

Buitenschoolse determinanten van beginnende geletterdheid

P.P.M. Leseman & P.F. de Jong

Samenvatting

In onderzoek onder 4-9-jarige kinderen met een gevarieerde sociaal-economische en etnische achtergrond ($N=64$) werd nagegaan wat de middellange-termijn invloed is van informele leerprocessen in het gezin op de ontwikkeling van geletterdheid op school. Gezinsgegevens werden verzameld tijdens de kleuterperiode door middel van interviews en observaties. Als centrale maat werd de leesvaardigheid bepaald aan het einde van de groepen 3 en 5. In de groepen 1 en 3 werd het mondelinge taalbegrip gemeten. Controlerend voor eerder taalbegrip, bleek met name de instructie- en emotionele kwaliteit van het oudergedrag, tijdens zowel voorlezen als probleemoplossen, van invloed op taalbegrip en technisch lezen in groep 3, maar niet op begrijpend lezen. In groep 5, controlerend voor eerdere leesvaardigheid, werden echter wel effecten van gezinsprocessen op begrijpend lezen gevonden, maar niet meer op technisch lezen. Deze effecten bleken gemiddeld door mondeling taalbegrip. De resultaten wijzen uit dat onderwijs in technisch lezen effectiever is dan in begrijpend lezen.

1 Inleiding

Over de vraag of gezinskenmerken samenhangen met de ontwikkeling van (beginnende) leesvaardigheid lijkt weinig discussie mogelijk. Uit een tweetal overzichtstudies blijkt dat een dergelijke relatie steeds opnieuw wordt gevonden (Bus, Van IJendoorn, & Pellegrini, 1995; Scarborough & Dobrich, 1994). Bovendien blijken reeds bij de start van de basisschool grote verschillen in allerlei inzichten in geletterdheid tussen kinderen te bestaan die samenhangen met variaties in de gezinsomstandigheden. Niet voor niets is er wereldwijd veel aandacht voor het stimuleren van vroege geletterdheid, in het bijzonder van (voor)lezen

in het gezin. Toch is het nog lang niet zeker dat verschillen in geletterdheid in het gezin een oorzakelijke rol spelen in de ontwikkeling van leesvaardigheid op school, omdat bijvoorbeeld genetische factoren de samenhangen kunnen verklaren (Scarr, 1997). Het is bovendien onduidelijk of het bij gezinsinvloeden gaat om geletterdheid in strikte zin, bijvoorbeeld vooral om voorlezen, of om algemenere kenmerken van het informele leren in het gezin. Ten slotte is heel weinig bekend over de rol van het leesonderwijs op school. De conclusie dat vooral leesbevordering in het gezin nodig is om bij kinderen achterstanden in leesontwikkeling te voorkomen, lijkt te stoeien op de opvatting dat met het leesonderwijs niets mis is. Een dergelijke opvatting heeft thans vooral bestaansrecht omdat gedetailleerde onderzoeksgegevens over de ontwikkeling van leesvaardigheid op school *in relatie tot de effecten van gezinsprocessen* ontbreken.

Hoewel de maatschappelijke en wetenschappelijke consensus over het belang van gezinsgeletterdheid groot is, zijn er dus nog genoeg vragen. In dit artikel willen we op een aantal daarvan ingaan. We richten ons hierbij op de effecten van *gezinsinteractieprocessen* op de ontwikkeling van begrijpend lezen. Er wordt niet ingegaan op de structurele en culturele determinanten van deze gezinsprocessen (zie daarvoor Leseman & De Jong, 1998; Leseman, Sijsling, Jap-A-Joe, & Sahin, 1995). Wat betreft de taal- en cognitieve determinanten van leesvaardigheid beperken we ons tot woordenschat en luisterbegrip. Er wordt dus niet ingegaan op de rol van fonologische vaardigheden (zie daarvoor De Jong & Van der Leij, 1999). We bespreken hierna eerst de verschillende cognitieve determinanten van de ontwikkeling van leesvaardigheid. Daarna wordt een overzicht gegeven van aspecten van de thuisomgeving die van invloed kunnen zijn op de leesontwikkeling. Ook wordt kort ingegaan op het taal- en leesonderwijs op Nederlandse

basisscholen. Tenslotte wordt verslag gedaan van ons onderzoek naar het effect van voor- en vroegschoolse gezinsprocessen op begrijpend lezen in de middenbouw van het basisonderwijs.

Cognitieve determinanten van begrijpend lezen

Leren lezen behelst in eerste instantie technisch lezen, dat wil zeggen het ontsleutelen van woorden. Later, als de vaardigheid om woorden te herkennen voldoende ontwikkeld is, richt het leesonderwijs zich op het begrijpen van teksten. Bij beginnende lezers blijkt de vaardigheid in begrijpend lezen dan ook sterk afhankelijk te zijn van de technische leesvaardigheid (cf. Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988; Hoover & Tunmer, 1993). Tegelijkertijd is het duidelijk dat technisch lezen niet de enige determinant van begrijpend lezen is. Volgens Hoover en Gough's 'Simple View of Reading' (Hoover & Gough, 1990) wordt de vaardigheid in begrijpend lezen, behalve door de vaardigheid in technisch lezen, ook bepaald door linguïstische competentie. Daaronder verstaan zij 'the ability to take lexical information (i.e., semantic information at the word level) and derive sentence and discourse interpretations' (Hoover & Gough, 1990: 131). Linguïstische competentie of taalbegrip wordt doorgaans geoperationaliseerd in termen van woordenschat of begrijpend luisteren (Aarnoutse, 1998). Inderdaad zijn er verschillende studies waaruit blijkt dat technisch lezen en taalbegrip een aanzienlijk deel van de individuele verschillen in begrijpend lezen verklaren (Aarnoutse, 1998; Bast & Reitsma, 1998; Hoover & Gough, 1990b).

Ook in het model van Snow (1991; zie ook Snow, 1999) wordt taalbegrip verbonden met de ontwikkeling van begrijpend lezen. De ontwikkeling van technisch lezen wordt vooral bepaald door fonologische vaardigheden (het vermogen om taalklanken te onderscheiden, te manipuleren en op te slaan) en zogenaamde ontluikende geletterdheid (kennis van letters, herkenning van specifieke woorden, inzichten in de functies van geschreven taal). Voor begrijpend lezen zouden daarentegen andere vaardigheden van belang zijn, met name de omvang van de woordenschat. Daarbij wordt woordenschat opgevat als een proxyvariabele voor kennis van de wereld en het vermogen om

taal te gebruiken in zogenaamde context-arme situaties waarin er geen directe interactie mogelijk is tussen spreker en toehoorder en er weinig extra aanwijzingen gegeven worden voor de juiste interpretatie van de boodschap die de spreker wil overbrengen, een situatie die typisch ook bij lezen en schrijven aan de orde is.

Samenvattend lijkt de ontwikkeling van begrijpend lezen vooral afhankelijk van verderingen in technisch lezen en meer algemene taalvaardigheden als begrijpend luisteren en de omvang van de woordenschat. De vraag is of gezinsprocessen van invloed zijn op de ontwikkeling van begrijpend lezen en of daarbij verschil bestaat naar de bovengenoemde cognitieve determinanten daarvan.

Gezinsdeterminanten van leesvaardigheid

Onder de titel 'ontluikende geletterdheid' is nagegaan wat kinderen informeel leren van de aanwezigheid in het gezin van zogenaamde 'environmental print', waarmee bedoeld wordt op de grote hoeveelheid reclamefolders, bedrukte verpakkingen, huis-aan-huisblaadjes, televisiegidsen, kranten en boeken die in vrijwel alle huisgezinnen voorkomen en daar deel uitmaken van informele dagelijkse routines (Anderson & Stokes, 1984; Cunningham & Stanovich, 1998; Heath, 1983; Purcell-Gates, 1996; Sulzby, 1986). Ook is nagegaan hoe kinderen zelf de eerste stappen zetten op weg naar geletterdheid als ze logo's en letters beginnen te herkennen, als ze hun eigen naam gaan schrijven, of doen alsof ze een plaatjesboek lezen door de plaatjes te vertellen (zie voor overzichten: Hannon, 1995; Verhoeven, 1994). Een belangrijke veronderstelling is dat kinderen hierdoor spontaan inzichten opdoen in de verschillende functies die geschreven taal kan vervullen, in de verschillende genres van schrifttaalgebruik en in de representatieve relaties van letters, woorden en zinnen met gesproken taal. Dergelijke *metalinguïstische* inzichten zouden het kind ondersteunen in de allereerste fase van het leren lezen bij het verwerven van technische leesvaardigheid. Hoewel veel van de vroege contacten met schrifttaal terloops plaatsvinden, doen zich hierbij ook frequent situaties voor waarin ouders doelbewust een stimulerende of instruerende rol spelen (Baker, Fernandez-Fein, Scher, & Wil-

liams, 1998; Cunningham & Stanovich, 1998; Hannon, 1995).

