

2012



Universiteit Leiden

Master Thesis Pedagogische Wetenschappen

*“De rol van de geletterde thuisomgeving op de woordenschat van
kleuters ”*

Annemiek Backx

*“De rol van de geletterde
thuisomgeving op de woordenschat
van kleuters”*

Auteur:

Annemiek Backx

S0849812

Universiteit Leiden

Faculteit der Sociale Wetenschappen, Departement Pedagogische
Wetenschappen, Afdeling Orthopedagogiek
Pieter de la Court Gebouw, Wassenaarseweg 52, 2333 AK Leiden
Email: a.m.m.backx@umail.leidenuniv.nl

Master of Science in Education and Child Studies

Begeleider: Dr. M.T. de Jong

Tweede Lezer: Drs. D.J.H. Smeets

Datum: 2 april 2012

Voorwoord

Deze masterthesis vertegenwoordigt het laatste onderdeel van mijn studie aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen. Graag wil ik een speciale dank uitbrengen aan de mensen die mij in deze periode gesteund en geholpen hebben om deze studie tot een goed einde te brengen. Om te beginnen wil ik mijn ouders, Jac en Tineke Backx bedanken. Zij hebben mij de mogelijkheid geboden om te kunnen studeren en hebben mij gedurende mijn studie enorm gesteund en geholpen. Vervolgens bedank ik mijn broertje Frank voor alle leerzame, leuke, maar ook frustrerende bijlessen statistiek gedurende mijn studie. Uiteraard bedank ik ook de rest van mijn familie, partner, vrienden en collega's voor alle support die ik heb mogen ontvangen gedurende deze periode. Ik bedank mijn afstudeerbegeleider, dr. Marga de Jong. Haar enthousiasme, kundigheid en bereidheid om tijd vrij te maken en feedback te geven, hebben me erg geholpen gedurende het afstudeertraject. Ook bedank ik de tweede lezer, drs. Daisy Smeets voor de tijd en moeite die ze heeft genomen om mijn masterthesis te lezen. Tot slot dank ik mijn werkgever, Tonnie Huibers die, naast een enorme inspiratiebron voor mij te zijn, het mogelijk heeft gemaakt dat ik naast mijn fulltime baan bij Avans, alle mogelijkheid heb gekregen om te studeren. Tot slot bedank ik mijn medestudenten en vrienden die ervoor hebben gezorgd dat ik een leuke tijd heb beleefd gedurende mijn studie.

April, 2012

Annemiek Backx

Samenvatting

Een geletterde thuisomgeving draagt bij aan het verbeteren van de woordenschat van kinderen op jonge leeftijd. Dit onderzoek verschaft inzicht in een aantal factoren binnen de geletterde thuisomgeving, zoals het aantal kinderboeken in huis en het opleidingsniveau van ouders, die een rol spelen bij de passieve- en expressieve woordenschat van kinderen in de leeftijd van vier en vijf jaar. Tevens wordt er gekeken of er een verschil is in woordenschat tussen jongens en meisjes. Er hebben 20 kinderen (zowel jongens als meisjes) van vier en vijf jaar aan dit onderzoek meegedaan die zijn benaderd op basisscholen en Buitenschoolse opvangs in Zuid-Holland, Noord-Brabant en Zeeland. Door middel van diverse testen die de onderzoekers bij de kinderen hebben afgenomen en vragenlijsten die ouders hebben ingevuld, zijn de gegevens verzameld. Uit de resultaten komt naar voren dat het aantal kinderboeken in huis een significante rol speelt in de expressieve woordenschat van kinderen ($\beta = .50, p = .05$). Het aantal kinderboeken in huis is dus een goede voorspeller voor de expressieve woordenschat van kinderen van vier en vijf jaar. De rol van het aantal kinderboeken in huis op de passieve woordenschat kon niet worden aangetoond, evenals de rol van geslacht en het opleidingsniveau van ouders op zowel de passieve- en expressieve woordenschat van kinderen in de leeftijd van vier en vijf jaar.

Inhoudsopgave

Titelblad	2
Voorwoord	3
Samenvatting	4
Inhoudsopgave	5
Introductie	6
Methode	10
Design	10
Steekproef	10
Meetinstrumenten	10
Procedure	12
Resultaten	14
Data inspectie	14
Data beschrijving	14
Correlaties	15
Statistische analyses	16
Discussie	20
Referenties	23

Introductie

De taalontwikkeling van kinderen op jonge leeftijd is belangrijk, omdat kinderen door middel van taal de wereld om zich heen kunnen begrijpen en zich kunnen ontwikkelen. Interactie met anderen is essentieel voor de ontwikkeling van jonge kinderen en berust naast non-verbale communicatie ook op communicatie door middel van taal. Ervaring met woordenschat is van belang als het gaat om het schoolsucces van kinderen. Kinderen met een grotere woordenschat presteren beter op school, dan kinderen met een kleinere woordenschat. (Dickinson & Snow, 1987; Dickinson & Tabors, 1991). De kwaliteit van de woordenschat van kinderen wordt geassocieerd met de geletterde thuisomgeving van kinderen. Kinderen die thuis meer te maken krijgen met geletterdheid, hebben een betere woordenschat dan kinderen die hier niet of nauwelijks mee te maken krijgen (Snow, 1991; Beals, De Temple, & Dickinson 1994; De Temple & Beals, 1991). Het is dus van belang om de woordenschat van kinderen in de thuisomgeving al vroeg te stimuleren, zodat ze zich optimaal kunnen ontwikkelen en beter presteren op school. Niet voor alle kinderen is dit vanzelfsprekend. Op de leeftijd van drie jaar is er een verschil in de woordenschat tussen kinderen die uit families met lage inkomens komen en kinderen die uit families komen met gemiddelde en hoge inkomens (Hart & Risley, 1995). Kinderen van drie tot vijf jaar die in arme gezinnen leven, zijn minder in staat om letters van het alfabet te herkennen, tot 20 te tellen of te lezen uit een prentenboek in vergelijking met kinderen die uit meer welvarende families komen (Nord, Lennon, Liu, & Chandler, 2000). Meerdere studies vonden sterke relaties tussen de sociaal-economische status van kinderen en hun verbale capaciteiten (Bornstein, Haynes, & Painter, 1998; Hoff-Ginsberg, 1998). Een geletterde thuisomgeving wordt geassocieerd met de ontwikkeling van letterkennis, fonologische sensitiviteit, woordenschat en interesse in geletterdheid (Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Bus, van IJzendoorn, & Pelligrini, 1995; Scarborough & Dobrich, 1994; Senechal & LeFevre, 2002). Het wel of niet blootstellen van jonge kinderen aan een geletterde omgeving zorgt voor verschillen in de vroege taalontwikkeling tussen kinderen (Ninio, 1980). Sommige kleuters hebben al een achterstand in hun taalontwikkeling voordat ze op de basisschool komen, omdat ze onvoldoende hebben kunnen profiteren van een geletterde thuisomgeving (Hart & Risley, 1995). Om de achterstand in taalontwikkeling van kinderen te signaleren en te verminderen, is het dus van belang dat er meer zicht komt op de factoren in de thuisomgeving die een rol spelen bij de

