

**Werkhouding als voorspeller van taalvaardigheid en de invloed van
gezinsomstandigheden op dit verband bij kleuters**

Master's thesis

Utrecht University

Master's programme in Clinical Child, Family and Education Studies

L. N. Rietdijk (2237156)

Supervising lecturer: Cathy van Tuijl

Second assessor: Chiel Volman

Datum: 26-05-2022

UU-ser referentienummer: 22-0706

Abstract

Doel van de studie: In de huidige studie is onderzocht of er een verband is tussen de werkhouding en taalvaardigheid in groep 2 en of dit verband wordt gemodereerd door de risicofactor gezinsomstandigheden. Vanuit literatuur kwam naar voren dat er een zwak positief verband tussen werkhouding en een betere taalvaardigheid bestaat. Ook laat literatuur zien dat risicofactoren in het gezin zoals een lage ses of armoede, taalvaardigheid van kinderen kan beïnvloeden. Het modererende effect van de risicofactor gezinsomstandigheden was nog niet eerder onderzocht bij het verband tussen de werkhouding en taalvaardigheid.

Methode: Voor deze studie is een normatieve steekproef van 265 participanten gebruikt. Taalvaardigheid is gemeten met de cito-scores van de Cito taal voor kleuters van midden en eind groep 2. Voor de werkhouding en de risicofactor gezinsomstandigheden zijn twee door de leerkracht ingevulde vragenlijsten gebruikt: Cohortonderzoek Onderwijsloopbanen (COOL) en het gedeelte gezinsomstandigheden van de Risicocumulatieindex. *Resultaten:* Het onderzoek heeft zoals verwacht aangetoond dat een minder goede werkhouding een zwak negatief voorspellende waarde heeft op taalvaardigheid midden groep 2. Bij het verband tussen de werkhouding en taalvaardigheid eind groep 2 is eerst gecontroleerd op taalvaardigheid midden groep 2. De werkhouding heeft na deze controlefactor nog nauwelijks effect op taalvaardigheid eind groep 2, waardoor de hypothese niet wordt bevestigd. Evenmin blijkt de risicofactor gezinsomstandigheden het verband tussen de werkhouding en taalvaardigheid te beïnvloeden. De onderwijspraktijk moet het belang van goed taalonderwijs daarom boven het werken aan de werkhouding stellen.

Aim of the study: The present study investigates the relationship between behavioural engagement and language achievement in kindergarten and whether this relationship is moderated by the risk factor family circumstances. In the literature a small positive relationship was found between behavioural engagement and language achievement. Previous research also showed that a lower socioeconomical status and poverty influenced children's language achievement. The moderating effect of family circumstances on the relationship between behavioural engagement and language achievement, was not yet investigated in literature. *Method:* For this study 265 participants from a normative sample were used. Language achievement was operationalized by the Cito-scores from the 'Cito Taal voor kleuters' at the middle and the end of the schoolyear. Behavioural engagement and family circumstances were operationalized by questionnaires filled in by the teacher:

Cohortonderzoek Onderwijsloopbanen (COOL) and the family circumstances part of the Risicocumulatieindex. *Results:* In accordance with the hypothesis, a small negative relationship was found between less behavioural engagement and language achievement in the middle of groep 2. After the relationship between behavioural engagement and language achievement at the end of groep 2 was controlled for previous language achievement (in the middle of groep 2), behavioural engagement was no longer a significant predictor of language achievement at the end of groep 2. This part was not in accordance with the hypothesis. The risk-factor family circumstances did not moderate the relationship between behavioural engagement and language achievement. This was also not in accordance with the hypothesis. Schools have to prioritize language education over working on behavioural engagement.

In onze kenniseconomie zijn schoolprestaties van belang om een goede maatschappelijke carrière op te bouwen. Vanuit het ecologische model van Bronfenbrenner (1979) zijn er factoren op verschillende niveaus die invloed kunnen uitoefenen op de schoolprestaties van kinderen. Op individueel niveau zijn vroege cognitieve prestaties, en dus schoolprestaties, gerelateerd aan later academisch succes (Feinstein & Duckworth, 2006). Ook op het gebied van taalvaardigheid wordt gevonden dat vroege taal- en leesvaardigheid positieve voorspellers van het latere leren zijn (Duncan et al., 2007). Het is daarom van belang om te achterhalen welke factoren taalvaardigheid het best voorspellen. Uit onderzoek blijkt dat het ontwikkelen van taalvaardigheid positief kan worden beïnvloed door een goede werkhouding (Guo et al., 2015; Hughes & Kwok, 2007). Het microsysteem van Bronfenbrenner (1979) bestaat uit de directe contacten die het kind heeft, zoals de ouders. Deze directe contacten kunnen volgens Bronfenbrenner (1979) veel invloed hebben op de ontwikkeling van het kind. In dit onderzoek wordt daarom onderzocht of gezinsrisico's invloed hebben op het verband tussen de werkhouding en taalvaardigheid.

