



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Hoe maken moeders van driejarigen een nieuw verhaal begrijpelijk?

Bus, A.G.; IJzendoorn, M.H. van

Citation

Bus, A. G., & IJzendoorn, M. H. van. (1992). Hoe maken moeders van driejarigen een nieuw verhaal begrijpelijk? *Nederlands Tijdschrift Voor Opvoeding, Vorming En Onderwijs*, 8(6), 350-362. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/1451>

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [Leiden University Non-exclusive license](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/1451>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

HOE MAKEN MOEDERS VAN DRIEJARIGEN EEN NIEUW VERHAAL BEGRIJPELIJK?

Invloed van ervaring, milieu en gehechtheid¹

door

A G Bus en M H van IJzendoorn

1 Inleiding

Voorlezen wordt getypeerd als een interactieve activiteit waarbij de woorden van de schrijver niet alleen zijn ingebed in de taal van moeder en kind maar ook in hun sociale interactie (Sulzby & Teale, 1991, Teale, 1984) Moeders geven in samenspraak met het kind interpretaties van gebeurtenissen, ze lokken opmerkingen uit waarin kinderen hun inzichten expliciteren, en reageren daarop weer (Elbers, 1991, Pellegrini, Brody & Sigel, 1985) Het voorleesparadigma wordt gebruikt om te verklaren hoe kinderen kennis over teksten opdoen, lang voordat sprake is van formele instructie, en welke condities individuele verschillen in kennis bevorderen De voorliggende studie is uitgevoerd met drie doelen, ten eerste, exploratie van de effecten van ervaring van kinderen met voorlezen op de hulp die moeders geven tijdens het voorlezen van een nieuw boek, ten tweede, nagaan in hoeverre verschillen in stijl van voorlezen samenhangen met het milieu waaruit de gezinnen afkomstig zijn, en ten derde, onderzoeken welke effecten gezins- en persoonskenmerken zoals de kwaliteit van de affectieve relatie hebben op de stijl van voorlezen

Een hoofdhypothese binnen het voorleesparadigma is dat kinderen onder invloed van voorlezen concepten over teksten vormen waardoor de noodzaak voor externe hulp afneemt (Sulzby & Teale, 1987) We verwachten dan ook dat naar gelang kinderen meer ervaren zijn met het lezen van boeken moeders minder uitleg tijdens het voorlezen van een nieuw boek hoeven te geven, de interacties tussen moeder en kind korter worden en moeders minder moeite hebben om de aandacht van kinderen op het boek te richten Gedeeltelijke ondersteuning voor deze hypothese geeft Heath' (1982) bevinding dat in hogere milieus vanaf drie jaar minder interacties tijdens het voorlezen worden geentameerd en dat van kinderen wordt verwacht dat ze zonder onderbreking naar een verhaal kunnen luisteren Verder verwachten we een effect van ervaring op het niveau van de eisen die moeders aan de kinderen stellen tijdens het bespreken van de tekst Eisen als observeren, beschrijven of labelen zijn laag in complexiteit, terwijl stimulansen om consequenties te bedenken, oorzaak-gevolg relaties af te leiden, te anticiperen op gebeurtenissen of verbanden impliciet in tekst of script te bepalen complexe eisen zijn (Sigel & McGillicuddy-Delisi, 1984) Ouders variëren in de mate waarin ze pogingen doen om bij hun kind complexe representaties te activeren (Sigel & McGillicuddy-Delisi, 1984) We verwachten dat in een groep kinderen met weinig leeservaring minder complexe eisen worden gesteld dan in een groep kinderen met veel leeservaring In de literatuur zijn aanwijzingen dat verschuivingen optreden in het niveau

van eisen tijdens het voorlezen van het zelfde boek. Snow (1983) Beschrijft sessies rond *Richard Scarry's Storybook Dictionary* en rapporteert een verschuiving van discussie over objecten en gebeurtenissen naar meer aandacht voor oorzaak-gevolg relaties. Uit beschrijvingen die Sulzby en Teale (1987) maakten van Hannah en haar moeder bij het lezen van *A Golden Story Book of Counting* blijkt dat in het begin het accent ligt op labelen en tellen en later aandacht ontstaat voor kenmerken als kleur en klank, synoniemen tussen woorden en het verband tussen kenmerken in de tekst en persoonlijke ervaringen. Fagan en Hayden (1988) rapporteren dat tijdens het voorlezen van bekende verhalen meer aandacht is voor complexe aspecten als de vorm van de tekst dan tijdens het voorlezen van nieuwe verhalen. In de voorliggende studie toetsen we welke veranderingen onder invloed van ervaring optreden in de wijze waarop een nieuw boek wordt voorgelezen.

Uit enkele studies kan worden afgeleid dat er verschillen zijn in stijl van voorlezen die samenhangen met het milieu waaruit de gezinnen afkomstig zijn. Uit Ninio's onderzoek (Ninio, 1980) naar het voorlezen van plaatjesboeken door moeders aan kinderen in de leeftijd van 17 tot 22 maanden blijkt dat moeders uit hogere milieus erin slagen meer woorden en andere uitingen bij het kind uit te lokken dan moeders uit lagere milieus. Heath (1982) concludeert dat in hogere milieus meer *waarom*-vragen worden gesteld dan in lagere milieus. Daar staat tegenover dat Pellegrini, Perlmutter, Galda en Brody (1990) concluderen dat voorleessessies in de laagste milieus niet wezenlijk verschillen van die in de hoogste milieus mits leesmateriaal wordt gekozen waarmee de moeders en kinderen vertrouwd zijn. In deze studie werd in een groep Head Start moeders het niveau van cognitieve eisen bestudeerd als mede de mate waarin moeders de eisen afstemden op het niveau van het kind. Omdat vergelijkingen op basis van observaties onder gelijke condities ontbreken, zijn in de voorliggende studie paren uit verschillende milieus bestudeerd. Zijn er verschillen in de stijl van voorlezen tussen gezinnen uit de diverse milieus die kunnen verklaren waarom kinderen uit hogere milieus doorgaans competentere zijn bij de start van de basisschool dan kinderen uit lagere milieus? Waarop zouden eventuele interventieprogramma's gericht moeten zijn om deze aanvangsverschillen te verminderen?

