is net zo belangrijk voor het geluk, welzijn, en sociaal- en academisch succes van kinderen, als het hebben van een liefhebbende en verzorgende moeder (Rohner & Veneziano, 2001).

Het is niet voldoende voor vaders om slechts aanwezig te zijn; vaders moeten ook beschikbaar en betrokken zijn (Parke & Brott, 1999). Wanneer vaders zeer betrokken zijn bij hun kinderen, dan plukken vaders zelf, maar ook kinderen en moeders, daar de vruchten van (Palkovitz, 2002; Parke & Brott, 1999). Betrokken vaders creëren vaak een gezinssituatie waarin zowel vader en moeder zich goed voelen over hun relatie en de opvoeding en zorg van hun kinderen. Dit leidt dan weer tot responsief opvoeden en een beter functioneren van jonge kinderen (Goldberg & Easterbrooks, 1984). Een andere manier waarop de betrokkenheid van vaders indirect een invloed heeft op het welzijn van kinderen is het bouwen van sociale netwerken (Amato & Sobolewski, 2004; Boller et al., 2006; Clarke-Stewart, 1978; Lamb, 1997; Lewis, Feiring, & Weinraub, 1981; Lewis & Weinraub, 1979).

Hoewel een positieve betrokkenheid van vaders een invloed kan hebben op de ontwikkeling van kinderen, heeft onderzoek ook aangetoond dat de in-

vloed van vaders minder direct en minder verstrekkend is dan van moeders. Veel oudergedrag kan gezien worden als een zogenaamd dosis-respons effect; minder tijd besteden aan het kind kan dan vertaald worden naar een zwakker effect (Boller et al., 2006; Hofferth, Stueve, Pleck, Bianchi, & Sayler, 2002; Ryan et al., 2006). Een andere verklarende factor is het feit dat de rol van mannen als vaders niet zo krachtig en consistent beschreven en ondersteund wordt in de samenleving (Bradley, Shears, Roggman, & Tamis-LeMonda, 2006). Vaders en moeders verschillen ook in hun prioriteiten; moeders bekommeren zich vaak om de directe behoeftes van de kinderen. Vaders echter, hebben een meer afstandelijke houding en lange termijn focus (Bradley et al., 2006).

Tenslotte kan de betrokkenheid van vaders verschillende vormen aannemen. De meeste onderzoeken richten zich op vader-kind interacties, terwijl er minder bekend is over hoe de betrokkenheid van vaders bij de taal- en geletterdheid activiteiten van kinderen een effect kan hebben op de taalontwikkeling en ontlukende geletterdheid van jonge kinderen.

### **Voorlezen**

Voorlezen wordt in de Westerse cultuur beschouwd als een belangrijke activiteit om de taal en cognitieve ontwikkeling van kinderen te bevorderen. Ouders worden geadviseerd om vroeg te beginnen met het regelmatig voorlezen aan hun kinderen. In een onderzoek van Yarosz en Barnett (2001) in de Verenigde Staten las 51% van de ondervraagde ouders dagelijks voor aan hun 2-jarigen, en 22% gaf aan drie of meer keren per week voor te lezen (Yarosz & Barnett, 2001). Bradley, Corwyn, McAdoo en Garcia Coll (2001) kwamen met vergelijkbare resultaten: bijna 52% van de moeders in hun onderzoek gaf aan dagelijks aan hun baby's voor te lezen en 55% las tenminste drie keer per week voor aan hun 3- tot 5-jarigen (Bradley, Corwyn, Burchinal, McAdoo, & Garcia Coll, 2001). In deze onderzoeken waren gezinnen van alle sociaal-economische achtergronden vertegenwoordigd.

Er is echter minder overeenstemming in de literatuur over voorleesfrequentie onder lage inkomensgezinnen (Payne, Whitehurst, & Angell, 1994). Sommige onderzoeken tonen aan dat moeders in lage inkomensgezinnen niet zo regelmatig voorlezen aan hun jonge kinderen. In een Amerikaans onderzoek las 65% van de gezinnen die net op of boven de armoedegrens zaten dagelijks voor aan hun jonge kinderen vergeleken met 50% van de gezinnen die onder de armoedegrens leefden (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2007).

Raikes et al. (2006) rapporteerden dat meer dan de helft van de moeders in hun steekproef van lage inkomensgezinnen dagelijks voorlas aan hun 1-, 2-, en 3-jarig kind. Zevenentwintig procent van de moeders gaf aan dagelijks voor te lezen op alle drie de leeftijden. Zowel Raikes et al. (2006) en Yarosz and Barnett (2001) rapporteerden dat Hispanic niet-Engels sprekende moeders minder vaak voorlezen aan hun kinderen dan blanke, zwarte of Engels-sprekende Hispanic moeders (Raikes et al., 2006; Yarosz & Barnett, 2001). Deze resultaten werden

ook gevonden door de Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2007): 50% van de zwarte en 45% van de Hispanic gezinnen las dagelijks voor aan hun 3-jarigen, vergeleken met 68% van de blanke gezinnen.

Er is ook een aantal andere demografische variabelen, naast etniciteit, die aantoonbaar gerelateerd zijn aan de frequentie van ouder-kind voorlezen. De relatie tussen het opleidingsniveau van de moeder en de frequentie van het voorlezen is, bijvoorbeeld, duidelijk aangetoond. Moeders met een hoger opleidingsniveau lezen vaker voor dan moeders met een lager opleidingsniveau (Kuo, Franke, Regalado, & Halfon, 2004; Lyytinen, Laakso, & Poikkeus, 1998). Er is weinig onderzoek verricht naar de samenhang tussen het opleidingsniveau van vaders en voorleesfrequentie. Echter, gezien de relatie tussen het opleidingsniveau van moeders en voorleesfrequentie is het te verwachten dat vaders die hoger opgeleid zijn vaker zullen voorlezen aan hun kinderen dan vaders die laag opgeleid zijn.

Er zijn bepaalde kenmerken van het kind, zoals bijvoorbeeld het geslacht, die een rol kunnen spelen bij het voorlezen. Raikes et al. (2006) rapporteerden dat jongens van drie jaar of jonger minder vaak dagelijks werden voorgelezen dan meisjes van drie jaar of jonger (Raikes et al., 2006). Meisjes hebben vaak betere taalvaardigheden dan jongens en vaak meer interesse in lezen (Bauer, Goldfield, & Reznick, 2002; Bornstein, O'Haynes, & Painter, 1998; Ortiz, Stowe, & Arnold, 2001). Het is goed mogelijk dat de betere verbale vaardigheden van meisjes eerder of meer frequent voorlezen stimuleren. Het is ook mogelijk dat ouders voorlezen een meer passende activiteit voor meisjes vinden dan voor jongens.

### ***Relatie tussen voorlezen en de ontwikkeling van het kind***

Een van de belangrijkste effecten van voorlezen is woordenschatverwerving: kinderen kunnen de betekenis van nieuwe woorden leren tijdens een voorlees-interactie met een volwassene. Voorlezen zorgt ervoor dat kinderen bekend worden met het soort taal dat gebruikt wordt in boeken (Purcell-Gates, 1988), en voorlezen stimuleert de woordenschat (Ninio, 1983; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca, et al., 1987). In boeken komen vaak woorden voor die kinderen niet in gesproken taal zullen tegenkomen. De taal die gebruikt wordt in kinderboeken is veel complexer dan de taal die volwassenen vaak gebruiken met kinderen (Sénéchal, LeFevre, & Hudson, 1996). Kinderboeken bevatten ook 50% moeilijkere woorden dan prime-time televisieprogramma's of gesprekken tussen studenten (Hayes & Ahrens, 1988). De taalontwikkeling van kinderen is dan ook meer gebaat bij voorlezen dan bij het spelen met speelgoed of bij andere volwassene-kind interacties. Voorlezen kan een stimulans zijn voor het vergroten van de verbale interactie tussen kind en ouder en een context creëren die bevorderlijk is voor de taalgroei (Vivas, 1996; Wells, 1983).

