

Effectief voorlezen:

culturele verschillen in voorleesgedrag tussen Turkse en
Marokkaans-Berberse gezinnen in Nederland

Bachelorscriptie Interculturele Communicatie

Renske Bakker

r.r.m.bakker@uvt.nl

S438638

Begeleider R. Aarts

Tweede lezer J. Kurvers

Communicatie- en Informatiewetenschappen

Faculteit Geesteswetenschappen

Universiteit van Tilburg, 26 januari 2011

Inhoudsopgave

1	Inleiding	1
2	Theoretisch kader	
2.1	Turken en Marokkanen in Nederland	2
2.2	Culturele verschillen in opvoeding en onderwijs	4
2.3	Ouder-kind interacties tijdens voorlezen	6
3	Opzet van het onderzoek	
3.1	Onderzoeksvragen	7
3.2	Methode	7
3.3	Instrumenten	8
3.4	Respondenten	9
3.5	Procedure	10
3.6	Verwerking van de gegevens	10
4	Resultaten	
4.1	Hoe vaak worden de kinderen voorgelezen?	11
4.2	In welke taal of talen worden de kinderen voorgelezen?	13
4.3	Hoe wordt er in de gezinnen met geletterdheid omgegaan?	13
4.4	Hoe verloopt de interactie tijdens voorlezen?	14
4.5	Hoe is de affectieve relatie tussen moeder en kind?	17
5	Conclusie en discussie	
5.1	Conclusie	20
5.2	Discussie	22
6	Referenties	25
	Bijlage 1 Codeersysteem	I
	Bijlage 2 Interview	II

1. Inleiding

Dat voorlezen belangrijk is voor de ontwikkeling van kinderen, is inmiddels bekend. Het is goed voor de talige ontwikkeling en voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (Senechal & LeFevre, 2001; Sonnenschein, Baker, et al, 2000; Fagot & Kavanagh, 1993). Kinderen van allochtone ouders worden minder vaak voorgelezen dan kinderen van autochtone ouders en dat is een belangrijke oorzaak van de taalachterstand van allochtone kinderen in het basisonderwijs in Nederland (Leseman & van den Boom, 1999; Mayo & Leseman, 2008; Van Steensel, 2006). Allochtone kinderen in het basisonderwijs in Nederland hebben wat de Nederlandse taal een gemiddelde taalachterstand van twee jaar (Sociaal en Cultureel Planbureau [SCP], 2007). Deze taalachterstand van allochtone leerlingen ontstaat al in de voor- en vroegschoolse periode (Mayo & Leseman, 2008; Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005; Weizman & Snow, 2001). Daarnaast is er een directe relatie tussen de sociaal economische status (SES) en het voorleesaanbod. In gezinnen met een lage SES wordt er minder voorgelezen en daardoor lopen ook kinderen uit die gezinnen een groot risico op een taalachterstand (Leseman & van den Boom, 1999; Raviv, Kessenich & Morrison, 2004). Allochtone gezinnen hebben vaak een lage SES, wat onder andere inhoudt dat beide ouders laagopgeleid zijn en een laag inkomen hebben (Brooks-Gunn, 2005; Leseman, Sijssling, Jap-A-Joe en Sahin, 1995).

Niet alleen voorlezen in het Nederlands is belangrijk voor de taalontwikkeling van allochtonen. Ook voorlezen in de moedertaal is belangrijk, vanwege cross-language transfer. Dat wil zeggen dat kinderen die één taal goed beheersen, ook het Nederlands gemakkelijker zullen leren. Bij het leren van de moedertaal hebben zij namelijk al vaardigheden opgedaan die onontbeerlijk zijn bij het leren van een (tweede) taal (Comeau, Cormier, Gransmaison & Lacroix, 1999; Lopez & Greenfield, 2004).

Behalve taalverschillen, zijn er bij het voorlezen ook cultuurverschillen in interactie. Tot nu toe is er vooral onderzocht of er verschillen zijn tussen allochtonen en autochtonen. Zijn er echter ook verschillen tussen allochtonen uit verschillende culturen en hoe zijn die verschillen te verklaren? Dit kunnen cultuurverschillen zijn met betrekking tot taalgebruik, interactie of de frequentie van voorlezen. Hierover is nog meer weinig bekend, hoewel men weet dat voorleessucces staat of valt met voorleesplezier (Sulzby & Teale, 1991).

In dit onderzoek worden de culturele verschillen in voorleesgedrag en voorleesattitude tussen Turkse en Berbersprekende Marokkaanse gezinnen in Nederland onderzocht. Hierbij wordt gekeken naar interactie tussen moeder en kind tijdens voorlezen in een alledaagse thuissituatie en de affectieve aspecten die daarbij komen kijken. Een reden om Turkse en Marokkaans-Berberse gezinnen te onderzoeken, is dat uit schoolloopbaanonderzoek in het primair onderwijs in Nederland is gebleken dat Turkse en Marokkaanse leerlingen tot de zwakste groep behoren (Eldering, 2008).

Wanneer men op de hoogte is van eventuele verschillen, kan men Marokkaanse en Turkse ouders en hun kinderen met een taalachterstand hulp op maat bieden. Niet alleen in het basis- en middelbaar onderwijs, maar juist ook bij voor- en vroegschoolse educatie en alfabetiseringsprojecten. Bovendien kan kennis van cultuurverschillen begrip kweken voor het gedrag en de opvattingen van allochtone gezinnen in de Nederlandse samenleving en de leerproblemen van kinderen uit allochtone gezinnen.

2. Theoretisch kader

2.1 Turken en Marokkanen in Nederland

De te onderzoeken groep bestaat in dit geval uit Turkse Nederlanders en Marokkaanse Nederlanders. Om uitspraken te kunnen doen over de onderzoeksresultaten, is het belangrijk om recente informatie over deze bevolkingsgroepen te verzamelen. Voor de informatie uit dit hoofdstuk is het Integratierapport 2009 van het Sociaal en Cultureel Planbureau geraadpleegd.

Demografie

Op 1 januari 2009 woonden er bijna 16,5 miljoen mensen in Nederland, waarvan 1,8 miljoen van niet-westerse herkomst. Dat is 11 procent van de totale bevolking. Hiervan behoort twee derde tot een van de vier grote herkomstgroepen (Turkse, Marokkaanse, Surinaamse of Antilliaanse herkomst). De grootste groep bestaat uit Turkse Nederlanders, namelijk 378.000 personen. Daarna volgen de Marokkaanse Nederlanders met 342.000 personen. Het aantal Turkse Nederlanders is sinds 2000 met 70.000 toegenomen, het aantal Marokkaanse Nederlanders met 80.000.

Nederlandse taal in het gezin

Migranten die het Nederlands goed beheersen, hebben gemiddeld een hoger inkomen en een hogere beroepsstatus dan migranten die weinig kennis hebben van de Nederlandse taal. Ook voor de taalontwikkeling en schoolcarrière van kinderen is het belangrijk dat ouders het Nederlands goed beheersen. Uit het Integratierapport is gebleken dat eerstegeneratiemigranten uit Turkije en Marokko de meeste problemen hebben met het beheersen van het Nederlands. Wel is er de afgelopen tien jaar een toename in het gebruik en de beheersing van de Nederlandse taal onder migranten. Deze toename geldt voornamelijk voor Marokkanen en speciaal voor Marokkaans-Nederlandse moeders van schoolgaande kinderen. Van alle allochtone groepen, beheersen Turken de taal het minst goed.

Turkse Nederlanders spreken thuis het meest in de eigen taal. Wel is het gebruik van het Nederlands in gezinnen van alle herkomstgroepen toegenomen sinds 1998. Ter illustratie: van de Turkse Nederlanders spreekt 45 procent nooit Nederlands met de partner, van de Marokkaanse Nederlanders bijna 40 procent. Met kinderen spreekt men vaker Nederlands: 20 procent van de Turkse of Marokkaanse Nederlanders spreekt nooit Nederlands met hun kinderen. Dit was in 1998 nog ongeveer 40 procent. In 1998 sprak 10 procent van de Turkse Nederlanders vaak of altijd Nederlands met kinderen, in 2009 30 procent. Bij Marokkaanse Nederlanders was er een toename van 15 naar 40 procent. Pels (1992) gaf in het Pawa-rapport aan dat ruim 40 procent van de Turkse en ruim 70 procent van de Marokkaanse moeders in Nederland analfabeet zijn. Volgens Eldering (2008) heeft 80 procent van de Turkse vrouwen ouder dan 40 jaar maximaal basisonderwijs gevolgd. Voor Marokkaanse vrouwen in dezelfde leeftijdsgroep is dit 90 procent. De meesten van hen zijn analfabeet. Tweede- en derdegeneratiemigranten zijn hoger opgeleid.

Onderwijs

In het Nederlandse onderwijs is er meer vooruitgang onder Marokkaanse dan onder Turkse Nederlanders (Eldering, 2008). Turkse Nederlanders zijn over het algemeen meer gericht op de eigen Turkse gemeenschap en daardoor komen zij minder in aanraking met de Nederlandse taal. Dat kan

de vooruitgang op school belemmeren. Daar staat tegenover dat kinderen van Turkse en Marokkaanse afkomst goed te bereiken zijn voor zij naar de basisschool gaan. Ze nemen namelijk vaak deel aan voor- en vroegschoolse programma's (bijvoorbeeld op de kleuterschool). Daarmee worden taalachterstanden aangepakt. Bijna 85 procent van de Turkse kinderen van 2 tot 4 jaar gaat één of twee ochtenden per week naar de peuterspeelzaal, in 1996/1997 was dit nog maar 46 procent. Onder kinderen van Marokkaanse ouders was er een toename van 25 tot 70 procent. De aanvangsachterstanden van Marokkaanse en Turkse kleuters nemen dan ook langzaam af, hoewel het verschil in taalontwikkeling met autochtone kinderen zonder taalachterstand nog erg groot is.

Turks en Berbers als thuistaal

Berbers

In Marokko worden vier talen gesproken, namelijk Berbers, Arabisch, Frans en Spaans. Er zijn drie soorten Berbers (Tarifit, Tamazight en Tashelhit) en twee soorten Arabisch (Marokkaans-Arabisch en Standaard-Arabisch). Berbers is één van de twee grootste talen in Marokko. Er zijn veel verschillen tussen de drie soorten Berbers, vooral op fonologisch en lexicaal niveau. Pas sinds 2002 wordt Berbers onderwezen op scholen in Marokko. In de Marokkaanse gemeenschap in Nederland worden Marokkaans Arabisch en Standaard-Arabisch gebruikt als lingua franca, die laatste variant vooral in religieuze kringen. De Berbertalen dienen vooral als oraal medium, al winnen zij terrein op het gebied van geschreven media (El Aissati & E-rramdaini, 2001). Vanaf de jaren negentig van de twintigste eeuw komen er steeds meer romans, toneelstukken, gedichten en verhalen in het Berbers (voornamelijk Tarifit). Dit levert echter problemen op, omdat het Berbers geen officieel vastgelegd schriftsysteem heeft. Daarom gebruikt iedereen een ander systeem, afhankelijk van iemands persoonlijke voorkeur. In West-Europa gebruikt men voor het Berbers het Latijnse alfabet, aangevuld met enkele nieuwe tekens. Op Nederlandse scholen leren kinderen voornamelijk Standaard-Arabisch, zodat zij de Koran kunnen lezen. Het Berbers, aldus hun ouders, leren ze wel thuis.

