

Een verkennend onderzoek naar de relatie tussen de thuistaal en thuisleesactiviteiten van kinderen uit groep drie, vier en vijf op Groningse basisscholen.

Student: Wytske Schotanus (s3224910)

Begeleider: dr. M.A. Veldman

2^o beoordelaar: dr. M. Dekker

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2022



**rijksuniversiteit
groningen**

**faculteit gedrags- en
maatschappijwetenschappen**

Abstract

Many primary school students in the Netherlands with a minority home language have low reading abilities. They perform a lot worse on reading skills than children who speak the majority home language. Those delays have a major negative impact on the educational opportunities of those children. Home reading activities are of great importance for stimulating the reading development of the child. This study is an initial analysis of the relationship between the home language and home reading activities for families with children in the first, second, and third grade at elementary schools in Groningen. The Mann-Whitney U-test is used to compare parents who speak Dutch to parents who speak a non-Dutch language, Arabic, Gronings or a combination of Dutch and Gronings regarding their home reading activities. Besides, a thematic analysis is conducted to analyze the explanations that parents have given to closed questions. On the one hand, the results allow to conclude that there exists a clear relationship between the home language and the home reading activities concerning parents with a Dutch home language compared to parents with a non-Dutch home language. On the other hand, it appears that there is no clear relationship between the home language and the home reading activities concerning parents with a Dutch home language compared to parents who speak Arabic, Gronings or a combination of Dutch and Gronings at home. The implications of this study are limited by the large differences in group sizes. The outcomes of this study invite to further examine the parental attitudes towards home reading. Additionally, follow-up research could execute the current study on a larger scale throughout the Netherlands.

Keywords: home language, home reading activities, independent reading, reading aloud, parental support, parental attitude

Inleiding

Er zijn in Nederland veel basisschoolleerlingen die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands, de meerderheidstaal van het land (Netten, 2014). Een meerderheidstaal is de taal die door het grootste deel van de inwoners van een land gesproken wordt (Bosma & Blom, 2020). Uit een peilingsonderzoek naar de taalachtergrond van basisschoolleerlingen blijkt dat ongeveer een kwart van de leerlingen in Nederland een andere thuistaal heeft dan het Nederlands. Bij een groot deel van deze leerlingen spreken zowel de ouders¹ als het kind thuis in de niet-Nederlandse thuistaal, maar in een aantal gevallen spreekt de ouder een niet-Nederlandse thuistaal terwijl het kind Nederlands spreekt (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Het Nederlandse onderwijssysteem is grotendeels eentalig ingericht en daarmee voornamelijk afgestemd op het leren en gebruiken van het Nederlands (Nederlof & Smit, 2018). Kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal zijn twee- of meertalig: zij spreken Nederlands op school, terwijl ze thuis een andere taal of een dialect spreken. Het komt ook voor dat leerlingen meerdere thuistalen hebben en zowel Nederlands als een niet-Nederlandse thuistaal spreken, meerdere niet-Nederlandse thuistalen spreken of zowel Nederlands als een dialect spreken (Nederlof & Smit, 2018; Nortier, 2009; Nuffic, z.d.). Voor twee- of meertalige kinderen geldt meestal niet dat zij alle door hen gesproken talen of dialecten ook op moedertaalniveau spreken. De taal die deze kinderen gebruiken, is meestal afhankelijk van de situatie en het moment (Nortier, 2009).

Voornamelijk basisschoolleerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands kampen met een grote taalachterstand in het Nederlands (Driessen & Merry, 2014). Deze taalachterstanden bevinden zich al lange tijd grotendeels in het noordoosten van Nederland (Poolman et al., 2018). Kinderen met een andere thuistaal hebben gemiddeld gezien een lagere leesvaardigheid dan kinderen die thuis wel de meerderheidstaal spreken (Netten, 2014, Florit et al., 2021). Dit betekent dat kinderen die thuis geen Nederlands spreken lager scoren op leesvaardigheid in het Nederlands dan kinderen die thuis wel Nederlands spreken. Taalachterstanden op het gebied van leesvaardigheid kunnen vergaande gevolgen hebben. Leesvaardigheid legt namelijk de basis voor al het leren op school: leerlingen die beter kunnen lezen, zullen ook beter kunnen leren op andere gebieden (Seegerer et al., 2021; Whitehurst & Lonigan, 2001). Onderzoek laat zien dat kinderen die thuis niet de meerderheidstaal spreken vaker dan gemiddeld blijven zitten of school verlaten zonder startkwalificatie. Ook worden zij vaker in een lagere onderwijsvorm ingedeeld, waardoor zij minder vaak naar het hoger onderwijs gaan. Een taalachterstand heeft dus een negatieve impact op de onderwijskansen van kinderen (Driessen & Merry, 2014).

Leesvaardigheidsachterstanden bij een andere thuistaal

Er zijn verschillende verklaringen voor de leesvaardigheidsachterstanden in het Nederlands bij kinderen met een andere thuistaal. Aan het begin van de basisschool beheersen veel kinderen met een andere thuistaal het Nederlands nog in geringe mate, omdat zij thuis weinig of geen Nederlands

¹ Met 'ouder(s)' wordt in deze scriptie bedoeld op zowel ouders als verzorgers. In het vervolg wordt steeds gesproken van 'ouder(s)'.

spreken. Hierdoor zijn zij tijdens het leren lezen in het Nederlands tegelijkertijd bezig met het leren spreken en begrijpen van het Nederlands, wat het leren lezen een stuk moeilijker maakt (Netten, 2014). Daarnaast zijn ouders in gezinnen met een andere thuistaal over het algemeen minder betrokken bij het thuis lezen en stimuleren zij hun kinderen ook minder vaak om te lezen in het Nederlands dan ouders in gezinnen met een Nederlandse thuistaal (Fleischmann & De Haas, 2016; Gonzalez-Barrero et al., 2021). De leesvaardigheid van kinderen met een andere thuistaal wordt thuis dus minder gestimuleerd dan de leesvaardigheid van kinderen met een Nederlandse thuistaal. Verder sluit de taalomgeving in de thuissituatie niet goed aan op die in de schoolsituatie. De schoolsituatie is namelijk gericht op het leren van de meerderheidstaal en sluit daarmee vooral goed aan op leerlingen die thuis ook de meerderheidstaal spreken (Segeer et al., 2021). Voor kinderen van wie de thuistaal overeenkomt met de taal die op school centraal staat, geldt dat zij op zowel schools als sociaal vlak beter presteren. Zij ervaren minder problemen met taalbegrip, minder frustratie en minder emotionele stress (Driessen & Merry, 2014).

Stimuleren van leesvaardigheid in de thuisomgeving

Een belangrijk middel om de leesvaardigheid van een kind te verbeteren, is te vinden in de thuissituatie. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat ouderbetrokkenheid bij het lezen in de thuissituatie de leesvaardigheid van een kind enorm kan bevorderen (Akkermans et al., 2021; Ferreira et al., 2021; Gonzalez-Barrero et al., 2021; Netten, 2014; Silinskas et al., 2020). Wanneer ouders betrokken zijn bij het lezen in de thuissituatie, regelmatig thuisleesactiviteiten met hun kind ondernemen en zorgen voor voldoende leesmaterialen is er sprake van een taalrijke thuisomgeving (Dong et al., 2020; Netten, 2014). Met thuisleesactiviteiten worden activiteiten bedoeld die betrekking hebben op lezen in de thuissituatie, namelijk voorlezen door de ouder, zelfstandig lezen door het kind, praten over de gelezen tekst en het aanmoedigen en faciliteren van het thuis lezen door de ouder (Netten, 2014). Ouders kunnen de leesvaardigheid van hun kind stimuleren door middel van deze thuisleesactiviteiten. Ze kunnen hun kind bijvoorbeeld voorlezen en vervolgens met hun kind over het gelezen verhaal praten. Daarnaast kunnen ze het kind aanmoedigen om te lezen, bijvoorbeeld door te benadrukken dat lezen leuk is. Ook kunnen ze het thuis lezen voor hun kind faciliteren en praktisch gezien mogelijk maken, bijvoorbeeld door ervoor te zorgen dat er thuis voldoende boeken en ander leesmateriaal beschikbaar zijn of naar de bibliotheek te gaan (Janssen et al., 2012).

Kinderen met een taalrijke thuisomgeving ontwikkelen zich beter op het gebied van leesvaardigheid dan kinderen met een taalarme thuisomgeving (Krijnen, 2020; Silinskas et al., 2020). Over het algemeen hebben kinderen met een Nederlandse thuistaal vaker een taalrijke thuisomgeving waarin zij ook vaker worden voorgelezen dan kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal (Van Steensel, 2016). Kinderen die regelmatig worden voorgelezen, ontwikkelen een grotere woordenschat dan kinderen die vrijwel nooit of nooit worden voorgelezen (Bosma & Blom, 2020; Hayes et al., 2018). Voorlezen brengt een kind namelijk in aanraking met nieuwe klanken, woorden en zinnen die ze anders in dagelijkse gesprekken niet zouden zijn tegengekomen (Hayes et al., 2018).

Deze verschillende vormen van thuisleesactiviteiten sluiten aan bij de indeling van Netten (2014) waarin zij thuisleesactiviteiten heeft onderverdeeld in drie categorieën. De eerste categorie is de *uitvoering van thuisleesactiviteiten*, waarbij wordt bedoeld op de frequentie van voorlezen door de ouder en zelfstandig lezen door het kind in de thuisomgeving. De tweede categorie is de *ouderlijke ondersteuning van thuisleesactiviteiten*, waarbij wordt bedoeld op de mate waarin de ouder thuisleesactiviteiten aanmoedigt en faciliteert. Met aanmoedigen wordt bedoeld in hoeverre de ouder het kind actief aanmoedigt om thuis te lezen en met faciliteren wordt bedoeld in hoeverre de ouder het lezen in de thuissituatie praktisch gezien mogelijk maakt door te beschikken over voldoende leesmateriaal. De derde categorie is *houding van de ouder*, waarmee wordt bedoeld in hoeverre de ouder thuisleesactiviteiten belangrijk vindt.