Werkhouding en taalvaardigheid

De ontwikkeling van taalvaardigheid bij kleuters bestaat uit drie belangrijke componenten: gesproken taal, het fonologisch bewustzijn en beginnende geletterdheid (Landry et al., 2006; Purpura et al., 2011). Met gesproken taal wordt het begrijpen en gebruiken van taal bedoeld. Fonologisch bewustzijn richt zich op het herkennen en manipuleren van klanken in woorden. Ten slotte is de beginnende geletterdheid bij kleuters gericht op boekoriëntatie, verhaalbegrip, verbanden leggen tussen gesproken en geschreven taal en het taalbewustzijn (Paus et al., 2014).

Werkhouding kan worden geformuleerd als actieve participatie, gerichte betrokkenheid, doorzettingsvermogen en inspanning (Halliday et al., 2018; Hughes & Kwok, 2007). Volgens Reeve (2012) worden de begrippen motivatie en werkhouding soms door elkaar gehaald. Bij motivatie gaat het echter om de innerlijk drijfveren van een individu. De zichtbare resultaten van deze drijfveren kunnen vervolgens worden gedefinieerd als de werkhouding. In meerdere onderzoeken wordt een klein positief verband gevonden tussen een goede werkhouding en betere schoolprestaties (Guo et al., 2015; Halliday et al., 2018; Hughes & Kwok, 2007; Robinson & Mueller, 2014). Een verklaring hiervoor kan zijn dat jonge kinderen met een betere werkhouding meer tijd besteden aan het werken met ontwikkelingsmateriaal, zich beter inzetten tijdens werkjes en hun aandacht beter bij de instructie kunnen houden. Hierdoor hebben deze kinderen meer leermogelijkheden waardoor ze zichzelf verder kunnen ontwikkelen (Halliday et al., 2018).

Bohlmann en Downer (2015) vonden een klein positief verband tussen een betere werkhouding in de kleuterklas en de productieve woordenschat. Als verklaring wordt gegeven dat de productieve woordenschat bij de kleuters in veel activiteiten aan bod komt. Door een betere werkhouding zorgt dit bij de kinderen ook weer voor meer leermogelijkheden en oefenmomenten. Tussen de werkhouding en receptieve woordenschat werd door de onderzoekers echter geen verband gevonden.

Gezinsrisico's en taalvaardigheid

Vanuit ecologische model Bronfenbrenner (1979) blijkt dat personen uit het microsysteem veel invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van een kind. Hierbij gaat het over de meest directe contacten, zoals ouders. Gezinsrisico's maken dat kinderen een minder optimale ontwikkeling doormaken dan kinderen zonder die risico's (Bronfenbrenner, 1979). Uit onderzoek blijkt dat risicovolle gezinssituaties ook invloed kunnen hebben op de leerprestaties van kinderen (Guo et al., 2015; Pungello et al., 2009). Gezinsrisico's kunnen worden omschreven als slechte communicatie binnen het gezin, mogelijke hechtingsproblematiek, echtelijke problemen en/ of sociaaleconomische problemen (Wagner, 1997). De sociaaleconomische status (ses) van kinderen wordt in veel onderzoeken bepaald door het inkomen en opleidingsniveau van ouders (Callan et al., 2017; Pungello et al., 2009; Watkins & Howard, 2015). De ses hangt hierdoor voor een groot deel samen met factoren die vallen onder de gezinsomstandigheden, waardoor onderzoeken naar ses ook relevant kunnen zijn voor de gezinsomstandigheden.

Voor dit onderzoek zal worden onderzocht of gezinsrisico's invloed hebben op het verband tussen werkhouding en de taalontwikkeling. Hier is nog niet veel onderzoek naar gedaan. Wel is onderzoek gedaan naar of gezinsrisico's invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van een kind. Zo werd in het onderzoek van Iruka et al. (2018) bij kinderen uit plattlandsgebieden onderzocht welke gezinsrisico's effect hadden op de leerprestaties van jonge kinderen. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat een hogere opvoedkwaliteit van ouders en een goede en veilige thuisomgeving positief samenhangen met betere leerprestaties. Ook werd de woonbuurt van de kinderen meegenomen in dit onderzoek. Het wonen in een buurt waar vertrouwen en cohesie binnen de gemeenschap aanwezig is, was een positieve voorspeller voor het behalen van hogere leerprestaties. Volgens het onderzoek is dit passend voor plattlandsgebieden en heeft dit in deze gebieden een positievere invloed dan in stedelijke gebieden. Eerdere onderzoeken hebben zich gericht op risicovolle buurten in stedelijke gebieden. Hiermee worden onder andere gebieden bedoeld waar sprake is van risicostapeling, zoals armoede, ouders met een lager opleidingsniveau, een verminderde

kwaliteit van huisvesting en een verslechtering van de buurt. Uit deze onderzoeken blijkt dat kinderen die in risicovolle gebieden wonen over het algemeen minder hoge schoolprestaties behalen (Elias & Haynes, 2008; Whipple et al., 2010).