woordenschat van kinderen. Dit onderzoek tracht daaraan bij te dragen door voorgaand onderzoek te repliceren.

Kinderen verwerven in een snel tempo woordenschat gedurende de eerste levensjaren voordat ze naar school gaan (Anglin, 1993). Passieve woordenschat is de manier waarop woorden begrepen worden wanneer ze gehoord of (voor)gelezen worden. Expressieve woordenschat is een set van woorden die een persoon kan beschrijven of produceren. Passieve woordenschat ontwikkelt zich voor expressieve woordenschat (Bus et al., 1995; Verhallen & Bus, 2010; Ninio, 1983).

Met geletterde thuisomgeving wordt bedoeld: het blootstellen van kinderen aan activiteiten in huis die de geletterde ontwikkeling van kinderen bevordert (Griffin & Morrison, 1997). Hierbij kan gedacht worden aan ouder-kind lees- en schrijfinteracties, kinderen die ouders observeren tijdens ‘geletterd gedrag’ en de opvatting van ouders over geletterdheid (Griffin & Morrison, 1997; Payne, Whitehurst, & Angell 1994). De geletterde thuisomgeving op jonge leeftijd is belangrijk voor kinderen, omdat kinderen thuis de mogelijkheid krijgen om bekend te raken met geletterd materiaal, de geletterde activiteiten van ouders kunnen observeren, geletterd gedrag kunnen ontwikkelen en kunnen profiteren van de strategieën die ouders aanreiken in geletterde activiteiten zoals voorlezen (DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000).

Eén van de belangrijkste voorspellers van de taalontwikkeling van kinderen is voorlezen. Voorlezen is de meest voorkomende geletterde activiteit in huis (Burgess, 2011). Voorlezen zorgt voor een rijke bron van taalkundige stimulatie voor jonge kinderen en het is van belang dat ouders hun kinderen zo vroeg mogelijk beginnen voor te lezen, zodat het ontwikkelen van de woordenschat wordt gestimuleerd en de kans op een taalachterstand wordt verminderd. (Sénéchal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996; Bus et al., 1995; Lonigan 1994; Payne et al., 1994; Snow, Burns, & Griffin, 1998; DeBaryshe, 1993). Kinderen leren nieuwe woorden als ze voorgelezen worden, wat bevorderlijk is voor de woordenschat van kinderen (Dickinson & Snow, 1987; Hargrave & Sénéchal, 2000). Als ouders voorlezen aan hun kinderen praten ze op een complexere manier tegen hun kinderen, dan wanneer ze bijvoorbeeld met hun kinderen spelen. Gedurende het voorlezen benoemen ouders specifieke woorden in combinatie met plaatjes, waardoor kinderen deze woorden beter kunnen leren en onthouden (Ninio & Bruner, 1978). De beschikbaarheid van geletterd materiaal in huis bevordert de taalvaardigheden en geletterdheid van kinderen (Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998; Tabors, Roach, & Snow, 2001) en het aantal kinderboeken in huis, alsmede het blootstellen van kinderen aan

kinderboeken zijn dan ook goede voorspellers voor de woordenschat van kinderen (Payne et al., 1994; Senechal, 2006).

Naast de communicatiestijl van ouders (Sénéchal, 2006; Bradley, Corwyn, Pipes, & García Coll, 2001), wordt ook de opleiding van ouders als een belangrijke factor gezien in de taalontwikkeling van kinderen. Er worden positieve associaties gevonden tussen het opleidingsniveau van ouders en de taalvaardigheden van hun kinderen (Payne et al., 1994). Ouders spelen een belangrijke rol in het aanschaffen van geletterd materiaal in huis, de kwaliteit van het voorlezen en in het zijn van een rolmodel van de kinderen als het gaat om geletterdheid (Burgess et al., 2002). Met name moeders zijn intensief betrokken bij de dagelijkse interactie met hun kinderen, waardoor zij meer invloed hebben op de manier waarop de interactie plaatsvindt (tijdens het voorlezen) en de complexiteit van de interactie met hun kinderen, dan vaders. (Bornstein et. al., 1998; Landry, Miller-Loncar, Smith, & Swank, 2002; Hoff & Tian 2005; Hart & Risley, 1995).

Over het algemeen zijn meisjes beter in een brede range van verbale taken dan jongens (Fenson, Dale, Reznick, Bates, Thal, & Pethick, 1994; Butterworth & Morissette, 1996; Kramer, Delis, & Daniel, 1988). Zelfs op jonge leeftijd zijn deze verschillen al vast te stellen (Nelson & Bonvillian, 1973). De taalontwikkeling van meisjes loopt meestal voor op die van jongens (Bornstein & Haynes, 1998). De meta-analyse van Hyde & Linn (1988) liet zien dat er een klein verschil was in verbale capaciteiten in het voordeel van meisjes, maar dat dit verschil klein was (effectgrootte $d = 0.11$). Als het alleen ging om woordenschat was de effectgrootte nog kleiner ($d = 0.02$). Een andere meta-analyse van Leaper & Smith (2004) die jaren later werd uitgevoerd liet tevens zien dat meisjes beter waren in spraak, maar dat dit verschil klein was (effectgrootte $d = 0.11$).

