

Werken met versjes in de klas

Een exploratief onderzoek naar de mogelijkheden van een taal- en luistertraining

**Radboud Universiteit Nijmegen
Orthopedagogiek: Leren en
Ontwikkeling**

Ellen van Knippenberg (0614742)

Scriptiebegeleiders:
Prof. dr. A.M.T. Bosman
Dr. L. Schlichting

Nijmegen, juli 2010

Inhoudsopgave

| | |
|---|----|
| Voorwoord | 3 |
| Samenvatting..... | 4 |
| 1. Inleiding | 5 |
| 1.1 Wat is taal? | 5 |
| 1.2 Theorieën | 6 |
| 1.3 De taalontwikkeling in het kort | 9 |
| 1.4 Manieren om de taalontwikkeling te stimuleren | 11 |
| 1.5 Geheugen | 13 |
| 1.6 Effectiviteit van taalstimulering | 13 |
| 1.7 Modelling..... | 15 |
| 2. Methode..... | 16 |
| 2.1 Inleiding..... | 16 |
| 2.2 Onderzoeksgroep | 16 |
| 2.3 Instrumentarium..... | 17 |
| 2.4 Procedure | 20 |
| 2.5 Onderzoeksvragen | 21 |
| 3. Resultaten | 23 |
| 3.1 Inleiding..... | 23 |
| 3.2 Statistische analyse | 23 |
| 3.3 Antwoorden op de onderzoeksvragen | 23 |
| 3.4 Versjes | 29 |
| 3.5 Gebruiksonderzoek..... | 29 |
| 4. Conclusie..... | 32 |
| 4.1 Conclusies van de onderzoeksvragen | 32 |
| 4.2 Conclusie nameting versjes | 33 |
| 5. Discussie..... | 34 |
| 5.1 Positieve punten van dit onderzoek | 34 |

| | |
|--|----|
| 5.2 Beperkingen van dit onderzoek | 34 |
| 5.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek..... | 36 |
| Referenties..... | 37 |
| Bijlage 1. Vragenlijst..... | 39 |
| Bijlage 2. Overzicht versjes | 41 |

Voorwoord

Deze scriptie is geschreven ter afsluiting van mijn studie Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde afstudeerrichting: Orthopedagogiek: Leren en Ontwikkeling aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

Zowel taal als het onderwijs hebben mij altijd al geboeid. Hoe zit taal in elkaar, hoe wordt taal geleerd? Toen het onderwerp taalstimulering bij kleuters aan de orde kwam bij de scriptiekeuze was het voor mij meteen duidelijk: Daar wil ik meer over weten! Het onderwijs fascineert mij en deze scriptie heeft mij inzicht gegeven in het opzetten van een taal- en luistertraining voor kleuters.

Onder andere bij het ontwikkelen van de training, het analyseren van de data en het schrijven van het verslag heb ik hulp gekregen van een aantal mensen die ik via deze weg graag wil bedanken. Allereerst wil ik mevrouw Bosman en mevrouw Schlichting bedanken voor hun begeleiding. Hun tips, kennis en vaardigheden hebben mijn inzicht in het opzetten en uitvoeren van onderzoek vergroot. Ik heb er ontzettend veel van geleerd en ik wil hen bedanken voor de prettige samenwerking.

Eveneens gaat mijn dank uit naar directeur Jan Hocks, de leerkrachten, Mariëlle Janssen, Marianne Sauer, Ine Gielen en Ankie Wuisman en de kinderen van de groepen 1 en 2 van Basisschool de Merwijck uit Kessel voor hun deelname aan dit onderzoek. Ik heb een aangename gastvrijheid en een prettige samenwerking ervaren.

Verder wil ik mijn medestudente Jessica Ansems bedanken voor de fijne samenwerking en de gezellige momenten.

Tenslotte wil ik de mensen uit mijn omgeving bedanken voor hun steun op welke manier dan ook.

Bedankt!

Ellen van Knippenberg

Samenvatting

Deze studie beschrijft een exploratief onderzoek naar een specifieke vorm van taalstimulering in de vorm van een taal- en luistertraining. Er wordt onderzocht of de training, die bestaat uit het aanleren van korte versjes door de leerkracht, een positief effect heeft op de fonologische verwerkingsvaardigheid en de receptieve kennis van de woordenschat bij autochtone en allochtone kinderen van 4, 5 en 6 jaar oud uit groep 1 en 2 van het reguliere basisonderwijs. Er werd gebruik gemaakt van een pretest-training-posttest control group design. De experimentele groep bestond uit 79 kinderen en in de controlegroep zaten 20 kinderen. Tijdens de voormeting werd de Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL (PPVT-III-NL) afgenomen om de receptieve kennis van de woordenschat te meten. Daarnaast werd de test Pseudowoorden afgenomen om zicht te krijgen op de fonologische verwerkingsvaardigheid. Na de voormeting kregen de kinderen gedurende 12 weken een taal- en luistertraining aangeboden door korte versjes uit Mijn eerste Van Dale in de klas aan te bieden en te laten herhalen. Na afloop van de training werden wederom de PPVT-III-NL en de test Pseudowoorden afgenomen. Daarnaast werd ook getest hoeveel de kinderen van de versjes hadden onthouden. De resultaten impliceren dat de kinderen die de training hebben ontvangen significant vooruit zijn gegaan zowel op Pseudowoorden als op de PPVT-III-NL. De controlegroep is alleen significant vooruitgegaan op Pseudowoorden. Er mag geconcludeerd worden dat de training een positief effect heeft op het woordbegrip van de kinderen. De leerkrachten hebben na afloop een vragenlijst over het onderzoek ingevuld. De leerkrachten vonden de training over het algemeen gebruiksvriendelijk en goed toepasbaar in het dagelijkse programma.

1. Inleiding

De stimulering van de taalvaardigheid is een onderzoeksgebied dat grote belangstelling geniet, zowel in de wetenschap als in de politiek. Het aantal succesvolle taalprogramma's voor kleuters is beperkt. De stimulering van de taalvaardigheid is een moeilijke opgave voor het onderwijs. Tegelijkertijd valt op dat de geheugentraining in het onderwijs weinig aandacht krijgt. Terwijl in andere perioden in Nederland kinderen gevraagd werden om leerstofelementen uit het hoofd te leren (bijvoorbeeld psalmen), wordt dat nu zeer beperkt toegepast. Er is tegenwoordig veel aandacht voor het individu en het zelfstandig werken waardoor het klassikaal oefenen is ondergesneeuwd. Deze informatie heeft aangezet tot het ontwikkelen van een taal- en luistertraining die weinig training en tijd van de leerkrachten vraagt en mogelijk bijdraagt aan de taalvaardigheid van kleuters in het reguliere basisonderwijs. Het is een exploratief onderzoek, waarbij een taalstimuleringsprogramma wordt aangeboden waarin modelling centraal staat. Met deze training wordt onderzocht wat de invloed is van een specifieke vorm van taalstimulatie (extra taalaanbod doormiddel van versjes) op de taalvaardigheid van kleuters. In dit onderzoek werd samengewerkt met Jessica Ansems.

1.1 Wat is taal?

Taal is erg belangrijk in het leven. Ofschoon niet alle communicatie tussen mensen met behulp van taal plaatsvindt, is taal hiervoor toch wel het belangrijkste middel. Het is een communicatievorm. Spreken en luisteren zijn manieren van communicatie. Taal kan worden opgedeeld in 6 taalfacetten namelijk: fonologie, semantiek, syntaxis, morfologie, pragmatiek en metalinguïstiek. De fonologie betreft het klanksysteem van taal. Het gaat dan onder andere om de klankvorming. Onder semantiek verstaat men de betekenis van woorden en zinnen. Het gaat om het begrijpen en gebruiken van woorden en ze kunnen interpreteren. De syntaxis betreft de opbouw van een zin. De morfologie heeft betrekking op de woordvorming (vervoegingen en verbuigingen) en pragmatiek verwijst naar het gebruik van taal in sociale contexten. Met metalinguïstiek wordt bedoeld op het nadenken over en het reflecteren op taal. De taalontwikkeling betreft al deze facetten. Naast deze facetten kan er ook onderscheid worden gemaakt tussen 2 modaliteiten van de taalontwikkeling, namelijk: taalbegrip, de receptieve/passieve modaliteit en taalproductie, de actieve modaliteit (Goorhuis & Schaerlaekens, 2000).

Om goed te kunnen communiceren, moeten de volgende onderdelen worden beheerst. Allereerst moeten er geluiden worden gemaakt die een taal vormen en betekenis hebben voor andere mensen. Het moet voor iedereen in het betreffende taalgebied duidelijk zijn wat de woorden van die taal betekenen. De woorden moeten op een grammaticaal correcte manier in een zin worden gezet, zodat andere mensen de zin kunnen begrijpen en de taal moet effectief kunnen worden gebruikt om met andere mensen te kunnen communiceren (Keenan, 2002).

1.2 Theorieën

Na deze korte introductie over de taalfacetten en de voorwaarden die nodig zijn om (gesproken) taal te kunnen gebruiken, wordt nu de overstap gemaakt naar de invloed van het taalaanbod. Er zijn theoretici die beweren dat taal is aangeleerd (leertheorieën), maar er zijn ook stromingen die beweren dat taal is aangeboren en men geen taalaanbod nodig heeft om te kunnen communiceren (nativistentheorie). In dit licht is er een nature-nurture debat gaande. Is taal aangeleerd of aangeboren of spelen beide aspecten een rol (interactietheorie)? Om meer inzicht te krijgen in de verschillende denkwijzen omtrent taal en taalverwerving, worden in de subparagrafen 1.2.1, 1.2.2 en 1.2.3 de belangrijkste theorieën op dit gebied toegelicht.

1.2.1 De leertheorieën

Allereerst de leertheorieën. Deze benadrukken het belang van taalaanbod om op een juiste manier taal te kunnen verwerven. Behaviorist Skinner ziet taal als iedere andere vorm van gedrag in de zin dat het wordt verkregen door operante conditionering (Keenan, 2002). Ouders bekrachtigen selectief het talige gedrag van hun kind, waarbij ze alleen het gewenste gedrag belonen. Dit is het geval als ouders woorden herkennen of als hun kind zinnen grammaticaal correct uitspreekt. Als een kind bijvoorbeeld in plaats van ‘dada’ voor het eerst ‘papa’ zegt wordt dit beloond, terwijl als een kind ‘dada’ tegen ‘mama’ zegt, wordt de uitspraak genegeerd of gecorrigeerd. Op deze manier vormen de ouders langzaam het talige gedrag van hun kind. Tegenwoordig is er nog maar weinig aanhang voor Skinners theorie op het gebied van taalontwikkeling.

Bandura’s sociale leertheorie heeft meer aanhang. Bandura geeft aan dat kinderen vooral observationeel leren of door imitatie (Keenan, 2002). Het kind leert woorden doordat het woorden hoort van andere mensen en door hun gedrag te imiteren. Door processen als bekrachtiging en generalisatie gebruiken kinderen het geleerde in nieuwe situaties en door

feedback op de gepastheid van hun taalgebruik leren ze om de taal op een volwassen manier te gebruiken.

Er is echter ook kritiek op de leertheorieën. Het is onmogelijk voor ouders om alle uitspraken van een kind te bekrachtigen of van feedback te voorzien. Uit onderzoek is gebleken (Keenan, 2002) dat ouders niet alleen grammaticaal correcte zinnen bekrachtigen. Ze bekrachtigen ook incorrecte zinnen die qua inhoud juist zijn. Ze geven weinig correctieve feedback. Kortom: taal kan niet alleen maar worden geleerd door processen van bekrachtiging en imitatie. Deze processen zijn van groot belang, maar op zichzelf verklaren ze onvoldoende hoe bijvoorbeeld grammatica wordt geleerd (Verhofstadt-Denève, Van Geert & Vyt, 2003).

