

De Invloed van Voorlezen op Nederlands Taalbegrip van Tweejarige Peuters en het
Modererende Effect van Tweektaligheid.

Definitieve versie

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen

Masterprogramma Orthopedagogiek

Naam: Rosemarie B.M. Janssen 3513491

Begeleidster: Ora Oudgenoeg-Paz

Tweede beoordelaar: Chiel Volman

Datum: 12-3-2015

Voorwoord

Voor u ligt het document wat ik beschouw als de bekroning op mijn academische carrière en wat ook het bewijs is van een geslaagde voltooide beklimming van de onderzoeksberg. Na het voltooien van een kwalitatieve bachelorthesis in 2013, leek het doen van kwantitatief onderzoek voor mijn master een onmogelijke opgave. Toch vond ik veel plezier in het verwerven van onderzoeksparticipanten en het afnemen van testen en interviews bij tweejarigen en hun ouders met de meest uiteenlopende culturele en sociaal-economische omgevingen. Ook het uiteindelijk vinden van overzicht in de grote datamassa en daar patronen en opvallende zaken in te ontdekken was een van de vele overwinningen die deze thesis me heeft gebracht. Na een grote mentale tegenslag voor de zomer en een pauze van twee maanden ben ik weer met goede moed begonnen aan het afronden van dit project en ben er erg trots op dat me dat is gelukt. Er zijn veel mensen die mij in dit traject hebben bijgestaan maar ik ben in het bijzonder mijn thesisbegeleidster Ora Oudgenoeg-Paz ontzettend dankbaar voor haar fantastische begeleiding. Ze bleef aandachtig luisteren, was geduldig, en gaf me antwoord op al mijn vragen. Zo vond ik weer vertrouwen in mijn eigen kunnen. Daarnaast draag ik het VLOT-onderzoek een bijzonder warm hart toe en ben ik er trots op hier een bijdrage aan te mogen leveren. Verder ben ik de volgende mensen erg dankbaar voor hun steun, positieve woorden, luisterende oren, mailtjes, tijd en daden in mijn afstudeerperiode: Mijn ouders, mijn zussen, Elma Zijderveld, Anne Meyer, Natasha Koper, Hedwig Swart, Marloes Arends, Julia Machielsen, Marion Boelens, mijn afstudeergroep, Janske School, bibliotheekmaatjes, mijn vriendinnen en vrienden en tot slot mijn huisgenootjes. Bedankt allemaal voor jullie steun.

Rosemarie Janssen

Abstract

In western countries reading books to children is assumed to increase the receptive language comprehension of children. It is still unclear whether these effects are already visible at the age of two, and if the effects are equal for bilingual children from non-western origin who are raised in a western country. This study explored whether the relationship between books read to children and the receptive vocabulary of two-year-olds was moderated by bilingualism. Participants were monolingual Dutch children ($N=132$) and bilingual children who spoke Dutch and a non-western-language ($N=44$). A test of receptive vocabulary was conducted and parents' time spent reading books, variation in books read and educational level were measured through an interview. A significant positive relation was found between variation in books read to children and Dutch language comprehension. Bilingualism appeared to be a negative predictor of language comprehension. No significant interaction effect was found for bilingualism. The mono- and bilingual children who received more variation in reading books acquired a larger language comprehension at the age of two. This effect stayed significant when controlling for parents' educational level. No significant effect was found for time spent reading books when controlled for parents' educational level. There are no differences found in the effects of reading books on language comprehension between monolingual and bilingual children. Thus, the positive effects of variation in book-reading activities applied to monolingual and bilingual children.

Keywords: book-reading, language comprehension, bilingualism, educational level of parents

Samenvatting

In westerse landen wordt aangenomen dat voorlezen positieve effecten heeft op het taalbegrip van kinderen. Het is onduidelijk of deze effecten al op tweejarige leeftijd zichtbaar zijn. Daarnaast is de vraag of de effecten van voorlezen gelijk zijn voor tweetalige kinderen met een niet-westerse achtergrond die opgroeien in een westers land. In dit onderzoek is bestudeerd of de relatie tussen voorlezen en de receptieve woordenschat van tweejarigen gemodereerd werd door tweetaligheid. Participanten waren eentalige Nederlandse kinderen ($N=132$) en tweetalige kinderen die Nederlands en een niet-westerse taal spraken. ($N=44$). Zij zijn getest op hun receptieve woordenschat. Met ouders werd een diepte-interview gehouden over de voorleesvariatie, voorleeshoeveelheid en opleidingsniveau. Een significant positief effect is gevonden tussen voorleesvariatie en Nederlands taalbegrip. Meertaligheid blijkt een negatieve voorspeller te zijn op taalbegrip. Er is geen significant interactie-effect gevonden van meertaligheid. Geconcludeerd wordt dat eentalige en meertalige kinderen die meer

variatie in voorleesactiviteiten krijgen aangeboden, een groter taalbegrip hebben verworven op tweejarige leeftijd. Dit effect blijft significant als er gecontroleerd wordt voor opleidingsniveau van de ouders. Er is geen effect gevonden van de hoeveelheid voorlezen op taalbegrip wanneer er gecontroleerd wordt voor opleidingsniveau van ouders. Er zijn geen verschillen in effecten van voorlezen op taalbegrip gevonden tussen eentalige en tweetalige kinderen. De positieve effecten van variatie in voorlezen zijn voor zowel eentalige en tweetalige kinderen van toepassing.

Trefwoorden: Voorlezen, taalbegrip, tweetaligheid, opleidingsniveau ouders

De invloed van voorlezen op Nederlands taalbegrip van tweejarige peuters en het modererende effect van tweetaligheid.