Onderzoek Werkplaats Onderwijskansen Noord-Nederland

In het kader van de beschreven taalachterstanden is in 2015 gestart met het implementeren van het evidence-based Amerikaanse schoolverbeteringsprogramma Success for All (SfA) in Groningen. Het programma of onderdelen hiervan zijn ingezet op Groningse basisscholen in wijken met een lage SES (Mullender-Wijnsma, 2020). SfA bestaat uit verschillende effectieve elementen, waaronder samenwerkend leren, tutoring en een ouderbetrokkenheidsmodule. De Werkplaats Onderwijskansen Noord-Nederland (OK-werkplaats) maakt de effectieve onderdelen van SfA beschikbaar voor de dertien scholen die verbonden zijn aan de OK-werkplaats en heeft uiteindelijk als doel om SfA beschikbaar te maken voor meer scholen in Nederland (OK-Werkplaats, 2020).

Doel van deze scriptie en onderzoeksvraag

Kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal hebben vaker een leesvaardigheidsachterstand in het Nederlands dan kinderen met een Nederlandse thuistaal, waardoor zij ook minder onderwijskansen krijgen. Thuisleesactiviteiten kunnen daarom vooral voor kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal van grote waarde zijn voor de leesvaardigheid en kunnen daarmee hun onderwijskansen vergroten. Omdat thuisleesactiviteiten een belangrijk middel kunnen zijn in de strijd tegen leesvaardigheidsachterstanden is het in maatschappelijk opzicht relevant om te onderzoeken in hoeverre gezinnen met een Nederlandse en een niet-Nederlandse thuistaal van elkaar verschillen op het gebied van thuisleesactiviteiten. Daarnaast is er in de provincie Groningen nog relatief weinig onderzoek gedaan naar thuisleesactiviteiten en de mate waarin deze verschillen tussen gezinnen, terwijl al lange tijd bekend is dat er in het noordoosten van Nederland opvallend veel kinderen zijn die de basisschool starten met een grote taalachterstand. De meeste onderzoeken richten zich namelijk op heel Nederland (Poolman et al., 2018). In het onderzoek van Poolman et al. (2018) werd de focus daarentegen gelegd op het Oost-Groningse platteland. Uit dit onderzoek blijkt dat de houding en verwachting van ouders tegenover lezen samenhangt met de taalontwikkeling van kinderen op het Oost-Groningse platteland. Daarnaast heeft Akkermans (2021) onderzoek gedaan naar de ouderbetrokkenheid bij thuisleesactiviteiten van Groningse gezinnen. Verder is er nog weinig onderzoek gedaan naar de mate waarin de thuistaal van Groningse gezinnen samenhangt met

thuisleesactiviteiten. Daarom is het in wetenschappelijk opzicht relevant om te onderzoeken in hoeverre er verschillen bestaan in de thuisleesactiviteiten van gezinnen in Groningen met een Nederlandse en een niet-Nederlandse thuistaal.

Het doel van deze scriptie is het uitvoeren van een verkennend onderzoek naar de vraag in hoeverre er een relatie bestaat tussen de thuistaal en de thuisleesactiviteiten van Groningse gezinnen met een kind in groep drie, vier of vijf. Hiervoor wordt onderzocht in hoeverre de thuisleesactiviteiten van gezinnen met een Nederlandse thuistaal en gezinnen met verschillende niet-Nederlandse thuistalen of een dialect van elkaar verschillen. Daarbij wordt gefocust op de volgende categorieën: de frequentie van voorlezen en zelfstandig lezen, de mate waarin ouders het thuis lezen faciliteren en aanmoedigen en de houding van de ouder ten opzichte van thuisleesactiviteiten. De onderzoeksvraag die in deze scriptie centraal staat, is: *In hoeverre bestaat er een relatie tussen de thuistaal en thuisleesactiviteiten (frequentie voorlezen en zelfstandig lezen; ouderlijke facilitering en aanmoediging; houding ouder) van kinderen in groep drie, vier en vijf op Groningse basisscholen?* Om deze relatie op gestructureerde wijze te kunnen onderzoeken, wordt de onderzoeksvraag opgedeeld in een drietal deelvragen, waarbij een Nederlandse thuistaal steeds met een andere thuistaal of een ander dialect wordt vergeleken:

1. *In hoeverre verschillen gezinnen met een Nederlandse thuistaal en een niet-Nederlandse thuistaal met betrekking tot thuisleesactiviteiten (frequentie voorlezen en zelfstandig lezen; ouderlijke facilitering en aanmoediging; houding ouder)?*
2. *In hoeverre verschillen gezinnen met een Nederlandse thuistaal en een Arabische thuistaal met betrekking tot thuisleesactiviteiten (frequentie voorlezen en zelfstandig lezen; ouderlijke facilitering en aanmoediging; houding ouder)?*
3. *In hoeverre verschillen gezinnen met een Nederlandse thuistaal van gezinnen met een Gronings dialect of gecombineerde Nederlandse thuistaal met Gronings dialect met betrekking tot thuisleesactiviteiten (frequentie voorlezen en zelfstandig lezen; ouderlijke facilitering en aanmoediging; houding ouder)?*

Met betrekking tot de eerste deelvraag kan een aantal hypothesen worden opgesteld. Uit onderzoek van Van Steensel (2006) blijkt dat kinderen met een Nederlandse thuistaal een taalrijkere thuisomgeving hebben waarin zij vaker lezen en worden voorgelezen dan kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal. Daarom wordt in dit onderzoek verwacht dat kinderen met een Nederlandse thuistaal vaker worden voorgelezen en vaker zelfstandig lezen dan kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat ouders die thuis niet de meerderheidstaal spreken doorgaans minder betrokken zijn bij de schoolse ontwikkeling van hun kind en deze ontwikkeling minder ondersteunen dan ouders die wel de meerderheidstaal spreken (Fleischmann & De Haas, 2016; Gonzalez-Barrero et al., 2021). Daarom wordt in dit onderzoek verwacht dat de ouderlijke ondersteuning door middel van aanmoediging en facilitering van thuisleesactiviteiten in gezinnen met een Nederlandse thuistaal hoger is dan in gezinnen met een niet-Nederlandse thuistaal. Ten slotte blijkt

uit onderzoek van Krijnen (2021) dat er geen consensus bestaat over de relatie tussen de thuistaal en de houding van de ouder ten opzichte van thuisleesactiviteiten. Daarom bestaat er in dit onderzoek geen duidelijke verwachting over de mate waarin de houding van de ouder tegenover thuisleesactiviteiten verschilt tussen gezinnen met een Nederlandse en een niet-Nederlandse thuistaal. In de bestaande literatuur blijkt er voor zowel het Arabisch als het Gronings weinig onderzoek beschikbaar te zijn omtrent de samenhang van de thuistaal of het dialect met thuisleesactiviteiten. Daarom bestaan er geen duidelijke verwachtingen met betrekking tot de tweede en derde deelvraag.

Methode

Onderzoeksdesign

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag werden gegevens van een reeds bestaande oudervragenlijst van de OK-werkplaats geanalyseerd. Deze vragenlijst is opgenomen in Bijlage A. De oudervragenlijst werd afgenomen om meer inzicht te krijgen in de thuisleesactiviteiten van gezinnen met een kind in groep drie, vier of vijf op zeventien Groningse basisscholen. Er was één moment van gegevensverzameling. Er was sprake van een descriptief cross-sectioneel surveyonderzoek (Scheepers et al., 2016). Hierbij waren de verzamelde gegevens zowel kwantitatief als kwalitatief van aard, waardoor gemixte methoden gebruikt werden.

Participanten

De doelpopulatie van dit onderzoek bestond uit ouders in de stad en provincie Groningen met een kind in groep drie, vier en vijf. Vervolgens bestond de onderzoekspopulatie uit 1281 ouders van kinderen in groep drie, vier en vijf van zeventien basisscholen uit de stad en provincie Groningen. Er werden 617 vragenlijsten ingeleverd, waarvan negen niet ingevulde reservevragenlijsten en 608 vragenlijsten die wel waren ingevuld. Niet ingevulde vragenlijsten werden niet meegenomen in het onderzoek, waardoor de uiteindelijke respons 47.5% bedroeg. Wanneer participanten bij een vraag meerdere antwoorden hadden aangekruist, werd de codering aangehouden van de onderzoeker die de dataset heeft aangeleverd. Er waren zes participanten die geen thuistaal hadden ingevuld, waardoor deze niet konden worden meegenomen in het onderzoek. Uiteindelijk werden 602 participanten meegenomen in het onderzoek. In Tabel 1 worden algemene kenmerken van de participanten weergegeven. In totaal hadden de ouders vijftig verschillende geboortelanden en hadden de kinderen 25 verschillende geboortelanden.

Tabel 1

Algemene Kenmerken Participanten

Kenmerken	N (%)	
Geslacht ouder	Man	98 (16.3%)
	Vrouw	495 (82.2%)
	Anders	3 (0.5%)
	Wilde geen antwoord geven	1 (0.2%)
	Missend	5 (0.8%)
Geslacht kind	Jongen	282 (46.8%)
	Meisje	320 (53.2%)
Geboorteland ouder	Nederland	438 (72.8%)
	Anders	159 (26.4%)
	Arabische voertaal	56 (9.30%)
	Syrië	25 (4.15%)
	Marokko	11 (1.83%)
	Somalië	6 (1.00%)
	Irak	4 (0.66%)

	Egypte	3 (0.50%)
	Algerije	2 (0.33%)
	Libanon	2 (0.33%)
	Soedan	2 (0.33%)
	Palestina	1 (0.17%)
	Missend	5 (0.8%)
Geboorteland kind	Nederland	544 (90.4%)
	Anders	58 (9.6%)
	Arabische voertaal	20 (3.32%)
	Syrië	14 (2.33%)
	Marokko	2 (0.33%)
	Irak	1 (0.17%)
	Libië	1 (0.17%)
	Saoedi-Arabië	1 (0.17%)
	Soedan	1 (0.17%)
Groep kind	3	195 (32.1%)
	4	205 (33.7%)
	5	208 (34.2%)
Totaal		602 (100.0%)

Procedure

De data werden verzameld door middel van oudervragenlijsten die werden afgenomen bij ouders van zeventien Groningse scholen, waarvan dertien scholen aangesloten waren bij de OK-werkplaats en vier scholen als controleschool dienden. Van de scholen die bij de OK-werkplaats waren aangesloten, werd bij 27.6% het volledige SfA-programma ingezet en bij 67.1% één of meerdere onderdelen van SfA. De dataverzameling vond plaats in december 2021 en januari 2022. Deelname aan het onderzoek was vrijwillig en de ouders konden zonder opgave van reden hun deelname beëindigen. De data die met deze oudervragenlijsten werden verkregen, werden in het kader van dit onderzoek beschikbaar gesteld. Hiervoor werd door mij een contract ondertekend waarin geheimhouding werd verzekerd om zo de vertrouwelijkheid van de data en de anonimiteit van de participanten te waarborgen. De data waren niet herleidbaar naar individuele personen en konden enkel via de beveiligde omgeving van de Rijksuniversiteit Groningen bekeken en geanalyseerd worden.