1.2.2 De nativistentheorie

Dan nu de nativistentheorie. De grondlegger van deze theorie is Noam Chomsky. Volgens hem is taal het product van een ongeleerde, op biologische eigenschappen gebaseerde, interne mentale structuur (Verhofstadt-Denève, Van Geert & Vyt, 2003; Keenan, 2002). Deze interne mentale structuur noemt hij language acquisition device (LAD). Een aantal aspecten van taal zijn volgens deze theorie aangeboren. Hij gebruikte de term Universal Grammar voor de kenmerken van taal die in iedere taal voorkomen en hierdoor universeel zijn. Chomsky richt zijn aandacht op wat kinderen daadwerkelijk horen. Kinderen ontvangen maar weinig voorbeelden van taal met complexe structuren, hoewel ze deze later wel beheersen. Hij noemt dit 'Poverty of the stimulus'. Volgens hem heb je een aangeboren set van specificaties (LAD) nodig om te verklaren hoe kinderen zo snel een taal kunnen leren.

Nativisten verwachten dat sommige grammaticale concepten voorkomen in alle talen en daarom aangeboren zijn. Hiermee doelen ze op constituenten als het onderwerp, werkwoord en lijdend voorwerp. Kinderen zijn van nature geneigd om taal te leren. De nativisten geven aan dat er een kritieke periode is waarin kinderen erg vatbaar zijn voor taal. Als deze periode voorbij is, is het moeilijk dan wel onmogelijk om op een normale manier taal te verwerven. Het laatstgenoemde wordt door meerdere theorieën uitgedragen.

Er is ook kritiek op de nativistische benadering. Taalkundigen zijn niet in staat gebleken om de universele grammatica van Chomsky te specificeren. Sommige taalkundigen vragen zich af of deze specificatie in zijn geheel wel mogelijk is. Een nader punt van kritiek is dat grammatica niet zo snel wordt verworven als wordt verwacht als een groot deel van de aangeboren taal wordt gespecificeerd. Daarnaast is er weinig neurologisch bewijs voor het bestaan van een LAD.

1.2.3 De interactietheorieën

De laatste en meest actuele benadering die besproken wordt, is de interactietheorie. Deze theorie houdt zich bezig met de wisselwerking tussen de omgeving en biologische factoren in het verkrijgen van taal. Kinderen hebben een sterke biologische neiging om taal te verwerven, maar in deze theorie benadrukt men ook het belang van het taalaanbod, de sociale steun die ouders bieden en de sociale omgeving waarin het kind de taal leert. Duitse kinderen leren om Duits te spreken terwijl Nederlandse kinderen leren om Nederlands te spreken. Dit is niet vanwege biologische verschillen, maar vanwege sociale interactie tussen ouders, kinderen en andere leden van de cultuur. Het taalaanbod heeft mede een belangrijke invloed op de taalontwikkeling.

Bruner is een aanhanger van deze theorie. Ouders gebruiken volgens hem een language acquisition support system (LASS). Dit is een verzameling strategieën om het werven van taal bij hun kind te vergemakkelijken (Keenan, 2002). Een voorbeeld van zo'n strategie is 'scaffolding'. Het opzettelijk gebruiken van taal op een iets hoger niveau dan dat de kinderen kennen. Dit leidt sneller tot het verkrijgen van complex taalgebruik dan dat het kind het alleen zou moeten doen. Een andere techniek is 'motherese'. Dit is een kindgerichte manier van spreken. De ouders spreken hierbij op een hogere toon, benadrukken belangrijke woorden en praten langzamer tegen hun kind. Een andere gebruikte term is 'child addressed speech' waarbij de volwassenen gemakkelijkere woorden gebruiken voor het jonge kind dan bij oudere kinderen (Snow, 1972). Een volwassene zegt tegen een ouder kind bijvoorbeeld: "mama gaat even boodschappen doen". Terwijl er tegen een jonger kind gezegd wordt: "mama gaat even naar de winkel". Er kan ook gebruik gemaakt worden van expansie. De ouder neemt een uitspraak van het kind, breidt deze uit; de complexiteit wordt groter; vaak wordt de zin ook grammaticaal verbeterd. Bijvoorbeeld als een kind zegt: "papa auto", dan wordt dit vaak uitgebreid met "papa loopt naar de auto".

De interactietheorieën werden bekritiseerd op de volgende punten: Ouders geven hun kinderen zelden direct feedback op de grammaticale correctheid van de zin, terwijl de meeste kinderen toch leren om correcte zinnen te formuleren (Keenan, 2002). Talige- en sociale interacties tussen kind en volwassene variëren over culturen en sommige culturen maken geen gebruik van de strategieën en technieken die hierboven staan beschreven. Deze kinderen leren eveneens hun moedertaal, net als de kinderen waarbij deze technieken wel worden toegepast.

Door de belangrijkste theorieën inhoudelijk kort toe te lichten is er zicht gekomen op de belangrijkste denkwijzen op het gebied van taal en taalverwerving. In paragraaf 1.3 wordt het verloop van de taalontwikkeling toegelicht.

1.3 De taalontwikkeling in het kort

Het taalverwervingsproces kan worden opgedeeld in vier perioden. De prelinguale periode, de vroeg-linguale periode, de differentiatiefase en de voltooiingsfase (Schaerlaekens & Gillis, 2000).

1.3.1 De prelinguale periode

Dit is de periode bij kinderen in de leeftijd van nul tot een jaar. Deze periode wordt traditioneel prelinguaal genoemd, omdat het kind nog niet ‘spreekt’ in de gebruikelijke zin van het woord: het gebruikt nog niet de conventionele taaltekens (klankgroepen) die in een bepaalde taalgemeenschap geldig zijn. In dit jaar worden echter de grondslagen gelegd van de hele taalverwerving. Deze periode kenmerkt zich door huilen en de vroege luisterontwikkeling. Ook het vocaliseren, het maken van geluiden waarmee de kinderen interactie oproepen, komt in deze periode tot stand (Schaerlaekens & Gillis, 2000). Doordat het kind gezichten begint te herkennen en een sociale glimlach kan produceren, komt vocaal spel veel voor wat zorgt voor wederkerigheid. Uiteindelijk begint een kind te brabbelen, waarbij het een opeenvolging van lettergrepen ten gehore brengt. Een voorbeeld hiervan is /ba/ba/ba/. In de tweede helft van het eerste jaar begint het kind het brabbelen aan te passen aan een bepaalde taal. De fonemen van de moedertaal worden herkend. Hoe snel een kind taal verwerft kan per kind verschillen. Er is een grote variatie in het tempo van de taalverwerving tussen de nul en vijf jaar.

1.3.2 De vroeg-linguale periode

Tussen de een en tweeënhalf jaar wordt er gesproken over de vroeg-linguale periode. Dit is de transitieperiode van brabbelen naar ‘echte’ woordjes. Er is in deze periode sprake van betekenisvol en actief taalgebruik. Het wordt ook wel de symbolische fase genoemd, omdat kinderen in deze fase het besef ontwikkelen dat woorden verwijzen naar voorwerpen, situaties en emoties. De pragmatische functies worden in deze periode al behoorlijk goed ontwikkeld. Een kind weet dat taal verschillende doelen kan dienen (het is niet alleen een uitdrukkingsfunctie of aanspreekfunctie, maar het kind leert dat taal ook een verwijzende

functie heeft). De periode begint met de eenwoordfase en de woordenschatontwikkeling. Later in deze periode wordt de eenwoordfase gevolgd door de twee- en meerwoordfase. Er ontstaan talige relaties tussen woorden, bijvoorbeeld /boek papa/. Hiermee wordt bedoelt: Dat is het boek van papa. In deze periode maakt de fonologische ontwikkeling een grote sprong. Het kind vordert in de articulatie van de moedertaal. De vroeg-linguale fase kenmerkt zich door de bewustwording van het feit dat taal gebruikt wordt om betekenis over te dragen.

1.3.3 De differentiatiefase

Tussen de tweeënhalve en vijf jaar komt het kind in de differentiatiefase. Deze fase kenmerkt zich door het feit dat alle gebieden (fonologie, semantiek, syntaxis, morfologie, pragmatiek en de metalinguïstische aspecten) zich heel snel ontwikkelen. Kinderen in deze leeftijd zien en ervaren veel en willen dit onder woorden brengen. Het taalgebruik in deze periode kenmerkt zich dan ook door een grote creativiteit. Het kind leert in deze fase om uit te leggen wat hij of zij bedoelt en begrijpt dat de ander dit nog niet weet.

1.3.4 De voltooiingsfase

De voltooiingsfase vindt plaats tussen de leeftijd van vijf tot negen jaar. De grens met de differentiatiefase is vaag. Dit komt doordat het kind het ritme en de vaardigheden van de taal nu veelzijdiger gebruikt. Het taalgebruik van het kind lijkt al verassend veel op dat van een volwassene. Nieuw in deze periode is het verwerven van schriftelijke taal. Hier zijn onder meer de fonologische vaardigheden en een bepaalde woordenschat voor nodig. In deze periode komen geen systematische fonologische fouten meer voor en klank-letterkoppeling is nu mogelijk. Voordat kinderen naar groep 3 gaan, bevinden veel kinderen zich in de fase van ontluikende geletterdheid. Dit houdt in dat ze al een paar letters, klanken of woorden kennen. Ze kunnen bijvoorbeeld al hun eigen naam schrijven, voordat het aanvankelijk lezen is begonnen (Van der Leij, 2003). De passieve woordenschat is een stuk groter dan de actieve woordenschat. De omvang van de woordenschat is afhankelijk van de omgeving waarin het kind opgroeit. Bij een kind dat opgroeit in een minder rijke taalomgeving zal de woordenschatontwikkeling trager verlopen dan bij een kind dat opgroeit in een omgeving met een grote diversiteit in taalaanbod.

In de literatuur met betrekking tot taalverwerving wordt hoofdzakelijk ingegaan op de ontwikkeling van de taalproductie. Over de verwerving van taalbegrip is weinig bekend.

Nu er een beknopt beeld is geschetst van de taalontwikkeling, worden in paragraaf 1.4 een aantal handelingen beschreven die de taalontwikkeling kunnen stimuleren.

1.4 Manieren om de taalontwikkeling te stimuleren

Er zijn verschillende manieren om een kind te stimuleren om meer (nieuwe) woorden te leren en om de taalvaardigheid van het kind te vergroten. Dit kan door middel van strategieën of lesmethoden. Allereerst komen verschillende strategieën aan bod waarna een lesmethode kort wordt toegelicht.

1. Een strategie die kan worden toegepast is imitatie. Door imitatie van handelingen, geluiden of een enkel woord van een kind door de leerkracht of ouder kan dit een beurt uitlokken. Het is ook mogelijk het kind de leerkracht of ouder te laten imiteren. Deze techniek zou vooral faciliterend zijn als het kind net begint met het leren van een doelwoord of doelstructuur, maar zou minder geschikt zijn om voortgezette verwerving en generalisatie te stimuleren (Fey & Proctor-Williams, 2000; Leonard, 1981 in Burger & de Groot in van den Dungen, 2007). Er zijn twee aspecten te noemen van imitatie in de vroege fase van verwerving van woorden. Het eerste aspect is dat de aandacht van het kind gericht wordt op het waarnemen en de productie van grammaticale kenmerken of woorden die anders minder goed worden opgemerkt. Het tweede aspect is dat de fonologische structuur van het doelwoord of doelmorfeem het kind 'in de mond wordt gelegd', waardoor het meer grip op die fonologische structuur kan krijgen.
2. Een kind leert de woorden van de mensen in zijn/haar omgeving. Als begeleider, ouder of leerkracht is het van belang het taalniveau van het kind in te schatten en daarop aan te sluiten qua taalaanbod. Het is als begeleider, ouder of leerkracht belangrijk veelvuldig woorden op zo'n manier te zeggen dat het kind begrijpt wat je bedoelt. Het is hierbij belangrijk dat het kind de mogelijkheid krijgt het woord zelf te zeggen, want dan worden woorden veel beter onthouden. Als er één keer een nieuw woord wordt gebruikt zullen veel kinderen dat niet meteen oppikken. Het is belangrijk om dit woord in een zelfde situatie meerdere malen te gebruiken. Bij een groep kinderen met allemaal een verschillende woordenschat, helpt het om hetzelfde woord/zin op twee of drie verschillende manieren te zeggen. Bijvoorbeeld voor de oudere kinderen: 'Nu gaan we naar buiten, dus jullie mogen allemaal jullie jas gaan

pakken.’ En voor de jongere kinderen: ‘Ga jullie jas maar pakken. We gaan naar buiten.’

