

Invloed vanuit de thuisomgeving op de mondelinge taalvaardigheid

Een onderzoek naar de invloed van de attitude van ouders over taalontwikkeling en de mate van thuisgeletterdheid op de mondelinge taalvaardigheid

Influence from the home environment on oral language skills

A study of the influence of parents attitudes about language development and the degree of home literacy on oral language skills

Tialda de Jager, S4580842

Begeleider: E. Kamphorst

Tweede beoordelaar: B. de Groot

25 mei 2022

Aantal woorden: 8203

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Mastertrack Orthopedagogiek

Masterthesis

Samenvatting

Vanuit eerder onderzoek is er steeds meer bewijs dat er bepaalde aspecten vanuit de thuisomgeving invloed hebben op het schoolse functioneren. Het doel van het huidige onderzoek was om meer inzicht te krijgen in verschillende longitudinale invloeden vanuit de thuisomgeving op de mondelinge taalvaardigheid. De steekproef van het huidige onderzoek bestond uit 78 respondenten die hebben deelgenomen aan het MELLE-project. De kinderen hadden op het eerste meetmoment de leeftijd 3;0 tot en met 5;11 jaar en zij deden ook mee aan het aanvullende MELLE-project waarop zij op dat moment in groep 3 zaten. Voor het huidige onderzoek is er gekeken naar de invloed van attitude van ouders over taalontwikkeling en de mate van thuisgeletterdheid, *Home literacy environment (HLE)*, op de mondelinge taalvaardigheid. De attitude en de mate van HLE is gemeten aan de hand van de socio demografische vragenlijst die is afgenomen binnen het MELLE-project. De mondelinge taalvaardigheid is gemeten aan de hand van de IDS-2. Hierbinnen is gekeken naar de expressieve en receptieve taal. Uit de hiërarchische meervoudige regressie analyses kan geconcludeerd worden dat zowel attitude van ouders over taalontwikkeling als de mate van HLE geen significant effect hadden op de mondelinge taalvaardigheid. Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen om de steekproefgrootte te vergroten en daarnaast te zorgen voor een meer representatieve steekproef. Tevens wordt aanbevolen om meer mogelijke voorspellers vanuit de thuisomgeving, zoals kenmerken van het kind en het gezin, mee te nemen die invloed kunnen hebben op mondelinge taalvaardigheid.

Abstract

From previous research, there is increasing evidence that there are certain aspects from the home environment that influence school functioning. The aim of the current study was to gain a better understanding of various longitudinal influences from the home environment on oral language skills. The sample of the current study consisted of 78 respondents who participated in the MELLE-project. The children were aged 3;0 to 5;11 years at the first measurement moment and they also participated in the additional MELLE-project on which they were in grade 3 at that time. For the current study we examined the influence of parental attitude about language development and the degree of home literacy environment (HLE) on oral language skills. The attitude and the degree of HLE was measured using the socio demographic questionnaire administered within the MELLE-project. Oral language skills were measured using the IDS-2. Within this, expressive and receptive language were examined. From the multiple hierarchical regression analyses it can be concluded that both the attitude of parents about language development and the degree of HLE had no significant effect on oral language skills. For follow-up research, it is recommended to increase the sample size and also to ensure a more representative sample. It is also recommended to include more possible predictors from the home environment, such as characteristics of the child and the family, that may influence oral language skills.

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Abstract	3
Inhoudsopgave	4
Inleiding en theoretische verkenning	5
De thuisomgeving	6
Huidige onderzoek	9
Methode	11
Design	11
Participanten	11
Procedure	11
Meetinstrumenten	12
De thuisomgeving	12
Mondelinge Taalvaardigheid	14
Data analyse	15
Resultaten	18
Descriptieve statistiek	18
Hiërarchische meervoudige regressieanalyse	18
Discussie	19
Bevindingen	19
Sterke punten en beperkingen	21
Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en de praktijk	23
Conclusie	23
Literatuurlijst	24
Bijlagen	29

Inleiding en theoretische verkenning

Kinderen ervaren tijdens de vroege kinderjaren een snelle ontwikkeling binnen meerdere ontwikkelingsdomeinen. De vroege kinderjaren bestaan uit de periode vanaf de geboorte tot aan wanneer het kind op vierjarige leeftijd naar de basisschool gaat (Maggi et al., 2010). De ontwikkeling die tijdens de vroege kinderjaren plaatsvindt is een proces van interactie tussen de biologische kenmerken van een kind en de omgeving waarin het zich ontwikkelt (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Volgens de gehechtheidstheorie van Bowlby (1969) ontwikkelen kinderen zich het beste wanneer er een veilige en warme basis is waarin zij kunnen opgroeien. Deze wordt verwezenlijkt door de ouders. Wanneer ouders deze veilige en warme basis kunnen bieden, kan dit het kind het vertrouwen en de ruimte geven om zich goed te kunnen ontwikkelen (Cooke et al., 2019). Wanneer ouders hier niet in slagen, kan het kind meer risico lopen op een verstoorde ontwikkeling (Williams et al., 2009). Op deze manier zouden er interindividuele verschillen kunnen ontstaan. Naast het creëren van een veilige en warme basis in het gezin kunnen er ook andere aspecten uit de omgeving bijdragen aan de ontwikkeling van het kind en daarmee het ontstaan van interindividuele verschillen. Deze verschillen ontstaan namelijk door de combinatie van biologische- en omgevingsfactoren (Maggi et al., 2010). De interindividuele verschillen kunnen ertoe leiden dat bepaalde kinderen achterlopen op het gebied van hun sociale, emotionele, cognitieve en/of fysieke ontwikkeling op hun leeftijdgenoten wanneer zij op school beginnen (Heckman, 2008). Een achterstand op deze gebieden is zorgelijk want om succesvol te kunnen functioneren in een schoolse omgeving moet een kind bepaalde basisvaardigheden en competenties beheersen. Dit heeft betrekking op de schoolrijpheid (Magdalena, 2014). Volgens Snow (2006) bestaat er (nog) geen consensus over de definitie van schoolrijpheid, maar in verschillende onderzoeken komt naar voren dat cognitieve-, motorische-, taal- en sociaal-emotionele vaardigheden belangrijke zijn om te ontwikkelen in de vroege kinderjaren. Goed ontwikkelde vaardigheden dragen bij aan het goed voorbereid kunnen beginnen aan de schoolloopbaan (Snow, 2006).

Vooraf op het gebied van de opkomende geletterdheid zijn de vaardigheden die een kind al heeft ontwikkeld aan het begin van zijn of haar schoolloopbaan een belangrijke voorspeller voor de ontwikkeling van de latere taalvaardigheid (Snow, 2006). Deze opkomende geletterdheid die kleuters vertonen zijn bijvoorbeeld kennis van letters, fonologisch bewustzijn en begrip van print. Kleuters blijken daarnaast in staat te zijn om te schrijven al voordat zij naar school gaan. Zo hebben zij de vaardigheid om hun eigen naam

te schrijven, maken ze gebruik van letters uit het alfabet en gebruiken ze beginnende spelling (Puranik et al., 2018). Onderzoek toont aan dat wanneer er in de thuisomgeving al aan deze vaardigheden wordt gewerkt voordat het kind naar school gaat, het kind waarschijnlijk in de toekomst zich beter zal ontwikkelen op het gebied van taalvaardigheid (Justice et al., 2016). Taalvaardigheid omvat het begrip van wat anderen zeggen of schrijven (receptieve taal) en het eigen spreken of schrijven (expressieve taal) (Oerter & Montada, 2002). Er zijn al verschillende onderzoeken geweest die gekeken hebben naar de invloed van de thuisomgeving op de ontwikkeling van de schriftelijke taalvaardigheid zoals het onderzoek van Puranik et al. (2018). Wat echter de basis vormt voor de schriftelijke taalvaardigheid is de mondelinge taalvaardigheid die bestaat uit expressieve taal en receptieve taal (Aarnoutse et al., 2005). Er is nog weinig bekend over wat de invloed is van de thuisomgeving, wat betreft het stimuleren van de opkomende geletterdheid, op de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid.

De thuisomgeving

Wat de ontwikkeling van de opkomende geletterdheid kan ondersteunen en daarmee de taalvaardigheid is de invloed van thuisgeletterdheid, ook wel *Home Literacy Environment* (HLE) genoemd. HLE heeft te maken met het blootstellen van kinderen aan alles op het gebied van geletterdheid in de thuisomgeving. Dit kan betrekking hebben op aspecten zoals: hoe vaak wordt er aan het kind verhaaltjes verteld, hoeveel minuten per dag wordt het kind voorgelezen en hoe vaak gaat het kind naar de bibliotheek (Justice et al., 2016). HLE bestaat uit drie categorieën van het opdoen van ervaringen binnen de geletterdheid voor jonge kinderen. Zo gaat het om de ervaringen die kinderen opdoen in de interactie die ze hebben met hun ouders op het gebied van lees- en schrijfsituaties. Ook gaat het om de ervaringen die kinderen zelf opdoen op het gebied van lees- en schrijfsituaties. Als laatst gaat het om de ervaringen die kinderen meekrijgen op basis van het lees- en schrijfgedrag van de ouders zelf (Sénéchal et al., 2017).

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat HLE een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van taalvaardigheid bij kinderen. Zo is er een vierjarig longitudinaal onderzoek uitgevoerd door Inoue et al. (2018) waarbij ze de ontwikkelingsrelaties onderzochten tussen de mate van HLE en opkomende geletterdheid in de kleuterklas, leesnauwkeurigheid en vloeïendheid in groep 1 en begrijpend lezen in groep 2 en 3. Binnen het onderzoek waren er 214 kinderen die deelnamen toen ze op de kleuterschool zaten. Verder hebben ze gebruik gemaakt van verschillende meetinstrumenten. Zo werd de mate van HLE gemeten aan de hand van een vragenlijst gericht aan de ouders en hadden ze verschillende testen gericht op

elk aspect dat binnen de taalvaardigheid valt. Als controlevariabele is de *sociaal economische status* (SES) van het gezin meegenomen. De longitudinale resultaten toonden aan dat activiteiten die ouders hadden ondernomen met hun kind op het gebied van HLE een significant effect had op de leesnauwkeurigheid van kinderen in groep 1. Dit door positieve invloed te hebben op de ontwikkeling van de letterkennis en het fonologisch bewustzijn. Daarnaast had het gezamenlijk lezen van een boek een significant effect op het vloeiend lezen van kinderen in groep 1. Dit door middel van het positief beïnvloeden van het snel kunnen benoemen van woorden. Ook had het gezamenlijk lezen van een boek een significant effect op begrijpend lezen van kinderen in groep 2 en 3. Dit door middel van het positief beïnvloeden van de ontwikkeling van woordenschat. Bij beide was dit het resultaat na het controleren voor de SES van het gezin.

