

De Invloed van Ouderlijke Taalstimulering op de Receptieve Woordenschat, Narratieve
Vaardigheden en Zinsverwerking bij 4- en 5-jarige Kinderen

Universiteit Utrecht

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen

Masterprogramma Orthopedagogiek

Auteur: Aniek J. C. van den Boer (5621801)

Begeleider: dr. W. B. T. Blom

Tweede beoordelaar: T. D. Boerma

Datum: 10 juni 2016

Voorwoord

Voor u ligt de masterthesis ‘De Invloed van Ouderlijke Taalstimulering op de Receptieve Woordenschat, Narratieve Vaardigheden en Zinsverwerking bij 4- en 5-jarige Kinderen’. Een onderzoek dat is ingebed in een grootschalig onderzoek van Universiteit Utrecht naar de rol van interne- en externe factoren op de taalontwikkeling. Deze thesis is geschreven in het kader van mijn afstuderen van de masteropleiding Pedagogische Wetenschappen aan Universiteit Utrecht en betreft mijn laatste stap om als orthopedagoog in de praktijk te kunnen gaan starten.

De mogelijkheid om onderzoek te doen naar de invloed van externe factoren op de taalontwikkeling bij kinderen, door middel van het afnemen van taaltesten, heeft direct mijn interesse gewekt. Het is belangrijk dat de taalontwikkeling van kinderen voldoende ontwikkelt en voortdurend wordt gestimuleerd. Door mijn ervaringen als leerkracht weet ik dat ouders een grote rol kunnen spelen bij bijvoorbeeld de leesontwikkeling van hun kind. Dit onderzoek heeft mij geleerd kritisch naar onderzoeksbevindingen te kijken en met tegenstrijdigheden om te gaan.

Bij deze wil ik graag mijn begeleidsters Mona Timmermeister en Elma Blom bedanken voor de fijne begeleiding en de bruikbare feedback. Tevens wil ik mijn medestudenten bedanken voor de prettige samenwerking. We hebben samen de data verzameld en ieder nam zijn verantwoordelijkheid om belangrijke deadlines met elkaar te halen. Tot slot wil ik alle kinderen, ouders en leerkrachten bedanken voor de bereidheid mee te werken aan het onderzoek. Zonder hen was dit onderzoek immers niet mogelijk geweest.

Aniek van den Boer

10 juni 2016, Loon op Zand

Samenvatting

Uit eerder onderzoek komt naar voren dat vroege taalvaardigheden van kinderen sterk gerelateerd zijn aan het taalaanbod in de thuisomgeving. Belangrijke elementen van het taalaanbod in de thuisomgeving zijn het voorlezen en het voeren van gesprekken door ouders met het kind. Deze elementen zijn voorspellend voor taalvaardigheden, zoals woordenschat en narratieve vaardigheden en cognitieve vaardigheden, zoals verbaal werkgeheugen. In het huidige onderzoek is gekeken wat de invloed van ouderlijke taalstimulering is op de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking en of er een verschil in de grootte van deze effecten is. Om deze invloed te meten zijn bij 88 4- en 5-jarige kinderen ($M = 61.08$) de taken PPVT, SASIT en MAIN afgenomen. De ouders van deze kinderen hebben een vragenlijst met betrekking tot de ouderlijke taalstimulering ingevuld. In tegenstelling tot eerder onderzoek tonen correlaties geen significante samenhangen tussen voorlezen en gesprekken voeren door ouders en de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking van kinderen. Deze taalvaardigheden lijken dan ook niet te worden beïnvloed door ouderlijke taalstimulering. Daarentegen zijn er wel significante samenhangen gevonden tussen de scores op de taken PPVT, SASIT en MAIN en de SES van ouders. Hoe hoger de SES van ouders, hoe groter de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking van kinderen blijken te zijn. Vervolgonderzoek met een grotere steekproef en met gebruik van een uitgebreidere vragenlijst met een hogere interne validiteit, kan meer bruikbare informatie opleveren.

Sleutelwoorden: ouderlijke taalstimulering, receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden, zinsverwerking, SES

Abstract

Previous research has shown that the early language skills of young children strongly correlate with the language input they receive in their home environment. Reading to children and frequent conversations are important elements of the language input in the home environment. Those elements predict certain language skills, for example vocabulary and narrative skills and cognitive skills like the verbal working memory. Current research focuses on the influence of parental language encouragement on receptive vocabulary, narrative skills and sentence processing and whether the sizes of these effects show significant differences. 88 children in the age of 4 and 5 have taken the tasks PPVT, SASIT and MAIN in order to measure this influence. Their parents filled out a survey to obtain information about the parental language encouragement. In contrast with previous research the current research did not show any significant correlations between reading to children and conversations with parents and the vocabulary, narrative skills and sentence comprehension of the children. Therefore, this research did not provide any evidence that parental language encouragement influences the language skills of children. In contrast, the results do show that the SES from the parents and the scores on the tasks PPVT, SASIT and MAIN are significantly correlated. Higher SES scores from the parents seem to positively influence the receptive vocabulary, narrative skills and sentence comprehension of their children. In order to provide more useful information future research should apply a larger sample and extend the survey to improve the internal validity.

Keywords: parental language encouragement, receptive vocabulary, narrative skills, sentence comprehension, SES

De Invloed van Ouderlijke Taalstimulering op de Receptieve Woordenschat, Narratieve Vaardigheden en Zinsverwerking bij 4- en 5-jarige Kinderen

Taal blijkt wezenlijk te zijn voor de cognitieve en sociale ontwikkeling van kinderen (Hoff, 2006). Onderzoek heeft aangetoond dat ontluikende geletterdheid – ontwikkelen van taalbewustzijn bij jonge kinderen – noodzakelijk is voor de lees- en schrijfontwikkeling (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000). Bovendien kunnen taalvaardigheden op vroege leeftijd voorspellend zijn voor het identificeren van risicolezers op latere leeftijd (Serry, Rose, & Liamputtong, 2008). Het is belangrijk dat de taalontwikkeling bij jonge kinderen in kaart wordt gebracht, zodat er vroegtijdige interventieprogramma's ingezet kunnen worden om een achterstand in de taalontwikkeling te voorkomen of te verkleinen (Wetherby, Goldstein, Cleary, Allen, & Kublin, 2003).

