

**Onderzoek naar de aard van de
leidster-peuter interactie in allochtone
taalgroepjes op Intensieve
Peuterspeelzalen**

Scriptie voor het doctoraalexamen
Orthopedagogiek van Ammerens van der Touw

Begeleiding: Dr. A. Bosman

Nijmegen, augustus 2001

Samenvatting

In dit onderzoek is de aard van de leidster-peuter interactie op diverse intensieve peuterspeelzalen in Nijmegen onderzocht. Het is tezamen met twee andere onderzoeken uitgevoerd als pilot op een vierjarig longitudinaal onderzoek naar het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma. De onderzoeksgroep bestond uit tien taalgroepjes die verdeeld waren over zes intensieve peuterspeelzalen gelegen in diverse achterstandswijken in Nijmegen. Er is gebruik gemaakt van video-opnames om een beeld te krijgen van de wijze van communiceren van de leidster en het gedrag van de peuter in allochtone taalgroepjes. Zes taalgroepjes werden geleid door één en dezelfde peuterleidster, de overige vier taalgroepjes door vier verschillende leidsters. Uit de resultaten bleek een verschil in de wijze van communiceren tussen de leidster die de meeste taalgroepjes leidde en de andere leidsters. Hierbij kwam met name naar voren dat deze laatste groep minder gesloten vragen stelde. Verder bleek onder andere een positief verband te bestaan tussen het stellen van veel vragen door de leidsters en de mate van verbaal initiatief door de peuter. Ook bleek er een positief verband tussen het geven van uitleg door de leidsters en de mate van antwoord geven op vragen die gesteld werden door de leidsters.

1. Inleiding

In de loop der jaren is uit verschillende onderzoeken gebleken dat de interactie tussen leidster en peuter danwel leerkracht en leerling een essentiële invloed heeft op de verdere taal- en emotionele ontwikkeling van de peuter. Vooral het communicatief gedrag wat de leidster/leerkracht naar de peuter/leerling uit blijkt hierbij van belang te zijn.

Zo hebben Cicognani en Zani (1988) het in hun artikel over het gebruik van de leerkracht van de zogenaamde ‘*Clarification Request*’, in het vervolg aangeduid met verhelderingsverzoek. Dit begrip wordt door hen als volgt beschreven: *Een vragende houding, waarbij de spreker (in dit geval de leerkracht) vraagt naar uitleg, bevestiging of herhaling van een uitspraak die door de luisteraar (in dit geval de leerling) geproduceerd is, maar die niet compleet begrepen is.*

Uit hun onderzoek bleek dat leerkrachten meer gebruik maakten van deze verhelderingsvragen in de interactie met oudere leerlingen dan jongere. Verder kwam naar voren dat

leerkrachten meer vragen stelden aan leerlingen die een vorm van taalachterstand hadden dan aan de leerlingen die op een voor hun leeftijd verwacht niveau functioneerden.

Pianta, Steinberg en Rollins (1995) toonden aan dat kinderen die een positieve relatie met hun kleuterleidster hadden in de eerste klas door de leerkracht als beter aangepast gescoord werden dan op de kleuterschool voorspeld was. Ook kinderen die een warme, hechte en communicatieve relatie ondervonden hadden met hun leidster bleken meer aangepast en positiever ingesteld te zijn dan kinderen met een negatieve afhankelijke leerkracht-kind relatie op de kleuterschool. De conclusie van hun onderzoek was dat de relatie tussen kinderen en hun leerkracht een belangrijk component is met betrekking tot de aanpassing op school. De belangrijkste determinant van een goede relatie tussen leerkracht en kind is de ouder-kind relatie, waarbij de hechtingstheorie een belangrijke rol speelt. Verder is gebleken dat deze relatie een belangrijke rol speelt bij de beïnvloeding van het verloop van de ontwikkeling van het kind in de schoolcontext, vanwege het feit dat leerkrachten de natuurlijke neiging hebben zich vriendelijker op te stellen naar studenten die zich competent gedragen en aangepast zijn dan naar studenten die onaangepast gedrag vertonen. Deze studenten krijgen automatisch meer positieve bekrachtiging voor hun inspanningen van hun leerkracht, waardoor hun prestaties verbeteren.

De houding van de leerkracht blijkt ook van invloed te zijn op de taakgerichtheid die een kind heeft met betrekking tot een bepaalde taak in de klas. Zo bleek uit onderzoek van Hamilton en Gordon (1978), dat kinderen die meer kritiek van hun leerkracht ontvingen lager scoorden op taakgerichtheid in de klas. Kinderen die meer suggesties van hun leerkracht kregen bleken hoger te scoren op taakgerichtheid.

Naast de invloed van de leidster of leerkracht op de ontwikkeling van de peuter of leerling, zijn de ouders één van de belangrijkste determinanten voor onder andere een goede taal- en emotionele ontwikkeling van hun kind. Zo blijkt de responsiviteit van moeders op het sociale gedrag van hun baby positief gerelateerd te zijn aan de sociale vaardigheid en taalvaardigheid van de baby (Drenthen & Riksen-Walraven, 1997). Leseman en Sijsling (1996) constateerden dat wanneer moeders hun kind meer verantwoordelijkheid gaven bij de oplossing van een taak de kinderen zich ook competenter gedroegen.

De stijl van communicatie tussen volwassenen en kinderen, of dit nu ouders, leerkrachten of leidsters zijn, heeft dus een belangrijke invloed op de ontwikkeling van een kind. Hierbij is gebleken dat de mate van vragen stellen door de volwassene een belangrijke factor is in deze ontwikkeling. Vooral het verschil tussen het stellen van open en/of gesloten vragen is hierbij van belang. Brophy en Hancock (1985) toonden aan dat volwassenen aan

kinderen met ontwikkelingsproblemen wel meer vragen stellen, maar dat dit vooral gesloten vragen betreft, waarop slechts met 'ja' of 'nee' geantwoord kan worden. Dit in tegenstelling tot kinderen die geen ontwikkelingsproblemen hebben aan wie veel meer open-eind vragen gesteld worden, welke de taal- en communicatieve vaardigheid sterk lijken te bevorderen (Williams, 1994).