Kinderen uit gezinnen met een hogere ses hebben vaker hogere schoolprestaties dan kinderen met een lagere ses (Callan et al., 2017; Watkins & Howard, 2015). Ook op het gebied van taalvaardigheid wordt gevonden dat kinderen uit een gezin met een lagere ses zich minder snel ontwikkelen (Pungello et al., 2009). Het onderzoek van Hart en Risley (2003) laat goed zien dat er een grote kloof qua taalvaardigheid kan ontstaan tussen kinderen van ouders met een hoge en lagere ses. Redenen hiervoor kunnen zijn dat kinderen uit een gezin met een hogere ses meer en gevarieerdere taal aangeboden krijgen. Hierdoor bouwen zij een groter vocabulaire op en zal hun taalontwikkeling sneller gaan dan bij kinderen uit een gezin met een lagere ses.

Huidige studie

Vanuit de literatuur kan dus worden geconcludeerd dat er een zwak positief verband tussen werkhouding en een betere taalvaardigheid bestaat (Bohlmann & Downer, 2015; Halliday et al., 2018). Kinderen met een betere werkhouding, komen volgens literatuur actiever in aanraking met de leerstof, doordat de kinderen meer gefocust bezig zijn met de materialen en werkjes die worden aangereikt. Hierdoor hebben ze meer leermogelijkheden om zich te ontwikkelen dan kinderen die minder intensief met de aangeboden leerstof aan de slag gaan (Bohlmann & Downer, 2015; Halliday et al., 2018). Ook blijkt uit de literatuur dat de ses invloed kan hebben op taalvaardigheid. Kinderen met een lagere ses ontwikkelen zich minder snel op het gebied van taalvaardigheid (Pungello et al., 2009). Er is echter niet eerder onderzocht of risicofactoren in de gezinsomstandigheden de relatie tussen de werkhouding en taalvaardigheid van kinderen beïnvloeden. Dit is van belang zodat hiermee rekening kan worden gehouden op school en hierop kan worden ingespeeld om zo taalvaardigheid van deze kinderen te verbeteren.

Daarom is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: *In hoeverre voorspelt de werkhouding begin groep 2 taalvaardigheid midden en eind groep 2 en wordt die relatie gemodereerd door de risicofactor gezinsomstandigheden?* Er zullen drie deelvragen worden gebruikt om dit te onderzoeken. De eerste deelvraag (a) zal zich richten op in hoeverre de werkhouding midden groep 2 taalvaardigheid in midden groep 2 voorspelt. De tweede deelvraag (b) onderzoekt in hoeverre de werkhouding midden groep 2 taalvaardigheid eind groep 2 voorspelt na correctie van taalvaardigheid midden groep 2. Ten slotte zal worden

onderzocht (c) in hoeverre de risicofactor gezinsomstandigheden de relatie tussen werkhouding en taalvaardigheid midden groep 2 modereert.

Op basis van de literatuur (Bohlmann & Downer, 2015; Guo et al., 2011; Guo et al., 2015; Halliday et al., 2018; Ponitz et al., 2009) is de verwachting dat een positief verband wordt gevonden tussen de werkhouding en taalvaardigheid. Op basis van eerdere studies wordt verwacht dat dit een klein tot gemiddeld verband zal zijn (Guo et al., 2011; Halliday et al., 2018; Ponitz et al., 2009). De verwachting is dat dit verband ook op de lange termijn positief zal blijven. Verder wordt verwacht dat de risicofactor gezinsomstandigheden het verband tussen werkhouding en taalvaardigheid met een klein effect beïnvloed. Meer risicofactoren zouden hierdoor leiden tot minder een sterk verband tussen de werkhouding en taalvaardigheid.

Methode

De huidige studie is een multi-method-multi-informant, longitudinale kwantitatieve studie. Het verband tussen de werkhouding en taalvaardigheid met de risicofactor gezinsomstandigheden als moderator is onderzocht.

Werving

De gegevens die voor dit onderzoek zijn gebruikt zijn afkomstig uit het project 'Preventie in de Keten'. Dit is een door SIA-Raak Pro gesubsidieerd onderzoek naar schoolloopbanen van leerlingen in Noordoost Twente. Leerlingen uit drie verschillende groepen in het basisonderwijs werden voor dit onderzoek drie jaar lang gevolgd, vanaf groep 1 in het basisonderwijs tot en met jaar 1 van het vmbo. De werving van de scholen die meededen aan het onderzoek vond op een licht getrapte manier plaats. Via een toestemmingsbrief is aan ouders gevraagd of hun kind mocht deelnemen aan het onderzoek. Aan het gehele onderzoek hebben 980 leerlingen van dertien basisscholen deelgenomen. Voor deze onderzoeksvraag is echter alleen gewerkt met gegevens van de jongste categorie kinderen uit groep 2. Na controle op meetfouten kwam dit neer op 265 participanten. Van deze 265 participanten is 51,3 procent jongen (n=136) en 48,7 procent meisje (n=129).