Variabelen

De oudervragenlijst bestond uit drie delen met negentien gesloten vragen over thuisleesactiviteiten, waarbij sommige antwoorden konden worden toegelicht. De vragenlijst is ontwikkeld door een expert op het gebied van ouderbetrokkenheid.

Thuis taal

Met de onafhankelijke variabele *thuis taal* werd de taal bedoeld die het grootste gedeelte van de tijd gesproken werd door het gezin in de thuissituatie. De thuis taal werd gemeten met vraag vier: “Welke (streek)taal wordt in uw gezin het meest gesproken (bijvoorbeeld als iedereen aan tafel zit)?” De antwoordopties waren “Nederlands”, “Gronings” en “Een andere (streek)taal, namelijk”. De

antwoorden werden verdeeld in vijf nominale categorieën, namelijk *Nederlands*, *Niet-Nederlands*, *Arabisch*, *Gronings* en *Nederlands en Gronings*. Participanten werden ingedeeld in *Nederlands* wanneer de enige thuistaal Nederlands was en de antwoordoptie “Nederlands” was ingevuld. Participanten werden ingedeeld in *Niet-Nederlands* wanneer ze geen Nederlandse thuistaal hadden, één of meerdere niet-Nederlandse thuistalen hadden en dat bij de antwoordoptie “Een andere (streek)taal, namelijk” was ingevuld. Participanten werden ingedeeld in *Arabisch* wanneer de enige thuistaal Arabisch was en bij de antwoordoptie “Een andere (streek)taal, namelijk” het antwoord “Arabisch” was ingevuld. Participanten werden ingedeeld in *Gronings* wanneer er thuis enkel Gronings gesproken werd en de antwoordoptie “Gronings” was gekozen. Participanten werden ingedeeld in *Nederlands en Gronings* wanneer ze zowel een Nederlandse thuistaal als een Gronings dialect hadden. In dat geval werd de antwoordoptie “Nederlands” ingevuld in combinatie met “Een andere (streek)taal, namelijk”, waarbij “Gronings” werd ingevuld.

Frequentie voorlezen en frequentie zelfstandig lezen

De categorie *uitvoering van thuisleesactiviteiten* van Netten (2014) diende als uitgangspunt voor de afhankelijke variabelen *frequentie voorlezen* en *frequentie zelfstandig lezen*. Met *frequentie voorlezen* werd bedoeld hoe vaak er per week in de thuissituatie wordt voorgelezen door de ouder en met *frequentie zelfstandig lezen* werd bedoeld hoe vaak per week in de thuissituatie zelfstandig wordt gelezen door het kind. Deze variabelen werden gemeten met het eerste deel van vraag acht uit de vragenlijst: “Hoe vaak per week is uw kind thuis met lezen bezig?”. Daarna werd deze vraag gespecificeerd voor respectievelijk voorlezen en zelfstandig lezen: “Voorgelezen worden (thuis, door u of iemand anders)” en “Zelf lezen (thuis, met aandacht)”. De gesloten antwoordopties werden als volgt gecodeerd: “Nooit” met codering 1; “Minder dan 1x per week” met codering 2; “1x per week” met codering 3; “2x per week” met codering 4; “3x per week” met codering 5; “4x per week” met codering 5 en “Weet ik niet” met codering 0. Hoe hoger de codering, des te hoger de *frequentie voorlezen* en de *frequentie zelfstandig lezen*. Participanten konden toelichten of er thuis wel of niet vaak genoeg gelezen wordt.

Ouderlijke facilitering

De categorie *ouderlijke ondersteuning* van Netten (2014) diende als uitgangspunt voor de afhankelijke variabele *ouderlijke facilitering*. Met *ouderlijke facilitering* werd bedoeld in welke mate de ouder het kind in staat stelt tot het lezen in de thuissituatie door te beschikken over leesmateriaal en voor tijd en ruimte te zorgen. Deze variabele werd gemeten met vraag negen uit de vragenlijst: “Maakt u het voor uw kind mogelijk om thuis te lezen? Hiermee wordt bedoeld: 1) leesmateriaal in huis hebben, 2) tijd en ruimte geven om zelf te lezen”. De gesloten antwoordopties werden als volgt gecodeerd: “Nee” met codering 1; “Ja, als mijn kind daarom vraagt” met codering 2 en “Ja, altijd” met codering 3. Hoe hoger de codering, des te hoger de *ouderlijke facilitering*. De gesloten antwoorden konden worden toegelicht.

Ouderlijke aanmoediging

De categorie *ouderlijke ondersteuning* van Netten (2014) diende als uitgangspunt voor de afhankelijke variabele *ouderlijke aanmoediging*. Met *ouderlijke aanmoediging* werd bedoeld in welke mate de ouder het kind actief aanmoedigt om thuis te lezen. Deze variabele werd gemeten met vraag tien uit de vragenlijst: “Praat u met uw kind over lezen en/of moedigt u uw kind aan om thuis te lezen?”. De gesloten antwoordopties werden als volgt gecodeerd “Nee” met codering 1; “Soms” met codering 2 en “Ja” met codering 3, waar bij de laatste twee opties gevraagd werd om een toelichting. Hoe hoger de codering, des te hoger de *ouderlijke aanmoediging*.

Houding ouder

De categorie *houding van de ouder* van Netten (2014) diende als uitgangspunt voor de afhankelijke variabele *houding ouder*. Met *houding ouder* werd bedoeld wat de houding van de ouder is ten opzichte van lezen, namelijk hoe belangrijk de ouder het vindt dat het kind thuis leest. Deze variabele werd gemeten met vraag twaalf uit de vragenlijst: “Vindt u het belangrijk dat uw kind thuis leest?” De gesloten antwoordopties werden als volgt gecodeerd: “Nee” met codering 1; “Soms wel, soms niet” met codering 2; “Ja” met codering 3 en “Weet ik niet” met codering 0. Hoe hoger de codering, des te positiever de *houding ouder*. De gesloten antwoorden konden worden toegelicht.

Analyses

De data werden geanalyseerd in het programma IBM SPSS Statistics 26. In elke deelvraag werd de groep *Nederlands* vergeleken met een andere groep op de vijf afhankelijke variabelen *frequentie voorlezen*, *frequentie zelfstandig lezen*, *ouderlijke facilitering*, *ouderlijke aanmoediging* en *houding ouder*. In de eerste deelvraag werd de groep *Nederlands* vergeleken met de groep *Niet-Nederlands*. Vervolgens werd in de tweede deelvraag ingezoomd op *Arabisch* binnen de groep *Niet-Nederlands* en werd de groep *Nederlands* vergeleken met de groep *Arabisch*. In de derde deelvraag werd allereerst binnen de groep *Niet-Nederlands* ingezoomd op *Gronings*, waarbij de groep *Nederlands* werd vergeleken met de groep *Gronings*. Vervolgens werd de groep *Nederlands* ook vergeleken met de groep *Nederlands en Gronings*.

De verdeling van de participanten over de groepen *Nederlands*, *Niet-Nederlands*, *Arabisch*, *Gronings* en *Nederlands en Gronings* werd in een tabel weergegeven. Daarnaast werd de verdeling van de participanten over alle thuistalen in tabelvorm bijgevoegd in Bijlage B. Verder werden bij elke deelvraag de volgende beschrijvende statistieken weergegeven in een tabel: groepsgroottes, aantal (missende) antwoorden en standaarddeviatie. Ook werden hierin de volgende toetsende statistieken weergegeven: gemiddelde rang en de Z-score op basis van de Mann-Whitney U-toetsen. Bij elke deelvraag werden de twee groepen van de onafhankelijke variabele met elkaar vergeleken door middel van Mann-Whitney U-toetsen. De data van dit onderzoek waren nominaal en ordinaal van aard, waardoor de non-parametrische variant van de onafhankelijke t-toets, de Mann-Whitney U-toets, werd gebruikt. Aan alle assumpties van de toets werd voldaan. Er was minstens één afhankelijke variabele die gemeten is op een continue of ordinale schaal en er was bij elke toets één onafhankelijke variabele

die bestond uit twee categorische, onafhankelijke groepen. De metingen waren onafhankelijk van elkaar en participanten kwamen slechts één keer voor in de dataset. De twee groepen van de onafhankelijke variabele hadden niet altijd een vergelijkbare verdeling voor de vijf afhankelijke variabelen. Daarom werd bij het rapporteren van de resultaten gebruik gemaakt van de gemiddelde rang in plaats van de mediaan (Agresti, 2018; Lund Research, 2018). Bij alle toetsen werd een significantieniveau van $\alpha = .05$ gehanteerd.

Naast de kwantitatieve analyses werden ook kwalitatieve analyses uitgevoerd om tot een uitgebreidere vergelijking te komen. De afhankelijke variabelen *frequentie voorlezen*, *frequentie zelfstandig lezen*, *ouderlijke facilitering*, *ouderlijke aanmoediging* en *houding ouder* zijn gemeten met vragen waarbij het gesloten gedeelte kon worden toegelicht. Bij de *frequentie voorlezen* en *frequentie zelfstandig lezen* kon gezamenlijk één toelichting worden ingevuld. De toelichtingen op de gesloten vragen werden op een systematische manier geanalyseerd en met elkaar vergeleken door middel van een thematische analyse. Hiervoor werden op inductieve wijze codes en thema's gevormd, zonder hierbij de thuistaal of het dialect van een participant te betrekken, zodat een bias voorkomen kon worden. Vervolgens werden aan elke toelichting één of meerdere codes toegekend en deze codes werden geplaatst onder een overkoepelend thema. De gehanteerde codes en thema's en de frequenties waarin deze voorkwamen, zijn weergegeven in tabelvorm in de resultatensectie. Allereerst werden de toelichtingen van de groep *Nederlands* vergeleken met de toelichtingen van de gehele groep *Niet-Nederlands* (deelvraag 1). Vervolgens werden de toelichtingen van de groep *Nederlands* vergeleken met de toelichtingen van de groep *Nederlands en Gronings* (deelvraag 3). Er werd bij de analyses niet ingezoomd op specifieke groepen binnen de groep *Niet-Nederlands*, omdat de groepen *Arabisch* en *Gronings* slechts enkele toelichtingen hadden ingevuld.

