

Home Literacy Environment van Dove/Slechthorende Kinderen

Student: Noga Bloem

Studentennummer: 3932591

Cursus: Masterthesis Educational Sciences

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. Arjan van Tilborg

Tweede beoordelaar: Moniek Schaars MA

Datum: 10 juni 2019

Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen

Aantal woorden: 7977

## **Abstract (200 woorden)**

Om de ontwikkeling van geletterdheid bij dove/slechthorende (D/SH) kinderen te stimuleren moeten ouders een rijke *home literacy environment* (HLE) scheppen en hoge verwachtingen hebben van de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind (DesJardin, & Ambrose, 2010; Stobbart, & Alant, 2008). Daarnaast speelt ook de leesmotivatie van het D/SH kind een rol in het ontwikkelen van de geletterdheid (Parault, & Williams, 2009). Hoewel in de literatuur het belang van deze aspecten wordt benadrukt, is nog weinig bekend over hoe het in Nederland momenteel gesteld is met de HLE van D/SH kinderen, de verwachtingen van hun ouders over hun toekomstige leesvaardigheden en hun leesmotivatie. In het huidige onderzoek werd getracht meer inzicht te krijgen in de huidige HLE van Nederlandse D/SH kinderen en hoe deze samenhangen met de verwachtingen van hun ouders over hun toekomstige leesvaardigheden. Daarnaast werd gekeken naar welke rol de leesmotivatie van het kind hierin speelt. Hiertoe vulden 52 ouders van D/SH kinderen een online vragenlijst in. Hoewel een samenhang tussen de HLE en de verwachtingen van ouders in het huidige onderzoek niet werd gevonden, is het wel van belang dat ouders blijven investeren in het aanbieden van HLE activiteiten om de ontwikkeling van geletterdheid bij D/SH te stimuleren.

*Key words: home literacy environment, dove/slechthorende kinderen, verwachtingen van ouders over toekomstige leesvaardigheden, leesmotivatie.*

## Introductie

Het kunnen lezen en schrijven is essentieel om te kunnen participeren in de huidige samenleving (Hermans, Knoors, Ormel, & Verhoeven, 2008; Van Tilborg, 2018). Voor dove/slechthorende (D/SH) mensen is het leren lezen niet makkelijk. In de literatuur blijkt geen consensus te zijn over hoe geletterdheid zich bij D/SH mensen ontwikkelt (Leinenger, 2014). Wel is bekend dat een groot deel van de dove adolescenten die net de middelbare school hebben afgerond, het leesniveau van een 8- of 9-jarig horend kind heeft (Marschark, & Harris, 1996; Wauters, Van Bon, & Tellings, 2006). Tevens blijkt uit een recente studie onder 80 dove volwassenen dat 68% van de dove volwassenen laaggeletterd is (Wauters, Tijsseling, & Van Gelder, 2017). Door het gebrek aan deze leesvaardigheden krijgen doven en slechthorenden niet dezelfde kansen in onze informatiemaatschappij als horenden (Broesterhuizen, 1994, geciteerd in Wauters, Knoors, Aarnoutse, & Vervloed, 2001). Om de ontwikkeling van geletterdheid bij D/SH kinderen te stimuleren, moet tegemoet worden gekomen aan de geletterdheidsbehoeften van deze D/SH kinderen. Het is hiervoor van groot belang dat ouders onder andere hoge verwachtingen hebben van de ontwikkeling van geletterdheid van hun D/SH kind (DesJardin, & Ambrose, 2010; Stobbart, & Alant, 2008).

De verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun kinderen hangen samen met de geletterdheidsactiviteiten die zij thuis aanbieden. Uit onderzoek blijkt dat succesvolle voorbeelden van het gezamenlijk lezen van boeken voorkomen in positieve en stimulerende omgevingen met ouders die verwachten dat hun kind geletterd wordt (Ewoldt, 1994; Martini, & Senechal, 2012). Het thuis aanbieden van geletterdheidsactiviteiten is onderdeel van de *home literacy environment* (HLE) (Van Tilborg, 2018). Tevens is gebleken dat een rijke HLE de ontwikkeling van geletterdheid bij D/SH kinderen stimuleert (DesJardin, & Ambrose, 2010; DesJardin, Ambrose, & Eisenberg, 2011; Dirks, & Wauters, 2018).

Het faciliteren van een rijke HLE stimuleert niet alleen de ontwikkeling van geletterdheid bij D/SH kinderen, maar bevordert ook de leesmotivatie van D/SH kinderen (Stobbart, & Alant, 2008). Deze leesmotivatie is eveneens van invloed op de ontwikkeling van geletterdheid van D/SH kinderen (Parault, & Williams, 2009; Pakulski, & Kaderavek, 2012).

Het huidige onderzoek draagt bij aan wetenschappelijke kennis over de ontwikkeling van geletterdheid van D/SH kinderen. Het doel is om meer inzicht te krijgen in de huidige HLE van Nederlandse D/SH kinderen en hoe deze samenhangen met de verwachtingen van ouders over de

toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind. Daarnaast wordt gekeken naar de rol van de leesmotivatie van het D/SH kind hierin.

### **Verwachtingen van ouders**

De afgelopen decennia is veel onderzoek gedaan naar de invloed die ouders hebben op de resultaten van hun kinderen (Froiland, Peterson, & Davison, 2012; Jeynes, 2007; Kleemans, Peeters, Segers, & Verhoeven, 2011; Sénéchal, & LeFevre, 2002, 2014; Skwarchuk, Sowinski, LeFevre, 2013). De verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun kind bleken een positief effect te hebben op de ontwikkeling van geletterdheid bij horende kinderen (Martini, & Senechal, 2012), maar bij D/SH kinderen is dit nog niet gevonden. Wel vonden Cawthon, Lou Garberoglio, Caemmerer, Bond en Wendel (2015) dat de verwachtingen van ouders over de schoolloopbaan van hun D/SH kind een significant effect hadden op de daadwerkelijke schoolloopbaan van D/SH adolescenten. Hoewel dit niet specifiek gaat over de ontwikkeling van geletterdheid van D/SH kinderen, bevestigt dit wel dat ook bij D/SH kinderen de verwachtingen van ouders een positieve invloed kunnen hebben op hun resultaten.

In literatuur over D/SH kinderen worden ouders aangespoord om hoge verwachtingen te hebben van de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind (DesJardin, & Ambrose, 2010; Stobbart, & Alant, 2008), maar verder is hier weinig onderzoek naar gedaan. Meerdere studies hebben uitgewezen dat D/SH mensen, met of zonder Cochleair Implantaat (CI), met lezen een achterstand blijven houden op horende mensen (Harris, Terlektsi, & Kyle, 2017; Marschark, & Harris, 1996; Wauters et al., 2017). Het is mogelijk dat de ouders van D/SH kinderen bekend zijn met dergelijke informatie of zelf leesmoeilijkheden constateren bij hun D/SH kind en daardoor minder hoge verwachtingen hebben over de toekomstige leesvaardigheden. Anderzijds komen succesvolle voorbeelden van interactief voorlezen voor in positieve en stimulerende omgevingen met ouders die verwachten dat hun kind geletterd wordt (Ewoldt, 1994; Martini, & Senechal, 2012). Het is mogelijk dat ouders juist hoge verwachtingen hebben, doordat zij thuis veel inzetten op HLE activiteiten, waardoor mogelijk de ontwikkeling van geletterdheid van het D/SH kind wordt bevorderd.

### **Home Literacy Environment**

De HLE is een breed begrip en kan op verschillende manieren worden opgevat (Schmitt, Simpson, & Friend, 2011). In het huidige onderzoek worden de definities van Stobbart en Alant (2008) en DesJardin en Ambrose (2010) gecombineerd en aangepast om tot één definitie van HLE te komen. In het huidige onderzoek omvat de HLE zowel de opvattingen die ouders hebben

over hun rol in de ontwikkeling van geletterdheid van hun D/SH kind, als de geletterdheidsactiviteiten die ouders thuis ondernemen met hun D/SH kinderen en de sociale interactie die daarbij plaatsvindt.

**Affectieve context.** Deze context betreft de waarden en opvattingen die ouders hebben met betrekking tot geletterdheid (Stobbart, & Alant, 2008). Ouders van D/SH kinderen moeten het belang van de ontwikkeling van geletterdheid in acht nemen om een stimulerende HLE te kunnen bewerkstelligen (Stobbart, & Alant, 2008; Desjardin et al., 2011). Het blijkt dat een deel van de ouders toch de verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van geletterdheid bij school neerlegt met als gevolg dat het hun D/SH kinderen ontbreekt aan een stimulerende omgeving voor de ontwikkeling van geletterdheid (DesJardin, & Ambrose, 2010; Stobbart, & Alant, 2008).

**Functionele context.** De functionele context verwijst naar de geletterdheidsactiviteiten die thuis plaatsvinden (Stobbart, & Alant, 2008). DesJardin et al. (2011) onderscheiden drie soorten geletterdheidsactiviteiten. De eerste soort betreft de *general home literacy activities*, welke gezien kunnen worden als activiteiten waarbij het kind individueel bezig is met geletterdheidsactiviteiten, zoals boeken in de bibliotheek uitzoeken, naar educatieve video's kijken, het lezen van een e-book. De tweede soort omvat de *parent-child literacy activities*, welke gezien kunnen worden als geletterdheidsactiviteiten die ouders samen met hun kinderen ondernemen, zoals gesprekken over wat geleerd kan worden van een tv-programma of het zingen van liedjes en rijmpjes. De derde soort bestaat uit *parent literacy-teaching activities*, welke gezien kunnen worden als geletterdheidsactiviteiten waarbij de ouder doelbewust iets aanleert, zoals het spelen van taalspelletjes of het uitleggen van bekende logo's en tekens. De parent literacy-teaching activities correleren positief met de leesvaardigheden van kinderen met een CI (DesJardin et al., 2011).

**Taalcontext.** De taalcontext verwijst naar de interactie tussen de ouder en het kind tijdens de geletterdheidsactiviteiten en de patronen van taalgebruik binnen deze interactie (Stobbart, & Alant, 2008). De interactie tijdens geletterdheidsactiviteiten, met name tijdens voorlezen, is belangrijk voor het stimuleren van de ontwikkeling van geletterdheid van D/SH kinderen (Williams, 2004; Dirks, & Wauters, 2015; Dirks, & Wauters, 2018). Deze interactie kan plaatsvinden in verschillende vormen, zoals middels het gebruik van gebarentaal (Swanwick, & Watson, 2005; Berke, 2013; Andrews, Hamilton, Misener Dunn, & Clark, 2016), waarbij het handalfabet veel gebruikt wordt (Lederberg, Schick, & Spencer, 2012). Het handalfabet wordt in de gebarentaal gebruikt om een woord uit te spellen wanneer dit woord geen eigen gebaar heeft

(Swanwick, & Watson, 2005). Tevens communiceren ouders met SH kinderen door gesproken taal (Swanwick, & Watson, 2005). Tussen deze vormen van interactie is nog geen verschil in invloed op de ontwikkeling van geletterdheid gevonden (L. Wauters, persoonlijke communicatie, December 19, 2018).

In de literatuur bestaat enige overlap tussen de geletterdheidsactiviteiten (functionele context) en de interactie tijdens geletterdheidsactiviteiten (taalcontext) (DesJardin, & Ambrose, 2010; Stobbart, 2005), omdat deze vaak verweven met elkaar plaatsvinden. In het huidige onderzoek ligt de nadruk binnen de taalcontext meer op het interactief voorlezen en ligt de nadruk bij de functionele context meer op de geletterdheidsactiviteiten buiten het interactief voorlezen.

Het faciliteren van een rijke HLE is essentieel voor de ontwikkeling van geletterdheid van D/SH kinderen (DesJardin, & Ambrose, 2010; DesJardin et al., 2011) en voor de bevordering van hun leesmotivatie (Stobbart, & Alant, 2008).

### **Leesmotivatie**

Om leesactiviteiten te ondernemen, moeten kinderen gemotiveerd zijn (Baker, & Wigfield, 1999). Een gemotiveerde lezer leest relatief veel (Guthrie et al., 1996; Oldfather, & Wigfield, 1996) en heeft een positieve houding ten opzichte van lezen (McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995). Volgens sommige onderzoeken bleken D/SH kinderen weinig gemotiveerd om te lezen (Pakulski, & Kaderavek, 2012; Stobbart, & Alant, 2008). Wel blijkt dat het met ouders interacteren over de inhoud van een verhaal of het lezen met jonge kinderen stimulerend werkt voor de leesmotivatie van het D/SH kind (DesJardin, & Ambrose, 2010; Stobbart, & Alant, 2008). Uit interviews met goede, dove lezers (volwassenen) bleek dat zij thuis gestimuleerd werden om te lezen en daardoor gemotiveerd raakten om verhalen en boeken te lezen (Wauters et al., 2017). Dit wijst erop dat een rijke HLE de leesmotivatie van D/SH kinderen kan bevorderen.

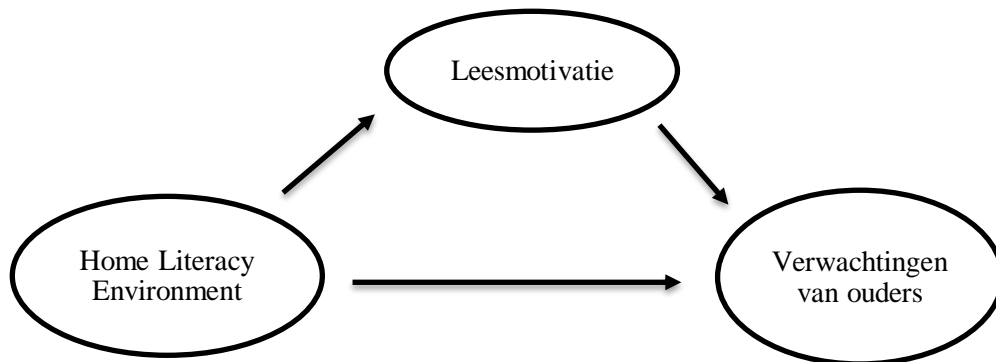
Deze leesmotivatie is van belang omdat dat kinderen hierdoor vaker gaan lezen (Baker, & Wigfield, 1999). Juist met een leesachterstand zorgt een hoge leesmotivatie ervoor dat de leesvaardigheden van deze kinderen zich verder ontwikkelen (Parault, & Williams, 2009; Pakulski, & Kaderavek, 2012). Dit zou van invloed kunnen zijn op de verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind. Ondanks dat hier nog weinig onderzoek naar is gedaan, zou beredeneerd kunnen worden dat wanneer ouders merken dat hun D/SH kind gemotiveerd is om te lezen, zij hogere verwachtingen zullen hebben over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind. Eerder werden verschillende mogelijkheden

genoemd waardoor de verwachtingen van ouders beïnvloed zouden kunnen worden. Een aanvulling hierop zou kunnen zijn dat ouders die een rijke HLE faciliteren, maar bijvoorbeeld merken dat hun D/SH kind niet gemotiveerd is om te lezen, lagere verwachtingen hebben over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind dan ouders die merken dat hun D/SH kind wel gemotiveerd is om te lezen. De leesmotivatie van het D/SH zou hierbij mogelijk een mediërende rol kunnen spelen in de samenhang tussen HLE en de verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind (Figuur 1). Eerder onderzoek indiceerde dat de leesmotivatie van horende kinderen weldegelijk als mediator op kan treden (Guthrie et al., 2006). De mediërende rol van leesmotivatie bij D/SH kinderen wordt in het huidige onderzoek verder onderzocht.

### **Huidige studie**

In de literatuur wordt benadrukt dat een rijke HLE, hoge verwachtingen en hoge leesmotivatie van belang zijn voor de ontwikkeling van geletterdheid bij D/SH kinderen. Desondanks bestaat weinig onderzoek over hoe deze constructen met elkaar samenhangen. In het huidige onderzoek wordt getracht dit gat in de literatuur op te vullen door antwoord te geven op twee onderzoeksvragen. Ten eerste wordt de samenhang tussen HLE en de verwachtingen van ouders onderzocht. De eerste onderzoeksvraag luidt: *In hoeverre hangt de home literacy environment van D/SH kinderen samen met de verwachtingen van hun ouders over hun niveau van technisch lezen aan het einde van groep 8?* Hierbij wordt het einde van groep 8 als uitgangspunt genomen voor de toekomstige leesvaardigheden, omdat de Leerlijn Lezen (SLO, 2008) loopt tot en met groep 8. Hoewel in de literatuur nog weinig onderzoek is gedaan naar deze samenhang, wordt, op basis van de positieve invloed van een rijke HLE op de latere ontwikkelingen in leesvaardigheid van D/SH kinderen (DesJardin, & Ambrose, 2010; DesJardin et al., 2011) verwacht dat een positieve samenhang bestaat tussen de HLE en de verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind. Ten tweede wordt de mediërende rol van leesmotivatie onderzocht. De tweede onderzoeksvraag luidt: *In hoeverre is leesmotivatie van het D/SH kind een mediator voor de relatie tussen HLE en verwachtingen van ouders?* Naar aanleiding van de invloed van de HLE op de leesmotivatie (Pakulski, & Kaderavek, 2012; Sonnenschein, & Munsterman, 2002), de invloed van leesmotivatie op de ontwikkeling van geletterdheid van D/SH kinderen (Parault, & Williams, 2009) en de indicatie dat leesmotivatie eerder als mediator is bevonden (Guthrie et al., 2006) wordt verwacht dat de

leesmotivatie van het D/SH kind een mediërende rol speelt in de samenhang tussen de HLE en de verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind.



Figuur 1. *Design huidige onderzoek.*

### Methode

#### Design

Dit onderzoek betrof een toetsend kwantitatief surveyonderzoek. In dit onderzoek werd middels een multiële regressie de samenhang tussen de HLE en de verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind onderzocht en middels een parallelle multiële mediatie werd onderzocht of de leesmotivatie van het kind een mediator is voor deze samenhang.