Een centrale hypothese in het onderzoek naar voorlezen is dat verschillen in stijl ook produkt kunnen zijn van gezins- of persoonlijkheidskenmerken (Sulzby & Teale, 1987). Bus en Van IJzendoorn hebben een start gemaakt met de bestudering van de invloed van de affectieve band tussen moeder en kind op het verloop van de voorleessessies (Bus, 1991; Bus & Van IJzendoorn, 1988a; 1988b; 1989; in druk). Verschillende studies hebben aanwijzingen opgeleverd voor de hypothese dat de emotionele band tussen ouders en kinderen doorwerkt in interacties tijdens vrij spel situaties (Bretherton, 1985); Sroufe, 1983; Van IJzendoorn, Van der Veer, & Van Vliet-Visser, 1987). Weinig is echter bekend over de wijze waarop de kwaliteit van de affectieve band doorwerkt in het instructiegedrag van moeders tijdens activiteiten als voorlezen. Uit eerdere studies komen aanwijzingen dat de interacties tijdens voorlezen een problematisch verloop hebben als de relatie tussen moeder en kind als onveilig moet worden getypeerd; onveilige kinderen blijken minder gericht te zijn op het boek en vaak controlerend en disciplinerend gedrag uit te lokken (Bus & van IJzendoorn, 1988b; 1989; in druk). We veronderstellen

dat onveilig gehechte kinderen op basis van eerdere ervaringen met hun ouders negatieve verwachtingen over de ondersteuning bij het voorlezen koesteren waardoor vaker afgeleid gedrag optreedt. Verder verwachten we dat moeders van onveilige kinderen minder gevoelig zijn voor begripsproblemen aan de kant van het kind en er moeite mee hebben om inhoudelijke interacties uit te lokken rond thema's die nog niet worden beheerst. In een eerdere studie vonden we aanwijzingen dat ook het niveau van eisen is gerelateerd aan de kwaliteit van de affectieve band (Bus & Van IJzendoorn, 1988b). Moeders van veilig gehechte kinderen zijn in staat meer te eisen van hun kinderen omdat deze kinderen meer vertrouwen hebben in hun opvoeder en meer veerkracht en uithoudingsvermogen hebben in moeilijke situaties.

2. Methode

Op grond van een enquête stelden we drie groepen moeder-kind paren samen waarvan één groep bestond uit infrequent lezende paren (hoogstens enkele keren per week) uit lagere milieus, een tweede groep uit frequent lezende paren (minstens één keer per dag) uit lagere milieus en een derde groep uit frequent lezende paren uit hogere milieus. De moeder-kind paren zijn geobserveerd tijdens het lezen van *Doedel en het rode gevaar* (Cross & Taylor, 1986). De kinderen maakten een tweetal tests. Verder zijn alle kinderen van hun moeder geschonden en is hun gedrag tijdens de hereniging geobserveerd.

2.1 Proefpersonen

De oorspronkelijke opzet van de studie was vier groepen samen te stellen variërend in leeservaring en sociaal milieu. Met dit doel werd een enquête afgenomen bij ongeveer 350 moeders van driejarigen gerecruteerd via Groningse peuterspeelzalen met veel kinderen uit lagere of hogere milieus. In de enquête werden ondermeer vragen gesteld over leeftijd, beroep/opleiding van beide ouders en de frequentie van voorlezen. Om sociaal-wenselijke antwoorden over voorlezen te vermijden zijn de vragen met betrekking tot de frequentie van voorlezen opgenomen tussen een reeks andere vragen die betrekking hadden op allerlei spelactiviteiten van het kind alleen of samen met de ouders. We vroegen de moeders of ze al begonnen waren met voorlezen en als deze vraag bevestigend werd beantwoord hoe vaak ze dan voorlezen. Van de 19 moeders die weinig zeiden voor te lezen, was maar één moeder afkomstig uit een hoger milieu. Op grond van de enquêtes kon derhalve geen groep worden samengesteld met infrequent lezende paren uit hogere milieus. Wel konden op basis van de vragenlijsten drie groepen van elk 15 moeder-kind paren worden samengesteld waarvan één groep bestond uit infrequente lezers/lager milieu, één groep uit frequente lezers/lager milieu en één groep uit frequente lezers/hoger milieu. Omdat een deel van de paren afkomstig was uit één-ouder gezinnen, is bij het bepalen van het milieu uitgegaan van opleiding en/of beroep van de moeder. De infrequent en frequent lezende moeders uit de lagere milieus scoren op een schaal lopend van 1 tot 6 gemiddeld respectievelijk 2.1 en 2.3 met een range van 1 tot 3 (Van Westerlaak, Kropman, & Collaris, 1975). Deze moeders hebben tussen de 8 en 10 jaar scholing gehad. De groep uit hogere milieus scoort op deze schaal gemiddeld 5.6 met een range van 4 tot 6. Bijna alle moeders in deze