Resultaten

In Tabel 2 wordt weergegeven hoe de participanten verdeeld zijn over de thuistalen die voor dit onderzoek relevant zijn. In totaal zijn er 39 verschillende thuistalen. In Bijlage B wordt Tabel 2A bijgevoegd waarin de verdeling van de participanten over alle thuistalen wordt weergegeven.

Tabel 2

Verdeling Participanten Over de Thuistalen

Thuistaal	N (%)
Nederlands	423 (70.27%)
Nederlands en anders	107 (17.77%)
Nederlands en Gronings	43 (7.14%)
Niet-Nederlands	72 (12.00%)
Arabisch	28 (4.65%)
Gronings	4 (0.67%)
Anders	40 (55.56%)
Totaal	602 (100.00%)

Vergelijking Nederlands met Niet-Nederlands

De groep *Nederlands* bestond uit 423 participanten, de groep *Niet-Nederlands* bestond uit 72 participanten en in totaal waren er 495 participanten. In Tabel 3 worden beschrijvende statistieken en Z-waardes van de Mann-Whitney U-toetsen weergegeven.

Tabel 3

Beschrijvende Statistieken en Z-waardes Mann-Whitney U-toetsen Nederlands (1) en Niet-Nederlands (2)

Afhankelijke variabele	N (missend)		Gemiddelde rang		SD		Z
	1	2	1	2	1	2	
<i>Frequentie voorlezen</i>	414 (9)	66 (6)	246.06	205.64	1.75	1.76	-2.26*
<i>Frequentie zelfstandig lezen</i>	414 (9)	70 (2)	247.80	211.18	1.48	1.32	-2.18*
<i>Ouderlijke facilitering</i>	418 (5)	70 (2)	252.23	198.32	.42	.62	-4.26*
<i>Ouderlijke aanmoediging</i>	419 (4)	70 (2)	245.71	240.73	.59	.55	-.33
<i>Houding ouder</i>	422 (1)	72 (0)	244.53	264.92	.43	.25	-1.95

Noot. * $p < .05$

Nederlands (gemiddelde rang 246.06; SD 1.75) scoort significant hoger dan *Niet-Nederlands* (gemiddelde rang 205.64; SD 1.76) [$U = 11361.50$; $p = .024$] op *frequentie voorlezen*. *Nederlands* (gemiddelde rang 247.80; SD 1.48) scoort significant hoger dan *Niet-Nederlands* (gemiddelde rang 211.18; SD 1.32) [$U = 12297.50$; $p = .029$] op *frequentie zelfstandig lezen*. *Nederlands* (gemiddelde rang 252.23; SD .42) scoort significant hoger dan *Niet-Nederlands* (gemiddelde rang 198.32; SD .62) [$U = 11397.50$; $p < .001$] op *ouderlijke facilitering*. *Nederlands* (gemiddelde rang 245.71; SD .59) verschilt niet significant van *Niet-Nederlands* (gemiddelde rang 240.73; SD .55) [$U = 14366.00$; $p =$

.743] op *ouderlijke aanmoediging*. *Nederlands* (gemiddelde rang 244.53; SD .43) verschilt niet significant van *Niet-Nederlands* (gemiddelde rang 264.92; SD .25) [U = 13938.00; $p = .051$] op *houding ouder*.

Vergelijking *Nederlands* met *Arabisch*

De groep *Nederlands* bestond uit 423 participanten, de groep *Arabisch* bestond uit 28 participanten en in totaal waren er 451 participanten. In Tabel 4 worden beschrijvende statistieken en Z-waardes van de Mann-Whitney U-toetsen weergegeven.

Tabel 4

Beschrijvende statistieken en Z-waardes Mann-Whitney U-toetsen Nederlands (1) en Arabisch (3)

Afhankelijke variabele	N (missend)		Gemiddelde rang		SD		Z
	1	3	1	3	1	3	
<i>Frequentie voorlezen</i>	414 (9)	22 (6)	220.56	179.80	1.75	1.97	-1.52
<i>Frequentie zelfstandig lezen</i>	414 (9)	25 (3)	222.36	180.94	1.48	.97	-1.72
<i>Ouderlijke facilitering</i>	418 (5)	25 (3)	225.40	165.22	.42	.58	-3.39*
<i>Ouderlijke aanmoediging</i>	419 (4)	25 (3)	222.02	230.48	.59	.38	-.39
<i>Houding ouder</i>	422 (1)	26 (2)	222.71	253.50	.43	.00	-2.02*

Noot. * $p < .05$

Nederlands (gemiddelde rang 220.56; SD 1.75) verschilt niet significant van *Arabisch* (gemiddelde rang 179.80; SD 1.97) [U = 3702.50; $p = .128$] op *frequentie voorlezen*. *Nederlands* (gemiddelde rang 222.36; SD 1.48) verschilt niet significant van *Arabisch* (gemiddelde rang 180.94; SD .97) [U = 4198.50; $p = .086$] op *frequentie zelfstandig lezen*. *Nederlands* (gemiddelde rang 225.40; SD .42) scoort significant hoger dan *Arabisch* (gemiddelde rang 165.22; SD .58) [U = 3805.50; $p = .001$] op *ouderlijke facilitering*. *Nederlands* (gemiddelde rang 222.02; SD .59) verschilt niet significant van *Arabisch* (gemiddelde rang 230.48; SD .38) [U = 5038.00; $p = .700$] op *ouderlijke aanmoediging*. *Nederlands* (gemiddelde rang 222.71; SD .43) scoort significant lager dan *Arabisch* (gemiddelde rang 253.50; SD .00) [U = 4732.00; $p = .043$] op *houding ouder*.

Vergelijking *Nederlands* met *Gronings*

De groep *Nederlands* bestond uit 423 participanten, de groep *Gronings* bestond uit vier participanten en in totaal waren er 427 participanten. In Tabel 5 worden beschrijvende statistieken en Z-waardes van de Mann-Whitney U-toetsen weergegeven.

Tabel 5

Beschrijvende Statistieken en Z-waardes Mann-Whitney U-toetsen Nederlands (1) en Gronings (4)

Afhankelijke variabele	N (missend)		Gemiddelde rang		SD		Z
	1	4	1	4	1	4	
<i>Frequentie voorlezen</i>	414 (9)	4 (0)	209.19	241.13	1.75	1.50	-.54
<i>Frequentie zelfstandig lezen</i>	414 (9)	4 (0)	209.56	203.00	1.48	1.16	-.12
<i>Ouderlijke facilitering</i>	418 (5)	4 (0)	212.23	134.88	.42	.96	-1.92

<i>Ouderlijke aanmoediging</i>	419 (4)	4 (0)	212.26	184.25	.59	.58	-.55
<i>Houding ouder</i>	422 (1)	4 (0)	213.72	190.38	.43	.50	-.63

Noot. * $p < .05$

Nederlands (gemiddelde rang 209.19; SD 1.75) verschilt niet significant van *Gronings* (gemiddelde rang 241.13; SD 1.50) [U = 701.50; $p = .597$] op *frequentie voorlezen*. *Nederlands* (gemiddelde rang 209.56; SD 1.48) verschilt niet significant van *Gronings* (gemiddelde rang 203.00; SD 1.16) [U = 802.00; $p = .906$] op *frequentie zelfstandig lezen*. *Nederlands* (gemiddelde rang 212.23; SD .42) verschilt niet significant van *Gronings* (gemiddelde rang 134.88; SD .96) [U = 529.50; $p = .054$] op *ouderlijke facilitering*. *Nederlands* (gemiddelde rang 212.26; SD .59) verschilt niet significant van *Gronings* (gemiddelde rang 184.25; SD .58) [U = 727.00; $p = .583$] op *ouderlijke aanmoediging*. *Nederlands* (gemiddelde rang 213.72; SD .43) verschilt niet significant van *Gronings* (gemiddelde rang 190.38; SD .50) [U = 751.50; $p = .528$] op *houding ouder*.

Vergelijking *Nederlands* met *Nederlands en Gronings*

De groep *Nederlands* bestond uit 423 participanten, de groep *Nederlands en Gronings* bestond uit 43 participanten en in totaal waren er 466 participanten. In Tabel 6 worden beschrijvende statistieken en Z-waardes van de Mann-Whitney U-toetsen weergegeven.

Tabel 6

Beschrijvende statistieken en Z-waardes Mann-Whitney U-toetsen Nederlands (1) en Nederlands en Gronings (5)

Afhankelijke variabele	N (missend)		Gemiddelde rang		SD		Z
	1	5	1	5	1	5	
<i>Frequentie voorlezen</i>	414 (9)	43 (0)	231.40	205.85	1.75	1.78	-1.25
<i>Frequentie zelfstandig lezen</i>	414 (9)	43 (0)	230.91	210.65	1.48	1.39	-1.04
<i>Ouderlijke facilitering</i>	418 (5)	43 (0)	230.81	232.88	.42	.37	-.15
<i>Ouderlijke aanmoediging</i>	419 (4)	43 (0)	234.96	197.74	.59	.70	-2.07*
<i>Houding ouder</i>	422 (1)	43 (0)	235.05	212.87	.43	.49	-1.68

Noot. * $p < .05$

Nederlands (gemiddelde rang 231.40; SD 1.75) verschilt niet significant van *Nederlands en Gronings* (gemiddelde rang 205.85; SD 1.78) [U = 7905.50; $p = .213$] op *frequentie voorlezen*. *Nederlands* (gemiddelde rang 230.91; SD 1.48) verschilt niet significant van *Nederlands en Gronings* (gemiddelde rang 210.65; SD 1.39) [U = 8112.00; $p = .300$] op *frequentie zelfstandig lezen*. *Nederlands* (gemiddelde rang 230.81; SD .42) verschilt niet significant van *Nederlands en Gronings* (gemiddelde rang 232.88; SD .37) [U = 8906.00; $p = .881$] op *ouderlijke facilitering*. *Nederlands* (gemiddelde rang 234.96; SD .59) scoort significant hoger dan *Nederlands en Gronings* (gemiddelde rang 197.74; SD .70) [U = 7557.00; $p = .038$] op *ouderlijke aanmoediging*. *Nederlands* (gemiddelde

rang 235.05; SD .43) verschilt niet significant van *Nederlands en Gronings* (gemiddelde rang 212.87; SD .49) [$U = 8207.50$; $p = .092$] op *houding ouder*.

