

De gevolgen van een taalprobleem voor probleemgedrag

Onderzoek naar de relatie tussen taalontwikkeling en probleemgedrag bij kleuters en peuters, als onderdeel van een longitudinaal onderzoek naar de effecten van een voorschools taalstimuleringsprogramma.

November 2005

Loes Ketelaars
Studentnummer 0005576
Begeleidster: Anna Bosman
Radboud Universiteit Nijmegen

De gevolgen van een taalprobleem voor probleemgedrag

Loes Ketelaars

Samenvatting

In het schooljaar 2003-2004 is er door de Stichting KinderOpvang Nijmegen (KION) en de Katholieke Universiteit Nijmegen een longitudinale studie opgezet naar de effecten van het TSP (Nijmeegs Taalstimulerings Programma). Binnen dit onderzoek wordt er gekeken naar de relatie tussen de taalontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling bij 91 kinderen die in het schooljaar 2002-2003 het TSP hebben gevolgd. De kinderen hebben verschillende thuishalen. Uit het onderzoek blijkt dat er geen significante relatie bestaat tussen scores op twee taaltesten en de scores op een gedragsvragenlijst, onderverdeeld in internaliserend, externaliserend en totaal probleemgedrag. Men kan zich afvragen of er bij deze populatie kinderen wel gesproken kan worden van taalproblemen. Ook de gedragsvragenlijst en het moment van afname van deze lijst maken het wellicht dat de relatie niet significant is gevonden.

In de eerste levensjaren van een kind wordt de basis gelegd voor een succesvolle schoolloopbaan. Kinderen leren gebruik te maken van taal en leren teksten te begrijpen. De meeste kinderen hebben al een bepaalde bagage op taalgebied als ze naar school gaan. Toch zijn er ook kinderen die de school niet beginnen met deze bagage. Deze kinderen beginnen als het ware al met een achterstand aan hun schoolcarrière. Het zijn vaak kinderen in een achterstandsituatie die onvoldoende in contact zijn geweest met de Nederlandse taal (Van Elten, 2003). Naast een tekort aan taalaanbod, kan ook een erfelijk bepaald gebrek aan taalgevoel de oorzaak zijn van een taalachterstand, welke een negatieve invloed heeft op het taalontwikkelingsproces (Goorhuis & Schaerlaeckens, 1997).

Omdat het belang van een goede taalontwikkeling voor jonge kinderen zo groot is, is er in het schooljaar 2003-2004 door de Stichting KinderOpvang Nijmegen (KION) en de Katholieke Universiteit Nijmegen een longitudinale studie opgezet naar de effecten van het TSP (Nijmeegs Taalstimulerings Programma). Binnen deze zes jaar durende studie wordt er onder andere gekeken naar het

verband tussen de taalontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Om binnen dit onderzoek dit verband te kunnen onderzoeken, zal er allereerst een uitleg worden gegeven over het TSP. Vervolgens zal de taalontwikkeling van het jonge kind aan bod komen. Een belangrijke theorie over de taalontwikkeling is de theorie van Schaerlaekens (1997). Zij beschrijft een viertal ontwikkelingsfasen. Binnen dit onderzoek worden er hier drie van beschreven, rekening houdend met leeftijd van de onderzoekspopulatie. Naast de taalontwikkeling zal er vervolgens een deel volgen over de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. De (taal)ontwikkeling gaat volgens de literatuur namelijk vaak gepaard met een gelijksoortige sociaal-emotionele ontwikkeling (Merrell & Holland, 1997). Deze studie onderzoekt of deze correlatie daadwerkelijk bestaat.

Het TSP

Omdat de eerste levensjaren van het kind zo belangrijk zijn voor de ontwikkeling van een succesvolle schoolloopbaan, zijn er de afgelopen jaren verschillende projecten gestart die zich richten op de ontwikkeling van voorschoolse of vroegschoolse vaardigheden waaronder de taalontwikkeling een belangrijke rol inneemt. Deze projecten zijn verschillend van aard. Sommige programma's richten zich op de gezins- en opvoedingsituatie, anderen op de behoefte aan educatie voor het individuele kind. Daarnaast zijn er programma's die bij het kind thuis plaatsvinden, de zogenaamde 'home-based programs', en de programma's die op school, de peuterspeelzaal of in het kinderdagverblijf plaatsvinden. Dit worden ook wel 'center-based programs' genoemd. Uit onderzoek is gebleken dat een combinatie van home-based en center-based programma's het meest effectief is. Daarnaast is er een voorkeur voor didactisch gerichte programma's (Leseman, 2002).

Een programma met een combinatie van een home-based en een center-based programma is het TSP (Nijmeegs Taalstimulerings Programma). Binnen deze longitudinale studie hebben we het TSP gebruikt met het doel de effecten van dit soort programma's op langere termijn te meten. Het TSP is gericht op het stimuleren van de taal- en sociaal-emotionele ontwikkeling bij zowel allochtone als autochtone kinderen in achterstandsituaties. Het TSP kent twee varianten. De eerste variant is gericht op de taalachterstand van autochtone kinderen, de andere variant is gericht

op de verwerving van een tweede taal (het Nederlands) bij allochtone kinderen. Bij beide varianten worden 20 thema's behandeld in 40 taaluurtjes. De taaluurtjes hebben een vaste indeling en worden gegeven op peuterspeelzalen. Aan een taaluurtje kunnen maximaal zes peuters deelnemen. Omdat er kinderen op verschillende momenten in het jaar instromen is er voor gekozen om het niveau van de taaluurtjes gelijk te houden, zodat kinderen op ieder gewenst moment deel kunnen gaan nemen. Naast de taaluurtjes vindt er ook intensief contact plaats met de ouders. Voorafgaand en tijdens het programma zijn er ouderbijeenkomsten waarin er informatie wordt gegeven over taalontwikkeling, taalstimulering en taalverwerving. Ouders krijgen ook hulpmiddelen aangereikt om de taalvaardigheid van hun kind te stimuleren. Naast de bijeenkomsten is er ook een contactschrift. In dit schrift worden oefeningen beschreven en onderdelen van de taaluurtjes die de ouders thuis uit moeten voeren. Ook worden er adviezen in geschreven en kunnen ouders ook hun reacties kwijt. Sinds 1998 wordt er op 20 intensieve peuterspeelzalen in Nijmegen gewerkt met het TSP.

De Taalontwikkeling van het kind volgens Schaerlaekens (1997)

In dit deel zullen de eerste drie fasen van de taalontwikkeling worden beschreven. Dit zijn de prelinguale periode, de vroeglinguale periode en de differentiatiefase. De laatste fase (taalontwikkeling en taalcultuur na het vijfde levensjaar) is niet beschreven vanwege de leeftijd van de populatie.

De prelinguale periode (0 tot 1 jaar)

Binnen deze periode wordt een onderscheid gemaakt tussen hoe het kind leert communiceren en de ontwikkeling van vocale mogelijkheden. Allereerst zal ik de ontwikkeling van communicatie beschrijven, daarna de ontwikkeling van de vocale mogelijkheden.

Communicatie

Al lang voordat het kind leert klanken te uiten, is er al sprake van communicatie. De volwassene, meestal de moeder, tracht op verschillende manieren met het kind te communiceren en na verloop van tijd vindt er dan ook interactie plaats.

Wanneer de eerste interactie plaatsvindt heeft de baby geleerd zijn blik te fixeren, en gaat zelf op zoek naar de blik van anderen. Daarvoor kon hij dit nog niet en leek het alsof hij door voorwerpen en ook personen heen keek. Het is tevens in deze periode dat het kind de eerste sociale glimlach laat zien. Het kind is zijn omgeving meer en meer op een visuele manier aan het ontdekken en reageert met de glimlach op voorwerpen, maar ook personen in zijn omgeving. Deze glimlach wordt doorgaans verwelkomd door een lach terug of een andere reactie van de moeder, waardoor de interactie compleet is.

