

Laat ze maar kletsen.

**Interactieve Taalstimulering binnen het Nijmeegs
Taalstimuleringsprogramma**

Janneke van der Steen

**Scriptie Doctoraalexamen Orthopedagogiek van leren en ontwikkeling
July 2005**

Begeleider; Dr. A.M.T. Bosman

Inhoudsopgave

Samenvatting	2
Inleiding	2
<i>Het onderwijsachterstandenbeleid</i>	4
<i>Voor- en vroegschoolse educatie</i>	5
<i>Horen, zien en ... zeggen</i>	7
<i>De vroege taalontwikkeling bij peuters</i>	8
<i>Interactieve taalstimulering</i>	11
<i>De rol van de leidster binnen de interactieve taalstimulering</i>	11
<i>Onderzoeksvragen</i>	12
Methode	13
<i>Proefpersonen</i>	13
<i>Meetinstrumenten</i>	14
<i>Observatielijsten</i>	14
<i>Reynell test</i>	14
<i>VTO-taalscreening 3- tot 6-jarigen</i>	15
<i>Procedure</i>	15
<i>Statistische analyse</i>	16
Resultaten	16
Discussie	21
<i>Interactieve taalstimulering binnen het NTSP</i>	22
<i>Relatie interactieve taalstimulering en de taalontwikkeling bij peuters</i>	23
<i>Conclusie</i>	26
<i>Aanbevelingen</i>	26
Literatuurlijst	28
Bijlagen	31
<i>Observatielijst kindkenmerken</i>	31
<i>Observatielijst leidsterkenmerken</i>	33

Laat ze maar kletsen.

Interactieve Taalstimulering binnen het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma

Janneke van der Steen

Samenvatting

In Nederland verlaten ondanks het onderwijsachterstandenbeleid nog steeds veel allochtone kinderen en kinderen uit een lager sociaal economisch milieu het basisonderwijs met een aanzienlijke achterstand als gevolg van een taalachterstand bij aanvang van de kleuterschool. Dit is van invloed op hun verdere schoolloopbaan en hun maatschappelijk succes. Basisscholen slagen er vooralsnog niet in de achterstanden binnen de basisschoolperiode weg te werken. Achterstanden bij aanvang van het basisonderwijs zouden dus zoveel mogelijk voorkomen dienen te worden. In gemeente Nijmegen is daarom, in het kader van de Voor- en vroegschoolse educatie, het voorschoolse Taalstimuleringsprogramma *Horen zien en... zeggen!* ingevoerd op de peuterspeelzalen. Binnen het taalonderwijs wordt gepleit voor interactief taalonderwijs waar de leerling naast veel taalaanbod ook veel ruimte krijgt om te spreken ten behoeve van een voorspoedige taalontwikkeling van het kind. Dit onderzoek heeft zich geconcentreerd op de vraag in hoeverre interactieve taalstimulering naar voren komt binnen het Nijmeegse taalstimuleringsprogramma (NTSP) en of er een relatie bestaat tussen de mate van interactieve taalstimulering uitgevoerd door de leidsters en de taalontwikkeling van het kind. Uit de resultaten blijkt allereerst dat interactieve taalstimulering in redelijke mate voorkomt tijdens de taaluurtjes van het NTSP, wat een gunstig effect zou moeten hebben op de taalontwikkeling van de kinderen. Uit de resultaten komt echter naar voren dat de mate van interactieve taalstimulering enkel een positieve samenhang heeft met de taalontwikkeling van autochtone kinderen en kinderen met een gevorderde taalontwikkeling. Hieruit zou je kunnen afleiden dat deze kinderen het meeste baat hebben bij deze vorm van taalstimulering. Dit roept dan de vraag op of interactieve taalstimulering geschikt is voor alle kinderen.

Inleiding

In Nederland constateert men in de jaren vijftig en zestig dat er ook in ons land, net zoals in landen om ons heen, sprake is van “groepsgebonden onderwijsachterstanden” (Mathijssen & Sonnemans 1959; Van Heek, 1968; van der Velden, 1996). Dit betreft dan vooral de ongelijkheid die bestaat tussen groepen leerlingen op basis van sociale herkomst. Kinderen uit gezinnen die tot de ‘lagere’ sociale groepen behoren (arbeidersgezinnen) blijken minder profijt van het onderwijs te hebben dan kinderen uit een gezin behorende tot de

'hogere' sociale groepen. Later, vanaf de jaren zeventig richt men de aandacht ook op de achterstandspositie van meisjes en allochtone leerlingen binnen het onderwijs. Sindsdien is de positie van meisjes binnen het onderwijs sterk verbeterd maar de andere twee groepen hebben nog steeds een achterstandspositie (Mulder, 1993; van der Werf & Guidemond, 1994; van der Velden 1996). De onderwijsachterstanden openbaren zich in relatief lagere schoolprestaties en minder gunstige schoolloopbanen bij gelijke schoolgeschiktheid van leerlingen.

Binnen de groep leerlingen met onderwijsachterstanden bestaan ook verschillen in achterstand tussen de allochtone leerlingen en de autochtone leerlingen uit 'lagere' sociale milieus. De allochtone leerlingen lopen over het algemeen een grotere onderwijsachterstand op dan autochtone leerlingen uit een 'lager' sociaal milieu. Dit vaak als gevolg van een lage sociaal economische achtergrond in combinatie met een taalachterstand die bij deze kinderen al bestaat voordat ze aan de basisschool beginnen (Ledoux, 1996). Deze taalachterstand kan verklaard worden vanuit talige, culturele en milieu aspecten binnen het gezin. Het talige verschil waar allochtone kinderen mee te maken hebben is dat er binnen hun gezin niet of nauwelijks Nederlands gesproken wordt. Hierdoor komen deze kinderen voor het eerst in aanraking met het Nederlands als ze naar school of de peuterspeelzaal gaan, dit in tegenstelling tot hun autochtone leeftijdsgenootjes die thuis alleen Nederlands spreken. Zelfs als er in het allochtone gezin wel Nederlands gesproken wordt kan er vanuit worden gegaan dat deze kinderen achterlopen op hun leeftijdsgenootjes als gevolg van culturele en milieu verschillen (Schouten, 2001). Culturele verschillen zijn onder andere dat het in sommige culturen niet gebruikelijk is om met kinderen te praten of dat er binnen een cultuur minder waarde wordt gehecht aan de scholing van de kinderen. Ten slotte bestaan er nog verschillen in milieu die een taalachterstand kunnen veroorzaken, deze verschillen spelen dus niet enkel een rol bij de allochtone kinderen maar ook bij de autochtone kinderen uit een 'lager' sociaal milieu. Een milieverschil is bijvoorbeeld dat ouders die lager zijn opgeleid vaak een kleinere woordenschat hebben dan hoogopgeleide ouders waardoor het taalaanbod aan de kinderen ook minder 'rijk' is. Daarnaast wordt in hoog opgeleide gezinnen de taalontwikkeling van de kinderen vaak meer gestimuleerd dan in gezinnen waarvan de ouders laag zijn opgeleid, bijvoorbeeld doordat zij hun kinderen voorlezen. Overigens heeft onderzoek aangetoond dat er wat dit betreft de laatste jaren bij allochtone gezinnen een positieve verandering gaande is in allochtone gezinnen. Steeds meer Marokkaanse en Turkse moeders lezen hun kinderen voor (Schouten, 2001).

Om de kansen op schoolsucces en maatschappelijk succes voor kinderen in achterstandsposities te vergroten is het van belang dat het onderwijs hierop inspelt, en

probeert de onderwijsongelijkheid van deze groep leerlingen te verkleinen. De laatste jaren is er veel aandacht geweest voor taalstimulering in het onderwijs. Alhoewel de positie van een deel van de doelgroep kinderen langzaam maar zeker vooruit gaat, blijft er een achterstand bestaan. Het is vooralsnog een onmogelijke opgave voor basisscholen geweest om de achterstand binnen de basisschoolperiode weg te werken. Nog steeds verlaten veel kinderen het basisonderwijs met een aanzienlijke achterstand. Allochtone leerlingen hebben bij het verlaten van de basisschool een achterstand van gemiddeld 2 jaar en autochtone achterstandsl leerlingen lopen gemiddeld een jaar achter op het gemiddelde niveau van taalbeheersing (Schouten & Vreugdenhil, 2003).

Het onderwijsachterstandenbeleid

In Nederland is men in de jaren zeventig begonnen met de bestrijding van de onderwijsachterstanden. Aanvankelijk gebeurde dit aan de hand van lokale projecten die gesubsidieerd werden door de overheid. Deze lokale initiatieven zorgden vaak voor beleidsontwikkelingen en werden door de overheid opgenomen in de plannen van achtereenvolgens het stimuleringsbeleid, het onderwijsvoorrangsbeleid en sinds 1998 het gemeentelijk onderwijsachterstanden beleid.

In 1974 werd het landelijk Onderwijsstimuleringsbeleid ingevoerd. In eerste instantie waren alle stimuleringsmaatregelen hierin opgenomen bedoeld voor de Nederlandse arbeiderskinderen. Door de toenemende stroom migranten en het besef dat deze zich blijvend gingen vestigen in Nederland, groeide de noodzaak om ook voor de kinderen uit deze gezinnen speciale maatregelen te nemen om hun onderwijskansen te vergroten. Dit gebeurt in 1981 toen een specifiek minderhedenbeleid werd ingevoerd om de kinderen uit migrantengezinnen dezelfde onderwijskansen te geven als Nederlandse kinderen. In 1986 werden het minderhedenbeleid en het stimuleringsbeleid samen ondergebracht in een nieuw beleid met een structureel wettelijke basis, het Onderwijsvoorrangsbeleid. Dit beleid had tot doel de kansen voor kinderen met een achterstandspositie binnen het basisonderwijs als gevolg van sociale, economische of culturele omstandigheden te vergroten. In 1998 trad de Wet Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid in werking (G.O.A., 1998). De verantwoordelijkheid en taken van gemeenten, met betrekking tot de onderwijsachterstandbestrijding, zijn vanaf die tijd vastgelegd in deze wet. Daarnaast legde het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) de doelstellingen voor gemeenten vast in het Landelijk Beleidskader G.O.A..