Om de verschillen en overeenkomsten aan te tonen van de soort communicatie die gebruikt wordt door leerkrachten in vergelijking tot moeders hebben Hess, Dickens, Price en Leong (1979) gebruik gemaakt van diverse taken die zowel de moeders als de leerkrachten met hun kinderen moesten uitvoeren. Hieruit kwam een verschil naar voren tussen het gedrag van moeders en de leerkrachten met betrekking tot de aard van vragen die gesteld werden. Moeders zouden meer directe vragen stellen en eisen stellen dan de leerkrachten. Verder zouden moeders meer expliciete antwoorden geven en correctieve feedback op de fouten van hun kinderen dan leerkrachten.

Uit het voorgaande komt het belang naar voren van een goede communicatieve relatie tussen zowel leerkrachten en leerlingen als ouders en hun kinderen. Dit geldt voor kinderen in 'normale' opvoedingssituaties maar ook voor kinderen in achterstandssituaties, zo blijkt uit het onderzoek van Brophy en Hancock (1985). In hun onderzoek werd gebruik gemaakt van video-opnames die betrekking hadden op de interactie van volwassenen met kinderen met een achterstand respectievelijk kinderen zonder achterstand. De opnames werden gemaakt gedurende vier verschillende vrij spel periodes in elk van de twee twaalfwekelijkse programma sessies. Er bleek dat aan de kinderen met achterstand veel meer vragen werden gesteld dan aan hun leeftijdsgenoten zonder achterstand. Bovendien waren deze vragen gesloten van aard, dus alleen te beantwoorden met 'ja' of 'nee'. Het stellen van deze vragen bleek bij de leerkrachten en ouders tot doel te hebben om de kinderen met achterstand tot spraak te krijgen. Bij de kinderen met achterstand probeerden de volwassenen een meer gestructureerde omgeving te creëren, zoals door het stellen van gesloten vragen, het geven van bevelen en uitleg of omschrijvingen van dingen. Hierdoor werden de interacties eenvoudig van aard gehouden. Verder ontvingen deze kinderen de boodschap van de volwassenen dat ze minder competent zijn en sturing nodig hebben, hetgeen weer een negatieve invloed zou kunnen hebben op het zelfbeeld van deze kinderen. Dit in tegenstelling tot kinderen zonder achterstand. Naar hen toe was de volwassene responsiever, gaf meer positieve bekrachtiging, meer verbale responses en uitleg, waardoor de interacties meer algemener van aard waren, minder eenvoudig en de volwassenen hielden deze interacties ook in stand met deze kinderen.

In het onderzoek wordt verwezen naar Bruck en Ruckenstein (1981), die aangeven dat het doelbewust stellen van zoveel vragen aan kinderen met een taalachterstand juist het tegenovergestelde effect tot gevolg heeft. Het over-vragen door de volwassene aan het kind kan namelijk resulteren in het onttrekken van het kind aan de interacties met de volwassene. Hoe meer in dit geval de volwassene de controle over de situatie houdt, hoe minder kans het kind heeft om vrijuit te praten.

Fagot en Hagan (1985) observeerden vijf jongens en negen meisjes (gemiddelde leeftijd 13.4 maanden) in hun groepsspel. Er kwamen hierbij geen sexeverschillen naar voren. Er bleek echter dat volwassenen veel minder aandacht besteedden aan assertief gedrag van de meisjes dan aan dat van de jongens. De volwassenen besteedden bij de meisjes meer aandacht aan de minder intensieve communicatiepogingen van de meisjes en aan de meer intensieve pogingen van jongens. Bij observatie van deze kinderen elf maanden later blijkt dat er wel sexe - verschillen in gedrag naar voren komen. Jongens waren assertiever en meisjes praatten meer met de leerkracht. Verder maakten leerkrachten geen onderscheid meer in hun reacties naar jongens en meisjes. Schijnbaar gebruiken verzorgers stereotypen met betrekking tot hun reactie naar kinderen, omdat het gedrag van kinderen dubbelzinnig is. Voor de kinderen wordt de manier van gedragen door deze stereotypen duidelijk en verzorgers reageren op dat gedrag. In mijn onderzoek is onderzocht wat nu de aard en kwaliteit is van de interactie tussen leidster en peuter op een Intensieve peuterspeelzaal. Op deze intensieve speelzalen wordt er gebruik gemaakt van het Taalstimulerings Programma, in het vervolg aangeduid met TSP. Het TSP valt binnen de categorie van educatieve voorschoolse programma's die erop gericht zijn de taal- en denkontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling van zowel allochtone als autochtone kinderen in achterstandssituaties te stimuleren. Het TSP is ontwikkeld in de periode augustus 1991 tot mei 1998 door de afdeling Logopedie van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen in samenwerking met en in opdracht van de stichting KION (kinderopvang Nijmegen). De doelstellingen van het TSP zijn ten eerste trachten om de spraak- en taalontwikkeling van peuters in achterstandssituaties zodanig te stimuleren dat dit tot betere kansen in hun verdere schoolcarrière zal leiden. Daarnaast heeft het TSP tot doel aandacht te besteden aan het vergroten van de betrokkenheid van ouders bij spraak- en taalontwikkeling van hun peuter door hun kennis en inzicht te geven in de rol die zij daarin kunnen spelen. In 1994 is een evaluatie-onderzoek uitgevoerd naar de Korte termijfeffecten van het TSP voor autochtone kinderen (de Beer & van den Heuvel, 1995). Voor dit onderzoek werd een controlegroep vergeleken met een experimentele groep, die gedurende zes maanden deelnam aan het TSP. De peuters uit de controlegroep namen dus geen deel aan het TSP maar de

ouders van zowel deze kinderen als de kinderen uit de experimentele groep kregen informatie over het onderzoek en daarnaast oefeningen aangereikt om de taalontwikkeling van hun kind te stimuleren. Uit resultaten op de Taal Analyse Remediërings- en Screenings Procedure (TARSP) bleek dat peuters uit de controlegroep in de zes maanden van het onderzoek een achterstand in hun morfo-syntactische en pragmatische vaardigheden hadden ten opzichte van de peuters uit de experimentele groep van gemiddeld twee maanden. Het TSP blijkt op korte termijn dus een positief effect te hebben op de taalontwikkeling van peuters met een taalachterstand. Of dit nu op lange termijn ook het geval is zal de komende jaren onderzocht gaan worden.