groep hebben een universitaire opleiding of hoger beroepsopleiding. Gegevens over leeftijd, sexe, SES/moeder, SES/vader en intelligentie van de kinderen (verbaal en non-verbaal) zijn weergegeven in tabel 1. De drie groepen verschillen niet in leeftijd ($F(2,42) = .09, ns$), sexe ($X = .00, ns$) en scores op visueel-ruimtelijke oriëntatie ($F(2, 33) = 1.81, ns$). Wel zijn er significante verschillen in scores op milieu/moeder ($F(2,42) = 123.75, p < .001$), milieu/vader ($F(2,36) = 84.41, p < .001$) en verbale intelligentie ($F(2, 38) = 8.57, p < .001$), in alle gevallen veroorzaakt door significante contrasten van frequente lezers/hog milieus met frequente en infrequente lezers/laag milieus. De moeders kregen een geldelijke vergoeding van f 50,- voor deelname aan het onderzoek.

Tabel 1 Kenmerken en Gemiddelde Scores van de Drie Groepen

(a) Infrequente Lezers, LSES, (b) Frequente Lezers, LSES en (c) Frequente Lezers, HSES

	Groep a N=15	Groep b N=15	Groep c N=15
Sexe (J/M)	10/5	10/5	10/5
Leeftijd (in maanden)	41.4	40.7	41.6
Milieus, moeder (max=6)	2.1	2.3	5.6
Milieus, vader (max=6)	1.8	2.5	5.9
Frostig (max=8) [†]	3.7	2.8	3.1
PPVT (gestand)**	99.7	91.4	117.8
Hereniging (max=9)	4.2	5.5	6.4
Interacties, irrelevant	8.9	1.7	9
Woorden, irrelevant	31.6	13.8	5.2
Interacties, relevant	47.1	31.7	35.8
Woorden, relevant	370.6	180.7	262.1
Hoog niveau eisen (%)	32.1	31.8	36.0

a. N = 11. b. N = 15. c. N = 13.

[†] Frostig = Test voor visueel-ruimtelijke oriëntatie

** PPVT = Peabody Picture Vocabulary Test

2.2 Procedures

De observaties van het voorlezen vonden plaats in een spelkamer van ons instituut. De moeders werd verteld dat de nadruk van de observaties lag op interacties bij spel. We vroegen de moeders om voor te lezen alsof ze thuis waren. Om de aandacht van de moeders af te leiden van het doel van onze studie begonnen we met een taak waarin lezen geen rol speelt en waarover hier niet wordt gerapporteerd: het inpakken van de botervloot. Vervolgens werden moeder en kind gescheiden en deed de proefleider een aantal tests en spelletjes die in totaal ongeveer een half uur duurden. Na afronding daarvan keerden de moeders terug, speelden gedurende vijf minuten met hun kind en lazen tenslotte voor uit *Doedel en het rode gevaar*.

De voorleessessie. Met opzet selecteerden we een verhaal dat niet zonder meer begrijpelijk is voor driejarigen. Uit eerdere studies is immers bekend dat eenvoudige boeken ook bij moeders uit hogere milieus weinig hoog niveau eisen uitlokken (vgl. Pellegrini et al., 1985). Het boek *Doedel en het rode gevaar* heeft een duidelijk plot. Het boek gaat over een kleine muis Doedel die op een zonnige

morgen in de zomer besluit aardbeien te gaan plukken. Op zoek naar aardbeien ziet het dier de neus van een hond die in het struikgewas ligt te slapen aan voor een reuzen aardbei. De pogingen om de aardbei te plukken resulteren erin dat de muis door de lucht wordt geslingerd waarna hij besluit maar weer naar zijn bedje te gaan. Omdat het verhaal vanuit het perspectief van de muis wordt verteld zijn de plaatjes nodig om te reconstrueren wat precies gebeurt. Dat de reuzen aardbei in werkelijkheid een hond is moet de lezer afleiden uit de illustratie. Evenmin wordt in de tekst uitgelegd wat gebeurt met de muis als hij aan de aardbei trekt. De verklaring voor wat Doedel voelt ("plotseling begint de aardbei hevig heen en weer te schudden") moet de lezer afleiden uit het plaatje waarop een hond te zien is die heftig met zijn kop heen en weer schudt terwijl een kleine muis aan zijn neus hangt. De lezer moet dus voortdurend verbanden leggen tussen de tekst en de plaatjes. Het verhaal bevat ook veel elementen die niet uitgelegd worden maar wel om een verklaring vragen wil het kind de lijn van gebeurtenissen kunnen volgen. Het verhaal begint er bijvoorbeeld mee dat de muis overal zoekt naar zijn speciale handschoenen. In de tekst wordt niet uitgelegd waarom een muis handschoenen nodig heeft als hij aardbeien gaat plukken.

Bij het scoren van de voorleessessies richten we ons uitsluitend op de discussie tijdens het voorlezen, de wijze van voorlezen wordt hier buiten beschouwing gelaten (zie Sulzby & Taelle, 1987). Op basis van letterlijk uitgeschreven protocollen van de sessies zijn de volgende variabelen gecodeerd.