Ook is er een longitudinaal onderzoek gedaan door Melhuish et al. (2008) naar de invloed van aspecten van de thuisomgeving op lees- en rekenprestaties bij het binnenkomen van de basisschool en aan het einde van groep 3. Binnen dit onderzoek werden er 141 voorschoolse instanties random benaderd waarmee er 2857 kinderen meededen aan dit onderzoek met een leeftijd van 3 t/m 7 jaar. De meetinstrumenten die gebruikt zijn binnen dit onderzoek zijn verschillende testen op het gebied van lees- en rekenvaardigheden en een vragenlijst en interview die is afgenomen met ouders. De resultaten van de vragenlijst en interviews toonden aan dat de activiteiten die te maken hadden met het stimuleren van leerprestaties een significant effect hadden op uiteindelijke resultaten. Verder werd er aangetoond dat andere gezinsfactoren zoals het opleidingsniveau van ouders en daarmee de SES ook belangrijk zijn en positieve invloed hadden, maar dat de mate van HLE een grotere en onafhankelijke positieve invloed had op de leesprestaties van het kind.

Puranik et al. (2018) deed een cross-sectioneel onderzoek naar de invloed van thuisgeletterdheid op het gebied van letters schrijven, spelling en spontane schrijfvaardigheid. Binnen het onderzoek van Puranik et al. (2018) bestond de steekproefgrootte uit 151 vier- tot zesjarige kinderen 49 openbare en particuliere peuterspeelzalen en kinderdagverblijven. Binnen het onderzoek is er gebruik gemaakt van verschillende meetinstrumenten. Om de mate van HLE te meten is er gebruik gemaakt van een vragenlijst voor de ouders. Verder zijn er verschillende testen afgenomen met de kinderen om de schrijfvaardigheid te meten. De resultaten toonden aan dat HLE een significant effect had op de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid op de kleuterschool. Verder hadden ook activiteiten die een ouder met het kind ondernam op het gebied van schrijfvaardigheid zoals het leren van de letters van het alfabet of het schrijven van hun naam een significant effect op het schrijven van letters,

spelling en spontaan schrijven. Ook de activiteiten die een kind zelfstandig ondernam op het gebied van schrijfvaardigheid had een significant effect op het schrijven van letters, spelling en spontaan schrijven. De resultaten zijn gecontroleerd door het opleidingsniveau van moeder.

Uit alle bovenstaande onderzoeken kan geconcludeerd worden dat HLE een positieve invloed heeft op de verschillende domeinen van taalvaardigheid. Zo is er onderzoek gedaan naar de invloed van HLE op de ontwikkeling van schrijfvaardigheid en leesvaardigheid binnen de taalvaardigheid. Wat verder onder taalvaardigheid valt is de mondelinge taalvaardigheid. Binnen het huidige onderzoek wordt dan ook gekeken naar de invloed van HLE op de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid.

Wat verder van belang is, is dat er weinig onderzoek gedaan is naar de kenmerken van het kind en het gezin waarin het kind opgroeit die betrekking kunnen hebben op de omgeving waarbinnen HLE vorm krijgt. In onderzoek van Napoli et al. (2021) is beschreven dat deze factoren belangrijk zijn om te onderzoeken wat de ouder-kind betrokkenheid op het gebied van geletterdheid kan bevorderen of verhinderen. Binnen het onderzoek van Napoli et al. (2021) is gekeken naar de volgende variabelen: de leeftijd en het geslacht van het kind, het opleidingsniveau van de ouders, het aantal kinderen binnen het gezin en de manier waarop ouders denken over het belang van HLE en over het bereiken van vroege academische mijlpalen. De resultaten gaven aan dat het opleidingsniveau van ouders en de leeftijd van het kind positief gerelateerd waren aan de mate van HLE. De manier waarop ouders denken over het belang van HLE is echter niet significant gerelateerd aan de mate van HLE. Ook het geslacht van het kind en het aantal kinderen binnen het gezin is niet significant gerelateerd aan de mate van HLE. Binnen het onderzoek wordt geconcludeerd dat de resultaten die niet significant gerelateerd zijn aan de mate van HLE de gebruikte literatuur tegenspreken. De verwachting binnen het onderzoek was dat de manier waarop ouders denken over het belang van HLE, het geslacht van het kind en het aantal kinderen binnen het gezin ook een significant effect zouden hebben op de mate van HLE. In het onderzoek wordt beschreven dat de bevindingen met betrekking tot de attitude van ouders over taalontwikkeling mogelijk zo zijn omdat het belang van taalvaardigheid algemeen wordt erkend als een belangrijk onderdeel van de ontwikkeling van het kind. Hierdoor zou er geen duidelijke relatie zichtbaar zijn tussen de attitude van ouders en de mate van HLE. Er wordt aangegeven dat er meer onderzoek noodzakelijk is om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen ouder- en kindkenmerken en de mate van HLE.

Wat vaak terugkomt in verschillende onderzoeken is dat de *sociaal economische status* (SES) van het gezin een belangrijke voorspeller is voor de taalvaardigheid van het kind (Inoue et al., 2018; Melhuish et al., 2008; Napoli et al., 2021; Puranik et al., 2018). Uit onderzoek van Carroll et al. (2018) is ook gebleken dat interesse in geletterdheid, mate van HLE en de SES van ouders onafhankelijk van elkaar een bijdrage leveren aan de opkomende geletterdheid vaardigheden van een kind. SES heeft betrekking op het opleidingsniveau van ouders. Uit onderzoek van Snow et al. (1998) is vastgesteld dat een lage SES een risicofactor is voor opkomende geletterdheid. De resultaten uit het onderzoek van Snow et al. (1998) toonden aan dat kinderen met een gemiddeld inkomen significant beter presteerden dan de kinderen uit gezinnen met een laag inkomen op het gebied van opkomende geletterdheid. Ook het onderzoek van Lonigan et al. (1999) liet zien dat er een verband is tussen de ontwikkeling van opkomende geletterdheid en de SES van het gezin. In dit onderzoek werd aangetoond dat er verschillen zijn tussen hogere en lagere SES groepen met betrekking tot de manier waarop zij hun kinderen blootstellen aan verschillende activiteiten op het gebied van geletterdheid. Het is dus belangrijk om de SES mee te nemen als controlevariabele wanneer er onderzoek gedaan wordt naar de opkomende geletterdheid en in het geval van het huidige onderzoek specifiek naar de mondelinge taalvaardigheid.

Huidige onderzoek

Het huidige onderzoek is deel van een groter project, het MELLE-project. Binnen dit project is al eerder onderzoek gedaan naar o.a. de relatie tussen de attitude van ouders, dagelijkse omgeving en de taalvaardigheid van drie- tot vierjarige kinderen. Hierbij is gekeken of de attitude van ouders over de taalontwikkeling en de dagelijkse omgeving van het kind op driejarige leeftijd invloed heeft op de taalvaardigheden op vierjarige leeftijd. Daarnaast is onderzocht of het opleidingsniveau van de moeder, het leesgedrag van de ouders en of er dyslexie in de familie voorkomt van invloed is op de relatie tussen de attitude van ouders en taalvaardigheden. Uit dit onderzoek is op alle bovenstaande punten geen significant effect gevonden (Veldkamp, 2018). Daarnaast is er binnen het MELLE-project ook onderzoek gedaan naar de invloed van de kwaliteit van de thuisomgeving waarin geletterdheid wordt aangeboden op 3-jarige leeftijd, op de ontwikkeling van vaardigheden van ontluikende geletterdheid in een half jaar tijd. Hierbij is gekeken of HLE-invloed heeft op specifieke vaardigheden van geletterdheid. Uit het onderzoek is gekomen dat HLE geen invloed had op het fonologisch bewustzijn, maar wel op receptieve woordenschat. Verder hebben de omgevingsfactoren zoals het aantal uren formele opvang en de opleiding van de moeder geen invloed op dit verband. Concluderend

is dat de resultaten niet voldoen aan de verwachtingen die waren opgesteld binnen het onderzoek en dat de resultaten daarmee de literatuur tegenspreekt (Van der Spek, 2018).

Verder onderzoek is noodzakelijk om meer inzicht te krijgen in de verschillende aspecten vanuit de thuisomgeving die invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van kinderen op het gebied van schoolse vaardigheden. Voor het huidige onderzoek wordt er gekeken of de attitude van ouders over taalontwikkeling en de mate van HLE invloed heeft op de mondelinge taalvaardigheid van kinderen uit groep 3. Als controlevariabele wordt het opleidingsniveau van moeder meegenomen in het onderzoek. De verwachting op basis van bestaande literatuur (Inoue et al., 2018; Melhuish et al., 2008; Puranik et al., 2018) is dat de thuisomgeving met betrekking tot het stimuleren van de opkomende geletterdheid invloed heeft op de mondelinge taalvaardigheid. De verwachting wat betreft de invloed van de attitude van ouders over taalontwikkeling is dat, op basis van het onderzoek van Napoli et al. (2021), er door middel van verdere onderzoek geconcludeerd kan worden dat de attitude van ouders over taalontwikkeling invloed heeft op de mondelinge taalvaardigheid. Vanuit deze gedachte is de hypothese dan ook dat de attitude van ouders over taalontwikkeling en de mate van HLE een positieve invloed zullen hebben op de mondelinge taalvaardigheid van het kind.

Het doel van het huidige onderzoek is om meer inzicht te krijgen in verschillende longitudinale invloeden vanuit de thuisomgeving (gemeten op 3-jarige leeftijd van het kind) die invloed kunnen hebben op het gebied van mondelinge taalvaardigheid van kinderen uit groep 3. Dit doel leidt tot de hoofdvraag: "In hoeverre heeft de attitude van ouders over taalontwikkeling en de mate van HLE invloed op de mondelinge taalvaardigheid van kinderen uit groep 3 gecontroleerd door het opleidingsniveau van moeder?"

Om de hoofdvraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen opgesteld:

- Wat is de invloed van 'de attitude van ouders over taalontwikkeling' op de mondelinge taalvaardigheid van kinderen uit groep 3?
- Wat is de invloed van 'de mate van HLE' op de mondelinge taalvaardigheid van kinderen uit groep 3?

Het is maatschappelijk van belang om onderzoek te doen naar de verschillende longitudinale invloeden vanuit de thuisomgeving op het gebied van mondelinge taalvaardigheid omdat deze bevindingen een bijdrage kunnen leveren aan op wat voor manier kinderen in de thuisomgeving gestimuleerd kunnen worden om de opkomende geletterdheid voldoende te ontwikkelen. Dit is bevorderlijk omdat kinderen zo voorbereid

aan hun schoolloopbaan kunnen beginnen en dit invloed heeft op latere leerprestaties (Justice et al., 2016).

Methode

Binnen het huidige, kleinschalige onderzoek werd gebruikt gemaakt van reeds verzamelde data binnen een longitudinaal onderzoek van het MELLE-project. Het MELLE-project is een grootschalig onderzoek die bestaat uit het originele MELLE-project en het aanvullend MELLE-project. Binnen het huidige onderzoek werden beide onderdelen gebruikt. Het originele MELLE-project richt zich op de ontwikkelingslijnen op het gebied van motoriek, taal en executieve functies van 3, 4 en 5-jarige kinderen met en zonder ontwikkelingsproblemen. Het aanvullend MELLE-project richt zich op de relatie van deze ontwikkelingslijnen met betrekking tot het schools functioneren in groep 3. Het totale project is uitgevoerd tussen juni 2016 en juni 2020.

