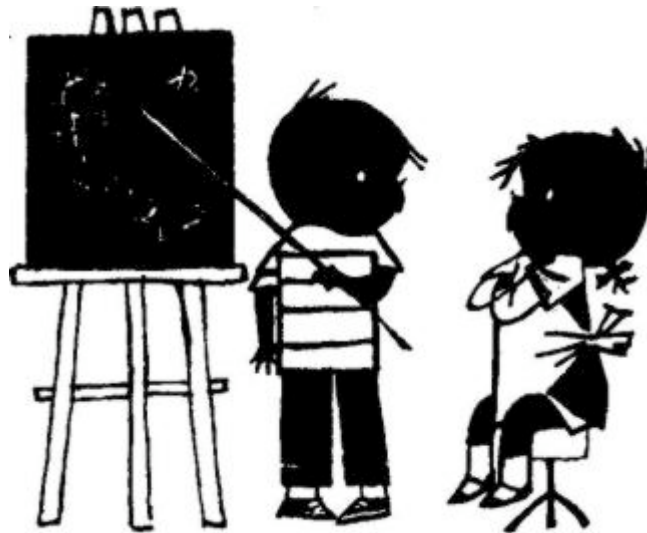


Woordenschatontwikkeling

Na deelname aan het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma

‘Horen, zien en... zeggen!’



Masterscriptie: Orthopedagogiek

Leren en Ontwikkeling

Door: Esther Blom

Studiejaar: 2006-2007

Scriptiebegeleider: dr. A.M.T. Bosman

Radboud Universiteit Nijmegen

VOORWOORD

Voor u ligt mijn scriptieonderzoek waarin de langetermijn effecten van het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma ‘Horen, zien en... zeggen!’ (NTSP) op de woordenschatontwikkeling van risicopeuters werd onderzocht. Daarnaast werd in kaart gebracht in welke mate er verschillen bestonden in de woordenschat tussen kinderen die deelnamen aan het NTSP, kinderen die deelnamen aan een ander voorschools programma ‘Piramide’ en kinderen die niet participeerden in een voorschools programma. Dit onderzoek heeft plaatsgevonden in het kader van een longitudinaal onderzoek naar de invloed van het NTSP op latere leerprestaties.

Met veel plezier heb ik het afgelopen studiejaar deel uit gemaakt van dit langlopende onderzoek. Hierbij heb ik veel testervaring op kunnen doen met kinderen afkomstig uit uiteenlopende culturen. Mijn interesse in de culturele achtergronden van leerlingen en de invloed hiervan op hun leer- en sociaal-emotionele ontwikkeling, is hierdoor nog eens extra versterkt.

Zonder de hulp van mijn scriptiebegeleidster Anna Bosman zou deze scriptie niet tot stand zijn gekomen. Ik wil haar daarom als eerste hartelijk bedanken voor de feedback die ze me heeft gegeven, vaak dezelfde avond nog! Haar oprechte betrokkenheid bij mijn onderzoek waren voor mij een steun in de rug. Daarnaast wil ik ook Marije Janssen, coördinator van het longitudinale onderzoek, bedanken voor haar hulp bij de uitvoering en verwerking van de dataverzameling. En niet te vergeten de kinderen die deel hebben genomen aan het onderzoek. Zonder hen was het hele onderzoek niet mogelijk geweest. Ik heb bewondering voor hun inzet en enthousiasme tijdens de testafnamen, elke keer weer. Tot slot wil ik mijn vriend, naaste familie en vrienden bedanken voor hun interesse en opbeurende reacties tijdens het schrijven van deze afstudeerscriptie. Zij hebben me eveneens geholpen tot een mooi eindresultaat te komen.

Esther Blom

Juli 2007

SAMENVATTING

Bij aanvang van de basisschool bestaat er in Nederland bij allochtone en autochtone kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu vaker een achterstand in de woordenschatontwikkeling, waardoor zij minder profijt hebben van het onderwijsaanbod in de basisschool en hun prestaties gedurende de hele schoolloopbaan achterblijven. Om deze achterstanden te voorkomen is voor- en vroegschoolse educatie (VVE) opgezet. In Nijmegen is op de peuterspeelzalen het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma (NTSP) ‘Horen, zien en... zeggen!’ ingevoerd. In dit onderzoek zijn de langetermijn effecten van het NTSP op de woordenschatontwikkeling onderzocht en zijn de resultaten vergeleken met kinderen die deelnamen aan het voorschoolse programma ‘Piramide’, allochtone kinderen zonder VVE en autochtone kinderen uit een gemiddeld sociaal-economisch milieu zonder VVE. Uit de resultaten komt naar voren dat de allochtone en autochtone kinderen uit de NTSP-groep in groep 1, 2 en 3 vooruit zijn gegaan in hun Actieve en Passieve woordenschat. Tussen de Marokkaanse en de Nederlandse kinderen bestaan geen verschillen. De Turkse kinderen hebben in groep 2 een kleinere Actieve woordenschat in vergelijking tot de Nederlandse kinderen, in groep 3 hebben ze eveneens een kleinere Passieve woordenschat tot hun beschikking. Bij vergelijking met een Nederlandse normgroep komt naar voren dat de Marokkaanse en Turkse kinderen in groep 1 hun woordenschatachterstand nog niet hebben ingelopen, de Nederlandse kinderen wel. In groep 2 en 3 lopen enkel de Turkse kinderen nog achter in hun Actieve en Passieve woordenschat. Uit dit onderzoek blijkt verder dat de Actieve en Passieve woordenschat in groep 3 van de kinderen uit de NTSP-groep niet verschilt van die van de kinderen uit de Piramide-groep en de autochtone kinderen zonder VVE. Daarnaast bestaan er in de Actieve en Passieve woordenschat geen verschillen tussen de allochtone kinderen uit de NTSP-groep en de allochtone kinderen zonder VVE.

1. INLEIDING

Schoolprestaties en schoolloopbanen van leerlingen verschillen sterk. Sommige leerlingen behalen een universitair diploma, anderen ronden een beroepsopleiding af, weer anderen proberen direct na het behalen van hun diploma aan werk te komen en ten slotte is er ook nog een groep leerlingen die het onderwijs voortijdig en zonder diploma verlaat. Wat hierbij opvalt, is dat de prestaties van allochtone kinderen en autochtone kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu achterlopen (Tesser, 2003). Als gevolg hiervan zijn ter preventie voor- en vroegschoolse programma's opgezet om de onderwijsachterstanden van deze kinderen terug te dringen (Reezigt, 2003). De vraag is in hoeverre deze programma's de leerontwikkeling van kinderen beïnvloeden. Aangezien een geringe woordenschat het grootste knelpunt is in het onderwijs voor allochtone en autochtone kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu (Appel, 2003), wordt in dit onderzoek nagegaan wat de invloed is van het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma (NTSP) ‘Horen, zien en... zeggen!’ op de woordenschatontwikkeling van deze kinderen.

1.1 Onderwijsachterstand

1.1.1 Autochtone en allochtone achterstandsgroepen

Uit onderzoek is naar voren gekomen dat kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu al bij de start van het basisonderwijs een achterstand in taalvaardigheid en cognitieve ontwikkeling hebben (Tesser, 2003). Allochtone kinderen hebben het daarbij extra moeilijk: ze komen meestal uit een laag sociaal-economisch milieu en hebben daarnaast ook te maken met taal- en cultuurverschillen (Mulder & Van Langen, 1999). Door de aanvangsachterstanden hebben deze kinderen minder profijt van het onderwijsaanbod in de basisschool en blijven hun prestaties gedurende de hele schoolloopbaan achter. Wanneer de leerlingen uit achterstandsgroepen doorstromen naar het voortgezet onderwijs, komen ze alleen in aanmerking voor de lagere schooltypen waar ze bovendien een groot risico lopen de eindstreep niet te halen en als drop-out het onderwijs te verlaten (Tesser, 2003).

De prestaties van leerlingen met verschillende achtergronden zijn regelmatig in wetenschappelijke onderzoeken met elkaar vergeleken. Hierbij komt naar voren dat allochtone leerlingen de laagste prestaties behalen, met name wat taal betreft. Zij hebben aan het eind van het basisonderwijs een achterstand van ruim een jaar op de gemiddelde autochtone leerling. Turkse en Marokkaanse leerlingen hebben zelfs een achterstand van bijna twee jaar. De achterstand van autochtone kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu blijft beperkt tot circa een half jaar (Mulder & Van Langen, 1999).

1.1.2 Oorzaken van de onderwijsachterstanden

Er is veelvuldig onderzoek gedaan naar de oorzaken van onderwijsachterstanden bij kinderen (Mulder & Van Langen, 1999). Hierbij is, zoals reeds hierboven is vermeld, een relatie gevonden tussen sociaal-economisch milieu en leerprestaties. Milieus verschillen wat betreft opvoedingsgedrag, opvoedingswaarden, leefstijl, materiële omstandigheden en structurele kenmerken van het gezin. De belangrijkste bevindingen uit onderzoek duiden op een verschil in informeel leren in het gezin (Meijnen, 2003; Leseman & Van der Leij, 2004). Hierbij wordt onderscheid gemaakt naar inhoud en naar niveau. De inhoud van de interacties tussen ouders en kinderen sluit in hogere milieus beter aan bij de inhoud van het schoolse leren dan in lagere milieus. Zo komen in de hogere milieus voorlezen, taalspelletjes, klokkijken en het leren van kleuren in de voorschoolse periode vaker voor. Wanneer gekeken wordt naar het niveau van de interacties tussen ouders en kinderen, kan gezegd worden dat ouders uit hogere milieus zich vaker gedragen volgens de principes die leerkrachten worden bijgebracht om leerlingen

te onderwijzen. Ouders maken zich semi-professioneel opvoedingsgedrag meester door hun kinderen bijvoorbeeld adequaat te ondersteunen bij het exploreren van de wereld. Ze confronteren hun kinderen voortdurend met uitdagingen die niet te moeilijk en niet te gemakkelijk zijn. Hierbij bieden ze op tijd hulp en leren ze het kind reflecteren over een taak. De overgang naar de basisschool is voor deze kinderen dan ook gemakkelijker (Meijnen, 2003).

Naast Meijnen (2003) en Leseman en Van der Leij (2004), geeft ook Van Hell (2004) aan dat er zich in het aanbod aan informele leerervaringen allerlei accentverschillen voordoen tussen de verschillende sociale-economische milieus. Deze verschillen liggen volgens Van Hell vooral op het gebied van taal en geletterdheid. Ze geeft aan dat er grote verschillen zijn in hoeveelheid en aard van taalaanbod tussen verschillende sociale klassen. Kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu komen beduidend minder frequent met taal in aanraking dan kinderen uit hogere milieus (Van Hell, 2004). Zo zouden, in de voor- en vroegschoolse periode, kinderen met hoogopgeleide ouders naar schatting zeven keer zoveel taal horen als kinderen met laagopgeleide ouders (Goorhuis & Schaerlaekens, 1994). Daarnaast zijn er volgens Van Hell verschillen in de aard van het taalaanbod. In lagere sociaal-economische milieus vindt men volgens haar relatief veel gezinnen waarbinnen verzorgerstaal voornamelijk wordt gebruikt om te sturen, te verbieden en te bevelen (de zogeheten 'restricted code'). In hogere milieus vindt men relatief veel gezinnen waarbinnen taal dient om de omgeving te begrijpen en taal dan ook meer uitleggend wordt gebruikt (de zogeheten 'elaborate code') (Van Hell, 2004).

Wanneer gekeken wordt naar het informeel leren in gezinnen met hoogopgeleide allochtone ouders, blijkt dat deze ouders, evenals hoog opgeleide autochtone ouders, opvoedingspraktijken beoefenen die gunstig zijn voor het voorschools leren (Meijnen, 2003). Dat allochtone kinderen in Nederland vaak behoren tot de achterstandsgroep in het onderwijs, komt doordat ongeveer 80% van de immigrantenouders uit Marokko, Turkije, de Antillen en Suriname tot het laagst opgeleide deel van de bevolking behoort. Daarnaast is het onvoldoende beheersen van het Nederlands een extra handicap. Doordat ouders het Nederlands onvoldoende beheersen wordt er thuis niet of nauwelijks Nederlands gesproken. Wanneer allochtone kinderen vervolgens naar de peuterspeelzaal of basisschool gaan, komen ze voor het eerst in aanraking met de Nederlandse taal. De geringe woordenschatkennis vormt dan een groot probleem aangezien de kinderen in de eerste jaren van de basisschool doorgaans alle instructies in het Nederlands krijgen, terwijl ze tegelijkertijd nog volop bezig

zijn die taal te leren. Hierdoor worden allochtone leerlingen de eerste jaren van hun schoolloopbaan zwaar belast en de kans dat ze onvoldoende kunnen profiteren van het onderwijsaanbod is dan ook zeer groot (Meijnen, 2003).

1.2 Voor- en vroegschoolse educatie (VVE)

Om de verschillen tussen kinderen in schoolprestaties, schoolloopbanen en uiteindelijk maatschappelijk succes te verkleinen, is in Nederland in de jaren negentig het belang van voor- en vroegschoolse educatie op de voorgrond komen te staan. Het VVE-beleid beoogt kinderen uit achterstandsgroepen in de voor- en vroegschoolse periode programma's aan te bieden ter stimulering van de cognitieve, taal- en sociaal-emotionele ontwikkeling (Reezigt, 2003). Op deze manier kunnen kinderen beter voorbereid worden op het leren op school. Volgens Blok en Leseman (1996) is een goede start een belangrijk fundament voor de verdere ontwikkeling, daarnaast vergroot het de kans op nieuwe positieve ervaringen en bevordert het de verwerving van nieuwe vaardigheden.

1.2.1 Het ontstaan van VVE in Nederland

Dat schoolloopbanen van kinderen uit de lagere sociaal-economische milieus ongunstiger verlopen dan die van andere kinderen, is geen typisch Nederlands probleem en tevens niet alleen van deze tijd (Mulder & Van Langen, 1999). Nederland kent al jaren een beleid gericht op het terugdringen van onderwijsachterstanden. Onder verschillende benamingen (onderwijsstimulering, onderwijsvoorrang, onderwijskansen) wordt sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw gestreefd naar een betere positie van kinderen uit lagere sociaal-economische milieus. Kinderen van allochtone herkomst zijn sinds de jaren tachtig in ditzelfde beleidskader ondergebracht. Sinds 1998 zijn gemeenten samen met schoolbesturen verantwoordelijk gesteld voor het Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid (GOA) (Reezigt, 2003).