Dit onderzoek maakt onderdeel uit van een pilotonderzoek dat vooraf gaat aan een vierjarig longitudinaal onderzoek. Voor dit pilotonderzoek zijn er nog twee andere onderzoeken uitgevoerd, namelijk een onderzoek naar de mate van ouderlijke betrokkenheid bij peuters in achterstandssituaties en daarnaast een onderzoek naar de communicatieve- en emotionele ontwikkeling van de peuter. Met betrekking tot de genoemde leidster-peuter interactie zal er op basis van de conclusies uit vorig onderzoek dan ook vooral gekeken worden naar de wijze waarop de peuterleidster communiceert met de peuter en het gedrag van de peuter in het taalgroepje. De volgende onderzoeksvraag is voor dit subonderzoek geformuleerd: *Wat is de aard van de leidster-peuter interactie in allochtone taalgroepjes op Intensieve Peuterspeelzalen in Nijmegen?*

Hieruit kunnen de volgende deelvragen afgeleid worden:

- a) *Welke taalvorm wordt er door de peuterleidster gehanteerd in de interactie met de peuter?*
- b) *Met welke vorm van affectie handelt de peuterleidster in de interactie met de peuter?*
- c) *Welk gedrag vertoont de peuter in het taalgroepje?*

2. Methode

De vraag die hier onderzocht wordt is, *Wat is de aard van de leidster-peuter interactie in allochtone taalgroepjes op Intensieve Peuterspeelzalen in Nijmegen?* Deze vraag is onderverdeeld in drie deelvragen, namelijk:

- 1) *welke taalvorm wordt er door de peuterleidster gehanteerd in de interactie met de peuter?*
- 2) *Met welke vorm van affectie handelt de peuterleidster in de interactie met de peuter?*
- 3) *Welk gedrag vertoont de peuter in het taalgroepje?*

Proefpersonen

In totaal was er sprake van 36 allochtone peuters die verspreid waren over 6 intensieve peuterspeelzalen in achterstandswijken in Nijmegen. Van deze peuters en vijf leidsters (N = 5) zijn video-opnames gemaakt tijdens een taaluurtje. Dit taaluurtje maakt onderdeel uit van het Taalstimuleringsprogramma dat de intensieve peuterspeelzalen sinds augustus 1998 in hun beleid hanteren. Door middel van het Taalstimuleringsprogramma wordt geprobeerd om de spraak- en taalontwikkeling van peuters in achterstandssituaties zodanig te stimuleren dat dit tot betere kansen in hun verdere onderwijs carrière zal leiden. Daarnaast wordt er aandacht besteed aan het vergroten van de betrokkenheid van ouders bij de spraak- en taalontwikkeling van hun peuter door hen kennis en inzicht te geven in de rol die zij daarin kunnen spelen. Het programma heeft een aparte methodiek voor allochtone en autochtone peuters. Voor de allochtone peuters, waarop dit onderzoek zich richt, is het doel de bevordering van het ontwikkelen van de woordenschat in de Nederlandse taal. De populatie peuters bestond uit 16 meisjes en 20 jongens. Dit onderzoek richt zich enkel op de allochtone peuters uit het taalgroepje. Deze hadden allen een leeftijd van 3 jaar. De meeste peuters (33) waren van Turkse afkomst, één peuter was van Egyptische, één peuter van Somalische en één peuter van Chinese afkomst. De peuters hadden een achterstand op het gebied van de Nederlandse taal, de voorwaarde om in het taalgroepje geplaatst te worden. Bij sommige kinderen was er ook sprake van een achterstand in de sociale- en emotionele ontwikkeling.

De populatie leidsters bestond uit vijf vrouwen van rond de veertig jaar. De leidster die meerdere taalgroepjes leidde was gespecialiseerd in het leiden van taaluurtjes. Zij wordt voortaan aangeduid met B. De andere leidsters waren naast het taaluurtje ook peuterleidster gedurende de reguliere uren waarop alle peuters de speelzaal bezoeken. Leidster B. leidde zes taalgroepjes die in het onderzoek betrokken waren. De andere vier leidsters leidden er ieder één. Het totaal aantal geobserveerde taalgroepjes komt daarmee op tien.

Materiaal en Procedure

Voor de video-opnames is gebruik gemaakt van een digital-8 video-camera. Met behulp van de camera zijn de eerste tien minuten van elk taaluurtje gefilmd en gescoord door middel van een observatieschema. Verder is gebruik gemaakt van een computerprogramma dat elke tien seconden een piep liet horen. Dit programma werd gebruikt ten behoeve van de intervalregistratie waarvoor gekozen is om de eerste deelvraag te scoren.