Design

Dit huidige onderzoek betrof een kwantitatief, longitudinaal onderzoek. Er is gebruik gemaakt van de items uit de socio-demografische vragenlijst over HLE en de attitude van ouders over taalontwikkeling. Deze vragenlijst is afgenomen met ouders van 3, 4 en 5-jarige kinderen op het eerste meetmoment (T1-meting), het originele MELLE-project. Deze kinderen zijn in groep 3 eenmalig weer getest, het aanvullende MELLE-project. De resultaten op het gebied van 'Schoolse vaardigheden' zijn meegenomen om de mondelinge taalvaardigheid in kaart te brengen.

Participanten

De steekproef voor het huidige onderzoek bestond uit kinderen die op het T1 moment de leeftijd 3;0 tot en met 5;11 jaar hadden en die ook deelnamen aan het aanvullende deel van het MELLE-project waarop zij op dat moment in groep 3 zaten. Zij moesten voldoen aan een $IQ > 70$, een normaal of gecorrigeerde visus en een normaal gehoor. Kinderen met een verstandelijke beperking, een diagnose van een autismespectrumstoornis, een diagnose van een medische of neurologische conditie die de taal of motoriek beïnvloed of een auditieve en/of visuele beperking hebben werden uitgesloten van dit onderzoek. De onderzoekspopulatie van het huidige onderzoek bestond uit 78 kinderen waaronder 36 jongens (46.2%) en 42 meisjes (53.8). Met een gemiddelde leeftijd van 3;7 jaar (SD .699).

Procedure

Het onderzoek van het MELLE-project is goedgekeurd door de Ethische Commissie van Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen.

Voor het werven van participanten is gebruik gemaakt van een gelegenheidssteekproef. Er zijn basisscholen, peuterspeelzalen, kinderdagverblijven, logopedisten, ergotherapeuten en fysiotherapeuten benaderd. Ook zijn er via het persoonlijke netwerk van de onderzoekers en studenten die betrokken zijn bij het onderzoek participanten geworven. De ouders gaven schriftelijke toestemming voor hun kinderen om deel te nemen aan dit onderzoek. De kinderen die deelnamen aan het onderzoek hebben een participant nummer toegewezen gekregen zodat de anonimiteit kan worden gewaarborgd.

De kinderen die betrokken waren bij het originele MELLE-project werden halfjaarlijks getest op de drie gebieden: motorisch functioneren, taalvaardigheden en executieve functies waarbij ouders tijdens elk meetmoment vragenlijsten invullen. De verschillende testen werden verspreid over twee dagen afgenomen in de thuisomgeving van elke participant. Deze afname werd opgenomen door een videocamera en duurde in totaal ongeveer twee uren. Aan de hand van deze video-opnames werden achteraf de testen gescoord. De kinderen kregen na afloop een klein presentje en een diploma voor deelname en ouders kregen jaarlijks een verslag met individuele testgegevens van hun kind.

De kinderen die betrokken waren bij het aanvullend MELLE-project werden eenmalig getest in de thuisomgeving en duurde ongeveer een dagdeel. Binnen dit deel is data verzameld door middel van verschillende taken op het gebied van schoolse vaardigheden, cognitieve vaardigheden, motorische vaardigheden, sociaal-emotionele functioneren en creativiteit. Daarnaast zijn ook hier vragenlijsten bij ouders afgenomen en is er, met toestemming van ouders, informatie verzameld bij de leerkracht zoals Cito-resultaten.

Voor het huidige onderzoek is toegang verkregen tot de gegevens van de participanten via het MELLE-project. Binnen alle data is vervolgens specifieke data geselecteerd die nodig was voor het beantwoorden van de hoofdvraag binnen het huidige onderzoek. Er is gekeken naar welke participanten en variabelen meegenomen werden binnen het huidige onderzoek. Hiermee is een eigen werkbestand gecreëerd.

Meetinstrumenten

De gegevens binnen het huidige onderzoek zijn verzameld aan de hand van verschillende prestatiegerichte testen en een vragenlijst.

De thuisomgeving

Om informatie te verkrijgen over de thuisomgeving is er gebruik gemaakt van de Socio-demografische vragenlijst binnen het MELLE-project die is ingevuld door ouders. Deze vragenlijst is tot stand gekomen op basis van de Home Observation for Measurement

of the Environment (HOME) (Totsika & Sylva, 2004). Er werd gebruik gemaakt van de gegevens van deze vragenlijst op het T1 moment. De items vanuit de Socio-demografische vragenlijst die betrokken zijn bij dit huidige onderzoek zijn te vinden in Bijlage 1. Voor het huidige onderzoek werden alleen de items meegenomen die betrekking hebben op de attitude van ouders over taalontwikkeling, de mate van HLE, het leesgedrag van ouders en de SES van het gezin.

De attitude van ouders over taalontwikkeling is gemeten aan de hand van twee items. Als eerst met het item ‘Gedachten en ideeën over taalontwikkeling en opvoeding’. Hierbij werden acht stellingen gegeven zoals ‘Bij zich normaal ontwikkelende peuters en kleuters vindt de taalontwikkeling vanzelf plaats en is het niet nodig dit actief te stimuleren’. Ouders hebben op een vijfpunts-Likertschaal van 1 ('Helemaal mee oneens') tot 5 ('Helemaal mee eens') aangegeven in hoeverre ze het eens waren met elke stelling. Daarnaast is er nog een item die bestaat uit vier deelvragen waarbij ook antwoord gegeven kon worden op basis van een vijfpunts-Likertschaal van 1 ('Helemaal mee oneens') tot 5 ('Helemaal mee eens'). Een voorbeeld hiervan is ‘Het is de taak van de school/peuterspeelzaal om mijn kind te leren lezen’. Om de variabele te kunnen samenstellen is er voor gezorgd dat alle stellingen gelijk kwamen. Dat betekende dat stelling 1, 4 en 6 omgekeerd gescoord zijn; (1=5), (2=4), (3=3), (4=2), (5=1). Zodat ook bij deze items geldt dat naarmate de score hoger is, de attitude over taalontwikkeling hoger is. Ook bij het tweede item moest de eerste stelling omgekeerd gescoord worden.

De mate van HLE is gemeten met acht items. Deze items zijn gebaseerd op de verschillende domeinen waaruit HLE bestaat (Sénéchal et al., 2017). Het eerste domein gaat over de ervaringen die kinderen opdoen in de interactie die ze hebben met hun ouders op het gebied van lees- en schrijfsituaties. Hieronder valt bijvoorbeeld het item 'Hoeveel dagen per week wordt u kind voorgelezen?'. Onder het tweede domein, de ervaringen die kinderen zelf opdoen op het gebied van lees- en schrijfsituaties, valt bijvoorbeeld het item 'Hoeveel kinderboeken heeft u in huis?'. Als laatste domein gaat het om de ervaringen die kinderen meekrijgen op basis van het lees- en schrijfgedrag van de ouders zelf. Het item dat hieronder valt is bijvoorbeeld 'Hoeveel minuten besteedt u gemiddeld per dag aan lezen van een boek/krant/tijdschrift?'. De acht items die onderdeel zijn van het meten van de mate van HLE zijn items met meerkeuze antwoordmogelijkheden. Om deze variabele te kunnen samenstellen moesten de vragen 65 en 66 gehercodeerd worden. Hierna moest er van alle vragen een z-score worden berekend. Vervolgens kon de variabele worden samengevoegd.

Het opleidingsniveau van moeder is gemeten aan de hand van de twee items "Wat is uw hoogst behaalde opleidingsniveau?" en "Wat is het hoogst behaalde opleidingsniveau van uw partner?". Het tweede item werd meegenomen wanneer de vragenlijst was ingevuld door vader. Dit was het geval bij vijf participanten.

Mondelinge Taalvaardigheid

Om de mondelinge taalvaardigheid te meten is er gebruik gemaakt van de test Intelligence and Development Scales-2 (IDS-2) (Ruiter et al., 2018). De IDS-2 is een ontwikkelingstest voor kinderen en jongvolwassenen van vijf tot en met twintig jaar. In totaal bestaat de test uit dertig subtesten die zowel cognitieve functies als andere ontwikkelingsfuncties in kaart brengt. De test geeft inzicht in de sterke en zwakke op de domeinen Intelligentie, Executieve functies, Psychomotoriek, Sociaal-emotionele competenties, Schoolse vaardigheden en Werkhouding (Ruiter et al., 2018). Binnen het huidige onderzoek is er gekeken naar de subtest 'Schoolse vaardigheden' en specifiek naar de mondelinge taalvaardigheid.

Binnen het MELLE-project zijn testen afgenomen op het gebied van mondelinge taalvaardigheid aan de hand van de subtest Taal expressief en Taal receptief van de IDS-2. De testen zijn afgenomen bij de kinderen uit groep 3 die hebben deelgenomen aan het MELLE-project. Bij Taal expressief kreeg het kind in acht rondes verschillende afbeeldingen van woorden te zien. In de eerste twee rondes kreeg het kind een afbeelding van een woord en daarmee moest hij of zij een zin maken. In de derde en vierde ronde kreeg het kind twee afbeeldingen van twee woorden te zien waarmee hij of zij een zin moest maken. In de vijfde, zesde, zevende en achtste ronde kreeg het kind drie afbeeldingen van drie woorden te zien waarmee hij of zij een zin moest maken. Er werd door de testleider benoemd wat het woord was dat op de afbeelding te zien was. Het gaat er niet om of het kind de afbeelding herkent, maar of hij of zij in staat is zinnen te vormen met deze specifieke woorden erin. In totaal konden er maximaal 16 punten worden behaald. Er zijn in totaal acht items waarbij, wanneer het kind een zin zonder fouten maakt, twee punten per item kunnen worden toegekend. Wanneer er in een zin één fout wordt gemaakt krijgt het kind één punt. In een zin waar meer dan één fout wordt gemaakt worden nul punten toegekend. Dit aantal gescoorde punten is de ruwe score, deze is omgezet naar een standaardscore. De gemiddelde standaardscore is berekend op basis van niet-afgeronde standaardscores (z-scores) (Ruiter et al., 2018). Op deze manier konden de scores van de kinderen met elkaar vergeleken worden. Bij Taal receptief werden er verschillende voorwerpen op tafel gelegd. Deze voorwerpen werden vooraf benoemd door de testleider.

Daarna werd het herhaald door het kind zelf zodat hij of zij dezelfde woorden voor de voorwerpen gebruikt. De testleider noemt daarna zinnen op waarin de voorwerpen voorkomen en het kind moet precies nadoen wat er gezegd wordt. Het kind mocht beginnen met het uitvoeren van de opdracht wanneer de testleider klaar is met de zin. In totaal konden er maximaal 20 punten worden behaald. Er zijn in totaal tien items waarbij, wanneer het kind nul fouten maakt, twee punten per item kunnen worden toegekend. Wanneer het kind de opdracht goed uitvoert, maar het wordt niet in de goede volgorde gedaan, dan krijgt het kind één punt. Is de opdracht zelf fout uitgevoerd dan worden er nul punten toegekend. Dit aantal gescoorde punten is de ruwe score, deze is omgezet naar een standaardscore. De gemiddelde standaardscore is berekend op basis van niet-afgeronde standaardscores (z-scores) (Ruiter et al., 2018).