Deze interactie wordt vanuit de volwassene gekarakteriseerd door een overdreven manier van praten. De klanken worden langzamer uitgesproken en er worden meer pauzes en herhalingen ingelast. Ook de gezichtsuitdrukkingen van de volwassene worden overdreven. De uitdrukking blijft daarnaast ook veel langer op het gezicht van de volwassene staan dan in interactie met andere volwassenen en verdwijnt niet snel, maar vervaagt langzaam. De interactie vanuit het kind gezien karakteriseert zich door vocaliseren. Hoewel het vocaliseren van de baby aanvankelijk nog niet op een ander gericht is, neemt dit toe. Wanneer moeder en kind eerst nog samen en afzonderlijk van elkaar geluiden produceren, zal dit later leiden tot vocaliseren van moeder en kind dat op elkaar afgestemd is. De afstemming komt tot stand doordat het kind luistert naar de geluiden van de moeder. Wanneer het kind moet luisteren, wordt dit bemoeilijkt door zelf geluiden te produceren. De baby leert dat hij beter kan luisteren wanneer hij zelf stil is. Als moeder dan ophoudt met geluiden maken, kan hij het overnemen. Deze vorm van interactie wordt ook wel een *protoconversatie* genoemd en zal ongeveer rond zes maanden plaatsvinden.

Na zes maanden verandert de aandacht van het kind van personen naar voorwerpen. Ondanks deze veranderende interesse van het kind, stoppen de conversaties niet. Moeder neemt de voorwerpen mee in de protoconversaties. Moeder en kind gebruiken een nieuw aantal middelen om de voorwerpen in hun conversaties te betrekken. Zo gebruiken ze de blikrichting. Daarnaast ontstaan er gebaren, waaronder het wijsgebaar. Een kind vanaf negen maanden kan dit gebaar van de volwassene volgen. Tenslotte wordt er gebruik gemaakt van manipuleren van voorwerpen. De aandacht van het kind wordt getrokken door waar de ander mee bezig is.

Na negen maanden verandert de communicatie tussen moeder en kind drastisch. Vóór deze tijd was het de moeder die de conversatie op gang moest

brengen en kon het kind zich niet tegelijkertijd richten op zowel een persoon als een voorwerp. Nu kan het kind zelf een conversatie starten en kan het voorwerpen in de conversatie introduceren. De conversaties worden vanaf nu gekarakteriseerd door *wederkerigheid*. Naast deze wederkerigheid wordt intentionaliteit een belangrijk aspect van de communicatie. Het kind gebruikt geluiden steeds doelgerichter. Zo kan elk afzonderlijk geluid, een combinatie van geluiden of een combinatie van geluid en gebaar een bepaalde functie hebben. Ieder kind afzonderlijk gebruikt hier verschillende vocalisaties voor. Dit betekent dat deze vocalisaties *conventioneel* zijn; ze zijn alleen te begrijpen voor de zeer naaste omgeving. Wanneer het kind een voorwerp wil verkrijgen, zal het proberen dit te bemachtigen door het gebruik van de verschillende middelen. Vaak is het de volwassene niet helemaal duidelijk wat er verkregen moet worden en ontstaat er een soort van onderhandeling. Het kind wijst en maakt geluid, de volwassene pakt het voorwerp en benoemt het. Dit is een voorbeeld van het *transactionele aspect* van taalontwikkeling. Het kind leert de taal van de omgeving doordat de volwassene de voorwerpen benoemt en de volwassene leert de taal van het kind door te 'vragen' of dit het bedoelde voorwerp is.

Vocale mogelijkheden

Tot het verschijnen van het eerste woord van het kind, zijn er vier fasen te onderscheiden. Deze fasen zullen hieronder worden beschreven.

Huilen (0 tot 6 weken)

Onmiddellijk na de geboorte van het kind hebben de ouders het voor het eerst horen huilen. Wanneer de baby wakker is, maakt hij veel ongecontroleerde bewegingen en spant de spieren aan. Zo worden ook de spieren van de stemspleet aangespannen, wat wanneer er lucht langs komt het huilen veroorzaakt. Na ongeveer zes weken stopt dit aanspannen van de spieren en verdwijnt het huilen. Een volwassene kan uit de kenmerken van de context opmaken wat de oorzaak is van het huilen, maar kan geen verschillende vormen van huilen ontdekken of het eigen kind herkennen aan de manier van huilen. Vanaf negen tot tien maanden kan men pas aan het huilen horen wat er aan de hand is. Aan de geluiden die de baby de eerste zes tot acht weken uit, kan men door middel van een aantal kenmerken opmaken dat deze geluiden de basis zijn van alle andere klankproductie.

Vocaliseren (6 tot 20 weken)

Zes weken na de geboorten is de baby vaker wakker. In tijden dat de baby op zijn gemak is, gebruikt hij vocalisering in plaats van het huilen. Deze geluiden worden

ook wel *comfortgeluiden* genoemd. Naast de aanname dat deze geluiden alleen vocalisch zijn, wijzen verdere analyses uit dat deze geluiden consonantische elementen bevatten. Wanneer de baby voor het eerst de geluiden maakt zijn ze erg kort, later zal hij langere geluiden produceren. Men spreekt dan van *vroege syllabificatie*.

Vocaal spel (4 tot 6 maanden)

Het vocaliseren begint bij een baby met een open mondholte waar lucht vrij uit kan stromen. Naar verloop van tijd gaat het kind hierop variëren. Er worden dan andere standen van lippen en tong uitgetoond. Daarnaast experimenteert het kind ook met onder andere toonhoogte, volume en de duur van het geluid. Hierdoor ontstaan er veel verschillende klanken, ook klanken die in onze taal niet voorkomen. Het kind lijkt wel meertalig. Een belangrijke stap in de taalontwikkeling van het kind is het produceren van een consonant en een vocaal achter elkaar. Dit wordt ook wel *marginaal brabbelen* genoemd. Het kind maakt de geluiden en probeert ze opnieuw te produceren. Wanneer ouders helpen heeft het kind zelfs nog een extra feedback, en is er een aanzet tot communicatie. Toch is deze periode voor het kind vooral exploratief van aard.

De vocale ontwikkeling zoals hierboven beschreven, bestaat uit 5 stadia: De baby produceert bij een uitademing slechts een klank, de baby kan een aaneenschakeling van een en dezelfde klank in een uitademing produceren, de baby gaat zijn articulatiesysteem ontwikkelen, de articulatie neemt vervolgens af, terwijl er volop geëxperimenteerd wordt met variatie in volume, duur en intonatie en de baby gaat weer articuleren en herhaalt tweeklanken, bijv. 'bebebebe'. Wanneer de baby in het vijfde stadium zich bevindt, is de basis van de mondmotoriek gevestigd. Dit is op een leeftijd van zes tot zeven maanden.

Brabbelen (vanaf 7 maanden)

Het brabbelen ontstaat gemiddeld na de eerste zeven maanden van het kind. Brabbelen bestaat uit opeenvolgingen van identieke syllaben, zoals bijv. 'lalalala'. De brabbelgroepen hebben als basis een consonant en een vocaal. Later in de ontwikkeling zal het kind gaan variëren met brabbelen. De groepjes worden langer en complexer. Er is dan een tendens te zien van repetitief brabbelen naar gevarieerd brabbelen. Geleidelijk aan zal er in het brabbelen ook een intonatie en melodie gelegd worden. Het kind lijkt een vreemde taal te spreken die de ouders niet begrijpen. Dit wordt ook wel een *expressief jargon* genoemd.

