

Taalontwikkeling en taalstimulering

Een onderzoek naar het effect van taalstimulering bij Nederlandstalige en tweetalige kinderen

Marije Janssen
St.nr: 0005533
dr. A.M.T. Bosman
OLO/KUNijmegen
8 juli 2004

Taalontwikkeling en taalstimulering

Een onderzoek naar het effect van taalstimulering bij Nederlandstalige en tweetalige kinderen

Samenvatting

In dit onderzoek werd nagegaan hoe de talige vaardigheid zich ontwikkelt van kinderen die deel hebben genomen aan het Nijmeegse Taalstimuleringsprogramma. Daarnaast werd nagegaan of er verschil is in de ontwikkeling van de talige vaardigheid tussen Nederlandstalige kinderen en tweetalige kinderen. Uit het onderzoek is gebleken dat de kinderen die deel hebben genomen aan het TSP vooruitgang hebben laten zien in hun talige ontwikkeling. Deze vooruitgang is echter door het ontbreken van een controle groep niet zondermeer alleen toe te schrijven aan het TSP. De kinderen zijn vermoedelijk vooruitgegaan door de wederzijdse beïnvloeding van de cognitieve ontwikkeling en de taalontwikkeling. De tweetalige kinderen lieten echter een dusdanig grote vooruitgang zien dat deze wel toegeschreven kan worden aan het effect van bewuste beïnvloeding door het TSP, omdat dit effect niet te verwachten is enkel op basis van rijping of andere omgevingsfactoren. Daarnaast kon worden gesteld dat kinderen die successief tweetalig worden opgevoed minder problemen ondervinden met het verwerven van de tweedetaal. Zij lijken betere fundamenten te hebben door hun eerste taal, waar het leren van de tweede taal op voort bouwt, terwijl van simultaan tweetalige kinderen verondersteld wordt dat zij meer moeite hebben met het onderscheiden van de talen.

Inleiding

In de eerste levensjaren thuis leren kinderen een cultureel passende manier van het gebruiken van taal en het begrijpen van teksten. De meeste kinderen hebben ervaring met taal voordat ze naar school gaan. Autochtone en allochtone leerlingen in achterstandssituaties komen vaak onvoldoende in aanraking met de Nederlandse taal en lopen hierdoor een achterstand op (Van Elten, 2003). Wanneer er bij de autochtone kinderen sprake is van een taalachterstand, en deze is niet te verklaren door sensorische, cognitieve, neurologische of emotionele problemen, is deze achterstand het gevolg van een tekortschietend taalaanbod. Daarnaast kan er sprake zijn van een aangeboren zwak taalgevoel, dat erfelijk bepaald kan zijn. Wanneer kinderen opgroeien onder ongunstige sociale omstandigheden, of wanneer zij beschikken over een genetisch bepaald zwak vermogen om taal te leren, kan dit een negatief effect hebben op hun taalontwikkelingsproces (Goorhuis & Schaerlaekens, 1997).

Om de taalontwikkeling te stimuleren zijn er al diverse projecten opgezet voor het ontwikkelen van voorschoolse educatie. Hierin wordt onderscheid gemaakt tussen gezinsgerichte programma's en centre-basedprogramma's. Uit onderzoek komt naar voren dat een combinatie hiervan het meest effectief is. Daarnaast wordt geconcludeerd dat de effecten van programma's die in kindercentra worden uitgevoerd in het cognitieve en taaldomein gemiddeld tot sterk zijn. De didactisch georiënteerde programma's leiden doorgaans tot betere resultaten op cognitieve tests en schoolprestaties, de ontwikkelingsgerichte programma's leiden tot betere resultaten op het gebied van sociaal-emotionele en metacognitieve vaardigheden (Leseman, 2002). Een gezinsgericht-programma dat is opgezet om taalachterstanden in groep 3 te voorkomen is Opstap. Opstap is opgezet voor kinderen van vier tot zes jaar, waarbij kinderen spelenderwijs worden voorbereid op het leren lezen,

schrijven en rekenen in groep 3. De moeder krijgt instructie van een projectmedewerker, die haar thuis de werkmaterialen komt uitleggen. Dit programma is opgezet voor allochtone kinderen en hun ouders. Het doel is de onderwijskansen van allochtone kinderen te vergroten. Het is een tweejarig programma voor kinderen in groep 1 en 2. Ouders leren door thema's en een videocursus, hoe zij hun kind thuis het best kunnen ondersteunen bij het leren. Ouders krijgen informatie over ontwikkeling, opvoeding en onderwijs en leren op een positieve manier om te gaan met signalen van het kind. Hierdoor kunnen ouders een actieve leerhouding en leerplezier bevorderen (Hulshof, 2001).

Binnen dit onderzoek is er gekozen voor het Taalstimuleringsprogramma (TSP). In tegenstelling tot Opstap is het TSP een combinatie van een gezinsgericht programma met een centre-based programma. Sinds 1998 wordt in Nijmegen op 20 intensieve speelzalen gewerkt met het Taalstimuleringsprogramma (TSP): "horen, zien en... zeggen". Dit is een stimuleringsprogramma voor kinderen die extra aandacht nodig hebben voor hun taalontwikkeling. Het TSP is bedoeld voor zowel Nederlandstalige als niet-Nederlandstalige kinderen. Hierbij is er een variant gericht op taalachterstand van autochtone kinderen en een variant gericht op taal-verwerving van allochtone kinderen. De algemene doelstelling van het TSP is het stimuleren van de spraak- en taalontwikkeling van peuters in achterstandssituaties. Betere kansen in hun verdere schoolcarrière en het vergroten van de betrokkenheid van ouders bij de spraak- en taalontwikkeling door middel van kennis en inzicht in de rol die zij daarin kunnen spelen zijn hierbij de doelen.

Binnen het autochtone programma richt men zich op het verbeteren van basisvoorwaarden: concentratie/luisterhouding, oogcontact, mondmotoriek, sociaal-emotionele en communicatieve ontwikkeling. Ook talige voorwaarden als actieve en passieve woordenschat, zinsbouw, verstaanbaarheid, woordvormen en begrip komen aan bod. Binnen het programma van allochtone kinderen richt men zich op het aanschouwelijk maken van taal door gebruik te maken van gebaren, te visualiseren, geluiden te maken, of door met materialen te werken. Daarnaast maakt men gebruik van een doelwoordenlijst met aangeboden woorden. De ouders krijgen informatie tijdens de ouderbijeenkomsten over taalontwikkeling, taalstimulering en taalverwerving (van der Rijdt & van den Heuvel, 1994).

Door de stichting KinderOpvang Nijmegen en de Katholieke universiteit Nijmegen is er in het schooljaar 2003-2004 een longitudinaal onderzoek gestart, naar de effecten van het Taalstimuleringsprogramma. Het betreft een zesjarig onderzoek, waarbij onder andere wordt gekeken naar de ontwikkeling van de talige vaardigheid van zowel de allochtone als de autochtone kinderen die deel hebben genomen aan het TSP.

Om de onderzoeksvraag in beeld te brengen zal ik hieronder een beschrijving geven van het verloop van de taalontwikkeling. Een belangrijke theorie binnen de taalontwikkeling van kinderen is de theorie van Schaerlaekens (1997). Zij beschrijft het taalontwikkelingsverloop van kinderen in vier fasen: de prelinguale periode: nul tot één jaar, de vroeg linguale periode: één tot twee en een half jaar, de differentiatiefase: twee en een half jaar tot vijf jaar en ten slotte de voltooiingsfase van vijf jaar en ouder. Gegeven de onderzoekspopulatie van vier-jarige zal ik mij beperken tot de beschrijving van de eerste drie fasen. Vervolgens zal ik ingaan op het verloop van de taalontwikkeling bij tweetalige kinderen.

Prelinguale periode 0-1 jaar

Het eerste levensjaar is het begin van de taalontwikkeling. Indien deze fase wordt overgeslagen zal de taalontwikkeling niet alleen later beginnen, maar tevens langere tijd vertraagd blijven. Tijdens de prelinguale fase leert het kind communiceren en leert het klanken te produceren. Het is dan ook van belang dat er veel tegen een kind gepraat wordt in deze periode. Op deze manier zal het kind belangrijke vaardigheden verwerven. De eerste vocalisatie van een kind is het huilen direct na de geboorte. In de eerste zes weken na de geboorte dient het huilen van de baby enkel een fysiologisch doel, doordat dit het effect is van nog ongecontroleerde bewegingen met zijn lichaam. Na ongeveer zes weken is het huilen een signaal van onbehagen, of tevredenheid. Het huilen tijdens de eerste zes tot acht weken legt de basis voor de klankproductie. Door de aanwezige primitieve geluiden die ook aanwezig zijn bij latere klankproducties.