Turks

Turks is de enige officiële taal in Turkije en kent sinds 1928 een Latijns schriftsysteem. De taal staat hoog in aanzien, ook onder Turken in Nederland (Bennis et al, 2002). Turks is dan ook de tweede grote taal in Nederland, waardoor er ook in het basis- en middelbaar onderwijs aandacht is voor het Turks. In totaal wordt de taal wereldwijd door ongeveer vijf miljoen mensen gesproken. Het Turks kent een rijke literaire traditie. Islamitische Turken gebruiken in religieuze situaties ook het Standaard-Arabisch.

2.2 Culturele verschillen in opvoeding en onderwijs

Pedagogen en psychologen gaan ervan uit dat er een verband bestaat tussen denkbeelden van ouders, hun opvoedingsgedrag en de ontwikkeling van kinderen (Eldering & Leseman, 1999). Daarom is het van belang om te kijken naar verschillen in opvoedingsgedrag tussen verschillende culturen. Deze hebben ook hun invloed op voorleesgedrag.

Whiting & Whiting (1975) lieten met het onderzoek *Children of six cultures* zien dat er grote verschillen bestaan in de rol van kinderen en de opvoeding van kinderen, ook tussen niet-westerse culturen. Zo hoeven kinderen in complexe maatschappijen weinig huishoudelijke taken uit te voeren en kunnen zij veel spelen. In eenvoudige maatschappijen is dit precies andersom. Ook zijn er verschillen voor jongens en meisjes (Whiting & Edwards, 1988). In samenlevingen waar sterk onderscheid wordt gemaakt tussen mannen en vrouwen, worden meisjes, anders dan jongens, al vanaf jonge leeftijd betrokken bij huishoudelijke taken en het verzorgen van andere kinderen. Ook qua educatie in het gezin zijn er verschillen tussen culturen. De cultuur waarin allochtone kinderen opgroeien, waardeert vaak andere kennis en vaardigheden dan de Nederlandse cultuur (Pels, 1992). 'Het informele leren in het gezin is gericht op andere doelen dan het formele leren op school', aldus Pels (1992, p. 19). Daardoor kunnen problemen ontstaan. Marokkaanse kinderen krijgen thuis bijvoorbeeld weinig te maken met tekst en geletterdheid. Nederlandse scholen veronderstellen deze ervaring wel en dat draagt bij aan de 'reproductie van aanvankelijke achterstanden'.

Volgens Eldering (2008), 'voelen ouders in niet-westerse culturen zich vooral verantwoordelijk voor het levensonderhoud van hun kinderen en de training tot competente volwassenen in economisch, sociaal en religieus opzicht' (p. 155). Omdat deze ouders zelf vaak analfabeet zijn of laag opgeleid, spelen zij geen rol bij de schoolvoorbereiding of onderwijsondersteuning van de kinderen. Ook stelt Eldering (2008) dat ouders uit niet-westerse culturen vinden dat zij op het terrein van sociale competentie en religieuze en morele ontwikkeling verantwoordelijk zijn, terwijl de school primair verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van de schoolse intelligentie van kinderen. Middenklasse ouders in westerse culturen daarentegen, zijn meer gericht op een gezonde psychologische ontwikkeling van hun kinderen. Daardoor houden zij zich meer bezig met schoolvoorbereiding en het stimuleren van de cognitieve ontwikkeling van kinderen, door middel van spelletjes en voorlezen. De conclusies van Eldering zijn gebaseerd op onderzoeken uit de jaren tachtig en negentig.

Normen, waarden en opvoedingsdoelen in Turkse en Marokkaanse gezinnen

Om de interacties tussen Marokkaans-Nederlandse en Turks-Nederlandse ouders en hun kinderen te kunnen begrijpen, is het belangrijk om kennis te hebben van de Marokkaanse en Turkse opvoedingswaarden. Uiteraard gaat het hier niet om statische gegevens. Opvoedingsdoelen, waarden en normen kunnen verschuiven en zijn onderhevig aan verandering.

Individuele autonomie is onder Marokkanen geen opvoedingsdoel, terwijl dat door Nederlandse ouders erg belangrijk wordt gevonden (Pels, 1992). Volgens Pels staan in Marokkaanse gezinnen morele en relationele deugden centraal. Ook uit meer recent onderzoek is gebleken dat Turkse en Marokkaanse moeders het bijbrengen van karaktertrekken zoals trouw, behulpzaamheid en eerlijkheid het meest belangrijk vinden (Pels, 2000; Eldering, 2008). Op de tweede plaats komen

gehoorzaamheid, respect tonen aan ouderen en gedrag volgens de normen van de cultuur en religie. Net als in Marokkaanse gezinnen, zijn relationele en hiërarchische verhoudingen belangrijk bij de opvoeding van Turkse kinderen (Eldering & Vedder, 1992 en Van der Leij, 1991). Daarnaast zijn Turkse en Marokkaanse ouders erg prestatiegericht (Eldering, 2008).

Prestatiegerichtheid heeft te maken met de economische waarde die kinderen kunnen hebben. Voor economisch zwakke ouders is het belangrijk dat de kinderen later voor hen kunnen zorgen, of dat de kinderen een beter leven krijgen dan zichzelf. In Turkije werd in 1982 een onderzoek uitgevoerd naar de waarde van kinderen (Kağitçibaşı, 1982). Het onderzoek werd uitgevoerd onder 2305 personen uit alle 67 Turkse provincies, zowel steden als plattelandsgebieden. Tachtig procent van de ondervraagden was vrouw. Van de vrouwen was 45 procent analfabeet, van de mannen 13 procent. Destijds vond ruim de helft van de ouders in Turkije dat kinderen vooral een economische waarde hebben (Kağitçibaşı, 1982). Nakomelingen bieden financiële en praktische steun en zijn belangrijk als oudedagsvoorziening. Destijds vond een derde van de ouders dat kinderen ook een psychische functie hebben. Dat wil volgens Kağitçibaşı (1982) zeggen dat zij gezelschap, liefde en plezier geven en eenzaamheid voorkomen. Uit het onderzoek bleek dat een derde van de mannen het krijgen van kinderen zag als een religieuze en sociale verplichting en als een manier om de familienaam te continueren. Naarmate de sociaal-economische ontwikkeling in een Turkse regio hoger was, vond men de economische waarde van kinderen minder belangrijk en de psychische waarde belangrijker.

Opvoeding in de praktijk

Pels (1992) constateerde dat Marokkaanse ouders niet participeren in het kinderspel en eerder tót dan mét kinderen praten. Het leren door exploratie, dat in Nederland normaal wordt gevonden, is geen gewaardeerde leermethode onder Marokkanen. Marokkaanse kinderen hebben over het algemeen meer vrijheid dan Nederlandse kinderen en zij worden niet buitengesloten uit het leven van volwassenen. Verhalen en anekdotes vertellen behoort tot de orale cultuur, waaraan ook kinderen deelnemen. Marokkaanse kinderen worden dus meer op relationeel gebied gestimuleerd, terwijl Nederlandse kinderen worden voorbereid op de Nederlandse schoolcultuur. In Berberse gezinnen is deze culturele afstand tot de Nederlandse basisschool het grootst, in vergelijking met andere allochtone gezinnen. Turkse ouders streven volgens Nijsten (1998) vooral conformistische doelen na in de opvoeding, zij vinden het van belang dat hun kinderen zich een Turkse identiteit aanmeten. Respect voor autoriteit en schoolsucces vinden zij belangrijker dan zelfstandigheid en onafhankelijkheid. De Turkse ouders uit een onderzoek van Nijsten vinden dat genegenheid en begrip tonen, aandacht schenken, luisteren, helpen bij problemen en met de kinderen spelen tot hun taken behoren. Ook vinden zij dat ouders het moeten accepteren als hun kind fouten maakt.

Home Literacy Environment

Voorlezen maakt deel uit van de zogenaamde Home Literacy Environment (HLE). Dat wil zeggen dat kinderen al voor zij het op school leren, thuis in aanraking komen met lezen en schrijven. Kinderen die in een rijke HLE opgroeien, hebben een voorsprong wat betreft geletterdheid en dit komt over het algemeen hun schoolresultaten ten goede (Van Steensel, 2006). Socioculturele factoren hebben grote invloed op de HLE (Auerbach, 2001). Kinderen van ouders met lage inkomens en kinderen uit etnische minderheidsgroepen, worden bijvoorbeeld gezien als 'literacy impoverished' (Auerbach, 2001:385). Hun ouders hebben weinig leesmateriaal en stimuleren geletterdheid weinig. Dat is een

belangrijke factor bij het achterblijven van schoolsucces (Van Steensel, 2006; Auerbach, 2001). Uit onderzoek van Van Steensel (2006), bleek dat ouders uit allochtone gezinnen wel proberen om de HLE te verbeteren, door bijvoorbeeld met de kinderen naar de bibliotheek te gaan en samen te lezen, omdat zij merken dat dit in Nederland belangrijk wordt gevonden. Niet alleen voorlezen maakt deel uit van de HLE. Ook verhalen vertellen, het spelen van taalspelletjes, zingen en activiteiten zoals het maken van boodschappenlijstjes behoren tot de 'geletterde omgeving'.

De HLE is weer een onderdeel van het algemene 'culturele kapitaal' van een gezin. Onder cultureel kapitaal vallen de kennis, vaardigheden, voorkeuren en attitudes van ouders. Naast de mate van geletterdheid van de ouders en de HLE, worden ook zaken als theater- en museumbezoek en muzikale activiteiten daartoe gerekend. Dankzij het aanwezige culturele kapitaal, kunnen kinderen op een informele manier kennis en vaardigheden op te doen, die zij later nodig hebben op school (Sullivan, 2001; De Graaf et al., 2000).