De algemene taalontwikkeling van kinderen is een van de belangrijkste onderdelen in de cognitieve ontwikkeling en biedt toegang tot een succesvolle onderwijs carrière (Ploeg, van der Lanting, & Verkerk, 2007). Veel taalontwikkelingsonderzoek is uitgevoerd bij kinderen ouder dan 3 jaar (bv. Serry, Rose, & Liamputtong, 2008). Toch is taalontwikkeling al bij twee- tot driejarige kinderen een belangrijke indicator van latere schoolprestaties (Ploeg et al., 2007). De grootte van de woordenschat wordt gezien als maatstaf voor de algemene taalontwikkeling bij kinderen (Bialystok, 2009; Alt, Plante, & Cresere, 2004). Bij kinderen tussen de 18 en 22 maanden vindt er een explosieve groei in hun woordenschat plaats (Shonkoff & Phillips, 2000). De receptieve woordenschat staat aan de basis van taalbegrip. Dit omvat de woorden die een kind begrijpt, ook voordat een kind deze zelf uitspreekt (Goorhuis-Brouwer & Schaerlakens, 2000). Een belangrijke manier om woordenschat uit te breiden is middels voorlezen (bv. Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini 1995). Het is echter de vraag of dit voor alle kinderen even effectief is. Zo hebben tweetalige kinderen van een Turkse of Marokkaanse achtergrond in Nederland vaker een achterstand in taalontwikkeling dan hun ééntalige leeftijdsgenootjes van 4 tot 6 jaar (Strating-Keurtjens, 2000; Leseman & de Jong, 1998). Deze achterstanden blijven ook tijdens de basisschool bestaan en geven hen minder kansen binnen het onderwijs (bv. Driessen, van der Silk, & de Bot, 2002). In dit onderzoek wordt onderzocht of voorlezen het Nederlandse taalbegrip van tweejarige kinderen voorspelt en of dit verband wordt gemodereerd door tweetaligheid. De groep tweetaligen in dit onderzoek bestaat uit kinderen met een niet-westerse afkomst woonachtig in Nederland, verder omschreven als: migrantenkinderen.

Tweetaligheid en het Jonge Kind

Er is tot op heden nog niet genoeg bekend over hoe kinderen meerdere talen tegelijk verwerven en specifiek, hoe dit bij jonge meertalige kinderen verloopt (bv. Hammer, Miccio, & Wagstaff, 2003). Dit heeft onder andere te maken met de grote verschillen die er zijn tussen tweetaligen. Tweetaligheid wordt in het algemeen onderverdeeld in enerzijds simultane tweetaligheid, waarbij beide talen vanaf het begin van de taalontwikkeling van een kind tegelijkertijd (naast elkaar) worden aangeboden en anderzijds successieve tweetaligheid, waarbij eerst de ene taal wordt aangeboden en na verloop van tijd ook de tweede taal wordt aangeboden (Goorhuis-Brouwer & Schaerlakens, 2000).

Binnen dit onderzoek ligt de focus enkel op simultane tweetaligheid, omdat het meten van successieve tweetaligheid nog niet mogelijk is bij tweejarige kinderen.

Onderzoeken tonen aan dat een aantal lexicale mijlpalen voor simultaan tweetaligen gelijk zijn aan die van ééntaligen (bv. Pearson, Fernández, Lewedag, & Oller, 1993). Echter als er enkel naar één taal wordt gekeken zijn er mogelijk wel verschillen tussen eentaligen en tweetaligen (Portocarrero, Burright, & Donovanick, 2007). De relatieve hoeveelheid tijd waarin iedere taal wordt aangeboden, kan de relatieve grootte van de woordenschat beïnvloeden in iedere taal van de tweetalige (Pearson, Fernández, & Oller, 1997). Zo vonden Marchman, Martínez-Sussman en Dale (2004) dat tweetalige Engels-Spaanstalige peuters minder horen van iedere taal dan eentalige, wat kan leiden tot vertraging in elk aspect van taalverwerving die frequentie-afhankelijk is. Hierover is er echter ook discussie in de wetenschap. Zo stelt Hoff (2012) juist dat sommige tweetaligen van hoog opgeleide ouders in hun sterkste taal gelijke taalvaardigheden bezitten als eentalige leeftijdgenootjes.

Voorlezen

Al vanaf jonge leeftijd zijn de positieve effecten van voorlezen bekend voor woordenschatuitbreiding (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini 1995; Verhallen, Bus, & de Jong, 2006). Voorleestaal is namelijk meer complex dan de gesproken taal tussen ouder en kind (Justice & Kaderavek, 2003; Nyhout & O'Neill, 2013). Daarnaast heeft voorlezen ook een positieve invloed op latere mondelinge en schriftelijke taalvaardigheden (Bus et al., 1995; Van Duursma, Augustyn, & Zuckerman, 2008, Stoep, 2008). Om de effectiviteit van voorlezen op woordenschatontwikkeling te vergroten is de kwaliteit van voorlezen even belangrijk als de kwantiteit (Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2014). De kwantiteit houdt in dat er met regelmaat wordt voorgelezen (Klein, Biedinger, Becker, 2014). De kwaliteit van voorlezen bestaat uit de interactie met het kind over het boek, zoals het stellen van vragen over de inhoud of de plaatjes aan het kind (Mol et al., 2014). Vooral voor kinderen van 3 jaar of jonger is de volwassen ondersteuning nodig om de voorleesinteractie in stand te houden (Groenendaal, Goudena & Olthof, 1992).

Voorlezen voor Tweetaligen

Uit onderzoek van Roberts (2008) bij Spaans-Engelstalige kinderen blijkt dat voorlezen in de thuissituatie in de moedertaal evenveel positieve effecten heeft op de tweede taal, als dat er in de tweede taal wordt voorgelezen. Deze positieve effecten kunnen plaatsvinden vanwege het *cross-language transfer*. Dit is het gemakkelijker aanleren van een tweede taal wanneer de eerste goed wordt beheerst. Bij het leren van de moedertaal hebben de kinderen al vaardigheden opgedaan die onmisbaar zijn bij het leren van een (tweede) taal (bv.

