

# Ontwikkeling en beoordeling van wijze en categorieën voor het in beeld nemen van de leidster-peuter-interactie

*gebaseerd op een longitudinaal onderzoek naar de relatie  
tussen de vorm en kwaliteit van de leidster-peuter-interactie en de mate van  
succes van het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma*

Het kind  
Bestaat uit honderd  
Het kind heeft  
Honderd talen  
Honderd handen  
Honderd gedachten  
Honderd manieren van denken  
Spelen en praten  
Honderd alsmaar honderd  
Manieren van luisteren  
Verbazen, liefhebben  
Honderd vreugdes  
Om te zingen en te begrijpen  
Honderd werelden  
Om te ontdekken  
Honderd werelden  
Om uit te worden  
Honderd werelden  
Om te dromen

Het kind heeft  
Honderd talen (en nog een honderd honderd honderd)  
Maar te stilletjes hegen negentig  
De school en de cultuur  
Schiet het hoofd van het lichaam  
Ze zeggen hem:  
Te denken zonder handen  
Te doen zonder hoofd  
Te luisteren en niet te praten  
Te begrijpen zonder vreugde  
Lief te hebben en zich te verbazen  
Alleen met Pasen en met Kerstmis  
Ze zeggen hem:  
Dat spel en werk  
Realiteit en fantasie  
Wetenschap en verbeelding  
Hemel en aarde  
Verstand en droom  
Dingen zijn die niet bij elkaar horen

Kortom, ze zeggen hem  
Dat de honderd er niet is  
Het kind zegt:  
Zeker, de honderd is er

(Chris Malaguzzi)

**Doctoraalscriptie**  
Pedagogische wetenschappen  
**Afstudeerrichting**  
Ontwikkeling en Leren

**Roelie Stellaard**

**Begeleidster: Dr. A. Bosman**

**Katholieke Universiteit Nijmegen**

**September 2002**

# **Ontwikkeling en beoordeling van scoringswijze en categorieën voor het in beeld brengen van de leidster-peuter-interactie**

*Pilotstudie voorafgaand aan een longitudinaal onderzoek naar de relatie  
tussen de aard en kwaliteit van de leidster-peuter-interactie en de mate van  
succes van het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma*

**Doctoraalscriptie**  
Pedagogische wetenschappen  
**Afstudeerrichting**  
Ontwikkeling en Leren

**Roelie Stellaard**

**Begeleidster: Dr. A. Bosman**

**Katholieke Universiteit Nijmegen**

**September 2002**

## INHOUDSOPGAVE

<b>1</b>	<b>INLEIDING .....</b>	<b>2</b>
1.1	Samenvatting .....	2
1.2	Aanleiding en context van het onderzoek .....	3
1.3	Longitudinaal onderzoek en de rol van pilot-studies .....	4
1.3.1	Talige, communicatieve en sociaal- emotionele ontwikkeling van peuter, kleuter en leerling .....	5
1.3.2	Ouderlijke betrokkenheid .....	5
1.3.3	Interactie leidster-peuter, leerkracht-kleuter, en leerkracht-leerling .....	6
1.4	Invloed van sociale interacties op de sociaal-emotionele en talige ontwikkeling van het kind .....	7
1.4.1	Invloed interactie op sociaal-emotionele ontwikkeling .....	7
1.4.2	Sociale ondersteuning .....	8
1.4.3	(Twee) talige ontwikkeling, schoolprestaties .....	10
<b>2</b>	<b>METHODE .....</b>	<b>12</b>
2.1	Proefpersonen .....	12
2.2	Materiaal en procedure .....	12
2.3	Scoringswijze en categorieën .....	13
2.4	De intersubjectieve overeenstemming tussen scoorder 1 en 2 .....	14
<b>3</b>	<b>RESULTATEN EN CONCLUSIES .....</b>	<b>15</b>
3.1	Taalvorm leidster: de mate van voorkomen van de categorieën en de samenhang tussen de verschillende categorieën .....	15
3.2	Taalvorm peuter: de mate van voorkomen van de categorieën en de samenhang tussen de verschillende categorieën .....	19
3.3	Samenhang tussen taalvorm leidster en taalvorm peuter .....	22
3.3.1	Correlaties tussen taalvorm leidster en taalvorm peuter .....	22
3.3.2	Paren analyse vraag-antwoord, antwoord-responsiviteit leidster en initiatief peuter-responsiviteit leidster .....	25
3.4	Vergelijking leidster-peuter interactie op de reguliere en intensieve speelzalen .....	29
3.5	Vergelijking leidster-peuter-interactie bij 2 allochtone peuters met verschillend beheersingsniveau van de nederlandse taal .....	33
<b>4</b>	<b>DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN .....</b>	<b>36</b>
<b>5</b>	<b>LITERATUUR .....</b>	<b>39</b>
<b>6</b>	<b>BIJLAGEN .....</b>	<b>41</b>

# 1 Inleiding

## 1.1 Samenvatting

Dit onderzoek heeft als doel gehad het verkennen en in beeld brengen van de leidster-peuter-interactie. Dit specifieke interactiegebied is in onderzoek veelal onderbelicht gebleven. Om deze reden bestonden er nog geen meetinstrumenten die zich richten op het in beeld brengen van de leidster-peuter-interactie. Het voornaamste doel van deze studie was: het komen tot een scoringswijze die de leidster-peuter-interactie zo volledig en betrouwbaar mogelijk in beeld bracht. Deze studie is tezamen met twee andere studies uitgevoerd als een pilot op een vierjarig longitudinaal onderzoek naar de belangrijkste determinanten en lange termijn effecten van het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma. De scoringscategorieën zijn samengesteld op grond van video-materiaal en voorbeelden van scoringswijzen uit wetenschappelijke literatuur. De scoringswijze is vervolgens toegepast op een onderzoeksgroep bestaande uit acht verschillende leidsters, verspreid over zes peuterspeelzalen van de KION. Het betrof hier één reguliere speelzaal en vijf intensieve peuterspeelzalen in achterstandswijken van Nijmegen. Op grond van het gescorde video-materiaal, is er gekeken naar de betrouwbaarheid en de bruikbaarheid van de scoringswijze/-categorieën en naar de mogelijkheid die de scoringwijze zou kunnen bieden voor diverse statistische analyses. Uit de resultaten bleek dat de scoringswijze betrouwbaar, bruikbaar en tevens geschikt was om zeer uitvoerige en gedetailleerde analyses uit te voeren. Zo bleek uit diverse analyses (met behulp van t-toets voor ongepaarde waarnemingen, Pearson correlatiecoëfficiënt en paren-analyse) onder andere dat de taalvorm van de leidster voor het grootste deel bestaat uit "de leidster neemt initiatief". Verder kon er worden vastgesteld dat de leidster meestal een responsie geeft waar geen duidelijke goed- of afkeuring uit blijkt. Kijkend naar de taalvorm van de peuter bleek het initiatief van de peuter voor het grootste deel te bestaan uit "peuter spreekt tot de leidster". Verder wezen de resultaten uit dat een antwoord van een peuter vaak niet direct wordt opgevolgd door een responsie van de leidster waardoor de indruk ontstaat dat de leidster geen duidelijke feedback geeft. Uit een vergelijking tussen de reguliere speelzaal en de intensieve speelzalen kwam naar voren dat een leidster op een intensieve speelzaal significant meer initiatief toont, dan op een reguliere speelzaal en dat allochtone en autochtone peuters niet verschillen in de mate waarin ze responsief zijn en initiatief tonen. Een andere analyse wees uit dat de leidster meer initiatief toont, vragen stelt, en informatie geeft aan de peuter die de Nederlandse taal redelijk spreekt/begrijpt, dan aan de peuter die de Nederlandse taal niet (nauwelijks) spreekt/begrijpt. Dit zijn slechts een aantal conclusies die getrokken kon worden op basis van de gebruikte scoringswijze. Uit de bevindingen van deze pilot-studie bleek dus dat de ontwikkelde scoringswijze betrouwbaar was en geschikt voor brede en uitvoerige analyses ten behoeve van het longitudinale onderzoek dat in september 2002 van start zal gaan.

## 1.2 Aanleiding en context van het onderzoek

De groeiende belangstelling voor voorschoolse stimuleringsprogramma's heeft er toe geleid dit onderzoek op te zetten. Steeds meer is men in de veronderstelling dat voorschoolsonderwijs ervoor kan zorgen dat alle kinderen die op hun vierde jaar de basisschool betreden de kans hebben op een min of meer gelijke start. Leseman en Cordus (1994) geven aan dat kinderen in een achterstandsituatie bij aanvang van de basisschool vaak niet beschikken over de cognitieve en sociale vaardigheden die op school worden vereist en dat met name kinderen die in een achterstandsituatie opgroeien, van voorschoolsonderwijs zouden kunnen profiteren.

De overtuiging van het nut van stimuleringsprogramma's in de voor- en vroegschoolse periode hangt samen met de opvatting dat de voor- en vroegschoolse periode een periode is waarin fundamentele vaardigheden in talig, cognitief, en sociaal-emotioneel functioneren worden ontwikkeld. Onderzoek van Sonkhoff en Phillips (2000) toont aan dat de voor- en vroegschoolse periode zich kenmerkt als een -neurobiologisch- sensitieve periode bij uitstek. De ontwikkeling van het kind in deze periode blijkt in sterke mate bepalend te zijn voor het verdere verloop van de schoolcarrière.

Volgens Sonkhoff en Phillips (2000) is er sprake van een groeiend besef onder onderzoekers van het belang van bescherming van opgroeiende kinderen tegen stressvolle opvoedings- en onderwijssituaties en van adequate stimulering en begeleiding. Leseman (2001) meent dat de voor- en vroegschoolse periode bij uitstek geschikt is voor adequate stimulering en begeleiding. Volgens hem biedt deze periode veel mogelijkheden voor afgestemde ondersteuning op het flexibele en individuele kind.

De laatste decennia zijn er verschillende projecten ontwikkeld, die zich richten op het ontwikkelen van voorschoolse en/of vroegschoolse vaardigheden. De voor- en vroegschoolse programma's die in deze projecten worden aangeboden zijn divers van aard. De programma's kunnen zich richten op een brede gezins- en opvoedingsondersteuning of op de educatie van het individuele kind. De voor- en vroegschoolse *educatieve* programma's zijn veelal gebaseerd op samenwerking tussen peuterspeelzalen en de onderbouw van basisscholen. Preventieve bestrijding van vroege onderwijsachterstand, met name op taalgebied, is hoofdzakelijk het doel.

Sommige van deze programma's vinden in hoofdzaak bij de ouders en de kinderen thuis plaats (de zogenaamde 'home-based programs'), terwijl andere programma's vooral in het kinderdagverblijf, de peuterspeelzaal of op de basisschool plaatsvinden (center-based-programs). In dit onderzoek staat het Nijmeegs Taalstimuleringsprogramma (in het vervolg aangeduid met TSP) centraal. Het TSP valt binnen de categorie van het educatieve voorschoolse programma dat er op gericht is de taal- en denkontwikkeling en de sociaal-emotionele ontwikkeling van zowel allochtone als autochtone kinderen in de achterstandsituaties te stimuleren. De doelstelling van het TSP is tweeledig. Ten eerste wordt geprobeerd om de spraak- en taalontwikkeling van peuters in achterstandsituaties zodanig te stimuleren dat dit tot betere kansen in hun verdere schoolcarrière zal leiden. In de tweede plaats wordt aandacht besteed aan het vergroten van de betrokkenheid van ouders bij de spraak-

en taalontwikkeling van hun peuter door hun kennis en inzicht te geven in de rol die zij daarin kunnen spelen. Het TSP kent twee varianten. Eén variant is toegespitst op de taalachterstand van autochtone kinderen, de andere variant op de tweede-taalverwerving van allochtone kinderen.

Uit een evaluatie-onderzoek dat in 1994 uitgevoerd is, is gebleken dat het Nijmeegs TSP een positief effect heeft op de taalontwikkeling van peuters met een taalachterstand, ook wanneer de kinderen het programma slechts zes maanden volgen. Er dient echter ook onderzocht te worden of het TSP ook op lange termijn effect heeft op de beoogde doelen. Kleerekoper (1998) geeft aan dat er tot op heden nog weinig bekend is over de lange termijneffecten van Nederlandse voor- en vroegschoolse projecten. De belangrijkste onderzoeksvraag betreffende de effectiviteit van vroegschoolse programma's is het achterhalen van de aspecten die het succes van een programma bepalen op zowel korte als lange termijn. Leseman en de Jong (1998) stelden vast dat niet alleen de taal een belangrijk aspect is van het succes van voor- en vroegschoolse projecten. Volgens hen is er ook een essentiële rol weggelegd voor de communicatieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van de peuters, de interactie tussen leidster en peuter en de ouderlijke betrokkenheid.

### **1.3 Longitudinaal onderzoek en de rol van pilot-studies**

De relatie tussen communicatieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van peuters, de leidster-peuter interactie (leerkracht-kleuter interactie, leerkracht-leerling interactie), ouderlijke betrokkenheid en de mate van succes van het TSP wordt onderzocht in een vierjarig onderzoek dat in september 2002 van start zal gaan. De kinderen uit achterstandswijken die deelgenomen hebben aan het TSP zullen in deze periode gevolgd worden. Het onderzoek vindt in het eerste jaar uitsluitend plaats op de peuterspeelzalen. In het tweede en derde jaar zullen de onderzoeksactiviteiten verschuiven naar de eerste twee groepen van de basisschool. In het vierde en laatste jaar zal nagegaan worden wat de effecten van het TSP en de rol van onderzochte determinanten zijn op de lees-, spelling en talige prestaties van de kinderen in groep 3. Ter voorbereiding van het longitudinale onderzoek vindt er een drietal pilot-studies plaats. Het voornaamste doel van deze pilot-studies is het komen tot valide en betrouwbare meetinstrumenten die ingezet kunnen worden bij aanvang van het eerste onderzoeksjaar in de peuterspeelzalen.

### ***1.3.1 Talige, communicatieve en sociaal- emotionele ontwikkeling van peuter, kleuter en leerling***

Steeds meer onderzoeken richten de aandacht op de talige, communicatieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van peuter, kleuter en leerling. Deze onderzoeken wijzen uit dat talige en communicatieve vaardigheden nauw verweven zijn met de sociaal-emotionele ontwikkeling (Goorhuis-Brouwer, 1989; van Lieshout & Haselager, 1993). Diverse onderzoekers toonden aan dat een gezonde sociaal-emotionele ontwikkeling de latere leerprestaties mede bevordert (e.g., Green, Forehand, Beck, & Vosk, 1980). Eleveld, Nakken en Goorhuis-Brouwer (1994) stelden in hun onderzoek vast dat kinderen, van wie de talige en communicatieve vaardigheden achterblijven, een verhoogd risico lopen op de ontwikkeling van gedragsproblemen. De bovenstaande aanwijzingen, dat kinderen met taalontwikkelingsstoornissen een extra risico lopen op het ontwikkelen van gedragsproblemen en leerachterstanden, worden bestudeerd in het longitudinale onderzoek. Tijdens het eerste onderzoeksjaar, in de periode dat de peuters de speelzaal bezoeken, zullen hun talige en communicatieve vaardigheden vastgesteld worden aan de hand van de Reynell taalontwikkelingstest en met het VTO-taal-signaleringsinstrument. Uit een eerder uitgevoerde pilot-studie naar de relatie tussen taalniveau en sociaal-emotionele vaardigheden bij peuters bleek er geen relatie te bestaan tussen de taaltesten en de Gedragsvragenlijst voor Peuters en Kleuters en een experimentele SCHOBL-R voor peuters. Vraagtekens werden gezet bij de bruikbaarheid van de gehanteerde gedragsvragenlijsten. Om deze reden gaat in de huidige pilot-studie de aandacht uit naar de ontwikkeling van een meetinstrument voor de vaststelling van gedrag bij peuters. Voor dit aspect zijn er voor peuters weinig bestaande meetinstrumenten. De psychometrische eigenschappen (validiteit en betrouwbaarheid) van gedragsobservaties middels video-opnames zullen in deze pilot-studie worden onderzocht.

