

Achtergronden van taalachterstanden bij jonge kinderen in Oost-Groningen

B.G. Poolman, A.E.M.G. Minnaert, P.P.M. Leseman, en J.M. Doornbal

Samenvatting

Oost-Groningen is een gebied met traditioneel veel leerlingen met taalachterstanden. Recent reviewonderzoek heeft dat nog eens bevestigd. Inmiddels is veel bekend over de achtergronden van taalachterstanden. Desondanks stagneert de achterstandsbestrijding in deze regio. In deze bijdrage wordt getracht na te gaan op welke manier achtergrondkenmerken van ouders uit Oost-Groningen, hun verwachtingen van hun kinderen, hun opvattingen ten aanzien van onderwijs en aspecten van informele educatie een verklaring vormen voor de taalontwikkeling van 4-jarige kinderen in groep 1. Uit toetsing van het gepresenteerde theoretische model met LISREL blijkt dat opvattingen en verwachtingen van ouders in Oost-Groningen substantieel mediëren tussen achtergrondkenmerken van ouders en de taalontwikkeling, ook als gecontroleerd wordt intelligentie en verbaal geheugen van de kinderen. Ook mediëren opvattingen en verwachtingen tussen de achtergrondkenmerken en aspecten van informele educatie. Informele educatie medieert echter niet tussen de achtergrondkenmerken en taalontwikkeling. Het belang van informatieve geletterdheid van ouders en van opvattingen en verwachtingen wordt besproken. Het feit dat opvattingen en verwachtingen als leefstijlkenmerk doorwerken in de proximale processen, maar tevens verankerd zijn in de culturele leefstijl van ouders weerspiegelt de complexiteit van het vraagstuk.

Kernwoorden: onderwijsachterstanden, Noord-Nederland, geletterdheid, opvattingen, verwachtingen.

1 Inleiding

Van tijd tot tijd verschijnen er publicaties waaruit blijkt dat de schoolprestaties van

Nederlandse kinderen in plattelandsregio's als Zeeland (o.a. Riemersma & Maslowski, 2007), Zuidoost-Drenthe (Mulder & Kloprogge, 2001; Ruijven, 2005) en Oost-Groningen (Stellingwerf, Pulles, & Dusseljee, 2004; Van Oosterhout, 1992) achterblijven bij het landelijk gemiddelde. Recentelijk concludeerden Mulder en Meijnen (2013) in een overzichtsstudie dat bij deze autochtone doelgroep in dit opzicht al lange tijd geen enkele vooruitgang te bespeuren valt. Driessen (2013) concludeert op basis van onderzoek naar de ontwikkeling van doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid tussen 1995-2011 “dat de autochtone doelgroep, met name wonend in plattelandsgebieden in het noorden, blijvende stimulering behoeft (p.81)”. Hoewel recent onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs aangeeft dat leerlingen in groep 4 in Noord-Nederland de achterstand op het gebied van taal lijken in te lopen (Inspectie van het Onderwijs, 2013), blijkt uit hetzelfde onderzoek dat de gemiddelde schoolscores van de eindtoets basisonderwijs in Drenthe en vooral in de provincie Groningen nog altijd ruim onder het landelijke gemiddelde blijven.

Het is aannemelijk dat de *achtergronden* van onderwijsachterstanden van kinderen op het platteland anders van aard zijn dan die van hun leeftijdsgenoten in verstedelijkt gebied (Van der Vegt & Van Velzen, 2002; Vogels, 2006). In de eerste plaats kent het platteland door zijn specifieke economische ontwikkeling een eenzijdige beroepenstructuur. Voor mensen met een hogere opleiding is op het platteland vaak geen werk overeenkomstig hun opleidingsniveau te vinden (Latten, Das, & Chkalova, 2008). Het gevolg van de eenzijdige beroepenstructuur is dat kansrijke jongeren uit de dorpen wegtrekken, terwijl jongeren met minder ambitie of mogelijkheden blijven (Das & Feijter, 2009). Latten, Das en Chkalova (2008) spreken over een ‘braindrain’ van hoger opgeleiden uit

Noord-Nederland richting West-Nederland.

Het tweede verschil is cultureel van aard. Van der Vegt en Van Velzen (2002) veronderstellen “*dat de cultuur in een aantal plattelandsregio’s helemaal niet zo erg gericht is op maximalisering van onderwijsprestaties of het scheppen van een zo rijk mogelijke intellectuele omgeving* (p.35)”. Deze typische plattelandscultuur kan tot uitdrukking komen in een relatief geringe participatie aan de ‘cultuur van geletterdheid’ (vgl. Leseman, 1989), maar ook in lagere verwachtingen ten aanzien van de rol van onderwijs. Zo noemen Ledoux e.a. (2011) en Mulder en Meijnen (2013) de geringe ambitie van ouders en de grote kloof tussen schoolklimaat en gezinscultuur als mogelijke verklaring van onderwijsachterstanden. De relatie tussen opleidingsniveau van ouders enerzijds en geletterdheid, opvoedingsideeën en verwachtingen van ouders anderzijds en de invloed hiervan op de schoolprestaties van de kinderen is als mechanisme ruim gedocumenteerd (Klopogge, 2003; Phillipson & Phillipson, 2007; Sigel, McGillicuddy-De Lisi, & Goodnow, 1992), maar nog niet in samenhang onderzocht voor de autochtone doelgroep in Noord-Nederland. Op zoek naar regio-specifieke kenmerken van onderwijsachterstanden willen we in deze bijdrage nagaan op welke manier opvattingen en verwachtingen van ouders in Oost-Groningen mediëren tussen sociaal-economische achtergrondkenmerken en de taalprestaties van hun kinderen aan het begin van de basisschool. Een dergelijk onderzoek kan inzicht bieden in de mogelijke oorzaken van de hardnekkige onderwijsachterstanden in deze regio (Mulder & Meijnen, 2013).

2 Theoretisch kader

Traditioneel stonden opvoeding en onderwijs op het platteland in het teken van het toekomstig beroep van de kinderen, voornamelijk laaggeschoold werk in de landbouw (Neele, 2011). Vertaald naar de 21^e eeuw lijkt dit mechanisme nog steeds op te treden, hoewel het werk in de landbouw inmiddels heeft plaatsgemaakt voor werk in middelbare

beroepen in handel, industrie en zorg (Van Dijk, 2014). Dit gegeven zou van invloed kunnen zijn op het educatief klimaat binnen de gezinnen. Diverse antropologische en etnografische studies hebben namelijk een relatie aangetoond tussen de opleiding en het beroep van de ouders en de manier waarop in gezinnen met taal en geletterdheid wordt omgegaan (Heath, 1986; Barton & Hamilton, 2000; Leseman & de Jong, 1998). De mogelijkheid voor kinderen om al vroeg ingewijd te worden in de cultuur van geletterdheid hangt sterk af van de functies en het gebruik van geschreven taal en daarmee samenhangende vormen van mondeling taalgebruik (ook wel aangeduid als ‘*oral literacy*’) door hun ouders thuis. Heath (1983, 1986) onderscheidt verschillende functies van geletterdheid. *Instrumentele* geletterdheid, bijvoorbeeld, betreft het gebruik van geschreven taal voor alledaagse praktische zaken, terwijl *epistemologische* geletterdheid verwijst naar gebruik van geletterdheid voor informatievergaring en kennisdoeleinden (Heath, 1983). De wijzen waarop geletterdheid wordt gebruikt, hangt af van de opleiding van de ouders, hun werk, het sociale netwerk waarvan ze deel uitmaken, de tradities waarin ze zelf zijn opgegroeid en de leefstijl van de (sub)cultuur in de buurt of het dorp waarin ze leven (Heath, 1986). Kohn en Schooler (1983) toonden relaties aan tussen de mate waarin ouders in hun werk met taal en andere symbolen te maken krijgen enerzijds, en hun leefstijl, geletterdheid en pedagogische waarden, anderzijds. In Nederland werden door Leseman en collega’s (Leseman & De Jong, 1998; Leseman & Van Tuijl, 2006) overeenkomstige relaties gevonden tussen het opleidingsniveau, de inhoud van het beroep en de wijze waarop ouders in het gezin taal en geletterdheid gebruiken. De hoger opgeleiden in dit onderzoek hadden vaker beroepen met een symbolische inhoud en gebruikten taal en geletterdheid vaker voor informatieve en educatieve doelen dan de lager opgeleiden. Lager opgeleiden gebruikten taal en geletterdheid vaker voor instrumentele en recreatieve doeleinden dan voor informatieve en educatieve. Toegepast op de regio Oost-Groningen, veronderstellen

we op basis van deze studies dat de dominantie van beroepen op het niveau van middelbaar beroepsonderwijs tot gevolg heeft dat in veel gezinnen in deze regio het gebruik van geletterdheid vooral instrumenteel van aard is en minder gericht is op kennisdoeleinden. De eenzijdige beroepenstructuur, zo veronderstellen wij, is daarmee *indirect* van invloed op het educatieve kapitaal van het gezin, dat wil zeggen, op het thuis al of niet doelbewust aangeboden informele curriculum dat jonge kinderen voorbereidt op de basisschool (Doolaard & Leseman, 2008).