Hoewel recent een lichte verbetering in de onderwijspositie van vooral allochtone leerlingen zichtbaar is, is er nog steeds sprake van een hardnekkige achterstand (Reezigt, 2003). Door de tegenvallende resultaten van het onderwijsachterstandenbeleid en door onderzoek, is uiteindelijk in de jaren negentig naar voren gekomen dat zowel allochtone als autochtone kinderen uit een laag sociaal milieu al met aanzienlijke achterstanden aan de basisschool beginnen, ondanks de inspanningen en gelden die al die jaren in het onderwijsachterstandenbeleid zijn geïnvesteerd. Mede daardoor werd de aandacht steeds meer gericht op preventie van achterstanden in de periode vóórdat kinderen aan de basisschool

beginnen en de eerste jaren die ze op school doorbrengen. Uit internationaal onderzoek kwam naar voren dat vroeg ingrijpen bij een taalachterstand vooral effectief is in de periode voor het vierde levensjaar (Reezigt, 2003). Volgens Reezigt (2003) leidt een goed onderwijsaanbod op de peuterspeelzaal of in andere vormen van kinderopvang tot een kleinere of geen taalachterstand aan het begin van de basisschool.

Sinds 1999 zijn om die reden expliciet gelden vrijgemaakt voor VVE. Het beleid maakt vanaf 2002 deel uit van het gemeentelijke onderwijsachterstandenbeleid en daarbij zou in 2006 tenminste de helft van de doelgroepkinderen, allochtone en autochtone kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu, moeten kunnen deelnemen aan een VVE-programma (Reezigt, 2003).

1.2.2 Effectiviteit van VVE

Voorschoolse interventies in binnen- en buitenland laten zien dat VVE, zeker op korte termijn, effectief kan zijn. Op lange termijn bestaat het gevaar dat effecten na afloop van de interventie snel uitdoven op het moment dat kinderen naar groep 3 van de basisschool gaan (Reezigt, 2003). Volgens Van der Wolf (1999) en Reezigt (2003) mogen lange termijneffecten alleen verwacht worden als de interventie gevolgd wordt door goed onderwijs op de basisschool. Mogelijk komen langetermijn effecten pas later in de schoolloopbaan en beroeps carrière naar voren en is eerder sprake van vroege effecten en latere levensomstandigheden dan van simpele lineaire verbanden (Van der Wolf, 1999). Daarnaast pleit het weglekken van winst volgens Blok en Leseman (1996) meer voor het ontwerpen van vervolprogramma's dan voor het betwijfelen van het belang van voorschoolse stimulering.

Uit vele onderzoeken is naar voren gekomen dat de effectiviteit van voorschoolse programma's blijkt af te hangen van enkele belangrijke programmakenmerken: de aanvangsleeftijd van kinderen op wie de interventie is gericht (twee of drie jaar), de intensiteit (minimaal vier dagdelen per week gedurende dertig weken per jaar of meer), de duur van de interventie (minimaal twee jaar), een gunstige leerkracht/kind ratio (bijvoorbeeld 1:8), betrokkenheid van de ouders (huisbezoek, contactdagen) en professionaliteit van de leerkrachten of leidsters. Daarnaast zijn ook een didactisch verantwoorde, kwalitatief goede invulling van het programma van belang en de daadwerkelijke implementatie daarvan (Reezigt, 2003).

In het vroegere onderwijsvoorrangsbeleid werden geen duidelijke eisen gesteld aan de besteding van gelden. In het VVE-beleid is dat veranderd, mede doordat onderzoek aantoonde dat er verschillen in resultaten bestonden tussen programma's. Een VVE-programma moet

tegenwoordig aan een aantal voorwaarden voldoen. Het programma moet geschikt zijn voor 2- en/of 3-jarigen tot en met groep 2 van de basisschool. Daarnaast moet er sprake zijn van een gestructureerde didactische aanpak en er moet worden gezorgd voor een intensieve begeleiding van de kinderen. Verder moet het programma verzorgd worden door gekwalificeerd personeel van een instelling en moet het ook worden gegeven aan een voorschoolse instelling of basisschool. Tenslotte moet het programma passen binnen de belangrijkste doelstelling van de VVE-regeling, namelijk het voorkomen van (taal)achterstand in groep 3 van de basisschool (Reezigt, 2003).

1.3 Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma ‘Horen, zien en... zeggen’

Allochtone en autochtone kinderen uit achterstandsmilieus hebben een enorme achterstand op het gebied van taal, en dan met name in woordenschatkennis. Gegeven de gevolgen die dat heeft voor het functioneren in alle vakken op school, heeft VVE die zich met name richt op de taalontwikkeling de hoogste prioriteit (Vermeer, 2003).

In 1998 heeft het gemeentelijke onderwijsachterstandenbeleid van Nijmegen gekozen voor de implementatie van het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma (NTSP) ‘Horen, zien en... zeggen’ op bijna alle peuterspeelzalen. In dit onderzoek zal nader worden ingegaan op de langetermijn effecten van dit taalstimuleringsprogramma. Het NTSP is bedoeld voor kinderen van 2;9 tot 4 jaar, afkomstig uit Nederlandse gezinnen uit een lage sociaal-economisch milieu en voor allochtone kinderen. Het doel van het NTSP is woordenschatuitbreiding. Als peuters krijgen deze kinderen, gedurende 40 weken, elke week één uur extra taal- en spraakactiviteiten aangeboden, in de vorm van liedjes en taalspelletjes. Dit gebeurt aan de hand van verschillende thema's, waarbij de doelwoorden vooraf zijn vastgesteld (Beer & Van den Heuvel, 1996).

Naast woordenschatuitbreiding is het intensiveren van de ouderparticipatie eveneens een doel van het NTSP. Door het meegeven van een contactschrift en het organiseren van ouderbijeenkomsten, wordt bij ouders getracht de betrokkenheid, de kennis met betrekking tot de taalontwikkeling van hun kind en hun eigen rol daarin te vergroten. Ook krijgen ouders vaardigheden aangeleerd om de moedertaalontwikkeling van hun kind te stimuleren (Beer & Van den Heuvel, 1996).

Een groot aantal van de kinderen die deel hebben genomen aan het NTSP, is gevolgd in hun ontwikkeling om nog onbekende langetermijn effecten van het taalstimuleringsprogramma ‘Horen, zien en... zeggen!’ in kaart te kunnen brengen. Ter

vergelijking zijn drie controlegroepen opgenomen. In de eerste controlegroep zijn kinderen opgenomen met een taalachterstand die eveneens afkomstig zijn uit een laag sociaal-economisch milieu. De kinderen uit deze groep hebben deelgenomen aan het taalstimuleringsprogramma ‘Piramide’. Dit VVE-programma is veel intensiever dan het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma (NTSP) ‘Horen, zien en... zeggen!’. Tijdens het programma ‘Piramide’ krijgen kinderen met een taalachterstand, vanaf de peuterspeelzaal tot en met groep twee, elke dag extra taalstimulering aangeboden. Uit eerder onderzoek is gebleken dat kinderen die deelnemen aan het programma “Piramide” zich beter ontwikkelen op het gebied van taal en denken dan kinderen die hier niet aan deelnemen (Reezigt, 2003). De tweede controlegroep betreft allochtone kinderen met een taalachterstand die afkomstig zijn uit een laag sociaal-economisch milieu. Deze groep kinderen heeft geen extra taalstimulering gehad als peuter. De derde controlegroep ten slotte, bestaat uit autochtone kinderen zonder taalachterstand, afkomstig uit een gemiddeld sociaal-economisch milieu.

1.4 Woordenschatontwikkeling

Een goede woordenschatontwikkeling is van cruciaal belang voor de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van een kind. Door woordkennis kan informatie namelijk overgebracht en begrepen worden en kunnen gevoelens aan een ander duidelijk gemaakt worden. Schaerlaekens en Gillis (1987) geven aan dat jonge kinderen vaak een gemeenschappelijke woordenschat hebben, aangezien deze verbonden is aan dagelijkse, uniforme leefgewoonten. De woorden die deze kinderen gebruiken staan in directe relatie tot de belevingswereld. Naarmate kinderen ouder worden, gaat de concrete inhoud van het lexicon meer variëren onder de kinderen. Dit is het gevolg van verschillende sociale contacten, interessekringen en de uitbreiding van de leefwereld (Schaerlaekens & Gillis, 1987).

Naast taalaanbod spelen ook genetische aanleg en gender een rol bij het verwerven van woordenschat. Zo bestaat er tussen kinderen variatie in de capaciteit om te leren van taalinput (Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons, 1991). Daarnaast zouden moeders meer met hun dochters praten, wat de woordenschatkennis bij meisjes vergroot (Cherry & Lewis, 1978; Halverson & Waldrop, 1970). Andere onderzoekers spreken dit laatste echter tegen (Cohen & Beckwith, 1976; Schachter, 1979).

Volgens Stahl (1999) is er in de woordenschatontwikkeling sprake van vier niveaus van woordkennis: 1. Ik heb het woord nog nooit eerder gehoord; 2. Ik heb al van het woord

gehoord, maar ik weet niet wat het betekent; 3. Ik herken het woord in de context, het heeft iets te maken met...; 4. Ik ken het woord. De woordenschat groeit geleidelijk door herhaalde confrontatie met het woord en de context waarin het gebruikt wordt (Stahl, 1999).

Volgens Kompier (1995) verloopt de woordenschatontwikkeling volgens drie fasen: het verwerven, het opslaan en het onthouden van woordbetekenissen. Deze drie fasen zullen hieronder nader uiteen worden gezet.

1.4.1 Het verwerven van woordbetekenissen

Om een taal te leren begrijpen en te spreken, moeten kinderen allereerst regelmatig in aanraking komen met de taal (Appel, 2003). Door voldoende taalaanbod kunnen kinderen de woorden van de taal leren onderscheiden, om vervolgens te ontdekken welke mondbewegingen bij welke klanken horen. Jonge kinderen blijken bij het onderscheiden van woorden vooral op de klemtoon en het ritmisch patroon van zinnen te letten (Kompier, 1995). Vooral het laatste woord uit een zin wordt door jonge kinderen snel onderscheiden. Door te experimenteren en te imiteren leren kinderen daarna welke mondbewegingen bij welke klanken horen (Kompier, 1995). Dit gebeurt tegen het eind van de tweede levensmaand (Goorhuis & Schaerlaekens, 1994). Kinderen gaan dan vocalisaties maken, opeenvolgingen van korte open klinkers als /a/, /e/ en /u/. Deze vocalisaties leiden uiteindelijk tot brabbelen, de opeenvolging van (bijna) identieke syllaben of lettergrepen, bijvoorbeeld ‘da-da-da’ of ‘ba-ba-ma-ma’ (Goorhuis & Schaerlaekens, 1994). Voor de woordenschatontwikkeling is het van belang dat kinderen erachter komen welke klankopeenvolgingen wel en niet zijn toegestaan in een taal en dat ze de vaardigheid ontwikkelen om klanken en woorden snel en in de juiste volgorde te produceren (Kompier, 1995). Vanaf éénjarige leeftijd leren kinderen dat taal een middel is om betekenis over te dragen. Ze gaan beseffen dat woorden verwijzen naar voorwerpen, situaties en emoties. Het brabbelen gaat dan geleidelijk over in woordgebruik (Van Hell, 2004). Rond de vijftien à achttien maanden treedt een woordenschatexplosie op. Deze wordt veroorzaakt door de zich uitbreidende sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling en de uitbreiding van de leefwereld (Goorhuis & Schaerlaekens, 1994).

1.4.2 Het opslaan van woordbetekenissen

In het taalgeheugen worden de betekenissen van woorden opgeslagen. De opslag van woorden gebeurt in categorieën (Kompier, 1995; Stahl, 1999). Een woord kan opgeslagen worden in meerdere categorieën, zo kan het woord ijs opgeslagen worden in de categorie winter en in de categorie lekkernij. Om de betekenissen van woorden te verwerven, toe te passen en op te

slaan in het geheugen, moeten kinderen woorden eerst een naam geven. Vervolgens moeten ze woorden groeperen en tenslotte moet een netwerk van woorden opgebouwd worden (Kompier, 1995).

Naamgeving. Het kind moet leren dat een bepaalde opeenvolging van klanken iets betekent en dat het een specifiek ding representeert. Dit besef ontwikkelt zich tussen het eerste en tweede levensjaar.

Groepering. Nadat een kind een voorwerp/situatie heeft voorzien van een naam, moet geleerd worden dat verschillende verschijningsvormen van een voorwerp/situatie allemaal dezelfde naam hebben (zo kan een poes een knuffel zijn, een plaatje in een boek of een huisdier). Bij het groeperen van woorden kan overextensie plaatsvinden, wanneer bijvoorbeeld elk dier een poes wordt genoemd. Ook onderextensie/restrictie is mogelijk. Zo kan een kind bepaalde poezen niet als poes benoemen omdat ze niet precies lijken op de poes die het kind in zijn gedachten als voorbeeld heeft.

Netwerk opbouwen. Wanneer woorden worden geleerd, worden ze in eerste instantie verbonden aan een beperkt gebruik (het woord poes wordt gebruikt voor een knuffel in de vorm van een poes, maar niet voor de poes op een plaatje). Later worden verbanden gelegd met andere delen van het netwerk, bijvoorbeeld de kenmerken van een poes. Hierdoor wordt een poes onderscheiden van een konijn. De poes en het konijn onderscheiden zich vervolgens als dieren weer van bijvoorbeeld de categorie planten. Relaties en verschillen tussen leden van een netwerk worden op deze manier steeds duidelijker waardoor de grenzen van een bepaald woord steeds nauwkeuriger worden afgebakend. Het opbouwen van een netwerk gebeurt langzaam en is een levenslange ontwikkeling (Kompier, 1995).

1.4.3 Het onthouden van woordbetekenissen

Sommige woorden kent een kind alleen receptief, andere ook productief. Sommige woorden worden alleen in de context gekend, andere ook los daarvan. In de loop van de taalverwerving neemt niet alleen het aantal woorden dat men kent toe, maar eveneens de mate waarin men het woord in al zijn gebruiksfuncties kent. Om een woord goed op te kunnen slaan in het taalgeheugen, moet een kind op drie verschillende niveaus informatie krijgen over de betekenis van dat woord; op begripsniveau, op ervaringsniveau en op toepassingsniveau (Kompier, 1995; Stahl, 1999).

Begripsniveau. Allereerst worden woorden opgeslagen aan de hand van definities. Hierbij worden per woord twee soorten relaties gelegd, namelijk een 'heeft-relatie' (een vogel heeft veren) en een 'is-relatie' (een mus is een vogel). De 'heeft-relatie' leert een kind kennen

wanneer het bezig is met groeperen. De 'is-relatie' komt aan bod bij het opbouwen van het netwerk.

Ervaringsniveau. De persoonlijke ervaringen die een kind heeft met een woord, spelen een rol bij het opslaan en onthouden van woordbetekenissen. Kennis op het ervaringsniveau hoeft echter niet altijd juiste kennis te zijn (de hond van de buurvrouw heeft geen staart, dus honden hebben geen staarten?). Door latere ervaringen met een woord kunnen kinderen eerder getrokken conclusies herzien.