Voor het scoren van de eerste deelvraag, *Welke taalvorm wordt er door de peuterleidster gehanteerd in de interactie met de peuter?*, is gebruik gemaakt van deze intervalregistratie. Het interval omvatte tien seconden. Via het computerprogramma werd elke tien seconden een piep gegeven. In de eerste tien seconden werd het gedrag van de leidster geobserveerd, in de tweede tien seconden werd dit gedrag geturfd in het observatieschema, in de derde tien seconden werd het gedrag weer geobserveerd etc. De scoring bij deze deelvraag vond plaats vanuit de leidster. Voor de scoring van deelvraag één werd gelet op een aantal factoren. Deze zijn na overleg met een tweede scoorder in de vorm van een definitie vastgesteld. Deze factoren zijn de volgende :

- Het al dan niet vragen stellen door de leidster
- Het stellen van open-eind vragen: Vragen die niet enkel met ‘ja’ of ‘nee’ te beantwoorden zijn. Bijvoorbeeld “Wat voor kleur is dit?”
- Het stellen van gesloten vragen: Vragen die alleen met ‘ja’ of ‘nee’ te beantwoorden zijn. Bijvoorbeeld “Heeft deze jas een rode kleur?”
- Het geven van bevelen: Het geven van een instructie of een opdracht door de leidster. Bijvoorbeeld “Trek je jas aan!”, maar ook “Kijk eens!”, “Even wachten!”, “niet doen!” etc.
- Het geven van uitleg: Het geven van een verbale toelichting door de leidster met betrekking tot een bepaald onderwerp. Bijvoorbeeld het uitleggen van het woord handen, winter, naar school gaan, etc. Alle opmerkingen die informatie bevatten worden tot deze categorie gerekend. Praten over dieren, bijv. “wat een mooi paard!” of “aapje slaapt” behoren hier dus ook toe, het bevat immers informatie (over het dier). Ook een namenrondje, waarbij de namen langsgegaan worden, wordt eenmaal gescoord tot de “uitleg”.
- Rest: Alles wat niet tot de andere categorieën gerekend kon worden, zoals een liedje dat gezongen werd, het even weglopen van de leidster, etc. Deze categorie werd alleen gebruikt tijdens de observaties. Voor de analyses is deze categorie weggelaten.

Daarnaast werd voor elk taalgroepje aangegeven of de leidster gebruik maakte van eenvoudig of complex taalgebruik naar de peuter toe. Onder eenvoudig taalgebruik werd verstaan; zinnen die korter of gelijk waren aan zes woorden. Bij complex taalgebruik moesten de zinnen uit meer dan zes woorden bestaan.

Voor deelvraag twee, *Met welke vorm van affectie handelt de peuterleidster in interactie met de peuter?*, werd de mate van affectie van de peuterleidster in het algemeen beoordeeld als positief danwel negatief. Er werd positief beoordeeld indien de leidster goedkeuringen,

complimentjes etcetera gebruikte naar de peuter toe. De communicatie werd negatief beoordeeld indien de leidster veel afwijzingen, afkeuringen en dergelijke toepaste in de interactie met de peuter.

Voor de derde deelvraag, *welk gedrag vertoont het kind in het taalgroepje ?*, werd geen gebruik gemaakt van intervalregistratie, maar werd het gedrag van de peuter beoordeeld op een 10-puntsschaal. Er werd als het ware een rapportcijfer toegekend aan het gedrag van de peuter.

De vier factoren waarop gelet werd bij de peuter waren: a) De mate van aandacht in het taaluurtje: in hoeverre let het kind op, concentreert het zich op wat de leidster vraagt of te zeggen heeft, b) In welke mate geeft de peuter antwoord op vragen die door de leidster gesteld werden, c) De mate van non-verbaal initiatief: in hoeverre praat het kind uit zichzelf, of geeft het enkel antwoord op de vragen die gesteld worden?, d) De mate van non-verbaal initiatief: in hoeverre wordt het kind geprikkeld uit zichzelf bijvoorbeeld voorwerpen van tafel te pakken.

3. Resultaten

Om de resultaten enigszins betrouwbaar te maken is er een tweede persoon gevraagd de video's te observeren en te scoren. Op deze manier kon de subjectiviteit die enigszins meespeelde bij het beoordelen geminimaliseerd worden. Op basis hiervan is de mate van overeenkomst berekend tussen de resultaten van beide scorers door middel van correlaties, ookwel de interrater betrouwbaarheidscoëfficiënt genoemd. In eerste instantie bleek de overeenkomst tussen de twee scorers matig te zijn. Blijkbaar waren de factoren niet uitgebreid genoeg toegelicht hetgeen een verschil in beoordeling tot gevolg had. Na overleg en aanpassing van deze definiëring van factoren zijn de video's een tweede maal door de twee observatoren tezamen bekeken maar apart gescoord. Deze keer was de overeenkomst voldoende of zelfs nagenoeg hetzelfde te noemen.

Voor de bespreking van de resultaten is gekeken naar diverse vormen van samenhang. Als eerste, met betrekking tot de taalvorm, is gekeken naar de aard van de communicatie van de leidsters en de verschillen hierbij tussen leidster B. en de andere leidsters. Daarnaast is er gekeken naar verbanden tussen de diverse vormen van gedrag van de peuter zelf. Tenslotte is

er naar het verband gekeken tussen de communicatie van de leidster en het gedrag van de peuters in het algemeen.

De mate van samenhang tussen de scoorders A en M.

Voor de diverse vormen van communicatie is de overeenkomst tussen de scoorders A en M berekend. De samenhang met betrekking tot de open vragen is significant met een waarde van $r = .72, p = .03$. Dit is een sterke positieve correlatie.

Daarnaast is de samenhang met betrekking tot de gesloten vragen bepaald. Deze is significant met een waarde van $r = .96, p < .0001$. Dit is een zeer sterke positieve correlatie. Vervolgens is de samenhang met betrekking tot de bevelen bepaald. Deze is significant en heeft een waarde van $r = 0.97, p = < .0001$. Er is dus sprake van een zeer sterke positieve correlatie.

Ten slotte is de samenhang met betrekking tot het geven van uitleg bepaald. Deze is significant en heeft een waarde van $r = 0.88, p = .0008$. Ook hier is er sprake van een sterke positieve correlatie.