Het gezinsmilieu biedt ook ondersteuning aan de ontwikkeling van leesvaardigheid op indirectere manieren. In dit verband is de rol van het gezin voor de ontwikkeling van mondeling taalbegrip veelvuldig onderzocht, waarbij traditioneel aan voorlezen een belangrijke plaats is toegedacht. Door voorlezen bieden gezinnen kinderen niet alleen de gelegenheid tot contact met schrifttaal, maar vooral ook informele leersituaties om woordenschat en tekstbegrip te verwerven. Het besef is dagende dat ook hierbij alleen het bieden van gelegenheid misschien niet de belangrijkste werkzame factor is, maar dat vooral de instructieve ondersteuning van de ontwikkelingsprocessen van het kind cruciaal is. Begrippen als scaffolding, dialogisch voorlezen en interactief voorlezen verwijzen naar de rol van ouders als experts die in de zone van naaste ontwikkeling van het kind de taal- en cognitieve vaardigheden van het kind op een hoger niveau kunnen brengen (Arnold & Whitehurst, 1994; Pellegrini, Perlmutter, Galda, & Brody, 1990; Pellegrini, Galda, Jones, & Perlmutter, 1995; Sénéchal, Cornell, & Broda, 1995; Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 1984; Sorsby & Martlew, 1991; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca, & Caulfels, 1988).

Behalve voorlezen en de mondelinge interactie rond voorlezen, dragen communicatieve interacties in het gezin in het algemeen bij aan de ontwikkeling van woordenschat, wereldkennis, tekstbegrip en vaardigheid om taal in context-arme situaties te gebruiken (cf. Beals, De Temple, & Dickinson, 1994; Leseman & Sijssling, 1996; Snow & Kurland, 1996; Wells, 1985). Wells (1985), bijvoorbeeld, vond dat ouders door consequent in te gaan op gespreksinitiatieven van kinderen tijdens terloopse conversaties thuis, door ondersteunende vragen te stellen en uitingen van het kind uit te breiden, de taalontwikkeling van het kind stimuleerden. Snow & Kurland (1996) observeerden de interactie tussen moeders en hun 3-5 jarige kinderen tijdens het exploreren van de werking van een magneet en stelden vast dat beiden bij naar verhouding een groot aantal taaluitingen deden op een cognitief complex niveau, verwijzend naar niet-onmiddellijk aanwezige werelden en abstracte theorieën.

Ten slotte speelt het gezin een rol in de ontwikkeling van sociaal-emotionele vaardigheden. Hieraan zijn opnieuw specifieke en algemene aspecten te onderscheiden. Een veronderstelling is dat affectief positief verlopen interacties rond schrifttaal (e.g. voorlezen) bijdragen aan de vorming van positieve attitudes ten aanzien van het leren lezen op school (Bus & Van IJendoorn, 1995; De Jong, Leseman, & Van der Leij, 1997). Positieve affecten tijdens interacties rond voorlezen en andere taken bevorderen de *samenwerking* tussen ouders en kinderen, wat bijdraagt aan de instructiekwaliteit (Bus & Van IJendoorn, 1995; Leseman & Sijssling, 1996). Een emotioneel ondersteunend en zelfstandigheid stimulerend gezinsklimaat bevordert de veerkracht en het doorzettingsvermogen van kinderen zodat ze op school bij moeilijke taken beter stand zullen houden (Denham, Renwick, & Holt, 1991; Riksen-Walraven, 1999).

Samenvattend biedt het gezin jonge kinderen dus diverse informele *gelegenheden* voor spontaan, observerend, imiterend en begeleid leren (cf. Rogoff, 1990), zowel in het domein van ontluikende geletterdheid in engere zin als in het domein van algemene taal- en cognitieve ontwikkeling. In situaties van begeleid leren is de *instructiekwaliteit* en de *sociaal-emotionele kwaliteit* van de ouder-kind interactie aan de orde. Een belangrijke vraag is of er ten aanzien van deze facetten verschillen bestaan tussen gezinnen uit verschillen sociale en etnische groepen en wat daarvan de invloed is op het leren lezen op school.

School en gezin

Het effect van het gezinsmilieu op de ontwikkeling van leesvaardigheid staat niet los van de effectiviteit van de instructie op school. Naarmate de kwaliteit van het leesonderwijs beter is, zal niet alleen het gemiddelde niveau toenemen, maar zullen de resterende verschillen tussen leerlingen in leesvaardigheid sterker bepaald zijn door aangeboren potentieel en minder door verschillen in informeel leren in het gezin. Deze veronderstelling is gebaseerd op het bio-ecologische model van Bronfenbrenner en Ceci (1994). Volgens dit model wordt genetisch potentieel voor intelligentie en taalvaardigheid in *proximale (instructie)processen* geactualiseerd. Naarmate deze proces-

sen krachtiger en effectiever zijn, wordt ten eerste een hoger gemiddeld niveau bereikt en zullen ten tweede resterende verschillen tussen individuen sterker bepaald zijn door genetische dan door sociale en culturele verschillen (zie ook Leseman & Van den Boom, 1999).

In het Nederlandse basisonderwijs is het overgrote deel van de gebruikte methoden voor aanvankelijk lezen *fonologisch* van aard. Voor de Nederlandse situatie is dit waarschijnlijk het beste, omdat het Nederlands een doorzichtige en regelmatige foneem-letter correspondentie heeft. De verschillen in effectiviteit tussen de vijf meest gebruikte methoden voor aanvankelijk lezen blijken klein (Blok & Otter, 1998) en al na één jaar leesinstructie kunnen verreweg de meeste leerlingen vlot de meeste een-let-tergrepenige woorden lezen. Begrijpend lezen is een lastiger onderwijsgebied. Aarnoutse en Weterings (1991) observeerden lessen begrijpend lezen in groep 7 en concludeerden dat leerlingen er niet of nauwelijks leren hoe ze antwoorden op tekstbegripsvragen moeten vinden, hoe ze hoofd- en bijzaak kunnen opsporen of hoe ze een tekst kunnen samenvatten. Volgens PPO-metingen in 1993 bleek een grote meerderheid van de basisscholen, 72%, voornamelijk traditionele produktgerichte methoden te gebruiken en slechts 6% nieuwere *strategische* methoden te hebben ingevoerd (Sijstra, 1997). Gegevens over het methodegebruik in 1995 tonen echter veranderingen ten gunste van strategische methoden (Van den Bergh, Rijkers, & Zwarts, 2000).

De meeste leergangen voor begrijpend lezen beginnen pas in groep 4 of 5, omdat eerst technische leesvaardigheid moet worden verworven. De instructie in de groepen 1 tot en met 3 zou zich echter al kunnen richten op instructie van taalbegrip als een centrale component van begrijpend lezen. Ook hier blijken lacunes. Van bijzondere betekenis is de studie van Schonewille en Van der Leij (in press) naar het taal- en leesonderwijs in groep 3, omdat deze studie werd uitgevoerd op dezelfde basisscholen die aan het later in dit artikel te rapporteren onderzoek deelnamen. Van de taakgerichte tijd tijdens de taal- en leeslessen (70% van de totale tijd) werkten leerlingen volgens Schonewille en Van der Leij bijna driekwart zelfstandig aan de hand van werkbladen; iets meer dan 25% betrof verbale interactie. De leerkrachten in

deze groepen bleken 65% van de tijd voor taal- en leesonderwijs effectief aan instructie te besteden, waarvan tweederde klassikale instructie betrof die door de onderzoekers overwegend (70%) als *laag-informatief* werd beoordeeld. Voorlezen gebeurde slechts in 2% van de tijd en altijd klassikaal. In de leerjaren vóór groep 3 is het op veel scholen op dit vlak waarschijnlijk al niet beter. Reezigt, Guldemond en Ros (1995) constateerden in een onderzoek in kleutergroepen dat activiteiten die in theorie voorbereiden op begrijpend lezen weinig voorkomen. Voorlezen vond slechts gedurende 1% van de onderwijstijd plaats, de gemiddelde tijd besteed aan eigen verhalen en belevenissen vertellen in de kring bedroeg 5.1%. Aangetekend kan worden dat voorlezen in kleutergroepen infrequent en bovendien zelden interactief of dialogisch is (cf. Van Elsäcker & Verhoeven, 1997).

Samenvattend kan uit de beschikbare gegevens afgeleid worden dat er op Nederlandse basisscholen grote nadruk ligt op de instructie in technisch lezen aan de hand van effectieve fonologische methoden, terwijl de aanpak van begrijpend lezen nog vaak niet volgens recente inzichten plaatsvindt en de instructie van mondelinge taalvaardigheden weinig aandacht krijgt. Een belangrijke vraag is nu wat in dit licht de invloed is van het gezin op de ontwikkeling van leesvaardigheid op school en of daarbij verschillen bestaan tussen enerzijds technische leesvaardigheid en anderzijds begrijpend lezen.

2 Gezinsprocessen en leesvaardigheid: opzet van de longitudinale studie

In het vervolg van dit artikel wordt verslag gedaan van een longitudinaal onderzoek* naar de samenhang tussen processen van informeel leren in het gezin en de ontwikkeling van technisch en begrijpend lezen op school. Aan het onderzoek werd deelgenomen door kinderen van Nederlandse, Surinaamse en Turkse herkomst die basisscholen bezochten in de Randstad. Gezinskenmerken werden op een drietal momenten vastgesteld: aan het begin van groep 1, aan het begin van groep 2 en vlak voor de

overgang naar groep 3. Cognitieve determinanten van begrijpend lezen werden gemeten aan het begin van groep 1 (woordenschat) en aan het eind van groep 3 (woordenschat en begrijpend luisteren). Vorderingen in technisch en begrijpend lezen tenslotte, werden nagegaan aan het einde van de groepen 3 en 5.