Toepassingsniveau. Ten slotte worden het begripsniveau en het ervaringsniveau aan elkaar gekoppeld door middel van het leggen van 'doe-relaties'. Een kind kan vanaf nu een woord toepassen door kennis op begripsniveau en ervaringsniveau te combineren (Kompier, 1995; Stahl, 1999).

1.4.4 Woordenschatontwikkeling bij meertalige kinderen

De meeste Turkse en Marokkaanse kinderen hebben een enorme woordenschatachterstand in het Nederlands, zowel kwantitatief als kwalitatief (Appel & Vermeer, 1996; Kompier & Wagenaar, 1997). Nederlandstalige 4-jarige kinderen begrijpen (Passieve woordenschat) bij het betreden van de basisschool gemiddeld 3350 woorden en ze gebruiken (Actieve woordenschat) er 2150. Turkstalige kinderen hebben daarentegen een passieve woordenschat van slechts 1800 Nederlandse woorden en een actieve woordenschat van 1100.

Naast de Nederlandse woordenschat hebben allochtone kinderen echter ook een Marokkaanse of Turkse woordenschat opgebouwd. Zelfs wanneer die even klein zou zijn als hun Nederlandse woordenschat, begrijpen en gebruiken ze in totaal meer woorden dan eentalige kinderen (Kompier & Wagenaar, 1997). De woordenschatachterstand van allochtone kinderen in het Nederlands neemt niet af gedurende de basisschool. Het verschil neemt zelfs toe: tweetalige Turkse en Marokkaanse kinderen kennen gemiddeld 1.000 woorden, hun eentalige autochtone leeftijdsgenoten 3.200; op zevenjarige leeftijd zijn dat respectievelijk 3.100 en 5.000 woorden; en in groep 8 respectievelijk 10.000 en 17.000 woorden (Vermeer, 2003).

Naast de kwantitatieve woordenschatachterstand, is er ook een kwalitatieve achterstand in de Nederlandse taal. Zo kennen Marokkaanse en Turkse kinderen minder betekenisaspecten toe aan eenvoudige Nederlandse woorden en aan polyseme woorden dan hun Nederlandstalige leeftijdsgenootjes. Bovendien is de betekenistoekenning minder paradigmatisch en meer syntagmatisch van aard. Zo wordt een woord als neus door Turkse kinderen eerder in verband gebracht met oor dan met lichaamsdeel. Paradigmatische relaties

wijzen op een verder en hiërarchisch ontwikkeld lexicaal systeem en deze komen vaker voor bij Nederlandse kinderen (Appel & Vermeer, 1996).

Het leren van een tweede taal kost veel tijd. Uit onderzoek komt naar voren dat het drie maanden kan duren voordat een kind min of meer begrijpt wat er tegen hem/haar gezegd wordt, het duurt twee jaar voordat een kind een gesprek kan voeren in de tweede taal en vijf jaar voordat hij/zij in beide talen ongeveer even goed kan denken. Dat anderstalige kinderen problemen ondervinden in het Nederlandse onderwijs is dan ook niet verwonderlijk, vooral wanneer ze pas op latere leeftijd met de tweede taal in aanraking komen (Kompier & Wagenaar, 1997).

Taalaanbod vanuit de omgeving heeft veel invloed op de ontwikkeling van de woordenschat; taal komt namelijk tot stand in veilige, communicatieve situaties, in interactie met een ander. Voor allochtone kinderen geldt dat ze eerst met de Nederlandse woordenschat in aanraking moeten komen, voordat ze Passieve Nederlandstalige woordenschat kunnen opbouwen. Pas dan kan overgegaan worden op het gebruiken van de taal door het toepassen van Actieve woordenschatkennis. De periode dat kinderen bezig zijn met het verwerven van Passieve woordenschat wordt de stille periode genoemd. In de stille periode zeggen kinderen nog bijna niks, ze leren wel steeds meer begrijpen. Zolang een kind nog bezig is met het leren van welke klanken bij welke mondbewegingen horen, is het vooral zinvol om met het kind te werken aan taalbegrip. Wanneer een kind voldoende van de taal is gaan begrijpen, kan overgegaan worden op het werken aan de taalproductie. Alle kinderen hebben daarbij hun eigen tempo. Bij anderstalige kinderen duurt de stille periode bijvoorbeeld langer dan bij Nederlandstalige kinderen met een taalachterstand. Deze laatste groep kinderen begrijpt en herkent namelijk al meer van de Nederlandse taal (Kompier & Wagenaar, 1997).

1.5 Onderzoeksvragen

Onderzoek toont aan dat in het afgelopen decennium de taalachterstanden van leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond op de basisschool en de middelbare school zijn afgenomen. Echter, aan het begin van het basisonderwijs is de taalachterstand van deze kinderen nog onverminderd groot. Veel Nederlandstalige kinderen uit een laag sociaal milieu hebben eveneens te maken met een taalachterstand. Een beperkt taalcontact met het Nederlands lijkt hier een belangrijke oorzaak van te zijn (Van Hell, 2004). Het is daarom van groot belang om zo vroeg mogelijk te werken aan uitbreiding van de woordenschat. Taalstimuleringsprogramma's kunnen het taalaanbod aanzienlijk vergroten en daarmee de

achterstand van deze kinderen voor deel wegnemen. Wie veel woorden kent, kan makkelijker interacteren en de betekenis van onbekende woorden afleiden, wat weer leidt tot het leren van nieuwe woorden (Appel & Vermeer, 1996).

Om de nog onbekende langetermijn effecten van het taalstimuleringsprogramma ‘Horen, zien en ... zeggen!’ in kaart te brengen, is dit onderzoek opgestart. Daarbij wordt de aandacht gericht op de woordenschatontwikkeling, aangezien deze de basis vormt voor het verdere leren (Appel, 2003). De invloed van het taalstimuleringsprogramma ‘Horen, zien en... zeggen!’ wordt op dit domein vergeleken met het taalstimuleringsprogramma ‘Piramide’ en met twee groepen kinderen (de ene groep *met* en de andere groep *zonder* een taalachterstand) die als peuter geen extra taalstimulering hebben gekregen.

- **Onderzoeksvraag 1:** Hoe verloopt de woordenschatontwikkeling van kinderen die hebben deelgenomen aan het taalstimuleringsprogramma ‘Horen, zien en... zeggen!’?
- **Onderzoeksvraag 2:** Hebben de kinderen die deel hebben genomen aan het taalstimuleringsprogramma ‘Horen, zien en... zeggen!’ hun woordenschatachterstand ingelopen?
- **Onderzoeksvraag 3:** Hoe verloopt de woordenschatontwikkeling van kinderen die hebben deelgenomen aan het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma (NTSP) ‘Horen, zien en... zeggen!’ in vergelijking tot kinderen die deelnamen aan het taalstimuleringsprogramma ‘Piramide’ en kinderen (*met* en *zonder* een taalachterstand) die geen extra taalstimulering ontvingen?

2. METHODE

2.1 Proefpersonen

Dit onderzoek richt zich op de langetermijn effecten op het gebied van woordenschat, van het Nijmeegs taalstimuleringsprogramma ‘Horen, zien en... zeggen!’ dat met ingang van het schooljaar 2002-2003 is gestart. Tijdens het eerste jaar namen 154 peuters, afkomstig van Nijmeegse peuterspeelzalen, deel aan het programma. Deze kinderen zijn enkele jaren na deelname aan het programma gevolgd in hun ontwikkeling. In 2006-2007 zijn er nog 38 kinderen uit de oorspronkelijke onderzoeksgroep die participeren in het onderzoek, waarvan 16 meisjes en 22 jongens. De laatste gegevens in verband met de Actieve en Passieve woordenschat die voor dit onderzoek werden gebruikt zijn afkomstig uit groep 3, dit was voor

alle 38 kinderen in 2006 en 2007. De kinderen zijn afkomstig uit diverse landen. Van de kinderen hebben er 20 een Nederlandse nationaliteit, 18 kinderen zijn allochtoon. Van de allochtone kinderen zijn 9 kinderen van Turkse herkomst en 9 van Marokkaanse. De kinderen die participeerden in het Nijmeegs taalstimuleringsprogramma worden bij de resultaten voor de duidelijkheid aangeduid als de kinderen uit de NTSP-groep.

Om de gegevens van de kinderen die deelnamen aan het Nijmeegs taalstimuleringsprogramma 'Horen, zien en... zeggen!' te kunnen vergelijken, zijn drie controlegroepen opgenomen. De eerste controlegroep bestaat uit kinderen met een taalachterstand die als peuter hebben deelgenomen aan het taalstimuleringsprogramma 'Piramide'. Deze kinderen zijn van allochtone afkomst en/of afkomstig uit een laag sociaal-economisch milieu. Ze werken mee aan het onderzoek sinds het schooljaar 2005-2006. Het gaat om 24 kinderen; 14 meisjes en 10 jongens. De afkomst van de kinderen is verschillend; 18 kinderen hebben een Nederlandse nationaliteit, 2 kinderen zijn van Turkse afkomst en 4 van Marokkaanse. Deze groep kinderen (de kinderen uit de Piramide-groep) is enkel in groep 3 getoetst wat betreft hun Actieve en Passieve woordenschat.

De tweede controlegroep bestaat uit allochtone kinderen (van een Islamitische basisschool) met een taalachterstand. Deze kinderen nemen deel aan het onderzoek vanaf het schooljaar 2004-2005 en hebben, in tegenstelling tot de oorspronkelijke onderzoeksgroep, geen extra taalstimulering gehad als peuter. Vanaf het schooljaar 2005-2006 zijn er bij deze controlegroep nog enkele kinderen toegevoegd afkomstig van een Nederlandse basisschool. Deze kinderen zijn van allochtone afkomst en/of afkomstig uit een laag sociaal-economisch milieu en hebben, net als de kinderen van de Islamitische basisschool, geen extra taalstimulering gehad als peuter. In totaal bestaat deze controlegroep in 2006-2007 uit 9 kinderen, deze kinderen zijn allemaal zowel in groep 2 als in groep 3 getoetst op hun Actieve en Passieve woordenschat. Van deze controlegroep hebben 6 kinderen de Turkse nationaliteit en 3 de Marokkaanse. De kinderen uit deze controlegroep worden in dit onderzoek aangeduid als de groep allochtone kinderen zonder VVE.

De derde controlegroep bestaat uit kinderen die afkomstig zijn uit een gemiddeld sociaal-economisch milieu en niet van buitenlandse afkomst zijn (deze groep kinderen wordt in dit onderzoek de groep autochtone kinderen zonder VVE genoemd). Ze krijgen les op een reguliere basisschool, zitten in groep 3 en hebben geen taalachterstand. Deze kinderen zijn afgelopen schooljaar 2006-2007 aan de onderzoeksgroep toegevoegd. Het gaat om 31 kinderen, waarvan 15 meisjes en 16 jongens.

2.2 Meetinstrumenten

Om de woordenschatontwikkeling van de kinderen in kaart te brengen, zijn sinds 2002-2003 elk schooljaar de onderdelen Actieve en Passieve woordenschat van de Toets Tweektaligheid (Verhoeven & Narain, 1995) bij de kinderen afgenomen. De Toets Tweektaligheid geeft inzicht in de aard en mate van tweektaligheid of taaldominantie van Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse kleuters en is geschikt voor kleuters uit groep 1 en 2. Diverse aspecten van de mondelinge taalvaardigheid komen aan bod, namelijk; Klankonderscheiding, Passieve en Actieve woordenschat, Cognitieve begrippen, Zinsvorming en Tekstbegrip. Met behulp van de toets kan vastgesteld worden welke taal het sterkst is ontwikkeld, de moedertaal of het Nederlands. Daarnaast wordt weergegeven hoe de vaardigheid in de moedertaal en het Nederlands zich verhoudt tot die van allochtone en autochtone leeftijdsgenoten (Verhoeven & Narain, 1995).

De betrouwbaarheid van de Toets Tweektaligheid komt uit de COTAN-beoordeling als goed naar voren (Evers, van Vliet-Mulder & Resing, 2002). De begripsvaliditeit is voldoende. De COTAN geeft aan dat de criteriumvaliditeit niet van toepassing is. De test is namelijk volgens de auteurs niet bedoeld voor voorspellend gebruik. Als gevolg daarvan is er geen onderzoek gedaan naar de criteriumvaliditeit.

In verband met dit onderzoek zijn de onderdelen betreffende de woordenschat van belang. Om de kennis van woordbetekenissen in kaart te brengen zijn daarom enkel gegevens van de onderdelen Actieve en Passieve woordenschat van de Toets Tweektaligheid effectief. Bij het onderdeel Actieve woordenschat moeten 40 plaatjes benoemd worden. De volgende instructie wordt hierbij gegeven: “Ik laat je telkens een tekening zien. Jij moet dan zeggen wat je ziet.” Bijvoorbeeld: “Dit is een ... (voet).” Per correct antwoord wordt één punt behaald. De maximale score komt dan neer op 40. Wanneer geen enkele tekening correct benoemd wordt, krijgt men een score van 0. Bij het onderdeel Passieve woordenschat moet telkens uit vier tekeningen één tekening worden gekozen die de betekenis van een aangeboden woord aangeeft. Dit onderdeel bestaat uit 60 opgaven, waarbij de volgende instructie gegeven wordt: “Ik laat je telkens vier tekeningen zien. Ik zeg dan een woord en jij moet aanwijzen welke tekening bij dat woord hoort.” Bijvoorbeeld: “Waar zie je een oog?” Ook bij dit onderdeel krijgt men per correct antwoord 1 punt. De maximaal haalbare score is dan 60, de minimale score 0.

Aan de hand van de behaalde totaalscores op beide woordenschatonderdelen zijn de kinderen per onderdeel vergeleken met een Nederlandse normgroep (deze bestaat uit 50

Nederlandse leerlingen). Ze konden bij vergelijking met de Nederlandse normgroep de volgende niveauscores toegekend krijgen, afhankelijk van hun totaalscore op de onderdelen Actieve en Passieve woordenschat: 1. Laag, 2. Gemiddeld en 3. Hoog. Bij het analyseren van de toetsgegevens in SPSS is gebruik gemaakt van deze scores. Er kon niet geanalyseerd worden aan de hand van totaalscores of percentages, aangezien eenzelfde totaalscore voor de Marokkaanse en Turkse kinderen een andere waarde/niveau heeft. Ook kon de totaalscore van de Marokkaanse en Turkse kinderen niet vergeleken worden met de Nederlandse normgroep, aangezien van deze laatste groep geen totaalscores bekend zijn, maar enkel niveaus. Hierdoor is ervoor gekozen om in SPSS gebruik te maken van de niveauscores en de kinderen aan de hand daarvan te vergelijken met de Nederlandse normgroep.