- 1 Aantal woorden Gescoord is hoeveel woorden moeder zegt tijdens de sessie. Bij het scoren is onderscheid gemaakt tussen relevante en irrelevante thema's. De relevante thema's betreffen de inhoud van het boek en bij de irrelevante thema's gaat het om opmerkingen die verband houden met onderwerpen die geen betrekking hebben op de inhoud van het boek.
- 2 Aantal interacties Gescoord is hoe vaak moeder en kind op elkaar reageren bij het bespreken van een thema. Een opmerking of vraag is alleen als interactie gescoord als wordt ingegaan op het thema dat op dat moment aan de orde is. Ook hier is bij het scoren onderscheid gemaakt tussen relevante en irrelevante thema's.
- 3 Cognitieve eisen Verder is gescoord welk soort eisen moeder stelt. We zijn vooral geïnteresseerd in de vraag in welke mate de eisen impliceren dat het kind afstand neemt van het direct waarneembare, relaties legt met eigen ervaringen, inferenties maakt, anticipeert op gebeurtenissen, etc. Appendix 1 geeft een overzicht met voorbeelden van gedragingen die tot een hoog, gemiddeld of laag niveau van cognitieve eisen zijn gerekend.

Gescoord is hoe vaak deze gedragingen voorkwamen bij het doornemen van het boek. Alle protocollen zijn door twee codeurs onafhankelijk gescoord. De overeenkomst voor woorden/relevant was 98, voor woorden/irrelevant 97, voor interacties/relevant 98, voor interacties/irrelevant 96 en voor cognitieve eisen (hoofdcategorieën) 100. Voor zover scores uiteen liepen is in discussie consensus bereikt.

De hereniging Tijdens de sessies werden de moeder-kind-paren gedurende een periode van ongeveer een half uur gescheiden. In deze periode deden de kinderen samen met de proefleider een aantal tests en spelletjes die door de meeste kinderen

als zeer inspannend werden ervaren. De moeder keerde terug nadat het kind ongeveer drie minuten alleen was gelaten. Het gedrag van het kind in de eerste vijf minuten van de hereniging is gescoord op een schaal met een range van 1 tot 9. Deze schaal is een herziene versie van Main's (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985) "security scale" voor zesjarigen en bestaat uit negen schaalpunten met beschrijvingen van de oneven schaalpunten. De intercodeurs betrouwbaarheid van twee onafhankelijke codeurs was .86 ($N=15$). Eerdere studies hebben laten zien dat de schaal predictieve waarde heeft ten aanzien van de atmosfeer tijdens voorlezen (Bus & Van IJzendoorn), 1988b) en sterk gerelateerd is aan de veiligheid van de moeder, i.e., haar representatie van ervaringen met hechtingssituaties (Bus & Van IJzendoorn, in druk).

Vaardigheidstests. Om een indicatie te hebben voor eventuele verschillen in algemene competenties zijn twee vaardigheidstests afgenomen: De Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn, 1965) en een test voor ruimtelijke oriëntatie (Frostig, 1966).

Data analyse. Een multivariate covariantieanalyse is uitgevoerd op 5 kenmerken van de voorleessessies: het aantal interacties/relevant, het aantal woorden van de moeder/relevant, het aantal interacties/irrelevant, het aantal woorden van de moeder/irrelevant en het percentuele aandeel hoog niveau eisen. Contrasten zijn bepaald tussen groep a (infrequente lezers/laag milieu) en b (frequente lezers/laag milieu) en tussen b (frequente lezers/laag milieu) en c (frequente lezers, hoog milieu). Omdat het doel van de studie was de verschillen te toetsen tussen ervaren en onervaren paren en paren uit hogere en lagere milieus en dit doel was bepaald voordat de studie werd uitgevoerd, zijn apriori contrasten berekend. Aanpassingen zijn gemaakt voor één covariaat: de herenigingsscore. Om het effect van de covariaat op het verloop van de sessies te bepalen zijn correlaties berekend tussen de afhankelijke variabelen en de covariaat. Het probleem van gecorreleerde afhankelijke variabelen is opgelost door alle analyses stapsgewijs uit te voeren (Bock, 1966).

SPSSx MANOVA werd gebruikt voor de analyses met sequentiële aanpassing voor niet orthogonale relaties. Totale N was 45. Voor zover gegevens met betrekking tot hereniging ontbraken ($N=3$) zijn groepsgemiddelden ingevoerd. Er waren geen univariate of multivariate (binnen cel) uitbijters bij een $\alpha=.001$. De resultaten van de evaluatie van de aannamen van normaliteit, homogeniteit van variantie-covariantie matrices, lineariteit en multicollineariteit waren bevredigend.

3. Resultaten

Toepassing van Wilks' criterium laat zien dat de gecombineerde afhankelijke variabelen significant gecorreleerd zijn met de covariaat, $F(5, 37) = 2.80, p < .030$. Om de sterkte van de covariaat nader te bekijken in relatie tot de aanpassing van de afhankelijke variabelen werden correlaties berekend tussen de afhankelijke variabelen en de covariaat. Bij één van de vijf afhankelijke variabelen leidde de covariaat tot een significante aanpassing. De correlatiecoëfficiënt van .33 voor het aantal interacties over relevante thema's was significant verschillend van nul, $t(45) = 2.27, p < .05$. Voor geen van de andere variabelen leidde de herenigingsscore tot een significante aanpassing.