Educatief kapitaal komt onder meer tot uiting in praktijken van *informele educatie* thuis, bijvoorbeeld in de mate waarin en de manier waarop ouders thuis met hun kinderen geletterde taalactiviteiten uitvoeren of in het aantal kinderboeken dat ouders voor hun kinderen aanschaffen (Stephenson, Parrila, Georgiou, & Kirby, 2008). Deze informele educatie bereidt jonge kinderen voor op de basisschool. Vanuit de verschillen in geletterdheid van hun ouders zullen kinderen op verschillende wijzen worden voorbereid op de basisschool. De verschillen in geletterdheid kunnen tot uiting komen in de interactie met kinderen, bijvoorbeeld in de mate van abstractie van het taalgebruik (o.a. Henrichs, 2010), de manier van vragen stellen (Collins & Blot, 2003) en de thema's die besproken worden tussen kinderen en volwassenen (Leseman & Van Tuijl, 2006). Informele educatie medieert op deze manier tussen de geletterdheid van ouders en de taalontwikkeling van hun kinderen.

Verwant aan de rol van educatief kapitaal, is het effect van opvattingen van ouders over het belang van onderwijs en de ambities die zij hebben ten aanzien van de onderwijsloopbaan van hun kinderen. Het gaat daarbij om het belang dat ouders toekennen aan het verwerven van kennis en het volgen van onderwijs, en om hun ambities met betrekking tot het latere beroep van hun kinderen (Kloprogge, 2003). Van der Vegt en Van Velzen stellen “*dat onderwijs op het platteland niet altijd gezien wordt als sleutel tot maatschappelijke stijging*” (Van der Vegt & Van Velzen, 2002, p.35). Rowe en Casillas (2011) laten tevens zien dat ambities van ouders samenhangen

met de mate van academisch taalgebruik en daarmee met de wijze van geletterdheid van ouders. Zowel DeBaryshe en Binder (1994) als Boomstra, Van Dijk, Jorna en Van Geert (2012) laten zien dat de opvattingen van ouders over onderwijs en hun ambities zich concreet vertalen in praat- en voorleesgedrag thuis en dat deze opvattingen daarmee zowel mediëren tussen SES en geletterdheid van ouders als tussen SES en informele educatie.

Naast opvattingen spelen *verwachtingen* van ouders ten aanzien van de schoolloopbaan van hun kinderen op het platteland een rol (Kloprogge, 2003). Een groot aantal studies toont aan dat vooral ouders met een lage SES lage onderwijsverwachtingen hebben en dat lage onderwijsverwachtingen van ouders een negatieve invloed hebben op de schoolprestaties van hun kinderen (Stephenson et al., 2008; Phillipson & Phillipson, 2012). Tussen SES, verwachtingen en schoolprestaties is daarom eveneens sprake van een mediatiel relatie. Het opleidingsniveau als achtergrondkenmerk van ouders is van invloed op hun verwachtingen en deze verwachtingen zijn vervolgens via informele educatie in het gezin van invloed op de schoolprestaties van de kinderen.

Bovenstaande veronderstelde paden geven inzicht in de manier waarop *de omgeving* van invloed is op de onderwijsprestaties van kinderen. Daarnaast zijn er *kindkenmerken* van belang, met name het leervermogen van het kind, waarin de genetische aanleg van het kind tot uitdrukking komt. Met betrekking tot de hardnekkige onderwijsachterstanden van bepaalde bevolkingsgroepen, is de klassieke visie dat vooral omgevingsfactoren van belang zijn. Beleid om onderwijsachterstanden te voorkomen of te compenseren is gebaseerd op de veronderstelling dat er verborgen, genetisch-verankerd ‘talent’ is dat wordt ‘toegedekt’ door belemmerende sociale en culturele factoren (Van Heek, 1972; Doolaard & Leseman, 2008). Bij deze veronderstelling kunnen ten minste twee kanttekeningen worden gemaakt. In de eerste plaats is het additieve model van de werking van genen en omgeving niet adequaat. Genen en omgeving staan in een interactieve relatie tot elkaar, waarbij genetische factoren

de invloed van omgevingsfactoren modere- ren (Dickens, 2005). In de tweede plaats is het in de context van plattelandsregio's met een eenzijdig samengestelde beroepsbevol- king en het wegtrekken van hoger opgeleide, kansrijkere jongeren de vraag hoe groot het veronderstelde onontgonnen reservoir aan talent is dat door omgevingsfactoren wordt toegedeekt. Voor het onderhavige onderzoek is het vooral van belang de rol van indivi- duele genetisch-verankerde kindkenmer- ken op de schoolprestaties te controleren. Ontvlechting van genetische- en omgevings- effecten door toepassing van een genetisch- sensitief design, bijvoorbeeld met een- en twee-eiige tweelingen, is doorgaans moei- lijk uitvoerbaar. Om toch zicht te krijgen op genetische mogelijkheden van jonge kinde- ren en hoe deze de ontwikkeling in specifieke opvoedingsomgevingen meebepalen, wordt in toenemende mate gekeken naar execu- tieve functies (o.a. werkgeheugen) en fluïde intelligentie. Deze kunnen gezien worden als zogenaamde 'endofenotypes': meetbare, sterk-genetisch bepaalde cognitieve kenmer- ken die bijdragen aan het uiteindelijke fenotype (Van Leeuwen, Van den Berg, Hoekstra, & Boomsma, 2007; Cartwright, 2012). In dit onderzoek zullen we de genoemde kindken- merken meenemen als controlevariabelen.

Huidig onderzoek

In dit onderzoek willen we nagaan op welke manier het opleidingsniveau en de geletterd- heid van ouders in Oost-Groningen samen- hangen met de taalontwikkeling van hun kinderen en welke gezinsprocessen deze relatie mediëren, waarbij we controleren voor belangrijke cognitieve kindkenmerken. Eerder onderzoek naar achtergronden van taalachterstanden levert een aantal verkla- ringen op, maar die zijn in samenhang nog niet voor de populatie autochtone doelgroep- leerlingen in Oost-Groningen onderzocht. De veronderstelling is dat de *opvattingen* van de ouders en de daarmee samenhangende *ver- wachtingen*, na controle voor verschillen in verbaal geheugen en fluïde intelligentie van kinderen, mediëren tussen de geletterdheid van ouders en de taalontwikkeling van de kinderen. Een tweede pad dat verondersteld

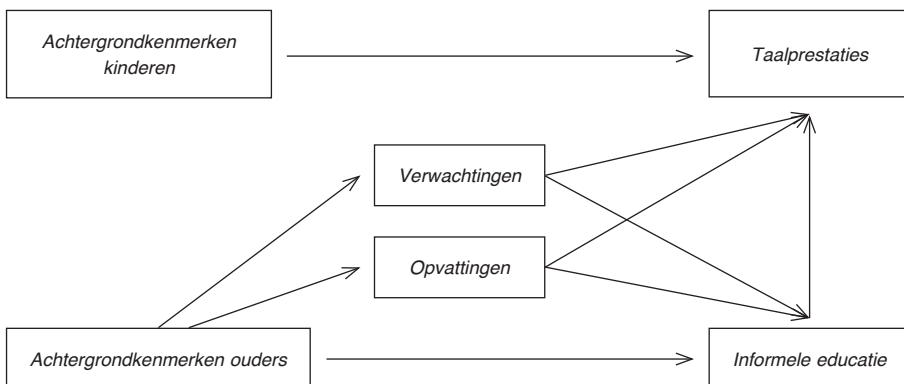
wordt is dat van geletterdheid van ouders via opvattingen en verwachtingen naar de manier waarop ouders in het gezin invulling geven aan informele educatie in geletterdheid. Informele educatie wordt gezien als medi- ator tussen de geletterdheid van ouders en de taalontwikkeling van hun kinderen. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: *Mediëren verwachtingen en opvattingen van ouders in Oost-Groningen tussen achtergrondken- merken van ouders, informele educatie en de taalontwikkeling van hun kinderen, rekening houdend met individuele kindkenmerken?* Deze vraag valt uiteen in drie deelvragen:

Mediëren onderwijsgerelateerde opvat- tingen en verwachtingen het effect van opleidingsniveau en geletterdheid van ouders op de taalontwikkeling van deze kinderen?

Mediëren onderwijsgerelateerde opvat- tingen en verwachtingen het effect van opleiding en geletterdheid van ouders op de manier waarop informele educatie in het gezin wordt vormgeven?

Medieert informele educatie in het gezin het effect van opleiding en geletterdheid van ouders op de taalontwikkeling van deze kinderen?