Er werd al beschreven dat een geletterde thuisomgeving bevordelijk is voor de woordenschat van kinderen, maar welke factoren in de thuisomgeving spelen nu een rol in de ontwikkeling van de woordenschat van kinderen? Het doel van dit onderzoek is het verkrijgen van inzicht in een aantal factoren in de thuisomgeving die een rol spelen bij de passieve- en expressieve woordenschat van kinderen van vier en vijf jaar. Als er meer bekend is over deze factoren, kan er beter ingespeeld worden op het stimuleren van de woordenschat van jonge kinderen. In dit onderzoek wordt specifiek gekeken naar het opleidingsniveau van ouders en het aantal kinderboeken dat ouders thuis hebben als mogelijke voorspellers op de passieve- en expressieve woordenschat. Tevens wordt er gekeken of er een verschil is in woordenschat tussen jongens en meisjes. De onderzoeksvragen luiden als volgt:

1. *“Is er een verschil in passieve- en expressieve woordenschat tussen jongens en meisjes?”*
2. *“Is het opleidingsniveau van ouders een goede voorspeller voor de passieve- en expressieve woordenschat van kinderen in de leeftijd van vier en vijf jaar?”*
3. *“Is het aantal kinderboeken in huis een goede voorspeller voor de passieve- en expressieve woordenschat van kinderen in de leeftijd van vier en vijf jaar?”*

Aan de hand van eerdere onderzoeken is de eerste hypothese dat er een klein verschil is in zowel passieve- als expressieve woordenschat tussen jongens en meisjes, in het voordeel van meisjes (Hyde & Linn, 1988; Leaper & Smith, 2004). De tweede hypothese is dat het opleidingsniveau van ouders een goede voorspeller is voor de passieve- en expressieve woordenschat van kinderen en dat met name het opleidingsniveau van moeder een rol speelt (Bornstein et al., 1998; Landry et al., 2002; Hoff & Tian, 2005; Hart & Risley, 1995). De derde hypothese is dat het aantal kinderboeken in huis een goede voorspeller is voor de passieve- en expressieve woordenschat van kinderen (Payne et al., 1994; Senechal et al., 1998; Tabors et al., 2001). Tot slot wordt er verwacht dat kinderen in de leeftijd van vijf jaar beter zullen presteren op passieve- en expressieve woordenschat, dan kinderen van vier jaar, omdat de kinderen van vijf jaar meer maanden onderwijs hebben genoten en meer in aanraking zijn geweest met taal.

Methode

In dit hoofdstuk wordt het design benoemd en de steekproef van het onderzoek weergegeven. Vervolgens worden de meetinstrumenten beschreven waar in dit onderzoek gebruik van is gemaakt en tot slot wordt de procedure van het onderzoek verantwoord.

Design

In dit onderzoek wordt gekeken naar relaties tussen verschillende variabelen. Het betreft een correlatieve onderzoek.

Steekproef

Het onderzoek is uitgevoerd met 20 kinderen afkomstig uit Nederland. In totaal hebben 13 meisjes (65%) en zeven jongens (35%) en hun ouders meegedaan met het onderzoek. Er hebben acht kinderen van vier jaar meegedaan (40%) en 12 kinderen van vijf jaar oud (60%). De kinderen volgen allemaal regulier basisonderwijs (groep 1 of 2) en zijn geworven via basisscholen en Buitenschoolse Opvangs (BSO's). De participanten hebben geen onderwijsproblemen of taalachterstanden. Dit blijkt uit de scores van de Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III) met een gemiddelde standardscore van 114.80 en een standaarddeviatie van 11.32. De scholen en BSO's die mee hebben gedaan zijn afkomstig uit Zuid Holland, Noord Brabant en Zeeland. Tien kinderen zijn afkomstig uit Zuid Holland, vier uit Noord Brabant en zes uit Zeeland. Alle kinderen hebben de Nederlandse nationaliteit. Zeven moeders hebben als hoogst afgeronde opleiding het MBO (35%), tien moeders hebben het HBO afgerond (50%) en drie moeders het WO (15%). Bij de vaders hebben er twee de middelbare school als hoogste opleidingsniveau (10%), zes vaders het MBO (30%), vijf vaders het HBO (25%) en zeven vaders hebben het WO afgerond(35%).

Meetinstrumenten

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van zeven meetinstrumenten, te weten: zes tests voor de kinderen van 4 en 5 jaar en één vragenlijst voor ouders.

De Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III) (Schlichting, 2005) is een gestandaardiseerde test voor het meten van passieve woordenschat. Kinderen krijgen telkens vier plaatjes te zien en tegelijkertijd een woord te horen. De kinderen dienen het juiste plaatjes

aan te wijzen bij het bijbehorende woord wat door de onderzoeker wordt opgelezen. De intercodeursbetrouwbaarheid van de PPVT is zeer goed ($r= 1.00$).

Bij de Expressieve Woordenschat Test krijgen de kinderen een plaatje te zien, terwijl de onderzoeker een zin voorleest die het kind dient af te maken met het doelwoord van het plaatje. De plaatjes zijn afkomstig uit prentenboeken. Het kind ziet bijvoorbeeld een plaatje van een beer die op het ijs loopt. De onderzoeker zegt: “de beer kan op het water lopen, het water is”. Het kind dient dan de zin af te maken en te zeggen dat het water is ‘dichtgevroren’. Dit laatste woord is het doelwoord. Er zijn in totaal 64 items. De interne consistentie van deze schaal is goed ($\alpha= .84$). De intercodeursbetrouwbaarheid van deze schaal is tevens goed ($r= .98$).