Uit diverse studies blijkt dat vroege taalvaardigheden van kinderen sterk gerelateerd zijn aan het taalaanbod in de thuisomgeving (Foster, Lambert, Abbott-Shim, McCarty, & Franze, 2005; Hoff, 2006). Hoe groter het taalaanbod is, hoe beter de woordenschat, leesvaardigheden en schrijfvaardigheden in deze taal zullen zijn (De Houwer, 2007; Duursma et al., 2007). Belangrijke elementen van het taalaanbod in de thuisomgeving blijken het voorlezen en het voeren van gesprekken met het kind te zijn (Leseman, Scheele, Mayo, & Messer, 2007). Deze elementen zijn voorspellend voor taalvaardigheden, zoals woordenschat en narratieve vaardigheden en cognitieve vaardigheden, zoals verbaal werkgeheugen (Leseman, Mayo, & Scheele, 2009). In dit onderzoek zal onderzocht worden wat de invloed van ouderlijke taalstimulering is op de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking en of er een verschil in de grootte van deze effecten is.

De receptieve woordenschat bestaat uit woorden die worden herkend wanneer het kind ze hoort of leest. Een kind beschikt receptief over een woord als het bijvoorbeeld bij het horen of lezen van een woord het juiste plaatje kan aanwijzen (Bialystok, Luk, Peets, & Yang, 2010; Huizenga & Robbe, 2005). In de eerste levensjaren breiden de meeste kinderen hun receptieve woordenschat in een snel tempo uit (Havy, Bertoncini, & Nazzi, 2011). Diverse onderzoeken veronderstellen dat veel van deze woordenschatgroei het resultaat is van mondelinge conversatie (Watt, Wetherby, & Shumway, 2006), met name als een kind vijf jaar of jonger is. Bij kinderen ouder dan vijf jaar blijkt het voeren van gesprekken een minder effectief middel te zijn om de receptieve woordenschat te bevorderen. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de meeste gesprekken woorden bevatten die iedereen gebruikt en begrijpt (Zimmerman et al., 2009). Andere onderzoeken hebben echter aangetoond dat voorlezen de receptieve woordenschat van kinderen meer vergroot dan mondelinge conversaties tussen

ouder en kind (Raikes et al., 2006; Sénéchal, 2006). Boeken blijken namelijk vaak woorden te bevatten die niet gebruikt worden in de ouder-kind interacties (Sénéchal, Pagan, Lever, & Quелlette, 2008). Tevens gebruiken veel ouders in hun interactie tijdens het voorlezen een rijkere woordenschat dan tijdens gesprekken met het kind, zoals ‘wat zou er aan de hand kunnen zijn?’ in plaats van ‘wat is er?’ (Crain-Thoreson, Dahlin, & Powell, 2001).

In tegenstelling tot het heldere verband tussen ouderlijke taalstimulering en de receptieve woordenschat, is er gering onderzoek verricht naar de invloed van ouderlijke taalstimulering op de narratieve vaardigheden (Sénéchal et al., 2008). Narratieve vaardigheden zijn vaardigheden die nodig zijn om een verhaal op een samenhangende en gestructureerde wijze te vertellen (Stadler & Ward, 2005). Een onderzoek in Canada laat zien dat de frequentie van voorlezen door ouders niet gerelateerd is aan de narratieve vaardigheden van kinderen. Kinderen lijken gerichte ouderlijke ondersteuning en aanwijzingen nodig te hebben om een gestructureerd verhaal te vertellen en blijken bij het verwerven van narratieve vaardigheden onvoldoende baat te hebben van alleen voorlezen (Sénéchal et al., 2008). Daarentegen veronderstellen anderen dat voorlezen juist een belangrijke bron is voor het verwerven van narratieve vaardigheden, met name voor het gebruik van evaluatieve informatie in een verhaal. Deze informatie maakt het doel en het gevoel van de verteller duidelijk, bijvoorbeeld “Ik raakte in paniek en dacht: wat is er met haar gebeurd?” (Harkins, Koch, & Michel, 2001).

Narratieve vaardigheden kunnen niet alleen worden verworven door voorlezen, maar ook door interacties tussen ouder en kind. Er wordt namelijk geredeneerd vanuit het idee dat cognitieve vaardigheden, in het algemeen, vaak verworven worden door sociale interacties met meer ervaren personen (Rogoff, 1990; Vygotsky, 1978). Vooral gesprekken waarin ouders met hun kind over het verleden praten, zijn waardevol voor het verwerven van narratieve vaardigheden. Ouders blijken in deze gesprekken andere gesprekstechnieken toe te passen dan in spontane gesprekken. Ze geven gedetailleerdere beschrijvingen en stellen meer vragen aan hun kind (Haden, Haine, & Fivush, 1997). Uit het onderzoek van Haden en collega's (1997) komt niet duidelijk naar voren wat het exacte effect van deze gesprekstechnieken op de narratieve vaardigheden is.

Ook naar de invloed van ouderlijke taalstimulering op de zinsverwerking is weinig onderzoek verricht (Valian & Casey, 2003). Zinsverwerking is de manier waarop zinnen worden geproduceerd en begrepen (McClelland, St. John, & Taraban, 1989). Het taalaanbod vanuit de omgeving bepaalt voor een groot deel de syntactische ontwikkeling van kinderen (Hoff, 2006), maar over deze invloed is weinig bekend. Er wordt gesteld dat het meerdere

keren voorlezen van een boek de blootstelling aan specifieke syntactische structuren vergroot. Hoe groter de blootstelling, hoe beter de syntactische ontwikkeling zal verlopen (Valian & Casey, 2003). Uit een ander onderzoek komt naar voren dat het voorlezen aan kinderen niet direct lijkt te zorgen voor begrip van zinsstructuur en grammatica, maar dat deze relatie gemedieerd wordt door de geletterdheid van ouders (Sénéchal et al., 2008). De zinsstructuur in geschreven taal is vaak anders dan de zinsstructuur in gesproken taal (Mokhtari & Thompson, 2006). Tevens blijken ouders die zelf veel lezen een gevarieerdere en complexere zinsstructuur te gebruiken in de interactie met hun kind, dan ouders die zelf weinig lezen. Een andere verklaring zou kunnen zijn, dat ouders die veel boeken lezen andere boeken kiezen om voor te lezen dan ouders die weinig boeken lezen. De complexiteit van de taal in prenten- en kinderboeken kan erg verschillen (Sénéchal et al., 2008).