Wat de samenhang tussen de verschillende intervallen van de diverse factoren betreft, kan er geconcludeerd worden dat de overeenkomst per interval per factor minimaal 81% is en maximaal 100%. Echter in de meeste gevallen lag de overeenkomst op 97%.

De mate van samenhang tussen de verschillende communicatievormen van de leidsters.

Hiervoor zijn de correlaties berekend tussen de diverse vormen van communicatie van de leidsters onderling, dat wil zeggen de scores van de leidsters op de factoren open vraag, gesloten vraag, bevel en uitleg worden onderling gecorreleerd. De correlaties zijn weergegeven in Tabel 1. Hieruit kwam een positieve correlatie van $r = .64, p = .05$ naar voren tussen het stellen van open vragen en het geven van uitleg door de leidster. De overige correlaties waren niet significant.

Uit de observaties kwam naar voren dat alle leidsters gebruik maakten van eenvoudig taalgebruik en er daarnaast sprake was van een positieve affectie van de leidster in de interactie met de peuter.

Tabel 1. *Onderlinge correlaties van de vier vormen van communicatie door de leidsters*

	Correlatie	Aantal	Z-waarde	P-waarde
Open, gesloten	0.05	10	0.13	0.9
Open, bevel	0.31	10	0.85	0.4
Open, uitleg	- 0.06	10	- 0.16	0.87
Gesloten, bevel	0.1	10	0.26	0.8
Gesloten, uitleg	0.64	10	2	0.05
Bevel, uitleg	0.11	10	0.3	0.77

Het verschil in communicatie tussen leidster B. en de andere peuterleidsters.

Ter bepaling van de verschillen tussen leidster B. en de andere leidsters is gebruik gemaakt van een t-test voor ongepaarde waarnemingen. Hiermee is een vergelijking getrokken tussen de gemiddelden van leidster B. en die van de andere leidsters. Deze gemiddelden hadden betrekking op de diverse communicatievormen van de leidsters die aan de hand van de gemaakte video-opnames gescoord zijn. Hieruit kwam naar voren dat leidster B. significant niet meer open vragen stelt dan de andere leidsters ($t = .24, Df = 8, p = .82$). Leidster B. stelt gemiddeld 12 open vragen, de andere leidsters gemiddeld 11.4 open vragen. De gemiddelden staan ook weergegeven in tabel 2.

Met betrekking tot de gesloten vragen blijkt dat leidster B. significant meer gesloten vragen stelt dan de andere leidsters ($t = 6.2, Df = 8, p = .00$). Leidster B. stelt gemiddeld 13 gesloten vragen. Bij de andere leidsters is dit gemiddelde 4.1 gesloten vragen.

In het geval van bevelen geeft leidster B. significant iets meer bevelen dan de andere leidsters ($t = -.34, Df = 8, p = .74$). Leidster B. geeft gemiddeld 8.33 bevelen en de andere leidsters gemiddeld 9.

Tenslotte het verschil in gemiddelden in het geven van uitleg. Er is gebleken dat leidster B. significant meer uitleg geeft dan de andere leidsters ($t = 2.5, Df = 8, p = .04$). Leidster B. geeft gemiddeld 27.08 keer uitleg en de andere leidsters gemiddeld 19.25 keer.

Tabel 2 *De vier vormen van communicatie zijn afgezet tegen leidster B. en de andere leidsters.*

	Open vraag	Gesloten vraag	Bevel	Uitleg
B	12.0	13.0	8.3	27.1
Andere	11.4	4.1	9.0	19.3

De mate van samenhang in het gedrag van de peuters.

De vraag die hier beantwoord wordt is in welke mate de peuter aandacht heeft tijdens een taaluurtje. Verder zal nagegaan worden in hoeverre de peuter antwoord geeft op vragen die gesteld worden door de leidster. Tenslotte wordt bekeken of de peuter non-verbaal en/of verbaal initiatief neemt tijdens het taaluurtje. Alle vier de gedragingen werden beoordeeld op een tien-puntsschaal. Op basis hiervan zijn de correlaties berekend tussen de diverse soorten gedrag van de peuters. Deze correlaties staan weergegeven in tabel 3.

Hieruit kwam een significant positieve correlatie van $r = .56$, $p = .01$ naar voren tussen de mate van aandacht van de peuter en het geven van antwoord. Dit wil zeggen dat naarmate een peuter meer aandacht toont, hij/zij meer antwoord geeft op vragen die aan hem of haar gesteld worden. Verder bestaat er een significant positieve correlatie van $r = .51$, $p = .01$ tussen het geven van antwoord door de peuter het non-verbaal initiatief van de peuter. Hieruit blijkt dat wanneer een peuter meer antwoord geeft op vragen deze ook meer non-verbaal initiatief vertoont.

Daarnaast is er een significant positieve correlatie van $r = .81$, $p = .01$ tussen het geven van antwoord en het nemen van verbaal initiatief door de peuter. Dit wil zeggen dat naarmate een peuter meer antwoord geeft hij of zij meer verbaal initiatief neemt en vice versa. Tenslotte bestaat er een significant positieve correlatie van $r = .7$, $p = .01$ tussen verbaal initiatief en non-verbaal initiatief. Dit wil zeggen dat naarmate een peuter meer verbaal initiatief neemt hij of zij meer non-verbaal initiatief neemt en vice versa.

Tabel 3 *Correlaties tussen de vier peutergedragingen*

	Antwoord	Verbaal initiatief	Non-verbaal initiatief
Aandacht	0.56	0.26	0.29
Antwoord	1.0	0.81	0.51
Verbaal initiatief	0.81	1.0	0.70

De mate van samenhang tussen de communicatievorm van de leidsters en het soort gedrag van de peuters.

Op basis van het feit dat er verschillen blijken te zijn in de communicatiestijl van de leidsters naar de peuters toe, zijn de communicatiestijlen van de leidsters gekoppeld aan de gedragingen van de peuters. Dit is gedaan om te zien of er een verband te constateren is tussen de manier van communiceren van de leidster in een taalgroepje en het gedrag van de peuter in het taalgroepje.