2.3 Ouder-kind interacties tijdens voorlezen

Voorlezen heeft verschillende functies. Behalve dat het nuttig is voor de taalontwikkeling en de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden, is het ook een bezigheid die de band tussen ouders en kinderen versterkt (Senechal & LeFevre, 2001; Sonnenschein, Baker, et al, 2000). Een hechte band met de ouders staat hangt samen met een positieve cognitieve, sociale en emotionele ontwikkeling tijdens de kindertijd (Fagot & Kavanagh, 1993). Door het samen beleven van een verhaal wordt lezen een plezierige ervaring, zodat niet alleen de leescompetentie van het kind bevorderd wordt, maar ook de leesmotivatie (Sulzby & Teale, 1991). Als ouders bijvoorbeeld 'warm en supportieve' zijn, worden kinderen meer geconcentreerd en enthousiast tijdens het voorlezen (Frosch, Cox & Goldman, 2001). Uit het onderzoek van Frosch et al bleek dat de moeders van de minst enthousiaste en meest onzekere kinderen, de minste genegenheid toonden en de cognitieve ontwikkeling het minst stimuleerden. Zij lieten tegenover hun kind meer 'vijandig' gedrag zien dan de moeders van enthousiaste en zelfverzekerde kinderen.

Tijdens het voorlezen kunnen er verschillende interacties plaatsvinden tussen ouder en kind. Zo kunnen ouders vragen stellen over het boekje, aanwijsoopdrachten geven, het kind aanraken, prijzen en motiveren, het kind helpen, enzovoorts. Hierbij kan men onderscheid maken tussen verbale en non-verbale interactie. Groenendaal, Goudena en Olthof (1992) onderzochten interacties tussen opvoeder en kind bij peuters en kleuters in taakgerichte situaties. Hoewel voorlezen niet per se een taakgerichte situatie is, zijn de aspecten van interactie die de onderzoekers onder de loep hebben genomen, wel degelijk interessant. Groenendaal et al (1992) onderscheidden communicatief-linguïstische aspecten (o.a. wie leidt de conversatie, wie neemt het initiatief), cognitief-instructionele aspecten (o.a. wat is het gespreksniveau, hoe reageert een kind op vragen en opdrachten, waar gaat de conversatie over) en affectief-relationale aspecten (o.a. hoe worden kinderen gesteund en geholpen bij het uitvoeren van de taak). In dit onderzoek wordt gefocust op de affectief-relationale aspecten. Hoogopgeleide moeders gebruiken taal vooral om informatie uit te wisselen en gedachten te verwoorden. Laagopgeleide moeders gebruiken taal meer om het gedrag van hun kind te sturen, dingen te verbieden en te bevelen (Sijtstra et al, 1999).

Wat betreft voorlezen, is een actieve, kindgerichte houding het meest effectief (Van Steensel, 2006): het stellen van open vragen, het geven van feedback en het toevoegen van informatie tijdens het voorlezen bevorderen de ontwikkeling van (school)taal (Hoff, 2006; Weizman & Snow, 2001). Groenendaal et al (1992) voegen daaraan toe dat jonge kinderen van 3 jaar en jonger gebaat zijn bij een ondersteunende interactiestijl, waarbij de opvoeder feedback en aanwijzingen geeft en zijn of haar best doet om de interactie in stand te houden. Bij oudere kinderen vanaf 4 jaar, kan de opvoeder zich meer op instructie concentreren en het kind daarmee voorbereiden op de schoolomgeving.

3. Opzet van het onderzoek

Met behulp van de bevindingen uit het literatuuronderzoek, wordt er door middel van interviews en analyses van filmopnamen een beeld geschetst van de geletterdheid en voorleesattitudes in Turkse en Marokkaanse gezinnen. Daarmee kan de onderzoeksvraag die in paragraaf 3.1 wordt gepresenteerd, worden beantwoord. In paragraaf 3.2 en 3.3 worden respectievelijk de methode en de respondenten besproken. In de laatste twee paragrafen van dit hoofdstuk wordt verder ingegaan op de onderzoeksprocedure en de verwerking van de resultaten.

3.1 Onderzoeksvragen

Om erachter te komen wat de culturele verschillen zijn bij voorlezen tussen Turkse en Marokkaanse ouders, moet de onderstaande onderzoeksvraag beantwoord worden. Bij het beantwoorden van de vraag, wordt gebruik gemaakt van gegevens uit het DASH-onderzoek. DASH (Development of Academic Language in School and at Home) probeert te ontdekken waarom er al op vroege leeftijd verschillen zijn in schoolprestaties tussen kinderen uit verschillende maatschappelijke groepen, door middel van onderzoek naar de ontwikkeling van schooltaalvaardigheid van Turkse, Marokkaans-Berberse en Nederlandse kinderen vanaf drie jaar. Een deel van het project bestaat uit een dieptestudie van 23 Turkse en 13 Marokkaans-Berberse kinderen, die van 3- tot 6-jarige leeftijd zijn gevolgd.

Onderzoeksvraag:

- **Hoe vaak en op welke manier wordt er voorgelezen door Turkse en Marokkaanse ouders en is er sprake van culturele verschillen in voorleesgedrag en voorleesattitude?**

In verschillende deelvragen wordt deze onderzoeksvraag beantwoord.

1. Hoe vaak worden de kinderen van verschillende groepen voorgelezen?
2. In welke taal of talen worden de kinderen voorgelezen?
3. Hoe wordt er in de gezinnen met geletterdheid omgegaan?
4. Hoe verloopt de interactie tijdens voorlezen bij verschillende groepen?
5. Hoe is bij het voorlezen de affectieve relatie tussen moeder en kind?
6. Zijn er culturele verschillen tussen de groepen?

3.2 Methode

Om de deelvragen te kunnen beantwoorden, zijn er diepteinterviews en video-opnames bekeken. De interviews zijn eerder opgesteld door onderzoekers van het DASH-project en geven een algemeen beeld van de aanwezigheid van cultureel kapitaal in het gezinsleven van de respondenten. Zo komen er vragen over opleidingsniveau, geletterdheid en gebruik van media zoals kranten en televisie in voor. In dit onderzoek zijn alleen de vragen gebruikt die duidelijk te maken hebben met voorlezen, ontluikende geletterdheid en de relatie tussen moeder en kind. Deze gegevens zijn namelijk essentieel bij het beantwoorden van de deelvragen over de voorleesattitude van de deelnemende ouders. Met de gegevens uit het interview, kunnen vraag 1, 2 en 3 worden beantwoord. De andere vragen kunnen deels beantwoord worden met de informatie uit de interviews en deels met de informatie uit de observaties. De interviews zijn afgenomen in de moedertaal van de respondenten, Turks of Berbers.

Om de overige vragen te kunnen beantwoorden, is informatie vergaard door middel van video-opnames. Ook deze opnames zijn in 2005 gemaakt door onderzoekers van het DASH-project. De opnames zijn gemaakt bij Turkse en Marokkaanse gezinnen thuis, tijdens het uitvoeren van een huishoudelijke taak, het voorlezen van een boekje en andere gezinssituaties. Alleen de opnames van de voorleestaak zijn voor dit onderzoek geanalyseerd. De kinderen waren bij het maken van de video-opnames drie jaar oud. Hierbij is met name gelet op non-verbale aspecten. De verbale aspecten komen alleen aan bod in termen van *leesexpressie* (intonatie en interpunctie). De moeders lezen voor in hun moedertaal.

De meeste opnames duren 10 tot 15 minuten. Alle moeders lazen of vertelden het boekje *Tijn op de fiets* van Berry Sluyzer en Pauline Oud (2003). Het boekje is bedoeld voor peuters vanaf anderhalf jaar en gaat over een jongetje dat achterop de fiets van zijn moeder mee mag naar zijn opa en oma. De Turkse moeders lazen het boekje in het Turks voor, aan de Marokkaans-Berberse moeders werd het verhaal eerst verteld.

3.3 Instrumenten

Om de video-opnames te kunnen analyseren, is een codeersysteem opgesteld dat is gebaseerd op het codeersysteem van Baker et al (2001). In de versie van Baker wordt de interactie tussen moeder en kind beoordeeld op vier punten, namelijk *reading expression*, *contact with child*, *appearance of involvement* en *parent sensitivity to child involvement*. Voor elk van de punten worden scores toegekend van 1 tot en met 3. Zo krijgt een persoon die met een monotone stem voorleest, geen stemmen imiteert en weinig gebruikt maakt van interpunctie, 1 punt toegekend. Wie veel varieert op het gebied van toonhoogte, stem en interpunctie, krijgt de maximale score van drie punten. Voor de analyse van de video-opnames zijn de vier categorieën behouden en uitgebreid. Vanwege de vele aspecten die komen kijken bij interactie, is besloten om bij elke categorie concrete gedragingen toe te voegen en die apart te beoordelen. Men kan dus een punt krijgen voor interpunctie, een punt voor het imiteren van stemmen en een punt voor intonatie. Op deze manier loopt men niet het gevaar om elke respondent een gemiddelde score van twee punten toe te kennen en is er ruimte voor nuance.

Met het aangepaste codeersysteem worden de affectieve aspecten van het voorlezen eveneens beoordeeld op een driepuntsschaal. Deze aspecten zijn ingedeeld in vier categorieën, namelijk *leesexpressie moeder*, *contact*, *betrokkenheid kind* en *interesse moeder*. In de categorie *leesexpressie moeder* wordt gekeken naar intonatie, beweeglijkheid en andere punten die voorlezen levendig en interessant kunnen maken voor het kind. In de tweede categorie, *contact*, worden sfeer en lichamelijk contact zoals 'dichtbij elkaar zitten' beoordeeld. Bij *betrokkenheid kind* wordt gekeken naar de mate waarin het kind een bijdrage levert aan de activiteit. In de laatste categorie, *interesse moeder*, wordt beoordeeld in hoeverre er interactie is tussen moeder en kind en in hoeverre de moeder plezier en betrokkenheid uitstraalt. De volledige lijst is te vinden in bijlage 1.

3.4 Respondenten

Uit de deelnemers van het DASH-onderzoek zijn 23 gezinnen geselecteerd. Dit zijn alle gezinnen waarvan zowel een interview als een video-opname beschikbaar is. Dit onderzoek richt zich op moeders en hun driejarige kinderen. Alle moeders zijn getrouwd. Dertien respondenten hebben Turks als moedertaal. De 10 Marokkaanse deelnemers hebben Berbers als moedertaal.

Berbers

Alle Berbersprekende deelnemers zijn in Marokko geboren. De jongste moeder is 23 jaar oud, de oudste 41. De gemiddelde leeftijd is 32,1 jaar. Drie van de moeders wonen korter dan 10 jaar in Nederland, van 1 van de moeders is het onduidelijk. Gemiddeld wonen de moeders 15,7 jaar in Nederland. De moeders voeden hun kind op samen met hun echtgenoot. Alle echtgenoten zijn in Marokko geboren.

De echtgenoten zijn 30 t/m 57 jaar oud. De gemiddelde leeftijd is 39,8 jaar. Twee van de echtgenoten wonen minder dan 10 jaar in Nederland. Van 1 van hen is het onbekend. Gemiddeld wonen de echtgenoten 13,9 jaar in Nederland.