2.3 Procedure

Dit onderzoek is een onderdeel van een langlopend onderzoek vanaf het schooljaar 2002-2003 naar de langetermijn effecten van het taalstimuleringsprogramma 'Horen, zien en... zeggen!'. De Toets Tweetaligheid (Verhoeven & Narain, 1995) is één van de testen uit de volledige testbatterij. Net zoals in de voorgaande jaren is de Toets Tweetaligheid dit jaar afgenomen in de tweede helft van het schooljaar, namelijk vanaf februari 2007 tot en met juni 2007.

De afname van de toets vond plaats in een aparte ruimte op de basisschool van het desbetreffende kind en werd individueel bij de kinderen afgenomen. De duur van de afname van de gehele Toets Tweetaligheid was ongeveer 30 minuten. De onderdelen Actieve en Passieve woordenschat namen samen ongeveer 10 minuten in beslag.

De dataverzameling werd uitgevoerd door een scriptiestudent en 16 derdejaars studenten. Deze studeerden allen aan de Radboud Universiteit te Nijmegen aan de opleiding Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Leerproblemen.

3. RESULTATEN

3.1 Woordenschatontwikkeling

Allereerst werd onderzocht hoe de woordenschatontwikkeling verloopt van de kinderen die hebben deelgenomen aan het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma (NTSP). Hiervoor werden de woordenschatscores van de onderdelen Actief en Passief (van de Toets Tweetaligheid) van de afgelopen jaren gebruikt. Aangezien de allochtone kinderen die deel hebben genomen aan het NTSP na deelname zijn getoetst in groep 1, 2 en 3, werd bij hen

gebruik gemaakt van drie meetmomenten. De Nederlandse kinderen uit de NTSP-groep zijn echter alleen in groep 2 en 3 getoetst. Bij deze laatste groep kinderen was dan ook slechts sprake van twee meetmomenten. Doordat de allochtone en autochtone kinderen niet hetzelfde aantal meetmomenten hadden, werd het verloop van de woordenschatontwikkeling eerst voor beide groepen afzonderlijk in kaart gebracht. Daarna werden beide groepen met elkaar vergeleken op meetmomenten 2 en 3. In de analyses zijn enkel de kinderen opgenomen die op alle meetmomenten (voor allochtone kinderen meetmomenten 1, 2 en 3; voor autochtone kinderen meetmomenten 2 en 3) aanwezig waren; kinderen waarvan op een meetmoment gegevens ontbraken, zijn uit de dataset verwijderd.

3.1.1 De woordenschatontwikkeling van de Marokkaanse en Turkse kinderen

Om het verloop van de woordenschatontwikkeling van de allochtone kinderen uit de NTSP-groep in kaart te brengen, zijn de 18 kinderen opgenomen die op alle drie de meetmomenten aanwezig waren. Deze groep bestond uit 9 Marokkaanse kinderen en 9 Turkse. In Tabel 1 zijn de gemiddelde Actieve en Passieve woordenschatcores van de Turkse en Marokkaanse kinderen op de drie verschillende meetmomenten te zien.

Tabel 1

Beschrijvende gegevens van de allochtone kinderen op de onderdelen Actieve en Passieve woordenschat van de Toets Tweetaligheid

Meetmoment	2 groepen kinderen	2 onderdelen	M	SD	N
Woordenschat groep 1	Marokkaanse kinderen	Actief	1.00	0.00	9
		Passief	1.00	0.00	
	Turkse kinderen	Actief	1.44	0.88	9
		Passief	1.00	0.00	
Woordenschat groep 2	Marokkaanse kinderen	Actief	1.44	0.73	9
		Passief	1.44	0.73	
	Turkse kinderen	Actief	1.11	0.33	9
		Passief	1.33	0.50	
Woordenschat groep 3	Marokkaanse kinderen	Actief	2.00	0.71	9
		Passief	2.44	0.53	
	Turkse kinderen	Actief	1.56	0.53	9
		Passief	2.11	0.78	

Vergelijken van de Actieve woordenschat van de Marokkaanse en Turkse kinderen

Om na te gaan of de Actieve en Passieve woordenschat per groep kinderen en per jaar significant van elkaar verschillen, werd een variantie-analyse uitgevoerd met als binnenproefpersonenfactor de scores die werden behaald op het onderdeel Actieve woordenschat (op de drie verschillende meetmomenten). De tussenproefpersonenfactor was de afkomst van de kinderen (Marokkaans of Turks). Uit de multivariate test kan afgeleid worden dat de Actieve woordenschatontwikkeling over de jaren heen significante verschillen met zich meebrengt; de gemiddelde Actieve woordenschat steeg significant per meetmoment, $F(2,15) = 6.20, p = 0.01$. Opvallend was dat de gemiddelde Actieve woordenschatkennis van de Marokkaanse en Turkse kinderen niet significant van elkaar verschilde, $F(1,16) = 0.38, p = 0.55$. Het interactie-effect tussen Actieve woordenschat en afkomst was niet significant, $F(2,15) = 2.18, p = 0.15$.

Vergelijken van de Passieve woordenschat van de Marokkaanse en Turkse kinderen

Ook voor de Passieve woordenschat werd met behulp van een variantie-analyse onderzocht of de scores per groep en per jaar significant van elkaar verschilden. Als binnenproefpersonenfactor zijn de scores gebruikt die werden behaald op het onderdeel Passieve woordenschat (op de drie verschillende meetmomenten). De tussenproefpersonenfactor was weer de afkomst van de kinderen. Uit deze variantie-analyse kwam bij de multivariate test, net als bij de Actieve woordenschat, een significant verschil naar voren tussen de drie meetmomenten; naast de gemiddelde Actieve woordenschat steeg ook de gemiddelde Passieve woordenschat significant per meetmoment, $F(2,15) = 31.45, p = 0.001$. De Passieve woordenschatkennis van de Marokkaanse en Turkse kinderen was niet significant verschillend, $F(1,16) = 0.74, p = 0.40$. Het interactie-effect tussen Passieve woordenschat en afkomst was niet significant, $F(2,15) = 0.53, p = 0.60$.

Samenvatting

Uit bovenstaande analyses kan worden geconcludeerd dat zowel bij de Marokkaanse als bij de Turkse kinderen de gemiddelde Actieve en Passieve woordenschat significant vooruit zijn gegaan per groep. In hoeveelheid Actieve en Passieve woordenschat is geen significant verschil gevonden tussen de Marokkaanse en Turkse kinderen.

3.1.2 De woordenschatontwikkeling van de Nederlandse kinderen

De groep autochtone kinderen, die bij de meetmomenten 1 en 2 aanwezig waren, bestaat uit 20 kinderen. In Tabel 2 zijn de gemiddelde Actieve en Passieve woordenschatcores van de Nederlandse kinderen op de twee verschillende meetmomenten opgenomen.

Tabel 2

Beschrijvende gegevens van de autochtone kinderen op de onderdelen Actieve en Passieve woordenschat van de Toets Tweetaligheid

Meetmoment	1 groep kinderen	2 onderdelen	M	SD	N
Woordenschat groep 2	Nederlandse kinderen	Actief	1.70	0.73	20
		Passief	1.90	0.73	
Woordenschat groep 3	Nederlandse kinderen	Actief	2.35	0.79	20
		Passief	2.70	0.66	

Vergelijken van de Actieve en Passieve woordenschat van de Nederlandse kinderen

Om de Actieve en Passieve woordenschatcores van de autochtone kinderen in groep 2 en 3 met elkaar te vergelijken, werden twee paarsgewijze *t*-testen uitgevoerd. Uit deze analyses kwamen significant verschillen naar voren in woordenschatkennis tussen de twee meetmomenten, zowel voor de Actieve als voor de Passieve woordenschat. De Actieve en Passieve woordenschat stegen namelijk significant per meetmoment, respectievelijk $t(19) = -3.58, p = 0.002$ en $t(19) = -4.29, p = 0.001$.

Samenvatting

Geconcludeerd kan worden dat bij de autochtone kinderen die hebben geparticipeerd in het NTSP zowel de Actieve als de Passieve woordenschat significant vooruit zijn gegaan; de autochtone kinderen scoorden in groep 2 significant lager dan in groep 3.

3.1.3 Vergelijken van de woordenschatontwikkeling van de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen (meetmoment 2 en 3)

Zowel de allochtone (Turkse en Marokkaanse) groep kinderen als de autochtone groep kinderen die deel heeft genomen aan het NTSP is getoetst in groep 2 en 3. Als gevolg hiervan konden de groepen kinderen op deze twee meetmomenten met elkaar vergeleken worden. Gekeken werd of er significante verschillen bestonden tussen deze groepen kinderen op beide

meetmomenten, voor zowel de Actieve als voor de Passieve woordenschat (zie Figuren 5 en 6).

Vergelijken van de Actieve woordenschat van de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen

Om de verschillen in Actieve woordenschatkennis tussen de groepen in kaart te brengen, werd een variantie-analyse uitgevoerd met als binnenproefpersonenfactor de scores die werden behaald op het onderdeel Actieve woordenschat in groep 2 en 3. De tussenproefpersonenfactor was de afkomst van de kinderen (Marokkaanse, Turkse of Nederlandse afkomst). In de multivariate test kwam een hoofdeffect naar voren; er werd een significant verschil gevonden tussen de behaalde resultaten op de verschillende meetmomenten, $F(1,35) = 18.43$, $p = 0.001$. Geconcludeerd kan worden dat de gemiddelde Actieve woordenschatkennis per jaar significant vooruit is gegaan. Dit komt overeen met eerder gevonden resultaten (zie paragrafen 3.1.1. en 3.2.1).

Tussen de Actieve woordenschatkennis van de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse groep kinderen bestond een significant verschil, $F(2,35) = 4.30$, $p = 0.02$. Om dit significante verschil nader te bekijken, werd gebruik gemaakt van de post hoc test (met Bonferroni-aanpassing). Uit deze test kwam naar voren dat het significante verschil tussen de groepen verklaard kan worden door een significant verschil tussen de Turkse en Nederlandse groep kinderen, $p = 0.02$. De Marokkaanse en Nederlandse groep kinderen evenals de Marokkaanse en Turkse groep kinderen verschilden niet significant van elkaar, respectievelijk $p = 0.63$ en $p = 0.52$. Van een interactie-effect tussen Actieve woordenschat en afkomst was wederom geen sprake, $F(2,32) = 0.31$, $p = 0.78$.

Vergelijken van de Passieve woordenschat van de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen

Er werd eveneens een variantie-analyse uitgevoerd om de Passieve woordenschatcores van de groepen (Marokkaanse, Turkse en Nederlandse) kinderen te vergelijken. Als binnenproefpersonenfactor werden de scores gebruikt die werden behaald op het onderdeel Passieve woordenschat (in groep 2 en 3). De tussenproefpersonenfactor was weer de afkomst van de kinderen. Uit de multivariate test kwam, net als bij de Actieve woordenschat, een significant verschil naar voren tussen de drie meetmomenten; de Passieve woordenschatkennis steeg significant per meetmoment, $F(1,35) = 41.16$, $p = 0.001$. Ook dit ligt op een lijn met eerder gevonden resultaten (zie paragrafen 3.1.1. en 3.2.1.).

Daarnaast kwam naar voren dat de Passieve woordenschat van Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen significant verschillend was, $F(2,35) = 3.48$, $p = 0.04$. Om dit significante verschil nader te bekijken, werd weer gebruik gemaakt van de post hoc test (met Bonferroni-aanpassing). Hieruit werd duidelijk dat enkel de Turkse en Nederlandse groep kinderen significant van elkaar verschillend waren, $p = 0.05$. De Marokkaanse en Nederlandse groep kinderen evenals de Marokkaanse en Turkse groep kinderen verschilden wederom niet significant van elkaar, respectievelijk $p = 0.40$ en $p = 1.00$. Er kwam geen interactie-effect naar voren tussen Passieve woordenschat en afkomst, $F(2,35) = 0.250$, $p = 0.780$.

Samenvatting

Uit bovenstaande resultaten kan worden geconcludeerd dat de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse groep kinderen zowel in Actieve als in Passieve woordenschatkennis significant vooruit zijn gegaan in groep 2 en 3. Er bestonden echter significante verschillen in Actieve en Passieve woordenschat tussen de Turkse en Nederlandse kinderen; de Nederlandse kinderen hadden significant meer Actieve en Passieve woordenschat tot hun beschikking dan de Turkse kinderen. Tussen de Marokkaanse en Nederlandse, evenals tussen de Marokkaanse en Turkse groep kinderen bestond geen enkel significant verschil in Actieve en Passieve woordenschat.

3.2 Achterstand in woordenschat

De tweede onderzoeksvraag die hier beantwoord wordt, is of de kinderen die deel hebben genomen aan het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma (NTSP) ‘Horen, zien en... zeggen!’ hun woordenschatachterstand ingelopen hebben.

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden werden de woordenschatscores van de kinderen die deel hebben genomen aan het NTSP vergeleken met de gemiddelde score van een kind uit de Nederlandse normgroep (deze normgroep is opgenomen in de handleiding van de Toets Tweetaligheid). Een gemiddeld kind uit de Nederlandse normgroep heeft op elk onderdeel van de Toets Tweetaligheid (Actief en Passief) en in elke groep (groep 1, 2 en 3) een score van 2. De behaalde woordenschatscores van de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen werden als gevolg daarvan op het Actieve en Passieve onderdeel vergeleken met deze score van 2.

Aangezien alle kinderen die hebben geparticipeerd in het NTSP, naast groep 1 en 2, ook in groep 3 getoetst zijn, en de normtabellen slechts lopen tot en met groep 2, was het moeilijk om aan de hand van een vergelijking met de Nederlandse normgroep te zeggen of de

kinderen hun achterstand ook in groep 3 hadden ingelopen. Deze vergelijking werd dan ook niet gemaakt. Wel werd gekeken naar de gemiddeld behaalde scores in groep 3, deze werden aan de hand van een beschrijvende analyse geïnterpreteerd. Later in dit hoofdstuk (zie paragraaf 3.3.3) zullen de gemiddeld behaalde Actieve en Passieve woordenschatcores in groep 3 van de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen worden vergeleken met die van de Nederlandse controlegroep die in dit onderzoek is opgenomen (dit zijn Nederlandse kinderen uit groep 3 die afkomstig zijn uit een gemiddeld sociaal-economisch milieu en geen VVE hebben gevolgd).

3.2.1 Vergelijken van de woordenschat van de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen met die van een gemiddeld kind uit de Nederlandse normgroep

De kinderen die deel hebben genomen aan het NTSP en zijn getoetst in groep 1 en 2 worden per groep vergeleken met een gemiddeld kind uit de Nederlandse normgroep (uit dezelfde groep). Per groep worden de resultaten eerst voor de allochtone kinderen en vervolgens voor de Nederlandse kinderen genoteerd.

