

Running head: NARRATIEVE VAARDIGHEDEN BIJ KINDEREN

De mediërende rol van televisiekijken en gezamenlijk lezen tussen de sociaal economische status en de narratieve vaardigheden van kinderen tussen de 4 en 6 jaar oud.

Sepideh Jahfari (3548589), Nienke Palm (3999947), Vera de Winter (4255593) en Babet Zwart (5625254)
Universiteit Utrecht

Thesisgroep: 14

Subgroep: 2

Begeleider: dr. Elma Blom

Cursus: Thesis Pedagogische Wetenschappen

Cursuscode: 200600042

datum: 12 juni 2015

Samenvatting

Doelstelling: Dit onderzoek richt zich op de vraag of televisiekijken en gezamenlijk lezen een mediërende rol hebben tussen de onafhankelijke variabele sociaal economische status (SES) en de afhankelijke variabele narratieve vaardigheden van kinderen tussen de 4 en 6 jaar oud. **Methode:** Er is kwantitatieve data verzameld van 120 kinderen in de leeftijd van 4, 5 en 6 jaar oud. Bij deze participanten zijn de 'Multilingual Assessment Instrument for Narratives' (MAIN) en Taaltoets Alle Kinderen verteltaak (TAKverteltaak) afgenomen om de narratieve vaardigheden te meten. Naast het testen van de kinderen is er kwantitatieve data verzameld door middel van een vragenlijst die de ouders van de betreffende kinderen hebben ingevuld. De vragenlijst 'Short version for Monolingual Dutch children' is hiervoor gebruikt. **Resultaten:** Uit de resultaten is gebleken dat SES niet significant correleert met narratieve vaardigheden. Tevens is gebleken dat televisiekijken marginaal significant bijdraagt aan narratieve vaardigheden. Gezamenlijk lezen leverde daarentegen geen significante bijdrage. **Conclusie:** Er kan geen eenduidig antwoord worden gegeven op de onderzoeksvraag. Geconcludeerd kan worden dat televisiekijken wel een mediërende rol heeft bij de relatie tussen SES en de ontwikkeling van narratieve vaardigheden. Televisiekijken is namelijk significant gerelateerd aan narratieve vaardigheden. Daarentegen kan geconcludeerd worden dat gezamenlijk lezen geen mediërende rol heeft.

Kernbegrippen: Narratieve vaardigheden, SES, televisiekijken, gezamenlijk lezen.

Het vertellen, navertellen en begrijpen van verhalen vormt de basis van de communicatie tussen mensen (Heilmann, Miller, & Nockerts, 2010; Duinmeijer, de Jong, & Scheper, 2012; Botting, 2002). Wanneer de vaardigheden die nodig zijn voor een goede communicatie niet voldoende ontwikkeld zijn, kan dit leiden tot beperkingen zoals het niet goed kunnen interpreteren van hetgeen dat wordt gezegd (Davies, Shanks, & Davies, 2004). Verder kunnen toekomstige schoolprestaties van een kind worden voorspeld aan de hand van het verhalend vermogen waarover een kind beschikt (Heilmann et al., 2010; O'Neill, Pearce, & Pick, 2004). Het niveau van de verbale communicatie van een kind kan een voorspeller zijn van toekomstige leesvaardigheden en wiskundevaardigheden (Griffin, Hemphill, Camp, & Wolf, 2004; Kendeou et al., 2005; O'Neill et al., 2004). Vanuit de literatuur blijkt dat verschillende omgevingsfactoren van invloed zijn op de ontwikkeling van narratieve vaardigheden van kinderen (Hoff, 2006). Het doel van dit onderzoek is om in kaart te brengen of televisiekijken en gezamenlijk lezen een mediërende rol hebben tussen de sociaal economische status (SES) en narratieve vaardigheden van kinderen tussen de 4 en 6 jaar oud.

Het verhalend vermogen van kinderen wordt ook wel de narratieve vaardigheden genoemd (Peña et al., 2006). Deze vaardigheden zijn nodig bij het begrijpen en het produceren van verhalen (Demir, Fisher, Goldin-Meadow, & Levine, 2013; Lever & Sénéchal, 2011; Spencer, Kajian, Petersen, & Bilyk, 2013). Gedacht kan worden aan het op volgorde zetten van gebeurtenissen en het begrip van oorzaak-gevolg relaties (Harkins, Koch, & Michel, 2001). Vanuit de wetenschap is veel belangstelling voor narratieve vaardigheden. Het merendeel van het onderzoek naar narratieve vaardigheden richt zich op jonge basisschoolleerlingen (Kendeou et al., 2005). Narratieve vaardigheden ontwikkelen zich namelijk tussen het tweede en vijfde levensjaar tijdens de ouder-kind interactie (Lever & Sénéchal, 2011; Peterson, Jesso, & McCabe, 1999). De narratieve vaardigheden kunnen worden beoordeeld door de complexiteit van vertelde verhalen te analyseren (Justice et al., 2006).

SES lijkt van invloed te zijn op de ontwikkeling van narratieve vaardigheden (Muñoz, Gillam, Peña, & Gulley-Faehnle, 2003). Deze relatie wordt gemedieerd door verschillende omgevingsfactoren (Linebarger & Piotrowski, 2009; Certain & Kahn, 2002; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). In dit onderzoek wordt gekeken naar de omgevingsfactoren televisiekijken en gezamenlijk lezen. De SES van het gezin waarin een kind opgroeit, heeft invloed op de verbale mogelijkheden van kinderen (Hoff-Ginsberg, 1998; Berglund, Eriksson, & Westerlund, 2005). SES kan gedefinieerd worden als de positie die een persoon inneemt binnen een hiërarchische structuur in een samenleving. Deze structuur is

gebaseerd op een combinatie van verschillende factoren zoals; het beroep dat iemand heeft, de hoogst afgeronde opleiding, het inkomen, het kapitaal dat iemand bezit of rijkdom en de wijk waarin iemand is gehuisvest (Verweij, 2010). In de volgende alinea's zal de mediërende rol van televisiekijken en gezamenlijk lezen tussen SES en narratieve vaardigheden worden toegelicht.