Alle moeders en hun echtgenoten zijn Islamitisch. Drie kinderen hebben geen broertjes of zusjes. In 2 gezinnen zijn 3 kinderen, in 3 gezinnen 5 en in 1 gezin zijn 6 kinderen. In figuur 3.1 is te zien hoeveel kinderen naar een kinderopvang of kinderdagverblijf gaan.

Turks

Elf van de Turkssprekende moeders zijn in Turkije geboren. Eén moeder is in Frankrijk geboren en één in Nederland. De leeftijd van de moeders varieert van 22 tot 40 jaar. De gemiddelde leeftijd is 31,15 jaar. Van de twaalf moeders die niet in Nederland geboren zijn, zijn er 5 minder dan 10 jaar in Nederland. Gemiddeld wonen de moeders 15,6 jaar in Nederland. Eén van de moeders voedt haar kinderen op met behulp van haar schoonzus. De anderen doen dat met hun echtgenoot. Eén van de echtgenoten is in Nederland geboren, de rest in Turkije.

De echtgenoten zijn 26 t/m 48 jaar oud. Van 1 echtgenoot is de leeftijd niet bekend. De gemiddelde leeftijd is 34,8 jaar. Van de echtgenoten zijn er 5 minder dan 10 jaar in Nederland, van 1 van de echtgenoten is het onbekend. Gemiddeld wonen de echtgenoten 15,8 jaar in Nederland.

In 12 van de 13 Turkse gezinnen is men Islamitisch. Zes van de kinderen hebben geen broertjes en zusjes, in 6 andere gezinnen zijn er drie kinderen. In 1 gezin zijn 2 kinderen.

Kinderopvang	Nooit	2 dagdelen	3 dagdelen	4 dagdelen	Onbekend
Berbers	5	0	0	4	1
Turks	3	2	2	6	0

Tabel 3.1 *Frequentie bezoek kinderdagverblijf*

	Berbers (N=10)		Turks (N=13)	
	vrouw	man	vrouw	man
Arbeidsongeschikt/huishoudelijk	4	2	1	0
Elementaire beroepen	1	3	0	3
Lagere beroepen	1	1	0	1
Middelbare beroepen	2	1	3	1
Hogere beroepen	2	2	7	5
Wetenschappelijke beroepen	0	1	1	2
Anders	0	0	1	1

Tabel 3.2 *Hoogste opleiding met diploma in binnen- of buitenland*

Uit bovenstaande gegevens is op te maken dat de Berbergezinnen groter zijn dan de Turkse gezinnen. Ook blijkt dat de vaders in de Berberssprekende groep ouder zijn dan de Turkse vaders. Turkse kinderen gaan veel vaker naar een kinderdagverblijf dan kinderen uit Berbergezinnen (50 procent van de Berberkinderen gaat nooit, tegenover 23 procent van de Turkse kinderen). Bovendien zijn Turkse vaders en moeders hoger opgeleid. Hieruit kan worden opgemaakt dat de Berberse gezinnen traditioneler zijn dan de Turkse gezinnen.

3.5 Procedure

Het onderzoek werd uitgevoerd met behulp van gegevens uit het DASH- onderzoek. De respondenten van het DASH-project zijn benaderd met behulp van adreslijsten van de gemeentes Utrecht en Tilburg. Marokkaans-Berberse en Turkse gezinnen zijn via een brief geïnformeerd over het onderzoek. Gezinnen die aan de voorwaarden voldeden, zijn vervolgens gevraagd om deel te nemen. De voorwaarden waren onder anderen dat de thuistaal Berbers of Turks moest zijn, dat de gezinnen compleet waren en dat de kinderen maximaal 2 dagen naar een dagopvang gingen. Daarnaast was er een Nederlandse groep. In dit onderzoek zijn de gegevens van 13 Turkse en 10 Berberse gezinnen geanalyseerd.

3.6 Verwerking van de gegevens

De interviews zijn al in 2005 ingevoerd in SPSS. Bij dit onderzoek, zijn alleen de relevante vragen overgenomen. Deze zijn te vinden in bijlage 2. De video-opnames zijn twee keer bekeken. De eerste keer is het codeersysteem ingevuld, de tweede keer is de score zo nodig verbeterd. Verder is er genoteerd hoeveel Nederlands er gesproken werd door de respondenten en hoe vaak het boekje werd voorgelezen. De resultaten zijn ingevoerd in SPSS. Vervolgens zijn de resultaten van de Berberse en Turkse groep verwerkt in tabellen. De scoreverschillen tussen Turkse en Berberse participanten zijn getoetst door middel van een independent samples t-test. De correlaties tussen verschillende onderdelen (interviewvragen en gedrag tijdens de video-opnames), zijn berekend met de non-parametrische spearman toets.

De resultaten van de filmopnamen moeten echter kritisch en per kind bekeken worden, omdat in het codeersysteem niet alle mogelijkheden zijn opgenomen. Het kan namelijk zo zijn dat een moeder laag scoort op 'interesse', omdat zij haar enthousiaste kind niet hoeft bij te sturen. Ook 'oogcontact' is niet altijd gemakkelijk te beoordelen. Bij Marokkaanse gezinnen omdat de moeder wegens privacyredenen meestal niet in beeld is, bij de Turkse gezinnen juist omdat de kinderen vaak op schoot zitten. Daarom zijn om nuance aan te brengen ook andere items zoals 'aanraken' en 'ontspannen sfeer' toegevoegd.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksresultaten besproken. Per paragraaf wordt antwoord gegeven op één van de deelvragen die in hoofdstuk 3 zijn gepresenteerd. Als eerste komen de gegevens over Berberse gezinnen aan bod. Daarna volgen gegevens over de Turkse respondenten en een vergelijking tussen die twee groepen.

4.1 Hoe vaak worden de kinderen van verschillende groepen voorgelezen?

Berbers

Van de 10 Berberssprekende moeders, lezen er 6 aan hun kind voor. Daarvan gaan er 5 maandelijks met hun kind naar de bibliotheek en 1 nooit. De andere 4 kinderen worden niet door hun moeder voorgelezen. Daarvan gaan er 3 nooit naar de bibliotheek en 1 elke maand. Er is 1 kind dat alleen door anderen wordt voorgelezen. In totaal worden dus 7 kinderen voorgelezen. De meeste moeders (7) kijken nooit met hun kind in kookboeken, televisiegidsen of eenvoudige gebruiksaanwijzingen.

Turks

Alle 13 Turkse moeders lezen hun kind voor. Zij gaan niet allemaal met hun kind naar de bibliotheek; 4 doen dan nooit, 3 doen dat jaarlijks, 5 moeders gaan maandelijks met hun kind naar de bibliotheek en 1 moeder wekelijks. Meer dan de helft van de moeders (7) leest met hun kind nooit in kookboeken, televisiegidsen of eenvoudige gebruiksaanwijzingen.

In tabel 4.1 is te zien hoe vaak bepaalde genres worden voorgelezen aan de kinderen in beide groepen. Het gaat hier om een gemiddelde score. De respondenten vulden in *nooit* (0), *jaarlijks* (1), *maandelijks* (2), *wekelijks* (3) of *dagelijks* (4). In tabel 4.2 is vervolgens te zien hoe vaak er in de betreffende voorleessituaties uitleg wordt gegeven. Ook hier is de gemiddelde score te zien. De respondenten vulden in *nooit* (0), *soms* (1) of *altijd* (2).

	Berbers (N=10)	Turks (N=13)
Lied/verhaal: foto's	1.9	2.9
Lezen: ABC-boekjes	1.1	1.6
Lezen: telboekjes	1.5	1.9
Lezen: grappige verhalen	1.1	1.6
Lezen: informatief	1.1	1.6
Lezen: religie	2.1	0.7
Lezen: nieuws	0	0.4

Tabel 4.1 Gemiddelde frequentie lezen op schaal van 0 (nooit) tot 4 (dagelijks)

	Berbers (N=10)	Turks (N=13)
Lied/verhaal: uitleg	1.6	1.2
Lied/verhaal: wijzen	1.7	1.1
Lezen: uitleg info	0.7	1
Lezen: uitleg religie	0.2	0.1
Lezen: uitleg nieuws	0	0.3
Lezen: wijzen	0.6	0.8

Tabel 4.2 Gemiddelde frequentie' uitleg bij lezen' op schaal van 0 (nooit) tot 2 (altijd)

Vergelijking van de groepen

In tabel 4.1 en 4.2 is te zien dat vrijwel elke soort lezen vaker voorkomt in Turkse dan in Berberse gezinnen (100 procent tegenover 70 procent). De enige uitzondering is 'religie'. Blijkbaar wordt er in Berberse gezinnen meer aandacht aan de Islam besteedt. Zoals in de tweede tabel te zien is, worden religieuze verhalen echter niet uitgelegd en besproken. Ook wat betreft liedjes en verhaaltjes zijn er opvallende verschillen; Turkse kinderen komen vaker in aanraking met platenboeken of foto's. Echter, als Berberse moeders met hun kind een dergelijk boek bekijken, geven ze vaker dan Turkse moeders uitleg. Ook laten ze hun kind vaker dingen aanwijzen en benoemen. Telboekjes en ABC-boekjes worden in de Turkse gezinnen iets meer gelezen dan in de Berbergezinnen. Toch komen zij gemiddeld in alle gezinnen slechts jaarlijks tot maandelijks aan bod. Tijdens het lezen van boekjes, geven de ouders in beide groepen veel achtergrondinformatie aan het kind, stellen zij vragen en laten zij hun kinderen plaatjes aanwijzen. Nieuwsberichten worden in beide groepen vrijwel niet gelezen en besproken.

Hoewel moeders in Berberse gezinnen minder vaak liedjes zingen en platen- of fotoboeken bekijken met hun kind, speelt interactie (aanwijzen, vragen stellen) bij hen een grotere rol tijdens de activiteit. Alleen op het gebied van religie wordt er in Marokkaans-Berberse gezinnen meer voorgelezen. Religieuze verhalen worden echter niet van uitleg voorzien. Hieruit kan worden opgemaakt dat Berberse kinderen deelnemen aan de religieuze activiteiten in het gezin, maar dat zij daar niet op kinderlijke wijze bij worden betrokken. De correlatie tussen de leeftijd van de geïnterviewde en de vraag of zij haar kind voorleest, is positief en significant ($r = .495, n = 23, p < .05$). De oudere Berberse moeders lezen hun kinderen niet voor. Dit zijn de moeders met de meeste kinderen.

Er is een positieve relatie tussen *hoogste opleiding in Nederland* en *voorlezen* ($r = .415, n = 23, p < .05$). Hoe hoger de moeder is opgeleid, hoe groter de kans is dat zij haar kind voorleest. Het opleidingsniveau in het buitenland is niet van invloed op de vraag of de geïnterviewde voorleest aan haar kind en het opleidingsniveau lijkt ook niet van invloed te zijn op de soort boekjes die men voorleest.