3.2.1.1 Groep 1

Onderzoeksgroep

De allochtone groep kinderen bestaat bij deze analyse uit 42 kinderen. Dit was een grotere groep kinderen dan in bovenstaande analyses is gebruikt, aangezien de woordenschatcores van de kinderen in groep 1, waarvan de scores op het tweede en derde meetmoment ontbraken, in deze analyse namelijk wel zijn opgenomen. Als gevolg hiervan bestaat de onderzoeksgroep in groep 1 uit 15 Marokkaanse en 27 Turkse kinderen. De Nederlandse kinderen die deel hebben genomen aan het NTSP zijn niet getoetst in groep 1 en konden als gevolg daarvan niet vergeleken worden met een gemiddeld kind uit de Nederlandse normgroep. De gemiddelde Actieve en Passieve woordenschat in groep 1 van de Marokkaanse en Turkse kinderen zijn in Tabel 3 overzichtelijk weergegeven.

Tabel 3

Beschrijvende gegevens van de allochtone kinderen in groep 1 op de onderdelen Actieve en Passieve woordenschat van de Toets Tweetaligheid

Meetmoment	2 groepen kinderen	onderdeel	M	SD	N
Woordenschat groep 1	Marokkaanse kinderen	Actief	1.00	0.00	15

	Passief	1.13	0.35	
Turkse kinderen	Actief	1.22	0.64	27
	Passief	1.00	0.00	

Vergelijken van de Actieve woordenschat van de Marokkaanse en Turkse kinderen met die van de Nederlandse normgroep

Met behulp van een *t*-test (met 2 als test waarde) werd allereerst bekeken of er een significant verschil bestaat in de Actieve woordenschat van de Marokkaanse groep kinderen en de Nederlandse normgroep. Uit de test kwam naar voren dat het verschil in Actieve woordenschat inderdaad significant was, $t(14) = -9.54$, $p = 0.001$; de Marokkaanse kinderen scoorden in groep 1 significant lager dan de Nederlandse normgroep en hebben als gevolg daarvan hun Actieve woordenschatachterstand nog niet ingelopen.

Eenzelfde *t*-test (met 2 als test waarde) werd uitgevoerd voor de Turkse groep kinderen. Ook hier bestond een significant verschil in de Actieve woordenschat van de Turkse kinderen en die van de Nederlandse normgroep, $t(26) = -6.31$, $p = 0.001$. De Turkse kinderen scoorden, net als de Marokkaanse kinderen, significant lager dan de Nederlandse normgroep en hebben eveneens in groep 1 hun Actieve woordenschatachterstand niet ingelopen.

Vergelijking van de Passieve woordenschat van de Marokkaanse en Turkse kinderen met die van de Nederlandse normgroep

Net als bij de Actieve woordenschat werd met behulp van een *t*-test (met 2 als test waarde) bekeken of er een significant verschil bestond in de Passieve woordenschat tussen de Marokkaanse groep kinderen en die van de Nederlandse normgroep. Uit deze statistische analyse bleek dat het verschil inderdaad significant was, $t(14) = -9.54$, $p = 0.001$; de Marokkaanse kinderen scoorden significant lager dan de Nederlandse normgroep en hebben naast hun Actieve woordenschatachterstand ook hun Passieve woordenschatachterstand in groep 1 nog niet ingelopen.

Ten slotte werd eenzelfde *t*-test (met 2 als test waarde) ook voor de Turkse groep kinderen uitgevoerd. Hier kwam eveneens een significant verschil naar voren in de Passieve woordenschat van Turkse kinderen en die van de Nederlandse normgroep, $t(26) = -6.31$, $p = 0.001$. De Turkse kinderen scoorden, net als de Marokkaanse kinderen, significant lager dan de Nederlandse normgroep en hebben net als de Marokkaanse kinderen zowel hun Actieve als hun Passieve woordenschatachterstand nog niet ingelopen in groep 1.

Verskil in Actieve en Passieve woordenschat tussen de Marokkaanse en Turkse kinderen

Om bovenstaande analyses volledig te maken werd eveneens een analyse uitgevoerd om te bekijken of de Actieve en Passieve woordenschat van de Marokkaanse en Turkse kinderen in groep 1 van elkaar verschillend is. Hiervoor werd gebruik gemaakt van een *t*-test voor onafhankelijke steekproeven. Er bleken geen significante verschillen te zijn in Actieve en Passieve woordenschat tussen de Marokkaanse en Turkse kinderen; $t(26) = -0.80, p = 0.08$ en $t(14) = 1.47, p = 0.16$.

Samenvatting

Samenvattend kan gezegd worden dat de gemiddelde Actieve woordenschat van de Marokkaanse en Turkse kinderen uit de NTSP-groep significant lager was dan die van de Nederlandse normgroep. Hetzelfde was het geval voor de Passieve woordenschat. De Marokkaanse en Turkse kinderen hebben na het volgen van het NTSP op de peuterspeelzaal hun woordenschatachterstand nog niet helemaal ingelopen in groep 1.

3.2.1.2 Groep 2

Onderzoeksgroep

In groep 2 zijn 38 kinderen uit de NTSP-groep getoetst op hun Actieve en Passieve woordenschatkennis. Deze onderzoeksgroep bestaat uit 9 Marokkaanse, 9 Turkse en 20 Nederlandse kinderen. De gemiddeld behaalde Actieve en Passieve woordenschat in groep 2 van de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen is terug te vinden in Tabel 4.

Tabel 4

Beschrijvende gegevens van de onderzoeksgroep in groep 2 op de onderdelen Actieve en Passieve woordenschat van de Toets Tweetaligheid

Meetmoment	2 groepen kinderen	onderdeel	M	SD	N
Woordenschat groep 2	Marokkaanse kinderen	Actief	1.44	0.73	9
		Passief	1.44	0.73	
	Turkse kinderen	Actief	1.11	0.33	9
		Passief	1.33	0.50	
	Nederlandse kinderen	Actief	1.70	0.73	20
		Passief	1.90	0.79	

Vergelijken van de Actieve woordenschat van de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen met die van de Nederlandse normgroep

Met behulp van een *t*-test (met 2 als test waarde) werd nagegaan of de verschillen in Actieve woordenschat in groep 2 tussen de verschillende groepen kinderen ook daadwerkelijk significant van elkaar verschillend waren. Uit de test waarbij de Marokkaanse groep vergeleken werd met de normgroep kwam naar voren dat het verschil tussen deze groepen niet significant was, $t(8) = -2.29$, $p = 0.05$; de Marokkaanse kinderen scoorden niet significant lager dan de Nederlandse normgroep. Gezegd kan worden dat ze hun Actieve woordenschatachterstand in groep 2 hebben ingelopen.

Eenzelfde *t*-test (met 2 als test waarde) werd uitgevoerd voor de Turkse groep kinderen. Hier kwam wel een significant verschil naar voren, $t(8) = -8.00$, $p = 0.001$; de Turkse kinderen scoorden in groep 2, in tegenstelling tot de Marokkaanse kinderen, significant lager dan de Nederlandse normgroep en hebben hun Actieve woordenschatachterstand in groep 2 nog niet ingelopen.

Ook voor de Nederlandse groep kinderen werd een *t*-test (met 2 als test waarde) uitgevoerd. Net als bij de Marokkaanse kinderen, bleek er geen significant verschil te bestaan tussen de Actieve woordenschat van de Nederlandse kinderen en de Actieve woordenschat van de Nederlandse normgroep, $t(19) = -1.83$, $p = 0.08$. De Nederlandse kinderen die deel hebben genomen aan het NTSP hebben hun Actieve woordenschatachterstand in groep 2 ingelopen.

Vergelijken van de Passieve woordenschat van de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen met die van de Nederlandse normgroep

Net als bij de Actieve woordenschat werd met behulp van een *t*-test (met 2 als test waarde) bekeken of er een significant verschil bestaat in de Passieve woordenschat tussen de verschillende groepen. Allereerst werden de resultaten van de Marokkaanse groep statistisch geanalyseerd. Hierbij kwam naar voren dat het verschil in Passieve woordenschat niet significant was, $t(8) = -2.29$, $p = 0.05$; de Marokkaanse kinderen scoorden niet significant lager dan de Nederlandse normgroep en geconcludeerd kan worden dat ze naast hun Actieve woordenschatachterstand ook hun Passieve woordenschatachterstand in groep 2 hebben ingelopen.

Vervolgens zijn de gegevens van de Turkse groep kinderen geanalyseerd met eenzelfde *t*-test (met 2 als test waarde). Uit deze analyse kwam echter wel een significant

verschil naar voren tussen de Passieve woordenschat van de Turkse kinderen en die van de Nederlandse normgroep, $t(8) = -4.00, p = 0.004$. De Turkse kinderen hadden, in tegenstelling tot de Marokkaanse kinderen, een significant lagere Passieve woordenschat tot hun beschikking dan de Nederlandse normgroep. Gezegd kan worden dat ze zowel hun Actieve als hun Passieve woordenschatachterstand in groep 2 nog niet hebben ingelopen.

Ten slotte zijn de gegevens van de Nederlandse groep kinderen geanalyseerd met behulp van een t -test (met 2 als test waarde). Hierbij werd duidelijk dat er geen significant verschil bestond tussen de Passieve woordenschat van de Nederlandse kinderen uit de NTSP-groep en de Passieve woordenschat van de Nederlandse normgroep, $t(19) = -0.57, p = 0.58$. De Nederlandse kinderen die deel hebben genomen aan het NTSP hebben, net als de Marokkaanse kinderen, naast hun Actieve ook hun Passieve woordenschatachterstand in groep 2 ingelopen.

Verschil in Actieve en Passieve woordenschat tussen Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen uit de NTSP-groep

Als aanvulling op bovenstaande statistische analyses werd onderzocht of de verschillen in Actieve en Passieve woordenschat significant zijn tussen de groepen. In Figuur 7 is te zien dat de Actieve en Passieve woordenschat van de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen uit de NTSP-groep van elkaar afweken.

Met behulp van een t -test voor onafhankelijke steekproeven werd bekeken of de verschillen in Actieve en Passieve woordenschat tussen de drie groepen significant van elkaar afwijken. Uit de test kwam naar voren dat enkel de Actieve woordenschat van de Turkse en Nederlandse kinderen significant van elkaar afweek; respectievelijk $t(27) = 2.98, p = 0.006$. De Actieve woordenschat verschilde niet significant tussen de Marokkaanse en Turkse groep, $t(16) = 1.25, p = 0.24$. Ook tussen de Marokkaanse en Nederlandse groep was de Actieve woordenschat niet significant verschillend, $t(27) = 0.87, p = 0.39$. Bij de Passieve woordenschat kwamen geen significante verschillen tussen de groepen naar voren; Marokkaans-Turks, $t(16) = 0.38, p = 0.71$; Marokkaans-Nederlands, $t(27) = 1.47, p = 0.15$; Turks-Nederlands, $t(27) = 1.98, p = 0.06$.

Samenvatting

Uit bovenstaande statistische analyses kan samengevat worden dat de Marokkaanse en Nederlandse kinderen na het volgen van het NTSP hun Actieve en Passieve woordenschatachterstand in groep 2 hebben ingelopen. Hun woordenschat verschilde

namelijk niet meer significant van die van de Nederlandse normgroep. Voor de Turkse kinderen ging dit niet op; zij hadden in groep 2 zowel hun Actieve als hun Passieve woordenschattoestand nog niet ingelopen. De woordenschat van de kinderen uit de NTSP-groep in groep 2 verschilde over het algemeen niet significant van elkaar, alleen de Actieve woordenschat van de Turkse en Nederlandse kinderen uit de NTSP-groep waken significant van elkaar af.

3.2.1.3 Groep 3

De gemiddelde Actieve en Passieve woordenschat in groep 3 van de kinderen uit de NTSP-groep konden helaas niet vergeleken worden met die van de Nederlandse normgroep; de normtabellen van de Toets Tweektaligheid lopen namelijk slechts tot eind groep 2. Wel is gekeken of er significante verschillen bestonden tussen de Actieve en Passieve woordenschat van de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen die participeerden in het NTSP.

Onderzoeksgroep

In groep 3 werden dezelfde 38 kinderen getoetst op Actieve en Passieve woordenschat als in groep 2. De onderzoeksgroep in groep 3 bestond als gevolg hiervan weer uit 9 Marokkaanse, 9 Turkse en 20 Nederlandse kinderen. In Tabel 5 zijn de beschrijvende gegevens van de allochtone en autochtone kinderen uit de NTSP-groep op de onderdelen Actieve en Passieve woordenschat van de Toets Tweektaligheid weergegeven.

Tabel 5

Beschrijvende gegevens van de allochtone en autochtone kinderen uit de NTSP-groep in groep 3 op de onderdelen Actieve en Passieve woordenschat van de Toets Tweektaligheid

Meetmoment	2 groepen kinderen	onderdeel	M	SD	N
Woordenschat groep 3	Marokkaanse kinderen	Actief	2.00	0.71	9
		Passief	2.44	0.53	
	Turkse kinderen	Actief	1.56	0.53	9
		Passief	2.11	0.67	
	Nederlandse kinderen	Actief	2.35	0.81	20
		Passief	2.70	0.66	

Verskil in Actieve en Passieve woordenschatkennis tussen Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen

Uit een *t*-test voor onafhankelijke steekproeven kwam naar voren dat de verschillen in Actieve en Passieve woordenschat tussen de twee groepen allochtone kinderen niet significant verschillend zijn; voor Actieve en Passieve woordenschat respectievelijk $t(16) = 1.51, p = 0.15$ en $t(16) = 1.06, p = 0.31$; de Marokkaanse en Turkse kinderen bleken niet significant van elkaar te verschillen in hun Actieve en Passieve woordenschatkennis in groep 3.

Eventuele verschillen tussen de Nederlandse kinderen en de Marokkaanse kinderen uit de NTSP-groep werden eveneens met behulp van een *t*-test voor onafhankelijke steekproeven opgespoord. Er kwamen zowel voor de Actieve als voor de Passieve woordenschat geen significante verschillen naar voren, respectievelijk $t(27) = 1.11, p = 0.28$ en $t(27) = 1.03, p = 0.32$. De Actieve en Passieve woordenschat van de Nederlandse en Turkse kinderen verschilden wel significant van elkaar, zo bleek uit een *t*-test voor onafhankelijke steekproeven; respectievelijk $t(27) = 2.68, p = 0.01$ en $t(27) = 2.11, p = 0.05$.

Samenvatting

Uit een statistische analyse kan geconcludeerd worden dat in groep 3 de Actieve en Passieve woordenschat van de Nederlandse en Turkse kinderen uit de NTSP-groep significant van elkaar verschillen; de Turkse kinderen beschikken over een kleinere Actieve en Passieve woordenschat. De woordenschat van de Nederlandse en Marokkaanse kinderen en die van de Marokkaanse en Turkse kinderen wijken niet significant van elkaar af in groep 3.

