

VOORWOORD.....	5
1. INLEIDING.....	6
1.1 DRIE MAAL WOORDWAARDE.....	6
1.2 UITGANGSPUNTEN IN DE METHODIEK.....	6
1.3 PROBLEEMSTELLING	7
1.4 DOELSTELLING VAN HET ONDERZOEK.....	8
2. OPZET VAN HET ONDERZOEK.....	10
2.1 OPZET	10
2.2 METHODE	10
2.3 PROCESBESCHRIJVING	11
2.3.1 Ervaringen van de leidsters.....	11
2.3.2 Materiaal- en woordselectie.....	12
2.4 HET VOLGEN VAN DE DIDACTISCHE AANWIJZINGEN	13
2.5 EFFECTMETING	14
2.6 DE DEELNEMERS.....	15
2.7 TUSSENTIJDSE EVALUATIES	15
2.8 TUSSENTIJDSE OBSERVATIES	16
3. TOETSEN.....	17
3.1 INLEIDING	17
3.2 TOETSKEUZE	17
3.2.1 <i>Het Leerlingvolgsysteem (LVS) voor Peuters</i>	17
3.2.1.1 Taaltoets.....	17
3.2.1.2 Ruimte & Tijdtoets	18
3.2.2 <i>De Diagnostische Toets Tweetaligheid (DTT)</i>	19
3.2.2.1 Passieve woordenschat DTT	19
3.2.3 <i>Betrouwbaarheid van de toetsen</i>	20
3.2.3.1 Betrouwbaarheid per kind.....	20
3.2.3.2 Betrouwbaarheid van het toetsen	22
3.3 TOETSVERLOOP	24
3.3.1 <i>Voortoets 1995-1996</i>	24
3.3.1.1 Problemen met de Taaltoets van het LVS.....	25
3.3.1.2 Problemen met de Ruimte & Tijdtoets van het LVS.....	26
3.3.1.3 Problemen met de DTT - Passieve woordenschat.....	28
3.3.2 <i>Natoets 1995-1996</i>	30
3.3.3 <i>Voortoets 1996-1997</i>	31
3.3.4 <i>Natoets 1996-1997</i>	32
4. GEGEVENS KINDEREN	34
4.1 INLEIDING	34
4.2 AANTAL DEELNEMENDE KINDEREN.....	34
4.3 WOONPLAATS VAN DE KINDEREN	34
4.4 TALEN	35
4.5 OUDERE BROERS/ZUSSEN	38
4.6 LEEFTIJD.....	38
4.7 SEKSE	40
4.8 SAMENVATTING.....	40
5. GEGEVENS KINDERCENTRA	42
5.1 INLEIDING	42
5.2 KINDERCENTRA	42
5.3 LEIDSTERS	43
5.3.1 <i>Moedertaal</i>	43
5.3.2 <i>Opleiding</i>	43
5.3.3 <i>Kennis meertalige ontwikkeling</i>	44
5.4 DOELSTELLINGEN	44
5.4.1 <i>Algemene doelstelling kinderdagverblijven</i>	44
5.4.2 <i>Algemene doelstelling peuterspeelzalen</i>	45
5.4.3 <i>Taaldoelstelling</i>	46

5.5 TAAL IN DE KINDERCENTRA	47
5.5.1 Taalstimulering	47
5.5.2 De één-persoon-één-taalstrategie	47
5.5.3 Persoonlijke doelstelling	48
5.6 ONTWIKKELINGSMATERIAAL	48
5.7 SAMENVATTING EN CONCLUSIE	49
6. PROCESBESCHRIJVING: WERKEN MET DRIE MAAL WOORDWAARDE	51
6.1 INLEIDING	51
6.2 DE ERVARINGEN VAN DE LEIDSTERS MET HET BOEK	51
6.2.1 Deel 1: Aanwijzingen voor het aanbieden van woorden	51
6.2.2 Deel 2: Het werkplan	52
6.2.3 Deel 3: De handleiding	52
6.3 DE ERVARINGEN VAN DE LEIDSTERS MET DE STAPPEN UIT HET WERKPLAN	52
6.3.1 Stap 1: Materiaalkeuze	52
6.3.2 Stap 2: Woordselectie	53
6.3.3 Stap 3: Herhaling	53
6.4 DE WERKWIJZE VAN DE LEIDSTERS	53
6.5 ERVARINGEN MET HET WERKEN MET DE METHODIEK	56
6.5.1 Materiaalselectie	56
6.5.2 Woordkeuze	57
6.5.3 Wennen van de kinderen	58
6.5.4 Individueel werken	59
6.6 INDRIJK VAN DE LEIDSTERS OVER DE METHODIEK	60
6.7 SAMENVATTING	62
7. PROCESBESCHRIJVING: WOORDAANBOD EN GEBRUIKT MATERIAAL	64
7.1 INLEIDING	64
7.2 WOORDAANBOD	64
7.2.1 Sluiten de woorden aan bij het ontwikkelingsniveau en de interesse van het kind?	64
7.2.2 Hebben de woorden thematisch met elkaar te maken?	66
7.2.3 Lijken de woorden niet te veel op elkaar?	67
7.2.4 Zijn de woorden van belang voor het kind?	67
7.2.5 Zijn de woorden basiswoorden?	68
7.2.6 Zijn de woordreeksen gevarieerd?	70
7.2.7 Discussie	70
7.3 MATERIAALAANBOD	71
7.3.1 Sluit het materiaal aan bij de leefwereld en de interesse van het kind?	71
7.3.2 Sluit het materiaal aan bij het ontwikkelingsniveau van het kind?	72
7.3.3 Kan er individueel met het materiaal worden gewerkt?	72
7.3.4 Is het gebruikte materiaal gevarieerd?	72
7.3.5 Discussie	74
8. PROCESBESCHRIJVING: VOLGEN VAN DIDACTISCHE AANWIJZINGEN	75
8.1 INLEIDING	75
8.2 AANPAK	75
8.2.1 Individueel werken	75
8.2.2 Uitgaan van het leven van alledag en de leefwereld van het kind	76
8.2.3 Responsiviteit van de leidster / ruimte voor eigen inbreng van het kind	78
8.2.4 Rust en veiligheid in de groep	79
8.2.5 Gebruik van concrete hulpmiddelen	79
8.2.6 Gebruik van aanwezig spel materiaal	80
8.3 TAALAANBOD	80
8.3.1 Stem het taalaanbod af op het individuele kind	81
8.3.2 Ga in op wat het kind zelf zegt of aangeeft	83
8.3.3 Communiceer zo veel mogelijk met het kind	83
8.3.4 Zorg voor veel positieve betekenisonderhandeling	86
8.3.5 Respecteer de stille periode	88
8.3.6 Help bij het naamgeven, groeperen en netwerk-opbouwen	89
8.3.7 Het gebruik van de één-persoon-één-taalstrategie	91
8.4 AANBIEDEN VAN WOORDEN	92

8.4.1 Bied basiswoorden aan	92
8.4.2 Bied woorden zo veel mogelijk op de drie geheugenniveaus aan (begripsniveau, ervaringsniveau, toepassingsniveau)	92
8.4.3 Bied woorden aan die iets met elkaar te maken hebben.....	93
8.4.4 Bied de woorden nooit los aan, maar altijd in hele zinnen	94
8.4.5 Herhaal de woorden tot het kind ze begrijpt	95
8.4.6 Verwacht niet te snel dat het kind de woorden gaat gebruiken.....	95
8.4.7 Hou het speels	96
8.5 SAMENVATTING EN DISCUSSIE	96
9. RESULTATEN VAN DE EFFECTMETING.....	99
9.1 INLEIDING	99
9.2 METHODE	99
9.3 VERDELING VAN DE KINDEREN OVER DE ONDERZOEKSGROEPEN EN DE SOORTEN KINDERCENTRA	100
9.4 TOETSRESULTATEN.....	102
9.4.1 Moeilijkheidsgraad van de toetsen.....	102
9.4.1.1 Taaltoets.....	102
9.4.1.2 Ruimte & Tijdtoets	105
9.4.1.3 Diagnostische Toets Tweektaligheid	105
9.4.1.4 Samenvattend.....	106
9.4.2 Effectmeting.....	107
9.4.2.1 Taaltoets.....	107
9.4.2.2 Ruimte & Tijdtoets	109
9.4.2.3 Diagnostische Toets Tweektaligheid	112
9.4.3 Resultaten.....	114
9.4.3.1 Taaltoets.....	114
9.4.3.2 Ruimte & Tijdtoets	116
9.4.3.3 Diagnostische Toets Tweektaligheid	118
9.4.3.4 Vergelijking	120
9.4.4 Beantwoording van de onderzoeksvragen.....	120
9.4.4.1 Effect van het werken met <i>Drie maal woordwaarde</i>	121
9.4.4.2 Interactie-effect tussen werken met <i>Drie maal woordwaarde</i> en soort opvang	121
9.4.4.3 Overige relevante gegevens	121
10. BESPREKING VAN DE RESULTATEN.....	122
10.1 INLEIDING	122
10.2 DE TOETSEN.....	122
10.3 DE MOEDERTAAL VAN DE KINDEREN	123
10.4 SEKSE VAN DE KINDEREN.....	125
10.5 HET VOLGEN VAN DE AANWIJZINGEN EN DE UITGANGSPUNTEN VAN DE METHODIEK	126
11. SAMENVATTING, CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN.....	128
11.1 SAMENVATTING EN CONCLUSIES.....	128
11.1.1 Het werken met <i>Drie maal woordwaarde</i> in de praktijk	128
11.1.2 Effect van het werken met <i>Drie maal woordwaarde</i> op de Nederlandse taalontwikkeling van anderstalige peuters	130
11.2 AANBEVELINGEN	132
11.3 TOT SLOT.....	133
LITERATUUR	143
BIJLAGEN	145

VOORWOORD

Tussen 1 januari 1993 en 31 december 1997 is het onderzoeks- en ontwikkelproject Methodiek Uitbreiding Woordenschat Anderstalige Peuters (MUWAP) uitgevoerd aan de Universiteit van Amsterdam, in samenwerking met een dertigtal kindercentra verspreid door het land. Het project bestond uit twee delen.

In het eerste deel, dat liep van 1 januari 1993 - 31 december 1994, werd de methodiek *Drie maal woordwaarde* ontwikkeld, een methodiek voor taalstimulering in kindercentra. Dit deel werd afgerond met een tweetal publicaties: het methodiekboek *Drie maal woordwaarde* en het onderzoeksrapport *Woordenschatstimulering in kindercentra*. Bovendien verschenen tijdens deze periode twee tussentijdse publicaties: het rapport *Taalstimuleringsprogramma's in kindercentra*, een verkennende studie naar taalstimuleringsprogramma's, en het verslag *Kindercentra die deelnemen aan het MUWAP-project*.

In het tweede deel van het MUWAP-project, dat werd uitgevoerd tussen 1 juli 1995 en 31 december 1997, werd gekeken hoe er in de praktijk met de methodiek gewerkt wordt en wat het effect van het werken met de methodiek op de taalontwikkeling van anderstalige kinderen is. Dit rapport is daar het verslag van.

De volgende kindercentra hebben aan het onderzoek meegewerkt:

Kinderdagverblijven	Peuterspeelzalen
Berend Botje - Deventer	de Bengelenbak - Apeldoorn
Bommelstein - Buitenpost	de Boeg - Rotterdam
Catootje - Deventer	Boerhave - Leiden
de Flierefluiter - Alkmaar	de Buurtwerkplaats - Amsterdam
Hannie Schaft Centrum (1) - Haarlem	Dikkie Dik - Haarlem
Hannie Schaft Centrum (2) - Haarlem	Dribbel - Almelo
Kwetternest - Amsterdam	de Hommel - Amsterdam
Muiderkring - Alkmaar	Jasmina - Waddinxveen
de Pagegaai - Zaandam	de Krioelbak - Apeldoorn
de Petteflet - Amsterdam	de Krokodil - Amsterdam
Poppestien - Bergum	Pino - Rotterdam
't Rondeel - Alkmaar	Pippeloentje - Amsterdam
Tsjoek-tsjoek iki - Deventer	de Snotpot - Amsterdam
Tsjoek-tsjoek uno - Deventer	de Speelhoek - Amsterdam
Zaza (1) - Amsterdam	't Sprongetje - Leiden
Zaza (2) - Amsterdam	de Witte Boei - Amsterdam

Alle betrokken peuterleidsters wil ik hartelijk bedanken voor hun inzet en doorzettingsvermogen. Het was niet voor iedereen even eenvoudig om tijd en

ruimte te vinden voor het werken met de methodiek, gesprekken te voeren, te evalueren of geobserveerd te worden.

Dank gaat verder uit naar M. Wallien en C. Bary, die tijdens het project stage liepen en ieder op eigen wijze een bijdrage leverden aan het onderzoek. J. van den Heuvel wordt bedankt voor het invoeren van alle toetsgegevens, drs. L. Jaspers (Transferpunt UvA) voor de hulp bij het zoeken naar geschikte financieringspartners. Kinderdagverblijf de Pandabeertjes uit Amsterdam fungeerde als proeflocatie bij het uitproberen van de toetsen en leverde zo een belangrijke bijdrage aan het onderzoek.

Rest er nog één groep, en zeker niet de minst belangrijke: de 140 kinderen die zich lieten verleiden om getoetst en geobserveerd te worden. Hoe jong ook, ze wisten dat er iets gaande was. Gelukkig won hun nieuwsgierigheid het over het algemeen van hun verlegenheid of onzekerheid en stortten ze zich zonder veel reserves in het avontuur.

De inhoudelijke ondersteuning werd verzorgd door prof. dr. R. Appel (Algemene Taalwetenschap, Universiteit van Amsterdam), dr. E. Wagenaar (Orthopedagogiek, Universiteit van Amsterdam), drs. A. van Keulen (projectbureau Mutant, Utrecht), dr. R. Schoonen (Algemene Taalwetenschap, Universiteit van Amsterdam) en dr. F. Kuiken (Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen, Universiteit van Amsterdam).

Het MUWAP-project werd financieel mogelijk gemaakt door Stichting Kinderpostzegels Nederland, Algemene Loterij Nederland, het Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport en het Jeugd Innovatie Fonds.

Amsterdam, 31 december 1997

1. INLEIDING

1.1 Drie maal woordwaarde

De methodiek *Drie maal woordwaarde* is gericht op het stimuleren van de (Nederlandstalige) woordenschat van anderstalige peuters die kindercentra bezoeken. Op de achterflap van het boek staat: “De methodiek geeft aan hoe op eenvoudige wijze, en zonder dat het dagprogramma omgegooid moet worden of dure aanschaffen moeten worden gedaan, gewerkt kan worden aan de ontwikkeling van de woordenschat van anderstalige kinderen” (Kompier, 1995b).

Het doel van *Drie maal woordwaarde* is leidsters die werken in kindercentra te helpen bij het werken aan de woordenschatontwikkeling en daarmee de taalontwikkeling van anderstalige peuters. Het is zo opgezet dat op snelle en eenvoudige wijze (spel)materiaal en woorden kunnen worden geselecteerd die aansluiten bij het ontwikkelingsniveau en de interesse van een individueel kind. “Door de eenvoud van de opzet kost het invullen van het werkplan weinig tijd, en kan, na enige oefening, (een groot deel van) het werkplan alleen in gedachten worden doorlopen” (Kompier, 1995b). De achterliggende gedachte is dat leidsters vaak gebruik zullen maken van “gestolen” momenten om even met een kind individueel te werken. Hoe minder tijd ze kwijt zijn aan voorbereiding, des te meer tijd blijft er over om met een kind bezig te zijn en ook nog tijd en aandacht voor de andere kinderen te kunnen hebben.

1.2 Uitgangspunten in de methodiek

- Woordenschatontwikkeling bij peuters kan het best geschieden in zo natuurlijk mogelijk verlopende interacties, waarbij gebruik wordt gemaakt van de leefwereld en de persoonlijke interesse van de kinderen en van concrete hulpmiddelen.
- Er wordt individueel met een kind gewerkt, elke keer dat het kind aanwezig is in de opvang een paar minuten.
- Er wordt ruimte voor eigen initiatief van de kinderen gecreëerd.
- Er wordt gewerkt tijdens (spel)situaties waarbij de leidster direct bij het spel van het kind is betrokken en waarbij materiaal gebruikt wordt dat in het kindercentrum aanwezig is.
- Het hoofddaccent van het werken met de methodiek ligt op taalontwikkeling; andere ontwikkelingsgebieden kunnen daarbinnen aan bod komen.