Dit nieuwe landelijke onderwijsachterstandenbeleid heeft tot doel de onderwijsachterstandenbestrijding te intensiveren en legt hierbij de nadruk op een vijftal speerpunten ter verbetering van de leerprestaties en de schoolloopbanen van kinderen en jongeren. Deze vijf speerpunten zijn voor- en vroegschoolse educatie, de ondersteuning van de schoolloopbaan, bestrijding van het voortijdig schoolverlaten, beheersing van de Nederlandse taal, en de aanpak van het onderwijskansenbeleid. Omdat onderhavig onderzoek heeft plaatsgevonden in het kader van de voor- en vroegschoolse educatie zal het beleid rondom dit onderdeel van het G.O.A. hieronder verder worden toegelicht

Voor en vroegschoolse educatie

Toen bleek dat het binnen het basisonderwijs niet mogelijk was om de volledige achterstand van allochtone, en autochtone achterstandskinderen weg te werken, is men op zoek gegaan naar nieuwe mogelijkheden in de voor- en vroegschoolse periode. De belangrijkste reden voor deze nieuwe ontwikkeling is dat men steeds meer beseft dat de voor- en vroegschoolse periode van groot belang is voor de verdere schoolloopbaan en de maatschappelijke carrière van kinderen. Dat geldt voornamelijk voor kinderen in achterstandssituaties. Daarbij komt nog dat de ontwikkeling van kinderen in de voorschoolse periode makkelijker en sterker te beïnvloeden is dan in latere stadia (Leseman, 2002).

Aanvankelijk kwam er in 1985 binnen het onderwijs en de onderwijskunde vooral meer aandacht voor 4 en 5-jarigen. Men wilde een doorgaande lijn in de leerprocessen bewerkstelligen tussen de kleuterscholen, die in die tijd nog apart waren, en de basisscholen. Dit leverde veel weerstand op bij scholen en kleuterleerkrachten. De Commissie Evaluatie Basisonderwijs constateerde in 1994 dat er nog bijna geen gegevens beschikbaar waren met betrekking tot het onderwijsaanbod, het leerproces en de opbrengsten van Groepen 1 en 2. Er was weinig bereidheid om het kleuteronderwijs beter af te stemmen op groep 3 (Reezigt, 1995). In 2002 heeft de onderwijsinspectie geconcludeerd dat de kloof tussen het kleuter en lager onderwijs nog niet is verdwenen en dat groepen jonge kinderen in groep twee vaak al ernstige achterstanden hebben (Inspectie, 2002). Daarom is er gaandeweg is steeds meer beleid ontwikkeld door het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen voor het verbeteren van het onderwijs in Groep 1 en 2.

Sinds eind jaren negentig is de belangstelling voor de voorschoolse periode ook gegroeid omdat uit internationaal onderzoek was gebleken dat vroeg ingrijpen bij taalachterstand vooral effectief is wanneer de interventies plaatsvinden in de periode voordat kinderen naar school gaan, dus in de periode vóór het vierde levensjaar. Kinderen die jonger zijn dan vier

jaar gaan nog niet naar school maar bezoeken vaak wel peuterspeelzalen of instellingen voor kinderopvang. Als het onderwijsaanbod daar goed zou zijn, zo wordt verondersteld, dan zullen deze kinderen hun basisschool met een kleinere of geen taalachterstand beginnen (Reezigt, 2003).

Anno 2000 is de voor- en vroegschoolse educatie, zowel ter voorkoming van achterstand in het Nederlands als voor het tegengaan van een algemene ontwikkelingsachterstand, ook meer in de belangstelling komen te staan. De subsidies voor de voor- en vroegschoolse educatie (VVE) zijn in 2000 naar een groter aantal gemeenten uitgebreid en ook het bedrag per kind is flink omhoog gegaan. In die verruimde VVE-regeling zijn aan de subsidiering een aantal voorwaarden verbonden (Uit: regeling VVE, 2000) Ten eerste moet het doorlopende trajecten betreffen (geschikt voor twee- en/of driejarigen en doorlopend tot en met groep 2). Daarnaast moet er gezorgd worden voor een intensieve begeleiding van de kinderen met grote (taal)achterstand. De programma's moeten een gestructureerde didactische aanpak hebben en verzorgd worden door daarvoor voldoende gekwalificeerd personeel. En tenslotte dient het programma gegeven te worden aan een voorschoolse instelling of basisschool.

Voor een gunstig effect van voorschoolse programma's op latere schoolprestaties, gelden een aantal randvoorwaarden. Ten eerste is de effectiviteit van een programma groter als de interventie vroeg start, bij voorkeur als de kinderen ongeveer drie jaar oud zijn. (Campbell & Ramey, 1995) Daarnaast geldt dat hoe meer dagdelen per week aan een programma besteed worden, hoe beter het resultaat. Het programma moet een kwalitatief goed en samenhangend programma zijn (Reezigt, 2003), waarbij er veel individuele aandacht voor de kinderen is en veel contact met de ouders wordt gehouden. (Gilliam & Zigler, 2000; Leseman & Cordus, 1994; NICHD, 2002; Reynolds, 1995). Dit onder meer omdat goede communicatie tussen ouders en school in het algemeen de schoolloopbaan van de kinderen positief beïnvloedt. Programma's zullen moeten zorgen voor een rijk en gevarieerd taalaanbod, waarin taalelementen in context worden aangeboden, om voldoende taalontwikkelend te zijn. Verder moeten ze uitnodigen tot kwalitatief relevante interacties tussen volwassene en kind. (Kurvers en Vallen, 1995). Tenslotte moeten programma's voor jonge kinderen niet te programmagericht zijn, niet te schools, maar juist ook ervarings en ontwikkelingsgericht (Verhallen & Walst, 2001).

In Nijmegen heeft men in het kader van het GOA-beleid onder andere gekozen voor het invoeren van het voorschoolse programma '*horen, zien en... zeggen*' op bijna alle peuterspeelzalen. Daarnaast zijn er 13 samenwerkingsverbanden gevormd van basisscholen

en peuterspeelzalen, die in de praktijk veel met elkaar te maken hebben, om de afstemming en samenwerking tussen beide instanties te optimaliseren.

Horen zien en... zeggen

Binnen Nijmegen is het Taalstimuleringsprogramma 'Horen zien en zeggen' (NTSP) ingevoerd op bijna alle peuterspeelzalen, als onderdeel van het G.O.A-beleid.

Het NTSP is ontstaan toen men constateerde dat leidsters op peuterspeelzalen in Nijmegen steeds vaker geconfronteerd werden met niet-Nederlandstalige kinderen. Voor deze kinderen was het reguliere programma op de peuterspeelzalen niet toereikend om voldoende Nederlands te leren om een goede start op de basisschool te kunnen maken.

In 1991 is er door het Stichting Kinderopvang Nijmegen (KION) contact gezocht met de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. (H.A.N.). In samenwerking met de afdeling logopedie van de hogeschool is een taalprogramma ontwikkeld toegespitst op de Nijmeegse situatie. Tot aan 1998 is het programma op beperkte schaal uitgevoerd en geëvalueerd in enkele Nijmeegse peuterspeelzalen in achterstandswijken. In Nijmegen zijn in de zogenaamde aanpakgebieden intensieve peuterspeelzalen opgezet waarbij de speelzalen ondersteuning bieden aan gezinnen met diverse problemen in de thuissituatie. Zo wordt er op deze intensieve speelzalen opvoedingsondersteuning geboden aan ouders en extra aandacht besteed aan de ontwikkeling van de kinderen, vooral aan taal, motoriek, waarneming, bewustwording en sociale contacten. Sinds augustus 1998 wordt het programma in alle 20 intensieve peuterspeelzalen toegepast en is het ook uitgebreid naar reguliere peuterspeelzalen. Inmiddels bestaat de behoefte dit programma te verbreden en te verdiepen zodat het voor een bredere kindontwikkeling ingezet kan worden.

'Horen, zien en... zeggen' is bestemd voor allochtone en autochtone peuters in de leeftijd van 2;9-4 jaar. Het programma heeft vooral een preventief doel. Het wil voorkomen dat kinderen een grote taalachterstand in het Nederlands hebben als zij op de basisschool starten. Het programma bestaat uit twee onderdelen, één deel van het programma is speciaal ontwikkeld voor allochtone kinderen en één onderdeel voor autochtone kinderen. Dit onderscheid is gemaakt omdat tijdens de constructiefase van dit programma gebleken is dat het beter is om allochtone en autochtone kinderen te splitsen in twee groepen, om bij beide groepen het beste resultaat te behalen. De thema's voor allochtone en autochtone taalgroepjes lopen parallel aan elkaar. Het programma bevat in- en uitstaptoetsen en is te combineren met het 'Nijmeegs Peutervolgsysteem'.

Eén keer per week wordt er in aparte taaluurtjes een uur met een groepje leerlingen van maximaal zeven kinderen gewerkt aan de taal- en spraakontwikkeling van de peuters aan de hand van verschillende thema's. De doelstelling van elk taaluurtje is de uitbreiding van de woordenschat aan de hand van doelwoorden, die per thema zijn vastgesteld. De achterstand van allochtone leerlingen in het basisonderwijs en hun doorstromingen naar lagere vormen van het vervolgonderwijs is voor een groot deel te wijten aan hun geringe woordenschat in het Nederlands (Appel & Vermeer, 1994). De Nederlandse woordenschat groeit bij allochtone kinderen minder snel dan bij hun Nederlandse leeftijdsgenootjes. Daarom is juist voor deze kinderen de stimulering ervan in de peuterspeelzalen en kleuterscholen van groot belang.

Naast de aandacht voor het kind, besteedt dit programma ook aandacht aan de ouders van het kind. Het programma wil bij ouders de kennis over de taalontwikkeling van hun kind vergroten. Het doel is dat de ouders een beter inzicht krijgen in hun eigen rol bij de taalontwikkeling en tweede taalverwerving van hun kind, en meer betrokken worden bij de taalstimulering die plaatsvindt op de peuterspeelzalen. Omdat in dit programma de kinderen zich zowel de moedertaal als het Nederlands eigen moeten maken, is de samenwerking met de ouders essentieel. Zij zijn verantwoordelijk voor de ontwikkeling van de eigen taal, die ondersteunend kan zijn voor het leren van het Nederlands. Van ouders wordt verwacht dat zij thuis onderdelen van het programma in hun eigen taal met hun kind uitvoeren. Wekelijks krijgen de kinderen een plakboek mee naar huis, waarin de ouders kunnen zien wat er op de speelzaal is gebeurd.