Effecten van ervaring op de afhankelijke variabelen na aanpassing voor de covariaat werden onderzocht met univariate en stapsgewijze analyses waarbij de mate waarin context-gericht gedrag optrad (het aantal interacties/irrelevant, het aantal woorden van moeder/irrelevant) de hoogste prioriteit had, het verloop van de inhoudelijke discussies (het aantal interacties/relevant, het aantal woorden van moeder/relevant) de tweede prioriteit (zodat aanpassingen werden gemaakt voor het aantal woorden van moeder/irrelevant en het aantal interacties/irrelevant als ook voor de covariaat) en de mate waarin de moeders hoog niveau eisen stelden de derde prioriteit (zodat aanpassingen werden gemaakt voor het aantal woorden van moeder/irrelevant, het aantal interacties/irrelevant, het aantal woorden van moeder/relevant, het aantal interacties/relevant en de covariaat) Er was geen sprake van interacties tussen de onafhankelijke variabelen en de herenigingsscore, de homogeniteit van de regressie was voldoende voor deze analyses De afhankelijke variabelen waren voldoende betrouwbaar om als covariaten te fungeren De resultaten van deze analyses zijn samengevat in tabel 2

Tabel 2 Resultaten van een multivariate covariantie-analyse met de herenigingsscore als covariant ervaring en milieu als onafhankelijke variabele en kenmerken van de voorleesstijl als afhankelijke variabele

Effect	AV	Univariate F	df	Stapsgewijze F	df
Hereniging (Covariaat)	Interactie, irrel	1 01	1/41	1 01	1/41
	Woorden, irrel	26	1/41	44	1/40
	Interacties, rel	5 16*	1/41	6 56*	1/39
	Woorden, rel	01	1/41	3 14	1/38
	Hoog Niveau Eisen	2 13	1/41	1 93	1/37
Milieu (OV)	Interacties, irrel	01	1/41	01	1/41
	Woorden, irrel	62	1/41	1 69	1/40
	Interacties,rel	00	1/41	12	1/39
	Woorden,rel	3 44+	1/41	3 70+	1/38
Ervaring (OV)	Hoog Niveau Eisen	61	1/41	02	1/37
	Interacties, irrel	8 82**	1/41	8 82**	1/41
	Woorden, irrel	4 65*	1/41	45	1/40
	Interacties, rel	9 43**	1/41	4 82	1/39
	Woorden, rel	11 18**	1/41	3 02+	1/38
	Hoog Niveau Eisen	71	1/41	02	1/37

Noot + $p < 1$ † $p < 05$ ** $p < 01$

Na aanpassing voor verschillen op de covariaat bleek het aantal interacties over gedrag significant bij te dragen aan het verschil tussen ervaren en onervaren kinderen, stapsgewijze $F(1, 41) = 7.56, p < .01, \eta^2 = .19$ Als kinderen weinig ervaring hadden met lezen vonden meer interacties plaats over irrelevante thema's (gemiddelde aangepaste score = 8.1) dan wanneer kinderen veel ervaring hadden (gemiddeld aangepaste score = 1.8) Verder verschilden ervaren en onervaren paren in het aantal interacties over relevante thema's, stapsgewijze $F(1, 39) = 4.99, p < .05, \eta^2 = .37$, als ook in het aantal woorden van de moeder/relevant, stapsgewijze $F(1, 38) = 5.99, p < .05, \eta^2 = .20$ In de groep met weinig leeservaring traden meer inter-

acties over relevante thema's op (gemiddelde aangepaste score = 48.9) dan in de groep met veel leeservaring (gemiddeld aangepaste score = 31.6). Moeders van kinderen met weinig leeservaring gaven meer uitleg (gemiddelde aangepaste score op aantal woorden van moeder over relevante thema's = 321.2) dan moeders van kinderen met veel leeservaring (gemiddelde aangepaste score = 209.2).

Na aanpassing voor verschillen op de covariaat leverde alleen het aantal woorden over relevante thema's een marginaal significante bijdrage aan het verschil tussen hogere en lagere milieus, stapsgewijze $F(1, 38)=3.70, p.09, \eta^2 = .08$. Hogere milieus tenderden tot een hogere score (gemiddelde aangepaste score = 283.0) dan lagere milieus (gemiddelde aangepaste score = 209.2). Op geen van de andere variabelen was sprake van enig verschil tussen hogere en lagere milieus.

Gepoolde binnen (cel) correlaties tussen de afhankelijke variabelen en de covariaat staan in tabel 3.

Tabel 3: Gepoolde binnen-cel correlaties tussen de zes afhankelijke variabelen en de covariaat.

	1	2	3	4	5	6
1. Woorden, rel.	--					
2. Interacties, rel.	.52	--				
3. Woorden, irrel.	.05	.36	--			
4. Interacties, irrel.	.06	.26	.85	--		
5. Hoog Niveau Eisen	.07	.09	-.04	.03	--	
6. Hereniging	-.02	.33	-.08	-.15	.22	--

Noot. $N=45$

4. Conclusies

Heeft ervaring met voorlezen invloed op de hulp die moeders geven tijdens het voorlezen van een nieuw boek? Na een correctie voor de verschillen in kwaliteit van de affectieve band tussen moeder en kind bleek dat kinderen met weinig leeservaring er meer moeite mee hebben hun aandacht bij de taak te houden; deze paren discussieerden vaker over irrelevante topics. Verder bleek dat onervaren paren meer communiceren over de inhoud van de tekst; de moeders geven meer uitleg (een hogere score op het aantal relevante woorden van moeder) en er zijn meer relevante interacties tussen moeder en kind. Deze effecten bevestigen de verwachting dat ervaren kinderen minder snel zijn afgeleid en dat de noodzaak van uitleg afneemt naar mate kinderen meer ervaringen hebben opgedaan. Kennelijk bevordert ervaring met voorlezen de ontwikkeling van concepten die nodig zijn om teksten zonder externe hulp te begrijpen. De verwachting dat aan meer ervaren kinderen eisen op een hoger niveau worden gesteld, wordt niet ondersteund door de resultaten. Uit de gemiddelde scores blijkt dat zowel bij ervaren als onervaren lezers ongeveer 30% van de eisen geclassificeerd zijn als hoog niveau eisen. Dit resultaat wijst erop dat ook als kinderen onervaren zijn moeders niet de neiging hebben om complexe relaties te negeren en alleen eisen te stellen op het niveau van labelen en beschrijven. Concluderend moeten we stellen dat ervaring niet zo zeer resulteert in verschillen in soort uitleg als wel in minder intensieve hulp. Moeders zijn geneigd om aan alle in het oog springende aspecten van een boek aandacht te besteden maar afhankelijk van ervaring varieert de intensiteit van de hulp. Ver-