Het methodiekboek bestaat uit drie delen:

A. Aanwijzingen voor het aanbieden van woorden

In het eerste deel van de methodiek wordt ingegaan op de theoretische achtergrond rond taalontwikkeling in het algemeen en het aanbieden van woorden in het bijzonder. In vijf hoofdstukken komen de volgende onderwerpen aan bod: meertalige opvoeding, de taalomgeving, communicatie, woordenschatverwerving en werken met woorden. Het deel wordt afgesloten met een reeks didactische richtlijnen voor het werken aan taalontwikkeling bij peuters en een schematisch overzicht van de belangrijkste punten rondom aanpak, taalaanbod en het aanbieden van woorden.

B. Het werkplan

Het tweede deel van de methodiek bestaat uit een werkplan. Dit deel beslaat drie bladzijden, die de eigenlijke methodiek vormen. Met behulp van drie stappen en per stap een serie ja/nee-vragen worden leidsters begeleid bij het selecteren van geschikt materiaal en geschikte woorden voor een bepaald kind. Stap 1 richt zich op het selecteren van materiaal om woorden mee aan te bieden. Stap 2 helpt leidsters tot het maken van een verantwoorde keuze omtrent de aan te bieden woorden. Stap 3 begeleidt leidsters bij het herhalen van al eerder aangeboden woorden.

C. De handleiding

In het derde deel wordt de methodiek (het werkplan) in drie opeenvolgende hoofdstukken stap voor stap, punt voor punt uitgelegd en besproken. Aan het einde van elk hoofdstuk worden vier praktijkvoorbeelden beschreven. Aan de hand van deze voorbeelden wordt het gebruik van het werkplan verder verduidelijkt.

1.3 Probleemstelling

Veel anderstalige kinderen hebben bij het betreden van de basisschool een taalachterstand in het Nederlands ten opzichte van hun Nederlandstalige leeftijdgenootjes. Om deze achterstand het hoofd te bieden, verschijnen steeds meer programma's die gericht zijn op een zo vroeg mogelijke interventie, liefst (ook) al voor de intrede in de basisschool. Het is allang geen uitzondering meer dat in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen met (taal)stimuleringsprogramma's wordt gewerkt. Middels deze programma's hopen peuterleidsters enerzijds een bijdrage te leveren aan de schoolloopbaan van anderstalige kinderen, anderzijds willen ze op deze manier de kinderen een zo goed mogelijke tijd in het kindercentrum bieden, waarbij ze zich veilig kunnen voelen en op een volwaardige manier deel kunnen nemen aan het groepsproces.

Bij aanvang van het MUWAP-project in 1993 waren er met moeite tien programma's te vinden waarin (tweede-)taalontwikkeling een rol speelde. Deze programma's bestonden vaak uit een paar gestencilde A4-tjes en bevonden zich ergens tussen een groot tekort aan kennis(overdracht) over tweede-taalontwikkeling aan de ene kant en een grote betrokkenheid bij de situatie van anderstalige kinderen aan de andere kant. Tegenwoordig is het aanbod van (taal)stimuleringsprogramma's overweldigend. Daarmee wordt de keuze voor leidsters voor een bepaald programma echter niet eenvoudiger, want welk programma is geschikt voor hun kindercentrum, hun peuters en hun eigen behoeftes. En sterker nog, doen de programma's datgene waarvoor ze zijn ontwikkeld: de taalontwikkeling van (anderstalige) peuters stimuleren? Helaas bestaat daar nauwelijks onderzoek naar. Na het verschijnen van een nieuwe methodiek wordt hooguit nog tijd gestopt in de implementatie van de methodiek, maar hoe er vervolgens met de methodiek in de praktijk wordt gewerkt en wat mogelijke effecten zijn van het werken met een bepaald programma is nauwelijks bekend. Dat vormde de aanleiding om de methodiek *Drie maal woordwaarde* juist op deze punten te onderzoeken.

1.4 Doelstelling van het onderzoek

Het onderzoek zal een antwoord moeten geven op een tweetal vragen die het effect van het werken met de methodiek op de Nederlandse taalontwikkeling bij anderstalige kinderen beschrijven, en tevens moeten achterhalen hoe het proces van het werken met de methodiek verloopt.

Vragen over het werken met de methodiek:

1. Wat zijn de ervaringen van de leidsters met het werken met *Drie maal woord waarde*?
2. Voldoen de aangeboden woorden en het gebruikte materiaal aan de in de methodiek (het werkplan, deel 2) gestelde eisen?
3. Worden de uitgangspunten en de didactische aanwijzingen van *Drie maal woordwaarde* gevolgd?

Vragen over de effectiviteit van de methodiek:

1. Is er een verschil in de snelheid van de Nederlandse taalontwikkeling van anderstalige peuters die wel en die niet met *Drie maal woordwaarde* worden begeleid?
2. Is er een verschil in de snelheid van de Nederlandse taalontwikkeling van anderstalige peuters die een peuterspeelzaal of een kinderdagverblijf bezoeken en die worden begeleid met *Drie maal woordwaarde*?

2. OPZET VAN HET ONDERZOEK

2.1 Opzet

Het tweede deel van het MUWAP-onderzoek was oorspronkelijk gepland van 1 september 1995 - 31 augustus 1997, maar liep, door onvoorziene omstandigheden, uit tot 31 december 1997.

De onderzoeksperiode werd in twee delen gesplitst, analoog aan het verloop van de schooljaren 1995-1996 en 1996-1997. Gedurende het jaar 1995-1996 werden kindercentra benaderd om mee te doen aan het onderzoek. De kinderen die door de leidsters voor het onderzoek werden geselecteerd, werden twee keer getoetst, met een tussenliggende periode van 6-7 maanden. Een aantal kinderen werd in de tussentijd begeleid met de methodiek *Drie maal woordwaarde*, de overigen niet. Alle leidsters vulden gedurende het onderzoek drie formulieren in: een formulier waarop een aantal gegevens over de kinderen werd verstrekt, een vragenlijst aan het begin van het onderzoek over hun werkwijze en de aard van de opvang waar ze werkten en een evaluatieformulier aan het eind van de onderzoeksperiode. Daarnaast werden alle kindercentra minimaal één keer bezocht voor een algemene observatie. De leidsters die met de methodiek *Drie maal woordwaarde* aan de slag gingen, hielden daarnaast per kind bij welke woorden ze aanboden en met welk materiaal.

In het tweede jaar werd het onderzoek herhaald met een nieuwe lichter kinderen en deels ook met nieuwe kindercentra. Op basis van ervaringen uit het eerste jaar werd besloten om de kindercentra die met de methodiek werkten intensiever te gaan begeleiden, om te zorgen dat er meer met de methodiek werd gewerkt op de manier zoals die in het boek beschreven stond en niet maar af en toe, zoals in het eerste jaar op veel plaatsen gebeurde. Dat resulteerde in een aantal tussentijdse evaluaties en een verhoging van het aantal observaties.

Nadat ook de gegevens van het tweede jaar waren verzameld, werden alle gegevens verwerkt, waarbij de onderzoeksvragen (zie hoofdstuk 1) de rode draad vormden.

2.2 Methode

Om een antwoord op de vragen uit de doelstelling te krijgen, werd gezocht naar kindercentra, leidsters en kinderen die mee wilden werken aan het onderzoek. De helft van deze centra, leidsters en kinderen zouden met de methodiek *Drie maal woordwaarde* gaan werken (de experimentele groep), de andere helft zou dat niet doen (de controlegroep). Zowel de experimentele groep als de controlegroep moest

daarnaast bestaan uit een min of meer gelijk aantal kinderdagverblijven en peuterspeelzalen, zodat er uiteindelijk sprake was van 4 groepen:

1. de experimentele groep kinderdagverblijven (EGK)
2. de experimentele groep peuterspeelzalen (EGP)
3. de controlegroep kinderdagverblijven (CGK)
4. de controlegroep peuterspeelzalen (CGP)

Oorspronkelijk was het de bedoeling om ook een onderscheid te maken tussen meertalige en Nederlandstalige kindercentra. Dat bleek echter in de praktijk niet haalbaar. Sommige kindercentra waren bij aanvang van het onderzoek meertalig (er werd naast het Nederlands ook een andere taal gesproken door de leiding), maar door vertrek van de anderstalige leidster, of het ontbreken van anderstalige kinderen met dezelfde moedertaal was de opvang in de praktijk niet (meer) meertalig. Het omgekeerde gebeurde ook; in sommige Nederlandstalige centra kwam tijdens het onderzoek een anderstalige leidster, waardoor de opvang van Nederlandstalig veranderde in meertalig. Er waren daarnaast ook kindercentra waar de opvang wel meertalig kón zijn, maar waar geen gebruik werd gemaakt van de moedertaal van de anderstalige leidster. Bovendien was meertalige opvang over het algemeen niet voor alle anderstalige kinderen in een groep van toepassing, maar alleen voor die kinderen die dezelfde taal spraken als de anderstalige leidster.

2.3 Procesbeschrijving

Voor de beschrijving van het werken met de methodiek *Drie maal woordwaarde* in de praktijk werd een drietal activiteiten opgezet.

2.3.1 Ervaringen van de leidsters

Om de ervaringen van de leidsters met de methodiek te inventariseren, werd een evaluatieformulier ontwikkeld, dat de leidsters vlak voor het afnemen van de natoetsen bij de kinderen invulden (bijlage 1). Met behulp van deze lijst werd vervolgens gekeken naar:

- de ervaring van de leidsters met het boek zelf (leesbaarheid, begrijpelijkheid, enz.);
- de ervaring van de leidsters met het toepassen van de stappen van het werkplan (materiaalselectie, woordselectie, herhalen);
- de werkwijze van de leidsters;
- de ervaring van de leidsters met het werken met de kinderen en de methodiek;
- de indruk van de leidsters van de methodiek.

Daarnaast werden de gegevens uit de tussentijdse evaluaties gebruikt ter aanvulling. In hoofdstuk 6 worden deze gegevens nader uitgewerkt.

2.3.2 Materiaal- en woordselectie

In de methodiek worden de volgende eisen aan de aangeboden woorden gesteld (*Drie maal woordwaarde* p. 60):

- ze moeten aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind;
- ze moeten thematisch met elkaar te maken hebben;
- ze mogen niet teveel op elkaar lijken, qua klank, voorstelling en/of gebruik;
- ze moeten van belang zijn voor het kind;
- ze moeten goed voorstelbaar of anders goed invoelbaar zijn;
- het moeten basiswoorden zijn.

Daaraan werd later, na observaties in de deelnemende groepen, nog een eis toegevoegd:

- de woordreeksen moeten niet (altijd) alleen uit zelfstandige naamwoorden bestaan, maar ook minstens één andere woordsoort bevatten, zoals een handelingswerkwoord, telwoord, bijwoord of bijvoeglijk naamwoord.

De volgende eisen worden in *Drie maal woordwaarde* gesteld aan het materiaal (p.59):

- het materiaal moet aansluiten bij de leefwereld en de interesse van een kind;
- het materiaal moet aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van het kind;
- het materiaal moet de mogelijkheid bieden individueel met het kind te werken;
- het totaal aan gebruikte materialen moet gevarieerd zijn en de verschillende ontwikkelingsgebieden beslaan (lichamelijke verzorging, sociaal-emotionele ontwikkeling, cognitieve ontwikkeling, motorische ontwikkeling en taalontwikkeling).

Om te onderzoeken of de aangeboden woorden en het gebruikte materiaal voldoen aan de in de methodiek gestelde eisen, werd een formulier ontwikkeld waarop de leidsters konden bijhouden welke woorden ze wanneer aan welk kind aanboden en met behulp van welk materiaal ze dat deden (bijlage 2). De bedoeling was dat elke keer dat een leidster met een kind met *Drie maal woordwaarde* werkte, ze het formulier invulde. Deze formulieren werden aan het eind van het onderzoek verzameld en verwerkt. Aan het eind van het eerste onderzoeksjaar bleek dat er maar weinig woorden waren aangeboden. Daarom werd besloten in 1996-1997 de experimentele groep intensief te gaan begeleiden. Dat betekende dat de kindercentra uit deze groep zes maal zouden worden bezocht, waarbij steeds zou worden geëvalueerd hoe het werken met de methodiek was verlopen, welke problemen er waren en, wanneer er niet elke keer met een kind was gewerkt, welke

reden dit had. Bovendien werd de lijst die de leidsters bij zouden houden op verzoek van de leidsters ingekort (bijlage 3). In hoofdstuk 7 worden de resultaten besproken.

2.4 Het volgen van de didactische aanwijzingen

Om te onderzoeken in hoeverre de didactische aanwijzingen uit *Drie maal woordwaarde* worden gevolgd door de leidsters, is een aantal observaties uitgevoerd. Bij deze observaties zijn audio-opnames gemaakt. De opnames werden aangevuld met een beschrijving van de gebeurtenissen in de observatieperiode. Deze gegevens vormen zo een nauwkeurige weergave van wat de leidster en het kind tijdens de opname (en dus tijdens het werken met *Drie maal woordwaarde*) zeiden en deden. Zo kon het taalaanbod worden onderzocht en kon beschreven worden wat er in de interacties met de kinderen gebeurde tijdens het werken met *Drie maal woordwaarde*. In alle kindercentra werd tenminste één observatie uitgevoerd. Daarnaast werden in het jaar 1996-1997 in alle intensief begeleide kindercentra in totaal vier observaties uitgevoerd. Naast de opnames werd genoteerd: de datum, de betreffende leidster, het deelnemende kind, de aangeboden basiswoorden, de setting waarin werd geobserveerd, het verloop van de interactie en de duur van de interactie. De observaties zijn uitgevoerd in de laatste twee weken van de maanden oktober en november 1996 en januari en februari 1997. De uitgewerkte observaties werden besproken met de leidsters, zodat alle leidsters dezelfde aanvullende informatie en aanwijzingen kregen met betrekking tot het werken met het programma.

De didactische aanwijzingen uit *Drie maal woordwaarde* zijn onderverdeeld in drie categorieën:

Aanpak

- werk individueel;
- ga uit van het leven van alledag en de leefwereld van het kind;
- zorg voor ruimte voor eigen initiatief van het kind;
- zorg voor rust en veiligheid in de groep;
- wees responsief;
- maak gebruik van concrete hulpmiddelen;
- gebruik in de groep aanwezig spelmateriaal;
- vertel ouders waar je mee bezig bent.

Het laatste punt is overigens niet in het onderzoek betrokken.

Taalaanbod

- stem het taalaanbod af op het individuele kind;
- ga in op wat het kind zelf zegt of aangeeft;
- communiceer zo veel mogelijk met het kind;
- maak gebruik van positieve betekenisonderhandeling;
- respecteer de stille periode;
- help het kind bij naamgeven, groeperen en netwerk-opbouwen;
- gebruik de één-persoon-één-taalstrategie.

Aanbieden van woorden

- bied basiswoorden aan;
- bied woorden aan op drie geheugenniveaus;
- bied woorden aan die thematisch met elkaar te maken hebben;
- bied woorden niet los aan, maar in hele zinnen;
- herhaal de woorden totdat het kind ze begrijpt;
- verwacht niet te snel dat het kind de woorden actief gaat gebruiken;
- hou het speels.

Het volgen van de didactische aanwijzingen wordt beschreven in hoofdstuk 8.

2.5 Effectmeting

Voor de effectmeting zijn de kinderen uit de vier groepen bij aanvang van het onderzoek getoetst en gemiddeld na zes maanden nog een keer. In elke groep zijn ongeveer evenveel kinderen gevolgd. Criteria voor deelname aan het onderzoek waren dat de kinderen een andere taal dan het Nederlands als hun moedertaal hadden (of meertalig werden opgevoed thuis) en bij aanvang van het onderzoek niet jonger waren dan 2 jaar en 9 maanden en niet ouder dan 3 jaar en 3 maanden. Jongere kinderen zouden naar verwachting te jong zijn voor de geselecteerde toetsen, oudere kinderen zouden de opvang verlaten voordat de nameting kon worden verricht. In een enkel geval is van deze norm afgeweken, veelal op verzoek van een leidster die toch graag wilde dat een bepaald kind mee kon doen aan het onderzoek. Door het verrichten van een voormeting en na 6-7 maanden een nameting, kon gekeken worden naar de taalvorderingen van de kinderen in het Nederlands. Daarbij werden de resultaten uit de vier groepen onderling met elkaar vergeleken. Niet de individuele vorderingen van een kind stonden dus centraal, maar het totaalbeeld van een groep kinderen in vergelijking met een andere groep kinderen. Voor het onderzoek werden drie receptieve taaltoetsen gebruikt:

1. De Taaltoets van het Leerlingvolgsysteem voor peuters (Cito, proefversie juni 1995).

2. De Ruimte/Tijdtoets van het Leerlingvolgsysteem voor peuters (Cito, proefversie juni 1995).

3. De Diagnostische Toets Tweetaligheid (Cito, 1993).

In hoofdstuk 3 worden de toetsen zelf besproken, in de hoofdstukken 10 en 11 worden de resultaten van de effectmeting besproken.