3. Kinderen die meer zeggen, hebben meer kansen hun taal te ontwikkelen. Uit onderzoek blijkt dat het verlengen van de wachttijd tussen een vraag van de leerkracht en de reactie van het kind een behoorlijk effect heeft op de vorm en inhoud van de beurtten die kinderen nemen (Weismer, 2000 in Van den Dungen, 2007). Wanneer leerkrachten op reguliere scholen getraind worden om hun wachttijd te verlengen tot drie seconden (wat nu één seconde is) , resulteert dat in langere reacties, meer initiatieven, een toename in complexiteit en het cognitieve niveau van de reacties en betere prestaties wat betreft het vasthouden van informatie.
4. Een andere strategie om het taalgebruik van het kind te stimuleren is door vragen te stellen die uitnodigend en stimulerend zijn. Het is hierbij belangrijk dat de vragen die de leerkracht of ouder stelt, passen bij het taalniveau van het kind. Open vragen nodigen uit tot uitgebreidere reacties dan gesloten vragen, mits het kind daar talig aan kan voldoen (Bradshaw, Hoffman & Norris, 1998 in Van den Dungen, 2007).
5. Een andere mogelijkheid om de taalvaardigheid van het kind te stimuleren is door visuele ondersteuning toe te voegen aan het gesproken taalaanbod. Door taal te ondersteunen met (natuurlijke) gebaren, mimiek, lichaamshouding, tekeningen of voorwerpen wordt de betekenis van het vluchtig gesproken woord zichtbaar gemaakt. Deze techniek kan niet alleen leiden tot een beter begrip van woorden en zinnen, maar kan een kind ook helpen om een doelwoord en zijn betekenis beter te onthouden (Bode & Knoors, 2003 in Van den Dungen, 2007).

Van de Guchte & Vermeer (2003) maken duidelijk dat woordenschatlessen van belang zijn om de taalontwikkeling te stimuleren. Onder een woordenschatles wordt verstaan een les waarin gericht gewerkt wordt aan de opbouw van de woordenschat van de leerlingen. In zo'n les wordt de betekenis van woorden aan de leerlingen duidelijk gemaakt en er wordt met de woorden geoefend om ervoor te zorgen dat ze die onthouden. Een les biedt meer uitdaging voor de leerlingen als woorden die behandeld worden door hen als moeilijk of onbekend ervaren worden. Een woord wordt gemakkelijker begrepen als het wordt aangeboden in een context van een thema of verhaal en het wordt beter onthouden als het kan worden vastgelegd in een netwerk van woorden in het geheugen van de leerlingen (Verhallen en Verhallen, 1994 in Van de Guchte & Vermeer, 2003). Prentenboeken kunnen in dit opzicht nuttig en leerzaam

zijn. Ze worden gericht ingezet voor de taal- en leesontwikkeling van jonge kinderen (Hall e.a., 2003 in Berenst, Kwant & de Glopper, 2007).

1.5 Geheugen

Om iets te kunnen onthouden worden er drie fasen doorlopen. Informatie komt binnen, deze wordt omgezet in codes en vervolgens sla je die informatie op in je geheugen. Het geheugen wordt onderverdeeld in drie delen, namelijk het sensorisch geheugen, het langetermijngeheugen en het kortetermijngeheugen (Flavell, Miller & Miller, 2002). In het sensorisch geheugen wordt de sensorische informatie die binnenkomt heel kort onthouden. Bijvoorbeeld als iemand iets tegen je zegt terwijl je niet oplet en je vervolgens alleen de laatste paar woorden hebt onthouden. In het langetermijngeheugen kan veel informatie voor lange tijd worden opgeslagen, waardoor het lang onthouden kan worden. Er lijkt geen limiet te zitten aan de hoeveelheid informatie die onthouden kan worden. In het kortetermijngeheugen kunnen een aantal dingen (voor volwassenen zeven eenheden) tegelijkertijd voor korte tijd onthouden worden. Het gaat dan om ongeveer 20 seconden. Na die 20 seconden verdwijnt de informatie, behalve als de informatie nogmaals bewust wordt herhaald (Ansems, 2010).

Het geheugen speelt ook een belangrijke rol in de taalverwerving. Er is sprake van een frequentie-effect (Coltheart, 2005; Richards, 1973). Hoe vaker een woord voorkomt, hoe gemakkelijker het wordt onthouden en weer terug uit het geheugen gehaald kan worden. Geheugentraining krijgt in het Nederlandse onderwijs heden ten dage weinig aandacht. Terwijl er in andere perioden in Nederland kinderen gevraagd werden om leerstofelementen uit het hoofd te leren, wordt dat nu zeer beperkt toegepast. We zien dit nu bijvoorbeeld wel nog op een aantal scholen waar Bijbelonderwijs belangrijk is. Hier worden nog psalmen uit het hoofd geleerd. In deze scriptie wordt het geheugen slechts gedeeltelijk besproken. Voor een theoretische onderbouwing verwijs ik de lezer naar de scriptie van Jessica Ansems (2010).

1.6 Effectiviteit van taalstimulering

Effectief woordenschatonderwijs is een belangrijke sleutel om schoolsucces te vergroten en taalachterstanden te verkleinen. Onderzoek in Nederland laat zien dat expliciet woordenschatonderwijs tot aanzienlijke verbeteringen in taal- en leesprestaties kan leiden (Appel & Vermeer, 1997; Bulters & Vermeer, 2007). Sinds 2006 wordt woordenschatonderwijs expliciet genoemd in de Kerndoelen Primair Onderwijs (Ministerie OC en W, 2006 in Bulters & Vermeer, 2007). Het leervermogen van kinderen zal niet snel

een grens te bereiken: hoe meer woorden aangeboden worden, hoe meer er ook onthouden worden (Appel & Vermeer, 1997). Deze onderzoeken tonen het belang aan van woordenschatonderwijs. Er is veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van taalstimulering.

Interactief voorlezen levert een belangrijke bijdrage aan de taal- en leesontwikkeling van jonge kinderen, zoals uit verschillende onderzoeken is gebleken (De Temple & Snow, 1996 in Berenst, Kwant & de Glopper, 2007).

Het werken in thema's is van belang voor de beleving van kinderen. Ze zien daardoor samenhang tussen verhalen en activiteiten en ze ervaren dat een bepaald onderwerp vanuit verschillende invalshoeken kan worden benaderd. Ook voor het onthouden van woorden is een talige en thematische context belangrijk (Verhallen en Verhallen, 1994 in Van de Guchte & Vermeer, 2003). Woorden worden gemakkelijker in het geheugen opgeslagen als ze kunnen worden aangehaakt bij woorden die de leerlingen al kennen. Hoe frequenter een woord wordt aangeboden, hoe eerder het geleerd wordt (zie o.a. Hazenberg, 1994 in Van de Guchte & Vermeer, 2003). Een thema zorgt voor grote kans op herhaling van dezelfde woorden. De leeftijd van verwerving speelt echter ook een rol. Bijvoorbeeld als men een 4-jarig kind het woord globe aan wil leren, lukt dit niet omdat dit woord niet past binnen het lexicon van de vierjarige.

Programma's die al starten in de kleutergroepen hebben een positief effect op het tegengaan van cognitieve achterstand en vergroten de mogelijkheid om iets te kunnen leren (Anderson et al., 2003). Een center-based approach (dus die zich alleen richt op het kind) of een gecombineerde benadering van gericht op het kind en gericht op de thuissituatie leidt tot het beste resultaat (Blok et al., 2005). Het veelvuldig kunnen imiteren van anderen (dus zien wat anderen doen) versterkt de groepsband wat weer ten goede komt aan het werken (Tolmie et al., 2010).

1.6.1 Effectiviteit van taalstimulering bij kinderen met taalstoornissen

Volgens Leonard (2000) gaan kinderen met taalstoornissen vooruit door taaltherapie, ongeacht de methode die wordt gebruikt. Law, Garret en Nye (2004) merken op dat de duur van de therapie belangrijk is: therapie die meer dan acht weken duurt is effectiever dan therapie die minder dan acht weken duurt. Kinderen met fonologische stoornissen en kinderen met achterstanden in de actieve woordenschat blijken het meest van therapie te profiteren (Law, Garret & Nye, 2004). De beste resultaten worden bereikt met methoden die productie

uitlokken en met methoden die diverse en natuurlijke contexten aanbieden bij de doeluitingen (Leonard, 2000).

Therapieën die werken met gerichte, afgebakende doelen lijken het meest effectief te zijn (Leonard, 2000). Uit onderzoek van Gray (2003, 2004 in Van den Dungen, 2007) blijkt dat taalgestoorde kleuters veel vaker de gelegenheid moeten krijgen om een nieuw woord te horen (en het op verzoek na te zeggen), voordat ze dat woord zelf kunnen gebruiken. Dit betekent dat nieuwe woorden veel vaker dan gemiddeld aangeboden moeten worden.

Leonard (2000) beschrijft een aantal studies, waarin ‘focused stimulation’ als behandelvorm wordt gebruikt. Focused stimulation betekent dat de leerkracht de doelwoorden of doelstructuren heel frequent aanbiedt, in een transparante context. Focused stimulation blijkt effectief te zijn in alle studies die Leonard (2000) bestudeerde. Let wel dat het hier gaat om kinderen met taalstoornissen. De techniek kan gebruikt worden voor morfosyntactische doelen, maar vooral ook voor uitbreiding van het lexicon.

Leonard (2000) vermeldt dat kinderen in alle studies waarin ze uitgenodigd worden om te imiteren vooruitgaan. In de negen artikelen die Leonard (2000) bestudeerde, bleken de kinderen met een taalstoornis te profiteren van modelling.

Deze gegevens worden in ogenschouw genomen, omdat deze resultaten wellicht ook gelden voor kinderen zonder taalstoornissen.

1.7 Modelling

In deze studie wordt onderzoek gedaan naar een mogelijk effect van een taal- en luistertraining bij kleuters in het reguliere basisonderwijs. In deze taal- en luistertraining wordt gebruik gemaakt van ‘modelling’ ofwel observationeel leren (Keenan, 2002). Bij deze techniek staat de leerkracht zelf model door een bepaald type uiting een aantal keren te herhalen en dan het kind de beurt te geven (Fey & Proctor-Williams in Van den Dungen, 2007). Het kind kan gevraagd worden alleen te observeren, maar het kind kan ook gevraagd worden beurten af te wisselen met het model. Door naar een rolmodel te kijken en te luisteren verwerft het kind vaardigheden. Het ziet hoe de ander het doet. In het huidige onderzoek is de leerkracht het rolmodel doordat deze het versje aanbiedt. De leerlingen zeggen het versje na. Dit gebeurt enkele malen. De leerkracht dient in dit opzicht als rolmodel, maar ook de medeleerlingen dienen als rolmodel doordat het versje klassikaal wordt aangeboden en de hele groep het versje reproduceert. Als een kind het even niet meer weet, luistert hij/zij naar

zijn of haar medeleerlingen en door hen kan hij/zij dan weer meedoen met de groep. Dit is het voordeel van een klassikale training. Kinderen kunnen elkaar helpen.