4.2 In welke taal of talen worden de kinderen voorgelezen?

Berbers

Zoals hierboven werd vermeld, lezen 6 van de 10 Berberssprekende respondenten hun kind normaal gesproken voor. Ze geven allemaal aan dat in het Nederlands te doen. In 7 gevallen wordt hun kind ook door iemand anders voorgelezen. Als 'anderen' worden broer of zus, oppas en vader genoemd. In 5 van die gevallen worden de kinderen door een ander in het Nederlands voorgelezen. In 1 geval 'soms in het Nederlands maar meestal in het Standaard-Arabisch' en 1 keer altijd Standaard-Arabisch. Bij de voorleestaak vertelde iedere moeder het verhaal in het Berbers. Vier van de 10 vrouwen gebruikten helemaal geen Nederlands, 4 vrouwen gebruikten enkele woorden Nederlands en 2 vrouwen gebruikten Nederlandse woorden en zinnen tijdens het voorlezen. De meest gebruikte Nederlandse woorden waren 'kijk maar', 'fiets' en 'trein'.

Turks

De 13 Turkse moeders lezen allemaal voor aan hun kind. Vier van hen doen dat in het Nederlands, 4 van hen doen dat in het Turks. Drie moeders geven aan in gelijke mate in het Turks en het Nederlands te lezen. Twee moeders lezen vooral in het Turks voor en soms in het Nederlands. In 8 gevallen leest ook iemand anders voor aan het kind. Vier keer wordt vader genoemd, 1 keer zus en 1 keer 'op het kinderdagverblijf'. Wanneer iemand anders voorleest, gebeurt dat in 3 gevallen in het Nederlands, in 3 gevallen in het Turks. In 1 geval evenveel in het Nederlands als in het Turks en in 1 geval vooral in het Turks en soms in het Nederlands. Bij de voorleestaak las iedere moeder voor in het Turks. Acht van hen gebruikten helemaal geen Nederlands tijdens het voorlezen, 4 van hen gebruikten enkele woorden Nederlands en 1 moeder gebruikte Nederlandse zinnen en woorden tijdens het voorlezen.

Vergelijking van de groepen

Turkse moeders lezen vaker voor in hun eigen taal. Veertig procent van de Turkse kinderen wordt normaal gesproken alleen in het Nederlands voorgelezen, de rest in twee of meer talen. Alle Berberssprekende moeders lezen hun kind in het Nederlands voor, al worden sommige Berberse kinderen ook in het Standaard-Arabisch voorgelezen. Al eerder is genoemd dat hieraan een cultureel verschil ten grondslag ligt. Hierop wordt verder ingegaan in hoofdstuk 5.

4.3 Hoe wordt er in de gezinnen met geletterdheid omgegaan?

In de interviews is niet direct gevraagd naar de voorleesattitudes van de ouders. Wel zijn er gegevens over hun eigen leesgedrag.

Berbers

Van de zes moeders die hun kind wél voorlezen, lezen er vijf ook zelf in het dagelijks leven. Zoals te zien is in tabel 4.3, doen twee moeders dat een half uur tot een uur per week, 1 moeder leest een kwartier tot een uur per dag, 1 moeder leest een uur tot twee uur per dag en 1 leest meer dan 2 uur per dag. Alle moeders lezen in het Nederlands.

Zes moeders lezen nooit in een boek. Eén moeder leest minder dan 1 keer per maand in een boek. Eén moeder leest ongeveer 1 keer per maand in een boek, een andere moeder ongeveer eens per week en één moeder ongeveer elke dag. Van de echtgenoten lezen er zes: één leest een half uur tot een uur per week, de andere zes een kwartier tot een uur per dag.

Turks

De Turkse moeders lezen allemaal voor en lezen zelf ook allemaal in het dagelijks leven, zoals te zien is in tabel 4.3. Vier moeders lezen een half uur tot een uur per week, 2 lezen 1 tot 1,5 uur per week, 4 lezen een kwartier tot een uur per dag, 1 leest een tot twee uur per dag en 2 lezen er meer dan twee uur per dag. Eén doet dat altijd in het Nederlands, 4 altijd in het Turks. Zeven lezen afwisselend in het Turks en Nederlands en 1 moeder leest meestal in het Engels en soms in het Nederlands.

Vier Turkse moeders lezen nooit een boek. Drie moeders lezen ongeveer 1 keer per maand in een boek. Eén moeder leest een paar keer per maand in een boek. Drie moeders lezen een paar keer per week in een boek en 1 moeder ongeveer elke dag. Zeven van de 9 moeders die boeken lezen, doen dat altijd in het Turks. Eén leest soms in het Turks en soms in het Engels. Eén leest meestal in het Turks en soms in het Arabisch. Van de echtgenoten lezen er 11: vier doen dat minder dan een half uur per week, twee een uur tot anderhalf uur per week, 2 een kwartier tot een uur per dag, één 1 tot 2 uur per dag en één meer dan 2 uur per dag. Qua taal is de verdeling ongeveer hetzelfde als bij de moeders. Boeken worden niet in het Nederlands gelezen, andere geschriften wel.

	0,5 u tot 1 uur p/w	1 tot 1,5 uur p/w	0.25 u tot 1 uur p/d	1 tot 2 u p/d	>2 uur p/d
Berbers (N=5)	2	0	1	1	1
Turks (N=13)	4	2	4	1	2

Tabel 4.3 *Frequentie lezen moeders*

Vergelijking van de groepen

Wat betreft geletterdheid zijn er grote verschillen. In Turkse gezinnen is er de mogelijkheid om in de eigen taal te lezen. In Berberse gezinnen niet, aangezien er geen gecodificeerde versie van het Berbers is. Alle Turkse moeders lezen dan ook in hun vrije tijd, tegenover de helft van de Berberssprekende moeders. De Turkse moeders lezen afwisselend in het Turks en Nederlands, de Marokkaanse moeders lezen in het Nederlands. Ook het Arabisch wordt door respondenten uit beide groepen gelezen en gesproken, aangezien het Arabisch de taal is van de Islam. Verder lezen de Turkse moeders vaker een boek dan de Berberse moeders (69 procent versus 40 procent). Wanneer de moeders zelf lezen, lezen zij over het algemeen ook hun kind voor. De sterke correlatie tussen die twee is positief en significant ($r = .871, n = 23, p < .05$).

4.4 Hoe verloopt de interactie tijdens voorlezen bij verschillende groepen?

Berbers

Bij de Berberssprekenden kon *expressie* in de meeste gevallen niet beoordeeld worden, omdat de moeders wegens persoonlijke redenen niet in beeld wilden komen (zie tabel 4.4). Verder wordt in deze gezinnen laag gescoord op beweeglijkheid en imitatie, al zijn er bij imitatie ook 3 vrouwen die de maximale score krijgen toegekend. Bij intonatie en interpunctie zijn de scores verdeeld over de 3 categorieën.

In de categorie *betrokkenheid kind* wordt elke score wel een keer toegekend. De kinderen die niet lachen, geven hier de indruk dat ze het voorlezen niet leuk vinden. Vijf kinderen lachen af en toe en lijken het voorlezen redelijk leuk te vinden. Drie kinderen lachen veel, zij geven ook de indruk te genieten van het voorlezen. Slechts 2 kinderen reageren vaak op het verhaal dat moeder vertelt. De concentratie is bij de kinderen niet erg hoog: 3 kinderen scoren 1 punt, 5 kinderen 2 en slechts 2 kinderen 3. De kinderen die het voorlezen niet leuk lijken te vinden, zijn niet geconcentreerd en andersom. De meeste kinderen wijzen wel naar de plaatjes in het boek en slaan bladzijden om.

In de laatste categorie, *interesse moeder*, scoort niemand laag bij de vragen die gaan over het negeren van de houding van het kind en het behouden van aandacht. Alle moeders doen moeite om hun kind bij de voorleesactiviteit te betrekken. Ook lijken de moeders plezier te hebben in het voorlezen, hoewel de meerderheid van de moeders (7) op dit onderdeel 2 punten scoort. Eén van de moeders wordt boos op haar kind tijdens het voorlezen en een andere moeder stelt haar kind weinig of geen vragen. In 7 gevallen lijken zowel moeder als kind het voorlezen leuk te vinden.

Turks

In de categorie *Leesexpressie* scoren weinig moeders 3 punten. Dat betekent dat zij over het algemeen weinig gebruik maken van interpunctie, intonatie en imitatie. Toch scoren de meeste moeders 2 punten. Er is dus wel sprake van enige leesexpressie. Op gezichtsexpressie en beweeglijkheid scoort niemand hoog: tijdens het voorlezen zit men stil en men gebruikt het gezicht niet om het verhaal over te brengen.

Turkse kinderen scoren hoog op *betrokkenheid*, hoewel 7 van de 13 kinderen niet of weinig lacht of glimlacht tijdens het voorlezen en maar weinig kinderen hun moeder nadoen (wat te verklaren is doordat moeders laag scoorden op beweging en expressie). Evenveel kinderen echter, proberen regelmatig zelf de bladzijde om te slaan en wijzen naar plaatjes. Bovendien geven 8 kinderen de

indruk dat ze het voorlezen redelijk plezierig vinden. Diezelfde 8 kinderen reageren zo nu en dan op het verhaal. De concentratie van de kinderen is redelijk verdeeld: 3 kinderen scoren laag, 7 kinderen scoren gemiddeld en 3 kinderen scoren hoog.

Interesse moeder is de laatste categorie. Negen van de 13 moeders worden tijdens het voorlezen helemaal niet boos, 4 moeders een beetje. Alle moeders proberen in meerdere of mindere mate de aandacht van hun kind vast te houden. Bovendien negeert geen enkele moeder haar kind, de meesten gaan redelijk in op de houding van hun kind en 5 moeders scoren maximaal op dit onderdeel. Alle moeders stellen hun zoon of dochter vragen, 10 doen dat veel, 3 doen dat een beetje. Acht van de 13 moeders lijken plezier te hebben in de voorleesactiviteit. In 7 gevallen vindt ook hun kind het voorlezen plezierig.

In tabel 4.4 is af te lezen hoe hoog de moeders en kinderen hebben gescoord op interactie. Op alle onderdelen konden zij een score van 1,2 of 3 behalen. Het onderdeel *leesexpressie gezicht* kon bij 7 Berberse moeders niet worden beoordeeld, omdat zij niet in beeld waren. In tabel 4.5 zijn de gemiddelde scores van dezelfde onderdelen af te lezen.