2.6 De deelnemers

Om de vragen uit de doelstelling van het onderzoek (hoofdstuk 1) te beantwoorden werd een groot aantal kindercentra benaderd om deel te nemen aan het onderzoek. Uiteindelijk meldden 29 kindercentra zich aan. In drie centra deden twee groepen mee die in verschillende onderzoeksgroepen werden ingedeeld, zodat er feitelijk 32 centra deelnamen. Een deel van deze centra deed één ronde van het onderzoek mee (negen alleen in 1995-1996, elf alleen in 1996-1997), veertien centra deden beide jaren mee. In sommige voorzieningen deden meerdere groepen aan het onderzoek mee. Er waren geen kinderen die in beide jaren deelnamen aan het onderzoek. Eén kind deed aanvankelijk in het tweede jaar opnieuw mee, maar werd later uit het bestand verwijderd, omdat bij hem de nameting niet meer kon worden gedaan.

In totaal werkten 77 leidsters mee aan het onderzoek. Alle leidsters werd bij aanvang van het onderzoek gevraagd een vragenlijst in te vullen (bijlage 4). Met behulp van hun antwoorden konden de centra beschreven worden en kon een beeld gevormd worden van de ideeën en de werkwijze van de leidsters (Kompier, 1997). In hoofdstuk 5 wordt hiervan verslag gedaan.

Aan het onderzoek deden 146 kinderen mee, waarvan achttien direct afvielen, omdat ze niet aan de eisen voldeden of omdat ze niet te toetsen waren. Bij 128 kinderen werd de voortoets met succes afgenomen. Daarvan werd bij de Taaltoets en de Ruimte & Tijdtoets bij 100 kinderen ook de nameting met succes verricht, bij de DTT bij 101 (zie hoofdstuk 4).

De kinderen zijn min of meer gelijk verdeeld over de vier onderzoeksgroepen (EGK, EGP, ECK, ECP). Voor elk kind werd bij aanvang van het onderzoek een lijst met gegevens over het kind ingevuld (bijlage 5). Deze gegevens zijn verwerkt in een hoofdstuk over de deelnemende kinderen, hoofdstuk 4.

2.7 Tussentijdse evaluaties

In totaal werden in 1996-1997 acht centra (gelijk verdeeld over de soorten kindercentra en de onderzoeksgroepen) intensief begeleid. Opzet was dat elk centrum zes maal zou worden bezocht voor een evaluatie over het werken met de methodiek en voor een inventarisatie van mogelijke problemen. Voor deze

evaluatie werd een speciaal formulier ontwikkeld (bijlage 6). In totaal zijn er 74 evaluaties uitgevoerd bij de 24 leidsters die aan de intensieve begeleiding deelnamen. Met elke leidster werd apart gesproken, meestal in een rustig hoekje terwijl de kinderen er waren. In één kinderdagverblijf had de evaluatie plaats met alle leidsters tegelijk, tijdens het teamoverleg. In één peuterspeelzaal werd met de leidsters gesproken tijdens hun middagpauze. Wel werden in beide gevallen de leidsters apart benaderd en werd per leidster het evaluatieformulier ingevuld.

Hoewel het de bedoeling was om de centra elke maand te bezoeken, is hiervan gedeeltelijk afgeweken:

- Evaluatie 3 is, in overleg met de leidsters, uitgevallen. Deze evaluatie zou plaats hebben gevonden vlak na de kerstvakantie. Door de vakantie en de drukke tijd ervoor, waarin ook nog geëvalueerd was (begin december) was er nauwelijks tijd geweest om met de kinderen te werken (max. 2 weken).
- Evaluatie 6, gepland voor april 1997, is uitgevoerd in juni 1997. Wel is in april de schriftelijke algemene evaluatie voor alle leidsters (ook uit de controlegroep) uitgevoerd.
- De evaluaties 4, 5 en 6 zijn, door onvoorziene omstandigheden, telefonisch afgenomen. Daarbij zijn door een misverstand twee centra niet benaderd voor evaluatie 5.

Tijdens de evaluatie kregen de leidsters de mogelijkheid om vragen te stellen over onduidelijkheden met de methodiek, problemen voor te leggen, en kregen ze informatie naar aanleiding van uitgevoerde observaties en evaluaties met andere leidsters.

2.8 Tussentijdse observaties

De observaties, 34 in totaal, werden in de laatste twee weken van de maanden oktober, november, januari en februari 1996-1997. Tijdens de evaluaties werden de observaties met de leidsters doorgenomen. Alle kinderen waren goed te observeren; ze waren meestal wel te vinden voor de aangeboden activiteit en vonden het vaak leuk dat de leidster eens alleen met hen bezig was. Soms wilde een kind echter zijn speelgoed voor geen prijs in de steek laten en koos de leidster een ander kind uit voor de observatie. In het algemeen is het observeren vrij soepel verlopen.

3. TOETSEN

3.1 Inleiding

Taaltoetsen voor 3-jarigen zijn er niet veel. Dat is niet alleen omdat toetsen voor zo jonge kinderen moeilijk te ontwikkelen zijn, maar ook omdat het de vraag is of deze leeftijdsgroep überhaupt betrouwbaar getest kan worden. Allerlei storende factoren, zoals onzekerheid, gebrek aan het begrijpen van of inzicht in de opdracht (bijvoorbeeld kiezen uit plaatjes), of een korte concentratieboog bij heel jonge kinderen, kunnen toetsresultaten negatief beïnvloeden. Daarnaast kun je je afvragen wat nu eigenlijk getest wordt bij kinderen uit deze leeftijdscategorie, juist omdat cognitie en taalverwerving hand in hand gaan.

Uiteindelijk is voor het onderzoek gekozen voor het gebruik van de drie in het vorige hoofdstuk genoemde toetsen. Deze toetsen bleken:

- bruikbaar te zijn voor relatief jonge kinderen (3-jarigen);
- de receptieve woordenschat van de kinderen in het Nederlands te toetsen;
- ook andere receptieve deelvaardigheden te meten. Aanname is immers, dat de methodiek niet alleen op de woordenschatontwikkeling, maar op de totale taalvaardigheid van de kinderen een positieve invloed heeft.

3.2 Toetskeuze

3.2.1 Het Leerlingvolgsysteem (LVS) voor Peuters

Het LVS is een systeem voor het toetsen van jonge kinderen dat is ontwikkeld bij het Cito. Er is gebruik gemaakt van de versie juni 1995. De toets bestaat uit drie onderdelen: Taal, Ruimte & Tijd en Ordenen. Voor het onderzoek zijn de Taaltoets en de Ruimte & Tijdtoets uitgekozen. De toets Ordenen leek niet geschikt, omdat deze toets niet zozeer gericht is op taalverwerving als wel op specifiek cognitieve nonverbale vaardigheden. De Taaltoets en de Ruimte & Tijdtoets hanteren geen afbreeknorm; elke toets dient volledig te worden afgenomen.

3.2.1.1 Taaltoets

De Taaltoets bestaat uit 35 opdrachten, waarbij de kinderen steeds het juiste plaatje moeten kiezen (aanwijzen) uit 3 plaatjes die naast elkaar staan. Tussen de plaatjes is ruimte open gelaten.

De kinderen worden op verschillende onderdelen getest. Hieronder wordt bij elk onderdeel een voorbeeld gegeven. Daarbij wordt de manier van aanbieden gevolgd

zoals beschreven in de bijgeleverde handleiding: een vraag of stimuluszin en de herhaling van het stimuluswoord of de stimuluszin.

- passieve woordenschat (15 opdrachten):
Item 11 Waar zie je botsen?
botsen
- definitievaardigheid (raadsels) (12 opdrachten):
Item 16 Je kunt er mee kijken. (oog)
Je kunt er mee kijken.
- kritisch luisteren (8 opdrachten):
Item 35 De mouwen van de trui zijn te lang.
De mouwen van de trui zijn te lang.

3.2.1.2 Ruimte & Tijdtoets

De Ruimte & Tijdtoets bestaat uit 30 opdrachten. Ook hier moeten de kinderen steeds het juiste plaatje kiezen uit een serie van 3 plaatjes. De kinderen worden op de volgende onderdelen getest:

- lichaamsdelen (6 opdrachten):
Item 1 Waar zie je een duim.
duim
- houdingen (6 opdrachten):
Item 9 Een kind zit op de knieën.
Een kind zit op de knieën.
- bewegingen (6 opdrachten):
Item 13 Welk kind is aan het glijden.
Welk kind is aan het glijden.
- positie in de ruimte (6 opdrachten):
Item 19 Wijs eens aan: het kind op de stoel.
Het kind op de stoel.
- de richting en afstand in de ruimte (6 opdrachten):
Item 25 Op welk plaatje loopt het kind naar de indiaan toe.
Waar loopt het kind naar de indiaan toe.

De toetsen zijn ontwikkeld voor 3-jarigen, ze testen voor een groot deel de passieve woordenschat, maar daarnaast ook andere onderdelen van passief taalgebruik, zoals kritisch luisteren, definitievaardigheid en tekstbegrip.

Voordeel van de toetsen Taal en Ruimte & Tijd is dat de toetsen zijn afgestemd op het taal- en het ontwikkelingsniveau van 3-jarigen. De plaatjes zijn duidelijk en herkenbaar, de onderwerpen sluiten aan bij de leefwereld van de kinderen. Nadeel is, dat steeds de gehele toets moet worden afgenomen. Dit zou voor kinderen met een geringe taalvaardigheid in het Nederlands wel eens een groot probleem kunnen

zijn. Een ander nadeel is dat de toetsen nog niet in de eindversie verkrijgbaar waren bij aanvang van het onderzoek. Daardoor kunnen bepaalde items achteraf gezien problemen opleveren. Indien dit al zo is, wordt ervan uitgegaan dat dit voor alle te toetsen kinderen in gelijke mate het geval is en dus de onderlinge resultaten niet noemenswaardig zal beïnvloeden.

Omdat beide toetsen nog in een proeffase verkeren (maar al wel uitgetest in de praktijk), werd nog een derde toets aan het onderzoek toegevoegd: de Diagnostische Toets Tweetaligheid (Cito, 1995).

3.2.2 De Diagnostische Toets Tweetaligheid (DTT)

De DTT is ontwikkeld aan de Katholieke Universiteit Brabant (Tilburg, 1993) en in 1995 onder de naam *Taaltoets Tweetaligheid* in samenwerking met het Cito uitgegeven. Voor de overzichtelijkheid blijft de afkorting DTT uit 1993 gehandhaafd. De DTT is ontwikkeld voor gebruik bij 4 - 5-jarigen, en bestaat uit de onderdelen klanken, passieve woordenschat, actieve woordenschat, begrippen, zinsvorming en tekstbegrip. Vermeulen et.al. hebben de toetsonderdelen *passieve woordenschat* en *tekstbegrip* onderzocht op bruikbaarheid voor peuters (1994). Uit het onderzoek blijkt dat de passieve woordenschattoets goed bruikbaar is voor driejarige peuters, eventueel met kleine wijzigingen. Dit onderdeel is dan ook gebruikt als derde toets in het onderhavige onderzoek.

3.2.2.1 Passieve woordenschat DTT

Het onderdeel Passieve woordenschat bestaat uit 60 opgaven, die in vier talen kunnen worden afgenomen: Nederlands, Turks, Marokkaans-arabisch en Papiamentu. Zo kan onderzocht worden hoe groot de passieve woordenschat in de thuistaal en in het Nederlands is bij de verschillende kinderen. Voor dit onderzoek is alleen gebruik gemaakt van de Nederlandse versie van de toets. Per opdracht moeten de kinderen steeds uit vier plaatjes kiezen. De plaatjes staan naast elkaar getekend. Het kind krijgt een stimuluswoord aangeboden, en moet vervolgens het juiste plaatje aanwijzen. Heeft een kind van acht opeenvolgende plaatjes zes plaatjes foutief aangewezen, dan wordt de toets afgebroken.

De passieve woordenschattoets van de DTT voldoet in mindere mate aan de eisen die in de inleiding geformuleerd zijn. De toets is niet ontwikkeld voor 3-jarigen maar voor kinderen van vier jaar en ouder. Voordeel van de DTT is dat de toets al is onderzocht op bruikbaarheid voor anderstalige driejarigen. Nadeel is dat de toets alleen passieve woordenschat toetst en geen andere passieve taalvaardigheden zoals kritisch luisteren, tekstbegrip of probleemoplossen.

Ook wanneer gekeken wordt naar het soort woorden dat bevraagd wordt, is de DTT, tenminste wat betreft de passieve woordenschattoets, beperkter dan de LVS-toetsen. Bij de DTT worden voornamelijk zelfstandig naamwoorden gebruikt (40) en een aantal handelingswerkwoorden (20). In de LVS-toetsen worden naast zelfstandig naamwoorden en handelingswerkwoorden ook bijwoorden, voorzetsels en tekstbegrip (probleemoplossen) getoetst. Juist gezien de verwachting dat de kinderen uit de experimentele groep niet alleen in woordenschat, maar ook in andere taalvaardigheden sneller vooruitgaan dan de kinderen uit de controlegroep, is dit laatste van belang.

3.2.3 Betrouwbaarheid van de toetsen

Tot nu toe is voorbijgegaan aan de problemen die kleven aan het toetsen van 3-jarigen, zoals die in de inleiding zijn beschreven. Hoewel deze problemen worden onderkend, is een gestandaardiseerd alternatief voor het toetsen met behulp van plaatjes niet voorhanden. Daarom is gekozen voor een aanpak waarbij wel wordt getoetst met behulp van plaatjes, maar waarbij wordt geprobeerd de problemen tot een minimum te beperken.

De betrouwbaarheid van de toetsen kan op twee manieren worden bekeken: de betrouwbaarheid van de scores van de individuele kinderen, waarop de eerder genoemde problemen van invloed zijn, en de betrouwbaarheid van het toetsen zelf, waar de vergelijkbaarheid van de scores van de kinderen onderling centraal staat. Vooral dit laatste onderdeel ontlokte nogal wat zorgen bij de leidsters.

3.2.3.1 Betrouwbaarheid per kind

Onzekerheid

Om te achterhalen of de kinderen niet laag scoren op de toetsen omdat ze onzeker zijn of zich niet gemakkelijk voelen in de toetssituatie, kregen de leidsters lijsten met de bevraagde items van de Taaltoets en de Ruimte & Tijdtoets voorgelegd. Per kind per item konden de leidsters aangeven of ze dachten dat het kind het item begreep in het Nederlands en, indien dat zo was, of het kind het bevraagde ook actief beheerste. Door deze gegevens naast de toetsresultaten te leggen, zo werd aangenomen, kon bekeken worden of er grote verschillen bestonden tussen de prestaties van het kind en het oordeel van de leidster. Indien de verschillen klein waren, zouden de toetsresultaten vermoedelijk een betrouwbaar beeld van de werkelijkheid tonen. In de praktijk bleek deze aanname niet houdbaar. Er was geen duidelijk trend te ontdekken die er op wees dat alle leidsters de kinderen te hoog of te laag inschatten. Er waren leidsters die “hun” kinderen stevast (veel) te laag

inschatten, of (veel) te hoog, er waren ook leidsters die de kinderen bij de voortoets veel hoger inschatten dan bij de natoets, enzovoorts. Niet zozeer afwijkende scores van de kinderen gebaseerd op onzekerheid of tegenzin werden achterhaald, maar veeleer bleek hoe moeilijk het was voor leidsters om zich een realistisch taalbeeld van de kinderen te vormen. Omdat de betrouwbaarheid van de leidsteroordelen op zich niet groot was, is het niet zinvol daarop gebaseerd uitspraken te doen over mogelijk te lage scores van de kinderen op de toetsen.

Toetsbegrip

Hoewel deze betrouwbaarheidscontrole dus verviel, is er via een andere weg nog wel wat te zeggen over de toetsbaarheid van de kinderen. Om zeker te weten dat de kinderen de opdracht begrepen, en dus te toetsen waren, werd gewerkt met stickervellen. Bij aanvang van de toets kreeg het kind een stickervel aangeboden, en mocht het kiezen welke sticker het wilde hebben. Daarbij werd dezelfde vraagstelling gehanteerd die gebruikt werd bij het afnemen van de toets:

Welk plaatje wil je hebben?

Wijs maar aan, welk plaatje wil je hebben?