Thematische analyse van de toelichtingen

Frequentie thuis lezen

In Tabel 7 wordt het aantal toelichtingen weergegeven bij de vraag of er thuis vaak genoeg gelezen wordt. In Tabel 8 wordt weergegeven hoe vaak verschillende soorten toelichtingen voorkomen binnen de groepen.

Tabel 7

Aantal Inge vulde Toelichtingen Frequentie Thuis Lezen

Aantal participanten	NL	Niet-NL	NL en Gronings
	N (%)	N (%)	N (%)
Met toelichting	264 (62.4%)	36 (50.0%)	30 (69.8%)
Totaal	423 (100.0%)	72 (100.0%)	43 (100.0%)

Tabel 8

Aantal Toelichtingen Frequentie Thuis Lezen

Thema	Code	NL	Niet-NL	NL en Gronings
		N (%)	N (%)	N (%)
Waarom niet vaak genoeg	1.1 Verbetering leesvaardigheid	20 (7.6%)	3 (8.3%)	0 (0.0%)
	1.2 Lezen waardevolle tijdsbesteding	4 (1.5%)	1 (2.8%)	1 (3.3%)
Waarom het niet vaker lukt	1.1.1 Weinig stimulans ouder	4 (1.5%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
	1.1.2 Drukke/geen tijd ouder	25 (9.5%)	1 (2.8%)	5 (16.7%)
	1.1.3 Geringe beheersing Nederlands ouder	1 (0.4%)	5 (13.9%)	1 (3.3%)
	1.1.4 Kind vindt lezen moeilijk/niet leuk	22 (8.3%)	3 (8.3%)	2 (6.7%)
	1.1.5 Kind heeft geen concentratie/energie	4 (1.5%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
	1.1.6 Kind heeft andere hobby's/activiteiten	3 (1.1%)	1 (2.8%)	0 (0.0%)
Waarom wel vaak genoeg	2.1 Lezen moet leuk blijven	50 (18.9%)	3 (8.3%)	6 (20.0%)
	2.2 Andere tijdsbestedingen ook waardevol	8 (3.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
	2.3 Kind leest elders voldoende	16 (6.1%)	2 (5.6%)	3 (10.0%)
	2.4 Kind leest goed/leert	15 (5.7%)	3 (8.3%)	4 (13.3%)
	2.5 Kind leest (bijna) elke dag	79 (29.9%)	10 (27.8%)	12 (40.0%)
Niet bruikbaar	0 Niet relevant	33 (12.5%)	7 (19.4%)	0 (0.0%)

Noot. De relatieve frequenties zijn gebaseerd op het totaal aantal toelichtingen per thuistaal. Aangezien aan iedere toelichting meerdere codes konden worden toegekend, accumuleren de relatieve frequenties niet noodzakelijkerwijs tot 100%.

Vergelijking Nederlands met Niet-Nederlands. De toelichtingen op de vraag of er thuis genoeg gelezen wordt, zijn voor beide groepen redelijk vergelijkbaar. Beide groepen geven vaak aan dat er genoeg gelezen wordt omdat het kind al bijna elke dag leest. Wel geven ouders met een Nederlandse thuistaal veel vaker aan dat er genoeg wordt gelezen omdat lezen leuk moet blijven. Volgens ouders met een Nederlandse thuistaal lukt thuis lezen niet vaker vanwege drukte of weinig tijd, terwijl ouders met een niet-Nederlandse thuistaal aangeven dat dit vooral ligt aan een geringe beheersing van het Nederlands.

Vergelijking Nederlands met Nederlands en Gronings. De toelichtingen op de vraag of er thuis genoeg gelezen wordt, zijn voor beide groepen redelijk vergelijkbaar. Beide groepen geven vaak aan dat er thuis genoeg gelezen wordt omdat lezen leuk moet blijven of omdat het kind al (bijna) elke dag leest. Wel geven ouders met een Nederlandse thuistaal vaker aan dat thuis lezen niet vaker lukt vanwege drukte of weinig tijd.

Ouderlijke facilitering

In Tabel 9 wordt het aantal toelichtingen weergegeven bij de vraag in hoeverre de ouder het thuis lezen faciliteert. In Tabel 10 wordt weergegeven hoe vaak verschillende soorten toelichtingen voorkomen binnen de groepen.

Tabel 9

Aantal Inge vulde Toelichtingen Ouderlijke Facilitering

Aantal participanten	NL	Niet-NL	NL en Gronings
	N (%)	N (%)	N (%)
Met toelichting	180 (42.6%)	28 (38.9%)	13 (30.2%)
Totaal	423 (100.0%)	72 (100.0%)	43 (100.0%)

Tabel 10

Aantal Toelichtingen op de Ouderlijke Facilitering bij het Thuis Lezen

Thema	Code	NL	Niet-NL	NL en Gronings
		N (%)	N (%)	N (%)
Waarom ouder niet (altijd) faciliteert	3.1 Geringe beheersing Nederlands	0 (0.0%)	1 (3.6%)	0 (0.0%)
	3.2 Weinig tijd ouder	1 (0.6%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
	3.3 Initiatief bij kind	3 (1.7%)	1 (3.6%)	0 (0.0%)
	3.4 Kind druk met ander schoolwerk	1 (0.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
	3.5 Moeite inschatten niveau/passend materiaal	1 (0.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
	3.6 Geen leesmateriaal beschikbaar	0 (0.0%)	2 (7.1%)	0 (0.0%)
Manieren van facilitering	4.1 (Toegang tot) Voldoende leesmateriaal	149 (82.8%)	15 (53.6%)	11 (84.6%)
	4.2 Voldoende tijd en ruimte	55 (30.6%)	11 (39.2%)	3 (23.1%)
	4.3 Hulp van ouder	17 (9.4%)	1 (3.6%)	0 (0.0%)

	4.4 Samen lezen met iemand buiten gezin	2 (1.1%)	1 (3.6%)	0 (0.0%)
	4.5 Eenvoudig leesmateriaal als opstapje	2 (1.1%)	1 (3.6%)	0 (0.0%)
Niet bruikbaar	0 Niet relevant	9 (5.0%)	4 (14.3%)	1 (7.7%)

Noot. De relatieve frequenties zijn gebaseerd op het totaal aantal toelichtingen per thuistaal. Aangezien aan iedere toelichting meerdere codes konden worden toegekend, accumuleren de relatieve frequenties niet noodzakelijkerwijs tot 100%.

Vergelijking Nederlands met Niet-Nederlands. De toelichtingen over de ouderlijke facilitering zijn voor beide groepen redelijk vergelijkbaar. Beide groepen faciliteren het thuis lezen opvallend vaak door toegang tot leesmateriaal te bieden, maar de groep *Nederlands* doet dit wel veel vaker dan de groep *Niet-Nederlands*. Daarnaast faciliteren beide groepen op vergelijkbare wijze, door voldoende tijd en ruimte te bieden en door het bieden van hulp door een ouder. Opvallend is dat enkel de groep *Niet-Nederlands* noemt dat thuis lezen niet altijd gefaciliteerd wordt omdat er geen leesmateriaal beschikbaar is

Vergelijking Nederlands met Nederlands en Gronings. De toelichtingen over de ouderlijke facilitering zijn voor beide groepen erg vergelijkbaar. Beide groepen faciliteren het thuis lezen opvallend vaak door toegang tot leesmateriaal te bieden en redelijk vaak door voldoende tijd en ruimte te bieden. Wel faciliteert de groep *Nederlands* het thuis lezen iets vaker dan de groep *Nederlands en Gronings* door een ouder die hulp biedt.

Ouderlijke aanmoediging

In Tabel 11 wordt het aantal toelichtingen weergegeven bij de vraag in hoeverre de ouder het kind aanmoedigt om thuis te lezen. In Tabel 12 wordt weergegeven hoe vaak verschillende soorten toelichtingen voorkomen binnen de groepen.

Tabel 11

Aantal Ingefulde Toelichtingen Ouderlijke Aanmoediging

Aantal participanten	NL	Niet-NL	NL en Gronings
	N (%)	N (%)	N (%)
Met toelichting	300 (70.9%)	48 (66.7%)	28 (65.1%)
Totaal	423 (100.0%)	72 (100.0%)	43 (100.0%)

Tabel 12

Aantal Toelichtingen op de Aanmoediging van de Ouder bij het Thuis Lezen

Thema	Code	NL	Niet-NL	NL en Gronings
		N (%)	N (%)	N (%)
Waarom niet (altijd) aangemoedigd	5.1 Aanmoediging werkt niet altijd	6 (2.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
	5.2 Wordt al gelezen zonder aanmoediging	37 (12.3%)	1 (2.1%)	3 (10.7%)

wordt	5.3 Weinig tijd ouder	3 (1.0%)	0 (0.0%)	1 (3.6%)
	5.4 Geringe beheersing Nederlands ouder	0 (0.0%)	2 (4.2%)	0 (0.0%)
	5.5 Kind bezig met andere zaken	3 (1.0%)	1 (2.1%)	1 (3.6%)
	5.6 Geen leesmateriaal beschikbaar	0 (0.0%)	2 (4.2%)	0 (0.0%)
	Manieren van aanmoediging	6.1 Kind voorstellen (samen) te gaan (voor)lezen	105 (35.0%)	13 (27.1%)
	6.2 Kind zelf leesmateriaal laten uitzoeken	28 (9.3%)	6 (12.5%)	3 (10.7%)
	6.3 Spelenderwijs	16 (5.3%)	0 (0.0%)	1 (3.6%)
	6.4 Lezen op een vast moment	48 (16.0%)	10 (20.9%)	4 (14.3%)
	6.5 Familieleden (voorbeeld)functie	23 (7.7%)	2 (4.2%)	2 (7.1%)
	6.6 Actief leesmateriaal aanbieden	55 (18.3%)	3 (6.3%)	5 (17.9%)
	6.7 Belang lezen benadrukken	37 (12.3%)	11 (22.9%)	4 (14.3%)
	6.8 Belonen/complimenteren	12 (4.0%)	3 (6.3%)	1 (3.6%)
	6.9 Praten over leesmateriaal	39 (13.0%)	13 (27.1%)	5 (17.9%)
	6.10 Kind vragen naar lezen op/voor school	10 (3.3%)	2 (4.2%)	3 (10.7%)
	6.11 Kind herinneren	3 (1.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Niet bruikbaar	0 Niet relevant	13 (4.3%)	1 (1.2%)	0 (0.0%)

Noot. De relatieve frequenties zijn gebaseerd op het totaal aantal toelichtingen per thuistaal. Aangezien aan iedere toelichting meerdere codes konden worden toegekend, accumuleren de relatieve frequenties niet noodzakelijkerwijs tot 100%.