De interne validiteit van de IDS-2 is voldoende. Dit houdt in dat de onderzoeksresultaten een realistische weergave zijn (Ruiter et al., 2018). Er kunnen bruikbare conclusies worden getrokken uit de resultaten van de IDS-2. Ook is de externe validiteit van de IDS-2 voldoende. Dit houdt in dat de resultaten gegeneraliseerd kunnen worden naar de populatie (Ruiter et al., 2018). Dit is het geval wanneer er gebruik gemaakt wordt van een aselechte steekproef om een representatieve steekproef samen te stellen. Gekeken naar de betrouwbaarheid in de leeftijdscategorie 5-7 jaar is de interne consistentie van de subschaal 'Schoolse vaardigheden' van voldoende kwaliteit met een Cronbachs alpha van .97 (Ruiter et al., 2018). De interne consistentie van de twee subtests, Taal expressief en Taal receptief, zijn ook van voldoende kwaliteit. De subtest 'Taal expressief' met een Cronbachs alpha van .91. De subtest 'Taal receptief' met een Cronbachs alpha van .78. (Ruiter et al., 2018).

Data analyse

Voorafgaand aan het onderzoek is er een a-priori poweranalyse van G*power 3.1 uitgevoerd (Faul et al., 2009) om te bepalen wat de minimale steekproefgrootte voor het uitvoeren van een meervoudige regressieanalyse met 3 predictoren moet zijn. Er is gekozen voor een power (1- β) van 0.80, een fouttype I (α) van 0.05 en een effectgrootte (f^2) van 0.15 (Faul et al., 2009). Voor het huidige onderzoek was volgens de poweranalyse een steekproefgrootte nodig van minimaal 77 respondenten. De steekproef van het huidige onderzoek bestond uit 78 respondenten. De regressie analyse bestond uiteindelijk uit 69 participanten. Dit omdat er sprake was van missende waarden (zie Tabel 1).

Tabel 1*Missende Waarden*

	Afhankelijke variabele Taal expressief	Afhankelijke variabele Taal receptief
Taal expressief/receptief	3	3
Attitude	2	2
HLE	4	4

Daarnaast is er descriptieve statistiek uitgevoerd met gemiddelden, standaarddeviaties, maxima en minima voor de scores van de participanten op de variabelen mate van HLE, attitude van ouders over taalontwikkeling en de mondelinge taalvaardigheid van kinderen uit groep 3 die bestaat uit Taal expressief en Taal receptief.

Om de data te analyseren is gebruik gemaakt van SPSS 26.0. Voorafgaand aan de data analyse is er gekeken of er uitbijters in de data aanwezig waren. Aan de hand van boxplots is er per variabele onderzocht of er sprake was van uitbijters (Bijlage 2). Binnen het huidige onderzoek zijn uitbijters de scores van de gestandaardiseerde residuen die buiten drie keer de interquartile range vallen. Deze interquartile range is per variabele berekend en vermenigvuldigd met drie. Er is binnen de data geen sprake van uitbijters.

Daarna is er gekeken of er aan de assumpties is voldaan. Er is gecontroleerd op onafhankelijke observaties, lineair verband, homoscedasticiteit en de normaliteit. Ten eerste werd er gekeken naar de onafhankelijke observaties. De scores van de participanten zijn onafhankelijk van elkaar. Er is gekeken naar Durbin-Watson. Binnen de meervoudige regressie analyse met afhankelijke variabele Taal expressief is er een Durbin-Watson van 1.566. Binnen de meervoudige regressie analyse met afhankelijke variabele Taal receptief is er een Durbin-Watson van 1.932. Met deze waarden kunnen we aannemen dat er aan de assumptie van onafhankelijke errors is voldaan. Ook vinden er geen herhaalde metingen plaats bij dezelfde participanten. Hierdoor voldoet dit onderzoek aan deze assumptie. Ten tweede werd er gekeken of er sprake is van lineariteit tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen. Dit werd door middel van een spreidingsdiagram gecontroleerd. In Bijlage 3a is te zien dat er aan deze assumptie is voldaan. Ten derde werd de assumptie van homoscedasticiteit getest. Dit houdt in dat voor alle waarden van de voorspeller de variantie van de residuen gelijk is. Om dit te kunnen controleren is ook gebruik gemaakt van een spreidingsdiagram. Ook is er aan deze assumptie voldaan en dit is terug te zien in Bijlage 3b. De laatste assumptie heeft betrekking op de normaliteit. Dit

houdt in dat de residuen normaal verdeeld zijn. Door middel van een normal probability plot kan geconcludeerd worden dat er redelijk aan deze assumptie wordt voldaan, dit is terug te zien in Bijlage 3c. Omdat er een hiërarchische meervoudige regressieanalyse wordt uitgevoerd moet er ook gecontroleerd worden of er sprake is van multicollineariteit. Hierbij wordt er gekeken naar correlatiecoëfficiënten en dit is terug te vinden in Bijlage 3d. Binnen dit onderzoek is er geen sprake van multicollineariteit.

Vervolgens zijn er twee hiërarchische meervoudige regressie analyses uitgevoerd. Dit is gedaan om de relatie tussen de mate van HLE, de attitude van ouders over de taalontwikkeling, het opleidingsniveau van moeder en de mondelinge taalvaardigheid te meten. Waarbij de eerste analyse werd uitgevoerd met als afhankelijke variabele 'Taal expressief' en de tweede analyse werd uitgevoerd met als afhankelijke variabele 'Taal receptief'. Vervolgens werd in de eerste stap de controle variabele 'Opleidingsniveau moeder' toegevoegd en daarna in de tweede stap de onafhankelijke variabelen 'Attitude van ouders' en 'Mate van HLE'. Dit omdat het opleidingsniveau van moeder een bekende voorspeller is volgens eerder onderzoek (Napoli et al., 2021). Een hiërarchische meervoudige regressieanalyse geeft, door middel van het werken in meerdere stappen, weer hoe belangrijk een specifieke variabele is in het voorspellen van een resultaat. Met het toevoegen van een controle variabele is het mogelijk om de invloed van de onafhankelijke variabelen, attitude van ouders en mate van HLE, op de mondelinge taalvaardigheid te controleren voor het opleidingsniveau van moeder. Hierdoor is het mogelijk om met meer zekerheid verbanden tussen de relevante variabelen aan te tonen.

Het opleidingsniveau van moeder is omgezet naar een dummy variabele. Als eerst zijn de resultaten onderverdeeld in drie categorieën: laag (basisonderwijs, middelbaar onderwijs), gemiddeld (middelbaar beroepsonderwijs) of hoog (hoger beroepsonderwijs, (post) universitair onderwijs). Vervolgens is ervoor gekozen dat categorie 'hoog' de referentiecategorie werd. Dit omdat deze groep de meerderheid van de participanten omvat. Daarom is het interessant om deze groep te vergelijken met de twee andere groepen (Field, 2013). Hierdoor zijn de categorieën 'laag' en 'gemiddeld' de dummy variabelen en zijn deze toegevoegd aan de analyse.

Resultaten

Descriptieve statistiek

In Tabel 2 is een overzicht te vinden van de descriptieve statistiek van de onderzoeksvariabelen binnen het huidige onderzoek. Hierbij wordt per variabele het gemiddelde (M), de standaarddeviatie (SD) en de minimum en maximumscore weergegeven.

Tabel 2

Descriptieve Statistiek van de Onderzoeksvariabelen

	M	SD	Minimum	Maximum
IDS-2 Taal expressief	9.49	2.05	2.00	13.00
IDS-2 Taal receptief	9.00	3.10	2.00	16.00
Attitude	3.62	.43	2.75	4.50
HLE	3.22	.53	1.88	4.38

Hiërarchische meervoudige regressieanalyse

Binnen de hiërarchische meervoudige regressieanalyse met als afhankelijke variabele Taal expressief is in Model 1 een Rsquare te zien van .159. Dit betekent dat 15.9% van de variantie in expressieve taal verklaard wordt door het opleidingsniveau van moeder ($R^2 = .159$, $F(2, 66) = 6.26$, $p = .003$). Wanneer de twee andere voorspellers, 'Attitude' en 'HLE', erbij betrokken worden stijgt deze waarde naar .170, 17% ($F(4, 64) = 3.28$, $p = .017$). De uitkomsten van deze regressieanalyse zijn terug te vinden in Bijlage 4 Tabel 1. Dat betekent dat de mondelinge taalvaardigheid voor 15.9% verklaard kan worden door het opleidingsniveau van moeder en we daarmee kunnen zeggen dat de mondelinge taalvaardigheid voor 1.1% verklaard kan worden door de voorspellers "Attitude" en "HLE". Dit is ook terug te zien bij de Rsquare change .011. Samengevat betekent dit dat Model 2 ($p = .668$) niet significant meer variantie kan verklaren in Taal expressief dan Model 1 ($p = .003$). De effectgrootte $f^2 = .011$ was ook vrij klein. Verder waren er geen significante relaties tussen de attitude van ouders en Taal expressief ($\beta = -.019$, $p = .881$) en HLE en Taal expressief ($\beta = .123$, $p = .382$).

Binnen de hiërarchische meervoudige regressieanalyse met als afhankelijke variabele Taal receptief is in Model 1 een Rsquare te zien van .104. Dit betekent dat 10.4% van de variantie in receptieve taal verklaard wordt door het opleidingsniveau van moeder

($R^2 = .104$, $F(2, 66) = 3.82$, $p = .027$). Wanneer de twee andere voorspellers, 'Attitude' en 'HLE', erbij betrokken worden stijgt deze waarde naar .135, 13.5% ($F(4, 64) = 2.50$, $p = .051$). De uitkomsten van deze regressieanalyse zijn terug te vinden in Bijlage 4 Tabel 2. Dat betekent dat de mondelinge taalvaardigheid voor 10.4% verklaard kan worden door het opleidingsniveau van moeder en we daarmee kunnen zeggen dat de mondelinge taalvaardigheid voor 3.1% verklaard kan worden door de voorspellers "Attitude" en "HLE". Dit is ook terug te zien bij de Rsquare change .031. Samengevat betekent dit dat Model 2 ($p = .320$) niet significant meer variantie kan verklaren in Taal receptief dan Model 1 ($p = .027$). De effectgrootte $f^2 = .032$ was ook vrij klein. Verder waren er geen significante relaties tussen de attitude van ouders en Taal receptief ($\beta = .137$, $p = .273$) en HLE en Taal receptief ($\beta = .093$, $p = .497$).

Discussie

Bevindingen

Het doel van het huidige onderzoek was om meer inzicht te krijgen in verschillende longitudinale invloeden vanuit de thuisomgeving (gemeten op 3-jarige leeftijd van het kind) op de mondelinge taalvaardigheid van kinderen uit groep 3. De onderzoeksvraag ging over in hoeverre de attitude van ouders over taalontwikkeling en de mate van HLE invloed heeft op de mondelinge taalvaardigheid van kinderen uit groep 3. Dit werd gecontroleerd door het opleidingsniveau van moeder. Dit is in het huidige onderzoek onderzocht aan de hand van twee meervoudige regressieanalyses. In beide analyses is er geen significant verband gevonden tussen de attitude van ouders over taalontwikkeling en de mate van HLE op de mondelinge taalvaardigheid.