Op deze manier kon het kind overigens ook over aanvankelijke verlegenheid heen worden geholpen. Niet de enge situatie, maar het krijgen van een plakplaatje stond centraal.

Begreep het kind de opdracht niet, dan werden de plaatjes aangewezen:

Wil je dit plaatje? Of dit plaatje? Of dit plaatje? Wijs het maar aan / wijs maar aan welk plaatje je wilt hebben.

Kinderen die helemaal niet reageerden of de opdracht niet begrepen, kregen een plaatje van de toetsafnemer. Zij kregen, wanneer ze ook op de eerste vijf items van de Taaltoets (in het tweede jaar de Ruimte & Tijdtoets) niet adequaat reageerden, een 0-score.

Korte concentratieboog

Jonge kinderen hebben vaak een korte concentratieboog. Om te voorkomen dat kinderen nodeloos lang aan een toets mee moesten werken, waardoor niet alle drie de toetsen konden worden afgenomen, zijn de volgende maatregelen genomen:

1. Kinderen die de opdracht met het stickervel niet kunnen uitvoeren en die ook de eerste vijf items van de Taaltoets (Ruimte & Tijdtoets) niet kunnen uitvoeren, krijgen een 0-score.
2. Kinderen die de opdracht met het stickervel wel begrijpen, maar geen of bijna geen item goed hebben, hoeven niet de hele toets te maken. Als ze op de Taaltoets bij het eerste onderdeel (15 items) slechts 0 - 3 items scoren, wordt de

toets afgebroken en krijgen ze de score die ze tot dan toe hebben behaald, plus een aantekening dat de toets is afgebroken. Deze kinderen krijgen dan de volgende toets voorgeschoteld, de Ruimte & Tijdtoets. Ook hier geldt, als ze niets of bijna niets weten (0 - 3 items goed op de twaalf), dan wordt de toets afgebroken. De DTT wordt gewoon afgenomen, omdat daar een afbreeknorm wordt gehanteerd. Als een kind op de DTT zes of minder scoort, krijgt het alsnog een 0-score. Bij de DTT is de afbreeknorm zes van de acht items niet gescoord, dus een score van zes staat gelijk aan een 0-score.

3. Kinderen die tijdens het toetsen weglopen om iets anders te doen, en die niet verder getoetst willen worden, krijgen de score die ze tot dan toe hebben gehaald als eindscore.

Voor de kinderen die niets begrepen, duurde de afname van de toetsen dus heel kort. De kinderen die veel wisten, waren lang met de toets bezig. Maar hun frustratieniveau bleef redelijk laag, omdat ze de opdracht begrepen en veel wisten, dus ook wisten dat ze “het goed deden”. De kinderen die de opdracht begrepen maar weinig wisten, hadden het het zwaarst. Voor deze kinderen waren de bovenstaande besluiten 2 en 3, zodat ze niet al te gefrustreerd raakten. Aangezien de resterende delen van de toetsen moeilijker leken dan de getoetste delen, lijkt het aannemelijk dat de eindscore van deze kinderen niet of nauwelijks zal afwijken van de score op het moment van afbreken.

3.2.3.2 Betrouwbaarheid van het toetsen

Om de onderlinge betrouwbaarheid van de toetsresultaten zo optimaal mogelijk te maken, zijn de volgende besluiten genomen ten aanzien van het toetsen:

- De toetsen worden in een vaste volgorde afgenomen bij alle kinderen: eerst de Taaltoets, dan de toets Ruimte & Tijd, en tenslotte de DTT.
- Het afnemen van de toetsen gebeurt in principe in de groep. Het blijkt in de praktijk dat de drempel voor de kinderen op deze manier zo laag mogelijk kan worden gehouden. Wat verloren wordt aan rust (veel afleiding), wordt gewonnen aan vertrouwdsheid en veiligheid. Wel wordt gezocht naar een tafeltje in een rustige hoek in het lokaal en wordt de leidsters gevraagd de overige kinderen uit de buurt te houden en liefst een rustige activiteit met de kinderen te doen. Sommige kinderen zijn gewend dat er buiten de groep, in een aparte ruimte, met ze wordt gewerkt. Deze kinderen kunnen ook buiten de groep worden getoetst. Soms dwingen de omstandigheden ertoe (drukke groep, grootte groep, inrichting groep) om de kinderen buiten de groep te toetsen.
- De toetsen worden steeds door dezelfde persoon, die de kinderen niet kent, afgenomen, zodat er geen verschillen in aanpak ontstaan, en er geen verwachtingen ten aanzien van de kinderen leven. Dit is wel binnen elke

toetsronde haalbaar gebleken, maar niet voor alle toetsrondes, er zijn drie verschillende toetsafnemers geweest.

- De vraagstelling van de items bij de LVS-toetsen wordt vereenvoudigd. Gevraagd wordt:

Waar zie je ...

Wanneer het kind niet wijst, wordt gezegd:

Wijs maar aan, de ...

en/of

Zie je de ...?

Dit wordt eventueel in de instructiefase gevolgd door het voordoen van de opdracht:

Is dit een ... , of is dit een ..., of is dit een ...?,

waarbij de plaatjes worden aangewezen. Deze vraag wordt alleen gesteld wanneer het niet duidelijk is of het kind de opdracht begrijpt (de eerste paar items van de Taaltoets).

- Wanneer een kind snel is afgeleid, wordt het kind betrokken door een grapje, iets persoonlijks (de sticker), of door dingen te vragen die het kind wel weet. Soms is het raadzaam het kind iets anders neer te zetten, zodat het de andere kinderen niet meer (zo goed) ziet. Een kind dat echt niet (meer) wil, wordt niet gedwongen de toets af te maken. Er wordt daarvan een aantekening gemaakt op het toetsformulier.
- Wanneer een kind een plaatje aanwijst waarbij het duidelijk niet antwoordt op de vraag, maar reageert op wat het op het plaatje ziet, wordt de vraag opnieuw gesteld:

Ja, goed zo. Wijs eens aan, waar zie je ...?

- Wanneer een kind de plaatjes in de eigen taal gaat benoemen, dan krijgt het daartoe de ruimte. Vervolgens wordt gezegd:

Ja, goed zo, maar wijs nu eens de ... aan. Zie je de ...?

- Wanneer een kind niet bijvoorbeeld het oog op het plaatje maar het eigen oog aanwijst, wordt dit goed gerekend.

Een aantal leidsters was bezorgd over de betrouwbaarheid van het toetsen. Ze zagen de kinderen plaatjes aanwijzen nog voor de vraag was gesteld, of alle plaatjes aanwijzen omdat het het antwoord niet wist enzovoorts. Mogelijk is in een aantal gevallen het afnemen van de toetsen niet geheel betrouwbaar geweest. Er is echter alles aan gedaan om het afnemen van de toetsen zo goed en betrouwbaar mogelijk te laten verlopen.

3.3 Toetsverloop

3.3.1 Voortoets 1995-1996

De voortoets is afgenomen in de periode oktober-november 1995. De toetsen zijn steeds in een vaste volgorde, direct na elkaar, afgenomen: eerst de Taaltoets, dan de Ruimte & Tijdtoets, en als laatste de DTT. In totaal werden 69 kinderen getest. Van deze 69 kinderen bleken vijf kinderen niet te toetsen; ze waren te bang of te onzeker of verlegen. Omdat deze kinderen wel al wat Nederlands begrepen volgens de leidsters, konden ze geen 0-score krijgen en werden ze uitgesloten van verder onderzoek. Eén kind verhuisde vlak na de voormeting. Van de 63 overige kinderen werden er 43 getoetst in de groep, terwijl er ook andere kinderen in de ruimte waren. Bij negen kinderen werd de voormeting gedaan in de groep terwijl de andere kinderen op dat moment buiten waren. De overige kinderen (elf) werden buiten de groep getoetst.

Twaalf kinderen kregen een 0-score, ze konden niet getoetst worden omdat ze de opdracht niet begrepen of zo weinig Nederlands beheersten dat de toets moest worden afgebroken. Bij vijf kinderen werd de voormeting afgebroken: bij één kind bij alle drie de toetsen, bij twee alleen de LVS-toetsen (Taal en Ruimte & Tijd), bij één alleen de Ruimte & Tijdtoets. Bij één kind werd de Ruimte & Tijdtoets afgebroken en de DTT niet meer afgenomen. Dit gebeurde omdat de moeder bij het toetsen aanwezig was, het kind boos werd op de moeder en niet meer mee wilde werken. Alleen de scores van dit kind op de Taaltoets zijn verder verwerkt.

Over het algemeen verliep het toetsen zonder grote problemen. Ouders die erbij wilden zijn werden geweerd, op basis van de hierboven beschreven ervaring. Ook leidsters waren niet bij het toetsen aanwezig, op twee keer na. Daar werd de aanwezigheid van de leidster gebruikt om het kind over de aanvankelijke angst heen te helpen. Deze leidsters waren wel present, maar deden niet mee aan de activiteit. De meeste kinderen wilden graag meewerken, ongeacht hoeveel of hoe weinig ze van de toetsen begrepen. De extra aandacht en de sticker maakten het toetsen voor de kinderen aantrekkelijk.

De kinderen die niet veel begrepen in het Nederlands, hadden een aantal strategieën om dit feit te verhullen. Sommigen gingen steeds alle plaatjes aanwijzen. Anderen kozen voor steeds het eerste plaatje (of steeds het tweede plaatje of het derde plaatje) en weer anderen gingen alle plaatjes benoemen in hun eigen taal.

Problemen deden zich voornamelijk voor op het gebied van de planning. Soms kwam de afspraak niet goed door, soms was een kind ziek of op vakantie. In al deze gevallen werd de afspraak verzet.

3.3.1.1 Problemen met de Taaltoets van het LVS

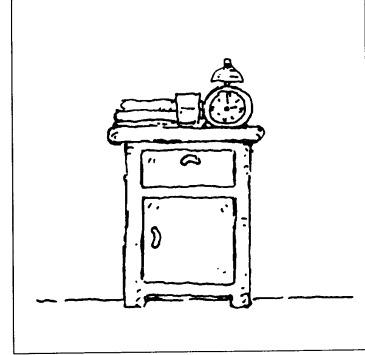
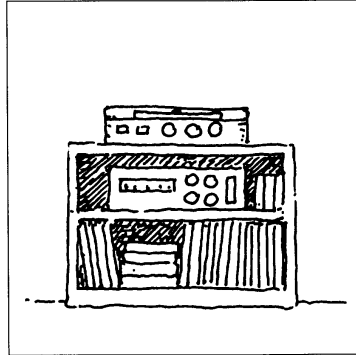
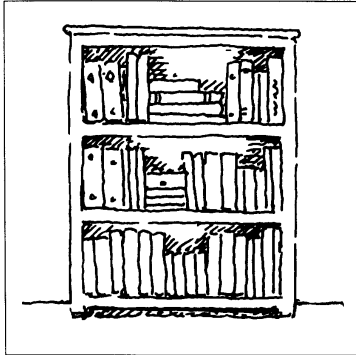
Zoals gezegd, is de Taaltoets een proefversie en daardoor onderhevig aan wat kinderziektes. Zo worden er geen oefenvoorbeelden gegeven, en is het eerste item visueel erg moeilijk, waardoor de kinderen moeilijk op gang komen.

Item 1 Waar zie je regenen.



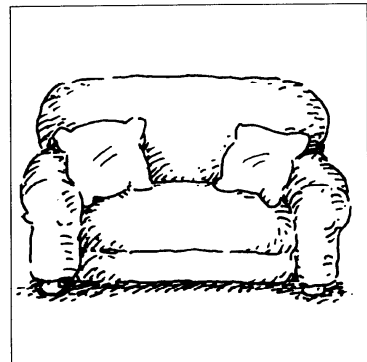
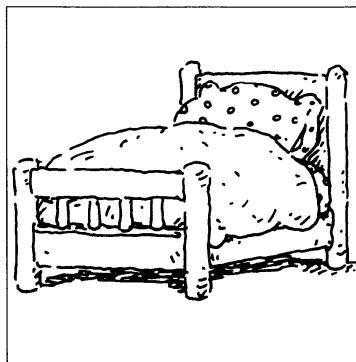
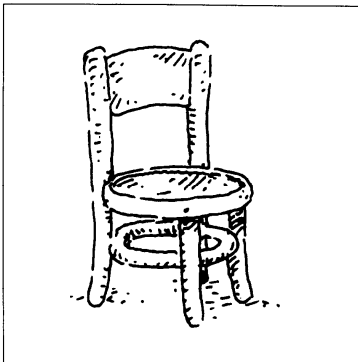
Dit item laat drie plaatjes met een huis met een boom ernaast zien. Bij het eerste huis sneeuwt het (rondjes), bij het tweede regent het (wolken met streepjes), bij het derde stormt het (blaadjes met streepjes). Een kind dat oppervlakkig kijkt, kan gemakkelijk de streepjes op het derde plaatje voor regen aanzien. Bovendien is de aanbiedingszin grammaticaal niet correct.

Item 10 Waar zie je een boekenkast.



Dit item toont een boekenkast, een kastje met cd's, videobanden en een muziekinstallatie en een dicht bedkastje met een wekker erop. Een deel van de kinderen wijst het cd-kastje als boekenkast aan, en niet helemaal ten onrechte. De videobanden kunnen makkelijk voor boeken worden aangezien.

Item 20 Je slaapt erin. (bed)

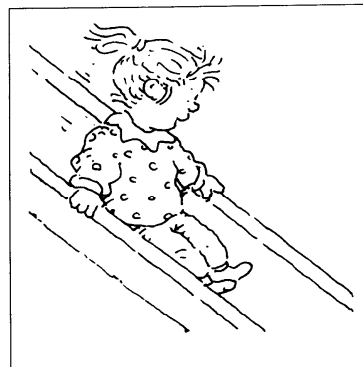


Dit item toont een stoel, een bed, en een bank met twee grote kussens. Een deel van de kinderen wijst de bank aan als bed, en sommigen wijzen daarna het bed aan. Eén kind zegt daarbij: "Ook bed." De grote kussens lijken de kinderen in verwarring te brengen.

3.3.1.2 Problemen met de Ruimte & Tijdtoets van het LVS

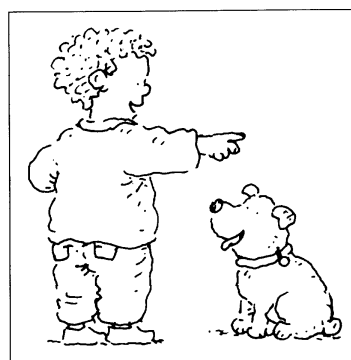
Ook deze toets heeft nog een aantal probleemitems. Er worden geen oefenvoorbeelden gegeven, terwijl sommige kinderen een aanloop nodig lijken te hebben.

Item 16 Welk kind klapt in de handen.



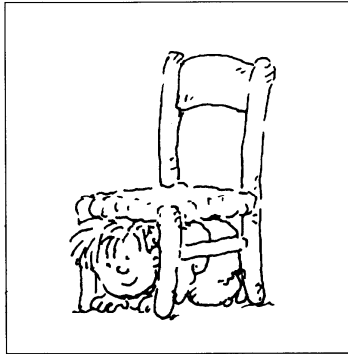
Dit item laat een meisje op de glijbaan zien, een kind dat zwaait en een meisje dat in haar handen klapt. Op dat plaatje staat ook een hond en veel kinderen wijzen in eerste instantie naar de hond. Daardoor is niet duidelijk of de kinderen het woord klappen kennen, of gewoon aanwijzen wat opvalt/spannend is.

Item 17 Welk kind wijst.



Ook dit item heeft op het goede plaatje een hond staan die de kinderen afleidt.

Item 19 Wijs eens aan: het kind op de stoel.



Dit item toont een kind op een stoel, onder een stoel en op tafel. Een aantal kinderen wijst eerst naar het plaatje met het kind onder de stoel en pas na herhaling naar het juiste plaatje, een aantal andere kinderen wijst eerst naar het kind op tafel, omdat dat kind iets doet dat niet mag.

Het lijkt erop dat de kinderen bij bovengenoemde items afgeleid worden, omdat de plaatjes zo leuk en/of bijzonder zijn.