Wanneer we een koppeling maken tussen de diverse soorten communicatie van de leidsters en het gedrag van de peuters, dan komen de volgende correlaties naar voren:

Er bestaat een significant positieve correlatie van $r = .57, p = .01$ tussen de mate van uitleg geven door de leidsters en de mate van antwoord geven op vragen door de peuters. Dit wil zeggen dat naarmate een leidster meer uitleg geeft, de peuter meer antwoord geeft op vragen die gesteld worden door de leidster. Daarnaast bestaat er een significant positieve correlatie tussen het gemiddelde van open- en gesloten vragen en het gemiddelde van het nemen van verbaal initiatief door de peuter, respectievelijk $r = .49, p = .01$ en $r = .36, p = .01$. Dit wil zeggen dat naarmate de leidster meer open en/of gesloten vragen stelt, de peuter meer verbaal initiatief neemt. Verder bestaat er een significant positieve correlatie tussen het gemiddelde van uitleg door de leidster en het gemiddelde van het nemen van verbaal initiatief door de peuter, namelijk $r = .46, p = .01$. Dit wil zeggen dat naarmate een leidster meer uitleg geeft, de peuter meer verbaal initiatief neemt.

4. Discussie

Uit de resultaten is gebleken dat de samenhang met betrekking tot de totale score van de diverse factoren tussen de twee scoorders A en M goed tot zeer goed is. Dit geldt ook voor de samenhang van de diverse intervallen van de factoren. Dit betekent dat de resultaten als betrouwbaar geïnterpreteerd kunnen worden.

Op basis van deze uitslagen is gebleken dat er verschillende verbanden te leggen zijn met betrekking tot de taalvorm van de peuterleidster. Over het algemeen werd er zowel door leidster B. als door de andere leidsters het meest gebruik gemaakt van uitleg als communi-

catiestijl. Leidster B. maakte echter meer gebruik van uitleg dan de andere leidsters. Er bleek verder een positieve samenhang tussen het stellen van gesloten vragen en het geven van uitleg door de leidsters. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat indien een persoon, in dit geval de peuterleidster, veel uitleg geeft, deze minder vragen zal en kan stellen dan iemand die minder uitleg geeft. De vragen die wel gesteld worden zullen dan vooral van gesloten aard zijn, vanwege het feit dat deze enkel met 'ja' of 'nee' te beantwoorden zijn. De leidster zal hierdoor met name aan het woord zijn en de verbale communicatie van de peuter zal tot een minimum beperkt blijven. Daarnaast maakte leidster B. in iets mindere mate gebruik van bevelen dan de andere leidsters. Verder waren er geen verbanden te constateren met betrekking tot de communicatievormen van de leidsters.

Wat echter opvalt uit de resultaten is dat leidster B. in totaal meer vragen stelt dan de andere leidsters, maar dat de verhouding tussen het stellen van open- en gesloten vragen bij leidster B. ongeveer gelijk ligt. Dit in tegenstelling tot de andere leidsters waarbij het aantal open vragen dat gesteld wordt een stuk hoger ligt dan het aantal gesloten vragen. De vraag is nu wat als 'beter' beoordeeld kan worden; het stellen van meer vragen in het algemeen of het stellen van meer open dan gesloten vragen. Op basis van eerder onderzoek, zoals in de inleiding vermeld staat, zou het stellen van meer open vragen als 'beter' opgevat kunnen worden. Daarnaast is het stellen van vragen in het algemeen van belang om het kind tot verbaal communiceren uit te lokken. Mijn eigen mening hierover is dat in het geval van een allochtoon taalgroepje, waarin het Nederlands nog matig of onvoldoende beheerst wordt, het van belang is om voornamelijk veel vragen te stellen afgewisseld met uitleg. Hierbij hoeft er niet zozeer sprake te zijn van veel open vragen, maar moet er vooral sprake zijn van vragen stellen op beide niveau's zowel open als gesloten. Bij sommige peuters is het taalniveau namelijk nog dermate slecht ontwikkeld dat het stellen van vooral open vragen niet zoveel zin heeft, omdat het kind hier nog niet op kan antwoorden. Hierdoor leert het waarschijnlijk ook minder dan wanneer het in eerste instantie een afwisseling van gesloten en open vragen aangeboden krijgt gecombineerd met uitleg, waardoor het taalbegrip ontwikkeld kan worden, hetgeen een voorwaarde is om te kunnen antwoorden op vragen. Er dient echter door de leidster wel rekening gehouden te worden met het feit dat indien de peuter vordert in zijn of haar taalontwikkeling de leidster haar manier van communiceren met de peuter aanpast aan het niveau waarop de peuter zich bevindt. Oftewel, indien de peuter meer taalbegrip heeft verworven zou de leidster meer gebruik kunnen maken van open vragen in haar interactie met de peuter en minder van gesloten vragen.

Op basis hiervan kan geconcludeerd worden dat in de wijze van communiceren leidster B. als iets beter naar voren komt in de interactie met de peuters in vergelijking met de andere leidsters. Leidster B. gebruikt in haar interactie met de peuter meer vragen en uitleg dan de andere leidsters. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leidster B. zich voornamelijk bezig houdt met het leiden van taalgroepjes en daarom hierin meer gespecialiseerd en gevorderd is dan de andere leidsters die minder frequent taalgroepjes leiden. Deze leidsters zijn vooral leidster op de reguliere speelzaltijden. Over het taalgebruik kan vermeld worden dat deze voor alle leidsters als eenvoudig gescoord wordt. Ook de mate van affectie wordt voor alle leidsters als positief beoordeeld (deelvraag 2)