Tijdens de eerste twee maanden gaat de baby oogcontact zoeken en laat hij zijn eerste sociale glimlach zien. De baby begint met communiceren door middel van deze glimlach. De volwassene reageert hierop door middel van gezichtsuitdrukkingen, gebaren en door veel te praten. Baby's imiteren al vanaf ongeveer de derde levensdag gelaatsuitdrukkingen als het openen van de mond en het tuiten van de lippen. De baby gaat in de eerste twee maanden vocaliseren. Deze vocalisaties laten zij zien wanneer ze wakker zijn. In deze periode is het vocaliseren niet sociaal, niet direct op een persoon gericht.

Een baby in de leeftijd van vier tot zes maanden produceert in een ontspannen houding geluidjes. De mondholte wordt open gehouden zodat de lucht vrij uitstroomt. Allerlei mondstanden worden uitgetoond. De vocalen worden hierdoor veel gevarieerder en meer consonanten ontstaan. De articulatie van deze consonanten wordt zowel voor als achterin de

mond gearticuleerd. De baby ontdekt het smakken met de lippen, wrijf-, schuur-, schraap- en hoestgeluiden maar ook verschillen in toonhoogte en geluidsterkte worden uitgetoet. De vocale productie omvat bekende, onbekende, zeer complexe klanken en lijkt meertalig (polyglot).

Rond de zesde maand ontstaat het marginaal brabbelen. Dit is de basis voor het brabbelen (het opvolgen van een consonant en een vocaal). Tevens is het de basisvorm van een syllabe in de volwassen taal. Het brabbelenrepertoire wordt langzaam voortdurend langer en uitgebreider. Bij het oefenen van de vocale mogelijkheden hoort het kind eerst zijn eigen klankproducties en probeert deze te herhalen. Het legt de basis voor het communicatieve taalgebruik. Het brabbelen lijkt steeds meer op volwastentaal doordat deze woorden steeds meer op woorden lijken als papa, mama (dada); het kind neemt klemtoengroepen op en gebruikt steeds meer intonatiepatronen of zinsmelodieën. Daarnaast gebruikt het kind ook steeds meer gebaren en ontstaat er meer en meer interactie met volwassenen. Het brabbelenrepertoire wordt voortdurend langer en uitgebreider.

Na ongeveer zes maanden voeren ouder en kind protoconversaties. De ouder reageert vrijwel altijd op vocalisaties van de baby. Andersom gebeurt dit nog nauwelijks. Steeds meer komen er interacties voor, waarbij niet alleen ouder en kind en rol spelen, maar ook een voorwerp. De baby krijgt steeds meer aandacht voor de dingen in zijn omgeving. De ouder betreft deze dingen in de protoconversaties. Hij of zij praat over de dingen waar het kind aandacht voor heeft. Dit is een belangrijk aspect van woordverwerving in de prelinguale periode.

Na ongeveer negen maanden betreft de baby zelf voorwerpen in de interactie. Het kind neemt steeds meer het initiatief voor interactie en zijn gedrag wordt doelgericht. Er ontstaat steeds meer een dialoog tussen ouder en kind. De vocalisaties van het kind zijn eveneens steeds meer doelgericht, ze krijgen een functie. Ze worden conventioneel en kunnen soms al worden teruggevoerd tot bestaande woorden. Belangrijk is dat een kind een conventionele vocalisering heeft die bekend is voor de mensen in zijn directe omgeving. Veelal zijn het eigen creaties ontstaan uit een woord van de volwastentaal. Deze ontstaan in interactie met de volwassene, bijvoorbeeld doordat het kind bepaalde voorwerpen aanwijst en de volwassene het object benoemt. Dit is het interactie aspect van de taalontwikkeling: het kind leert de taal van zijn omgeving en de omgeving moet de taal van het kind leren begrijpen.

Het brabbelen tijdens de prelinguale periode is echter niet moedertaalspecifiek. Brabbelen is een universeel fenomeen, gestuurd door een biologisch en motorisch programma

dat ondermeer de fonetische selectiviteit bepaalt. Bij het ontstaan van de eerste woorden, in de vroeglinguale periode, krijgt het brabbelen meer taalspecifieke kenmerken.

De vroeglinguale periode 1 - 2,6jaar.

In de vroeglinguale periode wordt het brabbelen omgezet naar spreken. Naast een voortgaande klankontwikkeling gaat het kind begrijpelijke woorden gebruiken en combineert die tot twee- en meerwoord zinnnetjes. De fonologische ontwikkeling waarvoor de basis is gelegd in de prelinguale periode, wordt in deze periode voortgezet. Het leren van fonemen is het resultaat van systematische verwerving. Er is een duidelijke ordening te vinden in de fonemen van een taal. De fonemen kunnen worden beschreven aan de hand van distinctieve foneemkenmerken en foneemcontrasten die binair of oppositioneel van aard zijn. Het foneemverwerkingsproces is taaluniverseel. Het kind leert distinctieve foneemkenmerken in een universele volgorde. Hierdoor is de fonetische ontwikkeling onveranderlijk en universeel, alleen het tempo waarin het kind deze verwerft kan verschillen. De specifieke fonemen, die noodzakelijk zijn voor de moedertaal worden in een later stadium ontwikkeld.

Wanneer een kind fonemen verwerft, doet het dit niet afzonderlijk of geïsoleerd, maar is het kind bezig met het leren van woorden. Een gedeelte van de fonologische ontwikkeling speelt zich op woordniveau af. Een kind begint aan de opbouw van zijn woordenschat met een bepaalde woordvorm, een voorkeurswoordvorm. Dit kan bijvoorbeeld de vorm hebben van consonant-vocaal-consonant woorden. Een kind zal nu vooral die woorden uit de volwassenentaal overnemen die voldoen aan deze vorm en andere woorden vermijden. In deze voorkeursvorm is individuele variatie te vinden, het kan ook in de vorm van bijvoorbeeld consonant-vocaal.

Het kind gaat brabbelgroepjes steeds meer omzetten naar betekenisvolle eenheden, eerste woorden. De eerste woorden verschijnen gemiddeld tegen het einde van het eerste levensjaar. De brabbeleenheden gaan steeds meer lijken op volwaardige woorden. Tussen brabbelen en volwaardige woorden staan de protowoorden. Een kind doet aan het eind van zijn eerste levensjaar mee aan de sociale interactie en stuurt deze interactie ook grotendeels zelf. Hierbij spelen de protowoorden (brabbelgroepjes) een belangrijke rol. De protowoorden hebben constant dezelfde vorm, een kind kan bijvoorbeeld 'tiii' gebruiken als hij iets wil aanwijzen. Deze protowoorden onderscheiden zich van de rest van het brabbelen, doordat ze een duidelijke communicatieve functie vervullen. Naast protowoorden die gebruikt worden om iets aan te wijzen, zijn er protowoorden die verbonden zijn aan een bepaalde situatie. Bijvoorbeeld 'brrr' als het met een autootje rijdt. De protowoorden worden aanvankelijk

gebruikt in de situatie waarin ze geleerd zijn, doordat het kind imiteert wat anderen doen. Het kind verwerft door te observeren, te imiteren en door zelf te exploreren steeds meer kennis over de wereld. Op deze manier worden de protowoorden steeds verder ontwikkeld in de richting van gewone woorden. Rond het tweede levensjaar wordt het gebruik van protowoorden uitgebreid tot andere gelijkwaardige voorwerpen en of handelingen. Daarnaast worden de protowoorden ook los gemaakt van de specifieke context. Het kind kan nu objecten benoemen, zonder dat ze aanwezig zijn. Een kind kan hierdoor bijvoorbeeld, zonder een koekje te zien, hierom vragen door middel van een woord. Naast het benoemen van objecten worden de eerste woorden gebruikt om taalhandelingen uit te voeren. Hij kan benoemen, herhalen, vragen, antwoorden, verzoeken, begroeten, protesteren en oefenen. Hij kan zijn wensen kenbaar maken en de aandacht op een bepaald object vestigen. Het kind kan rond zijn tweede levensjaar door middel van eenwoorduitingen: dingen verkrijgen, gedrag van andere beïnvloeden, in contact komen met anderen, gevoelens uiten, zijn omgeving onderzoeken, zijn eigen wereld creëren en hij kan taal gebruiken om nieuwe informatie met anderen te delen.