3.3.1.3 Problemen met de DTT - Passieve woordenschat

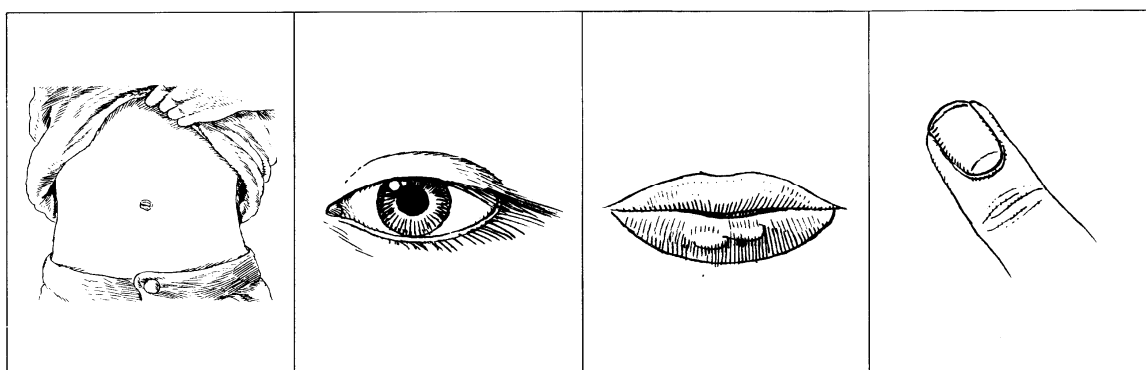
De passieve woordenschattoets heeft per item een plaatje meer, maar dat lijkt de kinderen niet te deren. Er zijn ook nu een paar items die tot verwarring leiden:

Item 5 huilen



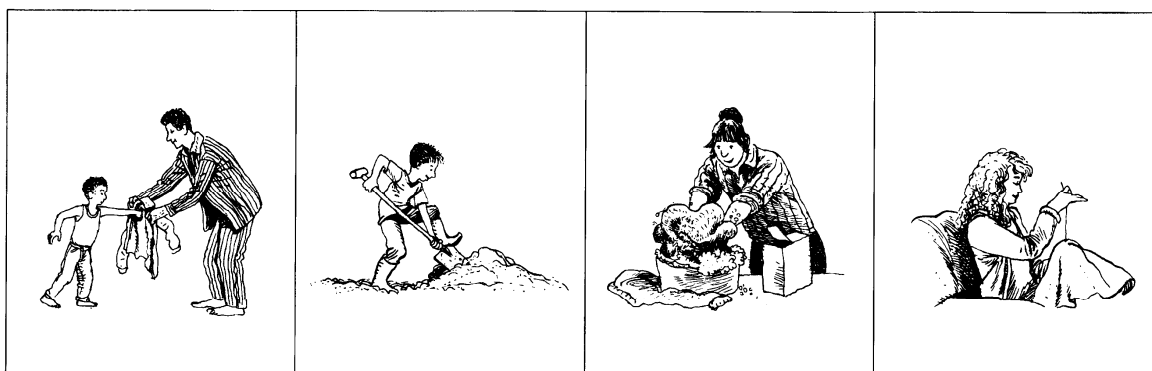
Het eerste plaatje laat een vrouw zien die haar mond wijd open spert (angst). Een aantal kinderen wijst dit plaatje aan, en soms daarna naar het plaatje waar een kind op huult. Op de tranen na verschilt de uitdrukking op beide plaatjes niet erg.

Item 6 nagel



Een aantal kinderen wijst niet naar het plaatje met de nagel, maar naar het plaatje met de navel (dat tevens het eerste plaatje is). Er lijkt verwarring te ontstaan doordat de afgebeelde begrippen zich auditief maar minimaal onderscheiden.

Item 14 wassen



Dit plaatje, met een vrouw die een grote dikke doek staat te wassen met de hand, is voor veel kinderen niet herkenbaar en zeker niet stereotyp voor het begrip “wassen”.

Vanaf item 15 kan niet veel meer gezegd worden over mogelijke problemen, omdat bij de meeste kinderen de toets toen al afgebroken was.

3.3.2 Natoets 1995-1996

De natoetsen werden afgenomen in de periode mei - juni 1996, gemiddeld zes maanden na de afname van de voortoetsen. Door omstandigheden konden de toetsen niet door dezelfde persoon worden afgenomen. Een nieuwe proefleidster nam, na uitgebreide instructie en het afnemen van een proeftoets op een niet-deelnemende locatie, het toetsen over.

In totaal is bij 45 van de 63 kinderen de natoets afgenomen. Bij het overgrote deel van deze kinderen is dit in de groep gebeurd, terwijl de andere kinderen daarbij ook aanwezig waren. Vier kinderen werden in de groep getoetst terwijl de andere kinderen buiten speelden. Bij vijf kinderen werd de nameting buiten de groep verricht.

Achttien van de oorspronkelijke 63 kinderen vielen af: twee kinderen waren verhuisd, één kind was naar het basisonderwijs gegaan, acht kinderen waren weggegaan om verschillende redenen, één kind was naar een ander kindercentrum gegaan, vier kinderen waren, ook na herhaalde pogingen, afwezig, van twee kinderen is de reden onbekend.

Van de 45 kinderen die werden getoetst, ontbreken bij één kind de resultaten van de Taaltoets en de Ruimte & Tijdtoets. De formulieren zijn in het kindercentrum achtergebleven, en vervolgens verloren gegaan. Bij vier kinderen werd het toetsen afgebroken. De Taaltoets werd eenmaal afgebroken. Het was gaan regenen en de andere kinderen kwamen binnen, waardoor het afnemen van de toetsen niet meer lukte. Bij één kind werd de Ruimte & Tijdtoets afgebroken omdat het kind niet meer wilde. De DTT werd ook niet meer afgenomen. Eén kind haakte af bij de DTT. Eén keer werd de Ruimte & Tijdtoets afgebroken omdat “het niets opleverde”. De DTT is vervolgens nog wel afgenomen.

Over het algemeen verliep de nameting zonder grote problemen. In een aantal gevallen wilde een kind niet/nauwelijks meewerken, het ging bijvoorbeeld liever ook naar buiten. Eenmaal was er een leidster bij het toetsen aanwezig om te proberen het kind tot medewerking te verleiden. Eén keer werd een Turkse stagiaire gevraagd om de opdracht in het Turks te vertalen, zodat het kind begreep wat de bedoeling was. Eén keer probeerde de Nederlandstalige proefleidster zelf in het Turks twee plaatjes te bevragen (bij de DTT, waar de Turkse woorden ook achter op de plaatjes staan), om te kijken of het kind de opdracht dan wel wilde uitvoeren. Dit mislukte.

De meeste kinderen werkten goed mee. Slechts in een aantal gevallen verliep het toetsen moeizaam, omdat de kinderen ongeconcentreerd waren en snel afgeleid.

De strategieën om te verhullen dat het kind de opdracht/het woord niet begreep, zijn over het algemeen gelijk aan die bij de voortoets. Daarnaast ging een meisje twee keer tijdens het toetsen naar de wc, en stond een aantal kinderen op of liep weg. Deze kinderen werden met bijvoorbeeld een grapje weer teruggehaald, maar in één geval leidde het tot het voortijdig afbreken van de toets. Het grootste probleem vormde ook dit keer de planning. Kinderen waren ziek, of kwamen om andere redenen niet opdagen, zodat het herhaald voorkwam dat de proefleidster een of meerdere keren terug moest voor een kind. In vier gevallen leidde dat tot het niet toetsen van de kinderen.

3.3.3 Voortoets 1996-1997

De voortoets is vrijwel geheel afgenomen in de periode september - oktober 1996. Tien kinderen zijn in november getoetst. De toetsen zijn uitgevoerd door een nieuwe proefleidster, die eerst proeftoetsen heeft afgenomen in een kindercentrum dat niet aan het onderzoek deelneemt. De toetsen zijn steeds in een vaste volgorde, direct na elkaar, afgenomen: eerst de Ruimte & Tijdtoets, dan de Taaltoets en als laatste de DTT. Deze volgorde wijkt af van die van de vorige groep kinderen, maar is wel consequent volgehouden, ook bij afname van de natoets.

In totaal zaten 77 kinderen in deze toetsronde. Hiervan vielen twaalf kinderen af, om de volgende redenen: één kind ging ziek naar huis, twee kinderen waren te oud en wilden niet meewerken, één kind bleek veel te jong te zijn (2 jaar en 2 maanden), één kind zou niet met de methodiek begeleid worden, maar zat wel in de experimentele groep, vier kinderen werkten niet mee, terwijl ze volgens de leidsters wel enig begrip van het Nederlands hadden, twee kinderen waren veel te verlegen, één kind verhuisde vlak na het toetsen. Daardoor namen uiteindelijk aan het begin van het schooljaar 1996 - 1997 65 kinderen deel aan het onderzoek.

In 56 van de 65 gevallen werden de kinderen in de groep getoetst. Bij één kind werd de voormeting in de groep verricht terwijl de andere kinderen buiten waren. Vijf kinderen werden buiten de groep getoetst, één in de groep terwijl er maar een paar andere kinderen aanwezig waren. Eén kind werd getoetst terwijl de andere kinderen sliepen. In twee gevallen is niet bekend waar ze zijn getoetst.

Van de 65 getoetste kinderen kregen vijf kinderen een 0-score. Bij twee kinderen werden de toetsen afgebroken, zonder dat ze een 0-score kregen. Bij één kind werden zowel de Taaltoets als de DTT niet afgenomen, terwijl het op de Ruimte & Tijdtoets vijf items scoorde, bij het andere kind werd alleen de Taaltoets afgebroken.

Over het algemeen verliep de voormeting zonder grote problemen. Twee kinderen durfden het toetsen alleen aan in nabijheid van de moeder. Deze moeders bemoeiden zich niet met het toetsen. Bij één kind was de leidster aanwezig, omdat het kind erg verlegen was. Zij nam het kind op schoot en bemoeide zich niet met het toetsen. Eén kind wilde slechts getoetst worden in nabijheid van haar beste vriendin. Deze bemoeide zich - zoals was afgesproken - niet met het toetsen. De meeste kinderen wilden graag meewerken, ongeacht hoe veel of hoe weinig ze van de toetsen begrepen.

De extra aandacht en de sticker hadden grote aantrekkingskracht, soms zelfs te groot. In een aantal gevallen werden de stickers even weggelegd, en pas na de toetsafname weer teruggegeven.

Problemen deden zich opnieuw voornamelijk voor op het gebied van de planning. Soms waren leidsters de afspraak vergeten. Het toetsen kon dan overigens wel doorgaan. Soms was een kind ziek of op vakantie. Het kwam regelmatig voor dat een kind niet aanwezig was en dit niet was doorgegeven.

Een ander probleem was het gebrek aan overeenstemming tussen de activiteiten van de leidster(s) en de toetssituatie. Bij één kind moest het toetsen worden afgebroken omdat de leidster met alle kinderen in de kring ging zitten en het kind zelf ook mee wilde doen. Ook werd soms niet gewacht met het naar buiten gaan van de kinderen, zodat ook hier het toetsen moest worden afgebroken. De betreffende kinderen konden daardoor niet verder aan het onderzoek deelnemen. In één kinderdagverblijf wilden de kinderen geen van allen getoetst worden. Een week later wilden ze wel allemaal meewerken.

3.3.4 Natoets 1996-1997

De natoets is afgenomen in de maanden april-mei 1997. In april zijn de meeste kinderen getoetst, de overigen in mei. Gemiddeld werden de kinderen zes maanden na de voortoets opnieuw getoetst. De nameting is in de zelfde volgorde verricht als de voormeting: eerst de Ruimte/Tijdtoets, dan de Taaltoets en als laatste de DTT.

In totaal werden 55 kinderen getoetst. Van het oorspronkelijke aantal van 65 kinderen vielen dus tien kinderen af. De redenen hiervoor waren verschillend; de meeste kinderen waren verhuisd, maar ook familieomstandigheden, wanbetaling (aan het kindercentrum) en lange afwezigheid waren de oorzaak.

Van de 55 kinderen werden er 34 getoetst in de groep, terwijl er ook andere kinderen in de ruimte aanwezig waren. Dertien kinderen werden getoetst in de groep terwijl de andere kinderen elders waren. Bij vijf kinderen werd de toets buiten de groep afgenomen. Drie kinderen werden in de groep getoetst, waarbij één of twee andere kinderen aanwezig waren. Bij één kind werd de DTT afgebroken.

Het kind was de hele tijd al snel afgeleid en had op een bepaald moment geen zin meer.

Over het algemeen verliep ook deze keer het toetsen vrijwel zonder problemen. De tijdsplanning was wat strakker. Op verzoek hadden de leidsters aan de ouders gevraagd ervoor te zorgen dat het kind op de betreffende dag aanwezig zou zijn. Slechts een enkele keer was er een kind afwezig en is er een nieuwe afspraak gemaakt.

Opvallend was dat er aanzienlijk minder kinderen waren die zich niet wilden laten toetsen. Waarschijnlijk ligt dit deels aan de leeftijd van de kinderen, ze waren allemaal wat ouder geworden, maar wellicht ook aan het feit dat ze al eens eerder waren getoetst. Bovendien was hun Nederlandse taalvaardigheid in de tussentijd toegenomen, waardoor de opdracht mogelijk beter uitvoerbaar voor ze werd.

4. GEGEVENS KINDEREN

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de gegevens over de deelnemende kinderen weergegeven. Daarbij komen de volgende aspecten aan bod:

- **Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.**aantal deelnemende kinderen
- woonplaats van de kinderen
- taalachtergrond van de kinderen
- oudere broers/zussen
- leeftijd van de kinderen bij afname van de voortoets
- leeftijd van de kinderen bij afname van de natoets
- sekse van de kinderen

De benodigde informatie werd door de leidsters op een apart formulier verstrekt (bijlage 5), voor of tijdens de afname van de voortoets.

4.2 Aantal deelnemende kinderen

In totaal namen 146 kinderen deel aan het onderzoek, waarvan er achttien afvielen na controle van de gegevens over de kinderen. In het jaar 1995-1996 werden 63 kinderen gevolgd en in het jaar 1996-1997 65 kinderen. Van deze 128 kinderen waren er bij het natoetsen 101 over. Zo'n 21% van de kinderen was in de tussenliggende periode uitgevallen (zie vorige hoofdstuk).

De 128 kinderen werden opgevangen in 32 verschillende kindercentra. Het hoogste aantal deelnemende kinderen per groep is zeven (een maal), het laagste aantal één (vier maal). In tien groepen namen twee kinderen deel aan het onderzoek, in twintig groepen drie, in tien vier, in twee vijf en in één zes. Het gemiddelde aantal kinderen per groep is 2.91.

4.3 Woonplaats van de kinderen

In tabel 1 staat weergegeven waar de 128 kinderen wonen. De kinderen komen uit tien verschillende plaatsen, verspreid over het land. Sommige van deze plaatsen zijn grote steden: Amsterdam, Rotterdam; sommige zijn redelijk grote provincieplaatsen: Alkmaar, Almelo, Deventer, Haarlem, Leiden; en sommige zijn kleine dorpen/stadjes: Bergum, Buitenpost, Waddinxveen. De plaatsen zijn

verdeeld over de vier verschillende onderzoeksgroepen (EGK, EGP, ECK en ECP).

	kinderdagverblijf	peuterspeelzaal
experimentele groep	7 Alkmaar 5 Amsterdam 2 Buitenpost 10 Deventer 2 Haarlem 4 Zaandam	6 Amsterdam 2 Almelo 6 Apeldoorn 6 Haarlem 8 Leiden 5 Rotterdam 5 Waddinxveen
controlegroep	5 Alkmaar 8 Amsterdam 3 Bergum 6 Deventer 2 Haarlem	18 Amsterdam 5 Almelo 7 Leiden 5 Rotterdam

Tabel 1: aantal deelnemende kinderen per woonplaats per soort kindercentrum en onderzoeksgroep

Wat opvalt is, dat de deelnemende centra uit de controlegroep afkomstig zijn uit minder steden dan de centra uit de experimentele groep. Deze “scheefgroei” is ontstaan in 1996, toen voor de tweede ronde nog centra voor de controlegroep moesten worden gevonden. Uit tijdsoverwegingen werden grote bronnen aangeboord, waardoor er relatief veel Amsterdamse centra in de controlegroep terecht zijn gekomen.

4.4 Talen

Tabel 2a toont welke moedertalen de eentalige anderstalige kinderen spreken, hoeveel kinderen die taal spreken en hoe de talen zijn verdeeld over de kindercentra. In tabel 2b staan dezelfde gegevens, maar nu voor de anderstalige kinderen die meertalig worden opgevoed. In totaal is bij 128 kinderen een voortoets afgenomen. Van deze kinderen is bij 126 duidelijk wat de moedertaal van het kind is. Het merendeel van de kinderen (89.7%) wordt thuis eentalig opgevoed: 113 kinderen met 23 verschillende moedertalen. Slechts dertien kinderen (10.3%) worden thuis meertalig opgevoed. Meestal is dat naast de thuistaal van de ouders het Nederlands, éénmaal naast Spaans Engels, en één keer zowel Bangla als Farsi.