2. Methode

2.1 Inleiding

Deze studie beschrijft een onderzoek naar een specifieke vorm van taalstimulering. Het is een experimenteel onderzoek waarbij gedurende twaalf weken een taal- en luistertraining wordt aangeboden waarin modelling centraal staat. Met deze training wordt onderzocht wat de invloed is van deze vorm van taalstimulatie op de taalvaardigheid van kleuters. Tijdens de voor- en nameting wordt het woordbegrip gemeten met de Peabody Picture Vocabulary Test III-NL (PPVT-III-NL) en de fonologische verwerkingsvaardigheid wordt gemeten met de test Pseudowoorden. Er wordt gebruik gemaakt van een pretest-training-posttest design met een controlegroep. In dit onderzoek werd samengewerkt met Jessica Ansems.

2.2 Onderzoeksgroep

Aan dit onderzoek werkten 99 kinderen mee, waarvan 55 jongens en 44 meisjes. Onder deze kinderen waren 29 allochtone leerlingen. De kinderen zijn afkomstig uit drie kleutergroepen, 1 en 2 gemengd, van basisschool de Merwijck uit Kessel (Limburg) en twee kleutergroepen, eveneens 1 en 2 gemengd, van basisschool John F. Kennedy uit Breda (Noord-Brabant). Op eerstgenoemde basisschool kregen twee groepen de training en één groep ontving alleen een voor- en nameting (controlegroep). Laatstgenoemde groep bestond uit 20 leerlingen. Op de andere school ontvingen beide groepen de training.

Tabel 1. Aantallen kinderen; de onderzoeksgroep naar geslacht, allochtoon, autochtoon en leeftijdscategorie.

| Leeftijd | Autochtoon | | Allochtoon | | Totaal |
|---------------|------------|---------|------------|---------|--------|
| | Jongens | Meisjes | Jongens | Meisjes | |
| 4;0 – 4;11 | 20 | 11 | 6 | 5 | 42 |
| 5;0 – 5;11 | 15 | 17 | 7 | 3 | 42 |
| 6;0 – 6;11 | 3 | 4 | 4 | 4 | 15 |
| Totaal | 38 | 32 | 17 | 12 | 99 |

Tabel 2. Overzicht van de aantallen kinderen in de experimentele groep.

| Leeftijd | Autochtoon | | Allochtoon | | Totaal |
|---------------|------------|---------|------------|---------|--------|
| | Jongens | Meisjes | Jongens | Meisjes | |
| 4;0 – 4;11 | 14 | 9 | 6 | 5 | 34 |
| 5;0 – 5;11 | 11 | 14 | 7 | 2 | 34 |
| 6;0 – 6;11 | 1 | 2 | 4 | 4 | 11 |
| Totaal | 26 | 25 | 17 | 11 | 79 |

Tabel 3. Overzicht van de aantallen kinderen in de controle groep.

| Leeftijd | Autochtoon | | Allochtoon | | Totaal |
|---------------|------------|---------|------------|---------|--------|
| | Jongens | Meisjes | Jongens | Meisjes | |
| 4;0 – 4;11 | 6 | 2 | 0 | 0 | 8 |
| 5;0 – 5;11 | 4 | 3 | 0 | 1 | 8 |
| 6;0 – 6;11 | 2 | 2 | 0 | 0 | 4 |
| Totaal | 12 | 7 | 0 | 1 | 20 |

Er is geen inventarisatie gemaakt van de taalstimulering in de controlegroep. Er wordt niet gecontroleerd voor wat er verder in de school aan taalstimulering wordt gedaan. Leerkrachten kunnen hierin verschillen.

2.3 Instrumentarium

2.3.1 De voormeting

In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van de PPVT-III-NL (Dunn, Dunn & Schlichting, 2007) om de receptieve kennis van de woordenschat te testen. Het begrip van gesproken woorden wordt hierbij gemeten. De PPVT-III-NL omvat 204 testplaten met telkens 4 afbeeldingen. Bij dit instrument moeten de kinderen de juiste afbeelding aanwijzen bij het mondeling aangeboden woord. De test is genormeerd voor de leeftijd van 2;3 tot en met 90 jaar en is door de onderzoekers individueel afgenomen bij alle kinderen. De betrouwbaarheid van de PPVT-III-NL is vastgesteld door middel van de lambda-2 coëfficiënt en deze ligt voor de leeftijden 4;0 tot en met 6;11 jaar tussen de 0.92 en 0.95. Dit is voldoende hoog om de test te kunnen gebruiken voor zogenaamde belangrijke beslissingen.

Daarnaast werd gebruik gemaakt van een non-word repetition test. De naam van deze test is Pseudowoorden. De test meet de fonologische verwerkingsvaardigheid en is afkomstig uit de Schlichting Test voor Taalproductie-II (Schlichting & Lutje Spelberg, 2010). Dit instrument bevat twee typen woorden die nagezegd moeten worden: Nederlandse bestaande woorden (en zinnestjes) en niet-bestaande woorden, de zogenaamde pseudowoorden. Een

voorbeeld van een pseudowoord is bijvoorbeeld 'laaptijk'. De test is genormeerd voor de leeftijd van 3;9 tot en met 7;0 jaar en ook deze test is individueel afgenomen bij alle kinderen. De betrouwbaarheid van de test Pseudowoorden over de hele leeftijdsrange is eveneens vastgesteld door middel van de lambda-2 coëfficiënt en bedraagt 0.95. De hertest waarde van de test Pseudowoorden bedraagt 0.56. Dit geeft aan dat de scores op de test Pseudowoorden bij een voor- en nameting kunnen variëren.

Beide testen hebben een gemiddelde van 100. In de statistische bewerking werd uitgegaan van standaardscores.

2.3.2 Opzet van de taal- en luistertraining

Het onderzoek richt zich op het aanbieden van een taalstimuleringsprogramma waarin modelling centraal staat. Het design dat wordt gebruikt is een pretest-training-posttest control group design (Janssens, 2001).

De training bestaat uit het aanleren van korte Nederlandse versjes, afkomstig uit Mijn eerste Van Dale (Schlichting, Sluizer & Verburg, 2005). Deze versjes zijn gebaseerd op een woordenschat van de eerste 1000 woorden. Er zijn 60 versjes door de onderzoekers uitgekozen op basis van goedlopend ritme en het feit dat de betekenis van de versjes duidelijk is zonder afbeeldingen. Uit deze 60 versjes werden er 36 geselecteerd die werden aangeboden in de training (zie bijlage 2). Drie dagen per week werd een nieuw versje aangeboden en de vierde dag werden de drie voorgaande versjes herhaald. De training bestaat uit het actief luisteren, nazeggen en uit het hoofd leren (exploratief) van versjes. De nadruk ligt op het specifieke taalaanbod en het correct nazeggen van de zinnen. De leerkrachten hebben in deze training een uitvoerende rol.

2.3.3 Trainingsmateriaal en inhoud van de training

Tijdens het geven van de training wordt gebruik gemaakt van zogenaamde praatplaten. Dit zijn afbeeldingen op A4 formaat die het hoofdonderwerp van het versje weergeven. Achterop de praatplaat staat het versje dat bij de plaat hoort. De praatplaten worden gebruikt bij het voorbespreken van het versje en tijdens het versje als visuele ondersteuning. Hieronder een voorbeeld van een praatplaat met ernaast het versje.

De juf op school
weet heel veel dingen.

Zij leest ons voor

en leert ons zingen.

Hieronder wordt de instructie beschreven die de leerkracht geeft aan zijn/haar leerlingen. Er wordt onderscheid gemaakt tussen het aanbieden van nieuwe versjes en het herhalen van de versjes.

Bij het aanbieden van een nieuw versje wordt het versje eerst in een context geplaatst. Dit houdt in dat de leerkracht aansluit bij het hoofdonderwerp van het versje en hier eerst een gesprekje over voert met de leerlingen. Zo mogelijk laat de leerkracht een voorwerp zien. Bijvoorbeeld wat is een bril? Wat kun je er allemaal mee doen? De leerkracht laat de praatplaat zien en zo mogelijk het echte voorwerp. Dan wordt eerst het hele versje door de leerkracht gezegd terwijl de kinderen luisteren. Vervolgens zegt de leerkracht een regel en de groep herhaalt dit. Dit gebeurt bij het hele versje. Dan zegt de leerkracht telkens het eerste deel van de regel en laat hij/zij het laatste woord weg. Het is de bedoeling dat de groep bij iedere regel van het versje het laatste woord aanvult. Vervolgens laat de leerkracht bij het gehele versje de laatste woordgroep (ongeveer drie woorden) van de zin weg en de groep maakt de zinnen af. Afsluitend wordt de kinderen de mogelijkheid geboden om het gehele versje zelf op te zeggen. Op deze manier worden de nieuwe versjes aangeboden.

De instructie van de drie versjes op de herhalingsdag is in principe hetzelfde alleen wordt er minder tijd besteed aan het bespreken van de onderwerpen. Wel worden de praatplaten weer gebruikt. De kinderen worden tijdens de training ook uitgenodigd de versjes zelf te zeggen.

De ouders van de kinderen van basisschool de Merwijck werden in de gelegenheid gesteld (vrijwillig) om de versjes thuis met hun kinderen te oefenen. Iedere ouder heeft een brief ontvangen met bijgevoegd de versjes die werden behandeld.

2.3.4 De nameting

Tijdens de nameting werd, naast de PPVT-III-NL en de test Pseudowoorden (zie 2.3.1.), nagegaan hoeveel de kinderen daadwerkelijk nog wisten van de geleerde versjes. De reacties van de kinderen werden opgenomen.

Na afloop van de taalstimulerings training werd door de leerkrachten een vragenlijst ingevuld over hoe ze het geven van de training hebben ervaren. Deze vragenlijst (zie bijlage

1) bestond uit 24 meerkeuzevragen en drie open vragen en meet de ervaringen van de leerkracht in het geven van de training en de opzet ervan.

2.4 Procedure

De PPVT-III-NL en Pseudowoorden werden individueel bij ieder kind afgenomen door de onderzoeker voorafgaand aan de training en na afloop van de training. Hierbij moet worden opgemerkt dat de test Pseudowoorden als eerste werd afgenomen. De training werd gedurende 12 weken aangeboden.

Voorafgaand aan de testafnames en de training zijn de onderzoekers in de klassen gaan kijken om kennis te maken met de kinderen zodat de onderzoeker geen vreemde meer was voor het kind en de testafnames soepeler konden verlopen. Ook werd er een afspraak gemaakt met de betreffende leerkrachten om de instructies van de training uit te leggen. Aan de leerkrachten werd gevraagd of ze zelf wilden aangeven wanneer ze welke versjes wilden aanbieden. De leerkrachten gaven aan dat dit niet zoveel uitmaakte. De leerkrachten kregen een uitgewerkt overzicht van welke versjes welke week zouden worden aangeboden met bijbehorende instructie.

In week 1 en 2 van 2010 werden Pseudowoorden en de PPVT-III-NL (in deze volgorde) bij ieder kind individueel afgenomen. Dit gebeurde in een prikkelarme, rustige omgeving (kamertje) op school. De afname van beide testen tezamen bij 1 kind duurde ongeveer 15 minuten.