moedelijk is een veel grotere leeftijdsrange nodig om variaties te vinden in inhoudelijke accenten. De verschillen zijn vastgesteld tijdens het lezen van een voor alle moeder-kind paren nieuw boek. Door voorlezen ontstaat dus niet alleen kennis specifiek voor een bepaald boek maar worden ook concepten gevormd die het begrijpen van nieuwe teksten vergemakkelijken. Vermoedelijk hebben ervaren kinderen minder hulp nodig omdat ze minder moeite hebben met de taal waarin verhalen worden gesteld en ze meer vertrouwd zijn met de opbouw van verhalende teksten. Bij ons beste weten is dit de eerste studie die laat zien dat al bij driejarige begrip lezen in ontwikkeling is.

Hangen verschillen in stijl van voorlezen samen met het milieu waaruit kinderen afkomstig zijn? Omdat geen groep kon worden samengesteld met infrequente lezers uit hogere milieus, betreffen de vergelijkingen uitsluitend frequente lezers. Na correctie voor de affectieve band tussen moeder en kind blijken er geen verschillen te zijn tussen milieus in de mate waarin discussies optreden over irrelevante topics. Evenmin vonden we significante verschillen in het verloop van de discussies over relevante thema's. Opmerkelijk is wel dat het aantal interacties over de inhoud praktisch gelijk is terwijl er een marginaal effect is van sociale klasse op het aantal woorden dat de moeders tijdens de voorleessessie zeggen ten gunste van moeders uit hogere milieus. De moeders entameren dus in dezelfde mate interacties over de inhoud van het boek maar moeders uit hogere milieus neigen ertoe daarbij meer woorden te gebruiken dan moeders uit lagere milieus. Nadere beschouwing van de protocollen doet vermoeden dat moeders uit hogere milieus zich niet onderscheiden door een grotere aantal verschillende opmerkingen maar door meer gevarieerd taalgebruik. We toetsten deze hypothese post-hoc door per protocol het aantal woordkernen te tellen in de eerste 10 zinnen van de moeder. Het aantal verschillende woordkernen is een goede indicator gebleken voor de rijkdom van de vocabulair (vgl. Hoff-Ginsberg, 1991). De moeders uit hogere milieus scoorden inderdaad aanzienlijk hoger op deze variabele dan de moeders uit lagere milieus, $F(1,42) = 13.88, p < .001$; de verschillen tussen infrequente lezers/laag milieu en frequente lezers/laag milieu waren daarentegen niet significant, $F(1,42) = .59, ns$. De gemiddelde scores van frequente lezers/hog milieu, infrequente lezers/laag milieu en frequente lezers/laag milieu waren respectievelijk 19.0 ($SD = 4.2$), 15.2 ($SD = 3.4$) en 14.2 ($SD = 3.1$). Dit verschil tussen hogere en lagere milieus valt samen met een verschil in scores op de woordenschattest; kinderen uit hogere milieus scoorden gemiddeld 20 tot 25 IQ-punten hoger op deze test dan kinderen uit lagere milieus (zie tabel 1). Tegen de verwachting in vonden we geen significante verschillen in de eisen die moeders aan kinderen stellen. Er is geen sprake van een tendens in de lagere milieus meer eisen te stellen op het niveau van labelen en beschrijven. De moeders uit lagere milieus besteden in dezelfde mate als de moeders uit hogere milieus aandacht aan complexe relaties in het verhaal. We kunnen hieruit concluderen dat bij een taak met een duidelijk structuur zoals het begrijpen van een verhaal moeders uit lagere milieus even veel als moeders uit hogere milieus ingaan op complexe relaties die nodig zijn om het verhaal te begrijpen. Milieu is dus geen voldoende indicator om te veronderstellen dat kinderen op bepaalde punten worden ondergestimuleerd bij hun pogingen geletterd te worden. Dit resultaat kan een artefact zijn van de aard van het hier gebruikte voorlees-

boekje *Het boek Doedel en het rode gevaar* bevat veel impliciete verbanden die bijna alle moeders aan de orde stellen. Het materiaal zou dus wel eens veel invloed kunnen hebben gehad op het instructiegedrag van de moeders. Andere studies hebben aangetoond dat de verschillen tussen sociale klassen afnemen naai mate het materiaal de taak meer structureert (vgl. Hoff-Ginsberg, 1991). Mogelijkerwijs waren meer verschillen aan het licht getreden als moeders zelf een boek hadden geselecteerd. Een positieve dimensie van dit eventuele artefact is dat verschillen tussen milieus met een minimale interventie kunnen worden opgeheven.