Deze drie deelvragen hangen met elkaar samen, zoals blijkt uit Figuur 1. Dit concep- tuele model toont dat de taalontwikkeling via drie verschillende routes vanuit achtergrond- kenmerken voorspeld kan worden. In de eer- ste plaats is dat de route via verwachtingen en opvattingen van ouders. We verwachten dat hoger opgeleide ouders meer waarde toe- kennen aan onderwijs en hogere verwach- tingen hebben van onderwijs en dat deze opvattingen en verwachtingen rechtsreeks van invloed zijn op de taalontwikkeling. Het tweede pad loopt via informele educatie. Daarbij verwachten we dat het niveau van de informele, op geletterdheid gerichte educa- tie in het gezin zowel rechtstreeks vanuit de sociaal-economische achtergrondkenmerken voorspeld kan worden als via de mediëren- de onderwijsgerelateerde verwachtingen en opvattingen van ouders. De derde route ver- onderstelt dat informele educatie in het gezin medieert tussen de achtergrondkenmerken en opvattingen van ouders enerzijds en de taalontwikkeling van de kinderen anderzijds.



Figuur 1

Verondersteld theoretisch model, waarin de relatie wordt gelegd tussen achtergrondkenmerken van ouders, hun opvattingen en verwachtingen, informele educatie en achtergrondkenmerken en de taalprestaties van kinderen

Bij alle routes wordt gecontroleerd voor het effect van belangrijke kindgebonden cognitieve kenmerken.

3 Methode

3.1 Onderzoeksgroep

Deelnemers

Aan het onderzoek deden 11 basisscholen mee uit de regio Delfzijl. Het percentage gewogen leerlingen op deze scholen bedroeg gemiddeld 9,9% (peildatum 1-10-2010). Het percentage gewichtenleerlingen in de gemeente Delfzijl en Appingedam is respectievelijk 15,9% en 16,0%. Van de 11 scholen participeerden 128 leerlingen uit groep 1 aan het onderzoek (14 groepen). De gemiddelde leeftijd van de kinderen was 58,8 maanden ($sd = 4,46$). De ouders van deze 128 leerlingen kregen via de school een vragenlijst. Daarvan zijn er 82 ingevuld teruggestuurd (respons 64%).

3.2 Instrumenten

Achtergrondkenmerken ouders

De achtergrondkenmerken van de ouders betreffen het opleidingsniveau, de geletterdheid en de herkomst van de ouders. Het opleidingsniveau is bevraagd met een 8-puntsschaal van 1 (geen diploma) tot 8 (wetenschappelijk onderwijs). De geletterdheid van de ouders is

gedefinieerd als mate van kennis- en informatiegerichte geletterdheid en gemeten met een bewerking van de schaal 'informational literacy' van Leseman en De Jong (1998). Deze schaal omvat een lijst met 9 activiteiten die betrekking hebben op het gebruik van boeken en tijdschriften voor kennisdoeleinden. Ouders werd gevraagd op een 4-puntsschaal aan te geven hoe vaak zij de genoemde type boeken of tijdschriften lezen (nooit, soms, vaak, altijd). De schaalscore is berekend op basis van het gemiddelde van de 9 items (Cronbach's $\alpha = .830$). Wat betreft herkomst werd gevraagd naar de geboorteprovincie van zowel ouders als grootouders.

Verwachtingen van ouders

De verwachtingen van ouders ten aanzien van schoolprestaties van hun kind zijn gemeten met een bewerking van de 5-punts Likert-schaal van Stephenson's e.a. (2008). Een hoge score weerspiegelt hoge verwachtingen. De schaalscore is berekend op basis van het gemiddelde van de vier items (Cronbach's $\alpha = .746$).

Ideeën en opvattingen ten aanzien van lezen

Een bewerking van de Parent Reading Belief Inventory (PRBI) (DeBaryshe & Binder, 1994; DeBaryshe, 1995) is gebruikt om zicht te krijgen op de opvoedingsideeën en opvattingen van ouders over geletterdheid en met name de rol van (voor)lezen. Deze vragenlijst

bestaat uit twee subschalen. De eerste subschaal (6 items) meet onder meer de affectieve aspecten van voorlezen en of ouders hierbij belemmeringen ervaren. De ouders geven op een schaal van 1 tot 4 aan in welke mate de uitspraak op hen van toepassing is. In de tweede subschaal worden cognities van ouders in kaart gebracht aan de hand van 8 stellingen die betrekking hebben op de bijdragen van ouders en school aan de (geletterdheids)ontwikkeling van het kind. Om de betrouwbaarheid te vergroten is één item verwijderd. De maat voor ideeën en opvattingen wordt gevormd door het gemiddelde van de resterende 13 items. De Cronbach's α van de totale schaal is voldoende ($\alpha = .709$).

Informele educatie

Het construct *Informele educatie* is geoperationaliseerd door middel van twee maten: het aantal kinderboeken in huis en de kwaliteit van voorlezen door de ouders. Het aantal kinderboeken geeft een indicatie van de beschikbaarheid van speciaal voor kinderen geschreven geletterd materiaal (Payne, Whitehurst, & Angell, 1994). Op een 5-puntsschaal geven ouders aan hoeveel kinderboeken er in huis zijn (0 - >50). Voorlezen wordt vaak gezien als een belangrijke indicator van informele educatie (o.a. Mol, Bus, De Jong, & Smeets, 2008). De kwaliteit van voorlezen is in kaart gebracht met behulp van de zelfbeoordelingschaal van Beekhoven e.a. (2011). De schaal bestaat uit vijf items die betrekking hebben op verschillende handelingen van ouders bij het voorlezen. De veronderstelling is dat de kwaliteit van voorlezen hoger is naarmate er meer interactie tussen de ouder en het kind plaatsvindt. Er zijn geen gegevens bekend met betrekking tot de validiteit van dit instrument. De score is bepaald door het gemiddelde te berekenen van de items (Cronbach's $\alpha = .754$).

Achtergrondkenmerken kinderen

De cognitieve capaciteiten van de kinderen zijn bepaald door het meten van verbaal geheugen en fluïde intelligentie. Voor het meten van *verbaal geheugen* is gebruik gemaakt van een Nederlandse bewerking van de AWMA subtest *Voorwaartse cijferspan*

(Alloway, Gathercole, & Pickering, 2006). Er is bij de analyses gebruik gemaakt van de ruwe scores. De test-hertest betrouwbaarheid van dit onderdeel bedraagt .84 (Alloway et al., 2006). *Fluïde intelligentie* is gemeten met behulp van de twee onderdelen van de verkorte vorm van de Wechsler Non Verbaal (WNV-NL) te weten *Matrix Redeneren* (MR) en *Herkennen* (HK). De gemiddelde Lambda-2-coëfficiënten bedragen voor beide subtests respectievelijk .78 en .66 (Wechsler & Naglieri, 2008).

Taalprestaties

Taalprestaties worden geoperationaliseerd door de twee 'precursors' van schoolse taal- en leesvaardigheid die Storch en Whitehurst (2002) onderscheiden: codegerelateerde vaardigheden en mondelinge taalvaardigheden. *Codegerelateerde vaardigheden* zijn gemeten met het OnderBouw Informatie Systeem (OBIS) (Van der Hoeven, 2005). De test-hertest betrouwbaarheid voor het onderdeel taal van de OBIS bedraagt $r = .97$. Binnen de codegerelateerde vaardigheden worden twee subcomponenten onderscheiden: *beginnende geletterdheid* en *fonologische vaardigheden*. *Beginnende geletterdheid* wordt gemeten door vier OBIS-taken: *Schrijven*, *Leesbegrip*, *Letters* en *Woorden*. Fonologische vaardigheden worden gemeten met twee subtests: *nazeggen* en *rijmen*. De score voor beginnende geletterdheid respectievelijk fonologische vaardigheden wordt gevormd door de somscores van de onderscheiden subtests. De maat voor *codegerelateerde vaardigheden* is bepaald door het gemiddelde van de z-scores van beginnende geletterdheid en fonologische vaardigheden.

Passieve woordenschat als component van de *mondelinge taalvaardigheden* is gemeten met de Diagnostische Toets Tweektaligheid (DTT) (Verhoeven, Narain, Extra, Konak, & Zerrouk, 1995). Er is gebruik gemaakt de gedigitaliseerde 'even items versie' uit het programma *Minds* (Brand & Groot, 2010). De versie bestaat uit 45 items. Voor de normering is gebruik gemaakt van de 30-items versie (norm criteria gehalveerd). Deze toets resulteert in een ruwe score die omgezet wordt in een normscore: L(aag), M(idden)

of H(oog), normgroep E1. De test is op alle onderdelen door de COTAN als *goed* beoordeeld (2002). Alleen op het criterium *normen* krijgt de DTT een *onvoldoende* vanwege veroudering ervan. Voor de analyses is gebruik gemaakt van de ruwe score. De passieve woordenschat is eveneens gemeten met het OBIS-onderdeel *Picture Vocabulary* (OBIS-PV). De maat voor *mondelinge taalvaardigheden* wordt gevormd door het gemiddelde van de z-scores van beide woordenschattests.