#### Participanten

De doelgroep betrof ouders van D/SH kinderen. Het hebben van een enkelvoudig gehandicapt D/SH kind, met aan minimaal één oor >35 dB gehoorverlies (Nederlands Huisartsen Genootschap [NHG], 2014), in groep 7 of lager behoorde tot de inclusiecriteria. Ouders werden uitgesloten wanneer hun D/SH kind in groep 8 of hoger zat, omdat hun verwachtingen over het niveau van technisch lezen van hun D/SH kind aan het einde van groep 8 beïnvloed zouden kunnen zijn door de realiteit. Tevens werden de ouders uitgesloten wanneer hun D/SH kind visuele of intellectuele beperkingen had, omdat dit de verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden meer zou kunnen beïnvloeden dan wanneer hun kind alleen een auditieve beperking had. Deze criteria leidden tot een doelgerichte steekproef (Stokking, 2015).

Het huidige onderzoek betrof 52 ouders van D/SH kinderen die in groep 7 of lager zitten, waarvan 51 vrouwen en 1 man ( $M = 36.63$  jaar,  $SD = 9.82$ ). 90.4% van deze ouders was zelf horend en 9.6% was doof of slechthorend. De gemiddelde leeftijd van het D/SH kind waarover de



ouders de vragenlijst invulden betrof 5.63 jaar ( $SD=2.69$ ). Alle D/SH kinderen hadden aan minimaal één oor mild gehoorverlies (26 – 40 dB) of meer. 28.8% van D/SH kinderen had geen broers en/of zusjes en 71.2% had wel broers en/of zusjes. 38.5% van de ouders gaf aan thuis Nederlands te spreken, 5.8% gaf aan thuis middels Nederlandse Gebarentaal (NGT) te communiceren, 38.5% gaf aan thuis Nederlands en NGT te combineren en 15.4% gaf aan thuis Nederlands en Nederlands met Gebaren (NmG) te combineren. De overige achtergrondinformatie van de participanten is te vinden in Bijlage A.

### **Instrumenten**

In dit onderzoek werden drie constructen gemeten: de HLE, de verwachtingen van ouders over het niveau van technisch lezen van hun D/SH kind aan het einde van groep 8 en de leesmotivatie van het D/SH kind. Alle constructen werden gemeten middels één online vragenlijst (Bijlage B). De ouders kozen vrijwillig voor het participeren in dit onderzoek door de vragenlijst in te vullen. Tevens zijn de ouders in de vragenlijst gewezen op dat vertrouwelijk met hun informatie is omgegaan en dat deze niet aan derden werd verstrekt.

**Home literacy environment.** Het construct HLE werd gemeten door middel van drie variabelen: de affectieve context, de functionele context en de taalcontext. Om deze variabelen te meten is een vragenlijst samengesteld door verschillende items uit vier studies te combineren en aan te passen (DesJardin & Ambrose, 2010; DesJardin et al., 2011; Dirks & Wauters, 2015; Stobbart, 2005). De items zijn geselecteerd op basis van het theoretisch kader (Bijlage C). Een groot deel van deze items was Engels en zijn vertaald door een *English native speaker*. Bovendien heeft een dove ervaringsdeskundige aanvullingen gedaan over de verschillende geletterdheidsactiviteiten die D/SH kinderen kunnen ondernemen.

*Affectieve context.* Hier werd gemeten welke aspecten ouders belangrijk vonden voor de ontwikkeling van hun D/SH kind, zoals het maken van vriendjes en het leren lezen, en in hoeverre ouders verschillende personen uit de omgeving van hun D/SH kind verantwoordelijk vonden voor het aanleren van leesvaardigheid (Stobbart, 2005). Bij dit onderdeel konden ouders op een 5-puntslikertschaal aangeven in hoeverre zij het aspect belangrijk vonden of in hoeverre zij iemand verantwoordelijk vonden (waarbij 1 = *helemaal niet* ... 5 = *helemaal wel*). In een exploratieve factoranalyse (EFA) (Bijlage D) van de affectieve context bleek deze te bestaan uit twee factoren welke een variantie van 52.05% verklaarden.

De eerste factor betrof enerzijds de basale ontwikkelingsaspecten voor het jonge D/SH, zoals het maken van vriendjes en het kijken naar prentenboeken, en anderzijds de personen die

## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

volgens ouders verantwoordelijk waren voor het aanleren van lezen aan hun D/SH kind. Deze factor werd eersterangs invloeden genoemd (6 items,  $\alpha = .87$ ). Voorbeelditems uit deze factor waren: “Wat vindt u belangrijk voor de ontwikkeling van uw kind op dit moment?: Kijken naar (prenten)boeken” en “Wie is volgens u verantwoordelijk voor het leren lezen van uw kind?: Moeder”.

De tweede factor betrof de personen waarvan ouders van mening waren dat zij minder verantwoordelijk waren voor het aanleren van lezen aan hun D/SH kind. Deze factor werd tweederangs invloeden genoemd (3 items,  $\alpha = .85$ ). Een voorbeelditem hiervan was: “Wie is volgens u verantwoordelijk voor het leren lezen van uw kind?: Grootouders”.

*Functionele context.* Hier werden de leesactiviteiten, het gebruik van gedrukt materiaal, de participatie in geletterdheidsactiviteiten van het D/SH kind en de frequentie van deze geletterdheidsactiviteiten gemeten (Stobbart, 2005). Ouders konden op een 5-puntslikertschaal aangeven hoe vaak hun D/SH participeerde in verschillende geletterdheidsactiviteiten (waarbij 1 = nooit ... 5 = dagelijks). Deze schaal is op een kleine aanpassing na overgenomen uit Stobbart (2005). Vanwege de overlap in de literatuur tussen de functionele context en de taalcontext (DesJardin, & Ambrose, 2010; Stobbart, 2005), zijn deze samengenomen in één EFA. De functionele context en taalcontext bleken samen uit vier factoren te bestaan welke een variantie van 50.24% verklaarden. Vervolgens is een confirmatieve factoranalyse gedaan een duidelijker beeld te krijgen van welke items binnen de vier factoren vielen. Kijkend naar de inhoud van deze factoren, bleken twee factoren bij de functionele context te horen.

De eerste factor betrof de activiteiten waarbij een persoon (in de meeste gevallen de ouder) en het D/SH kind actief bezig waren met leren lezen (actieve leeractiviteiten) (12 items,  $\alpha = .90$ ). Het item “Ik varieer in mijn stemgebruik of toon zodat deze bij het verhaal/personages past” viel ook in deze factor, maar past inhoudelijk gezien niet bij de rest van de items. Om deze reden is dit item verwijderd uit de factor. Dit heeft geen invloed gehad op de betrouwbaarheid van de factor. Voorbeelditems die wel in deze factor pasten waren: “Ik leer mijn kind woordjes schrijven” en “Ik wijs bekende tekens en logo's aan en benoem ze”.

De tweede factor betrof algemene geletterdheidsactiviteiten waarbij het kind zelfstandig bezig was of een passieve rol had wanneer het samen met een ouder de geletterdheidsactiviteiten ondernam (zelfstandige of passieve (leer)activiteiten) (12 items,  $\alpha = .81$ ). Voorbeelditems uit

deze factor waren: “Mijn kind kijkt filmpjes met verhalen in Gebarentaal” en “Ik zing of herhaal rijmpjes/kinderliedjes voor mijn kind”.

Tijdens de dataverzameling gaven participanten aan dat vanwege de leeftijd van hun D/SH kind niet alle items voor hen van toepassing waren. Om deze reden is halverwege de dataverzameling bij de items van de functionele context de antwoordoptie ‘niet van toepassing’ toegevoegd.

*Taalcontext.* In het onderdeel taalcontext werd de sociale interactie tijdens geletterdheidsactiviteiten gemeten, waarbij de nadruk lag op het interactief voorlezen (Stobbart, 2005). Hierbij konden ouders op een 5-puntslikertschaal aangeven hoe vaak een type sociale interactie zich voordeed tijdens het interactief voorlezen (waarbij 1 = *nooit* ... 5 = *altijd*). Ook leesactiviteiten met gezinsleden werden hier gemeten (Stobbart, 2005). Hierbij konden ouders op een 5-puntslikertschaal aangeven hoe vaak familieleden leesactiviteiten met het D/SH kind deden (waarbij 1 = *nooit* ... 5 = *dagelijks*). In de EFA met de functionele context bleken vier factoren te bestaan, waarvan inhoudelijk gezien twee factoren tot taalcontext behoorden.

De eerste factor betrof de algemene sociale interactie tijdens het interactief voorlezen of geletterdheidsactiviteiten (algemene sociale interactie) (21 items,  $\alpha = .92$ ). Voorbeelditems van deze factor waren: “Ik volg de leiding van mijn kind” en “Wanneer u, of een ander familielid een boek voorleest aan uw kind, hoe communiceert uw kind dan meestal met u?: Naar afbeeldingen wijzen in het boek”.

De tweede factor betrof de sociale interactie tijdens het interactief voorlezen waarbij inhoudelijk op het verhaal werd ingegaan (inhoudelijke sociale interactie) (7 items,  $\alpha = .90$ ). Voorbeelditems van deze factor waren “Ik vraag mijn kind om uit te leggen waarom iets is gebeurd” en “Ik relateer de boekinhoud aan persoonlijke ervaringen van het kind”.

**Verwachtingen van ouders.** De verwachtingen van ouders met betrekking tot het technisch leesniveau van hun D/SH kind aan het einde van groep 8 werden gemeten door middel van zes items ( $\alpha = .79$ ). Deze vragen waren zelf opgesteld, maar geïnspireerd door de vragenlijst The Bridge (Pierce, Summer, & O’DeKirk, 2005). Het technisch lezen was opgedeeld in vijf determinanten, gebaseerd op de subdoelen van technisch lezen in de Leerlijn Lezen voor onderwijs van dove kinderen (Werkgroep Leerlijn lezen voor doven, 2008): 1) Letterniveau: a) visueel en b) articulatie, 2) Woordniveau, 3) Zinsniveau, 4) Interpunctie en 5) Tekstniveau. Per determinant werd één vraag gesteld (met uitzondering van Letterniveau, welke bestond uit twee

vragen), waarbij ouders op een 5-puntslikertschaal konden aangeven in hoeverre zij verwachtten dat hun D/SH kind de vaardigheid zou bezitten aan het einde van groep 8. Een voorbeelditem hiervan was “Letterniveau: visueel” (*1 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 een paar letters kunnen onderscheiden (en/of kunnen koppelen aan het handalfabet)... 5 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 alle letters en hoofdletters kunnen onderscheiden*).

**Leesmotivatie.** De leesmotivatie van het D/SH kind werd via de ouders gemeten. Feitelijk gezien betreft het de leesmotivatie van het D/SH kind volgens de ouders. Uit een review van Dinnebeil en Rule (1994) blijkt dat ouders betrouwbare informatiebronnen zijn wanneer het om hun kind gaat. De items om leesmotivatie te meten waren afkomstig uit Stobbart (2005). Ouders konden op een 5-puntslikertschaal aangeven in hoeverre bepaalde activiteiten de favoriete activiteiten waren van hun kind en in hoeverre hun kind gemotiveerd was voor bepaalde leesactiviteiten (waarbij *1 = helemaal niet ... 5 = helemaal wel*). In de EFA bleek leesmotivatie uit twee factoren te bestaan welke 52.57% van de variantie verklaarden.

De eerste factor betrof leesmotivatie van het D/SH kind waarbij het kind passief was (passieve leesmotivatie) (3 items,  $\alpha = .77$ ). Bij eventuele verwijdering van het item “Wat zijn de favoriete activiteiten van uw kind?: Kijken naar verhalen in Gebarentaal” zou de betrouwbaarheid vergroot worden ( $\alpha = .85$ ). Echter een  $\alpha = .77$  kan beschouwd worden als acceptabel (George, & Mallery, 2003) en verwijdering van dit item resulteerde in een factor bestaande uit twee items wat onwenselijk was. Een ander voorbeelditem uit deze factor was: “Wat zijn de favoriete activiteiten van uw kind?: Kijken naar boeken”.

De tweede factor betrof leesmotivatie waarbij het kind actief was (actieve leesmotivatie) (4 items,  $\alpha = .86$ ). Voorbeelditems van deze factor waren “Wat zijn de favoriete activiteiten van uw kind?: Gebruik van lees-apps” en “In hoeverre is uw dove/slechthorende kind gemotiveerd voor de volgende leesactiviteiten?: Zelf voorlezen aan broers/zussen”.

Tevens werden door middel van vijftien vragen de achtergrondkenmerken van zowel de ouders als de D/SH kinderen in kaart gebracht. Om de gehoorstatus van de D/SH kinderen in kaart te brengen, werd de indeling van mate van gehoorverlies uit de JGZ-richtlijn Vroegtijdige opsporing gehoorverlies van het Nederlands Centrum Jeugdgezondheid (NCJ, 2016) aangehouden. Voorbeelditems hiervan waren “In welke groep zit uw D/SH kind?” en “Op welke leeftijd was de doofheid van uw kind vastgesteld?”.

### **Procedure**

De digitale vragenlijst werd op 15 maart 2019 online gezet. Participanten werden benaderd door een bericht via Facebook en LinkedIn. Tevens zijn mails verstuurd naar vier scholen en elf organisaties die zich bezighouden met D/SH kinderen. In deze mail werden twee bijlagen bijgevoegd: de informatiebrief voor organisaties (Bijlage E) en een wervingsbrief voor ouders (Bijlagen F). Op 29 maart 2019 werd naar de scholen gebeld die geen respons hadden gegeven en werd een herinneringsmail verstuurd naar de organisaties.

Wanneer ouders bij de online vragenlijst terecht kwamen, kregen zij een instructie over de vragenlijst te zien, waarin onder andere de inclusie- en exclusiecriteria werden vermeld. Het invullen van de vragenlijst duurde circa 30 tot 45 minuten. Tenslotte ontvingen de deelnemers een bedankje na het invullen van de vragenlijst en werden twee prijzen onder de deelnemers verloot.

Alle ruwe data is versleuteld in een Excel-bestand. Data kan te allen tijde worden verwijderd wanneer de participant hier een verzoek voor indient.

### **Data-analyse**

Om onderliggende structuren tussen de items van de vragenlijst te onderzoeken zijn meerdere factoranalyses uitgevoerd met oblimin rotatie, omdat deze rotatie beter past binnen de sociale wetenschappen vanwege mogelijke correlatie tussen de factoren (Osborne, 2015).

Alvorens de factoranalyses te starten, bleek de data niet normaal verdeeld. Dankzij het robuuste karakter van de factoranalyse is het gebrek aan een dergelijke verdeling niet problematisch (Allen, & Bennet, 2010). Vanwege de geringe steekproef is per variabele een factoranalyse uitgevoerd, behalve de functionele context en taalcontext. Bij de factoranalyse werden alleen factorladingen  $>.40$  laten zien. Items die geen factorladingen lieten zien op de bestaande factoren werden niet meegenomen in verdere analyses. Vervolgens werd een betrouwbaarheidsanalyse per factor uitgevoerd.

Nadat de factoren waren vastgesteld is voor elke factor een variabele aangemaakt door de gemiddelde schaalscore te berekenen. Hier is voor gekozen omdat sommige factoren items bevatten waarbij opzettelijke missings zijn, welke wel toegestaan zijn. Een voorbeeld hiervan is de factor algemene sociale interactie met het item “Broers en/of zussen lezen voor aan mijn dove/slechthorende kind” waar sommige ouders geen antwoord hebben ingevuld omdat hun D/SH kind geen broers en/of zussen heeft. Dit is geen random missing, maar een bewuste missing. Bij het berekenen van factorscores kregen alle participanten met een missing bij een item ook een missing bij de factorscore waarin het desbetreffende item was opgenomen. Op deze

manier ging veel data verloren. Door gemiddelde schaalscores te gebruiken kan dit worden omzeild, doordat ingesteld kon worden dat een participant een maximaal aantal missings mocht hebben.

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden is een multiële regressieanalyse uitgevoerd waarbij de onderdelen van de HLE als onafhankelijke variabelen werden beschouwd en de verwachtingen van ouders over het leesniveau van hun D/SH kind aan het einde van groep 8 als afhankelijke variabele werd beschouwd. Alvorens de multiële regressie uitgevoerd kon worden, moesten eerst de assumpties worden getest.

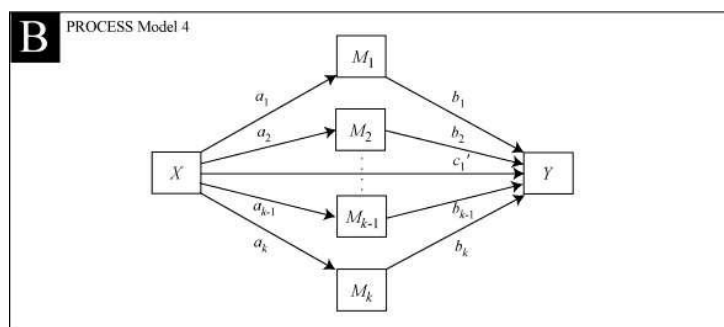
Ten eerste is onderzocht of elk van de onafhankelijke variabelen lineair verdeeld was ten opzichte van de afhankelijke variabele. Bij de eersterangs invloeden was dit niet het geval, omdat voor zowel de verwachtingen van ouders ( $M = 4.54$ ,  $SD = 0.57$ ) als de eersterangs invloeden ( $M = 4.76$ ,  $SD = 0.47$ ) weinig variantie in de gemiddelde scores bestond. Vanwege deze niet lineaire verdeling konden andere resultaten worden beïnvloed en is om deze reden niet verder meegenomen in de multiële regressie. De factoren tweederangs invloeden, actieve leeractiviteiten, zelfstandige of passieve (leer)activiteiten en algemene sociale interactie waren wel lichtelijk lineair verdeeld ten opzichte van de verwachtingen van ouders. De inhoudelijke sociale interactie bleek aanvankelijk niet lineair verdeeld, maar bij (tijdelijke) verwijdering van vier outliers, bleek deze variabele wel lineair verdeeld te zijn. De niet lineaire verdeling van de inhoudelijke sociale interactie viel daarmee te wijten aan het geringe aantal participanten, waarbij outliers vaker voorkomen en sneller een vertekend beeld schetsen (Dawson, 2011), en werd om deze reden wel meegenomen in verdere analyses in het huidige onderzoek.