In de vroeglinguale periode wordt de woordenschat steeds verder ontwikkeld. De kwantitatieve groei van de woordenschat verschilt van kind tot kind. Het ene kind zal wanneer het 17 maanden oud is 300 woorden kennen, terwijl een ander kind bij 17 maanden pas 8 woorden beheerst. Sommige kinderen ontwikkelen hun woordenschat geleidelijk en andere kinderen bereiken na een aantal woorden een plateauperiode, waarin ze een beperkt aantal woorden blijven gebruiken, waarna ze in een snel tempo nieuwe woorden bij leren. Bij een groot aantal kinderen treedt een woordenschatexplosie op. Een plotse grote groei van de woordenschat in een korte periode. Deze woordenschatexplosie wordt vaak snel gevolgd door de eerste tweewoordzinnen. Hierin bestaan grote verschillen tussen kinderen. Tevens ontwikkelt de passieve woordenschat zich sneller dan de actieve woordenschat; een kind verstaat meer dan het kan zeggen.

De vroegste woordenschat bestaat uit dingen uit de dagelijkse leefwereld. Het gaat om domeinen die in de directe belevingswereld van het kind voorkomen. Bijvoorbeeld mensen, speelgoed, dieren, voertuigen, kledingstukken, huishoudelijke artikelen, acties of toestanden (slapen, vallen of lopen), kwalificaties (groot klein, mooi, kapot), relationele woorden (ook, nog, niet), routinewoorden zoals begroetingen, voedsel en aanwijzende woorden (daar, dat).

Het zijn woorden die een communicatieve functie hebben voor het kind. Het kind is zich echter nog niet altijd bewust van de juiste betekenis van een woord. Het woordje bal kan bijvoorbeeld gebruikt worden wanneer een kind een grote ronde bal ziet liggen in de kamer of wanneer het een rond dekseltje ziet. Het kind gebruikt nu het woord bal in alle situaties

waarbij het een klein rond object ziet. Deze extensies gebruiken kinderen op basis van vormkenmerken of op basis van overeenkomsten van bijvoorbeeld omvang of geluid. Over het algemeen gaat het om perceptuele kenmerken of soms zijn het functionele kenmerken van een object. Een kind kan een woordbetekenis opbouwen door overextensie (een te ruime betekenis toe kennen aan een woord), of onderextensie (een te nauwe betekenis toekennen aan een woord) of soms een volledige mismatch (foutieve betekenis toekennen aan een woord).

Een kind kan de juiste betekenis aan een woord toekennen door zijn eigen woordgebruik aan te passen op basis van consistenties in de manier waarop volwassenen een woord gebruiken; gebruik maken van de feedback die volwassenen geven op zijn woordgebruik of door zelf na te ondervinden dat een object geen twee namen kan hebben en een woord geen twee betekenissen.

Het ontstaan van de eerste tweewoorduitingen lijkt nauw samen te hangen met de woordenschatexplosie. De eenwoordfase loopt geleidelijk over in de tweewoordfase. De eerste tweewoorduitingen verschijnen meestal rond een bepaald thema. Er ontstaat een combinatie tussen de losse woorden. Het kind probeert relaties die hij kan leggen, uit te drukken in woorden. Bijvoorbeeld: opa thuis of ook eten. De tweewoorduiting hebben een duidelijke betekenis voor de volwassene. De volwassene begrijpt wat het kind zegt en herformuleert het in een volledige zin. Als deze interpretatie niet overeenkomt met wat het kind bedoelt, zal hij zijn uiting herhalen of anders formuleren. Het kind spreekt in tweewoorduitingen over dingen die het kent, ziet of ziet gebeuren.

Wanneer een kind zijn zin heeft uitgebreid naar drie woorden, is er al snel sprake van vier woorden en meerwoordzinnen. Gemiddeld genomen gaat een kind vanaf het tweede levensjaar meerwoordzinnen gebruiken. Dit is het eindstadium van de vroeglinguale periode. Het kind laat nu zinloos gebrabbel achterwege. Het kind praat in telegram stijl. In de zinnen die worden gebruikt, ontbreken vaak lidwoorden, voegwoorden, voornaamwoorden, sommige hulpwerkwoorden, de meeste bijwoorden en voorzetsels die tijd of hoeveelheid aanduiden. De zinnen bestaan hoofdzakelijk uit inhoudswoorden als zelfstandignaamwoorden en werkwoorden. Ook kan het kind de zelfstandig naamwoorden onvoldoende verbuigen, net als het bijvoeglijk naamwoord en het werkwoord. Het kind voert steeds meer echte conversaties met bekenden. Er vindt een talige interactie plaats tussen het kind en een vertrouwde volwassene.

Differentiatiefase (2.5 –5 jaar)

In de differentiatiefase komt de taalontwikkeling van het kind in een stroomversnelling. Zowel op het gebied van de fonologische ontwikkeling, semantiek, syntax, morfologie als het metalinguïstische aspect van de taalontwikkeling. Hierbij is in de differentiatie fase, meer dan in de voorgaande fasen, ook de sociaal -emotionele en cognitieve ontwikkeling van belang.

Fonologische ontwikkeling. Uit het taalspel dat ze spelen blijkt een toenemend fonologisch bewustzijn. Het kind past zijn taalspel correct toe op zijn eigen spraak, articuleert overduidelijk of plaatst fonemische paren naast elkaar. Er is geen universeel schema voor de fonologische ontwikkeling bij kinderen. Het ene kind maakt een geleidelijke ontwikkeling door en het andere kind gaat lukraak te werk. Over het algemeen kan men stellen dat kinderen tussen de twee-en-een-half en zes jaar alle Nederlandse fonemen afzonderlijk verwerven. Enkele fonemen, als de /r/ en de /s/, worden nog niet technisch perfect gerealiseerd. Deze fonemen doen nog een groot beroep op de spraakmotoriek en blijven hierdoor moeilijk tot ongeveer het zesde levensjaar.

Semantische ontwikkeling. Het woordgebruik kent in de differentiatie periode een grote groei. Tussen de drie en de vijf jaar groeit de woordenschat van ongeveer 900 tot 2100 woorden. Bij de ontwikkeling van de woordenschat zijn ook de sociaal -emotionele ontwikkeling, de fantasieontwikkeling en de denkontwikkeling van belang. Woorden worden door het kind uit de omgeving opgevangen en teruggespeeld. De differentiatiefase wordt gekenmerkt door een grote creativiteit in het taalgebruik. Alles wat de kinderen zien en ervaren willen ze onder woorden brengen, maar ze kennen nog niet overal de juiste woorden voor. Kinderen bedenken hiervoor dan eigen omschrijvingen, die voor henzelf voltrekt logisch zijn. Ze zoeken naar logische verbanden. *Mama, speelgoed, waarom is dat goed?* Het taalgebruik van de kinderen gaat hierdoor meer en meer op volwassenen taal lijken. Het kind maakt in deze fase ook een grammaticale ontwikkeling door: zelfstandig naamwoorden en werkwoorden worden steeds meer gedifferentieerd gebruikt. Daarnaast maakt het kind steeds meer onderscheid tussen bijwoorden en bijvoeglijk naamwoorden en leert het nieuwe woordsoorten als: lidwoorden, voorzetsels, voornaamwoorden en telwoorden.

Morfologische ontwikkeling. In de differentiatiefase leert het kind woorden op een juiste manier toe te passen in de zin. Het leert gebruik te maken van meervoudsvormen, werkwoordsvervoegingen en verkleinwoorden. Het gebruik van meervoudsvormen verloopt geleidelijk. Het kind voegt af en toe meervoudsvormen in. De algemene regel, + /s/ of + /en/, wordt al snel toegepast. Sommige kinderen passen deze regel systematisch toe, waardoor ook incorrecte meervoudsvormen voorkomen: *voet, voets*. Op vierjarige leeftijd maken kinderen

nog maar zelden fouten in de regelmatige meervoudsvormen. Er komen wel overgeneralisaties voor: *kind, kinden*.