3.3 Procedure

Het onderzoek vond plaats in het voorjaar van 2011. De vraag om deelname aan het onderzoek is neergelegd bij een schoolbestuur met 30 scholen dat onderwijs verzorgt aan 88% van de leerlingen in de gemeentes Delfzijl en Appingedam (DUO, 2014). De 11 deelnemende scholen hebben meegedaan op basis van vrijwilligheid. De leerlingen zijn getest door speciaal daarvoor getrainde studenten van de opleiding Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen. Het onderzoek bij de kinderen is afgenomen in twee sessies van ongeveer 45 minuten. De ouders ontvingen via de school een vragenlijst met 41 vragen over gezinsachtergrondkenmerken, de educatieve activiteiten die zij thuis met de kinderen doen, de opvoeding en het gedrag van het kind. Het invullen van de vragenlijst vroeg ongeveer 15 minuten.

3.4 Analyseplan

De resultaten worden weergegeven in twee delen. In het eerste deel wordt de onderzoeksgroep beschreven, waarbij de achtergrondkenmerken van de 82 ouders en de achtergrondkenmerken en taalprestaties van de 128 leerlingen worden gepresenteerd. De leerlinggegevens worden uitgesplitst in een groep leerlingen van wie de ouders de vragenlijst wél hebben ingevuld (N=82) en een groep van wie de ouders de vragenlijst niet hebben ingevuld (N=46). Dit om vast te stellen of de non-respons selectief is. In het tweede deel worden allereerst de onderlinge correlaties weergegeven van de achtergrondkenmerken van zowel de ouders als de kinderen, de opvattingen en verwachtingen van ouders, aspecten van informele educatie en de

uitkomstmaten. Hierin zijn alleen de resultaten opgenomen van de leerlingen, waarvan achtergrondgegevens vanuit de vragenlijsten bekend zijn (N=82). Ten slotte zal het theoretische model, zoals weergegeven in Figuur 1, worden getoetst. Omdat er sprake is van een geneste structuur van de data, wordt eerst onderzocht of hiervoor een multi-level aanpak nodig is. Daarvoor zal het verschil in deviance bepaald worden tussen de modellen op respectievelijk leerlingniveau, klasniveau en schoolniveau (Snijders & Bosker, 2012). Om de veronderstelde directe en indirecte effecten binnen het theoretische model te toetsen, zal gebruik worden gemaakt *structural equation modeling* met behulp van Lisrel 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 2006). De structuur van het analysemodel wordt in de betreffende sectie toegelicht.

4 Resultaten

4.1 Beschrijving van de steekproef

Ouders

Van de ouders uit de steekproef heeft het merendeel een vervolgopleiding gedaan na de middelbare school, zoals blijkt uit Tabel 1. Bijna de helft van de ouders (48.7% van de moeders en resp. 48.8% van de vaders) is middelbaar opgeleid. Dat ligt op het niveau wat het CBS in 2011 voor de bevolking van 15-65 jaar in de regio Delfzijl heeft vastgesteld (48.4%). Het percentage *laag* opgeleiden verschilt tussen beide seksen (10.9% moeders en 17.1% vaders). Het percentage voor beide seksen ligt lager dan wat het CBS

Tabel 1
Opleidingsniveau van ouders (N=82) in percentages

	Moeder (N=82)	Vader (N=82)
Geen diploma	2.4	3.7
LBO / VMBO	8.5	13.4
MBO	40.2	47.6
HAVO / VWO	8.5	1.2
HBO	30.5	24.4
WO	8.5	3.7
Onbekend	1.2	6.1
	100	100

Tabel 2

Herkomst van de ouders en grootouders (N=82) in percentages

	ouders		grootouders			
	moeder	vader	moeders moeder	moeders vader	vaders moeder	vaders vader
Groningen	74.4	64.4	71	68	55	54
Friesland	3.7	1.2	5	4	2	5
Drenthe	4.9	1.2	1	5	5	4
Overig	12.2	24.3	13	12	23	21
Onbekend	4.9	8.5	10	11	15	17
	100	100	100	100	100	100

heeft berekend voor deze regio (38.7%). Van de moeders is 39% hoog opgeleid tegen 28.1% van de vaders. Dit ligt hoger dan de CBS gegevens (12.9%).

De veronderstelling dat een groot deel van de ouders afkomstig is uit de regio blijkt juist. Uit Tabel 2 blijkt dat niet alleen het overgrote deel van de ouders afkomstig is uit de provincie Groningen, maar ook de grootouders.

Uit Tabel 3 blijkt dat, behoudens het gemiddelde van de OBIS-PV ($t(126) = -1.15$, $p > .05$) en Handschrift ($t(126) = -1.51$, $p > .05$), de gemiddelden van de taalprestaties van de leerlingen waarvan de ouders de vragenlijst wel hebben ingevuld significant verschillen van die van de leerlingen van wie de ouders dat niet gedaan hebben. Met name het verschil op *letters lezen* is opvallend groot ($t(125.14) = -4.23$, $p = .00$). Hieruit blijkt dat de non-respons selectief is. De gemiddelde woordenschatsscore op de DTT-30 van de totale groep blijkt op het niveau van het landelijke gemiddelde te liggen ($m = 23.0$). De groep waarvan de ouders de lijst niet heeft ingevuld scoort onder het landelijke gemiddelde ($m = 21.5$). Verdere analyse laat een bimodale verdeling van de *genormeerde* score zien: Slechts 22.2% van de totale groep haalt een gemiddelde score (M), tegen 35.7% met een lage score (L) en 42.1% heeft een hoge score (H). Het verschil tussen de beide subgroepen is wederom significant ($t(124) = -2.58$, $p < .05$). Het gemiddelde intelligentieniveau van de totale groep ($m = 94.2$; $sd = 16.85$) ligt onder dat van het normgemiddelde ($m = 100$; $sd = 15$). Het verschil tussen de totale groep en deze

normgroep laat een klein effect zien (Cohen's $d = 0.36$). Ook het verschil tussen beide subgroepen voor de WNV blijkt significant ($t(126) = -2.20$, $p = .03$). Opvallend gegeven bij de achtergrondkenmerken van de ouders is de lage gemiddelde score op *informatieve geletterdheid*, hetgeen aangeeft dat ouders minder dan 'soms' gebruik maken van schriftelijke bronnen voor informatieve en educatieve doeleinden. Een indicatie van informele educatie is het aantal kinderboeken. Dat ligt gemiddeld tussen de 25 en de 50.

4.2 Modeltoetsing

Om de relaties tussen de achtergrondkenmerken van ouders (*opleiding* en *geletterdheid*), achtergrondkenmerken van de leerlingen (*verbaal geheugen* en *fluïde intelligentie*), aspecten van informele educatie (*aantal kinderboeken* en *kwaliteit voorlezen*), *verwachtingen* en *opvattingen* van ouders en de taalprestaties (*mondelinge taalvaardigheden* en *codegerelateerde vaardigheden*) weer te geven, toetsen we het model dat de theoretisch veronderstelde relaties weergeeft (Figuur 1) met LISREL 8.80 (Jöreskog & Sörbom, 2006). Voorafgaand aan de toetsing, is nagegaan of een multilevel aanpak noodzakelijk is, omdat er sprake is van een geneste datastructuur. Om na te gaan of opname van het klas- en schoolniveau leidt tot een verbetering van het model, dat getoetst is op leerlingniveau, kan worden gekeken naar het verschil in deviance tussen de afzonderlijke modellen. Dit verschil is χ^2 -verdeeld. Als de gevonden χ^2 groter is dan 3.84, dan is het model met één extra niveau een significante verbetering van het model zonder dit extra

Tabel 3

Gemiddelden en standaarddeviaties van achtergrondkenmerken van ouders, informele educatie, verwachtingen en opvattingen. De controlevariabelen en de taalprestaties van de kinderen worden zowel weergegeven van totale groep (N=128), de groep kinderen waarvan de ouders de vragenlijst hebben ingevuld (N=82) als van de groep waarvan de ouders de lijst niet hebben ingevuld (N=44-46)

	N	Totaal		Lijst wel ingevuld		
		gem. (sd)	min-max	N	gem. (sd.)	min-max
<u>Achtergrondkenmerken ouders</u>						
Geletterdheid				82	0.6 (0.44)	0-2.1
<u>Informele educatie</u>						
Aantal kinderboeken				81	3.1 (0.81)	1-4
Kwaliteit voorlezen				82	1.5 (0.56)	0.5-3
<u>Verwachtingen en opvattingen</u>						
Verwachtingen				76	2.3 (0.71)	1-4.5
Opvattingen				81	3.0 (0.28)	2.3-3.7
<u>Achtergrondkenmerken leerlingen</u>						
Verbaal geheugen	127	16.1 (4.03)	0-24	82	16.5 (3.86)	4-24
Fluide Intell. (WNV)	128	94.2 (16.85)	60-138	82	96.6 (17.04)	62-138
<u>Taalprestaties</u>						
Woordenschat (DTT-30)	126	23.0 (4.78)	5-29	82	23.8 (4.08)	7-29
Woordenschat (DTT-45)	126	27.6 (7.40)	5-40	82	28.8 (6.62)	7-40
Woordenschat (OBIS-PV)	128	24.0 (7.19)	0-31	82	24.5 (6.65)	0-31
Beg. Geletterdheid	128	14.5 (10.85)	2-46	82	17.1 (11.48)	2-46
<i>Handschrift</i>	128	2.2 (1.81)	0-5	82	2.4 (1.72)	0-5
<i>IAR</i>	128	4.4 (1.83)	1-8	82	4.8 (1.78)	2-8
<i>Letters lezen</i>	128	6.4 (7.00)	0-26	82	8.1 (7.59)	0-26
<i>Woorden lezen</i>	128	1.5 (2.40)	0-9	82	1.9 (2.58)	0-9
Fonol. vaardigheden	128	10.9 (4.06)	0-17	82	11.6 (4.07)	0-17
<i>Nazeggen</i>	128	5.0 (2.27)	0-8	82	5.3 (2.24)	0-8
<i>Rijmen</i>	128	5.8 (2.91)	0-9	82	6.3 (2.80)	0-9