2.1 Steekproef

Aan de hand van gegevens van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen werd een gestratificeerde steekproef van basisscholen in de Randstad geconstrueerd. Stratificatiecriteria waren de schoolgrootte, het percentage allochtone leerlingen op de school en de regio (Amsterdam, Den Haag, Rotterdam en Utrecht, alsmede de kleinere steden Leiden, Zoetermeer en Vlaardingen). Van de resulterende steekproef moesten 91 scholen worden benaderd om het gewenste aantal van 30 te verkrijgen met in totaal 32 lesgroepen in het eerste of gecombineerd eerste en tweede leerjaar (positieve respons 33%). Er bleek geen systematische vertekening naar de genoemde stratificatiecriteria.

In elke groep werden vier tot zes leerlingen gezocht voor de gezinsstudie. Deze leerlingen dienden bij de start van het gezinsonderzoek in mei 1991 rond de vier jaar oud te zijn, in het schooljaar 1991/1992 in groep 1 te zitten en naar verwachting in de nazomer van 1993 naar groep 3 te gaan. Gestreefd werd naar evenwichtige spreiding van leerlingen over de categorieën autochtone leerlingen met een leerlinggewicht van 1.0, autochtone leerlingen met een gewicht van 1.25, en Surinaamse en Turkse leerlingen. De ouders of verzorgers werden in eerste instantie door de scholen benaderd voor deelname aan het onderzoek, waardoor er geen exacte responspercentages bekend zijn. Afgaande op het totale aantal volgens leerlinglijsten in aanmerking komende en het uiteindelijke aantal geworven leerlingen en gezinnen worden de positieve respons percentages geschat op 56% voor de Nederlandse, 54% voor de Surinaamse en 63% voor de Turkse groep.

Aan het begin van het onderzoek in juni 1991 bestond de onderzoeksgroep uit 166 leerlingen. Twee scholen vielen na de eerste meting uit vanwege de ervaren belasting, een verlies van 11 gezinnen. Verder vielen er elk

jaar gezinnen uit door verandering van school; dit betrof vaker Nederlandse dan allochtone leerlingen. Na de derde en laatste gezinsmeting in 1993 resteerden er 121 gezinnen (een verlies van 27% in twee jaar). Bij de overgang naar groep 3 werden 21 leerlingen (13% van de oorspronkelijke groep) een extra jaar in groep 2 gehouden. Dit betrof vaker Surinaamse en Turkse leerlingen die in de voorgaande jaren lagere scores op de taal- en cognitieve toetsen behaalden. In de loop van het derde leerjaar vielen nog eens 11 leerlingen uit (7% van de oorspronkelijke groep), zodat voor de metingen einde groep 3 nog 89 leerlingen over waren. Er bleken geen systematische verschillen op cognitieve maten tussen deze uitvallers en de resterende groep. In de periode tot aan de follow-up in groep 5 vielen nog eens 25 leerlingen uit (15% van de oorspronkelijke onderzoeksgroep), maar de uitvallers verschilden wederom niet van de blijvers op de toetsen in groep 3. Er resteerden 64 leerlingen, waarvan 15 uit Nederlandse hoog-SES, 19 uit Nederlandse laag-SES, 15 uit Surinaamse en 15 uit Turkse gezinnen.

2.2 Procedures

De gezinnen werden op ieder meetmoment twee maal bezocht door onderzoekers afkomstig uit dezelfde etnisch-culturele gemeenschap. Tijdens het eerste bezoek werd een persoonlijk half-gestructureerd interview gehouden met de ouder die het meest met de dagelijkse opvoeding en zorg voor het kind was belast. Dit waren bijna altijd de moeders van de kinderen; in één geval ging het om een vader en in een ander geval om een grootmoeder. Vragenlijsten waren beschikbaar in het Nederlands en Turks. Tijdens het tweede bezoek werden in de thuissituatie video-opnamen gemaakt van de moeder-kind interactie bij het voorlezen van een prentenboek en tijdens het gezamenlijk oplossen van een sorteerspel.

De voorleesboekjes werden meegebracht door de onderzoekers en waren zo gekozen dat ze nog niet bekend waren in de gezinnen. Voor elk meetmoment werd een nieuw boekje gekozen, maar alle drie de boekjes die werden gebruikt waren van hetzelfde genre van realistische vertellingen met jonge schoolkinderen als protagonisten. Er waren Turkse versies beschikbaar. De boekjes bestonden voor de

helft tot tweederde uit plaatjes, het aantal woorden was rond de 1500. De moeders werd gevraagd voor te lezen aan het kind zoals ze dat gewend waren of zoals ze dachten dat ze het zouden moeten doen.

Het sorteerspel werd eveneens door de onderzoekers meegebracht en was in geen van de gezinnen al aanwezig. Op de eerste twee meetmomenten ging het om het sorteren van plaatjes van alledaagse voorwerpen op grond van hun bovengeordende categorieën, zoals 'fruit', 'gereedschap', 'vervoermiddelen'. Bij de laatste meting werd een iets complexere categorisatietaak gebruikt. De kinderen moesten de taak oplossen, maar de moeders werd gevraagd de kinderen daarbij te helpen wanneer zij dat nodig of gepast vonden.

Het testen van taal- en cognitieve vaardigheden in groep 1 en 3, en van de prestaties op technisch en begrijpend lezen in groep 3 en 5, vond plaats op school. De leerlingen werden door getrainde testleiders individueel getest in een aparte ruimte die door de school ter beschikking werd gesteld.

2.3 Instrumenten

Gezinsachtergrondkenmerken

Etniciteit en sociaal-economische status. Etniciteit was gebaseerd op administratiegegevens van de scholen, waarin etniciteit was bepaald aan de hand van het land van geboorte van de grootouders aan moeder's kant van de leerling. De gegevens werden nadien nog gecontroleerd door de ouders zelf hun etnische identiteit te laten benoemen; er bleken geen afwijkingen en er waren geen etnisch gemengde gezinnen. Sociaal-economische status (SES) was gebaseerd op het opleidingsniveau van de ouders. De Cronbachs alpha van de SES-index was .60 bij 2 items. Nederlandse gezinnen werden ingedeeld in *hoog-* en *laag-SES* op grond van het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders. Wanneer dit op ten hoogste het niveau MAVO4/VMBO was werd het gezin als laag-SES gekwalificeerd.

Literaire activiteiten in het gezin

Gelegenheid tot contact en interactie rond schrifttaal. In de interviews met de ouders werd op alle drie de meetmomenten een vragenlijst voorgelegd waarin in korte vignetten

twaalf alledaagse situaties werden beschreven waarin het kind door zelfstandige activiteit, door observatie en imitatie van de ouders, of onder begeleiding van de ouder in contact kwam met allerlei vormen van geschreven taal. De voorgelegde situaties betroffen onder andere het doorbladeren door het kind van reclamefolders, het doen-alsof schrijven en lezen door het kind, het schrijven door de ouders van een ansicht- of verjaardagskaart en het voorlezen bij het naar bed gaan. Aan de respondenten werd gevraagd aan te geven hoe vaak de genoemde situatie normaal gesproken voorkwam. De Cronbachs alpha's bedroegen op de drie meetmomenten respectievelijk .69, .76 en .79.

Instructiekwaliteit voorleesinteracties. Het coderingsschema was gebaseerd op eerder onderzoek van Sigel en McGillicuddy-DeLisi (1984), Pellegrini et al. (1990), en De Temple (1992). Een deel van de taaluitingen van de moeder en enkele relevante nonverbale gedragingen zoals het aanwijzen van plaatjes werden als *laag cognitief-communicatief* gekwalificeerd (met name: afgeleid gedrag, relationeel en procedureel gedrag, benoemen of eenvoudig en kort beschrijven van plaatjes, aanwijzen enz.), andere als *hoog cognitief-communicatief* (met name: taaluitingen die een verklaring, analyse of evaluatie bevatten of die probeerden uit te lokken van gebeurtenissen in het verhaal die een uitbreiding gaven aan het verhaal en uitingen die op een algemeen onderwerp ingingen). De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bleek voldoende (Leseman et al., 1995). De *instructiekwaliteit voorleesinteracties* werd gedefinieerd als de proportie uitingen op hoog cognitief-communicatief niveau. Voor presentatiedoeleinden werden de scores vermenigvuldigd met 10.

Sociaal-emotionele kwaliteit voorleesinteracties. De video-opnamen van de voorleesinteracties werden aanvullend beoordeeld naar sociaal-emotionele kwaliteit van het oudergedrag. Gebruik werd gemaakt van schalen die werden ontwikkeld door Erickson, Sroufe en Egeland (1985), waarmee de 'mate van emotionele ondersteuning en warmte die de moeder het kind biedt', 'mate van respect voor de autonomie van het kind', 'mate van effectief structureren en grenzen stellen', en 'mate waarin moeder vertrouwen vertoont in het succes van

de gezamenlijke interactie' werd beoordeeld. De interbeoordelaarbetrouwbaarheid bleek bevredigend (Leseman et al., 1995). De correlaties tussen de vier schalen bleken op alle meetmomenten tamelijk groot, zodat voor elk meetmoment één score voor sociaal-emotionele kwaliteit werd gegeven die het gemiddelde was van de vier schaalcores.