Tevens wil het programma de deskundigheid van leidsters in de peuterspeelzaal op het gebied van taalontwikkeling, taalstoornissen en taalstimulering vergroten.

De vroege taalontwikkeling bij peuters

In de voor- en vroegschoolse periode gaat het vooral om mondelinge taalontwikkeling, al krijgen de meeste kinderen al wel interesse in geschreven taal. Taal speelt een grote rol binnen de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Door taal kunnen kinderen communiceren en de wereld structureren door dingen, mensen en handelingen een naam te geven. In de taalontwikkeling van kinderen kunnen twee aspecten van taal onderscheiden worden, namelijk het begrijpen van taal én het zelf praten (Goorhuis & Schaerlaekens, 2000; Schaerlaekens & Gillis, 1987). Via taal kan een kind zijn bedoelingen, gevoelens en ervaringen overbrengen aan anderen en leert het te begrijpen wat een volwassene bedoelt.

De taalontwikkeling van kinderen is volgens Gillis en Schaerlaekens (1987) en Goorhuis en Schaerlaekens (2000) onder te verdelen in vier fasen: De voortalige fase, de vroegtalige fase, de fase van differentiatie en de fase van voltooiing.

De voortalige fase (0-1 jaar). Ieder kind wordt geboren met het vermogen om de taal die het om zich heen hoort te verwerven. In de eerste zes weken kan een baby alleen communiceren door te huilen. Daarna begint hij met het maken van verschillende soorten geluiden: brabbelen, het maken van klinkerreeksen, het herhalen van kleine patroontjes, kirren. Het brabbelen van baby's over de hele wereld is hetzelfde. Behalve met hun stem 'praten' baby's vooral met hun lichaam, ze bewegen als ze de stem van hun moeder horen, zwaaien met hun armen en benen als je iets tegen ze zegt en kijken je steeds aan. Het kind communiceert op deze manier wel degelijk met mensen in de omgeving. Ouders reageren hierop en in de loop van het eerste levensjaar leren ouders en kind elkaar steeds beter te begrijpen en effectiever te communiceren. Rond hun eerste verjaardag zijn kinderen in staat een aantal woordjes en non-verbale uitingen te begrijpen (Goorhuis & Schaerlaekens, 2000; Reddy 1999).

De vroegtalige fase (1-2½ jaar). In de vroegtalige fase beginnen kinderen voor het eerst echte woorden te produceren. Ze beginnen zich langzaam te realiseren dat taal een middel is om betekenis over te dragen en dat alles een naam heeft (Dromi, 1999; Goorhuis & Schaerlaekens, 2000; Kuczaj, 1999; Schaerlaekens & Gillis, 1987). Van het brabbelen uit de voortalige fase gaat het kind geleidelijk over naar woordgebruik. Het eerste woordje wordt meestal rond de eerste verjaardag gesproken, maar sommige kinderen beginnen al met negen maanden te praten, anderen pas tegen hun tweede. Binnen de vroegtalige fase onderscheiden we nog twee verschillende perioden. De eerste periode kenmerkt zich door de één-woord-zin, waarbij het ene woord staat voor een hele zin en kan meerdere betekenissen hebben. Kinderen leren nu het klanksysteem van hun moedertaal kennen, klanken die niet voorkomen in hun moedertaal verleren ze. In een meertalige omgeving zullen kinderen de klanken uit beide talen behouden. De tweede periode wordt gekenmerkt door de twee-woord-zin, wanneer het kind ongeveer anderhalf is, gaat het woorden combineren tot twee-woord-zinnen. De woorden voor deze korte (telegram) zinnen worden zo gekozen dat het de kern van de boodschap overbrengt.

De fase van differentiatie (vanaf 2½ jaar). Vanaf de leeftijd van ongeveer 2½ jaar gaan kinderen spreken in langere, vollediger en complexere zinnen. De uitspraak wordt beter, ze gaan vraagzinnen maken, gebruiken voegwoorden, verkleinwoorden, passen regels (niet altijd juist) toe en verbuigen werkwoorden. Ze beginnen de taal steeds beter te begrijpen.

Aan het eind van deze fase is de taalontwikkeling voor het grootste gedeelte voltooid. In de kleuterleeftijd die hierna komt breidt alleen de woordenschat zich nog uit.

De fase van voltooiing (vanaf 5 jaar). In de fase van voltooiing perfectioneert het kind zijn taal onder invloed van zijn omgeving zoals op school en thuis. De taalontwikkeling is in deze fase gericht op het ontwikkelen van vertel- en gespreksvaardigheden.

De hierboven beschreven taalontwikkeling is een globale beschrijving van de taalontwikkeling die de meeste kinderen doorlopen. Tussen kinderen bestaan er wel verschillen in het tempo waarin ze deze ontwikkeling doorlopen en er zijn kinderen die stappen overslaan of problemen ondervinden in de taalontwikkeling. In het algemeen kunnen we echter aannemen dat normaalbegaafde kinderen allemaal dezelfde taalontwikkeling doorlopen, al is het tempo waarin zij dat doen verschillend (Hell, 2002).

Bij kinderen die tweetalig worden opgevoed onderscheidt Van Hell (2004) de simultane tweetaligheid en de successieve tweetaligheid. Kinderen die van jongs af aan opgroeien met twee talen verwerven de twee talen simultaan. Voor beide talen doorlopen deze kinderen in principe dezelfde fasen als hun eentalige leeftijdsgenootjes. Het verschil is wel dat in hun taalgebruik beide talen soms vermengen. In de vroegtalige fase spreekt het kind beide talen door elkaar, in latere fases verwisselen ze soms ook grammaticale systemen. Daarnaast is de woordenschatverwerving voor deze kinderen extra intensief omdat ze de woordenschat voor beide talen moeten uitbreiden. Bij successieve tweetaligheid komt het kind pas later met de tweede taal in aanraking, ten minste na het derde jaar. Het verschil hierbij is dat de tweede taalverwerving verder bouwt op de fundamenteën van de eerste taal. Het kind leert de taal in de natuurlijke omgeving of in een leersituatie. Nederlands als tweede taal leren is dan echter minder vanzelfsprekend dan het leren van hun moedertaal. Het kind moet de verschillen tussen de talen leren herkennen en moet zich twee taalsystemen eigen maken. Kinderen zijn heel goed in staat om twee talen tegelijk te leren. Maar omdat niet-Nederlandstalige kinderen twee keer zoveel woorden moeten leren, is hun woordenschat in elk van de talen in deze periode kleiner dan bij kinderen die maar één taal leren. Daarom is het belangrijk aandacht te besteden aan woordenschatuitbreiding (Appel & Vermeer, 1994).

Voordat kinderen een taal leren spreken moeten ze deze eerst leren begrijpen. Als kinderen het Nederlands als tweede taal verwerven is de volgorde in hoofdlijnen hetzelfde. Ook zij moeten eerst wennen aan de klanken en ook zij moeten eerst de taal leren begrijpen voordat ze gaan spreken. Het is dus logisch dat veel niet-Nederlandstalige kinderen in het begin geen Nederlands spreken omdat ze dan nog bezig zijn met het leren begrijpen van de

nieuwe taal. Om een taal goed te leren begrijpen is het belangrijk een goed taalaanbod te krijgen. Zonder dat taalaanbod komt de taalontwikkeling niet op gang.

Kinderen ontwikkelen hun taal in interactie met anderen. Daarom moeten kinderen in een speelzaal of kleuterklas veel gelegenheid krijgen tot praten, vertellen en vragen stellen. Een veilige, uitnodigende leeromgeving, een interactieve didactiek en een leidster/leerkracht die kinderen stimuleert tot activiteit en taalgebruik zijn de ingrediënten van interactieve taalstimulering (Schouten, 2001).

Interactieve taalstimulering

Kinderen ontwikkelen hun taal voor een groot deel in interactie met anderen, in gesprek met volwassenen of met kinderen in hun omgeving. Wanneer ze goed taalaanbod ontvangen, passende feedback krijgen en ook zelf de kans krijgen om taal te gebruiken (Damhuis, Blauw & Brandenbarg, 2004; Damhuis & Litjens, 2000). Daarom is het belangrijk dat peuters op de peuterspeelzaal veel gelegenheid krijgen om te praten met de leidster en met andere kinderen en dat er naar hen geluisterd wordt en er op hun verhalen gereageerd wordt. Om bij te dragen aan de taalontwikkeling moet een gesprek de volgende elementen bevatten, taalaanbod door leidster en andere kinderen, uitgebreide taalproductie door de peuter zelf en feedback.

Een voorwaarde voor deze gesprekken is dat het kind zich in een veilige maar uitnodigende leeromgeving bevindt. Er dient een veilig pedagogisch klimaat te heersen binnen een rijke leeromgeving, zodat het kind zich veilig voelt om te spreken en zich tevens uitgedaagd voelt om iets te zeggen en actief bezig te zijn, omdat activiteit ook de taalontwikkeling stimuleert. De leidster kan zo'n leeromgeving voor de kinderen creëren door veel met individuele kinderen en kleine groepjes kinderen te praten en te spelen, door een interactieve, communicatieve houding aan te nemen en de taal op veel verschillende manieren aan te bieden in een betekenisvolle context.

Leidsters kunnen kinderen stimuleren veel te spreken door te laten merken dat ze open staan voor de initiatieven van de kinderen en door daarop te reageren. Daarnaast kunnen ze over de initiatieven van de kinderen in gesprek gaan of kinderen uitdagen om te spreken door ze te vragen naar hun belevenissen en hun ideeën. Wanneer de kinderen alle vrijheid wordt geboden om te vertellen en activiteiten te ondernemen zal de interactie op gang komen. Leidsters op peuterspeelzalen hebben veel mogelijkheden om deze vrijheid en stimulatie te bieden omdat zij nog niet zozeer te maken hebben met roosters en vaststaande curricula. Hoe

meer kinderen praten met anderen, hoe groter de kans dat hun taalontwikkeling voorspoedig verloopt.