Vergelijking van de groepen

Uit de video-opnames is niet gebleken dat er verschillen zijn in interactie tussen moeders en kinderen in de twee groepen. Turkse moeders stellen iets meer vragen en tonen meer leesexpressie, Marokkaanse moeders en kinderen lijken meer plezier te beleven aan de voorleestaak. Berberssprekende kinderen lachen namelijk meer en imiteren hun moeder vaker. Het aantal proefpersonen is echter beperkt, waardoor hier geen uitspraken over kunnen worden gedaan. De verschillen tussen de Berberse en de Turkse groep zijn, gezien de kleine verschillen, bij het toetsen (independent samples t-test) dan ook niet significant gebleken. Wel zijn er significante relaties tussen de mate van geconcentreerdheid bij de kinderen en de mate waarin zij plezier beleven aan het voorlezen ($r = .48, n = 23, p < .05$) en de mate waarin zij hun moeder nadoen ($r = .475, n = 23, p < .05$). Bij de moeders hangen variatie in intonatie en beweeglijkheid, en variatie in intonatie en aandacht voor interpunctie met elkaar samen ($r = .472, n = 23, p < .05$ en $r = .735, n = 23, p < .05$).

	Berbers (N=10)				Turks (N=13)			
	1	2	3	geen	1	2	3	geen
Leesexpressie: variatie/intonatie	3	5	2	0	3	7	3	0
Leesexpressie interpunctie	4	4	2	0	1	8	4	0
Leesexpressie: gezicht	1	2	0	7	8	5	0	0
Leesexpressie: beweeglijk	6	3	1	0	8	5	0	0
Leesexpressie: imitatie stem	4	3	3	0	2	8	3	0
Betrokkenheid kind: concentratie	3	5	2	0	3	7	3	0
Betrokkenheid kind: reactie	4	4	2	0	3	8	2	0
Betrokkenheid kind: lach	2	5	3	0	7	3	3	0
Betrokkenheid kind: leuk	2	5	3	0	3	8	2	0
Betrokkenheid kind: bladzijde	1	3	6	0	1	5	7	0
Betrokkenheid kind: wijzen	1	2	7	0	0	4	9	0
Betrokkenheid kind: nadoen	4	4	2	0	8	4	1	0
Interesse moeder: negeert	0	8	2	0	0	8	5	0
Interesse moeder: aandacht	0	4	6	0	0	6	7	0
Interesse moeder: leuk	0	7	3	0	2	8	3	0
Interesse moeder: niet boos	1	4	5	0	0	4	9	0
Interesse moeder: vragen	1	4	5	0	0	3	10	0

Tabel 4.4 Interactie tijdens voorleestaak op schaal van 1 (weinig/lage score) tot 3 (veel/hoge score)

Score gemiddeld	Berbers	Turks
Leesexpressie: variatie/intonatie	1.9	2.0
Leesexpressie interpunctie	1.8	2.2
Leesexpressie: gezicht	-	1.4
Leesexpressie: beweeglijk	1.5	1.4
Leesexpressie: imitatie stem	1.9	2.1
Betrokkenheid kind: concentratie	1.9	2.0
Betrokkenheid kind: reactie	1.8	1.9
Betrokkenheid kind: lach	2.1	1.7
Betrokkenheid kind: leuk	2.1	1.9
Betrokkenheid kind: bladzijde	2.5	2.5
Betrokkenheid kind: wijzen	2.6	2.7
Betrokkenheid kind: nadoen	1.8	1.5
Interesse moeder: negeert	2.2	2.4
Interesse moeder: aandacht	2.6	2.5
Interesse moeder: leuk	2.3	2.1
Interesse moeder: niet boos	2.4	2.7
Interesse moeder: vragen	2.4	2.8

Tabel 4.5 Gemiddelde interactie tijdens voorleestaak op schaal van 1 (weinig/lage score) tot 3 (veel/hoge score)

4.5 Hoe is de affectieve relatie tussen moeder en kind?

Tijdens interviews en video-opnames zijn gegevens verzameld over de affectieve relatie tussen moeder en kind. Moeders hebben een aantal vragen beantwoord over opvoeding en de relatie met hun kind zoals *'het opvoeden van mijn kind geeft mij voldoening'*. De interviewers hebben na het interview een aantal stellingen beoordeeld over het gedrag van de moeder tegenover het kind, zoals *'Als de moeder over of tot haar kind spreekt laat zij positieve gevoelens blijken'*. De volledige lijst met gebruikte vragen is te vinden in bijlage 2. Ten slotte zijn de video-opnames geanalyseerd met behulp van het codeersysteem. Alleen de categorie *contact* is gebruikt bij het beantwoorden van deze deelvraag.

Berbers

Stellingen interviewer

Volgens de interviewers toonden alle tien de Berberssprekende moeders positieve gevoelens tegenover hun kind. Drie van hen waren tijdens het interview niet of weinig geïnteresseerd in de ervaringen van hun zoon of dochter. Een van de moeders toont geen liefkozing in de vorm van een kus of knuffel, de 9 andere moeders doen dat wel. Zeven moeders stimuleren hun kind om tijdens het bezoek van de interviewer iets te laten zien of horen (bijvoorbeeld een liedje, dansje of speeltje).

Interview

Uit het interview is gebleken dat alle Berberssprekende moeders voldoening halen uit het opvoeden van hun kind. Eén van hen is het niet helemaal eens met de stelling 'ik respecteer de eigen mening van mijn kind en moedig hem of haar aan die te uiten'. Verder zijn er 3 moeders die vinden dat kinderen 'gezien moeten worden, niet gehoord'. Alle respondenten geven aan met hun kind te knuffelen, plezier te maken en vertrouwelijke momenten te beleven. Ook houden alle moeders hun kinderen op schoot of tegen zich aan tijdens tv-kijken of voorlezen.

Video-opnames

Tijdens de video-opnames heerste er bij geen enkel gezin een gespannen sfeer. Bij de helft van de gezinnen was de sfeer ontspannen, bij de andere helft neutraal. Drie kinderen zaten bij hun moeder op schoot of dicht bij elkaar. Hierbij moet worden opgemerkt dat de meeste moeders niet in beeld wilden komen en lichamelijk contact daardoor moeilijk werd. Met oogcontact kan men betrokkenheid bij de taak en interesse in de ander tonen. Oogcontact kwam in één geval weinig tot niet voor. In zes gezinnen was er oogcontact en in drie gezinnen was er veel oogcontact tussen moeder en kind.

Turks

Stellingen interviewer

Uit de stellingen die de interviewers hebben ingevuld (zie tabel 4.6), blijkt dat Turkse moeders geïnteresseerd zijn in de ervaringen van hun kind en dat zij op een liefdevolle manier met hun kind omgaan. Eén van de moeders gaat op een afwijkende manier met haar kind om: zij is volgens de interviewer niet of minder geïnteresseerd in de ervaringen van haar kind, geeft geen of weinig verbale respons wanneer het kind praat en toont geen liefkozingsen zoals een knuffel of een kus. Dit is echter niet terug te zien bij de voorleestaak: de betreffende moeder scoort hoog op *interesse* en ook haar kind scoort gemiddeld hoog op *betrokkenheid*. Het interview en de video-opname hebben op verschillende dagen plaatsgevonden.

Zes van de 13 moeders stimuleren hun kind niet om tijdens het bezoek van de interviewer iets te laten zien of horen (bijvoorbeeld een liedje, dansje of speeltje). Een kanttekening hierbij is dat het interview uit 351 vragen bestaat en dus erg tijdrovend is.

Interview

In het interview gaven de moeders allemaal aan dat het opvoeden van hun kind hen voldoening geeft. Ook zeggen zij de mening van hun kind te respecteren en hun kind aan te moedigen die mening te uiten. Eén moeder is het eens met de stelling dat kinderen 'alleen gezien moeten worden, niet gehoord'. Een andere moeder geeft aan weinig of geen 'fijne en vertrouwelijke momenten' met haar kind te beleven. Dit is overigens niet de moeder die volgens de interviewer niet geïnteresseerd

was in de ervaringen van haar kind en geen liefkozingen toonde. Alle 13 kinderen kunnen regelmatig op een kus of knuffel van hun moeder rekenen. Ook houden alle moeders hun kinderen op schoot of tegen zich aan tijdens tv-kijken of voorlezen.

Video-opnames

De video-opnames geven een beeld van hoe de moeders in dagelijkse situaties met hun kind communiceren. Zoals te zien is in figuur 4.9 zitten moeder kind in de meeste gevallen dichtbij elkaar. Of zij omarmd zijn of het kind op schoot zit, varieert. Bij 4 kinderen is dit helemaal niet het geval, bij 3 in geringe mate en 6 kinderen zitten gedurende lange tijd bij hun moeder op schoot of zitten omarmd. Bij de meer dan de helft van de respondenten is er sprake van veel oogcontact en bij negen van de dertien gezinnen heerst er tijdens het voorlezen een ontspannen sfeer.

In tabel 4.6 is af te lezen of de moeders volgens de interviewer affectie toonden tijdens het afnemen van het interview. In tabel 4.7 en 4.8 is te zien wat de moeders hebben geantwoord op de interviewvragen over de relatie met hun kind. De tabellen 4.9 en 4.10 geven een beeld van het contact tussen moeder en kind tijdens de voorleestaak.

Stellingen interviewer	Berbers		Turks	
	ja	nee	ja	nee
Interesse ervaringen	7	3	12	1
Positieve gevoelens	10	0	13	0
praten	9	1	13	0
antwoorden	8	2	13	0
Verbale respons	9	1	12	1
prijst	6	4	13	0
liefkoost	9	1	12	1
stimuleert	7	3	7	6

Tabel 4.6 *Affectie getoond door moeder tijdens interview*

Berbers	Helemaal oneens	oneens	Beetje oneens	Beetje eens	Eens	Helemaal eens
Opvoeden voldoening	0	0	0	0	3	7
Respecteer mening	0	0	1	0	4	5
Kinderen niet horen	5	2	0	0	2	1
knuffelen	0	0	0	0	1	9
Pret/spelen	0	0	0	0	3	7
Vertrouwelijk/fijn	0	0	0	0	3	7

Tabel 4.7 Interviewvragen over affectie en opvoeding, Berbers

Turks	Helemaal oneens	oneens	Beetje oneens	Beetje eens	Eens	Helemaal eens
Opvoeden voldoening	0	0	0	1	2	10
Respecteer mening	0	0	0	1	8	4
Kinderen niet horen	11	1	0	0	0	1
knuffelen	0	0	0	0	0	13
Pret/spelen	0	0	0	2	5	6
Vertrouwelijk/fijn	0	1	0	1	7	4

Tabel 4.8 Interviewvragen over affectie en opvoeding Turks

Video	Berbers (N=10)			Turks (N=13)		
	1	2	3	1	2	3
Dicht bij elkaar zitten	5	2	3	1	1	11
Op schoot, omarmd	7	1	2	4	3	6
Aanraken	5	3	2	2	6	5
Oogcontact	1	6	3	3	3	7
Ontspannen sfeer	0	5	5	2	2	9

Tabel 4.9 Interactie tijdens voorleestaak (affectie) op schaal van 1 (weinig/lage score) tot 3 (veel/hoge score)

Gemiddelde score	Berbers (N=10)	Turks (N=13)
Dicht bij elkaar zitten	1.8	2.8
Op schoot, omarmd	1.5	2.2
Aanraken	1.7	2.2
Oogcontact	2.2	2.3
Ontspannen sfeer	2.5	2.5

Tabel 4.10 Gemiddelde interactie tijdens voorleestaak (affectie) op schaal van 1 (weinig/lage score) tot 3 (veel/hoge score)

Vergelijking van de groepen

Ook wat betreft effectieve relatie zijn geen significante verschillen naar voren gekomen uit de video-opnames. Wel scoren Turkse moeders hoger op lichamelijk contact, wat naar verwachting te wijten is aan het feit dat de Marokkaans-Berberse vrouwen niet in beeld wilden komen tijdens het opnemen van het beeldmateriaal. Uit de overige data blijkt dat Beberssprekende moeders minder belangstelling tonen voor hun kind tijdens het interview; zij praten minder tegen het kind, geven minder vaak antwoord en prijzen hun kind minder vaak dan Turkse moeders dat doen. Op oogcontact en ontspannen sfeer scoren beide groepen even hoog. Geen van de verschillen die te zien zijn in tabel 4.10, is significant (getoetst met een independent samples t-test).