Spel- en probleemoplossingsactiviteiten in het gezin

Gelegenheid tot interactie rond spel en alledaagse probleem-oplossingstaken. In de interviews met de ouders werd op alle drie de meetmomenten een lijst van 12 situaties voorgelegd waarin spelactiviteiten en alledaagse huishoudelijke taken en klussen (gezien als praktische probleemoplossingsactiviteiten) werden genoemd, waaraan het kind door zelfstandige activiteit, observatie en imitatie van de ouders, of onder instructieve begeleiding van de ouders deelnam. Items betroffen onder andere het spelen met poppen en/of autootjes, het samen met de ouders maken van een legpuzzel, het samen doen van geheugenspelletjes (memory), het helpen van de ouders bij boodschappen doen of bij technische klusjes in huis. De Cronbachs alpha's waren .72, .71, en .75 op de drie meetmomenten.

Instructiekwaliteit probleemoplossingsinteractie. Het coderingsschema was gebaseerd op een bekende theorie over de begripsontwikkeling (Markman, 1989). De taaluitingen van de moeder en enkele relevante nonverbale handelingen werden gekwalificeerd als *laag cognitief-communicatief* (namelijk: afgeleide, relationele en procedurele handelingen, aanwijzen, eenvoudige uitvoerende handelingen, plaatjes benoemen, en suggesties, instructies en verklaringen die een groepering van plaatjes op irrelevante, perceptuele of thematische grondslag impliceerden), of als *hoog cognitief-communicatief* (namelijk: suggesties, instructies en verklaringen die sorteren van plaatjes op functionele en semantisch-taxonomische grondslag impliceerden). Apart werd verder de kwaliteit van de taakinstructie door de moeder aan het begin van de sessie beoordeeld. De interbeoordelaarbetrouwbaarheid bleek bevredigend (Leseman et al., 1995). De *instructiekwaliteit probleemoplossingsinteractie* werd bepaald door de score voor de taakinstructie aan het

begin en de proportie hoog cognitief-communicatief gedrag te combineren en naar een schaal van 1-10 te transformeren.

Sociaal-emotionele kwaliteit probleemoplossingsinteractie. De video-opnamen van de interacties rond de sorteertaak werden eveneens aanvullend beoordeeld naar sociaal-emotionele kwaliteit, gebruikmakend van de eerder genoemde schalen van Erickson et al. (1985). De correlaties tussen de vier schalen bleken op alle meetmomenten evenals bij het voorlezen tamelijk groot, zodat voor elk meetmoment één score werd gegeven die het gemiddelde was van de vier schaalcores.

Vaardigheden

Woordenschat. Bij een aantal gelegenheden werd een receptieve woordenschattoets afgenomen. Aan het begin van groep 1 was dit een eigen toets (De Jong, Klapwijk, & Van der Leij, 1995) gebaseerd op het Taalplan Kleuters (Schoonen & Damhuis, 1992). Aan het eind van groep 3 werd door een aselekt gekozen gedeelte van de leerlingen de Taaltoets Allochtone Kinderen (TAK) gemaakt (Verhoeven & Vermeer, 1986) en door een ander gedeelte de Woordenschattoets 1 uit het leerlingvolgsysteem van het Cito (Verhoeven, 1993a).

Luisterbegrip. Deze test werd samengesteld uit de itemverzameling die ook gebruikt is voor de toets Luisterbegrip 1 uit het leerlingvolgsysteem van het Cito (Krom, 1992). De test bestond uit 18 mondelinge verhaaltjes van 2 of 3 regels waarover vervolgens een begripsvraag werd gesteld.

Technisch lezen. Dit betrof de Eén-Minuutstest (EMT) versie B (Brus & Voeten, 1979), waarbij leerlingen in 1 minuut zoveel mogelijk in moeilijkheid oplopende woorden moeten lezen. De test werd afgenomen aan het einde van de groepen 3 en 5.

Begrijpend lezen. Aan het einde van groep 3 werd deze vaardigheid gemeten met de Schaal Verwijs Relaties toets 1 uit het leerlingvolgsysteem van het Cito (Lezen met Begrip 1, Verhoeven, 1993b). Deze toets was gekozen omdat in theorie een gering beroep wordt gedaan op woordenschat en luisterbegrip, zodat een zuiverder indicatie van leesvaardigheid zou worden verkregen. De informatie die wordt gevraagd is uit de gegeven teksten af te

leiden. In groep 5 werden twee toetsen voorgesteld. De eerste toets maakte deel uit van de Toetsen Begrijpend Lezen (Staphorsius & Krom, 1995). De tweede toets betrof een voorloper van de Clib-toetsen (Staphorsius, 1992). De items van beide toetsen waren afkomstig uit één itempool die gecalibreerd was met behulp van een itemresponsmodel (Staphorsius, 1994). Daardoor konden de scores op beide toetsen teruggebracht worden tot één vaardigheidsscore.

3 Resultaten

3.1 Relaties tussen geletterdheid bevorderende socialisatieprocessen

De informele leerprocessen in het gezin werden in dit onderzoek onderverdeeld in twee domeinen (geletterdheid, probleemoplossen) en drie facetten (gelegenheid, instructiekwaliteit en sociaal-emotionele kwaliteit). In voorbereidende analyses bleken de correlaties tussen de eerste en de tweede meting voor de verschillende facetten van deze processen te variëren van $r = .45$ tot $r = .66$, en tussen de tweede en de derde meting van $r = .47$ tot $r = .71$. Beschouwing van de volledige correlatiematrix suggereerde dat deze middelmatige stabiliteit het gevolg was van niet-systematische fluctuaties. De verschillende metingen van één facet konden derhalve opgevat worden als indicatoren van eenzelfde onderliggende dimensie (Leseman & De Jong, 1998). Per domein werden de drie metingen van één facet daarom samengenomen. De Cronbachs alpha's van deze somscores waren bevredigend en varieerden van .68 tot .86.

De correlaties tussen de verschillende facet-

ten uit de twee domeinen, gesommeerd over de meetmomenten, zijn weergegeven in Tabel 1. Binnen elk domein werden aanzienlijke samenhangen gevonden tussen de maten voor instructie- en sociaal-emotionele kwaliteit. Bovendien werden substantiële correlaties gevonden tussen de kwaliteitsmaten *over* de beide domeinen heen. Dit gold ook voor de gelegenheidsmaten. De correlaties tussen de kwaliteitsmaten enerzijds en de gelegenheidsmaten anderzijds waren echter lager.

3.2 Verschillen tussen groepen van diverse etnische herkomst

De verschillen tussen de vier groepen in gemiddelde scores op SES, gezinsproceskenmerken en toetsprestaties zijn weergegeven in Tabel 2. De tabel toont aanmerkelijke verschillen tussen de groepen op vrijwel alle gezinskenmerken, met uitzondering van de variabele gelegenheid tot probleemoplossingsinteracties. De Turkse groep scoorde op alle facetten lager dan de Surinaamse en Nederlandse laag-SES groep. De Nederlandse middenklassegroep scoorde op alle facetten hoger dan de andere groepen, met uitzondering van de gelegenheid tot probleemoplossingsinteracties waar de Nederlandse laag-SES iets hoger scoorde. De Surinaamse groep scoorde soms iets hoger, soms iets lager dan de Nederlandse laag-SES groep. De gemiddelde scores op de toetsen toonden een overeenkomstig beeld. De Turkse leerlingen behaalden gemiddeld de laagste scores op alle toetsen, behalve op technisch lezen in groep 5, waar ze licht boven de Nederlandse laag-SES groep scoorden. De Surinaamse leerlingen presteerden met name op de taalbegripstoetsen in groep 1 en 3 duidelijk lager dan de Nederlandse laag-SES leerlingen, maar op de

Tabel 1
Correlaties tussen de facetten van de gezinsprocessen op het gebied van geletterdheid en probleemoplossen

Activiteiten/Facetten	1	2	3	4	5
Literaire activiteiten					
1. Gelegenheid					
2. Instructiekwaliteit	.31**				
3. Emotionele kwaliteit	.30**	.62**			
Probleemoplossingsactiviteiten					
4. Gelegenheid	.66**	.11	.17		
5. Instructiekwaliteit	.43**	.47**	.61**	.22*	
6. Emotionele kwaliteit	.32**	.56**	.72**	.17	.77**

N (listwise) = 114. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabel 2

Gemiddelden en standaarddeviaties van SES, de gezinsprocessen en vaardigheden naar sociale en etnische groep