### ***1.3.2 Ouderlijke betrokkenheid***

Een tweede pilot-studie richt zich op de relatie tussen ouderlijke betrokkenheid en de mate van succes van het TSP. De aandacht voor dit aspect komt voort uit de overtuiging dat ouders een belangrijke, zo niet de belangrijkste rol in de cognitieve ontwikkeling van kinderen spelen. Ouderlijke betrokkenheid wordt door diverse wetenschappers als bepalend aangemerkt voor de effectiviteit van verschillende (taal-)stimuleringsprogramma's (Bronfenbrenner, 1975; Leseman & de Jong, 1998). In het TSP gaat er veel aandacht uit naar de ouderlijke betrokkenheid. Middels oudergesprekken en een contactschriftje worden ouders geïnformeerd over hun rol in de taalontwikkeling van de peuters. Fantuzza, Davis en Ginsburg (1995) wijzen op een grote variëteit aan ouderlijk opvoedingsgedrag. Serpell (1997) brengt dit in verband met de mate waarin ouders er in slagen de schoolloopbaan van hun kinderen zo voorspoedig mogelijk te laten verlopen. De mate van succes is volgens hem niet afhankelijk van inzet of betrokkenheid maar wél van de visie op hoe kinderen leren en behoren te leren. Sommige ouders lijken zich adequater op de schoolloopbaan voor te bereiden dan andere ouders. Doorgaans worden dergelijke

verschillen in visie in verband gebracht met verschillen in sociaal-economische status.

In deze pilot-studie wordt onderzocht of er middels een vragenlijst kan worden vastgesteld hoe groot de ouderlijke betrokkenheid daadwerkelijk is. Met deze vragenlijst wordt ook beoogt de houding van ouders ten aanzien van het onderwijs en hun (opvoedings-) overtuigingen inzake school in kaart te brengen. De psychometrische eigenschappen van deze vragenlijst zullen bepalend zijn voor het gebruik van deze vragenlijst gedurende het eerste onderzoeksjaar van het longitudinale onderzoek.

Riksen-Walraven (1994) geeft aan dat het van groot belang is kennis op te doen over het ontwikkelingsverloop van kinderen uit verschillende opvoedingsculturen, over kenmerken van hun opvoeding en van de context waarbinnen deze opvoeding plaatsvindt en over de behoefte van ouders aan bepaalde vormen van opvoedingsondersteuning. Dergelijke gegevens zijn nodig om te bepalen of interventie bij een bepaalde doelgroep gewenst is en zo ja, of bepaalde punten in het programma meer of minder gewicht moeten krijgen.

### **1.3.3 Interactie leidster-peuter, leerkracht-kleuter, en leerkracht-leerling**

In de derde, door mij uitgevoerde pilot-studie gaat de aandacht uit naar de interactie tussen leidster en peuter. Het doel van deze studie is het verkennen en in beeld brengen van de leidster-peuter-interactie. Dit specifieke interactiegebied is in onderzoek veelal onderbelicht gebleven. Om deze reden bestaat er nog geen meetinstrument dat zich op de leidster-peuter-interactie richt. Dit zal het voornaamste doel van mijn studie zijn: het komen tot een *observatieinstrument* dat de leidster-peuter-interactie zo volledig en betrouwbaar mogelijk in beeld brengt.

De aanleiding voor dit onderzoek vindt zijn oorsprong mede in interviews met de peuterleidsters, verbonden aan de KION (KinderOpvang Nijmegen), waaruit bleek dat zij behoefte hadden aan een verdiept inzicht in hun talige, communicatieve en sociale omgang met de peuters (van de Rijdt, 1994).

Inzicht in de interactie tussen leidsters en peuters is van belang voor het ontwikkelen/aanpassen van het huidige taalstimuleringsprogramma. Bovendien geeft inzicht in de houding van de leidsters vorm aan de inhoud van ondersteuning, intervisie, of bijscholing van de leidsters. Door dit onderdeel van het onderzoek kan er inzicht worden verkregen in de communicatie tussen leidsters en peuters en dit zal mogelijk ook waardevolle aanbevelingen opleveren inzake de didactiek voor peuters in de reguliere opvang. Dit onderzoek kan daarmee een bijdrage leveren aan de programmaontwikkeling van voor- en vroegschoolse educatie in het algemeen.



## **1.4 Invloed van sociale interacties op de sociaal-emotionele en talige ontwikkeling van het kind**

Er is al gewezen op de invloed van de leidster-peuter-interactie op de mate van succes van vroeg-voorschoolse educatie. In de volgende paragraaf zal ik deze overtuiging beargumenteren met bevindingen uit onderzoek. Diverse onderzoeken tonen immers aan dat de aard en frequentie van interacties samenhangt met zowel de *sociale-emotionele ontwikkeling* (Riksen-Walraven, 2002) als met de *taalvaardigheid* (Cherry, 1975; Cicognani en Zani, 1988; Dorval, Mc Kinney, & Feagans, 1982) van kinderen. Sociale competentie en cognitieve en taalontwikkeling dragen volgens Riksen-Walraven (1994) in belangrijke mate bij aan een goede ontplooiing van een kind in het basisonderwijs. Longitudinale studies laten zien dat kinderen die in de eerste twee levensjaren een 'veilige' relatie met hun voornaamste opvoeder hebben opgebouwd, in de basisschoolperiode meer sociaal vaardig zijn in de omgang met leeftijdsgenoten en meer vriendschaprelaties ontwikkelen dan kinderen die niet zo'n goede relatie met een vaste opvoeder hebben kunnen opbouwen (Englund & Sroufe, 1993). Of zich een goede relatie tussen een kind en opvoeder ontwikkelt is sterk afhankelijk van de inbreng van de opvoeder in de interactie met het kind.

Daarnaast wordt de rol van ouders en andere volwassenen bij het verwerven van cognitieve en talige kennis door kinderen, de laatste jaren in onderzoek en theorievorming benadrukt. Steeds meer wint de overtuiging terrein dat kinderen kennis opdoen in sociale interacties met volwassenen. Volgens Appel en Vermeer (1995) speelt interactie een grote rol bij het verwerven van taal. Volgens hen verwerven kinderen taal door actief te luisteren naar wat de mensen in hun omgeving tegen hen en tegen elkaar zeggen. De belangrijkste factor in het succes waarmee een tweede taal wordt verworven, is de aard en mate van contact met de tweede taal (Appel & Vermeer, 1995).

### **1.4.1 Invloed interactie op sociaal-emotionele ontwikkeling**

Riksen-Walraven (2002) concludeert in haar oratie dat afstemming in vroege sociale interacties een groot en langdurig effect heeft op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Vroege, goed afgestemde of responsieve interacties spelen volgens Riksen-Walraven een cruciale rol bij de ontwikkeling van die hersenstructuren die verantwoordelijk zijn voor de latere gedrags- en emotieregulatie. Riksen-Walraven wijst op de sensitieve periode gedurende de eerste drie levensjaren waarbij de rechter hersenhelft dominant is. Dit betekent dat het kind primair gericht is op biologisch (voor de overleving) relevante informatie waarvan de betekenis snel en holistisch wordt ingeschat en die vooral wordt overgedragen in sociale interacties. Het kind is daarbij vooral gericht op de non-verbale, emotionele communicatie via vooral gezichtsuitdrukkingen, gebaren en intonatie van de stem. Daarnaast is de rechterhersenhelft ook betrokken bij het inschatten van wat anderen voelen en denken, bij het opslaan van emotionele ervaringen en bij het hechten aan anderen. Uit een door haar uitgevoerd kort experimenteel onderzoek bij baby's,

waarbij ouders werden aangemoedigd werden om zich responsiever op te stellen naar hun kind, bleek responsiviteit een langdurig en positief effect te hebben op persoonskenmerken van het kind. Kinderen die hadden deelgenomen aan het programma waren later beter in staat om emoties en impulsen te reguleren (vermogen tot zelfregulatie) en zich soepel aan te passen aan veranderende en vooral stressvolle omstandigheden (ook wel ego-veerkracht genoemd).

#### **1.4.2 Sociale ondersteuning**

Er zijn grote verschillen in de manier waarop opvoeders hun kind in de eerste levensjaren bij dagelijkse interacties ondersteunen. Erikson, Sroufe en Egeland (1985) onderscheiden vier belangrijke dimensies binnen de sociale ondersteuning, te weten 1) emotionele ondersteuning: sensitief ingaan op signalen om contact en troost, 2) respect voor autonomie van het kind: laten ervaren van de eigen competentie, 3) structureren en grenzen stellen, 4) informatie en uitleg geven. Volgens Erikson et al. (1985) zijn de bovengenoemde dimensies essentiële ingrediënten van adequate sociale ondersteuning. Adequate sociale ondersteuning draagt volgens hen bij aan een veilige gehechtheidrelatie tussen het kind en zijn opvoeder.

Met een veilige gehechtheidsrelatie wordt de basis gelegd van waaruit het kind zijn omgeving kan gaan verkennen. Deze veilige relatie wordt voor een groot deel bepaald door de mate waarin de opvoeder sensitief ingaat op het gehechtheidsgedrag van het kind. Pianta, Steinberg en Rollins (1995) concludeerden in hun onderzoek dat een veilige ouder-kind relatie van positieve invloed is op de relatie van het kind met de kleuterleidster en leerkracht. De kinderen werden doorgaans door de leidster en leerkracht als beter aangepast gescoord.

Volgens Riksen-Walraven (1994) is een veilige relatie tussen opvoeder en kind echter geen garantie voor een goede ontwikkeling. Riksen-Walraven geeft aan dat de kwaliteiten van een opvoeder ook zijn gelegen in het vermogen om goed in te spelen op de groeiende behoefte van het kind aan zelfstandigheid. Dit vereist weer andere vaardigheden van de opvoeder zoals: enerzijds het respecteren van de autonomie van het kind en anderzijds het structureren en grenzen stellen aan de nieuwe situaties waarin het kind terecht zal komen. Tenslotte moet de opvoeder adequaat kunnen inspelen op de toenemende behoefte van het kind aan informatie en kennis.

Riksen-Walraven (1994) benadrukt dat de oorzaak van het onvermogen van een opvoeder om zijn kind goed te ondersteunen in een aantal factoren gelegen kan zijn. Deze factoren kunnen met de opvoeder zelf te maken kunnen hebben, maar ook met het kind of met de omgeving. Riksen-Walraven somt een *viertal* aspecten op die van invloed zijn op de kwaliteit van de opvoeder-kind-interactie. Deze zal ik in het onderstaande kort omschrijven en ondersteunen met de wetenschappelijke bevindingen in deze context.

Een eerste belangrijke determinant van het gedrag van een opvoeder in de interactie met het kind is de mate waarin hij zichzelf als competent ervaart. Diverse onderzoeken wijzen uit dat moeders met vertrouwen in eigen kunnen hun kind veel beter blijken te ondersteunen dan moeders die depressief zijn en het gevoel hebben

geen greep te hebben op de eigen situaties en toekomst (Simons, Lorens, Wu, & Conger, 1993; Stevens, 1988).

Een tweede belangrijke in de opvoeder gelegen factor die van invloed is op de kwaliteit van zijn inbreng in de interacties met het kind wordt gevormd door kennis en vaardigheden op het gebied van opvoeding en ontwikkeling van kinderen. In diverse Nederlandse interventieprogramma's is men er in geslaagd de kwaliteit van opvoeder-kind-interacties in de eerste levensjaren te verbeteren via het bevorderen van kennis en vaardigheden bij de opvoeders (Riksen-Walraven, 1994). Deze bevindingen suggereren dat de opvoeder-kind interacties beïnvloedbaar zijn en dus bijdragen aan de overtuiging van het nut van de inzet interventieprogramma's.

Als derde aspect noemt Riksen-Walraven de invloed van de omgeving. Vervolgens noemt zij twee belangrijke omgevingsfactoren die van invloed zijn op het functioneren van opvoeders in de interacties met hun kind, namelijk de mate waarin zij in het dagelijks leven blootstaan aan spanningen en de mate waarin zij steun krijgen van anderen. Riksen-Walraven (1994) wijst op de risicofactoren zoals het leven in stressvolle omstandigheden, bijvoorbeeld door werkeloosheid, financiële problemen of het zich moeten aanpassen aan het leven in een andere cultuur. Deze factoren blijken een negatief effect te hebben op de kwaliteit van de opvoeder-kind interacties. Simons et al. (1993) toont in onderzoek aan dat de emotionele steun die de opvoeder van anderen ontvangt, het negatieve effect van stress kan verkleinen. Hierdoor worden de interacties met het kind in positieve zin beïnvloed.

Tenslotte is het ook nog mogelijk dat bepaalde kindkenmerken (het vierde aspect) een negatief effect hebben op de interactie met de opvoeder en het deze daardoor heel moeilijk maken om het kind de ondersteuning te geven die het nodig heeft. Dit blijkt uit een onderzoek van Drenthen en Riksen-Walraven (1997) naar de ouder-kind-interactie bij kinderen met taalontwikkelingsstoornissen. De kwaliteit van de ouder-kind-interactie blijkt een belangrijke rol te spelen bij het ontstaan en in stand houden van problemen in de (sociaal-emotionele) ontwikkeling van kinderen met taalontwikkelingsstoornissen. Uit het onderzoek kwam naar voren dat het voorkomen van gedragsproblemen niet significant was gerelateerd aan de kwaliteit van de moeder-kind interactie, maar wel aan de door haar ervaren opvoedingsbelasting. Negatief interactiegedrag van het kind bleek sterk samen te hangen met een negatieve opvoedingsbeleving door de moeder, die op zijn beurt weer samenhangt met de kwaliteit van de ondersteuning die zij haar kind tijdens interacties bood. In de interacties met spraak-taalgestoorde kinderen blijken ouders minder responsief. Het relatief veel voorkomen van 'communication breakdowns' komen voor een groot deel voort uit problemen van ouders bij het juist interpreteren van de vaak onduidelijke signalen van hun kind (Van Balkom, 1992). Het onvermogen van spraak-taalgestoorde kinderen om zich goed uit te drukken kan bijdragen tot het ontstaan van emotionele en gedragsproblemen van het kind.

Dat bepaalde kindkenmerken een negatief effect hebben op de interactie met leerkrachten blijkt uit het onderzoek van Dorval, McKinney en Feagans (1982). Uit dit onderzoek kwam naar voren dat kinderen met leerproblemen vaker bij negatieve interactie van de leerkracht waren betrokken. De inhoud van de interactie bij kinderen met leerproblemen had meer betrekking op het corrigeren van gedrag (aandacht en regelovertreding). Nog een voorbeeld van het negatieve effect van

bepaalde kindkenmerken op de opvoeder-kind-interactie komt uit het onderzoek van Brophy en Hancock (1985). Hun onderzoek naar de volwassen-kind interactie in een voorschools-programma wijst uit dat de volwassene meer vragen stelt aan de zogenaamde zorgkinderen. De meeste vragen waren gesloten, waarop kinderen met ja of nee of slechts een woord konden antwoorden. Volwassenen gaven meer instructie en uitleg aan de niet-zorgkinderen, ze waren responsiever en stimuleerden de kinderen meer tot interactie en het behouden van interactie. Bij de zorgkinderen stuurden de volwassenen meer en gaven meer bevelen, hetgeen weer een negatieve invloed zou hebben op het zelfbeeld van deze kinderen. Brophy en Hancock wezen daarbij op het belang van trainingsprogramma's voor volwassenen om deze stereotype wijze van handelen jegens zorgkinderen te doorbreken. Cherry (1975) heeft de sekse-verschillen in verbale interacties bij leerkrachten onderzocht. De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat leerkrachten meer interacteren, meer initiatief tot interactie nemen en meer aandachtcorrigerende uitingen maken bij jongens dan bij meisjes. Bij meisjes bleken de leerkrachten responsiever.