Kijken we naar het gedrag van de peuters (deelvraag 3), dan komt er een positief verband naar voren tussen de mate van aandacht die de peuter vertoont en het geven van antwoord op vragen gesteld door de leidster. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat indien een peuter oplet en aandacht heeft voor hetgeen de leidster te zeggen heeft, de peuter in de gaten heeft wanneer er een vraag gesteld wordt en hier een antwoord op kan geven. Peuters die niet of minder opletten zijn blijkbaar door iets afgeleid en zijn daarom mogelijk niet in staat antwoord te geven op een vraag indien deze gesteld wordt. Daarnaast is er een positief verband tussen het geven van antwoord en het vertonen van non-verbaal initiatief door de peuter. Er blijkt dat wanneer een peuter meer antwoord geeft op vragen deze ook meer non-verbaal initiatief vertoont. Dit verband zou verklaard kunnen worden vanwege het feit dat het geven van een antwoord door een peuter een bepaalde vorm van actief participeren vereist, hetgeen naar alle waarschijnlijkheid ook nodig is voor het nemen van non-verbaal initiatief. Immers, de peuter zal hiervoor zelfstandig een handeling moeten verrichten zonder dat de peuter gevraagd wordt dit te doen.

Verder bestaat er een verband tussen het geven van antwoord en het vertonen van verbaal initiatief door de peuter. Dit zou gezien kunnen worden als een logisch gevolg op de vorige correlatie. Echter door middel van deze correlatie kan de Nederlandse taalvaardigheid enigszins getoetst worden. Indien de peuter antwoord op een vraag geeft en daarnaast ook nog verbaal initiatief neemt in het Nederlands dan kan er gesteld worden dat er waarschijnlijk een redelijke of zelfs goede beheersing van de Nederlandse taal is. Echter een peuter die geen Nederlands kan of wil praten zal waarschijnlijk ook nauwelijks antwoord geven en het nemen van verbaal initiatief zal al helemaal niet voorkomen.

Ten slotte werd er een positief verband geconstateerd tussen de mate van verbaal en non-verbaal initiatief. Dit verband heeft waarschijnlijk wederom te maken met het gegeven van actief participeren hetgeen ik eerder al noemde. Een peuter die zich op zijn gemak voelt in de

groep (doordat het zich bijvoorbeeld in zekere vorm vertrouwd voelt met de Nederlandse taal) en enthousiast is, zal meer initiatief nemen op zowel non-verbaal als verbaal gebied dan een peuter die passief op zijn stoeltje zit, misschien weinig begrijpt van wat er gezegd wordt en zich nog niet helemaal op zijn gemak voelt.

Uit de koppeling die uiteindelijk gemaakt is tussen de communicatievorm van de leidsters en het soort gedrag van de peuters komt naar voren dat er een positief verband bestaat tussen het geven van uitleg door de leidsters en de mate van antwoord geven op vragen van de leidsters. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat indien de leidster veel uitleg geeft, het vocabulair van de peuter zich kan uitbreiden als gevolg van het aanbod van Nederlandse taal. Door de uitbreiding van de woordenschat van de peuter is deze beter in staat antwoord te geven op vragen die gesteld worden door de leidster en zal de peuter dit naar alle waarschijnlijk ook meer doen.

Daarnaast bestaat er een positief verband tussen het stellen van open vragen, gesloten vragen en uitleg en het nemen van verbaal initiatief door de peuter. Dit zou wederom verklaard kunnen worden door het feit dat er voor het antwoorden van gesloten en open vragen verbale kennis noodzakelijk is. Deze kennis in de vorm van woordenschatuitbreiding kan bevorderd worden door het geven van verbale uitleg. Indien een peuter enige taalkennis bezit zal het waarschijnlijk ook meer verbaal initiatief nemen.

Uit het onderzoek van Brophy en Hancock (1985) is gebleken dat de mate van vragen stellen door volwassenen een belangrijke factor is in de ontwikkeling van een kind. Zij toonden aan dat met name het verschil tussen open- en gesloten vragen hierbij van belang is. Zij lieten zien dat volwassenen aan kinderen met ontwikkelingsproblemen vooral gesloten vragen stellen. Leidster B. echter stelt over het algemeen veel vragen, maar het aantal gesloten vragen en open vragen dat ze stelt is nagenoeg hetzelfde. De andere leidsters stellen in totaal minder vragen dan leidster B. Echter van het totaal aantal vragen dat ze stellen is slechts een klein deel gesloten van aard. Bij alle leidsters wordt daarnaast het meest gebruik gemaakt van uitleg. Hierdoor ontstaat er niet het effect van over-vragen waar Bruck en Ruckenstein (1981) het over hebben, waarbij het kind minder de kans krijgt om vrijuit te praten en dus belemmert kan worden in zijn of haar ontwikkeling.

Brophy en Hancock (1985) maken in hun onderzoek een vergelijking tussen kinderen met en kinderen zonder een taalachterstand. De volwassene zou naar kinderen zonder taalachterstand responsiever zijn, meer positieve bekrachtiging geven, meer verbale responses en uitleg geven dan naar kinderen met taalachterstand. Kijken we echter naar het huidige onderzoek dan blijkt dat de leidsters juist veel gebruik maken van positieve bekrachtiging, verbale

responses en veel uitleg, ondanks dat er bij de peuters sprake is van een taalachterstand. In dit geval was er geen sprake van een controlegroep van kinderen zonder taalachterstand. Echter uit observaties van de video's blijkt dat de leidster de peuter niet het idee geeft minder competent te zijn hetgeen een negatief zelfbeeld tot gevolg kan hebben, zoals Brophy en Hancock beweren. De leidsters maken gebruik van positieve bekrachtiging en affectie naar de peuter toe. In de taaluurtjes blijkt er in het algemeen wel sprake te zijn van een gestructureerde situatie, zoals Brophy en Hancock al vermelden, waardoor het kind minder de kans heeft om vrijuit te praten. Deze structuur lijkt echter wel van belang, aangezien de peuters tijdens de reguliere speelzaaluren genoeg vrijheid krijgen om vrijuit te praten en juist met de taaluurtjes meer taalkennis en begrip moeten verwerven om ook meer en beter te kunnen praten in het Nederlands. Hiervoor lijkt enige structuur wel vereist.