Wat betreft de resultaten met betrekking tot de mate van HLE komt dit niet overeen met de verwachtingen van het huidige onderzoek. De verwachting op basis van eerder onderzoek was dat de mate van HLE een significant effect zou hebben op de mondelinge taalvaardigheid. Vanuit het onderzoek van Puranik et al. (2018) bleek dat HLE een belangrijke rol speelt in de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. Binnen dit onderzoek toonden de resultaten aan dat activiteiten die een ouder met het kind ondernam op het gebied van schrijfvaardigheid en activiteiten die een kind zelfstandig ondernam op het gebied van schrijfvaardigheid een significant effect hadden op het schrijven van letters, spelling en spontaan schrijven. Dit onderzoek was een cross-sectioneel onderzoek en er werd gekeken naar de invloed van thuisgeletterdheid op letters schrijven, spelling en spontane

schrijfvaardigheid. Wat betreft het huidige onderzoek werd er gebruik gemaakt van een longitudinaal onderzoek. Dit kan een mogelijke verklaring zijn voor het verschil in uitkomsten. Het kan zijn dat door gebruik te maken van een cross-sectioneel onderzoek er op dat meetmoment wel verbetering te zien is wat vervolgens gerelateerd wordt aan de invloed van thuisgeletterdheid. Deze verbetering komt aan de hand van een longitudinaal onderzoek mogelijk niet naar voren omdat hier de ontwikkeling over een langere periode met verschillende meetmomenten wordt gevolgd. Binnen het onderzoek van Inoue et al. (2018) is er ook sprake van samenhang tussen de mate van HLE en de opkomende geletterdheid. Zij maakten, net als het huidige onderzoek gebruik van een longitudinaal onderzoek. Echter hebben zij hun onderzoek gericht op opkomende geletterdheid als geheel en is er binnen het huidige onderzoek gekozen voor een onderdeel van die opkomende geletterdheid, namelijk mondelinge taalvaardigheid. Binnen het huidige onderzoek is de mondelinge taalvaardigheid getest aan de hand van expressieve en receptieve taal. In het onderzoek van Inoue et al. (2018) werd er gebruik gemaakt van meer meetinstrumenten gericht op de verschillende gebieden binnen opkomende geletterdheid. Zo hebben ze testen uitgevoerd op het gebied van letterkennis, fonologisch bewustzijn, woordenschat, benoemsnelheid, leesnauwkeurigheid, vloeiend lezen en begrijpend lezen. Ook binnen het longitudinaal onderzoek van Melhuish et al. (2008) is er naar de leesvaardigheid gekeken op een breder niveau. De resultaten binnen dit onderzoek toonden aan dat de activiteiten die te maken hadden met het stimuleren van leerprestaties op het gebied van lees- en rekenvaardigheid een significant effect hadden op de uiteindelijke resultaten aan het einde van groep 3. Mogelijk kan het richten op alleen de mondelinge taalvaardigheid een verklaring zijn voor het niet vinden van een significant effect in het huidige onderzoek in vergelijking met eerder onderzoeken (Inoue et al. 2018; Melhuish et al. 2008). Er is nog weinig onderzoek gedaan met betrekking tot de mondelinge taalvaardigheid. Verder onderzoek zou moeten uitwijzen of de mate van HLE ook effect heeft op de mondelinge taalvaardigheid.

Wat betreft de resultaten met betrekking tot de attitude van ouders over taalontwikkeling komt dit wel overeen met resultaten op basis van eerder onderzoek. Vanuit eerder onderzoek van Napoli et al. (2021) werd geconcludeerd dat daar de manier waarop ouders denken over het belang van HLE niet significant gerelateerd is aan de mate van HLE. In dit onderzoek beschreven ze dat een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat het belang van taalvaardigheid algemeen wordt erkend als een belangrijk onderdeel van de ontwikkeling van het kind. Hierdoor zou er geen duidelijke relatie zichtbaar zijn tussen de attitude van ouders en de mate van HLE. Er wordt aangegeven dat er meer onderzoek

noodzakelijk is om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen ouder- en kindkenmerken en de mate van HLE. Binnen het huidige onderzoek is gekeken of de manier waarop ouders denken over taalontwikkeling samen met de mate van HLE invloed heeft op de mondelinge taalvaardigheid van het kind. Ook hierbij is er geen significant verband gevonden. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat er wellicht een verschil is tussen opvattingen van ouders en de daadwerkelijke handelingen die zij verrichten in het dagelijks leven. Hierdoor zouden opvattingen en gedragingen niet met elkaar overeen kunnen komen en beïnvloeden de opvattingen ook de ontwikkeling van het kind niet (Albarracin & Johnson, 2018). Verder onderzoek zou dit moeten uitwijzen.

Sterke punten en beperkingen

Het huidige onderzoek kent zowel sterke punten als een aantal beperkingen. Een sterk punt van het huidige onderzoek is dat het gebruik maakt van reeds verzamelde data binnen het MELLE-project. Binnen het MELLE-project werden de testafnames opgenomen door middel van video-opnames. Op deze manier konden de testen achteraf gescoord worden door verschillende onderzoekers. Dit zorgt voor interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Ook vonden deze testafnames plaats in de thuisomgeving van het kind. Hierdoor bevindt het kind zich in een vertrouwde omgeving waardoor het optimale uit de testsituatie gehaald kan worden en zo de resultaten zo betrouwbaar en valide mogelijk zijn (Harden, 2004). Daarnaast maakt het huidige onderzoek gebruik van een longitudinaal onderzoeksdesign. Dit zorgt ervoor dat een kind voor een langere periode gevolgd wordt en hierdoor kan er een ontwikkeling in kaart worden gebracht. Problemen die eerder niet aanwezig waren kunnen in de loop der jaren ontstaan of toenemen. Door middel van een longitudinaal onderzoek kunnen er causale verbanden worden aangetoond (Kesmodel, 2018). Tot slot draagt het huidige onderzoek bij aan wetenschappelijk onderzoek. Zo is er tot op heden nog weinig onderzoek gedaan naar de invloed van de attitude van ouders over taalontwikkeling en de mate van HLE op de mondelinge taalvaardigheid. Eerdere onderzoeken richtte zich op schrijfvaardigheid en leesvaardigheid (Inoue et al., 2018; Melhuish et al., 2008; Puranik et al., 2018). Ook levert het een bijdrage aan de praktijk voor orthopedagogiek. Het draagt bij aan de kennis over het belang van de opkomende geletterdheid en hierbinnen het belang van de mondelinge taalvaardigheid. Dit zorgt ook voor bewustwording onder orthopedagogen over het belang van de thuisomgeving op de ontwikkeling van kinderen.

Daarnaast kent het huidige onderzoek ook beperkingen. Binnen het huidige onderzoek is er niet voldaan aan de steekproefgrootte die door middel van de Power analyse nodig was voor het uitvoeren van de regressieanalyse met 3 predictoren. Uit de a-priori poweranalyse is

gebleken dat bij drie onafhankelijke variabelen de steekproef uit minimaal 77 participanten dient te bestaan om een gemiddeld effect te kunnen vinden. De steekproefgrootte van het huidige onderzoek bestond uit 78 participanten, maar vanwege missende data bleven er 69 participanten over. Dit valt net onder de steekproefgrootte die nodig was en hierdoor dienen de uitkomsten van het huidige onderzoek met voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd. Een lagere power zorgt er namelijk voor dat er een grotere kans is op het maken van een type-II fout. Hierdoor kunnen er minder betrouwbare conclusies worden getrokken uit de analyses (Agresti & Finaly, 2009). Dit zou een mogelijke verklaring kunnen zijn voor het niet vinden van een significant effect binnen het huidige onderzoek (Cohen et al., 2003). Verder is er binnen het huidige onderzoek voor vijf participanten het opleidingsniveau van moeder handmatig ingevuld. Bij vijf participanten was de Socio-demografische vragenlijst ingevuld door vader. Hierdoor is er gekeken naar de vraag "Wat is het hoogst behaalde opleidingsniveau van de andere ouder". Binnen het huidige onderzoek is ervan uitgegaan dat met "de andere ouder" de moeder bedoeld wordt. Dit heeft invloed op de betrouwbaarheid van het onderzoek, maar wanneer er gekozen zou worden voor het weglaten van deze vijf participanten zou de Power afnemen. Hierdoor is ervoor gekozen om van deze vijf participanten het opleidingsniveau van, wat verwacht wordt, de moeder op deze manier mee te nemen. Ook kan het mogelijk een belemmering zijn geweest dat er binnen het huidige onderzoek participanten van verschillende leeftijden zijn meegenomen. De leeftijd varieert van drie tot vijf jaar op het eerste meetmoment. Hierdoor kan het zo zijn dat de verschillen in leeftijd mogelijk van invloed zijn op de attitude van ouders en de manier waarop zij handelen in de thuisomgeving op het gebied van geletterdheid. Binnen het huidige onderzoek zijn alle leeftijden bij elkaar genomen en dit maakt het lastig om een duidelijke relatie tussen de attitude van ouders en de mate van HLE op de mondelinge taalvaardigheid per leeftijdsgroep te onderzoeken. Toch is hiervoor gekozen om op deze manier een grotere steekproef te verkrijgen en hierdoor de Power te vergroten. Daarnaast waren er ook veel participanten binnen het huidige onderzoek met hoogopgeleide ouders (Houwen et al., 2019). Hierdoor wordt er geen representatief beeld gecreëerd. Het veelal hoogopgeleide ouders is een sterke indicator voor een hoge SES in de steekproef. Er is bekend dat een lagere SES een risicofactor is voor de ontwikkeling van kinderen (Bradley & Corwyn, 2002). Als laatste is er voor het onderzoeken van de attitude van ouders over taalontwikkeling en de mate van HLE gebruik gemaakt van een Socio-demografische vragenlijst. Bij het gebruik van een vragenlijst is er een grote kans op sociaal wenselijke antwoorden (Borkenau & Ostendorf, 1989). Hierdoor kan het gegeven beeld mogelijk niet overeenkomen met de daadwerkelijke

opvatting van ouders. Ouders kunnen antwoorden geven die mogelijk niet overeenkomen met hun werkelijke gedrag.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek en de praktijk

Op basis van het huidige onderzoek wordt er bij vervolgonderzoek aanbevolen om gebruik te maken van een grotere steekproef om de power van het onderzoek te verhogen. Hierdoor kunnen er meer valide resultaten worden verkregen. Ook kan een grotere steekproef zorgen voor een meer representatieve steekproef. Voor vervolgonderzoek kan een meer representatieve steekproef ten aanzien van de verdeling hoog- laag opgeleide ouders ervoor zorgen dat de generaliseerbaarheid van de resultaten wordt vergroot. Daarnaast zou het voor vervolgonderzoek interessant zijn om meerdere kind- en omgevingsfactoren in kaart te brengen met betrekking tot invloeden gericht op de mondelinge taalvaardigheid. Voor het huidige onderzoek is de attitude van ouders over taalontwikkeling meegenomen. Andere factoren die mogelijke voorspellers kunnen zijn voor de mondelinge taalvaardigheid, en door middel van de socio-demografische vragenlijst onderzocht konden worden, zijn: leeftijd van het kind, geslacht van het kind en hoeveel kinderen er in het gezin zijn (Napoli et al., 2021). Ook kan er gekeken worden of er sprake is van dyslexie binnen de familie. Zo is in het onderzoek van Carroll & Myers (2010) gebleken dat dyslexie in de familie een genetische risicofactor kan zijn voor beperkingen in de taalvaardigheden en invloed kan hebben op de attitude van ouders over taalvaardigheid.