Wat opvalt is, dat de Turkstalige kinderen duidelijk oververtegenwoordigd zijn (61). Er zijn 57 eentalige Turkse kinderen, en vier tweetalige Turks-Nederlandse kinderen. In totaal vormen zij 47.6% van de deelnemende kinderen.

De twee kinderen waarvan de moedertaal niet bekend is, worden hier als niet-Turks behandeld. In de eentalige groep is het aantal Turkstalige kinderen zelfs de helft van het bestand.

Gekeken naar de soorten opvang, is 40% van de kinderen in de kinderdagverblijven Turkstalig of Turks-Nederlandstalig en 53.4% van de deelnemende kinderen in de peuterspeelzalen.

Een andere opvallende groep vormen de Marokkaans-arabisch sprekende kinderen. Van de zestien eentalige kinderen zitten er veertien in peuterspeelzalen en slechts twee in kinderdagverblijven. Alle andere moedertalen komen ten hoogste drie keer voor. Er is één Nederlandstalig kind bij het onderzoek betrokken. Hij komt uit een Portugees-Nederlands gezin, en hoewel zijn moedertaal Nederlands is, bleek hij zo'n achterstand te hebben dat deelname aan het onderzoek gerechtvaardigd werd.

		soort peuteropvang		totaal
		kinderdagverblijf	peuterspeelzaal	
taal	armeens	1		1
	bosnisch	2		2
	cambodjaans	1		1
	chinees	2	1	3
	deens	1	1	2
	fries	3		3
	ghanees	2		2
	iraans		2	2
	koerdisch	3	1	4
	marokkaans-arabisch	2	14	16
	pakistaans		2	2
	portugees	2		2
	russisch	1		1
	turks	21	36	57
	somalisch	1	1	2
	farsi		2	2
	papiamentu		2	2
	marokkaans berber	1	2	3
	nederlands		1	1
	afghaans	1		1
	indonesisch	1		1
	shrilankees	1		1
	engels	1	1	2

Tabel 2a: eentalige kinderen verdeeld over de kindercentra

		soort peuteropvang		totaal
		kinderdagverblijf	peuterspeelzaal	
taal	bangla-farsi	1		1
	fries-nl	2		2
	japans-nl	1		1
	mar.arabisch-nl		1	1
	papiamentu-nl		1	1
	spaans-engels	1		1
	turks-nl	1	3	4
	grieks-nl	1		1
	frans-nl	1		1

Tabel 2b: meertalige kinderen verdeeld over de kindercentra (nl = Nederlands)

In tabel 3 staat de verdeling van de Turkstalige kinderen over de kinderdagverblijven afgezet tegen de onderzoeksgroep waartoe ze behoren. In deze tabel zijn ook de vier tweetalige Turkse kinderen meegeteld. In de experimentele groep bij de kinderdagverblijven zitten veertien Turkstalige kinderen, tegen acht in de controlegroep. In de experimentele peuterspeelzalen zitten 22 Turkstalige kinderen tegen zeventien in de controlegroep. De getallen achter de streepjes geven het totaal aantal kinderen in de betreffende categorieën aan. Dus bijvoorbeeld: in de experimentele groep kinderdagverblijven zijn veertien van de dertig kinderen Turkstalig, in de experimentele controlegroep acht van de 25 kinderen. De Turkse kinderen in de controlegroep in de kinderdagverblijven zijn sterk ondervertegenwoordigd. In de experimentele kinderdagverblijven en de controle peuterspeelzalen vormen zij de helft van de deelnemende kinderen. In de experimentele peuterspeelzalen zelfs iets meer dan de helft (57.9%). Maar in de kinderdagverblijven uit de controlegroep slechts 32%.

		onderzoeksgroep		totaal
		experimenteel	controlegroep	
soort peuteropvang	kinderdagverblijf	14 - 30	8 - 25	22 - 55
	peuterspeelzaal	22 - 38	17 - 35	39 - 73
totaal		36 - 68	25 - 60	61 - 128

Tabel 3: Turkstalige kinderen verdeeld over soorten peuteropvang en onderzoeksgroepen, afgezet tegen het totale aantal kinderen

4.5 Oudere broers/zussen

Wanneer anderstalige kinderen oudere broers of zussen hebben, kan het zijn dat ze via die kinderen thuis en op straat toch al wat Nederlands te horen krijgen, wat op hun eigen Nederlandse taalverwerving van invloed kan zijn. Daarom is het belangrijk te kijken hoeveel van de kinderen oudere broers en/of zussen hebben en hoe dit verdeeld is over de onderzoeksgroepen (tabel 4).

	onderzoeksgroep		totaal
	experimentele groep	controlegroep	
oudere broer/zus ja	34	28	62
nee	32	31	63
totaal	66	59	125

Tabel 4: De verdeling wel/niet oudere broers/zussen over de onderzoeksgroepen

Uit tabel 4 blijkt dat zowel in de experimentele groep als in de controlegroep ongeveer de helft van de kinderen wel en de andere helft van de kinderen geen oudere broers of zussen heeft. Aangenomen kan worden dat de kans dat deze oudere kinderen invloed hebben op de Nederlandse taalontwikkeling van de proefpersonen voor beide groepen gelijk zal zijn. Van drie kinderen ontbreken de gegevens.

4.6 Leeftijd

De gemiddelde leeftijd van de 128 kinderen die aan de voortoets meededen is 36.7 maanden, ofwel 3 jaar (de maanden worden steeds naar beneden tot hele maanden afgerond). Het jongste deelnemende kind was bij de voortoets 29 maanden (2 jaar en 5 maanden), het oudste kind 43 maanden (3 jaar en 5 maanden). De gemiddelde leeftijd in de beide onderzoeksgroepen is nagenoeg gelijk. Het jongste en oudste kind in de controlegroep zijn een maand ouder dan het jongste en oudste kind uit de experimentele groep (tabel 5a).

onderzoeksgroep		N	gemiddeld	minimum	maximum
		aantal kinderen			
experimentele groep	leeftijd voortoets in maanden	68	36.5	29	42
controlegroep	leeftijd voortoets in maanden	60	36.9	30	43

Tabel 5a: leeftijd van de kinderen per onderzoeksgroep bij de voortoets in maanden

In Tabel 5b is de leeftijd van de kinderen bij de natoets terug te vinden. Bij 100 (DTT 101) van de 128 kinderen is de nameting verricht. Van twee kinderen ontbreken de gegevens. De gemiddelde leeftijd van de kinderen is 42,8 maanden, oftewel 3 jaar en 6 maanden. Het jongste kind is 35 maanden (2 jaar en 11 maanden) het oudste kind 49 maanden (4 jaar en 1 maand). Er zitten zestien kinderen meer in de experimentele groep dan in de controlegroep. Negentien van de dertig afvallers komen uit de controlegroep (63.3%). De gemiddelde leeftijd van de kinderen uit de experimentele groep en de controlegroep is nagenoeg gelijk. Ook nu weer zijn het jongste en oudste kind uit de experimentele groep één maand jonger dan hun collega's uit de controlegroep.

onderzoeksgroep		N	gemiddeld	minimum	maximum
		aantal kinderen			
experimentele groep	leeftijd natoets in maanden	57	42.7	35	48
controlegroep	leeftijd natoets in maanden	41	42.8	36	49

Tabel 5b: leeftijd van de kinderen per onderzoeksgroep bij de natoets in maanden

Er zijn geen verschillen gevonden tussen de gemiddelde leeftijd van de kinderen uit de kinderdagverblijven en de kinderen uit de peuterspeelzalen. De 28 kinderen die tussen de voormeting en de nameting zijn uitgevallen, zijn gelijk verdeeld over de twee soorten kinderopvang.

4.7 Sekse

In tabel 6 staat hoe de sekse van de kinderen verdeeld is over de onderzoeksgroepen (experimenteel versus controle) en de soorten kinderopvang (kinderdagverblijf versus peuterspeelzaal).

onderzoeksgroep			soort kinderopvang		totaal
			kinderdagverblijf	peuterspeelzaal	
experimentele groep	seks	jongen	13	22	35
		meisje	17	16	33
	totaal		30	38	68
controlegroep	seks	jongen	17	17	34
		meisje	8	18	26
	totaal		25	35	60

Tabel 6: sekse van de kinderen verspreid over de soorten kinderopvang en de onderzoeksgroepen

Van de deelnemende 128 kinderen zijn er 69 jongen (53.9%) en 59 meisje (46.1%). 55 Kinderen zitten in kinderdagverblijven (43%): 30 jongens (54.5% van de kinderen die kinderdagverblijven bezoeken) en 25 meisjes (45.5%). 73 Kinderen bezoeken peuterspeelzalen (57%): 39 jongens (53.4% van de kinderen die in peuterspeelzalen zitten) en 34 meisjes (46.6%). Hoewel er beduidend meer kinderen aan het onderzoek meedoen in peuterspeelzalen, komt de verhouding jongens/meisjes in de verschillende soorten opvang vrijwel overeen met het algemene gemiddelde.

In de experimentele groep zitten in totaal 68 kinderen (53.1% van de totale populatie): 35 jongens (51.5%) en 33 meisjes (48.5%). In de controlegroep zitten 34 jongens en 26 meisjes, respectievelijk 56.7% en 43.3% van het aantal kinderen in de controlegroep. Met andere woorden, er neemt een iets groter percentage jongens dan meisjes deel aan het onderzoek. Deze kinderen zijn min of meer evenredig verdeeld over de experimentele groep en de controlegroep. Er zitten meer kinderen in de groep peuterspeelzalen dan in de groep kinderdagverblijven, maar binnen die groepen is de verdeling overeenkomstig de totaalverdeling jongens/meisjes.

4.8 Samenvatting

In totaal nemen 128 kinderen deel aan het onderzoek: 68 in de experimentele groep en 60 in de controlegroep; 73 in peuterspeelzalen en 55 in kinderdag-verblijven (maar wel weer evenredig verdeeld over de experimentele groep en de

controlegroep); 69 jongens en 59 meisjes. In de controlegroep met kinderdagverblijven zijn de meisjes sterk ondervertegenwoordigd, terwijl in de experimentele groep kinderdagverblijven meer meisjes dan jongens zitten.

De kinderen in de experimentele groep en de controlegroep zijn in grote lijnen met elkaar vergelijkbaar. Geen noemenswaardige verschillen bestaan er bij het aantal deelnemende kinderen per groep, de aanwezigheid van oudere broers/zussen en de leeftijd van de kinderen bij de voortoets en de natoets.

Wat betreft de moedertaal van de kinderen, zijn er twee zaken die het onderzoek eventueel kunnen beïnvloeden. Ten eerste heeft ongeveer de helft van de deelnemende kinderen Turks als moedertaal. Deze kinderen zijn in alle groepen ongeveer gelijk vertegenwoordigd, behalve in de controlegroep met kinderdagverblijven, waar ze ondervertegenwoordigd zijn. Ten tweede komen de Marokkaans-arabisch sprekende kinderen vooral voor in de controlegroep met peuterspeelzalen en nauwelijks in de andere groepen, in de controlegroep met kinderdagverblijven zelfs helemaal niet. Als moedertaal van invloed zou zijn op de snelheid van de verwerving van het Nederlands, dan zouden de grote verschillen in aantal kinderen per moedertaal invloed kunnen hebben op de resultaten van het onderzoek.

5. GEGEVENS KINDERCENTRA

5.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bevat gegevens over de deelnemende kindercentra en de deelnemende leidsters, zoals ze golden bij aanvang van het onderzoek. De gegevens zijn gebaseerd op de vragenlijst die de leidsters aan het begin van deelname aan het onderzoek kregen voorgelegd (bijlage 4). Van de 77 deelnemende leidsters hebben 50 leidsters, uit 25 van de 32 kindercentra, de vragenlijst ingevuld. In het huidige hoofdstuk wordt alleen een aantal algemene gegevens besproken. Voor nadere details kan het rapport *Leidsters en kindercentra die deelnemen aan het MUWAP-project 1995-1997* (Kompier, 1997) worden geraadpleegd.

De volgende onderwerpen komen in dit hoofdstuk aan bod:

- kindercentra
- leidsters
- doelstellingen
- taal in kindercentra
- ontwikkelingsmateriaal

5.2 Kindercentra

De helft van de deelnemende kindercentra zijn kinderdagverblijven, de andere helft peuterspeelzalen.

In de kinderdagverblijven kunnen de kinderen van 0 - 4 jaar worden opgevangen, maximaal vijf hele dagen per week. Vijf kinderdagverblijven zijn verbonden aan de volwasseneneducatie. Kinderen die hier opgevangen worden blijven doorgaans zolang hun ouder(s) een opleiding volgen en vertrekken daarna weer om plaats te maken voor nieuwe kinderen van cursisten. In een aantal van deze centra wordt ernaar gestreefd de kinderen langer te kunnen houden.

In de peuterspeelzalen kunnen de kinderen van 2 (één keer 2.5) tot 4 jaar worden opgevangen, 2 à 3 dagdelen per week. Slechts één kind is vijf dagdelen per week aanwezig. Eén peuterspeelzaal is verbonden aan de volwasseneneducatie. De kinderen kunnen na de cursus van hun ouder(s) wel naar de opvang blijven komen. Eén peuterspeelzaal verzorgt halve-dagopvang (4.5 uur open per dagdeel), de kinderen gaan daar pas na het middageten naar huis. Alle andere peuterspeelzalen zijn tussen de 2.5 en 3.5 uur geopend per dagdeel.

5.3 Leidsters

5.3.1 Moedertaal

In tabel 1 wordt de moedertaal van de vijftig leidsters weergegeven. Naast hun moedertaal spreken alle leidsters (inmiddels) ook Nederlands. Alleen wanneer dat wordt aangegeven ervaren zij zelf het Nederlands ook als hun moedertaal.

Nederlands	34
Nederlands & Turks	1
Turks	7
Marokkaans-arabisch	4
Papiamentu	1
Fries	3

Tabel 1: Moedertalen van de deelnemende leidsters

5.3.2 Opleiding

De 50 leidsters die de vragenlijst hebben ingevuld, hebben heel verschillende opleidingen gevolgd (tabel 2). Sommige leidsters hebben meerdere opleidingen gevolgd, dus het aantal opleidingen en leidsters komt niet overeen.

Leidster KinderCentra	18
MBO - KW / IW / AW / VZ	13
Verpleegkunde (A / Z / verloskunde)	4
PA / Pabo / Kleuterkweek	5
KVJV - KVJ - KBA	9
Kappersschool	2
HBO - MW / -IW / HSAO - IW / HBO - J	4
MO Nederlands	1
Directie kinderopvang	1
Huishoudschool	1
Niet ingevuld	2

Tabel 2: Opleiding van de leidsters

5.3.3 Kennis meertalige ontwikkeling

De leidsters is gevraagd of er in hun opleiding aandacht is besteed aan meertalig opvoeden en of ze daarmee voldoende kennis over het onderwerp hebben opgedaan.

25 Leidsters zeggen dat er aandacht aan is besteed, 24 leidsters zeggen van niet. Het gaat om leidsters met de volgende opleidingen: Huishoudschool, Verloskundige, MBO, MBO IW, MBO KW, MDGO AW, HSAO IW, KJVJ (4x), Pedagogische Academie. Opvallend is dat de leidster die de opleiding tot Z-verpleegkundige heeft gevolgd, aangeeft dat daar aandacht is besteed aan meertalig opvoeden. Eén leidster heeft geen antwoord gegeven op deze vraag.

Twintig leidsters vinden dat ze in hun opleiding voldoende kennis hebben kunnen opdoen over het onderwerp meertalig opvoeden. Van deze twintig hebben dertien leidsters de LKC-opleiding gevolgd. Met andere woorden, dertien van de achttien leidsters die de LKC-opleiding hebben gevolgd, zijn tevreden over de mate waarin ze informatie over meertalig opvoeden hebben gekregen. Drie leidsters merken op, dat ze in hun opleiding niet voldoende kennis hebben verworven, maar dat ze dit hebben opgelost door studiedagen te bezoeken, cursussen te volgen en/of door ervaring in de peuterspeelzaal. De overige leidsters die menen over voldoende kennis te beschikken, hebben de volgende opleidingen: Z-verpleging, HBO-J, KJVJ (twee keer) (deze leidsters zeggen ook dat er in de opleiding geen aandacht aan was besteed, dus waarschijnlijk hebben ze niet in, maar buiten de opleiding voldoende kennis opgedaan), MO-Nederlands, en de Pabo.