De rol van de leidster binnen de interactieve taalstimulering

De rol van de leidster is binnen de interactieve taalstimulering erg belangrijk. De leidster heeft de verantwoordelijkheid om de materialen die worden gebruikt interactief in te zetten en veel gesprekken en activiteiten uit te lokken bij de kinderen. Zij kan goed naar de kinderen kijken en luisteren en weet goed op de kinderen te reageren. Zij geeft genoeg ruimte voor initiatieven van kinderen en gaat uit van de onderwerpen die kinderen zelf aandragen. De leidster is in deze visie niet meer degene die alles weet en alles bepaalt. Zij is veel meer de coach, die de kinderen stimuleert, volgt en steunt in hun taalontwikkeling, dat is een nieuwe rol.

Leidstergedrag dat belangrijk is in de nieuwe rol werd door Schouten (2001) en Damhuis en Litjens (2000) als volgt gekarakteriseerd:

- ze is veel minder aan het woord,
- ze laat stiltes vallen en geeft het kind meer tijd om te spreken,
- ze geeft luisterreacties om het kind aan te moedigen verder te vertellen,
- ze stelt open vragen,
- ze vraagt naar relevante, voor haar onbekende informatie,
- ze gaat mee in het onderwerp van het kind en
- ze gebruikt vragen alleen als aanloopje tot een gesprek.

Behalve dat er veel interactie in de leeromgeving moet zijn, moet ook de kwaliteit van de interactie gewaarborgd worden. Om de kwaliteit van interactie te verhogen wordt er van de leidster ook bepaalde vaardigheden vereist: Het is belangrijk dat zij zoveel mogelijk ingaat op wat het kind aandraagt, daar belangstelling voor toont en erover met het kind in gesprek gaat. Ze probeert de kinderen te stimuleren om buiten het hier-en-nu te treden door meer abstracte vragen te stellen. Ze probeert het kind niet teveel te onderbreken om fouten te verbeteren en zo nodig impliciet te verbeteren, ze reageert op wat het kind zegt en niet op hoe het kind het zegt. Wat betreft het taalaanbod houdt ze rekening met het taalniveau van het kind, maar gebruikt geen al te eenvoudige of beperkte taal. Daarbij is het het beste om taal op veel verschillende manieren aan te bieden: voorlezen, liedjes, spelletjes, muziek, drama, rollenspel, lees- en schrijfactiviteiten. Bovendien kan door het verwoorden van gebeurtenissen meer taal aangeboden worden.

Onderzoeksvragen

Door het belang dat er vanuit de literatuur gehecht wordt aan interactieve taalstimulering is het interessant om te bekijken hoe deze interactieve taalstimulering plaatsvindt binnen een voorschools programma en in hoeverre deze van invloed is op de taalontwikkeling van de kinderen. Dit onderzoek zal zich richten op de interactieve taalstimulering binnen het voorschoolse taalstimuleringsprogramma “Horen, zien en zeggen” zoals dat wordt uitgevoerd op de Peuterspeelzalen in Nijmegen.

De vraagstellingen hierbij zijn:

- 1) In hoeverre wordt er binnen de taaluurtjes van het NTSP door de leidsters gewerkt aan interactieve taalstimulering.
- 2) Welke relaties zijn er te vinden tussen de interactieve taalstimulering door de peuterleidsters en de prestaties van de peuters wat taalproductie en taalbegrip betreft.

Method

Proefpersonen

Dit onderzoek richt zich op peuters van peuterspeelzalen in Nijmegen die deelnemen aan het programma “Horen, zien en zeggen” (Nijmeegs taalstimuleringsprogramma). Omdat het in deze scriptie echter gaat om vraagstukken rondom de interactie in de taaluurtjes maken ook de leidsters deel uit van dit onderzoek. We hebben in dit onderzoek dus te maken met twee groepen respondenten. De peuters die het taaluurtje volgen en de peuterleidsters die het taaluurtje geven.

In totaal zijn er 31 taaluurtjes (6 autochtone, 21 allochtone en 4 gemengde groepjes) gefilmd op 19 peuterspeelzalen in Nijmegen. Dit zijn 12 intensieve peuterspeelzalen (i-zalen) en 7 reguliere peuterspeelzalen. Het aantal peuters in een taaluurtje varieerde van 3 tot 7 kinderen. Uiteindelijk hebben er 134 peuters meegedaan aan dit onderzoek, en 24 peuterleidsters. De steekproef van peuters bestond uit 34 autochtone peuters en 95 allochtone peuters, daarnaast is er van 5 peuters niet bekend of ze allochtoon of autochtoon zijn. De afkomst van de allochtone kinderen varieerde sterk, dit blijkt uit de belangrijkste thuistalen die gesproken werden binnen deze groep. De talen die thuis gesproken worden zijn: Afghaans, Albanees, Arabisch, Armeens, Berbers, Bosnisch, Chinees, Dari, Frans, Iraans, Italiaans, Joegoslavisch, Libanees, Macedonisch, Malinki, Marokkaans, Papiamentu,

Perzisch, Servokratisch, Somalisch, Turks en Vietnamees. De gezinnen waarbij thuis Turks of Marokkaans gesproken wordt vormen de grootste groep.

De onderzoeksgroep bestond uit 73 jongens en 55 meisjes, van 6 kinderen is deze informatie niet bekend. De gemiddelde leeftijd van de peuters was 42 maanden. De onderzoeksgroep van peuterleidsters die de taaluurtjes gaven bestond uit 2 mannen en 22 vrouwen, 19 leidsters waren werkzaam op een i-zaal en 7 leidsters op een reguliere speelzaal. Sommige leidsters begeleidden taaluurtjes voor meerdere groepjes en soms ook op verschillende speelzalen.

Meetinstrumenten

Binnen dit onderzoek is er zowel voor de leidsters als voor de peuters gebruik gemaakt van observatielijsten voor het in kaart brengen van hun gedrag. Daarnaast zijn er ter ondersteuning van de observatielijsten voor de peuters ook twee taaltesten afgenomen bij de peuters. De Reynell test voor taalbegrip en de VTO taalscreening.

Observatielijsten. Voor dit onderdeel van het onderzoek, waarbij gekeken zal worden naar de interactie tussen leidster en peuter, zijn observaties gedaan aan de hand van video-opnamen. De observaties van de leidsters en de kinderen zijn onafhankelijk van elkaar geobserveerd en genoteerd. Voor de observatie van de kinderen is de “Observatielijst Taal” gebruikt afkomstig uit het “Cito Observatieprogramma Taalplezier” (van Kuyk, 1999). Hierbij wordt gelet op de Sociale taalvaardigheid, de Luistervaardigheid en de Spreekvaardigheid van het kind. Voor elk kind dat is opgenomen op video is een observatielijst ingevuld. Voor de observatie van de interactie van de peuterleidsters is ervoor gekozen een observatielijst te gebruiken zoals dat in het onderzoek van Olthof, Goudena en Groendaal (1989) ook gedaan is. Voor onderhavig onderzoek zijn eigen observatielijsten opgesteld aan de hand van kernpunten die te vinden zijn binnen de nieuwe rol van de leidster binnen het interactieve taalonderwijs (Damhuis & Litjens, 2000; Schouten, 2001; Verhallen & Walst, 2001) Hierbij wordt gelet op het taalaanbod van de leidster aan de kinderen tijdens het taaluurtje, hoe de leidster ruimte creëert voor het kind om taal te produceren en hoe de leidster op de taalproductie van het kind reageert. De observatielijsten zijn bijgevoegd in de Bijlage. Om de betrouwbaarheid van de observaties te bepalen is er een percentage van overeenstemming berekend voor twee observatoren bij drie peuters en bij één leidster. Dit percentage was bij de peuterlijsten 75% en bij de leidsterlijsten 64% maar het verschil was nooit groter dan 1.

Reynell test. De Reynell test voor taalbegrip (Edik, Lutje-Spelberg, Schlichting, Meulen & van der Meulen, 1997) is een instrument om de ontwikkeling van taalbegrip van Nederlands sprekende kinderen in beeld te brengen. De test is bedoeld voor kinderen van één jaar en twee maanden tot zes jaar en drie maanden. De test is opgebouwd uit twaalf secties die de ontwikkeling van taalbegrip volgen. Iedere sectie test een bepaald deel van taalbegrip. De ontwikkelingsgang wordt weerspiegeld door een oplopende moeilijkheidsgraad per sectie. Ook de items lopen op, zowel qua aantal woorden dat met elkaar in verband dient te worden gebracht, als ook in complexiteit van het te leggen verband. Er is geen tijd verbonden aan de afname van de test, waardoor de afnameduur per kind kan verschillen. De betrouwbaarheid en de begripsvaliditeit van de Reynell test worden door de COTAN (1999) als goed beoordeeld. Dit houdt in dat de test ook daadwerkelijk de taalontwikkeling meet en dat de kans op onsystematische fouten klein is. De criteriumvaliditeit is echter onvoldoende gescoord: scores van externe criteria hangen onvoldoende samen met de resultaten van deze test (Janssens, 1998)

VTO taalscreening 3- tot 6-jarigen. Binnen het project VTO-taal is door de vakgroep ontwikkelingspsychologie van de RU Leiden een screeningsinstrument (Gerritsen, 1994) ontwikkeld waarmee kinderen van 3-6 jaar met een vertraagde en/of afwijkende taal- en spraakontwikkeling kunnen worden gescreend. Op basis van de gemiddelde leeftijd van de peuters in onze onderzoeksgroep is gekozen voor de VTO-test voor drie-jarigen. De test bestaat uit drie onderdelen: taalinhoud, taalregels en taalgebruik. Op alle drie de onderdelen wordt zowel het taalbegrip als de taalproductie gemeten. Ieder goed antwoord wordt beloond met 1 punt en een fout antwoord met 0 punten. De afname van de test duurt ongeveer tien minuten. De begripsvaliditeit van deze test wordt door de COTAN (1996) als goed beoordeeld. De Criteriumvaliditeit en de betrouwbaarheid worden als voldoende beoordeeld.