Meetinstrumenten

Werkhouding. Om de werkhouding te meten is het Cohortonderzoek Onderwijsloopbanen (COOL) van Driessen et al. (2010) gebruikt. Deze door de leerkracht ingevulde vragenlijst heeft vier items gericht op de werkhouding. Dit zijn items zoals "de leerling werkt nauwkeurig". Per vraag werd een vijfpuntschaal gebruikt, waarbij een hogere score een slechtere werkhouding betekende. Er is geen COTAN beoordeling van deze vragenlijst. Uit de betrouwbaarheidsanalyse van de gehele vragenlijst komt $\alpha=.89$ (Driessen et al., 2010). Deze score duidt op een goede betrouwbaarheid (Pallant, 2020). Het onderdeel werkhouding heeft een betrouwbaarheid van $\alpha=.82$. Ook dit kan worden aangeduid als een goede betrouwbaarheid (Pallant, 2020).

Gezinsomstandigheden. Om te onderzoeken in hoeverre er sprake is van risicofactoren rondom de gezinsomstandigheden, is de Risicocumulatieindex van Orobio et al. (2002) gebruikt. Van deze door de leerkracht ingevulde vragenlijst werd slechts het gedeelte gebruikt dat ging over de gezinsomstandigheden. Dit waren vier stellingen, waaronder "er is sprake van economische deprivatie in het gezin". Voor het invullen van de stellingen konden 0, 0,5 of 1 punt worden toegekend. Bij een score van 1 was de risicofactor aanwezig, bij 0,5 was de risicofactor wellicht aanwezig en bij 0 was de risicofactor niet aanwezig. Kinderen konden voor de risicofactor gezinsomstandigheden maximaal vier punten scoren. Er is geen

COTAN beoordeling van deze vragenlijst. Voor dit onderzoek kon geen betrouwbaarheidsanalyse worden uitgevoerd aangezien de variabelen uit een optelsom van risicofactoren bestaan.

Taalvaardigheid. Om taalvaardigheid van de leerlingen vast te stellen zijn de vaardigheidsscores van de Cito Taal voor Kleuters gebruikt (Cito, 2010). De scores van midden en eind groep 2 zijn hiervoor gebruikt. Cito (2010) beschrijft dat de ‘Cito Taal voor Kleuters’ opdrachten bevat over passieve woordenschat, kritisch luisteren, opdrachten over klank en rijm, eerste en laatste woord horen, schriftoriëntatie en auditieve synthese. Kinderen moeten antwoord geven door het juiste plaatje aan te strepen. De COTAN heeft zowel de papieren als de digitale versie als goed beoordeeld (COTAN, 2011; COTAN, 2012). Alleen de begripsvaliditeit wordt als voldoende beoordeeld. Van deze toets liggen de betrouwbaarheidscoëfficiënten boven de 0.8 en kunnen daarmee als goed worden beoordeeld (Lansink & Hemker, 2010; Pallant, 2020). De cito-toetsscores worden omgezet naar vaardigheidsscores. Deze vaardigheidsscores geven een indicatie van taalvaardigheid en zijn daarom gebruikt in dit onderzoek. Daarnaast zijn de vaardigheidsscores binnen een leergebied bruikbaar omdat ze kunnen worden vergeleken (Cito, 2019).

Procedure

De gebruikte vragenlijsten over de werkhouding en de gezinsomstandigheden zijn in de herfst door de leerkrachten ingevuld. Taalvaardigheid is gemeten met de Cito-toets Taal voor Kleuters. Deze werd afgenomen in de herfst en vervolgens nog eens aan het einde van het schooljaar.

Resultaten

Analyse

Voordat de verschillende analyses zijn uitgevoerd, is de data eerst gecontroleerd op missings. Bij de variabele risicofactoren gezinsomstandigheden is sprake van een aantal missings. Met behulp van een t-test is gecontroleerd of er bij de verschillende variabelen sprake is van selectieve missings. Dit bleek bij de cito scores eind groep 2 het geval te zijn ($t(229) = 2.22, p = .03$). De groep zonder missings ($n=202$) had een gemiddelde bij de cito scores eind groep twee van 75.94. De groep met missings ($n=29$) had een gemiddelde bij dit variabele een lager gemiddelde van 71.28. Kortom, er is een zekere mate van selectiviteit in de missings. Bij het interpreteren van de resultaten moet hier rekening mee worden gehouden.