Lopez & Greenfield, 2004). Uit Nederlands onderzoek van Scheele en collega's (2010) bij tweetalige migrantenkinderen kwamen andere resultaten naar boven. Zij vonden dat het voorlezen in de moedertaal, minder positief is voor de tweede taal dan voorlezen in de tweede taal zelf.

Voorleesgewoonten

De meeste onderzoeken naar voorlezen generaliseren de voorleescultuur uit de westerse blanke gemeenschap (bv. Bus, Leseman & Keultjes, 2000), onderzoek naar verschillen in voorleesculturen van migrantengezinnen is schaars. Onderzoek bij Turkse migrantenfamilies in Duitsland wijst uit dat de kinderen van Turkse afkomst minder worden voorgelezen dan Duitse eentalige kinderen (Klein et al., 2014). Ook Turkse en Marokkaanse families in Nederland blijken hun kinderen minder voor te lezen dan Nederlandse ouders (Scheele et al., 2010).

Niet alleen de frequentie van voorlezen lijkt te verschillen bij de migrantengezinnen, maar er zijn ook aanwijzingen dat de voorleesstijl van migrantengezinnen verschilt met die van de westerse families. Arabischtalige moeders maken tijdens het voorlezen meer gebruik van samenvatten dan Hebreeuws-sprekende moeders in Israël (Korat, Arafat, Aram, & Klein, 2012). Het samenvatten van voorleesboeken draagt minder bij aan het ontwikkelen van een rijke woordenschat (Korat, Klein, & Segal-Drori, 2007).

Voorleescultuur

Ander onderzoek geeft aanleiding tot het herkennen van een verschillende voorleescultuur, met bijbehorende ideeën en overtuigingen, bij niet-westerse gezinnen. Binnen de Arabische-Israëliëse gemeenschap zien ouders niet de waarde die voorlezen heeft voor het verwerven van lees- en schrijfvaardigheden. Jonge Arabische kinderen worden weinig blootgesteld aan geschreven Arabische taal (Saiegh-Haddah, 2003). Andere Arabisch-sprekende ouders van jonge Israëliëse kinderen vinden dat vroegtijdig blootstellen aan boeken een niet-wenselijke belasting voor ze is (Abu Rabia, 2000). Echter, er zijn ook tegengeluiden bekend. Migrantenouders merken dat er in Nederland belang wordt gehecht aan voorlezen en proberen dit bij hun kinderen te stimuleren door met hen naar de bibliotheek te gaan en samen te lezen (Van Steensel, 2006). Anderzijds kan men zich afvragen of de Nederlandse taalvaardigheden van de migrantenouders van voldoende niveau is om de effectiviteit van woordenschatverwerving te waarborgen.

Een laatste veel onderzochte voorspeller die van invloed is op voorlezen, is de Sociaal Economische Status (SES) van een gezin (bv. Lonigan & Whitehurst, 1998). Zo gebruiken moeders met een lage SES voorleesstrategieën die minder bijdragen aan de taalontwikkeling

dan moeders met een hogere SES gebruiken (bv. Korat et al., 2007; Leseman & de Jong, 1998). Ouders met een lagere SES stellen bijvoorbeeld minder vragen tijdens het voorlezen dan ouders van middenklasse SES (Ninio, 1980). Een veelgebruikte manier om SES te meten is het achterhalen van het opleidingsniveau van ouders. Het is ook bekend dat hoog opgeleide ouders frequenter aan hun kinderen voorlezen dan lager opgeleide ouders (bv. Craig, 2006).

Huidig Onderzoek

Om inzicht te verkrijgen in de effecten van voorlezen op het taalbegrip van tweetalige jonge migrantenkinderen staat in dit onderzoek de volgende vraagstelling centraal: Voorspelt voorlezen het Nederlandse taalbegrip van tweejarige kinderen en wordt dit verband gemodereerd door tweetaligheid? De eerste verwachting is dat voorlezen in het algemeen een beter Nederlands taalbegrip voorspelt bij tweejarige kinderen. De tweede verwachting is dat het taalbegrip van tweetalige migrantenkinderen minder baat heeft bij voorlezen dan het taalbegrip van eentalige leeftijdgenootjes. Een groot deel van de migrantenouders in Nederland zijn laagopgeleid. Om uit te sluiten dat meertaligheid indirect wordt beïnvloed door opleidingsniveau, zal hierop worden gecontroleerd.

Methode

Participanten

Deelnemers aan dit onderzoek waren een subgroep uit de deelnemers van de VLOT studie (Leseman & Oudgenoeg-Paz, 2014). In de steekproef werden alleen die kinderen meegenomen die op tweejarige leeftijd hebben deelgenomen aan het onderzoek en die eentalig Nederlands spraken of tweetalig waren. Dit leverde in totaal 182 kinderen op. Bij vier kinderen werd er geen Nederlands gesproken in de thuissituatie en twee kinderen spraken naast het Nederlands, een tweede westerse taal (Frans of Engels) in de thuissituatie. Zij werden niet meegenomen in het verdere onderzoek. De analyses zijn uitgevoerd bij 176 kinderen. Zij waren tussen de 23 en 32 maanden oud, ($M=27$ maanden, $SD= 1.96$), waarvan 39.7% meisjes. De volgende talen werden er thuis met de kinderen gesproken: Nederlands ($n=132$), Turks-Nederlands ($n=9$), Berbers-Nederlands ($n=20$), Arabisch-Nederlands ($n=12$), en Somalisch-Nederlands ($n=3$).