Vergelijking Nederlands met Niet-Nederlands. De toelichtingen over de mate waarin het thuis lezen wordt aangemoedigd, zijn voor beide groepen redelijk vergelijkbaar. Wel verschillen de groepen zowel in het actief aanbieden van leesmateriaal, wat ouders met een Nederlandse thuistaal veel vaker doen, als het belang van lezen benadrukken en het praten over leesmateriaal, wat ouders met een niet-Nederlandse thuistaal veel vaker doen.

Vergelijking Nederlands met Nederlands en Gronings. De toelichtingen over de mate waarin het thuis lezen wordt aangemoedigd, zijn voor beide groepen erg vergelijkbaar. Beide groepen geven aan dat er al gelezen wordt zonder aanmoediging. Verder moedigen beide groepen het thuis lezen regelmatig aan door voor te stellen om (samen) te lezen met kind, een vast leesmoment te hebben en het kind zelf leesmateriaal te laten uitzoeken. Ook moedigen beide groepen het thuis lezen regelmatig aan door het actief aanbieden van leesmateriaal, het belang van lezen te benadrukken en te praten over het leesmateriaal. Ten slotte moedigt de groep *Nederlands en Gronings* het thuis lezen iets vaker dan de groep *Nederlands* aan door het kind te vragen naar lezen op of voor school.

Houding ouder

In Tabel 13 wordt het aantal toelichtingen weergegeven bij de vraag of de ouder het belangrijk vindt dat het kind thuis leest. In Tabel 14 wordt weergegeven hoe vaak verschillende soorten toelichtingen voorkomen binnen de groepen.

Tabel 13*Aantal Inge vulde Toelichtingen Houding Ouder*

Aantal participanten	NL	Niet-NL	NL en Gronings
	N (%)	N (%)	N (%)
Met toelichting	136 (32.2%)	31 (43.1%)	14 (32.6%)
Totaal	423 (100.0%)	72 (100.0%)	43 (100.0%)

Tabel 14*Aantal Toelichtingen op de Mate waarin de Ouder Thuis Lezen Belangrijk vindt*

Thema	Code	NL	Niet-NL	NL en Gronings
		N (%)	N (%)	N (%)
Waarom thuis lezen niet (zo) belangrijk is	7.1 Kind leest al voldoende	5 (3.7%)	0 (0.0%)	2 (14.3%)
	7.2 Lezen moet leuk blijven	9 (6.6%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
	7.3 Andere zaken kosten tijd/ook belangrijk	5 (3.7%)	1 (3.2%)	1 (7.1%)
Waarom thuis lezen wel belangrijk is	8.1 Als het voor school moet	1 (0.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
	8.2 Goed voor (taal)ontwikkeling	94 (69.1%)	26 (83.9%)	8 (57.1%)
	8.3 Ontspannend/leuk	19 (14.0%)	2 (6.5%)	1 (7.1%)
	8.4 Waardevolle tijdsbesteding	6 (4.4%)	1 (3.2%)	1 (7.1%)
	8.5 Voortgang leesvaardigheid monitoren	1 (0.7%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
Niet bruikbaar	0 Niet relevant	14 (10.3%)	4 (12.9%)	2 (14.3%)

Noot. De relatieve frequenties zijn gebaseerd op het totaal aantal toelichtingen per thuistaal. Aangezien aan iedere toelichting meerdere codes konden worden toegekend, accumuleren de relatieve frequenties niet noodzakelijkerwijs tot 100%.

Vergelijking Nederlands met Niet-Nederlands. De toelichtingen op de vraag in hoeverre thuis lezen belangrijk is, zijn voor beide groepen vergelijkbaar. Beide groepen geven opvallend vaak aan dat thuis lezen belangrijk is omdat het goed is voor de (taal)ontwikkeling, maar de groep *Niet-Nederlands* geeft dit iets vaker aan. De groep *Nederlands* noemt daarentegen vaker dat thuis lezen belangrijk is omdat het ontspannend of leuk is.

Vergelijking Nederlands met Nederlands en Gronings. De toelichtingen op de vraag in hoeverre thuis lezen belangrijk is, zijn voor beide groepen vergelijkbaar. Beide geven opvallend vaak aan dat thuis lezen belangrijk is omdat het goed is voor de (taal)ontwikkeling. Wel geeft de groep *Nederlands en Gronings* iets vaker aan dat thuis lezen niet altijd belangrijk is omdat het kind al voldoende leest. Daarnaast geven beide groepen soms aan dat thuis lezen belangrijk is omdat het ontspannend of leuk is, hoewel de groep *Nederlands* dit iets vaker noemt.

Discussie

In dit onderzoek werd onderzocht in hoeverre er een relatie bestaat tussen de thuistaal en de thuisleesactiviteiten van kinderen uit groep drie, vier en vijf op Groningse basisscholen. In de eerste deelvraag werd onderzocht in hoeverre de thuisleesactiviteiten van gezinnen met een Nederlandse en een niet-Nederlandse thuistaal van elkaar verschillen. In gezinnen met een Nederlandse thuistaal wordt significant vaker voorgelezen en zelfstandig gelezen dan in gezinnen met een niet-Nederlandse thuistaal. Uit de toelichtingen op de vraag of er thuis genoeg gelezen wordt, bleek dat beide groepen redelijk vergelijkbaar zijn. Wel geeft de groep met een Nederlandse thuistaal vaker aan waarom er genoeg gelezen wordt. Deze bevindingen zijn in lijn met de verwachting dat kinderen met een Nederlandse thuistaal zowel vaker worden voorgelezen als vaker zelfstandig lezen dan kinderen met een niet-Nederlandse thuistaal (Van Steensel, 2006). Daarnaast faciliteren ouders met een Nederlandse thuistaal het thuis lezen significant vaker dan ouders met een niet-Nederlandse thuistaal, wat ook bleek uit de toelichtingen. De groep met een Nederlandse thuistaal geeft namelijk veel vaker aan dat er voldoende leesmateriaal aangeboden wordt. Deze bevinding is in lijn met de verwachting dat ouders met een Nederlandse thuistaal het thuis lezen meer faciliteren dan ouders met een niet-Nederlandse thuistaal (Fleischmann & De Haas, 2016; Gonzalez-Barrero et al., 2021). Verder bestaan er geen significante verschillen in de mate waarin ouders het thuis lezen aanmoedigen, wat ook duidelijk werd in de toelichtingen. Deze bevinding is niet in lijn met de verwachting dat ouders met een Nederlandse thuistaal het thuis lezen meer aanmoedigen dan ouders met een niet-Nederlandse thuistaal (Fleischmann & De Haas, 2016; Gonzalez-Barrero et al., 2021). Ten slotte bestaan er geen significante verschillen in de mate waarin ouders thuis lezen belangrijk vinden, wat ook bleek uit de toelichtingen. Gezinnen met een Nederlandse thuistaal verschillen dus van gezinnen met een niet-Nederlandse thuistaal, omdat bij de *frequentie voorlezen*, de *frequentie zelfstandig lezen* en de *ouderlijke facilitering* een significant verschil gevonden werd, dat ook werd bevestigd in de toelichtingen.

Vervolgens werd in de tweede deelvraag onderzocht in hoeverre de thuisleesactiviteiten van gezinnen met een Nederlandse thuistaal en een Arabische thuistaal van elkaar verschillen. Hoewel ouders met een Nederlandse thuistaal het thuis lezen significant vaker faciliteren dan ouders met een Arabische thuistaal, vinden ouders met een Nederlandse thuistaal het thuis lezen toch significant minder belangrijk dan ouders met een Arabische thuistaal. Er zijn geen significante verschillen gevonden voor *frequentie voorlezen*, *frequentie zelfstandig lezen* en *ouderlijke aanmoediging*. Gezinnen met een Nederlandse thuistaal en gezinnen met een Arabische thuistaal verschillen niet veel van elkaar, aangezien enkel bij *ouderlijke facilitering* en *houding ouder* een significant verschil gevonden werd.

Ten slotte werd in de derde deelvraag onderzocht in hoeverre de thuisleesactiviteiten van gezinnen met een Nederlandse thuistaal verschillen van respectievelijk gezinnen met een Gronings dialect en gezinnen met zowel een Nederlandse thuistaal als een Gronings dialect. Er bestaan geen significante verschillen tussen de groep met een Nederlandse thuistaal en de groep met een Gronings

dialect. Gezinnen met een Nederlandse thuistaal en gezinnen met een Gronings dialect verschillen dus erg weinig van elkaar. Verder bleek dat ouders met een Nederlandse thuistaal het thuis lezen significant vaker aanmoedigen dan ouders met een Nederlandse thuistaal en Gronings dialect. In de toelichtingen komt echter niet duidelijk naar voren dat de groep met een Nederlandse thuistaal het thuis lezen vaker aanmoedigt. Voor de *frequentie voorlezen*, de *frequentie zelfstandig lezen*, de *ouderlijke facilitering* en de *houding ouder* zijn geen significante verschillen gevonden. Uit de toelichtingen bleek ook dat de twee groepen vergelijkbaar zijn op deze vier categorieën. Wel is het opvallend dat de groep met een Nederlandse thuistaal en Gronings dialect vaker aangeeft waarom er thuis genoeg gelezen wordt. De groep met een Nederlandse thuistaal verschilt dus weinig van de groep met een Nederlandse thuistaal en Gronings dialect

Samenvattend blijkt dat er duidelijke verschillen bestaan tussen de thuisleesactiviteiten van de groep met een Nederlandse thuistaal en de groep met een niet-Nederlandse thuistaal. Er bestaat dus een duidelijke relatie tussen de thuistaal en de thuisleesactiviteiten wanneer de groep met een Nederlandse thuistaal vergeleken worden met de groep met een niet-Nederlandse thuistaal. Daarentegen blijkt dat er weinig verschillen bestaan tussen de thuisleesactiviteiten van de groep met een Nederlandse thuistaal en de groep met een Arabische thuistaal, een Gronings dialect en een Nederlandse thuistaal met een Gronings dialect. Er bestaat dus geen duidelijke relatie tussen de thuistaal en de thuisleesactiviteiten wanneer de groep met een Nederlandse thuistaal vergeleken wordt met twee groepen binnen de groep niet-Nederlands, namelijk Arabisch of Gronings. Daarnaast bestaat er geen duidelijke relatie tussen de thuistaal en de thuisleesactiviteiten wanneer de groep met een Nederlandse thuistaal vergeleken wordt met de groep met een Nederlandse thuistaal en een Gronings dialect.