De vroeglinguale periode (1 tot 2½ jaar)

De Eénwoordfase

Tussen de negen en achttien maanden produceert het kind zijn eerste woordjes. Er is een overgang van brabbelen naar woordgebruik. Tijdens de fase van het brabbelen (de pre-symbolische fase) heeft taal nog geen betekenis voor het kind. Wanneer er woorden worden gebruikt (de symbolische fase) begrijpt het kind dat woorden kunnen verwijzen naar zaken in de omgeving zoals gevoelens, voorwerpen en situaties. De taal krijgt een betekenis. Het is in deze periode dat het opvoeden van het kind kan beginnen. Ouders ontdekken de specifieke karakterkenmerken van het kind en het kind kan duidelijk maken aan de ouders wat zijn wensen of vragen zijn. Dit is een belangrijke overgang naar het 'kinderleven'.

Het ontstaan van de eerste woordjes kan per kind sterk verschillen. Er zijn kinderen die het expressieve jargon (brabbelen) langzaam uitbreiden met echte woordjes. Het expressieve jargon zal geleidelijk aan vervangen worden door woordjes. Een andere manier is dat het expressieve jargon helemaal verdwijnt. Na verloop van tijd verschijnen dan de eerste woordjes. Ook zijn er verschillen in de grootte van de woordenschat te ontdekken. Er zijn kinderen die erg lang doen over de eerste tien woordjes en daarna pas nieuwe woorden verwerven. Dit wordt ook wel de *plateauperiode* genoemd. Daarnaast zijn er kinderen die de woordjes heel geleidelijk aan verwerven. Bij veel kinderen komt er op een gegeven moment een *woordenschatexplosie* voor. De woorden die de kinderen gebruiken zijn sterk gerelateerd aan de directe omgeving van het kind. Het kind gebruikt naamwoorden, werkwoorden en woorden die eigenschappen, een toestand of een plaats aanduiden. Deze laatste categorie woorden (ook wel *kwalificators* genoemd) worden vaak gebruikt bij de eerste twee-woorden zinnen. Daarnaast gebruiken kinderen vaak *frozen phrases*. Dit zijn twee woorden die aan elkaar worden uitgesproken. Met deze eenwoorduitingen voert het kind al *taaldaden* uit; het kind gebruikt de communicatieve functies van de taal. Zo kan het kind al de volgende taaldaden gebruiken in deze fase: benoemen, commentaar en opmerkingen, verzoek om een voorwerp, verzoek om een handeling, vraag om informatie, antwoord geven, aandacht zoeken en begroeten.

Kinderen laten zich in hun fonologische ontwikkeling indelen in twee groepen. De eerste groep bevat de kinderen die zich laten leiden door hun spraak-motoriek. Zij breiden hun fonologische systeem geleidelijk uit, waarbij ze de veilige weg kiezen. Deze kinderen laten een beperkte woordenschat zien, maar de woorden die ze beheersen worden goed verstaanbaar uitgesproken.

De tweede groep laat zich leiden door het plezier in het spreken. Zij gebruiken veel meer woorden dan de eerste groep en laten zich niet leiden door hun mond-motoriek. Dit heeft wel als resultaat dat deze kinderen vaak minder goed verstaanbaar zijn vergeleken met de eerste groep.

Op welke manier de fonologie zich ook ontwikkelt, de woorden die uitgesproken worden zullen altijd een vereenvoudiging zijn van het woord zoals volwassenen dit uitspreken. Een aantal vereenvoudigingen die kinderen aanbrengen zijn: Het weglaten van onbeklemtoonde lettergrepen (*tefoon/telefoon*). Reductie van medeklinkerverbindingen (*boem/bloem*). Het weglaten van de /h/ voor een klinker (*uis/huis*).

De tweewoordzin

Rond de achttien maanden zal het kind tweewoordzinnen gaan produceren. Het kind stopt niet ineens met de éénwoordzinnen, maar deze fasen vloeien geleidelijk in elkaar over. Het opkomen van de tweewoordzinnen gaat samen met de woordenschatexplosie. Het kind leert meer woorden over hetzelfde onderwerp en gaat deze woorden combineren. De aard van deze tweewoordzinnen is vooral semantisch. Het kind drukt relaties die het gelegd heeft op een talige manier uit. Net als in de éénwoordfase wordt er ook in de tweewoordfase gebruik gemaakt van werkwoorden, naamwoorden en *kwalificatoren* en maakt het kind verschillende combinaties met deze categorieën woorden. Door het taalgebruik van het kind is het mogelijk voor ouders om met het kind gesprekken te voeren over het alledaagse leven. En het kind kan nu zelf verbanden leggen tussen verschillende woorden.

De meerwoordzin

De ontwikkeling van de meerwoordzin kan op verschillende manieren geschieden. Bij het ene kind is de tweewoordfase, een afgebakende fase. Pas na deze fase worden drie-, vier- en meerwoordzinnen geproduceerd. Een andere ontwikkeling is het geleidelijk aan meer gebruiken van meerwoordzinnen. Het kind gebruikt dan één- twee- en meerwoordzinnen door elkaar. Op een leeftijd van gemiddeld twee jaar zal het kind zinnen produceren die langer zijn dan twee woorden. Om meerwoordzinnen

te fabriceren wordt er gebruik gemaakt van een aantal strategieën. Bij *nevenschikking* wordt er een extra woord, dat van gelijke waarde is, achter de tweewoordzin geplaatst. Bij *topicalisatie* plaatst het kind het object of subject van de tweewoordzin nogmaals erachter. Het kan ook zijn dat het kind een ander subject of object achter de tweewoordzin plaatst. Tenslotte kan het kind de strategie van het *samenvoegen van twee semantische relaties* gebruiken. Het kind geeft dan een uitbreiding op de al bestaande structuur.

Het kind zal klanken die niet van betekenis zijn niet meer gebruiken en dus kan men spreken van de afronding van de vroeglinguale periode. Toch ontbreken nog een heel aantal vaardigheden. Het kind maakt tijdens deze fase geen gebruik van lidwoorden, voegwoorden, voornaamwoorden, sommige hulpwerkwoorden, de meeste bijwoorden en voorzetsels die tijd en hoeveelheid aanduiden. Daarnaast ontbreken ook de verbuigingen van het zelfstandig naamwoord, het bijvoeglijk naamwoord en de vervoegingen van het werkwoord. Ook worden de woorden vaak in een verkeerde volgorde genoemd. Doordat het kind met een minimum aan vormverfijning praat, wordt deze manier van praten ook wel de *telegramstijl* genoemd.

De Differentiatiefase (2½ tot 5 jaar)

In deze fase van de taalontwikkeling zullen de vaardigheden van de afgelopen fases worden uitgewerkt of gedifferentieerd. Daarnaast zullen er een aantal nieuwe aspecten van taal bijkomen. Na de differentiatiefase wordt de fonologische ontwikkeling beëindigd. Daarnaast wordt de woordenschat zowel kwalitatief als kwantitatief uitgebreid, en worden de woordklassen uitgebreid. Het kind gebruikt nu ook bijvoorbeeld hulpwerkwoorden en voorzetsels. De zinnen van het kind worden langer en vollediger en het taalgebruik van het kind heeft een grotere communicatieve functie. Het belangrijkste nieuwe aspect binnen deze fase is dat de morfologische ontwikkeling in gang wordt gezet. Waar het kind eerst ontbrak aan morfologie, wordt nu een begin gemaakt in het gebruik van meervouden, verkleinwoorden, vervoegingen van werkwoorden en verbuigingen van het bijvoeglijk naamwoord.

Naast deze concrete ontwikkelingen zijn er ook bepaalde ontwikkelingslijnen in deze fase te beschrijven. Kinderen verwerven bepaalde vaardigheden eerst via imitatie. De vaardigheden zijn dan nog niet ingeslepen, ze worden alleen geïmiteerd.