Meetinstrumenten

Taalbegrip werd gemeten met behulp van de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL (PPVT; Dunn, Dunn, & Schlichting, 2005). Bij deze test wordt de receptieve kennis van woordenschat gemeten. Het kind ziet telkens vier afbeeldingen en hoort één woord, vervolgens wijst het kind de juiste afbeelding aan. De antwoorden worden als goed/fout/geen

antwoord gescoord. Er zijn 17 sets met elk 12 items. Wanneer er acht items fout worden gescoord bij een set wordt de test afgebroken. De ruwe score is het totaal aantal goede antwoorden. Aan de hand van vergelijking met normgroepen werden de standaardscores berekend. De items lopen op in moeilijkheidsgraad. Deze Nederlandse versie is in 2006 beoordeeld met een goede betrouwbaarheid en een voldoende begripsvaliditeit (Cotan, 2006).

Tweetaligheid werd gemeten aan de hand van items in het diepte-interview. Dit semi-gestructureerde interview is geconstrueerd uit bestaande betrouwbare en valide vragenlijsten en hiermee kan een juiste indicatie van het voorleesaanbod, en tweetaligheid van een gezin worden weergegeven (Scheele et al., 2010, 2012; Unsworth, 2013). Om te bepalen of er sprake was van simultane tweetaligheid werden ouders gevraagd in welke talen ze met het kind spreken. Ouders konden dit beantwoorden met vijf antwoordmogelijkheden waarbij ieder kind waarmee er naast Nederlands een andere taal werd gesproken als meertalig werd beschouwd.

Voorlezen bestaat uit twee verschillende onderdelen: Voorleesvariatie en voorleeshoeveelheid. Beide werden gemeten met items in het diepte-interview. Voorleesvariatie werd gemeten met een subschaal ($\alpha = .73$) die bestond uit vijf items. Er werd gevraagd of ouders voorlezen middels: Boekjes in de ik-vorm, informatieve boekjes, rijmpjes, post of mediaberichten, en of de ouders het kind vragen stellen of uitleg geven tijdens het voorlezen. Als antwoordmogelijkheid werd er een 5-puntschaal gebruikt die liep van “1. Nee, nooit”, tot “5. Ja, dagelijks”. De totaalscore werd berekend via een somscore met een antwoordrange van tussen de 5 en 25. De voorleeshoeveelheid werd gemeten met één item waarin gevraagd werd hoeveel ouders gemiddeld aan hun kind voorlezen. Als antwoordmogelijkheid werd er een 7-puntschaal gebruikt die liep van “1. Minder dan een ½ uur per week”, tot “7. meer dan 4 uur per dag”.

In het onderzoek werd gecontroleerd op opleidingsniveau van de ouders. Dit werd via het diepte-interview op een 7-puntschaal gemeten die loopt van “1. basisschool” naar “7. wetenschappelijk onderwijs”. Het gemiddelde van de antwoorden van de ouders is als score voor de controlevariabele meegenomen.

Procedure

De kinderen zijn geworven op consultatiebureaus in de regio's Utrecht en West-Brabant. Ouders gaven toestemming voor een huisbezoek alwaar de ouders deelnamen aan een diepte-interview, Daarna werd het kind getest en vulde ouders een vragenlijst in. Na de meting ontving het kind een presentje en de ouders een informatiefolder over het stimuleren van taalontwikkeling.

Data analyses

Om te onderzoeken of het hoofdeffect van voorlezen op Nederlands taalbegrip aanwezig was, zijn er twee simpele regressie analyses uitgevoerd. Een voor voorleeshoeveelheid en een voor voorleesvariatie. Vervolgens zijn er twee hiërarchische multiple regressie analyses (HMRA) uitgevoerd om te onderzoeken of meertaligheid het verband tussen voorleesvariatie en taalbegrip modereert (HMRA 1). In HMRA 2 werd gekeken of meertaligheid het verband tussen voorleeshoeveelheid en taalbegrip modereert.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

De beschrijvende statistieken van de variabelen: voorlezen, taalbegrip en opleidingsniveau van ouders zijn in Tabel 1 weergegeven. Bij de afhankelijke variabele taalbegrip was er sprake van 30,8% missende waardes. Deze was ongeveer gelijk bij de tweetalige groep (33.3%) en de eentalige groep (29.9%). De missende waardes ontstonden na foutieve afnames en een gebrek aan medewerking aan de PPVT- afname. Om het effect van deze missende waardes te beperken werd met behulp van de multiple imputatie-techniek de missende Standaard PPVT-waardes vervangen in het programma SPSS. Met deze statistische techniek worden incomplete datasets geanalyseerd. Missende waardes werden hiermee 30 keer geïmputeerd, ofwel geschat, op basis van andere data bekend van het kind. Deze geïmputeerde waardes vervangen dan de missende waardes in de dataset. Hierna worden de 30 verschillende imputaties samen geïntegreerd waardoor er een zogenaamde gepoolde data ontstaat. Dit zijn de uitkomsten van de beschikbare data, aangevuld met de geïmputeerde data. Deze techniek vergroot de validiteit van het onderzoek en zorgt ervoor dat de N van het onderzoek niet drastisch wordt verkleind door missende data (Schafer & Graham, 2002). Sommige statistische grootheden worden niet gepooled berekend in het SPSS-programma. In dit onderzoek worden alle gepoolde resultaten gerapporteerd, en indien niet mogelijk, worden de originele (niet geïmputeerde) data, of een range van de losse geïmputeerde waarde weergegeven. Resultaten gebaseerd op de originele data geven een indicatie van de effectgrootte en richting maar de effecten zijn minder robuust.