Beperkingen

De data zijn gemeten op een nominale en ordinale schaal, waardoor enkel beschrijvende statistieken en non-parametrische toetsende statistieken konden worden berekend. Omdat de onafhankelijke variabele op nominaal niveau gemeten was, konden de non-parametrische varianten van de Pearsons correlatie, de Spearmans rho en de Kendalls tau, niet worden berekend. Wel was het mogelijk om te toetsen in welke mate twee groepen van elkaar verschilden op de afhankelijke variabelen. Dit werd onderzocht met de Mann-Whitney U-toets, de non-parametrische variant van de onafhankelijke t-toets. De Mann-Whitney U-toets is een goede oplossing wanneer de data niet normaal verdeeld zijn of niet alle data op tenminste ordinaal gemeten zijn. Wel wordt de Mann-Whitney U-toets minder betrouwbaar bij groepsgroottes kleiner dan vijf participanten, waardoor voorzichtigheid met het trekken van conclusies geboden was (GraphPad Software, z.d.). In het vervolg is het van belang dat de groepen groter zijn. Daarentegen was het hanteren van een ordinale antwoordschaal wel gebruiksvriendelijk voor de ouders die de vragenlijst hebben ingevuld. Dit is ook belangrijk, omdat de ouders de vragenlijst vrijwillig hebben ingevuld en het invullen niet te veel moeite moet kosten.

Daarnaast bestonden er grote verschillen in de groepsgroottes van de thuistalen. De groep *Nederlands* was veel groter dan de andere vier groepen, waardoor de conclusies mogelijk vertekend zijn en voorzichtigheid geboden was met trekken van deze conclusies. Er werden geen significante verschillen gevonden tussen gezinnen met een Nederlandse thuistaal en gezinnen met een Gronings dialect. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de groep met een Gronings dialect uit vier participanten bestond, daarmee erg klein was en niet in een evenredige verhouding stond tot de groep *Nederlands*. In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van relatieve aantallen, zodat de groepen toch zo eerlijk mogelijk met vergeleken konden worden. Verder werd ervoor gekozen om alle niet-Nederlandse thuistalen samen te voegen in de groep *Niet-Nederlands*. Bij de kwantitatieve analyses werd vervolgens binnen de groep *Niet-Nederlands* ook ingezoomd op de groepen *Arabisch* en *Gronings*. Het was in dit onderzoek niet mogelijk om op meer niet-Nederlandse thuistalen in te gaan. Een praktische reden hiervoor was dat er beperkte tijd beschikbaar was. Een inhoudelijke reden hiervoor was dat een groot deel van de niet-Nederlandse thuistalen slechts door één of een handvol participanten gesproken werd, waardoor het inzoomen op deze thuistalen voor dit onderzoek waarschijnlijk weinig zinvol was geweest. In het vervolg zou het goed zijn als de groepen groter en meer gelijkwaardig aan elkaar zijn, zodat de groepen beter vergeleken kunnen worden en het mogelijk is om op meer niet-Nederlandse thuistalen in te zoomen.

Verder werd in deelvraag drie de groep *Nederlands* vergeleken met de groep *Nederlands en Gronings*. Uit de analyses bleek dat deze groepen weinig van elkaar verschilden. Het is onduidelijk in welke verhouding de groep *Nederlands en Gronings* deze twee talen thuis spreekt. Het zou kunnen zijn dat er thuis grotendeels Nederlands wordt gesproken en dat deze groep daarom veel lijkt op de groep die enkel Nederlands als thuistaal heeft. Bovendien zijn de vragenlijsten enkel afgenomen bij zeventien scholen uit de provincie Groningen, waardoor de generaliseerbaarheid naar heel Nederland beperkt is. Ten slotte werd er bij de kwalitatieve analyses voor gekozen om niet op de groepen *Arabisch* en *Gronings* in te zoomen. Hiervoor werd gekozen omdat deze groepen, die al klein waren, erg weinig toelichtingen hadden ingevuld. Uit deze keuze volgde wel dat de groep *Niet-Nederlands* uit veel verschillende talen bestaat, waardoor enige voorzichtigheid met het trekken van de conclusies geboden was.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en praktijk

Vervolgonderzoek kan zich richten op verdiepend onderzoek naar de houding van ouders tegenover thuisleesactiviteiten, bijvoorbeeld via interviews. Ouders die thuis lezen belangrijk vinden, zullen meer betrokken zijn bij het thuis lezen, wat bevorderend is voor de leesvaardigheid van het kind. Wanneer ouders een minder positieve houding hebben tegenover thuis lezen, kan de school wellicht een rol spelen door ouders uit te leggen waarom thuis lezen zo belangrijk is en actief materiaal voor thuisleesactiviteiten aanbieden. Daarnaast kan vervolgonderzoek het huidige onderzoek op grotere schaal in heel Nederland uitvoeren, zodat meer inzicht verkregen wordt of de bevindingen van het huidige onderzoek ook van toepassing zijn op de rest van Nederland.

Referentielijst

- Agresti, A. (2018). *Statistical methods for the social sciences* (Fifth). Pearson.
- Akkermans, M. (2021). *Raising Readers: stimulating home-based parental literacy involvement in the first, second, and third grade*. [proefschrift] University of Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.193631765>
- Bosma, E., & Blom, E. (2020). Language activities in a minority-majority language context: book-reading at home is more important for frisian than for dutch. *Journal of Child Language*, 47(2), 289–308. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000023>
- Dong, Y., Wu, S. X.-Y., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The Effects of Home Literacy Environment on Children's Reading Comprehension Development: A Meta-Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63–82. <https://10.12738/jestp.2020.2.005>
- Driessen, G., & Merry, M. S. (2014). Trends in Educational Disadvantage in Dutch Primary School. *Educational Review*, 66(3), 276–292. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.771146>
- Florit, E., Barachetti, C., Majorano, M., Lavelli, M. (2021). Home Language Activities and Expressive Vocabulary of Toddlers from Low-SES Monolingual Families and Bilingual Immigrant Families. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(296), 296–296. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010296>
- Ferreira, I. A., Silva, C. S., Neves, L., Guichard, S., & Aguiar, C. (2021). Predictors of shared book reading at home with preschoolers: are there differences between roma and non-roma low-income families? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 24(5), 1163–1191. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09648-5>
- Fleischmann, F., & de Haas, A. (2016). Explaining parents' school involvement: the role of ethnicity and gender in the netherlands. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 554–565. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.994196>
- Gonzalez-Barrero, A. M., Salama-Siroishka, N., Dubé Daphnée, Brouillard, M., & Byers-Heinlein, K. (2021). Effects of language dominance on home reading practices of bilingual families. *International Journal of Bilingualism*, 25(1), 77–99. <https://doi.org/10.1177/1367006920938153>
- GraphPad Software, LLC. (z.d.). *The power of nonparametric tests*. GraphPad. https://www.graphpad.com/guides/prism/latest/statistics/stat_the_power_of_nonparametric_tests.htm
- Hayes, N., Berthelsen, D. C., Nicholson, J. M., & Walker, S. (2018). Trajectories of parental involvement in home learning activities across the early years: associations with socio-demographic characteristics and children's learning outcomes. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1405–1418. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1262362>

- Inspectie van het Onderwijs. (2019). *Peil.mondelinge taalvaardigheid - Taalachtergrond van leerlingen* (Hoofdstuk 2). <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/peil-onderwijs/documenten/rapporten/2019/03/28/peil-mtv-hoofdstuk-2-taalachtergrond>
- Janssen, M. Bakker, J.T.A. Bosman, A.M.T., Rosenberg, K. & Leseman, P.P.M. (2012) Differential trust between parents and teachers of children from low-income and immigrant backgrounds, *Educational Studies*, 38:4, 383-396. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643103>
- Lund Research (2018). *Assumptions of the Mann-Whitney U test*. Laerd Statistics. Geraadpleegd op 28 maart 2022, van <https://statistics.laerd.com/statistical-guides/mann-whitney-u-test-assumptions.php>
- Nederlof, N. & Smit, J. (2018). *Meertaligheid in primair en voortgezet onderwijs: een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. Enschede: SLO. Geraadpleegd op 30 mei 2022, van <https://www.slo.nl/@4625/meertaligheid/>
- Netten, A. (2014). *Reading literacy achievement in the primary grades: The role of sociocultural and linguistic diversity* [Proefschrift, Expertisecentrum Nederlands Radboud Universiteit Nijmegen]. Radboud repository. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/127710>
- Nortier, J. (2009). *Nederland, meertalenland: feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam University Press.
- Nuffic. (z.d.). *Taalontwikkeling en meertaligheid*. De Nederlandse organisatie voor internationalisering in onderwijs. Geraadpleegd op 15 april 2022, van <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/kinderen-van-internationals/taalontwikkeling-en-meertaligheid>
- OK werkplaats. (2020). *Success for All Nederland*. Geraadpleegd op 9 maart 2022, van <https://successforall-nederland.nl/ok-werkplaats/>
- Poolman, B. G., Doornenbal, J. M., Leseman, P. P. M., & Minnaert, A. E. M. G. (2018). Opvattingen en verwachtingen van moeders op het Groninger platteland [Ideas and expectations of mothers living in the countryside of Groningen-The Netherlands]. *Pedagogische Studiën*, 95(2), 57–85.
- Scheepers, P., Tobi, H., & Boeije, H. (Eds.). (2016). *Onderzoeksmethoden* (Negende druk). Boom.
- Seegerer, R., Niklas, F., Suggate, S., & Schneider, W. (2021). Young minority home-language students' biased reading self-concept and its consequences for reading development. *Reading Research Quarterly*, 56(1), 71–94. <https://doi.org/10.1002/rrq.300>
- Silinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M., & Lerkkanen, M.-K. (2020). Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to grade 2. *Frontiers in Psychology*, 11, 1508–1508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01508>
- Van Steensel, R. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29 (4), 367-382. <https://doi-org.proxy-ub.rug.nl/10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x>

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). New York: The Guilford Press. Geraadpleegd op 28 april, van https://www.researchgate.net/publication/2471368_Emergent_Literacy_Development_from_Pre-readers_to_Readers

Bijlage A

Oudervragenlijst OK-werkplaats

Onderwijskansen Werkplaats Noord-Nederland

Vragenlijst voor Ouders

Beste ouder/verzorger,

De school van uw kind doet mee aan het project Onderwijskansen Werkplaats Noord-Nederland (OK-werkplaats) van de Rijksuniversiteit Groningen. In samenwerking met de universiteit onderzoeken leerkrachten uit de middenbouw van de school (groepen 3, 4 en 5) hoe het taalonderwijs verbeterd kan worden. We verzamelen daarvoor informatie op school, maar ook in de thuisomgeving. Daarom vragen wij om uw medewerking, zodat we kinderen – uiteraard samen met u – zo goed mogelijk kunnen ondersteunen.