### ***1.4.3 (Twee) talige ontwikkeling, schoolprestaties***

In de voorgaande paragraaf is met name de invloed van sociale interactie op het sociaal-emotioneel functioneren aan bod gesteld. Dat interactie samenhangt met de talige ontwikkeling daar zijn vele onderzoekers het over eens. Brophy en Hancock, (1985) Dorval McKinney en Feagans wijzen op het gevaar van het gebruik van stereotype interacties door opvoeders bij kinderen met een ontwikkelingsachterstand. Doordat de interactie bij deze kinderen meestal eenvoudig van aard wordt gehouden (stellen van gesloten vragen, het geven van bevelen en uitleg of omschrijving van dingen), kunnen kinderen zich op talig gebied niet voldoende ontwikkelen. Door het uitblijven van responsies en positieve bekrachtiging, worden de interacties met deze kinderen meestal niet in stand gehouden.

Aparte aandacht vragen in dit verband de opvoeder-kind interacties in allochtone groepen in Nederland. Er is weinig onderzoek gedaan naar de ontwikkeling in de eerste levensjaren van allochtone kinderen. Van IJzendoorn (1990) en Leseman et al. (1992) onderzochten de kwaliteit van de ouder-kind interactie van Surinaamse kinderen in Nederland. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat Surinaamse moeders minder responsief waren dan Nederlandse moeders en dus lager scoorde op de 4 dimensies van Erickson et al. (1985). Bovendien liet het onderzoek een duidelijke samenhang zien tussen de hoeveelheid, inhoud en kwaliteit van de moeder-kind interacties enerzijds en de cognitieve en taalontwikkeling van de kinderen anderzijds.

Voor veel allochtone kinderen betekent de intrede in een voor- of vroegschoolse (onderwijs) voorziening het eerste contact met de Nederlandse taal. Het huidige voor- en vroegschoolse onderwijs hanteert overwegend een 'onderdompelingsstrategie' waarbij het anderstalige kind in een volledige Nederlandse taalomgeving wordt geplaatst, vaak zonder noemenswaardige opvang en begeleiding in eigen taal. Volgens Leseman (2001) is de effectiviteit van dit beleid twijfelachtig, gelet op de blijvende problemen van tweetalige leerlingen. Sommige deskundigen pleiten voor een strategie waarbij de eerste taal verder tot ontwikkeling

wordt gebracht. Volgens hen is de verworven vaardigheid van het kind in de eerste taal een voorwaarde voor het aanleren van een tweede taal (transitiesequentiemodel). Anderen zijn van mening dat het geen kwestie is van timing. Zij achten de kwaliteit van het taalaanbod zowel thuis als op school, van het grootste belang.

Een interessante vraag is nu of elk soort taalaanbod en elke vorm van interactie geschikt is om het leren van een tweede taal in gang te zetten. Appel en Vermeer geven in hun handboek "Tweede Taalverwerving voor leerkrachten in het basisonderwijs" (1995), enkele adviezen. Hun advies richt zich onder andere op *de vorm* van het taalaanbod. In dit verband raden zij leerkrachten aan een geringe spreek snelheid aan te nemen voor tweede taalverwervers en beter te articuleren. Daarnaast pleiten ze voor het gebruik van simpele duidelijke zinnen en herhalingen. Wat betreft de inhoud van het taalaanbod adviseren zij de leerkrachten een duidelijke context te creëren waarbinnen woorden en thema's aan bod kunnen worden gesteld. Tevens raden zij het gebruik van krom Nederlands (Foreigner Talk) af. Dit zijn slechts enkele van de vele adviezen die zij geven over aanpassingen in interacties met het oog op de tweede-taalverwerving van allochtone leerlingen.

Uit de door mij geraadpleegde literatuurbronnen blijkt dat geen enkel onderzoek zich heeft gericht op het effect van bepaalde aanpassingen in interacties op de kwaliteit van tweede taalverwerving. In dit verband is het ook van belang om te beseffen dat niet ieder kind gelijk is en dat er verschil is tussen een peuter, een kleuter en een onderbouw-kind. De mate waarin opvoeders hun taalgebruik moeten aanpassen hangt mede af van de Nederlandse taalvaardigheid van de kinderen.

In dit onderzoek ga ik mij specifiek richten op de vraag: *Wat is de aard van de leidster-peuter interacties?* Deze vraag kan onderverdeeld worden in een aantal subvragen:

- Welke taalvorm wordt door de leidster gehanteerd in de interactie met de peuter?
- Welke taalvorm wordt door de peuter gehanteerd in de interactie met de leidster?
- Hoe hangt de gehanteerde taalvorm van de leidster samen met de gehanteerde taalvorm van de peuter?
- Hoe hangt de taalvorm van leidster en peuter samen met de afkomst van de peuter (allochtoon of autochtoon)?
- Hoe hangt de taalvorm van leidster en peuter samen met de taalvaardigheid van de peuter?

## 2 Methode

### 2.1 Proefpersonen

Bij het onderzoek zijn acht verschillende leidsters betrokken, verspreid over zes peuterspeelzalen van de KION. Het betrof hier één reguliere speelzaal en vijf intensieve peuterspeelzalen in achterstandswijken van Nijmegen. De video-opnames van vier intensieve peuterspeelzalen dateerden uit 2001 (pilot-studie 2001: Van der Touw). De overige opnames uit 2002. De steekproef peuters bestond uit 15 autochtone peuters en 20 allochtone peuters. De leeftijd van de peuters was gemiddeld drie jaar. De 15 autochtone peuters bezochten een reguliere speelzaal. De autochtone kinderen bezochten een intensieve speelzaal waar ze deelnamen aan het TSP, dat sinds augustus 1998 van start was gegaan. Alle peuters waren van Turkse afkomst (19) met uitzondering van één peuter die van Chinese afkomst was.

De steekproef leidsters bestond uit acht vrouwen. Twee leidsters waren werkzaam op een reguliere speelzaal. De overige zes leidsters werkten op de intensieve speelzalen. Een leidster leidde meerdere taalgroepjes en was gespecialiseerd in het leiden van taaluurtjes. De andere leidsters waren naast het taaluurtje ook peuterleidster gedurende de reguliere uren waarop alle peuters de speelzaal bezochten. Het totaal aantal geobserveerde taaluurtjes kwam op vijf.

### 2.2 Materiaal en procedure

Op de reguliere speelzaal zijn diverse video-opnames gemaakt (met een *digital-hi8* videocamera) tijdens verschillende situaties (tijdens vrije speeltijd, eten & drinken, voorlezen). Op de intensieve speelzalen zijn er opnames gemaakt tijdens het taaluurtje dat onderdeel uitmaakt van het TSP. Uit de video-opnames is een willekeurige selectie gemaakt van 19 interactiemomenten. De lengte van deze opnames varieert van één tot twee minuten (totale duur: 36 minuten). Het betreft hier uitsluitend de *interactiemomenten* tussen de leidster en een kind. Dat betekent dat de leidster gedurende de opname betrokken was in de interactie en de interacties van de kinderen intensief volgde.

Bij vijf fragmenten betreft het een selectie van twee minuten gedurende de eerste 10 minuten van het taaluurtje. De overige fragmenten zijn willekeurig gekozen uit het *gehele* taaluurtje. Twee fragmenten zijn opgenomen tijdens de vrije speeltijd na afloop van het taaluurtje. Deze speeltijd maakt niet direct onderdeel uit van het programma.

Bij de scoring is er gebruik gemaakt van een samengesteld observatieschema met een uitsluitende reeks van categorieën. De gehele observatieperiode is daarbij opgesplitst in intervallen van drie seconden. Per interval werd geregistreerd welke categorieën zich, in welke volgorde hebben voorgedaan (time-sampling). Op deze

wijze heb ik geprobeerd het verloop van de interactie zo nauwkeurig en volledig mogelijk in beeld te brengen.

De video-opnames zijn aanvankelijk door twee beoordelaars gescoord. Bij de scoring werden de videofragmenten bekeken met een timer in beeld. Na ieder interval werd de band gestopt en werd door de beoordelaars afgesproken welke uitdrukkingen nog bij het interval behoorden en welke er buiten vielen. Dit was noodzakelijk aangezien de intervallen erg kort waren en er zo verwarring ontstond bij de bepaling van de omvang en inhoud van het interval. Vanaf het behalen van een intersubjectieve overeenstemming van 80 procent, ben ik overgegaan op het alleen scoren van de video-fragmenten.

### **2.3 Scoringswijze en categorieën**

De categorieën bestonden uit een drietal niveaus: de richting van de interactie, de vorm van interactie vanuit de leidster, en de vorm van de interactie vanuit de peuter. Met het eerste niveau werd beoogd de richting van de interactie vanuit de leidster in beeld te brengen (op één peuter gericht, op de groep gericht of niet gericht). Bij wijze van experiment werd de richting van de interactie tijdens een viertal fragmenten per individueel kind bijgehouden. Het tweede niveau, de vorm van interactie vanuit de leidster, bestond uit drie subniveaus: de leidster neemt initiatief, de leidster is responsief en de leidster monitoort. Het tweede niveau, inclusief subcategorieën, omvatte 19 categorieën. Er is gekozen voor een breed aantal categorieën om de interactie zo gedetailleerd mogelijk in beeld te brengen. Door te kiezen voor een brede opzet van categorieën werd tevens getracht de gehele interactievorm te omvatten. Categorieën die zelden tot niet worden gescoord konden na afloop alsnog worden verwijderd. Het derde niveau was opgedeeld in drie subniveaus: peuter is responsief en peuter neemt initiatief en peuter is afgeleid (heeft geen aandacht). Het derde niveau bestond uit zeven categorieën. Het totale observatieinstrument omvatte 31 categorieën.

In de volgende alinea zal ik kort mijn keuze voor de categorieën toelichten. Allereerst voor de subcategorie de vragen van de leidster. Jansons (1992) maakte in zijn boek "Observeren in de basisschool" een indeling van het soort vragen dat de leerkracht stelt aan zijn leerlingen. Hij maakte daarbij onderscheid tussen: de vraag om informatie/kennis, de vraag om een mening/idee, de vraag om een argument, en tenslotte de vraag om een actie/vaardigheid. Deze vragen zijn in dit onderzoek opgenomen als categorieën. Deze vragen waren voor de doelgroep van peuters wellicht aan de moeilijke kant. Appel en Vermeer (1995) maakten ook een dergelijk onderscheid bij simpele vragen: vragen die een non-verbale reactie vragen, vragen waarop ja en nee kan worden geantwoord en vragen die keuzemogelijkheden bieden. Zelf heb ik daaraan toegevoegd de vraag waarop met één woord kan worden geantwoord. De volgorde van vragen die opgenomen zijn als categorieën doen in toenemende mate een beroep op het taalbegrip en de taalproductie van de peuter.

Dorval, McKinney en Feagans (1982) onderscheidden de volgende categorieën als het gaat om initiatief van de leerkracht: geven van instructie, voordragen, beurten geven en monitoren. Omdat er bij peuters nog weinig sprake was van beurten geven

heb ik deze categorie buiten beschouwing gelaten. De overige categorieën zijn opgenomen als: “het geven van informatie/uitleg” en “geen interactie” (monitoring). Dorval et al. (1982) maakten ook een indeling op het gebied van gedragsregulering en onderscheidde daarbij de volgende categorieën: regeltoepassing en verzoek om aandacht. Deze categorieën zijn opgenomen als: “corrigeren van gedrag” en “verzoeken om aandacht”. Tenslotte heb ik de categorieën: herhaling en moedigt aan, aan het initiatief van de leidster toegevoegd. Dore (1977) maakte het volgende onderscheid tussen de soort feedback/ responsie dat door de leerkracht wordt gegeven: acceptatie, goedkeuring en afkeuring. Acceptatie en goedkeuring heb ik beide opgenomen in de categorie “responsief plus/prijzen”. Afkeuring heb ik opgenomen in de categorie “responsief negatief/kritiek”. Zelf heb ik daaraan toegevoegd de categorie “responsief herhaling” waarbij de leidster de uitdrukking letterlijk herhaalt (meestal in een vragende vorm). Volgens Appel en Vermeer (1995) konden leerkrachten op de volgende wijze de uitdrukking van het kind verbeteren: “expansie” (uitbreiding) en “modeling” (het geven van het correcte model). Daaraan heb ik toegevoegd de categorie “interpretatie” waarbij de leidster het niet-verstaanbare antwoord van de peuter zelf de betekenis invult. De categorieën behorend bij de vorm peuter heb ik zelf bepaald. De indeling van deze categorieën is gebaseerd op het video-materiaal, dat ik van tevoren geanalyseerd had.

#### **2.4 De intersubjectieve overeenstemming tussen scoorder 1 en 2**

Volgens Janssens (1995) is de meest gebruikte vorm om de nauwkeurigheid bij observatie vast te stellen is die waarbij twee of meer observatoren dezelfde situatie observeren. Deze vorm van betrouwbaarheidsbepaling wordt de methode van intersubjectieve overeenstemming genoemd. De grootte van de betrouwbaarheid wordt bepaald volgens de formule:  $\frac{\text{aantal overeenstemmingen}}{\text{aantal overeenstemmingen} + \text{aantal niet-overeenstemmingen}} \times 100$ . Vaak wordt gesteld dat de overeenstemming ten minste 80% moet zijn. De video-opnames zijn door twee beoordelaars gescoord. Aanvankelijk werd er na ieder interval van drie seconden de overeenstemming vastgesteld. Dit was onderdeel van de training. De totale overeenstemming van deze training is niet opgenomen in de betrouwbaarheidsbepaling. Vervolgens is de intersubjectieve overeenstemming van een vijftal fragmenten bepaald. Deze was respectievelijk: 88%, 100%, 72%, 75%, en 85%. De lage overeenstemming van 72% was te verklaren doordat gedurende een halve minuut niet door de beoordelaars was afgesproken welke uitdrukkingen er precies bij het interval behoorden waardoor de overeenstemming slechts 50% bedroeg. De overige minuut is er wel overlegd waardoor de overeenstemming op 86% kwam te liggen. De gemiddelde intersubjectieve overeenstemming bedroeg 86%. Het aantal niet-overeenstemmingen was verdeeld over verschillende categorieën. Er waren geen categorieën die de mate van betrouwbaarheid zichtbaar omlaag haalden. Na het behalen van een gemiddelde van 86% ben ik overgegaan op het alleen scoren van de videofragmenten.



### 3 Resultaten en conclusies

In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek naar de leidster-peuter-interactie weergegeven. In paragraaf 3.1 wordt ingegaan op de door de *leidster* gehanteerde *taalvorm* in de interactie met de peuter. In paragraaf 3.2 komt de gehanteerde *taalvorm van de peuter* in interactie met de leidster aan bod. In paragraaf 3.3 staan vervolgens de *verbanden* tussen de door de leidster gehanteerde taalvorm en de door de peuter gehanteerde taalvormen, centraal. Er wordt hier gebruik gemaakt van de *Pearson's Product-moment correlatiecoëfficiënt*  $r$ . In paragraaf 3.4. wordt de aard van de leidster-peuter-interactie op een reguliere speelzaal *vergeleken* met de aard van de leidster-peuter-interactie op een intensieve speelzaal. Er wordt hier gebruik gemaakt van een *t-toets* voor ongepaarde waarnemingen. Tenslotte wordt in paragraaf 3.4, de aard van de leidster-peuter-interactie vergeleken bij twee allochtone peuters, die de nederlandse taal in verschillende mate beheersen.