Tabel 1

Gemiddelde, Standaarddeviatie en Spreiding van de Variabelen (N=176)

Variabelen	algemeen		eentalig	meertalig
	<i>M (SD)</i>	Range	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>
Voorlees variatie	16.60 (4.49)	[5, 25]	17.72 (3.86)	13.25 (4.60)
Hoeveelheid voorlezen ^a	3.58 (1.07)	[1, 6]	3.80 (0.90)	2.88 (1.27)
Taalbegrip	89.65 (18.43)	[56, 135]	92.89 (16.01)	77.27 (15.01)
Opleidingsniveau	5.23 (1.46)	[1, 7]	5.62 (1.22)	4.07 (1.531)

Note. ^a *N=172*

In het huidig onderzoek werden de missende standaard PPVT waardes geïmputeerd op basis van de standaard N-CDI productief waardes. De N-CDI is een standaard vragenlijst voor het meten van woordenschat (Zink & Lejaegere, 2002). De productieve N-CDI standaardwaardes zijn gekozen om mee te imputeren omdat deze betrouwbaarder zijn, (Zink & Lejaegere, 2002) en hoger correleerden met de Standaard PPVT scores dan de receptieve N-CDI scores ($r = .50, p < .01$. ten overstaande van $r = .43, p < .01$). Na de multiple imputaties zijn de data van 176 kinderen meegenomen in de analyse waarvan 132 eentalig en 44 meertalig. Verder misten van vier kinderen de waardes van voorleeshoeveelheid. Op de variabelen opleidingsniveau van ouders en meertaligheid zijn geen missende waardes binnen de steekproef. De hoogopgeleide ouders (58% HBO of hoger) werden oververtegenwoordigd in de steekproef.

In Tabel 2 is weergegeven dat voorleeshoeveelheid en voorleesvariatie significant positief correleren met taalbegrip. Het opleidingsniveau van ouders correleert ook positief aan taalbegrip.

Tabel 2

Correlaties Tussen Onderzoekvariabelen (met Gepoolde Waarde)

Variabelen	Taalbegrip (PPVT standaard)	Hoeveelheid voorlezen	Voorlees Variatie	Opleidingsniveau ouders
Taalbegrip (PPVT Standaard)				
Hoeveelheid voorlezen	.245* N=172			
Voorlees variatie	.373* N=176	.543* N=172		
Opleidingsniveau ouders (controlevariabel)	.294* N=176	.369* N=172	.425* N=176	

Note. * $p < .01$ (2-zijdige Pearson correlatie).

In Tabel 3 zijn de resultaten van een t-test van de dichotome variabele: meertaligheid weergegeven. Overeenkomstig met de verwachting verschillen eentalige kinderen significant van de meertalige kinderen in gemiddelden op taalbegrip.

Tabel 3

Vershil in Gemiddelden voor PPVT Standaard Score (N=176).

		Mean	<i>df</i>	T
		Difference		
Pooled data ^a	eentalig-meertalig	15.62	261 ^b	4.745**

Noot.

^a Originale data: $t(121)=5.382$ ** MD= 17.84, SD= 15.78.

^b De *df* waarde van gepoolde data krijgt in SPSS een "penalty" door de onzekerheid van de imputaties.

** $p < .01$.

Analyse onderzoeksvragen.

Om te onderzoeken of voorlezen (in hoeveelheid en in variatie) een voorspeller is van Nederlands taalbegrip bij alle tweejarige kinderen werden er twee lineaire regressieanalyses uitgevoerd. Een significant lineair regressiemodel werd gevonden voor voorleesvariatie als voorspeller voor taalbegrip met een verklaarde variantie van tussen de 12.1% en 19.6% ($F(1,174) = \text{tussen } 23.85 \text{ en } 41.66, p < .001$). Dit is een middelgroot effect. Daarnaast werd taalbegrip ook voorspeld door voorleeshoeveelheid met een verklaarde variantie tussen de 3,6% en 7,0% ($F(1,170) = \text{tussen } 6.38 \text{ en } 12.71, p$ tussen $< .001$ en $.012$). Dit is een klein tot matig effect. Het eerste deel van de onderzoekshypothese wordt aangenomen, beide aspecten van voorlezen voorspellen taalbegrip positief. De data voldeden deze aan de assumpties voor de HMRA's. Een multivariate uitschieter werd gedetecteerd en verwijderd.

Voorleesvariatie. In Tabel 4 staan de HMRA resultaten met voorleesvariatie als voorspeller. Stap 1 van de eerste HMRA wordt het Nederlands taalbegrip significant positief voorspeld door opleidingsniveau van ouders. Dit is een klein tot middelmatige effectgrootte. Stap 2 wijst uit dat zowel voorleesvariatie als meertaligheid significante voorspellers zijn voor taalbegrip met een middelgrote tot grote effectgrootte. Meertaligheid had een negatief effect doordat deze als dummy was gecodeerd (0=eentalig en 1=meertalig). Beide variabelen zorgden ervoor dat het effect voor opleidingsniveau van ouders verdween. In stap 3 bleek het interactie effect niet significant te zijn dus meertaligheid is hiervoor geen moderator. Dit houdt in dat tweejarige kinderen die meer voorleesvariatie aangeboden krijgen een grotere receptieve woordenschat hebben, ook na controle voor opleidingsniveau van ouders. Dit middelmatige tot grote effect is gelijk voor eentalige en meertalige kinderen. Daarnaast is meertaligheid zelf ook een voorspeller voor taalbegrip. Eentalige kinderen scoren hoger op Nederlands taalbegrip dan meertalige kinderen.

Tabel 4

HMRA voor het Voorspellen van Taalbegrip met Voorleesvariatie (N=176).