Gezinskenmerken, Vaardigheden	Max	NL hoog-SES	NL laag-SES	Surinamers	Turken
SES	^a	.61 (.80)	-.23 (.53)	.12 (.76)	-.61 (.92)
Literaire activiteiten					
Gelegenheid	7	3.8 (.66)	3.5 (.73)	3.4 (.73)	2.6 (.73)
Instructiekwaliteit	10	3.8 (1.9)	3.6 (1.7)	2.0 (1.6)	1.5 (1.0)
Emotionele kwaliteit	7	5.9 (.61)	5.7 (.44)	5.0 (1.0)	4.5 (1.0)
Probleemoplossingsactiviteiten					
Gelegenheid	7	3.8 (.80)	3.9 (.70)	3.4 (.76)	3.4 (.60)
Instructiekwaliteit	10	5.3 (1.5)	4.4 (1.5)	3.7 (1.9)	2.8 (1.4)
Emotionele kwaliteit	7	5.9 (.61)	5.6 (.81)	4.7 (.99)	4.6 (.82)
Vaardigheden					
Woordenschat groep 1	48	38.9 (3.4)	37.4 (3.1)	35.0 (4.9)	26.5 (7.6)
Woordenschat groep 3	98	81.0 (10.2)	78.4 (8.4)	70.0 (10.8)	49.2 (16.6)
Luisterbegrip groep 3	48	13.9 (2.1)	13.2 (2.8)	11.8 (2.3)	10.7 (2.3)
Technisch lezen groep 3	116	57.4 (20.8)	33.0 (21.7)	37.4 (11.5)	31.3 (11.8)
Begrijpend lezen groep 3	24	17.2 (5.3)	12.9 (7.1)	15.7 (4.5)	11.3 (5.5)
Technisch lezen groep 5	116	62.9 (11.2)	50.0 (12.7)	59.3 (13.1)	50.7 (10.1)
Begrijpend lezen groep 5	^b	-.17 (.16)	-.32 (.16)	-.26 (.12)	-.36 (.11)

Max. is maximum score. *Gezinsprocessen bij laatste meting*: Nederlandse hoog-SES gezinnen $N = 30$; Nederlandse laag-SES gezinnen $N = 34$; Surinaamse gezinnen $N = 28$; Turkse gezinnen $N = 29$. *Vaardigheden groep 3, groep 5*: Nederlandse hoog-SES leerlingen $N = 23, 15$; Nederlandse laag-SES leerlingen $N = 24, 19$; Surinaamse leerlingen $N = 23, 15$; Turkse leerlingen: $N = 19, 15$.

^a Z-scores; ^b Rasch-scores.

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$

leestoetsen duidelijk hoger. De Nederlandse hoog-SES leerlingen deden het op alle toetsen beduidend beter.

3.3 Effecten van het gezin op vorderingen in begrijpend lezen

De belangrijkste vraag van dit onderzoek was of de informele leerprocessen in het gezin van invloed zijn op de ontwikkeling van begrijpend lezen en op de belangrijkste vaardigheden die daaraan ten grondslag liggen, te weten technisch lezen en taalbegrip. In Tabel 3 worden de

correlaties gegeven van de verschillende facetten van geletterdheid met taalbegrip (woordenschat en luisterbegrip) en de vorderingen in technisch en begrijpend lezen aan het einde van de groepen 3 en 5. Voor taalbegrip bleek dat ongeacht de activiteit (geletterdheid of probleem oplossen) substantiële samenhangen werden gevonden met de instructieve en emotionele kwaliteit van de ouders tijdens de ouder-kind interacties. Bij het gelegenheidsfacet trad echter een onderscheid op tussen beide activiteiten. De mate waarin gelegenheid

Tabel 3

Correlaties van de gezinsprocessen met de taal- en leesvaardigheden

Activiteit/ Facet	WS1	WS3	LB3	TL3	BL3	TL5	BL5
Literaire activiteiten							
Gelegenheid	.46**	.30**	.14	.35**	.28*	.22†	.19
Instructiekwaliteit	.29**	.43**	.30**	.24*	.04	.20	.36**
Emotionele kwaliteit	.39**	.46**	.26*	.23*	.09	.12	.17
Probleemoplossen							
Gelegenheid	.16	.06	.10	.19†	.04	-.04	-.08
Instructiekwaliteit	.36**	.40**	.35**	.44**	.24*	.25*	.45**
Emotionele kwaliteit	.32**	.40**	.33**	.29**	.15	.11	.34**

WS1 en WS3 = Woordenschat groep 1 en 3; LB3 = Luisterbegrip groep 3; TL3 en TL5 = Technisch Lezen groep 3 en 5; BL3 en BL5 = Begrijpend Lezen groep 3 en 5.

† $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$.

Tabel 4

Resultaten van hiërarchische regressie-analyses: toename van percentages voorspelde variantie in woordenschat, luisterbegrip, technisch en begrijpend lezen aan het einde van groep 3 op basis van woordenschat in groep 1 (stap 1) en de verschillende facetten van geletterdheid (stap 2)

Stap	Predictoren	WS3	LB3	TL3	BL3
1	Woordenschat groep 1	60.4**	27.3**	17.1**	22.7**
Literaire activiteiten					
2	Gelegenheid	0.1	2.2	4.8*	0.8
3	Instructiekwaliteit	4.6**	1.5	2.0	1.2
4	Emotionele kwaliteit	4.3**	0.8	0.6	1.3
Probleemoplossen					
5	Gelegenheid	0.0	0.4	2.0	0.1
6	Instructiekwaliteit	1.7†	3.5*	8.9**	0.4
7	Emotionele kwaliteit	2.7*	3.4*	2.4	0.0

WS3 = Woordenschat groep 3; LB3 = Luisterbegrip groep 3; TL3 = Technisch Lezen groep 3; BL3 = Begrijpend Lezen groep 3.

† $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$.

werd gegeven tot activiteiten en interacties met schrifttaal bleek gerelateerd aan de omvang van de woordenschat, terwijl de gelegenheid voor probleemoplossingsactiviteiten hier niet mee geassocieerd was. Ongeacht het type activiteit werd geen significante relatie gevonden tussen het gelegenheidsfacet en luisterbegrip.

Aan het einde van groep 3 werden substantiële correlaties gevonden tussen alle facetten van geletterdheid, ongeacht de activiteit, en vorderingen in technisch lezen. Met een enkele uitzondering waren de relaties van de verschillende facetten met begrijpend lezen aanzienlijk lager. Een *omgekeerd patroon* werd echter gevonden aan het einde van groep 5. De correlaties van de verschillende facetten met vorderingen in technisch lezen aan het einde van groep 5 waren laag en slechts in een enkel geval significant. Bij begrijpend lezen werden nu echter aanzienlijk hogere, en in de meeste gevallen significante, correlaties gevonden met de instructie- en emotionele kwaliteit van de geobserveerde interacties, zowel wat betreft voorlezen als probleemoplossen.

Om meer zicht te krijgen op de causale status van de relatie tussen de gezinsprocessen en de ontwikkeling van vaardigheden werd een aantal regressieanalyses uitgevoerd. Eerst werd de ontwikkeling tot aan het einde van groep 3 beschouwd. Nagegaan werd in hoeverre de verschillende facetten van de gezinsprocessen, gemeten tijdens de kleuterjaren, nog een voorspellende waarde behouden voor de taal- en leesvaardigheid aan het einde van groep 3 als eerst gecorrigeerd wordt voor reeds op 4-jarige

leeftijd aanwezige verschillen in taal- en cognitieve vaardigheden. In Tabel 4 staan de resultaten. Eerst werd de omvang van de woordenschat in groep 1 in de analyse opgenomen (zie stap 1 in de Tabel). Zoals verwacht voorspelde woordenschat in groep 1 een aanzienlijk percentage variantie van de woordenschat aan het einde van groep 3. De percentages door vroege woordenschat voorspelde variantie in luisterbegrip, technisch lezen en begrijpend lezen waren lager. Na invoering van de woordenschat in groep 1 werd achtereenvolgens steeds één facet van de gezinsprocessen in de analyse betrokken en bepaald hoeveel procent variantie additioneel werd verklaard. Daaruit bleek dat de instructie- en emotionele kwaliteit van het oudergedrag tijdens het voorlezen met het kind en in mindere mate tijdens het gezamenlijk oplossen van het sorteerspel, additionele variantie voorspelden in de omvang van de woordenschat aan het einde van groep 3. Bij luisterbegrip, de andere taalbegripsfactor, bleek alleen de instructieve en emotionele kwaliteit van de probleemoplossingsactiviteit extra variantie te voorspellen.

Bij technisch en begrijpend lezen bleken de verschillende facetten van de gezinsprocessen, na controle op woordenschat in groep 1, nauwelijks nog bij te dragen in de voorspelde variantie. Alleen bij technisch lezen voorspelden de gelegenheid tot contact en interactie met schrifttaal en de instructiekwaliteit van het oudergedrag tijdens het probleemoplossen nog additionele variantie.

In Tabel 5 staan de resultaten van de regres-

sie-analyses voor de predictie van de vorderingen in technisch en begrijpend lezen gedurende de periode van einde groep 3 tot aan het einde van groep 5. Voor de vorderingen in technisch lezen aan het einde van groep 5 bleek dat, na controle op de vorderingen in technisch lezen eind groep 3, geen van de facetten van de gezinsprocessen nog additionele variantie voorspelden. Deze facetten hadden dus geen extra effect meer op de ontwikkeling van technisch lezen na groep 3. Dit bleek wel het geval bij begrijpend lezen. Met een enkele uitzondering bleken de facetten instructie- en emotionele kwaliteit na correctie voor begrijpend lezen in groep 3 een significant percentage extra variantie te voorspellen. Hoewel in mindere mate, bleef dit het geval nadat eveneens gecontroleerd werd op de technische leesvaardigheid einde groep 3. Technisch en begrijpend lezen aan het einde van groep 3 voorspelden ongeveer 50% van de variantie in begrijpend lezen aan het einde van groep 5. Instructie- en emotionele kwaliteit voegden daar afzonderlijk nog tussen de 4% en 6% variantie aan toe. De extra effecten van de gezinsprocessen *verdwenen* echter wanneer tevens gecontroleerd werd voor taalbegrip in groep 3 (woordenschat en luisterbegrip te zamen). Ongeveer 60% van de variantie in begrijpend lezen einde groep 5 kon voorspeld worden op grond van de ontwikkeling van taalbegrip en lezen aan het einde van groep 3.