Gekeken naar de onderzoeksvraag, *Wat is de aard van de leidster-peuter interactie in allochtone taalgroepjes op intensieve peuterspeelzalen?*, kan met betrekking tot de drie deelvragen het volgende geconcludeerd worden: Met betrekking tot deelvraag één, *Welke taalvorm wordt er door de peuterleidster gehanteerd in de interactie met de peuter?*, kan geconcludeerd worden dat er een verschil is aan te tonen tussen leidster B., die de meeste taalgroepjes leidt, en de andere leidsters. Leidster B. maakt in haar interactie veel gebruik van het stellen van vragen, die met name gesloten van aard zijn. Daarnaast geeft leidster B. veel uitleg. De andere leidsters maken in hun interactie minder gebruik van vragen en uitleg dan leidster B. De vragen die door de andere leidsters gesteld worden zijn voor het grootste deel open van aard. Zowel leidster B. als de andere leidsters maken gebruik van eenvoudig taalgebruik in hun interactie met de peuter.

Met betrekking tot deelvraag twee, *Met welke vorm van affectie handelt de peuterleidster in de interactie met de peuter?*, kan geconcludeerd worden dat alle leidsters een positieve en affectieve attitude hebben naar de peuters toe. Er wordt veel gebruik gemaakt van positieve bekrachtiging in de vorm van complimentjes en dergelijke.

Tenslotte de derde deelvraag, *Welk gedrag vertoont de peuter in het taaluurtje?*. Hierover kan geconcludeerd worden dat indien de peuter meer aandacht vertoont in het taaluurtje, deze ook meer antwoord geeft op vragen die gesteld worden door de leidster en vice versa. Daarnaast blijkt dat indien de peuter meer antwoord geeft op vragen die gesteld worden, deze ook meer verbaal en non-verbaal initiatief neemt en vice versa. Tenslotte hangt het nemen van verbaal en non-verbaal initiatief onderling ook samen in het gedrag van de peuter. Indien een peuter meer non-verbaal initiatief neemt, zal het ook meer verbaal initiatief nemen en vice versa.

Kijken we naar het soort gedrag van peuters indien dit gekoppeld is aan de communicatievorm van de leidster, dan blijkt dat indien leidsters meer uitleg geven, de peuter meer antwoord geeft op vragen die gesteld worden door de leidster in het taaluurtje. Daarnaast blijkt dat de peuter meer verbaal initiatief neemt, indien de leidster meer open vragen, gesloten vragen en/of uitleg geeft.

Zoals uit de inleiding en het onderzoek naar voren is gekomen is de leidster-peuter interactie een belangrijk onderdeel van de ontwikkeling van de peuter. Blijkbaar heeft de manier van communiceren van de peuterleidster invloed op het gedrag dat de peuter vertoont in het taaluurtje. Het stellen van veel vragen door de leidster gecombineerd met veel uitleg is hierbij van belang. Bovendien blijkt dat het stellen van meer vragen door de leidster leidt tot meer verbaal initiatief van de peuter.

Daarnaast blijkt uit onderzoek dat parallel uitgevoerd is aan dit onderzoek, dat de mate van ouderlijke betrokkenheid ook een belangrijke factor is met betrekking tot de Nederlandse taalontwikkeling van de peuter. In het longitudinaal onderzoek dat gaat volgen, zou er een koppeling gemaakt kunnen worden tussen het onderzoek naar de aard van de leidster-peuter interactie en het onderzoek naar de mate van ouderlijke betrokkenheid. Hierdoor zou er een meer completer beeld verkregen kunnen worden van de verschillende factoren die van invloed zijn op het gedrag van de peuter en zijn of haar taalontwikkeling.

Referentielijst

- Beer, J. de, & Van den Heuvel, I. (1995). *Taalstimulering en peuterspeelzalen. Verslag van een effectmeting*. Intern rapport Hogeschool Nijmegen.
- Birch, S.H. & Ladd, G.W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34, 934-946.
- Brophy, K., & Hancock, S. (1985). Adult-child interaction in an integrated preschool programme: Implications for teacher training. *Early Child Development and Care*, 22, 275-294.
- Cherry, L. (1975). The preschool teacher-child dyad: Sex differences in verbal interaction. *Child development*, 46, 532-535.
- Cicognani, E., & Zani, B. (1988). The clarification request in teacher-child interaction. *European journal of psychology of education*, 3, 303-315.

- Drenthen, M. C. B., Riksen-Walraven, J. M. A. (1997). De interactie tussen spraak-
taalgestoorde kinderen en hun ouders. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 36, 313-326.
- Fagot, B. I. and Hagan, R., Leinbach, M. D. & Kronsberg, S. (1985). Differential reactions to
assertive and communicative acts of toddler boys and girls. *Child Development*, 56,
1499-1505.
- Hamilton, J. & Gordon, D.A. (1978). Teacher-child interactions in preschool and task
persistence. *American-Educational-Research-Journal*, 15, 459-466.
- Hess, R.D., Dickson, W. and Price, G.G., & Leong, D.J. (1979). Some contrasts between
mothers and preschool teachers in interaction with 4-year-old children. *American-
Educational-Research-Journal*, 16, 307-316.
- Leseman, P. M. P., & Sysling, F. F. (1996). Cooperation and instruction in practical problem
solving. Differences in interaction styles of mother-child dyads as related tot socio-
economic background and cognitive development. *Learning and Instruction*, 6, 307-
323.
- Pianta, R.C., Steinberg, M.S. & Rollins, K.B. (1995). The first two years of school: Teacher-
child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development-
and-Psychopathology*, 7, 295-312.
- Williams, G. M. (1994) Talk on the climbing frame. *Early Child Development and Care*, 102,
81-89.