Ten tweede bleek uit de *stem-and-leaf plots* dat niet alle variabelen normaal verdeeld waren. Het verwijderen van *univariate* outliers droeg niet bij aan een betere normaalverdeling en zijn om deze reden behouden. Een andere oplossing is het uitvoeren van een multiële regressie met bootstrap, waarbij de eigenschappen van de steekproefverdeling uit de steekproef worden gehaald (Fields, 2013). Om de bootstrap nauwkeuriger te laten verlopen (Efron, & Tibshirani, 1993), werd een bootstrap met een *Bias Correlated and Accerlerated Confidence interval* (BCa) uitgevoerd (Fields, 2013).

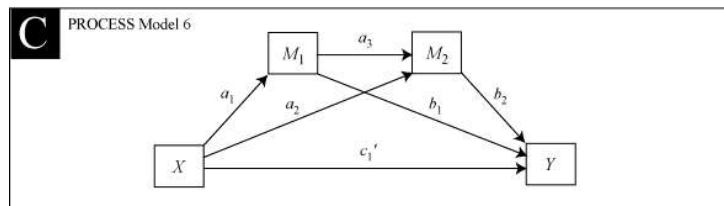
Ten derde is gekeken naar de *multivariate* outliers. De maximumwaarde van de *Mahalanobis distance* betrof 11.97 en overschreed hiermee niet de kritieke  $\chi^2 = 20.52$  bij  $df = 5$ . Daarmee is voldaan aan deze assumptie.

Ten vierde is gekeken naar de *multicollinearity* assumptie. Hier is aan voldaan, want voor alle variabelen gold een tolerantie van  $>.20$  en een VIF  $<5$ .

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden werd onderzocht of de passieve leesmotivatie en actieve leesmotivatie als mediërende variabelen optraden in de samenhang tussen de onderdelen van de HLE en de verwachtingen van ouders. Dit werd geanalyseerd door de PROCESS plug-in van Hayes in SPSS te gebruiken. Omdat sprake was van meerdere mediërende variabelen, welke parallel (Figuur 2) of in serie (Figuur 3) kunnen opereren (Hayes, 2012), diende eerst gekeken te worden welk model toereikend was voor het huidige onderzoek.



Figuur 2. Parallele multiële mediatie (Hayes, 2012)



Figuur 3. Seriële multiële mediatie (Hayes, 2012)

Uit het onderzoek van Wauters en collega's (2017) bleek dat goede lezers vroeger werden gestimuleerd om te lezen en hierdoor ook gemotiveerd raakten. Vanuit deze bevindingen zou beargumenteerd kunnen worden dat ouders middels voorlezen de passieve leesmotivatie stimuleren en daarmee hun D/SH kind motiveren om zelf te gaan lezen (actieve leesmotivatie) wat vervolgens verwachtingen van ouders zou kunnen beïnvloeden. Dit zou passen bij een seriële multiële mediatie. Echter in het huidige onderzoek zat 51.9% van de D/SH kinderen in groep 1 of 2 of ging nog niet naar de basisschool. Doorgaans wordt in Nederland vanaf groep 3 formeel leesonderwijs gegeven. Om deze reden werd ervanuit gegaan dat meer dan de helft van de D/SH

kinderen in huidig onderzoek nog geen leesonderwijs had genoten en dus hoogstwaarschijnlijk nog niet kon lezen. Mogelijk is voor deze groep kinderen geen sprake van actieve leesmotivatie. De relatie tussen passieve en actieve leesmotivatie zou met de huidige participanten niet aangetoond kunnen worden en daarmee zou een seriële multiële mediatio niet passend zijn voor het huidige onderzoek. Om deze reden is gekozen om een parallelle multiële mediatio uit te voeren.

Alvorens deze analyse uit te voeren, moesten twee assumpties worden getest. Ten eerste is onderzocht of elk van de onafhankelijke variabelen lineair verdeeld was ten opzichte van elk van de mediërende variabelen. Hieruit bleken alle variabelen van de HLE lineair verdeeld met zowel de passieve leesmotivatie als de actieve leesmotivatie, behalve de HLE variabele actieve leeractiviteiten. Deze was niet lineair verdeeld ten opzichte van de passieve leesmotivatie, maar wel sterk lineair verdeeld ten opzichte van de actieve leesmotivatie. Om deze reden werd de variabele actieve leeractiviteiten wel meegenomen in de parallelle multiële mediatio, maar zullen de resultaten van de passieve leesmotivatie mediatio met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden, vanwege het eventuele vertekende beeld. Tevens waren de passieve en actieve leesmotivatie lineair verdeeld ten opzichte van de verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind.

Ten tweede is de normaalverdeling van de mediërende variabelen gecontroleerd. Deze waren, net als de onafhankelijke en afhankelijke variabelen, niet normaal verdeeld. Desalniettemin is het schenden van deze assumptie niet problematisch vanwege het robuuste karakter van PROCESS. Tevens werd gebruikgemaakt van 5000 bootstrap steekproeven met een *Bias-Corrected Bootstrap Confidence interval* van 95%.

De eersterangs invloeden werden als eerste onafhankelijke variabele in de parallelle multiële mediatio ingevoerd. De overige HLE variabelen werden als covariaten meegenomen. Om alle indirecte effecten voor elke HLE variabele te onderzoeken, is deze parallelle multiële mediatio vijf keer herhaald, waarbij elke keer een andere HLE variabele als onafhankelijke variabele werd ingevoerd en de overige HLE variabelen weer als covariaten werden meegenomen (Van Tilborg, 2018).

### **Resultaten**

In de beschrijvende statistieken (Tabel 1) is te zien dat de ouders hoog scoorden op de eersterangs invloeden en hoge verwachtingen hebben van de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind.



Tabel 1.

*Beschrijvende statistieken per variabele met range 1 – 5.*

| Variabelen                                  | N  | M    | SD   |
|---|----|------|------|
| Eersterangs invloeden                       | 52 | 4.76 | 0.47 |
| Tweederangs invloeden                       | 52 | 2.15 | 1.04 |
| Actieve leeractiviteiten                    | 50 | 3.27 | 1.00 |
| Zelfstandige of passieve (leer)activiteiten | 52 | 3.19 | 0.68 |
| Algemene sociale interactie                 | 52 | 3.67 | 0.72 |
| Inhoudelijke sociale interactie             | 52 | 3.36 | 1.01 |
| Verwachtingen van ouders                    | 52 | 4.54 | 0.57 |
| Passieve leesmotivatie                      | 52 | 3.77 | 1.06 |
| Actieve leesmotivatie                       | 52 | 2.87 | 1.22 |

Om de samenhang tussen de HLE en verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind te onderzoeken is een standaard multiële regressieanalyse uitgevoerd. Geen samenhang is gevonden tussen de totale HLE en de verwachtingen van ouders,  $R^2 = .139$ , adjusted  $R^2 = .042$ ,  $F(5,44) = 1.43$ ;  $p = .234$ .

De niet-gestandaardiseerde ( $B$ ), de standaardfout ( $SE$ ), de gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten ( $\beta$ ) en het kwadraat van de gedeeltelijke correlaties ( $sr^2$ ) voor elke variabele in het regressiemodel zijn te zien in Tabel 2. Een negatieve significante samenhang gevonden tussen de algemene sociale interactie en de verwachtingen van ouders ( $\beta = -.459$ ,  $SE = .148$ ,  $p = .019$ ). Dit zou betekenen dat wanneer ouders meer algemene sociale interactie ten opzichte van hun D/SH kind vertonen, hun verwachtingen over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kinderen lager worden. Voor de overige onderdelen van HLE is geen significante samenhang gevonden met de verwachtingen van ouders.

Tabel 2

*Resultaten multiële regressie samenhang tussen HLE en verwachtingen van ouders*

| Variabele                                   | B     | SE   | $\beta$ | $sr^2$ |
|---|-------|------|---------|--------|
| Tweederangs invloeden                       | .055  | .080 | .101    | .103   |
| Actieve leeractiviteiten                    | -.013 | .099 | -.022   | -.019  |
| Zelfstandige of passieve (leer)activiteiten | .066  | .139 | .079    | .071   |
| Algemene sociale interactie                 | -.361 | .148 | -.459*  | -.346  |

## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

|                                 |      |      |      |      |
|---------------------------------|------|------|------|------|
| Inhoudelijke sociale interactie | .105 | .098 | .188 | .159 |
|---------------------------------|------|------|------|------|

*Noot.* \* $p < .05$ .

Om de mediërende rol van de leesmotivatie van het D/SH kind te onderzoeken in de samenhang tussen de HLE en de verwachtingen van ouders is een PROCESS analyse met behulp van de Hayes Plug-in uitgevoerd. Hierbij werd een parallelle mediërende mediatie uitgevoerd, waarbij de HLE onderdelen als onafhankelijke variabelen werden beschouwd, de passieve leesmotivatie en de actieve leesmotivatie als mediërende variabelen werden beschouwd en de verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind als afhankelijke variabele werd beschouwd.

De verklaarde variantie van de invloed van de HLE op de mediërende variabele passieve leesmotivatie was 36,7%,  $R^2 = .367$ ,  $F(6,43) = 4.15$ ,  $p = .002$  (Tabel 3). Hierbij bleek de invloed van de zelfstandige of passieve (leer)activiteiten op de passieve leesmotivatie significant,  $t(6,43) = 3.81$ ,  $p < .001$ . De verklaarde variantie van de invloed van de HLE op de mediërende variabele actieve leesmotivatie was een significante 48,9%,  $R^2 = .489$ ,  $F(6,43) = 6.86$ ,  $p < .001$ . Hierbij bleek de invloed van de actieve leeractiviteiten op de actieve leesmotivatie significant,  $t(6,43) = 4.41$ ,  $p < .001$ .

Geen samenhang is gevonden tussen passieve en actieve leesmotivatie, de mediërende variabelen, en de verwachtingen van ouders, de afhankelijke variabele, 14.1%,  $R^2 = .141$ ,  $F(8,41) = 0.84$ ,  $p = .57$  (Tabel 4).

Tabel 3.

*Samenhang tussen onafhankelijke variabelen en mediërende variabelen*

| <i>X</i> | <i>M</i>      |           |          |              |           |          |
|----------|---------------|-----------|----------|--------------|-----------|----------|
|          | Leesm_passief |           |          | Leesm_actief |           |          |
|          | Coeff.        | <i>SE</i> | <i>p</i> | Coeff.       | <i>SE</i> | <i>p</i> |
| A_Eerste | .348          | .289      | .235     | .507         | .302      | .101     |
| A_Tweede | .234          | .135      | .090     | .185         | .141      | .196     |
| F_actief | -.237         | .164      | .157     | .757         | .171      | <.001*   |
| F_zelfst | .856          | .225      | <.001*   | .180         | .235      | .447     |
| T_algint | -.148         | .243      | .546     | -.304        | .254      | .238     |
| T_inhint | .165          | .173      | .346     | .120         | .181      | .511     |

$$F(6,43) = 4.146, p = .002^*$$

$$F(6,43) = 6.858, p < .001^*$$

*Noot.* \* $p < .05$ ; A\_Eerste = eersterangs invloeden; A\_Tweede = tweederangs invloeden ; F\_actief = actieve leeractiviteiten; F\_zelfst = zelfstandige of passieve (leer)activiteiten; T\_algint = algemene sociale interactie; T\_inhint = inhoudelijke sociale interactie; Leesm\_passief = passieve leesmotivatie; Leesm\_actief = actieve leesmotivatie

Tabel 4.

*Samenhang tussen mediërende variabelen en de afhankelijke variabele*

|               | Verw_O |      |          |
|---------------|--------|------|----------|
|               | Coeff. | SE   | <i>p</i> |
| Leesm_passief | -.049  | .106 | .647     |
| Leesm_actief  | .121   | .102 | .240     |

$$F(8,41) = 0.839, p = .574$$

*Noot.* Verw\_O = Verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind

Het totale effect model is niet significant bevonden,  $R^2 = .111$ ,  $F(6,43) = 0.892$ ,  $p = .51$  (Tabel 5). Tevens waren in de parallele multiële mediatie geen significante directe, indirecte of gedeeltelijke indirecte effecten gevonden voor de samenhang tussen de HLE en verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind. Dit spreekt de resultaten uit de eerdere multiële regressie tegen. In de discussie wordt hier op ingegaan.

## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

Tabel 5.

*Indirecte, directe en gedeeltelijk indirecte effecten van de onafhankelijke variabelen op de afhankelijke variabele*

| <i>M</i>      | HLE onderdeel | Indirecte effect |                                 | Directe effect |                                 |          | Gedeeltelijk gestandaardiseerd indirect effect |                                 |
|---------------|---------------|------------------|---------------------------------|----------------|---------------------------------|----------|--|---------------------------------|
|               |               | Effect           | 95% Bias-Corrected Bootstrap CI | Effect         | 95% Bias-Corrected Bootstrap CI | <i>p</i> | Effect   | 95% Bias-Corrected Bootstrap CI |
| Leesm_Passief | A_Eerste      | -.017            | -0.186 – 0.229                  | -.037          | -0.413 – 0.339                  | .844     | -.031  | -0.348 – 0.416                  |
|               | A_Tweede      | -.011            | -0.107 – 0.073                  | .017           | -0.158 – 0.193                  | .842     | -.021  | -0.197 – 0.130                  |
|               | F_actief      | .012             | -0.067 – 0.098                  | -.078          | -0.354 – 0.198                  | .572     | .021   | -0.120 – 0.185                  |
|               | F_zelfst      | -.042            | -0.284 – 0.233                  | .065           | -0.264 – 0.395                  | .691     | -.076  | -0.534 – 0.445                  |
|               | T_algint      | .007             | -0.089 – 0.105                  | -.271          | -0.581 – 0.039                  | .085     | .013   | -0.168 – 0.196                  |
|               | T_inhint      | -.008            | -0.101 – 0.065                  | .019           | -0.201 – 0.239                  | .861     | -.015  | -0.190 – 0.116                  |
| Leesm_Actief  | A_Eerste      | .061             | -0.198 – 0.220                  |                |                                 |          | .112   | -0.365 – 0.406                  |
|               | A_Tweede      | .022             | -0.037 – 0.108                  |                |                                 |          | .041   | -0.067 – 0.196                  |
|               | F_actief      | .092             | -0.151 – 0.267                  |                |                                 |          | .167   | -0.272 – 0.492                  |
|               | F_zelfst      | .022             | -0.083 – 0.154                  |                |                                 |          | .040   | -0.160 – 0.279                  |
|               | T_algint      | -.037            | -0.149 – 0.091                  |                |                                 |          | -.067  | -0.271 – 0.166                  |
|               | T_inhint      | .015             | -0.042 – 0.108                  |                |                                 |          | .026   | -0.079 – 0.202                  |

## Discussie

In het huidige onderzoek werd onderzocht of de HLE van D/SH kinderen samenhang met de verwachtingen van hun ouders over hun toekomstige leesvaardigheden. In deze samenhang werd de mogelijke mediërende rol van de leesmotivatie van het D/SH kind onderzocht. Uit de resultaten is gebleken dat ouders enerzijds de basale ontwikkelingsaspecten voor het jonge D/SH kind, en anderzijds hun eigen rol in het aanleren van lezen aan hun D/SH kind belangrijk vonden. Gemiddeld genomen zijn ouders maandelijks tot wekelijks bezig met geletterdheidsactiviteiten en vindt hierbij soms sociale interactie plaats. Daarnaast hadden ouders hoge verwachtingen over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind. De D/SH kinderen bleken gemiddeld genomen redelijk gemotiveerd voor passieve leesactiviteiten, maar minder gemotiveerd voor actieve leesactiviteiten.

Tevens lieten de resultaten zien dat hoe meer algemene sociale interactie ouders rapporteren tijdens de geletterdheidsactiviteiten, hoe lager hun verwachtingen over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind worden. Daarnaast is het soort geletterdheidsactiviteiten wat ouders met hun D/SH kinderen ondernemen niet alleen van invloed op het soort leesmotivatie van het D/SH kind, maar het vergroot ook deze soort leesmotivatie. Geen samenhang is gevonden tussen de leesmotivatie van het D/SH kind en de verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind.

### Verwachtingen van ouders

Het is bekend dat D/SH kinderen en volwassenen over het algemeen kampen met leesproblemen en -achterstanden (Harris et al., 2017; Marschark, & Harris, 1996; Wauters et al., 2017; Wauters et al., 2006). Daarom is het opmerkelijk dat 80.8% van de ouders op de verwachtingen over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind, een gemiddelde score van 4 of hoger had (Tabel G1).

Een mogelijke verklaring voor deze hoge verwachtingen van ouders is dat in de huidige maatschappij veel faciliteiten voor D/SH kinderen beschikbaar zijn om toch goed te leren lezen. Tegenwoordig bestaan namelijk verschillende interventies (Luckner, Bruce, & Ferrell, 2016; Dirks, & Wauters, 2018) en mogelijkheden op scholen in Nederland (De Klerk et al., 2019) om ontwikkeling in geletterdheid van D/SH kinderen te stimuleren.

Een andere plausibele verklaring kan gevonden worden in een review van Harris (2015), waaruit bleek dat door huidige technologieën, zoals een CI, D/SH kinderen vooral in het basisonderwijs een goede ontwikkeling in leesvaardigheden laten zien. In het middelbaar

onderwijs bleek deze ontwikkeling te stagneren. Aangezien de huidige studie zich richt op ouders van D/SH kinderen in het basisonderwijs, is het mogelijk dat ouders momenteel deze goede ontwikkeling bemerken en daardoor hoge verwachtingen hebben. In dat geval is het van belang dat ouders op de hoogte zijn van de eventuele stagnering van leesvaardigheden op de middelbare school, zodat zij hier beter rekening mee kunnen houden.

### **Samenhang tussen HLE en verwachtingen van ouders**

De gevonden negatieve significante samenhang tussen de algemene sociale interactie en de verwachtingen van ouders indiceert dat wanneer ouders meer algemene interactie ondernemen, hun verwachtingen over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind lager worden. Dit is in tegenspraak met de hypothese over een verwachte positieve samenhang tussen de HLE en de verwachtingen van ouders.