Voor u ligt een vragenlijst over de thuisomgeving en het thuislezen van uw kind. We zijn erg benieuwd naar uw antwoorden, want daar leren wij veel van. Het invullen duurt ongeveer 15 minuten. De gegevens worden **volledig geanonimiseerd** verwerkt en geanalyseerd. De naam van uw kind, ook al is de naam misschien op de voorkant van deze vragenlijst geschreven, komt dus niet terecht in de onderzoeksgegevens.

Invullen

- Geef steeds het antwoord dat het beste bij u past. Er is geen ‘goed’ of ‘fout’, het gaat om uw ervaringen.
- Heeft u meerdere kinderen in de middenbouw? Vul dan voor elk kind een aparte vragenlijst in.
- Heeft u hulp nodig bij het invullen? Geef dat vooral aan bij de leerkracht van uw kind, wij helpen u graag.
- Na het invullen kunt u of uw kind de vragenlijst bij de leerkracht inleveren.
- We vragen u de vragenlijst binnen twee weken in te leveren.
- *Do you prefer to fill in this questionnaire in English? Please contact the teacher of your child.*

Vragen of opmerkingen

Heeft u een vraag of opmerking over deze vragenlijst? E-mail dan gerust de verantwoordelijke onderzoeker:

Mariëtte Hingstman (m.hingstman@rug.nl)

Alvast hartelijk dank voor het invullen!

A. VRAGEN OVER UW KIND EN DE TAALSITUATIE THUIS**1. Mijn kind is een**

- Jongen
 Meisje
 Anders

2. Geboortedatum van mijn kind (maand en jaar): _____**3. In welk land is uw kind geboren?**

- Nederland
 Een ander land, namelijk: _____

4. Welke (streek)taal wordt in uw gezin het meest gesproken (bijvoorbeeld als iedereen aan tafel zit)?

- Nederlands
 Gronings
 Een andere (streek)taal, namelijk _____

B. VRAGEN OVER THUIS LEZEN**5. Is uw kind een goede lezer?**

- Nee
 Een beetje/gemiddeld
 Ja
 Weet ik niet

6. Vindt uw kind het leuk om voorgelezen te worden?

(U kunt uw antwoord hieronder toelichten)

- Nee
 Soms
 Ja
 Weet ik niet

Toelichting:

7. Vindt uw kind het leuk om zelf thuis te lezen? (U kunt uw antwoord hieronder toelichten)

- Nee
 Soms
 Ja
 Weet ik niet

Toelichting:

8. Hoe vaak per week is uw kind thuis met lezen bezig?

Voorgelezen worden <i>(thuis, door u of iemand anders)</i>	Zelf lezen <i>(thuis, met aandacht)</i>
<input type="checkbox"/> Nooit	<input type="checkbox"/> Nooit
<input type="checkbox"/> Minder dan 1x per week	<input type="checkbox"/> Minder dan 1x per week
<input type="checkbox"/> 1x per week	<input type="checkbox"/> 1x per week
<input type="checkbox"/> 2x per week	<input type="checkbox"/> 2x per week
<input type="checkbox"/> 3x per week	<input type="checkbox"/> 3x per week
<input type="checkbox"/> 4x per week of vaker	<input type="checkbox"/> 4x per week of vaker
<input type="checkbox"/> Weet ik niet	<input type="checkbox"/> Weet ik niet

Vindt u dat vaak genoeg?

Ja

Nee

Kunt u hier toelichten waarom?

9. Maakt u het voor uw kind mogelijk om thuis te lezen? *Hiermee wordt bedoeld: 1) leesmateriaal in huis hebben, 2) tijd en ruimte geven om zelf te lezen (U kunt uw antwoord hieronder toelichten)*

- Nee
- Ja, als mijn kind daarom vraagt
- Ja, altijd

Toelichting:

10. Praat u met uw kind over lezen en/of moedigt u uw kind aan om thuis te lezen?

- Nee
- Soms (*kunt u hieronder aangeven hoe u dat doet?*)

Toelichting:

- Ja (*kunt u hieronder aangeven hoe u dat doet?*)

11. Vindt u het lastig om met uw kind te praten over lezen en/of uw kind aan te moedigen om thuis te lezen?

- Nee
- Soms (*kunt u hieronder aangeven wat het soms lastig maakt?*)
- Ja (*kunt u hieronder aangeven wat het lastig maakt?*)

Toelichting:

12. Vindt u het belangrijk dat uw kind thuis leest? (*U kunt uw antwoord hieronder toelichten*)

- Nee
- Soms wel, soms niet
- Ja

Toelichting:

- Weet ik niet

13. Krijgt u tips over het thuislezen van school? (U kunt uw antwoord hieronder toelichten)

- Nee
- Soms wel, soms niet
- Ja
- Weet ik niet

Toelichting (bijvoorbeeld; *helpen die tips u?*):

14. Krijgt u materialen (teksten, boeken, opdrachten) om thuis te lezen mee van school? (U

kunt uw antwoord hieronder toelichten)

- Nee
- Soms wel, soms niet
- Ja

Toelichting (bijvoorbeeld; *wat vindt u van die materialen?*):

- Weet ik niet

C. VRAGEN OVER UZELF**15. Vindt u lezen zelf leuk? (U kunt uw antwoord hieronder toelichten)**

- Nee
- Soms wel, soms niet
- Ja
- Weet ik niet

Toelichting:

16. Ik ben een:

- Man
- Vrouw
- Anders
- Wil ik niet zeggen

17. Waar bent u geboren?

- Nederland
- Een ander land, namelijk _____

18. Mijn kind...

- Woont altijd bij mij
- Woont meer dan de helft van de tijd, maar niet altijd bij mij
- Woont de helft van de tijd bij mij
- Woont minder dan de helft van de tijd bij mij

19. Van welk onderwijstype heeft u een diploma behaald? (Vul het hoogst behaalde diploma in)

- Geen diploma/basisschool
- Praktijkonderwijs
- Vmbo-beroepsgericht (basis, kader)
- Vmbo-theoretisch, mavo
- Havo
- Vwo
- Middelbaar beroepsonderwijs (mbo), niveau 1
- Middelbaar beroepsonderwijs (mbo), niveau 2 of hoger
- Hoger beroepsonderwijs (hbo)
- Wetenschappelijk onderwijs (universiteit)
- Anders, namelijk _____

Wilt u nog iets kwijt naar aanleiding van deze vragenlijst? Bijvoorbeeld over het thuislezen of de tips/materialen die u van school krijgt?

Dit is het einde van de vragenlijst, erg bedankt voor het invullen!

Bijlage B
Verdeling participanten over alle thuistalen

Tabel 2A*Verdeling Participanten Over Alle Thuistalen*

Thuistaal	N (%)
Nederlands	423 (70.27%)
Nederlands en anders	107 (17.77%)
Nederlands en Gronings	43 (7.14%)
Nederlands, Arabisch en Koerdisch	1 (0.17%)
Nederlands en Berbers	2 (0.33%)
Nederlands en Bosnisch	1 (0.17%)
Nederlands en Bosnisch en Portugees	1 (0.17%)
Nederlands en Chinees	4 (0.67%)
Nederlands en Dari	1 (0.17%)
Nederlands en Duits	1 (0.17%)
Nederlands en Engels	2 (0.33%)
Nederlands en Engels en Spaans	2 (0.33%)
Nederlands en Engels en Indonesisch	1 (0.17%)
Nederlands en Fries	2 (0.33%)
Nederlands en Karen	1 (0.17%)
Nederlands en Kiswahili	1 (0.17%)
Nederlands en Koerdisch	1 (0.17%)
Nederlands en Libanees	1 (0.17%)
Nederlands en Marokkaans	1 (0.17%)
Nederlands en Papiaments	5 (0.83%)
Nederlands en Perzisch	2 (0.33%)
Nederlands en Pools	2 (0.33%)
Nederlands en Russisch	1 (0.17%)
Nederlands en Somalisch	3 (0.50%)
Nederlands en Somalisch en Carabic	1 (0.17%)
Nederlands en Spaans	1 (0.17%)
Nederlands en Spaans en Papiaments	1 (0.17%)
Nederlands en Tamil	1 (0.17%)
Nederlands en Tigrinya	3 (0.50%)
Nederlands en Turks	6 (1.00%)
Nederlands en onbekend	1 (0.17%)
Niet-Nederlands	72 (12.00%)
Arabisch	28 (4.65%)
Gronings	4 (0.67%)
Anders	40 (55.56%)
Tigrinya	8 (1.33%)
Turks	5 (0.83%)
Engels	4 (0.67%)
Chinees	3 (0.50%)
Somalisch	3 (0.50%)
Mongools	2 (0.33%)
Arabisch en Spaans	1 (0.17%)

Duits	1 (0.17%)
Fins-Oeigrisch	1 (0.17%)
Frans	1 (0.17%)
Fries	1 (0.17%)
Hongaars	1 (0.17%)
Indonesisch	1 (0.17%)
Iraans	1 (0.17%)
Marokkaans	1 (0.17%)
Nigeriaans	1 (0.17%)
Oekraïens en Farsi	1 (0.17%)
Papiaments	1 (0.17%)
Papiaments en Antilliaans	1 (0.17%)
Tamil	1 (0.17%)
Turks en Engels	1 (0.17%)
Turks en Koerdisch	1 (0.17%)
Totaal aantal thuistalen: 39	Totaal: 602 (100.00%)