* $p < .10$ ** $p < .05$

niveau (het nulmodel): $p < .05$. Als de χ^2 groter is dan 6.63, dan is het model met twee extra niveaus een significante verbetering t.o.v. het model met alleen het leerlingniveau met $p < .05$. Voor de mondelinge taalvaardigheden is het verschil in deviance tussen beide modellen niet significant: $\chi^2_2 = .887$, $p > .50$. Ook voor de codegerelateerde vaardigheden is het verschil in deviance niet significant: $\chi^2_2 = 1.461$, $p > .25$. Ook leidde het opnemen

van of het klasniveau of het schoolniveau niet tot een beter model, zodat het model getoetst is op leerlingniveau.

In dit model wordt het opleidingsniveau van moeder als exogene variabele van de achtergrondkenmerken van de ouders beschouwd. Ook de kindkenmerken *verbaal geheugen* en *fluide intelligentie* worden beschouwd als exogene variabelen. *Verwachtingen* en *opvattingen* van ouders,

Lijst niet ingevuld

N	Gem. (sd.)	min-max	t
45	15.3 (4.26)	0-24	ns
46	89.9 (15.80)	60-127	-2.20**
44	21.5 (5.63)	5-28	-2.58**
44	25.4 (8.30)	5-35	-2.47**
44	23.0 (8.04)	0-31	ns
46	9.7 (7.73)	2-37	-4.32**
46	1.9 (1.94)	0-5	ns
46	3.6 (1.68)	1-8	-3.68**
46	3.5 (4.61)	0-21	-4.23**
46	0.7 (1.86)	0-9	-2.82**
46	9.6 (3.74)	2-16	-2.76**
46	4.5 (2.26)	0-8	-1.87*
46	5.0 (2.97)	0-9	-2.35**

de beide aspecten van informele educatie (*het aantal kinderboeken en kwaliteit van voorlezen*) en de beide componenten van taalprestaties (*mondelijke taalvaardigheden en codegerelateerde vaardigheden*) worden beschouwd als endogene variabelen. Van beide indicatoren voor taalprestaties worden de unieke gestandaardiseerde regressiegevoeligheden berekend. Het pad van mondelinge taalvaardigheden naar codegerelateerde

vaardigheden wordt hierbij vrijgelaten, overeenkomstig de bevindingen van Storch en Whitehurst (2002) en Metsala, Stavrinou en Walley (2009). Als maat voor de fit zullen de 'Goodness of Fit Index' (GFI), de Bentler's Comparative Fit Index (CFI), de Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) en de verhouding tussen χ^2/df worden bepaald. Uitgangspunt voor deze analyses wordt gevormd door de spearmancorrelaties, zoals deze zijn weergegeven in Tabel 4. Hoewel voor toetsing vaak een minimale steekproef van 200 geadviseerd wordt, kan bij modeltoetsing zonder latente variabelen, zoals in dit model, volstaan worden met een lagere N (Kenny, 2014). Daarbij wordt de vuistregel van 5 (subjecten) : 1 (variabele) gehanteerd (Bentler & Chou, 1987).

Tabel 4

In Figuur 2 zijn alleen de significante directe effecten weergegeven. De niet-significante paden zijn vanwege het overzicht weggelaten. De totale en indirecte effecten zijn weergegeven in Tabel 5. Dit is de gestandaardiseerde oplossing. De GFI van dit model is .905 en Bentler's CFI is .924 (waarden boven de .90 geven een goede fit aan). De goodness of fit toetsingsgrootte $\chi^2_{27}=47,78$, $p=.008$, en de ratio $\chi^2/df= 1.76$. Ratio's kleiner dan 2.00 tonen een goede fit aan. De RMSEA = .08, en de p -value of close fit = .16. Het totale model verklaart 27% van de variantie in de prestaties op de *mondelijke taalvaardigheden* en 46% van de variantie in de *codegerelateerde vaardigheden*.

Uit Figuur 2 blijkt verder dat de *wijze van geletterdheid* van ouders voor 14% verklaard kan worden door het opleidingsniveau van moeder. Er is hierbij sprake van een *direct* effect. Het opleidingsniveau van moeder werkt tevens *indirect* door op zowel de *opvattingen* als de *verwachtingen* van ouders en op beide aspecten van *informele educatie*, zoals blijkt uit Tabel 4. Kijkend naar het totale effect van het opleidingsniveau op de beide uitkomstmaten blijkt er alleen sprake te zijn van een indirect effect op de codegerelateerde vaardigheden. Deze indirecte effecten lopen via verschillende routes. In de

Tabel 4

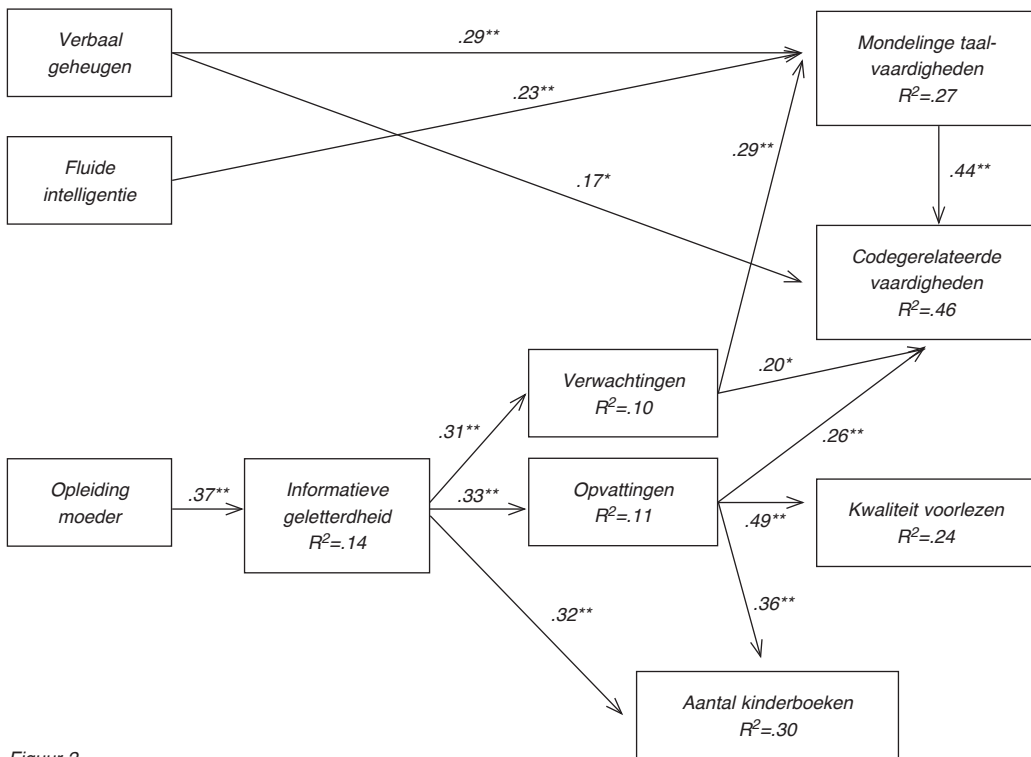
Spearmancorrelaties tussen de voorspellende en de afhankelijke variabelen (2-zijdig) (N=78)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Achtergrondkenmerken kinderen										
1. Verbaal geheugen	1.00									
2. Fluïde intelligentie	.292**	1.000								
Achtergrondkenmerken ouders										
3. Geletterdheid ouders	.143	.269*	1.000							
4. Opleiding moeder	.223*	.109	.373**	1.000						
Informeel educatie										
5. Aant kinderboeken	.045	-.014	.437**	.249*	1.000					
6. Kwaliteit Voorlezen	-.084	-.081	.230*	.154	.170	1.000				
Verwachtingen & Opvattingen										
7. Verwachtingen	.336**	.407**	.314**	.260	.244*	.145	1.000			
8. Opvattingen	.155	.022	.332**	.186	.462**	.468**	.413**	1.000		
Taalprestaties										
9. Mondelinge taalvaardigheden	.434**	.415**	.271*	.162	.076	-.002	.455**	.154	1.000	
10. Codegerelateerde vaardigheden	.455**	.346**	.288**	.327**	.193	.066	.539**	.384**	.629**	1.000