Vatten we de voornaamste resultaten

samen, dan blijkt dat de gezinsprocessen in de kleuterjaren een korte termijn effect hadden op de ontwikkeling van het mondeling taalbegrip (woordenschat, luisterbegrip) van kinderen tot aan het einde van groep 3. De directe korte termijn effecten op technisch en begrijpend lezen aan het einde van groep 3 waren aanzienlijk kleiner en bij begrijpend lezen in geen enkel geval significant. Op middellange termijn, aan het einde van groep 5, werden bij begrijpend lezen wel significante toegevoegde effecten van de facetten instructie- en emotionele kwaliteit gevonden, nadat eerst begrijpend lezen en technisch lezen eind groep 1 in de regressie-analyse waren ingevoerd. Deze effecten verdwenen echter indien ook nog gecontroleerd werd voor het mondelinge taalbegrip in groep 3, erop wijzend dat de middellange termijn effecten van de gezinsprocessen gemedieerd werden door de mondelinge taalbegripsontwikkeling.

4 Discussie

Alvorens de belangrijkste resultaten samen te vatten en enkele implicaties te bespreken, zullen we eerst enkele beperkingen van het onderzoek aan de orde stellen.

4.1 Beperkingen van het onderzoek

Aan het onderzoek kleven verschillende methodologische beperkingen. Dit betreft

Tabel 5

Resultaten van hiërarchische regressie-analyses: toename van percentages voorspelde variantie bij de predictie van technisch en begrijpend lezen aan het einde van groep 5

Stap	Predictoren	TL5	BL5	+	BL5	BL5
Vaardigheden groep 3						
1	Begrijpend Lezen	-	29.4**		29.4**	29.4**
2	Technisch Lezen	44.6**	-		20.1**	20.1**
3	Taalbegrip	-	-		-	10.0**
Literaire activiteit						
4	Gelegenheid	0.0	0.6		0.2	0.7
5	Instructiekwaliteit	0.0	15.3**		6.2**	1.6
6	Emotionele kwaliteit	0.0	3.0		0.7	0.1
Probleemoplossingsactiviteit						
7	Gelegenheid	1.4	1.8		1.8	1.4
8	Instructiekwaliteit	0.3	14.1**		4.2*	1.5
9	Emotionele kwaliteit	0.5	9.3**		3.8*	0.1

Taalbegrip = Woordenschat en Luisterbegrip samen; TL5 = Technisch Lezen eind groep 5; BL5 = Begrijpend Lezen eind groep 5.

† $p < .10$. * $p < .05$. ** $p < .01$.

allereerst de steekproef, zowel de samenstelling als de omvang. Door te stratificeren bij de selectie van leerlingen was de onderzoeksgroep geen getrouwe afspiegeling van de populatie in onder- en middenbouw van het Nederlandse basisonderwijs. Het onderzoek werd verder gekenmerkt door aanzienlijke uitval. Hoewel het merendeel daarvan niet selectief bleek te zijn, resteerde een kleine steekproef. Dit alles belemmert generalisatie van de resultaten.

De gezinsprocessen werden op drie meetmomenten gemeten. Bij de beantwoording van de vragen over de gelegenheidsfacetten kunnen antwoordtendenties een rol gespeeld hebben. Uit het feit echter dat aanzienlijke stabiliteiten werden gevonden en dat de correlaties met gezinsachtergrond en toetsgegevens sterk waren, maken wij op dat de metingen voldoende betrouwbaar en valide waren. Wat betreft de observaties kan het gebruik van een videocamera en onbekende boekjes en spelmaterialen hebben geleid tot onnatuurlijke interacties tussen moeder en kind. We vonden echter ook hier middelmatige tot sterke stabiliteiten en sterke verbanden met gezinsachtergrond en toetsprestaties (zie ook Leseman & De Jong, 1998; Leseman et al., 1995).

De meting van begrijpend lezen in groep 3 bleek afwijkende resultaten op te leveren, mogelijk wijzend op het feit dat begrijpend lezen als complexe vaardigheid nog niet voldoende ontwikkeld is op dat moment. Een belangrijke bevinding in dit onderzoek, namelijk de eerder genoemde *omkering van het patroon van correlaties van de gezinsprocessen met leesvaardigheid* van groep 3 naar groep 5, zou hierdoor op een methodologisch probleem kunnen berusten. We menen echter dat dit niet het geval is. Vast staat dat de correlaties van de gezinskenmerken met technisch lezen over de hele linie beduidend kleiner werden van groep 3 naar groep 5. Vast staat ook dat de correlaties van de instructiefacetten met begrijpend lezen in groep 5 substantieel groter waren dan met technisch lezen in groep 5. Denkbaar is dat met een andere toets voor begrijpend lezen in groep 3 sterkere correlaties met taalbegrip en gezinskenmerken waren gevonden. Dat er in dat geval ook een *sterke vermindering* van de correlaties was gevonden zoals bij technisch lezen, is echter onwaar-

schijnlijk, omdat de correlaties van de gezinsprocessen en begrijpend lezen in groep 3 dan sterk tot zeer sterk hadden moeten zijn.

4.2 Belangrijkste bevindingen

Er zijn sterke verschillen tussen gezinnen uit verschillende sociale en etnische groepen in de gelegenheden die zij bieden aan kinderen om informeel kennis op te doen over geletterdheid en om taal- en cognitieve vaardigheden te ontwikkelen die de leesontwikkeling op school begunstigen. Er werden substantiële correlaties gevonden tussen de gemeten facetten van de gezinsprocessen en de vaardigheden van kinderen wat betreft woordenschat, luisterbegrip, technisch lezen (groep 3) en begrijpend lezen (groep 5). Het effect van gezinsprocessen op de vaardigheden werd geschat na controle op de vroege taalontwikkeling, gemeten aan het begin van groep 1. Hoewel de additioneel voorspelde varianties niet groot waren, ondersteunden de resultaten een causale interpretatie. Uit de analyse van effecten kan afgeleid worden dat de invloed van het gezin op de leesontwikkeling niet beperkt was tot informele instructie in ontluikende geletterdheid in engere zin, maar ook de stimulering van de algemene taal- en cognitieve ontwikkeling omvat in situaties van spel, probleemoplossen, conversatie en dergelijke. Deze bevinding komt overeen met de resultaten van verscheidene andere onderzoeken (cf. Beals et al., 1994; Leseman & Sijssling, 1996; Snow & Kurland, 1996; Wells, 1985).

De invloed van het gezin op de ontwikkeling van leesvaardigheid veranderde kwalitatief in de loop van de tijd. Aanvankelijk werd, naast de effecten op mondeling taalbegrip, vooral de ontwikkeling van technisch lezen voorspeld met daarbij een significant effect van de mate waarin thuis gelegenheid werd geboden om in contact te komen met schrifttaal, spontaan of begeleid. Bij de follow-up meting in groep 5 bleek vooral de ontwikkeling van begrijpend lezen door gezinskenmerken te worden voorspeld, waarbij de invloed van het gezin verschoof naar de algemene taal- en cognitieve stimulering die niet noodzakelijk met interacties rond schrifttaal was verbonden. Uit de analyses bleek verder dat het gezinseffect op begrijpend lezen in groep 5 gemedieerd werd door de effecten van het gezin op de ontwikke-

ling van mondeling taalbegrip. Deze resultaten zijn goed verenigbaar met de veronderstelling dat technisch lezen en begrijpend lezen ten dele verschillende ontwikkelingstrajecten volgen en dus ook door verschillende factoren worden beïnvloed (cf. Hoover & Gough, 1990; Snow, 1991, 1999).