5. Conclusie en discussie

5.1 Conclusie

Hoe vaak en op welke manier wordt er voorgelezen door Turkse en Marokkaanse ouders en is er sprake van culturele verschillen in voorleesgedrag en voorleesattitude?

Uit de beantwoording van de deelvragen is al duidelijk geworden dat Turkse ouders meer voorlezen dan Marokkaans-Berberse ouders. In Turkse gezinnen is de gemiddelde hoogste score eens per week, voor het bekijken van foto's en plaatjes in combinatie met een verhaaltje of beschrijving. In Berberse gezinnen worden religieuze teksten het meest voorgelezen, gemiddeld eens per maand. Hoe ouder de moeder is, hoe kleiner de kans is dat zij haar kind voorleest. De oudere moeders in dit onderzoek, hebben de meeste kinderen, oudere moeders hebben daardoor waarschijnlijk minder tijd om voor te lezen. Dat in dit onderzoek de kans groter is dat een kind wordt voorgelezen naarmate zijn of haar moeder hoger is opgeleid, ondersteunt de eerder genoemde uitspraak dat kinderen uit gezinnen met een lagere SES, minder worden voorgelezen (Leseman & van den Boom, 1999; Raviv, Kessenich & Morrison, 2004). Dat er weinig wordt voorgelezen, hangt samen met de HLE in de gezinnen. De moeders die zelf lezen, lezen ook hun kind voor.

Turkse moeders zorgen over het algemeen het meest voor een interactieve manier van voorlezen, het gaat hier echter om een klein verschil. Bovendien prijzen Turkse moeders hun kind vaker en tonen zij meer belangstelling voor hun kind. Hoewel Turkse respondenten op een effectievere manier voorlezen, lijken de Marokkaans-Berberse respondenten meer plezier te beleven aan de

voorleestaak. Uit de literatuur is niet alleen gebleken dat een kindgerichte houding effectief is, maar dat vooral 'warm en supportive' zijn bijdraagt aan het plezier van het lezen en een positieve cognitieve ontwikkeling (Frosch, Cox & Goldman, 2001; Senechal & LeFevre, 2001; Sonnenschein, Baker, et al, 2000). Het plezier van de Marokkaans-Berberse moeders, kan de kinderen dus eveneens enthousiasmeren voor de voorleestaak. Voor zowel Turkse als Berberse kinderen wordt dit bevestigd: in meer dan de helft van de gevallen hebben kinderen van enthousiaste moeders plezier tijdens het voorlezen en scoren zij erg geconcentreerd. In geen enkel geval scoort het kind in op deze punten hoger dan de moeder. Het enthousiasme van de moeder lijkt dus inderdaad een graadmeter te zijn.

Dat de Turkse respondenten op *affectieve relatie* veel hoger scoren dan de Berberse deelnemers, is niet verwonderlijk. De meeste Berberssprekende moeders waren niet in beeld en konden hun kind daarom niet op schoot nemen of omarmen. Op *oogcontact* en *ontspannen sfeer* scoren beide groepen even hoog. De lage score op de eerste drie punten, is dan ook geen reden om aan te nemen dat de affectieve relatie tussen Berberssprekende moeders en kinderen minder hecht is dan die tussen Turkse moeders en kinderen.

De psychische waarde van kinderen is voor de respondenten erg belangrijk: zij geven over het algemeen aan veel voldoening te halen uit het opvoeden van hun kind. In de interactie tijdens het voorlezen kwam dit minder sterk naar voren. Dat kan worden onderbouwd met het onderzoek van Pels (1992), die constateerde dat Marokkaanse ouders niet participeren in het kinderspel en eerder tot dan met kinderen praten. Leren door exploratie is voor hen geen gewaardeerde leermethode. Wellicht zien zij het voorlezen niet als middel om spelen te leren en stellen zich daarom niet op als stimulerende, actieve vraagsteller. Wel worden kinderen volgens de theorie gestimuleerd om mee te doen aan de orale cultuur van verhalen vertellen. Uit het interview is dan ook gebleken dat er met name in Berberse gezinnen inderdaad meer met verhaaltjes en liedjes gewerkt wordt, dan met boekjes.

Turkse kinderen worden in hun eigen taal voorgelezen, Berberse kinderen vrijwel niet. In het Turks is dan ook (kinder-)literatuur beschikbaar, in het Berbers nauwelijks, aangezien het Berbers geen algemeen gecodificeerd schriftsysteem kent. Bovendien gebruiken Turkse moeders tijdens het voorlezen minder Nederlandse woorden en zinnen. Zij zijn het wellicht gewend om in hun eigen taal voor te lezen en hun kinderen groeien tweetalig op. Thuis leren zij het Turks en met de taalverwervingsvaardigheden die zij thuis opdoen, kunnen zij zich straks op school het Nederlands eigen maken. In de Berbergezinnen kan dit problemen geven. Nederlands en Berbers worden vaker door elkaar gebruikt. Het risico is dan ook dat geen van de talen volledig verworven wordt. De taalverwervingsvaardigheden van het kind kunnen onderontwikkeld zijn, waardoor het verwerven van het Nederlands als schooltaal bemoeilijkt kan worden (Comeau, Cormier, Gransmaison & Lacroix, 1999; Lopez & Greenfield, 2004). De opmerking van Pels (1992) dat de culturele afstand tot de Nederlandse basisschool voor Marokkaanse kinderen het grootst is, wordt daarmee bevestigd. Dat kan eveneens komen doordat Marokkaans-Berberse kinderen de helft minder vaak naar een kinderdagverblijf gaan dan Turkse kinderen en dat Turkse ouders hoger zijn opgeleid.

5.2 Discussie

Op basis van bovenstaande conclusie, kunnen enkele adviezen worden geformuleerd. In zowel Turkse als Marokkaans-Berberse gezinnen wordt er weinig voorgelezen. Vaker en effectiever voorlezen helpt de afstand tot de Nederlandse basisschool verkleinen. Door meerdere keren per week of zelfs dagelijks voor te lezen, gaat lezen deel uitmaken van het cultureel kapitaal in het gezin. Dit zorgt voor een sterke band tussen ouder en kind, is een belangrijke factor in de taalontwikkeling en is derhalve een goede voorbereiding op de basisschool.

Voor Turkse moeders kunnen er baat bij hebben als zij worden gestimuleerd om meer plezier over te brengen tijdens het voorlezen. Dat kan door samen met het kind een boekje uit te kiezen en veel positieve feedback te leveren. Voor Berberse moeders is het stimuleren van meer interactie tijdens het voorlezen een aandachtspunt. Het stellen van vragen, het vragen om inbreng van het kind en (na)praten over een boekje zijn hier voorbeelden van. Voor beide groepen kan voorlezen in de eigen taal voordelen opleveren, omdat anders het risico bestaat dat kinderen zowel het Nederlands als de tweede taal niet volledig verwerven. Vooral in Berberse gezinnen is dit een probleem, gezien het beperkte aantal teksten dat in het Berbers beschikbaar is. Het stimuleren van bezoeken aan een kinderdagverblijf, kan ook een positieve invloed hebben op de taalverwerving en het verkleinen van de culturele afstand tot de basisschool.

Ook wat betreft vervolgonderzoek, kunnen adviezen worden gegeven. Doordat de voorleestaak met een camera is opgenomen, werd mogelijk het gedrag van zowel moeder als kind beïnvloed. Dat het merendeel van de Berberssprekende moeders niet in beeld was, heeft zeker gevolgen gehad voor de scoretoekenning op de gebieden *interactie* en *affectie*. Een ander aspect dat de uitkomsten van het onderzoek mogelijk heeft beïnvloed, is de keuze voor het boekje *Tijn op de fiets*. Alle respondenten kregen dit boekje voor ogen, ongeacht hun persoonlijke voorkeur.

Vervolgonderzoek kan dus het best worden uitgevoerd met meer respondenten. Een minder kunstmatige situatie creëren, is een uitdaging. In vrijwel alle mogelijke situaties, zijn moeder en kind zich ervan bewust dat hun activiteit opgenomen wordt. Wel is het mogelijk om een aantal boekjes te selecteren, waaruit de respondenten een keuze kunnen maken. De verhaaltjes zullen dan aansluiten bij ieders voorkeuren en leefwereld.

6. Referenties

Auerbach, E. (2001). Toward a social-contextual approach to family literacy. In S.W. Beck & L. Nabors Oláh (Eds.), *Language and literacy. Beyond the here and now* (pp. 381-397). Cambridge, MA: Harvard Educational Review).

Bennis, H., G. Extra, P. Muyskens & J. Nortier (red) (2002), *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal*, Amsterdam: Aksant.

Brooks-Gunn, J., & Markman, L. B. (2005). *The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness*, *The Future of Children*, 15 (1), 139-168.

Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, E., & Lacroix, D. (1999). *A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language*, *Journal of Education Psychology*, 91, 29-43.

De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). *Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: a refinement of the cultural capital perspective*, *Sociology of Education*, 73, 92-111.

Eldering, L. (2002). *Cultuur en opvoeding. Interculturele pedagogiek vanuit ecologisch perspectief*. Rotterdam: Lemniscaat.

Eldering, L. & Leseman, P.M. (Eds.) (1999). *Effective early education. Cross-cultural perspectives*. New York, London: Falmer Press.

Eldering, L. & Vedder, P. (1992). *OPSTAP een opstap naar meer schoolsucces voor allochtone kinderen?* Lisse/Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Fagot, B. I., & Kavanagh, K. (1993). *Parenting during the second year: Effects of children's age, sex, and attachment classification*. *Child Development*, 64(1), 258-271.