Hierna verdwijnen de vaardigheden weer, waarna ze stapsgewijs, met veel moeite, zich pas echt ontwikkelen. Nog een ontwikkelingslijn is dat wanneer een kind het besef heeft dat bijvoorbeeld werkwoorden vervoegd worden, maar het zelf nog niet kan vervoegen, zal het de vervoeging uitleggen in plaats van hem noemen. Dit uitleggen wordt ook wel het gebruik van een '*morfologische operator*' genoemd. In een andere ontwikkelingsstijl wordt gesteld dat de morfologische differentiatie gelijk loopt met de cognitieve ontwikkeling van het kind in deze periode. In de vroeg-linguale periode waren de uitingen van het kind nog gericht op het hier en nu, terwijl het kind in de differentiatiefase zich meer en meer richt op de omgeving. Parallel aan deze ontwikkeling loopt ook de ontwikkeling van de morfologie.

Sociaal-emotionele ontwikkeling en problemen daarbij

In veel theorieën wordt de rol van een goede band opbouwen met een sensitief persoon gezien als een predictor voor een evenwichtige ontwikkeling in de gehele levensloop van een persoon. De hechtingstheorie van Bowlby geeft aan op welke manieren deze band opgebouwd kan worden en wat dit voor invloeden heeft op de verdere sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind (Vuyk, 1986).

De gehechtheid ontwikkelt zich geleidelijk aan en is afgerond tussen de negende en twaalfde maand van het kind (Vuyk, 1986). Volgens Bowlby zoeken kinderen vanaf hun geboorte niet alleen naar voedsel en warmte, maar hebben vanaf het begin behoefte aan contact met een volwassene (Fridlund, Gleitman & Reisberg 1999). Deze volwassene wordt in de theorie van Bowlby voor het gemak aangeduid als de moeder (Vuyk, 1986). Uit het contact met de moeder leert het kind al snel de geur en stem van de moeder te herkennen, en het ontwikkelt daarvoor ook een voorkeur. De motivatie voor dit contact is niet alleen plezier, maar ook een aangeboren angst voor het onbekende. Deze aangeboren angst heeft een grote waarde bij het overleven van het kind. Juist deze angst is de grondlegger van hechting. Voedsel en warmte is belangrijk, maar het aller belangrijkste is het gevoel van veiligheid. Hechting kan gezien worden op twee verschillende manieren: In aanwezigheid zijn bij moeder brengt tevredenheid tot stand en niet bij moeder aanwezig zijn brengt onrust tot stand. Het is vanaf zes tot acht maanden dat kinderen

'scheidingsangst' vertonen wanneer ze niet in aanwezigheid van moeder verkeren (Fridlund, Gleitman & Reisberg 1999).

Kinderen kunnen verschillende typen van hechting ontwikkelen. Zo kunnen kinderen veilig gehecht zijn (de zogenaamde B-kinderen). Daarnaast bestaat er 'vermijdende gehechtheid' (A-kinderen) en 'afwerende gehechtheid' (C-kinderen). Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen de veilig gehechte kinderen (B-kinderen) en de angstig gehechte kinderen (A en C-kinderen). Dit onderscheid is gebaseerd op de sensitiviteit van de moeder. Bij B-kinderen is gebleken dat de moeder meer sensitief reageert op signalen vanuit kind, dan bij A- en C-kinderen. Daarnaast is de aanleg bij het kind om op de sensitiviteit van de moeder te reageren ook een belangrijke factor voor het ontwikkelen van een veilige hechting. Wanneer het kind deze aanleg niet heeft en wanneer er bepaalde factoren in het leven van de moeder bepalen dat sensitief reageren moeilijk is, is de kans dat het kind een angstige hechting ontwikkelt aanwezig (Vuyk, 1986).

Naast hechting is volgens de Sociaal-Leren-Theorie het leren via observatie en imitatie erg belangrijk (Verhofstadt-Denève, Van Geert, Vyt, 1995). Dit proces werkt als volgt. Het leren via imitatie kan tot stand komen door de bekrachtiging van een ander. Bijvoorbeeld bij een kind dat zijn broertje imiteert. Ouders geven het kind een compliment en het kind neemt de imitatie op in zijn gedragspatroon. Maar het is niet nodig dat het gedrag van het kind zelf wordt beloond om het kind te laten leren. Uit experimenten is gebleken dat wanneer men het gedrag van een geobserveerde beloont of afstraft, men gedragsimitatie van de observator kan opwekken of afremmen. Dit wordt ook wel 'plaatsvervangende bekrachtiging' genoemd. Een kind leert dus meer dan men denkt via imitatie (Verhofstadt-Denève, Van Geert & Vyt, 1995).

Van Acker (1995) heeft een verklaringsmodel voor gedragsproblemen ontwikkeld. Hij stelt dat naast de hechting die erg belangrijk in de ontwikkeling van het kind is, er ook bepaalde risicofactoren bestaan die van groot belang zijn voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze factoren beïnvloeden elkaar onderling en zijn in te delen in vier risicodomeinen. Deze domeinen zijn biologische factoren bij het kind, gezinsvariabelen, ouderschapspraktijken en natuurlijk de hechtingsrelaties tijdens de eerste levensjaren van het kind (Van Acker, 1995).

* *Biologische factoren*: Gedragsproblemen kunnen worden veroorzaakt door fysiologische, neurologische en neuropsychologische factoren. Daarnaast kan ook

een chronische ziekte gedragsproblemen veroorzaken. Ten derde is er het temperament van het kind. Dit is de oorzaak van de meeste gedragsproblemen onder de biologische factoren. Toch kan een moeilijk temperament niet alleen zorgen voor gedragsproblemen, daar komt altijd een omgevingsvariabele bij die een grote rol speelt zoals bijvoorbeeld stress of onzekerheid bij de ouders van het gezin waarin het kind opgroeit.

* *Gezinsvariabelen*: Gezinsfactoren worden ook wel eens 'gezinstegenspoed' genoemd en zijn alle negatieve factoren die hebben plaatsgevonden en nu nog plaatsvinden binnen het gezin. Voorbeelden van deze factoren zijn: slechte huisvesting, geweld binnen het gezin en een psychiatrische stoornis bij een of beide ouders. Het is niet helemaal duidelijk of deze negatieve factoren een directe of een indirecte invloed uitoefenen op het kind, maar er wordt gedacht aan een combinatie van beiden.

* *Ouderschapspraktijken*: Onder ouderschapspraktijken worden disciplineren, de wijze van socialiseren en de communicatie tussen opvoeder en kind verstaan. Deze praktijken bepalen in sterke mate of het kind probleemgedrag gaat ontwikkelen. Daarnaast is het ontbreken van ouderschapspraktijken ook een negatieve variabele voor het ontwikkelen van gedragsproblemen (Van Acker, 1995).

Samengevat zijn er naast hechting een heel aantal andere factoren die van invloed zijn op de sociaal-emotionele ontwikkeling van het kind. Kinderen met een taalprobleem kunnen ook problemen hebben in de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het taalprobleem kan dan niet zomaar als oorzaak genoemd worden voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. Er kunnen namelijk allerlei andere factoren meespelen, zowel omgevings- als persoonlijkheidsfactoren (Eleveld, Goorhuis-Brouwer & Nakken, 1994). De aard van de sociaal-emotionele problemen wordt nauwelijks beschreven. Wel wordt er een onderscheid gemaakt tussen internaliserende en externaliserende problemen (Eleveld, Goorhuis-Brouwer & Nakken, 1994). Wanneer een kind internaliserende of externaliserende problemen heeft wordt ook wel gezegd dat de sociaal-emotionele ontwikkeling niet symmetrisch verloopt. Agressief en vijandig gedrag is externaliserend probleemgedrag en internaliserend gedrag kan bijvoorbeeld angstig gedrag zijn. Internaliserend probleemgedrag is moeilijker te zien dan externaliserend gedrag en daardoor worden de problemen sneller onderschat (Deutsch Smith, 1998).