Een kernvraag betreft de interactie van gezin en school. We hebben de veronderstelling geuit dat de mate waarin de instructie op school in lezen effectief is, zal blijken uit een navenante *afname* van de correlaties met gezinskenmerken en uit het *verdwijnen* van gezinseffecten op leesvaardigheid wanneer gecontroleerd wordt voor eerdere leesvaardigheid. Hoewel voorzichtigheid bij de interpretaties is geboden, vanwege mogelijke problemen met de toetsing van begrijpend lezen in groep 3, is een *tentatieve* conclusie dat de instructie op de onderzochte basisscholen in technisch lezen aanmerkelijk effectiever is dan in begrijpend lezen en daarmee geassocieerde taalbegripsvaardigheden. Ten eerste, er was een sterke *afname* van de correlaties tussen technisch lezen en de gezinsprocessen van groep 3 naar groep 5. De effecten van het gezin op technisch lezen in groep 5 verdwenen als voor technisch lezen in groep 3 werd gecontroleerd. Ten tweede, er was *geen* sterke afname, eerder een toename zoals hiervoor beredeneerd, van de correlaties tussen begrijpend lezen in groep 5 en de gezinsprocessen. De effecten van het gezin op begrijpend lezen in groep 5 verdwenen *niet* als gecontroleerd werd voor begrijpend lezen in groep 3 en *evenmin* als aanvullend ook voor technisch lezen in groep 3 werd gecontroleerd. Deze bevindingen zijn in overeenstemming met de eerder genoemde problemen van basisscholen om in de onder- en middenbouw een curriculum vorm te geven dat bijdraagt aan de ontwikkeling van taalbegrip en andere deeltaalvaardigheden van begrijpend lezen (Reezigt et al., 1995; Schonewille & Van der Leij, in press). De bevindingen van Schonewille en Van der Leij hadden betrekking op de scholen die aan het hier gerapporteerde onderzoek deelnamen en zijn daarom in dit verband bijzonder relevant. Onze ongetwijfeld controversiële conclusie luidt dat kinderen goed technisch leren lezen op school, maar vaardigheid in begrijpend lezen vooral thuis moeten verwerven, met alle consequenties van dien voor ver-

schillen tussen leerlingen naar herkomstmilieu.

Een alternatieve verklaring zou kunnen zijn dat begrijpend lezen als 'hogere vaardigheid' sterker bepaald wordt door de intelligentie van kinderen dan technisch lezen en dat de sterkere en waarschijnlijk toenemende samenhang tussen begrijpend lezen en gezinsproceskenmerken daarom een *spurious effect* zou kunnen zijn (cf. Scarr, 1997). De veronderstelling daarbij is dat genetisch intelligente kinderen niet alleen beter scoren op tests voor begrijpend lezen, maar bovendien a) door hun gedrag meer intellectueel stimulerend gedrag van opvoeders uitlokken en b) opvoeders hebben die vanwege de genetische verwantschap gemiddeld intelligenter zijn en daardoor ook ongeacht het kindgedrag een meer stimulerende omgeving zullen bieden. Wij wijzen deze alternatieve verklaring om twee redenen van de hand, overigens in het besef dat geen enkele onderzoeksbenadering definitief uitsluitel kan geven over deze kwestie (cf. Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington, & Bornstein, 2000). Ten eerste, door in de regressie-analyses met begrijpend lezen in groep 5 als afhankelijke variabele het autoregressieve effect van begrijpend en technisch lezen in groep 3 te controleren werden zowel a) het effect van het genotype op begrijpend lezen (mede via technisch lezen) tot aan eind groep 3, als b) de covariantie van genotype en gezinsprocessen einde groep 3 gecontroleerd (cf. Collins et al., 2000: p. 223; zie ook Leseman & Van den Boom, 1999). Desalniettemin bleven gezinsprocessen voorspellende waarde behouden, wijzend op een netto-effect dat niet door covariantie met het genotype kan worden verklaard.

Ten tweede, de verwijzing naar genetisch bepaalde intelligentie als verklarende 'derde factor', roept de nieuwe vraag op *hoe* het intelligentie-genotype de fenotypische gedragingen en prestaties van een kind beïnvloedt, in het bijzonder op het gebied van begrijpend lezen. Vanuit het bio-ecologische gezichtspunt is 'algemene intelligentie' een complexe, meer-voudige vaardigheid; het genotype daarvan heeft zich door proximale processen via verschillende 'paden' tot de fenotypische deeltaalvaardigheden ontwikkeld die tot deze complexe vaardigheid worden gerekend. Onze veronderstelling, mede gebaseerd op de hier gerapporteerde data, is dat genetisch potentieel

voor algemene intelligentie *voorzover* relevant voor begrijpend lezen *onder andere* via het ontwikkelingspad van woordenschat en mondeling luisterbegrip wordt geactualiseerd. Dat zich in dit onderzoek juist bij woordenschat en luisterbegrip een relatief grote invloed van de gezinsprocessen aftekende *na* controle voor autoregressieve effecten en genetische covariantie, ondersteunt de eerdere conclusie dat begrijpend lezen, c.q. de set van samenstellende deeltaalvaardigheden daarvan, onvoldoende op school wordt geïnstrueerd.

Dit onderzoek ging over de effecten van het voor- en vroegschoolse gezinsmilieu op de ontwikkeling van leesvaardigheid vanaf groep 3. De laatste meting van de gezinsprocessen vond plaats rond de overgang naar groep 3. Het hoeft weinig betoog dat het informeel leren in het gezin na de voor- en vroegschoolse periode *niet* stopt. Hoewel uit onze gegevens afgeleid kan worden dat de proximale processen in het gezin een tamelijk stabiel systeem vormen, is ook duidelijk dat er in de loop der tijd veranderingen optreden en dat het systeem zich aanpast aan de ontwikkeling van de kinderen en aan de nieuwe situaties waaraan kinderen participeren zoals de school vanaf groep 3 die nieuwe eisen voor ondersteuning met zich meebrengt. Een belangrijke vraag is hoe het gezinssysteem inspeelt op de nieuwe ontwikkelingsstaken van kinderen en welke verschillen zich hierin tussen gezinnen voordoen.

Uit het feit dat substantiële correlaties werden gevonden met begrijpend lezen in groep 5, bijna drie jaar na de laatste gezinsmeting kan onzes inziens *niet* afgeleid worden dat het voor- en vroegschoolse milieu een langdurige directe causale werking heeft, zoals verondersteld in klassieke ontwikkelingstheorieën. Ten eerste, de effecten van het voor- en vroegschoolse gezinsmilieu werden met name via de vroege taal- en cognitieve ontwikkeling (voor een klein deel ook via aanvankelijk technisch lezen) naar de middellange termijn getransporteerd. Ten tweede, het is aannemelijk dat metingen in de voor- en vroegschoolse periode indicatoren vormden van de latere gezinsprocessen die op hun beurt de taal- en cognitieve ontwikkeling van die fase beïnvloedden en dus *directer* van invloed waren op de leesontwikkeling in groep 5. Omdat de voor- en vroegschoolse gezinsprocessen hiervan slechts rede-

lijke, geen perfecte indicatoren vormden, is onze veronderstelling dat de invloed van gezinsprocessen op de ontwikkeling van begrijpend lezen in groep 5 in feite nog groter was dan in dit onderzoek geschat.

4.3 Implicaties

Ten slotte zullen hier nog enkele implicaties aan de orde worden gesteld. Hoewel specifieke interacties met schrifttaal (bijvoorbeeld *environmental print*, voorlezen) aanvankelijk leren lezen voorspellen, zijn op den duur algemene communicatieve en cognitieve aspecten van de gezinsinteracties van groter belang. Dit kan implicaties hebben voor leesbevorderings- en gezinsstimuleringsprogramma's die zich richten op bevolkingsgroepen waarin lezen en schrijven als culturele praktijken geen grote rol spelen. Uit de evaluatie van Opstap Opnieuw, een gezinsstimuleringsprogramma voor kinderen in achterstandssituaties, blijken problemen met lezen een belangrijke factor die implementatieproblemen en het uitblijven van effecten in met name de Marokkaanse groep kan verklaren (Van Tuijl, Leseman, & Rispen, in press). Meer accent op mondelinge taalinteracties rond probleemoplossingstaken en stimulering van mondeling-communicatief taalgebruik in context-arme situaties, zou beter kunnen aansluiten bij de eigen mogelijkheden van de doelgroepen en daarom het doel van dergelijke programma's beter kunnen dienen.

Vroege (preventieve) bestrijding van leesproblemen en onderwijsachterstanden door gezinsinterventies is een adequate strategie, maar dient niet op zichzelf te staan. Ook het curriculum van het basisonderwijs zou blijkens onze gegevens beter afgestemd kunnen worden op de doelstellingen van het onderwijs(achterstanden)beleid door meer te doen aan het bevorderen van de ontwikkeling van die (taal)vaardigheden waarvan veel kinderen thuis onvoldoende meekrijgen. De instructie in begrijpend lezen, dat wil zeggen in de taalbegripscomponent daarvan, dient al in groep 1 te beginnen. Er is voldoende wetenschappelijke kennis beschikbaar die hierbij benut zou kunnen worden. Er is met name ervaring met reciproke, interactieve en coöperatieve werkvormen rond schrifttaal en cognitief complexe taken, waarvan effecten zijn vastgesteld op de algemene communicatieve en cognitieve ont-

wikkeling (Rogoff, 1998; Slavin & Madden, 1999).

Noot

* Het hier gerapporteerde onderzoek werd mogelijk gemaakt door subsidies van het voormalig Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) in het kader van het Programma Strategisch Onderzoek.