In week 3 tot en met 15 werd de taal- en luistertraining aangeboden door de leerkrachten. Het aanbieden van een nieuw versje duurde ongeveer 5 tot 10 minuten en de 4^e dag, als de 3 versjes werden herhaald, werd hier wederom 5 tot 10 minuten voor uitgetrokken. In week 3 hebben de ouders van de betreffende kinderen van basisschool De Merwijck een brief met een overzicht van de versjes gekregen waardoor ze de versjes eventueel ook thuis konden oefenen met hun kind. Elke 3 weken vond er een observatie plaats door de onderzoeker.

In week 16 en 17 volgde de nameting en werden opnieuw de test Pseudowoorden en de PPVT-III-NL afgenomen bij ieder kind (wederom in deze volgorde). Daarnaast werden ook een oud versje uit week tien en twee versjes uit week 15 aangeboden om te zien in hoeverre de kinderen de versjes nog konden opzeggen. De onderzoeker liet de praatplaat aan de kinderen zien, las het gehele versje één keer voor en las vervolgens de eerste zin voor van het versje. Vervolgens werd bijgehouden wat de kinderen na de eerste aangeboden zin zelf nog konden aanvullen. Er werd ook gevraagd of het kind een zelfgekozen versje nog helemaal

kon opzeggen. Afsluitend werd er een vragenlijst ingevuld door de leerkrachten over hun bevindingen en hun mening over de taalstimuleringsstraining.

2.5 Onderzoeksvragen

In dit onderzoek naar taalstimulering worden de volgende onderzoeksvragen gesteld:

1. Wat zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de standaardscores op de test Pseudowoorden en de PPVT-III-NL in de experimentele- en controlegroep?
2. Gaan de kinderen uit de experimentele groep gemiddeld significant vooruit op de fonologische verwerkingsvaardigheid zoals gemeten met de test Pseudowoorden en het woordbegrip zoals gemeten met de PPVT-III-NL?
3. Gaan de kinderen van de controlegroep gemiddeld significant vooruit op de fonologische verwerkingsvaardigheid zoals gemeten met de test Pseudowoorden en het woordbegrip zoals gemeten met de PPVT-III-NL?
4. Wat is de correlatie tussen de standaardscores op de fonologische verwerkingsvaardigheid zoals gemeten met de test Pseudowoorden en het woordbegrip zoals gemeten met de PPVT-III-NL in de gehele onderzoeksgroep?

In de volgende onderzoeksvragen wordt de controlegroep buiten beschouwing gelaten. Dit vanwege het feit dat de controlegroep te weinig proefpersonen bevat om betrouwbare conclusies te trekken.

De volgende vragen hebben betrekking op autochtone en/of allochtone kinderen uit de experimentele groep:

5. Gaan de allochtone kinderen uit de experimentele groep gemiddeld significant vooruit op de test Pseudowoorden en/of de PPVT-III-NL?
6. Gaan de autochtone kinderen uit de experimentele groep gemiddeld significant vooruit op de test Pseudowoorden en/of de PPVT-III-NL?

De volgende vragen hebben betrekking op 4-, 5- en/of 6-jarigen uit de experimentele groep:

7. Gaan de 4-jarigen uit de experimentele groep gemiddeld significant vooruit op de test Pseudowoorden en/of de PPVT-III-NL?
8. Gaan de 5-jarigen uit de experimentele groep gemiddeld significant vooruit op de test Pseudowoorden en/of de PPVT-III-NL?
9. Gaan de 6-jarigen uit de experimentele groep gemiddeld significant vooruit op de test Pseudowoorden en/of de PPVT-III-NL?

3. Resultaten

3.1 Inleiding

In deze sectie worden de resultaten die voortvloeien uit de onderzoeksvragen besproken. De onderzoeksvraag zal worden herhaald waarna de resultaten worden besproken. Verklaringen voor resultaten worden beschreven in de discussie.

3.2 Statistische analyse

Om te onderzoeken of de kinderen significant vooruit zijn gegaan op de fonologische verwerkingsvaardigheid en/of het woordbegrip, is er een statistische analyse uitgevoerd in SPSS waarbij gebruik gemaakt wordt van een gepaarde t-toets. Hiermee wordt getoetst of de gemiddelde scores op de voor- en nameting significant van elkaar verschillen. In de data analyse wordt gewerkt met standaardscores en er wordt uitgegaan van een 95% betrouwbaarheidsinterval met $\alpha = 0.05$. De correlatie is berekend met Pearson Correlation.

3.3 Antwoorden op de onderzoeksvragen

1. Wat zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de standaardscores op de test Pseudowoorden en de PPVT-III-NL in de experimentele- en controlegroep?

In de experimentele groep wordt duidelijk dat de gemiddelde standaardscore op zowel de test Pseudowoorden als de PPVT-III-NL is toegenomen bij de nameting (zie tabel 4). Het is hierbij opmerkelijk dat de gemiddelde standaardscore op de test Pseudowoorden op beide meetmomenten beneden het verwachte gemiddelde (100) ligt. De gemiddelde score op de voormeting van de PPVT-III-NL komt bijna overeen met het verwachte gemiddelde (100) en tijdens de nameting is het behaalde gemiddelde zelf iets hoger.

In de controlegroep wordt eveneens de toename op de beide tests tussen de voor- en nameting duidelijk (zie tabel 5). Ook hier wordt duidelijk dat de gemiddelde standaardscore op de test Pseudowoorden op beide meetmomenten beneden het verwachte gemiddelde (100) ligt. Verder is het opvallend dat de controlegroep bij de voormeting gemiddeld al hoog scoort op de PPVT-III-NL ($M=106.50$) in vergelijking met de experimentele groep ($M=99.00$). Dit betekent dat de kinderen in de controlegroep tijdens de voormeting al een groter woordbegrip hadden dan de kinderen uit de experimentele groep.

Bij de onderzoeksvragen 2 en 3 wordt besproken of de vooruitgang op de PPVT-III-NL en de test Pseudowoorden in de experimentele- en/of de controle groep significant is.

Tabel 4. Gemiddelden en standaarddeviaties van de test Pseudowoorden en de PPVT-III-NL tijdens de voor- en nameting bij de kinderen uit de experimentele groep.

| N = 79 | Gemiddelde | Standaarddeviatie |
|---------------------------------|-------------------|--------------------------|
| Voormeting Pseudowoorden | 84.91 | 12.03 |
| Nameting Pseudowoorden | 91.18* | 12.50 |
| Voormeting PPVT-III-NL | 99.00 | 16.65 |
| Nameting PPVT-III-NL | 103.62* | 15.52 |

* Significant bij $\alpha = 0.05$

Tabel 5. Gemiddelden en standaarddeviaties van de test Pseudowoorden en de PPVT-III-NL tijdens de voor- en nameting bij de kinderen uit de controle groep.

| N = 20 | Gemiddelde | Standaarddeviatie |
|---------------------------------|-------------------|--------------------------|
| Voormeting Pseudowoorden | 85.50 | 9.98 |
| Nameting Pseudowoorden | 94.10* | 7.48 |
| Voormeting PPVT-III-NL | 106.50 | 10.21 |
| Nameting PPVT-III-NL | 109.30 | 11.70 |

* Significant bij $\alpha = 0.05$

2. Gaan de kinderen uit de experimentele groep gemiddeld significant vooruit op de fonologische verwerkingsvaardigheid zoals gemeten met de test Pseudowoorden en het woordbegrip zoals gemeten met de PPVT-III-NL?

De groep die de training heeft ontvangen, de experimentele groep, bestond uit 79 kinderen in de leeftijd van 4 tot en met 6 jaar (zie tabel 2). Uit tabel 4 blijkt dat deze groep een vooruitgang heeft laten zien op zowel de test Pseudowoorden als de PPVT-III-NL. Om te toetsen of de kinderen significant vooruit zijn gegaan, wordt een gepaarde t-toets voor beide testen uitgevoerd. Er bleek een significant verschil te zijn tussen de voormeting van de test Pseudowoorden ($M=84.91$, $SD=12.03$) en de nameting van de test Pseudowoorden ($M=91.18$, $SD=12.50$); $t(78)=-5.84$, $p=.00$. De kinderen uit de experimentele groep scoorden op de test Pseudowoorden dus significant beter bij de nameting dan bij de voormeting.

Bij de PPVT-III-NL werd eveneens een significant verschil zichtbaar tussen de voormeting ($M=99$, $SD=16.65$) en de nameting ($M=103.62$, $SD=15.52$); $t(78)=-4.17$ $p=.00$. De kinderen uit de experimentele groep scoorden op de PPVT-III-NL dus ook significant beter bij de nameting dan bij de voormeting.

3. Gaan de kinderen van de controlegroep gemiddeld significant vooruit op de fonologische verwerkingsvaardigheid zoals gemeten met de test Pseudowoorden en het woordbegrip zoals gemeten met de PPVT-III-NL?

Nu bekend is dat de kinderen uit de experimentele groep significant vooruit zijn gegaan op zowel Pseudowoorden als de PPVT rest de vraag of de vooruitgang bij de controlegroep op beide testen (zie tabel 5) ook significant is. De controlegroep bestond uit 20 kinderen in de leeftijd van 4 tot en met 6 jaar (zie tabel 2). Wederom wordt een gepaarde t-toets voor beide testen uitgevoerd. Er bleek een significant verschil tussen de voormeting van de test Pseudowoorden ($M=85.50$, $SD=9.98$) en de nameting van de test Pseudowoorden ($M=94.10$, $SD=7.48$); $t(19) = -5.72$, $p=.00$. De kinderen uit de controlegroep scoorden op de test Pseudowoorden dus significant beter bij de nameting dan bij de voormeting.

Voor de PPVT-III-NL werd echter geen significant verschil gevonden tussen de voormeting ($M=106.50$, $SD=10.21$) en de nameting ($M=109.30$, $SD=11.70$); $t(19) = -1.38$, $p=.18$. De kinderen uit de controlegroep gingen weliswaar vooruit op de PPVT-III-NL, maar ze scoorden niet significant beter bij de nameting dan bij de voormeting.

4. Wat is de correlatie tussen de standaardscores op de fonologische verwerkingsvaardigheid zoals gemeten met de test Pseudowoorden en het woordbegrip zoals gemeten met de PPVT-III-NL in de gehele onderzoeksgroep?

Er wordt onderzocht hoe sterk of hoe zwak de correlatie is tussen beide tests die zijn afgenomen. Dit zijn achtereenvolgens de test Pseudowoorden en de PPVT-III-NL. Uit tabel 6 blijkt dat de correlatie op de voormeting tussen Pseudowoorden en de PPVT-III-NL 0,492 bedraagt ($r = 0,492$) en significant is bij een betrouwbaarheid van 95%. Er is een positief verband tussen de standaardscore op de voormeting van Pseudowoorden en de standaardscore op de voormeting van de PPVT-III-NL. Dit houdt in dat als de standaardscore op de voormeting Pseudowoorden hoog is de standaardscore op de voormeting PPVT-III-NL ook hoog zou moeten zijn.

Uit tabel 6 blijkt dat de correlatie op de nameting tussen Pseudowoorden en de PPVT-III-NL 0,605 bedraagt ($r = 0,605$) en significant is bij een betrouwbaarheid van 95%. Wederom is er sprake van een positief verband tussen de standaardscore op de nameting van Pseudowoorden en de standaardscore op de nameting van de PPVT-III-NL. Dit houdt in dat als de standaardscore op de nameting Pseudowoorden hoog is de standaardscore op de

nameting PPVT-III-NL ook hoog zou moeten zijn. Het verband is sterker op de nameting dan op de voormeting.