Variabele	<i>B</i>	[95% BI]	<i>SE</i>	R^{2b}	β^c
Stap 1					
Opleidingsniveau Ouders	3.459***	[1.488, 5.429]	1.002	[.031, .123]	.311
Stap 2					
Opleidingsniveau oud.	.914	[-1.171, 2.999]	1.061		.083

Voorleesvariatie	.871**	[.232, 1.510]	.326		.293
Meertaligheid	-10.310**	[-17.401, -3.220]	3.609	[.134, .264]	-.282
Stap 3					
Opleidingsniveau oud.	.673	[-1.464, 2.811]	1.088		.046
Voorleesvariatie	1.099**	[0.138, 1.934]	.416		.397
Meertaligheid ^a	-11.742**	[-19.378, -4.207]	3.865		-.316
Voorleesvariatie x Meertaligheid	-.648	[-1.995, .700]	.687	[.135, .269]	-.134

Noot. BI= betrouwbaarheidsinterval

^a meertaligheid was dummy-gecodeerd (0 = eentalig).

^b Een range van de R² van de 30 losse imputaties wordt weergegeven.

^c De originele (ongepoolde) waarden van β worden weergegeven

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

Hoeveelheid voorlezen. In Tabel 5 staan de resultaten van de HMRA met hoeveelheid voorlezen als voorspeller. Dezelfde analyse en invoermethode als bij voorleesvariatie werd uitgevoerd. Gelijke resultaten als in stap 1 en stap 3 van de HMRA voor voorleesvariatie werden gevonden. In stap 2 blijkt dat voorleeshoeveelheid geen significante relatie meer heeft met Nederlands taalbegrip wanneer gecontroleerd wordt voor opleidingsniveau van ouders en wanneer meertaligheid aan de analyse wordt toegevoegd. De variabele meertaligheid verklaart het volledige middelgrote tot grote effect op Nederlands taalbegrip in deze analyse. Het deel van de onderzoekshypothese dat stelt dat de voorleeshoeveelheid een significant effect heeft op Nederlands taalbegrip kan niet worden aangenomen.

Tabel 5

HMRA van Voorspeller Hoeveelheid Voorlezen (N=172).

Variable	<i>B</i>	[95% BI]	<i>SE</i>	<i>R</i> ^{2b}	β ^c
Stap 1					
Opleidingsniveau Ouders	3.293**	[1.301, 5.285]	1.013	[.025, .166]	.292
Stap 2					
Opleidingsniveau oud.	1.380	[-.539, 3.581]	1.093		.117

Voorleeshoeveelheid	1.567	[-1.293, 4.427]	1.455		.158
Meertaligheid	-11.323*	[-18.630, -4.016]	3.720	[.078, .219]	-.324
Stap 3					
Opleidingsniveau oud.	1.309	[-0.888, 3.506]	1.118		.128
Voorleeshoeveelheid	2.057	[-1.743, 5.857]	1.931		.127
Meertaligheid ^a	-1.831**	[-19.095 -4.567]	3.703		-.320
Voorleeshoeveelheid x Meertaligheid	-1.232	[-7.024, 4.560]	2.947	[.088, .221]	.047

Noot. BI= betrouwbaarheidsinterval

^a meertaligheid was dummy-gecodeerd (0 = eentalig).

^b Een range van de R² van de 30 losse imputaties worden weergegeven.

^c De originele (ongepoolde) waarden van β worden weergegeven

** $p < .001$ * $p < .01$

Discussie en Conclusie

In dit onderzoek is gekeken of voorleesvariatie, voorleeshoeveelheid en meertaligheid het taalbegrip van tweejarige kinderen voorspelt. Uit huidig onderzoek blijkt dat voorleesvariatie een positief effect heeft op taalbegrip wanneer gecontroleerd wordt voor opleidingsniveau van ouders. Een mogelijke verklaring is dat andere boeken, uiteenlopende vocabulaire gebruiken. Hierdoor leidt het lezen van meerdere soorten boeken tot een blootstelling aan een bredere woordenschat. Hoewel er geen eerder onderzoek bekend is over de effecten van voorleesvariatie, zijn er wel onderzoeken die deze resultaten ondersteunen. Zo vonden Nyhout en O'Neill (2013) dat het voorlezen van zowel didactische als narratieve boeken het taalbegrip verbeterde.

Daarnaast is gevonden dat het effect van voorleeshoeveelheid op Nederlands taalbegrip volledig verdwijnt na het controleren op opleidingsniveau van ouders. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de hoeveelheid voorlezen de mediator is van het effect van opleidingsniveau op taalbegrip. Dit is in overeenstemming met literatuur waaruit blijkt dat het opleidingsniveau van ouders een grote invloed heeft op voorleeshoeveelheid en de taalvaardigheden van jonge kinderen (Klein et al., 2014; Leseman, 2000).

Tevens komt uit de resultaten naar voren dat meertaligheid een voorspeller is voor taalbegrip. Meertalige kinderen hebben een minder groot taalbegrip dan eentalige kinderen. Dit komt overeen met eerder onderzoek waaruit blijkt dat meertalige kinderen achterlopen in de ontwikkeling van woordenschat op eentalige kinderen (Strating-Keurtjens, 2000; Leseman

& de Jong, 1998). Uit ander onderzoek is echter gebleken dat tweetalige kinderen met een hoge SES wel een gelijke taalvaardigheden hadden in één taal als hun eentalige leeftijdsgenoten (Hoff et al., 2012). De ouders van de tweetalige migrantenkinderen in Nederland zijn echter overwegend lager opgeleid. Een andere verklaring voor de verschillende onderzoeksuitkomsten is de heterogeniteit van de tweetalige groep, waarbij zij in verschillende mate aan beide talen worden blootgesteld.