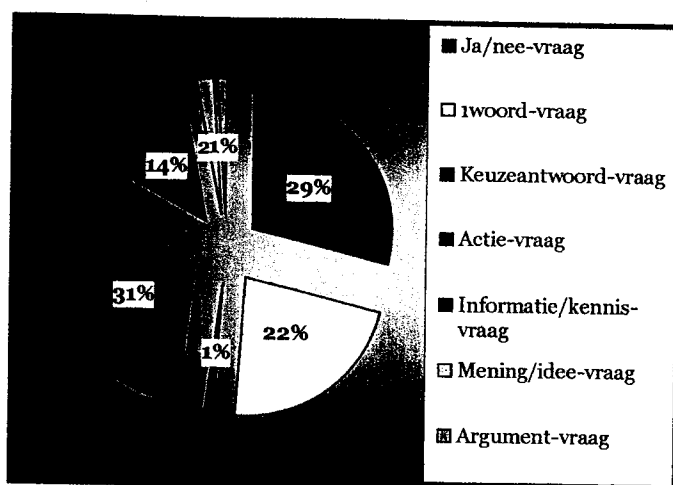
#### 3.1 Taalvorm leidster: de mate van voorkomen van de categorieën en de samenhang tussen de verschillende categorieën

In deze paragraaf zijn de resultaten weergegeven die betrekking hebben op de onderzoeksvraag: *welke taalvorm wordt door de leidster gehanteerd in de interactie met de peuter?* Allereerst zijn de beschrijvende gegevens (absolute en relatieve frequenties) weergegeven van de verschillende subcategorieën die onderscheiden kunnen worden bij de taalvorm van de leidster. Vervolgens zijn de mogelijke verbanden onderzocht tussen de hoofdcategorieën: vragen, leidster neemt initiatief (zonder de vragen), leidster is responsief en leidster monitoort.

In Tabel 1 staan de beschrijvende gegevens, behorend bij de "leidster stelt vragen", uitgesplitst in de zeven categorieën. In de beschrijvende gegevens zijn de absolute frequenties opgenomen, dus hoe *vaak* de betreffende categorie voorkomt in het totaal aantal fragmenten (tijdsduur één fragment= twee minuten, totaal aantal fragmenten= 19). In Figuur 1 staan de percentages, dus hoe *groot* het aandeel is van de subcategorie binnen de hoofdcategorie. Uit Tabel 1 en Figuur 1 kan worden afgeleid dat de actie-vraag de meest gestelde vraag is. Ook de ja/nee-vraag en de éénwoord-vraag komen vaak voor. Volgens Appel en Vermeer (1995) gaat het hier om simpele vragen, die in mindere mate een beroep doen op de taalproductie van de peuter. De keuzeantwoordvraag wordt weinig gesteld en ook de argument-vraag en de mening/idee-vraag komen nauwelijks voor in de gescoorde fragmenten. De laatste twee vragen doen in grotere mate een beroep op de taalproductie van de peuter en kunnen om deze reden als moeilijker worden beschouwd.

Tabel 1. Beschrijvende gegevens "vragen leidster"

	Absolute frequentie
Ja/nee-vraag	48
éénwoord-vraag	36
Keuzeantwoord-vraag	2
Actie-vraag	52
Informatie/kennis-vraag	24
Mening/idee-vraag	4
Argument-vraag	1
Totaal vragen	167

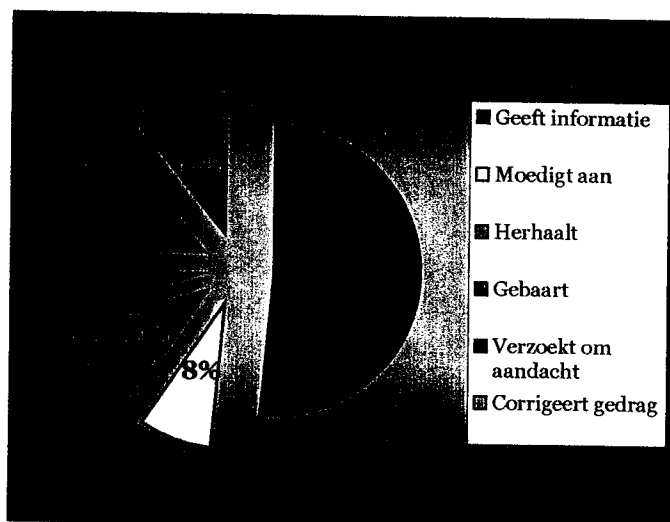


Figuur 1. Relatieve verdeling "vragen leidster"

In Tabel 2 zijn de beschrijvende gegevens opgenomen behorend bij de hoofdcategorie "leidster neemt initiatief". Binnen de hoofdcategorie "initiatief leidster", is de subcategorie "leidster geeft informatie" de meest voorkomende (51%).

Tabel 2. Beschrijvende gegevens "initiatief leidster"

	Absolute frequentie
Geeft informatie	192
Moedigt aan	28
Herhaalt	40
Gebaart	18
Verzoekt om aandacht	50
Corrigeert gedrag	42
Totaal	370

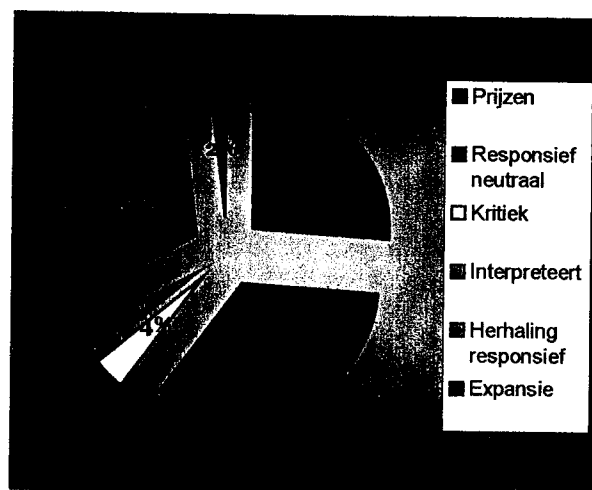


Figuur 2. Relatieve verdeling "initiatief leidster"

In Tabel 3 staan de beschrijvende gegevens behorende bij “leidster is responsief”. Uit Tabel/Figuur 3 blijkt dat de subcategorie “leidster is responsief neutraal” het meest voorkomt (34%) binnen de hoofdcategorie “leidster is responsief”. Dit betekent dat de responsiviteit van de leidster voor het grootste deel bestaat uit het geven van antwoord, waar geen duidelijke goed- of afkeuring uit blijkt. “Modeling” komt niet voor in de fragmenten.

Tabel 3. Beschrijvende gegevens “leidster responsief”

	Absolute frequentie
Prijzen	40
Responsief neutraal	54
Kritiek	6
Interpreteert	5
Herhaling responsief	49
Expansie	3
Modeling	0
Totaal	157

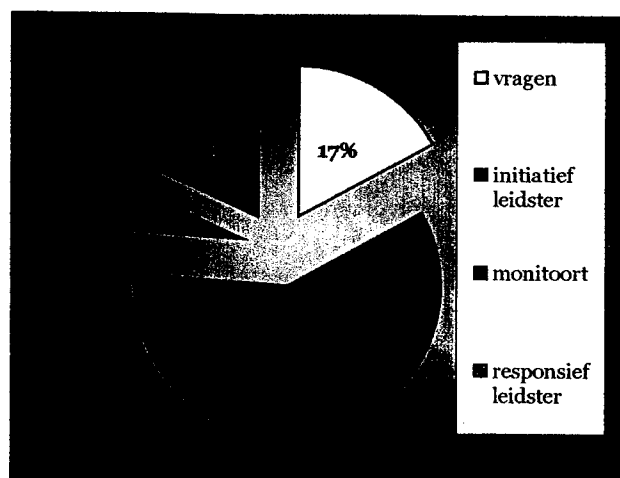


Figuur 3. Relatieve verdeling “leidster responsief”

In Tabel 4 en Figuur 4 wordt een overzicht gegeven van de beschrijvende gegevens van de hoofdcategorieën binnen de taalvorm van de leidster. Uit Tabel 4 en Figuur 4 is duidelijk op te maken dat de taalvorm van de leidster voor het grootste deel uit initiatief van de leidster bestaat (59%). Als tot deze hoofdcategorie ook de vragen gerekend worden, dan komt het aandeel van het initiatief leidster (inclusief de vragen) op 76%. Dat betekent dat de taalvorm van de leidster voor 76% bestaat uit *initiatief* van de leidster. In de overige 24% is de leidster responsief (18%) of monitoort (6%).

Tabel 4. Beschrijvende gegevens Hoofdcategorieën

	Absolute frequentie
Leidster stelt vragen	167
Leidster neemt initiatief	370
Leidster is responsief	157
Leidster monitoort	35
Totaal	729



Figuur 4. Relatieve verdeling van de hoofdcategorieën behorend bij "taalvorm leidster"

Met behulp van de *Pearson's Product-moment correlatiecoëfficiënt*  $r$  zijn de verbanden tussen de hoofdcategorieën bepaald: leidster stelt vragen, leidster neemt initiatief (exclusief de vragen), leidster is responsief en leidster monitoort. Tabel 5 geeft hiervan een overzicht van de bivariate correlatiecoëfficiënten. Geen van de correlaties uit Tabel 5 blijken significant dat betekent dat er geen verband bestaat tussen de mate waarin een leidster vragen stelt, initiatief neemt, responsief is en monitoort. Het gegeven dat de hoofdcategorieën niet met elkaar in verband staan betekent dat ze gescheiden van elkaar bestudeert kunnen worden. In Tabel 5 staan de correlaties met betrekking tot alle leidsters. Indien er onderscheid wordt gemaakt tussen de leidsters van de intensieve speelzalen en de leidsters van de reguliere speelzaal, dan ontstaat er bij de intensieve speelzalen een significante positieve correlatie (bij  $\alpha = .05$ ) tussen het stellen van vragen en het tonen van initiatief door de leidster ( $r = .77$ ,  $p = .01$ , aantal fragmenten=10). Dit is te verklaren door het feit dat het stellen van vragen ook vaak tot het initiatief van de leidster behoort. De overige correlaties zijn zowel bij de reguliere speelzaal als bij de intensieve speelzalen niet significant.

Tabel 5. Correlaties van de 4 hoofdcategorieën van taalvorm door de leidsters

	$r$	$p$
Vragen, initiatief	.37	.12
Vragen, responsief	.01	.95
Vragen, monitoort	-.30	.20
Initiatief, responsief	-.35	.14
Initiatief, monitoort	-.28	.25
Responsief, monitoort	-.25	.31

Met betrekking tot de vraag: *welke taalvorm wordt door de leidster gehanteerd in de interactie met de peuter?* kan geconcludeerd worden dat:

- de taalvorm van de leidster voor het grootste deel bestaat uit "de leidster neemt initiatief" (76%). Dit aandeel bestaat voor 17% uit "de leidster stelt vragen".
- De actievraag, waarbij om een vaardigheid/actie wordt gevraagd, en de ja/nee-vragen, waarop de peuter uitsluitend met ja of nee kan antwoorden, het vaakst worden gesteld. De keuzeantwoord-vragen, waarbij de peuter enkel één van voorgelegde antwoorden hoeft te herhalen, en de mening/idee-vragen, waarbij de peuters gevraagd wordt om een persoonlijke voorkeur te formuleren, komen weinig voor. De argument-vraag komt slechts éénmaal voor in de 19 fragmenten.
- de subcategorie "leidster geeft informatie de grootste categorie vormt binnen de hoofdcategorie "leidster neemt initiatief" (exclusief de vragen) en binnen de totale taalvorm van de leidster.
- de hoofdcategorie "leidster is responsief" voor het grootste deel bestaat uit "de leidster is neutraal responsief". Dat betekent dat de leidster meestal een responsie geeft waar geen duidelijke goed- of afkeuring uit blijkt. Ook de subcategorieën "leidster prijst" en "herhaalt responsief", komen vaak voor. De leidster herhaalt responsief, houdt in dat de leidster de letterlijke uitdrukking van het kind herhaalt. De hoofdcategorieën: leidster stelt vragen, leidster neemt initiatief (exclusief vragen), leidster is responsief en de leidster monitoort laten over het algemeen geen samenhang zien.

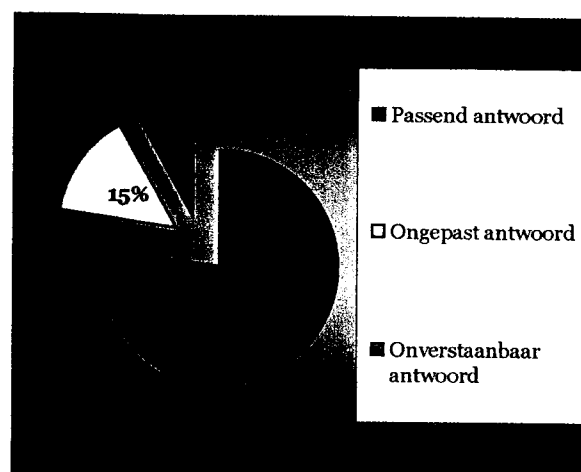
### **3.2 Taalvorm peuter: de mate van voorkomen van de categorieën en de samenhang tussen de verschillende categorieën**

In deze paragraaf komen de resultaten aan bod die betrekking hebben op de onderzoeksvraag: *welke taalvorm wordt door de peuter gehanteerd in de interactie met de leidster?* Allereerst zijn de beschrijvende gegevens van categorieën behorend bij de hoofdcategorieën weergegeven. Vervolgens zijn de correlaties tussen de hoofdcategorieën: "peuter is responsief" en "peuter neemt initiatief", bepaald.

In Tabel 6 en Figuur 6 staan de beschrijvende gegevens behorend bij de "peuter is responsief" uitgesplitst in de drie categorieën. Uit Tabel/Figuur 6 blijkt dat de peuters over het algemeen vaker een gepast antwoord geven dan een ongepast of overstaanbaar antwoord.

Tabel 6. Beschrijvende gegevens "peuter is responsief"

	Absolute frequentie
Passend antwoord	134
Ongepast antwoord	25
Onverstaanbaar antwoord	14
Totaal peuter responsief	173



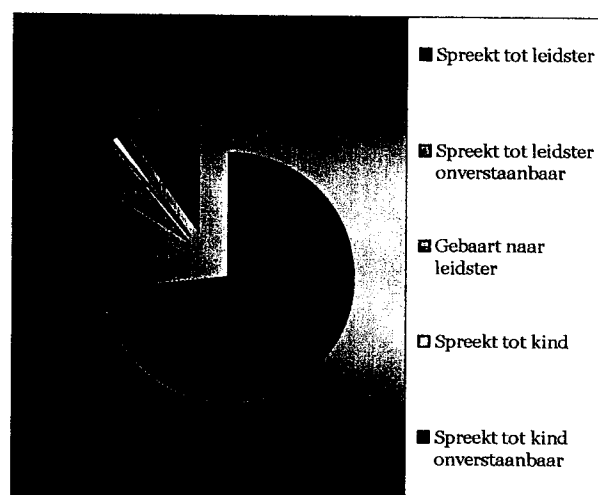
Figuur 6. Relatieve verdeling "peuter responsief"

In Tabel 7 en Figuur 7 zijn de beschrijvende gegevens opgenomen behorend bij "peuter neemt initiatief" uitgesplitst in vijf categorieën. Zoals we uit Tabel/Figuur 7 kunnen concluderen bestaat de hoofdcategorie "peuter neemt initiatief" voor het grootste deel uit "peuter spreekt tot leidster".

De correlatie tussen de hoofdcategorieën "peuter toont initiatief" en "peuter is responsief" bedraagt  $r = -.29$  en  $p = .23$ . Er bestaat dus geen significante correlatie tussen "peuter neemt initiatief" en "peuter is responsief". Dit betekent dat er geen verband bestaat tussen het tonen van initiatief en het responsief zijn, bij de peuter. Er ontstaat ook geen significante correlatie indien de correlaties apart worden bekeken voor de intensieve speelzalen of de reguliere speelzaal.

Tabel 7. Beschrijvende gegevens hoofdcategorie: "peuter neemt initiatief"

	Absolute frequentie
Spreekt tot leidster	122
Spreekt tot leidster onverstaanbaar	19
Gebaart naar leidster	8
Spreekt tot kind	2
Spreekt tot kind onverstaanbaar	17
Totaal peuter initiatief	168



Figuur 7. Relatieve verdeling "peuter neemt initiatief"

Met betrekking tot de onderzoeksvraag: *Welke taalvorm wordt door de peuter gehanteerd in de interactie met de leidster*, kan geconcludeerd worden dat:

- de peuter vaker een passend antwoord geeft (78%) dan een ongepast antwoord (15%).
- het initiatief van de peuter voor het grootste deel bestaat uit "peuter spreekt tot de leidster"(73%).
- de subcategorie "peuter spreekt tot kind", slechts in één fragment voorkomt. Dit betekent dat er voor dit onderzoek fragmenten geselecteerd waarin over het algemeen alleen sprake is van *leidster-kind*-interactie.
- het aandeel van de hoofdcategorieën: "peuter is responsief" en "peuter neemt initiatief" bijna evengroot is (respectievelijk 51% en 49%). Er bestaat geen significant verband tussen het tonen van initiatief en het responsief zijn, bij de peuter.