Tabel 6. De Pearson correlatie tussen de standaardscores van de test Pseudowoorden en de PPVT-III-NL.

| N = 99 | Voormeting Pseudowoorden | Nameting Pseudowoorden | Voormeting PPVT-III-NL | Nameting PPVT-III-NL |
|-----------------------------|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Voormeting Pseudowoorden | - | 0,698 | 0,492 | 0,407 |
| Nameting Pseudowoorden | 0,698 | - | 0,668 | 0,605 |
| Voormeting PPVT-III-NL | 0,492 | 0,668 | - | 0,803 |
| Nameting PPVT-III-NL | 0,407 | 0,605 | 0,803 | - |

5. Gaan de allochtone kinderen uit de experimentele groep gemiddeld significant vooruit op de test Pseudowoorden en/of de PPVT-III-NL?

In de experimentele groep zaten 28 allochtone kinderen in de leeftijd van 4 tot en met 6 jaar (zie tabel 2). Bij de allochtone kinderen bleek er geen significant verschil te zijn tussen de voormeting van de test Pseudowoorden (M=79.43, SD=10.65) en de nameting van de test Pseudowoorden (M=81.36, SD=7.43); $t(27)=-1.33$, $p=.19$. De allochtone kinderen uit de experimentele groep scoorden op de test Pseudowoorden dus niet significant beter bij de nameting dan bij de voormeting.

Op de PPVT-III-NL bleek er bij de allochtone kinderen een significant verschil tussen de voormeting (M=85.86, SD=12.43) en de nameting (M=91.79, SD=13.49); $t(27)=-2.83$, $p=.01$. De allochtone kinderen uit de experimentele groep scoorden op de PPVT-III-NL dus significant beter bij de nameting dan bij de voormeting (zie tabel 7).

6. Gaan de autochtone kinderen uit de experimentele groep gemiddeld significant vooruit op de test Pseudowoorden en/of de PPVT-III-NL?

In de experimentele groep zaten 51 autochtone kinderen in de leeftijd van 4 tot en met 6 jaar. Er is gebleken dat de allochtone kinderen uit de experimentele groep significant vooruitgaan op de PPVT-III-NL en niet op de test Pseudowoorden. Hoe is de vooruitgang bij de autochtonen? Bij de autochtonen was er wel sprake van een significant verschil tussen de voormeting van de test Pseudowoorden (M=87.92 SD=11.76) en de nameting van de test

Pseudowoorden ($M=96.57$, $SD=11.42$); $t(50)=-6.38$, $p=.00$. De autochtone kinderen uit de experimentele groep scoorden op de test Pseudowoorden dus significant beter bij de nameting dan bij de voormeting.

Eveneens bleek er bij de autochtone proefpersonen een significant verschil te zijn op de PPVT-III-NL tussen de voormeting ($M=106.22$, $SD=14.12$) en de nameting ($M=110.12$, $SD=12.48$); $t(50)=-3.04$, $p=.00$. De autochtone proefpersonen uit de experimentele groep scoorden op de PPVT-III-NL significant beter bij de nameting dan bij de voormeting (zie tabel 8).

Tabel 7. Gemiddelden en standaarddeviaties van de test Pseudowoorden en de PPVT-III-NL tijdens de voor- en nameting bij de allochtone kinderen uit de experimentele groep.

| N = 28 | Gemiddelde | Standaarddeviatie |
|---------------------------------|-------------------|--------------------------|
| Voormeting Pseudowoorden | 79.43 | 10.65 |
| Nameting Pseudowoorden | 81.36 | 7.43 |
| Voormeting PPVT-III-NL | 85.86 | 12.43 |
| Nameting PPVT-III-NL | 91.79* | 13.49 |

* Significant bij $\alpha = 0.05$

Tabel 8. Gemiddelden en standaarddeviaties van de test Pseudowoorden en de PPVT-III-NL tijdens de voor- en nameting bij de autochtone kinderen uit de experimentele groep.

| N = 51 | Gemiddelde | Standaarddeviatie |
|---------------------------------|-------------------|--------------------------|
| Voormeting Pseudowoorden | 87.92 | 11.76 |
| Nameting Pseudowoorden | 96.57* | 11.42 |
| Voormeting PPVT-III-NL | 106.22 | 14.12 |
| Nameting PPVT-III-NL | 110.12* | 12.48 |

* Significant bij $\alpha = 0.05$

7. Gaan de 4-jarigen uit de experimentele groep gemiddeld significant vooruit op de test Pseudowoorden en/of de PPVT-III-NL?

In de experimentele groep zaten 34 kinderen van 4 jaar (zie tabel 2). Het verschil tussen de voormeting van de test Pseudowoorden ($M=86.18$, $SD=8.52$) en de nameting van de test Pseudowoorden ($M=93.47$, $SD=10.82$); $t(33)=-4.34$, $p=.00$ was significant. De 4-jarigen uit de experimentele groep scoorden op de test Pseudowoorden dus significant beter bij de nameting dan bij de voormeting.

Er bleek geen significant verschil tussen de voormeting van de PPVT-III-NL ($M=101.77$, $SD=15.11$) en de nameting van de PPVT-III-NL ($M=104.74$, $SD=15.53$); $t(33)=-$

1.62, $p=.11$. De 4- jarigen uit de experimentele groep scoorden op de PPVT-III-NL dus niet significant beter bij de nameting dan bij de voormeting (zie tabel 9).

8. Gaan de 5-jarigen uit de experimentele groep gemiddeld significant vooruit op de test Pseudowoorden en/of de PPVT-III-NL?

In de experimentele groep zaten 34 kinderen van 5 jaar (zie tabel 2). Bij de 5- jarigen uit de experimentele groep was er een significant verschil tussen de voormeting van de test Pseudowoorden ($M=86.59$, $SD=13.9$) en de nameting van de test Pseudowoorden ($M=92.97$, $SD=13.13$); $t(33)=-3.78$, $p=.00$. De 5- jarigen van de experimentele groep scoorden op de test Pseudowoorden dus significant beter bij de nameting dan bij de voormeting.

Tussen de voormeting van de PPVT-III-NL ($M= 99.65$, $SD= 17.32$) en de nameting van de PPVT-III-NL ($M= 105.41$, $SD= 15.28$); $t(33)= -3.60$, $p= .00$ zat een eveneens een significant verschil. De 5- jarigen van de experimentele groep scoorden op de PPVT-III-NL significant beter bij de nameting dan bij de voormeting (zie tabel 9).

9. Gaan de 6-jarigen uit de experimentele groep gemiddeld significant vooruit op de test Pseudowoorden en/of de PPVT-III-NL?

In de experimentele groep zaten 11 kinderen van 6 jaar. Er bleek geen significant verschil te zijn tussen de voormeting van de test Pseudowoorden ($M=75.82$, $SD=12.08$) en de nameting van de test Pseudowoorden ($M=78.55$, $SD=7.73$); $t(10)=-1.23$, $p=.25$. De 6- jarigen van de experimentele groep scoorden op de test Pseudowoorden niet significant beter bij de nameting dan bij de voormeting.

Er bleek wel een significant verschil te zijn tussen de voormeting van de PPVT-III-NL ($M=88.45$, $SD=16.41$) en de nameting van de PPVT-III-NL ($M=94.64$, $SD=14.41$); $t(10)=-2.32$ $p=.04$. De 6- jarigen van de experimentele groep scoorden op de PPVT-III-NL dus wel significant beter bij de nameting dan bij de voormeting (zie tabel 9).

Tabel 9. Gemiddelden en standaarddeviaties van de voor- en nametingen voor de test Pseudowoorden en de PPVT-III-NL voor 4-, 5- en 6-jarigen.

| | 4-jarigen | | 5-jarigen | | 6-jarigen | |
|----------------------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|
| | M | SD | M | SD | M | SD |
| Voormeting | 86.18 | 8.52 | 86.59 | 13.9 | 75.82 | 12.08 |
| Pseudowoorden | | | | | | |
| Nameting | 93.47* | 10.82 | 92.97* | 13.13 | 78.55 | 7.73 |

| Pseudowoorden | | | | | | |
|----------------------|--------|-------|---------|-------|--------|-------|
| Voormeting | 101.77 | 15.11 | 99.65 | 17.32 | 88.45 | 16.41 |
| PPVT-III-NL | | | | | | |
| Nameting | 104.74 | 15.53 | 105.41* | 15.28 | 94.64* | 14.41 |
| PPVT-III-NL | | | | | | |

* Significant bij $\alpha = 0.05$

3.4 Versjes

Tijdens de nameting werd getoetst wat de kinderen die hadden deelgenomen aan de taalstimuleringsstraining (N = 79) hadden onthouden van de geleerde versjes. Er werden vier versjes getoetst. Twee versjes waren afkomstig uit de week voor de nameting, één versje was al wat ouder (halverwege de training) en de kinderen kregen zelf de gelegenheid om een versje te kiezen en dit op te zeggen. Wat de kinderen nog wisten van de versjes werd getoetst op een 5-puntschaal. Voor een overzicht zie tabel 10.

Tabel 10. Percentages kinderen uit de experimentele groep op basis van wat ze nog wisten van de versjes.

| N = 79 | Gehele versje zelf opgezegd | Na 1^e zin gehele versje zelf afgemaakt | Heeft bij iedere regel ongeveer de helft zelf aangevuld | Heeft bij elke regel het laatste woord aangevuld | Wist niets zelf |
|---|------------------------------------|--|--|---|--------------------------|
| Eerste versje uit de week voor de nameting | 1.27% (1 van de 79) | 16.46% (13 van de 79) | 30.38% (24 van de 79) | 46.84% (4 van de 79) | 5.06% (4 van de 79) |
| Tweede versje uit de week voor de nameting | 0% (0 van de 79) | 16.46% (13 van de 79) | 31.65% (25 van de 79) | 39.24% (31 van de 79) | 12.66% (10 van de 79) |
| Ouder versje | 10.13% (8 van de 79) | 15.19% (12 van de 79) | 26.58% (21 van de 79) | 36.71% (29 van de 79) | 11.39% (9 van de 79) |
| Eigen versje | 10.13% (8 van de 79) | 3.8% (3 van de 79) | 7.59% (6 van de 79) | 6.33% (5 van de 79) | 72.15% (57 van de 79) |

Wat opvalt is dat de meeste kinderen het laatste woord kunnen aanvullen bij een versje (ongeacht of het versje uit de week voor de nameting komt of al ouder is). Een enkeling is in staat om een zelfgekozen versje helemaal op te zeggen.

3.5 Gebruiksonderzoek

Na afloop van de taal- en luistertraining hebben de leerkrachten die de training hebben gegeven een vragenlijst ingevuld over onder andere de gebruiksvriendelijkheid en het effect

van de training (zie bijlage 1). De antwoorden werden gescoord op een 5-puntsschaal: 1 = helemaal niet mee eens 2 = niet mee eens 3 = geen mening 4 = beetje mee eens 5 = helemaal mee eens. Voor een overzicht van de antwoorden van de leerkrachten op de belangrijkste punten zie tabel 11.