Kijkend naar de inhoud van de items waarmee algemene sociale interactie werd gemeten, blijkt dat ouders soms een directieve rol hebben tijdens deze interactie. Hierbij vermindert zowel de hoeveelheid als de cognitieve complexiteit van de input vanuit het D/SH kind (Stobbart, 2005). Ouders zouden hierdoor hun D/SH kind lager kunnen inschatten wat betreft de leesvaardigheden.

Tevens is het mogelijk dat ouders denken dat hun D/SH kind alleen leert wanneer ze inhoudelijk op het verhaal ingaan en zijn ouders zich niet bewust van het feit dat hun kind ook tijdens deze algemene sociale interactie kan leren. Het gezamenlijk lezen van een boek zorgt voor informeel leren bij het kind (Rodriguez, & Tamis-LeMonda, 2011), wat voor ouders vaak onzichtbaar is (Bélanger, 2011; Rogers, 2014). Ook hierdoor zouden ouders lagere verwachtingen kunnen hebben over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind.

### **Samenhang tussen HLE en leesmotivatie**

De resultaten lijken te laten zien dat wanneer ouders veel actieve leeractiviteiten met hun D/SH kind ondernemen, de actieve leesmotivatie van hun D/SH kind hoger is. Dit betekent dat leesmotivatie van het D/SH kind van thuis uit gestimuleerd kan worden en dit komt overeen met eerdere bevindingen uit de literatuur (Pakulski, & Kaderavek, 2012; Sonnenschein, & Munsterman, 2002; Wauters et al., 2017). Bovendien indiceren deze bevindingen dat het soort geletterdheidsactiviteiten wat ouders met hun D/SH kinderen ondernemen invloed heeft op het soort leesmotivatie van het D/SH kind en deze tevens vergroot. De soort leesmotivatie kan van invloed zijn op de hoeveelheid en variatie in leesmateriaal van horende kinderen (Wigfield, &

Guthrie, 1997). Vervolgonderzoek zou kunnen uitwijzen of dit bij D/SH kinderen ook het geval is.

Naast de geletterdheidsactiviteiten werd in het huidige onderzoek een samenhang tussen de inhoudelijke sociale interactie en de leesmotivatie van D/SH kinderen verwacht (DesJardin, & Ambrose, 2010). Voor het ontbreken van deze samenhang werden verschillende oorzaken onderzocht. In de literatuur werd beschreven dat interactief voorlezen ervoor zorgt dat D/SH betrokken en gemotiveerd raken (Gillespie, & Twardosz, 1997). Tevens werd in de literatuur benoemd dat de communicatieve vaardigheden van ouders niet voldoende zijn om samen met hun D/SH kind inhoudelijk op het verhaal in te gaan (Stobbart, & Alant, 2008). Ook in het huidige onderzoek gaven participanten aan niet altijd goed te weten hoe zij het interactief voorlezen communicatief moeten aanpakken. Echter zou dit moeten betekenen dat het gemiddelde voorkomen van de inhoudelijke sociale interactie in het huidige onderzoek laag zou moeten zijn. Dit was niet het geval en biedt daarmee geen verklaring voor het gebrek aan samenhang tussen inhoudelijke sociale interactie en de leesmotivatie van D/SH kinderen. Andere plausibele verklaringen hiervoor zouden kunnen zijn dat de steekproef te klein was om een dergelijke samenhang te kunnen aantonen of dat het meenemen van de variabele(n) eersterangs invloeden en/of actieve leeractiviteiten een vertekend beeld zou kunnen hebben opgeleverd.

### **Leesmotivatie als mediator voor verwachtingen van ouders**

De resultaten indiceren dat de verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind niet worden beïnvloed door de leesmotivatie van hun D/SH kind. Dit lijkt te betekenen dat leesmotivatie niet medieert in de samenhang tussen de leesmotivatie van het D/SH kind en de verwachtingen van ouders. Kijkende naar de beschrijvende statistieken, ligt het gemiddelde van de verwachtingen van ouders over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind aanzienlijk hoger dan de gemiddelden van de passieve leesmotivatie en actieve leesmotivatie van het D/SH kind. Dit zou kunnen betekenen dat ouders, ongeacht of hun D/SH kind gemotiveerd is voor lezen of niet, hoge verwachtingen over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind hebben. Dit is in tegenspraak met de eerdere speculaties over hoe leesmotivatie de verwachtingen van ouders wel zou kunnen beïnvloeden. Beredeneerd zou kunnen worden dat, sinds de gemiddelde leeftijd van het D/SH kind waarover de ouders de vragenlijst invulden 5.63 jaar was, ouders de leesmotivatie van hun D/SH kind (nog) niet als bepalend zien voor de toekomstige leesvaardigheden. Ouders zouden van mening kunnen zijn dat de leesmotivatie zal veranderen wanneer hun D/SH kind ouder is,

bijvoorbeeld wanneer het kind leert lezen op school, en deze leesmotivatie voor nu niet meenemen in hun verwachtingen over de toekomstige leesvaardigheden. Echter is nog weinig onderzoek verricht naar deze samenhang. Er kan dus nog niet geconcludeerd worden dat tussen leesmotivatie van het D/SH kind en de verwachtingen van hun ouders over hun toekomstige leesvaardigheden geen samenhang of mediatie bestaat.

### **Limitaties en implicaties voor verder onderzoek**

Zoals eerder genoemd betrof het huidige onderzoek een kleine steekproef ( $N = 52$ ). Dit is een limitatie omdat kleine steekproeven vals-positieve resultaten kunnen produceren (Hackshaw, 2008). Om deze reden zullen in het huidige onderzoek alle resultaten met voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden en de conclusies zullen tevens met voorzichtigheid gegeneraliseerd worden. Desalniettemin kan deze kleine studie aanleiding geven om grootschalige onderzoeken over de HLE van D/SH kinderen op te zetten om vervolgens meer gedegen conclusies te kunnen trekken (Hackshaw, 2008).

Een andere limitatie is dat het huidige onderzoek zich richt op een brede groep, namelijk D/SH kinderen zittende in groep 7 of lager. Binnen deze groep zitten zowel D/SH kinderen die al goed kunnen lezen als D/SH kinderen die nog moeten leren lezen. De vragenlijst bevatte items die niet altijd voor iedereen van toepassing waren. Zo gaven ouders van D/SH kinderen in de kleuterbouw aan dat de items over bijvoorbeeld het zelfstandig lezen niet van toepassing waren op hun D/SH kind. De antwoordoptie ‘niet van toepassing’ werd pas halverwege toegevoegd, waardoor niet alle ouders van deze optie gebruik konden maken. In het vervolg wordt aangeraden om onderzoek te richten op een smallere leeftijdsgroep, waarbij alle items van toepassing zijn.

Daarnaast was het zelf samenstellen van de vragenlijst een limitatie van het huidige onderzoek. Hier is voor gekozen omdat geen passende vragenlijst voor het huidige onderzoek werd gevonden. Door het samenstellen en aanpassen van items uit vier verschillende studies werd een zo breed mogelijke indruk van de HLE getracht in kaart te brengen. Echter moesten een aantal items worden verwijderd. Uiteindelijk zijn factoren met een acceptabele tot goede betrouwbaarheid tot stand gekomen, maar het verdient de aanbeveling om een gedegen instrument te ontwikkelen.

Vervolgonderzoek kan gericht worden op de gevonden negatieve samenhang tussen de algemene sociale interactie en de verwachtingen van ouders, bijvoorbeeld middels observaties om te onderzoeken hoe de algemene sociale interacties tussen ouders en hun D/SH kind verlopen en middels interviews kan meer inzicht opgedaan worden in de verwachtingen van ouders over



de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind. Ook kunnen de verschillende soorten leesmotivatie van D/SH kinderen en hoe deze hun leesgedrag mogelijk beïnvloeden reden voor vervolgonderzoek zijn.

### **Implicaties voor de praktijk**

Aangezien het wenselijk is dat ouders hoge verwachtingen blijven hebben over de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind (DesJardin, & Ambrose, 2010; Stobbart, & Alant, 2008), kan de vraag worden gesteld of ouders ervan op de hoogte moeten worden gebracht dat de leesvaardigheden van D/SH kinderen op de middelbare school blijken te stagneren. Wel kan als advies aan ouders meegegeven worden om de ontwikkeling in leesvaardigheden van hun D/SH te blijven monitoren en met de onderwijsinstelling te kijken naar wat mogelijkheden zijn om het D/SH te ondersteunen (Harris, 2015).

Daarnaast indiceren de resultaten uit het huidige onderzoek dat geletterdheidsactiviteiten slechts maandelijks tot wekelijks plaatsvinden, terwijl ouders aangaven dat zij hun eigen rol in het aanleren van lezen aan hun D/SH kind zeer belangrijk vonden. Vanwege het belang van deze geletterdheidsactiviteiten (DesJardin, & Ambrose, 2010; DesJardin et al., 2011) zouden deze frequenter mogen plaatsvinden. Ouders zouden beter voorgelicht moeten worden over hoe belangrijk deze activiteiten voor D/SH kinderen zijn. Dit zou gedaan kunnen worden in de vorm van cursussen over hoe ouders geletterdheidsactiviteiten kunnen vormgeven. Hierbij zouden strategieën voor interactief voorlezen aan D/SH kinderen aangeboden kunnen worden, zoals het introduceren van het boek door de omslag te bespreken of het dieper ingaan op de fantasie van het D/SH kind (Dirks, & Wauters, 2015). Daarnaast zouden ouders thuis leesmateriaal beschikbaar kunnen stellen wat een correct en niet versimpeld taalgebruik bevat, maar qua inhoud ook aansluit op de interesses van het D/SH kind (Harris, 2015) of kunnen zij hun D/SH kind stimuleren om voor te lezen aan (jongere) broers en/of zussen (Pakulski, & Kaderavek, 2012).

### **Conclusie**

De resultaten van het huidige onderzoek indiceren dat ouders van D/SH kinderen hun eigen verantwoordelijkheid in het aanleren van lezen aan hun D/SH kind erg belangrijk vinden en dat zij hoge verwachtingen hebben van de toekomstige leesvaardigheden van hun D/SH kind. Hoewel een degelijke samenhang tussen de HLE en de verwachtingen van ouders in het huidige onderzoek niet is gebleken, is het wel belangrijk dat ouders blijven investeren in het aanbieden van HLE activiteiten om de ontwikkeling van geletterdheid bij D/SH te stimuleren.

## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

Vervolgonderzoek zou middels gedegen meetinstrumenten een duidelijker beeld kunnen scheppen van de huidige HLE van D/SH kinderen en hoe deze mogelijk zou kunnen samenhangen met leesmotivatie en de verwachtingen van ouders.

## Referenties

- Allen, P. & Bennett, K. (2010). *PASW statistics by SPSS: A practical guide, version 18.0*. Victoria, AUS: Cengage Learning
- Andrews, J. F., Hamilton, B., Misener Dunn, K., & Clark, M. D. (2016). Early reading for young deaf and hard of hearing children: alternative frameworks. *Psychology*, 7, 510 - 522. doi: 10.4236/psych.2016.74052
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading research quarterly*, 34(4), 452 - 477.
- Bélanger, P. (2011). *Theories in adult learning and education*. Leverkusen Opladen, GE: Barbara Budrich Publishers.
- Berke, M. (2013). Mediating between American sign language and English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 299 - 311. doi: 10.1093/deafed/ent001
- Cawthon, S. W., Lou Garberoglio, C., Caemmerer, J. M., Bond, M., & Wendel, E. (2015). Effect of parent involvement and parent expectations on postsecondary outcomes for individuals who are deaf or hard of hearing. *Exceptionality*, 23(2), 73 - 99. doi:10.1080/09362835.2013.865537
- Dawson, R. (2011). How significant is a boxplot outlier? *Journal of Statistics Education*, 19(2), 1 - 13. doi: 10.1080/10691898.2011.11889610
- De Klerk, A., Hermans, D., Wauters, L., De Laat, L., De Kroon, F., & Knoors, H. (2019). The Best of Borth Worlds: A Co-Enrollment Program for DHH Children in the Netherlands. In M. Marschark, S. Antia, & H. Knoors (Eds.), *Co-enrollment in deaf education* (pp. 183-210). Oxford, UK: Oxford University Press.
- DesJardin, J. L., & Ambrose, S. E. (2010). The importance of the home literacy environment for developing literacy skills in young children who are deaf or hard of hearing. *Young Exceptional Children*, 13(5), 28 - 44. doi:10.1177/1096250610387270
- DesJardin, J. L., Ambrose, S. E., & Eisenberg, L. S. (2011). Maternal involvement in the home literacy environment: Supporting literacy skills in children with cochlear implants. *Communication Disorders Quarterly*, 32(3), 135 - 150. doi:10.1177/1525740109340916
- Dinnebeil, L. A., & Rule, S. (1994). Congruence Between Parentsapos; and Professionals'

- Judgments About the Development of Young Children with Disabilities: A Review of the Literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14(1), 1-25.
- Dirks, E., & Wauters, L. (2015). Enhancing emergent literacy in preschool deaf and hard-of-hearing children through interactive reading. In H. Knoors, & M. Marschark (Eds.), *Educating deaf learners: Creating a global evidence base* (pp. 415-441). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Dirks, E., & Wauters, L. (2018). It takes two to read: Interactive reading with young deaf and hard-of-hearing children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(3), 261 - 270. doi:10.1093/deafed/eny005
- Efron, B., & Tibshirani, R. J. (1994). *An introduction to the bootstrap*. Boca Raton, FL, US: CRC press.
- Ewoldt, C. (1994). Booksharing: Teachers and Parents Reading to Deaf Children. In A. D. Flurkey, & R. J. Meyer (Eds.), *Under the Whole Language Umbrella: Many Cultures, Many Voices* (pp. 331–342). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Fields, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. London, UK: SAGE publications
- Froiland, J. M., Peterson, A., & Davison, M. L. (2012). The long-term effects of early parent involvement and parent expectation in the USA. *School Psychology International*, 34(1), 33 – 50. doi: 10.1177/0143034312454361
- George, D., & Mallery, P. (1999). *SPSS® for Windows® step by step: A simple guide and reference*. Needham Heights, MA, US: Allyn & Bacon.
- Gillespie, C. W., & Twardosz, S. (1997). A group storybook-reading intervention with children at a residential school for the deaf. *American Annals of the Deaf*, 142(4), 320-332.
- Guthrie, J. G., Van Meter, P., McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C., ... & Mitchell, A. (1996). Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306 – 333.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A. & Barbosa, P. (2006). Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 232-246. doi: 10.3200/JOER.99.4.232-246
- Hackshaw, A. (2008). Small studies: strengths and limitations [Editorial]. *European Respiratory*

- Journal*, 32(5), 1141 – 1143. doi: 10.1183/09031936.00136408
- Harris, M. (2015). The impact of new technologies on the literacy attainment of deaf children. *Topics in Language Disorders*, 35(2), 120-132.
- Harris, M., Terlektsi, E. & Kyle, F. E. (2017). Literacy outcomes for deaf and hard of hearing primary school children: A cohort comparison study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(3), 701 - 711. doi:10.1044/2016\_JSLHR-H-15-0403
- Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling [White paper]. Verkregen van: <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf>
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2008). The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 518 - 530. doi:10.1093/deafed/enn009
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parent involvement and urban school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82 – 110.
- Kleemans, T., Peeters, M., Segers, E., & Verhoeven, L. (2011). Child and home predictors of early numeracy skills in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2012), 471 - 477. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.12.004
- Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2012). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: Successes and challenges. *Developmental Psychology*, 49(1), 1 - 16. doi: 10.1037/a0029558
- Leinenger, M. (2014). Phonological coding during reading. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1534 - 1555. doi:10.1037/a0037830
- Luckner, J. L., Bruce, S. M., & Ferrell, K. A. (2016). A summary of the communication and literacy evidence-based practices for students who are deaf or hard of hearing, visually impaired, and deafblind. *Communication Disorders Quarterly*, 37(4), 225-241.
- Marschark, M., & Harris, M. (1996). Success and failure in learning to read: The special (?) case of deaf children. In C. Cornoldi, & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention* (pp. 279-300). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching,

- expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210 - 221. doi:10.1037/a0026758
- McKenna, M.C., Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934 – 955.
- Nederlands Centrum Jeugdgezondheid, JGZ-richtlijn Vroegtijdige opsporing gehoorverlies (2016). *Vroegtijdige opsporing van gehoorverlies bij kinderen en jongeren (0 tot 18 jaar)*. Verkregen van: <https://assets.ncj.nl/docs/3cf36461-86f4-46a6-b8c1-11eaf71bc44e.pdf>
- Nederlands Huisartsen Genootschap (2014). *NHG-Standaard Slechthorendheid*. Geraadpleegd op: <https://www.nhg.org/?tmp-no-mobile=1&q=node/1799>
- Oldfather, P., & Wigfield, A. (1996). Children's motivations to read. In L. Baker, P. Afflerbach, & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 89–113). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Osborne, J. W. (2015). What is rotating in exploratory factor analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 20(2), 1-7.
- Pakulski, L. A., & Kaderavek, J. N. (2012). Reading intervention to improve narrative production, narrative comprehension, and motivation and interest of children with hearing loss. *The Volta Review*, 112(2), 87 - 112.
- Parault, S. J., & Williams, H. M. (2009) Reading motivation, reading amount, and text comprehension in deaf and hearing adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2), 120 - 135. doi: 10.1093/deafed/enp031
- Pierce, P., Summer, G., & O'deKirk, M. (2005). The Bridge: A portfolio rating scale of preschool literacy development [Ontwikkeling van geletterdheid]. Instrument. Verkregen op <https://www.med.unc.edu/ahs/clds/files/2018/09/Bridge-Protocol-Guidelines.pdf>
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child development*, 82(4), 1058-1075.
- Rogers, A. (2014). The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning. *Investigar em educação*, 2(1), 7 – 34.
- Schmitt, S. A., Simpson, A. M., & Friend, M. (2011). A Longitudinal Assessment of the Home Literacy Environment and Early Language. *Infant and Child Development*, 20, 409 - 431. doi: 10.1002/icd.733
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's

- reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445 – 460.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552 – 1568. doi: 10.1111/cdev.12222
- Skwarchuk, S.-L., Sowinski, C., & LeFevre, J.-A. (2013). Formal and informal home learning activities in relation to children's early numeracy and literacy skills: The development of a home numeracy model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 121(2014), 63 – 84.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2002), 318 – 337. doi: 10.1016/S0885-2006(02)00167-9
- Stobbart, C. L. (2005). *Home-based literacy experiences of severely to profoundly deaf pre-schoolers and their hearing parents* (Dissertatie, Universiteit van Pretoria, Pretoria, Zuid-Afrika).
- Stobbart, C. L., & Alant, E. (2008). Home-based literacy experiences of severely to profoundly deaf preschoolers and their hearing parents. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 20(2), 139 - 153. doi: 10.1007/s10882-007-9085-1
- Stokking, K. (2015). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Antwerpen, BE: Garant.
- Swanwick, R., & Watson, L. (2005). Literacy in the homes of young deaf children: Common and distinct features of spoken language and sign bilingual environments. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(1), 53 - 78. doi:10.1177/1468798405050594
- Van Tilborg, A. J. (2018). *Early literacy development in children with intellectual disabilities* (Doctoral dissertation, Radboud University Nijmegen). Retrieved from <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/198059/198059.pdf?sequence=1>
- Wauters, L., Knoors, H., Aarnoutse, C., & Vervloed, M. (2001). Dove kinderen leren lezen: perspectieven van woordherkenningstraining. *Pedagogische studiën*, 78(4), 256 - 270.
- Wauters, L. N., Tijsseling, C., & Van Gelder, H. V. (2017). Leesprofielen voor dove en slechthorende volwassenen. *Van Horen Zeggen*, 58, 10 - 19.
- Wauters, L. N., Van Bon, W. H., & Tellings, A. E. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and writing*, 19(1), 49 - 76. doi: 10.1007/s11145-004-5894-0
- Werkgroep Leerlijn lezen voor doven. (2008). *Leerlijn Lezen voor onderwijs van dove*

*kinderen*. Enschede: SLO.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420 – 432. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.420

Williams, C. (2004). Emergent literacy of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 352 - 365. doi: 10.1093/deafed/enh045



**Bijlage A. Achtergrondkenmerken participanten**

Groep waar het D/SH kind in zit

| Groep                     | <i>n</i> | %    |
|---------------------------|----------|------|
| Nog niet naar basisschool | 5        | 9,6  |
| Groep 1                   | 16       | 30,8 |
| Groep 2                   | 6        | 11,5 |
| Groep 3                   | 9        | 17,5 |
| Groep 4                   | 6        | 11,5 |
| Groep 5                   | 6        | 11,5 |
| Groep 6                   | 1        | 1,9  |
| Groep 7                   | 2        | 3,8  |
| Anders                    | 1        | 1,9  |

Leeftijd van kind bij D/SH diagnose (in maanden)

| Leeftijd | <i>n</i> | %    |
|----------|----------|------|
| 0 – 12   | 40       | 76,9 |
| 13 – 24  | 5        | 9,6  |
| 25 – 36  | 0        | 0    |
| >37      | 7        | 13,5 |

Leeftijd van het D/SH kind bij krijgen van gehoorhulpmiddelen (in maanden)

| Leeftijd | <i>n</i> | %    |
|----------|----------|------|
| 0 – 12   | 34       | 65,4 |
| 13 – 24  | 7        | 13,5 |
| 25 – 36  | 2        | 3,8  |
| >37      | 9        | 17,3 |

## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

Aantal D/SH kinderen in het huidige onderzoek met mate van gehoorverlies aan het linker- en rechteroor

| Mate van gehoorverlies             | Linkeroor |      | Rechtersoor |      |
|------------------------------------|-----------|------|-------------|------|
|                                    | <i>n</i>  | %    | <i>n</i>    | %    |
| 0 – 25 dB gehoorverlies (normaal)  | 1         | 1.9  | 0           | 0    |
| 26 – 40 dB gehoorverlies (mild)    | 4         | 7.7  | 4           | 7.7  |
| 41 – 60 dB gehoorverlies (matig)   | 8         | 15.4 | 12          | 23.1 |
| 61 – 80 dB gehoorverlies (ernstig) | 13        | 25.0 | 11          | 21.2 |
| >81 dB gehoorverlies (doof)        | 26        | 50.0 | 25          | 48.1 |

Gehoorschulpmiddelen van het D/SH kind

| Gehoorschulpmiddelen                  | <i>n</i> | %    |
|---------------------------------------|----------|------|
| Geen                                  | 1        | 1,9  |
| Hoortoestel                           | 24       | 46,2 |
| CI                                    | 16       | 30,8 |
| Beengeleider/botverankerd hoortoestel | 3        | 5,8  |
| Solo-apparatuur                       | 1        | 1,9  |
| Hoortoestel + CI                      | 5        | 9,6  |
| Hoortoestel + solo-apparatuur         | 1        | 1,9  |
| Anders                                | 1        | 1,9  |

*Noot.* CI = Cochleair Implantaat

Hoe ouders met hun D/SH kind praten

| Communicatiemiddel                        | <i>n</i> | %    |
|---|----------|------|
| Alleen spreken                            | 9        | 17,3 |
| Alleen gebarentaal                        | 3        | 5,8  |
| Spreken en gebarentaal                    | 20       | 38,5 |
| Spreken en natuurlijke gebaren            | 8        | 15,4 |
| Spreken, gebarentaal, natuurlijke gebaren | 12       | 23,1 |

## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

### Gehoorsstatus van broers/zussen van het D/SH kind

| Gehoorsstatus                            | <i>n</i> | %    |
|--|----------|------|
| Broers zussen zijn D/SH                  | 4        | 7,7  |
| Broers/zussen zijn zowel D/SH als horend | 2        | 3,8  |
| Broers/zussen zijn horend                | 37       | 71,2 |

**Bijlage B. Vragenlijst**

# Onderzoek thuis geletterdheidssituatie dove/slechthorende kinderen

Beste ouder,

Hartelijk bedankt dat u wilt meewerken aan mijn onderzoek! Mijn naam is Noga Bloem en ik ben op dit moment bezig met mijn master Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Utrecht. Voor mijn master thesis doe ik onderzoek naar hoe geletterdheid bij dove/slechthorende kinderen thuis wordt gestimuleerd (hierna genoemd: thuis geletterdheidssituatie). Deze thuis geletterdheidssituatie bestaat uit verschillende onderdelen. In dit onderzoek kijk ik naar de volgende onderwerpen: de activiteiten die ouders met hun dove/slechthorende kinderen doen, de verwachtingen van ouders over het toekomstige leesniveau van hun dove/slechthorende kind en de leesmotivatie van het dove/slechthorende kind zelf. Met dit onderzoek hoop ik bij te dragen aan het vergroten van het inzicht in de rol van ouders in de ontwikkeling van geletterdheid van dove/slechthorende kinderen.

Wie zoek ik?

Ouders van dove/slechthorende kinderen die in groep 1 t/m 7 van het basisonderwijs zitten. Ook als uw dove/slechthorende kind nog niet op de basisschool zit, kunt u meedoen met dit onderzoek. Deze kinderen ervaren verder geen beperkingen die van invloed zijn op het leren lezen (dus bijv. geen beperkingen wat betreft visie of intelligentie). Heeft uw dove/slechthorende kind wel andere beperkingen en twijfelt u of u mee kunt doen met dit onderzoek? Neem dan contact met mij op. Ouders zelf kunnen zowel doof/slechthorend als horend zijn.

Wat moet u doen?

De vragenlijst bestaat uit vier secties. In de eerste sectie wordt een aantal vragen gesteld om de benodigde achtergrondinformatie in kaart te brengen. In de tweede sectie worden vragen gesteld over de geletterdheidsactiviteiten die u onderneemt met uw dove/slechthorende kind. De derde sectie betreft uw verwachtingen over de toekomstige technische leesvaardigheden van uw dove/slechthorende kind. Het vierde en tevens het laatste deel van de vragenlijst gaat over de leesmotivatie van uw dove/slechthorende kind.

Het invullen van de vragenlijst duurt ongeveer 30 tot 45 minuten. Het is de bedoeling dat u als ouder de vragenlijst invult over uw dove/slechthorende kind. Probeer de vragenlijst zo in te vullen dat deze het beste past bij uw situatie. Heeft u meerdere dove/slechthorende kinderen? Dan kunt u de vragenlijst meerdere keren invullen: één vragenlijst per kind.

Als teken van mijn dankbaarheid verloot ik 2x een Bol.com-waardebon (t.w.v. €25,-) én krijgt u een leuke verrassing aan het einde van het invullen van de vragenlijst.

Heeft u vragen of twijfelt u over of uw dove/slechthorende kind aan de criteria voldoet? Stuur een mailtje naar mij: n.k.bloem@students.uu.nl.

Alvast bedankt voor het invullen van de vragenlijst!

### **Achtergrondinformatie**

In deze eerste sectie worden een aantal vragen gesteld om uw achtergrondinformatie in kaart te brengen. Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld en anoniem verwerkt. De gegevens worden alleen voor dit onderzoek gebruikt en zullen niet worden verstrekt aan derden.

1. Wat is uw relatie tot uw dove/slechthorende kind?
  - Moeder
  - Vader
  - Anders: \_\_\_\_\_
2. Bent u zelf doof of slechthorend?
  - Ja
  - Nee
3. Welke taal gebruikt u thuis? U kunt meerdere opties kiezen.
  - Nederlands
  - Nederlandse Gebarentaal
  - Engels
  - Turks
  - Marokkaans
  - Anders: \_\_\_\_\_
4. In welke groep zit uw kind?
  - Mijn kind gaat nog niet naar de basisschool
  - Groep 1
  - Groep 2
  - Groep 3
  - Groep 4
  - Groep 5
  - Groep 6
  - Groep 7
  - Anders, namelijk: \_\_\_\_\_
5. Op welke leeftijd was de doofheid van uw kind vastgesteld?
  - 0-12 maanden
  - 13-24 maanden
  - 25-36 maanden
  - >37 maanden
6. Op welke leeftijd kreeg uw kind gehoorhulpmiddelen aangeboden?
  - 0-12 maanden
  - 13-24 maanden
  - 25-36 maanden
  - >37 maanden

## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

7. Wat is de mate van gehoorverlies van uw dove/slechthorende kind aan het linkeroor?
  - 0 – 25 dB gehoorverlies (normaal gehoor)
  - 26 – 40 dB gehoorverlies (mild gehoorverlies)
  - 41 – 60 dB gehoorverlies (matig gehoorverlies)
  - 61 – 80 dB gehoorverlies (ernstig gehoorverlies)
  - > 81 dB gehoorverlies (doof)
8. Wat is de mate van gehoorverlies van uw dove/slechthorende kind aan het rechteroor?
  - 0 – 25 dB gehoorverlies (normaal gehoor)
  - 26 – 40 dB gehoorverlies (mild gehoorverlies)
  - 41 – 60 dB gehoorverlies (matig gehoorverlies)
  - 61 – 80 dB gehoorverlies (ernstig gehoorverlies)
  - > 81 dB gehoorverlies (doof)
9. Welke gehoorhulpmiddelen gebruikt uw dove/slechthorende kind? U kunt meerdere opties kiezen.
  - Mijn kind gebruikt geen gehoorhulpmiddelen
  - Hoortoestel
  - Cochleair implantaat(CI)
  - Beengeleider/botverankerde hoortoestel
  - Solo-apparatuur
  - Anders, namelijk:
10. Heeft uw kind naast doof-/slechthorendheid andere beperkingen met betrekking tot visie of intelligentie?  
*Bijvoorbeeld: een verstandelijke beperking, slechtziend, downsyndroom, etc. Bij twijfel, stuur mij een mailtje: [n.k.bloem@students.uu.nl](mailto:n.k.bloem@students.uu.nl).*
  - Ja, namelijk:
  - Nee
11. Hoe praat u met uw dove/slechthorende kind?
  - Alleen spreken
  - Alleen gebarentaal
  - Spreken en gebarentaal
  - Spreken en natuurlijke gebaren
  - Spreken, gebarentaal en natuurlijke gebaren
12. Heeft uw dove/slechthorende kind broers en/of zussen?
  - Ja
  - Nee
13. Deze vraag gaat over de broers en/of zussen van uw dove/slechthorende kind. Als uw dove/slechthorende kind geen broers/zussen heeft, sla deze vraag dan over.  
Zijn de broers/zussen van uw dove/slechthorende kind ook doof/slechthorend?
  - Ja, al mijn kinderen zijn doof/slechthorend.
  - Ja, ik heb meerdere dove/slechthorende kinderen maar ook (een) horende kind(eren).
  - Nee, ik één doof/slechthorend kind, de rest van mijn kinderen zijn horend.

### **Thuis geletterdheidssituatie**

## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

Deze sectie gaat over de geletterdheidsactiviteiten die u thuis onderneemt met uw dove/slechthorende kind.

14. Wat vindt u belangrijk voor de ontwikkeling van uw dove/slechthorende kind op dit moment?

Kruis bij elk aspect aan in hoeverre u dit belangrijk vindt voor uw kind. 1 = helemaal niet en 5 = helemaal wel.

|  | Hele<br>maal<br>niet<br>1 | 2 | neutr<br>aal<br>3 | 4 | Hele<br>maal<br>wel<br>5 |
|--|---------------------------|---|-------------------|---|--------------------------|
| 1. Het vermogen om met anderen te communiceren |                           |   |                   |   |                          |
| 2. Leren praten                                |                           |   |                   |   |                          |
| 3. Begrip van gesproken taal                   |                           |   |                   |   |                          |
| 4. Begrip van gebarentaal                      |                           |   |                   |   |                          |
| 5. Gebruik van gebarentaal                     |                           |   |                   |   |                          |
| 6. Leren lezen                                 |                           |   |                   |   |                          |
| 7. Leren schrijven                             |                           |   |                   |   |                          |
| 8. Kijken naar (prenten)boeken                 |                           |   |                   |   |                          |
| 9. Het maken van vrienden                      |                           |   |                   |   |                          |

15. Wie is volgens u verantwoordelijk voor het leren lezen van uw dove/slechthorende kind?

Vul voor elke persoon in hoe verantwoordelijk u diegene vindt voor het aanleren van lezen. 1 = helemaal niet verantwoordelijk en 5 = helemaal wel.

|               | Helemaal<br>niet<br>1 | 2 | Neutraal<br>3 | 4 | Helemaal<br>wel<br>5 |
|---------------|-----------------------|---|---------------|---|----------------------|
| Moeder        |                       |   |               |   |                      |
| Vader         |                       |   |               |   |                      |
| Broers/zussen |                       |   |               |   |                      |
| Grootouders   |                       |   |               |   |                      |
| Leraren       |                       |   |               |   |                      |
| Vrienden      |                       |   |               |   |                      |

16. Hoe vaak zijn u en uw dove/slechthorende kind bezig met geletterdheid buiten het voorlezen? Kruis voor elke activiteit aan hoe vaak u en uw dove/slechthorende kind ermee bezig zijn.

|  | Nooit<br>1 | Een<br>enkele<br>keer | maandelijks<br>3 | wekelijks<br>4 | dagelijks<br>5 |
|--|------------|-----------------------|------------------|----------------|----------------|
|  |            |                       |                  |                |                |

HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

|  |  | per<br>jaar<br>2 |  |  |  |
|--|--|------------------|--|--|--|
| 1. Mijn kind en ik kiezen samen boeken.  |  |                  |  |  |  |
| 2. Mijn kind kiest zelf zijn/haar eigen boeken.  |  |                  |  |  |  |
| 3. Mijn kind luistert thuis naar boeken/verhalen op een CD/tablet.   |  |                  |  |  |  |
| 4. Mijn kind leest zelfstandig uit een boek of op de tablet of e-reader.   |  |                  |  |  |  |
| 5. Mijn kind gebruikt apps om te lezen/naar een verhaal te kijken (bijv. StorySign, enz.).   |  |                  |  |  |  |
| 6. Ik moedig mijn kind aan om educatieve tv-programma's/filmpjes te kijken (bijv. "Klokhuis," "Buitendienst", "Huisje Boompje Beestje" etc.) |  |                  |  |  |  |
| 7. Mijn kind kijkt filmpjes met verhalen in Gebarentaal.   |  |                  |  |  |  |
| 8. Mijn kind kijkt eerst een filmpje van een verhaal in Gebarentaal en leest daarna hetzelfde verhaal in een boek.                           |  |                  |  |  |  |
| 9. Mijn kind leest een verhaal in een boek en kijkt daarna een filmpje van hetzelfde verhaal in Gebarentaal.                                 |  |                  |  |  |  |
| 10. Ik ga op zoek naar websites/apps waar mijn kind kan oefenen met letters en verhalen.   |  |                  |  |  |  |
| 11. Ik moedig mijn kind aan om thuis het handalfabet te oefenen.   |  |                  |  |  |  |
| 12. Ik moedig mijn kind aan om thuis letters, zijn/haar naam of andere woorden te oefenen.   |  |                  |  |  |  |
| 13. Ik zing of herhaal rijmpjes/kinderliedjes voor mijn kind.  |  |                  |  |  |  |
| 14. Ik gebaar of herhaal rijmpjes/versjes naar mijn kind.  |  |                  |  |  |  |



HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 15. Ik oefen het herkennen van geluiden en het herkennen van de klanken van letters met mijn kind.  |  |  |  |  |  |
| 16. Mijn kind en ik praten over wat hij/zij leert wanneer we samen kijken naar educatieve tv-programma's of films.  |  |  |  |  |  |
| 17. Mijn kind en ik praten over wat hij/zij leert van spelletjes of filmpjes die mijn kind doet of kijkt op de tablet.  |  |  |  |  |  |
| 18. Bij het uitvoeren van taken in het huis maak ik gebruik van alle soorten gedrukt materiaal om mijn kind bezig te laten zijn met geletterdheid (bijv. Het lezen van labels, het maken van boodschappenlijstjes, het schrijven van bedankbriefjes). |  |  |  |  |  |
| 19. Ik laat mijn kind me helpen bij het schrijven wanneer ik boodschappenlijstjes maak of thuis andere schrijfactiviteiten uitvoer.   |  |  |  |  |  |
| 20. Ik oefen het handalfabet samen met mijn kind.   |  |  |  |  |  |
| 21. Ik oefen het geschreven alfabet samen met mijn kind.  |  |  |  |  |  |
| 22. Ik leer mijn kind woordjes lezen.   |  |  |  |  |  |
| 23. Ik leer mijn kind woordjes spellen (d.m.v. handalfabet).  |  |  |  |  |  |
| 24. Ik leer mijn kind letters schrijven.  |  |  |  |  |  |
| 25. Ik leer mijn kind woordjes schrijven.   |  |  |  |  |  |
| 26. Ik speel taalspelletjes met mijn kind (bijvoorbeeld: 'Wie kan een woord verzinnen dat begint met de letter 's'').   |  |  |  |  |  |
| 27. Ik wijs bekende tekens en logo's aan en benoem ze (bijv. McDonald's, winkels, stopbord, straatnaamborden).  |  |  |  |  |  |

HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

17. Geef aan hoe vaak u met uw dove/slechthorende kind kijk- en/of voorleesactiviteiten doet.

|  | <b>Nooit<br/>1</b> | <b>Een enkele<br/>keer per<br/>jaar<br/>2</b> | <b>maandelijks<br/>3</b> | <b>wekelijks<br/>4</b> | <b>dagelijks<br/>5</b> |
|--|--------------------|---|--------------------------|------------------------|------------------------|
| 1. Ik of een andere volwassene lees(t) een verhaal aan mijn dove/slechthorende kind voor.                                      |                    |   |                          |                        |                        |
| 2. Mijn dove/slechthorende kind leest een verhaal uit een boek voor aan mij of aan een andere volwassene.                      |                    |   |                          |                        |                        |
| 3. Ik of een andere volwassene kijk(t) samen met mijn dove/slechthorende kind naar een filmpje van een verhaal in gebarentaal. |                    |   |                          |                        |                        |

18. Hoe verloopt het voorlezen aan uw dove/slechthorende kind? Geef per handeling aan hoe vaak u dit doet tijdens het voorlezen. Het maakt bij deze handelingen niet uit of deze in gesproken taal of gebarentaal plaatsvinden.

|  | <b>nooit<br/>1</b> | <b>2</b> | <b>soms<br/>3</b> | <b>4</b> | <b>altijd<br/>5</b> |
|--|--------------------|----------|-------------------|----------|---------------------|
| 1. Ik lees het verhaal voor  |                    |          |                   |          |                     |
| 2. Ik bekijk stil samen het boek   |                    |          |                   |          |                     |
| 3. Ik wijs naar de foto's en benoem ze   |                    |          |                   |          |                     |
| 4. Ik wijs naar woorden in het boek  |                    |          |                   |          |                     |
| 5. Ik wijs naar de plaatjes en vertel er iets bij                                      |                    |          |                   |          |                     |
| 6. Ik vraag mijn kind om de plaatjes te benoemen (bijv. Wat is dit?)                   |                    |          |                   |          |                     |
| 7. Ik vraag mijn kind naar de plaatjes te wijzen (bijv. waar is de...? toon mij de...) |                    |          |                   |          |                     |
| 8. Ik vraag mijn kind wat er zal gebeuren in het verhaal                               |                    |          |                   |          |                     |
| 9. Ik vraag mijn kind om uit te leggen waarom iets is gebeurd                          |                    |          |                   |          |                     |

HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 10. Ik spel (d.m.v. handalfabet) belangrijke namen en woorden   |  |  |  |  |  |
| 11. Ik moedig mijn kind aan om vragen te stellen over het verhaal wanneer ik/mijn kind hardop lees(t)                           |  |  |  |  |  |
| 12. Ik varieer de uitdrukking van mijn stem of toon die bij het verhaal/personages passen wanneer ik hardop lees voor mijn kind |  |  |  |  |  |
| 13. Ik geef mijn kind de gelegenheid om het boek vast te houden en de pagina's om te slaan                                      |  |  |  |  |  |
| 14. Ik volg de leiding van mijn kind  |  |  |  |  |  |
| 15. Ik introduceer het boek door de omslag te bespreken   |  |  |  |  |  |
| 16. Ik gebruik materialen en/of speelgoed gerelateerd aan het thema van het boek vóór of tijdens het voorlezen                  |  |  |  |  |  |
| 17. Ik geef voldoende tijd om te observeren, verwerken en te reageren   |  |  |  |  |  |
| 18. Ik ga dieper in op de fantasie van mijn kind  |  |  |  |  |  |
| 19. Ik complimenteer en stimuleer de inzet van mijn kind  |  |  |  |  |  |
| 20. Ik stel vragen over het verhaal   |  |  |  |  |  |
| 21. Ik relateer de inhoud van het verhaal aan persoonlijke ervaringen van het kind  |  |  |  |  |  |
| 22. Na het lezen praat ik na over het verhaal   |  |  |  |  |  |
| 23. Ik lees hetzelfde verhaal meerdere malen voor   |  |  |  |  |  |

19. Deze vraag is alleen voor ouders van die naast hun dove/slechthorende kind nog meer kinderen hebben. Geef aan hoe vaak de broers en/of zussen betrokken zijn bij interactieve leesactiviteiten en hoe zij erbij betrokken zijn..

|   | <b>Nooit<br/>1</b> | <b>2</b> | <b>soms<br/>3</b> | <b>4</b> | <b>altijd<br/>5</b> |
|---|--------------------|----------|-------------------|----------|---------------------|
| 1. Broers en/of zussen lezen voor aan mijn dove/slechthorende kind.       |                    |          |                   |          |                     |
| 2. Mijn dove/slechthorende kind leest voor zijn/haar broers en/of zussen. |                    |          |                   |          |                     |

20. Hoe wordt er gecommuniceerd tijdens het voorlezen aan uw dove/slechthorende kind?

|  | <b>Nooit<br/>1</b> | <b>2</b> | <b>Soms<br/>3</b> | <b>4</b> | <b>Altijd<br/>5</b> |
|--|--------------------|----------|-------------------|----------|---------------------|
| 1. Geluiden nabootsen (bijv. "boem", "boink", etc..) |                    |          |                   |          |                     |

## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| 2. Praten  |  |  |  |  |  |
| 3. Gebarentaal                                     |  |  |  |  |  |
| 4. Gebaren en naar afbeeldingen wijzen in het boek |  |  |  |  |  |
| 5. Gebarentaal en praten                           |  |  |  |  |  |
| 6. Gebarentaal en geluiden nabootsen               |  |  |  |  |  |
| 7. Gezichtsuitdrukkingen en lichaamstaal           |  |  |  |  |  |

Deze vragenlijst bestaat uit 4 delen. U heeft nu 2 van de 4 delen gehad. U bent nu op de helft van de vragenlijst.

### Verwachtingen van ouders

In deze sectie vraag ik naar uw verwachtingen over wat uw dove/slechthorende kind aan het einde van groep 8 kan op het gebied van technisch lezen. Elke vraag gaat over een onderdeel van technisch lezen. Het gaat er om wat u denkt dat het beste past bij uw dove/slechthorende kind, er is geen goed of fout antwoord bij deze vragen. Probeer bij elke vraag u voor te stellen dat uw dove/slechthorende kind klaar is met de basisschool en naar het voortgezet/praktijk onderwijs gaat.

#### 21. Letterniveau: visueel

Kruis aan wat u denkt dat het beste past bij uw dove/slechthorende kind.

- 1 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 een paar letters kunnen onderscheiden (en/of kunnen koppelen aan het handalfabet)
- 2 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 de helft van alle letters kunnen onderscheiden (en/of kunnen koppelen aan het handalfabet)
- 3 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 de meeste letters kunnen onderscheiden (en/of kunnen koppelen aan het handalfabet)
- 4 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 alle letters en sommige hoofdletters kunnen onderscheiden (en/of kunnen koppelen aan het handalfabet)
- 5 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 alle letters en hoofdletters kunnen onderscheiden

#### 22. Letterniveau: articulatie

Kruis aan wat u denkt dat het beste past bij uw dove/slechthorende kind.

- 1 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 een paar letters kunnen uitspreken.
- 2 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 de helft van alle letters kunnen uitspreken.
- 3 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 de meeste letters kunnen uitspreken.
- 4 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 alle letters en sommige hoofdletters kunnen uitspreken.
- 5 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 alle letters en hoofdletters kunnen uitspreken.

#### 23. Woordniveau

Kruis aan wat u denkt dat het beste past bij uw dove/slechthorende kind.

## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

- 1 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 een aantal woorden spellend kunnen lezen/uitspreken.
- 2 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 direct het gebaar/betekenis van het woord kunnen koppelen aan het woord.
- 3 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 alle reeds aangeboden één- en tweelettergrepige woorden direct herkendend lezen.
- 4 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 drie- en meerlettergrepige woorden direct herkendend kunnen lezen, waaronder woorden met –tie als –tsie (vakantie); i als ie (figuren) erin.
- 5 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 drie- en meerlettergrepige woorden direct herkendend kunnen lezen, waaronder woorden met een trema, woorden met eau als oo (bureau), ou als oe (retour) en air als er (flair).

### 24. Zinsniveau

Kruis aan wat u denkt dat het beste past bij uw dove/slechthorende kind.

- 1 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 zinnen van gemiddeld 4 woorden kunnen lezen.
- 2 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 korte zinnen, één per regel, kunnen lezen.
- 3 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 zinnen kunnen lezen die over de regel doorlopen.
- 4 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 meerdere zinnen, bestaande uit meerdere zinsdelen, achterelkaar kunnen lezen.
- 5 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 zinsdelen in zinnen als een samenhangend geheel lezen, hoorbaar in vloeiende intonatie of zichtbaar in vloeiend gebaarritme.

### 25. Interpunctie

Kruis aan wat u denkt dat het beste past bij uw dove/slechthorende kind.

- 1 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 weten wat een uitroepteken, een vraagteken en een punt zijn.
- 2 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 een uitroepteken, een vraagteken en een punt kunnen lezen door middel van intonatie en/of mimiek, hoorbaar in vloeiende intonatie of zichtbaar in vloeiend gebaarritme.
- 3 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 komma's kunnen lezen.
- 4 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 aanhalingstekens, dubbele punten, accent tekens kunnen lezen.
- 5 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 aanhalingstekens, dubbele punten, accent tekens kunnen lezen door middel van intonatie/mimiek, hoorbaar in vloeiende intonatie of zichtbaar in vloeiend gebaarritme.

### 26. Vloeiend lezen

Kruis aan wat u denkt dat het beste past bij uw dove/slechthorende kind.

- 1 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 niet hele teksten vloeiend kunnen lezen.

## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

- 2 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 wel teksten kunnen lezen maar met onvoldoende intonatie, frasering en mimiek, hoorbaar in vloeiende intonatie of zichtbaar in vloeiend gebaarritme.
- 3 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 teksten kunnen lezen met matige intonatie, frasering en mimiek, hoorbaar in vloeiende intonatie of zichtbaar in vloeiend gebaarritme.
- 4 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 teksten kunnen lezen met voldoende intonatie, frasering en mimiek, hoorbaar in vloeiende intonatie of zichtbaar in vloeiend gebaarritme.
- 5 = Mijn kind zal aan het einde van groep 8 teksten kunnen lezen met de goede intonatie, frasering en mimiek, hoorbaar in vloeiende intonatie of zichtbaar in vloeiend gebaarritme.

### Leesmotivatie van uw dove/slechthorende kind

In deze laatste sectie stel ik een paar vragen over de leesmotivatie van uw dove/slechthorende kind.

27. In hoeverre zijn dit de favoriete activiteiten van uw dove/slechthorende kind?

Kruis voor elke activiteit aan in hoeverre uw kind deze leuk vindt.

|  | Helemaal<br>niet<br>1 | 2 | 3 | 4 | Helemaal<br>wel<br>5 |
|--|-----------------------|---|---|---|----------------------|
| 1. Kijken naar boeken                  |                       |   |   |   |                      |
| 2. Kijken naar verhalen in Gebarentaal |                       |   |   |   |                      |
| 3. Lezen met een volwassene            |                       |   |   |   |                      |
| 4. Gebruik van lees-apps               |                       |   |   |   |                      |
| 5. TV kijken                           |                       |   |   |   |                      |
| 6. Tekenen                             |                       |   |   |   |                      |
| 7. Buiten spelen                       |                       |   |   |   |                      |
| 8. Binnen spelen                       |                       |   |   |   |                      |

28. In hoeverre is uw dove/slechthorende kind gemotiveerd voor de volgende

leesactiviteiten? Kruis voor elke activiteit aan in hoeverre uw dove/slechthorende kind gemotiveerd is.

|  | Helemaal<br>niet<br>1 | 2 | 3 | 4 | Helemaal<br>wel<br>5 |
|--|-----------------------|---|---|---|----------------------|
| Zelfstandig een boek/verhaal lezen           |                       |   |   |   |                      |
| Zelf voorlezen aan broers/zussen             |                       |   |   |   |                      |
| Zelf voorlezen aan ouders/andere volwassenen |                       |   |   |   |                      |
| Voorgelezen worden door ouders               |                       |   |   |   |                      |

### **Laatste achtergrondinformatie**

Graag uw geboortedatum en de geboortedatum van uw dove/slechthorende kind invullen. Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld en anoniem verwerkt. De gegevens worden alleen voor dit onderzoek gebruikt en zullen niet worden verstrekt aan derden.

29. Wat is uw geboortedatum?

...DD/MM/JJJJ.....

30. Wat is de geboortedatum van uw dove/slechthorende kind?

...DD/MM/JJJJ.....

### **Bedankt!**

Hartelijk bedankt voor het deelnemen aan mijn onderzoek! Heeft u nog vragen en/of opmerkingen? Dan kunt u ze hieronder achterlaten of mij mailen (n.k.bloem@students.uu.nl). Bent u benieuwd naar de uitkomsten van mijn onderzoek? Geef het aan bij de opmerkingen en dan stuur ik u een samenvatting van mijn onderzoek wanneer deze afgerond is.

Als teken van mijn dankbaarheid verloot ik 2x een Bol.com-waardebon (t.w.v. €25,-) onder de deelnemers. Daarvoor moet u wel uw mailadres achterlaten, anders kan ik niet contact met u opnemen over het winnen van de Bol.com-bon. Houdt uw mail dus goed in de gaten. Er is ook nog een bedankje voor alle deelnemers! Via deze website vindt u tien verhalen in gebarentaal:

<https://www.haagsekunstgrepen.nl/aap/>

Leuk voor zowel dove/slechthorende als horende kinderen (en volwassenen) om te kijken!

Wilt u kans maken op één van de Bol.com-waardebonnen (t.w.v. €25,-)? Vul hier uw e-mailadres in.

---

Heeft u vragen en/of opmerkingen?

---

**Bijlage C. (Theoretische) onderbouwing items vragenlijst**

| <b>Onderwerp</b>             | <b>Item</b> | <b>Referenties</b>   |
|------------------------------|-------------|--|
| <hr/>                        |             |  |
| Achtergrondinformatie        |             |  |
|                              | 1           | Stobbart (2005)  |
|                              | 2           | Eigen aanvulling   |
|                              | 3           | Stobbart (2005) + eigen aanvulling   |
|                              | 4           | Stobbart (2005)  |
|                              | 5           | Stobbart (2005)  |
|                              | 6           | Eigen inbreng  |
|                              | 7           | JGZ-richtlijn Vroegtijdige opsporing<br>gehoorverlies (NCJ, 2016)  |
|                              | 8           | JGZ-richtlijn Vroegtijdige opsporing<br>gehoorverlies (NCJ, 2016)  |
|                              | 9           | Stobbart (2005) + eigen aanvulling   |
|                              | 10          | Eigen aanvulling   |
|                              | 11          | Stobbart (2005)  |
|                              | 12          | Stobbart (2005)  |
|                              | 13          | Eigen aanvulling   |
| Home Literacy<br>Environment |             |  |
|                              | 14          | Stobbart (2005)  |
|                              | 15          | Stobbart (2005)  |
|                              | 16          | DesJardin, & Ambrose (2010); DesJardin,<br>Ambrose, & Eisenberg (2011); Dirks, &<br>Wauters (2015); eigen aanvulling |
|                              | 17          | Stobbart (2005)  |
|                              | 18          | Stobbart (2005); DesJardin, & Ambrose<br>(2010); DesJardin, Ambrose, & Eisenberg<br>(2011); Dirks, & Wauters (2015); |



HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

|   |    |  |
|---|----|--|
|   | 19 | Stobbart (2005); Pakulski, & Kaderavek (2012)  |
|   | 20 | Stobbart (2005) + eigen aanpassing   |
| Verwachtingen van ouders<br>over technisch lezen van hun<br>D/SH kind |    |  |
| <hr/>   |    |  |
|   | 21 | Werkgroep Leerlijn lezen voor doven (2008); Pierce, Summer, & O'DeKirk (2005) + eigen aanvulling |
|   | 22 | Werkgroep Leerlijn lezen voor doven (2008); Pierce, Summer, & O'DeKirk (2005) + eigen aanvulling |
|   | 23 | Werkgroep Leerlijn lezen voor doven (2008); Pierce, Summer, & O'DeKirk (2005) + eigen aanvulling |
|   | 24 | Werkgroep Leerlijn lezen voor doven (2008); Pierce, Summer, & O'DeKirk (2005) + eigen aanvulling |
|   | 25 | Werkgroep Leerlijn lezen voor doven (2008); Pierce, Summer, & O'DeKirk (2005) + eigen aanvulling |
|   | 26 | Werkgroep Leerlijn lezen voor doven (2008); Pierce, Summer, & O'DeKirk (2005) + eigen aanvulling |
| Leesmotivatie van D/SH<br>kinderen                                    |    |  |
| <hr/>   |    |  |
|   | 27 | Stobbart (2005) + eigen aanvulling   |
|   | 28 | Stobbart (2005) + eigen aanvulling   |
| <hr/>   |    |  |