De Context Integratie Test meet de expressieve woordenschat en wordt niet ondersteund door plaatjes. De kinderen krijgen een zin te horen en moeten duidelijk maken of ze het doelwoord begrijpen in de context van de zin waarin het aangeboden wordt door uitleg te geven over het doelwoord. De onderzoeker vraagt bijvoorbeeld aan het kind wat je moet doen om een kuil te graven. In dit geval is graven het doelwoord en dient het kind daarover uitleg te geven. Deze test bevat 64 items. De interne consistentie van deze schaal is goed ($\alpha= .86$). De intercodeursbetrouwbaarheid van deze schaal is tevens goed ($r= .88$).

Bij de Passieve Woordenschat Test krijgen de kinderen telkens vier plaatjes te zien, terwijl de onderzoeker een woord opleest en vraagt bij welk plaatje dat woord hoort. Het kind dient dan het plaatje aan te wijzen wat bij het woord hoort. De plaatjes zijn afkomstig uit prentenboeken. Deze test bevat 64 items. De interne consistentie van deze schaal is goed ($\alpha= .83$). De intercodeursbetrouwbaarheid van deze schaal is tevens goed ($r= .99$).

De Betekenis Herkenning Test meet de passieve woordenschat en wordt niet ondersteund door plaatjes. De onderzoeker leest telkens een zin op en het kind dient aan te geven of de zin juist of onjuist is. Deze test bevat 64 items. De interne consistentie van deze schaal is goed ($\alpha= .86$). De intercodeursbetrouwbaarheid van deze schaal is zeer goed ($r= 1.00$).

Bij alle tests zijn de antwoorden gescoord door een ‘0’ toe te kennen als het antwoord fout was of een ‘1’ als het antwoord goed was en het kind het doelwoord dus kende. Als er tussen de onderzoekers twijfel was over een antwoord, werd dit onderling besproken en opgelost. De minimaal te behalen score was 0 en de maximaal te behalen score was 64.

Omdat de correlaties tussen beide passieve woordenschattesten en beide expressieve woordenschattesten hoog waren, is er in dit onderzoek voor gekozen om één variabele te maken van passieve woordenschat en één variabele van expressieve woordenschat. De twee

passieve woordenschattesten ('Passieve Woordenschat Test' en 'Betekenis Hekening Test') zijn samengevoegd en dit geldt ook voor de twee expressieve woordenschattesten ('Expressieve Woordenschat Test' en 'Context Integratie Test'). Als het kind beide doelwoorden correct had op de twee passieve woordenschattesten (Passieve Woordenschat Test en Betekenis Herkenning Test), werd er 1 punt toegekend voor 'passieve woordenschat' en als het kind beide doelwoorden op de twee expressieve woordenschattesten (Expressieve Woordenschat Test en Context Integratie Test) correct had werd er een punt toegekend voor 'expressieve woordenschat'. Zowel voor de passieve- als de expressieve woordenschat geldt dat als het doelwoord op één van de twee afzonderlijke testen of op beide testen niet is geraden, er een '0' wordt toegekend en ervan uitgegaan wordt dat het woord onbekend is voor het kind.

De andere variabelen, zoals geslacht, opleidingsniveau van ouders en voorleesgedrag van ouders aan de kinderen worden gemeten middels een vragenlijst die aan de ouder(s) wordt meegegeven door de leerkracht of leidster van de BSO. Door middel van deze vragenlijst wordt een beeld verkregen van de literaire thuisomgeving. Het opleidingsniveau van ouders bestaat uit zes antwoordcategorieën van laag naar hoog (Basisschool, Middelbare school, Beroepsonderwijs, Hoger Beroepsonderwijs, Wetenschappelijk Onderwijs en 'Anders'). De vraag 'hoe vaak ouders hun kind voorlezen' bestaat uit drie antwoordcategorieën van hoog naar laag (elke dag, om de dag, minder vaak). De vragen 'hoeveel uren per week ouders hun kind voorlezen' en 'hoeveel kinderboeken er in huis zijn' betreffen vragen met open antwoordmogelijkheden.

Procedure

Om de kinderen van vier en vijf jaar te bereiken, zijn de onderzoekers kinderen gaan werven op basisscholen en op Buitenschoolse Opvangs (BSO's) waar sommige kinderen naartoe gaan na school. In eerste instantie is geprobeerd contact te leggen met de directeurs van de scholen en van de BSO's. Zodra zij toestemming gaven, konden de ouders van de kinderen via de leerkrachten en leidsters van de BSO's bereikt worden. Aan de ouders van deze kinderen is gevraagd om toestemming te verlenen om hun kinderen te laten meedoen aan het onderzoek en om een vragenlijst in te vullen. Op één BSO in Zeeland is voorlichting gegeven over het onderzoek, zodat de leidsters op de hoogte waren van het doel van het onderzoek en ouders beter konden informeren. Ook werden er folders aan leerkrachten, leidsters en ouders verstrekt met informatie over het onderzoek. De vragenlijsten werden uitgedeeld aan de leerkrachten en leidsters, zodat zij deze aan de ouders konden geven.

Ouders werden verzocht om de vragenlijst in te vullen en te retourneren aan de leerkracht van de school of de leidsters van de BSO, zodat de onderzoekers de vragenlijsten daar op konden halen. Daarnaast moesten ouders het toestemmingsformulier invullen, zodat de onderzoekers er zeker van waren dat ouders toestemming gaven om hun kind te laten participeren aan het onderzoek.

Zodra de toestemmingsformulieren door de ouders waren ondertekend, konden de onderzoekers starten met de testafnames bij de kinderen. De testen zijn in drie sessies van ongeveer 20 minuten afgenomen in een aparte ruimte binnen de school of de BSO. Het kind werd telkens voor een korte periode uit de klas of groep gehaald en door de onderzoeker weer teruggebracht. De plaatjes werden aan het kind getoond op een computerscherm en zijn, met uitzondering van de PPVT, afkomstig uit diverse prentenboeken. De onderzoekers hebben bij elke test aangegeven wat de instructie was en de kinderen gaven antwoord op de vragen die aan hen gesteld werden of wezen het juiste plaatje aan als dit aan hen werd gevraagd.