Conclusie

Naar aanleiding van het huidige onderzoek kan geconcludeerd worden dat er geen significant verband is gevonden tussen de attitude van ouders over taalontwikkeling en de mate van HLE (gemeten op 3-jarige leeftijd) op de mondelinge taalvaardigheid van kinderen uit groep 3. Vervolgonderzoek is noodzakelijk om de resultaten van het huidige onderzoek aan te vullen. Vanwege een relatief kleine steekproefgrootte is het van belang om de steekproefgrootte te vergroten. Ook is er voor een vervolgonderzoek een meer representatieve steekproef noodzakelijk. Tevens wordt aanbevolen om meer mogelijke voorspellers vanuit de thuisomgeving, zoals kenmerken van het kind en het gezin mee te nemen in het onderzoek.

Literatuurlijst

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early Literacy From a Longitudinal Perspective. *Educational Research and Evaluation, 11*(3), 253–275.
doi:10.1080/08993400500101054
- Agresti, A. & Finlay, B. (2009). *Statistical methods for the social sciences* (4th edition).
Pearson
- Albarracin, D., & Johnson, B. T. (2018). The Influence of Attitudes on Behavior. *In The Handbook of Attitudes* (pp. 173–221). Taylor & Francis
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1989). Descriptive consistency and social desirability in selfand peer report *European Journal of Personality, 3*(1), 31-45.
doi:10.1002/per.2410030105
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Vol 1. *Attachment*. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 371-399.
doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135233
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review, 101*(4), 568–586.
doi:10.1037/0033-295X.101.4.568
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2018). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading, 42*(1), 150–161. doi:10.1111/1467-9817.12255

Carroll, J. M. & Myers, J. M. (2010). Speech and language difficulties in children with and without a family history of dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 14*(3), 247-275.

doi:10.1080/10888430903150634

Cohen, J., Cohen, P., West, S.G., & Aiken, L.S., (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioural sciences third revised edition*.

Taylor & Francis Inc.

Cooke, J. E., Kerns, K. A., Koehn, A. J., Kochendorfer, L. B. & Stuart-Parrigon, K. L.

(2019). Parent–child attachment and children’s experience and regulation of emotion:

A meta analytic review. *Emotion, 19*, 1103. doi:10.1037/emo0000504

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using

G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research*

Methods, 41(4), 1149–1160. doi:10.3758/brm.41.4.1149

Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th edition).

SAGE Publications.

Heckman, J. J. (2008). Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry, 46*(3),

289–324. doi:10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x

Harden, B.J. (2004). Safety and stability for foster children: A developmental perspective.

The future of Children, 14, 30-47.

Houwen, S., Kamphorst, E., van der Veer, G., & Cantell, M. (2019). Identifying patterns of motor performance, executive functioning, and verbal ability in preschool children: A

latent profile analysis. *Research in Developmental Disabilities, 84*, 3-15.

doi:10.1016/j.ridd.2018.04.002

- Inoue, T., Georgiou, G. K., Parrila, R., & Kirby, J. R. (2018). Examining an Extended Home Literacy Model: The Mediating Roles of Emergent Literacy Skills and Reading Fluency. *Scientific Studies of Reading, 22*(4), 273–288.
doi:10.1080/10888438.2018.1435663
- Justice, L. M., Logan, J. A., Işitan, S., & Saçkes, M. (2016). The home-literacy environment of young children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 131–139. doi:10.1016/j.ecresq.2016.05.002
- Kesmodel, U. S. (2018). Cross-sectional studies—what are they good for? *Acta Obstetricia et Gynecologica Scandinavica, 97*, 388-393. doi:10.1111/aogs.13331
- Lonigan, C. J., Bloomfield, B. G., Anthony, J. L., Bacon, K. D., Phillips, B. M., & Samwel, C. S. (1999). Relations among emergent literacy skills, behavior problems, and social competence in preschool children from low- and middle-income backgrounds. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*, 40-53.
- Magdalena, S. M. (2014). The Effects of Parental Influences and School Readiness of the Child. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 127*, 733–737.
doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.345
- Maggi, S., Irwin, L. J., Siddiqi, A., & Hertzman, C. (2010). The social determinants of early child development: An overview. *Journal of Paediatrics and Child Health, 46*(11), 627–635. doi:10.1111/j.1440-1754.2010.01817.x
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the Home Learning Environment and Preschool Center Experience upon Literacy and Numeracy Development in Early Primary School. *Journal of Social Issues, 64*(1), 95–114. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00550.x

- Napoli, A. R., Korucu, I., Lin, J., Schmitt, S. A., & Purpura, D. J. (2021). Characteristics Related to Parent-Child Literacy and Numeracy Practices in Preschool. *Frontiers in Education, 6*:535832. doi:10.3389/feduc.2021.535832
- Oerter, R., & Montada, L. (2002). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. BeltzPVU.
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children's emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly, 42*, 228–238. doi: 10.1016/j.ecresq.2017.10.004
- Ruiter, S., Visser, L., & Timmerman, M. (2018). *IDS-2 Intelligentie en ontwikkelingsschalen voor kinderen en jongeren*. Hogrefe Uitgevers.
- Sénéchal, M., Whissell, J. & Bildfell, A. (2017). Starting from home: Home literacy practice that make a difference. In K. Cain, D. L. Compton, R. K. Parrila (Red.), *Theories of Reading Development* (pp. 383–407). Van Haren Publishing.
- Snow, K. L. (2006). Measuring School Readiness: Conceptual and Practical Considerations. *Early Education & Development, 17*(1), 7–41. doi:10.1207/s15566935eed1701_2
- Snow, C, Burns, M. S., & GrifKn, P (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Academy Press.
- Totsika, V., & Sylva, K. (2004). The Home Observation for Measurement of the Environment Revisited. *Child and Adolescent Mental Health, 9*(1), 25–35.
doi:10.1046/j.1475-357x.2003.00073.x
- Van der Spek, M. (2018). *De invloed van de thuisomgeving op de ontluikende geletterdheid* [Ongepubliceerde Master thesis]. Rijksuniversiteit Groningen.

Veldkamp, M. L. (2018). *De relatie tussen attitude van ouders, dagelijkse omgeving en de taalvaardigheid van drie- tot vierjarige kinderen* [Ongepubliceerde Master thesis].

Rijksuniversiteit Groningen.

Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D.

S., Steinberg, L., & Fox, N. A. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 37, 1063-1075.

doi:10.1007/s10802-009-9331-3

68. Geeft u op een schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 5 (helemaal mee eens) aan in hoeverre u het eens bent met de volgende stellingen:

	Helemaal mee oneens			Helemaal mee eens	
	1	2	3	4	5
<i>Het is de taak van de school/peuterspeelzaal om mijn kind te leren lezen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Voorlezen helpt om een kind te leren lezen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Ouders hebben een belangrijke rol bij het leren lezen van hun kind.</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Ouders moeten hun kind voorlezen</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Bijlage 1b Mate van HLE

De variabele ‘Mate van HLE’ is samengesteld op basis van negen items die hieronder zijn weergegeven.

62. Hoeveel dagen per week wordt u kind voorgelezen door een van de ouders/verzorgers? Denk hierbij aan de afgelopen week
- 1 dag per week
 - 2 dagen per week
 - 3 dagen per week
 - 4 dagen per week
 - 5 dagen per week
 - 6 dagen per week
 - 7 dagen per week
 - Nooit. Ga naar vraag 65
63. Hoe lang wordt uw kind gemiddeld per dag voorgelezen door een van de ouders/verzorgers? Denk hierbij aan de afgelopen week
- Kortere dan 15 minuten per dag
 - Tussen de 15 en 30 minuten per dag
 - Tussen de 30 en 45 minuten per dag
 - Tussen de 45 en 60 minuten per dag
 - 60 minuten per dag of langer
64. Hoeveel boeken heeft u de afgelopen week voorgelezen?
- 1-2 boeken
 - 2-4 boeken
 - 4-6 boeken
 - 6-8 boeken
 - 8-10 boeken
 - Meer dan 10 boeken
 - Weet ik niet
65. Hoeveel kinderboeken heeft u in huis?
- Geen
 - Minder dan 10
 - Tussen de 10 en 25
 - Tussen de 25 en 50
 - Meer dan 50
 - Weet ik niet
66. Hoeveel boeken heeft u voor uzelf of uw partner in huis?
- Geen
 - Minder dan 10
 - Tussen de 10 en 25
 - Tussen de 25 en 50
 - Meer dan 50
 - Weet ik niet
67. Hoe vaak gaat u met uw kind naar de bibliotheek?
- Een paar keer per week
 - 1x per week
 - 1x per twee weken
 - 1x per maand
 - Een paar keer per jaar
 - Nooit
100. Hoeveel minuten besteedt u gemiddeld per dag aan lezen van een boek/krant/tijdschrift (denk hierbij ook aan een e-reader/tablet)
- Minder dan 15 minuten
 - 15 tot 30 minuten
 - 30 tot 60 minuten
 - 60 tot 90 minuten
 - Meer dan 90 minuten
101. Hoeveel houdt u van lezen?
- Helemaal niet
 - Een beetje
 - Redelijk
 - Heel veel

Bijlage 1c Opleidingsniveau moeder

De (controle)variabele het opleidingsniveau van moeder is samengesteld op basis van 2 items die hieronder zijn weergegeven.

88. Wat is uw hoogst behaalde opleidingsniveau?

- Basisschool
- VMBO (MAVO)
- HAVO
- VWO
- MBO
- HBO
- WO (bachelor)
- WO (master)
- WO PhD
- Anders, namelijk: _____

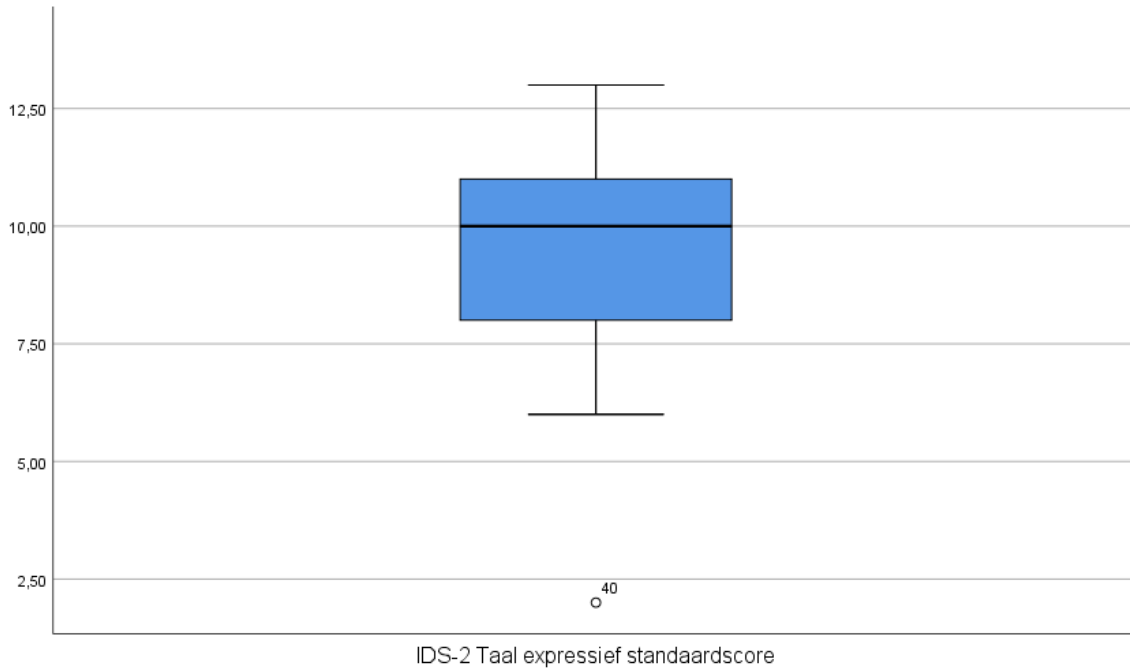
89. Wat is het hoogst behaalde opleidingsniveau van de andere ouder?