Een onderzoek van Roy en Chiat (2014) laat zien dat kinderen uit lagere sociaal economische status (SES) milieus lager scoren op zinsherhaaltaken dan kinderen uit hogere SES milieus. Dit kan te verklaren zijn doordat ouders met een hogere SES meer complexe en meer diverse taal aanbieden dan ouders met een lagere SES, omdat zij vaak hoger opgeleid zijn (Hoff, 2003). Kinderen uit hogere SES milieus blijken ook eerder en meer complexe zinnen te gebruiken dan kinderen uit lagere SES milieus (Vasilyeva, Waterfall, & Huttenlocher, 2008). Daarentegen zijn er ook diverse onderzoeken waaruit dit bovenstaande verband niet blijkt (Hoff & Tian, 2005; Noble, Norman, & Farah, 2005).

Concluderend kan worden gesteld dat er verscheidene onderzoeken zijn die bewijs leveren voor verbanden tussen ouderlijke taalstimulering en de taalontwikkeling van kinderen. Er is echter weinig onderzoek verricht naar de invloed van ouderlijke taalstimulering op de narratieve vaardigheden en zinsverwerking. Daarom zal dit onderzoek zich op deze twee gebieden focussen. Er wordt ook gekeken naar de receptieve woordenschat, aangezien er voor de receptieve woordenschat al veel empirisch bewijs is betreffende de invloed van ouderlijke taalstimulering. Het lijkt daarom een betrouwbare maat om de andere twee taalvaardigheden mee te vergelijken. De volgende hoofdvraag zal worden beantwoord: *Wat is de invloed van ouderlijke taalstimulering op de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking en is er een verschil in de grootte van deze effecten?* Op basis van eerder onderzoek wordt verwacht dat er een significante positieve samenhang is tussen ouderlijke taalstimulering en de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking. Daarnaast wordt verwacht dat er een sterker verband is tussen ouderlijke taalstimulering en receptieve woordenschat dan tussen ouderlijke taalstimulering en narratieve vaardigheden en zinsverwerking.

Uit eerder onderzoek blijkt dat ouders met een hogere SES meer complexe en meer diverse taal aan hun kinderen aanbieden dan ouders met een lagere SES (Hoff, 2003). Om meer kennis te verkrijgen over de invloed van SES op de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking, wordt de volgende deelvraag beantwoord: *Wat is de invloed van de SES van ouders op de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking?* Op basis van de literatuur wordt verwacht dat hoe hoger de SES van ouders is, hoe groter de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking van hun kinderen zijn.

Methoden

Participanten

Aan dit onderzoek namen 88 participanten deel ($M = 61.08$, $SD = 6.25$, $Min = 49$, $Max = 71$). 37 participanten waren vier jaar oud en 51 participanten waren vijf jaar oud. De participanten zijn via een selecte steekproef benaderd via peuterspeelzalen, basisscholen en privé-contacten en komen uit de regio's Breda, Den Bosch, Utrecht en Wolvega. Ouders hebben door middel van een brief toestemming gegeven voor het testen en het invullen van een vragenlijst. Alleen kinderen waarvan ouders toestemming hebben gegeven, zijn getest.

Meetinstrumenten

Peabody Picture Vocabulary Task. De receptieve woordenschat werd gemeten met de Peabody Picture Vocabulary Test III ([PPVT-III-NL], Schlichting, 2005). De betrouwbaarheid van deze taak is door de COTAN als goed beoordeeld (Evers, Braak, Frima, & Van Vliet-Mulder, 2009-2011). Tijdens deze taak worden het kind steeds vier plaatjes voorgelegd en kiest het een plaatje bij een aangeboden woord. Deze taak bestaat uit vijftien sets van twaalf items. Er wordt gestart met twee oefenitems, gevolgd door de instapset volgens de leeftijd van het kind. Indien vijf of meer items fout zijn, wordt er een set lager afgenomen. Er wordt teruggegaan tot het kind bij een set maximaal vier items fout heeft. Dit is de startset. Als het kind tijdens een set negen of meer items fout heeft, wordt de taak afgebroken. Het laatste item dat wordt afgenomen, is het afbreekitem. De ruwe score wordt berekend door het aantal fouten van het afbreekitem af te trekken. Vervolgens wordt aan de hand van normdata het woordbegripsquotiënt berekend.

Multilingual Assessment Instrument for Narratives. De narratieve vaardigheden werden gemeten met de Multilingual Assessment Instrument for Narratives ([MAIN], Gagarina et al., 2012). Deze taak is nog niet genormeerd, omdat de taak een onderdeel van een pilot is (<http://www.bi-sli.org/>). Om de betrouwbaarheid van deze taak te berekenen, is de taak bij 48 participanten door twee testleiders gescoord. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid

is door middel van de Intraclass Correlatie Coëfficiënt (ICC) berekend, aangezien de scores normaal verdeeld zijn. Uit de analyse blijkt dat er sprake is van een redelijk betrouwbare scoring ($ICC = .52$) (Cohen, 1988). De taak bestaat uit een modelverhaal en een vertelverhaal. Bij het modelverhaal leest de onderzoeker een verhaal voor aan het kind en stelt vervolgens tien begripsvragen over het verhaal. Bij het vertelverhaal dient het kind zelf een verhaal te vertellen. In dit onderzoek zal alleen de score van het vertelverhaal worden meegenomen, omdat er bij het vertellen van een verhaal een beroep op de narratieve vaardigheden wordt gedaan en bij het luisteren naar een verhaal niet. Bij het vertelverhaal mag het kind uit drie enveloppen kiezen. In alle enveloppen zit hetzelfde verhaal. Doordat het kind kiest, worden effecten van gedeelde kennis voorkomen. Er zijn twee soorten vertelverhalen. De helft van de participanten krijgt het vertelverhaal over de babyvogels en de andere helft krijgt het vertelverhaal over de babygeitjes. Beide vertelverhalen bestaan uit zes plaatjes. Het vertelverhaal wordt gescoord door het aantal macrostructuurcomponenten te noteren. Dit zijn onderdelen van het vertelde verhaal, zoals de setting, doel, pogingen en resultaat. Voor het benoemen van een macrostructuurcomponent kan één punt behaald worden. In totaal kunnen er zeventien punten worden behaald. Vervolgens worden er tien begripsvragen over het vertelverhaal aan het kind gesteld. De score van deze vragen wordt niet meegenomen, omdat dit onderzoek zich focust op de productie van een verhaal.

School-Age Sentence Imitation Test. De zinsverwerking werd gemeten met de School-Age Sentence Imitation Test ([SASIT], Marinis, Armon-Lotem, & Chiat, 2010). De taak is een onderdeel van een pilot, waardoor de taak nog niet is genormeerd (<http://www.bisli.org/>). Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van deze taak te berekenen, is de taak bij 48 participanten door twee testleiders gescoord. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is door middel van Kendall's tau berekend, aangezien de scores niet normaal verdeeld zijn. Uit de analyse blijkt dat er bij de SASIT sprake is van een betrouwbare scoring ($\tau_b(46) = .70, p < .01$). De correlatie kan worden beschouwd als sterk (Allen & Bennett, 2010). Tijdens deze taak krijgt het kind 30 zinnen te horen. Het kind dient de zinnen exact te herhalen. De twee oefenzinnen mogen meerdere keren herhaald worden. De testzinnen mogen niet worden herhaald, tenzij er een hard geluid of onderbreking is of als het kind de eerste keer geen reactie geeft. Er wordt één punt toegekend als de zin volledig correct wordt herhaald. De totaalscore is het aantal correct herhaalde zinnen.

Vragenlijst. De ouderlijke taalstimulering werd gemeten met een vragenlijst. Deze vragenlijst is gebaseerd op de Dagelijkse Informele Educatie Gezinsvragenlijst ([DIEG], Mayo & Leseman, 2006). Ouders hebben de gehele vragenlijst ingevuld, maar niet alle vragen

zijn voor dit onderzoek van belang. Voor de analyses zullen de vragen gebruikt worden die gaan over voorlezen, het voeren van gesprekken en de opleiding van ouders. Deze vragen zijn in de Appendix te vinden. Er zijn twee schalen geconstrueerd door het gemiddelde te nemen over de items van de vragenlijst die samen tot de schaal Voorlezen behoren en van de items die samen tot de schaal Gesprekken voeren behoren. De schaal Voorlezen meet de ouderlijke taalstimulering door middel van voorlezen. Ouders gaven voor drie stellingen op een 5-punts Likertschaal aan hoe vaak zij de activiteit met hun kind doen, zoals “Leest u zelf voor aan uw kind?”. De betrouwbaarheid van de schaal werd gemeten aan de hand van Cronbach’s alpha en is .42. De schaal Gesprekken voeren meet de ouderlijke taalstimulering door middel van het praten met kinderen. Ouders gaven voor vijf stellingen op een 5-punts Likertschaal aan hoe vaak zij de activiteit doen met hun kind, zoals “Praat u met uw kind over dingen die hij/zij meemaakt?”. De betrouwbaarheid van de schaal werd gemeten aan de hand van Cronbach’s alpha en is .53. Ook de SES van ouders werd gemeten met deze vragenlijst. In dit onderzoek zal opleiding gebruikt worden als index voor SES, omdat de correlaties tussen opleiding, inkomen en beroep vaak hoog zijn (Reynders, Nicaise & Van Damme, 2005). Ouders gaven op een 9-puntsschaal aan wat de hoogste opleiding is die zij hebben afgemaakt. Voor de analyse is er een gemiddelde genomen over de score van beide ouders.

Procedure

Dit onderzoek maakt deel uit van een groter onderzoek. Bij alle participanten zijn zeven taken afgenomen. De taken bestonden uit de PPVT, Quasi universele nonwoordherhaalttest (Chiat, 2015), MAIN, SASIT, Schlichting Pseudowoordentest (Schlichting & Spelberg, 2010), TAK Verteltaak (Verhoeven & Vermeer, 2001) en TAK zinsvorming (Verhoeven & Vermeer, 2001). In dit onderzoek worden alleen de resultaten van de PPVT, MAIN en SASIT meegenomen. De taken zijn bij de participanten afgenomen in een aparte ruimte op de basisschool of bij de participanten thuis. Alle taken zijn aan de hand van een gestandaardiseerde handleiding aan de participanten voorgelegd. De testafname duurde circa 45 minuten per participant. De testafnames zijn opgenomen, zodat de onderzoeker de taken achteraf kon scoren. Alle onderzoekgegevens en data zijn anoniem verwerkt en vertrouwelijk behandeld.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

In dit onderzoek staat centraal wat de invloed van ouderlijke taalstimulering is op de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking en of er een verschil in de grootte van deze effecten is. De afhankelijke variabelen in dit onderzoek zijn de

totaalscores op de PPVT, MAIN en SASIT. Deze taken meten respectievelijk de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking. Om de effectgroottes tussen bovenstaande taken en de ouderlijke taalstimulering zo nauwkeurig mogelijk te meten, zijn de totaalscores van de taken getransformeerd naar z-waardes. Op deze manier zijn de scores geschikter om met elkaar te vergelijken. De onafhankelijke variabele in dit onderzoek is ouderlijke taalstimulering, die uit twee schalen bestaat: Voorlezen en Gesprekken voeren. De vragen zijn op een vijfpuntsschaal gemeten (1 = nooit, 2 = jaarlijks, 3 = maandelijks, 4 = wekelijks en 5 = dagelijks). In Tabel 1 zijn de resultaten van de participanten op de taken weergegeven en de scores op de schalen van de vragenlijst. De scores van de PPVT en MAIN zijn normaal verdeeld. De scores op de SASIT, schaal Voorlezen en de schaal Gesprekken voeren zijn niet normaal verdeeld. Dit is door visuele inspectie aan de hand van een histogram gecontroleerd.