* $p < .05$ ** $p < 0.01$

eerste plaats functioneert *geletterdheid van de ouders* als mediator tussen *opleidingsniveau* en onderwijsgerelateerde *verwachtingen* van ouders en hun *opvattingen* ten aanzien van belang van lezen en geletterdheid van de kinderen. Er is geen *direct* effect, zodat er sprake is van volledige mediatie. *Verwachtingen* en *opvattingen* mediëren vervolgens tussen de *geletterdheid van de ouders* en de *codegerelateerde vaardigheden*. Er is sprake van een significant *indirect* effect van de geletterdheid van ouders op de codegerelateerde vaardigheden dat loopt via de verwachtingen en opvattingen. In beide routes is bij de taalprestaties van kinderen gecontroleerd voor *verbaal geheugen* en *fluïde intelligentie*. Het *verbaal geheugen* heeft daarbij een significant direct effect op zowel *mondelinge taalvaardigheden* (19% verklaarde variantie) als op de *codegerelateerde vaardigheden* (21% verklaarde variantie), maar ook nog indirecte effecten op de *codegerelateerde vaardigheden*. *Fluïde intelligentie* draagt *direct* bij aan de mondelinge taalvaardigheden (17% verklaarde variantie), maar *indirect* ook aan de codegerelateerde vaardigheden via de mondelinge taalvaardigheden. *Mondelinge taalvaardigheden* mediëren tussen *verwachtingen*

en *codegerelateerde vaardigheden*. De bijdrage van *mondelinge taalvaardigheden* aan codegerelateerde vaardigheden bestaat voor een deel uit een direct effect en het mediator effect van *fluïde intelligentie* en *verwachtingen*. Er is bij *verwachtingen* geen sprake van een volledige mediatie, omdat *verwachtingen* ook een rechtstreeks effect hebben op de *codegerelateerde vaardigheden*. De unieke, door *mondelinge taalvaardigheden* verklaarde variantie in de *codegerelateerde vaardigheden*, bedraagt 19%. Er is eveneens een significant totaaleffect van de achtergrondkenmerken van ouders op beide aspecten van *informele educatie*, te weten de *kwaliteit van voorlezen* en het *aantal kinderboeken*. Dit effect is indirect en loopt bij beide uitkomstmaten via de *opvattingen* van ouders. *Opvattingen* werken daarmee als mediator tussen *geletterdheid van ouders* en beide aspecten van *informele educatie*. De mediatie van opvattingen richting het *aantal kinderboeken* is partieel. Er is ook nog een direct effect van *geletterdheid* op *aantal kinderboeken*. Ten slotte is ook het effect van voorlezen en het aantal kinderboeken op de taalprestaties van de kinderen getoetst. In tegenstelling tot wat werd verwacht blijken



Figuur 2

Causaal model met de onderlinge relaties tussen achtergrondkenmerken van ouders, achtergrondkenmerken van kinderen, verwachtingen en opvattingen van ouders, aspecten van informele educaties en de taalprestaties van kinderen

beide aspecten van informele educatie niet te werken als mediator tussen de achtergrondkenmerken van de ouders en de taalprestaties. De totale effecten van beide aspecten van informele educatie op de uitkomstmaten zijn niet significant.

4 Conclusie, discussie en implicaties

Het doel van dit onderzoek is om na te gaan op welke manier opvattingen en verwachtingen van ouders in Oost-Groningen mediëren tussen het opleidingsniveau en de geletterdheid van ouders en de taalontwikkeling van hun kinderen en welke gezinsprocessen deze relatie mediëren. Een eerste conclusie is dat het opleidingsniveau van de moeders in deze steekproef uit de Oost-Groningse gezinnen van invloed is op de taalontwikkeling van de kinderen en dat het effect hiervan inderdaad

wordt gemedieerd door zowel de *geletterdheid* als de *verwachtingen en opvattingen* van ouders. Wat betreft het effect van de *geletterdheid van ouders* op de *codegerelateerde vaardigheden* is een mogelijke verklaring dat het dagelijks feitelijk in aanraking komen met geschreven taal en schrift (*'first hand experience'*; cf. (Neuman & Celano, 2012)) en het voorbeelden zien van schrifttaalgebruik inderdaad leidt tot kennis van letters en woorden bij jonge kinderen. In tegenstelling tot wat we verwachtten is er op deze leeftijd echter geen significant effect van de geletterdheid van ouders op de mondelinge taalvaardigheden van de kinderen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het hier gaat om 4-jarigen, bij wie het onderscheid tussen mondelinge en codegerelateerde taalvaardigheden nog diffuus is (Storch & Whitehurst, 2002). Bovendien toonden Storch en Whitehurst aan dat de codegerelateerde vaardigheden in de vroege

Tabel 5

Gestandaardiseerde oplossing van indirecte (IE), directe (DE), totale effecten (TE) en de onderlinge correlaties (R)

		Achtergrond kenmerken ouders		Achtergrond kenmerken kinderen	
		Opleiding Moeder	Geletterdheid	Verbaal Geheugen	Fluide Intelligentie
Achtergrond kenmerken ouders					
Geletterdheid	TE	0.373**			
	DE	0.373**			
	IE	-			
	R	0.373**			
Verwachtingen en opvattingen					
Verwachtingen	TE	0.117**	0.314**		
	DE	-	0.314**		
	IE	0.117**	-		
	R	0.260*	0.314**		
Opvattingen	TE	0.124**	0.332**		
	DE	-	0.332**		
	IE	0.124**	-		
	R	0.186	0.332**		
Informele educatie					
Aant. kinderboeken	TE	0.163**	0.437**		
	DE	-	0.319**		
	IE	0.163**	0.117*		
	R	0.249*	0.437**		
Kwaliteit Voorlezen	TE	0.054*	0.144**		
	DE	-	-		
	IE	0.054*	0.144**		
	R	0.154	.230*		
Taalprestaties					
Mondelinge taalvaardigheden	TE	0.033	0.089	0.294**	0.234**
	DE	-	-	0.294**	0.234**
	IE	0.033	0.089	-	-
	R	0.162	.271*	0.434**	0.415**
Codegerelateerde taalvaardigheden	TE	0.068**	0.183**	0.295**	0.145
	DE	-	-	0.167*	0.043
	IE	0.068**	0.183**	0.128**	0.102**
	R	0.327**	0.288*	0.455**	0.346**

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Verwachtingen	Opvattingen	Informele educatie		Taalprestaties	
		Aantal kinder- boeken	Kwaliteit Voorlezen	Mondelinge taalvaardigheden	Codegerelateerde vaardigheden
-0.004	0.357**				
-0.004	0.357**				
-	-				
0.244*	0.462**				
-0.058	0.488**				
-0.058	0.488**				
-	-				
0.145	0.468**				
0.286**	-0.008	0.005	0.010		
0.287**	-0.014	0.005	0.010		
-0.001	0.007	-	-		
0.455**	0.154	0.076	0.002		
0.329**	0.229**	0.010	-0.061	0.436**	
0.200**	0.262**	0.008	-0.066	0.436**	
0.129**	-0.032	0.002	0.004	-	
0.539**	0.384**	0.193	0.066	0.629**	

fase van het leren lezen sterk beïnvloed worden door de mondelinge taalvaardigheden en dat is ook precies wat uit Figuur 2 blijkt. Dat de geletterdheid van ouders van invloed is op hun *opvattingen* en *verwachtingen* ten aanzien van onderwijs is in overeenstemming met de gedachte dat geletterdheid niet alleen vaardigheden in lezen en schrijven inhoudt, maar ook staat voor culturele identiteit en leefstijl (Street, 1993; 2011). Verschillen tussen ouders in de gerichtheid op het verwerven van kennis door schrifttaalgebruik, verklaren 10% van de variantie in de onderwijsgerelateerde opvattingen en 11% van de variantie in de onderwijsgerelateerde verwachtingen van ouders. Het feit dat ouders verschillen in de manier waarop zij taal en geletterdheid aanwenden voor informatieve doeleinden, zouden we met Street (2011) dan ook verschillende geletterdheden kunnen noemen. Deze etnografische definitie van geletterdheid gaat niet uit van wat geletterdheid *is*, maar wat geletterdheid *doet*, en dat zien we hier: geletterdheid als leefstijlkenmerk is dus direct van invloed op opvattingen, verwachtingen en aspecten van informele educatie en indirect op de taalontwikkeling. Een derde conclusie is dat deze studie, in navolging van die van o.a. Phillipson en Phillipson (2012), de kracht van verwachtingen van ouders aantoonst. Verwachtingen fungeren als mediator tussen de geletterdheid van de ouders en de taalprestaties van de kinderen. Dit effect is des te opvallender als we bedenken dat daarbij gecontroleerd is voor kindkenmerken. Het effect van verwachtingen op beide taalmaten wijst dus op belangrijke additionele invloed van de omgeving. Het is overigens voorstelbaar dat hier tevens sprake is van een bi-directioneel verband of cyclisch verband (Phillipson & Phillipson, 2012). Immers, naast dat verwachtingen van invloed zijn op de prestaties van kinderen is het ook goed mogelijk dat de verwachtingen van ouders beïnvloed worden door de taalprestaties. Opvattingen van ouders zijn vervolgens van invloed op de manier waarop in het gezin met talige activiteiten wordt omgegaan, zoals voorlezen. Opvattingen mediëren daarmee volledig tussen de geletterdheid van ouders en de kwaliteit van voorlezen. De mediatie

tussen de geletterdheid van ouders en het aantal kinderboeken is niet volledig. Dit valt waarschijnlijk te verklaren uit het feit dat beide indicatoren een grote overeenkomst hebben. Anders gezegd, het valt te verwachten dat ouders, die zelf veel lezen en gericht zijn op schriftelijke informatie, ook voor hun kinderen veel kinderboeken aanschaffen.