**Bijlage D. Resultaten factoranalyse**

Factorloadingen voor exploratieve factor analyse met oblimin rotatie van de affectieve context

| Item   | Factorloadingen |            |            |            |
|--|-----------------|------------|------------|------------|
|  | A_EersteR       | A_TweedeR  | 3          | 4          |
| Belangrijk ontwikkeling: Het vermogen om met anderen te communiceren | <b>.74</b>      | -.19       | .12        | .01        |
| Belangrijk ontwikkeling: Leren praten                                | .36             | -.11       | <b>.56</b> | -.02       |
| Belangrijk ontwikkeling: Begrip van gesproken taal                   | .31             | -.14       | <b>.67</b> | -.12       |
| Belangrijk ontwikkeling: Begrip van gebarentaal                      | .05             | -.04       | .01        | <b>.97</b> |
| Belangrijk ontwikkeling: Gebruik van gebarentaal                     | .04             | -.06       | .02        | <b>.98</b> |
| Belangrijk ontwikkeling: Leren lezen                                 | -.09            | .23        | <b>.85</b> | .13        |
| Belangrijk ontwikkeling: Leren schrijven                             | -.14            | .12        | <b>.96</b> | .05        |
| Belangrijk ontwikkeling: Kijken naar (prenten)boeken                 | <b>.70</b>      | .07        | .07        | .10        |
| Belangrijk ontwikkeling: Het maken van vrienden                      | <b>.60</b>      | -.20       | .32        | .00        |
| Verantwoordelijk voor leren lezen: Moeder                            | <b>.80</b>      | .27        | -.08       | .09        |
| Verantwoordelijk voor leren lezen: Vader                             | <b>.83</b>      | .31        | -.12       | .09        |
| Verantwoordelijk voor leren lezen: Broers/zussen                     | .12             | <b>.84</b> | .05        | -.08       |
| Verantwoordelijk voor leren lezen: Grootouders                       | -.01            | <b>.75</b> | .09        | .15        |
| Verantwoordelijk voor leren lezen: Leraren                           | <b>.70</b>      | -.01       | -.04       | -.01       |
| Verantwoordelijk voor leren lezen: Vrienden                          | .03             | <b>.93</b> | .05        | -.07       |

*Noot.* Factorloadingen >.40 zijn dikgedrukt. A\_EersteR = Eersterangs invloeden; A\_TweedeR = Tweederangs invloeden

Factorloadingen voor Confirmatieve factor analyse met oblimin rotatie van de functionele context en taalcontext

| Item  | Factorloadingen |          |          |            |
|---|-----------------|----------|----------|------------|
|   | T_algint        | F_actief | T_inhint | F_zelfst   |
| Mijn kind en ik kiezen samen boeken         | -.20            | .17      | -.00     | <b>.73</b> |
| Mijn kind kiest zelf zijn/haar eigen boeken | -.28            | .35      | .15      | <b>.65</b> |

HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

---

|  |            |              |              |            |
|--|------------|--------------|--------------|------------|
| Mijn kind luistert thuis naar boeken/verhalen op een CD/tablet   | -.04       | -.07         | .32          | <b>.59</b> |
| Mijn kind leest zelfstandig uit een boek of op de tablet of e-reader   | -.12       | <b>.68</b>   | -.16         | -.29       |
| Mijn kind gebruikt apps om te lezen/naar een verhaal te kijken   | .15        | .05          | -.23         | .28        |
| Ik moedig mijn kind aan om educatieve tv-programma's/filmpjes te kijken  | -.01       | .17          | .05          | .13        |
| Mijn kind kijkt filmpjes met verhalen in Gebarentaal   | .25        | -.26         | <b>-.45*</b> | <b>.48</b> |
| Mijn kind kijkt eerst een filmpje van een verhaal in Gebarentaal en leest daarna hetzelfde verhaal in een boek | -.09       | -.00         | -.16         | <b>.58</b> |
| Mijn kind leest een verhaal in een boek en kijkt daarna een filmpje van hetzelfde verhaal in Gebarentaal       | -.03       | .03          | -.18         | <b>.52</b> |
| Ik ga op zoek naar websites/apps waar mijn kind kan oefenen met letters en verhalen                            | .25        | .19          | -.06         | .08        |
| Ik moedig mijn kind aan om thuis het handalfabet te oefenen  | <b>.41</b> | -.11         | <b>-.50*</b> | .28        |
| Ik moedig mijn kind aan om thuis letters, zijn/haar naam of andere woorden te oefenen                          | .27        | .36          | -.16         | .31        |
| Ik zing of herhaal rijmpjes/kinderliedjes voor mijn kind   | .11        | .04          | .24          | <b>.65</b> |
| Ik gebaar of herhaal rijmpjes/versjes naar mijn kind   | .34        | <b>-.41*</b> | .05          | <b>.60</b> |
| Ik oefen het herkennen van geluiden en het herkennen van de klanken van letters met mijn kind                  | .20        | .18          | <b>.47*</b>  | <b>.59</b> |

---

HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

---

|   |            |            |      |            |
|---|------------|------------|------|------------|
| Mijn kind en ik praten over wat hij/zij leert<br>wanneer we samen kijken naar educatieve tv-<br>programma's of films                                | <b>.50</b> | .20        | .10  | .18        |
| Mijn kind en ik praten over wat hij/zij leert van<br>spelletjes of filmpjes die mijn kind doet of kijkt op<br>de tablet                             | <b>.57</b> | <b>.40</b> | .19  | -.16       |
| Bij het uitvoeren van taken in het huis maak ik<br>gebruik van alle soorten gedrukt materiaal om mijn<br>kind bezig te laten zijn met geletterdheid | .08        | <b>.58</b> | -.27 | .12        |
| Ik laat mijn kind me helpen bij het schrijven<br>wanneer ik boodschappenlijstjes maak of thuis<br>andere schrijfactiviteiten uitvoer                | .11        | <b>.58</b> | -.04 | .12        |
| Ik oefen het handalfabet samen met mijn kind  | .36        | -.14       | -.31 | <b>.44</b> |
| Ik oefen het geschreven alfabet samen met mijn<br>kind  | .17        | <b>.70</b> | -.02 | .22        |
| Ik leer mijn kind woordjes lezen  | -.07       | <b>.79</b> | -.02 | -.06       |
| Ik leer mijn kind woordjes spellen  | .03        | .11        | -.37 | .19        |
| Ik leer mijn kind letters schrijven   | .15        | <b>.67</b> | .26  | .22        |
| Ik leer mijn kind woordjes schrijven  | .05        | <b>.82</b> | .07  | -.05       |
| Ik speel taalspelletjes met mijn kind   | .10        | <b>.58</b> | -.14 | .22        |
| Ik wijs bekende tekens en logo's aan en benoem ze   | .18        | <b>.52</b> | .06  | .20        |
| Ik of een andere volwassene lees(t) een verhaal aan<br>mijn kind haal voor  | -.16       | .14        | -.28 | <b>.62</b> |
| Mijn dove/slechthorende kind leest een verhaal uit<br>een boek voor aan mij of aan een andere<br>volwassene   | -.06       | <b>.59</b> | -.03 | -.10       |
| Ik of een andere volwassene kijk(t) samen met<br>mijn dove/slechthorende kind naar een filmpje van<br>een verhaal in gebarentaal                    | .27        | -.29       | -.39 | <b>.47</b> |
| Ik lees de tekst in het boek  | .17        | .12        | -.03 | .20        |
| Ik bekijk stil samen het boek   | .28        | -.01       | -.37 | -.10       |

---

HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

|  |            |             |             |             |
|--|------------|-------------|-------------|-------------|
| Ik wijs naar de plaatjes en benoem ze  | <b>.80</b> | -.00        | -.17        | -.02        |
| Ik wijs naar woorden in het boek   | <b>.78</b> | .21         | .08         | -.17        |
| Ik wijs naar de plaatjes en vertel het verhaal   | <b>.71</b> | -.10        | .01         | .35         |
| Ik vraag mijn kind om de plaatjes te benoemen<br>(bijv. Wat is dit?)   | <b>.66</b> | .08         | -.01        | .37         |
| Ik vraag mijn kind naar de plaatjes te wijzen (bijv.<br>waar is de...? toon mij de...)                           | <b>.52</b> | .02         | .11         | <b>.67*</b> |
| Ik vraag mijn kind wat er zal gebeuren in het<br>verhaal   | .22        | .17         | <b>-.59</b> | .14         |
| Ik vraag mijn kind om uit te leggen waarom iets is<br>gebeurd  | -.10       | <b>.46*</b> | <b>-.57</b> | .01         |
| Ik spel (d.m.v. handalfabet) belangrijke namen en<br>woorden   | .32        | -.05        | <b>-.52</b> | .11         |
| Ik moedig mijn kind aan om vragen te stellen over<br>het verhaal   | .14        | <b>.42*</b> | <b>-.53</b> | .13         |
| Ik varieer in mijn stemgebruik of toon zodat deze<br>bij het verhaal/personages past                             | .12        | <b>.48*</b> | <b>.57*</b> | .16         |
| Ik geef mijn kind de gelegenheid om het boek vast<br>te houden en de pagina's om te slaan                        | <b>.70</b> | .05         | .29         | -.33        |
| Ik volg de leiding van mijn kind   | <b>.75</b> | -.17        | .13         | -.22        |
| Ik introduceer het boek door de omslag te<br>bespreken   | <b>.51</b> | .13         | -.09        | .04         |
| Ik gebruik materialen en/of speelgoed gerelateerd<br>aan het thema van het boek vóór of tijdens het<br>voorlezen | <b>.48</b> | -.11        | -.23        | .11         |
| Ik geef voldoende tijd om te observeren,<br>verwerken en te reageren   | <b>.55</b> | .09         | -.26        | -.10        |
| Ik ga dieper in op de fantasie van mijn kind   | <b>.54</b> | .10         | -.35        | -.27        |
| Ik complimenteer en stimuleer de inzet van mijn<br>kind  | <b>.51</b> | <b>.41*</b> | -.01        | -.38        |
| Ik stel vragen over het verhaal  | .01        | <b>.50*</b> | <b>-.54</b> | .01         |

HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

|   |            |             |              |      |
|---|------------|-------------|--------------|------|
| Ik relateer de boekinhoud aan persoonlijke ervaringen van het kind    | -0.03      | .31         | <b>-.72</b>  | .04  |
| Na het lezen praat ik na over het verhaal                             | -.06       | <b>.55*</b> | <b>-.57</b>  | -.04 |
| Ik lees de verhalen opnieuw   | <b>.51</b> | -.16        | -.04         | .35  |
| Broers en/of zussen lezen voor aan mijn dove/slechthorende kind       | <b>.44</b> | .09         | .03          | -.07 |
| Mijn dove/slechthorende kind leest voor zijn/haar broers en/of zussen | .05        | <b>.71</b>  | .04          | -.09 |
| Communicatie tijdens voorlezen: Geluiden nabootsen                    | <b>.46</b> | .15         | <b>.48*</b>  | .34  |
| Communicatie tijdens voorlezen: Praten                                | .12        | .32         | <b>.66*</b>  | .33  |
| Communicatie tijdens voorlezen: Gebarentaal                           | <b>.51</b> | -.20        | <b>-.52*</b> | .28  |
| Communicatie tijdens voorlezen: Naar afbeeldingen wijzen in het boek  | <b>.73</b> | -.25        | -.11         | .19  |
| Communicatie tijdens voorlezen: Gezichtsuitdrukkingen en lichaamstaal | <b>.69</b> | .04         | -.12         | .11  |

*Noot.* \*niet meegenomen in deze factor. Factorladingen >.40 zijn dikgedrukt. T\_algint = algemene sociale interactie; F\_actief = actieve leeractiviteiten; T\_inhint = inhoudelijke sociale interactie; F\_zelfst = zelfstandige of passieve (leer)activiteiten;

Factorladingen voor exploratieve factor analyse met oblimin rotatie van de leesmotivatie

| Items  | Factorladingen |              |      |
|--|----------------|--------------|------|
|  | Leesm_passief  | Leesm_actief | 3    |
| Zelfstandig een boek/verhaal lezen           | -.01           | <b>-.87</b>  | -.12 |
| Zelf voorlezen aan broers/zussen             | -.07           | <b>-.89</b>  | -.04 |
| Zelf voorlezen aan ouders/andere volwassenen | .07            | <b>-.90</b>  | -.01 |
| Vorgelezen worden door ouders                | .30            | -.17         | .34  |
| Kijken naar boeken                           | <b>.82</b>     | -.03         | .01  |
| Kijken naar verhalen in Gebarentaal          | <b>.80</b>     | -.05         | -.16 |
| Lezen met een volwassene                     | <b>.77</b>     | -.02         | .26  |
| Gebruik van lees-apps                        | .08            | <b>-.64</b>  | .21  |

## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

---

|               |      |      |            |
|---------------|------|------|------------|
| TV kijken     | -.35 | -.14 | <b>.77</b> |
| Tekenen       | .32  | -.02 | <b>.58</b> |
| Buiten spelen | .34  | -.13 | <b>.48</b> |
| Binnen spelen | .09  | .13  | <b>.84</b> |

---

*Noot.* Factorladingen >.40 zijn dikgedrukt. Leesm\_passief = passieve leesmotivatie;

Leesm\_actief = actieve leesmotivatie

## Bijlage E. Informatiebrief voor organisaties

Beste lezer,

Naar aanleiding van mijn masterthesis voor de Universiteit Utrecht benader ik u. Ik doe onderzoek naar hoe geletterdheid bij dove/slechthorende kinderen thuis wordt gestimuleerd (hierna genoemd: thuis geletterdheidssituatie). Met dit onderzoek hoop ik bij te dragen aan het vergroten van het inzicht in de rol van ouders in de ontwikkeling van geletterdheid van dove/slechthorende kinderen. Daarvoor ben ik op zoek naar ouders van dove/slechthorende kinderen die mee willen doen aan dit onderzoek.

### **Wat houdt het onderzoek in?**

In dit onderzoek ga ik de thuis geletterdheidsituatie van dove/slechthorende kinderen in Nederland in kaart brengen. Hierbij ga ik kijken of er een samenhang is tussen de activiteiten die ouders thuis doen (met betrekking tot geletterdheid) en de verwachtingen die zij hebben over de toekomstige technische leesvaardigheden van hun dove/slechthorende kind. Ook ga ik kijken of de leesmotivatie van het dove/slechthorende kind hier een rol in speelt.

Tijdens dit onderzoek vullen ouders éénmalig een online vragenlijst in. De vragenlijst bestaat uit vier onderdelen. In het eerste deel wordt een aantal vragen gesteld om de benodigde achtergrondinformatie van de ouders in kaart te brengen. Het tweede deel bestaat uit vragen over de geletterdheidsactiviteiten die ouders ondernemen met hun dove/slechthorende kinderen. Het derde deel van de vragenlijst betreft de verwachtingen van ouders over de toekomstige technische leesvaardigheden van hun dove/slechthorende kinderen. Het vierde en tevens het laatste deel van de vragenlijst gaat over de leesmotivatie van het dove/slechthorende kind. Het invullen van de vragenlijst neemt ongeveer 30 tot 45 minuten in beslag.

### **Doelgroep**

Ik ben op zoek naar ouders met één of meerdere dove/slechthorende kinderen zittende in groep 1 t/m 7. Ook ouders met dove/slechthorende kinderen die nog niet in het basisonderwijs zitten, kunnen participeren in dit onderzoek. Deze kinderen ervaren verder geen beperkingen die van invloed zijn op het leren lezen (dus bijv. geen beperkingen wat betreft visie of intelligentie). Ouders kunnen zelf zowel horend als doof/slechthorend zijn.

### **Opbrengst**

Het doel van dit onderzoek is het vergroten van het inzicht in de rol van ouders in de ontwikkeling van geletterdheid van dove/slechthorende kinderen. Hiermee hoop ik een bijdrage te leveren aan de informatie die bekend is over ontwikkeling van geletterdheid van dove/slechthorende kinderen. Daarnaast verloot ik, als teken van mijn dankbaarheid, twee Bol.com cadeaubonnen (t.w.v. €25,-) onder de ouders die deel genomen hebben aan het onderzoek. Daarnaast kunnen ouders, indien gewenst, een samenvatting van het onderzoek en de resultaten ontvangen wanneer het onderzoek is afgerond. Hierin zijn geen gegevens over individuele ouders te herleiden. Uiteraard is het voor jullie als organisatie ook mogelijk om een samenvatting van mijn onderzoek te ontvangen.

### **Privacy en vertrouwelijkheid**

Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld en anoniem verwerkt. De gegevens worden alleen voor onderzoeksdoeleinden gebruikt en niet worden verstrekt aan derden. De ouders kunnen zelf bepalen of zij meedoen in dit onderzoek.

### **Wat vraag ik van u?**

Van u vraag ik of u mij zou kunnen helpen in het werven van deelnemers aan mijn onderzoek. Ik heb een brief voor ouders toegevoegd aan mijn mail. Het is mogelijk voor u om informatie daar aan toe te voegen, bijv. over de betrokkenheid van uw organisatie bij dit onderzoek. Mijn vraag is dan of u de wervingsbrief wilt mailen of verspreiden onder ouders van dove/slechthorende kinderen. Of misschien is het mogelijk om in uw nieuwsbrief een



## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

oproep te plaatsen? Of via uw sociale media-kanalen een bericht te posten om ouders te vragen te participeren aan mijn onderzoek? Ik heb ook een bericht op Facebook en LinkedIn dat u eventueel zou kunnen delen.

Mocht u mij willen helpen in mijn zoektocht naar ouders van dove/slechthorende kinderen, dan hoor ik dat graag!

Hartelijk bedankt voor uw tijd!

Met vriendelijke groet,

Noga Bloem

[n.k.bloem@students.uu.nl](mailto:n.k.bloem@students.uu.nl)

Masterstudent Educational Sciences, Universiteit Utrecht

Begeleider

Dr. A van Tilborg (Universiteit Utrecht – Onderwijswetenschappen)

[a.j.vantilborg@uu.nl](mailto:a.j.vantilborg@uu.nl)

## Bijlage F. Wervingsbrief voor ouders

Beste ouder,

Naar aanleiding van mijn masterthesis voor de Universiteit Utrecht benader ik u. Ik doe onderzoek naar hoe geletterdheid bij dove/slechthorende kinderen thuis wordt gestimuleerd (hierna genoemd: thuis geletterdheidssituatie). Met dit onderzoek hoop ik bij te dragen aan het vergroten van het inzicht in de rol van ouders in de ontwikkeling van geletterdheid van dove/slechthorende kinderen. Daarvoor ben ik op zoek naar ouders van dove/slechthorende kinderen die mee willen doen aan dit onderzoek.