Allereerst is televisiekijken van invloed op de narratieve vaardigheden van kinderen tussen de 6 maanden en 16 jaar oud (Kendou, Bohn-Gettler, White, & van den Broek, 2008; Linebarger & Walker, 2005). Kinderen komen in de huidige maatschappij mede door televisiekijken in aanraking met verhalen. Er worden steeds meer televisieprogramma's en video's geproduceerd voor jonge kinderen (Anderson & Pempek, 2005; Krcmar, Grela, & Lin, 2007). Daarnaast hebben kinderen zowel thuis, als op de kinderopvang en op school de mogelijkheid om televisie te kijken (Hoff, 2006). Kinderen kunnen door middel van televisiekijken narratieve vaardigheden aanleren, omdat televisieprogramma's over een aantal kenmerken beschikken die motiveren tot leren. Zo zijn televisieprogramma's vermakelijk, waardoor de aandacht van kinderen vastgehouden wordt. Ten tweede motiveren televisieprogramma's om de kern van verhalen te achterhalen door de grote hoeveelheid informatie die aangeboden wordt. Tot slot helpen audiovisuele presentaties om verhalen beter te onthouden (Beck & Clarke-Stewart, 1998). Linebarger en Piotrowski (2009) toonden aan dat bij een groep kinderen die gedurende acht weken in totaal vier en half uur lang naar een verhaaltjesprogramma had gekeken, de kennis van verhalen groter was dan bij de groep die niet naar een verhaaltjesprogramma had gekeken. De onderzoekers stelden dat kinderen die herhaaldelijk worden blootgesteld aan verhalen op de televisie een beter verhaalschema ontwikkelen. Een verhaalschema is de kennis van de opbouw van verhalen, waardoor kinderen verhalen inhoudelijk beter kunnen begrijpen en produceren (Lorch et al., 1999).

De televisie is een medium waarmee kinderen uit alle sociale lagen van de maatschappij bereikt kunnen worden (Linebarger & Piotrowski, 2009). Kinderen van ouders met een laag inkomen of laag opleidingsniveau lijken meer televisie te kijken dan kinderen met ouders met een hoger inkomen of hoger opleidingsniveau (Linebarger & Piotrowski, 2009; Certain & Kahn, 2002). In een onderzoek naar de hoeveelheid televisiekijken van kinderen, rapporteerde 51% niet-afgestudeerde moeders dat hun 2-jarige kinderen minimaal drie uur televisie keken op een doordeweekse dag. Van de moeders die wel afgestudeerd waren, rapporteerde 27% dat hun kind meer dan drie uur per dag televisie keek. Deze verschillen in de mate van televisiekijken tussen kinderen van laag opgeleide

moeders en hoger opgeleide moeders bleken significant op zeer jonge leeftijd en bleken toe te nemen naarmate de kinderen ouder werden (Certain & Kahn, 2002).

Naast televisiekijken is het gezamenlijk lezen van boeken tussen ouders en kinderen een vorm van ouder-kind interactie, waarbij narratieve vaardigheden verworven kunnen worden (Lever & Sénéchal, 2011; Reese, Leyva, Sparks, & Grolnick, 2010; Sénéchal et al., 2008). Bij gezamenlijk lezen kunnen dialogen ontstaan, waarbij ouders vragen stellen over het verhaal (Harkins et al., 2001; Lever & Sénéchal, 2011). Er wordt bijvoorbeeld aan jonge kinderen gevraagd om objecten te benoemen of handelingen te beschrijven die uitgebeeld worden in het boek. Bij oudere kinderen kunnen ouders open vragen stellen, waardoor kinderen zelf kunnen bepalen wat zij antwoorden (Lonigan, Anthony, Bloomfield, Dyer, & Samwell, 1999). Door het stellen van open vragen over het verhaal leren kinderen hoe verhalen moeten worden opgebouwd (Nelson, 2007; Peterson & McCabe, 2004). Ouders kunnen naast het stellen van vragen informatie geven. Een voorbeeld is dat ouders uitleggen waarom een persoon in het verhaal tranen in zijn ogen heeft. Hierdoor leren kinderen emotionele reacties op gebeurtenissen te begrijpen (Lever & Sénéchal, 2011). Verder is de taal in boeken en de taal van ouders meer verfijnd en complexer dan de eigen taal van kinderen, waardoor kinderen vaardigheden kunnen verwerven die hen in staat stellen om hun eigen verhaalschema's te verbeteren (Crain-Thoreson, Dahlin, & Powell, 2001; Lever & Sénéchal, 2011).