Literatuur

- Aarnoutse, C. (1998). *Lezen in ontwikkeling*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Aarnoutse, C.A.J. & Leeuwe, J.F.J. van (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 65, 49-59.
- Aarnoutse, C.A.J. & Weterings, A.C.E.M. (1991). *Onderwijs en begrijpend lezen*. Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Anderson, A.B. & Stokes, S.J. (1984). Social and institutional influences on the development and practice of literacy. In H. Goelman, A. Oberg & F. Smith (Eds.) *Awakening to literacy* (pp. 24-37). London: Heinemann.
- Arnold, D.S. & Whitehurst, G.J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: A summary of dialogic reading and its effects. In D.K. Dickinson (Ed.) *Bridges to literacy: Children, families, and schools* (pp. 103-128). Cambridge, MA: Blackwell.
- Baker, L., Fernandez-Fein, S., Scher, D. & Williams, H. (1998). Home experiences related to the development of word recognition. In J.L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.) *Word recognition in beginning literacy* (pp. 263-287). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bast, J. & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34, 1373-1399.
- Beals, D.E., Temple, J.M. de & Dickinson, D.K. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In D.K. Dickinson (Ed.) *Bridges to literacy* (pp. 19-40). Cambridge, MA: Blackwell.
- Bergh, H. van den, Rijkers, J. & Zwarts, M. (2000). Effecten van leesmethoden op leesprestaties. *Pedagogische Studiën*, 77, 152-165.
- Blok, H. & Otter, M. (1998). *Vijf methoden voor aanvankelijk lezen onderzocht*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Brus, B.T. & Voeten, M.J.M. (1979). *Een-minuut-test*. Nijmegen: Berkhout.
- Bus, A.G. & Van IJzendoorn, M.H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 998-1015.
- Bus, A.G., IJzendoorn, M.H. van & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read. A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Collins, W.E., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M. & Bornstein, M.H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist*, 55(2), 218-232.
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. In J.L. Metsala & L.C. Ehri (Eds.) *Word recognition in beginning literacy* (pp. 235-262). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Denham, S.A., Renwick, S.M. & Holt, R.W. (1991). Working and playing together: prediction of preschool social-emotional competence from mother-child interaction. *Child Development*, 62, 242-249.
- Elsäcker, W. van & Verhoeven, L. (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepjes. *Pedagogische Studiën*, 74(2), 117-129.
- Erickson, M.F., Sroufe, L.A. & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in pre-school in a high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.) *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), 147-166.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, home, and school: Research and practice in teaching literacy with parents*. London: Falmer Press.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoover, W.A. & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Hoover, W.A. & Tunmer, W.E. (1993). The components of reading. In G.B. Thompson, W.E. Tun-

- mer & T. Nicholson (Eds.) *Reading acquisition processes* (pp. 1-19). Adelaide, Australia: Multilingual Matters.
- Jong, P.F. de & Leij, A. van der (1999). Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 91*, 450-476.
- Jong, P.F. de, Klapwijk, M.J.G. & Leij, A. van der (1995). Cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van kleuters in relatie tot hun etnische afkomst. *Pedagogische Studiën, 72*, 172-185.
- Jong, P.F. de, Leseman, P.P.M. & Leij, A. van der (1997). Affective quality of mother-child interaction as a predictor of children's school achievement: Evidence for a situation specific relationship. In W. Koops, J.B. Hoeksma & D.C. van den Boom (Eds.) *Early mother-child interaction and attachment: traditional and nontraditional approaches* (pp.313-314). Amsterdam: Elsevier North Holland.
- Krom, R.S.H. (1992). *Luisteren 1. Handleiding*. Arnhem: Cito.
- Leseman, P.P.M. & Jong, P.F. de (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. & Sijlsing, F.F. (1996). Cooperation and instruction in practical problem-solving: Differences in interaction styles of mother-child dyads as related to socio-economic background and cognitive development. *Learning and Instruction, 26*(4), 307-323.
- Leseman, P.P.M., Sijlsing, F.F., Jap-A-Joe, S.R. & Sahin, S. (1995). Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters. *Pedagogische Studiën, 72* (3), 186-205.
- Leseman, P.P.M. & Boom, D.C. van den (1999). Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch, Surinamese-Dutch, and Turkish-Dutch preschoolers' cognitive development. *Infant and Child Development, 8*, 19-38.
- Markman, E.M. (1989). *Categorization and naming in children*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pellegrini, A.D., Galda, L., Jones, I. & Perlmutter, J.C. (1995). Joint reading between mothers and their Head Start children: Vocabulary development in two text formats. *Discourse Processes, 19*, 441-463.
- Pellegrini, A.D., Perlmutter, J.C., Galda, L. & Brody, G.H. (1990). Joint reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development, 61*, 443-453.
- Purcell-Gates, V. (1996). Stories, coupons, and the TV guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly, 31*, 406-428.
- Reezigt, G.J., Guldemond, H. & Ros, A.A. (1995). *Effectief onderwijs aan jonge kinderen*. Groningen: GION.
- Riksen-Walraven, J.M.A. (1999). De ontwikkeling van ego-veerkracht in de voorschoolse jaren. In P.P.M. Leseman (red.) *Onderwijskundig lexicon III: Achtergronden van leerlingen* (pp. 57-74). Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. In W. Damon, D. Kuhn & R.S. Siegler (Eds.) *Handbook of child psychology (Fifth edition). Volume 2: Cognition, perception, and language* (pp. 679-744). New York: Wiley.
- Scarborough, H.S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review, 14*, 245-302.
- Scarr, S. (1997). Behavior-genetic and socialization theories of intelligence. Truce and reconciliation. In R.J. Sternberg & E. Grigorenko (Eds.) *Intelligence, heredity, and environment* (pp. 3-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schonewille, B. & Leij, A. van der (in press). *Instruction in the classroom. Final internal report of the PSO-project*. Amsterdam.
- Schoonen, R. & Damhuis, R. (1992). *Taalplan Toetsen: Constructie en verantwoording van programmegebonden woordenschattoetsen ten behoeve van Taalplan Kleuters groep 1 en 2*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Sénéchal, M., Cornell, E.H. & Broda, L.S. (1995). Age-related differences in the organization of parent-infant interactions during picture-book reading. *Early Childhood Research Quarterly, 10*, 317-337.
- Sigel, I.E. & McGillicuddy-DeLisi, A.V. (1984). Parents as teachers of their children: A distancing behavior model. In A.D. Pellegrini & T.D. Yawkey (Eds.) *The development of oral and written language: Readings in developmental and applied psycholinguistics* (pp. 71-92). Norwood, NJ: Ablex.
- Sijstra, J. (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool: Uitkomsten van de*

- tweede taalpeiling einde basisonderwijs. Arnhem: Cito.
- Slavin, R.E. & Madden, N.A. (1999). Success for All: Prevention and early intervention on elementary students' reading. In L. Eldering & P.P.M. Lese-man (Eds.) *Effective early education: Cross-cultural perspectives* (pp. 305-332). New York: Falmer Press.
- Snow, C.E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 1, 5-10.
- Snow, C.E. (1999). Facilitating language development promotes literacy learning. In L. Eldering & P.P.M. Lese-man (Eds.) *Effective early education: Cross-cultural perspectives* (pp. 141-161). New York: Falmer Press.
- Snow, C.E. & Kurland, B. (1996). Sticking to the point: Talk about magnets as a preparation for literacy. In D. Hicks (Ed.) *Child discourse and social learning: An interdisciplinary perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Sorsby, A.J. & Martlew, M. (1991). Representational demands in mothers' talk to preschool children in two contexts: picture book reading and a modelling task. *Journal of Child Language*, 18, 373-395.
- Staphorsius, G. (1992). *Clib-toetsen*. Arnhem: Cito.
- Staphorsius, G. (1994). *Leesbaarheid en leesvaardigheid*. Hengelo: Universiteit Twente.
- Staphorsius, G. & Krom, R.S.H. (1995). *Toetsen Begrijpend Lezen, Handleiding*. Arnhem: Cito
- Sulzby, E. (1986). Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.) *Emergent literacy: writing and reading* (pp. 50-89). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Temple, J. de (1992). *Home-School study of language and literacy development: Coding system for home bookreading*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education (unpublished report)
- Tuijl, C. van, Lese-man, P.P.M., & Rispen, J. (in press). Efficacy of an intensive home-based educational intervention program for 4-6 year old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*.
- Verhoeven, L. (1993a). *Woordenschattoets 1. Handleiding*. Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L. (1993b). *Lezen met begrip 1*. Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L. (1994). *Ontluikende geletterdheid*. Lisse: Swets en Zeitlinger
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1986). *Taaltoets voor allochtone kinderen. Handleiding*. Tilburg: Zwij-sen.
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caul-fels, M. (1988). Accelerating language develop-ment through picture-book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-558.

Manuscript aanvaard: 8 november 2000

Auteurs

Paul Lese-man en **Peter de Jong** zijn beide verbonden aan de Afdeling Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen van de Faculteit der Maatschappij en Gedragwetenschappen van de Universiteit van Amsterdam. Adres: Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam. E-mail: paul@educ.uva.nl

Abstract

Development of reading skill: the impact of home literacy

P. Lese-man & P. de Jong. Pedagogische Studiën, 2000, 77, 290-306.

This longitudinal study examined the middle long term effects of informal literacy education at home on the development of reading skill, in particular reading comprehension, in a socio-economically varied and multi-ethnic sample ($N = 64$). Data were collected by means of interviews and observation of parent-child interactions on three measurement occasions. Oral language comprehension skill was assessed at age 4 in the first year of kindergarten (which is grade one of Dutch primary schools) and again at age 7 in grade 3. Technical reading and reading comprehension were assessed in grades 3 and 5. Home education processes had middle long term effects on reading comprehension, but only short term effects on technical reading. The middle long term effects appeared to be mediated by earlier oral language skill development. The results also indicated that the primary schools involved were more effective in instructing technical reading than in instructing reading comprehension.