Tabel 1

Beschrijvende Statistieken van de PPVT, SASIT, MAIN, Schaal Voorlezen en Schaal Gesprekken voeren.

Variabelen	n	M	SD	Min	Max
PPVT	88	107.77	13.38	74	140
SASIT	88	11.93	7.03	0	26
MAIN	88	5.74	1.96	1	11
Schaal Voorlezen	88	4.35	.52	2.67	5
Schaal Gesprekken voeren	88	4.60	.42	3	5

Noot. n = aantal participanten; M = gemiddelde; SD = standaarddeviatie; Min = minimumscore; Max = maximumscore; PPVT = taak m.b.t. receptieve woordenschat; SASIT = taak m.b.t. zinsverwerking; MAIN = taak m.b.t. narratieve vaardigheden.

Toetsende statistiek

Correlaties. Om de effectgroottes te bepalen is er een Spearman rangcorrelatie uitgevoerd, omdat de variabelen SASIT, schaal Voorlezen en de schaal Gesprekken voeren niet normaal verdeeld zijn. Voor het uitvoeren van de Spearman rangcorrelatie gelden geen assumpties. Een effectgrootte van $<.09$ wordt als klein beschouwd, een effectgrootte tussen

.09 en .25 als gemiddeld en een effectgrootte $>.25$ als groot (Cohen, 1988). In Tabel 2 zijn de correlaties tussen de afhankelijke- en onafhankelijke variabelen weergegeven.

Tabel 2

Spearman Rangcorrelatie Tussen de Totaalscores op de PPVT, SASIT en MAIN en de Schalen Gesprekken Voeren en Voorlezen van de Vragenlijst.

Variabelen	Gesprekken voeren				Voorlezen			
	n	r_s	r^2	p	n	r_s	r^2	p
PPVT	88	-.14	.02	.21	88	.10	.01	.35
SASIT	88	-.04	<.01	.68	88	-.02	<.01	.87
MAIN	88	.02	<.01	.84	88	-.05	<.01	.63

Noot. n = aantal participanten; r_s = spearman rangcorrelatie coëfficiënt; r^2 = effectgrootte; PPVT = taak voor receptieve woordenschat; SASIT = taak voor zinsverwerking; MAIN = taak voor narratieve vaardigheden.

Uit de analyse blijkt dat er een niet-significante zeer zwakke negatieve samenhang is tussen de receptieve woordenschat en het voeren van gesprekken ($r_s(86) = -.14$, $p = .21$) en dat 2% van de variantie in de receptieve woordenschat verklaard wordt door het voeren van gesprekken ($r^2 = .02$). Daarnaast blijkt er een niet-significante zeer zwakke positieve samenhang te zijn tussen de receptieve woordenschat en het voorlezen ($r_s(86) = -.10$, $p = .35$) en blijkt 1% van de variantie in de receptieve woordenschat verklaard te worden door het voorlezen ($r^2 = .01$).

Bovendien komt er uit de analyse naar voren dat er een niet-significante zeer zwakke negatieve samenhang is tussen de zinsverwerking en het voeren van gesprekken ($r_s(86) = -.04$, $p = .68$) en dat minder dan 1% van de variantie in de zinsverwerking verklaard wordt door het voeren van gesprekken ($r^2 = <.01$). Deze niet-significante zeer zwakke negatieve samenhang geldt ook voor de zinsverwerking en het voorlezen ($r_s(86) = -.02$, $p = .87$). Daarnaast blijkt minder dan 1% van de variantie in de zinsverwerking verklaard te worden door het voorlezen ($r^2 = <.01$).

Tevens blijkt er een niet-significante zeer zwakke positieve samenhang te zijn tussen de narratieve vaardigheden en het voeren van gesprekken ($r_s(86) = .02$, $p = .84$) en blijkt minder dan 1% van de variantie in de narratieve vaardigheden verklaard te worden door het voeren van gesprekken ($r^2 = <.01$). Ten slotte komt er naar voren dat er een niet-significante zeer zwakke negatieve samenhang is tussen de narratieve vaardigheden en het voorlezen (r_s

(86) = $-.05$, $p = .63$) en dat minder dan 1% van de variantie in de narratieve vaardigheden verklaard kan worden door het voorlezen ($r^2 = <.01$).

Twee items van de vragenlijst zijn op een zevenpuntsschaal gemeten. Deze items meten hoe lang ouders per week of per dag gesprekken voeren met hun kind en hoe lang zij per week of per dag hun kind voorlezen. Deze vragen lijken specifiek de hoeveelheid taalstimulering te meten dan de items op de vijfpuntsschaal, omdat er bij de vijfpuntsschaal alleen aangegeven kan worden of ouders nooit, jaarlijks, maandelijks, wekelijks of dagelijks voorlezen en gesprekken voeren met hun kind. Dit resulteert in vrij brede antwoorden. Aangezien er uit de eerdere analyse geen significante samenhangen komen, wordt er een Spearman rangcorrelatie uitgevoerd met bovenstaande items. In Tabel 3 zijn de correlaties tussen de afhankelijke- en onafhankelijke variabelen weergegeven.

Tabel 3

Spearman Rangcorrelatie Tussen de Totalscores op de PPVT, SASIT en MAIN en de Items Gesprekken Voeren en Voorlezen van de Vragenlijst.