Gezamenlijk lezen kan een rol spelen in de relatie tussen SES en de ontwikkeling van narratieve vaardigheden (Aram & Biron, 2004). Kinderen uit gezinnen met een lage SES hebben thuis doorgaans minder toegang tot literatuur en minder verbale interacties met ouders dan kinderen uit gezinnen met een hoge SES. Ouders met een lage SES betrekken kinderen dan ook minder bij het lezen dan ouders met een hoge SES (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). De leesstijl van de ouders met een lage SES bevat doorgaans weinig dialogen en deze dialogen bevatten voornamelijk ja/nee vragen (Huebner & Meltzoff, 2005; Whitehurst et al., 1988). Dit kan zich vertalen in minder ontwikkelde narratieve vaardigheden (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Verschillende interventiestudies laten zien dat het trainen van moeders met een lage SES om open vragen te stellen bij verhalen de kwaliteit van verhalen vergroot bij kinderen tussen de 3 en 5 jaar oud (Harkins et al., 2001; Peterson et al., 1999). Hierbij ging het voornamelijk om het gebruik van dialogen en interne toestandstermen in verhalen (Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen, 2003)

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat de omgevingsfactoren gezamenlijk lezen en televisiekijken van invloed kunnen zijn op de relatie tussen SES en de narratieve vaardigheden van kinderen. Ouders van kinderen uit een lage SES betrekken hun

kinderen over het algemeen minder bij het lezen en deze kinderen kijken vaak meer televisie. Kinderen uit gezinnen met een lage SES lijken minder ontwikkelde vaardigheden te hebben dan kinderen uit gezinnen met een hoge SES (Lonigan et al., 1999). Narratieve vaardigheden zijn noodzakelijk voor toekomstige schoolprestaties (Heilmann et al., 2010; O'Neill et al., 2004). Kinderen uit gezinnen met een lage SES hebben vaak achterstanden op school die grotendeels veroorzaakt worden door verschillen in de omgeving van deze kinderen (Aikens & Barbarin, 2008). Daarom is het van belang om te onderzoeken welke omgevingsfactoren hieraan bijdragen. Wanneer de onderliggende factoren bekend zijn, kunnen hier preventies en interventies op worden gebaseerd om de narratieve vaardigheden van kinderen uit gezinnen met een lage SES te verbeteren. De onderzoeksvraag die voortkomt uit de bovenstaande conclusies kan als volgt worden geformuleerd: Hebben televisiekijken en gezamenlijk lezen een mediërende rol tussen SES en de narratieve vaardigheden van kinderen tussen de 4 en 6 jaar oud? Hierbij zijn verschillende deelvragen geformuleerd. Deelvraag 1: Heeft televisiekijken een mediërende rol tussen SES en narratieve vaardigheden van kinderen tussen de 4 en 6 jaar oud? Deelvraag 2: Heeft gezamenlijk lezen een mediërende rol tussen SES en narratieve vaardigheden van kinderen tussen de 4 en 6 jaar oud?

Methode

Steekproef

Het gaat hier om een kwantitatief en toetsend onderzoek. Voor het werven van de participanten is gebruik gemaakt van een gemakssteekproef. De participanten zijn verkregen via het eigen netwerk van de onderzoekers en via verschillende basisscholen in Gelderland, Noord-Brabant, Zuid-Holland, Utrecht, Friesland en Drenthe. Bij het selecteren van de participanten is rekening gehouden met een aantal eisen. De participanten dienden 4, 5 of 6 jaar oud en eentalig te zijn. Daarnaast hadden de participanten die zijn geworven geen sociaal-emotionele stoornis of taal-, spraak-, of leesstoornis. Verder is gelet op een gelijke verdeling tussen jongens en meisjes. Het resultaat is dat 120 participanten voor dit onderzoek geworven zijn. Het gaat hier om 46 4-jarige kinderen, waarvan 26 meisjes en 20 jongens. Daarnaast betreft het 38 5-jarige kinderen, waarvan 14 meisjes en 24 jongens. Tot slot gaat het om 36 6-jarige kinderen, waarvan 16 meisjes en 20 jongens. De totale verdeling wat betreft geslacht is 56 meisjes en 64 jongens. Om ethisch verantwoord te handelen is voor dit onderzoek toestemming gevraagd aan zowel de directeuren als de leerkrachten van de basisscholen. De ouders hebben middels een handtekening toegestemd om een vragenlijst in te vullen en hun kind te laten testen. Zij zijn hierbij ingelicht over het doel en de procedure van het onderzoek.

Meetinstrumenten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van de 'Multilingual Assessment Instrument for Narratives' (MAIN; Gagarina et al., 2012; Gagarina et al., 2015) en de Taaltoets Alle Kinderen verteltaak (TAKverteltaak) (Verhoeven & Vermeer, 2001). De testen zijn onderdeel van een testbatterij bestaande uit zeven testen die bij de participanten is afgenomen. De MAIN en de TAKverteltaak meten aspecten die samenhangen met de narratieve vaardigheden. Naast de testen is een vragenlijst, de 'Short version for Monolingual Dutch children' (gebaseerd op de PaBiQ Questionnaire), ingevuld door de ouders (COST Action IS0804, 2011; Mayo & Leseman, 2006). De vragenlijst heeft als doel om informatie te verkrijgen over de omgevingsfactoren die van invloed zijn (geweest) op het niveau van de narratieve vaardigheden.