Er zijn zeven leidsters die melden dat er wel aandacht aan meertalig opvoeden is besteed in de opleiding, maar dat ze dat niet voldoende vinden (zes leidsters volgden de LKC-opleiding, één deed Pabo-Montessori). Twee leidsters beweren het omgekeerde, ze zeggen er in de opleiding niets over gehoord te hebben, maar hebben wel voldoende kennis opgedaan (beide KJVJ). Daarnaast zijn er nog drie leidsters die aangeven dat er in de opleiding geen aandacht aan is besteed, maar dat ze buiten de opleiding om voldoende kennis hebben opgebouwd.

5.4 Doelstellingen

5.4.1 Algemene doelstelling kinderdagverblijven

Vijf van de 28 leidsters uit kinderdagverblijven zeggen dat in de doelstelling van hun kindercentrum alle vier de categorieën zijn opgenomen (tabel 2). Twee leidsters noemen verzorging, ontwikkelingsstimulering en het ontlasten van de

ouders. Twee leidsters noemen de combinatie verzorging, ontwikkelingsstimulering en taalontwikkeling, één noemt verzorging, ontwikkelingsstimulering en de categorie anders, één noemt ontwikkelingsstimulering, het ontlasten van de ouders en taalontwikkeling, één verzorging en ontwikkelingsstimulering en één ontwikkelingsstimulering in combinatie met het ontlasten van de ouders. Twee melden alleen verzorging, acht alleen ontwikkelingsstimulering, drie alleen het ontlasten van de ouders en drie leidsters zeggen in de categorie Anders dat ze willen werken aan het creëren van veiligheid van waaruit de kinderen zich dan verder kunnen gaan ontwikkelen. In totaal wordt nadruk op ontwikkelings-stimulering het meest genoemd (negentien keer), nadruk op verzorging vijftien keer, veertien maal wordt het ontlasten van de ouders opgegeven, en nadruk op de taalontwikkeling wordt het minst gemeld, tien maal, en dan ook nog altijd in combinatie met een andere categorie.

	kinderdagverblijf	peuterspeelzaal
Nadruk op verzorging	15	1
Nadruk op ontwikkelingsstimulering	19	18
Nadruk op het ontlasten van ouders	14	0
Nadruk op taalontwikkeling	10	11
Anders:		
creëren van veiligheid	3	0
voorbereiden basisonderwijs	0	1
omgaan met verschillende culturen	0	2
bieden van speelgelegenheid	0	3

Tabel 3: Algemene doelstelling in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen

5.4.2 Algemene doelstelling peuterspeelzalen

Van de 22 leidsters die in de peuterspeelzalen werken en hun mening hebben gegeven, wordt door tien leidsters ontwikkelingsstimulering en taalstimulering in combinatie met elkaar genoemd, in twee gevallen voegen leidsters daar nog een eigen categorie aan toe: één keer voorbereiden op het basisonderwijs, éénmaal kinderen uit verschillende culturen met elkaar leren spelen (tabel 3). Eén keer wordt de combinatie gekoppeld aan verzorging. Acht leidsters noemen alleen ontwikkelingsstimulering, één leidster alleen taalstimulering, drie alleen mogelijkheid bieden tot spelen, en één kinderen uit verschillende culturen met elkaar leren omgaan zonder een andere categorie daarbij te noemen. In totaal wordt ontwikkelingsstimulering het meest genoemd (vijftien keer), gevolgd door taalstimulering (elf maal). Nadruk op verzorging komt slechts éénmaal voor en nadruk op het ontlasten van de ouders helemaal niet. Zelf noemen de leidsters nog

drie andere categorieën: voorbereiden op het basisonderwijs (éénmaal), bieden van speelgelegenheid (drie keer), en kinderen van verschillende culturen met elkaar in contact brengen (twee maal).

Opvallend is, dat leidsters uit hetzelfde kindercentrum het niet altijd met elkaar eens zijn over de doelstelling van het kindercentrum. Dat geldt vooral voor leidsters uit kinderdagverblijven. In één kinderdagverblijf bijvoorbeeld noemen drie leidsters verzorging, ontwikkelingsstimulering, en ontlasten van de ouders als doelstelling. Eén leidster noemt daarnaast taalontwikkeling, terwijl de vierde leidster alleen het creëren van veiligheid noemt. Maar ook in peuterspeelzalen komen onderlinge verschillen voor. Zo wordt in een peuterspeelzaal door één leidster alleen ontwikkelingsstimulering gemeld, door één leidster zowel ontwikkelingsstimulering als taalontwikkeling en door de derde leidster beide voorgaande categorieën plus voorbereiden op de basisschool.

Uit de gegevens uit tabel 3 blijkt dat zowel in peuterspeelzalen als in kinderdagverblijven de nadruk op ontwikkelingsstimulering hoog staat aangeschreven. Taalstimulering wordt in peuterspeelzalen behoorlijk, en in kinderdagverblijven beduidend minder belangrijk gevonden. In kinderdagverblijven ligt de nadruk veel meer op verzorging en op het ontlasten van de ouders. Met name verzorging is natuurlijk in kinderdagverblijven ook veel meer aan de orde dan in peuterspeelzalen. De kinderen kunnen er veel jonger terecht en ze slapen en eten er ook. In peuterspeelzalen wordt het bieden van speelgelegenheid een aantal keren genoemd, wat in kinderdagverblijven weer helemaal geen rol lijkt te spelen.

5.4.3 Taaldoelstelling

Van 25 van de 32 centra is bekend of ze wel of niet een aparte doelstelling voor taalontwikkeling hebben en of in die doelstelling apart aandacht wordt besteed aan anderstalige/meertalige kinderen.

Niet in alle centra zijn de leidsters het over deze vraag eens. In vier centra wijken de onderlinge antwoorden af. Daarvan denkt in twee centra een deel van de leidsters dat er wel een doelstelling is met aparte aandacht voor anderstalige kinderen en de andere leidsters juist niet. In één centrum menen beide leidsters dat er geen aparte doelstelling is, maar zegt één leidster dat er wel aparte aandacht aan anderstalige kinderen wordt besteed in de doelstelling. En in het vierde centrum denkt een leidster dat er wel een taaldoelstelling is, maar weet ze niet of daarin aandacht wordt besteed aan anderstalige kinderen, terwijl de andere leidster denkt dat er geen doelstelling is.

In achttien centra zijn de leidsters het met elkaar eens. In drie van deze centra is volgens de leidsters een aparte taaldoelstelling en wordt daarin de aanpak voor anderstalige kinderen apart gegeven. Deze centra zijn alle drie meertalig van opzet. In veertien centra is geen aparte taaldoelstelling. Leidsters uit twee van deze centra geven aan dat er wel aan gewerkt wordt om een doelstelling op papier te krijgen. In één centrum is wel een aparte doelstelling, maar wordt daarin geen speciale aandacht besteed aan anderstalige kinderen.

De leidster van één kindercentrum geeft aan dat deze vraag voor haar niet van toepassing is.

5.5 Taal in de kindercentra

5.5.1 Taalstimulering

Slechts vijf van de vijftig leidsters geven aan niet aan taalstimulering te werken. Vier zeggen dat het niet nodig is. Van deze vier werken er drie in Fries-Nederlandstalige centra. Zij werken wel aan de stimulering van beide talen, maar interpreteren de vraag alsof het alleen gaat over taalstimulering bij niet-Nederlandse kinderen in plaats van bij niet Nederlandstalige kinderen. Eén leidster zegt niet over voldoende kennis over taalontwikkeling te beschikken. De overige leidsters (45) zeggen wel aan taalontwikkeling te werken: dertig alleen aan de Nederlandse, dertien aan zowel de Nederlandse taalontwikkeling als de moedertaalontwikkeling. Sommige leidsters hebben de vraag opgevat als een vraag naar het beleid in hun centrum, en sommige als een vraag naar hun persoonlijke taalgedrag. Twee leidsters menen dat de vraag op hen niet van toepassing is, omdat ze geen anderstalige, maar Friestalige kinderen in hun groep hebben. Met die kinderen wordt wel in twee talen gewerkt. Deze leidsters zijn niet dezelfde leidsters als de Friese leidsters die bij het nee-antwoord zijn besproken.

5.5.2 De één-persoon-één-taalstrategie

De één-persoon-één-taalstrategie wordt volgens 22 leidsters toegepast (als er een anderstalige leidster aanwezig is). Twee zeggen dat het echter meestal niet gebeurt, één geeft aan dat ze het alleen doet met de kinderen die het willen, twee melden dat met de meer taalvaardige kinderen vooral Nederlands wordt gesproken, één zegt dat het alleen incidenteel gebeurt.

27 Leidsters geven aan dat ze niet volgens de strategie werken. Twaalf zeggen dat het op hun situatie niet van toepassing is. Acht zeggen dat het praktisch niet haalbaar is, één meldt dat er geen afspraken over zijn gemaakt, drie menen dat het

niet nodig is. Eén zegt dat de strategie niet wordt toegepast, maar dat er wel af en toe in de moedertaal van het kind wordt gesproken. Een andere leidster merkt nog op dat het niet kan, omdat er zoveel verschillende talen worden gesproken in de groep. Eén leidster heeft de vraag niet beantwoord.

5.5.3 Persoonlijke doelstelling

De persoonlijke doelstelling(en) van de leidsters bij het werken aan taalstimulering is vooral gericht op het zich kunnen redden in de groep (tabel 4) en wordt veelal ook gezien als een voorbereiding op het basisonderwijs. Het ontwikkelen van de moedertaal wordt slechts acht keer genoemd, waarvan in één geval de ouders wordt gevraagd daaraan te werken. Een andere leidster meldt ook dat ze het een taak van de ouders vindt, maar vraagt er niet expliciet naar. Eén leidster noemt spelenderwijs begrippen aanleren als belangrijkste doelstelling en één contact met de Nederlandse samenleving, één leidster wil dat de kinderen zich thuis voelen in de groep.

	Psz	Kdv	Totaal
In het Nederlands kunnen redden in de groep	16	18	34
Voorbereiden Nederlandstalige basisonderwijs	12	15	27
Moedertaal verder ontwikkelen	5	3	8
Thuisvoelen in de groep	0	1	1
Anders: spelenderwijs begrippen aanleren	1	0	1
Anders: voorbereiden Nederlandse samenleving	0	1	1

Tabel 4: Persoonlijke doelstelling van de leidsters m.b.t. taalstimulering (psz = peuterspeelzaal, kdv = kinderdagverblijf)

5.6 Ontwikkelingsmateriaal

In tabel 5 staat welke informatiebronnen de leidsters kunnen gebruiken om aan taalstimulering te werken. In de deelnemende peuterspeelzalen worden vooral bijscholingscursussen gevolgd, worden themamaterialen en (taal)activiteitenprogramma's gebruikt en wordt in geringere mate van brochures gebruik gemaakt. In de deelnemende kinderdagverblijven worden ook, zij het minder, bijscholingscursussen gevolgd. Er wordt geen gebruik gemaakt van themamateriaal, maar juist wel van brochures en van (taal)activiteitenprogramma's.

	Psz	Kdv	Totaal
Bijscholingscursus voor leidsters (waaronder <i>Drie maal woordwaarde</i>)	8	5	13
(Taal)activiteitenprogramma's	6	11	17

Brochures over het werken aan (tweede-)taalontwikkeling	4	11	15
Themamateriaal	7	0	7

Tabel 5: Ondersteuningsmateriaal voor het werken aan taalstimulering

Drie peuterspeelzaalleidsters hebben de vraag niet ingevuld. Zeven peuterspeelzaalleidsters geven aan dat er geen materiaal aanwezig is. Acht kinderdagverblijfleidsters melden hetzelfde. Opvallend is, dat in één kinderdagverblijf drie leidsters zeggen dat er wel materiaal aanwezig is, en één leidster zegt dat er geen materiaal voorhanden is.

Van de overige peuterspeelzaalleidsters zijn er acht wel tevreden over het materiaal, twee niet, één weet het nog niet, omdat ze er nog mee moet gaan werken. Eén leidster heeft de vraag over tevredenheid niet ingevuld. Van de leidsters uit de kinderdagverblijven hebben er zes de vraag over tevredenheid niet ingevuld. Acht zijn tevreden over het materiaal en vier niet.

De leidsters (uit peuterspeelzaal én kinderdagverblijf) die niet tevreden zijn, geven de volgende redenen:

- te moeilijk geschreven (één leidster);
- niet concreet genoeg (twee leidsters);
- te weinig achtergrondinformatie (één leidster);
- kost teveel tijd om mee te werken (twee leidsters);
- te weinig materiaal aanwezig (twee leidsters).

5.7 Samenvatting en conclusie

Vijftig leidsters hebben de vragenlijst ingevuld: 22 peuterspeelzaalleidsters en 28 kinderdagverblijfleidsters, 34 Nederlandstalige en 16 anderstalige. De leidsters verschillen enorm wat betreft hun opleiding. De laagste opleiding is de huishoudschool (zonder vervolgopleiding), de hoogst opleidingen zitten op HBO-niveau. Lang niet alle opleidingen die leidsters hebben gevolgd zijn relevant voor het werk in een kindercentrum. Ongeveer de helft van de leidsters zegt dat ze in hun opleiding kennis hebben opgedaan over meertalig opvoeden, de andere helft niet. Van de leidsters die kennis hebben opgedaan, vindt tweederde dit voldoende, eenderde niet. Vooral de opleiding Leidster Kinder Centra komt positief uit de bus wanneer het gaat over meertalig opvoeden.

Informatie over meertalige opvoeding en taalstimulering buiten de opleidingen om wordt door peuterspeelzaalleidsters vooral verkregen door het volgen van bijscholingscursussen en het gebruik van (taal)activiteitenprogramma's. Kinderdagverblijfleidsters maken vooral gebruik van (taal)activiteiten-

programma's en van brochures over het werken aan (tweede-)taalontwikkeling. Achttien leidsters gebruiken geen materiaal om hun kennis te verbreden.

In beide soorten kindercentra staat ontwikkelingsstimulering hoog aangeschreven. Daarnaast wordt in peuterspeelzalen de taalontwikkeling vaker als belangrijke doelstelling genoemd, terwijl in kinderdagverblijven de verzorging meer centraal staat.

Slechts in drie van de 25 centra waarover gegevens bekend zijn, is in het beleid een aparte taaldoelstelling opgenomen. Van nog eens twee centra zijn de gegevens onduidelijk, een deel van de leidsters denkt dat er wel, en een deel denkt dat er geen aparte doelstelling is. Van twee centra is bekend dat aan het ontwikkelen van een taalbeleid wordt gewerkt. Over het algemeen kan gezegd worden dat de leidsters "het zelf maar uit moeten zoeken" en zelf moeten bepalen of en zo ja wat ze doen wat betreft de taalstimulering van kinderen. In het gunstigste geval staat in het algemene beleid wel iets over taalontwikkeling, maar ook dan is er niet altijd sprake van een differentiatie naar eerste- en tweede-taalverwervers.

De meeste leidsters zeggen aan taalstimulering te werken. Hun persoonlijke doelstelling daarbij is meestal dat het kind zich leert redden in de groep en het voorbereiden van het kind op het basisonderwijs. Er wordt doorgaans minder tijd besteed aan eerste- dan aan tweede-taalverwerving bij de anderstalige kinderen. Vooral in kinderdagverblijven wordt hier bovendien minder tijd aan besteed dan in theorie mogelijk is.

In de meeste kindercentra bestaat nog geen taalbeleid en is er inhoudelijk nog (te) weinig nagedacht over hoe taalstimulering plaats zou kunnen en moeten vinden. Ook uit de vragenlijsten blijkt dat binnen een kindercentrum de opvattingen van de leidsters nogal eens onderling verschillen. Afstemming en overleg zijn de pijlers waarop een goede taalaanpak kan worden gebaseerd.

6. PROCESBESCHRIJVING: WERKEN MET DRIE MAAL WOORDWAARDE

6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de eerste vraag uit hoofdstuk 1 over het gebruik van de methodiek *Drie maal woordwaarde* in de praktijk:

Wat zijn de ervaringen van de leidsters met het werken met Drie maal woordwaarde?

De ervaringen van de leidsters met het werken met de methodiek zijn geïnventariseerd met behulp van een evaluatieformulier (bijlage 1).

In totaal zijn er 71 formulieren ingevuld, door zeventig leidsters (één leidster werkt in twee kindercentra en heeft voor beide centra een formulier ingevuld). De leidsters uit de controlegroepen vulden alleen de eerste twee delen van het evaluatieformulier in (31 leidsters). De leidsters die met *Drie maal woordwaarde* werkten, vulden daarnaast ook nog deel 3 in (veertig leidsters). Voor de procesbeschrijving zijn vooral de antwoorden van de leidsters uit de experimentele groep van belang. Daarnaast is ook gebruik gemaakt van de informatie die mondeling door leidsters is verstrekt tijdens de tussentijdse evaluaties.