Variabelen	Gesprekken voeren				Voorlezen			
	n	r_s	r^2	p	n	r_s	r^2	p
PPVT	88	.06	<.01	.61	88	-.04	<.01	.73
SASIT	88	.09	<.01	.39	88	.10	.01	.36
MAIN	88	-.01	<.01	.92	88	.10	.01	.34

Noot. n = aantal participanten; r_s = spearman rangcorrelatie coëfficiënt; r^2 = effectgrootte; PPVT = taak m.b.t. receptieve woordenschat; SASIT = taak m.b.t. zinsverwerking; MAIN = taak m.b.t. narratieve vaardigheden.

Uit de analyse blijkt dat er vrijwel geen verschillen zijn waar te nemen tussen bovenstaande correlaties en de correlaties van de eerst vermelde analyse. Er is geen significante samenhang gevonden tussen ouderlijke taalstimulering en de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking en de effectgroottes zijn nihil te noemen. Doordat er geen significante verbanden zijn gevonden, zal er geen regressieanalyse worden uitgevoerd.

SES. Naast de hoofdvraag van dit onderzoek over de invloed van ouderlijke taalstimulering op de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking, is er als deelvraag gekeken naar de invloed van de SES van ouders op de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking. Om te onderzoeken of kinderen

van ouders met een hogere SES hoger op de PPVT, SASIT en MAIN score dan kinderen van ouders met een lagere SES, is een Spearman rangcorrelatie uitgevoerd. De onafhankelijke variabele SES is namelijk niet normaal verdeeld. Dit is door visuele inspectie aan de hand van een histogram gecontroleerd. In Tabel 4 zijn de correlaties tussen de afhankelijke- en onafhankelijke variabelen weergegeven.

Tabel 4

Spearman Rangcorrelatie Tussen de Totaalscores van de PPVT, SASIT en MAIN en de SES van Ouders.

Variabelen	SES			
	n	r_s	r^2	p
PPVT	88	.25	.06	.02
SASIT	88	.32	.10	<.01
MAIN	88	.23	.05	.03

Noot. n = aantal participanten; r_s = spearman rangcorrelatie coëfficiënt; r^2 = effectgrootte; PPVT = taak m.b.t. receptieve woordenschat; SASIT = taak m.b.t. zinsverwerking; MAIN = taak m.b.t. narratieve vaardigheden; SES = sociaal economische status.

Uit de analyse blijkt een significante positieve zwakke samenhang tussen de receptieve woordenschat en SES ($r_s(86) = .25$, $p = .02$). Daarnaast komt er naar voren dat er een significante positieve zwakke samenhang is tussen narratieve vaardigheden en SES ($r_s(86) = .23$, $p = .03$). Tot slot blijkt er ook een significante positieve zwakke samenhang te zijn tussen zinsverwerking en SES ($r_s(86) = .32$, $p = <.01$).

Discussie

Dit onderzoek heeft onderzocht wat de invloed van ouderlijke taalstimulering is op de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking en of er een verschil in de grootte van deze effecten is. Uit diverse onderzoeken komt naar voren dat vroege taalvaardigheden van kinderen sterk gerelateerd zijn aan het taalaanbod in de thuisomgeving (Foster et al., 2005; Hoff, 2006), met name de receptieve woordenschat (Raikes et al., 2006; Watt et al., 2006). Er is echter weinig onderzoek verricht naar de invloed van ouderlijke taalstimulering op de narratieve vaardigheden en zinsverwerking. In dit onderzoek is getracht hier meer duidelijkheid over te verkrijgen. Er werd een significante positieve samenhang verwacht tussen ouderlijke taalstimulering en de receptieve woordenschat, narratieve

vaardigheden en zinsverwerking. Daarnaast werd verwacht dat er een sterker verband is tussen ouderlijke taalstimulering en receptieve woordenschat dan tussen ouderlijke taalstimulering en narratieve vaardigheden en zinsverwerking.

Er is in dit onderzoek geen significant verband gevonden tussen voorlezen en gesprekken voeren door ouders en de receptieve woordenschat van hun kind. Deze bevinding is tegenstrijdig met de verwachting op basis van bestaande literatuur, waarin is onderbouwd dat veel woordenschatgroei het resultaat is van het voeren van gesprekken tussen ouder en kind, met name als een kind vijf jaar of jonger is (Watt et al., 2006) en het voorlezen door ouders (Raikes et al., 2006; Sénéchal, 2006). Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat kinderen in Nederland vanaf hun vierde jaar naar school gaan, waardoor de invloed van ouders vanaf deze leeftijd afneemt. In Amerika gaan kinderen pas vanaf hun vijfde of zesde jaar naar school. Ouders lijken in Amerika een langere tijd meer invloed op het kind uit te oefenen dan in Nederland, waardoor het effect van ouderlijke taalstimulering in Amerika op 4- en 5-jarige leeftijd groter kan zijn. Deze verklaring geldt mogelijk ook voor het resultaat met betrekking tot de narratieve vaardigheden en zinsverwerking. Een andere mogelijke oorzaak zou kunnen zijn dat de PPVT de eerste subtest van de testafname was. Hierdoor kon de participant nog gespannen zijn of nog aan de onderzoeker moeten wennen, waardoor de participant onder zijn niveau heeft gepresteerd. Daarnaast is bij deze taak de kans op gokken aanwezig, waardoor de totaalscores op deze taak mogelijk niet voldoende representatief zijn.

Het resultaat van dit onderzoek met betrekking tot de narratieve vaardigheden komt niet overeen met de verwachting op basis van eerdere studies. Er is namelijk geen significant verband gevonden tussen voorlezen en gesprekken voeren en narratieve vaardigheden, terwijl er verscheidene onderzoeken zijn die veronderstellen dat bovenstaande elementen van de ouderlijke taalstimulering een belangrijke bron zijn voor het verwerven van narratieve vaardigheden (Haden et al., 1997; Harkins, et al., 2001). Een oorzaak hiervan zou kunnen zijn dat kinderen gerichte ouderlijke ondersteuning en aanwijzingen nodig hebben om een gestructureerd verhaal te vertellen en dat voorlezen en het voeren van gesprekken niet voldoende zijn, zoals in eerder onderzoek is beschreven (Sénéchal et al., 2008). Daarnaast kan een mogelijke verklaring zijn dat de participanten op de MAIN lager hebben gescoord dan hun narratieve vaardigheden daadwerkelijk zijn, doordat de voorbeeldantwoorden op het scoreformulier beperkend waren. De participant kan een duidelijk verhaal hebben verteld, maar net niet de begrippen hebben genoemd die op het scoreformulier staan, waardoor hij of zij een lagere score heeft behaald. Dit zou een niet-representatief beeld van de scores kunnen geven, waardoor er geen samenhang is gevonden.