### **Wat houdt het onderzoek in?**

In dit onderzoek ga ik de thuis geletterdheidsituatie van dove/slechthorende kinderen in Nederland in kaart brengen. Deze thuis geletterdheidssituatie bestaat uit verschillende onderdelen. In dit onderzoek kijk ik naar de volgende onderwerpen: de activiteiten die u als ouder met uw dove/slechthorende kind doet, uw verwachtingen over het toekomstige leesniveau van uw dove/slechthorende kind en de leesmotivatie van uw dove/slechthorende kind.

Voor dit onderzoek vult u éénmalig een online vragenlijst in. De vragenlijst bestaat uit vier onderdelen. In het eerste deel wordt een aantal vragen gesteld om de benodigde achtergrondinformatie in kaart te brengen. Het tweede deel bestaat uit vragen over de geletterdheidsactiviteiten die u onderneemt met uw dove/slechthorende kind. Het derde deel van de vragenlijst betreft uw verwachtingen over de toekomstige technische leesvaardigheden van uw dove/slechthorende kind. Het vierde en tevens het laatste deel van de vragenlijst gaat over de leesmotivatie van uw dove/slechthorende kind. Het invullen van de vragenlijst neemt ongeveer 30 tot 45 minuten in beslag.

### **Doelgroep**

Ik ben op zoek naar ouders met één of meerdere dove/slechthorende kinderen zittende in groep 1 t/m 7. Ook wanneer uw kind jonger is dan 4 jaar en nog niet naar het basisonderwijs gaat, kunt u participeren in dit onderzoek. Deze dove/slechthorende kinderen ervaren verder geen beperkingen die van invloed zijn op het leren lezen (dus bijv. geen beperkingen wat betreft visie of intelligentie). Heeft uw dove/slechthorende kind wel andere beperkingen en twijfelt u of u mee kunt doen met dit onderzoek? Neem dan contact met mij op. Ouders kunnen zelf zowel horend als doof/slechthorend zijn.

### **Opbrengst**

Het doel van dit onderzoek is het vergroten van het inzicht in de rol van ouders in de ontwikkeling van geletterdheid van dove/slechthorende kinderen. Hiermee hoop ik een bijdrage te leveren aan de informatie die bekend is over ontwikkeling van geletterdheid van dove/slechthorende kinderen. Daarnaast verloot ik, als teken van mijn dankbaarheid, twee Bol.com cadeaubonnen (t.w.v. €25,-) onder de ouders die deelnemen aan het onderzoek én krijgt elke deelnemer een leuke verrassing aan het einde van de vragenlijst. Daarnaast kunt u, indien gewenst, een samenvatting van het onderzoek en de resultaten ontvangen wanneer het onderzoek is afgerond. Hierin zijn geen gegevens over individuele ouders te herleiden.

### **Privacy en vertrouwelijkheid**

Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld en anoniem verwerkt. De gegevens worden alleen voor onderzoeksdoeleinden gebruikt en niet worden verstrekt aan derden. U kunt zelf bepalen of u mee wilt doen aan dit onderzoek.

### **Wat vraag ik van u?**

Het éénmalig invullen van mijn online vragenlijst. Dit duurt 30 - 45 minuten.

Wilt u meedoen? Klik dan [hier](#) voor de link naar de vragenlijst of kopieer deze link:

<https://goo.gl/forms/h1yHDCqGXW4Ip5VX2>

## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

Heeft u nog vragen en/of opmerkingen? Dan kunt u mij uiteraard mailen.

Hartelijk bedankt voor uw tijd!

Met vriendelijke groet,

Noga Bloem

[n.k.bloem@students.uu.nl](mailto:n.k.bloem@students.uu.nl)

Masterstudent Educational Sciences, Universiteit Utrecht

Begeleider

Dr. A van Tilborg (Universiteit Utrecht – Onderwijswetenschappen)

[a.j.vantilborg@uu.nl](mailto:a.j.vantilborg@uu.nl)

**Bijlage G. Beschrijvende statistieken**

Beschrijvende statistieken gemiddelde verwachtingen van ouders over de leesvaardigheden van hun D/SH kind aan het einde van groep 8 met range 1 – 5

| Gemiddelde | <i>n</i> | %    | Cumulatief |
|------------|----------|------|------------|
|            |          |      | %          |
| 2,83       | 1        | 1.9  | 1.9        |
| 3          | 1        | 1.9  | 3.8        |
| 3,33       | 1        | 1.9  | 5.8        |
| 3,5        | 1        | 1.9  | 7.7        |
| 3,67       | 1        | 1.9  | 9.6        |
| 3,83       | 3        | 5.8  | 15.4       |
| 4          | 2        | 3.8  | 19.2       |
| 4,17       | 4        | 7.7  | 26.9       |
| 4,33       | 4        | 7.7  | 34.6       |
| 4,5        | 3        | 5.8  | 44         |
| 4,67       | 5        | 9.6  | 50         |
| 4,83       | 4        | 7.7  | 57.7       |
| 5          | 22       | 42.3 | 100        |

**Bijlage H. FETC-form**

**APPLICATION FORM FOR THE ASSESSMENT OF A RESEARCH PROTOCOL BY THE FACULTY ETHICS REVIEW BOARD (FERB) OF THE FACULTY OF SOCIAL AND BEHAVIOURAL SCIENCES**

**General guidelines for the use of this form**

1. This form can be used for a single research project or a series of related studies (hereinafter referred to as: "research programme"). Researchers are encouraged to apply for the assessment of a research programme if their proposal covers multiple studies with related content, identical procedures (methods and instruments) and contains informed consent forms and participant information, with a similar population. For studies by students, the FERB recommends submitting, in advance, a research programme under which protocol multiple student projects can be conducted so that their execution will not be delayed by the review procedure. The application of such a research programme must include a proper description by the researcher(s) of the programme as a whole in terms of the maximum burden on the participants (e.g. maximum duration, strain/efforts, types of stimuli, strength and frequency, etc.). If it is impossible to describe all the studies within the research programme, it should, in any case, include a description of the most invasive study known so far.
2. Solely the first responsible senior researcher(s) (from post-doctoral level onwards) may submit a protocol.
3. Any approval by the FERB is valid for 5 years or until the information to be provided in the application form below is modified to such an extent that the study becomes more invasive. For a research programme, the term of validity is 2 years and any extension is subject to approval. The researcher(s) and staff below commit themselves to treating the participants in accordance with the principles of the Declaration of Helsinki and the Dutch Code of Conduct for Scientific Practices as determined by the VSNU Association of Universities in the Netherlands (which can both be downloaded from the FERB site on the Intranet<sup>1</sup>) and guarantee that the participants (whether decisionally competent or incompetent and/or in a dependent relationship vis-a-vis the researcher or not) may at all times terminate their participation without any further consequences.
4. The researcher(s) commit themselves to maximising the quality of the study, the statistical analysis and the reports, and to respect the specific regulations and legislation pertaining to the specific methods.
5. The procedure will run more smoothly if the FERB receives all the relevant documents, such as questionnaires and other measurement instruments as well as literature and other sources on studies using similar methods which were found to be ethically acceptable and that testify to the fact that this procedure has no harmful consequences. Examples of studies where the latter will always be an issue are studies into bullying behaviour, sexuality, and parent-child relationships. The FERB asks the researcher(s) to be as specific as possible when they answer the relevant questions while limiting their answers to 500 words maximum per question. It is helpful to the FERB if the answers are brief and to the point.

---

<sup>1</sup> See: <https://intranet.uu.nl/facultaire-ethische-toetsingscommissie-fetc>

6. **Our FAQ document that can be accessed through the Intranet provides background information with regards to any questions.**
7. The researcher(s) declare to have described the study truthfully and with a particular focus on its ethical aspects.

Signed for approval<sup>2</sup>:

Date:

---

<sup>2</sup> The senior researcher (holding at least a doctoral degree) should sign here.

**A. GENERAL INFORMATION/PERSONAL DETAILS**

1.

a. a. Name(s), position(s) and department(s) of the responsible researcher(s):

Dr. Arjan van Tilborg

Researcher at Faculty of Social and Behavioural Sciences at Utrecht University

b. Name(s), position(s) and department(s) of the executive researcher(s):

Noga Bloem

Master student Educational sciences

2. Title of the study or research programme - Does it concern a single study or a research programme? Does it concern a study for the final thesis in a bachelor's or master's degree course?:

Master thesis of the master Educational Sciences

3. Type of study (with a brief rationale):

- experimental

- observational,

- otherwise: testing quantitative survey research. This study analyses a relationship expected on theoretical grounds.

4. Grant provider:

None

5. Intended start and end date for the study:

Start: February 1<sup>st</sup> 2019

End: June 13<sup>th</sup> 2019

6. Research area/discipline:

Social and Behavioural Sciences

7. For some (larger) projects it is advisable to appoint an independent contact or expert whom participants can contact in case of questions and/or complaints. Has an independent expert been appointed for this study?<sup>3</sup>

No

8. Does the study concern a multi-centre project, e.g. in collaboration with other universities, a GGZ mental health care institution, a university medical centre? Where exactly will the study be

---

<sup>3</sup> This contact may, in principle, also be a researcher (within the same department, or not) who is able to respond to the question or complaint in detail. Independent is to say: not involved in the study themselves. The FERB upholds that an independent contact is not obligatory, but will be necessary when the study is more invasive.

conducted? By which institute(s) are the executive researcher(s) employed?:

No

9. Is the study related to a prior research project that has been assessed by a recognised Medical Ethics Review Board (MERB) or FERB?

No

## **B. SUMMARY OF THE BACKGROUND AND METHODS**

### *Background*

1. What is the study's theoretical and practical relevance? (500 words max.):

In order to successfully participate in today's information driven society, being able to read is essential. However, the average deaf high-school graduate reads about the same level as the average 8- to 9-year-old hearing child (Marschark, & Harris, 1996). Another research, recently conducted under 80 deaf adults, shows that 68% of the deaf adults is low literate, meaning they do not have the minimum reading skills to participate in society.

Literature shows the importance of rich home literacy environments for deaf/hard of hearing children, their parents' high expectations for future reading skills, and their reading motivation, which contribute to the future reading abilities of deaf/hard of hearing children. However little research is available on how home literacy environments of Dutch deaf/hard of hearing children look like these days. Moreover, little is known about what expectations parents have about the future readings kills of their deaf/hard of hearing children and how motivated these children are for reading. In order to fill this gap in literature, the present study examines the HLE of Dutch deaf/hard of hearing children and its relationship with the parental expectations about reading development of their deaf/hard of hearing child. By examining this, more insight will be provided into the development of reading skills of deaf children. This insight can be used in improving HLE of deaf/hard of hearing children. This is the practical relevance of the present study.

2. What is the study's objective/central question?

The present study examines the relationship between home literacy environments (HLE) of deaf/hard of hearing (D/HH) children and the paternal expectations about their reading abilities. In addition, it will be examined if reading motivation is a mediator for this relationship.

3. What are the hypothesis/hypotheses and expectation(s)?:

With some common sense and logically thinking it is possible to expect a relationship between the three variables. However, since few research has been done in this area, there are no literature-based expectations or hypotheses formulated in the present research.

### *Design/procedure/invasiveness*



### 4. What is the study's design and procedure? (500 words max.):

In this research, the participants are the parents of deaf/hard of hearing children. These online questionnaires will be distributed via social media and mailings. The participants are free to choose if they want to participate in this research. If they choose to participate, they are requested to fill in an online questionnaire about the HLE they provide for their deaf/hard of hearing children, the expectations they hold about the development in reading skills of their D/HH child and the reading motivation of this child. A regression analysis will be used to examine possible relationships.

### 5.

- a. Which measurement instruments, stimuli and/or manipulations will be used?<sup>4</sup>: Only an online questionnaire will be used.
- b. What does the study's burden on the participants comprise in terms of time, frequency and strain/efforts?: Participating in this study takes maximum an hour of their time. This is on one occasion only.
- c. Will the participants be subjected to interventions or a certain manner of conduct that cannot be considered as part of a normal lifestyle?: No.
- d. Will unobtrusive methods be used (e.g. data collection of uninformed subjects by means of observations or video recordings)?: No.
- e. Will the study involve any deception? If so, will there be an adequate debriefing and will the deception hold any potential risks?: No.

### 6. Will the participants be tested beforehand as to their health condition or according to certain disorders? Are there any inclusion and/or exclusion criteria or specific conditions to be met in order for a participant to take part in this study?:

The participants will not be tested in the present study. Also the participants themselves do not need to meet specific criteria in order to take part in this study. But since this study is about parents of deaf/hard or hearing children, their children do need to meet specific criteria. The children of the participants need to be deaf/hard of hearing and have no other impairments or disorders, than their hearing problems.

### 7. Risks for the participants -

- a. Which risks does the study hold for its participants?: None.

---

<sup>4</sup> Examples: invasive questionnaires; interviews; physical/psychological examination, inducing stress, pressure to overstep important standards and values; inducing false memories; exposure to aversive materials like a unpleasant film, video clip, photos or electrical stimulus; long-term of very frequent questioning; ambulatory measurements, participation in an intervention, evoking unpleasant psychological or physical symptoms in an experiment, denial, diet, blood sampling, fMRI, TMS, ECG, administering stimuli, showing pictures, etc. In case of the use of a device (apparatus) or administration of a substance, please enclose the CE marking brochure for the relevant apparatus or substance, if possible.

- b. To what extent are the risks and objections limited? Are the risks run by the participants similar to those in daily life? No.

8. How does the burden on the participants compare to the study's potential scientific contribution (theory formation, practical usability)?:

The burden is only limited to the time the participants need to invest in filling in the questionnaire. Compared to the theoretical relevance and the practical usability it seems a good balance.

9. Will a method be used that may, by coincidence, lead to a finding of which the participant should be informed?<sup>5</sup> If so, what actions will be taken in the case of a coincidental finding?: No.

*Analysis/power*

10. How will the researchers analyse the data? Which statistical analyses will be used?: A regression analysis will be used to discover a relationship between HLE and parental expectations. In addition, the Hayes plug-in in SPSS will be used to discover if reading motivation is a mediator for the relationship between HLE and parental expectations.

11. What is the number of participants? Provide a power analysis and/or motivation for the number of participants. The current convention is a power of 0.80. If the study deviates from this power, the FERB would like you to justify why this is necessary: according to the accumulation of the G-power 89 participants are needed to answer the research questions.

---

<sup>5</sup> For instance: dementia, dyslexia, giftedness, depression, extremely low heartbeat in an ECG, etc. If coincidental findings may be found, this should be included in the informed consent, including a description of the actions that will be taken in such an event.

**C. PARTICIPANTS, RECRUITMENT AND INFORMED CONSENT PROCEDURE**

1. The nature of the research population (please tick):

1. General population without complaints/symptoms

**2. General population with complaints/symptoms**

**3. Patients or population with a diagnosis (please state the diagnosis)**

explanation: participants need to have kids who are diagnosed with deafness or hard of hearing problems.

2. Age category of the participants (please tick):

• **18 years or older**

• 16-17 years

• 13-15 years

• 12 years or younger

3. Does the study require a specific target group? If so, justify why the study cannot be conducted without the participation of this group (e.g. minors): Yes, it requires parents of children who are deaf/hard of hearing. The present study focuses on the home literacy environments these parents create and what expectations they hold. In order to examine these, information should be retrieved from this specific target group.

4. Recruitment of participants -

a. How will the participants be recruited?: The participants will be recruited online. Through social media and mailing the participants will be asked to cooperate.

b. How much time will the prospective participants have to decide as to whether they will indeed participate in the study?: As long as they want.

5. Does the study involve informed consent or mutual consent? Clarify the design of the consent procedure (who gives permission, when and how). Does the study involve active consent or passive consent? If no informed consent will be sought, please clarify the reason:

In the digital questionnaire, the participants will have to tick a box where they have to confirm they know they are participating in a study and they give permission to use their data.

6. Are the participants fully free to participate and terminate their participation whenever they want and without stating their grounds for doing so?: Yes.

7. Will the participants be in a dependent relationship with the researcher?:

No.

8. Compensation

- a. Will the participants be compensated for their efforts? If so, what is included in this recompense (financial reimbursement, travelling expenses, otherwise). What is the amount?

Yes, the participants can win a prize. The prize will be a toy or tool for the deaf/hard of hearing children. The prize will be worth around 25 euros.

- b. Will this compensation depend on certain conditions, such as the completion of the study?

The compensation depends on participation and completing the questionnaire.

**D. PRIVACY AND INFORMATION**

1.

- a. Will the study adhere to the requirements for anonymity and privacy, as referred to in the Faculty Protocol for Data Storage<sup>6</sup>?:
- anonymous processing and confidential storage of data (i.e. storage of raw data separate from identifiable data): **yes/no**
  - the participants' rights to inspect their own data: **yes/no**
  - access to the data for all the researchers involved in the project: **yes/no**

If not, please clarify.

- b. Has a Data Management Plan been designed?

No.

2.

- a. Will the participant be offered the opportunity to receive the results (whether or not at the group level)? : Yes
- b. Will the results of the study be fed back to persons other than the participants (e.g. teachers, parents)? : No

If so, will this feedback be provided at the group or at the individual level?

3.

- a. Will the data be stored on the faculty's data server? : **yes/no**
- b. Will the data that can be traced back to the individual be stored separately on the other faculty server available for this specific purpose? : **Yes**

---

<sup>6</sup> This can be found on the Intranet: <https://intranet.uu.nl/wetenschappelijke-integriteit-facultair-protocol-dataopslag>

## HOME LITERACY ENVIRONMENT VAN DOVE/SLECHTHORENDE KINDEREN

If not, please clarify where will the data be stored instead?:

**E. ADDITIONAL INFORMATION**

Optional.

**F. FORMS TO BE ENCLOSED (CHECKLIST)**

- Text (advert) for the recruitment of participants
- Information letter for participant
- Informed consent form for participants
- Written or oral feedback information (debriefing text)
- (Descriptions of) questionnaires
- (Descriptions of) measurement instruments/stimuli/manipulations
- Literature/references

Signature(s):<sup>7</sup>

Date and place:

Name, position:

---

<sup>7</sup> The senior researcher (holding at least a doctoral degree) should sign here.