Procedure

Om een beeld te krijgen van de interactie die plaatsvindt tussen leidsters en peuters tijdens het taaluurtje werden er video-opnamen gemaakt. Vanaf Februari 2003 is er begonnen met het filmen op de peuterspeelzalen. In totaal zijn er 31 taaluurtjes op video vastgelegd van 31 verschillende groepen kinderen. Met de leidsters op de peuterspeelzalen werd er afgesproken wanneer er gefilmd zou worden. De video-opnamen werden gemaakt door één scriptiestudent of één onderzoeksassistent. De opnamen zijn gemaakt met twee verschillende camera's. De tapes zijn allemaal overgezet naar VHS banden. Nadat de banden allemaal waren verzameld zijn deze bekeken en is er per kind en per leidster op een taalgroepje één

observatielijst ingevuld. De taaltesten zijn afgenomen tijdens de taaluurtjes op de peuterspeelzalen. Er is geprobeerd om de peuterspeelzalen zo min mogelijk tot last te zijn door zo veel mogelijk kinderen in één keer te testen. Hiervoor zijn onderwijsassistenten ingezet die de taaltesten hebben afgenomen waardoor alle kinderen van een groepje tijdens één taaluurtje getest konden worden. De gehele dataverzameling heeft ongeveer drie á vier maanden geduurd.

Statistische analyse

Om de mate van interactieve taalstimulering binnen het NTSP te berekenen, zullen de gemiddelde totaalscores van de leidsters op de observatielijsten, en de percentages van het voorkomen van interactieve taalstimulering berekend worden voor de verschillende groepjes. De scores van de peuterleidster zijn onderverdeeld in laag, gemiddeld en hoog voorkomen van interactieve taalstimulering, samenhangend met respectievelijk de scores 0-10, 11-21 en 22-33. Daarna zal een one-way ANOVA berekend worden om te bepalen of er significante verschillen tussen de verschillende groepen taaluurtjes bestaan. Om de significantie van de berekende verschillen te achterhalen zullen T-toetsen voor onafhankelijke steekproeven en een Chi-kwadraat uitgevoerd worden.

Om de relatie tussen interactieve taalstimulering door de peuterleidsters en de taalontwikkeling van de peuters te berekenen is het allereerst van belang om de samenhang te bepalen tussen de observatielijsten voor de interactie van de peuters en de taalontwikkelingstesten, de Reynell en de VTO. Daarna zullen de correlaties berekend worden van de behaalde scores van de peuterleidsters op de observatielijsten met de scores van de peuters op de observatielijsten en de twee taaltesten. Ten slotte zal nog gekeken worden of er verschillen bestaan in de relatie tussen interactieve taalstimulering met de taalontwikkeling bij hoog scorende peuters, en bij laag scorende peuters aan de hand van berekening van correlaties voor de groep van 25 procent laagst scorende peuters en de groep 25 procent hoogst scorende peuters op de observatielijsten.

Resultaten

Om de mate van interactieve taalstimulering binnen het Nijmeegs taalstimuleringsprogramma te bepalen zijn de gemiddelden berekend van de totale leidsterscores en de percentages waarin de interactieve taalstimulering onvoldoende-matig, matig-voldoende of voldoende-goed was voor alle taaluurtjes samen en gesplitst in

allochtone, autochtone en gemengde taaluurtjes de uitkomsten hiervan staan weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1

Gemiddelde Scores en Percentages van Interactieve Taalstimulering

Taalurtjes	N	gemiddelde	percentages
Totale steekproef	31	22.7 (5.4)	
1 onvoldoende-matig	0		0.00
2 matig voldoende	10		32.3
3 voldoende-goed	21		67.7
Autochtoon	6	27.8 (4.3)	
1 onvoldoende-matig	0		0.00
2 matig voldoende	0		00.0
3 voldoende-goed	6		100.0
Allochtoon	21	22.6 (4.6)	
1 onvoldoende-matig	0		0.00
2 matig voldoende	6		28.6
3 voldoende-goed	15		71.4
Gemengd	4	15,7 (1.7)	
1 onvoldoende-matig	0		0.00
2 matig voldoende	4		100.0
3 voldoende-goed	0		00.0

N.B. tussen haakjes staan de standaarddeviaties

Om te bepalen of de verschillen in de scores van de leidsters voor verschillende taaluurtjes significant waren, is eerst een ANOVA-tabel berekend. De resultaten hiervan staan in Tabel 2.

Tabel 2

ANOVA Leidsterscores voor Verschillende Groepen Taaluurtjes

	SS	df	MS	F	p.
Leidster totaalscore observatielijst					
Tussen groepen	351,66	2	175,83	9,45	.001
Binnen groepen	520,73	28	18,60		

Uit Tabel 2 blijkt dat de verschillen in gemiddelde scores van leidsters en de percentages voor verschillende taaluurtjes significant was. Aanvullend hierop zijn *t-toetsen* voor onafhankelijke steekproeven uitgevoerd om de verschillen in de gemiddelde leidsterscores verder te definiëren. Hieruit bleek dat er een significante afwijking bestaat tussen de gemiddelden van autochtone en allochtone taalgroepjes ($t = 2,51, p = .02$), een significante afwijking tussen autochtone en gemengde groepjes ($t = 5,25, p = .00$) en een significante afwijking tussen de allochtone en gemengde groepjes ($t = 2,90, p = .01$).

Wat betreft de verschillen in percentages daar is een Pearson Chi-kwadraat voor uitgevoerd, hieruit bleek dat de verschillen in percentages tussen de drie groepen significant zijn ($Chi^2=13,39, p = .00$). Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de N van een aantal groepen in principe te klein was om deze Chi-kwadraat uit te voeren.

Voor de relatie tussen de interactieve taalstimulering door de leidsters en de taalontwikkeling van kinderen werd allereerst de correlatie van de scores op de verschillende onderdelen, die gebruikt zijn voor het meten van de taalontwikkeling bij de peuters, onderling berekend en de correlatie met de scores op de twee taaltesten, de VTO en de Reynell.

Tabel 3
Pearson R tussen Taaltesten en Interactiekenmerken van de Peuters

	KKSOCT	KKLVH	KKSPRV	KKtotaal	VTO	Reynell
	r	r	r	r	r	r
KKSOCT	-	.66	.72	.90	.53	.48
KKLVH		-	.58	.83	.38	.44
KKSPRV			-	.89	.62	.65
KKtotaal				-	.59	.61
VTO					-	.81
Reynell						-

Uit Tabel 3 kan afgeleid worden dat er een positieve samenhang bestaat tussen alle losse onderdelen van de observatielijst onderling en tussen de observatielijsten en de taaltesten. Alle onderdelen voor het meten van de taalontwikkeling correleren significant met elkaar met een significantie van $p = .001$. En over het algemeen is de correlatie vrij hoog (hoger dan 0.50). In drie gevallen valt de correlatie iets lager uit, dat is het geval bij de correlatie tussen de luistervaardigheid van de peuter met de score op de Reynell ($r = .44$) en de VTO ($r = .38$) en bij de correlatie tussen de sociale taalvaardigheid van de peuter en de score op de Reynell ($r = .48$). Omdat deze scores nog redelijk hoog zijn kan over het algemeen geconstateerd worden dat er sprake is van grote samenhang tussen de observatielijst en de Reynell en VTO.

Voor de relatie interactieve taalstimulering en de taalontwikkeling werden de correlaties berekend tussen de scores die de peuters behaald hebben op de taaltesten en de observatielijst en de score van de leidster op de observatielijst, zie Tabel 4. Hier wordt ook onderscheid gemaakt tussen allochtone en autochtone kinderen.

Tabel 4

Pearson R tussen Taalontwikkeling van de Peuters en Leidsterkenmerken

Kindkenmerken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Totale steekproef			
Soctv	134	.19	.03
Luistv	134	.19	.03
Sprv	134	.15	.09
Ktotaal	134	.19	.02
VTO	78	.36	.001
Reynell	90	.38	.001
Autochtoon			
Soctv	23	.34	.05
Luistv	23	.49	.001

Sprv	23	.20	.26
Ktotaal	23	.38	.03
VTO	19	.18	.36
Reynell	19	.48	.01
Allochtoon			
Soctv	97	.08	.42
Luistv	97	.08	.44
Sprv	97	-.04	.71
Ktotaal	97	.04	.67
VTO	59	.25	.07
Reynell	69	-.10	.44

Uit Tabel 4 komt naar voren dat er binnen de totale steekproef sprake was van positieve significante ($\alpha = .05$) correlaties van de score op de leidsterobservatielijst en de score van de peuter op sociale taalvaardigheid, luistervaardigheid, totaalscore en de Reynell en VTO. Hierbij bleken de correlaties met de twee taaltesten hoger te liggen dan de correlaties met de observatielijst. Binnen de groep autochtone peuters bestaat een positieve significante ($\alpha = .05$) correlatie van de score op de leidsterobservatielijst met de score van de peuter op sociale taalvaardigheid, luistervaardigheid, totaalscore en de Reynell. Deze correlaties zijn allen positief en redelijk hoog. Binnen de groep allochtone peuters bestaan er geen significante ($\alpha = .05$) correlaties van de score op de leidsterobservatielijst met de score van de peuter op de observatielijst, de Reynell of de VTO. Er is geen sprake van enige correlatie tussen de interactieve taalstimulering en de taalontwikkeling van het kind binnen deze groep.

Om de relatie tussen interactieve taalstimulering en de vroege taalontwikkeling verder uit te diepen werd ook berekend of de samenhang tussen deze taalstimulering en de ontwikkeling nog afhankelijk is van de taalontwikkeling van het kind. Is het zo dat kinderen waarbij de taalontwikkeling al verder gevorderd is meer profijt hebben van de interactieve taalstimulering of dat leidsters vaker gebruik maken van interactieve taalstimulering bij kinderen die al verder zijn in hun ontwikkeling. Hiertoe werden correlaties berekend tussen de interactieve taalstimulering van de leidster met de taalontwikkeling van de peuter van de 25% laagst scorende peuters en de 25% hoogst scorende peuters op de observatielijsten. Zie Tabel 5

Tabel 5

Pearson R Leidsterkenmerken en Taalontwikkeling van de Peuters uitgesplitst naar Kinderen met een Gevorderde Taalontwikkeling en voor Kinderen met een Niet-gevorderde Taalontwikkeling

Kindkenmerken	<i>N</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
25% laagst scorende peuters score observatielijst < 23	36		
Soctv	36	.16	.34
Luistv	36	.20	.24
Sprv	36	.09	.61
Ktotaal	36	.23	.18
VTO	14	.54	.05
Reynell	21	.42	.06
25% hoogst scorende peuters score observatielijst > 36	36		
Soctv	36	.53	.001
Luistv	36	.34	.04
Sprv	36	.30	.07
Ktotaal	36	.57	.001
VTO	22	.67	.001
Reynell	24	.63	.001

Uit Tabel 5 komt naar voren dat binnen de groep van 25% laagst scorende peuters op de observatielijst er slechts één significante ($\alpha = .05$) correlatie bestaat tussen de interactieve taalstimulering van de leidster met de taalontwikkeling van de peuter. Dat is de positieve correlatie met de score die de peuter behaalde op de VTO. Deze correleren hoog met elkaar. Voor de groep van 25% hoogst scorende peuters is er sprake van positieve significante ($\alpha = .05$) correlatie van de score op de leidsterobservatielijst met de score van de peuter op sociale taalvaardigheid, luistervaardigheid, totaalscore op de observatielijst en de Reynell en VTO . Waarbij de correlaties met de twee taaltesten en met de sociale taalvaardigheidsscore en totaalscore van de observatielijst hoog zijn, en de correlatie met de luistervaardigheid redelijk.