### 3.3 Samenhang tussen taalvorm leidster en taalvorm peuter

De resultaten van deze paragraaf hebben betrekking op de onderzoeksvraag: *op welke wijze hangt de gehanteerde taalvorm van de leidster samen met de gehanteerde taalvorm van de peuter?*

Om antwoord te kunnen geven op deze onderzoeksvraag zijn in paragraaf 2.6.1 respectievelijk de correlaties bekeken tussen de verschillende vragen en het antwoord van de peuter, de correlaties tussen het antwoord van de peuter en de responsiviteit van de leidster en de correlaties tussen het initiatief van de peuter en de responsiviteit van de leidster. In paragraaf 2.6.2 komt een paren-analyse aan bod. In een paren-analyse wordt bekeken welke (sub-)categorieën elkaar direct in de tijd opvolgen.

#### 3.3.1 Correlaties tussen taalvorm leidster en taalvorm peuter

Bij het bepalen van de correlaties tussen de verschillende vragen en het antwoord van de peuter is de categorie "antwoord onverstaanbaar" buiten beschouwing gelaten. Gebleken is dat "antwoord onverstaanbaar" in dit verband, geen categorie vormt. De correlaties zijn opgenomen in Tabel 8.

Tabel 8. Correlaties tussen vragen leidster en antwoord peuter

	Passend antwoord	Ongepast antwoord
Ja/nee-vraag	<b><math>r=.53, p=.02</math></b>	$r=-.02, p=.92$
éénwoord-vraag	$r=.25, p=.30$	<b><math>r=.50, p=.03</math></b>
Keuzeantwoord-vraag	$r=.13, p=.60$	$r=.05, p=.86$
Informatie/kennis-vraag	<b><math>r=.46, p=.05</math></b>	<b><math>r=.29, p=.23</math></b>
Actievraag	$r=.27, p=.26$	$r=-.02, p=.95$
Mening/idee-vraag	$r=-.09, p=.70$	$r=.30, p=.21$
Argument-vraag	$r=-.07, p=.79$	<b><math>r=.45, p=.06</math></b>

Uit Tabel 8 valt af te lezen dat er meerdere significante correlaties bestaan tussen de verschillende vragen en het soort antwoord van de peuter, welke hieronder worden besproken.

- Er bestaat een significante positieve correlatie van  $r=.53, p=.02$  (bij  $\alpha = .05$ ) tussen het stellen van een ja/nee-vraag en het geven van een passend antwoord. Dit wil zeggen dat naarmate er vaker een ja/nee-vraag wordt gesteld, de peuter vaker een passend antwoord geeft. Dit verband is conform de verwachtingen van Appel en Vermeer (1995), die stellen dat de ja/nee-vraag een relatief simpele vraag is, die door de peuter vaak goed beantwoord zal worden. Hierbij dient echter een belangrijke kanttekening te worden geplaatst. De aangetoonde significante correlatie niet wijst op een *causaal* verband tussen het stellen van een ja/nee-vraag en het daarop (direct) volgen van een passend antwoord.



- Daarnaast bestaat er een positieve significante correlatie tussen het stellen van een éénwoord-vraag en het geven van een ongepast antwoord van  $r=.50$ ,  $p=.03$  bij een  $\alpha$  van .05. Dit betekent dat naarmate er meer éénwoord-vragen, vragen waarop de peuter uitsluitend met één woord hoeft te antwoorden, worden gesteld, de peuter meer ongepaste antwoorden zou geven. Wederom betekent dit niet dat er een causaal verband bestaat tussen het stellen van een éénwoord-vraag en het geven van een ongepast antwoord, dus dat op een éénwoord-vraag meestal direct een ongepast antwoord volgt. Worden deze correlaties voor de reguliere speelzaal en de intensieve speelzalen apart bekeken dan valt deze significante correlatie voor beiden weg (reguliere speelzaal:  $r=.64$ ,  $p=.14$ , intensieve speelzalen:  $r=.52$ ,  $p=.12$ ).
- Er bestaat tevens een significante positieve correlatie van  $r=.46$ ,  $p=.05$  (bij  $\alpha=.05$ ) tussen het stellen van een informatie/kennisvraag en het geven van een passend antwoord. Dit wil zeggen dat naarmate er meer informatie/kennisvragen worden gesteld, de peuter vaker een passend antwoord geeft. Ook deze significante correlatie vervalt indien deze apart wordt bekeken voor de reguliere en intensieve speelzaal (reguliere speelzaal:  $r=.53$ ,  $p=.15$ , intensieve speelzalen:  $r=.33$ ,  $p=.35$ ).
- Tenslotte bestaat er een marginaal significante positieve correlatie bij een  $\alpha$  van .10 ( $r=.45$ ,  $p=.06$ ) tussen het stellen van een argument-vraag en het geven van een ongepast antwoord. Dat betekent naarmate er meer argument-vragen worden gesteld, de peuter meer ongepaste antwoorden geeft. Dit is conform mijn verwachting dat de argument-vraag voor peuters, aan de moeilijke kant is.

Vervolgens zijn de correlaties tussen de antwoorden van de peuter en de leidster is responsief bekeken. Tabel 9 geeft de correlaties weer. Geen van de correlaties uit Tabel 9 blijkt significant. Maken we bij de correlaties onderscheid tussen de reguliere speelzaal en de intensieve speelzalen dan is er sprake van een significante positieve correlatie (bij  $\alpha=.05$ ) tussen responsief plus en een ongepast antwoord bij de reguliere speelzaal van  $r=.68$ ,  $p=.04$ . Dit zou betekenen dat naarmate door de peuter meer ongepaste/onjuiste antwoorden worden gegeven, de leidster meer prijt (responsief plus). Wederom hoeft de aangetoonde significante positieve correlatie geen causaal verband aan te tonen. Het aangetoonde verband heeft een onverwachte richting en is niet conform de verwachting dat juist een toename van *gepaste* antwoorden gepaard zou moeten gaan met een toename van prijzingen vanuit de leidster. Een verklaring voor de positieve significante correlatie kan mogelijk liggen bij het gegeven dat de leidster het *initiatief* van de peuter prijt ongeacht of het antwoord van de peuter goed of fout is. Ook is er sprake van een significante negatieve correlatie tussen responsief neutraal en een ongepast antwoord op de reguliere speelzaal van  $r=.80$ ,  $p=.01$  (bij  $\alpha=.05$ ). Dit betekent dat naarmate de peuters meer ongepaste antwoorden worden gegeven, de leidsters minder neutraal reageren, op de reguliere speelzaal.

Tabel 9. Correlaties tussen antwoorden peuter en leidster is responsief

	Passend antwoord	Ongepast antwoord
Responsief plus	$r=.62, p=.12$	$r=.41, p=.09$
Responsief neutraal	$r=-.32, p=-.24$	$r=-.39, p=.10$
Responsief kritiek	$r=.45, p=-.19$	$r=.14, p=.57$
Interpreteert	$r=.27, p=.27$	$r=-.01, p=.96$
Herhaalt responsief	$r=.81, p=-.06$	$r=.07, p=.77$
Expansie	$r=.98, p=-.01$	$r=.12, p=.67$

Tenslotte zijn de correlaties vastgesteld tussen het initiatief (nonverbaal/verbaal) dat de peuter naar de leidster toe toont en de responsiviteit van de leidster. De correlaties zijn opgenomen in Tabel 10. Uit Tabel 10 blijkt dat er een significant negatieve correlatie bestaat (bij een  $\alpha$  van .05) tussen "peuter spreekt tot leidster" en "leidster is positief responsief" ( $r=-.48, p=.04$ ). Dit betekent dat, naarmate de peuter meer tot de leidster spreekt de leidster *dit* initiatief minder vaker prijst. Deze significante correlatie komt te vervallen indien de correlaties voor de reguliere speelzaal en de intensieve speelzalen apart worden bekeken. Er bestaat bovendien een zeer sterk positieve correlatie (bij een  $\alpha$  van .01) tussen "peuter spreekt tot leidster" en "leidster is neutraal responsief" ( $r=.63$  en  $p=.00$ ) wat betekent dat naarmate de peuter vaker tot de leidster spreekt de leidster vaker neutraal op dit initiatief reageert, ze keurt het initiatief dus niet goed of af. Tenslotte bestaat er een positieve correlatie (bij een  $\alpha$  van .05) tussen "de peuter spreekt tot de leidster" en "leidster herhaalt responsief" ( $r=.50$  en  $p=.03$ ). Deze correlatie houdt in dat naarmate de peuter vaker tot de leidster spreekt, de leidster de uitdrukking van de peuter vaker letterlijk herhaalt.

Tabel 10. Correlaties "initiatief peuter" en "responsief leidster"

	Spreekt tot leidster	Spreekt tot leidster onverstaanbaar	Gebaart naar leidster
Responsief plus	$r=-.48, p=.04$	$r=-.18, p=.47$	$r=-.01, p=.96$
Responsief neutraal	$r=.63, p=.00$	$r=.40, p=.09$	$r=.13, p=.60$
Responsief kritiek	$r=-.21, p=.38$	$r=-.13, p=.60$	$r=-.30, p=.22$
Interpreteert	$r=.00, p=.99$	$r=-.08, p=.74$	$r=.18, p=.45$
Herhaalt responsief	$r=.50, p=.03$	$r=-.30, p=.22$	$r=-.26, p=.29$
Expansie	$r=.08, p=.74$	$r=-.10, p=.69$	$r=-.06, p=.83$

### 3.3.2 Paren analyse vraag-antwoord, antwoord-responsiviteit leidster en initiatief peuter-responsiviteit leidster

In het kader van de onderzoeksvraag: *op welke wijze hangt de gehanteerde taalvorm van de leidster samen met de gehanteerde taalvorm van de peuter*, zijn in paragraaf 3.3.1 de correlaties opgenomen. Omdat met behulp van correlaties geen causale verbanden tussen de hoofd-/subcategorieën kunnen worden vastgesteld, worden deze verbanden gespecificeerd met behulp van een paren-analyse. In paren-analyse speelt de factor *tijd* namelijk een rol. Dit is bij correlaties niet het geval. De factor tijd kan in dit geval bepaalde informatie toevoegen aan het onderzoek. In een paren-analyse worden de categorieën die elkaar *direct* in tijd opvolgen, gekoppeld in paren. Deze paren kunnen op verschillende gebieden informatie verschaffen. Zo levert een paren-analyse met betrekking tot vraag leidster-antwoord peuter, informatie op over de tijd die peuters bij een bepaalde vraag nodig hebben om antwoord te kunnen geven op die vraag. De paren-analyse met betrekking tot antwoord peuter-responsiviteit leidster, levert informatie op over de mate waarin de leidster direct reageert op het antwoord van het kind. Directe responsiviteit kan de peuter immers veel duidelijkheid geven over de aard van zijn antwoord. Tenslotte levert de paren-analyse bij initiatief peuter-responsiviteit leidster, informatie op over de mate waarin de leidster het initiatief van de peuter continueert/stimuleert.

In Tabel 11 zijn de gegevens opgenomen die betrekking hebben op de paren-analyse op het gebied van vraag leidster-antwoord peuter. De argument-vraag, keuze-vraag en de mening/idee-vraag zijn in de paren-analyse buiten beschouwing gelaten aangezien deze maar weinig voorkomen. Uit Tabel 11 kan worden afgelezen dat ongeveer 63% van de peuters *direct* na een vraag antwoord geeft (passend antwoord=53%, ongepast antwoord= 10%). 37% van de peuters geeft niet direct antwoord op de gestelde vraag. Hierbij zien we ook een verschil tussen de reguliere speelzaal en de intensieve speelzalen. 76% van de autochtone peuters geeft direct antwoord op de vraag (passend antwoord=67%, ongepast antwoord=9%), bij de allochtone peuters bedraagt dit slechts 54%. Hieruit kan geconcludeerd worden dat allochtone peuters langer doen over het bedenken van een antwoord of uiteindelijk helemaal geen antwoord geven op de gestelde vraag.

Tabel 11. Percentages combinaties van vraag leidster en antwoord peuter

Type vraag/antwoord	Passend			Ongepast			Geen antwoord		
	Reg	Int	Tot	Reg	Int	Tot	Reg	Int	Tot
Ja/nee-vraag	87	60	78	3	6	4	10	34	36
Éénwoord-vraag	67	23	31	33	19	22	0	56	47
Informatie/Kennis-vraag	36	36	36	9	27	18	55	37	45
Actie-vraag	45	52	50	9	3	5	45	45	45
Totaal	67	42	53	9	12	10	23	46	37

Reg = regulier, Int = intensief, Tot = totaal

In Tabel 12 en 13 staan de gegevens opgenomen die betrekking hebben op de paren-analyse op het gebied van antwoord peuter-responsiviteit leidster. De categorieën "expansie" en "modeling" en "onverstaanbaar antwoord" zijn buiten beschouwing gelaten omdat deze weinig voorkomen. Uit Tabel 13 kan worden opgemaakt dat in 54% van de paren een passend antwoord *niet* direct wordt opgevolgd door respons van de leidster. In 55% van de gevallen wordt een ongepast antwoord *niet* direct opgevolgd door een respons. Dit kan betekenen dat de respons van de leidster later volgt of geheel uitblijft. Verder kan er worden afgelezen dat een passend antwoord slechts in 14% van de gevallen, direct wordt opgevolgd door een prijzing. Uit de overige responsen die volgen op een passend antwoord kan de peuter niet opmaken of zijn antwoord wordt goedgekeurd. Dit geldt ook voor het ongepaste antwoord, dat wordt slechts in 5% van de gevallen opgevolgd door kritiek (dit paar komt bij de intensieve speelzalen overigens helemaal niet voor). Indien er *geen* direct respons volgt op het antwoord van de peuter, komen bij het passende antwoord de volgende paren het meest voor: passend antwoord-ja/nee-vraag (gemiddeld 9%), passend antwoord-leidster geeft informatie (gemiddeld 8%) en passend antwoord- peuter spreekt tot leidster (gemiddeld 9%). Bij het ongepaste antwoord komen de volgende paren het meest voor: ongepast antwoord- leidster geeft informatie (gemiddeld 14%) en ongepast antwoord-leidster moedigt aan (gemiddeld 9%).

Tabel 12. Percentages combinaties van antwoord peuter en responsiviteit leidster

Type vraag/antwoord	Passend			Ongepast		
	Reg	Int	Tot	Reg	Int	Tot
Prijzen	9	18	14	0	0	0
Responsief neutraal	18	10	13	14	27	23
Kritiek	0	0	0	14	0	5
Herhaling responsief	20	12	15	14	20	18
Interpreteert	0	3	2	0	0	0
Totaal	47	43	44	43	47	0

Reg = regulier, Int = intensief, Tot = totaal

Tabel 13. Percentages combinaties antwoord peuter en *geen* responsiviteit leidster

	Reg	Int	Tot
Passend antwoord	53	54	54
Ongepast antwoord	57	53	55

Reg = regulier, Int = intensief, Tot = totaal

In Tabel 14 staan tenslotte de gegevens die betrekking hebben op de paren-analyse van initiatief peuter-responsiviteit leidster. Onder initiatief van de peuter wordt in dit geval het initiatief naar de leidster toe verstaan (dus niet gericht op ander kind). De categorieën “peuter spreekt tot leidster onverstaanbaar” en “gebaart naar leidster” zijn buiten beschouwing gelaten omdat deze categorieën maar een enkele keer voorkomen. De hoofdcategorie: leidster is responsief is uitgebreid met de categorieën: leidster stelt vragen, leidster geeft informatie en leidster moedigt aan. Deze categorieën kunnen indien de peuter tot de leidster spreekt ook op responsiviteit wijzen. Vragen en informatie van de leidsters kunnen immers aansluiten bij de uitdrukkingen van het kind. In 16% van de gevallen volgt er *geen* directe respons van de leidster indien de peuter tot de leidster spreekt (reguliere speelzaal=9% en intensieve speelzaal=22%). Uit Tabel 14 kan worden opgemaakt of de responsiviteit van de leidster direct nadat de peuter tot de leidster spreekt, hoger is dan de responsiviteit van de leidster direct na het antwoord van een peuter op een vraag (zie Tabel 12). Dit kan te verklaren zijn doordat in Tabel 14 de categorieën: leidster stelt vragen, moedigt aan en geeft informatie behoren tot de responsiviteit van de leidster. Daarbij dient de kanttekening te worden gemaakt dat deze categorieën niet noodzakelijk op responsiviteit van de leidster wijzen (de vraag/informatie hoeft geen betrekking te hebben op het verhaal van de peuter).