Ook is er in het huidige onderzoek geen significante samenhang gevonden tussen ouderlijke taalstimulering en zinsverwerking. Dit is niet overeenstemmend met de verwachting, omdat uit eerdere studies blijkt dat het taalaanbod vanuit de omgeving een groot deel van de syntactische ontwikkeling van kinderen bepaalt (Hoff, 2006). Deze discrepantie kan mogelijk verklaard worden door het verschil in leeftijd tussen de participanten uit het huidige onderzoek en uit eerdere onderzoeken. De participanten uit eerdere onderzoeken waren tussen de twee en drie jaar. Het kan zijn dat ouderlijke taalstimulering op jongere leeftijd meer invloed op de zinsverwerking heeft dan als kinderen vier of vijf jaar zijn, omdat zij vanaf vier jaar naar school gaan en de invloed van ouders hierdoor afneemt. Toekomstig onderzoek zou zich op een bredere leeftijdscategorie kunnen richten, zodat er bekeken kan worden op welke leeftijd ouderlijke taalstimulering het meeste en het minste invloed heeft op de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking.

Aanvullend is er in dit onderzoek gekeken naar de invloed van de SES van ouders op de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking. Er werd verwacht dat hoe hoger de SES van ouders is, hoe groter de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking van hun kinderen zijn. Het resultaat van dit onderzoek is in overeenstemming met deze verwachting. Er zijn namelijk significante positieve samenhangen gevonden tussen de SES van ouders en de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking van hun kinderen. Deze bevinding past in het kader van bestaande literatuur, waaruit blijkt dat ouders met een hogere SES meer complexe en meer diverse taal aanbieden dan ouders met een lagere SES, omdat zij vaak hoger opgeleid zijn (Hoff, 2003). De gevonden significante verbanden zijn echter wel zwak te noemen.

Een algemene beperking van dit onderzoek is dat er relatief een kleine steekproef is gebruikt, waardoor de resultaten moeilijk te generaliseren zijn. Daarnaast kan de interne consistentie van de schalen Voorlezen en Gesprekken voeren van de vragenlijst een beperking zijn en er voor gezorgd hebben dat er geen significante verbanden zijn gevonden tussen ouderlijke taalstimulering en de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking. Aan de hand van Cronbach's Alpha kan namelijk worden geconcludeerd dat de interne consistentie van de schalen laag is. Dit kan duiden op dat de schalen niet één onderliggend construct meten of dat verschillende constructen door elkaar worden gehaald. Dit kan de betrouwbaarheid van de vragenlijst schaden. Daarnaast bevatten de schalen weinig items (drie en vijf). Hierdoor is er weinig informatie over de ouderlijke taalstimulering verkregen, dat de afwezigheid van samenhangen kan verklaren. Een sterk punt van dit onderzoek is dat het aansluit bij een onderwerp waarover nog geen consensus is in de

literatuur. Tevens zijn er weinig onderzoeken gepubliceerd die zich specifiek op de invloed van ouderlijke taalstimulering op narratieve vaardigheden en zinsverwerking richten.

Tot slot wordt er voor toekomstig onderzoek aanbevolen om verder onderzoek te doen naar de invloed van ouderlijke stimulering op de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking. Om er voor te zorgen dat het onderzoek meer bruikbare informatie oplevert, dient er gebruik te worden gemaakt van een grotere steekproef en een uitgebreidere vragenlijst met een hogere interne validiteit.

Over dit huidige onderzoek kan worden geconcludeerd dat ouderlijke taalstimulering geen invloed lijkt te hebben op de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking en dat de grootte van deze effecten nihil van elkaar verschillen. De SES van ouders heeft echter wel een positieve invloed op de receptieve woordenschat, narratieve vaardigheden en zinsverwerking van hun kinderen.

Referenties

- Allen, P. J., & Bennett, K. (2010). *PASW statistics by SPSS: A practical guide: Version 18.0*. United Kingdom: Cengage Learning.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 525-531. doi:10.1017/S1366728909990423
- Chiat (2015). *Quasi universele nonwoordherhaaltest. Handleiding*. Utrecht: Universiteit Utrecht: Langeveld Instituut.
- Cohen, J. W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd Edition)*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 92, 23-38. doi:10.1002/cd.13
- De Houwer, A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics*, 28, 411-424. doi:10.1017.S0142716407070221
- Duursma, E., Romero-Contreras, S., Szuber, A., Proctor, P., Snow, C., August, D., & Calderón, M. (2007). The role of home literacy and language environment on bilinguals' English and Spanish vocabulary development. *Applied Psycholinguistics*, 28, 171-190. doi:10.1017.S0142716406070093
- Evers, A., Braak, M. S. L., Frima, R. M., & Van Vliet-Mulder, J. C. (2009-2011). *COTAN documentatie*. Amsterdam: Boom test uitgevers.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 13-36. doi:10.1016/j.ecresq.2005.01.006

- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). *MAIN – Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. ZAS Papers in Linguistics, 56.
- Haden, C. A., Haine, R. A., & Fivush, R. (1997). Developing narrative structure in parent–child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology*, 33, 295–307. doi:10.1037/0012-1649.33.2.295
- Harkins, D. A., Koch, P. E., & Michel, G. F. (2001). Listening to maternal story telling affects narrative skill of 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 155, 247–257. doi:10.1080/00221325.1994.9914775
- Havy, M., Bertoncini, J., & Nazzi, T. (2011). Word learning and phonetic processing in preschool-age children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 25–43. doi:10.1016/j.jecp.2010.08.002
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368–1378. doi:10.1111/1467-8624.00612
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55–88. doi:10.1016/j.dr.2005.11.002
- Hoff, E., & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38, 271–278. doi:10.1016/j.jcomdis.2005.02.003
- Huizenga, H., & Robbe, R. (2005). *Competentiegericht taalonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Marinis, T., Armon-Lotem, S., & Chiat, S. (2010). *School-age morphosyntactic battery: School Age Sentence Imitation Test; English-32 items*. City University: Northampton.