Er is minder literatuur beschikbaar over de positieve invloed van voorlezen op de cognitieve vaardigheden van kinderen. Lyytinen en anderen (1998) von-

den een positieve relatie tussen voorlezen en de cognitieve ontwikkeling van 2-jarige kinderen zoals gemeten door de Bayley Mental Scales (Lyytinen et al., 1998). Raikes et al. (2006) rapporteerden dat dagelijks voorlezen door moeders positief gerelateerd was aan de cognitieve vaardigheden van kinderen op 2- en 3-jarige leeftijd (Raikes et al., 2006).

De positieve effecten van het worden voorgelezen vanaf een jonge leeftijd blijven bestaan tot aan de basisschooljaren (Share, Jorm, Maclean, & Matthews, 1984; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Vivas, 1996). De leeftijd waarop moeders begonnen met voorlezen aan hun kinderen was de beste voorspeller voor de taalvaardigheden van kinderen in een onderzoek van De Baryshe (1993). De Baryshe suggereerde dat variatie in de frequentie van voorlezen misschien wel minder belangrijk is dan een geschiedenis van vroeg en regelmatig voorlezen, aangezien de meeste moeders in haar onderzoek begonnen met voorlezen voordat het kind kon praten (DeBaryshe, 1993). Deze resultaten geven ook steun aan de mogelijkheid dat vroeg voorlezen significante en langdurige effecten kunnen hebben op de taal- en cognitieve ontwikkeling van kinderen.

### ***Ontluikende geletterdheid***

Lang voordat kinderen formeel leren lezen, ontwikkelen ze vaardigheden op het gebied van ontluikende geletterdheid. De ontwikkeling van deze vaardigheden is belangrijk sinds deze een effect kunnen hebben op het leren lezen (NICHD, 2005). Ontluikende geletterdheid kan gedefinieerd worden als de vaardigheden of de kennis die kinderen ontwikkelen voordat ze formeel leren lezen en schrijven (Lonigan, 2004; Teale & Sulzby, 1986; Whitehurst & Lonigan, 1998). Whitehurst en Lonigan (1998) beargumenteren dat ontluikende geletterdheid bestaat uit twee verschillende domeinen: 'inside-out' oftewel 'van binnen-naar-buiten' vaardigheden en 'outside-in' (van buiten naar binnen) vaardigheden. Van binnen-naar-buiten vaardigheden kunnen gezien worden als de kennis die kinderen hebben over de regels voor het vertalen van geschreven tekst die ze proberen te lezen als betekenisvolle klanken (Lonigan, 2004, p. 59). Om de tekst te decoderen en te lezen moeten kinderen de letters, klanken, en de relatie tussen letters en klanken, woorden, en grammatika kennen. Echter, de van-binnen-naar-buiten vaardigheden zijn niet voldoende om een zin te lezen. Kinderen hebben ook achtergrondkennis nodig, of van buiten-naar-binnen vaardigheden, om de betekenis te begrijpen van wat ze lezen (Lonigan, 2004). Zowel van-binnen-naar-buiten en van-buiten-naar-binnen vaardigheden zijn nodig om goed te kunnen lezen, en de kinderen en volwassenen die goed lezen gebruiken deze tegelijkertijd (Whitehurst & Lonigan, 2001).

Ontluikende geletterdheid is belangrijk voor latere leesvaardigheden (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Sénéchal & LeFevre, 2002). Tijdens het voorlezen kunnen kinderen vaardigheden leren die gerelateerd zijn aan geletterdheid zoals het herkennen van letters, het inzicht dat het geschreven woord het gesproken woord vertegenwoordigt, hoe je een boek moet vasthouden, hoe

je de bladzijde moet omslaan en dat je bij het begin moet beginnen (Bus, 1995; Snow & Ninio, 1986; Vivas, 1996). Voorlezen wordt ook geassocieerd met het leren van begrippen die gerelateerd zijn aan het geschreven woord (Snow & Ninio, 1986), het blootstellen van kinderen aan het geschreven woord (Mason & Allen, 1986) en verhaalstructuren en conventies van geletterdheid die essentieel zijn voor het begrijpen van een tekst (Cochran-Smith, 1984). Deze aspecten zijn allemaal ontlukende geletterdheidsvaardigheden die belangrijk zijn voor het leren lezen en schrijven.

Voorlezen biedt kinderen de mogelijkheden om zowel woorden te leren uit boeken als wel het gebruik van gedecontextualiseerd taalgebruik (Dickinson & Snow, 1987). Gedecontextualiseerd taalgebruik refereert naar het gebruik van taal om nieuwe informatie over te dragen aan diegenen die weinig ervaring hebben met de context van de informatie (Wasik & Bond, 2001).

Voorlezen stelt kinderen niet alleen bloot aan nieuwe woorden maar ook aan de complexe taal die volwassenen gebruiken wanneer ze praten met kinderen rondom boeken (Fletcher & Reese, 2005; Snow, Nathan, & Perlmann, 1985; Snow & Ninio, 1986). Het doel van dit onderzoek was om een completer beeld te krijgen van voorlezen in lage inkomensgezinnen in de V.S. en de aandacht binnen het voorleesonderzoek te richten op vaders. Dit onderzoek bestudeert voorlezen door vaders, en moeders, in lage inkomensgezinnen in de Verenigde Staten. De onderzoeksvragen die centraal staan in dit onderzoek zijn als volgt: 1) Hoe vaak lezen vaders en moeders in lage inkomensgezinnen voor aan hun kinderen op 1-, 2-, 3-, en 5-jarige leeftijd? 2) Voorspelt voorlezen door vaders, naast voorlezen door moeders, de ontlukende geletterdheid van kinderen? 3) Voorspelt voorlezen door vaders, naast voorlezen door moeders, het taalbegrip van kinderen? 4) Voorspelt voorlezen door vaders, naast voorlezen door moeders, de cognitieve ontwikkeling van kinderen?

## **Methode**

### ***Gezinnen***

De gezinnen in dit onderzoek waren afkomstig van een steekproef van 3001 gezinnen die deelnamen aan de longitudinale evaluatie van de effectiviteit van Early Head Start (EHS) (ACF, 2002a) in Verenigde Staten. Early Head Start is een interventieprogramma gefinancierd door de Amerikaanse overheid dat als doel heeft de ontwikkeling van jonge kinderen (drie jaar of jonger) en hun ouders te verbeteren in lage inkomensgezinnen (ACF: 2001, 2002a, 2003). Op zeventien plaatsen in de Verenigde Staten recruteerden Early Head Start programma's 3001 gezinnen die een minimuminkomen of minder verdienden tussen 1996 en 1999. Deze gezinnen werden aselekt toegewezen aan de interventie- of de controlegroep. Gezinnen in de interventiegroep ontvingen een verscheidenheid aan services ter bevordering van de ontwikkeling van het kind en het wel-

zijn van de ouders (bijvoorbeeld hulp bij het zoeken van een baan of volgen van een opleiding) (ACF: 2001,2003). Gezinnen werden gerecruiteerd tijdens de zwangerschap van de moeder of totaan de eerste verjaardag van het kind. Tijdens de recruitering werd er achtergrondinformatie verzameld over de gezinnen en deze informatie werd bijgewerkt telkens wanneer er toetsen bij de kinderen werden afgenomen (op 1-, 2-, 3-, en 5-jarige leeftijd).

De vaders die deelnamen aan het project waren afkomstig van 14 van de 17 onderzoeksplaatsen.<sup>1</sup> Het vaderonderzoek is later toegevoegd aan de evaluatie van EHS als reactie op het Federal Fatherhood Initiative (van de Amerikaanse overheid) en om vaders binnen Early Head Start te betrekken bij de activiteiten van het programma.