De MAIN is ontwikkeld om de narratieve vaardigheden van kinderen van 3 tot 9 jaar te testen. Zowel het begrip en de verhaalstructuur wordt gemeten met de MAIN. Het begrip is gemeten door middel van tien begripvragen. De verhaalstructuur is gemeten aan de hand van de productie van een verhaal en is beoordeeld door het al dan niet benoemen van de setting van het verhaal. De setting omvat de plaats en tijd waarin het verhaal zich afspeelt en het introduceren van de hoofdpersoon (Gagarina et al., 2012). Daarnaast is de verhaalstructuur beoordeeld door te kijken naar de doelen, pogingen en resultaten in een verhaal. Een voorbeeld: Moedervogel wil haar jongen voeden (=doel), moeder vliegt weg om eten te zoeken (=poging) en moeder komt terug met eten (=resultaat). Er is geen informatie beschikbaar over de betrouwbaarheid en validiteit van de MAIN, aangezien het om een nieuw ontwikkeld meetinstrument gaat (Gagarina et al., 2012). Om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de MAIN te bepalen zijn de geluidsfragmenten van 45 willekeurig geselecteerde participanten door zowel de testleider als een tweede beoordelaar (collega-testleider) gescoord. De twee beoordelaars kende bij negen van de 45 participanten dezelfde score toe. Cohen's kappa is berekend over de scores van de 45 participanten en deze gaf een gering effect ($K = .14$) van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Landis & Koch, 1977). Voor dit onderzoek is gecontroleerd of de drie scores op de MAIN konden worden samen genomen tot één score. Er bleek een significante relatie tussen de twee begripsscores te bestaan, $r = .31$, $p = .001$. Deze twee scores zijn dan ook samen genomen tot één variabele. Deze nieuwe variabele bleek ook een significante relatie te hebben met de begripsscore, $r = .27$, $p = .005$. De uiteindelijke MAIN variabele die is meegenomen in dit onderzoek, is dan ook een variabele waarin alle drie de MAIN scores bij elkaar zijn opgeteld.

De TAKverteltaak meet de productie van verhalen van kinderen van 4 tot 10 jaar. Hierbij is gekeken naar de verhaalstructuur. Er is gescoord of de participant bepaalde gebeurtenissen benoemde. Daarnaast is gescoord of verbanden werden gelegd tussen de verschillende gebeurtenissen. De verbanden die tussen de gebeurtenissen gelegd konden worden zijn middel-doel, oorzaak-gevolg, probleemoplossing, oorzaak-oplossing en oplossing-doel. Een voorbeeld van oorzaak-gevolg is: 'Meisje glijdt uit over zakje en laat hierdoor haar ballon los'. Aan de hand van zowel het noemen van de gebeurtenissen als het leggen van verbanden is het niveau van het produceren van verhalen gemeten (Verhoeven & Vermeer, 2001). De COTAN beoordeelt de betrouwbaarheid, begripsvaliditeit en criteriumvaliditeit van de TAKverteltaak als goed (Egberink, Janssen, & Vermeulen, 2007).

De vragenlijst is samengesteld met vragen uit de PaBiQ en aanvullende vragen die relevant waren voor het onderzoek. De vragenlijst geeft informatie over de omgevingsfactoren die van invloed kunnen zijn op de afhankelijke variabele narratieve vaardigheden. De vragenlijst bestond uit acht onderdelen, waaronder taalstimulering. Het onderdeel taalstimulering heeft informatie gegeven over televisiekijken en gezamenlijk lezen (COST Action IS0804, 2011; Mayo & Leseman, 2006). In dit onderzoek is met betrekking tot gezamenlijk lezen alleen gebruik gemaakt van de vraag of ouders met hun kind praten over het verhaal. Hier is voor gekozen omdat het doel was de frequentie van het gezamenlijk lezen te meten. De ouders konden aangeven of dit item 'nooit', 'jaarlijks', 'maandelijks', 'wekelijks' of 'dagelijks' voorkwam. Met betrekking tot televisiekijken is in dit onderzoek gekeken naar het antwoord op de vraag hoeveel televisie de kinderen kijken. Net als bij gezamenlijk lezen was hier het doel om alleen de frequentie van televisiekijken te meten. Op een zes-puntsschaal konden de ouders de volgende antwoorden geven: 'gemiddeld meer dan vier uur per dag', 'gemiddeld twee tot vier uur per dag', 'gemiddeld een tot twee uur per dag', 'gemiddeld een kwartier tot een uur per dag', 'gemiddeld een tot anderhalf uur per week' en 'gemiddeld minder dan anderhalf uur per week'. Tot slot heeft het onderdeel informatie over de ouders, door middel van twee items, informatie gegeven over de SES van het gezin. De twee items hadden betrekking op het afgeronde opleidingsniveau van zowel de vader als moeder. In dit onderzoek is opleidingsniveau als maat genomen voor het bepalen van de SES. Het opleidingsniveau is gemeten op een negen-puntsschaal. Waarbij nul stond voor geen opleiding en negen voor wetenschappelijk onderwijs (COST ACTION IS0804, 2011; Mayo & Leseman, 2006). Hier is gecontroleerd of de twee scores samen konden worden genomen. Door een significante relatie tussen de scores van de moeder en vader, $r=.54$, $p<.001$, was het mogelijk om de scores samen te

voegen. Wanneer in het vervolg van dit artikel wordt gesproken over SES, dan wordt de gezamenlijke opleidingsscore van vader en moeder bedoeld.

Procedure

De testen zijn op de basisschool of bij de participant thuis afgenomen. Ter voorbereiding op het testmoment zijn de handleidingen van de testen bestudeerd. Tijdens het testen is geprobeerd om een rustig testmoment te realiseren. Gedurende de afname zat de onderzoeker tegenover of naast de participant. Verder zijn geluidsopnames gemaakt, zodat deze teruggeluisterd konden worden bij het scoren van de resultaten. De scoring van de testen is gedaan aan de hand van de scoreformulieren van de testen.

Bij de MAIN is aan de hand van plaatjes eerst een modelverhaal verteld waarover de participant vervolgens tien begripsvragen kreeg. In het tweede deel van de test produceerde de participant aan de hand van een nieuwe reeks plaatjes zelf een verhaal. Hierna volgden wederom tien begripsvragen, waarbij de participant de reeks plaatjes voor zich had. Zowel bij het modelverhaal als bij het produceren van een verhaal kreeg de participant de keuze uit drie enveloppen in drie verschillende kleuren die dezelfde verhaal reeks bevatten. Dit heeft als doel om de illusie te wekken dat de onderzoeker niet op de hoogte is van het gekozen verhaal, waarna er met meer enthousiasme verteld zal worden.