Welk effect heeft de kwaliteit van de affectieve band tussen moeder en kind op de stijl van voorlezen? Tegen de verwachting in is de gehechtheidsrelatie niet gerelateerd aan irrelevante topics. In tegenstelling tot eerdere studies waar we wel een deigelijk verband vonden (vgl. Bus & Van IJzendoorn, 1988b, 1989, in druk), scoorden we in deze studie niet alleen irrelevant gedrag dat disciplineren en controle impliceerde maar alle gedrag dat geen betrekking had op de inhoud of vorm van de tekst. Om te bepalen of de afwijkende resultaten met dit verschil verband houden voerden we een hercodering uit waarbij we bepaalden in welke mate irrelevante interacties disciplineren impliceerden zoals in het volgende voorbeeld.

K 'Ik ga d'r niet naar kijken, hoor.'

M 'He?'

K 'Ik ga d'r niet naar kijken.'

M 'Waarom niet?'

K 'Moet ik d'r dan naar kijken?'

M 'Je kunt naar mij luisteren toch wel?'

Een heranalyse waarbij alleen negatief getinte irrelevante interacties werden ingevoerd in plaats van het totaal aantal irrelevante interacties bevestigt het vermoeden dat met name negatieve interacties verband houden met de kwaliteit van de affectieve band. De herenigingsscore leidde tot een significante aanpassing bij irrelevante interacties die disciplineren omvatten. De correlatiecoëfficiënt van -0.33 was significant verschillend van nul, $t(45) = 2.07$, $p < .05$. Voor het overige waren de uitkomsten van deze analyses praktisch gelijk aan de oorspronkelijke bevindingen. De enige wijziging die optrad was het effect van ervaring op interacties die disciplineren omvatten. Dit effect was nu marginaal significant, stapsgewijze $F(1,41) = 3.28$, $p = .078$, terwijl het totaal aantal irrelevante interacties significant correleerden met ervaring. Een belangrijk resultaat van deze studie is dat de hechtingsrelatie niet alleen effect heeft op de atmosfeer tijdens voorlezen maar ook op de kwaliteit van de instructie, bij een veilige relatie treden meer relevante interacties op. Deze uitkomst ondersteunt de veronderstelling dat moeders met een onveilige relatie minder sensitief zijn voor de begripsproblemen bij het kind en als gevolg daarvan minder goed in staat zijn om discussies uit te lokken. Dit resultaat sluit aan bij de bevinding dat er geen relatie is tussen gehechtheid en het aantal woorden dat de moeders zeggen, moeders van onveilige kinderen geven evenveel uitleg over de tekst maar zijn minder goed in staat over de tekst interacties uit te lokken. We vonden geen bevestiging voor de hypothese dat er een relatie is tussen het niveau van eisen en de kwaliteit van de affectieve band. Ook hier kan hebben meegepeeld dat het materiaal in sterke mate bepalend was voor het instructiegedrag van de moeders. In een eerdere studie met minder sturend materiaal vonden we immers

wel een verband tussen het niveau van eisen en de kwaliteit van de relatie (Bus & Van IJzendoorn, 1988b). Concluderend kunnen we stellen dat naar mate de relatie veiliger is moeders minder disciplineren en controleren en beter in staat zijn hun kinderen te involveren in discussies over de tekst. Deze verschillen verklaren mogelijk ook waarom in de groep infrequente lezers/laag milieu meer onveilige paren voorkomen (namelijk 73%) dan in de groep frequente lezers/laag milieu (33%) en de groep frequente lezers/hog milieu (13%), $X(2) = 11.67, p < .003$ (zie ook Bus en Van IJzendoorn, in druk). Omdat moeders van onveilige kinderen minder goed in staat zijn om hun kind op positieve wijze te betrekken bij het verhaal, beleven deze moeders en kinderen minder plezier aan voorlezen en wordt minder frequent voorgelezen.

Deze studie maakt plausibel dat door voorlezen concepten ontstaan die nodig zijn om teksten te begrijpen. Ervaren kinderen krijgen weliswaar over de zelfde thema's uitleg als onervaren kinderen maar minder intensief. Ervaring leidt er kennelijk toe dat kinderen minder externe prikkels nodig hebben om kennis te activeren die nodig is voor een goed begrip van de tekst. Verder laat de studie zien dat individuele variaties in het verloop van de voorleessessies niet eenvoudigweg worden verklaard door het milieu waaruit moeder en kind afkomstig zijn. Binnen milieus blijkt evenveel variatie te zijn als daartussen (vgl. Sulzby & Teale, 1987). Variaties in de stijl van voorlezen lijken veeleer het produkt te zijn van persoonlijke en gezinscondities zoals de kwaliteit van de affectieve band. Verder laat deze studie zien dat individuele verschillen niet zozeer optreden in het aantal woorden dat de moeder zegt ter explicatie van de tekst en in de thema's die daarbij aan bod komen als wel in de mate waarin moeders erin slagen om discussies over diverse thema's uit te lokken (vgl. Bus & Sulzby, 1990). Dit resultaat bevestigt het belang van interventies die bevorderen dat ouders hun kind een actieve rol geven bij het voorlezen van een verhaal (vgl. Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca, & Caufield, 1988).

Noot

- 1 We zijn Karin Henseler, Christien Kingma, Ellen Klatter, Sieta Kooy, Lisette Morsen, Dianne Seigers en Heleen Verdenius erkentelijk voor hun bijdrage aan het verzamelen en coderen van de data. Het onderzoek is mede mogelijk gemaakt door de PIONIER subsidie van de Nederlandse organisatie van Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) aan Marinus H. van IJzendoorn.