Moeders van kinderen die deelnamen aan het Early Head Start Research and Evaluation onderzoek werd gevraagd om een vader of vaderfiguur van het kind te identificeren toen het kind twee, drie, en vijf jaar was. Deze vaders werden benaderd en uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Toen het kind twee jaar was, leidde 76% van de moederinterviews tot potentiële vader interviews. Tweeënzestig procent van de vaders die benaderd waren, werden ook daadwerkelijk geïnterviewd. Vergelijkbare aantallen voor vaderinterviews werden behaald toen het kind drie jaar was (Boller et al., 2006). Deze procedure resulteerde in 803 vaders/vaderfiguren toen het kind twee jaar was, 698 vaders toen het kind drie jaar was en 805 vaders toen het kind vijf jaar was. Van de vaders die deelnamen toen hun kind vijf jaar was, was 53% dezelfde man die twee jaar eerder was geïnterviewd, toen het kind drie jaar was. Tien procent van de vaders die geïnterviewd werden toen het kind vijf jaar was, was dezelfde man die geïnterviewd was toen het kind twee jaar was. Ongeveer 36% van de vaders die geïdentificeerd en geïnterviewd werden toen het kind vijf jaar was, waren nog nooit eerder geïnterviewd voor het onderzoek. Vaders die deelnamen aan het onderzoek toen het kind twee- en drie jaar was, waren over het algemeen iets ouder, hoger opgeleid, werkend (toen het kind twee jaar was), samenwonend en getrouwd met de moeder van het kind, vergeleken met de vaders die niet wilden meewerken aan het project.

De etniciteit van de moeders en vaders, de leeftijd en opleiding van de moeder en de werksituatie van de vader toen het kind drie jaar was, als mede de toetsresultaten van de kinderen op 2- en 3-jarige leeftijd waren niet gerelateerd aan de deelname van de vaders aan het onderzoek (Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera, & Lamb, 2004).

Voor dit onderzoek selecteerden we vaders en moeders waarvan interviewgegevens beschikbaar waren op meerdere kindleeftijden (een, twee, drie of vijf jaar). De interview gegevens betroffen demografische informatie en gerapporteerde voorleesfrequentie door vaders en moeders. Voor sommige van de analyses ontbraken vader en/of kind gegevens en dit resulteerde in variaties in de steekproefgrootte.

## Procedures

*Gezinseigenschappen.* Moeders werden geïnterviewd toen zij voor het eerst meededen met het onderzoek en vervolgens toen het kind één, twee, drie, en vijf jaar was.

De interviews werden afgenomen bij de moeder thuis door een getrainde onderzoeksassistent. Er werd informatie verzameld over, onder andere, de leeftijd van de moeder, haar opleidingsniveau, etniciteit, thuistaal en voorleesfrequentie. Vaders werden thuis geïnterviewd door een getrainde onderzoeksassistent toen het kind twee, drie en vijf jaar was. Vaders werd gevraagd naar hun leeftijd, vader status (biologische vader of niet, wel/niet inwonend bij het kind), opleidingsniveau, etniciteit, thuistaal en voorleesfrequentie. Toen de kinderen twee, drie, en vijf waren, was meer dan de helft van de vaders in deze studie de biologische vader van het kind en woonde ook bij het kind in. De overige vaders waren of biologische vaders die niet bij het kind woonden of een sociale vader (vader figuur) (zie ook tabel 1). Vaders varieerden enorm in leeftijd maar waren over het algemeen 28 jaar toen ze voor het eerst meededen met het onderzoek. De gemiddelde vader had ongeveer 12 jaar een opleiding gevolgd (dit is gelijk aan een middelbare schoolopleiding in de VS).

Eenenvijftig procent van de gezinnen zat in de interventiegroep terwijl 63% van de kinderen het eerste kind was voor de moeder en 51% van de kinderen waren jongens. Sommige vaders verlieten het onderzoek voordat het kind drie jaar was terwijl anderen voor het eerst meededen toen het kind drie of vijf was. Dit leidde tot enige veranderingen in de samenstelling van de etniciteit van de steekproef. Echter, ongeveer de helft van de vaders was blank en 20%-30% zwart. Op 2-jarige leeftijd van de kinderen was 26% van de vaders Hispanic en op 3-jarige leeftijd was dit 13%. Dit aantal steeg weer naar 29% toen de kinderen 5 jaar waren (zie ook tabel 1).

Tabel 1 Vader status, leeftijd, opleidingsniveau, etniciteit, en thuistaal op 2-jarige (n=803), 3-jarige (n=749) en 5-jarige leeftijd (n=801)

Achtergrondvariabelen vader	Leeftijd kind		
	2 jaar	3 jaar	5 jaar
<b>Vader Status</b>			
Biologisch, inwonend bij kind	65%	62%	57%
Biologisch, niet inwonend bij kind	16%	15%	13%
Niet-biologisch, wel inwonend bij kind	15%	18%	24%
Niet biologisch, Niet inwonend	4%	5%	6%



<b>Leeftijd</b>			
Gemiddelde	28	31	*
Standaard deviatie	7	9	
Bereik	16-53	17-79	
<b>Opleidingsniveau (in jaren)</b>			
Gemiddelde	12	12	12
Standaard deviatie	3	3	3
Bereik	0-20	0-20	2-20
<b>Etniciteit</b>			
Blank	47%	53%	50%
Zwart	23%	21%	20%
Hispanic	26%	13%	29%
<b>Thuis taal</b>			
Engels	83%	85%	88%
Spaans	16%	14%	11%

\* Geen informatie beschikbaar

Meer dan driekwart van de vaders in het onderzoek sprak thuis Engels en ongeveer 15% sprak thuis Spaans. Omdat de kans kleiner was dat de moeder of moederfiguur van de kinderen zou veranderen, werd de demografische informatie over moeders die verzameld was toen moeders gerecruiteerd werden, gebruikt voor alle analyses. Toen het onderzoek begon waren moeders gemiddeld 23 jaar oud en hadden ongeveer 9 jaar een opleiding gevolgd (net geen middelbare school afgemaakt). Achtenveertig procent van de moeders was blank, 23% was zwart en 25% Hispanic. Het merendeel van de moeders (78%) sprak thuis Engels terwijl 19% Spaans sprak (zie ook tabel 2).

*Voorleesfrequentie.* Moeders werd gevraagd naar hun voorleesfrequentie toen hun kinderen één, twee, drie, en vijf jaar waren. Moeders werd ook gevraagd naar de voorleesfrequentie van vaders toen het kind één en twee was. Vaders werd ook gevraagd naar hoe vaak ze voorlezen aan hun kinderen toen deze twee, drie, en vijf jaar waren. De antwoordcategorieën voor zowel vaders en moeders toen kinderen één, twee en drie jaar waren, waren als volgt: 1) meer dan één keer per dag 2) één keer per dag 3) een paar keer per week 4) een paar keer per maand 5) zelden of 6) nooit. De categorieën 'meer dan één keer per dag' en 'één keer per dag' werden gecombineerd tot *dagelijks*; 'zelden' of 'nooit' werden gecombineerd tot *zelden*. Toen kinderen vijf jaar waren, werd moeders gevraagd hoe vaak zij of iemand anders in hun families in de afgelopen week hadden voorgelezen aan hun kind. De antwoordcategorieën waren 1) niet 2) één of twee keer 3) drie of meer keer.