Toch is er uit onderzoek naar voren gekomen dat kinderen met ontwikkelingsproblemen, waaronder ook de taalontwikkeling kan worden verstaan, een groot risico lopen ook sociale-, emotionele- en gedragsproblemen te ontwikkelen. Kinderen met een ontwikkelingsachterstand spelen vaker alleen en wanneer ze samen spelen, vertonen ze minder sociaal gedrag dan anderen. Sociale problemen in de vroege jeugd kunnen ook zorgen voor een slechtere sociale ontwikkeling en aanpassing in het latere leven van het kind. Zo komt het ook dat gedragsproblemen vaak hun oorsprong vinden in de vroege jeugd (Merrell & Holland, 1997).

Vraagstellingen

Omdat een taalprobleem een belemmerende werking kan hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling, gaat mijn interesse uit naar de aard van de sociale problemen (internaliserend of externaliserend). Daarnaast is het ook interessant te kijken naar het voorkomen van gedragsproblemen gekoppeld aan het voorkomen van taalachterstanden. Mijn vraagstellingen zijn dan ook:

1. Wat is de relatie tussen internaliserend gedrag en een taalachterstand die betrekking heeft op de verschillende taalontwikkelingsfasen?
2. Wat is de relatie tussen externaliserend gedrag en een taalachterstand die betrekking heeft op de verschillende taalontwikkelingsfasen?

Bij deze vraagstellingen moet opgemerkt worden dat het in dit onderzoek nog niet gaat over specifieke taalproblemen, vandaar de term taalachterstand. Er kan alleen worden gesproken van een taalachterstand gezien deze populatie. Deze betreft namelijk veel kinderen van allochtone afkomst die net zijn begonnen met het verwerven met een tweede taal.

Methode

Proefpersonen

Het onderzoek richt zich op peuters en kleuters die in het schooljaar 2002/2003 hebben deelgenomen aan het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma. Het onderzoek

maakt deel uit van een longitudinale studie die de effecten van het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma onderzoekt. Het afgelopen schooljaar zaten veel van deze peuters en kleuters op zogenaamde intensieve peuterspeelzalen. Dat wil zeggen peuterspeelzalen met een extra stimulerende opvang door hun integrale aanpak. Deze opvang beslaat een aantal gebieden; opvoedingsondersteuning, extra aandacht voor taalontwikkeling, motoriek (zowel grove als fijne), waarneming, bewustwording en sociale contacten. De peuterspeelzalen liggen in zogenaamde 'aanpakgebieden'.

Vervolgens zijn de meeste kinderen in het schooljaar 2003/2004 op de basisschool getest, maar er waren ook kinderen die nog op deze peuterspeelzalen zaten. Het onderzoek betrof 91 kinderen, waarvan 52 jongens en 39 meisjes. De thuistaal van 27 kinderen is Nederlands, van 14 kinderen Marokkaans en 27 Turks. Daarnaast hebben 23 kinderen een andere thuistaal.

Meetinstrumenten

Om het niveau van de taalontwikkeling te meten is in dit onderzoek gebruik gemaakt van de Reynell Test voor taalbegrip en het VTO taal screenings-instrument. Om gedrag te meten zijn er twee gedragvragenlijsten samengevoegd, namelijk de Child Behavior Checklist (CBCL) en de Gedragsvragenlijst Voor Peuters en Kleuters (GVPK), waarbij de CBCL in zijn geheel is afgenomen en de GVPK gedeeltelijk.

Reynell Test voor Taalbegrip

De Reynell Test voor Taalbegrip (Edik, Lutje-Spelberg, Schlichting, Van der Meulen & Van der Meulen, 1997) beoogt de receptieve taalontwikkeling te meten. De test is geschikt om af te nemen bij kinderen variërend in leeftijd van één jaar en twee maanden tot zes jaar en drie maanden. De afname van de test duurt ongeveer een half uur, afhankelijk van het niveau van het kind. Bij de test wordt veel gebruik gemaakt van materiaal. Men gaat er vanuit dat dit materiaal de kinderen bekend voorkomt. De test bestaat uit twaalf zogenaamde secties die het niveau van taalbegrip meten. De secties volgen elkaar op in toenemende moeilijkheidsgraad en zijn gerelateerd aan oplopende leeftijden. De test begint bij het vroegste stadium van selectief herkennen van bepaalde woordpatronen, zoals in sectie twee de vraag 'Waar is de pop?' en eindigt in het stadium waar het taalbegrip uitstijgt boven het hier en nu en waarin taal wordt gezien als een echt middel tot denken. Een vraag in het

laatste stadium is dan bijvoorbeeld; “Jan en Els gaan naar school. Wie blijft er bij mama?”. In het onderzoek is volgens de instapregels sectie één overgeslagen, vanwege de leeftijd van de proefpersonen. Bij de test wordt er gebruik gemaakt van afbreekregels. Bij de secties één tot en met zeven moet men stoppen met het afnemen van de test wanneer het kind alle onderdelen van de sectie fout heeft. Vanaf sectie acht moet de test afgebroken worden als bij twee secties alle items met een sterretje fout gescoord worden. Wanneer men bij sectie twaalf arriveert, moet deze wel in zijn geheel worden afgenomen. Elk goed gescoord item van de test levert één punt op. Wanneer het antwoord niet voldoet, wordt er een nul genoteerd. De betrouwbaarheid en begripsvaliditeit zijn goed (COTAN-beoordeling, 1999).

VTO taal screenings-instrument

Het VTO taalscreenings-instrument (Gerritsen, 1994) beoogt kinderen in de leeftijd van drie tot zes met een vertraagde of afwijkende taalontwikkeling op te sporen. Binnen het onderzoek is voor de kinderen die op de basisschool zitten en al vier jaar zijn VTO voor 4-jarigen afgenomen en bij de kinderen die nog geen vier waren en op de peuterspeelzalen zijn getest is de VTO voor 3-jarigen afgenomen. De afname van de test betreft ongeveer tien minuten. De test kent geen afbreekregels. Bij de VTO voor 3-jarigen worden alle items gescoord met een nul of een één. Bij de VTO voor 4-jarigen zijn er daarnaast ook nog items die met meerdere punten kunnen worden beloond. De test kent drie deelgebieden waarop ze wil screenen. Dit zijn taalinhoud, taalregels en het taalgebruik. De betrouwbaarheid en de criteriumvaliditeit van deze test zijn goed (COTAN-beoordeling, 1996).

Child Behavior Checklist (CBCL)

De CBCL (Achenbach, 1992) is een vragenlijst om probleemgedrag van kinderen op een gestandaardiseerde wijze te kwantificeren. De oorspronkelijke vragenlijst is gebaseerd op kinderen van 4 tot 18 jaar. Omdat het probleemgedrag van peuters en kleuters nogal afwijkt van de gedragingen van oudere kinderen is er besloten om een versie te maken speciaal voor kinderen van twee tot drie jaar. Deze vragenlijst bevat 99 items en het invullen van de vragenlijst beslaat ongeveer 15 minuten. De vragenlijst kan ingevuld worden door vader, moeder, een voogd, peuterleidster of leerkracht van een kleutergroep. De items moeten beantwoord worden op een drie-puntsschaal. De antwoordmogelijkheden zijn: ‘helemaal niet van toepassing’, ‘een

beetje of soms van toepassing' of 'duidelijk of vaak van toepassing'. De invuller van de vragenlijst moet in achtving houden dat de beschreven gedragingen in de vragenlijst betrekking hebben op het actuele gedrag van het kind tot maximaal twee maanden terug. Uit de vragenlijst komen verschillende scores. Naast de totaalscore, zijn er ook scores voor internaliserend en externaliserend gedrag en er zijn scores voor zes clusters; Angstig/depressief gedrag, teruggetrokken gedrag, somatische klachten, slaapproblemen, agressief gedrag en destructief gedrag. Wanneer het kind een score behaalt die binnen de klinische range valt, een t-score van 70 of hoger, vertoont het kind meer probleemgedrag op dat bepaalde gebied dan op grond van zijn/haar leeftijd verwacht mag worden. Voor de vragenlijst voor kinderen van 2 tot drie jaar bestaat geen COTAN-beoordeling. Voor de vragenlijst voor kinderen van 4 tot 18 jaar zijn de betrouwbaarheid en criteriumvaliditeit voldoende en de begripsvaliditeit is goed (COTAN-beoordeling, 1996).