*Tabel 14. Percentages combinaties van peuter spreekt tot leidster en responsiviteit leidster*

	Reg	Int	Tot
Prijzen	5	10	8
Responsief neutraal	27	18	23
Kritiek	7	4	5
Herhaling responsief	34	14	24
Interpreteert	2	2	2
Leidster stelt vraag	7	8	8
Leidster geeft informatie	2	18	11
Leidster moedigt aan	7	4	6

**Reg = regulier, Int = intensief, Tot = totaal**

Met betrekking tot de onderzoeksvraag: *op welke wijze hangt de gehanteerde taalvorm van de leidster samen met de gehanteerde taalvorm van de peuter?* zijn de correlaties berekend tussen het soort vraag van de leidster en het antwoord van de peuter, tussen het antwoord van de peuter en de responsiviteit van de leidster en de correlaties tussen het initiatief van de peuter en de responsiviteit van de leidster. Het volgende kan hierover geconcludeerd worden:

- *Vraag leidster en antwoord peuter:* Er bestaan een significante positieve correlaties tussen: het stellen van een ja/nee-vraag en het geven van een passend antwoord, het stellen van een éénwoord-vraag en het geven van een ongepast antwoord, het stellen van een informatiekennisvraag en het geven van een passend antwoord en een marginaal verband tussen het stellen van een argument-

vraag en het geven van een ongepast antwoord. Het gaat hier echter niet om *causale* verbanden. Om deze reden is er ook een paren-analyse uitgevoerd, waarin is bekeken in welke mate er een direct antwoord volgt op een bepaalde vraag. Zo kan geconcludeerd worden dat bij de ja/nee-vraag, bij 36% van de paren, de vraag niet direct wordt opgevolgd door een antwoord. Dit kan betekenen dat het antwoord later volgt (omdat de peuter langere bedenktijd nodig heeft) of uitblijft. Bij de éénwoord-vraag en de informatie-kennisvraag bedragen deze percentages (het niet direct volgen van een antwoord op de vraag) respectievelijk 47% en 45%. Omdat de vragen in veel gevallen niet direct worden opgevolgd door een antwoord, leveren de correlatie ook in mindere mate informatie over welke antwoord er volgt op een bepaalde vraag. Indien antwoorden namelijk niet direct volgen, of uitblijven op de vraag dan is het moeilijk om deze nog met elkaar in verband te brengen.

- *Antwoord peuter en responsiviteit leidster*: er blijken over het algemeen geen correlaties te bestaan tussen het antwoord van de peuter en de responsiviteit van de leidster. Indien er onderscheid wordt gemaakt tussen de intensieve speelzalen en de reguliere speelzaal dan ontstaat er een significant positief verband, bij de intensieve speelzalen, tussen het geven van een ongepast antwoord door de peuter en prijzen door de leidster. Dit verband heeft een onverwachte richting. Ook ontstaat er een significant negatief verband tussen het geven van een ongepast antwoord en een neutrale responsie van de leidster. In 54%, van de paren, reageert de leidster niet *direct* op het antwoord van de peuter. Indien de leidster wel direct reageert op het antwoord van de peuter (46%), dan valt op dat een passend antwoord, in slechts 14% van de paren, direct wordt opgevolgd door een prijzing en een ongepast antwoord in slechts 5% van de paren, wordt opgevolgd door kritiek. Uit de overige reacties van de leidster kan de peuter niet opmaken of het gegeven antwoord goed of fout is. Hierdoor ontstaat de indruk dat de leidster onduidelijke feedback geeft over de aard van het antwoord van de peuter.
- *Initiatief peuter en responsiviteit leidster*: er bestaan een significant negatieve correlatie tussen "peuter spreekt tot leidster" en "leidster is positief", en significante positieve correlaties tussen "peuter spreekt tot leidster" en "leidster is neutraal responsief" en tussen "de peuter spreekt tot de leidster" en "leidster herhaalt responsief". In 16% van de gevallen volgt er *geen* direct respons van de leidster indien de peuter tot de leidster spreekt. Dit is een lager percentage dan de 54% van de paren waarin de leidster niet direct reageert op het *antwoord* van de peuter. Dit betekent niet dat de leidster responsiever is indien de peuter spreekt dan bij het antwoorden door de peuter. De toevoeging van enkele categorieën aan de hoofdcategorie "leidster is responsief", kan het verschil in responsiviteit verklaren.

### 3.4 Vergelijking leidster-peuter interactie op de reguliere en intensieve speelzalen

In deze paragraaf zijn de resultaten weergegeven die betrekking hebben op de onderzoeksvraag: *hoe hangt de taalvorm van leidster en peuter samen met de afkomst van de peuter (allochtoon of autochtoon)?* Met andere woorden, in hoeverre verschilt de aard en de mate van de leidster-peuter interactie tussen de reguliere speelzaal en de intensieve speelzalen? Met behulp van een *t*-toets voor ongepaarde waarnemingen zijn de verschillen tussen de volgende hoofdcategorieën onderzocht: de leidster stelt vragen, de leidster neemt initiatief, de leidster is responsief, de leidster monitoort, de peuter is responsief en de peuter neemt initiatief. Vervolgens zijn de verschillen per subcategorieën behorend bij een hoofdcategorie bekeken.

In Tabel 15 staan de resultaten van de *t*-toets vermeld waarin de hoofdcategorieën bij een reguliere speelzaal en intensieve speelzalen met elkaar worden vergeleken. Uit Tabel 15 is op te maken dat er een significant verschil bestaat tussen de reguliere speelzaal en de intensieve speelzalen op het gebied van "initiatief van de leidster". Op een intensieve speelzaal toont de leidster significant meer initiatief (bij  $\alpha=.01$ ) dan op een reguliere speelzaal ( $t=-3.95$ ,  $p=.01$ ). De andere vergelijkingen blijken niet significant wat betekent dat er geen verschil bestaat tussen de reguliere en intensieve speelzalen in de mate waarin de leidster vragen stelt, responsief is, monitoort en de mate waarin de peuter responsief is en initiatief toont.

Tabel 15. *T-toets hoofdcategorieën*

	Reguliere speelzaal (gemiddelde)	Intensieve speelzaal (gemiddelde)	<i>t</i>	<i>p</i>	df
Leidster stelt vragen	7.11	8.80	-.97	.17	17
Leidster neemt initiatief	19.10	34.60	<b>-3.90</b>	<b>.001</b>	17
Leidster is responsief	9.25	7.50	1.05	.15	12
Leidster monitoort	3.70	2.10	.74	.23	17
Peuter is responsief	7.62	8.50	-.46	.33	17
Peuter neemt initiatief	7.66	9.90	-.62	.27	17

In Tabel 16 zijn de verschillen getoetst tussen de mate waarin er verschillende vragen worden gesteld op een reguliere speelzaal en op de intensieve speelzalen. Wederom zijn de keuze-vraag, de mening/idee-vraag en de argument-vraag buiten beschouwing gelaten. Er blijkt een significant verschil te bestaan op het gebied van ja/nee-vragen. Op een reguliere speelzaal worden significant meer (bij  $\alpha=.05$ ) ja/nee-vragen gesteld dan op de intensieve speelzalen ( $t=2.03$ ,  $p=.03$ ). Op de intensieve speelzalen worden er significant meer (bij  $\alpha=.05$ ) actie-vragen gesteld, dan op een reguliere speelzaal

( $t=-1.80$ ,  $p=.05$ ). Bij de overige vragen blijkt er geen verschil te bestaan tussen de reguliere speelzaal en de intensieve speelzalen.

Tabel 16. T-toets soorten vragen

	<b>Reguliere speelzaal (gemiddelde)</b>	<b>Intensieve speelzaal (gemiddelde)</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>	<b>df</b>
Ja/nee-vragen	3.85	1.40	1.95	<b>.03</b>	11
éénvraag-antwoord	1.11	2.60	-1.38	.09	17
Informatie/kennis-vraag	1.30	.90	.08	.94	17
Actievraag	1.74	3.70	-1.80	<b>.05</b>	17

In Tabel 17 staan de resultaten van de *t*-toets met betrekking tot de hoofdcategorie "leidster neemt initiatief". Uit Tabel 17 is af te lezen, dat er significante verschillen bestaan bij de subcategorieën "leidster gebaart" en "leidster verzoekt om aandacht". Op de intensieve speelzalen gebaart de leidster significant meer (bij  $\alpha=.05$ ) dan de leidster van de reguliere speelzaal ( $t=-2.79$ ,  $p=.01$ ). Bovendien verzoekt de leidster op de intensieve speelzalen significant meer (bij  $\alpha=.05$ ) om aandacht ( $t=-3.12$ ,  $p=.01$ ).

Tabel 17. T-toets leidster neemt initiatief

	<b>Reguliere speelzaal (gemiddelde)</b>	<b>Intensieve speelzaal (gemiddelde)</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>	<b>df</b>
Leidster geeft informatie	10.18	10.00	.06	.48	17
Leidster moedigt aan	1.74	1.20	.55	.29	17
Leidster herhaalt	1.26	2.90	-1.80	.46	14
Leidster gebaart	.00	1.93	-2.95	<b>.01</b>	9
Leidster verzoekt om aandacht	.93	4.20	-3.26	<b>.01</b>	12
Leidster corrigeert gedrag	2.41	2.00	.36	.36	17

In Tabel 18 zijn de resultaten van de *t*-toets met betrekking tot de hoofdcategorie "leidster is responsief" opgenomen. De categorie "modeling" is buiten beschouwing gelaten, aangezien deze niet voorkomt. Uit Tabel 18 blijkt dat de leiders op de intensieve speelzalen significant vaker gebruik maken van expansie dan op de reguliere speelzaal. Hierbij dient wel de kanttekening gemaakt worden dat de categorie "expansie" slechts drie keer voorkomt in de fragmenten en hier dus mogelijk sprake is van een bodem-effect. Op grond van dit gegeven kan het aangetoonde verschil niet als significant worden opgevat.



Tabel 18. *T-toets leidster is responsief*

	<b>Reguliere speelzaal (gemiddelde)</b>	<b>Intensieve speelzaal (gemiddelde)</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>	<b>df</b>
Prijzen	1.70	2.40	-.73	.24	17
Responsief neutraal	3.33	2.40	.99	.17	17
Kritiek	.44	.20	.90	.19	17
Interpreteert	.33	.40	-.21	.42	17
Herhaalt responsief	3.44	1.80	1.36	.10	17
Expansie	.00	.30	-1.96	<b>.04</b>	9

In Tabel 19 staan de resultaten van de *t*-toets met betrekking tot de hoofdcategorie "peuter is responsief". Uit Tabel 19 kan worden afgeleid dat er geen significante verschillen bestaan tussen de mate waarin autochtone peuters en de allochtone peuters een juist, onjuist of onverstaanbaar antwoord geven.

Tabel 19. *T-toets peuter is responsief*

	<b>Reguliere speelzaal (gemiddelde)</b>	<b>Intensieve speelzaal (gemiddelde)</b>	<b><i>t</i></b>	<b><i>p</i></b>	<b>df</b>
Passend antwoord	5.85	6.20	-.28	.39	17
Ongepast antwoord	1.22	1.40	-.26	.40	17
Onverstaanbaar antwoord	.56	.90	-.51	.31	17

In Tabel 20 staan tenslotte de resultaten van de *t*-toets met betrekking tot de hoofdcategorie "peuter neemt initiatief". Uit Tabel 20 is op te maken dat er geen verschillen bestaan tussen de mate waarin autochtone peuters en allochtone peuters (non-)verbaal initiatief tonen.

Tabel 20. T-toets peuter neemt initiatief

	Reguliere speelzaal (gemiddelde)	Intensieve speelzaal (gemiddelde)	t	p	df
Peuter spreekt tot leidster	7.52	5.40	.89	.19	17
Peuter spreekt tot leidster onverstaanbaar	.00	1.90	-1.51	.08	9
Peuter gebaart naar leidster	.15	.70	-1.51	.08	12
Peuter spreekt tot ander kind	.00	.20	-1.0	.17	9
Peuter spreekt tot ander kind onverstaanbaar	.00	1.70	-1.0	.17	9

Met betrekking tot de onderzoeksvraag: *hoe hangt de taalvorm van leidster en peuter samen met de afkomst van de peuter (allochtoon of autochtoon)*, kan geconcludeerd worden dat:

- Op een intensieve speelzaal de leidster significant meer initiatief toont, dan op een reguliere speelzaal ( $t=-3.95$ ,  $p=.01$ ). Dit is wellicht te verklaren doordat er op de intensieve speelzalen is gefilmd tijdens het *taaluurtje* en bij de reguliere speelzalen tijdens de *vrije speelhuren*. Omdat het taaluurtje gestructureerde en doelgerichter van aard is kan dit mogelijk de mate van initiatief van de leidster laten doen toenemen.
- Aan autochtone peuters significant vaker ja-/nee-vragen worden gesteld dan aan allochtone peuters.
- Aan allochtone peuters significant vaker actie-vragen worden gesteld dan aan autochtone peuters. Dit is mogelijk te verklaren doordat deze vraag geen beroep doet op de taalproductie, (wel op het taalbegrip) van een peuter.
- Bij allochtone peuters, de leidster significant vaker gebaart, dan bij autochtone peuters. Dit is te verklaren doordat allochtone peuters meer moeite hebben met het taalbegrip en daarbij van de leidster ondersteuning krijgen middels gebaren.
- De leidster van de allochtone peuter vaker om aandacht verzoekt dan bij de autochtone peuter. Ook dit is mogelijk te verklaren doordat de leidster-peuter-interactie op de intensieve speelzalen, doelgerichter van aard is.
- Allochtone en autochtone peuters niet verschillen in de mate waarin ze responsief zijn en initiatief tonen. Ook de mate waarin de leidster responsief is bij allochtone en autochtone peuters, verschilt niet.

### 3.5 *Vergelijking leidster-peuter-interactie bij 2 allochtone peuters met verschillend beheersingsniveau van de nederlandse taal*

Met betrekking tot de onderzoeksvraag: *Hoe hangt de taalvorm van leidster en peuter samen met de taalvaardigheid van de allochtone peuter*, is de aard van de interactie vergeleken bij twee peuters. Het gaat hier om een vergelijking tussen een jongen die gedurende enkele weken het taaluurtje bezoekt en de Nederlandse taal nauwelijks begrijpt/spreekt en een meisje dat al ruim een jaar het taaluurtje bezoekt en de Nederlandse taal redelijk begrijpt/spreekt. Omdat het hier om een kleine steekproef gaat (aantal fragmenten=8), is er voor de vergelijking gebruik gemaakt van de beschrijvende gegevens. In de acht fragmenten is de leidster aan het woord met beide peuters. De *richting* van de interactie is zowel voor de jongen als voor het meisje bijgehouden. In Tabel 21 zijn de absolute frequenties opgenomen die horen bij de hoofdcategorieën: vragen, initiatief leidster, leidster responsief, peuter responsief en peuter neemt initiatief. Het aandeel jongen/meisje geeft informatie over de verdeling van de categorie over beide kinderen. Uit Tabel 21 kan worden opgemaakt dat de mate waarin de leidster initiatief toont en vragen stelt niet gelijk is verdeeld over beide kinderen. Op grond van de beschrijvende gegevens kan geconcludeerd worden dat de leidster meer initiatief toont en vragen stelt, gericht op het meisje (74%). Het aandeel vragen en het aandeel initiatief van de peuter zijn vrijwel even groot. Dat zou kunnen betekenen dat de mate waarin de leidster vragen stelt samenhangt met de mate waarin het kind antwoord geeft. Ook het aandeel peuter is responsief/ peuter neemt initiatief en het aandeel leidster is responsief zijn vrijwel even groot, dit betekent dat ook deze categorieën met elkaar samenhangen. Omdat de mate van initiatief van de leidster zo verschilt bij beide peuters is het ook interessant om de verschillen tussen de subcategorieën behorend bij deze hoofdcategorie nader te bekijken.