Tabel 2 Moeder's leeftijd, opleidingsniveau, etniciteit en thuistaal (n=747)

Achtergrondinformatie moeder	
<b>Leeftijd (in jaren)</b>	
Gemiddelde	23
Standaard deviatie	6
Bereik	15-44
<b>Opleidingsniveau (in jaren)</b>	
Gemiddelde	9
Standaard deviatie	3
Bereik	5-16
<b>Etniciteit</b>	
Blank	48%
Zwart	23%
Hispanic	25%
<b>Thuistaal</b>	
Engels	78%
Spaans	19%

### *Cognitieve ontwikkeling and taalvaardigheden van het kind*

De cognitieve ontwikkeling van het kind werd getoetst op 2- en 3-jarige leeftijd met behulp van de Bayley Scales of Infant Development-2<sup>e</sup> editie (Bayley, 1993). Dit resulteerde in een Mental Development Index (MDI) standaard score. De Bayley bestaat uit 178 items die, onder andere, toetsen op probleemoplossing, classificeren, geheugen, en vroeg begrip van cijfers (Bayley, 1993). In de normeringssteekproef was de MDI interne betrouwbaarheid .88 en de test-hertest betrouwbaarheid liep van .77 tot .91 (Bayley, 1993). In de huidige steekproef, was de gemiddelde Bayley score 90 (SD=14, bereik=49-134) op zowel 2- en 3-jarige leeftijd.

### *Taalontwikkeling*

Het taalbegrip van kinderen op 2-jarige leeftijd werd getoetst met behulp van de MacArthur-Bates Communicative Development Inventory Toddler-Short form (CDI; Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, Pethick, et al., 1994). Deze checklist vraagt ouders om die woorden te identificeren die het kind kan zeggen. Het gemiddeld aantal woorden dat 2-jarige kinderen konden produceren in de normeringssteekproef was 52 (range: 14-87) voor jongens en 68 (range: 30-96) voor meisjes (Fenson et al., 1994). Spaanstalige kinderen werden getoetst met behulp van de Spaanse versie van de CDI.

De taalontwikkeling van Engelssprekende kinderen op 3-jarige leeftijd werd getoetst met behulp van de Peabody Picture Vocabulary Test-III (PPVT) (Dunn & Dunn, 1997). Deze toets meet het taalbegrip van kinderen en geeft een schatting van de mondelinge vaardigheid van kinderen (Dunn & Dunn, 1997). In de gestandaardiseerde steekproef varieerde de interne betrouwbaarheid van de PPVT van .92 tot .98 en Cronbach's alpha was .97 (Dunn & Dunn, 1997). Kinderen wiens moeders aangaven dat Spaans de eerste taal was van het kind, werden getoetst met de *Test de Vocabulario en Images Peabody* (TVIP) (Dunn, Padilla, Lugo, & Dunn, 1986), een Spaanse versie van de PPVT.

*Ontluikende geletterdheid* Op 5-jarige leeftijd werd de ontluikende geletterdheid van kinderen getoetst met behulp van een verhaaltaak en geschreven woordbegrip taak (Story & Print Concept taks) (ACF, 2003). Deze toets testte boekkennis (bijvoorbeeld hoe je het boek moest vasthouden, waar je de titel van het boek kan vinden, waar je begint met lezen) en boekbegrip (begrip van het verhaal).

## Resultaten

### Voorleesfrequentie op 1-jarige leeftijd

Er was geen informatie beschikbaar over voorleesfrequentie door vaders toen kinderen rond de één jaar waren (14 maanden). Echter, moeders werd wel gevraagd naar de voorleesfrequentie van vaders toen kinderen rond de één jaar waren. Een derde van de moeders zei dat de vader van het kind *dagelijks* voorlas, terwijl 21% van de moeders rapporteerde dat de vader *wekelijks* voorlas. Ongeveer de helft van de vaders las infrequent voor aan kinderen (*maandelijks* of *nooit*). Voor moeders zagen de gegevens er geheel anders uit: bijna de helft van de moeders in de steekproef zei dat ze *dagelijks* voorlezen aan hun kinderen en 29% rapporteerde *wekelijks* voor te lezen. Minder dan een kwart, 23% zei infrequent voor te lezen (maandelijks of zelden). Er kon geen vergelijking gemaakt worden tussen voorleesfrequentie tussen vaders en moeders op deze leeftijd, aangezien er geen informatie beschikbaar was van vaders zelf (zie ook tabel 3).

Tabel 3 Voorleesfrequentie vaders en moeders op 1-, 2-, 3-, en 5-jarige leeftijd

	Moeders aan 1-jarigen (n=2170)	Vaders aan 1-jarigen (volgens moeders) (n=1079)	Moeders aan 2-jarigen (n=766)	Vaders aan 2-jarigen (n=792)	Moeders aan 3-jarigen (n=699)	Vaders aan 3-jarigen (n=722)	Vaders aan 5-jarigen (n=757)
Dagelijks	48%	32%	59%	26%	57%	26%	24%
Wekelijks	29%	21%	28%	32%	30%	32%	36%
Maandelijks	11%	17%	9%	20%	7%	19%	23%
Zelden	12%	30%	4%	22%	6%	23%	17%

### ***Voorleesfrequentie op 2-jarige leeftijd***

Het aantal moeders dat aangaf frequent voor te lezen (*dagelijks* of *wekelijks*) aan hun kinderen nam toe met de leeftijd van de kinderen: van 77% op 1-jarige leeftijd naar 87% op 2-jarige leeftijd. Het aantal moeders dat aangaf infrequent voor te lezen (*maandelijks* of *nooit*) daalde van 23% naar 13%. In het algemeen lazenvaders minder vaak voor dan moeders.

Vaders die bij hun kinderen woonden lazenvoer aan hun 2-jarigen dan vaders die niet bij hun kinderen woonden. Achtentwintig procent van de vaders die bij hun kind woonde gaf aan *dagelijks* voor te lezen, vergeleken met 16% van de vaders die niet bij hun kind woonden. Slechts 17% van de vaders die bij hun kind woonden lazenvoer *maandelijks* voor terwijl dit percentage bijna twee keer zo hoog lag voor vaders die niet bij hun kinderen woonden (32%) (zie ook tabel 4).

Omdat er zowel van vaders en van moeders gegevens beschikbaar waren over de voorleesfrequentie van vaders konden we deze twee vergelijken. Moeders overschatten de voorleesfrequentie van vaders met 13% op *dagelijks* niveau en 9% op *wekelijks* niveau. Er was wel congruentie over infrequent voorlezen van vaders zoals gerapporteerd door zowel vaders en moeders.

### ***Voorleesfrequentie op 3-jarige leeftijd***

Voorleesfrequentie zoals gerapporteerd door vaders en moeders op 3-jarige leeftijd was vrijwel gelijk aan de frequentie zoals gerapporteerd op 2-jarige leeftijd. Moeders lazenvaker voor dan vaders: 57% van de moeders gaf aan *dagelijks* voor te lezen versus 26% van de vaders. Wederom lazenvaders die bij hun kinderen woonden vaker voor dan vaders die niet bij hun kinderen woonden. Meer dan de helft van de vaders die bij hun kind inwoonde en ongeveer 43% van de vaders die niet bij hun kind inwoonde gaf aan *dagelijks* of *wekelijks* voor te lezen (zie ook tabel 4).

### ***Voorleesfrequentie op 5-jarige leeftijd***

Toen de kinderen 5 jaar waren, werd moeders gevraagd hoe vaak zij of iemand anders in hun gezin het kind de afgelopen week had voorgelezen. Bijna 95% van de moeders gaf aan dat het kind de afgelopen week tenminste één of twee keer in de afgelopen week was voorgelezen door moeder zelf of een ander gezinslid. Meer dan 60% van de kinderen werden meerdere keren per week voorgelezen, terwijl slechts 5% van de kinderen helemaal niet was voorgelezen door een volwassene in de afgelopen week.