Resultaten

In dit hoofdstuk wordt beschreven wat de resultaten van het onderzoek zijn. Omdat er zowel uitspraken gedaan worden over de passieve woordenschat als de expressieve woordenschat, zijn de statistische toetsen telkens twee keer uitgevoerd. Eén keer om iets te zeggen over de passieve woordenschat van de kinderen en één keer om iets te zeggen over de expressieve woordenschat. In de eerste analyse wordt het verschil in passieve- en expressieve woordenschat tussen jongens en meisjes weergegeven door middel van onafhankelijke t-toetsen. In de tweede analyse worden, door middel van een hiërarchische regressie-analyse, de resultaten getoond van de voorspellende variabelen “Opleiding van de ouders”, “Leeftijd” en “Het aantal kinderboeken in huis” op de passieve- en expressieve woordenschat van kinderen van vier en vijf jaar. Voordat de statistische analyses worden weergegeven wordt er ingegaan op de data inspectie, de databeschrijving en de correlaties.

Data inspectie

De variabelen “Expressieve woordenschat” en “Passieve woordenschat” zijn normaal verdeeld. Op beide variabelen wees de Kolmogorov-Smirnov test uit dat er geen sprake was van significantie, wat wijst op een normaal verdeling. De variabelen Expressieve woordenschat en Passieve woordenschat kennen geen uitbijters en er is geen sprake van missende waarden bij de variabelen.

Databeschrijving

Er zijn 13 meisjes (65%) en zeven jongens (35%). De hoogste opleiding van de moeder bestaat uit zeven moeders met een Beroepsopleiding (35%), tien moeders met een HBO opleiding (50%) en drie moeders met een WO opleiding (15%). Twee vaders hebben de Middelbare school als hoogst afgeronde opleiding (10%), zes vaders een Beroepsopleiding (30%), vijf een HBO opleiding (25%) en zeven een WO opleiding (35%). Het gemiddelde aantal kinderboeken in huis bedraagt 71 kinderboeken ($SD = 44.51$; range 25 – 170).

De variabele Passieve Woordenschat heeft een gemiddelde van 35.55 ($SD = 10.19$; range 21 – 55). De jongens scoorden op Passieve Woordenschat een gemiddelde van 35.57 ($SD = 12.35$; range 21 - 55) en de meisjes scoorden hierop een gemiddelde van 35.54 ($SD = 9.39$; range 22 - 50). Zie tabel 1 voor de scores op de variabele Passieve Woordenschat.

De variabele Expressieve Woordenschat heeft een gemiddelde van 19.75 ($SD = 8.29$; range 5- 37). De jongens scoorden op Expressieve Woordenschat een gemiddelde van 19.14 ($SD = 7.11$; range 11 - 30) en de meisjes scoorden hierop een gemiddelde van 20.08 ($SD = 9.12$; range 5 – 37). Zie tabel 2 voor de scores op de variabele Expressieve Woordenschat.

Tabel 1

Scores op de Passieve woordenschat

	M	sd	min.	max.
Passieve Woordenschat				
Jongens	35.57	12.35	21	55
Meisjes	35.54	9.39	22	50

Note. N = 20

Tabel 2

Scores op de Expressieve woordenschat

	M	sd	min.	max.
Expressieve Woordenschat				
Jongens	19.14	7.11	11	30
Meisjes	20.08	9.12	5	37

Note. N = 20

Correlaties

De correlatie tussen Passieve woordenschat en Expressieve woordenschat was sterk $r = .78$ (Cohen, 1988). Bij meisjes was de correlatie tussen Passieve en Expressieve Woordenschat $r = .71$ en bij jongens $r = .97$. De correlatie van zowel de jongens als de meisjes was sterk (Cohen, 1988).

De correlaties tussen de items van de vragenlijst opleiding moeder, opleiding vader en aantal kinderenboeken en de leeftijd van de kinderen waren zwak tot sterk met een range van $r = .07$ (Opleiding moeder en leeftijd) tot $r = .61$ (opleiding moeder en opleiding vader) (Zie tabel 3).

De correlaties tussen de passieve woordenschat en de items op de oudervragenlijst waren laag tot sterk met een range van $r = .17$ (passieve woordenschat en opleiding moeder) tot $r = .67$ (passieve woordenschat en aantal kinderboeken). De correlaties tussen de expressieve woordenschat en de items op de oudervragenlijst waren laag tot sterk met een

range van $r = -.04$ (expressieve woordenschat en opleiding moeder) tot $r = .50$ (expressieve woordenschat en leeftijd).

Tabel 3

Correlaties tussen de variabelen aantal kinderboeken, leeftijd, opleiding moeder, opleiding vader, passieve woordenschat en expressieve woordenschat.

	Aantal Kinderboeken	Leeftijd	Opleiding Moeder	Opleiding Vader	Passieve Ws	Expressieve Ws
Aantal kinderboeken	-	.37	.29	.36	.39	.45
Leeftijd	.37	-	.07	.29	.67	.50
Opleiding moeder	.29	.07	-	.61	.17	-.04
Opleiding vader	.36	.29	.61	-	.32	.06
Passieve ws	.39	.67	.17	.32	-	.78
Expressieve ws	.45	.50	-.04	.06	.78	-

Note. $N = 20$

Statistische analyses

Verskil in passieve en expressieve woordenschat tussen jongens en meisjes

Om te weten of er een verschil is in zowel passieve woordenschat als expressieve woordenschat tussen jongens en meisjes, is gebruik gemaakt van twee onafhankelijke t-toetsen. De variabelen die voor deze hypothesetoets werden gebruikt zijn geslacht als onafhankelijke variabele en passieve woordenschat en expressieve woordenschat als afhankelijke variabelen. De t-toets test of er een verschil is in gemiddelden van jongens en meisjes.