Gedragsvragenlijst Voor Peuters en Kleuters (GVPK)

De GVPK (Bruinsma, Dekker, Goossens & De Ruyter, 2000) is er ook op gericht probleemgedrag te kwantificeren. Deze vragenlijst bestaat uit 40 items en het invullen neemt ongeveer 10 minuten in beslag. De items van deze vragenlijst kunnen onderverdeeld worden in items met betrekking tot angstig/teruggetrokken gedrag en items met betrekking tot agressief/storend gedrag. De items moeten worden beantwoord op een vier-puntsschaal. Omdat er veel overlap bestaat tussen de CBCL en de GVPK is er voor gekozen om maar 10 items van de GVPK op te nemen in de vragenlijst zoals die in het onderzoek is gebruikt. Ook de antwoordmogelijkheden van de toegevoegde vragen uit de GVPK zijn aangepast aan die van de CBCL om verwarring te voorkomen. Dit betekent dat er bij de toegevoegde vragen van de GVPK in het onderzoek ook sprake is van een drie-puntsschaal. In de COTAN staat op dit moment nog geen beoordeling van de GVPK vanwege de recentheid van de test.

Procedure

Omdat dit onderzoek deel uitmaakt van een longitudinale studie is het van belang om de kinderen ieder jaar rond dezelfde tijd opnieuw te testen. In het schooljaar 2002/2003 zijn de kinderen pas na de kerstvakantie getest en dat heeft als gevolg dat ook dit jaar pas na de kerstvakantie is begonnen met de dataverzameling. De

kinderen zijn per school getest om de overlast op de scholen te minimaliseren. Er is bij de dataverzameling gebruik gemaakt van testassistenten (studenten die deelnamen aan het onderzoekseminar). Om de taalontwikkeling zo goed mogelijk in kaart te brengen is er gebruik gemaakt van twee testen, namelijk de Reynell en de VTO. Vanwege de grote hoeveelheid van testen, de Reynell, de VTO, de Toets Tweektaligheid voor allochtone kinderen en de oudervragenlijst, was het niet altijd mogelijk om alle kinderen van één school op één dag te testen. Hierdoor kwam het wel eens voor dat een school meerdere malen werd bezocht. Op de peuterspeelzalen zijn alleen de Reynell, de VTO en de oudervragenlijst afgenomen en vanwege het kleine aantal kinderen op de peuterspeelzalen is hier alleen een scriptiestudent heen geweest. De gedragvragenlijsten zijn naar de betreffende leerkrachten of peuterleidsters per post gestuurd of ter plekke afgegeven. De dataverzameling heeft vanaf januari tot en met juni plaats gevonden, waarna alle data geanonimiseerd in een databestand zijn ingevoerd. Op grond van deze data zijn analyses uitgevoerd die in de resultaten volgen.

Resultaten

Betrouwbaarheid

In Tabel 1 staat Cronbach's alfa voor de verschillende schalen van de gedragsvragenlijst (internaliserend, externaliserend en totaal probleemgedrag). Uit Tabel 1 blijkt dat alle schalen een hoge interne consistentie hebben voor de totale populatie. Dit wil zeggen dat de schalen homogeen zijn. Een opmerking is dat wanneer N toeneemt, ook Cronbach's alfa groter wordt.

Tabel 1. Cronbach's alfa voor internaliserend, externaliserend, internaliserend & externaliserend en totaal probleemgedrag van de CBCL voor de totale populatie

	Internaliserend gedrag	Externaliserend gedrag	Totaal probleemgedrag
Cronbach's Alfa	.80	.92	.94
N	25	25	110

Uit Tabel 2 blijkt dat alle schalen een hoge interne consistentie hebben, als deze uitsluitend voor de autochtone populatie worden berekend.

Tabel 2. Cronbach's alfa voor internaliserend, externaliserend, internaliserend & externaliserend en totaal probleemgedrag van de CBCL voor de autochtone populatie

	Internaliserend gedrag	Externaliserend gedrag	Totaal probleemgedrag
Cronbach's Alfa	.70	.93	.80
N	25	25	110

Bovendien blijkt dat ook voor de allochtone populatie geldt dat alle schalen van de gedragsvragenlijst een hoge interne consistentie hebben (Tabel 3).

Tabel 3. Cronbach's alfa voor internaliserend, externaliserend, internaliserend & externaliserend en totaal probleemgedrag van de CBCL voor de allochtone populatie

	Internaliserend gedrag	Externaliserend gedrag	Totaal probleemgedrag
Cronbach's Alfa	.83	.91	.93
N	25	25	110

Correlaties

Om de vraagstellingen te kunnen beantwoorden moesten de secties van de Reynell Test voor Taalbegrip ingedeeld worden in de verschillende fasen van de taalontwikkeling om er achter te komen in welke fase van de taalontwikkeling het internaliserend ofwel externaliserend gedrag zich voordoet. Deze indeling begint bij sectie 2, omdat sectie 1 niet bij de afname betrokken is geweest en staat in Tabel 4.

Tabel 4. Indeling van de secties van de Reynell Test voor Taalbegrip naar fasen van de taalontwikkeling.

	Fase in de taalontwikkeling	Specifieke beschrijving van de sectie
Sectie 2	Vroeglinguale periode	In de eenwoordfase (en in deze sectie) verwijzen woorden naar bijv. voorwerpen.
Sectie 3	Vroeglinguale periode	Idem. In deze sectie is het moeilijker gemaakt doordat de woorden/voorwerpen minder veel van elkaar verschillen (bad/bed, stoel/tafel)

Sectie 4	Vroeglinguale periode	Idem, alleen nu is de sectie moeilijker doordat de woorden allemaal in dezelfde situatie vallen (familie).
Sectie 5	Differentiatiefase	In deze sectie wordt voor het eerst gebruik gemaakt van voorzetsels.
Sectie 6	Differentiatiefase	In deze sectie worden bijvoeglijke voornaamwoorden geïntroduceerd.
Sectie 7	Differentiatiefase	In deze sectie moet het kind kenmerken aan een figuurtje toekennen.
Sectie 8	Differentiatiefase	In deze sectie worden geen vragen meer gesteld, maar wordt de gebiedende wijs gebruikt. Later in de sectie wordt de formulering nog algemener.
Sectie 9	Differentiatiefase	In deze sectie wordt het bijvoeglijk voornaamwoord geïntroduceerd.
Sectie 10	Differentiatiefase	In deze sectie komt het kind tot een oplossing door logisch redeneren.
Sectie 11	Differentiatiefase	Ook in deze sectie wordt de kennis van voorzetsels getest.
Sectie 12	Differentiatiefase	In deze sectie komen de vaardigheden van sectie 8 t/m 11 terug.

In de Tabellen 5 tot en met 10 staan de relaties tussen de scores op de secties van de Reynell Test voor Taalbegrip, de VTO en de schalen van de gedragsvragenlijst. De schalen van de gedragsvragenlijst zijn; Internaliserend gedrag, externaliserend gedrag en het totaal aan probleemgedrag (het totaal van alle items).