Vaders werd opnieuw gevraagd hoe vaak zij voorlas aan hun kinderen. De antwoordcategorieën waren hetzelfde als in de voorgaande jaren. Meer dan de helft van de vaders gaf aan regelmatig voor te lezen (*dagelijks* of *wekelijks*), terwijl minder dan de helft van de vaders infrequent voorlas (*maandelijks* of

zelden). Deze gegevens waren vergelijkbaar met die op 2- en 3-jarige leeftijd (zie ook tabel 3). Het verschil in voorleesfrequentie tussen vaders die wel en vaders die niet bij hun kinderen woonden was erg klein op 5-jarige leeftijd. Vijfentwintig procent van de vaders die bij hun kinderen woonden lazen dagelijks voor vergeleken met 22% van de vaders die niet bij hun kinderen woonden. Het percentage van vaders die niet bij hun kinderen woonden dat aangaf dagelijks voor te lezen nam met de leeftijd van het kind toe: 16% op 2-jarige leeftijd, 18% op 3-jarige leeftijd, en 22% op 5-jarige leeftijd. De percentages bleven echter gelijk voor vaders die wel bij hun kinderen woonden: 28% op 2- en 3-jarige leeftijd en 25% op 5-jarige leeftijd (zie ook tabel 4).

Deze resultaten geven aan dat, in tegenstelling tot eerdere bevindingen omtrent voorleesfrequenties in lage inkomensgezinnen, veel vaders, inclusief vaders die niet bij hun kinderen in wonen, en moeders voorlezen aan hun jonge kinderen. Echter vaders lazen minder frequent voor dan moeders. Er is dus nog ruimte voor verbetering op dit gebied. Er waren geen verschillen in voorleesfrequentie tussen gezinnen die wel en gezinnen die niet deelnamen aan het Early Head Start programma toen de kinderen één, twee, drie, en vijf jaar waren. Er moet echter opgemerkt worden dat EHS geen interventieprogramma is dat zich specifiek richt op voorlezen, alhoewel dergelijke programma's vaak ouders wel adviseren om regelmatig aan hun jonge kinderen voor te lezen.

Tabel 4 Voorleesfrequentie inwonende en niet-inwonende vaders op 2-, 3-, en 5-jarige leeftijd

	2-jarigen		3-jarigen		5-jarigen	
	Vaders Inwonend (n=639)	Vaders niet-inwonend (n=158)	Vaders inwonend (n=594)	Vaders niet-inwonend (n=134)	Vaders inwonend (n=520)	Vaders niet-inwonend (n=259)
Dagelijks	28%	16%	28%	18%	25%	22%
Wekelijks	33%	27%	34%	25%	36%	36%
Maandelijks	17%	32%	17%	28%	23%	24%
Zelden	22%	25%	21%	29%	16%	19%

### Regressie analyses ontwikkeling kind

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden of voorlezen door vaders een effect heeft op de ontluikende geletterheid, taalvaardigheid en cognitieve ontwikkeling van kinderen hebben we gebruik gemaakt van meervoudige lineaire regressie.

Ten eerste hebben we gekeken of voorlezen door zowel vaders en moeders op 2-jarige leeftijd een effect had op boekbegrip en boekenkennis. Bij alle regressiemodellen waren voorleesfrequentie door vaders en moeders de twee voornaamste onafhankelijke variabelen en fungeerden de volgende variabelen als

controlevariabelen: 1) opleidingsniveau moeder 2) opleidingsniveau vaders 3) thuistaal moeder 4) thuistaal vader 5) etniciteit moeder 6) etniciteit vader 7) geslacht van het kind 8) taalproductie kind (zoals gemeten via de CDI) op 2-jarige leeftijd 9) cognitieve vaardigheden kind (gemeten via de Bayley MDI). Ook hebben we getoetst op interacties tussen verschillende variabelen zoals opleidingsniveau van ouders en voorleesfrequentie, en voorleesfrequentie ouder en taalvaardigheid van het kind.

### Boekkennis

Voorlezen door vaders op 2-jarige leeftijd was een significante voorspeller van boekkennis op 5-jarige leeftijd (zoals gemeten met de Story and Print Concept Task). Opmerkelijk was dat voorlezen door moeders de boekkennis van kinderen niet voorspelde. Andere significante variabelen waren het opleidingsniveau van de moeder en de taalproductie van het kind. Er waren geen significante interacties tussen variabelen. Dit model kon 11% van de variantie in boekkennis van 5-jarigen verklaren (zie ook tabel 5).

Tabel 5 Regressiemodel voorspellen **boekkennis** op 5-jarige leeftijd door voorlezen ouders op 2-jarige leeftijd ( $n=464$ ) en 3-jarige leeftijd ( $n=427$ )

Variabelen	Voorlezen op 2-jarige leeftijd		Voorlezen op 3-jarige leeftijd	
	$\beta$	Standard Error	$\beta$	Standard Error
Intercept	2.46***	0.63	2.86***	0.70
Voorleesfrequentie moeders	-0.09	0.08	-0.22***	0.08
Voorleesfrequentie vaders	-0.16***	0.06	-0.10	0.07
Opleiding moeder	0.60**	0.24	0.74**	0.26
Opleiding vader	0.21	0.13	0.26	0.17
Thuistaal moeder	-0.11	0.36	0.29	0.36
Thuistaal vader	0.56	0.35	0.01	0.01
Etniciteit moeder	-0.04	0.12	0.03	0.14
Etniciteit vader	0.02	0.12	-0.07	0.14
Geslacht kind	-0.01	0.12	-0.05	0.14
Taalproductie kind op 2-jarige leeftijd	0.01***	0.002	0.00***	0.00
	$R^2 = .11$		$R^2 = .12$	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## Boekbegrip

Boekbegrip op 5-jarige leeftijd werd het beste voorspeld door voorleesfrequentie van vaders op 2-jarige leeftijd, opleidingsniveau van moeders, geslacht van kinderen en de taalproductie van kinderen op 2-jarige leeftijd. Opmerkelijk was dat voorleesfrequentie door moeders opnieuw geen significante voorspeller was van boekbegrip van kinderen. Het geslacht van kinderen was ook een significante voorspeller: meisjes hadden een beter boekbegrip dan jongens! Er werden geen interacties gevonden tussen de variabelen. Dit model voorspelde 19% van de variantie in boekbegrip (zie ook tabel 6).

Tabel 6 Regressiemodel voorspellen **boekbegrip** op 5-jarige leeftijd door voorlezen ouders op 2-jarige leeftijd ( $n=462$ ) en 3-jarige leeftijd ( $n=316$ )

Variabelen	Voorlezen op 2-jarige leeftijd		Voorlezen op 3-jarige leeftijd	
	$\beta$	Standard Error	$\beta$	Standard Error
Intercept	3.95***	0.69	4.04***	0.77
Voorleesfrequentie moeders	0.17	0.09	-0.05	0.09
Voorleesfrequentie vaders	-0.15**	0.06	-0.01	0.07
Opleiding moeder	0.66**	0.26	0.55*	0.28
Opleiding vader	0.14	0.15	0.20	0.18
Thuis taal moeder	-0.35	0.39	-0.47	0.39
Thuis taal vader	-0.15	0.39	0.009	0.01
Etniciteit moeder	-0.05	0.13	-0.10	0.16
Etniciteit vader	0.02	0.13	0.09	0.14
Geslacht kind	-0.48**	0.13	-0.44**	0.16
Taalproductie kind op 2-jarige leeftijd	0.02***	0.002	0.02***	0.004
	$R^2 = .19$		$R^2 = .18$	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## Taalvaardigheid kinderen

Voorlezen door vaders voorspelde ook de taalvaardigheid van kinderen zoals gemeten met de PPVT op 3-jarige leeftijd. Voorlezen door moeders op 2-jarige leeftijd was niet significant, maar het opleidingsniveau van zowel vader als moeder, de thuistaal van vader en moeder, de etniciteit van vader, het geslacht van het kind en de taalproductie op 2-jarige leeftijd waren allemaal significante voorspellers van de taalvaardigheid van kinderen op 3-jarige leeftijd. Dit model

voorspelde 28% van de variantie van de taalvaardigheid van kinderen. Er waren geen interacties tussen variabelen (zie ook tabel 7).