Na de controle op de missings zijn de assumpties bij de verschillende variabelen gecontroleerd. Aan de assumpties groeps grootte, uitschieters, normaliteit, singularity, lineariteit, onafhankelijkheid van de residuen en multicollineariteit is voldaan. Er lijkt deels sprake te zijn van heteroscedasticiteit. De assumptie homoscedasticiteit is daarmee wel geschonden. Deze heteroscedasticiteit houdt in dat de spreiding van de residuen over de schaal van taalvaardigheid midden en eind groep 2 verschillend is in plaats van gelijk. Bij het trekken van de conclusie is het belangrijk dat hiermee rekening wordt gehouden aangezien de heteroscedasticiteit de betrouwbaarheid van de uitkomsten kan beïnvloeden.

In het huidige onderzoek wordt voor de eerste onderzoeksvraag een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd. Bij de tweede onderzoeksvraag is dit een hiërarchische. Voor de derde onderzoeksvraag wordt een moderatie-analyse uitgevoerd met behulp van de functie PROCESS macro van Hayes (Hayes, 2012). Bij alle analyses wordt een kritische toetswaarde gehanteerd van $\alpha = .05$.

Beschrijvende statistieken

De kinderen die in dit onderzoek worden meegenomen zaten in groep 2 tijdens de afname van het onderzoek. Na de controle op meetfouten komt dit neer op 265 participanten. Van deze 265 participanten is 51,3 procent jongen ($n=136$) en 48,7 procent meisje ($n=129$). De beschrijvende statistieken van de verschillende variabelen zijn in Tabel 1 opgenomen. De werkhouding is gemeten met een vijfpuntschaal, waarbij een hogere score een minder goede werkhouding betekent.

Tabel 1

Grootte van de Steekproef (N), Gemiddelde (M), Standaarddeviatie (SD) van Taalvaardigheid midden en eind groep 2 en de werkhouding, onderverdeeld in Jongens en Meisjes

	Taalvaardigheid		Taalvaardigheid		Werkhouding		
	midden groep 2		eind groep 2		M	SD	n
	M	SD	M	SD			
Jongen	68.00	10.54	73.91	9.89	2.74	.89	136
Meisje	69.50	11.69	76.82	11.25	2.33	.81	129
Totaal	68.73	11.12	75.35	10.66	2.54	.88	265

Werkhouding en taalvaardigheid midden groep 2

De eerste onderzoeksvraag luidt: *In hoeverre voorspelt de werkhouding midden groep 2 taalvaardigheid midden groep 2?* Hiervoor is een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd. Taalvaardigheid midden groep 2 is de afhankelijke variabele en de gemiddelde score voor werkhouding is de onafhankelijke variabele.

De enkelvoudige regressie met taalvaardigheid midden groep 2 als afhankelijke variabele en de werkhouding als verklarende variabele is significant, $F(1,243) = 34.761, p < .001$. Van de variantie in taalvaardigheid midden groep 2 kan 12.5% worden verklaard door de werkhouding. De ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënt van de werkhouding was -4.433 (Bèta = -0.354) en was significant ($t(243) = -5.896; p < .001$). Een hogere score op het item werkhouding zou daarmee een negatief effect hebben op taalvaardigheid midden groep 2. Aangezien een hoge score op het item werkhouding betekent dat de werkhouding minder goed is, kan hiermee worden gesteld dat een minder goede werkhouding een negatief effect heeft op taalvaardigheid midden groep 2.

Om extra informatie te verkrijgen over de werkhouding als voorspeller van taalvaardigheid midden groep 2, is ook onderzocht of er een verschil is tussen jongens en meisjes. Bij jongens is de werkhouding een significante voorspeller, $F(1,117) = 15.746, p < .001$, en verklaart de werkhouding 12,6% van de variantie. Ook bij meisjes is de werkhouding een significante voorspeller, $F(1,243) = 34.761, p < .001$, en verklaart de werkhouding 11,9% van de variantie.

Werkhouding en taalvaardigheid eind groep 2

De tweede onderzoeksvraag is: *In hoeverre voorspelt de werkhouding midden groep 2 taalvaardigheid eind groep 2 na correctie van taalvaardigheid midden groep 2?* Hiervoor is een hiërarchische regressieanalyse uitgevoerd. De afhankelijke variabele is taalvaardigheid aan het einde van groep 2. Er waren twee onafhankelijke variabelen: ten eerste taalvaardigheid midden groep 2 en daarna de gemiddelde score voor werkhouding weer toegevoegd. Er wordt daardoor gecontroleerd op taalvaardigheid van midden groep 2.

Bij het uitvoeren van de hiërarchische regressieanalyse komen twee modellen naar voren. Het eerste model onderzoekt taalvaardigheid midden groep 2 als voorspeller van taalvaardigheid eind groep 2 en dit model verklaart 44,9% van de variantie. Het tweede model kijkt naar de werkhouding als voorspeller na controle van taalvaardigheid midden groep 2. Dit model verklaart 45,4% van de variantie en is significant ($F(2,228) = 94.681, p < .001$). De werkhouding verklaarde een toegevoegde 0,5% van de variantie na controle van taalvaardigheid midden groep 2, $R^2 \text{ change} = .005, F \text{ change}(1,228) = 2.144, p = .145$. Dit wijst erop dat de werkhouding na controle van taalvaardigheid midden groep 2, geen significante voorspeller van taalvaardigheid eind groep 2 is. Deze gegevens zijn opgenomen in Tabel 2.