3.3 NTSP versus Piramide versus geen VVE

Voor de derde onderzoeksvraag wordt onderzocht hoe de woordenschatontwikkeling verloopt van de kinderen die deel hebben genomen aan het NTSP in vergelijking tot kinderen die deelnamen aan Piramide en kinderen die geen VVE hebben gevolgd.

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden zijn de Actieve en Passieve woordenschat van de NTSP-groep vergeleken met die van de drie controlegroepen (zie paragraaf 3.1); namelijk met de Piramide-groep, de groep allochtone kinderen zonder VVE en de groep autochtone kinderen zonder VVE. Op deze manier wordt getracht verschillen tussen allochtone en autochtone kinderen met en zonder VVE in kaart te brengen.

3.3.1 NTSP-groep versus Piramide-groep

De Actieve en Passieve woordenschatkennis in groep 3 van de kinderen die deel hebben genomen aan het voorschoolse programma ‘Piramide’ en de kinderen die deel hebben genomen aan het NTSP werden met elkaar vergeleken. Een vergelijking van de woordenschat in een eerdere groep was niet mogelijk aangezien de kinderen die deel hadden genomen aan ‘Piramide’ niet getoetst zijn in groep 1 en 2.

Onderzoeksgroep

De Piramide-groep bestaat uit 24 kinderen; 4 Marokkaanse, 2 Turkse en 18 Nederlandse. In de NTSP-groep bevinden zich 38 kinderen; 9 Marokkaanse, 9 Turkse en 20 Nederlandse. Uit bovenstaande gegevens komt naar voren dat de verhouding allochtone versus autochtone leerlingen bij de NTSP-groep het grootst is. Er moet rekening mee worden gehouden dat dit gegeven de resultaten kan beïnvloeden. Tabel 6 geeft overzichtelijk de Actieve en Passieve woordenschat van de twee groepen (NTSP en Piramide) in groep 3 weer.

Tabel 6

Beschrijvende gegevens van de Piramide-groep en de NTSP-groep in groep 3 op de onderdelen Actieve en Passieve woordenschat van de Toets Tweetaligheid

Meetmoment	2 groepen kinderen	onderdeel	M	SD	N
Woordenschat groep 3	NTSP	Actief	2.08	0.784	38
		Passief	2.50	0.688	
	Piramide	Actief	2.08	0.830	24
		Passief	2.63	0.576	

Verskil in Actieve en Passieve woordenschat tussen de NTSP-groep en de Piramide-groep

Met een *t*-test voor onafhankelijke steekproeven werd nagegaan of de verschillen in Actieve en Passieve woordenschat tussen de twee groepen kinderen significant van elkaar afwijken. Uit deze test bleek dat zowel de Actieve als de Passieve woordenschat van de twee groepen niet significant verschillend zijn, respectievelijk $t(60) = -0.02, p = 0.98$ en $t(60) = -0.74, p = 0.46$.

Aangezien de NTSP-groep relatief meer kinderen van allochtone afkomst bevat, kan verwacht worden dat dit gevolgen heeft voor de gemiddelde Actieve en Passieve woordenschat van deze groep. De allochtone kinderen van de NTSP-groep en de allochtone kinderen van de Piramide-groep werden daarom met behulp van een *t*-test voor onafhankelijke steekproeven nog eens met elkaar vergeleken om te bekijken of de allochtone kinderen de testresultaten van de NTSP-groep negatief beïnvloedden. De Actieve en Passieve woordenschat van de allochtone kinderen uit de NTSP-groep bleek niet significant af te wijken van die van de allochtone kinderen uit de Piramide-groep, respectievelijk $t(22) = 0.94$, $p = 0.36$ en $t(22) = 1.00$, $p = 0.33$. Ook wanneer de Actieve en Passieve woordenschat van de Nederlandse kinderen van de twee groepen met elkaar vergeleken werden met een *t*-test voor onafhankelijke steekproeven, kwam geen significant verschil naar voren, voor de Actieve woordenschat $t(36) = 0.27$, $p = 0.79$ en voor de Passieve woordenschat $t(36) = -0.69$, $p = 0.49$.

Samenvatting

Er kan geconcludeerd worden dat de Actieve en Passieve woordenschat van de NTSP-groep en die van de Piramide-groep niet significant van elkaar verschillen. Beide groepen beschikten over dezelfde hoeveelheid woordenschat. Ook wanneer een onderscheid werd gemaakt naar afkomst van de kinderen (autochtoon-allochtoon) kwamen er geen significante verschillen naar voren.

3.3.2 NTSP-groep versus groep allochtone kinderen zonder VVE

Om te bekijken of het NTSP een positief effect heeft gehad op de woordenschatkennis van kinderen in groep 2 en 3, werd de NTSP-groep vergeleken met allochtone kinderen die geen voorschools programma hebben gevolgd (maar wel een taalachterstand hebben). De groep allochtone kinderen zonder VVE zijn getoetst in groep 2 en 3 en konden als gevolg daarvan zowel in groep 2 als in groep 3 vergeleken worden met de groep kinderen die heeft deelgenomen aan het NTSP.

Onderzoeksgroep

De groep allochtone kinderen zonder VVE omvat 3 Marokkaanse en 6 Turkse kinderen. De NTSP-groep bestaat weer uit dezelfde 38 kinderen; 9 Marokkaanse, 9 Turkse en 20 Nederlandse. De groep allochtone kinderen zonder VVE is klein en omvat geen autochtone kinderen, dit in tegenstelling tot de NTSP-groep. De gemiddelde woordenschatkennis kan

hierdoor worden beïnvloed. In Tabel 7 is de Actieve en Passieve woordenschat van beide groepen in groep 1 en 2 duidelijk weergegeven.

Tabel 7

Beschrijvende gegevens van de NTSP-groep en de groep allochtone kinderen zonder VVE in groep 3 op de onderdelen Actieve en Passieve woordenschat van de Toets Tweetaligheid

Meetmoment	2 groepen kinderen	onderdeel	M	SD	N
Woordenschat groep 2	NTSP	Actief	1.50	0.69	38
		Passief	1.66	0.75	
	Groep allochtone kinderen zonder VVE	Actief	1.00	0.00	9
		Passief	1.14	0.38	
Woordenschat groep 3	NTSP	Actief	2.08	0.78	38
		Passief	2.50	0.69	
	Groep allochtone kinderen zonder VVE	Actief	1.33	0.50	9
		Passief	2.00	0.87	

Verskil in Actieve en Passieve woordenschat tussen de NTSP-groep en de groep allochtone kinderen zonder VVE

Met een variantie-analyse, met als binnenproefpersonenfactor de Actieve/Passieve woordenschat in groep 2 en 3 en als tussenproefpersonenfactor het wel/niet volgen van VVE, werd bekeken of de verschillen in Actieve en Passieve woordenschat tussen de twee groepen kinderen ook daadwerkelijk significant van elkaar afwijken in groep 2 en 3. Uit deze analyse (met Bonferroni-aanpassing) kwam naar voren dat de Actieve en Passieve woordenschat voor beide groepen kinderen significant verschillend zijn in groep 2 en 3, respectievelijk $F(1, 45) = 12.82, p = 0.001$ en $F(1, 43) = 30.70, p = 0.001$. Tevens bestond er inderdaad in de Actieve en Passieve woordenschat een significant verschil tussen de NTSP-groep en de groep allochtone kinderen zonder VVE, respectievelijk $F(1, 45) = 8.03, p = 0.01$ en $F(1, 43) = 4.23, p = 0.05$.

Aangezien de groep kinderen die heeft geparticipeerd in het NTSP ook autochtone kinderen omvat, kan men verwachten dat dit de gemiddelde Actieve en Passieve woordenschat van deze groep positief beïnvloedt. De allochtone kinderen van de NTSP-groep

en de allochtone kinderen van de Piramide-groep werden daarom met behulp van een variantie-analyse nog eens met elkaar vergeleken. Uit deze analyse (met Bonferroni-aanpassing) kwam naar voren dat de Actieve en Passieve woordenschat voor beide groepen opnieuw significant verschillend was op de twee meetmomenten (groep 2 en 3), respectievelijk $F(1, 23) = 9.03, p = 0.01$ en $F(1,23) = 33.23, p = 0.001$. Daarnaast werd duidelijk dat de allochtone kinderen uit de NTSP-groep niet significant verschilden in hun Actieve woordenschat van de groep allochtone kinderen zonder VVE, $F(1,23) = 3.37, p = 0.08$. Ditzelfde gold voor de Passieve woordenschat, $F(1,23) = 1.18, p = 0.29$.

Uit bovenstaande kan geconcludeerd worden dat de gevonden significante verschillen in Actieve en Passieve woordenschat tussen de NTSP-groep en de groep allochtone kinderen zonder VVE veroorzaakt werden door de autochtone kinderen in de NTSP-groep. Zij verhoogden de gemiddelde Actieve en Passieve woordenschat waardoor er een significant verschil ontstond met de groep allochtone kinderen zonder VVE.

Samenvatting

Wanneer de allochtone kinderen van beide groepen met elkaar vergeleken werden, kwam naar voren dat er geen significante verschillen in Actieve en Passieve woordenschat bestonden. Geconcludeerd kan worden dat de invloed van het volgen van het NTSP te verwaarlozen was; het had geen toegevoegde waarde op de woordenschatkennis in groep 2 en 3. Allochtone kinderen met een taalachterstand die geen VVE hadden gevolgd beschikten over dezelfde hoeveelheid woordenschat.

3.3.3 NTSP-groep versus de groep autochtone kinderen zonder VVE

In dit onderdeel worden de Actieve en Passieve woordenschat van de NTSP-groep in groep 3 vergeleken met de woordenschat van de derde controlegroep uit dit onderzoek, een groep autochtone kinderen zonder VVE (en zonder taalachterstand). De kinderen uit deze groep zijn enkel getoetst in groep 3.

Aangezien eerder bij Onderzoeksvraag 2 (in groep 3) geen vergelijking mogelijk was tussen de NTSP-groep en de Nederlandse normgroep, zullen in dit onderdeel de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen afzonderlijk worden vergeleken met de groep autochtone kinderen zonder VVE (en zonder taalachterstand). Op deze manier kan toch een beeld worden verkregen in welke mate de woordenschatachterstand van de kinderen uit de NTSP-groep in groep 3 is ingelopen.

Onderzoeksgroep

De groep autochtone kinderen zonder VVE bestaat uit 31 Nederlandse kinderen. De groep kinderen die heeft deelgenomen aan het NTSP bestaat weer uit dezelfde 38 kinderen (9 Marokkaanse, 9 Turkse en 20 Nederlandse kinderen). De gemiddelde woordenschat van de NTSP-groep kan negatief beïnvloed worden doordat in deze groep naast autochtone ook allochtone kinderen zijn opgenomen. Uit Tabel 8 kan de gemiddelde Actieve en Passieve woordenschat in groep 3 van de twee groepen afgeleid worden.

Tabel 8

Beschrijvende gegevens in groep 3 van de NTSP-groep en de groep autochtone kinderen zonder VVE op de onderdelen Actieve en Passieve woordenschat van de Toets Tweetaligheid

Meetmoment	2 groepen kinderen	onderdeel	M	SD	N
Woordenschat groep 3	NTSP	Actief	2.08	0.78	38
		Passief	2.50	0.69	
	Groep autochtone kinderen zonder VVE	Actief	2.32	0.65	31
		Passief	3.00	0.00	

Verskil in Actieve en Passieve woordenschat tussen de NTSP-groep en de groep autochtone kinderen zonder VVE

Met een *t*-test voor onafhankelijke steekproeven werd nagegaan of de verschillen in Actieve en Passieve woordenschat tussen de twee groepen kinderen inderdaad significant van elkaar afweken. Uit de test kwam naar voren dat enkel de Passieve woordenschat van de NTSP-groep significant afweek van die van de groep autochtone kinderen zonder VVE, $t(67) = -4.48$, $p = 0.001$. Wat betreft de Actieve woordenschat verschilden de twee groepen niet significant van elkaar, $t(67) = -1.38$, $p = 0.17$.

Aangezien in groep 3 een vergelijking tussen de NTSP-groep en een Nederlandse normgroep bij onderzoeksvraag 2 niet mogelijk was, zullen in dit onderdeel de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen afzonderlijk worden vergeleken met de groep autochtone kinderen zonder VVE. Dit zal eveneens een aanvulling vormen op bovenstaande uitgevoerde *t*-test voor onafhankelijke steekproeven. Daarnaast zal vertekening in bovenstaande resultaten als gevolg van de verschillende verhouding allochtone-autochtone kinderen in beide groepen nader in kaart gebracht kunnen worden.

In een nieuwe *t*-test voor onafhankelijke steekproeven werden de Marokkaanse kinderen uit de NTSP-groep vergeleken met de groep autochtone kinderen zonder VVE om te bekijken of ze hun woordenschatachterstand in groep 3 hebben ingelopen. Uit deze analyse kwam een significant verschil naar voren wat betreft de Passieve woordenschat, $t(38) = -3.16$, $p = 0.01$. Over de Actieve woordenschat kan gezegd worden dat deze niet afwijkend is voor de twee groepen, $t(38) = -1.28$, $p = 0.21$. Bovenstaande geeft aan dat de Marokkaanse kinderen hun Actieve woordenschatachterstand in groep 3 hebben ingelopen. Dit gold niet voor hun Passieve woordenschatachterstand.

Voor de Turkse kinderen uit de NTSP-groep werd eveneens een *t*-test voor onafhankelijke steekproeven uitgevoerd. Ook bij hen werd de Actieve en Passieve woordenschat vergeleken met die van de in dit onderzoek opgenomen derde controlegroep. In tegenstelling tot de Marokkaanse kinderen verschilden de Turkse kinderen uit de NTSP-groep ook in hun Actieve woordenschat van de groep autochtone kinderen zonder VVE. Er bestond namelijk een significant verschil in de Actieve woordenschat tussen de twee groepen, $t(38) = -3.23$, $p = 0.003$. Bij de Passieve woordenschat van de Turkse kinderen was $t(38) = -3.41$, $p = 0.01$. De Turkse kinderen hebben in groep 3, net als in groep 2, zowel hun Actieve als hun Passieve woordenschatachterstand nog niet ingelopen.