Tabel 7 Regressiemodel voorspellen **taalvaardigheid** (PPVT) op 3-jarige leeftijd door voorlezen ouders op 2-jarige leeftijd ( $n=415$ ) en 3-jarige leeftijd ( $n=300$ )

Variabelen	Voorlezen op 2-jarige leeftijd		Voorlezen op 3-jarige leeftijd	
	$\beta$	Standar Error	$\beta$	Standar Error
Intercept	59.65***	8.14	86.04***	9.37
Voorleesfrequentie moeders	-1.00	0.99	-1.52	0.94
Voorleesfrequentie vaders	-2.11***	0.65	-6.97***	2.09
Opleiding moeder	10.84***	2.68	11.88***	2.81
Opleiding vader	7.31***	1.56	5.86**	1.86
Thuis taal moeder	-7.64**	4.30	-5.71	4.87
Thuis taal vader	13.64**	4.78	-0.01	0.14
Etniciteit moeder	-0.09	1.35	-0.07	1.55
Etniciteit vader	4.53***	1.41	4.82**	1.54
Geslacht kind	-3.72**	1.38	-5.00**	1.59
Taalproductie kind op 2-jarige leeftijd	0.19***	0.03	-0.007	0.09
Interactie voorleesfrequentie vaders en taalproductie kind op 2-jarige leeftijd			0.08*	0.04
	R <sup>2</sup> = .28		R <sup>2</sup> = .32	

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### **Cognitieve vaardigheden**

De cognitieve vaardigheden van kinderen op 3-jarige leeftijd werden het beste voorspeld door een regressiemodel waarin voorlezen door vaders op 2-jarige leeftijd significant was. Voorlezen door moeders was niet significant in dit model. Andere significante variabelen waren het opleidingsniveau van zowel vader als moeder, etniciteit van moeder en de cognitieve vaardigheden van het kind op 2-jarige leeftijd. Dit model verklaarde 27% van de variantie in de cognitieve ontwikkeling van kinderen (zie ook tabel 8).



Tabel 8 Regressiemodel voorspellen cognitieve vaardigheden (Bayley MDI) op 3-jarige leeftijd door voorlezen ouders op 2-jarige leeftijd (n=427) en op 3-jarige leeftijd (n=307)

Variabelen	Voorlezen op 2-jarige leeftijd		Voorlezen op 3-jarige leeftijd	
	$\beta$	Standar Error	$\beta$	Standar Error
Intercept	64.11***	5.72	72.37***	6.75
Voorleesfrequentie moeders	-0.66	0.77	-2.20**	0.77
Voorleesfrequentie vaders	-2.11***	0.52	-2.34**	0.63
Opleiding moeder	6.22**	2.20	6.21**	2.37
Opleiding vader	4.24**	1.27	2.87	1.54
Thuis taal moeder	4.76	3.32	8.76	3.42
Thuis taal vader	5.94	3.14	-0.10	0.12
Etniciteit moeder	2.49*	1.14	2.68	1.38
Etniciteit vader	0.87	1.16	0.08	1.29
Geslacht kind	-0.26	1.11	-0.76	1.31
Cognitieve vaardigheden kind op 2-jarige leeftijd	0.19***	0.03	0.19***	0.03
	R <sup>2</sup> = .27		R <sup>2</sup> = .30	

\*p<.05, \*\*p<.01, \*\*\*p<.001

### **Regressie analyses met voorleesfrequentie ouders op 3-jarige leeftijd** **Boek kennis**

Dezelfde regressie analyses (met dezelfde controlevariabelen) werden uitgevoerd om boek kennis te voorspellen maar dan met voorleesfrequentie van ouders op 3-jarige leeftijd. Bij het voorspellen van boek begrip op 5-jarige leeftijd was alleen voorleesfrequentie door moeder significant en voorleesfrequentie van vaders was niet significant. Andere significante voorspellers waren opleidingsniveau van moeders en taalvaardigheden van kinderen op 2-jarige leeftijd zoals gemeten via de CDI. Dit model voorspelde 12% van de variantie in boek kennis (zie ook tabel 5).

### **Boek begrip**

In het regressiemodel met als afhankelijke variabele boek begrip op 5-jarige leeftijd en voorleesfrequentie door ouders op 3-jarige leeftijd, waren voorleesfrequentie van moeders en voorleesfrequentie van vaders niet significant. De enige significante variabelen waren opleidingsniveau van de moeder, geslacht kind en taalvaardigheid kind op 2-jarige leeftijd. Dit regressiemodel verklaarde 18% van de variantie in boek begrip (zie ook tabel 6).

## **Taalvaardigheid**

Bij het voorspellen van de taalvaardigheid van kinderen op 3-jarige leeftijd was voorleesfrequentie door vaders wel een significante voorspeller maar voorlezen door moeders niet. Andere significante variabelen waren opleidingsniveau van de vader, opleidingsniveau van de moeder, etniciteit vader, geslacht kind. Er was ook een interactie tussen voorleesfrequentie van vader en taalvaardigheid van kinderen op 2-jarige leeftijd (gemeten met de CDI): vaders die vaker voorlezen hadden ook kinderen met betere taalvaardigheden. Dit model voorspelde 32% van de variantie in taalvaardigheid van kinderen op 3-jarige leeftijd (zie ook tabel 7).

## **Cognitieve vaardigheden**

De cognitieve vaardigheden van kinderen op 3-jarige leeftijd werden significant voorspeld door zowel voorleesfrequentie van moeders en voorleesfrequentie door vaders. Andere significante variabelen in dit model waren opleidingsniveau van de moeder, thuistaal moeder, etniciteit moeder, en cognitieve vaardigheden van kinderen op 2-jarige leeftijd (zoals gemeten via Bayley MDI). Dit regressiemodel verklaarde 30% van de variantie in de cognitieve vaardigheden van kinderen op 3-jarige leeftijd (zie ook tabel 8).

## **Discussie**

Dit onderzoek liet zien dat kinderen wiens vaders regelmatig voorlezen toen ze twee en drie jaar waren betere taal- en cognitieve vaardigheden hadden op 3-jarige leeftijd en betere boekkennis en boekbegrip op 5-jarige leeftijd. Bepaalde scenarios zouden de bijdrage van vaders aan de taalontwikkeling en geletterdheid van kinderen kunnen verklaren. Ten eerste is het mogelijk dat 'meer is beter', dat wil zeggen dat meer voorlezen, ongeacht door wie, leidt tot betere taalvaardigheden en geletterdheid bij kinderen. Het is ook mogelijk dat moeders en vaders er verschillende voorleesstijlen op na houden. Kinderen hebben zo de mogelijkheid om meer te leren van deze voorleessessies omdat ouders variërende maar wellicht aanvullende manieren hebben om voor te lezen aan hun jonge kinderen. Het is ook mogelijk dat wanneer kinderen twee ouders hebben die hun kind liefhebben, goed voor het kind zorgen en het leuk vinden om voor te lezen, een ondersteunende stimulerende omgeving voor hun kinderen creëren. Een andere mogelijkheid is een identificatie effect: het zien van een man die voorleest zou emotioneel stimulerend kunnen zijn voor kinderen. In dit onderzoek zagen we ook dat meisjes meer profiteerden van een vader die hen voorlas, naast een moeder, dan jongens.

Overige factoren die een effect hadden op de ontluikende geletterdheid van kinderen waren de opleiding en etniciteit van de ouder: hoger opgeleide ouders lazen meer voor evenals blanke (versus zwarte en Hispanic) en Engelssprekende

ouders (versus Spaanssprekende). Eerder onderzoek heeft aangetoond dat ouders met een hogere opleiding vaak betere geletterdheid vaardigheden hebben en zich bewuster zijn van de voordelen van voorlezen. Halle (2002), bijvoorbeeld, vond dat 42% van de vaders met een middelbare schoolopleiding aangaven tenmiste één keer per week voor te lezen aan hun kinderen terwijl slechts 27% van vaders zonder een middelbare schoolopleiding dit deden. Voor moeders waren deze getallen 56% en 39% (Halle, 2002). Yarosz en Barnett (2001) rapporteerden dat opleiding van de moeder gerelateerd was aan voorleesfrequentie voor kinderen onder de 3 jaar. Eerdere analyses met deze EHS steekproef toonde ook aan dat vaders en moeders met een hogere opleiding meer voorlezen aan hun kinderen (Duursma, Pan, & Raikes, 2008; Raikes et al., 2006). Meer voorgelezen worden betekent ook dat jonge kinderen meer kansen hebben om vaardigheden omtrent ontluikende geletterdheid te ontwikkelen. We zagen dit ook terug in een interactie tussen taalvaardigheden van kinderen op 2-jarige leeftijd en voorleesfrequentie van vaders op 3-jarige leeftijd bij het voorspellen van de PPVT: kinderen wiens vader vaker voorlas hadden ook betere taalvaardigheden.