Verder zijn ook de regressiecoëfficiënten bestudeerd. Hierin is weer zichtbaar dat taalvaardigheid midden groep 2 een significante voorspeller is van taalvaardigheid eind groep 2 ($\beta = .643, t = 12.280, p < .001$). De werkhouding is geen significante voorspeller wanneer er gecontroleerd is voor taalvaardigheid midden groep 2 ($\beta = -.077, t = -1.464, p = .145$). Deze gegevens zijn weergegeven in Tabel 3.

Tabel 2

Resultaten hiërarchische regressieanalyse: werkhouding als voorspeller van taalvaardigheid eind groep 2 na controle van de variabele taalvaardigheid midden groep 2 (M2)

Model	R Square	F	Sig.	R Square Change	F Change	Sig. F Change
1	.449	186.288	<.001	.449	186.288	<.001
2	.454	94.681	<.001	.005	2.144	.145

Model 1: Taalvaardigheid midden groep 2

Model 2: Taalvaardigheid midden groep 2, werkhouding

Tabel 3

Resultaten hiërarchische regressieanalyse: werkhouding als voorspeller van taalvaardigheid eind groep 2 na controle van de variabele taalvaardigheid midden groep 2 (M2)

	b	SE B	β	t	p
Model 1					
Constant	31.215	3.276		9.53	$p < .001$
Taalvaardigheid M2	.642	.047	.67	13.649	$p < .001$
Model 2					
Constant	35.362	4.324		8.178	$p < .001$
Taalvaardigheid M2	.616	.050	.643	12.280	$p < .001$
Werkhouding	-.929	.635	-.077	-1.464	$p = .145$

Moderatie risico gezinsomstandigheden

De derde onderzoeksvraag is: *In hoeverre modereert de risicofactor gezinsomstandigheden de relatie tussen de werkhouding en taalvaardigheid midden groep 2?* Hiervoor is een moderatieanalyse uitgevoerd met behulp van de functie PROCESS macro van Hayes (Hayes, 2012). De afhankelijke variabele is weer taalvaardigheid midden groep 2 en de onafhankelijke variabele is ook weer de gemiddelde score voor werkhouding. Als moderator wordt de risicofactor gezinsomstandigheden gebruikt.

Het interactie-effect is duidelijk niet significant, $F(1.207) = .0388$, $p = .844$. Het toevoegen van de interactieterm zou .02% toevoegen aan het verklaren van de variantie. De relatie tussen de werkhouding en taalvaardigheid midden groep 2 wordt dus niet beïnvloed door de risicofactor gezinsomstandigheden. De uitkomsten van de moderatie-analyse zijn in Tabel 4 verwerkt.

Tabel 4

Resultaten Moderatie-analyse van de effecten van Werkhouding en de Moderator Risicofactor gezinsomstandigheden op taalvaardigheid midden groep 2

	b	SE B	t	p
Constant	69.133	.734	94.231	$p < .001$
Werkhouding	-4.839	.830	-5.830	$p < .001$
Risicofactor gezinsomstandigheden	-13.379	8.044	-1.663	$p = .098$

Interactie-effect: Werkhouding *	1.256	6.373	.197	p = .844
Risicofactor gezinsomstandigheden				

Discussie

Een goede ontwikkeling van taalvaardigheid op jonge leeftijd is erg belangrijk voor later academisch succes (Duncan et al., 2007; Feinstein & Duckworth, 2006). Voor dit onderzoek is onderzocht werkhouding een voorspeller is van taalvaardigheid bij kleuters. Ook is onderzocht of de risicofactor gezinsomstandigheden de relatie tussen de werkhouding en taalvaardigheid van kinderen zou beïnvloeden. Scholen zouden met kennis over deze (risico)factoren kunnen inspelen op verschillen in taalvaardigheid om deze zo te bevorderen.

Uit het onderzoek blijkt zoals verwacht dat een minder goede werkhouding een zwak negatieve voorspeller is van taalvaardigheid midden groep 2. Dit houdt in dat een minder goede werkhouding een minder sterke taalvaardigheid voorspelt midden van groep 2.