Tabel 11. Overzicht van de belangrijkste antwoorden van de leerkrachten op een 5-puntsschaal: 1=helemaal niet mee eens, 2=niet mee eens, 3=geen mening, 4=beetje mee eens, 5=helemaal mee eens.

| | Leerkracht A | Leerkracht B | Leerkracht C | Leerkracht D |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|
| De training is gebruiksvriendelijk | 5 | 5 | 4 | 5 |
| De training is toepasbaar in het dagelijkse programma | 4 | 5 | 4 | 5 |
| De kwaliteit van de praatplaten was goed | 1 | 3 | 3 | 3 |
| De kwaliteit van de versjes was goed | 5 | 5 | 3 | 4 |
| De training was effectief | 2 | 4 | 3 | 4 |
| Ik heb de versjes met plezier aangeboden | 4 | 5 | 4 | 5 |
| Kinderen hebben de training als plezierig ervaren | 5 | 4 | 4 | 5 |
| Ouders erbij betrekken heeft weinig effect | - | - | 5 | 3 |

Alle leerkrachten geven aan dat ze de training gebruiksvriendelijk vonden en dat de training toepasbaar is in het dagelijkse programma (zie tabel 11). Over de kwaliteit van de praatplaten zijn de leerkrachten het over het algemeen eens. Dit kon beter. De praatplaten werden zwart-wit aangeboden op A4-formaat. Vervolgens werd gevraagd of de leerkracht de versjes geschikt vond voor kleuters in groep 1/2. Hier verschilden de meningen van geen mening tot helemaal mee eens. Leerkracht C. geeft hierbij aan dat veel begrippen al bekend waren bij de leerlingen. Over de effectiviteit van de training verschillen de meningen. Alle leerkrachten geven aan dat ze de versjes met plezier hebben aangeboden en dat de kinderen in hun groep actief meededen aan de training en dat de kinderen de training over het algemeen als leuk hebben ervaren. De kinderen van basisschool De Merwijck hebben in het begin van

de training een overzicht van de versjes mee naar huis gekregen zodat ze die eventueel ook thuis konden oefenen. De leerkrachten gaven beiden aan dat ze van de ouders weinig tot niets terug hebben gehoord over de versjes.

4. Conclusie

In deze sectie komen de conclusies naar aanleiding van de resultaten aan bod. De belangrijkste conclusie is dat de taal- en luistertraining een positief effect heeft op het woordbegrip van de kinderen.

4.1 Conclusies van de onderzoeksvragen

De gemiddelde standaardscores van de test Pseudowoorden liggen zowel in de voormeting, als in de nameting beneden het verwachte gemiddelde van 100. Dit geldt voor zowel de experimentele als de controlegroep. Voor de PPVT-III-NL geldt dat de gemiddelde standaardscores in de experimentele groep op beide meetmomenten rond het verwachte gemiddelde van 100 liggen. Bij de controlegroep ligt de gemiddelde standaardscore tijdens de voormeting al boven het verwachte gemiddelde. De gemiddelde standaardscores op beide testen nemen toe bij de nameting.

Bij de kinderen in de experimentele groep is zowel de fonologische verwerkingsvaardigheid als het woordbegrip significant toegenomen. In de controlegroep is geen significante toename in woordbegrip zichtbaar. De training heeft dus alleen effect op het woordbegrip van de kinderen. Dit mag geconcludeerd worden omdat er is gewerkt met standaardscores die controleren voor leeftijdseffecten. Omdat beide groepen significant vooruit zijn gegaan op de fonologische verwerkingsvaardigheid, kan deze vooruitgang niet worden toegeschreven aan de training.

Er mag geconcludeerd worden dat er een positief verband is tussen de fonologische verwerkingsvaardigheid gemeten door Pseudowoorden en het woordbegrip gemeten door de PPVT-III-NL.

De allochtone kinderen uit de experimentele groep gaan significant vooruit op woordbegrip, maar niet op de fonologische verwerkingsnelheid. De autochtone kinderen uit de experimentele groep gaan significant vooruit op zowel de fonologische verwerkingsvaardigheid als woordbegrip.

De 4-jarigen uit de experimentele groep gaan significant vooruit op fonologische verwerkingsvaardigheid (Pseudowoorden), maar niet op het woordbegrip (PPVT-III-NL). De 5-jarigen die de training hebben ontvangen gaan significant vooruit op zowel fonologische verwerkingsvaardigheid als het woordbegrip. De 6-jarigen uit de experimentele groep gaan

niet significant vooruit op de fonologische verwerkingsvaardigheid, maar wel op het woordbegrip.

4.2 Conclusie nameting versjes

Wat opvalt bij de afname van de versjes is dat de meeste kinderen het laatste woord of het laatste deel zelf kunnen aanvullen. Er zijn enkele kinderen die zelf nog een versje kunnen opzeggen. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de versjes slechts op één dag werden herhaald. Een andere mogelijke verklaring is dat de hoeveelheid versjes (36) te groot was. Om de versjes beter te kunnen onthouden zouden er wellicht minder versjes moeten worden aangeboden en zouden ze vaker herhaald moeten worden. In dit onderzoek lag de nadruk echter op het vergroten van de taalvaardigheid in brede zin en niet op het uit het hoofd leren van de versjes.

5. Discussie

5.1 Positieve punten van dit onderzoek

Een belangrijk doel bij het opzetten van de taal- en luistertraining was dat de training gemakkelijk toepasbaar en uitvoerbaar moest zijn in het dagelijkse programma van de leerkracht. Dit doel is bereikt. De leerkrachten zijn tevreden over de gebruiksvriendelijkheid van de training. De training is voor leerkrachten gemakkelijk uit te voeren en in te passen in het dagelijkse programma en vraagt weinig tijd en voorbereiding.

In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een diverse onderzoeksgroep. Kinderen van 4, 5 en 6 jaar, waaronder allochtonen en autochtonen, werkten mee aan dit onderzoek. Er werd in dit onderzoek gebruik gemaakt van een controlegroep.

De kinderen uit de experimentele groep vonden het leuk om iedere dag de versjes te oefenen. Hieruit blijkt dat het aanbieden en oefenen van de versjes op de voorgeschreven manier een positieve uitwerking heeft op de motivatie van de kinderen.

De belangrijkste uitkomst van het onderzoek is dat de taal- en luistertraining een positief effect heeft op het woordbegrip van kleuters.

5.2 Beperkingen van dit onderzoek

Naast de positieve kanten van dit onderzoek zijn er ook een aantal beperkingen.

De gemiddelde standardscore voor de fonologische verwerkingssnelheid (test Pseudowoorden) ligt tijdens de voor- en nameting in beide groepen lager dan de verwachte gemiddelde standardscore. Reden hiervoor zou kunnen zijn dat de test Pseudowoorden de eerste test was die bij ieder kind werd afgenomen, voor de PPVT-III-NL, hoewel in de instructie stond dat het beter was met een andere test te beginnen of ruim de tijd te nemen voor de contactname. De reden dat het kind nog niet voldoende op zijn of haar gemak is gesteld kan invloed hebben op de behaalde score.

Er is gebruik gemaakt van een te kleine controlegroep (20 personen). Om betrouwbaar en valide te meten moet de groep uit minimaal 30 personen bestaan (Janssens, 2001). Eveneens is het belangrijk dat het aantal allochtone- en autochtone kinderen in deze groep gelijk verdeeld is. In dit onderzoek zat er maar 1 allochtoon kind in de controlegroep. Dit kan het effect van de controlegroep drukken. Als er meer allochtone kinderen in de controlegroep hadden gezeten was de controlegroep misschien niet significant vooruit gegaan op de test

Pseudowoorden en heeft de training misschien wel effect op zowel de fonologische verwerkingssnelheid en het woordbegrip.

Het is opvallend dat de 4-jarigen uit de experimentele groep wel een significante vooruitgang laten zien op de fonologische verwerkingssnelheid, maar niet op het woordbegrip. Er werd verwacht dat juist de 4-jarigen een grote sprong zouden maken in het woordbegrip omdat de tekst van de versjes het beste past bij de woordenschat van de vierjarigen. De groep was voldoende groot, 34 kinderen, om uit te mogen gaan van betrouwbare resultaten. Het is de vraag hoe het kan dat deze groep kinderen niet vooruit gaat op woordbegrip.

De 6-jarige kinderen uit de experimentele groep gaan niet significant vooruit op de fonologische verwerkingsvaardigheid, maar wel op het woordbegrip. Kinderen van 6 jaar zitten normaal gesproken in groep 3. De kinderen die met de 6 jaar nog in de kleuterklas zitten, zijn waarschijnlijk blijven zitten. Het leerproces komt bij deze kinderen trager op gang. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor de mindere toename in de fonologische verwerkingsvaardigheid. Dit verklaart echter niet waarom ze wel significant beter scoren op de PPVT-III-NL. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat deze groep slechts uit 11 kinderen bestond. Dit zijn te weinig kinderen om de resultaten als betrouwbaar te beschouwen, maar ze geven wel een indicatie.

De praatplaten waren van matige kwaliteit. Het versje stond alleen op de achterkant, de plaatjes waren niet in kleur en de platen waren niet afgedrukt op hard karton.

De versjes die werden gebruikt, waren volgens sommige leerkrachten te gemakkelijk. Veel begrippen waren al bekend. De onderzoeksgroep bestond uit kinderen van 4 tot en met 6 jaar en hier kan al een grote variatie zitten in de woordenschat.

Een andere vraag die wordt opgeroepen is of het betrekken van ouders zinvol en effectief is. Op basisschool de Merwijck kregen de ouders een overzicht van de aangeboden versjes, maar de leerkrachten gaven aan dat dit weinig effect had. Wellicht dat de ouders er op een andere manier bij betrokken hadden moeten worden. Er is wel aangetoond dat stimulatie in meerdere omgevingen effectiever is dan alleen stimulatie in de thuisomgeving (Blok et al., 2005).

Er is niet gecontroleerd voor wat er op school al gedaan wordt aan taalstimulering.

5.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De resultaten zijn opvallend. Het effect lijkt zich te generaliseren. Waarschijnlijk is de algehele luisterhouding van de kinderen die de training hebben ontvangen verbeterd. Herhaling van het onderzoek is noodzakelijk om de resultaten opnieuw te bevestigen. In vervolgonderzoek zou de training gedurende een langere tijd (6 maanden) moeten worden aangeboden om te zien wat daarvan het effect is. Er kan dan ook gekeken worden of er bijvoorbeeld een vooruitgang zichtbaar is tussen de 3 en 6 maanden. In de toekomst is het belangrijk om bij de voor- en nameting te starten met de afname van de PPVT-III-NL en vervolgens de test Pseudowoorden af te nemen. Daarnaast is het van belang dat er gebruik wordt gemaakt van een voldoende grote (minimaal 30 personen) en evenwichtig verdeelde controlegroep. Hiermee wordt bedoeld dat de allochtone en autochtone, maar ook de 4-, 5- en 6-jarige kinderen allen in ongeveer dezelfde aantallen zijn vertegenwoordigd in de controlegroep.

In dit onderzoek stond het versje alleen op de achterkant van de praatplaat. In het kader van de ontluikende geletterdheid is het gewenst om het versje in de toekomst ook aan de voorkant af te drukken. Daarnaast is het gewenst om de praatplaten in kleur en op een harde achtergrond aan te leveren zodat het plaatje beter zichtbaar wordt en de plaat gemakkelijker te hanteren is. Met betrekking tot de versjes die gebruikt worden: Het is belangrijk dat er versjes worden gekozen die iets toevoegen aan de woordenschat. Tevens is het van belang om de versjes, indien mogelijk, aan te laten sluiten bij een thema dat op school aan de orde is.

In de toekomst moet nader worden onderzocht hoe de ouders op een goede manier betrokken kunnen worden bij de training en of dit effectief is. Wellicht zou men ieder kind een boek kunnen aanbieden waarin de versjes staan. Dit nodigt meer uit om de versjes te oefenen dan een papieren blad.

In een vervolgonderzoek is het van belang te controleren voor wat er op school al gedaan wordt aan taalstimulering. Op deze manier kan het resultaat van de training beter beoordeeld worden.