Discussie

Uit de inleiding komt naar voren dat interactieve taalstimulering een gunstig effect zou hebben op de taalontwikkeling bij kinderen. Vanuit dat uitgangspunt was het interessant om te bekijken in welke mate er interactieve taalstimulering plaatsvindt binnen het Nijmeegs taalstimuleringsprogramma. Daarom was de eerste onderzoeksvraag: *“In hoeverre wordt er binnen de taaluurtjes van het NTSP door de leidsters gewerkt aan interactieve taalstimulering?”*.

Vanuit hetzelfde uitgangspunt dat interactieve taalstimulering een positief effect heeft op de taalontwikkeling van kinderen is de vraag ontstaan naar de relatie tussen de interactieve taalstimulering en de taalontwikkeling van de peuters binnen het Nijmeegs taalstimuleringsprogramma. Vindt interactieve taalstimulering meer plaats bij kinderen waarbij de taalontwikkeling hoger of juist lager ligt of zijn er geen verschillen. Of presteren kinderen bij wie de leidster een hoge dan wel lage score op interactieve taalstimulering behaalt beter dan wel slechter? De tweede onderzoeksvraag is dan ook: *“Welke relaties zijn er te vinden tussen de interactieve taalstimulering door de peuterleidsters en de prestaties van de peuters wat taalproductie en taalbegrip betreft?”*.

Om deze vragen te beantwoorden zijn video-opnamen gemaakt naar aanleiding waarvan observatielijsten zijn ingevuld voor de leidsters en de peuters. Daarnaast zijn bij de peuters twee taaltesten afgenomen. Hierbij dienen eerst een aantal kanttekeningen geplaatst te worden. Ten eerste waren de taaluurtjes die zijn onderzocht vooral groepjes met allochtone kinderen (21), de steekproef van taalgroepjes die gemengd of autochtoon zijn, waren veel kleiner (resp. 4 en 6). Het is aan te raden om in een vervolgonderzoek een grotere groep autochtone kinderen op te nemen.

Daarnaast zijn de scores van de leidsters op basis van observaties tot stand gekomen en hoewel er een percentage voor de betrouwbaarheid is berekend voor de score van één leidster zijn de meeste leidsterobservatielijsten gescoord door slechts één persoon. Hierbij kan men zich afvragen of de uitkomsten hiervan wel voldoende objectief zijn. Daarentegen lijkt uit de resultaten wel een duidelijke samenhang met Taal naar voren te komen, wat de scores toch een zekere mate van betrouwbaarheid geeft. Over dezelfde observaties moet gezegd worden dat de geobserveerde interactieve taalstimulering van de leidster ook gedeeltelijk natuurlijk afhankelijk is van wat de kinderen tijdens zo'n taaluurtje laten zien.

Voor de kinderen geldt dat niet voor alle kinderen die geobserveerd zijn ook een VTO en Reynell is ingevuld, dit is maar bij ongeveer de helft van de steekproef gebeurd. Daarnaast zijn de observaties aan de hand van video-opnamen gemaakt, deze relatief jonge kinderen zijn meestal niet gewend aan een camera en een extra persoon in de klas hierdoor kan hun gedrag

en de taal die ze hebben laten zien zijn beïnvloed. De taaltesten VTO en Reynell zijn afgenomen door testassistenten, die de peuter nog nooit eerder hadden gezien. Hierbij kan men zich afvragen of de kinderen niet beter zouden hebben gepresteerd op deze taaltesten wanneer deze zouden zijn afgenomen door een vertrouwd persoon. Het effect van ‘wennen aan de testassistent’ was echter bij alle groepen en alle kinderen even sterk aanwezig.

Interactieve taalstimulering binnen het NTSP

Uit de resultaten blijkt dat binnen het NTSP sprake is van een redelijke mate van interactieve taalstimulering. Bij meer dan tweederde van de taaluurtjes (67,7 %) wordt een score behaald die binnen de categorie voldoende tot goed valt, ongeveer éénderde (32,3 %) van de taaluurtjes valt binnen de categorie matig tot voldoende en er zijn geen taaluurtjes die onvoldoende tot matig scoren. Dit is een redelijk positieve uitkomst vanuit het uitgangspunt dat interactieve taalstimulering een gunstige invloed heeft op de taalontwikkeling van de peuters.

Daarnaast is er berekend of er verschillen bestaan in de mate van interactieve taalstimulering tussen taalgroepjes die overwegend allochtoon, overwegend autochtoon of gemengd zijn. Hier is een significant verschil gevonden voor de drie verschillende soorten taalgroepjes. Leidsters die autochtone taaluurtjes begeleiden scoren gemiddeld significant iets hoger, ongeveer 5 punten, dan leidsters op allochtone groepjes. Daarnaast scoren leidsters op autochtone en allochtone groepjes gemiddeld significant hoger, resp. ongeveer twaalf en zeven punten, dan de leidsters die de gemengde groepjes begeleiden.

Als reden hiervoor kan men bedenken dat leidsters op autochtone groepjes hoger scoren dan allochtone groepjes omdat er binnen autochtone groepjes meer sprake is van spreken door de kinderen waardoor interactie en daarmee interactieve taalstimulering makkelijker kan plaatsvinden dan in allochtone groepjes waar over het algemeen minder gesproken wordt. Dit kan echter niet de reden zijn voor de lagere scores binnen de gemengde taalgroepjes, omdat hier ook autochtone kinderen zijn, die de interactie en daarmee de interactieve taalstimulering op gang zouden kunnen brengen. De reden voor de lage gemiddelde scores binnen de gemengde groepjes zou kunnen zijn dat het moeilijker afstemmen is van de taalstimulering op de hele groep wanneer deze bestaat uit zowel autochtone als allochtone kinderen, waardoor de leidster misschien niet toekomt aan interactieve taalstimulering.

Relatie interactieve taalstimulering en de taalontwikkeling bij peuters

Met het oog op de uitkomsten op de eerste onderzoeksvraag is het interessant om te onderzoeken of er een relatie is tussen de taalontwikkeling van een kind en de score op interactieve taalstimulering van de leidster, en wat deze relatie dan is. Worden de verschillen in interactieve taalstimulering tussen autochtone, allochtone en gemengde groepjes verklaard door de verschillen in taalontwikkeling tussen autochtone en allochtone kinderen?

Om te bepalen of de ingevulde observatielijst gezien kan worden als een goede voorspeller van de taalontwikkeling zijn allereerst de correlaties van de scores op de observatielijst met de taaltesten, de VTO en Reynel berekend. Hieruit blijkt dat de observatielijst positief significant en ook redelijk hoog correleert met de beide taaltesten, waardoor de score op de observatielijst gezien kan worden als een goede voorspeller voor de taalontwikkeling.

Vervolgens zijn de correlaties berekend van de scores op interactieve taalstimulering van de leidsters met de scores van de peuters op de observatielijsten en de taaltesten. Uit deze correlaties blijkt dat er een significante positieve samenhang bestaat tussen de mate van interactieve taalstimulering door de leidster en de sociale taalvaardigheid, luistervaardigheid, totale observatiescore voor taal, de score op de VTO en Reynell. Deze geconstateerde relatie tussen taalontwikkeling en interactieve taalstimulering kan twee dingen inhouden. Ten eerste kan het betekenen dat de taalontwikkeling van kinderen afhankelijk is van de mate waarin de leidster interactieve taalstimulering binnen de taaluurtjes toepast, hoe meer interactieve taalstimulering des te beter voor de taalontwikkeling van de kinderen. Ten tweede is het mogelijk dat de mate waarin de leidster interactieve taalstimulering toepast afhankelijk is van de taalontwikkeling van de kinderen, hoe hoger de taalontwikkeling van de kinderen hoe meer de leidster interactieve taalstimulering kan toepassen. Dit kan het gevolg zijn van leidsters die hun taalstimulering aanpassen aan het niveau van de kinderen. Wanneer kinderen een gevorderde taalontwikkeling hebben zijn ze beter in staat om de interactie met de leidster en andere leerlingen aan te gaan, dus komt de interactieve taalstimulering beter tot stand dan bij kinderen die achterliggen in hun taalontwikkeling. De verklaring voor de gevonden samenhang kan ook gevonden worden in een combinatie van beiden.