Het op een juiste manier gebruiken van verkleinwoorden staat in verband met de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Het kind moet hiervoor inzicht hebben in wat relatief groot en klein mag heten. Rond het derde levensjaar kunnen de meeste kinderen verkleinwoorden op een correcte manier toepassen.

In de vroeglinguale periode gebruiken kinderen voor het werkwoord enkel het infinitief. In de differentiatieperiode wordt het werkwoord vervoegd naar congruentie. Ook komt er een meer gedifferentieerd tijdsgebruik voor. Er wordt steeds meer vervoegd, maar nog niet altijd op de juiste manier, en niet altijd passend in de zin: *heb je zo moe*. Het tijdsgebruik wordt uitgebreid naar de onmiddellijke toekomst en het onmiddellijke verleden, later ook naar de verder toekomst en het verdere verleden. Tot ongeveer het negende levensjaar blijven kinderen fouten maken in de onvoltooid verleden tijd en de voltooid tegenwoordige tijd. Hierbij blijven er overregularisaties voorkomen in de verleden tijd van het sterke woordwoord als in andere vervoegingen van het werkwoord: *Hij hebt een vuile neus; ik heb ze meegebracht*.

Syntactische ontwikkeling. Kinderen gaan in de differentiatiefase steeds langere zinnen maken. De gemiddelde zinslengte voor een tweejarigen is 2, voor driejarigen 3,5 en voor vierjarigen is dat 4,5 woorden per zin. Na het vierde levensjaar worden de zinnen niet alleen steeds langer, maar verschijnen er ook meer en verschillende zinstypen. De geproduceerde zinnen worden syntactisch complexer. Na het vierde levensjaar bestaan de zinnen uit een naamwoordelijk en een werkwoordelijk deel. Daarnaast komt er een uitbreiding van de zinnen met een lijdend voorwerp, een meewerkend voorwerp of een bepaling van plaats en tijd. Verder verschijnen er verschillende zinstypen, zoals mededelende, wensende of bijvoorbeeld beschrijvende zinnen. Tussen het derde en het vijfde jaar vormt het kind samengestelde zinnen. Deze samengestelde zinnen worden in eerste instantie gevormd door woorden als 'en' of 'en dan'. Later, in de differentiatie fase, worden tevens bijzinnen gevormd door gebruik te maken van woorden als: 'maar', 'of', 'als' of 'wat'.

Metalinguistische aspect. In de differentiatiefase komt voor het eerst het metalinguistisch bewustzijn aan bod. Het kind gaat in deze fase ook nadenken over de taal. Kinderen geven kritiek op uitingen van volwassenen en geven kritiek op eigen taalgebruik. 'straks lees ik een verhaaltje voor', waarop het kind op kritische intonatie zegt: *straks?, het kind weet immers dat het dadelijk zal gebeuren* (Goorhuis & Schaerlaekens, 1997).

Tweetaligheid

De omstandigheden waaronder de tweede taal wordt geleerd zijn bepalend voor het al dan niet ontstaan van een negatief effect op de taalontwikkeling. Er is daarbij een verschil tussen kinderen die werkelijk tweetalig opgroeien, dus van het begin af aan twee talen spreken (simultane tweetaligheid), en kinderen die later een tweede taal verwerven (successieve tweetaligheid). Bij het verwerven van het Nederlands als tweede taal spreekt men over tweedetaalverwervingsproblemen. Wanneer het echter gaat om een taalstoornis, zal deze zich ook manifesteren in de eerste taal van het kind. Afwijkend taalgedrag bij allochtone kinderen kan dus ook voortkomen uit culturele verschillen tussen Nederlanders en andere bevolkingsgroepen. Met name het verschil in interactieregels, bijvoorbeeld regels met betrekking tot oogcontact, kan het taalgedrag ten onrechte als stoornis in het taalgebruik worden opgevat (Kievit, tak & Bosch, 2002).

Simultane tweetaligheid wordt ook wel 'tweetaligheid als moedertaal' genoemd. In het primaire opvoedingsmilieu van het kind worden permanent twee talen aangeboden. Gemiddeld genomen wordt bij simultane tweetaligheid hetzelfde ontwikkelingsverloop gevolgd als wanneer er één taal wordt aangeboden. Er worden drie stadia onderscheiden: binnen het eerste stadium gebruikt het kind afwisselend, in beide talen, losse woorden en standaarduitdrukkingen. Dit stadium loopt ongeveer van de twaalf tot achttien maanden. Beide ouders begrijpen hierbij het kind, ook al beheersen zij de andere taal niet. In het tweede stadium worden woorden samengevoegd tot korte zinnen. Dit gebeurt in beide talen en soms worden de twee talen door elkaar heen gebruikt. In het laatste stadium, meestal rond de drie jaar, leert het kind het principe van één situatie-één taal. Het kind hecht er dan ook veel waarde aan dat de vader en moeder hun eigen taal blijven spreken. Evenals bij eentalige kinderen worden de zinnen nu ook langer en grammaticaal complexer. Het tweetalige kind kan hierbij echter de twee talen mengen. Het kind bijvoorbeeld de grammatica van de ene taal op de andere taal toepassen. Het kind moet in dit stadium zich zowel twee grammaticale systemen eigen maken, als de twee talen scheiden. In dit stadium zal het kind uiteindelijk beide talen goed leren beheersen. Wanneer een kind beide talen op een goed niveau beheerst kan het kind de talen loskoppelen van een persoon. Meestal kan een kind tussen de vijf en zeven jaar de taal loskoppelen van een persoon. Voor deze leeftijd is het belangrijk dat het kind de talen duidelijk kan onderscheiden. Dit kan door bijvoorbeeld de vader de ene taal spreekt en de moeder de andere. Net als bij eentalige kinderen beheersen tweetalige kinderen

tussen de vijf en de zeven jaar de basisregels. Tevens beheersen zij tussen ongeveer tussen de negen en tien jaar de syntactische constructies en hun uitzonderingen. De woordenschat van tweetalige kinderen is echter in beide talen minder uitgebreid dan deze van eentalige leeftijdgenoten.

Een probleem bij simultane tweetaligheid is dat het vrijwel nooit voorkomt dat het kind beiden consequent aangeboden krijgt. Vader en moeder zijn bijvoorbeeld zelden evenveel bij het kind aanwezig. In de praktijk blijkt het voor ouders moeilijk altijd consequent in de eigen taal te reageren op het kind. Ouders zijn al snel geneigd zelf de taal te mixen of van de ene naar de andere taal over te stappen. Daarnaast speelt ook de omgevingstaal een rol. De kans is groot dat deze taal de dominante taal van het kind wordt. Wanneer dit proces zich voor doet, zal het kind de dominante taal sneller en beter beheersen. Indien de dominante taal van het kind niet overeenstemt met de schooltaal, kan dit tot problemen leiden.

Men spreekt van successieve tweetaligheid wanneer het kind de tweede taal aangeboden krijgt na de leeftijd van drie jaar, maar voor de leeftijd van negen of tien jaar. Hierbij kan het kind de tweede taal verwerven in de natuurlijke omgeving of in een leersituatie. Deze vormen kunnen ook gemengd worden.

Het leren van de tweede taal bouwt voort op de fundamenteën van de eerste taal. Kinderen van drie jaar weten immers al dat woorden iets kunnen betekenen, dat men met woorden iets kan aanwijzen of vragen. Tevens weet het kind dat woorden kunnen worden samengesteld tot zinnen. Het is dus een voordeel dat kinderen reeds wat weten over taal. Een nadeel hiervan is dat het kind ten onrechte woorden of technieken van de eerste taal overplaats naar de andere taal. Hoe snel en hoe goed het eindproduct van het successieve taalleren is, kan niet gesteld worden, doordat er meerder factoren een rol spelen. Met name motivatie, attitude en tijd zijn belangrijke beïnvloedbare factoren. Daarnaast zijn persoonsgebonden kenmerken, intelligentie, leeftijd, cognitieve ontwikkelingsverschillen, sociaal-interactionele vaardigheden en sociaal-economische status van belang.