Tabel 21. Beschrijvende gegevens hoofdcategorieën voor jongen en meisje

	<i>Absolute frequenties meisje</i>	<i>Absolute frequenties jongen</i>	<i>Percentage meisje</i>	<i>Percentage jongen</i>
Vragen	25	9	74	26
Initiatief leidster	48	19	72	28
Leidster responsief	20	6	78	22
Peuter responsief	26	9	74	26
Peuter initiatief	53	19	74	26

In Tabel 22 zijn de beschrijvende gegevens opgenomen van de hoofdcategorie "leidster stelt vragen". De informatie/kennisvraag, mening/idee-vraag en de argument-vraag zijn buiten beschouwing gelaten, omdat deze niet in de fragmenten voorkomen. Het aandeel van het soort vraag is relatief berekend, de berekening is opgenomen in de tabel.

Tabel 22. Beschrijvende gegevens "leidster stelt vragen" voor jongen en meisje

	<i>Absolute frequenties meisje</i>	<i>Absolute frequenties jongen</i>	<i>Percentage meisje</i>	<i>Percentage jongen</i>
Ja/nee-vraag	6	2	24	22
Eenwoord-vraag	6	3	24	33
Keuzeantwoord-vraag	0	1	0	11
Informatie/kennis-vraag	3	0	12	0
Actie-vraag	10	3	40	33
Totaal vragen	25	9	100	100

In Tabel 23 zijn de beschrijvende gegevens opgenomen van de hoofdcategorie "leidster neemt initiatief". Op grond van Tabel 22 en Tabel 23, kunnen de volgende grote verschillen (vanaf 11%) worden vastgesteld:

De jongen krijgt relatief meer keuzevragen dan het meisje. Het meisje krijgt meer informatie/kennis-vragen dan de jongen. Enige voorzichtigheid is geboden bij deze conclusies omdat het hier om een zeer kleine steekproef gaat waarbij de vragen enkele keren voorkomen.- het meisje ontvangt meer informatie van de leidster, dan de jongen. Bij het meisje herhaalt de leidster vaker haar uitdrukkingen, dan bij de jongen.- bij de jongen verzoekt de leidster vaker om aandacht dan bij het meisje. De volgende kanttekening dient bij de bovenstaande conclusies gemaakt te worden: het gaat hier *niet* om significante verschillen, die getoetst zijn met behulp van een *t*-toets voor ongepaarde waarnemingen. Hiervoor is de steekproef te klein.

Tabel 23. Beschrijvende gegevens "leidster neemt initiatief" voor jongen en meisje

	Absolute frequenties meisje	Absolute frequenties jongen	Percentage meisje	Percentage jongen
Geeft informatie	23	7	49	35
Moedigt aan	1	0	2	0
Herhaalt	12	3	26	15
Gebaart	5	4	11	20
Verzoekt om aandacht	4	5	9	25
Corrigeert gedrag	2	1	4	5
Totaal initiatief leidster	47	20	100	100

Met betrekking tot de onderzoeksvraag: *Hoe hangt de taalvorm van leidster en allochtone peuter samen met de taalvaardigheid van de allochtone peuter*, kan geconcludeerd worden dat:

- de leidster meer initiatief toont, vragen stelt, en informatie geeft aan de peuter die de Nederlandse taal redelijk spreekt/begrijpt, dan aan de peuter die de Nederlandse taal niet (nauwelijks) spreekt/begrijpt.
- De leidster vaker om aandacht verzoekt bij de peuter die de Nederlandse taal niet (nauwelijks) spreekt/begrijpt, dan aan de peuter die de Nederlandse taal redelijk/spreekt/begrijpt.

Dit is conform de bevindingen van Brophy en Hancock, dat de zogenaamde niet-zorgkinderen (in dit verband vergelijkbaar met de peuter die de Nederlandse taal redelijk begrijpt), meer instructie en uitleg ontvangen dan de zorgkinderen en dat de zorgkinderen (vergelijkbaar met de peuter die de Nederlandse taal nauwelijks begrijpt/spreekt) meer sturing, bevelen krijgen, (in de vorm van verzoeken om aandacht) dan de niet-zorgkinderen.

## 4 Discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt gereflecteerd op het doel van deze pilotstudie namelijk het verkennen en in beeld brengen van de leidster-peuter-interactie en het komen tot een scoringwijze die de leidster-peuter-interactie zo volledig en betrouwbaar mogelijk in beeld brengt. In dit hoofdstuk zullen de volgende punten worden besproken: de *bruikbaarheid* van de scoringswijze en de scoringscategorieën, de *eenduidigheid* van de scoringscategorieën, en de *aanbevelingen* voor het longitudinale onderzoek. De resultaten en de voornaamste conclusies met betrekking tot de onderzoeksvragen zijn in hoofdstuk drie reeds verwerkt en zullen in dit hoofdstuk niet meer aan bod komen.

Ten behoeve van de *bruikbaarheid* van de scoringswijze en scoringscategorieën is op de eerste plaats een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd. De intersubjectieve overeenstemming tussen scoorder één en twee is berekend na vier fragmenten. De gemiddelde intersubjectieve overeenstemming bedroeg 86%. Dit is een voldoende overeenstemming, hetgeen betekent dat de resultaten betrouwbaar geïnterpreteerd kunnen worden. Hierbij dient opgemerkt te worden dat een training voorafgaande aan het bepalen van de intersubjectieve overeenstemming van wezenlijk belang is, vooral omdat er zoveel verschillende categorieën onder de aandacht van de scoorders moeten worden gebracht. Tijdens het bepalen van de intersubjectieve overeenstemming, moeten de scoorders overleggen, welke uitdrukkingen er wel en welke niet tot het interval (van drie seconden) behoren.

Vervolgens is bekeken hoe de scoringswijze en categorieën konden bijdragen aan de resultaten van de geformuleerde onderzoeksvragen. Gebleken is dat het brede scala aan uitsluitende categorieën kunnen bijdragen aan zeer uitvoerige en gespecificeerde analyses (zie onderzoeksvragen). Door middel van de *Pearson correlatiecoëfficiënt*  $r$  kunnen er verbanden tussen de diverse categorieën worden berekend. Middels een paren-analyse kan specifieker naar deze verbanden worden gekeken en kunnen er tevens uitspraken worden gedaan of de causaliteit van deze verbanden. Met behulp van de *t-toets voor ongepaarde waarnemingen* kunnen er verschillen tussen de interactievormen vastgesteld in verschillende contexten (reguliere speelzalen/ intensieve speelzalen) of bij verschillende kinderen (wel/niet beheersen of Nederlandse taal). Door middel van de Pearson correlatiecoëfficiënt en *t-toets voor ongepaarde waarnemingen*, kunnen doorgaans significante correlaties en verschillen worden verkregen mits het aantal respondenten groot genoeg is. In deze pilot-studie zijn relatief weinig respondenten (lees hier het aantal videofragmenten) betrokken geweest. In veel gevallen heb ik de conclusies met betrekking tot de onderzoeksvragen moeten baseren op de beschrijvende gegevens. Bij een grotere steekproef kan men, in het longitudinale onderzoek, de gegevens toetsen. Middels de intensieve scoringswijze (maximaal drie categorieën per één interval van drie seconden) kan het volledige verloop van de interactie in beeld worden gebracht. Dit is een absolute meerwaarde van deze scoringswijze. De scoringswijze maakt het namelijk mogelijk om de mate en aard van de *responsiviteit* van de leidster en peuter in beeld te brengen. In de voorloper van deze pilot-studie, de pilot-studie van Van der Touw (2001), is de responsiviteit van de leidster/peuter, buiten beschouwing gelaten.

Vele onderzoekers wijzen echter op het cruciale belang van responsiviteit in de interactie met jonge kinderen. Diverse onderzoeken (zie hoofdstuk één) wijzen uit dat vroege, goed, afgestemde responsieve interacties een langdurig positief effect hebben op de taalontwikkeling en de persoonsontwikkeling van kinderen. Om deze reden is de responsiviteit niet weg te denken uit het onderzoek naar de aard van de leidster-peuter interactie.

Ten behoeve van de *eenduidigheid* van de categorieën, is er tijdens de training voorafgaande aan het bepalen van de intersubjectieve overeenstemming, nadrukkelijk gelet op de uitsluitendheid van de categorieën. De categorieën mochten elkaar niet overlappen anders ontstaan er veel verschillen bij het bepalen van de betrouwbaarheid. Na de training zijn niet-eenduidige of moeilijk te scoren categorieën verwijderd en zijn er enkele ontbrekende categorieën toegevoegd. Over enkele categorieën dienen echter nog wat opmerkingen te worden gemaakt. De categorieën interpretatie, expansie, modeling, keuzeantwoordvraag, mening/ideevraag en argument-vraag, komen relatief weinig voor. Eerder is door mij de opmerking gemaakt dat indien categorieën weinig voorkomen ze na afloop alsnog verwijderd kunnen worden. Ik ben echter van mening dat indien de genoemde categorieën verwijderd worden er veel informatie verloren kan gaan. Zo geven de categorieën expansie en modeling veel informatie over de manier waarop en de mate waarin de leidster kinderen verbetert. Het nauwelijks voorkomen van deze categorieën houdt dus in dat de leidster de kinderen weinig verbetert. Dit is zinvolle informatie. Ook moet men bij de scoringscategorieën voorkomen dat er een restcategorie ontstaat waarin de niet-te-scoren-uitdrukkingen kunnen worden ondergebracht. Uit de restcategorie kan immers weinig informatie worden gehaald en bovendien wordt de continuïteit van de interactie middels een restcategorie onderbroken omdat de gescoorde paren (voor de paren-analyse) niet meer aansluiten. Verder dient opgemerkt te worden dat de categorie "leidster moedigt aan" een lastig te scoren categorie is. Deze categorie kan namelijk gescoord worden, als de leidster iets zegt en vervolgens de uitdrukking "hè", achter haar uitdrukking plaatst. Hiermee moedigt ze de peuter namelijk aan om te reageren op haar uitdrukking. Deze korte uitdrukkingen worden echter vaak over het hoofd gezien in een observatie. Om deze reden kan de betrouwbaarheid van deze categorie worden aangetast. Dit is overigens niet gebleken uit de betrouwbaarheidsanalyse voorafgaande aan de observaties. In een longitudinaal onderzoek dient echter de betrouwbaarheid van de categorie nadrukkelijk nog eens te worden vastgesteld. De categorie "peuter is afgeleid" is overigens weggelaten omdat het moeilijk is vast te stellen of de peuter daadwerkelijk is afgeleid. Deze categorie is min of meer verweven met de categorie "ongepast antwoord", waarbij er een fout antwoord wordt gegeven of het antwoord uitblijft (dat mogelijk maar niet noodzakelijk kan wijzen op het afgeleid zijn van de peuter). In de analyses horende bij de onderzoeksvragen is de richting van de interactie, niet opgenomen als variabele. In een longitudinaal onderzoek kan de richting van de interactie veel informatie geven over de interactie met het individuele kind. Zo is voor de onderzoeksvraag *Hoe hangt de taalvorm van leidster en peuter samen met de taalvaardigheid van de allochtone peuter*, de richting van de interactie per peuter bijgehouden. Dit geeft informatie over de mate waarin de leidster interacteert met de betreffende peuter, de afstemming van de aard van

interactie door de leidster gericht dat kind, en de mate waarin het kind zelf initiatief en responsief is. Dit levert essentiële informatie per peuter op voor het longitudinale onderzoek. Bij sommige categorieën kan de richting van interactie niet worden vastgesteld zoals "leidster geeft informatie". In een grote groep peuters is vaak niet duidelijk tot wie de leidster de informatie richt. De richting mag hier dan ook niet gescoord worden. Dit geldt ook voor de vragen waarbij niet duidelijk is aan wie de leidster de vraag stelt. Er dienen enkele adviezen te worden gegeven met betrekking tot de bruikbaarheid van de scoringswijze/-categorieën<sup>1</sup>. Omdat het longitudinale onderzoek de effecten van het taalstimuleringsprogramma op de langer termijn in beeld tracht te brengen, adviseer ik om de scoringswijze/-categorieën uitsluitend toe te passen tijdens het taaluurtje. Ik geef daarbij het advies om per taaluurtje, een viertal interactiemomenten (tijdsduur twee minuten per fragment), te *selecteren*, waarbij de leidster met de peuters in interactie is. Activiteiten als liedjes zingen, voorlezen dienen hierbij buiten beschouwing te worden gelaten omdat dit geen informatie oplevert inzake de leidster-peuter-interactie. Zoals ik reeds in hoofdstuk drie stelde, heb ik de indruk dat de leidsters uit het taaluurtje doelgericht en gestructureerd te werk gaan tijdens de interactie met de allochtone kinderen. Het lijkt in dit geval van belang om het effect hiervan, vast te stellen in het longitudinale onderzoek. Ik ben overigens wel van mening dat dit effect moeilijk vast te stellen is, aangezien het effect van het taalstimuleringsprogramma samenhangt met meerdere factoren, zoals ouderlijke betrokkenheid en talige, communicatieve en sociaal-emotionele vaardigheden. Deze factoren zijn om deze reden ook opgenomen in het longitudinale onderzoek. Wellicht zijn er nog veel meer factoren die een cruciale rol spelen bij het effect van het TSP, zoals het intelligentieniveau van de peuter, de ouder-peuter-interactie en de mate waarin de allochtone peuter contact heeft met mensen die de Nederlandse taal spreken. Dit alles maakt het onmogelijk om het effect van de leidster-peuter-interactie, geïsoleerd vast te stellen. Bovendien is het erg moeilijk om op grond van de conclusies uit hoofdstuk drie, uitspraken te doen over de *kwaliteit* van de leidster-peuters-interactie en dit in verband te brengen met het effect van het TSP. Wel kan op grond van diverse onderzoeken geconcludeerd worden dat de mate van aandacht en responsiviteit en sensitief ingaan op de gevoelens van kinderen van cruciaal belang is voor het ontwikkelen van positieve persoonskenmerken door een kind. Helaas is er nog maar weinig onderzoek dat zich richt op het effect van bepaalde aanpassingen in interacties op de kwaliteit van tweede taalverwerving.

---

<sup>1</sup> Enkele praktische tips met betrekking tot het opnemen en scoren van het videomateriaal: in een rumoerige ruimte is het noodzakelijk om bij de leidster een microfoon te plaatsen, sommige observaties bleken namelijk slecht verstaanbaar en daardoor niet bruikbaar. Het is bovendien aan te raden om het video-materiaal op een dusdanig manier te monteren, dat er na ieder interval van drie seconden een zwart stuk verschijnt, waardoor de scorers de ruimte krijgen om te scoren. Het dikwijls terug/vooruitspoelen en stopzetten van de videoband kan de videorecorder beschadigen.