Literatuur

- Bock, R. D. (1966). Contributions of multivariate experimental designs to educational research. In R. Cattell (Ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology*. Chicago: Rand McNally.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. 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, Serial No. 209).
- Bus, A. G. (1991). Early reading acquisition. In P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Acquisition of reading in Dutch* (pp. 15-27). Dordrecht: Foris.
- Bus, A. G. & Sulzby, E. (1990, April). *The role of social interaction in LSES children's subsequent storybook reenactments*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Bus, A. G. & Van IJzendoorn, M. H. (1988a). Attachment and early reading: A longitudinal study. *Journal of Genetic Psychology*, 149, 200-210.
- Bus, A. G. & Van IJzendoorn, M. H. (1988b). Mother-child interaction, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262-1272.

- Bus, A G & Van IJzendoorn, M H (1989, april) *Storybook reading, attachment, and emergent literacy Some experimental studies with children from lower socioeconomic status families* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO
- Bus, A G & Van IJzendoorn, M H (in press) Patterns of attachment in frequently and infrequently reading dyads *Journal of Genetic psychology*
- Cross, P & Taylor, J (1986) *Doedel en het rode gevaar* Vianen De Blauwe Olifant
- Dunn, L M (1965) *Peabody Picture Vocabulary Test* Circle Pines, Mn American Guidance Services
- Elbers, E (1991) The development of competence and its social context *Educational Psychology Review*, 3, 73-94
- Fagan, W T & Hayden, H R (1988) Parent-child interaction in favorite and unfamiliar stories 27, 47-55
- Frostig, M (1966) *Developmental Test of Visual Perception* Palo Alto
- Heath, S B (1982) What no bedtime story means Narrative skills at home and school *Language in Society*, 11, 49-76
- Hoff Ginsberg, E (1991) Mother-child conversation in different social classes and communicative settings *Child Development*, 62, 782-796
- Main, M, Kaplan, N & Cassidy, J (1985) Security in infancy, childhood, and adulthood A move to the level of representation 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, Serial No 209)
- Ninio, A (1980) Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel *Child Development*, 51, 587-590
- Pellegrini, A D, Brody, G H & Sigel, I E (1985) Parents' book-reading habits with their children *Journal of Educational Psychology*, 77, 332-340
- Pellegrini, A D, Perlmutter, J C, Galda, L & Brody, G H (1991) Joint book reading between black Head Start children and their mothers *Child Development*
- Scroufe, L A (1983) Individual patterns of adaptation from infancy to preschool In M Perlmutter (Eds), *Minnesota symposium on child psychology Vol 16 Development and policy concerning children with special needs* Hillsdale, NJ Erlbaum
- Sigel, I E & McGillicuddy-Delisi, A V (1984) Parents as teachers of their children A distancing behavior model In A Pellegrini & T Yowkeys (eds), *The development of oral and written language in social context* (pp 71-92) Norwood Ablex
- Snow, C E (1983) Literacy and language Relationships during the preschool years *Harvard Educational Review*, 53, 165-189
- Sulzby, E & Teale, W H (1987, November) *Young children's storybook reading Longitudinal study of parent child interaction and children's independent functioning* (Final report to the Spencer Foundation) Ann Arbor University of Michigan
- Sulzby, E & Teale, W H (1991) Emergent literacy In R Barr, M L Kamil, P Mosenthal, & P D Pearson (Eds), *Handbook of reading research Volume II* (pp 727-757) New York Longman
- Teale, W H (1984) Reading to young children Its significance in the process of literacy development In H Goelman, A Oberg, & F Smith (Eds) *Awaking to literacy* (pp 110-121) Exeter, NH Heinemann
- Van IJzendoorn, M H, Van der Veer, R & Van Vliet-Visser, S (1987) Attachment three years later Relationships between quality of mother-infant attachment and emotional/cognitive development in kindergartens In L W C Tavecchio & M H Van IJzendoorn (Eds), *Attachment in social networks Contributions to the Bowlby Ainsworth attachment theory* (pp 185-225) Amsterdam/New York Elsevier
- Whitehurst, G J, Falco, F L, Lonigan, C J, Fischel, J E, DeBaryshe, B D, Valdez-Menchaca, M C & Caulfield, M (1988) Accelerating language development through picture book reading *Development Psychology*, 24, 552-559

Adres van de auteurs Mw dr A G Bus en prof dr M H van IJzendoorn, Rijksuniversiteit Leiden, Postbus 9555, 2300 RB Leiden

APPENDIX 1 Eisen op een hoog, gemiddeld en laag niveau

Niveau	Omschrijving	Voorbeeld
Hoog	Evaluëren van gevoel	Vind je het spannend
	Evaluëren van poging/prestatie	Hij had zich vergist, he?
	Afleiden van causale verbanden	Hoe kan het nou, dat ie niet los wil
	Afleiden van effect	Zal wel kriebelen
	Generaliseren	Als een aardbei rijp is, wordt ie helemaal sappig
Gemiddeld	Transformeren	Deed jij ook handschoenen aan bij aardbeien plukken?
	Plannen/anticiperen	Zou het hondje boos worden?
	Concluderen	Nou dacht ie dat de neus van de hond een aardbei was
	Sequentie	Hier is ie nog helemaal dun en daar helemaal dik
Laag	Beschrijven/afleiden van overeenkomsten	Het lijkt meer een hondje of een poesje
	Beschrijven/afleiden van verschillen	Kijk, dat is de grootste aardbei
	Classificeren	Deze zijn nog niet rijp
	Tellen	Hoeveel aardbeien zijn al rood?
Laag	Labelen	En wat heeft ie op z'n hoofd?
	Informeren	Doedel is een slaapmuis
	Beschrijven/definieren	Kan je bloempjes mee gieten
	Demonstreren	De hond doet zo (schudt hoofd)
	Observeren	Zie je hoe dik z'n buik is?