In dit onderzoek is geen moderatie effect van meertaligheid gevonden op de relatie tussen voorlezen en taalbegrip. Dit effect werd wel verwacht op grond van eerder onderzoek waaruit blijkt dat migrantengezinnen hun kinderen minder voorlezen dan westerse gezinnen (Klein et al., 2014; Scheele et al., 2010). Ook zouden zij andere voorleesgewoonten hebben, die minder effectief zijn om woordenschat te vergroten (Korat et al., 2007). Er zijn verschillende verklaringen mogelijk voor het ontbreken van het moderatie effect. Ten eerste kunnen de cultuurverschillen in voorlezen van de migrantgroepen afnemen na integratie in Nederland. Zoals de migrantenouders die het belang voorlezen meer gingen inzien na integratie in Nederland (Van Steensel, 2006). Een tweede mogelijkheid is dat de migrantengroepen uit de Amerikaanse en Israëliëse onderzoeken (Korat et al., 2012; Roberts, 2008) niet vergelijkbaar zijn met de Nederlandse migrantenfamilies. Een laatste verklaring komt in een gedetailleerde inspectie van de onderzoeksdata naar voren. Opvallend is dat de migrantengezinnen voornamelijk voorlezen in het Nederlands (86%) en niet in hun moedertaal. Dat zowel eentalige als meertalige kinderen worden voorgelezen in dezelfde taal verklaart mogelijk het uitblijven van een moderatie effect.

Het huidige onderzoek bevat een aantal beperkingen. De eerste is de hoge hoeveelheid missende waardes van de PPVT. Het inzetten van de multiple imputatie techniek heeft de validiteit van de onderzoeksresultaten vergroot maar is niet van gelijke waarde als direct verworven data. In vervolgonderzoek is het wenselijk om het missen van waardes te beperken. Een tweede beperking is dat de meertalige kinderen een grote variatie hadden aan afkomst achtergrond. Er waren kinderen bij afkomstig uit Turkije, Marokko, Somalië, Irak, en Afghanistan. Mogelijk zijn de achtergronden te verschillend om te generaliseren als één homogene groep. Een derde beperking aan het onderzoek is dat er maar één item was die de voorleeshoeveelheid mat. Tevens werd hiervoor een antwoordschaal gebruikt die mogelijk niet de juiste indicatie van voorleestijd gaf. Ouders hadden vaak moeite met het beantwoorden van deze vraag. Misschien zorgde de antwoordschaal voor een overschatting in voorleestijd of sociaal wenselijke antwoorden van ouders.

Sterke punten aan dit huidige onderzoek betreffen de aanzienlijke grootte van de totale steekproef en het gebruik van de respectabele gestandaardiseerde PPVT. Officieel is deze test bedoeld voor kinderen vanaf 27 maanden, wat ook de gemiddelde leeftijd van de participanten was.

Het huidige onderzoek geeft aan dat voorleesvariatie voor zowel eentalige als meertalige tweejarige in Nederland van positieve invloed is op de ontwikkeling van hun receptieve woordenschat na controle voor het opleidingsniveau van de ouders. Dit is in overeenstemming met onderzoek van Place & Hoff (2011) waaruit bleek dat variatie van sprekers van positieve invloed is op de taalontwikkeling van tweetaligen van 2 jaar. De onderzoeksresultaten van huidig onderzoek staat in lijn met onderzoek van Kalia (2007) waarin voorlezen in verband staat met de ontwikkeling van taalvaardigheden in de tweede taal. De positieve invloed van de frequentie in voorlezen op de taalontwikkeling van het tweejarige tweetalige kind zoals gevonden door Patterson (2002), wordt niet ondersteund met huidig onderzoek nadat er gecontroleerd werd op opleidingsniveau van ouders. De effecten van opleidingsniveau van ouders blijken nogmaals van grote invloed op taalontwikkeling van kinderen en moet niet worden onderschat.

Vervolgonderzoek naar het verkleinen van het mogelijke negatieve effecten van het lage opleidingsniveau van ouders op de taalontwikkeling van jonge kinderen is een wenselijke bijdrage aan de wetenschap. Daarnaast zou meer onderzoek naar de culturele verschillen in overtuigingen en gewoonten wat betreft voorlezen van de verschillende culturele groepen in Nederland kunnen zorgen voor een waardevolle uitwisseling van informatie over taalontwikkeling. Dit kan meertalige kinderen in Nederland ondersteunen in het uitgroeien tot succesvolle participanten in een internationaal georiënteerde maatschappij.

Literatuur

- Abu-Rabia, S. (2000). Effects of exposure to literary Arabic on reading comprehension in a diglossic situation. *Reading and Writing, 13*, 147–157.
- Alt, M., Plante, E., & Creusere, M. (2007). Semantic features in fast-mapping: Performance of preschoolers with specific language impairment versus preschoolers with normal language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 47*, 407-420. doi:10.1044/1092-4388(2004/033)
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition, 12*, 3-11. doi:10.1017/S1366728908003477
- Bus, A. G., Leseman, P. P., & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of surinamese-dutch, turkish-dutch, and dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research, 32*, 53-76. doi:10.1080/10862960009548064
- Bus, A. G., Van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*, 1-21. doi:10.3102/00346543065001001
- COTAN (2006). Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL, PPVT-III-NL. Retrieved from http://www.cotandocumentatie.nl.proxy.library.uu.nl/test_details.php?id=149
- Craig, L. (2006). Parental education, time in paid work and time with children: An Australian time-diary analysis. *British Journal of Sociology, 57*, 553-575. doi: 10.1111/j.1468-4446.2006.00125.x
- Driessen, G., Van der Slik, F. W. P., & De Bot, K. (2002). Home Language and Language Proficiency: A Large-Scale Longitudinal Study in Dutch Primary Schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 23*, 175–194. doi:10.1080/01434630208666464
- Duursma, E. van, Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood, 93*, 554-557 doi:10.1136/adc.2006.106336
- Goorhuis-Brouwer, S. M., & Schaerlaekens, A. M. (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Groenendaal, J.H.A., Goudena, P.P., & Olthof, T. (1992). Effectieve communicatiepatronen tussen opvoeder en kind: een longitudinaal onderzoek van de verbale opvoeder-kind interactie in taakgerichte situaties bij peuters en kleuters (3-6 jaar). *Tijdschrift voor Ontwikkelingspsychologie, 19*, 1-29.