De t-toets wijst uit dat er gemiddeld een verschil was van 0.03 in passieve woordenschat tussen jongens en meisjes in het voordeel van de jongens. Er kan met 95% zekerheid gesteld worden dat het verschil in gemiddelden zich bevindt tussen -10.35 en 10.28. Er was geen sprake van een significant verschil in passieve woordenschat tussen jongens en meisjes: $t(19) = -.007, p > .05$.

Wat betreft expressieve woordenschat wijst de t-toets uit dat er tevens geen significant verschil was tussen jongens en meisjes: $t(19) = .234, p > 0.05$. Het verschil in gemiddelden was 0.94 in het voordeel van de meisjes en er kan met 95% zekerheid gesteld worden dat het verschil in gemiddelden zich bevindt tussen -7.44 en 9.31.

Deze analyse laat zien dat er op basis van deze gegevens geen significant verschil is in zowel passieve- als expressieve woordenschat tussen jongens en meisjes.

Voorspellen van passieve en expressieve woordenschat aan de hand van opleiding ouders, leeftijd en aantal kinderboeken

Om een antwoord te geven op de onderzoeksvraag of de opleiding van ouders, de leeftijd van de kinderen en het aantal kinderboeken significante voorspellers zijn voor passieve woordenschat, is gebruik gemaakt van een hiërarchische regressie-analyse. Achtereenvolgens werden als onafhankelijke variabelen ingevoerd in stap 1: de opleiding van vader en de opleiding van moeder, in stap 2: de leeftijd van de kinderen en in stap 3: het aantal kinderboeken. De afhankelijke variabele in deze hiërarchische regressie-analyse was passieve woordenschat. Het totale model voor de passieve woordenschat was niet significant (zie tabel 4). De verklaarde variantie van de passieve woordenschat was $R^2 = .35$ en $p = .55$. Omdat er sprake is van een kleine steekproef, is er verder gekeken of de afzonderlijke predictoren wel significant zijn. Leeftijd was de enige significante voorspeller $t(19) = 3.32$, $p = .004$ en bleef significant toen in de derde stap het aantal kinderboeken werd toevoegd. Verder waren er geen (marginaal) significante voorspellers. Omdat het verschil in verklaarde variantie tussen stap 2 (leeftijd) en stap 3 (aantal kinderboeken) slechts 1% was (van $R^2 = .47$ naar $R^2 = .48$), zou het geen nut hebben om te onderzoeken of het aantal kinderboeken zonder de variabele leeftijd een significante voorspeller is. Gezien het geringe verschil, kan dit niet het geval zijn.

Om te onderzoeken of de opleidingen van ouders, de leeftijd van de kinderen en het aantal kinderboeken significante voorspellers zijn voor expressieve woordenschat, is dezelfde hiërarchische regressie-analyse uitgevoerd zoals beschreven is voor de passieve woordenschat, maar dan met als afhankelijke variabele expressieve woordenschat (zie tabel 5). Het totale model voor de expressieve woordenschat was niet significant. De verklaarde variantie van de expressieve woordenschat was $R^2 = .37$ en $p = .14$. Omdat er sprake is van een kleine steekproef, is er verder gekeken of de afzonderlijke predictoren wel significant zijn. De opleiding van beide ouders waren geen significante voorspellers. De leeftijd van de kinderen was wel significant op expressieve woordenschat ($\beta = .53$, $p = .03$), maar als in stap 3 het aantal kinderboeken als voorspeller wordt toegevoegd, wordt leeftijd marginaal significant ($\beta = .41$, $p = .09$) Het aantal kinderboeken was in combinatie met de leeftijd van de kinderen niet significant ($\beta = .37$, $p = .14$). Omdat er een behoorlijk verschil te zien was van 11% in de verklaarde variantie (van $R^2 = .26$ naar $R^2 = .37$) tussen stap 2 (leeftijd) en stap 3

(aantal kinderboeken), is ervoor gekozen om dezelfde regressie nogmaals uit te voeren, maar dan zonder de variabele leeftijd. Als alleen het aantal kinderboeken werd meegenomen in de tweede stap van de hiërarchische regressie-analyse (zie tabel 6), was het aantal kinderboeken wel een significante voorspeller voor expressieve woordenschat ($\beta = .50, p = .05$).

Tabel 4

Resultaten meervoudige regressie opleiding vader, opleiding moeder, leeftijd en aantal kinderboeken als voorspellers op passieve woordenschat

	β	t	p	ΔR^2	R^2
Stap 1				.11	.11
Opleiding moeder	-.05	-.17	.78		
Opleiding vader	.35	1.21	.24		
Stap 2				.37	.47
Leeftijd	.64	3.32	.004		
Stap 3				.01	.48
Aantal kinderboeken	.14	.62	.55		

Note. $N = 20$

Tabel 5

Resultaten meervoudige regressie opleiding vader, opleiding moeder, leeftijd en aantal kinderboeken als voorspellers op expressieve woordenschat

	β	t	p	ΔR^2	R^2
Stap 1				.01	.01
Opleiding moeder	-.12	-.37	.72		
Opleiding vader	.13	.41	.69		
Stap 2				.25	.26
Leeftijd	.53	2.32	.004		
Stap 3				.11	.37
Aantal kinderboeken	.37	1.58	.14		

Note. $N = 20$

Tabel 6

Resultaten meervoudige regressie opleiding vader, opleiding moeder, en aantal kinderboeken als voorspellers op expressieve woordenschat

	β	t	p	ΔR^2	R^2
Stap 1				.01	.01
Opleiding moeder	-.12	-.37	.72		
Opleiding vader	.13	.41	.69		
Stap 2				.22	.23
Aantal kinderboeken	.50	2.12	.05		

Note. $N = 20$

Discussie

In dit onderzoek is gekeken naar de invloed van geslacht, het opleidingsniveau van ouders en het aantal kinderboeken in huis op de passieve- en expressieve woordenschat van kinderen van vier en vijf jaar oud. Het doel van dit onderzoek was om meer inzicht te krijgen in de factoren in de thuisomgeving die een rol spelen in de woordenschat van kinderen, zodat daar in de toekomst op ingespeeld kan worden.