Uit Tabel 5 kan opgemaakt worden dat zowel de schaal internaliserend gedrag als de schaal externaliserend gedrag niet significant correleert met de verschillende secties van de Reynell Test voor Taalbegrip. Ook bestaat er geen significante correlatie tussen het totaal probleemgedrag en de verschillende secties, met uitzondering van sectie 8. De scores op sectie 8 hebben een positieve relatie met de scores op de schaal totaal probleemgedrag.

Tabel 5. Correlaties (Pearson R) tussen de secties van de Reynell en internaliserend, externaliserend, internaliserend & externaliserend en totaal probleemgedrag van de CBCL voor de totale populatie.

	Internaliserend gedrag	Externaliserend gedrag	Totaal probleemgedrag
Sectie 2	-.21	-.00	.01
Sectie 3	-.22	-.03	-.13
Sectie 4	-.24	.05	-.12
Sectie 5	.01	.15	.11
Sectie 6	-.09	.04	-.06
Sectie 7	.05	.13	.08
Sectie 8	.11	.21	.27*

Sectie 9	-.07	-.13	-.10
Sectie 10	.06	.01	.04
Sectie 11	.07	.05	-.06
Sectie 12	.06	.09	.08

N.B. * correlatie is significant op een 0.05 niveau (2 zijdigte toetsing)

** correlatie is significant op een 0.01 niveau (2 zijdigte toetsing)

In Tabel 6 zijn dezelfde schalen opgenomen als bij Tabel 1. Hier is echter niet gekeken naar het verband tussen verschillende onderdelen van de VTO en de schalen, maar er is gekozen voor de relatie tussen de totaal-score van de VTO en de scores op de gedragsschalen. Uit Tabel 6 valt op te maken dat er geen enkele significante relatie bestaat tussen de totaal-score van de VTO en de scores op de verschillende schalen uit de gedragsvragenlijst.

Tabel 6. Correlaties (Pearson R) tussen het totaal van de VTO en internaliserend, externaliserend, internaliserend & externaliserend en totaal probleemgedrag van de CBCL voor de totale populatie.

	Internaliserend gedrag	Externaliserend gedrag	Totaal probleemgedrag
Totaal VTO	-.19	.12	-.05

Tabel 7 geeft weer de correlaties aan tussen de secties en de probleemschalen op de gedragsvragenlijst. Nu is de populatie echter beperkt. Alleen de correlaties voor de autochtone populatie zijn in deze tabel terug te vinden. Uit Tabel 7 blijkt dat er geen enkele significante correlaties bestaat tussen de secties van de Reynell Test voor Taalbegrip en de schalen van de gedragsvragenlijst.

Tabel 7. Correlaties (Pearson R) tussen de secties van de Reynell en internaliserend, externaliserend, internaliserend & externaliserend en totaal probleemgedrag van de CBCL voor de autochtone populatie.

	Internaliserend gedrag	Externaliserend gedrag	Totaal probleemgedrag
Sectie 2			
Sectie 3			
Sectie 4			
Sectie 5	-.19	-.15	-.11
Sectie 6	-.09	-.18	-.14
Sectie 7	-.03	-.02	.06
Sectie 8	.27	.36	.38
Sectie 9	-.11	-.33	-.20
Sectie 10	-.28	-.35	-.26
Sectie 11	.25	-.08	-.03
Sectie 12	.26	.10	.12

N.B. * correlatie is significant op een 0.05 niveau (2 zijdigte toetsing)

** correlatie is significant op een 0.01 niveau (2 zijdigte toetsing)

In Tabel 8 staan de correlaties tussen de schalen van de gedragsvragenlijst en de scores op de VTO. Ook deze correlaties hebben alleen betrekking op de autochtone populatie. Uit Tabel 8 blijkt dat er wederom geen significante correlaties zijn tussen de scores op de VTO en de schalen uit de gedragsvragenlijst.

Tabel 8. Correlaties (Pearson R) tussen het totaal van de VTO en internaliserend, externaliserend, internaliserend & externaliserend en totaal probleemgedrag van de CBCL voor de autochtone populatie.

	Internaliserend gedrag	Externaliserend gedrag	Totaal probleemgedrag
Totaal VTO	.07	.10	-.02

In Tabel 9 staan de correlaties tussen de secties van de Reynell Test voor Taalbegrip en de probleemschalen op de gedragsvragenlijst. Nu betreft het de allochtone populatie. Uit Tabel 9 blijkt dat er geen correlaties bestaan tussen de secties en de schalen op de gedragsvragenlijst, met uitzondering van sectie 10. Deze sectie correleert met internaliserend gedrag op een significantie-niveau van 0.05.

Tabel 9. Correlaties (Pearson R) tussen de secties van de Reynell en internaliserend, externaliserend, internaliserend & externaliserend en totaal probleemgedrag van de CBCL voor de allochtone populatie.

	Internaliserend gedrag	Externaliserend gedrag	Totaal probleemgedrag
Sectie 2	-.24	-.03	-.05
Sectie 3	-.25	-.07	-.23
Sectie 4	-.28	.05	-.19
Sectie 5	.08	.23	.08
Sectie 6	-.07	.07	-.13
Sectie 7	.11	.16	-.03
Sectie 8	.08	.06	.10
Sectie 9	-.05	-.09	-.20
Sectie 10	.37*	.32	.11
Sectie 11	.07	.27	-.21
Sectie 12	.34	.29	-.10

N.B. * correlatie is significant op een 0.05 niveau (2 zijdig toetsing)

** correlatie is significant op een 0.01 niveau (2 zijdig toetsing)

In Tabel 10 staan de relaties tussen de probleemschalen en de scores op de VTO voor de allochtone populatie, waaruit blijkt dat er wederom geen significante relatie bestaat tussen de probleemschalen en de scores op de VTO.

Tabel 10. Correlaties (Pearson R) tussen het totaal van de VTO en internaliserend, externaliserend, internaliserend & externaliserend en totaal probleemgedrag van de CBCL voor de allochtone populatie.

	Internaliserend gedrag	Externaliserend gedrag	Totaal probleemgedrag
Totaal VTO	-.26	.06	-.23

Conclusie en Discussie

In dit onderzoek staan de volgende vraagstellingen centraal: 1. Wat is de relatie tussen internaliserend gedrag en een taalachterstand die betrekking heeft op de verschillende taalontwikkelingsfasen? En: 2. Wat is de relatie tussen externaliserend gedrag en een taalachterstand die betrekking heeft op de verschillende taalontwikkelingsfasen? In dit onderzoek is er echter naar aanleiding van de resultaten geen enkele significante relatie gevonden tussen de scores van de Reynell Test voor Taalbegrip en de VTO en de scores op de schalen internaliserend-, externaliserend- en totaal probleemgedrag. Dit geldt voor alle onderzochte populaties (allochtonen, autochtonen en de totale populatie) en ondanks dat de schalen van de gedragsvragenlijst allemaal een hoge interne consistentie hebben. Dit terwijl in een onderzoek naar de relatie tussen specifieke taalstoornissen, gedrag van het kind en beleving van ouders de ouders het gedrag van hun kind met een specifieke taalstoornis als extreem druk (externaliserend gedrag) of extreem rustig (internaliserend gedrag) betitelen. (Goorhuis-Brouwer, Nakken & Van den Berg, 1996).