- McClelland, J. L., St. John, M., & Taraban, R. (1989). Sentence comprehension: A parallel distributed processing approach. *Language and Cognitive Processes, 4*, 287-335.
doi:10.1080/01690968908406371
- Leseman, P. P. M., Mayo, A. Y., & Scheele, A. F. (2009). Old and new media in the lives of young disadvantaged bilingual children. In A. G. Bus & S. B. Neuman (Eds.), *Multimedia and literacy development* (pp. 135–155). New York: Routledge.
- Leseman, P. P., Scheele, A. F., Mayo, A. Y., & Messer, M. H. (2007). Home literacy as a special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10*, 334-355. doi:10.1007/s11618-007-0040-9
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology, 36*, 596-613.
doi:10.1037//0012-1649.36.5.596
- Mayo, A. Y. M., & Leseman, P. P. M. (2006). *Dagelijkse informele educatie: Gezinsvragenlijst*. Utrecht: Universiteit Utrecht: Langeveld Instituut.
- Mokhtari, K., & Thompson, H. B. (2006). How problems of reading fluency and comprehension are related to difficulties in syntactic awareness skills among fifth graders. *Literacy Research and Instruction, 46*, 73-94.
doi:10.1080/19388070609558461
- Noble, K. G., Norman, M. F., & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science, 8*, 74-87.
doi:10.1111/j.1467-7687.2005.00394.x
- Raikes, H., Alexander Pan, B., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., ... & Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-

- income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development, 77*, 924-953. doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x
- Reynders, T., Nicaise, I., & Van Damme, J. (2005). *De constructie van een SES en variabele voor het SiBO-onderzoek*. Schoolloopbanen in het BasisOnderwijs: Leuven. Verkregen van <http://informatieportaalssl.be>.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Roy, P., & Chiat, S. (2014). *Language and socioeconomic disadvantage: From research to practice*. London, UK: City University London. Verkregen van http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Language%20and%20Socioeconomic%20Disadvantage%20Briefing%20Paper_3.pdf
- Schlichting, L. (2005). *Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL (PPVT-III-NL)*. Amsterdam: Pearson.
- Schlichting, J. E. P. T., & Spelberg, H. C. (2010). *Schlichting Test voor Taalproductie-II; Handleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*, 59-87. doi:10.1207/s1532799xssr1001_4
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development, 19*, 27-44. doi:10.1080/10409280701838710

- Serry, T., Rose, M., & Liamputtong, P. (2008). Oral language predictors for the at-risk reader: A review. *International Journal of Speech-language Pathology, 10*, 392-403.
doi:10.1080/17549500802056128
- Stadler, M. A., & Ward, G. C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal, 33*, 73-80.
doi:10.1007/s10643-005-0024-4
- Valian, V., & Casey, L. (2003). Young children's acquisition of wh-questions: The role of structured input. *Journal of Child Language, 30*, 117-143.
doi:10.1017/S0305000902005457
- Vasilyeva, M., Waterfall, H., & Huttenlocher, J. (2008). Emergence of syntax: Commonalities and differences across children. *Developmental Science, 11*, 84-97.
doi:10.1111/j.1467-7687.2007.00656.x
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2001). *Taaltoets Alle Kinderen. Handleiding*. Arnhem: Citogroep.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watt, N., Wetherby, A., & Shumway, S. (2006). Prelinguistic predictors of language outcome at 3 years of age. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 49*, 1224-1237. doi:10.1044/1092-4388(2006/088)
- Wetherby, A. M., Goldstein, H., Cleary, J., Allen, L., & Kublin, K. (2003). Early identification of children with communication disorders: Concurrent and predictive validity of the CSBS Developmental Profile. *Infants and Young Children, 16*, 161-174. doi:10.1097/00001163-200304000-00008
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S., & Yapanel, U. (2009). Teaching by listening: The importance of adult-child

conversations to language development. *Pediatrics*, 124, 342- 349.

doi:10.1542/peds.2008-2267

Appendix

Geselecteerde Vragen Oudervragenlijst

Vraag 15: Praat u met uw kind over dingen die hij/zij meemaakt bv. met welke kinderen hij/zij heeft gespeeld?

Vraag 16: Praat u met uw kind over gebeurtenissen die uzelf meemaakt bv. een bezoek aan een vriendin?

Vraag 17: Praat u met uw kind over hoe hij/zij zich voelt of hoe andere mensen zich voelen, bv. verdrietig, blij of boos?

Vraag 18: Praat u met uw kind over wat wel en niet mag, wat goed of slecht is?

Vraag 25: Leest u zelf voor aan uw kind?

Vraag 26: Worden er informatieve boekjes aan uw kind voorgelezen, zoals ABC-boekjes, cijferboekjes, boekjes over het weer, dieren of voertuigen?

Vraag 28: Worden er tijdens het lezen van de verhaaltjes vragen gesteld of wordt er uitleg gegeven over wat er gelezen wordt of te zien is door u?

Vraag 30: Als u met uw kind praat, verbetert u dan de volgorde of uitspraak van woorden van uw kind?

Vraag 35b: Gemiddeld, hoe lang worden er ongeveer gesprekjes gevoerd met uw kind?

Vraag 35d: Gemiddeld, hoe lang wordt er ongeveer voorgelezen aan uw kind?

Vraag 41: Wat is de hoogste opleiding die de eerste opvoeder heeft afgemaakt?

Vraag 42: Wat is de hoogste opleiding die de tweede opvoeder heeft afgemaakt?