Tot slot werden de Actieve en Passieve woordenschat van de Nederlandse kinderen uit de NTSP-groep vergeleken met die van de groep autochtone kinderen zonder VVE. Hiervoor werd opnieuw gebruik gemaakt van een *t*-test voor onafhankelijke steekproeven. Uit deze test kwam naar voren dat zowel de Actieve als de Passieve woordenschat van beide groepen niet significant van elkaar afweken, respectievelijk $t(49) = 0.13$, $p = 0.90$ en $t(49) = -2.04$, $p = 0.06$. De Nederlandse kinderen die hebben geparticipeerd in het NTSP hebben in groep 3 zowel op Actief als op Passief gebied hun woordenschatachterstand ingelopen.

Samenvatting

De Marokkaanse kinderen uit de NTSP-groep hebben hun Actieve woordenschatachterstand in groep 3 ingelopen. Dit gold niet voor hun Passieve woordenschatachterstand. In tegenstelling tot de Marokkaanse kinderen was er bij de Turkse kinderen in groep 3 nog steeds sprake van een woordenschatachterstand, zowel op Actief als op Passief gebied. De Nederlandse kinderen uit de NTSP-groep hebben hun achterstand op beide gebieden ingelopen.

Wanneer de totale NTSP-groep vergeleken wordt met de groep autochtone kinderen zonder VVE, werd duidelijk dat deze groepen enkel in Passieve woordenschat van elkaar afweken. Dit significante verschil werd veroorzaakt doordat de allochtone kinderen, zowel de Marokkaanse als de Turkse, hun Passieve woordenschatachterstand nog niet hebben ingelopen in groep 3. De Actieve woordenschat van de totale NTSP-groep week niet significant af van die van de groep autochtone kinderen zonder VVE. De Nederlandse en Marokkaanse kinderen hieven een mogelijk significant verschil, veroorzaakt door de Turkse kinderen uit de NTSP-groep, op.

4. DISCUSSIE

Uit de inleiding is naar voren gekomen dat de leerprestaties van allochtone en autochtone kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu achterlopen. Al bij aanvang van het basisonderwijs is een achterstand in taalvaardigheid en cognitieve ontwikkeling waar te nemen (Tesser, 2003). Door deze aanvangsachterstanden hebben de kinderen minder profijt van het onderwijsaanbod in de basisschool en blijven hun prestaties gedurende de hele schoolloopbaan achter. Allochtone kinderen hebben het hierbij nog eens extra moeilijk aangezien ze vaak te kampen hebben met forse taalachterstanden.

Er is veelvuldig onderzoek gedaan om de oorzaken van onderwijsachterstanden bij kinderen in kaart te brengen (Mulder & Van Langen, 1999). Hierbij is, zoals reeds hierboven vermeld, een relatie gevonden tussen sociaal-economisch milieu en leerprestaties. Om achterstanden tegen te gaan beoogt het VVE-beleid kinderen uit achterstandsgroepen in de voor- en vroegschoolse periode programma's aan te bieden ter stimulering van de cognitieve, taal- en sociaal-emotionele ontwikkeling (Reezigt, 2003). Op deze manier zouden kinderen beter voorbereid worden op het leren op school. Taalvaardigheid, en dan met name het vergroten van de woordenschat, speelt in veel voor- en vroegschoolse programma's een centrale rol aangezien het de basis vormt voor het verdere leren. In dit onderzoek, onderdeel van een longitudinaal onderzoek, werd nader ingegaan op de woordenschatontwikkeling bij kinderen die participeerden in het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma (NTSP) 'Horen, zien en... zeggen!'. Hierbij werden een aantal onderzoeksvragen uitgebreid onderzocht.

De eerste onderzoeksvraag betrof het verloop van de woordenschatontwikkeling bij kinderen die hadden deelgenomen aan het taalstimuleringsprogramma 'Horen, zien en... zeggen!'. Als tweede onderzoeksvraag werd onderzocht of de kinderen die deel hadden genomen aan het taalstimuleringsprogramma 'Horen, zien en... zeggen!' hun

woordenschatachterstand hadden ingelopen. Ten slotte werd een derde onderzoeksvraag nader onderzocht; hoe verliep de woordenschatontwikkeling van kinderen die hadden deelgenomen aan het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma (NTSP) ‘Horen, zien en... zeggen!’ in vergelijking tot kinderen die deelnamen aan het taalstimuleringsprogramma ‘Piramide’ en kinderen (met en zonder een taalachterstand) die geen extra taalstimulering ontvingen.

De kinderen die participeerden in het NTSP waren afkomstig uit de twee bovenstaande achterstandsgroepen; namelijk allochtone en autochtone kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu. De kinderen uit de NTSP-groep werden in dit onderzoek in hun woordenschatontwikkeling vergeleken met drie controlegroepen; allochtone en autochtone kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu die het voorschoolse programma ‘Piramide’ hadden gevolgd, allochtone kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu die geen VVE hadden genoten en autochtone kinderen uit een gemiddeld milieu die eveneens in geen enkel voorschools programma hadden geparticipeerd.

Met behulp van de onderdelen Actieve en Passieve woordenschat van de Toets Tweetaligheid (Verhoeven & Narain, 1995) is in dit onderzoek de woordenschat van de kinderen in kaart gebracht. Bij het onderdeel Actieve woordenschat moesten 40 plaatjes benoemd worden, bij het onderdeel Passieve woordenschat moest telkens uit vier tekeningen één tekening worden gekozen die de betekenis van een aangeboden woord aangaf. De kinderen werden individueel, in een aparte testruimte en in het Nederlands getoetst. Hierbij kan een kanttekening geplaatst worden. De Toets Tweetaligheid is namelijk geschikt voor kinderen uit groep 1 en 2. In dit onderzoek zijn de kinderen echter gevolgd tot en met groep 3. Bij de behaalde resultaten van de kinderen in groep 3 is er dus sprake van plafondeffecten. Deze beïnvloedden de resultaten met betrekking tot de Actieve en Passieve woordenschat. Beter was het geweest om over te gaan op een taaltoets die de woordenschat, ook bij kinderen in groep 3, betrouwbaar in kaart brengt. Echter, dit zou de vergelijkbaarheid van de gegevens over de verschillende groepen hebben bemoeilijkt.

Nu de aanzet en uitvoer van het onderzoek zijn beschreven, zal overgegaan worden op de formulering van de onderzoeksvragen, de daaruit voortgevloeide conclusies, de kanttekeningen bij dit onderzoek en de aanbevelingen voor verder onderzoek.

Woordenschatontwikkeling

Voor de eerste onderzoeksvraag werd onderzocht hoe de woordenschatontwikkeling verliep bij kinderen die hadden deelgenomen aan het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma. De

allochtone kinderen werden hiervoor in groep 1, 2 en 3 getoetst, de autochtone kinderen echter alleen in groep 2 en 3. Hieruit zijn de volgende resultaten naar voren gekomen. De Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen zijn in elke groep vooruit gegaan in hun Actieve en Passieve woordenschatkennis. Wanneer de Actieve en Passieve woordenschat van de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen in groep 2 en 3 met elkaar werden vergeleken, kwamen verschillen naar voren; de Nederlandse kinderen hadden namelijk meer Actieve en Passieve woordenschat tot hun beschikking dan de Turkse kinderen. De Marokkaanse en Nederlandse groep kinderen evenals de Marokkaanse en Turkse groep kinderen verschilden niet significant van elkaar in hun Actieve en Passieve woordenschat.

Voor een groot deel komen bovenstaande bevindingen overeen met eerder onderzoek. Uit een onderzoek van Tesser & Iedema (2001) naar de taalvaardigheid van basisschoolleerlingen komt namelijk naar voren dat de taalvaardigheid, en dus ook de woordenschat, bij kinderen elk jaar toeneemt. Daarnaast geven Mulder & Van Langen (1999) in hun onderzoek aan dat autochtone kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu een minder grote leerachterstand hebben dan allochtone kinderen. Ook in een onderzoek van Verhoeven en Vermeer (1996) komt naar voren dat wanneer het gaat om woordenschat, Nederlandse kinderen het best scoren in de basisschoolperiode, gevolgd door Surinaamse en Antilliaanse leerlingen en ten slotte mediterrane leerlingen.

De resultaten uit bovenstaande onderzoeken komen overeen met de in dit onderzoek gevonden resultaten, in die zin dat de Nederlandse kinderen een grotere woordenschat bezitten dan de Turkse en dat Marokkaanse en Turkse kinderen niet verschillen in hun woordenschatkennis. Uit een onderzoek van Bos (1997) blijkt echter dat in groep 1 de woordenschat van Marokkaanse en Nederlandse kinderen niet van elkaar verschilt, daarna nemen de Nederlandse kinderen langzaam een voorsprong. Dit kan verklaren waarom de verschillen in woordenschat tussen de Nederlandse en Marokkaanse kinderen uit de NTSP-groep nog niet significant zijn. Ook kan het zijn dat de Marokkaanse kinderen als gevolg van het volgen van het NTSP hun achterstand in woordenschat ten opzichte van de autochtone kinderen hebben ingehaald. Dit geldt echter niet voor de Turkse kinderen; zij vertonen nog steeds significante verschillen in hun woordenschat met die van de Nederlandse kinderen uit de NTSP-groep.

Woordenschatachterstand

Ten aanzien van de tweede onderzoeksvraag werd gekeken of de kinderen die het NTSP gevolgd hebben hun woordenschatachterstand hebben ingelopen en in welke groep dit het geval was. Hierbij werden ze vergeleken met een Nederlandse normgroep. De volgende resultaten kwamen hierbij naar voren. Voor zowel de Marokkaanse als voor de Turkse kinderen werd duidelijk dat ze hun Actieve en Passieve woordenschatachterstand *in groep 1* nog niet hadden ingelopen. Tevens bleek de woordenschat van de Marokkaanse en Turkse kinderen niet van elkaar af te wijken in groep 1.

Uit ander wetenschappelijk onderzoek komen tegenstrijdige gegevens naar voren. Enerzijds geeft Bos (1997) aan dat de Nederlandse woordenschat van tweetalige Marokkaanse en eentalige Nederlandse kinderen in groep 1 nog niet van elkaar verschilt, pas in groep 2 nemen de Nederlandse kinderen een voorsprong. Anderzijds blijkt uit onderzoek van Meijnen (2003) dat Marokkaanse en Turkse kinderen al bij aanvang van de basisschool de Nederlandse taal onvoldoende beheersen, zowel Actief als Passief.

De bevindingen uit dit onderzoek toonden in elk geval aan dat de allochtone kinderen die hebben geparticipeerd in het NTSP nog steeds een woordenschatachterstand hadden in groep 1. Het NTSP heeft de achterstand van de kinderen op dit gebied niet volledig kunnen wegwerken.

Wanneer gekeken werd naar de woordenschat van de Marokkaanse, Turkse en Nederlandse kinderen uit de NTSP-groep *in groep 2 en 3*, kan gezegd worden dat deze over het algemeen niet van elkaar verschilde. Alleen tussen de Nederlandse en Turkse kinderen bestond in groep 2 een significant verschil in Actieve woordenschat. In groep 3 werd tussen deze groepen ook een verschil geconstateerd in Passieve woordenschat. Tussen de Nederlandse en Marokkaanse kinderen en tussen de Marokkaanse en Turkse kinderen bestonden geen verschillen in Actieve en Passieve woordenschat. Opmerkelijk is dat de Marokkaanse en Nederlandse kinderen uit de NTSP-groep niet van elkaar verschillen in Actieve en Passieve woordenschat.

De resultaten die naar voren komen uit hier uitgevoerd onderzoek zijn in tegenstrijd met eerder omschreven onderzoeken van Meijnen (2003) en Bos (1997), waarin naar voren kwam dat de verschillen tussen deze groepen juist toenemen gedurende de basisschoolperiode en dus na groep 1. Ook is het opvallend dat er geen verschillen gevonden zijn in groep 2 in de Passieve woordenschat van de Turkse en Nederlandse kinderen uit de NTSP-groep. Het zou kunnen zijn dat de verschillen tussen de groepen kinderen door het volgen van het NTSP

verkleind/opgeheven zijn en dat vooral de Marokkaanse kinderen baat hebben gehad bij het volgen van het NTSP.

Uit de resultaten van dit onderzoek kwam tevens naar voren dat de Marokkaanse en Nederlandse kinderen uit de NTSP-groep hun Actieve en Passieve woordenschatachterstand in *groep 2 en 3* inmiddels hadden ingelopen. Dit bevestigt bovenstaande suggestie dat het NTSP een positieve invloed heeft gehad op de woordenschatontwikkeling van de Marokkaanse kinderen. Tevens heeft het NTSP gezorgd voor een grotere woordenschat in groep 2 en 3 bij de Nederlandse kinderen. In groep 2 en 3 liepen de Turkse kinderen daarentegen nog steeds achter in hun Actieve en Passieve woordenschat. Zij zijn door het volgen van het NTSP nog onvoldoende vooruit gegaan, bij hen is sprake van een hardnekkige achterstand die niet weggewerkt kon worden door het NTSP. Door plafondeffecten kunnen de resultaten behaald in groep 3 beïnvloed zijn.

NTSP versus Piramide versus geen VVE

De derde onderzoeksvraag is nader ingegaan op het effect van voor- en voerschoolse educatie op de woordenschatontwikkeling van kinderen. Hiervoor werden de kinderen uit de NTSP-groep in hun woordenschat allereerst vergeleken met kinderen die deelnamen aan het voerschoolse taalstimuleringsprogramma ‘Piramide’ en kinderen die geen voerschoolse educatie hadden genoten. Uit de resultaten kwam naar voren dat in groep 3 de Actieve en Passieve woordenschat van de NTSP-groep en die van de Piramide-groep niet significant van elkaar verschilden. Beide groepen beschikten over dezelfde hoeveelheid woordenschat. Ook wanneer alleen de allochtone kinderen uit beide groepen met elkaar vergeleken werden, kon geen verschil in de woordenschat geconstateerd worden. Ditzelfde gold voor een vergelijking van de Nederlandse kinderen uit beide groepen.

Bovenstaande resultaten zijn een positief gegeven voor het NTSP. Uit ander wetenschappelijk onderzoek komt namelijk naar voren dat kinderen die Piramide hebben gevolgd hoger scoren op het verbale domein dan de controlegroep, echter daarbij moet in acht worden genomen dat het programma meer effect sorteert in de peuterperiode dan in de groepen daarna (Reezigt, 2003). Dit zou betekenen dat het NTSP ook een gunstig effect heeft op de taalontwikkeling van kinderen. Toch is dit ook opmerkelijk. Wanneer men beide programma’s namelijk naast elkaar zet, komt naar voren dat beiden erg verschillen in hun opzet. De kinderen die deelnamen aan Piramide volgden het programma in de peuterperiode en zetten deze voort tot in groep 2. Het NTSP bood enkel een programma aan in de

peuterperiode. Men kan zich daarom afvragen of dit niet zou moeten leiden tot verschillen in woordenschatkennis aangezien uit vele onderzoeken is gebleken dat een stimuleringsprogramma pas effectief is wanneer het minimaal twee jaar wordt aangeboden. Tegenwoordig moeten programma's ook aan de voorwaarde voldoen dat ze doorlopen tot in groep 2 van de basisschool (Reezigt, 2003). Opmerkelijk is dan ook dat kinderen uit de NTSP-groep qua woordenschatgrootte niet verschillen van kinderen uit de Piramide-groep.