## 5 Literatuur

- Appel, R., Kuiken, F., Vermeer, A. (1995). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs: handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs*. Amsterdam:Meulenhoff Educatief.
- Bronfenbrenner, U. (1975). Is early intervention effective? A report on longitudinal evaluation of preschool programs. In M. Guttentag & E.L. Struening (Eds.), *Handbook of evaluation research (vol 2)*. London: Sage.
- Brophy, K., & Hancock, S. (1985). Adult-child interaction in an integrated preschool programme: Implications for teachers training. *Early Child Development and Care*, 22, 275-294.
- Cherry, L. (1975). The preschool teacher-child dyad: Sex differences in verbal interaction. *Child Development*, 46, 532-535.
- Cicognani, E., & Zani, B. (1988). The clarification request in teacher-child interaction. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 303-315.
- Dorval, B., McKinney, J. D., & Feagans, L. (1982). Teacher interaction with learning-disabled children and average achievers. *Journal of Pediatric Psychology*, 7, 317-330.
- Drenthen, M. C. B., Riksen- Walraven, J. M. A. (1997). De interactie tussen spraaktaalgestoorde kinderen en hun ouders. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 36, 313-326.
- Eleveld, J., Nakken, H., Goorhuis-Brouwer, S.M. (1994). Taal en sociaal-emotionele problemen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 33, 550-556.
- Erickson, M.F., Sroufe, L.A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for research in Child Development*, 50, 1-2, Serial No. 209 (pp. 147-166).
- Fantuzzo, J., Davis, G., & Ginsburg, M. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 14, 257-262.
- Goorhuis-Brouwer, S. M. (1989). Vroegtijdige onderkenning van taalontwikkelingsstoornissen. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 28, 471-476.
- Green, K.D., Forehand, R., Beck, S.J., & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Janssens, J.M.A.M. (1982). Ogen doen onderzoek. Lisse, Swets & Zeitlinger BV.
- Kleerekoper, L. (1998). Onderwijs in de peuterspeelzaal. *De wereld van het jonge kind*, september.
- Leseman, P.P.M. (2001). *Concept: aanzetten voor onderzoeksprogrammering in de voor- en vroegschoolse periode*. SCO Kohnstamm Instituut. Amsterdam.
- Leseman, P.P.M. & Cordus, J. (1994). *(Allochtone) kleuters meer aandacht*. Adviesrapport van de Commissie (Voor)schoolse educatie in opdracht van de minister van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur. Rijswijk, maart.

- Leseman, P.P.M., & de Jong, P.F. (1998). Home literacy: opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 294-318.
- Lieshout, C.F.M., van, & Haselager, G.J.T. (1993). De structuur en organisatie van de begeleiding van de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 32, 87-102.
- Peet, A.A.J. van, Van den Wittenboer, G.L.H. & Hox, J.J. (1995). *Toegepaste statistiek, Beschrijvende technieken*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development-and-Psychopathology*, 7, 295-312.
- Rijdt, M. van der & Heuvel, I. van den (1994). *Het taalstimuleringsprogramma*. Nijmegen: Hogeschool Nijmegen, KION.
- Riksen-Walraven, J.M.A. (2002). *Wie het kleine niet eert: over de grote invloed van vroege sociale ervaringen*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar in de ontwikkelingspsychologie. Nijmegen, maart.
- Riksen-Walraven, J.M.A. e.a. (1994). *Instapje: ontwikkeling en evaluatie van een thuisstimuleringsprogramma voor Surinaamse opvoeders met een kind van één jaar*. Uitgave Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur. Rijswijk, juni.
- Serpell, R. (1997). Literacy connections between school and home: How should we evaluate them? *Journal of Literacy research*, 29, 587-616.
- Simons, R.L., Lorenz, F.O., Wu C., & Conger, R.D. (1993). Social network and marital support as mediators and moderators of the impact of stress and depression on parental behavior. *Development Psychology*, 29, 368-381.
- Shonkoff, J.P., & Phillips, D.A. (Eds.) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- IJzendoorn, C.F.M. van (1990). Attachment in Surinam-Dutch families: A contribution to the cross-cultural study of attachment. *International Journal of Behavior Development*, 3 (3), 333-344.

## **6 Bijlagen**

Observatieschema leidster-peuter-interactie

Blad 1

Tijd	Richting		Stelt vragen			Vorm: Leidster			Info.			Responsief			Monitoren							
	1 peut.	Groep	Niet gericht op peuters	Stille	Ja/nee vr. 1antwoord			Neemt initiatief			Info.	moedigt herhaalt	gebaart corrigeert	prfjz.	neutr.	krit.	expansie	modelling	geen interactie			
					vr.	1antwoord	keuzevr.	informatie	activr.	mening/ idee-vr.										argumentvr.		
00:00:03					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:06					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:09	1peut.	gr.	.....	s	inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:12					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:15					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:18	1peut.	gr.	.....	s	inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:21					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:24					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:27	1peut.	gr.	.....	s	inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:30					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:33					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:36	1peut.	gr.	.....	s	inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:39					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:42					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:45	1peut.	gr.	.....	s	inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:48					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:51					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:54	1peut.	gr.	.....	s	inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:00:57					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:00					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:03	1peut.	gr.	.....	s	inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:06					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:09					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:12	1peut.	gr.	.....	s	inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:15					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:18					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:21	1peut.	gr.	.....	s	inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:24					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:27					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:30	1peut.	gr.	.....	s	inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:33					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:36					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:39	1peut.	gr.	.....	s	inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:42					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:45					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:48	1peut.	gr.	.....	s	inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:51					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:54					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:01:57	1peut.	gr.	.....	s	inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin
00:02:00					inv	1v	keuv	ikv	av	miv	arv	gim	moed	her	geb	cor	r+	r0	r-	exp	mod	gin

Observatieschema leidster-peuter-interactie

Blad 2

Tijd	Vorm: Peuter				Situatiebeschrijving			
	Responsief		Neemt initiatief		Geen aandacht			
	Antwoordt							
	passend	ongepast	over- staarbaar	sprekt tot leidster	gebaart naar leidster	sprekt tot kind	afgeleid	
00:00:03	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:06	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:09	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:12	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:15	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:18	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:21	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:24	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:27	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:30	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:33	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:36	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:39	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:42	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:45	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:48	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:51	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:54	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:00:57	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:00	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:03	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:06	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:09	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:12	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:15	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:18	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:21	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:24	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:27	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:30	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:33	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:36	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:39	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:42	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:45	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:48	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:51	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:54	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:01:57	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	
00:02:00	pasa	ona	onver	sprl	gebl	.....	afg	

# Toelichting codering observatieschema "Leidster-peuter-interactie"

In het schema wat komen verschillende niveau's aan bod:

1. Tijd
2. De richting van de interactie
3. De vorm van interactie vanuit de leidster
4. De vorm van de interactie vanuit de peuter
5. Situatiebeschrijving

Binnen deze 5 niveau's komen de verschillende punten onder de aandacht:

1. Tijd	2. Richting:	3. Vorm leidster	4. Vorm peuter	5. Situatiebeschrijving
	1 peuter	<i>Neemt initiatief:</i>	<i>Is responsief:</i>	<i>Open beschrijving (zonder categorieën)</i>
	Groep	<b>Stelt vragen:</b> - Ja/nee-vragen - 1 antwoord vragen - keuzeantwoord-vragen	<b>Antwoordt:</b> geeft passend antwoord geeft ongepast antwoord antwoord is onverstaabaar	
	Niet gericht	- Actievragen - Mening-/ idee-vragen - Argumentvragen <b>Geeft informatie</b> <b>Moedigt aan</b> <b>Herhaalt</b> <b>Gebaart</b> <b>Corrigeert</b> <b>Verzoekt om aandacht</b>		
		<i>Is responsief:</i> <b>Positief:</b> prijzen Neutraal <b>Negatief:</b> kritiek <b>Interpreteert</b> <b>Herhaalt</b> <b>Expansie</b> <b>Modeling</b> <i>Monitoort:</i> Geen interactie	<i>Neemt initiatief:</i> spreekt tot leidster gebaart naar leidster  spreekt tot ander kind	
			<i>Geen aandacht:</i> Is afgeleid	

## Niveau 1: Tijd

Iedere 3 seconden moet er een regel worden ingevuld in het observatieschema. Na 3 seconden dient de video-band stop te worden gezet zodat er ruimte bestaat om het observatieschema in te vullen. Er is gekozen voor een time-sampling-methode waarbij het voorkomen van een categorie tijdens een korte tijdsinterval wordt geregistreerd. Op deze manier krijgt men een zo volledig mogelijk beeld van het verloop van de continue interactie. Er kunnen max. 3 categorieën per interval gescoord worden. Als meerdere categorieën gescoord kunnen worden in een interval dan dient men de volgende nadrukkelijk te noteren door de categorieën bv. te nummeren.

## Niveau 2: Richting

Na een interval van 3 sec. dient geregistreerd te worden of de leidster gericht is geweest op 1 enkele kleuter, op de groep (meer dan 3 peuters) of niet gericht is op de peuters. Bij aanvang van het longitudinale onderzoek is het de bedoeling dat iedere peuter een eigen code krijgt waardoor je geen 1 peuter invult maar de code van de specifieke kleuter. In het laatste geval dient op de stippellijn ingevuld te worden op wie de leidster zich dan wel richt (O voor Observerator, L voor de andere leidsters, A voor anderen zoals ouders). Als er geen aandacht naar de peuters uitgaat dan hoeven de overige niveau's niet te worden ingevuld. Als de leidster gedurende de periode stil is vanwege het feit dat de peuters aan het spelen zijn of er sprake is van rumoer, dan wordt de "S" omcirkeld. Ook in dit geval hoeven de andere kolommen niet te worden ingevuld.

## Niveau 3: Vorm Leidster

In dit niveau wordt allereerst onderscheid gemaakt tussen: *leidster neemt initiatief in interactie* en *leidster is responsief*: reageert op(verbaal) initiatief van peuter en *monitoort* waarbij de leidster wel betrokken is bij de interactie maar niet verbaal bv al kijkend (luisterend)  
*Neemt initiatief* is opgedeeld in de volgende categorieën: Stelt vragen, geeft informatie, ondersteunt met gebaren, herhaalt en corrigeert gedrag.

*Neemt initiatief:*

**Stelt vragen:**

- *Ja/hee-vragen* (jnv): een vraag waarop de peuter uitsluitend met ja of nee kan antwoorden (bv. moet je naar de WC?)
- *Vragen die keuzemogelijkheden bieden* (keuv)(bv. welke kleur is mooier, blauw, geel of rood?): het kind hoeft dan enkel een mogelijkheid te herhalen.
- *I-antwoord-vraag* (1v): een vraag waarop de peuter uitsluitend met 1 woord kan antwoorden (bv. Welk dier is dit?); deze vraag onderscheidt zich van de vorige omdat hier meer een beroep wordt gedaan op de produktie van taal (woorden). Als je deze categorie scoort dan hoeft je niet nogmaals de ikv te scoren. Uit observatie blijken deze categorieën vaak samen te gaan.
- *Informatie-/kennisvragen* (ikv): een vraag waarbij er naar kennis/informatie van de peuter wordt gevraagd en waarbij het antwoord moet bestaan uit meer dan 2 woorden (bv. wat moet je doen al het buiten regent?)

- **Actievraag/verzoek (av):** de peuter wordt om een vaardigheid/actie gevraagd (bv. pak een schaar), bij deze categorie wordt er vooral een beroep gedaan op het taalbegrip (wat omgezet wordt in een actie) en niet zozeer op de taalproductie. Deze categorie kan ook worden gescoord als er geen sprake is van een specifieke vraag maar een verzoek bv. kom eens dichterbij staan.
- **Mening/idee-vraag (miv):** Wat vind je van? Hierbij wordt de peuters gevraagd om een persoonlijke voorkeur te formuleren (er wordt dus geen beroep gedaan op voorradige feitenkennis), het antwoord moet langer zijn dan 3 woorden
- **Argument-vraag (arv):** Waarom zijn er? Hoe kan het dat? Peuters worden gevraagd bepaalde verbanden en conclusies onder woorden te brengen ( de antwoorden zullen doorgaans langer zijn dan 1 woord). Het antwoord moet- langer zijn dan 3 woorden

#### **Moedigt aan (moed):**

De uiting van de leidster is erop gericht om een verbale respons van een leerling te krijgen door hem te groeten (bv. Goedemorgen Ahmed) of een opzettelijke foute zin/grap te maken.(bv. Pas maar op dadelijk gaan je benen vliegen!). Ook opmerkingen van de leidster die eindigen met de opmerking "hè" kunnen tot deze categorie gerekend worden

#### **Geeft informatie/uitleg (gim):**

De leidster geeft verbale informatie of uitleg aan de peuter.

#### **Herhaalt (her):**

De leidster gebruikt dezelfde uitdrukking binnen 5 uitdrukkingen van de originele uitdrukking

#### **Gebaart (geb):**

De leidster ondersteunt de informatie met gebaren (wijzen naar voorwerpen, gebaren etc.) Deze categorie kan tegelijk met de voorgaande categorie worden gescoord.

#### **Corrigeert (cor):**

De leidster corrigeert het niet gewenste gedrag van de peuter.

#### **Verzoekt om aandacht (A):**

De leidster verzoekt om aandacht, verbaal (bv. Let op!He! Naam van het kind) of nonverbaal (steekt vinger op, pakt de kin van het kind vast)

#### **Is responsief:**

##### **Prijzen (r+):**

In de reactie van de leidster zit een prijzend element, om aan te geven dat verbale of non-verbale antwoord van het kind goed is.

##### **Responsief neutraal(r0):**

de leidster geeft antwoord, maar er blijkt geen duidelijke goed- of afkeuring uit.

##### **Responsief kritiek (r-):**

De leidster keurt het verbale of non-verbale antwoord van de peuter duidelijk af ( met een ontkenningwoord of een ontkennde structuur in de zin, of een negatieve intonatie).

##### **Herhaalt responsief (HerR):**

De leidster herhaalt de exacte uitdrukking van het kind. (de volgorde van de woorden kan enigszins verschillen)

##### **Interpreteert:**

Bij een niet-verstaanbare reactie van een kind vult de leidster zelf de betekenis in (bv. *auoos elen*, oh je wilt met de auto's spelen)



**Expansie:**

De leidster neemt de onvolledige uiting van het kind over en vult deze aan met ontbrekende kennis of een ontbrekende zinscontext (bv. "Huis" wordt: "Oh, je wilt naar huis").

**Modeling:**

De leidster herhaalt de foute uiting van het kind in de correcte vorm (bv. "Arm doet au" wordt: "Oh, je arm doet pijn").

**Monitoren:****Geen interactie:**

De leidster is nabij en houdt de uitingen van de peuters in de gaten waarbij ze zelf geen interactie heeft.

**Niveau 4: Vorm peuter**

Dit niveau is opgedeeld in: *peuter is responsief*, *neemt initiatief* en *geen aandacht* tijdens de interactie die de leidster probeert te onderhouden.

**Is responsief:****Geeft passend antwoord (pasa):**

De peuter geeft een passend (verbaal of non-verbaal) antwoord op een door de leidster gestelde vraag of aanmoediging. Het taalgebruik hoeft niet correct te zijn, als maar blijkt dat de peuter in staat is zich begripbaar te maken.

**Geeft ongepast antwoord (ona):**

De peuter geeft geen antwoord op de vraag, of antwoord ongepast. Uit zijn/haar antwoord zal blijken dat hij/zij de vraag niet heeft begrepen.

**Antwoord is onverstaanbaar (onver):**

De peuter reageert verbaal op de vraag maar het antwoord is niet te verstaan waarbij ze mogelijk antwoorden in hun eigen moedertaal.

**Neemt initiatief:****Spreekt tot de leidster (sprl):**

Verbale uitingen, die de peuter tot de leidster richt, zonder dat daarom werd gevraagd. Als het kind een vraag stelt dan noteer je achter deze categorie een "v"

**Spreekt tot de leidster onverstaanbaar (sprlo):** Onverstaanbare verbale uitingen, die de peuter tot de leidster richt, zonder dat daarom werd gevraagd.

**Gebaart naar leidster (gebl):**

Niet-verbale uitingen of fysiek contact waarmee de peuter uit zichzelf contact probeert te leggen met de leidster.

**Spreekt tot ander kind (....):**

Indien de peuter spreekt met een ander kind dan dient op deze stippenlijn ingevuld te worden of het verstaanbaar nederlands is (V) of onverstaanbaar is (O).