Aan de hand van twee stripverhalen produceerde de participant bij de TAKverteltoon twee verhaaltjes. De participant kreeg de gelegenheid om het stripverhaal goed te bekijken. Hierbij was de opdracht om het verhaal zo te vertellen dat iemand die de plaatjes niet zag, het verhaal kon begrijpen. Daarna heeft de participant met behulp van de plaatjes een verhaal verteld. Bij het tweede stripverhaal was de procedure hetzelfde.

De vragenlijst is ingevuld door de ouders. De vragenlijsten zijn bij het werven via basisscholen aan het kind meegegeven en thuis ingevuld door de ouders. Bij het werven via het eigen netwerk zijn de vragenlijsten ingevuld terwijl het kind getest werd.

Resultaten

In dit onderzoek is gemeten of televisiekijken en gezamenlijk lezen een mediërende rol hebben tussen SES en de narratieve vaardigheden van kinderen tussen de 4 en 6 jaar oud. De verwachting is dat SES geen directe invloed heeft op de narratieve vaardigheden van kinderen en dat televisiekijken en gezamenlijk lezen samenhangen met SES en de narratieve vaardigheden. Wat betreft televisiekijken, lijken kinderen van ouders met een laag opleidingsniveau meer televisie te kijken dan kinderen van ouders met een hoger opleidingsniveau (Linebarger & Piotrowski, 2009; Certain & Kahn, 2002). Daarbij wordt verwacht dat kinderen die regelmatig televisiekijken hoog scoren op narratieve vaardigheden (Linebarger & Piotrowski, 2009). De verwachting is dan ook dat kinderen met

een lage SES betere narratieve vaardigheden zouden hebben. Als wordt gekeken naar gezamenlijk lezen, dan is de verwachting dat kinderen van ouders met een lage SES minder ontwikkelde narratieve vaardigheden hebben dan kinderen van ouders met hoge SES. Bij de variabele gezamenlijk lezen is de verwachting dat kinderen die veel gezamenlijk lezen betere narratieve vaardigheden ontwikkelen dan kinderen die minder gezamenlijk lezen (Lever & Sénéchal, 2011; Sénéchal, Pagan, Lever, & Ouellette, 2008). Aangezien ouders met een lage SES hun kinderen minder betrekken bij het lezen dan ouders met een hoge SES, zou dit kunnen leiden tot betere narratieve vaardigheden bij kinderen van ouders met een hoge SES (Zevenbergen & Whitehurst, 2003).

De afhankelijke variabelen in dit onderzoek zijn MAIN en TAKverteltaak. Deze variabelen staan voor de narratieve vaardigheden van een kind. De onafhankelijke variabele in dit onderzoek is SES. Verder worden televisiekijken en gezamenlijk lezen, zoals eerder toegelicht, als mediator meegenomen in dit onderzoek. In tabel 1 zijn de beschrijvende statistieken van de genoemde variabelen weergegeven. In tabel 2 zijn de correlaties tussen de verschillende variabelen weergegeven.

Tabel 1

Beschrijvende statistieken variabelen MAIN, TAKverteltaak, televisiekijken, gezamenlijk lezen en SES

Variabele	N	M	SD	Minimum	Maximum
MAIN	108	19.36	4.50	5	27
TAKverteltaak	118	13.80	5.61	0	31
Televisiekijken	105	3.96	1.13	1	6
Gezamenlijk lezen	116	4.17	.87	1	5
SES	117	13.44	3.31	2	18

Noot. N = aantal participanten; M = gemiddelde score; SD = standaarddeviatie; Minimum = minimaal behaalde score op een variabele; Maximum = maximaal behaalde score op een variabele. MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives) = de totale score op de

MAIN (begrip modelverhaal, productie, begrip productie); TAKverteltaak (Taaltoets Alle Kinderen verteltaak) = de ruwe score op de TAKverteltaak; Televisiekijken = de score op de vraag hoeveel televisie de participant kijkt; Gezamenlijk lezen = de score op de vraag over hoeveel de ouder en de participant gezamenlijk lezen; SES = sociaal economische status (opleidingsniveau) waarbij de scores van vader en moeder bij elkaar zijn genomen.

Tabel 2

Correlaties tussen de voor dit onderzoek relevante variabelen

	1	2	3	4	5
1 MAIN	1.000	.473**	-.254*	-.204*	.020
2 TAKverteltaak		1.000	-.189	-.039	.008
3 Televisiekijken			1.000	.283**	.108
4 Gezamenlijk lezen				1.000	.085
5 SES					1.000

Noot. Hierboven worden bivariate Pearson correlaties getoond. Significante correlaties zijn vetgedrukt. **Correlatie is significant op 0.01 niveau (tweezijdig). *Correlatie is significant op 0.05 niveau (tweezijdig).

In tabel 2 is te zien dat de TAKverteltaak met geen van de andere variabelen significant correleert. Het is dan ook niet relevant om verder onderzoek te doen naar de TAKverteltaak. In de analyse is de TAKverteltaak buiten beschouwing gelaten. Verder is in tabel 2 te zien dat de MAIN zowel met televisiekijken als gezamenlijk lezen significant correleert. Geen van de variabelen in de tabel correleert tot slot significant met SES. Doordat er geen relatie blijkt te zijn tussen SES en de overige variabelen, is SES ook buiten beschouwing gelaten in de analyse.

Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van een meervoudige regressie analyse (MRA). Voordat de analyse is uitgevoerd, zijn aannames voor een MRA getoetst. Er is vanuit gegaan dat er bij benadering sprake is van een normaal verdeelde steekproef vanwege een $n > 30$ (Gravetter & Walnau, 2013). Zoals in de methode beschreven, zijn de variabelen televisiekijken en gezamenlijk lezen respectievelijk op een zes- en vijf-puntsschaal gemeten. Voor dit onderzoek is aangenomen dat dit beide variabelen zijn op interval meetniveau, zodat de MRA kon worden uitgevoerd. Uit de 'stem

and leaf' diagrammen, histogrammen en boxplots is gebleken dat de variabelen MAIN narratieve vaardigheden en televisiekijken normaal verdeeld zijn. Gezamenlijk lezen bleek linksscheef. Deze variabele is toch in de analyses meegenomen, de resultaten dienen wel met enige voorzichtigheid te worden geïnterpreteerd. Bij alle drie de variabelen is geen sprake van extreme uitbijters. De VIF scores van de variabelen zijn allen onder de tien, er is dus geen sprake van multicollineariteit (Field, 2013). Tot slot is uit spreidingsdiagrammen gebleken dat aan de aannames van homoscedasticiteit en lineariteit ook is voldaan.

Bij de MRA zijn televisiekijken en gezamenlijk lezen in stap één van de MRA tegelijk toegevoegd. Samen verklaarden televisiekijken en gezamenlijk lezen 8.7% van de variantie in de MAIN narratieve vaardigheden, $R^2 = .09$. Bij het bepalen van de effectgrootte is de volgende vuistregel gehanteerd: $R^2 < .05$: zwak lineair verband, $.05 < R^2 < .15$: middelmatig lineair verband, $R^2 > .15$: sterk lineair verband. Hier kan dus worden gesproken van een middelmatig lineair verband. Het model bleek significant bij een alpha level van .05, $F(2, 91) = 4.33$, $p = .02$. De ongestandaardiseerde en gestandaardiseerde regressie coëfficiënten zijn weergegeven in tabel 3.

Tabel 3

Lineair model van voorspellers op de MAIN, met 95% betrouwbaarheidsintervallen tussen haakjes

	b	β	p
Stap 1			
Constant	26.59		<.001
Televisiekijken	-.85	-.21	.05
Gezamenlijk lezen	-.85	-.16	.14

Noot. Afhankelijke variabele: MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives). $R^2 = .09$ voor model 1. Significante voorspellers zijn dikgedrukt. Voorspeller is significant op .05.

Discussie en conclusie

In dit onderzoek wordt antwoord gegeven op de vraag of televisiekijken en gezamenlijk lezen een mediërende rol hebben tussen SES en narratieve vaardigheden bij kinderen tussen de 4 en 6 jaar oud. Om te kunnen bepalen of televisiekijken en gezamenlijk lezen een mediërende rol hebben, is de individuele bijdrage van de onafhankelijke variabelen op de MAIN gemeten.

Geconcludeerd kan worden dat uit de resultaten blijkt dat SES niet direct gerelateerd is aan de narratieve vaardigheden. Er was immers geen sprake van een significante correlatie tussen de SES en zowel MAIN als TAKverteltaak. Dit is opvallend, aangezien uit de literatuur bleek dat SES wel gerelateerd was aan de ontwikkeling van narratieve vaardigheden van kinderen (Hoff-Ginsberg, 1998; Berglund, Eriksson, & Westerlund, 2005). Het gegeven dat in dit onderzoek geen relatie is gevonden, kan komen doordat er alleen gekeken is naar het opleidingsniveau van ouders en niet naar SES in een bredere zin.

Verder is geconcludeerd dat de TAKverteltaak in tegenstelling tot de MAIN niet correleerde met televisiekijken en gezamenlijk lezen. Dit kan als opvallend worden gezien, omdat zowel de TAKverteltaak als de MAIN beogen de narratieve vaardigheden van kinderen te meten. Dit gevonden verschil kan liggen in het gegeven dat De TAKverteltaak enkel de productie van verhalen meet, terwijl de MAIN ook naar het begrip kijkt. Wellicht hangen de variabelen televisiekijken en gezamenlijk lezen meer samen met het begrip van verhalen dat met de MAIN wordt gemeten en niet met de TAKverteltaak.

Het feit dat er geen direct verband is gevonden tussen SES en de MAIN en TAKverteltaak, kan komen doordat televisiekijken en gezamenlijk lezen een mediërende rol hebben. Uit de MRA waarin MAIN als afhankelijke variabele fungeerde, kan worden geconcludeerd dat met name televisiekijken kan worden gezien als een mediërende variabele. Televisiekijken leverde individueel een marginaal significante bijdrage aan de MAIN narratieve vaardigheden. Dit resultaat sluit aan bij de gevonden resultaten van Linebarger en Piotrowski (2009), die in hun onderzoek ook aantoonde dat televisiekijken kan bijdragen aan de ontwikkeling van narratieve vaardigheden. Gezamenlijk lezen leverde in dit onderzoek geen significante bijdrage aan de narratieve vaardigheden. Wederom is dit een opvallend resultaat, aangezien uit meerdere onderzoeken juist is gebleken dat gezamenlijk lezen wel bijdraagt aan het ontwikkelen van narratieve vaardigheden (Lever & Sénéchal, 2011; Reese, Leyva, Sparks, & Grolnick, 2010; Sénéchal, et al., 2008). Zoals bij de resultaten is beschreven, was de variabele gezamenlijk lezen linksschreef verdeeld. Dit gegeven zou de resultaten hebben kunnen beïnvloeden. De conclusie met betrekking tot gezamenlijk lezen zal dan ook met enige voorzichtigheid worden bekeken.