Referenties

- Anderson, L.M., Shinn, C., Fullilove, M.T., Scrimshaw, S.C. Fielding, J.E., Normand, J., & Carande-Kulis, V.G. (2003). The Effectiveness of Early Childhood Development Programs. A Systematic Review. *American Journal of Preventive Medicine*, 24, 32-46.
- Ansems, J. (2010). Effect van een specifieke taal- en luistertraining op de fonologische verwerkingsvaardigheid en de taalvaardigheid van allochtone en autochtone kleuters. Scriptie: Nijmegen.
- Appel, R. & Vermeer, A. (1997). *Woordenschat en taalonderwijs aan allochtone leerlingen*. Tilburg: TUP.
- Berenst, J., Kwant, A. & Glopper, K. de (2007). Leerzame gesprekken? Interactie met kleuters tijdens voorleessessies. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 2, 85-94.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C. & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-46.
- Bulters, I. & Vermeer, A. (2007). Leerkrachtvaardigheden en woordenschatonderwijs. Het effect van training op leerkrachtgedrag en leerlingprestaties. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 1, 9-20.
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: a handbook* (p. 6-23). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Burger, E. & de Groot, M. in van den Dungen, L. (2007). *Taaltherapie voor kinderen met taalontwikkelingsstoornissen* (pp. 127-139). Bussum: Coutinho.
- Dunn, L.M., Dunn, L.M., & Schlichting, L. (2005). *Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL handleiding*. Amsterdam: Harcourt Assessment B.V.
- Fey, M.E. & Proctor-Williams K. (2000). Recasting, elicited imitation and modeling in grammar intervention for children with specific language impairments. In Bishop, D.V.M. & Leonard, L.B. *Speech and Language Impairments in Children* (pp. 177-194). Psychology Press.
- Flavell, J.H., Miller, P.H. & Miller, S.A. (2002). *Cognitive Development* (233-317). New Jersey: Prentice Hall.
- Goorhuis, S.M. & Schaerlaekens, A.M. (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie*

- en taaltherapie bij Nederlands sprekende kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Guchte, C. van de & Vermeer, A. (2003). Een passende woordkeus. Het kiezen van woorden voor woordenschatlessen. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen, 1*, 9-22.
- Janssens, J.M.A.M. (2001). *Ogen doen onderzoek* (pp. 206-211). Amsterdam: Harcourt.
- Keenan, T. (2002). *An Introduction to Child Development* (pp. 146-172). London: Sage Publications.
- Law, J., Garret, Z. & Nye, C. (2004). The Efficacy of Treatment for Children With Developmental Speech and Language Delay/Disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47*, 924-943.
- Leij, A. van der (2003). *Leerproblemen en dyslexie. Beschrijving, verklaring en aanpak* (pp. 16-32). Rotterdam: Lemniscaat.
- Leonard, L. B. (2000). *Children with Specific Language Impairment*. London: The MIT Press.
- Richards, L. G. (1973). On Perceptual and Memory Processes in the Word-Frequency Effect. *The American Journal of Psychology, 86* (4), 717-728.
- Schaerlaekens, A.M. & Gillis, S. (2000). *Kindertaalverwerving. Een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus-Nijhoff.
- Schlichting, L., Sluyzer, B. & Verburg, M. (2005). *Mijn eerste Van Dale voorleeswoordenboek*. Utrecht-Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- Schlichting, J.E.P.T. & Lutje Spelberg, H.C. (2010). *Schlichting Test voor Taalproductie-II*. Houten: BSL.
- Snow, C.E. (1972). Mothers' Speech to Children Learning Language. *Child Development, 43*(2), 549-565.
- Tolmie, A.K., Topping, K.J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Livingston, K. & Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction, 20*, 177-191.
- Verhofstadt-Denève, L., Van Geert, P. & Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën* (pp. 79-99, 330-389). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Bijlage 1. Vragenlijst

Gebruiksonderzoek: Vragenlijst voor leerkrachten die de luistertraining hebben gegeven.

Geef aan in hoeverre u tevreden bent over de taal- en luistertraining, door de bijbehorende cijfers te omcirkelen.

| Helemaal niet mee eens | niet mee eens | geen mening | beetje mee eens | helemaal mee eens |
|------------------------|---------------|-------------|-----------------|-------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Gebruiksvriendelijkheid voor de leerkracht:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| - Als leerkracht vind ik de training gebruiksvriendelijk | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - 3 dagen in de week een versje aanbieden en een vierde dag herhalen is goed toepasbaar in het dagelijks programma | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Het aanbieden van de versjes op deze 4-daagse manier is naar mijn idee erg effectief | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Het aanbieden van nieuwe versjes op de voorgeschreven manier (dus volgens de stappen) is naar mijn idee erg effectief | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Het herhalen van versjes is naar mijn idee erg effectief | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Een nieuw versje in ongeveer 5 tot 10 minuten aanbieden is goed haalbaar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Versjes herhalen in 5 tot 10 minuten is goed haalbaar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - De richtlijnen voor het aanbieden van de versjes zijn duidelijk | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - De praatplaten zijn goed te gebruiken bij het aanbieden van de versjes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - De praatplaten zijn van goede kwaliteit | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Als leerkracht heb ik met plezier de versjes aangeboden | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Het is jammer dat oudere versjes niet worden herhaald | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - De versjes zijn naar mijn idee geschikt voor kleuters in groep ½ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Begeleiding

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| - De instructie van hoe ik de training moest geven was helder | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - Met vragen kon ik niet terecht bij de onderzoeker | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| - De begeleiding was goed | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ouders

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| - Ik heb van de ouders veel terug gehoord over de versjes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|

- Het geven van de versjes aan de ouders zodat ze ook thuis geoefend konden worden heeft naar mijn idee weinig effect gehad 1 2 3 4 5

Geef aan hoe u denkt dat de kinderen de taal- en luistertraining hebben ervaren, door de bijbehorende cijfers te omcirkelen.

| | | | | |
|------------------------|--------------------|-------------|-----------------|-------------------|
| Helemaal niet mee eens | niet echt mee eens | geen mening | beetje mee eens | helemaal mee eens |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ervaringen van de kinderen:

- De kinderen hebben naar mijn idee veel opgestoken van de training 1 2 3 4 5
- Deze training voegt weinig toe aan de taalvaardigheid van de leerlingen 1 2 3 4 5
- Deze training verbetert de luisterhouding van de leerlingen 1 2 3 4 5
- De kinderen komen buiten het aanbieden van het versje nog wel eens naar mij toe met zinnen of woorden uit het versje 1 2 3 4 5
- In mijn groep deden vrijwel alle leerlingen actief mee aan de training 1 2 3 4 5
- De kinderen hebben deze training over het algemeen als leuk ervaren 1 2 3 4 5

Wat zou u graag anders zien/willen toevoegen/weglaten om de gebruiksvriendelijkheid voor de leerkracht en/of de effectiviteit van de taal/luistertraining te vergroten?

.....
.....
.....

Gaat u door met het gebruik van de versjes? En zo ja, volgens de richtlijnen van deze training of op uw eigen wijze?

.....
.....
.....

Heeft u verder nog op- en/of aanmerkingen?

.....
.....
.....

Bijlage 2. Overzicht versjes

Week 3:

De Koe

Ze is zwart met wit.
Ze zegt vaak boe.
Haar kind heet kalf.
Het is een... koe.

De Aardappel

Aardappels komen uit de grond.
De ene heeft bobbel,
De andere is rond.

Het Feest

Het is feest.
Wij zijn blij.
Marja is jarig.
Dat viere wij.

Week 4:

De Taart

Papa gaat de taart versieren.
Hieperdepiep, hoera!
En wat doet hij op die taart?
Slagroom en chocola.

Het Beest

Er zit een beestje op de bloem.
Het beestje zingt heel blij
Een vrolijk liedje: zoeme-zoem.
Dat beestje is een bij.

Het ijs

Op ijs kun je lopen.
Op ijs kun je glijden.
Op ijs kun je schaatsen
En sleetje rijden.

Week 5:

Het Toetje

Een toetje is voor toe.
Een toetje is voor na.
Een toetje kan een ijsje zijn
of aardbeien met vla.

De Bezem

Vegen, vegen met een bezem.
Alle kruimels moeten weg.
Vegen, vegen met een bezem.
Wat is het nu netjes, zeg!

Hoog

Laag is het gras.
Hoog zijn de bomen.
Heel hoog zijn de sterren.
Zo hoog kan ik niet komen.

Week 6:

Het Been

Waar zijn de handjes?
Waar zijn de tenen?
Waar zijn de voeten?
En waar zijn de benen?

Bijten

Lopen doe je met je voeten.
Pakken met je handen.
Eten doe je met je mond
en bijten met je tanden.

De Doos

Een doos voor de blokken.
Een doos voor de poppen.
en een grote doos
om je in te verstoppen.

Week 7: vakantie

Week 8:

Het Hoofd

Mijn hoofd is rond.
Mijn hoofd is rond.
Met ogen en oren,
Een neus en een mond.

Binnen

Binnen, dat is in het huis
of in een groot gebouw.
En buiten, dat is in de tuin
en soms ook in de kou.

Huilen

Huilen van verdriet.
Huilen van de pijn.
Tranen in je ogen.
Nee, dat is niet fijn.

Week 9:

De papegaai

In de dierenwinkel
woont Krauw de papegaai.
Hij is blauw met groen en geel
En hij maakt veel lawaai!

De Boom

Een boom heeft veel takken
met blaadjes eraan.
Hij staat in een park,
in een bos of een laan.

Het Gordijn

Naar bed, naar bed.
Gordijnen dicht.
Morgen weer open.
Dan is het licht.

Week 10:**De Kont**

Ga eens zitten op je billen.
Ga eens zitten op je kont,
op een stoel, of op een kussen,
of gewoon maar op de grond.

De Bril

Een bril voor mijn ogen.
Daar kijk ik goed mee
naar de computer
en naar de tv.

De Juf

De juf op school
weet heel veel dingen.
Zij leest ons voor
en leert ons zingen.

Week 11:**De Boot**

Ik vaar in een bootje.
Ik vaar over zee
naar heel verre landen.
Vaar jij met mij mee?

Dansen

Dansen in een rondje.
Schudden met je kontje.
Heen en weer, heen en weer.
Doe het dansje nog een keer.

De Knoop

Mijn papa heeft een overhemd,
met allemaal kleine knopen.
Daarmee doet hij dat overhemd
eerst dicht en dan weer open.

Week 12:**De Brandweerauto**

Táátúú... táátúú!
Aan de kant! Er is brand!
De brandweerauto moet er langs.
Er is brand! Aan de kant!

De Dokter

Ben je ziek of heb je pijn?
Dan moet je bij de dokter zijn!
Een dokter is een vrouw of man
die je beter maken kan.

De Poep

Bah, poep.
Poep op de stoep.
Trap er niet in,
in die hondendoep.

Week 13:**Het Bloed**

Joost is gevallen.
Au au au!
Bloed op zijn knie.
Een pleister, gauw!

De Helikopter

Een helikopter kan goed vliegen.
Het is een soort van vliegmachien.
Je hoort hem broemen in de lucht.
Je hebt hem vast wel eens gezien.

Proberen

Staan op één been,
dat wil ik leren.
Ik vind het heel moeilijk,
maar ik ga het proberen.

Week 14:**De Kip**

Tok tok tok.
Twee kippen in een hok.
Straks leggen ze een ei.
voor jou en ook voor mij.

Het Elastiekje

Ik heb een elastiekje,
en het is een beetje gek,
want het wordt steeds groter
als ik er aan trek.

De Neus

Met je oren kun je horen.
Met je ogen kun je zien.
En je neus is om te ruiken.
en soms snuit je hem misschien.

Week 15:**De Politie**

Politieaan, politievrouw.
Hun jassen en petten zijn blauw.
Ze zijn heel sterk.
Dat moet voor hun werk.

De Vlag

Onze vlag hangt buiten.
Hij wappert aan een touw.
Het is de vlag van Nederland.
De vlag is rood, wit, blauw.

Luisteren

Heb jij twee oren?
Daar kun je mee horen.
Daar kun je mee luisteren,
ook als ik ga fluisteren.