Vervolgens is onderzocht of de werkhouding nog steeds een voorspeller is van taalvaardigheid aan het einde van groep 2 na controle op taalvaardigheid midden groep 2. Uit deze analyse kwam dat taalvaardigheid midden groep 2 een middelmatige tot sterk positieve voorspeller is van taalvaardigheid eind groep 2. De werkhouding voorspelt na controle voor taalvaardigheid midden groep 2 nauwelijks taalvaardigheid eind groep 2, waardoor de uitkomst niet aansloot bij de hypothese. Ten slotte is onderzocht of de risicofactor gezinsomstandigheden invloed heeft op het verband tussen de werkhouding en taalvaardigheid midden groep 2. Uit de moderatieanalyse kwam dat de risicofactor gezinsomstandigheden geen invloed had op dit verband, waardoor de hypothese van deze onderzoeksvraag werd verworpen. Het verband tussen de werkhouding en taalvaardigheid blijft even sterk bij veel als bij weinig gezinsrisico's.

In de literatuur werd bij een aantal onderzoeken een klein positief verband gevonden tussen de werkhouding en schoolprestaties (Guo et al., 2015; Halliday et al., 2018; Hughes & Kwok, 2007; Robinson & Mueller, 2014). Ook werd er door Bohlmann en Downer (2015) een klein positief verband tussen de werkhouding en de productieve woordenschat bij kleuters. Dit sluit aan bij het zwakke positieve effect dat is gevonden voor de relatie tussen de werkhouding en taalvaardigheid. Uit deze studie blijkt echter dat na controle van eerdere resultaten de werkhouding geen significante voorspeller meer is. Vroege taalvaardigheid is een sterke voorspeller voor latere taalvaardigheid (Hart & Risley, 2003). In het onderzoek van Guo et al. (2015) werd ook een sterk positief verband gevonden tussen eerdere taalvaardigheid en huidige taalvaardigheid. Dit onderzoek sluit dus aan bij de resultaten van de hiërarchische regressieanalyse in de huidige studie. Hierbij is taalvaardigheid midden groep 2 een belangrijke voorspeller voor taalvaardigheid eind groep 2. Werkhouding valt na deze controle weg als significante voorspeller.

De risicofactor gezinsomstandigheden was nog niet eerder onderzocht als moderator van de relatie tussen de werkhouding en taalvaardigheid. Aangezien dit onderzoek laat zien dat deze risicofactor geen invloed heeft op dit verband is dat een toevoeging aan de literatuur.

Lichte beperkingen van dit onderzoek hebben te maken met de missings en assumpties. De assumptie homoscedasticiteit bleek tijdens het onderzoek geschonden, doordat er sprake was van heteroscedasticiteit bij taalvaardigheid midden en eind groep 2. Dit houdt in dat de residuen over de schaal van taalvaardigheid midden en eind groep 2 verschillend waren. Het onderzoek is ondanks de heteroscedasticiteit toch uitgevoerd, waardoor de scores met enige voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd. Heteroscedasticiteit kan namelijk invloed hebben op de betrouwbaarheid en de significantie van testen (Field, 2018). Als lezer is het daarom belangrijk om de conclusies voorzichtig te interpreteren. Ook was er sprake van selectieve missings bij de risicofactor gezinsomstandigheden. De missings hadden een lager gemiddelde op de cito scores eind groep 2, waardoor het gemiddelde van de cito scores eind groep 2 iets lager had moeten uitkomen.

Voor vervolgonderzoek zou het interessant zijn om te onderzoeken of de werkhouding nog steeds een significante voorspeller is van taalvaardigheid midden groep 2 na controle van eerdere taalvaardigheid. Het verband tussen de werkhouding en taalvaardigheid midden groep 2 is namelijk maar zwak. Ook valt het verband weg als de relatie tussen de werkhouding en taalvaardigheid eind groep 2 wordt gecontroleerd door taalvaardigheid midden groep 2. Het zou interessant zijn om te onderzoeken of dit ook gebeurt bij de controle van eerdere vaardigheden. Hiermee kan de werkhouding als voorspeller van taalvaardigheid in twijfel worden getrokken. Dit zou voor de onderwijspraktijk betekenen dat vroege taalvaardigheid erg belangrijk is in de ontwikkeling van de verdere taalvaardigheid. Hier kan daarom in het onderwijs extra op worden ingezet.

Het gegeven dat eerdere taalvaardigheid een significante positieve voorspeller is van latere taalvaardigheid, sluit aan bij het onderzoek dat aantoont dat taalvaardigheid belangrijk is voor latere schoolvaardigheden (Duncan et al., 2007; Feinstein & Duckworth, 2006). Voor zowel ouders als leerkrachten is het daarom belangrijk te weten hoe belangrijk het is om een optimale ontwikkeling van taalvaardigheid te stimuleren.