Het verband tussen het aantal kinderboeken in huis en de expressieve woordenschat was significant, wat betekent dat het aantal kinderboeken een goede voorspeller is voor de expressieve woordenschat van kinderen in de leeftijd van vier en vijf jaar en een rol speelt in de ontwikkeling van de expressieve woordenschat. Andere significante verbanden zijn in dit onderzoek niet gevonden, waardoor gesteld kan worden dat de rol van de andere variabelen niet is aangetoond door middel van dit onderzoek. Per hypothese worden achtereenvolgens conclusies getrokken aan de hand van de gevonden resultaten en worden de resultaten bediscussieerd.

Er is geen verschil gevonden in zowel de passieve- als de expressieve woordenschat tussen jongens en meisjes in de leeftijd van vier en vijf jaar, waardoor de eerste hypothese verworpen kan worden. De verwachting was dat er in dit onderzoek kleine verschillen in woordenschat gevonden zouden worden in het voordeel van meisjes, aangezien meisjes beter zijn in een brede range van verbale taken dan jongens en de taalontwikkeling van meisjes meestal voor loopt op die van jongens (Fenson et al., 1994; Butterworth & Morissette, 1996; Kramer, Delis, & Daniel, 1988; Bornstein & Haynes, 1998; Hyde & Linn, 1988; Leaper en Smith, 2004; Fenson et al., 1994). Toch was het gezien de kleine verschillen die werden gevonden in de meta-analyse van Hyde & Linn (1988) wat betreft woordenschat (effectgrootte $d = .02$), maar zeer de vraag of de verschillen tussen jongens en meisje niet te verwaarlozen zijn. In dit onderzoek hebben 20 kinderen meegedaan, waaronder zeven jongens en dertien meisjes. De steekproef was erg klein en het geringe percentage jongens (35%), maakte de steekproef van de jongens nog kleiner. De jongens waren in de minderheid ten opzichte van de meisjes en waren gemiddeld ouder (boven de 5 jaar) dan de meisjes die aan het onderzoek hebben meegedaan (onder de 5 jaar). Aangezien kinderen van vijf jaar over het algemeen een grotere woordenschat hebben dan kinderen van vier jaar, zijn de resultaten van de jongens gemiddeld beter dan de resultaten van de meisjes. Als er sprake was geweest van een grotere steekproef en een betere verdeling van jongens en meisjes in combinatie met de

leeftijd, waren er mogelijk wel kleine verschillen gevonden in het voordeel van meisjes (Hyde & Linn, 1988).

Er is geen verband gevonden tussen het opleidingsniveau van ouders en de passieve- en expressieve woordenschat van kinderen in de leeftijd van vier en vijf jaar, waardoor de tweede hypothese verworpen kan worden. Dit is opvallend, omdat meerdere onderzoeken het opleidingsniveau van ouders zien als een belangrijke indirecte factor in de taalontwikkeling van kinderen (Payne et al., 1994; Burgess et al., 2002). De kleine, homogene steekproef heeft er mogelijk voor gezorgd dat er geen verbanden zijn gevonden tussen het opleidingsniveau van ouders en de woordenschat van kinderen. De onderzoekers hebben de respondenten in hun eigen omgeving benaderd, waarbij een gemiddeld inkomen gangbaar was. Hierdoor hadden de meeste respondenten geen lager opleidingsniveau dan Middelbaar Beroepsonderwijs en is de steekproef mogelijk te homogeen gebleven.

Er is een verband gevonden tussen het aantal kinderboeken in huis en de expressieve woordenschat van kinderen. Dit geldt echter niet voor de passieve woordenschat, waardoor de derde hypothese slechts gedeeltelijk kan worden aangenomen. Het aantal kinderboeken in huis blijkt een goede voorspeller te zijn voor de expressieve woordenschat, maar niet voor de passieve woordenschat van kinderen. Dit betekent dat het aantal kinderboeken in huis wel een rol speelt in de ontwikkeling van de expressieve woordenschat, maar niet in de ontwikkeling van de passieve woordenschat. Dit is opmerkelijk, omdat de verwachting was dat het aantal kinderboeken in huis voor zowel passieve- als expressieve woordenschat goede voorspellers zouden zijn (Payne et al., 1994). Als ouders kinderboeken in huis hebben, kunnen ouders of kinderen over (de kافت van) het boek vertellen of vragen stellen. Als kinderen zelf vertellen over een boek wat ze in huis hebben bevordert dit de expressieve woordenschat. Toch is de verwachting dat als ouders vertellen of kinderen vragen stellen over boeken, dit ook de passieve woordenschat bevordert, waardoor er verder gekeken moet worden naar mogelijke oorzaken voor het verschil in de rol van het aantal kinderboeken in huis op de passieve- en expressieve woordenschat.

Opvallend was dat alle kinderen veel beter presteerden op de passieve woordenschattesten, dan op de expressieve woordenschattesten. Aangezien in alle testen dezelfde woorden zijn gebruikt, kan dit mogelijk het gegeven bevestigen dat passieve woordenschat zich eerder ontwikkelt dan expressieve woordenschat (Bus, van IJzendoorn & Pelligrini, 1995; Bus & Verhallen, 2010, Ninio, 1983). Echter, een punt van discussie zijn de testen die zijn gebruikt om de passieve- en expressieve woordenschat te meten. Beide passieve woordenschattesten kenden keuzemogelijkheden voor de kinderen. De 'Passieve

Woordenschattest' kende bij elke vraag vier keuzemogelijkheden en de 'Meaning Recognitiontest' kende bij elke vraag twee keuzemogelijkheden. Bij beide expressieve woordenschattesten waren er geen keuzemogelijkheden, maar was er sprake van open vragen waar de kinderen op konden antwoorden. Er was sprake van een gokkans van 25% of 50% bij de passieve woordenschattesten, terwijl er geen sprake was van een gokkans bij de expressieve woordenschattesten. Dit heeft er mogelijk voor gezorgd dat de scores op de passieve woordenschattesten consequent hoger waren dan de scores op de expressieve woordenschattesten en er te weinig verschil was tussen de resultaten van de kinderen op de passieve woordenschattesten. Hierdoor zijn significante resultaten op de passieve woordenschat mogelijk uitgebleven.