Frosch, C. A., Cox, M. J., & Goldman, B. D. (2001). *Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler story book interaction*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(4), 445-474.

Groenendaal, J.H.A., Goudena, P.P., Olthof, T. (1992). *Effectieve communicatiepatronen tussen opvoeder en kind: een longitudinaal onderzoek van de verbale opvoeder-kind interactie in taakgerichte situaties bij peuters en kleuters (3-6 jaar)*. In: *Tijdschrift voor Ontwikkelingspsychologie*, volume 19, nummer 1, p. 1-29.

Hoff, E. (2006). *How social contexts support and shape language development*, Elsevier, 26, 55-88.

Kağitçibaşı, Ç. (1982). *The changing value of children in Turkey*. Hawaii: East-West Population Institute.

Leseman, P. P. M., Sijtsling, F. F., Jap-A-Joe, S. R., & Sahin, S. (1995). *Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters*, *Pedagogische Studiën*, 72, 186-205.

Leseman, P. P. M., & Van den Boom, D. C. (1999). *Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch, Surinamese-Dutch and Turkish-Dutch pre-schoolers' cognitive development*, *Infant and Child Development*, 8, 19-38.

Lopez, E. M., & Greenfield, D. B. (2004). *The cross-language transfer of phonological skills of Hispanic Head Start children*, *Bilingual Research Journal*, 28, 1-18.

Mayo, A. Y., & Leseman, P. P. M. (2008). *Off to a good start? Vocabulary development and differences in characteristics of early family and classroom experiences of children from Native-Dutch speaking and ethnic minority families in the Netherlands*. Manuscript in voorbereiding, Universiteit Utrecht.

Nijsten, C. (1998). *Opvoeding in Turkse gezinnen in Nederland*, Van Gorcum & Comp: Assen.

Pels, T. (1992). *PEWA rapport 1, Allochtone kinderen en de overgang van gezin naar basisschool, uitgangspunten voor voorschoolse educatieve projecten*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.

Pels, T. (Ed.) (2000). *Opvoeding en integratie. Een vergelijkende studie van recente onderzoeken naar gezinsopvoeding en de pedagogische afstemming tussen gezin en school*. Assen: Van Gorcum.

Raviv, T., Kessenich M., & Morrison, F. J. (2004). *A mediational model of the association between socioeconomic status and three-year-old language abilities: the role of parenting factors*, *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 528-547.

Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). *The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills*, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.

Sociaal en Cultureel Planbureau (2009). *Jaarrapport integratie 2009*. Gevonden op 20 oktober 2010, op http://scp.nl/Publicaties/Alle_publicaties/Publicaties_2009/Jaarrapport_integratie_2009

Senechal, M., & LeFevre, J.-A. (2001). *Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development*. In P. R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.), *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills* (Vol. 92, pp. 39-52). San Francisco: Jossey-Bass.

Sijstra, J., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (1999). *Taalontwikkeling van nul tot twaalf*. Raamplan deel 2. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., & Schmidt, D. (2000). *Reading is a source of entertainment: The importance of the home perspective for children's literacy development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Steensel, van R. (2006). *Relations between socio-cultural factors, the Home Literacy Environment and children's literacy development in the first years of primary education*. In: *Journal of Research in Reading*, volume 29, issue 4, p. 367-382.

Sullivan, A. (2001). *Cultural Capital and Educational Attainment*. *Sociology*, 35, 893-912.

Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). *Lexical input as related to Children's vocabulary acquisition: affects of sophisticated exposure and support for meaning*, *Developmental Psychology*, 37, 265-279.

Whiting, B. & Edwards, C. (1988). *Children of different worlds: The Formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whiting, B. & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures. A psycho-cultural analysis*. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press.

Y. E-Ramdani, *Acquiring Tarafit-Beber by Children in the Netherlands and Morocco*, 2003, Aksant Academic Publishers, Amsterdam. Serie: studies in multilingualism

Bijlage 1 Codeersysteem

Nummer en naam

Interactie	Aantal punten	Opmerkingen
Leesexpressie moeder <ul style="list-style-type: none">- Variatie in intonatie- Aandacht voor interpunctie- Expressie in gezicht- Beweeglijk (bijvoorbeeld handen)- Imitteert stemmetjes	1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	
Contact <ul style="list-style-type: none">- Dichtbij elkaar zitten- Op schoot/omarmd- Aanraken (bijvoorbeeld aai over bol)- Oogcontact- Ontspannen sfeer	1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	
Betrokkenheid kind <ul style="list-style-type: none">- Afgeleid versus geconcentreerd- Kind reageert op verhaal (bv. door te praten)- Kind (glim)lacht- Kind lijkt het leuk te vinden- Kind probeert zelf bladzijde om te slaan- Kind wijst plaatjes aan- Kind doet moeder na (bv. geluidjes maken)	1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	
Interesse moeder <ul style="list-style-type: none">- Negeert kind (1) /gaat in op houding kind (3)- Probeert aandacht vast te houden- Moeder lijkt het leuk te vinden- Moeder wordt niet boos- Moeder stelt vragen	1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3	
Overig		

Bijlage 2 Interview

2. Geslacht kind (1 = jongen 2 =meisje)

3. Geboortedatum kind

5. Relatie tot kind (moeder, vader, verzorger, enzovoort (als het allemaal moeders zijn, kun je deze weglaten).

6. Gaat uw kind mee naar de bibliotheek? (5-puntsschaal)

25. Kijkt u samen met uw kind in kookboeken, de televisiegids of leest u samen een eenvoudige gebruiksaanwijzing?

30. Houdt u uw kind op schoot of tegen u aan bijvoorbeeld tijdens tv-kijken, bezoeken of voorlezen?

83. Vertelt u verhaaltjes aan uw kind bij het bekijken van platenboeken of foto's?

84. Zo ja, stelt u dan vragen over wat u vertelt of geeft u uitleg over deze platen of foto's aan uw kind?

85. Zo ja, laat u uw kind dan ook dingen aanwijzen en benoemen op de platen of foto's?

91. Leest u zelf voor aan uw kind? (ja/nee)

92. In welke taal?

93. Leest er iemand anders voor aan uw kind?

94. In welke taal?

95. Worden er letterboekjes zoals ABC-boekjes met uw kind gelezen?

96. Worden er boekjes gelezen met uw kind waarin geteld wordt?

102. Worden er grappige gedichtjes, versjes of kleine verhaaltjes aan uw kind voorgelezen?

103. worden er informatieve boekjes aan uw kind voorgelezen zoals over het weer of dieren?

104. Zo ja, worden er tijdens het lezen van deze boekjes vragen gesteld of wordt er uitleg gegeven over wat er gelezen wordt of te zien is?

107. Wordt uw kind voorgelezen uit de bijbel of koran?

108. Zo ja, worden er tijdens het lezen van deze verhalen of verzen vragen gesteld of wordt er uitleg gegeven over wat er gelezen wordt of te zien is?

109. Worden er berichtjes uit de krant of een tijdschrift aan uw kind voorgelezen?

110. Zo ja, worden er tijdens het lezen van deze berichtjes vragen gesteld of wordt uitleg gegeven over wat er gelezen wordt of te zien is?
111. Worden er tijdens het voorlezen van boekjes of verhaaltjes woorden in de tekst aangewezen zodat het kind mee kan kijken?
184. Het opvoeden en verzorgen van mijn kind heeft mij voldoening. (6-puntsschaal)
214. Ik respecteer de eigen mening van mijn kind en ik moedig het aan deze te uiten.
218. Kinderen moeten gezien worden, niet gehoord.
219. Ik laat mijn kind zien dat ik van hem/haar houd door hem/haar te knuffelen, te kussen en te omarmen.
227. Ik maak pret en speel met mijn kind.
229. Mijn kind en ik hebben samen fijne en vertrouwelijke momenten.
279. In welk land ben u zelf geboren?
280. Indien u niet in Nederland geboren bent, hoeveel jaar woont u dan in Nederland?
281. Wat is uw leeftijd?
282. Wat is uw hoogste opleiding in Nederland?
283. Heeft u deze opleiding afgerond met een diploma?
284. Heeft u ook een opleiding gevolgd in een ander land?
285. Indien u ook een opleiding heeft gevolgd in een ander land, wat was daar de hoogste opleiding die u gevolgd heeft?
286. Heeft u deze opleiding afgerond met een diploma?
289. Met wie voedt u uw kinderen op?
290. Wat is uw burgerlijke staat?
291. In welk land is uw partner geboren?
292. Indien uw partner niet in Nederland geboren is, hoeveel woont uw partner in Nederland?
293. Wat is de leeftijd van uw partner?
294. Wat is de hoogst genoten opleiding van uw partner in Nederland?
295. Heeft uw partner deze opleiding afgerond met een diploma?
296. Indien uw partner ook een opleiding heeft gevolgd in een ander land, wat was daar de hoogste opleiding die hij of zij gevolgd heeft?

297. Heeft uw partner deze opleiding afgerond met een diploma?
300. Heeft u een geloofsovertuiging en zo ja, welke geloofsovertuiging is dat dan?
301. Wat is de eventuele geloofsovertuiging van uw eventuele partner?
303. Leest u wel eens in uw vrije tijd, bijvoorbeeld boeken, kranten, tijdschriften of religieuze geschriften?
305. Hoeveel tijd besteden u en uw partner in uw vrije tijd dagelijks aan het lezen van boeken, kranten, tijdschriften of religieuze geschriften?
308. In welke taal leest u of uw partner deze kranten, weekbladen of tijdschriften meestal?
319. Leest u in uw vrije tijd wel eens boeken?
320. In welke taal leest u deze boeken dan meestal?
352. De moeder is geïnteresseerd in de ervaringen van het kind en neemt tijd om het erover te laten vertellen (ouder moet er zelf naar vragen)
353. Als de moeder over of tot haar kind spreekt laat zij positieve gevoelens blijken (blijde en opgewekte stem in plaats van vlakke monotone stem, gezichtsuitdrukking, wat ze zegt)
354. Ouder (moeder) praat tijdens het bezoek minstens tweemaal met het kind (schelden en berispen niet mee rekenen)
355. Moeder antwoordt op vragen of opmerkingen van het kind tijdens het bezoek (belangrijk: moeder toont wil om vragen te beantwoorden)
356. Moeder reageert gewoonlijk verbaal op het praten van het kind en erkent dit gepraat. Deze respons kan bestaan uit een reactie als "hmhm" of "nounou".
357. Moeder prijst spontaan tijdens het interview tweemaal de eigenschappen of het gedrag van het kind
358. Moeder liefkoost, kust of knuffelt het kind tenminste eenmaal tijdens het interview (mag ook overhemd instoppen zijn)
359. Moeder stimuleert het kind tijdens het bezoek iets te laten zien of te horen (bijvoorbeeld liedje, dansje, hoe speeltje werkt, etc.