In tegenstelling tot wat we verwachtten blijkt informele educatie niet te mediëren tussen de achtergrondkenmerken van ouders en taalprestaties. Dit is bijzonder omdat uit vele studies blijkt dat voorlezen van invloed is op de woordenschat en schoolse vaardigheden (o.a. Bus, 1995; Bus, IJzendoorn, & Pellegrini, 1995). Een mogelijke verklaring is dat de kwaliteit van voorlezen en het aantal kinderboeken wellicht niet de meest adequate maten voor informele educatie zijn. Ook Stephenson e.a. (2008) vonden geen effect van het aantal kinderboeken en de voorleesfrequentie door ouders op codegerelateerde vaardigheden. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat de kwaliteit van voorlezen gemeten is met een zelfbeoordelingsschaal, waarbij mogelijk sociaal wenselijk is geantwoord. Een derde mogelijke verklaring betreft de kwaliteit van de schaal. Hiervan zijn, zoals gemeld, geen psychometrische gegevens bekend.

Uit dit onderzoek blijkt verder dat de kinderen uit onze steekproef *gemiddeld genomen* niet met een achterstand op de passieve woordenschat de school binnenkomen. Dat is in tegenspraak met de eerder geciteerde overzichtstudie van Driessen (2013). Opvallend is overigens wel dat bij de *genormeerde scores* er sprake van een bimodale verdeling: een kleine groep rondom het gemiddelde (ruim 22%) wordt geflankeerd door twee grotere groepen met respectievelijk hogere (ruim 42%) en lagere scores (bijna 36%). De bevindingen van Beekhoven e.a. (2011) die eveneens gemiddelde passieve woordenschatcores bij 2- en 3-jarige peuters in drie opeenvolgende jaren in Oost-Groningen vonden, worden hiermee bevestigd. Ook in dat onderzoek bleek de spreiding van de scores groot. Er lijkt binnen de populatie autochtone leerlingen op het Oost-Groninger platteland een aanzienlijke groep die het gemiddeld tot goed doet, maar ook een relatief grote groep die

achterblijft. De verschillen tussen beide groepen zijn groot.

Het model, waarin achtergrondkenmerken van ouders, opvattingen, verwachtingen, informele educatie en taalprestaties gezamenlijk worden weergegeven onderstreept het complexe karakter van het vraagstuk van taalachterstanden in deze regio. Complex, omdat in dit model duidelijk wordt hoe genoemde variabelen op elkaar inwerken. Proximale factoren als de geletterdheid van ouders en minder zichtbare factoren als verwachtingen en opvattingen blijken niet alleen *direct* van invloed op de taalprestaties, maar ook *indirect*. Het vraagstuk is eveneens complex, omdat geletterdheid, opvattingen en verwachtingen van ouders ten aanzien van school en geletterdheid ingebed zijn in de culturele leefstijl. Geredeneerd vanuit het bio-ecologische model van Bronfenbrenner en Ceci (1994) vormen opvattingen en verwachtingen een leefstijlkenmerk van de culturele laag waartoe het gezin behoort (mesoniveau) en die zou regio bepaald kunnen zijn, gezien het feit dat veel ouders en grootouders uit deze regio afkomstig zijn. In die culturele laag zit letterlijk niet veel beweging als we in ogenschouw nemen dat gemiddeld 70% van de ouders en 60% van de grootouders van de kinderen uit deze regio komen. In het streven het speelveld voor een ieder gelijk te maken (Meijnen, 2006; Neuman & Celano, 2012), is het moeilijk om van buiten invloed uit te oefenen op opvattingen en verwachtingen van ouders. De vraag is zelfs of dat wenselijk is. We komen daarmee namelijk in een normatief vraagstuk terecht, waarin de subcultuur van de geletterde middenklasse als norm wordt gesteld (Leseman, 1989) en dat is niet wat we beogen. De doorwerking van opleiding, geletterdheid, opvattingen en verwachtingen lijkt afhankelijk te zijn van de culturele context, waarbij de ene vorm van geletterdheid meer ondersteunend is voor schoolse vaardigheden dan de andere.

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Een eerste beperking betreft de representativiteit van de steekproef. Het percentage hoger opgeleiden binnen de steekproef ligt hoger dan de landelijke referentiegroep van het CBS en het percentage lager

opgeleiden lager. Het percentage middelbaar opgeleide ouders van de steekproef daarentegen ligt wel op het niveau van de CBS-data die bekend zijn voor deze regio. Uit de verkregen achtergrondgegevens van de ouders bleek echter wel dat deze steekproef voor het overgrote groot deel afkomstig is uit deze regio, zodat we nog steeds over autochtone plattelandspopulatie kunnen spreken die haar wortels in Groningen heeft. Bovendien is een responserate van ruim 60% binnen dit type onderzoek zeer acceptabel. Een tweede beperking betreft de selectiviteit van de non-respons. Kinderen van wie de ouders de lijst *niet* hebben ingevuld presteren lager dan hun klasgenootjes van wie de ouders dat wel hebben gedaan. We hebben daarmee dus niet alle ouders van de doelgroep in beeld. In dit artikel hebben we geprobeerd te beschrijven hoe de opleiding van ouders, hun geletterdheid en hun opvattingen en verwachtingen doorwerken in de taalprestaties van de kinderen. We hebben evenwel geen reden om aan te nemen dat dit mechanisme anders verloopt voor de groep die we niet in beeld hebben. Een derde beperking betreft de vaststelling van de achterstand op woordenschat. De COTAN-beoordeling van de DTT geeft aan dat de normen verouderd zijn. Mogelijkerwijs is daardoor het beeld te positief. Uit het onderzoek van Beekhoven e.a. (2011) in Oost-Groningen, bleek echter ook dat het *gemiddelde* woordenschatniveau, gemeten met een psychometrisch beter instrument (PPVT) van de steekproef op dat van het landelijk gemiddelde ligt.

We hebben met dit onderzoek vooral aangetoond dat opvattingen en verwachtingen van ouders van belang zijn voor de taalontwikkeling van jonge kinderen in Oost-Groningen. Daarmee hebben we echter nog geen zicht gekregen op de *aard* van de opvattingen en verwachtingen. Etnografisch georiënteerd onderzoek, zoals dat van Heath (1983; 1986), kan inzicht geven in de vraag hoe ouders in deze regio tegen het belang van onderwijs en geletterdheid aankijken en hoe deze tot stand gekomen zijn. Omdat opvattingen en verwachtingen van ouders een belangrijke rol blijken te spelen in de taalontwikkeling van kinderen in deze regio, dienen

interventies gericht op het verbeteren van de taalprestaties hier recht aan te doen. Te denken valt daarbij aan community intervention programs. Deze hebben als kenmerk dat zij multimodaal (op meerdere niveaus gericht), samenhangend en mét ouders plaats vinden (Durlak, 1997). Bovendien combineren ze een instellingsgerichte en gezinsgerichte aanpak (Blok, Fukkink, Gebhardt, & Leseman, 2005). Van belang is daarbij wel dat de aanpak aansluit bij de leefstijl van de ouders.