Wanneer de totale steekproef verdeeld wordt in allochtone en autochtone kinderen en dan nog eens de correlaties uitgerekend worden blijkt dat de significante positieve samenhang in stand blijft voor de autochtone kinderen, ook hier is er sprake van significante positieve correlaties tussen de interactieve taalstimulering met de sociale taalvaardigheid, luistervaardigheid, totaalscore op de observatie Taal, en de Reynell. Het verschil hierbij is dat er dan geen significante positieve relatie meer wordt gevonden met de VTO. De verklaring

hiervoor kan zijn dat de VTO een taalscreening is voor een vertraagde en of afwijkende taalontwikkeling. Over het algemeen komen vertraagde en/of afwijkende taalontwikkelingen bij autochtone kinderen minder voor waardoor er misschien minder variatie bestaat op de scores van de VTO binnen de steekproef autochtone kinderen, er kan hier sprake zijn van een 'plafond-effect'. Wanneer naar de correlaties binnen de steekproef allochtone kinderen gekeken wordt, worden er geen significante correlaties gevonden. Opmerkelijk is dat er een verschil bestaat tussen de autochtone en allochtone kinderen. Bij autochtone kinderen is er sprake van samenhang tussen interactieve taalstimulering en taalontwikkeling terwijl deze bij allochtone kinderen niet bestaat. De reden hiervoor kan zijn dat autochtone kinderen vaak verder zijn in hun taalontwikkeling dan allochtone kinderen, hierdoor kan de interactieve taalstimulering bij autochtone kinderen beter aanslaan dan bij allochtone kinderen omdat deze kinderen al meer bezig zijn met taal produceren. Allochtone kinderen daarentegen zijn nog meer bezig de taal te begrijpen waardoor de interactie niet van de grond komt. Daarom zouden autochtone kinderen meer profiteren van interactief taalonderwijs dan allochtone kinderen. Daarnaast kan het zo zijn dat doordat allochtone kinderen minder zelf spreken dat leidsters hier hun taalstimulering op afstemmen waardoor interactieve taalstimulering bij deze groep kinderen helemaal niet aan bod komt waardoor er geen correlatie gevonden werd.

Om het verschil in taalontwikkeling verder te onderzoeken zijn er nog twee kleine steekproeven genomen van de 25% laagst en hoogst scorende kinderen op de observatielijst. Wanneer voor deze steekproeven de correlaties bekeken worden blijkt dat er bij de groep hoogst scorende kinderen sprake is van significant hoge correlaties van de interactieve taalstimulering met sociale taalvaardigheid, luistervaardigheid, totaalscore observatielijst, score VTO en score Reynell. De reden waarom de interactieve taalstimulering niet correleert met de spreekvaardigheid van het kind kan zijn omdat de spreek vaardigheid onderwerpen behandeld als 'spreekt het kind verstaanbaar', 'spreekt het kind begrijpelijk', 'hanteert het kind een grote verscheidenheid aan woorden', 'kind spreekt in goed gevormde zinnen' en 'kind brengt structuur aan in een verhaal', deze onderwerpen kunnen verkeerd zijn ingeschat door de observator omdat niet bekend was wat een kind van deze leeftijd met een normale taalontwikkeling hierop scoort. Bij de groep laagst scorende kinderen is alleen sprake van significante samenhang van interactieve taalstimulering met de VTO. Dat hier wel sprake is van positieve significante samenhang kan ook verklaard worden doordat de VTO een taalscreening is voor afwijkende en vertraagde taalontwikkeling, er van uitgaande dat vertraagde en afwijkende taalontwikkeling bij kinderen die laag scoren op de observatielijst

vaker voorkomt dan bij kinderen die hoog scoren is de kans groter dat er hier correlatie bestaat.

Door de verschillen die gevonden zijn bij de correlaties tussen de groepen allochtoon-autochtoon en laag en hoog scorende peuters is het interessant om te bekijken of de steekproef hoogst een laagst scorende peuters, bestaat uit voornamelijk allochtone of autochtone kinderen. De verwachting is dat de groep laagst scorende kinderen voornamelijk allochtoon is en de groep hoogst scorende kinderen voornamelijk autochtoon. Na het nader bekijken van deze groepen blijkt dat de groep 25% laagst scorende peuters in overeenstemming met de voorspelling bestaat uit 30 allochtone kinderen, 4 autochtone kinderen en 2 kinderen waarvan niet bekend is of ze allochtoon of autochtoon zijn, dus overwegend allochtoon. Echter de groep 25% hoogst scorende peuters bestaat uit 19 allochtone kinderen, 14 autochtone kinderen en 3 kinderen waarbij de herkomst niet bekend is. Hieruit blijkt dat de taalontwikkeling een duidelijke onafhankelijke factor is van de herkomst van de kinderen, en deze twee variabelen dus los van elkaar bekeken dienen te worden.

Conclusie

Uit de berekeningen blijkt dat interactieve taalstimulering binnen het Nijmeegse taalstimulerings programma redelijk tot uitvoer wordt gebracht door de leidsters tijdens de taaluurtjes. Omdat echter uit de laatste berekeningen blijkt dat er een verschil bestaat tussen kinderen met een hoge en een lage taalontwikkeling wat betreft de relatie met interactieve taalstimulering, wordt daarmee de vraag opgeroepen of interactieve taalstimulering in alle gevallen toegepast moet worden. Kinderen met een hoge taalontwikkeling lijken meer te profiteren van interactieve taalstimulering en ook meer interactieve taalstimulering te ontvangen. Ondervinden deze kinderen met een vertraagde taalontwikkeling niet meer profijt van traditioneel onderwijs waarbij er vooral veel taalaanbod is in plaats van veel ruimte om zelf te spreken. Deze kinderen zijn waarschijnlijk nog veel meer bezig taal te begrijpen dan deze zelf te produceren waardoor het belang van taalaanbod groter is. Uit literatuur is al eerder naar voren gekomen dat verschillende vormen van onderwijs voor de verschillende groepen kinderen verschillende uitkomsten kan hebben. Bijvoorbeeld de observaties van Delpit (1986) waarbij zij bemerkte dat wanneer zij haar onderwijs op een meer leerstofgerichte wijze inkleedde, in plaats van onderwijs vanuit een meer 'leuke' interactieve visie, de prestaties van haar overwegend Afro-Amerikaanse leerlingen met sprongen vooruit gingen. Deze bevindingen komen overeen met de resultaten uit het onderzoek van Van der Wolf (1984) naar schooluitval. Waarbij hij scholen uit achterstandswijken vergeleek op basis

van hun pedagogisch-didactische visie, onderscheiden werden een overwegend prestatiegerichte en overwegend welzijnsgerichte visie. Tegen de verwachting in presteerden de leerlingen beter en lieten zich positiever uit tegenover school en onderwijs op de meer prestatiegerichte scholen.

Aanbevelingen

Met het oog op toekomstig onderzoek naar de relatie tussen leerkracht en kindgedrag op basis van observaties is het van belang dat men zich realiseert dat deze twee variabelen nooit onafhankelijk van elkaar bekeken kunnen worden. Geobserveerd leidstergedrag is altijd afhankelijk van wat de leerlingen laten zien en andersom. Het is belangrijk hier rekening mee te houden.

Mijn suggestie voor verder onderzoek zou zijn te bekijken in hoeverre de leidster haar taalstimulering aanpast aan het niveau van de kinderen binnen een groep. Wordt er onderscheid gemaakt tussen kinderen met een hoge en lage taalontwikkeling binnen een groep? Daarnaast lijkt het me interessant om te onderzoeken of een verklaring voor de gevonden verschillen in de relatie tussen interactieve taalstimulering en taalontwikkeling bij kinderen met een hoge en lage taalontwikkeling te vinden is in een goede afstemming tussen de attitude van de ouders ten opzichte van het onderwijs en de manier van onderwijzen.

Literatuurlijst

- Appel, R., & Vermeer, A. (1994). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Appel, R. (2003). *Onderwijs Nederlands als tweede taal. Onderwijskundig Lexicon*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Bakker, J.T.A. (2002). Visies van leerkrachten op ouderlijke betrokkenheid: een risico voor het kind? In: G.M. van der Aalsvoort, & A.J.J.M. Ruijsenaars (Ed.), *Jonge risicokinderen bij de start van het onderwijs: Een succesvolle aanpak door integratie?* (43-52) Leuven: Acco.
- Campbell, F.A., & Ramey, C.T. (1995). Cognitive and school outcomes for high risk African-American students at middle adolescence: Positive effects of early intervention. *American Educational Research Journal*, 32, 734-772.
- Damhuis, R., de Blauw, A., & Brandenbarg, N. (2004). *Combilist, een instrument voor taalontwikkeling via interactie: Praktische vaardigheden voor leidsters en leerkrachten*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Damhuis, R., & Litjens, P. (2000). *Vragen? Geen Vragen! Waarom leerkrachten minder en andere vragen stellen in interactief taalonderwijs. Bouwsteen interactief taalonderwijs nr.4* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Delpit, L.D. (1986). Skills and other dilemmas of a progressive black educator. *Harvard Educational Review*, 56, 379-385.
- Dromi, E. (1999). Early lexical development. In M. Barrett (Ed.), *The development of language* (pp. 133-159). Hove, UK: Psychology Press.
- Gilliam, W.S., & Zigler, E.F. (2000). A critical meta-analysis of all evaluations of statefunded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service delivery and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 441-473.
- Goorhuis, S.M., & Schaerlaekens, A.M. (2000). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie e taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Leiden: De Tijdstroom.
- Inspectie van het Onderwijs (2002). *Onderwijsverslag over het jaar 2001*. Den Haag: SDU.
- Janssens, J.M.A.M. (1998). *'Ogen' doen onderzoek : een inleiding in de methoden van sociaal wetenschappelijk onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kurvers, J., & Vallen, T. (1995). 'Vroeg beginnen is in. Over de rol van taal in gezinsgerichte stimuleringsprogramma's', *Spiegel*, 13, (2), 7-30.
- Kuczaj, S. A. (1999). The worlds of words: Thoughts on the development of a lexicon. In M. Barrett (Ed.), *The development of language* (pp. 133-159). Hove, UK: Psychology Press.
- Ledoux, G. (1996). Onderwijs en Etnische Herkomst. In G.W. Meijnen (Ed.), *Onderwijsongelijkheid. Onderwijskundig Lexicon*. (pp.61-84). Alphen aan den Rijn: Samson & Tjeenk Willink.
- Leseman, P.P.M., & Cordus, J. (1994). *Allochtone kleuters meer aandacht . Advies van de*