In deze steekproef hadden meisjes beter boekbegrip en taalvaardigheid dan jongens. Meisjes blijken vaker geïnteresseerd in lezen en meisjes rond de drie jaar hebben vaak betere taalvaardigheden dan jongens (Bauer et al., 2002; Bornstein et al., 1998; Ortiz et al., 2001). Het feit dat meisjes vaak eerder taalvaardigheden ontwikkelen dan jongens kan ook een stimulans zijn voor ouders om vaker aan hen voor te lezen dan aan jongens, of ouders vinden voorlezen een geschiktere activiteit voor meisjes. Dit kan dan wederom een positief effect hebben op de ontwikkeling van taal en geletterdheid.

Het is opmerkelijk dat voorlezen door vaders wel boekbegrip, boekkennis en taalvaardigheid van kinderen voorspelde terwijl voorlezen door moeders dit niet deed. Gleason (1975) en Bernstein-Ratner (1988) rapporteerden dat vaders meer complexe taal gebruikten dan moeders wanneer ze interacteerden met hun kinderen (Bernstein-Ratner, 1988; Gleason, 1975). Ouders gebruiken vaak ook meer complexe taal tijdens voorlezen (Fletcher & Reese, 2005; Snow et al., 1985). Dit kan ook de reden zijn waarom het taalgebruik van vaders tijdens het voorlezen complexer is dan het taalgebruik van moeders en op deze manier een effect heeft op de taalvaardigheid van kinderen, het boekbegrip en boekkennis. Moeders brengen nog altijd meer tijd door met hun kinderen dan vaders en het is mogelijk dat zij de fundering voor de taalontwikkeling leggen in hun dagelijkse interactie met hun kinderen. Vaders dragen wellicht bij door meer complex taalgebruik wanneer zij interacteren met hun kinderen, wat vaak minder frequent is dan moeders.

Tot nu toe hebben interventieprogramma's zich voornamelijk gericht op moeders. Echter het kan ook net zo belangrijk zijn voor vroege interventieprogramma's om zich te richten op vaders. Dit onderzoek suggereert dat de taalvaardigheden van kinderen en hun boekkennis en boekbegrip niet alleen profiteert van voorlezen door moeders, maar ook door vaders. Het is vooral belangrijk om zich te richten op ouders, zowel vaders en moeders, uit lage inkomensgezinnen

en gezinnen met jongens op laagopgeleide ouders. Dit onderzoek toonde aan dat hoger opgeleide ouders die blank waren en Engels spraken, en gezinnen met meisjes en kinderen met een betere taalontwikkeling, ook betere taalvaardigheden, verhaalkennis, en boekkennis hadden. Jongens, kinderen met lagere taalvaardigheden, en wiens ouders minder hoog zijn opgeleid, geen Engels spreken en niet blank zijn, zouden weleens minder voorgelezen kunnen worden en ook minder profiteren van de voordelen van voorlezen.

## Beperkingen

Alhoewel voorlezen een bijdrage kan leveren aan het boekbegrip, de boekkennis en de taalvaardigheid van kinderen, keek dit onderzoek niet naar andere geletterdheid activiteiten die geassocieerd kunnen worden met de ontwikkeling van taal- en geletterdheid van kinderen. Toekomstig onderzoek zou ook naar andere gezins geletterdheid activiteiten kunnen kijken zoals bezoek aan de bibliotheek, aantal boeken thuis etc.

Een andere tekortkoming van dit onderzoek was het feit dat het op zelfrapportage was gebaseerd, vooral omdat het een sociaal wenselijke activiteit zoals voorlezen betreft. Echter de validiteit van zelfrapportage zou weleens minder problematisch voor vaders kunnen zijn sinds moeders nog steeds primair verantwoordelijk worden gehouden voor de kinderen. In dit en een ander onderzoek bleek ook dat moeders de voorleesfrequentie van vaders overschatten (Duursma & Pan, 2010).

Dit onderzoek keek alleen naar frequentie van voorlezen en niet naar kwaliteit of stijl van voorlezen. We erkennen echter dat de stijl of kwaliteit van voorlezen net zo belangrijk is als de frequentie.

De vaders die deelnamen aan dit project waren vaker de biologische vader van het kind, getrouwd met de moeder van het kind en hoger opgeleid dan de vaders die niet meededen met het onderzoek. De resultaten moeten dan ook voorzichtig worden geïnterpreteerd.

## Noot

- 1 Deze plaatsen bevonden zich in Arkansas, Californie, Colorado (2 plaatsen), Iowa, Michigan, Missouri, New York, Pennsylvania, Tennessee, Utah, Vermont en Washington (2 plaatsen). De overige drie plaatsen deden niet mee wegens uiteenlopende redenen (zie ook Bradley et al., voor meer details).

---

## Abstract

The interest in father's involvement and its relationship to children's development has increased dramatically in the last decade. Fathers play a significant role in the lives of children (Amato & Sobolewski, 2004; Lamb, 1997; Marsiglio, 1995). It is well documented that bookreading can have a positive impact on

young children's language and literacy development (e.g., Bus, van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Fletcher & Reese, 2005). However, most research on bookreading has focused on mothers while little is known about fathers and bookreading. This study examined paternal and maternal bookreading among approximately 800 low-income families with young children in the U.S. Fathers and mothers were interviewed about frequency of bookreading. Approximately 60% of mothers reported reading daily to their 2- and 3-year-olds. About a quarter of the fathers reported reading daily while 30% reported reading weekly to their children. Children whose fathers reported reading frequently to their toddlers had better cognitive and language abilities at age three. Fathers who read regularly to their toddlers had children with better book knowledge and book comprehension skills at age five compared to children whose fathers did not read to them on a regular basis. Father's level of education, language spoken at home and child gender also played an important role. Maternal bookreading had an impact on children's cognitive and language skills, and book comprehension at child age three. There was no significant relationship between maternal bookreading and children's book knowledge (at child ages two and three).

---

## Referenties

- Administration for Children and Families (ACF) (2001). *Building their futures: How Early Head Start programs are enhancing the lives of infants and toddlers in low-income families*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Administration for Children and Families (ACF) (2002a). *Making a difference in the lives of infants and toddlers and their families: The impacts of Early Head Start*. Washington DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Administration for Children and Families (ACF) (2002b). *A descriptive study of Head Start families: FACES 1997 (Technical Report I)*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Administration for Children and Families (ACF) (2003). *Head Start FACES (2000): A whole child perspective on program performance (fourth progress report)*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.
- Amato, P. R., & Sobolewski, J. M. (2004). The effects of divorce on fathers and children, non-residential fathers and stepfathers. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 341-376). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Bauer, D. J., Goldfield, B. A., & Reznick, J.S. (2002). Differences in early vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 23(3), 313-335.
- Bayley, N. (1993). *Bayley Scale for Infant Development, second edition (BSID-II)* (second ed.): The Psychological Corporation.
- Bernstein-Ratner, N. (1988). Patterns of parental vocabulary selection in speech to very young children. *Journal of Child Language*, 15, 481-492.
- Black, M. M., Dubowitz, H., & Starr Jr., R. H. (1999). African American fathers in low income, urban families: development, behavior, and home environment of their three-year-old children. *Child Development*, 70(4), 967-978.
- Boller, K., Bradley, R., Cabrera, N., Raikes, H., Pan, B., Shears, J., et al. (2006). The Early Head Start Father Studies: Design, Data Collection, and Summary of Father Presence in the Lives of Infants and Toddlers. *Parenting: Science & Practice*, 6, 117-143.