Voor een goede ontwikkeling van de tweede taal is het van belang dat beide talen positief gewaardeerd worden. Motivatie en een positieve attitude worden gezien als meest bepalende factoren voor wat betreft de voorspelling van succes in de tweede taal. Als tweede belangrijke factor wordt gewezen op de tijd die men eraan kan besteden. Hoe snel een kind de tweede taal kan leren is mede afhankelijk van het gebruik. Hierbij wordt er onderscheid gemaakt tussen taalgebruik voor dagelijkse omgang en het schoolse taalgebruik. Anderstalige kinderen kunnen in ongeveer twee jaar tijd op voldoende niveau taal gebruiken in de dagelijkse omgang. Het verwerven van taalgebruik voor schoolse vaardigheden kost

gemiddeld vijf tot zeven jaar. Dit betekent dat anderstalige kinderen, wanneer zij vanaf de leeftijd van drie jaar in aanraking komen met de tweede taal, zij over onvoldoende taalgebruik voor schoolse vaardigheden beschikken wanneer zij naar de basisschool gaan (Goorhuis & Schaerlaekens, 1997).

Vraagstelling

Zoals uit bovenstaande blijkt lopen allochtone kinderen, die het Nederlands verwerven als tweede taal, het risico met een taalachterstand te beginnen op de basisschool. Daarnaast lopen autochtone kinderen een risico op een taalachterstand, wanneer zij opgroeien onder ongunstige sociale omstandigheden of door een genetisch bepaald zwak vermogen om taal te leren. Daarom is het van belang deze achterstand vroeg te signaleren en te verhelpen. Hiervoor zijn er educatieve voorschoolse programma's ontwikkeld, zoals hierboven beschreven, die er op gericht zijn de taal- en denkontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling te stimuleren. Het Nijmeegse Taalstimuleringsprogramma valt binnen deze categorie.

In het schooljaar 2003-2004 is er onderzoek uitgevoerd naar het effect van het Taalstimuleringsprogramma. Ten behoeve van het onderzoek zijn er twee testen afgenomen, de Reynell test voor taalbegrip en de VTO-taal screeningstrument. Deze testen zijn zowel in 2003 als in 2004 bij de kinderen afgenomen. Op deze manier hebben we proberen vast te stellen hoe de talige vaardigheid van de kinderen die deel hebben genomen aan het Taalstimuleringsprogramma zich heeft ontwikkeld. Daarnaast wordt nagegaan of er verschil is in de ontwikkeling van de talige vaardigheid tussen Nederlandstalige en tweetalige kinderen die deel hebben genomen aan het Taalstimuleringsprogramma.

Methode

Proefpersonen.

Het onderzoek is uitgevoerd op basis van een steekproef met een grootte van 82 vierjarige kinderen die intensieve peuterspeelzalen bezochten en in de periode van september 2002 tot mei 2003 aan het Taalstimulerings Programma deelnamen. Dit zijn zowel allochtone als autochtone kinderen in een achterstandsituatie uit zowel één- als twee-oudergezinnen. De onderzoeksgroep bestaat uit 27 autochtone kinderen en 55 allochtone kinderen. Waarvan 35 meisjes en 47 jongens. De gemiddelde leeftijd van de kinderen was 4,5 jaar. De selectie van de peuters voor het TSP vond plaats op grond van observaties van het taalgedrag van de kinderen in de peuterspeelzaal. De speelzaalleidster vulde hiervoor een observatielijst in. Door middel van deze vragenlijst werd inzicht verworven in de Nederlandse taalbeheersing en in hoeverre het kind voldeed aan de voorwaarden tot het leren van een taal. Deze kinderen

worden nu een jaar later opnieuw getest, wanneer zij op de basisschool zitten of bijna naar de basisschool gaan.

Ten behoeve van de analyses is de onderzoeksgroep ingedeeld in drie categorieën. De eerste categorie bestaat uit kinderen die als voertaal thuis Nederlands spreken, de tweede groep zijn de successief tweetalige kinderen en de derde groep bestaat uit de simultaan tweetalige kinderen.

Tabel 1

Aantal kinderen waarvan de voertaal thuis bekend is.

Taal	N
Nederlands	27
Successief	43
Simultaan	12

Meetinstrumenten.

Reynell Test voor taalbegrip. De Reynell Test voor Taalbegrip is bedoeld voor het meten van het normale ontwikkelingsverloop van de algehele taalbegripsfunctie. De test kan gebruikt worden bij kinderen van 1 jaar en 2 maanden tot 6 jaar en 3 maanden. Het is een instrument voor het meten van de receptieve taalontwikkeling van Nederlandssprekende kinderen. De normering is op dit uitgangspunt gebaseerd.

De Reynell Test voor Taalbegrip bestaat uit 43 items verdeeld in 12 secties. Bij een goed antwoord wordt de score '1' toegekend, bij een fout antwoord de score '0'. De secties lopen op in moeilijkheidsgraad; hierbij volgt men de ontwikkelingsgang. De inhoud van de secties en de bijbehorende ontwikkelingsfase zal ik hieronder weergeven.

Secties binnen de prelinguale fase: sectie 1 meet het herkennen van verbale 'preconcepten' die nog geen duidelijk omschreven verbale labels zijn (item 1-3). Sectie 2 meet de koppeling van woorden aan vertrouwde voorwerpen (item 4-11). Sectie 3 meet de koppeling van verbale concepten aan voorwerpen (item 12-16).

Secties binnen de vroeglinguale fase: sectie 4 meet het koppelen van verbale concepten aan personen en dieren (item 17-21). Sectie 5 meet het verband leggen tussen twee voorwerpen door middel van voorzetsels (item 22-25). Sectie 6 meet de koppeling van gebruiksmogelijkheden in de vorm van handelingswerkwoorden aan voorwerpen (item 26-30). Sectie 7 meet de koppeling van handelingswerkwoorden aan handelende figuren (item 31-35).

Secties binnen de differentiatiefase: sectie 8 meet niet-gebruikelijke koppelingen van twee voorwerpen door middel van een voorzetsel. Het herkennen van de handelende persoon en degene die de handeling ondergaat in de lijdende vorm (item 36-45). Sectie 9 meet het herkennen van een of meer eigenschappen van voorwerpen en onder andere getal, vraagwoord, voorzetsel (item 46-55). Sectie 10 meet het begrip van gebeurtenissen buiten het hier en nu, aan de hand van miniatuurfiguren (item 56-63) (van Eldik, Schlichting, Lutje Spelberg, van der Meulen & van der Meulen, 1997).

De secties 11 en 12 zijn niet bij de analyses betrokken, aangezien deze secties door respectievelijk 63% en 69% van de kinderen onvoldoende werden beantwoord. Daarnaast is sectie 1 niet bij de analyses betrokken aangezien sectie 1 alleen bij kinderen tot 2-jaar wordt afgenomen en zodoende alle kinderen hier de maximale score van 3 op scoorden.

VTO-taal screeningstrument. De VTO is een taalscreeningsinstrument voor kinderen van 3 tot 6 jaar. Het meet de inhoud, vorm en gebruik van de Nederlandse taal, zowel bij passief als bij actief taalgebruik. Met taalinhoud wordt bedoeld dat het kind begrijpt wat het zegt, met de vorm dat het kind aan de taal vorm kan geven en met gebruik van de taal wordt bedoeld dat het kind weet dat het om allerlei redenen taal kan gebruiken. De test bestaat uit 32 items. Het kind moet binnen deze test voorwerpen aanwijzen op een plaat, voorwerpen benoemen, kennis hebben van voorzetsels, lichaamsdelen aanwijzen, woorden nazeggen, analogieën en tegenstellingen herkennen en blijk geven van begrip en inzicht. De afname van de test duurt ongeveer 10 minuten. Bij een goed antwoord wordt de score '1' toegekend, bij een fout antwoord de score '0' (Gerritsen, 1988). Ten behoeve van de analyses werden uitsluitend de items opgenomen die in de 2;9 als in de 3;9 jarige versie identiek waren. Voor de VTO voor 2;9-3;9 jarigen waren dit items: 1,2,3,15,16,20,21,22,23,24,25,26,27,31 en 32. Voor de VTO voor 3;9 tot 4;9 jarigen waren dit de items: 1,3,4,12,15,19,20,21,22,23,24,25,32,36 en 37.