De te kleine steekproef is een beperking geweest in dit onderzoek. Er hebben slechts 20 kinderen aan het onderzoek meegedaan, waardoor er mogelijk niet voldoende gegevens waren om significante verbanden aan te tonen. Toch was de steekproef voldoende representatief. Het verdient aanbeveling om dit onderzoek te repliceren met een grotere steekproef en met meer heterogene steekproef wat betreft het opleidingsniveau van ouders. Ook dient er een betere verdeling te zijn in jongens en meisjes en in leeftijd. Het verschil in woordenschat tussen vier- en vijfjarigen is te groot, waardoor de gegevens van een kind wat net vier jaar is geworden, nauwelijks vergelijkbaar zijn met een kind wat bijna zes jaar wordt. Ook dient er nog eens kritisch gekeken te worden naar de passieve woordenschattesten. Mogelijk dienen er meer keuzemogelijkheden geboden te worden, zodat de gokkans wordt verkleind.

Ondanks dat er meer significante resultaten werden verwacht, heeft dit onderzoek bijgedragen aan het verkrijgen van inzicht in diverse factoren in de geletterde thuisomgeving die een rol spelen in de woordenschat van kinderen in de leeftijd van vier en vijf jaar. Ouders dienen kinderboeken aan te schaffen en deze voor te lezen aan hun kinderen, zodat de woordenschat al gestimuleerd kan worden voordat kinderen naar school gaan.

Referenties

- Anglin, J. M. (1993). Vocabulary development: a morphological analysis. *Monograph of the Society for Research in Child Development*, 58(10).
- Beals, D.E., & DeTemple, J.M. (1993). Home contributions to early language and literacy development. *National Reading Conference Yearbook*, 42, 207-215.
- Beals, D., DeTemple, J., & Dickinson, D. K. (1994). Talking and listening that support early literacy development of low-income children. *Bridges to literacy: Children, families, and schools*, 241-263.
- Bornstein, M.H., Haynes, M.O., & Painter, K.M. (1998). Sources of child vocabulary competence: a multivariate model. *Journal of Child Language*, 25(2), 367-393.
- Bornstein, M.H., & Haynes, M.O. (1998). Vocabulary competence in early childhood: Measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69, 654-671.
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F., Pipes McAdoo, H., & García Coll, C. (2001). The home environments of children in the United States. Part 1: Variations by age, ethnicity, and poverty status. *Child development*, 72(6), 1844-1867.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4), 408-426.
- Burgess, S. R. (2011). Home literacy environments (HLEs) provided to very young children. *Early Child Development and Care*, 181(4), 445-462.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research* 65(1), 1-21.
- Butterworth, G., & Morisette, P. (1996). Onset of pointing and the acquisition of language in infancy. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 14(2), 219-231.
- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20, 455-461.
- DeBaryshe, B.D. (1995). Maternal belief systems: linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1-20.
- DeBaryshe, B.D., Binder, J.C. & Buell, M.J. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131.

- Dickinson, D. K., & Snow C. E. (1987). Interrelationships among prereading and oral language skills in kindergartners from two social classes. *Early Childhood Research Quarterly*, 2(1), 1-25.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 30-46.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D.J., & Pethick, S.J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5, Serial No. 242).
- Griffin, E. A., & Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233-243.
- Hargrave, A.C., & Sénéchal, M. (2000). Book reading interventions with language-delayed preschool children: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday lives of American children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Hoff, E., & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38(4), 271-278.
- 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.
- Hyde, J.S., & Linn, M.C. (1988). Gender differences in verbal ability: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104(1), 53-69.
- Kramer, J.H., Delis, D.C., & Daniel, M. (1988). Sex differences in verbal learning. *Journal of Clinical Psychology*, 44(6), 907-915.
- Landry, S.H., Miller-Loncar, C.L., Smith, K.E., & Swank, P.R. (2002). The role of early parenting in children's development of executive processes. *Developmental Neuropsychology*, 21(1), 15-41.
- Leaper, C., & Smith, T.E. (2004). A Meta-analytic review of gender variations in children's language use: talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental Psychology*, 40(6), 993-1027.
- Lonigan, C.J. (1994). Reading to preschoolers exposed: is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14(3), 303-323.
- Nelson, K.E., & Bonvillian, J.D. (1973). Concepts and words in the 18-month-old: Acquiring concept names under controlled conditions. *Cognition*, 2(4), 435-450.

- Ninio, A., & Bruner, J.S. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5(1), 1-15.
- Ninio, A. (1980). Picture book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, 51(2), 587-590.
- Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19(3), 445-451.
- Nord, C. W., Lennon, J., Liu, B., & Chandler, K. (2000). Home literacy activities and signs of Children's emerging literacy: 1993 and 1999. *Education Statistics Quarterly*, 2, 19-27.
- Payne, A., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3), 427-440.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245-302.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Hudson, E., Lawson, E. (1996). Knowledge of Storybooks as a predictor of Young Children's Vocabulary. *Journal of Educational Psychology* 88(3), 520-536.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Thomas, E.M., & Daley, K.E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96-116.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 5-10.
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds) (1998). *Preventing reading difficulties in young children: Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children*. National Research Council.
- Tabors, P.O., Roach, K.A., & Snow, C.E. (2001). *Home language and literacy environment: Final results*. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 111-138). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Verhallen, M.J.A.J., & Bus, A.G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 54-61.