- Commissie Voorschoolse Educatie*. Rijswijk: Ministeries van WVC en O&W.
- Leseman, P.P.M. (2002). *Onderzoek in de voor- en voerschoolse periode: trends en nieuwe vragen. Programmeringsstudie Programmaraad voor het onderwijsonderzoek*. Den Haag: NWO.
- Mathijssen, M.A.J.M., & Sonnemans, G.J.M. (1959). *Schoolkeuze en schoolsucces bij V.H.M.O. en U.L.O. in Noord-Brabant. Een sociologische studie vervaardigd voor provinciale staten van Noord-Brabant in het katholiek sociaal-kerkelijk instituut*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen.
- Meijnen, G.W. (1996). *Onderwijsongelijkheid. Onderwijskundig Lexicon*. Alphen aan den Rijn: Samson & Tjeenk Willink
- Mulder, L. (1993). *De tweede fase van de OVB-cohortonderzoeken in het basisonderwijs. Het leerlingenonderzoek in schooljaar 1990/1991*. Nijmegen: ITS.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.
- Olthof, T., Goudena, P., & Groenendaal, J. (1989). *Effectieve Communicatiepatronen Tussen Opvoeder en Kind: een longitudinaal onderzoek van de verbale ouder-kind en leerkracht-kind interactie in taakgerichte situaties bij peuters en kleuters (3-6 jaar)*. Vakgroep Kinderstudies Rijksuniversiteit Utrecht.
- Reddy, V. (1999). Prelinguistic communication. In M. Barrett (Ed.), *The development of language* (pp 25-50). Hove, UK: Psychology Press.
- Reezigt, G.J. (1996). Onderzoek naar vormgeving en effecten van het onderwijs aan jonge kinderen in Nederland. *Pedagogische Studien*, 21, 7-33.
- Reezigt, G.J. (2003). Voor- en voerschoolse programma's voor peuters en kleuters. In Reezigt, G.J. (Ed.), *Voor en voerschoolse educatie. Onderwijskundig Lexicon*. (pp.26-38). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Reezigt, G.J. (2003). *Voor en voerschoolse educatie. Onderwijskundig Lexicon*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Reynold, A.J. (1995). One year of preschool intervention or two: Does it matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 1-31.
- Schaerlaekens, A.M., & Gillis, S. (1987). *De taalverwerving van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhof.
- Schouten, E. (2001). *Praatjes maken: Taalstimulering van peuters en kleuters*. Makelaar VVE.
- Schouten, E., & Vreugdenhil, S. (2003). *Eerst de taart. Het bestrijden en voorkomen van onderwijsachterstand. Voor- en voerschoolse educatie in het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid 2002-2006*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Van der Velden, L.F.J. (.). Context, visie, aanpak en effectiviteit: De bestrijding van achterstanden van Nederlandse leerlingen in het basisonderwijs. *Website: <http://irs.ub.rug.nl/ppn/148367143>*.
- Van der Werf, G., & Guldmond, H. (1994). *De tweede meting van de OVB evaluatie. School- en klaskenmerken in 1990/1992*. Groningen/Nijmegen: GION/ITS.
- Van der Wolf, J.C. (1984). *Schooluitval: een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Van Heek, F. (1968). *Het verborgen talent. Milieu, schoolkeuze en schoolgeschiedheid*. Meppel: Boom.
- Van Hell, J. G. (2002). Taalontwikkeling en taalstoornissen: een introductie. In J.G. van

Hell, A. de Klerk, D.E.M. Strauss, & T. Torremans (Ed.) *Taalontwikkeling en Taalstoornissen: Theorie, diagnostiek en behandeling*. (pp. 9-36) Leuven-Apeldoorn: Garant.

Van Hell, J. G. (2004). Vroege taalontwikkeling en tweetaligheid: Verloop, problemen en interventies. In: P. Leseman, & A. van der Leij (Ed.) *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode*. Baarn: HB uitgevers

Verhallen, M., & Walst, R. (2001). *Taalontwikkeling op school. Handboek voor Interactief taalonderwijs*. Bussum: Couthino.

Bijlagen

Kindkenmerken

Sociale Taalvaardigheid

Het kind vertelt vrijuit tegen de leidster wat het denkt en voelt	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="504 831 651 947">3 goed</td> <td data-bbox="651 831 802 947">2 voldoende</td> <td data-bbox="802 831 949 947">1 matig</td> <td data-bbox="949 831 1096 947">0 zwak</td> </tr> </tbody> </table>	3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak	Het kind houdt gedachten en gevoelens voor zich
3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak			
Het kind toont tijdens het taaluurtje veel initiatief	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="504 1055 651 1171">3 goed</td> <td data-bbox="651 1055 802 1171">2 voldoende</td> <td data-bbox="802 1055 949 1171">1 matig</td> <td data-bbox="949 1055 1096 1171">0 zwak</td> </tr> </tbody> </table>	3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak	Het kind toont tijdens het taaluurtje nooit initiatief
3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak			
Het kind spreekt spontaan tegen de leidster	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="504 1279 651 1395">3 goed</td> <td data-bbox="651 1279 802 1395">2 voldoende</td> <td data-bbox="802 1279 949 1395">1 matig</td> <td data-bbox="949 1279 1096 1395">0 zwak</td> </tr> </tbody> </table>	3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak	Het kind spreekt zelden of nooit tegen de leidster
3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak			
Het kind reageert correct op vragen en opdrachten tijdens het taaluurtje	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="504 1503 651 1619">3 goed</td> <td data-bbox="651 1503 802 1619">2 voldoende</td> <td data-bbox="802 1503 949 1619">1 matig</td> <td data-bbox="949 1503 1096 1619">0 zwak</td> </tr> </tbody> </table>	3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak	Het kind reageert niet of niet correct op vragen en opdrachten tijdens het taaluurtje
3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak			
Het kind toont zich oplettend tijdens het taaluurtje	<table border="1"> <tbody> <tr> <td data-bbox="504 1727 651 1843">3 goed</td> <td data-bbox="651 1727 802 1843">2 voldoende</td> <td data-bbox="802 1727 949 1843">1 matig</td> <td data-bbox="949 1727 1096 1843">0 zwak</td> </tr> </tbody> </table>	3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak	Het kind toont zich bij het taaluurtje vaak afwezig
3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak			

Luistervaardigheid

Het kind heeft een goede luisterhouding	3	2	1	0	Het kind heeft een slechte luisterhouding
	goed	voldoende	matig	zwak	

Het kind luistert goed als je het individueel aanspreekt	3	2	1	0	Het kind luistert slecht als je het individueel aanspreekt
	goed	voldoende	matig	zwak	

Het kind heeft geen moeite moeilijkere zinnen te begrijpen	3	2	1	0	Het kind heeft al moeite eenvoudige zinnen te begrijpen
	goed	voldoende	matig	zwak	

Het kind begrijpt gesproken vragen en opdrachten snel	3	2	1	0	Het is moeilijk een kind een vraag of opdracht duidelijk te maken
	goed	voldoende	matig	zwak	

Het kind kan het taalurotje goed volgen qua begrip	3	2	1	0	Het kind kan het taalurotje niet goed volgen qua begrip
	goed	voldoende	matig	zwak	

Spreekvaardigheid

Het kind spreekt verstaanbaar	3	2	1	0	Het kind spreekt slecht verstaanbaar
	goed	voldoende	matig	zwak	

Het kind spreekt begrijpelijk	3	2	1	0	Het kind is moeilijk te begrijpen
	goed	voldoende	matig	zwak	

Het kind hanteert een grote verscheidenheid aan woorden	3	2	1	0	Het kind maakt gebruik van een zeer beperkte woordenschat
	goed	voldoende	matig	zwak	

Het kind spreekt in goed gevormde zinnen	3	2	1	0	Het kind spreekt in onvolledige of kromme zinnen
	goed	voldoende	matig	zwak	

Het kind brengt structuur aan in een verhaal	3	2	1	0	Het kind brengt geen structuur aan in een verhaal
	goed	voldoende	matig	zwak	

Leidsterkenmerken

De leidster geeft tijdens het taaluurtje veel taalaanbod, door alle handelingen te verwoorden	3	2	1	0	Leidster geeft minimaal taalaanbod enkel wat door het programma gevraagd wordt
	goed	voldoende	matig	zwak	

De leidster zorgt voor begrijpelijk taalaanbod door aan te sluiten bij het niveau en interesse van het kind. (hier-en-nu, concreet)	3	2	1	0	Het taalaanbod van de leidster is te weinig concreet en ligt buiten de interesse van het kind
	goed	voldoende	matig	zwak	

De leidster zorgt voor direct taalaanbod. (taalaanbod aanpassen niveau kind, veel directieven en opdrachten en uitbreidingen)	3	2	1	0	De leidster vult onvolledige zinnen van het kind niet aan. Taalaanbod wordt niet aangepast aan het niveau van het kind.
	goed	voldoende	matig	zwak	

De leidster sluit aan bij inbreng van de peuter, waarop ze gaat uitbouwen en verdiepen	3	2	1	0	De leidster blijft strak vasthouden aan de lijn van het programma
	goed	voldoende	matig	zwak	

De leidster geeft de peuter veel ruimte en tijd om eigen initiatief te tonen om te spreken	3	2	1	0	De leidster is veel zelf aan het woord, en vragen volgen elkaar snel op
	goed	voldoende	matig	zwak	

De leidster stelt open vragen in combinatie met gesloten vragen					De leidster stelt bijna alleen maar gesloten vragen aan de peuter
	3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak	

Het kind krijgt voldoende directe positieve feedback op initiatieven en reacties.					Het kind krijgt nauwelijks directe feedback op zijn initiatieven en antwoorden
	3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak	

De leidster geeft het kind veel ondersteuning tijdens een taak					De leidster geeft het kind weinig mondelinge ondersteuning tijdens een taak
	3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak	

Leidster past het tempo van spreken goed aan aan de peuters					Leidster spreekt in een te hoog tempo
	3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak	

De leidster praat in correcte korte zinnen					De leidster praat in incorrecte, onvolledige zinnen of te lange zinnen
	3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak	

Leidster neemt een goede luisterhouding aan tijdens het spreken met een peuter					De leidster heeft geen goed luisterhouding tijdens het gesprek met het kind.
	3 goed	2 voldoende	1 matig	0 zwak	

- 1) Wie leidt het gesprek?.....
- 2) Wie neemt doorgaans het initiatief?.....
- 3) Waar gaat de conversatie over?
 - a.
 - b.
 - c.
 - d.
 - e.
 - f.
 - g.
 - h.
- 4) Hoe reageren leidster en kind op elkaar?
 - a. Positief-----Negatief

- b. Correct-----Incorrect
- c. Begripvol----Onbegrip
- d. ?

- 5) Wat is het gespreksniveau (1-10).....
- 6) Bijzonderheden.....