Procedure, de Reynell en de VTO werden afgenomen op kleuterscholen. Hierbij waren de kinderen en de ouders niet in de zelfde ruimte aanwezig. De kleuter mag niet geholpen worden door een leidster, maar mag als dat nodig is wel op zijn of haar gemak worden gesteld. De kleuters werden in 2004 in dezelfde maand getest als in 2003.

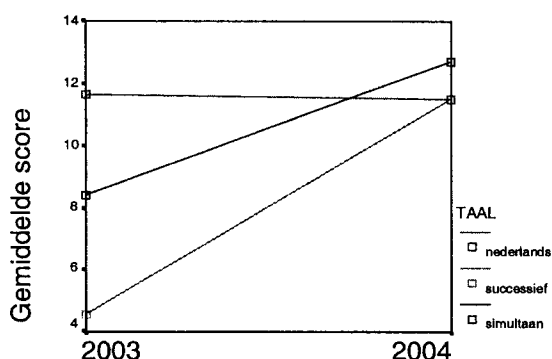
Resultaten

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van het onderzoek besproken worden. Hierbij zullen eerst de resultaten van de prestaties op de VTO in 2003 en 2004 besproken worden. Vervolgens zullen de prestaties op de Reynell in 2003 en 2004 besproken worden, waarbij de volgorde van de taalontwikkelingsfasen zal worden aangehouden.

De prestaties op de VTO in 2003 en 2004

Teneinde de onderzoeksvraag te beantwoorden is er een variantie-analyse met meerdere onafhankelijke variabelen uitgevoerd. Waarbij taal de afhankelijke variabele was en de score op van de gedeelde items van de VTO de onafhankelijke variabele.

Er werd een 2 (jaar: 2003 vs. 2004) X 3 (taal: Nederlands vs. successief vs. simultaan) ANOVA op de score van de gedeelde items van de VTO uitgevoerd. Het hoofdeffect van jaar was significant $F(1,61) = 31.53, p < .0001$. In 2004 was de score van de kinderen hoger dan in 2003. Het hoofdeffect van taal was eveneens significant $F(2,61) = 17.71, p < .0001$. In figuur 1 staan de resultaten. Tevens was het interactie-effect tussen taal en jaar significant, waardoor de hoofdeffecten gekwalificeerd worden, $F(2,61) = 14.56, p < .0001$.



Figuur 1: gemiddelde vooruitgang per taal groep op de VTO

Om dit nader te onderzoeken werden de verschillen berekend tussen 2004 en 2003 van de prestaties op de VTO. Uit de Post-hoc analyse bleek dat er een significant verschil was tussen Nederlandstalige kinderen en successief tweetalige kinderen, $p < .0001$. Het verschil tussen Nederlandstalige kinderen en simultaan tweetalige kinderen was eveneens significant, $p < .0001$. Het verschil tussen simultaan tweetalige kinderen en successief tweetalige kinderen was echter niet significant, $p = .36$. De Nederlandstalige kinderen zijn vooruitgegaan met een gemiddelde score van -.15; de successief tweetalige kinderen zijn gemiddeld vooruitgegaan

met een score van 6.94 en de simultaan tweetalige kinderen zijn gemiddeld vooruitgegaan met een score van 4.30. In tabel 1 staan de resultaten.

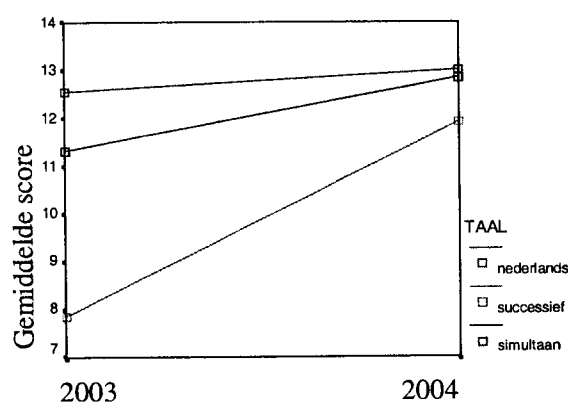
Tabel 1: gemiddelden van de drie groepen op de VTO in 2003 en 2004

	2003	2004
Nederlands	11.65	11.50
successief	4.56	11.50
simultaan	8.40	12.70

De prestaties op de Reynell in 2003 en 2004 per ontwikkelingsfase

Per ontwikkelingsfase is een variantie-analyse met meerdere onafhankelijke variabelen uitgevoerd. Waarbij taal de afhankelijke variabele was en de score op de Reynell de onafhankelijke variabele. De resultaten zullen beschreven worden aan de hand van de drie ontwikkelingsfasen:

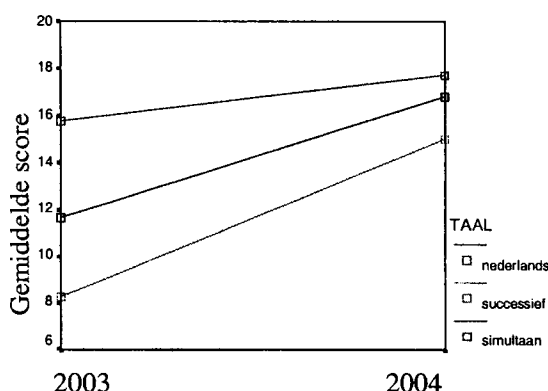
Prelinquale fase: Er werd een 2 (jaar: 2003 vs. 2004) X 3 (taal: Nederlands vs. successief vs. simultaan) ANOVA op de prelinquale score van de Reynell uitgevoerd. Het hoofdeffect van jaar was significant $F(1,83) = 29.96, p < .0001$. In 2004 was de score van de kinderen hoger dan in 2003. Het hoofdeffect van taal was eveneens significant $F(2,83) = 17.58, p < .0001$. In figuur 2 staan de resultaten. Tevens was het interactie-effect tussen taal en jaar significant, waardoor de hoofdeffecten gekwalificeerd worden, $F(2,83) = 12.73, p < .0001$.



Figuur 2: gemiddelde vooruitgang per taal-groep in de prelinquale fase

Om dit nader te onderzoeken werden de verschillscores berekend tussen 2004 en 2003 van de prestaties op de prelinquale score van de Reynell. Uit de Post-hoc analyse bleek dat er een significant verschil was tussen Nederlandstalige kinderen en successief tweetalige kinderen, $p < .0001$. Het verschil tussen Nederlandstalige kinderen en simultaan tweetalige kinderen was niet significant, $p = .98$. Het verschil tussen simultaan tweetalige kinderen en successief tweetalige kinderen was significant, $p = .03$. De Nederlandstalige kinderen zijn vooruitgegaan met een gemiddelde score van .44; de successief tweetalige kinderen zijn gemiddeld vooruitgegaan met een score van 4.06 en de simultaan tweetalige kinderen zijn gemiddeld vooruitgegaan met een score van 1.50. In tabel 2 staan de resultaten.

Vroeglinquale fase: Er werd een 2 (jaar: 2003 vs. 2004) X 3 (taal: Nederlands vs successief vs. simultaan) ANOVA op de vroeglinquale score van de Reynell uitgevoerd. Het hoofdeffect van jaar was significant $F(1,79) = 70.15$, $p < .0001$. In 2004 was de score van de kinderen hoger dan in 2003. Het hoofdeffect van taal was eveneens significant $F(2,79) = 19.54$, $p < .0001$. In figuur 3 staan de resultaten. Tevens was het interactie-effect tussen taal en jaar significant, waardoor de hoofdeffekten gekwalificeerd worden, $F(2,79) = 10.00$, $p < .0001$.