Literatuur

- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2006). Verbal and visuospatial short-term and working memory in children: Are they separable? *Child Development, 77*(6), 1698-1716.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies. Reading and writing in context* (pp. 7-15). New York: Routledge.
- Beekhoven, S., Jepma, I., Swart, B., Duursma, E., & De Glopper, K. (2011). *Spraakmakende veranderingen. Eindevaluatie van Spraakmakend, de VVE-pilot in Oost-Groninger gemeenten*. Utrecht/Groningen: Sardes/Etoc.
- Bentler, P. M., & Chou, C. P. (1987). Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods & Research, 16*(1), 78.
- Blok, H., Fukkink, R. G., Gebhardt, E. C., & Leseman, P. P. M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development, 29*(1), 35.
- Boomstra, N., Van Dijk, M., Jorna, R., & Van Geert, P. (2012). Parent reading beliefs and parenting goals of Netherlands Antillean and Dutch mothers in the Netherlands. *Early Child Development and Care, 183*(11), 1-20.
- Brand, N., & Groot, P. (2010). *Minds*. Utrecht, Amsterdam: Mindshare.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review, 101*(4), 568-586.
- Bus, A. G. (1995). *Geletterde peuters en kleuters*. Meppel: Boom.
- Bus, A. G., 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), 1-21.
- Cartwright, K. B. (2012). Insights from Cognitive Neuroscience: The importance of executive function for early reading development and education. *Early Education and Development, 23*(1), 24-36.
- Collins, J., & Blot, R. (2003). *Literacy and literacies: Texts, power, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Das, M., & De Feijter, H. (2009). Wie komen en wie gaan? In J. Latten, & S. Musterd (red.), *De nieuwe groei heet krimp: een perspectief voor parkstad Limburg* (pp. 57-69). Den Haag: NICIS Institute.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16*(1), 1-20.
- DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills, 78*(32), 1303-1311.
- Dickens, W. T. (2005). Genetic differences and school readiness. *Future of Children, 15*(1), 55-69.
- Doolaard, S., & Leseman, P. P. M. (2008). *Versterking van het fundament*. Groningen: GION.
- Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden: een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ITS.
- DUO, (2014). Leerlingen basisonderwijs naar leerlinggewicht en leeftijd. Opgehaald op 11 november 2014 van http://data.duo.nl/organisatie/open_onderwijsdata/databestanden/po/Leerlingen/Leerlingen/po_leerlingen3.asp
- Durlak, J. A. (1997). *Successful prevention programs for children and adolescents*. New York: Plenum Press.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Heath, S. B. (1986). The functions and uses of literacy. In S. De Castell, A. Luke & K. Egan (Eds.), *Literacy, society and schooling: A reader* (pp. 15-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Henrichs, L. F. (2010). *Academic language in early childhood interactions: A longitudinal study of 3- to 6-year-old Dutch monolingual children*
- Inspectie van het Onderwijs. (2013). *De kwaliteit van basisscholen en bestuurlijk handelen in het Noorden van Nederland. Ontwikkelingen in de periode 2008-2012*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2006). *LISREL 8.8 for Windows [Computer software]*. Skokie, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kenny, D. A. (2014). Measuring model fit. Opgehaald op 15 augustus 2014 van <http://davidakenny.net/cm/fit.htm>
- Klopprogge, J. (2003). *Voetsporen. Voortgang en resultaten van gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid*. Utrecht: Sardes.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1983). *Work and personality: An inquiry into the impact of social stratification*. Norwood, NJ: Ablex.
- Latten, J., Das, M., & Chkalova, K. (2008). De stad Groningen als roltrap van Noord-Nederland. *Bevolkingstrends*, 56(2), 52-59.
- Ledoux, G., Roelleveld, J., Driessen, G., Cuppen, J., & Meijer, J. (2011). *Prestaties en loopbanen van doelgroepopleerlingen in het onderwijsachterstandenbeleid 1994 - 2007*. Amsterdam / Nijmegen: Kohnstamm Instituut / ITS.
- Leseman, P. P. M. (1989). *Structurele en pedagogische determinanten en schoolloopbanen*. Rotterdam: SAD.
- Leseman, P. P. M., & De Jong, P. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33(3), 294-318.
- Leseman, P. P. M., & Van Tuijl, C. (2006). Cultural diversity in Literacy: Findings in Dutch studies. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research. Volume 2* (pp. 211-228). New York: The Guilford Press.
- Meijnen, W. (2006). Achterste bank streepje voor. Onderwijsachterstanden beschreven en geanalyseerd. In R. Bosman, & S. Waslander (red.), *Over kansen, competenties en cohesie* (pp. 30-52). Assen: Van Gorcum.
- Metsala, J. L., Stavrinos, D., & Walley, A. C. (2009). Children's spoken word recognition and contributions to phonological awareness and nonword repetition: A 1-Year Follow-Up. *Applied Psycholinguistics*, 30(1), 101-121.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Mulder, L., & Klopprogge, J. (2001). *Nieuwe kansen voor onderwijs in Drenthe: analyse van de huidige situatie en voorstellen voor de komende jaren*. Nijmegen/Utrecht: ITS/Sardes.
- Mulder, L., & Meijnen, W. (2013). *Onderwijsachterstanden in de BOPO-periode 2009-2012*. Nijmegen: ITS.
- Neele, A. (2011). *De ontdekking van het Zeeuwse platteland: culturele verhoudingen tussen stad en platteland in Zeeland 1750-1850*. Zwolle: Wbooks.
- Neuman, S. B., & Celano, D. C. (2012). *Giving our children a fighting chance: Poverty, literacy, and the development of information capital*. New York: Teachers College Press.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440.
- Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2007). Academic expectations, belief of ability, and involvement by parents as predictors of child achievement: A cross-cultural comparison. *Educational Psychology*, 27(3), 329-348.
- Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2012). Children's cognitive ability and their academic achievement: The mediation effects of parental expectations. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 495-508.

- Riemersma, F., & Maslowski, R. (2007, juni). Onderpresteren in het primair en voortgezet onderwijs. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen. Groningen, Nederland.
- Rowe, M. L., & Casillas, A. (2011). Parental goals and talk with toddlers. *Infant & Child Development*, 20(5), 475-494.
- Sigel, I. E., McGillicuddy-De Lisi, A. V., & Goodnow, J. J. (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children*. New Jersey: Psychology Press.
- Snijders, T. A. J., & Bosker, R. J. (2012). *Multilevel Analysis: An introduction to basic and applied multilevel analysis*. London: Sage.
- Stellingwerf, B., Pulles, M., & Dusseljee, F. (2004). *Kansen in het graan: Rapportage Kansrijk Oost Groningen*. Groningen: Etoc.
- Stephenson, K. A., Parrila, R. K., Georgiou, G. K., & Kirby, J. R. (2008). Effects of home literacy, parents' beliefs, and children's task-focused behavior on emergent literacy and word reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), 24-50.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947.
- Street, B. V. (1993, Maart). *What do we mean by "Local Literacies?"*. Paper gepresenteerd op de Conference on Sustaining Local Literacies: People, Language and Power, Reading.
- Street, B. V. (2011). Literacy inequalities in theory and practice: The power to name and define. *International Journal of Educational Development*, 31(6), 580-586.
- Van der Hoeven, A. (2005). *Development on scale, instruction at measure - OBIS, a system of value added indicators in primary education*. Nijmegen: ITS.
- Van der Vegt, A. L., & Van Velzen, J. (2002). *Dilemma's in het groen: een analyse van onderwijskansen voor 1.25 leerlingen in het basisonderwijs op het platteland*. Middelburg: Scoop.
- Van Dijk, J. (2014). *How is life in the North of The Netherlands? Opgehaald op 9 januari 2015 van http://media.wix.com/ugd/397d73_8200b61b84034a0689ee2cebf33ce58d.pdf*
- Van Heek, F. (1972). *Het verborgen talent: milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid*. Meppel: Boom.
- Van Leeuwen, M., Van den Berg, S., Hoekstra, R. A., & Boomsma, D. I. (2007). Endophenotypes for intelligence in children and adolescents. *Intelligence*, 35(4), 369-380.
- Van Oosterhout, E. (1992). Nattigheid voor Baflo: onderzoek naar onderwijsachterstand op platteland. *Stimulans*, 10(9), 20-21.
- Van Ruijven, E. C. M. (2005). *Taalbeeld van de leerlingen in het Drentse onderwijs*. Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Verhoeven, L., Narain, G., Extra, G., Konak, Ö A., & Zerrouk, R. (1995). *Toets Tweetaligheid, handleiding*. Arnhem: CITO.
- Vogels, R. (2006). Onderwijs. In A. Simon, A. Steenbekkers & V. Veldheer (red.), *Thuis op het platteland: de leefsituatie van platteland en stad vergeleken* (pp. 121-148). Den Haag: SCP.
- Wechsler, D., & Naglieri, J. A. (2008). *Wechsler Non Verbal - NL*. Amsterdam: Pearson.

Auteurs

Bé Poolman is als docent verbonden aan de basiseenheid Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen (RuG). **Alexander Minnaert** is als hoogleraar Orthopedagogiek en Klinische Onderwijskunde verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen (RuG). **Paul Leseman** is als hoogleraar Orthopedagogiek verbonden aan de Universiteit Utrecht (UU). **Jeannette Doornenbal** is als lector Integraal Jeugdbeleid verbonden aan de Hanzehogeschool Groningen (HG).

Correspondentie adres: Bé Poolman, basiseenheid Orthopedagogiek, Rijksuniversiteit Groningen, Grote Rozenstraat 38, 9712TJ Groningen.
E-mail: b.g.poolman@rug.nl.

Abstract

Backgrounds of language delays of young children in East Groningen

The Eastern part of Groningen is a rural area in the Netherlands with traditionally a large number of children with language delays. Recent review research confirmed this. Although the knowledge about backgrounds of language delays in children in socially deprived areas is enormous, pupils in this area do not seem to benefit from interventions, like other children in other areas in the Netherlands do. The aim of this research is to gain a deeper understanding of the backgrounds of these delays in this area. Testing the presented model with LISREL showed that beliefs and expectations of parents substantially and significantly mediate between background characteristics of parents and language performance. A second outcome is that beliefs and expectations mediate between home literacy and language performance. Surprisingly, home literacy does not mediate between background characteristics and language performance. The importance of informational literacy and beliefs and expectations is discussed.