Toch bleek uit de literatuur en de inleiding dat er wel een verband bestaat tussen taalproblemen en probleemgedrag. Kinderen met taalstoornissen kunnen niet voldoende invloed uitoefenen op de omgeving en de directe omgeving van het kind begrijpt het kind verkeerd. De gevolgen hiervan kunnen zijn dat deze kinderen met taalproblemen een gevoel van incompetentie ontwikkelen en dat er een negatieve zelfwaardering zal ontstaan. Ook kan er een vorm van miscommunicatie ontstaan tussen het kind en de directe omgeving. Deze gevolgen kunnen verantwoordelijk zijn voor het ontstaan van sociaal-emotionele problemen die zich uiten in gedrag dat door de omgeving wordt aangegeven als problematisch. Dit kan zowel internaliserend als externaliserend gedrag zijn (Goorhuis-Brouwer, Nakken & Van den Berg, 1996).

Een andere verklaring voor de relatie tussen taalproblemen en probleemgedrag is dat kinderen met taalproblemen vaak een negatieve pedagogische relatie hebben met hun ouders. Uit onderzoek is gebleken dat kinderen met een taalprobleem vaker met negatieve gedragstermen door ouders worden beschreven dan kinderen met een normale taalontwikkeling. Deze negatieve benoeming is schadelijk voor het pedagogische klimaat binnen het gezin en voor de interactie tussen ouder(s) en het kind. De negatieve interactie kan dan weer leiden tot emotionele ontwikkelingsstoornissen en gedragsproblemen (Goorhuis & Schaerlaekens, 1997).

Een verklaring voor de uitkomst van dit onderzoek kan zijn dat er bij deze populatie nog helemaal geen sprake is van een taalprobleem of een taalstoornis, zoals ook al uit de vraagstellingen blijkt. De meeste kinderen (66 van de 91) zijn van allochtone afkomst. Deze kinderen hebben vaak eerst hun moedertaal geleerd in plaats van de dominante taal (het Nederlands). De dominante taal wordt pas geleerd wanneer de kinderen naar de peuterspeelzaal of naar de basisschool gaan. De twee talen worden dus niet naast elkaar geleerd, maar na elkaar. Het gevolg daarvan is dat deze kinderen een taalachterstand hebben wanneer ze naar school gaan, niet te verwarren met een taalprobleem. Deze kinderen moeten echter wel goed in de gaten worden gehouden, want een taalachterstand kan wel resulteren in een taalprobleem. Andere verklaringen voor de taalachterstand kunnen het gebrek aan ouderlijke betrokkenheid of lage verwachtingen van ouders zijn. Uit onderzoek is gebleken dat er een kleine tot gemiddelde, maar zeer betekenisvolle, relatie bestaat tussen ouderlijke betrokkenheid en schoolse prestaties net als verwachtingen van ouders met betrekking tot prestaties op de schoolse vakken (Fan & Chen, 2001).

Een andere verklaring kan liggen bij de gedragsvragenlijst. De CBCL is verwerkt in de gedragsvragenlijst die bij de leerkrachten is afgenomen. De CBCL een gedragsvragenlijst die ingevuld moet worden door de ouders van het kind, maar om de vragenlijst door de ouders in te laten vullen waren veel vertalingen en tolken nodig. Daarom is in dit geval gekozen voor het invullen van de lijst door de leerkracht. Verder is het invullen van de gedragsvragenlijsten in zoverre subjectief, dat iedere leerkracht zijn of haar eigen normen gehanteerd heeft. Bepaald gedrag kan door de ene leerkracht als zeer vervelend worden ervaren, terwijl de andere dit maar een beetje of helemaal niet vervelend ervaart. Daarnaast is de gedragsvragenlijst ingevuld op een moment waarop het kind in de meeste gevallen

niet langer dan een aantal weken in de klas was. De leerkracht heeft de gedragsvragenlijst wellicht te voorzichtig ingevuld om op die manier geen stempel op het kind te zetten. Of de leerkracht heeft nog onvoldoende tijd gehad om het kind te observeren. Dit kunnen verklaringen zijn voor het feit dat er geen internaliserende of externaliserende problemen zijn gesignaleerd. Men kan concluderen dat het verstandiger is om het komend schooljaar een TRF in de vragenlijst voor de leerkracht te verwerken. De TRF is namelijk speciaal voor de leerkracht bedoeld. Het probleem van het moment waarop de vragenlijst wordt ingevuld is er volgend jaar niet meer, omdat de kinderen dan al een heel jaar bij dezelfde leerkracht in de klas hebben gezeten.

Tenslotte kan men alleen door middel van een controlegroep nagaan of het TSP effect heeft gehad. Nog een aanbeveling voor volgend onderzoek is dan ook het zoeken van een geschikte controlegroep en deze meenemen in verder onderzoek binnen deze longitudinale studie.

Concluderend is er uit dit onderzoek geen significante relatie gekomen tussen een taalachterstand en probleemgedrag. Het onderzoeken van deze groep kinderen is echter wel van belang geweest. Er zijn, zoals ook uit de inleiding blijkt al veel studies gedaan naar de relatie tussen taalproblemen en probleemgedrag, echter nog nooit bij deze populatie. Deze populatie verschilt namelijk in die zin dat ze geen kinderen bevat die al een taalprobleem hebben, maar een taalachterstand, vaak vanwege het verwerven van een tweede taal. Het is dus voor volgend onderzoek binnen deze longitudinale studie erg interessant om te kijken of er bij deze populatie wel taalproblemen gaan ontstaan na verloop van tijd, voortkomend uit de taalachterstand en of dit in relatie is met toenemend probleemgedrag. Of dat de taalachterstand verdwijnt en dat er daarmee ook geen probleemgedrag voor gaat komen.

Referentielijst

Achenbach, T. (1992). *Manual for the Child Behavior Checklist/ 2-3 and 1992 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

- Acker, J. van (1995). *Gedrags- en opvoedings- problemen*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu van Loghum.
- Eldik, M.C.M. & Schlichting, J.E.P.T., Lutje-Spelberg, H.C., van der Meulen, B.F. & Meulen, S.J. (1997). *Handleiding Reynell Test voor Taalbegrip*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Eleveld, J., Nakken, H. & Goorhuis-Brouwer, S. M. (1994). Taal en sociaal-emotionele problemen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 33, 550-556.
- Fan, X., & Chen, M. (2001) Parental involvement en students; academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Fridlund, A. J., Gleitman, H. & Reisberg, D. (1999). *Psychology*. (5th ed.) New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Gerritsen, F.M.E. (1994). *VTO, Taalscreenings-instrument (TSI) voor 3-, 4- en 5-jarigen*. Handleiding en Verantwoording. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Goorhuis-Brouwer, S. M., Nakken H., & Berg, H. van den (1996). De relatie tussen specifieke taalstoornissen, gedrag van het kind en beleving van de ouders. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 35, 352-360.
- Goorhuis, S.M., & Schaerlaekens. A.M. (1997). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: De tijdstroom.
- Leseman, P. (2002). *Onderzoek in de voor- en vroegschoolse periode: trends en nieuwe vragen*. Den Haag: Bureau NWO/PROO.
- Merrell, K. W., & Holland, M. L. (1997). Social-emotional behavior of preschool-age children with and without developmental delays. *Research in Developmental Disabilities*, 18, 394-405.
- Schaerlaekens, A. M. (1977). *De taalontwikkeling van het kind*. Een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Smith, Deutch. (1998). *Special Education: Teaching in an age of challenge*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Van Elten, M. (2003). Schoolprestaties van allochtone kinderen. Onderwijsmagazine Inzicht. [online]. Available: http://www.voo.nl/inzicht/archief_3/voo_inzicht_artikel3_04.html
- Verhofstadt-Denève, L., Geert, P. van, & Vyt, A. (1995). *Handboek ontwikkelingspsychologie*. Grondslagen en theorieën. Houten/Diegem: Bohn

Stafleu Van Loghum.

Vuyk, R. (1998). Opgroeien onder moeilijke gezinsomstandigheden.
Maarsse: Elsevier/ De tijdstroom.