Literatuur

- Bohlmann, N. L., & Downer, J. T. (2015). Self-Regulation and Task Engagement as Predictors of Emergent Language and Literacy Skills. *Early Education and Development*, 27(1), 18–37. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1046784>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Callan, G. L., Marchant, G. J., Finch, W. H., & Flegge, L. (2017). Student and school SES, gender, strategy use, and achievement. *Psychology in the Schools*, 54(9), 1106–1122. <https://doi.org/10.1002/pits.22049>
- Cito. (2010). *Folder Taal voor kleuters groep 1 en 2*. https://www.cito.nl/-/media/files/ve-en-po/cito_taal_voor_kleuters-folder.pdf?la=nl-nl
- Cito. (2019). *Toetsscore, vaardigheidsscore. . . en dan?* <https://www.cito.nl/-/media/files/ve-en-po/cito-flyer-toetsscore-vaardigheidsscore-en-dan.pdf>
- COTAN. (2011). *Cotan Documentatie - Taal voor kleuters*. Cotan Documentatie NIP. <https://www-cotandocumentatie-nl.proxy.library.uu.nl/beoordelingen/b/14597/taal-voor-kleuters/>
- COTAN. (2012). *Cotan Documentatie - Taal voor kleuters digitaal*. Cotan Documentatie NIP. <https://www-cotandocumentatie-nl.proxy.library.uu.nl/beoordelingen/b/14651/taal-voor-kleuters---digitaal/>
- Driessen, G., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2010). Cohortonderzoek Cool5-18. *Technisch rapport basisonderwijs, tweede meting, 11*.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474–495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>
- Feinstein, L., & Duckworth, K. (2006). *Development in the Early Years*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics*. SAGE Publications.
- Guo, Y., Connor, C. M., Tompkins, V., & Morrison, F. J. (2011). Classroom Quality and Student Engagement: Contributions to Third-Grade Reading Skills. *Frontiers in Psychology*, 2. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00157>

- Guo, Y., Sun, S., Breit-Smith, A., Morrison, F. J., & Connor, C. M. (2015). Behavioral engagement and reading achievement in elementary-school-age children: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 332–347. <https://doi.org/10.1037/a0037638>
- Halliday, S. E., Calkins, S. D., & Leerkes, E. M. (2018). Measuring preschool learning engagement in the laboratory. *Journal of Experimental Child Psychology, 167*, 93–116. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.10.006>
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3. *American Educator, 27*(1), 4-9.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 39–51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Iruka, I. U., De Marco, A., & Garrett-Peters, P. (2018). Profiles of academic/socioemotional competence: Associations with parenting, home, child care, and neighborhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 54*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.11.002>
- Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A., & Gunnewig, S. B. (2006). Enhancing Early Literacy Skills for Preschool Children. *Journal of Learning Disabilities, 39*(4), 306–324. <https://doi.org/10.1177/00222194060390040501>
- Lansink, N., & Hemker, B. (2010). Wetenschappelijke verantwoording van de toetsen Taal voor kleuters voor groep 1 en 2 uit het Cito Volgsysteem primair onderwijs. <https://docplayer.nl/19231371-Wetenschappelijke-verantwoording-van-de-toetsen-taal-voor-kleuters-voor-groep-1-en-2-uit-het-cito-volgsysteem-primair-onderwijs.html>.
- Orobio de Castro, B., Veerman, J. W., Bons, E., & De Beer, L. (2002). *Kansen gekeerd? Criminaliteitspreventie door gezinsondersteuning*. PI REsearch/Capaciteitsgroep Ontwikkelingspsychologie Universiteit Utrecht.
- Pallant, J. (2020). *SPSS Survival Manual (7e editie)*. Amsterdam University Press.
- Paus, H., Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markesteijn, C., Meijer, H., & Pullens, T. (2014). *Portaal - Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Coutinho.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Grimm, K. J., & Curby, T. W. (2009). Kindergarten Classroom Quality, Behavioral Engagement, and Reading Achievement. *School*

- Psychology Review*, 38(1), 102–120.
<https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087852>
- Pungello, E. P., Iruka, I. U., Dotterer, A. M., Mills-Koonce, R., & Reznick, J. S. (2009). The effects of socioeconomic status, race, and parenting on language development in early childhood. *Developmental Psychology*, 45(2), 544–557.
<https://doi.org/10.1037/a0013917>
- Purpura, D. J., Hume, L. E., Sims, D. M., & Lonigan, C. J. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(4), 647–658.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.07.004>
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. *Handbook of Research on Student Engagement*, 149–172. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7
- Robinson, K., & Mueller, A. S. (2014). Behavioral Engagement in Learning and Math Achievement over Kindergarten: A Contextual Analysis. *American Journal of Education*, 120(3), 325–349. <https://doi.org/10.1086/675530>
- Wagner, B. M. (1997). Family risk factors for child and adolescent suicidal behavior. *Psychological Bulletin*, 121(2), 246–298. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.2.246>
- Watkins, C. S., & Howard, M. O. (2015). Educational success among elementary school children from low socioeconomic status families: A systematic review of research assessing parenting factors. *Journal of Children and Poverty*, 21(1), 17–46.
<https://doi.org/10.1080/10796126.2015.1031728>
- Whipple, S. S., Evans, G. W., Barry, R. L., & Maxwell, L. E. (2010). An ecological perspective on cumulative school and neighborhood risk factors related to achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(6), 422–427.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.07.002>