- Bornstein, M. H., O'Haynes, M., & Painter, K. M. (1998). Sources of child vocabulary competence: a multivariate model. *Journal of Child Language*, 25, 367-393.
- Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., McAdoo, H. P., & Garcia Coll, C. (2001). The Home Environments of Children in the United States Part II: Relations with Behavioral Development through Age Thirteen. *Child Development*, 72, 1868-1886.
- Bradley, R. H., Shears, J. K., Roggman, L. A., & Tamis-LeMonda, C. S. (2006). Lessons Learned from Early Head Start for Fatherhood Research and Program Development. *Parenting: Science and Practice*, 6(2), 259-271.
- Bus, A. G., van Ijzendoorn, M.H., & 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.
- Clarke-Stewart, K. A. (1978). And daddy makes three: The father's impact on mother and young child. *Child Development*, 49, 446-478.
- Cochran-Smith, M. (1984). *The making of a reader*. Norwood, NJ: Ablex.
- Conner, D. B., Knight, D. K., & Cross, D. R. (1997). Mothers' and fathers' scaffolding of their 2-year-olds during problem-solving and literacy interactions. *Journal of Developmental Psychology*, 15, 232-238.
- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint Picture-Book Reading Correlates of Early Oral Language Skill. *Journal of Child Language*, 20(2), 455-461.
- Dickinson, D. K., & Snow, C. E. (1987). Interrelationships among pre-reading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Quarterly*, 29, 104-122.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III)* (third ed.): American Guidance Services.
- Dunn, L. M., Padilla, E. R., Lugo, D. E., & Dunn, L. M. (1986). *Test de Vocabulario en Imágenes Peabody (TVIP)*: American Guidance Services.
- Duursma, E., & Pan, B. A. (2010). Reading to children in low-income families? The influence of paternal, maternal and child characteristics. *Early Child Development and Care*. First published on: 11 november 2010 (iFirst).
- Duursma, E., Pan, B. A., & Raikes, H. (2008). Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 351-365.
- Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics (2007). *America's children: Key indicators of well-being, 2007*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., Pethick, S. J., et al. (1994). Variability in Early Communicative Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), i-185.
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25, 64-103.
- Gadsen, V., & Ray, A. (2002). Engaging fathers: issues and considerations for early childhood fathers. *Young Children*, 57, 32-42.
- Gleason, J. B. (1975). Fathers and other strangers: Men's speech to young children. In D. P. Dato (Ed.), *Developmental Psycholinguistics: Theory and applications* (pp. 289-297). Washington DC: Georgetown University Press.
- Goldberg, W. A., Easterbrooks, M.A. (1984). The role of marital quality in toddler development. *Developmental Psychology*, 20, 504-514.
- Halle, T. (2002). *Charting Parenthood: A statistical portrait of fathers and mothers in America*.
- Hayes, D. P., & Ahrens, M. G. (1988). Vocabulary simplification for children: a special case of 'motherese'? *Journal of Child Language*, 15, 395-410.
- Hofferth, S. L., Stueve, J. L., Pleck, J. H., Bianchi, S., & Sayler, L. (2002). The demography of fathers: What fathers do. In C.S. Tamis-LeMonda & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement, multidisciplinary perspectives* (pp. 63-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Kuo, A. A., Franke, T. M., Regalado, M., & Halfon, N. (2004). Parent Report of Reading to Young Children. *Pediatrics*, *113*, 1944-1951.
- Lamb, M. E. (1997). Fathers and child development: An introductory overview. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 1-18). New York: Wiley.
- Lamb, M. E. (2002). Nonresidential fathers and their children. In N. C. C.S. Tamis-LeMonda (Ed.), *Handbook of father involvement* (pp. 169-184). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lamb, M. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2004). The role of the father: An introduction. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 1-31). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Lewis, M., Feiring, C., & Weinraub, M. (1981). The father as a member of the child's social network. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (2nd ed., pp. 259-294). New York: Wiley.
- Lewis, M., & Weinraub, M. (1979). Origins of early sex-role development. *Sex Roles*, *5*(2), 135-153.
- Lonigan, C. J. (Ed.). (2004). *Emergent literacy skills and family literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, *36*, 596-613.
- Lyytinen, P., Laakso, M., & Poikkeus, A. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education*, *13*(3), 297-308.
- MacDonald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, *55*, 1265-1277.
- Marsiglio, W. (1995). Father's diverse life course patterns and roles. In W. Marsiglio (Ed.), *Fatherhood: Contemporary theory, research and social policy* (pp. 78-101). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Marsiglio, W., Amato, P. R., Day, R. D., & Lamb, M. E. (2000). Scholarship on fatherhood in the 1990's and beyond. *Journal of marriage and the family*, *62*, 1173-1191.
- Mason, J., & Allen, J. B. (1986). A review of emergent literacy with implications for research and practice in reading. *Review of Research in Education*, *13*, 3-47.
- NICHD. (2005). Duration and Developmental Timing of Poverty and Children's Cognitive and Social Development From Birth Through Third Grade. [Article]. *Child Development*, *76*, 795-810.
- Ninio, A. (1983). Joint bookreading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, *19*, 445-451.
- Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *16*, 263-281.
- Palkovitz, R. (2002). Involved fathering and child development: Advancing our understanding of good fathering. In C.S. Tamis-LeMonda & N. Cabrera (Eds.), *Handbook of father involvement* (pp. 119-140). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Parke, R. D., & Brott, A. A. (1999). *Throwaway dads: the myths and barriers that keep men from being the fathers they want to be*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, *9*, 427-440.
- Pleck, J. H. (1997). Paternal involvement levels, sources, and consequences. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (3rd ed., pp. 66-103). New York: Wiley.
- Purcell-Gates, V. (1988). *Lexical and Syntactic Knowledge of Written Narrative Held by Well-Read-To Kindergartners and Second Graders*.

- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constatine, J., et al. (2006). Mother-Child Bookreading in Low-Income Families: Correlates and Outcomes during the First Three Years of Life. *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Rohner, R. P., & Veneziano, R. A. (2001). The importance of father love: history and contemporary evidence. *Review of general Psychology*, 54, 382-405.
- Ryan, R. M., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2006). Is one parent enough? Patterns of mother and father parenting and child cognitive outcomes at 24 and 36 months. *Parenting: Science and Practice*, 6(2&3), 211-228.
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., & Hudson, E. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520-536.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Share, D. L., Jorm, A. F., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1309-1324.
- Snow, C. E., Burns, S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.
- Snow, C. E., Nathan, D., & Perlmann, R. (1985). Assessing children's knowledge about book reading. In A. P. L. Galda (Ed.), *Language in play*. Norwood, NJ: Ablex.
- Snow, C. E., & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: what children learn from learning to read books. In W. H. T. E. Sulzby (Ed.), *Emergent literacy: writing and reading* (pp. 116-138). Norwood, NJ: Ablex.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and Mothers at Play With Their 2- and 3-Year-Olds: Contributions to Language and Cognitive Development. *Child Development*, 75, 1806-1820.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Vivas, E. (1996). Effects of story reading on language. *Language Learning*, 46(2), 189-216.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Wells, G. (1983). Language and learning in the early years. *Early Child Development and Care*, 11, 69-77.
- Whitehurst, G. J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. et al. (1987). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (Eds.). (2001). *Emergent literacy: development from prereaders to readers*. New York: Guilford.
- Yarosz, D. J., & Barnett, W. S. (2001). Who Reads to Young Children?: Identifying Predictors of Family Reading Activities. *Reading Psychology*, 22(1), 67-81.