- Basisschool
- VMBO (MAVO)
- HAVO
- VWO
- MBO
- HBO
- WO (bachelor)
- WO (master)
- WO PhD
- Anders, namelijk: _____

Bijlage 2 Uitbijters

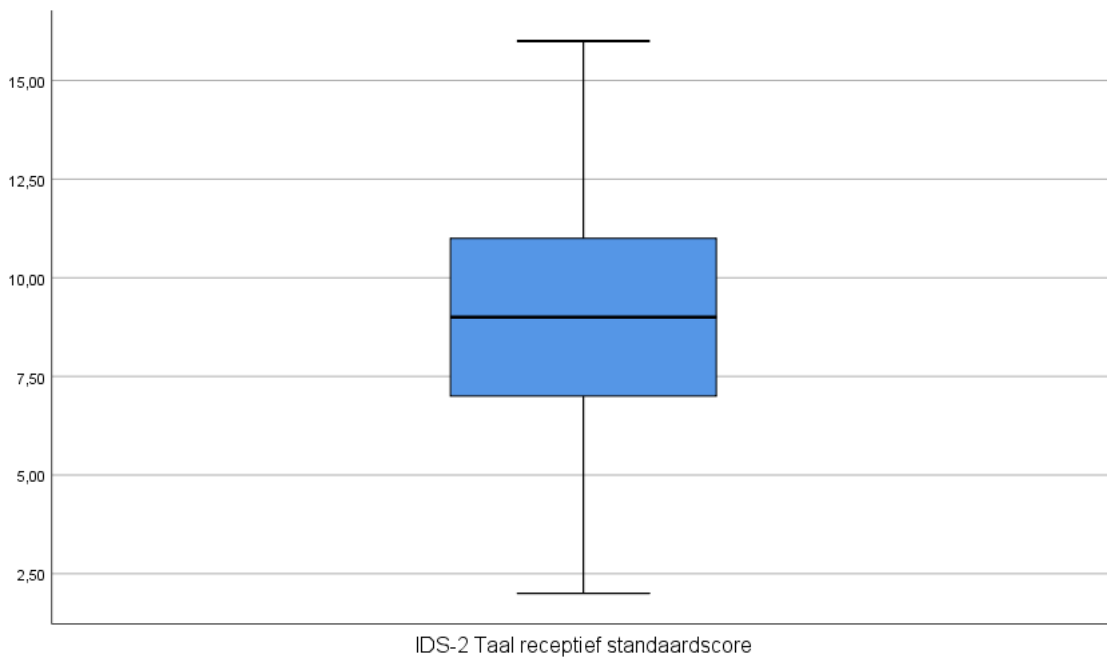
Figuur 1

Boxplot Taal expressief



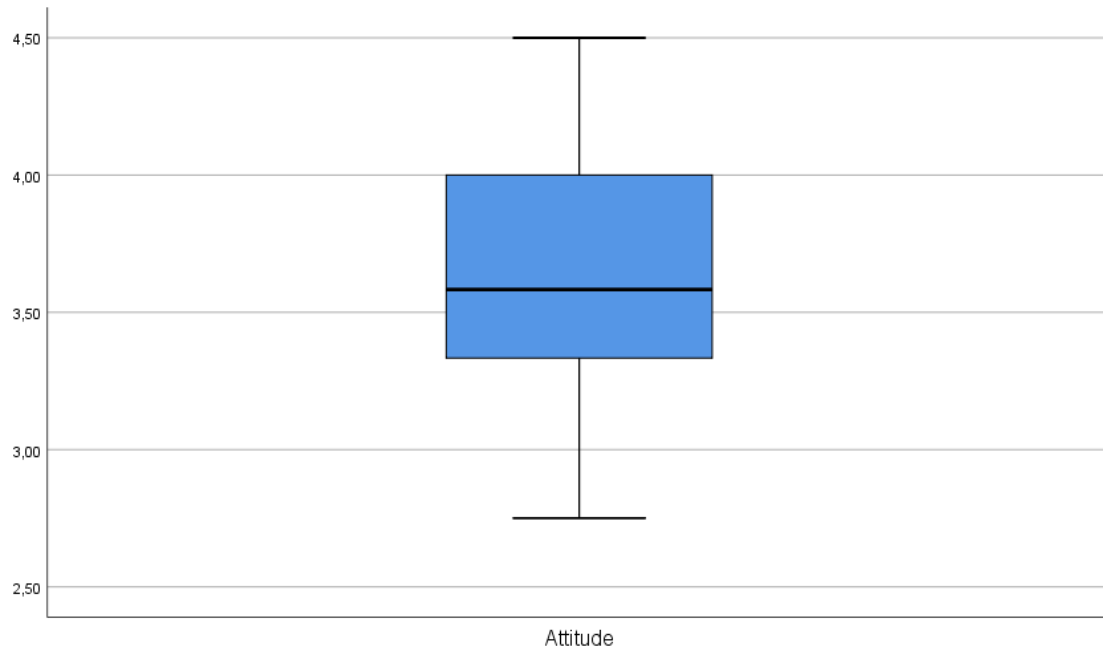
Figuur 2

Boxplot Taal receptief



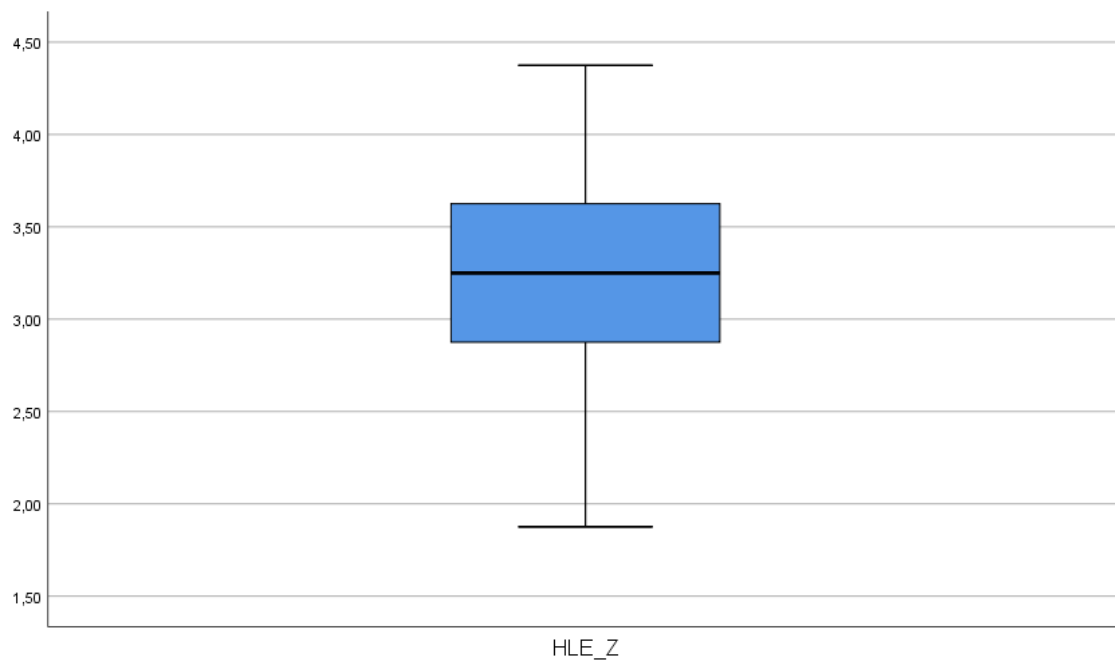
Figuur 3

Boxplot Attitude



Figuur 4

Boxplot HLE

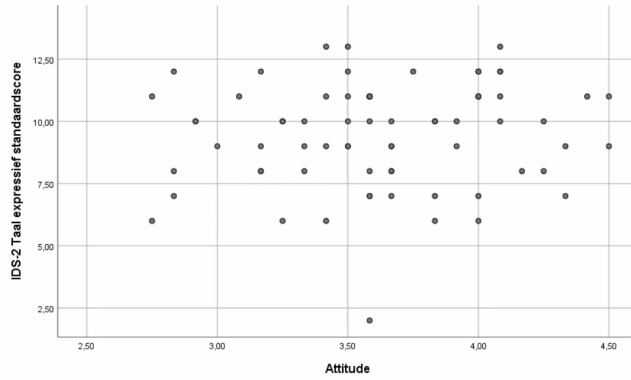


Bijlage 3 Assumpties

Bijlage 3a Lineariteit

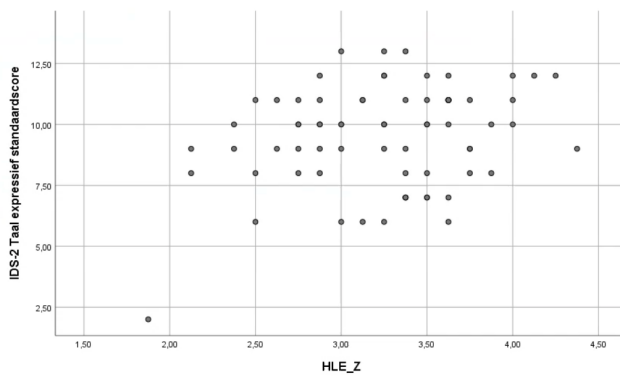
Figuur 1

Spreadingsdiagram Attitude en Taal expressief



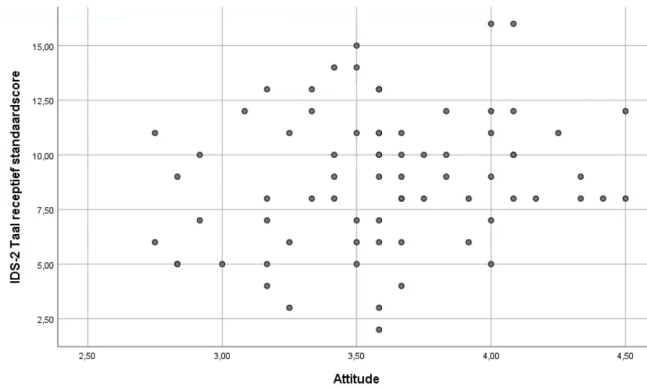
Figuur 2

Spreadingsdiagram HLE en Taal expressief



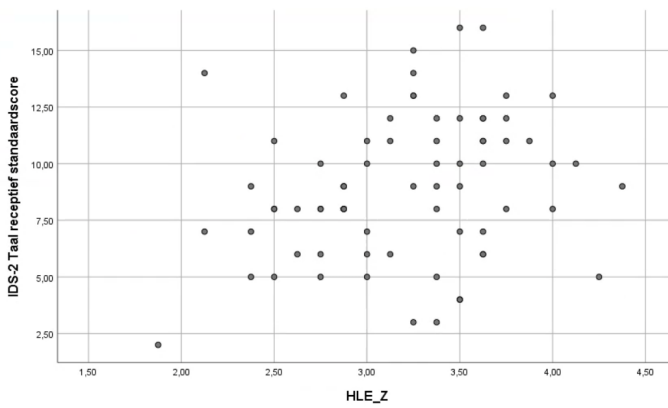
Figuur 3

Spreadingsdiagram Attitude en Taal receptief



Figuur 4

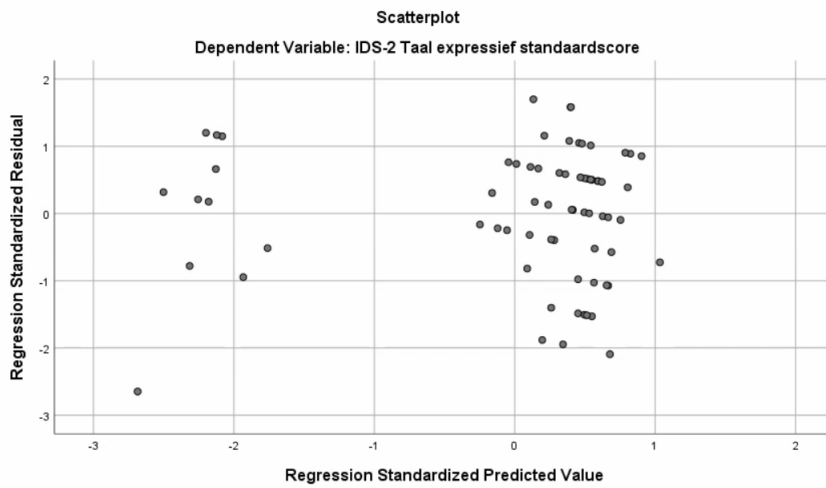
Spreadingsdiagram HLE en Taal receptief



Bijlage 3b Homoscedasticiteit

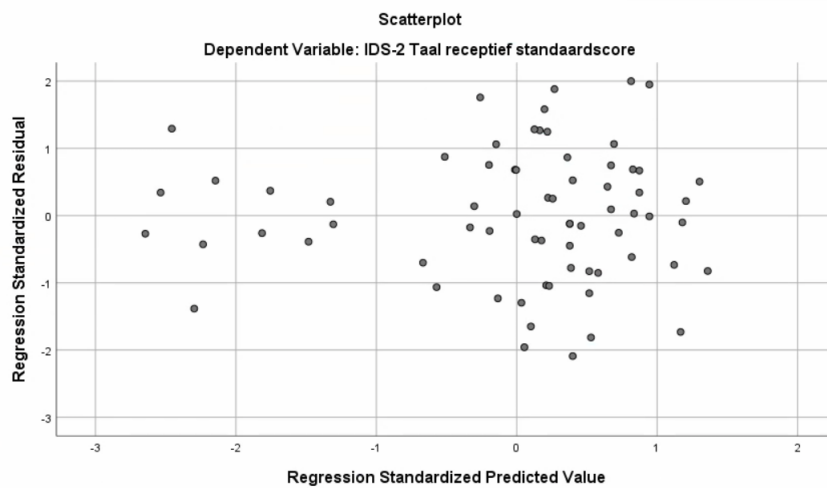
Figuur 1

Spreadingsdiagram van Gestandaardiseerde Residuen Taal expressief



Figuur 2

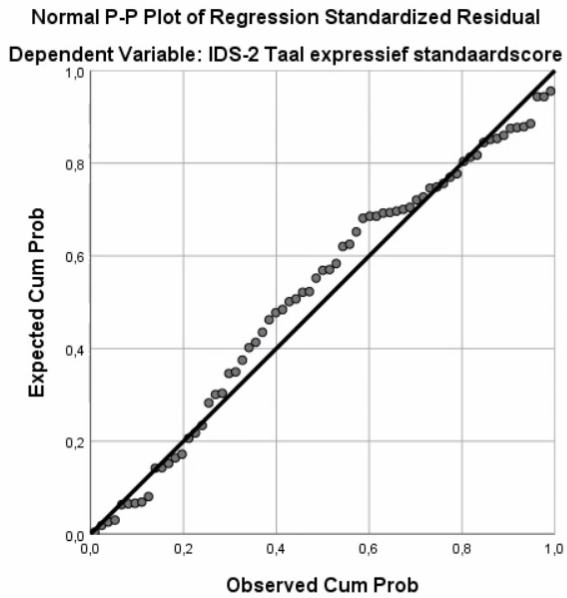
Spreadingsdiagram van Gestandaardiseerde Residuen Taal receptief



Bijlage 3c Normaliteit

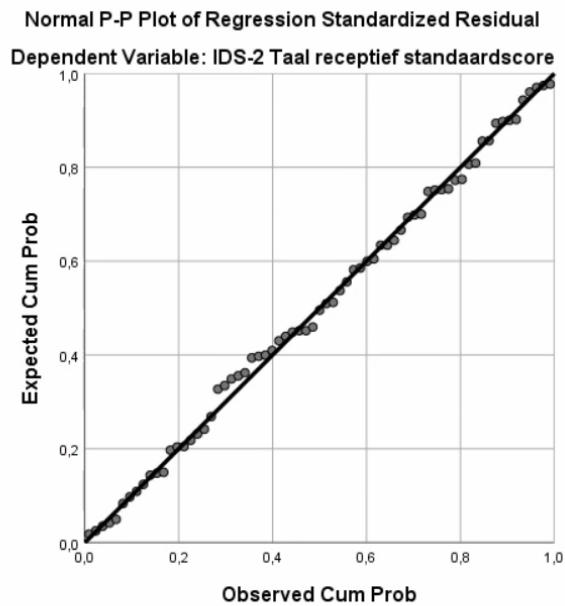
Figuur 1

P-P plot Afhankelijke Variabele Taal expressief



Figuur 2

P-P plot Afhankelijke Variabele Taal receptief



Bijlage 3d Multicollineariteit**Tabel 1***Afhankelijke Variabele Taal expressief*

Collinearity Statistics	
Tolerance	VIF
.985	1.015
.985	1.015
.897	1.114
.770	1.299
.834	1.199
.661	1.514

Tabel 2*Afhankelijke Variabele Taal receptief*

Collinearity Statistics	
Tolerance	VIF
.987	1.013
.987	1.013
.917	1.091
.792	1.263
.879	1.138
.723	1.383

Bijlage 4: Hiërarchische meervoudige regressieanalyse

Tabel 1

Resultaten van de hiërarchische meervoudige regressieanalyse met als afhankelijke Variabele Taal expressief en als onafhankelijke variabelen SES (Model 1), Attitude en HLE (Model 2).

Model Summary^c

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Sig. F Change	Durbin-Watson
						F Change	df1	df2		
1	,399 ^a	,159	,134	1,95186	,159	6,262	2	66	,003	
2	,412 ^b	,170	,118	1,96968	,011	,405	2	64	,668	1,566

- a. Predictors: (Constant), SES_hoog vs. SES_gemiddeld, SES_hoog vs. SES_laag
- b. Predictors: (Constant), SES_hoog vs. SES_gemiddeld, SES_hoog vs. SES_laag, Attitude, HLE_Z
- c. Dependent Variable: IDS-2 Taal expressief standaardscore

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	47,716	2	23,858	6,262	,003 ^b
	Residual	251,444	66	3,810		
	Total	299,159	68			
2	Regression	50,861	4	12,715	3,277	,017 ^c
	Residual	248,298	64	3,880		
	Total	299,159	68			

- a. Dependent Variable: IDS-2 Taal expressief standaardscore