De onderzoeksvraag van dit onderzoek: 'Hebben televisiekijken en gezamenlijk lezen een mediërende rol tussen SES en de narratieve vaardigheden van kinderen tussen de 4 en 6 jaar oud?', kan gedeeltelijk positief worden beantwoord. Televisiekijken komt in dit onderzoek naar voren als een mediërende variabele. Daarentegen blijkt gezamenlijk lezen geen mediërende variabele te zijn.

Er zijn een aantal limitaties bij dit onderzoek. Ten eerste is de steekproef van dit onderzoek aan de kleine kant en select getrokken. Hierdoor zijn de bevindingen niet extern valide en kunnen ze niet gegeneraliseerd worden. Daarnaast is er nauwelijks spreiding voor de frequentie van gezamenlijk lezen, waardoor verschillen niet significant zullen zijn. Zoals genoemd bij de resultaten was de variabele gezamenlijk lezen door weinig spreiding in de scores, niet normaal verdeeld. Hierdoor moeten de resultaten voorzichtig worden geïnterpreteerd. Ten derde is er onderzoek gedaan naar kinderen van 4 tot en met 6 jaar. Er is echter geen rekening gehouden met het verschil in niveau van narratieve vaardigheden als gevolg van meer onderwijs en meer ervaring. Dit kan de interne validiteit in gevaar brengen. Ten vierde zijn de testen niet altijd in een rustige omgeving afgenomen, waardoor de resultaten, door concentratiegebrek, af kunnen wijken van de daadwerkelijke narratieve vaardigheden van de participanten. Tot slot zijn de testen door 12 verschillende testleiders afgenomen, waardoor de toekenning van scores verschillend kan zijn.

Aanbevelingen voor verder onderzoek

Een eerste aanbeveling voor verder onderzoek is dat er onderzoek wordt gedaan met een aselekt getrokken steekproef die groter is dan 120 kinderen. Wanneer dit wordt gedaan, kunnen de resultaten beter worden gegeneraliseerd naar de populatie. De externe validiteit zal hiermee verhogen. Om de interne validiteit te waarborgen is het wellicht van belang kinderen te werven met allen dezelfde leeftijd, zodat zij wat betreft hun taalontwikkeling goed vergeleken kunnen worden. Verder is het van belang de onderzoekers goed op te leiden en daarmee de kans op een zelfde manier van scoring te verhogen.

Daarnaast zou in vervolgonderzoek dieper kunnen worden ingegaan op het feit of SES daadwerkelijk invloed heeft op de narratieve vaardigheden. Uit de literatuur komt dit gegeven duidelijk naar voren, maar in de resultaten van dit onderzoek is dit niet terug te zien. In dit onderzoek is SES alleen gemeten aan de hand van het opleidingsniveau van ouders. Hierdoor was de variatie in de data niet groot. Zoals in de inleiding wordt beschreven, omvat SES meerdere aspecten. In een vervolgonderzoek zouden ook andere aspecten meegenomen kunnen worden om zo meer variatie in de data te krijgen en wellicht wel een invloed van SES op de narratieve vaardigheden te vinden.

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt gezamenlijk lezen geen mediërende rol te

hebben bij de narratieve vaardigheden. Uit de literatuur blijkt echter wel dat gezamenlijk lezen invloed heeft op de narratieve vaardigheden. In vervolgonderzoek zou dit verder onderzocht kunnen worden.

Tot slot zou in een volgend onderzoek uitgebreider gekeken kunnen worden naar televisiekijken en gezamenlijk lezen. Beide variabelen zijn in dit onderzoek gemeten aan de hand van één schaalvraag. Door meerdere vragen mee te nemen kan er preciezer gekeken worden naar de invloed van deze variabelen op narratieve vaardigheden van kinderen.

Referentielijst

- Aikens, N. L., & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighbourhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology, 100*, 235-251. doi:10.1037/0022-0663.100.2.235
- Anderson, D. R., & Pempek, T. A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist, 48*(5), 505-522. doi:10.1177/0002764204271506
- Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly, 19*, 588-610. doi:10.1016/j.ecresq.2004.10.003
- Beck, R. J., & Clarke-Stewart, K. A. (1998). Improving 5-year-olds narrative recall and comprehension. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*(4), 543-569. doi:10.1016/S0193-3973(99)80055-0
- Berglund, E., Eriksson, M., & Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-month-old children. *Scandinavian Journal of Psychology, 46*(6), 485-491. doi:10.1111/j.1467-9450.2005.00480.x
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy, 18*(1), 1-22. doi:10.1191=0265659002ct224oa
- Certain, L. K., & Kahn, R. S. (2002). Prevalence, correlates, and trajectory of television viewing among infants and toddlers. *Pediatrics, 109*(4), 634-642. doi:10.1542/peds.109.4.634
- COST Action IS0804. (2011). Questionnaire for Parents of Bilingual Children (PaBiQ). Geraadpleegd op 20 april 2015, van <http://www.bi-sli.org>
- Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent-child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development, 92*, 23-37. doi:10.1002/cd.13
- Davies, P., Shanks, B., & Davies, K. (2004). Improving narrative skills in young children with delayed language development. *Educational Review, 56*(3), 271-286. doi:10.1080/0013191042000201181
- Demir, O. E., Fisher, J. A., Goldin-Meadow, S., & Levine, S. C. (2013). Narrative processing in typically developing children and children with early unilateral brain injury: Seeing gesture matters. *Developmental Psychology, 50*(3), 815-828. doi:10.1037/a0034322
- Duinmeijer, I., Jong, J. de, & Schepers, A. (2012). Narrative abilities, memory and

- attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47, 542-555.
doi:10.1111/j.14606984.2012.00164.x
- Egberink, I. J. L., Janssen, N. A. M., & Vermeulen, C. S. M. (2007). COTAN beoordeling 2007, Taaltoets Alle Kinderen. Geraadpleegd op 17 april 2015, van <http://www.cotandocumentatie.nl>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using SPSS* (4th ed.). Londen: Sage.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56.
- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2015). Assessment of narrative abilities in bilingual children. In Armon-Lotem, S., Jong, J. de., & Meir, N. (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (pp. 243-276). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2013). *Statistics for the behavioral sciences*. Canada: Wadsworth, Cengage Learning.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L., & Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First Language*, 24(2), 123-147.
doi:10.1177/0142723704042369
- Harkins, D., Koch, P., & Michel, G. F. (2001). Listening to maternal story telling affects narrative skill of 5-year-old children. *Journal of Genetic Psychology*, 155, 247-257.
doi:10.1080/00221325.1994.9914775
- Heilmann, J., Miller, J. F., & Nockerts, A. (2010). Sensitivity of narrative organization measures using narrative retells produced by young school-age children. *Language Testing*, 27(4), 603-626. doi:10.1177/0265532209355669
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88. doi:10.1016/j.dr.2005.11.002
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19, 603-629.
- Huebner, C. E., & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 296-313. doi:10.1016/j.appdev.2005.02.006
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., &

- Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology, 15*(2), 177-191. doi:10.1044/1058-0360(2006/017)
- Kendeou, P., Lynch, J. S., van den Broek, P., Espin, C. A., White, M. J., & Kremer, K. E. (2005). Developing successful readers: Building early comprehension skills through television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal, 33*(2), 91-98. doi:10.1007/s10643-005-0030-6
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & van den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading, 31*, 259-272. doi:10.1111/j.1467-9817.2008.00370.x
- Krcmar, M., Grela, B., & Lin, K. (2007). Can toddlers learn vocabulary from television? An experimental approach. *Media Psychology, 10*(1), 41-63. doi:10.1080/15213260701300931
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33*, 159-174.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 1-24. doi:10.1016/j.jecp.2010.07.002
- Linebarger, D. L., & Piotrowski, J. L. (2009). TV as storyteller: How exposure to television narratives impacts at-risk pre-schoolers story knowledge and narrative skills. *British Journal of Developmental Psychology, 27*, 47-69. doi:10.1348/026151008X400445
- Linebarger, D. L., & Walker, D. (2005). Infants and toddlers television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist, 48*(5), 624-645. doi:10.1177/0002764204271505
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention, 22*, 306-322. doi:10.1177/105381519902200406
- Lorch, E. P., Sanchez, R. P., Broek, P. van, Milich, R., Murphy, E. L., Lorch, R. F., & Welsh, R. (1999). The relation of story structure properties to recall of television stories in young children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Nonreferred peers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 27*, 293-309. doi:10.1023/A:1022658625678
- Mayo, A. Y., & Leseman, P. P. M. (2006). *Dagelijks informele educatie: Gezinsvragenlijst*.

- Utrecht, Nederland: Langeveld Instituut.
- Muñoz, M. L., Gillam, R. B., Peña, E. D., Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of Language Development in Fictional Narratives of Latino Children. *Language, Speech, And Hearing Service in Schools*, 34, 332–342. doi:10.1044/0161-1461(2003/027)
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds: Experience, meaning, and memory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- O’Neill, D. K., Pearce, M. J., & Pick, J. L. (2004). Preschool children’s narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test – Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24(2), 149-183. doi:10.1177/0142723704043529
- Peña, E. D., Gillam, R. B., Malek, M., Ruiz-Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., & Sabel, T. (2006). Dynamic assessment of school-age children’s narrative ability: An experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(5), 1037–1057. doi:10.1044/1092-4388(2006/074)
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49-67. doi:10.1017/S0305000998003651
- Peterson, C., & McCabe, A. (2004). Echoing our parents: Parental influences on children’s narration. In M. W. Pratt & B. H. Fiese (Eds.), *Family stories and the life course: Across time and generations* (pp. 27–54). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reese, E., Leyva, D., Sparks, A., & Grolnick, W. (2010). Maternal elaborative reminiscing increases low-income children’s narrative skills relative to dialogic reading. *Early Education and Development*, 21, 318-342. doi:10.1080/104092892010481552
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19, 27-44. doi:10.1080/10409280701838710
- Spencer, T. D., Kajian, M., Petersen, D. B., & Bilyk, N. (2013). Effects of an individualized narrative intervention on children's storytelling and comprehension skills. *Journal of Early Intervention*, 35(3), 243-269. doi:10.1177/10538151114540002
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (2001). *Taaltoets Alle Kinderen. Handleiding*. Arnhem: Cito.
- Verweij, A. (2010). Wat is sociaaleconomische status? In: Volksgezondheid Toekomst Verkenning, Nationaal Kompas Volksgezondheid. Bilthoven: RIVM. Geraadpleegd op

10 juni 2015, van <http://www.nationaalkompas.nl>

- Whitehurst, G. J., Fischel, J. E., Lonigan, C. J., Valdez-Menchaca, M. C., DeBaryshe, B. D., & Caulfield, M. B. (1988). Verbal interaction in families of normal and expressive language delayed children. *Developmental Psychology, 24*, 690-699. doi:10.1037/00121649.24.5.690
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 170-194). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zevenbergen, A. A., Whitehurst, G. J., & Zevenbergen, J. (2003). Effects of a shared-reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low-income families. *Applied Development Psychology, 24*, 1-15. doi:10.1016/j.jecp.2010.07.002