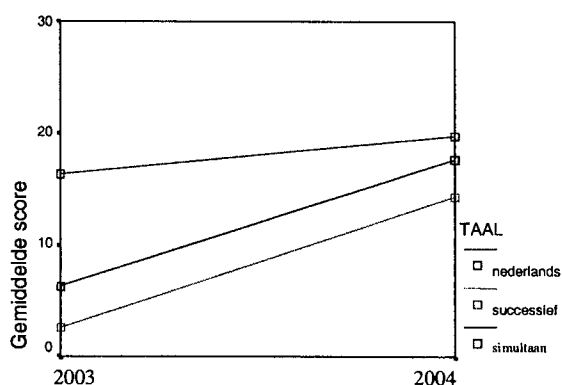


Figuur 3: gemiddelde vooruitgang per taal-groep in de vroeglinquale fase

Om dit nader te onderzoeken werden de verschillscores berekend tussen 2004 en 2003 van de prestaties op de vroeglinquale score van de Reynell. Uit de Post-hoc analyse bleek dat er een significant verschil was tussen Nederlandstalige kinderen en successief tweetalige kinderen, $p < .0001$. Het verschil tussen Nederlandstalige kinderen en simultaan tweetalige kinderen was niet significant, $p = .11$. Het verschil tussen simultaan tweetalige kinderen en successief tweetalige kinderen was eveneens niet significant, $p = .80$. De Nederlandstalige kinderen zijn vooruitgegaan met een gemiddelde score van .1.97; de successief tweetalige

kinderen zijn gemiddeld vooruitgegaan met een score van 6.76 en de simultaan tweetalige kinderen zijn gemiddeld vooruitgegaan met een score van 5.16. In tabel 2 staan de resultaten.

Differentiatie fase: Er werd een 2 (jaar: 2003 vs. 2004) X 3 (taal: Nederlands vs successief vs. simultaan) ANOVA op de differentiatie score van de Reynell uitgevoerd. Het hoofdeffect van jaar was significant $F(1,42) = 211.19, p < .0001$. In 2004 was de score van de kinderen hoger dan in 2003. Het hoofdeffect van taal was eveneens significant $F(2,42) = 26.11, p < .0001$. In figuur 4 staan de resultaten. Tevens was het interactie-effect tussen taal en jaar significant, waardoor de hoofdeffecten gekwalificeerd worden, $F(2,42) = 25.37, p < .0001$.



Figuur 4: gemiddelde vooruitgang per taal-groep in de differentiatie fase

Om dit nader te onderzoeken werden de verschillen berekend tussen 2004 en 2003 van de prestaties op de differentiatie score van de Reynell. Uit de Post-hoc analyse bleek dat er een significant verschil was tussen Nederlandstalige kinderen en successief tweetalige kinderen, $p < .0001$. Het verschil tussen Nederlandstalige kinderen en simultaan tweetalige kinderen was significant, $p < .0001$. Het verschil tussen simultaan tweetalige kinderen en successief tweetalige kinderen was niet significant, $p = 1.000$. De Nederlandstalige kinderen zijn vooruitgegaan met een gemiddelde score van 3.30; de successief tweetalige kinderen zijn gemiddeld vooruitgegaan met een score van 11.72 en de simultaan tweetalige kinderen zijn gemiddeld vooruitgegaan met een score van 11.38. In tabel 2 staan de resultaten.

Tabel 2: gemiddelden van de drie groepen per fasen in 2003 en 2004

Taal	Gemiddelde score op de Reynell					
	Prelinqualefase		Vroeglinqualefase		Differentiatiefase	
	2003	2004	2003	2004	2003	2004
Nederlands	12.56	13.00	15.77	17.74	16.37	19.68
successief	7.85	11.91	8.26	15.02	2.57	14.29
simultaan	11.33	12.83	11.66	16.83	6.25	17.63

Discussie

‘Taalstimulering en taalontwikkeling’ luidt de titel van dit artikel. De eerste onderzoeksvraag hierbij was: *hoe ontwikkelt de talige vaardigheid van de kinderen die deel hebben genomen aan het TSP?* De tweede onderzoeksvraag was:

is er een verschil in de ontwikkeling van de talige vaardigheid tussen Nederlandstalige kinderen en tweetalige kinderen die deel hebben genomen aan het TSP?

Ten behoeve van het onderzoek zijn er twee testen afgenomen, de Reynell test voor taalbegrip en de VTO-taal screeningstrument. Deze testen zijn zowel in 2003 als in 2004 bij de kinderen afgenomen. De Reynell meet het normale ontwikkelingsverloop van de algehele taalbegripsfunctie en de VTO meet de inhoud, vorm en gebruik van de Nederlandse taal, zowel bij passief als bij actief taalgebruik.

Uit de bevindingen van het onderzoek, gegeven de resultaten van de Reynell, is gebleken, dat Nederlandstalige kinderen over alle drie de ontwikkelingsfasen het hoogst scoren. De successief tweetalige kinderen hebben de meeste vooruitgang laten zien in 2004 ten opzichte van 2003. De simultaan tweetalige kinderen behaalden in 2003 een hogere gemiddelde score dan de successief tweetalige kinderen, maar zij hebben minder vooruitgang geboekt, waardoor zij niet een significant hogere gemiddelde score behalen op de score binnen de differentiatie fase in 2004 dan de successief tweetalige kinderen. De simultaan tweetalige kinderen hebben de achterstand die zij in 2003 lieten zien ten opzicht van de Nederlands talige kinderen in de prelinqualefase en de vroeglinqualefase ingehaald, zij scoren in 2004 niet significant lager dan de Nederlands talige kinderen in deze fasen. De resultaten van de VTO bevestigen dat de successief tweetalige kinderen de meeste vooruitgang laten zien, waarbij zij in 2004 dezelfde gemiddelde score behalen als de Nederlandstalige kinderen. De simultaan tweetalige kinderen behalen op de VTO in 2004 een significant hogere score ten opzichte van de Nederlandstalige kinderen. Aangezien de moeilijkheidsgraad van de gedeelde

items van de VTO vergelijkbaar zijn met de items binnen de prelinquale- en vroeglinqualefase van de Reynell, bevestigt dit de gevonden resultaten op de Reynell in de prelinquale- en vroeglinqualefase.

Een mogelijke verklaring voor de grote vooruitgang van de successief-tweetalige kinderen in vergelijking met de simultaan tweetalige kinderen kan worden gevonden in de cognitieve onderwijstheorie van Ausubel (1968). Uit de inleiding blijkt dat het leren van de tweede taal voort- bouwt op de fundamenteën van de eerste taal. Ausubel benadrukt het belang van aansluiting van nieuwe informatie bij reeds eerder verworven informatie. Dit betekent dat de kinderen die eerst één taal leren, de nieuw te leren taal makkelijker kunnen leren doordat zij reeds 'ankerpunten' of 'kapstokken' hebben waaraan ze de nieuw te leren taal 'op kunnen hangen'. Hij benadrukt hierbij de onderscheidbaarheid van informatie in de cognitieve structuur. Wanneer er te veel overeenkomsten zijn wordt het leren bemoeilijkt. Volgens Ausubel is het belangrijk dat eerst de verschillen worden benadrukt en pas later de (eventuele) overeenkomsten aan bod komen. Zoals aangegeven in de inleiding komt het bij simultaan tweetalige kinderen vrijwel nooit voor dat beide talen consequent aangeboden worden. Het is mogelijk dat hierdoor de onderscheidbaarheid van de talen voor de kinderen bemoeilijkt wordt. In de resultaten is te zien dat de simultaan tweetalige kinderen een hogere gemiddelde score behalen binnen de prelinqualefase en een niet significant hogere score behalen binnen de vroeglinqualefase en de differentiatie fase ten opzichte van de successief tweetalige kinderen in 2004. Dit betekent dat de simultaan tweetalige kinderen tijd nodig hebben gehad voor het onderscheidbaar maken van de twee talen en dus de successief tweetalige kinderen voort konden bouwen op de fundamenteën van de eerste taal. Hierdoor hebben de successief tweetalige kinderen een inhaalslag gemaakt ten opzichte van de simultaan tweetalige kinderen. De successief tweetalige kinderen daarentegen beschikken over een goede basis (kapstok) waar ze de tweede taal aan op kunnen hangen. Hierdoor is er bij hen eerder sprake van duidelijke onderscheidbaarheid van de talen (Boekaerts & Simons, 1995). Er kan worden gesteld dat kinderen die successief tweetalig worden opgevoed minder problemen ondervinden met het verwerven van de tweede taal. Zij hebben betere fundamenteën van de eerste taal, waar het leren van de tweede taal op voort bouwt. De simultaan tweetalige kinderen hebben meer moeite met het onderscheiden van de talen.