- b. Predictors: (Constant), SES_hoog vs. SES_gemiddeld, SES_hoog vs. SES_laag
- c. Predictors: (Constant), SES_hoog vs. SES_gemiddeld, SES_hoog vs. SES_laag, Attitude, HLE_Z

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	9,925	,268		37,017	,000					
	SES_hoog vs. SES_laag	-,325	,913	-,040	-,355	,723	,009	-,044	-,040	,985	1,015
	SES_hoog vs. SES_gemiddeld	-2,288	,647	-,402	-3,538	,001	-,397	-,399	-,399	,985	1,015
2	(Constant)	8,593	2,295		3,744	,000					
	SES_hoog vs. SES_laag	-,099	,966	-,012	-,102	,919	,009	-,013	-,012	,897	1,114
	SES_hoog vs. SES_gemiddeld	-1,979	,738	-,348	-2,680	,009	-,397	-,318	-,305	,770	1,299
	Attitude	-,089	,591	-,019	-,150	,881	,083	-,019	-,017	,834	1,199
	HLE_Z	,489	,555	,123	,881	,382	,271	,109	,100	,661	1,514

- a. Dependent Variable: IDS-2 Taal expressief standaardscore

Tabel 2

Resultaten van de meervoudige hiërarchische regressieanalyse met als afhankelijke Variabele Taal receptief en als onafhankelijke variabelen SES (Model 1), Attitude en HLE (Model 2).

Model Summary^c

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics			Sig. F Change	Durbin-Watson
						F Change	df1	df2		
1	,322 ^a	,104	,077	3,06677	,104	3,822	2	66	,027	
2	,368 ^b	,135	,081	3,05944	,031	1,158	2	64	,320	1,932

- a. Predictors: (Constant), SES_hoog vs. SES_gemiddeld, SES_hoog vs. SES_laag
- b. Predictors: (Constant), SES_hoog vs. SES_gemiddeld, SES_hoog vs. SES_laag, Attitude, HLE_Z
- c. Dependent Variable: IDS-2 Taal receptief standaardscore

ANOVA^a

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	71,901	2	35,950	3,822	,027 ^b
	Residual	620,737	66	9,405		
	Total	692,638	68			
2	Regression	93,585	4	23,396	2,500	,051 ^c
	Residual	599,052	64	9,360		
	Total	692,638	68			

- a. Dependent Variable: IDS-2 Taal receptief standaardscore
- b. Predictors: (Constant), SES_hoog vs. SES_gemiddeld, SES_hoog vs. SES_laag
- c. Predictors: (Constant), SES_hoog vs. SES_gemiddeld, SES_hoog vs. SES_laag, Attitude, HLE_Z

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta				Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	9,407	,417			22,542	,000					
	SES_hoog vs. SES_laag	-,807	1,434	-,066		-,563	,575	-,029	-,069	-,066	,987	1,013
	SES_hoog vs. SES_gemiddeld	-2,907	1,056	-,323		-2,754	,008	-,315	-,321	-,321	,987	1,013
2	(Constant)	3,934	3,624			1,086	,282					
	SES_hoog vs. SES_laag	-,779	1,484	-,064		-,525	,602	-,029	-,065	-,061	,917	1,091
	SES_hoog vs. SES_gemiddeld	-2,335	1,176	-,259		-1,986	,051	-,315	-,241	-,231	,792	1,263
	Attitude	1,005	,908	,137		1,107	,273	,203	,137	,129	,879	1,138
	HLE_Z	,552	,807	,093		,683	,497	,253	,085	,079	,723	1,383

- a. Dependent Variable: IDS-2 Taal receptief standaardscore