De kinderen die participeerden in het NTSP werden eveneens vergeleken met een allochtone groep kinderen die *geen* taalstimuleringsprogramma hadden gevolgd. Deze kinderen zijn in groep 2 en 3 vergeleken met de NTSP-groep. Hierbij kwam een verschil naar voren in de Actieve en Passieve woordenschat van beide groepen kinderen; de kinderen die deelgenomen hadden aan het NTSP hadden een grotere Actieve en Passieve woordenschat tot hun beschikking dan de andere groep kinderen. De gevonden verschillen in Actieve en Passieve woordenschat tussen de NTSP-groep en de groep allochtone kinderen zonder VVE werden veroorzaakt door de autochtone kinderen in de NTSP-groep. Zij verhoogden de gemiddelde Actieve en Passieve woordenschat waardoor er een significant verschil ontstond met de groep allochtone kinderen zonder VVE. Wanneer de allochtone kinderen van beide groepen met elkaar vergeleken werden, kwam naar voren dat er geen significante verschillen in Actieve en Passieve woordenschat bestonden. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de invloed van het volgen van het NTSP te verwaarlozen was; het had geen toegevoegde waarde op de woordenschatkennis in groep 2 en 3. Allochtone kinderen met een taalachterstand die geen VVE hadden gevolgd beschikten over dezelfde hoeveelheid woordenschat. Dit kan verklaard worden doordat de effecten van het NTSP in groep 3 uitgedoofd zijn. Uit onderzoek blijkt namelijk dat effecten na afloop van de interventie, dus op het moment dat kinderen naar groep 3 van de basisschool gaan, snel uitdoven (Reezigt, 2003). Dit kan eveneens een verklaring zijn voor de vergelijkbaarheid van de woordenschatgrootte van de NTSP-groep en de Piramide-groep.

Tot slot werden de kinderen uit de NTSP-groep in groep 3 vergeleken met een groep autochtone kinderen die geen VVE hadden genoten. Enkel in Passieve woordenschat bleken de twee groepen van elkaar af te wijken. De Marokkaanse en Turkse kinderen uit de NTSP-groep bleken hun Passieve woordenschatachterstand nog niet te hebben ingelopen in groep 3.

Ook hier kan sprake zijn van uitdoving van de effecten van het NTSP. Toch is het niet verwonderlijk dat de allochtone kinderen nog steeds in hun woordenschatgrootte afwijken van autochtone kinderen die zijn opgegroeid in een gemiddeld sociaal-economisch milieu.

Sociaal-economisch milieu heeft namelijk een grote invloed op de leerprestaties van kinderen (Meijnen, 2003). De Nederlandse kinderen uit de NTSP-groep hadden echter wel hun Actieve en Passieve woordenschatachterstand in groep 3 ingelopen. Ook de Marokkaanse kinderen uit de NTSP-groep hebben in groep 3 hun Actieve woordenschatachterstand ingelopen. Het lijkt erop dat bij de Nederlandse en Marokkaanse kinderen het NTSP heeft gezorgd voor een goede basis waarop ze hun Actieve woordenschat verder op eigen gelegenheid en zonder extra hulp hebben kunnen opbouwen. Bovenstaande resultaten kunnen weer beïnvloed zijn door plafondeffecten in groep 3.

Verdere kanttekeningen

Volgens Van der Wolf (1999) en Reezigt (2003) mogen langetermijn effecten alleen verwacht worden als de interventie gevolgd wordt door goed onderwijs op de basisschool. Daarnaast komen langetermijn effecten mogelijk pas later in de schoolloopbaan en beroeps carrière naar voren en is eerder sprake van vroege effecten en latere levensomstandigheden dan van simpele lineaire verbanden (Van der Wolf, 1999). Dit zou de soms tegenvallende resultaten van het NTSP kunnen verklaren. Daarnaast pleit het weglekken van winst volgens Blok en Leseman (1996) meer voor het ontwerpen van vervoliprogramma's dan voor het betwijfelen van het belang van voorschoolse stimulering.

Uit vele onderzoeken is naar voren gekomen dat de effectiviteit van voorschoolse programma's blijkt af te hangen van enkele belangrijke programmakenmerken: de aanvangsleeftijd van kinderen op wie de interventie is gericht (twee of drie jaar), de intensiteit (minimaal vier dagdelen per week gedurende dertig weken per jaar of meer), de duur van de interventie (minimaal twee jaar), een gunstige leerkracht/kind ratio (bijvoorbeeld 1:8), betrokkenheid van de ouders (huisbezoek, contactdagen) en professionaliteit van de leerkrachten of leidsters. Daarnaast zijn ook een didactisch verantwoorde, kwalitatief goede invulling van het programma van belang en de daadwerkelijke implementatie daarvan (Reezigt, 2003). Het NTSP voldoet niet aan al deze programmakenmerken; het NTSP is een eenjarig programma en bevat een programma voor 40 weken, voor slechts 1 uur per week. Deze duur en intensiteit van het NTSP kunnen de gevonden resultaten negatief hebben beïnvloed.

Ook wat betreft de controlegroepen kunnen enkele kanttekeningen bij dit onderzoek geplaatst worden. Men kan zich namelijk afvragen of het vergelijken van de kinderen uit de NTSP-groep met deze controlegroepen een duidelijk antwoord geeft op de vraag of het NTSP

een gunstig effect heeft op de woordenschatontwikkeling van kinderen. Idealiter zou er dan een controlegroep opgenomen moeten worden bestaande uit autochtone en allochtone kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu *met* een taalachterstand die *geen* VVE hebben gevolgd. Uit ethische oogpunt is dit echter niet mogelijk, kinderen met een achterstand moeten immers in een stimuleringsprogramma worden opgenomen. Wel is er later in het onderzoek een controlegroep opgenomen, bestaande uit allochtone kinderen die niet geparticipeerd hebben in een stimuleringsprogramma en voor een groot deel afkomstig waren van een Islamitische basisschool. Men kan zich afvragen of er bij al deze kinderen sprake was van een taalachterstand. Hier werd in dit onderzoek, bij de vergelijking met de NTSP-groep, echter wel van uitgegaan.

Andere kanttekeningen in verband met de controlegroepen zijn de volgende. De controlegroepen zijn niet allemaal tegelijk in het onderzoek opgenomen. Dit maakte het vergelijken van de kinderen moeizaam en leverde onvolledige resultaten op. Daarnaast bestonden niet alle controlegroepen uit evenveel kinderen en was de verhouding allochtoon-autochtoon binnen de controlegroepen niet gelijk.

Aanbevelingen

Het gevaar bestaat dat de verwachtingen rond VVE momenteel iets te hooggespannen zijn. Op grond van empirische evidentie zijn bij een goede implementatie wel effecten te verwachten, maar ook is duidelijk dat een goede implementatie niet eenvoudig is. Zelfs bij een goede implementatie zijn nog niet automatisch alle achterstanden van de kinderen in groep 3 voor de rest van hun schoolloopbaan weggewerkt.

Voorkomen moet worden dat een te zware bewijslast op de schouders van de voorschoolse voorzieningen terechtkomt. Van voor- en vroegschoolse programma's kan niet verwacht worden dat ze alle negatieve effecten van anderstaligheid en een laag sociaal-economisch milieu opheffen. Wel moet getracht worden de achterstanden zoveel mogelijk weg te werken met behulp van stimuleringsprogramma's. Hierbij moet rekening worden gehouden met de door het VVE-beleid opgestelde voorwaarden: bij VVE-programma's moet sprake zijn van een gestructureerde didactische aanpak, er moet worden gezorgd voor een intensieve begeleiding van de kinderen, het programma moet verzorgd worden door gekwalificeerd personeel van een instelling, het programma moet worden gegeven aan een voorschoolse instelling of basisschool en het programma moet passen binnen de belangrijkste doelstelling van de VVE-regeling, namelijk het voorkomen van (taal)achterstand in groep 3

van de basisschool. Ook de in de vorige paragraaf naar voren gekomen effectieve programmakenmerken (Blok & Leseman, 1996) moeten in acht worden genomen.

Met het oog op toekomstig onderzoek is het van belang gebruik te maken van een woordenschattest die plafondeffecten voorkomt. Verder is het van belang om gelijk bij aanvang van het onderzoek controlegroepen op te nemen, die bestaan uit evenveel kinderen met eenzelfde verhouding autochtone en allochtone kinderen. Op deze manier zijn de kinderen vanaf het begin af aan, mits allemaal getest op dezelfde toetsmomenten, goed met elkaar te vergelijken en op deze manier kunnen betrouwbare verschillen tussen de groepen in kaart worden gebracht. Het formuleren van grotere controlegroepen is eveneens aan te bevelen.

Ook is het van belang om bij een gebrekkige woordenschat te onderzoeken wat er precies ontbreekt: het achterliggende concept of alleen de naam, het label van het begrip. Een gebrekkige woordenschat kan namelijk zowel duiden op een tekort aan taalvaardigheid als op een tekort aan algemene ontwikkeling. Nader onderzoek moet hier duidelijkheid over geven. Verder is het interessant om na te gaan op welk niveau de woordkennis van kinderen met een woordenschatachterstand stagneert (Stahl, 1999). Ook kan men in de toekomst onderzoek doen naar de kwalitatieve woordenschatachterstand van kinderen uit een laag-sociaal-economisch milieu, in tegenstelling tot kwantitatief onderzoek. Hoe verschilt de woordenschat kwalitatief van die van kinderen uit een gemiddeld sociaal-milieu? Ten slotte is het ook interessant om te onderzoeken hoe de woordenschatontwikkeling van allochtone kinderen verloopt in hun eigen taal.

5. REFERENTIELIJST

- Appel, R. & Vermeer, A. (1996). Uitbreiding van de Nederlandse woordenschat van allochtone leerlingen in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 73, 82-92.
- Appel, R. (2003). *Leerlingen Nederlands als tweede taal: een nieuwe doelgroep*. In: H.P.J.M. Dekkers (1999), *Onderwijskundig Lexicon. Editie III. Omgaan met verschillen*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Beer, J. de & Heuvel, I. van den (1996). *Scriptie bij het Taalstimuleringsproject voor allochtone peuters*. Nijmegen: Hogeschool.
- Blok, H. & Leseman, P.P.M. (1996). Effecten van voorschoolse stimuleringsprogramma's: een review van reviews. *Pedagogische Studiën*, 73, 184-197.

- Bos, P. (1997). Development of bilingualism; A study of school-age Moroccan children in the Netherlands. In: R. Appel (Red.), *Onderwijskundig Lexicon. Editie III. Onderwijs Nederlands als tweede taal*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Cherry, L. & Lewis, M. (1978). Differential socialisation of girls and boys: Implications for sex differences in language development. In: N. Waterson & C. Snow (Red.), *The development of communication (pp. 189-197)*. New York: Wiley.
- Cohen, S.E. & Beckwith, L. (1976). Maternal language in infancy. *Developmental Psychology Monograph*, 12(4), 371-372.
- Evers, A., Vliet-Mulder, J.C. van, Resing, W.C.M., Starren, J.C.M.G., Alphen de Veer, R.J. van & Boxtel, H. van (2002). *COTAN Testboek voor het onderwijs*. Lochem: NDC-Boom.
- Goorhuis, S.M. & Schaerlaekens, A.M. (1994). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Halverson, C.F. & Waldrop, M.F. (1970). Maternal behavior toward own and other preschool children: The problem of "ownness." *Child development*, 41, 839-845.
- Hell, J. van. (2004). Vroege taalontwikkeling en tweetaligheid: verloop, problemen en interventies. In: A. van der Leij & P. Leseman (Eds.), *Educatieve interventies in de voor- en vroegschoolse periode: belang, beloften, beleid*. Baarn: HBuitgevers.
- Huttenlocher, J. & Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental psychology*, 27, 236-248.
- Kompier, R. (1995). *Drie maal woordwaarde: een methodiek voor taalstimulering in kindercentra*. Utrecht: B.V. Uitgeverij SWP.
- Kompier, R. & Wagenaar, E. (1997). *Handboek taalbeleid : voor mensen die werken met (meertalige) jonge kinderen*. Utrecht: B.V. Uitgeverij SWP.
- Leseman, P. & Blok, H. (2004). *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode. Effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatie*. Baarn: HBuitgevers.
- Leseman, P. & Leij, A. van der (2004). *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode. Vroege stagnaties en achterstanden in ontluikende schoolvaardigheden: aangrijpingspunten voor voor- en vroegschoolse interventieprogramma's*. Baarn: HBuitgevers.
- Meijnen, W. (2003). *Onderwijsachterstanden in basisscholen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

- Mulder, L. & Langen, A. van (1999). Onderwijs(voorrang) voor leerlingen uit achterstandsgroepen. In: H.P.J.M. Dekkers (Red.), *Onderwijskundig Lexicon. Editie III. Omgaan met verschillen*. Alphen aan den Rijn: Samson.
- Narain, G. & Verhoeven, L. (1994). *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Reezigt, G. (2003). Voor- en vroegschoolse educatie. In: W. Meijnen (Red.), *Onderwijsachterstanden in basisscholen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Schachter, F.F. (1979). *Everyday mother talk to toddlers: Early intervention*. San Diego: Academic Press.
- Schaerlaekens, A.M. & Gillis, S. (1987). *De taalverwerving van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Stahl, S. A. (1999). *Vocabulary development*. Cambridge: Brookline Books.
- Tesser, P. (2003). Ontwikkelingen in de schoolloopbanen van leerlingen uit achterstandsgroepen. In W. Meijnen (Red.), *Onderwijsachterstanden in basisscholen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Tesser, P. & Iedema, J. (2001). Rapportage minderheden. Deel 1 Vorderingen op school. In: R. Appel (Red.), *Onderwijskundig Lexicon. Editie III. Onderwijs Nederlands als tweede taal*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Vermeer, A. (2003). NT2-onderwijs en onderwijs Nederlands als moedertaal. In: R. Appel (Red.), *Onderwijskundig Lexicon. Editie III. Onderwijs Nederlands als tweede taal*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1996). Taalvaardigheid in de bovenbouw; Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basis- en mlk-onderwijs. In: R. Appel (Red.), *Onderwijskundig Lexicon. Editie III. Onderwijs Nederlands als tweede taal*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Wolf, J. C. van der (1999). Voor- en buitenschoolse educatieve programma's: beschrijving en effectiviteit. In: P.P.M. Leseman (Red.), *Achtergronden van leerlingen [pp. 75-95]*. Alphen aan den Rijn: Samson.