Hoewel er in dit onderzoek geen controlegroep beschikbaar was, kan er worden geconcludeerd dat de kinderen die hebben deelgenomen aan het TSP gemiddeld vooruitgang hebben geboekt in hun talige ontwikkeling. Hierbij lieten zij allen de grootste vooruitgang zien binnen de differentiatie fase. Schaerlaekens ziet de taalontwikkeling als onderdeel van de

gehele ontwikkeling. Vertellen, uitleggen, begrijpen, begrepen worden, of te wel taalgebruik, speelt een belangrijke rol in de ontwikkeling van een kind. Er is sprake van een wederzijdse beïnvloeding van taal en cognitie. Naarmate de cognitieve ontwikkeling vordert, past de volwassene daar zijn taalaanbod op aan, waardoor de taalontwikkeling van het kind weer wordt gestimuleerd. Zo gezien is de taalontwikkeling onlosmakelijk verbonden met de cognitieve ontwikkeling van het kind (Schaerlaekens, 1987). Zoals uit de inleiding blijkt is vooral in de differentiatiefase ook de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling van belang. Een theorie die dit bevestigt is de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget. Volgens Piaget verloopt de ontwikkeling van de cognitieve structuren door een vaste reeks van erfelijk geprogrammeerde stadia, echter hierbij verschilt het ontwikkelingstempo per individu. Deze verschillen zijn afhankelijk van erfelijke intelligentiefactoren, vroegere ervaringen en culturele invloeden. Een individu past zich aan, aan de variërende eisen die door de omgeving worden gesteld. De ontwikkeling van de cognitie wordt volgens Piaget beïnvloed door rijping, ervaring in interactie met de omgeving en het sociale milieu en daarnaast door de werking van aangeboren functies van assimilatie van nieuwe kennis in de oude en accommodatie van oude kennis aan de nieuwe. Wanneer er vervolgens evenwicht is ontstaan tussen assimilatie en accommodatie, leidt dit tot adaptatie. Voor een uitvoerige beschrijving van de theorie van Piaget verwijs ik de lezer naar Verhofstadt-Denève, Van Geert en Vyt (1995). De vooruitgang van de onderzoeksgroep binnen de differentiatie fase (2,5 tot 5 jaar) kan worden verklaard op basis van deze theorie. Volgens de theorie van Piaget zou de cognitieve ontwikkeling van de kinderen zich in de periode van het pre-operationeel denken bevinden. En hierbinnen in het substadium van de pre-concepten (twee tot vier jaar). (Verhofstadt-Denève e.a., 1995). Wanneer de taalontwikkelingsfasen beschreven door Schaerlaekens vergeleken wordt met de cognitieve ontwikkelingsfasen van Piaget, kunnen er duidelijke overeenkomsten vastgesteld worden. Het eind van de vroeglinguale fase komt overeen met de fase van het pre-conceptueel denken. Hierbij is er een tekort in de vorming van pre-concepten. Pre-concepten zijn subjectief gekleurde kennisinhouden die op de grens kunnen liggen tussen specifieke ervaringsgehele en geabstraheerde eigenschapscombinaties. Daarnaast komt het stadium van intuïtief denken overeen met de door Schaerlaekens beschreven differentiatiefase. Hierin gaat het kind intuïtief verbanden leggen tussen verschillende ervaringen, waarbij het voorkomt dat het kind onterecht een verband legt. Het kind kan associaties maken die onlogisch of irrationeel zijn.

Dat de kinderen uit de onderzoeksgroep vooruitgang lieten zien in hun talige vaardigheid kan dus niet zondermeer worden toegeschreven alleen aan het effect van het TSP.

De kinderen zijn vooruitgegaan door de wederzijdse beïnvloeding van de cognitieve ontwikkeling en de taalontwikkeling. Door het deelnemen aan het TSP hebben de kinderen wel meer ervaring opgedaan met de Nederlandse taal. Dit argument kan wellicht verbleken wanneer men er van uitgaat dat een kind in deze levensfase door het uitbreiden van zijn sociale omgeving steeds meer in aanraking komt met de Nederlandse taal (van der Aalsvoort & Barto-Ford, 2004). Dat zowel de successief tweetalige kinderen als de simultaan tweetalige kinderen een grote vooruitgang laten zien kan wel toegeschreven worden aan het effect van bewuste beïnvloeding door het TSP, omdat dit effect niet te verwachten is enkel op basis van rijping of andere omgevingsinvloeden.

Of het TSP effect heeft gehad kan alleen worden geconcludeerd indien er een controlegroep wordt opgenomen in het onderzoek. Deze zou kunnen aantonen dat de vooruitgang niet meer toe te schrijven is aan andere ontwikkelingsdeterminanten. Gezien de grote vooruitgang die de successief tweetalige kinderen laten zien ten opzichte van zowel de simultaan tweetalige kinderen als de Nederlandstalige kinderen, kan men zich afvragen of het programma niet te zeer is afgestemd op deze groep kinderen. Het is zeerwel mogelijk dat de simultaan tweetalige kinderen pas op een later tijdstip zijn gaan profiteren van het stimuleringsprogramma, doordat zij het voorgaande reeds beheerste.

Hoewel Bernstein's uitspraak: *'Education cannot compensate for society'* wellicht veel waarheid bevat, omdat hij hiermee aangeeft dat het niet alleen taal en taalonderwijs zijn die zorgen voor schoolsucces en maatschappelijk succes, blijkt uit mijn onderzoek dat taal en taalonderwijs in deze echter wel een centraal aandachtspunt vormen

Referentielijst

- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Boekaerts, M., & Simons, P.R. (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Coster, F.W., Goorhuis-Brouwer, S.M., Nakken, H., & Lutje Spelberg, H.C. (2002). Pedagogische aspecten van taalontwikkelingsstoornissen. In: J.G. van Hell, A. de Klerk, D. Straus, T. Torremans (Eds.), *Taalontwikkeling en taalstoornissen: Theorie, diagnostiek en behandeling* (pp. 9-36). Leuven: Garant.
- Drubbel, A.M.A., Hoogenkamp, G.M., & Jansonius-schultheiss, K. (2002). Taaldiagnostiek. In: Th. Kievit, J.A. Tak, & J.D. Bosch (red.), *Handboek: Psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*. (pp. 453-486). Utrecht: De Tijdstroom.
- Eleveld, J., Nakken, H., Goorhuis-Brouwer, S.M. (1994). Taal en sociaal-emotionele problemen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 28, 471-476.
- Gerritsen, F.M.E. (1988). *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). *Handboektaalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandssprekende kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Hulshof, C., (2001). *Opstap: kinderen spelenderwijs oriënteren op lezen, schrijven en rekenen in groep 3*. [Online]. Available: <http://www.ovee.nl/projecten/opstap.html>
- Schaerlaekens, A.M. & Gillis, S. (1987). *De taalverwerving van het kind. Taal Mens Maatschappij*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Van der Aalsvoort, G.M., & Barto-Ford, E. (2004). Stimulering van de taalontwikkeling bij een vijfjarig kind met Nederlands als tweede taal: een gevalstudie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 2, 55-66.
- Van den Dungen, L., & Verboog, M. (1991). *Kinderen met taalontwikkelingsstoornissen*. Muiderberg: Dick Coutinho
- Van Eldik, M., Lutje Spelberg, H., Van der Meulen, B., Schlichting, L., & Van der Meulen, S. (1997). *Reynell test voor taalbegrip, handleiding*. Nijmegen: Berkhout.
- Van Elten, M. (2003). Schoolprestaties van allochtone kinderen. *Onderwijsmagazine Inzicht*. [Online]. Available: http://www.voo.nl/inzicht/archief_3/voo_inzicht_artikel3_04.html

- Van Hell, J.G. (2002). Taalontwikkeling en taalstoornissen: een introductie. In J.G. van Hell, A. de Klerk, D. Straus, T. Torremans (Eds.), *Taalontwikkeling en taalstoornissen: Theorie, diagnostiek en behandeling* (pp. 9-36). Leuven: Garant.
- Van der Rijdt, M. & van den heuvel, I. (1994). *Het taalstimuleringsprogramma*. Nijmegen: Hogeschool Nijmegen, Kion.
- Verhofstadt-Denève, I., Van Geert, P., & Vyt, A. (1995). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.