- Hammer, C. S., Miccio, A. W., & Wagstaff, D. A. (2003). Home literacy experiences and their relationship to bilingual preschoolers' developing English literacy abilities: An initial investigation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34*, 20-30. doi:10.1044/0161-1461
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language, 39*, 1-27. doi:10.1017/S0305000910000759
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2003). Topic control during shared storybook reading: Mothers and their children with language impairments. *Early Childhood Special Education, 23*, 137-150. doi:10.1177/02711214030230030401
- Kalia, V. (2007). Assessing the role of book reading practices in Indian bilingual children's English language and literacy development. *Early Childhood Education Journal, 35*, 149-153. doi: 10.1007/s10643-007-0179-2
- Klein, O., Biedinger, N., & Becker, B. (2014). The effect of reading aloud daily: Differential effects of reading to native-born German and Turkish-origin immigrant children. *Research in Social Stratification and Mobility, 38*, 43-56. doi:10.1016/j.rssm.2014.06.001
- Korat, O., Klein, P., & Segal-Drori, O. (2007). Maternal mediation in book reading, home literacy environment, and children's emergent literacy: A comparison between two social groups. *Reading and Writing, 20*, 361-398. doi:10.1007/s11145-006-9034-x
- Leseman, P. P. (2000). Bilingual vocabulary development of Turkish preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 21*, 93-112. doi:10.1080/01434630008666396
- Leseman, P. P., & de Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly, 33*, 294-318. doi:10.1598/RRQ.33.3.3
- Leseman, P.P.M., & Oudgenoeg-Paz, O. (2014) *Valideringsstudie vragenlijst ouders & taalinput (VLOT)*. Ongepubliceerd onderzoeksvoorstel, Faculteit Sociale wetenschappen, Algemene Pedagogiek en Orthopedagogiek, Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.
- Linebarger, D. L., & Vaala, S. E. (2010). Screen media and language development in infants and toddlers: An ecological perspective. *Developmental Review, 30*, 176-202 doi:10.1016/j.dr.2010.03.006

- Lopez, E. M., & Greenfield, D. B. (2004). The cross-language transfer of phonological skills of Hispanic Head Start children. *Bilingual Research Journal*, 28, 1-18.
doi:10.1080/15235882.2004.10162609
- Marchman, V. A., Martínez-Sussmann, C., & Dale, P. S. (2004). The language-specific nature of grammatical development: evidence from bilingual language learners. *Developmental Science*, 7, 212-224. doi: 10.1111/j.1467-7687.2004.00340.x
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. doi:10.1080/10409280701838603
- Ninio, A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads: Belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51, 587–590. doi: 10.2307/1129299
- Nyhout, A., & O’Neill, D. K. (2013). Mothers’ complex talk when sharing books with their toddlers: Book genre matters. *First Language*, 33, 115-131
doi:10.1177/0142723713479438
- Patterson, J. L. (2002). Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics*, 23, 493-508. doi: 10.1017/S0142716402004010
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedag, V., & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants (ages 10 to 30 months). *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58. doi:10.1017/SO142716400009863
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93-120. doi:10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x
- Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds’ bilingual proficiency. *Child Development*, 82, 1834-1849. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x
- Ploeg, C. P. B., Lanting, C. I. van der, & Verkerk, P. H. (2007). Voor-en vroegschoolse educatie (VVE): Rol van de jeugdgezondheidszorg. Leiden: TNO
- Portocarrero, J. S., Burrig, R. G., & Donovan, P. J. (2007). Vocabulary and verbal fluency of bilingual and monolingual college students. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22, 415–422. doi:10.1016/j.acn.2007.01.015
- Roberts, T. A. (2008). Home storybook reading in primary or second language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second-language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43, 103-130. doi: 10.1598/RRQ.43.2.1

- Saiegh-Haddad, E. (2003). Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. *Applied Psycholinguistics*, *24*, 115–135. doi: 10.1017/S0142716403000225
- Schafer, J.L., & Graham, J.W. (2002). Missing data: Our view of the state of the art. *Psychological Methods*, *2*, 147-177 doi:1082-989X.7.2.147
- Scheele, A.F., Leseman, P.P.M., & Mayo, A.Y. (2010). The home language environment of mono- and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, *31*, 117-140. doi:10.1017/S0142716409990191
- 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
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Steensel, R. van. (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, *29*, 367-382 doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00301.x
- Stoep, J. (2008). Beginnende geletterdheid: geen vanzelfsprekendheid. *Levende Talen Tijdschrift*, *9*, 20-25. doi: 10.1037/0022-0663.98.2.410
- Strating-Keurentjes, H. (2000). *Lexicale ontwikkeling in het Nederlands van autochtone en allochtone kleuters*. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant (Academisch Proefschrift)
- Unsworth, S. (2013). Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. *Bilingualism: Language and Cognition*, *16*, 86-110. doi:10.1017/S1366728912000284
- Verhallen, M. J. A. J., Bus, A. G., & de Jong, M. T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 410–419. doi: http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.410
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, *69*, 848-872. doi:10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x
- Zink, I., & Lejaegere, M. (2002). N-CDIs: Lijsten voor communicatieve ontwikkeling. Aanpassing en hernormering van de MacArthur CDIs van Fenson et al., 1993.