6.2 De ervaringen van de leidsters met het boek

Het methodiekboek bestaat uit 3 delen. Een deel met achtergrondinformatie, een deel waarin het werkplan wordt geïntroduceerd en een deel waarin het werkplan wordt verduidelijkt.

6.2.1 Deel 1: Aanwijzingen voor het aanbieden van woorden

Bijna alle veertig leidsters die het derde deel van de evaluatie hebben ingevuld, vinden deel 1 van de methodiek, waarin de theorie wordt behandeld, goed of makkelijk te begrijpen. Eén leidster vindt de methodiek moeilijk te begrijpen. Twee van hen vinden dat er onderwerpen zijn die niet, of te weinig aan de orde komen in de theorie:

Een leidster van een Fries kinderdagverblijf mist informatie over de Fries-Nederlandse taalsituatie. De methodiek handelt volgens haar alleen over anderstalige kinderen die weinig tot geen Nederlands kennen.

Aangezien de term anderstalig van toepassing is op alle kinderen die een andere taal dan het standaard Nederlands als moedertaal hebben, valt ook het Fries daaronder. Het is daarom niet nodig daar in het boek apart aandacht aan te besteden.

Een andere leidster vraagt meer aandacht voor Nederlandstalige kinderen met een taalachterstand, omdat de methodiek ook voor hen toepasbaar zou zijn.

Hoewel deze groep kinderen buiten de oorspronkelijke doelgroep van de methodiek valt, zouden ze inderdaad baat kunnen hebben bij begeleiding met de methodiek. In een volgende uitgave van het boek kan informatie hierover worden toegevoegd.

6.2.2 Deel 2: Het werkplan

De leidsters vinden dit deel van de methodiek duidelijk; een klein deel van hen zelfs heel duidelijk. Slechts één leidster vindt deel 2 onduidelijk. Dit is dezelfde leidster die problemen heeft met deel 1 van de methodiek.

6.2.3 Deel 3: De handleiding

Ook deel 3 vinden de leidsters goed en/of makkelijk te begrijpen. Eén leidster vond dit juist niet, zij vond het heel moeilijk te begrijpen. Dit is dezelfde leidster die moeite heeft met het eerste deel en het tweede deel. Overigens bleek uit de observaties dat deze leidster na verloop van tijd goed met de methodiek kon werken.

6.3 De ervaringen van de leidsters met de Stappen uit het werkplan

Het werkplan (deel 2) bestaat uit drie stappen. Een stap om te helpen bij het uitzoeken van geschikt materiaal, een stap om te helpen bij de woordselectie en een stap om te zorgen dat de woorden herhaald worden.

6.3.1 Stap 1: Materiaalkeuze

Ruim de helft van de leidsters vult deze stap nooit in, een paar doen het slechts een enkele keer. Ze stellen dat bekend is wat er in Stap 1 staat, zodat ze dat niet steeds opnieuw hoeven op te zoeken. De resterende leidsters vullen de stap meestal in en een enkeling zelfs altijd.

Een deel van de leidsters vindt dat het invullen van Stap 1 teveel tijd vergt. Eén leidster vindt het moeilijk om met Stap 1 te werken. Een andere leidster merkt op dat de theorie na één keer lezen bekend is en dat de rest “spontaan moet gaan”. Sommige leidsters hebben in het begin moeite met het vinden van geschikt materiaal, omdat ze denken dat ze elke keer nieuw materiaal aan moeten bieden. Nadat dit misverstand uit de wereld is geholpen, hebben ze geen moeite meer met het invullen van Stap 1.

6.3.2 Stap 2: Woordselectie

Er is een klein aantal leidsters dat bij het uitkiezen van de woorden altijd de vragen van Stap 2 invult. Iets minder leidsters vullen Stap 2 meestal wel in. De meeste leidsters vullen de vragen van Stap 2 echter soms of nooit in. Ze zeggen dat ze de vragen niet meer nodig hebben, omdat ze weten waar ze op moeten letten. Voor andere leidsters kost het invullen van Stap 2 teveel tijd. Eén leidster vindt het moeilijk om met Stap 2 te werken. Eén leidster meldt dat de introductie van het werken met *Drie maal woordwaarde* niet middels het boek is gebeurd, maar door een andere leidster die al langer met de methodiek werkt. Deze eerste leidster maakte wel gebruik van de lijst. Tijdens de tussentijdse evaluaties blijkt, dat er leidsters zijn die de woorden niet meer van tevoren uitzoeken, maar veelal aan laten sluiten bij het moment, bij waar het kind op dat ogenblik mee bezig is. Dat is precies waar in de methodiek naar wordt gestreefd.

6.3.3 Stap 3: Herhaling

Ook bij Stap 3, het herhalen van woorden, vult een klein aantal leidsters de vragen altijd of meestal in. De meeste leidsters vullen de vragen soms of nooit in. De reden hiervoor is meestal ook dat Stap 3 niet meer nodig is om te kijken welke woorden of welk materiaal aangeboden moeten worden. Voor een paar leidsters kost het invullen van Stap 3 teveel tijd. Eén leidster vindt het moeilijk om met Stap 3 te werken.

6.4 De werkwijze van de leidsters

Het voorbereiden van de selectie van materiaal en woorden gebeurt meestal in het kindercentrum (buiten de groep), of in de groep, een enkeling doet het thuis. Een aantal leidsters zegt het soms in het kindercentrum te doen en soms in de groep. Een paar leidsters melden het op alle drie de plekken wel eens te doen, een aantal zegt aan te sluiten bij het moment zelf en niet (altijd) van tevoren voor te bereiden. Na verloop van tijd kost de voorbereiding de meesten minder tijd dan in het begin.

Een klein deel geeft aan dat het nog steeds ongeveer evenveel tijd kost. Van de leidsters die twee jaar aan het project meewerkten, besteedt bijna iedereen aan het eind minder tijd aan de voorbereiding dan in het begin.

De meeste leidsters zeggen gemiddeld zo'n vijf minuten met een kind per keer te werken, maar dit is heel variabel. Factoren die daarop van invloed zijn, zijn de concentratie en interesse van het kind, de drukte in de groep en de tijd die een leidster kan vrijmaken.

Tijd is een probleemfactor voor veel leidsters. Vooral rond de feestdagen, maar vaak ook om andere redenen (ziekte van een collega, drukke groep), is er geregeld weinig tijd om individueel met de kinderen te werken. Sommige leidsters lossen dit op door met kleine groepjes kinderen te gaan werken, of alle kinderen wel individueel te begeleiden, maar alle kinderen dezelfde woorden aan te bieden. Ook zijn een paar leidsters overgegaan op thematisch werken met de hele groep, of met alle methodiekkinderen. De betreffende leidsters is geadviseerd om toch eerst individueel de woorden een keer aan te bieden, zodat ze kunnen achterhalen wat een kind wel of niet begrijpt en of de woorden en het materiaal aansluiten bij de belevings- en ervaringswereld, de interesse en het ontwikkelingsniveau van het kind. Zo kunnen ze het best waarborgen dat het taalaanbod op het kind wordt afgestemd.

Wanneer leidsters ziek waren, verviel vaak automatisch het werken met de methodiek. In het tweede jaar van het onderzoek werd daarom geadviseerd om in geval van ziekte de kinderen van elkaar over te nemen, zodat een betere continuïteit kon worden gewaarborgd. Daarvoor was een goede administratie van de aangeboden woorden en het gebruikte materiaal nodig. In de meeste centra werd dit advies opgevolgd. Daarnaast werd geadviseerd om elkaars kinderen over te nemen op de dagen dat het kind er wel was, maar de leidster die met het kind werkte niet. Daarbij moesten dan wel duidelijke afspraken worden gemaakt over wie verantwoordelijk was voor het selecteren van nieuwe woorden.

Dat regelmatig overleg nodig is, blijkt wel uit de volgende gebeurtenissen:

- In een kinderdagverblijf blijken de leidsters allebei met hetzelfde kind te werken en met een ander kind helemaal niet. Doordat er tussendoor geëvalueerd wordt, komen ze daar vrij snel achter, zodat de "fout" hersteld kan worden.
- In een ander kindercentrum wisselen de leidsters van kind, omdat een van de kinderen meer naar de andere leidster trekt.
- En in een derde kindercentrum wordt een leidster langdurig ziek. "Haar" kinderen kunnen moeiteloos overgenomen worden door haar collega's, omdat ze bijgehouden heeft waar ze met elk kind mee bezig is.

Het schema op p. 47 van *Drie maal woordwaarde*, waarin een voorstel gedaan wordt over de frequentie van het aanbieden en herhalen van woorden, blijkt niet duidelijk: er is niet goed mee te werken en het wordt daarom door niemand gebruikt. De meeste leidsters herhaalden de woorden vijf opeenvolgende keren. Dat betekende dat een groot aantal kinderen slechts één maal in de drie weken nieuwe woorden kreeg aangeboden (peuterspeelzalen) en bovendien soms veel te lang achter elkaar, omdat ze de begrippen al beheersten en ook met minder herhalingen hadden toegekund. In het jaar 1996-1997 werd de leidsters geadviseerd om te streven naar het elke week aanbieden van een nieuwe set woorden en om deze woorden meer tussendoor te herhalen, bijvoorbeeld na de introductie van nieuwe woorden de oude ook nog even. In sommige centra werd dit goed opgevolgd, maar in andere niet. Ook nu bleek tijd weer de storende factor (zie hoofdstuk 8).

Als een kind geen zin had om met de methodiek te werken, hielden de meeste leidsters ermee op en probeerden het later opnieuw. De overige leidsters zochten ander materiaal of andere woorden uit en probeerden het later opnieuw. Acht leidsters zetten door en probeerden toch een paar minuten met het kind te werken. Dit is tegen de adviezen in. Eén leidster zei dat ze in deze situatie nieuwe woorden uitzocht en probeerde zich daarbij (beter) aan te passen aan het kind. Er is ook een leidster die aan de moeder van het kind heeft gevraagd of zij de woorden thuis met het kind wilde oefenen in het Nederlands. Hoewel dat niet expliciet in de methodiek wordt ontraden, lijkt deze gang van zaken niet correct, omdat de één-persoon-één-taalstrategie daarmee wordt doorbroken, wat een negatieve invloed op de taalverwerving van het kind zou kunnen hebben.

Als er andere kinderen mee wilden doen, mocht dat van veel leidsters. Naarmate de leidsters vertrouwder raakten met de methodiek bleek dat ze het minder problematisch begonnen te vinden wanneer er andere kinderen mee wilden doen. De meeste leidsters die andere kinderen mee lieten doen, besteedden volgens hun zeggen dan wel de meeste aandacht aan het kind waar ze mee werkten. Een kleiner aantal leidsters gaf de kinderen te kennen dat ze later mee mochten doen, maar dat ze nu met dit kind bezig was. Eén leidster zei de situatie per kind te bekijken. Als het kind goed op andere kinderen reageerde, liet ze andere kinderen meedoen. Klapte het kind dicht, dan stuurde ze kinderen die mee wilden doen juist weg. Een andere leidster riep er in dit soort situaties een collega bij. Weer een andere zei dat het van de situatie afhing of andere kinderen meededen. Als ze alleen was, gebeurde het werken met *Drie maal woordwaarde* tussen de bedrijven door en deden de andere kinderen mee. Als er nog een leidster was, kon ze afspreken dat deze iets met de betreffende kinderen ging doen.

Er werd veel gebruik gemaakt van verschillende soorten in de opvang aanwezige materialen. Desgevraagd blijken boeken het meest te worden gebruikt. Op de tweede plaats komt 'echt' materiaal: alle materiaal dat in het kindercentrum aanwezig is, behalve speelgoed, bijvoorbeeld het toilet, fruit, tafels, ramen, de kapstok, keukenspullen, de kleding van de kinderen en het eigen lichaam. Van het spelmateriaal worden vooral puzzels veel genoemd. De poppenhoek en de garage zijn favoriete plekken om met de kinderen aan de slag te gaan. Verder worden wereldspelmateriaal, klei en de zandbak regelmatig genoemd. Sommige leidsters houden gesprekjes en zingen liedjes wanneer ze met de methodiek werken.

Ongeveer driekwart van de leidsters zegt nooit moeite te hebben met het vinden van woorden bij het uitgekozen materiaal. De leidsters die hier wel moeite mee hebben, kunnen bijvoorbeeld geen woorden vinden bij thema's als *winter*, *boodschappen doen* en *winkel*. Materiaal dat moeilijk werd bevonden waren blokken, de zandbak en het vliegtuig. Bij de vraag waarom ze deze materialen moeilijk vonden, werd opgemerkt dat met blokken en zand weinig kon worden uitgebeeld. Bij het vliegtuig slaagde de leidster er niet in het kind duidelijk te maken wat een vliegtuig was. Overigens hebben andere leidsters weer geen moeite met de hier genoemde thema's of materialen. De individuele mogelijkheden van leidsters en kinderen lijken van grote invloed op de selectiemogelijkheden.

Eén leidster vond het moeilijk om het simpel te houden en om zes woorden te vinden die thematisch bij elkaar pasten.

De leidsters die (soms) moeite hebben met het vinden van woorden lossen dit op door ander materiaal te zoeken, door te kijken welk begrip herkenbaar is. Soms vinden ze na goed denken alsnog geschikte woorden.

Het overgrote deel van de woorden wordt een, twee of drie keer herhaald. Daarnaast komt het regelmatig voor dat de woorden helemaal niet worden herhaald (ruim 10% van de gescoorde reeksen), of vier keer worden herhaald (ook ruim 10%). Vijf keer herhalen gebeurt slechts een enkele keer.

6.5 Ervaringen met het werken met de methodiek

6.5.1 Materiaalselectie

De meeste leidsters vinden niet dat er kinderen zijn voor wie het moeilijk is om materiaal uit te zoeken, sommige leidsters hebben er soms moeite mee. Zes leidsters vinden het wel moeilijk. Als reden geven ze:

- het kind speelt niet graag, het is meer een kijkster;
- het kind heeft weinig belangstelling voor het materiaal of is niet geconcentreerd;
- soms is een kind introvert of verlegen en krijg je weinig respons, er is een

moeizaam contact en je weet niet waar het kind plezier aan beleeft;

- nieuwe kinderen gebruiken veel soorten speelgoed, kinderen die lang in het kindercentrum zijn is vaak al alles aangeboden.

De hierboven gesignaleerde problemen zijn voor het grootste deel problemen die te maken hebben met het kind zelf (karakter, concentratievermogen, mogelijke taalproblemen). In deze gevallen is het belangrijk dat de leidsters nagaan waar het probleem precies ligt. Zijn er (taal)ontwikkelingsproblemen bij het betreffende kind? Heeft het kind misschien met een andere leidster een beter contact? Hoe goed kan het kind zich al in de thuistaal redden? Soms is het verstandiger eerst de problemen zelf aan te pakken (wennen aan de groep, concentratiebevordering, enz.), voor met de methodiek te gaan werken. Soms heeft het juist zin om vol te houden, om zo het kind over verlegenheid heen te helpen. Vaak is het een kwestie van de stille periode respecteren. Het ene kind probeert meteen terug te praten, het andere kind zit er stil en ineengedoken bij. Maar dat wil niet zeggen dat dat kind niets oppikt. Gebleken is, dat deze kinderen, wanneer ze eenmaal aan spreken toe zijn, zich heel wat meer eigen hebben gemaakt dan door de leidster voor mogelijk werd gehouden. Soms is juist het taalaanbod van de leidsters zelf oorzaak van ongeïnteresseerdheid van een kind.

Wat betreft het probleem over bekendheid met de materialen, lijkt er sprake te zijn van een misverstand. Ook wanneer het kind bekend is met “al” het spelmateriaal, blijven er nog voldoende woorden over om met behulp van deze materialen aan te bieden. Niet de materialen, maar juist de aangeboden woorden moeten nieuw zijn. Een ander misverstand omtrent het te gebruiken materiaal is, dat sommige leidsters denken dat ze elke keer nieuw materiaal moeten selecteren. Dit is niet nodig. Uiteraard is het belangrijk naast het eerst aangeboden materiaal ook ander materiaal te vinden om de begrippen mee aan te bieden, het is niet noodzakelijk zes verschillende materialen te vinden om dat te doen.

6.5.2 Woordkeuze

Op een paar leidsters na hebben bijna alle leidsters soms moeite om te bepalen of de gekozen woorden basiswoorden zijn, of beter gezegd, de keuze van woorden op zich levert problemen op. In een Fries kinderdagverblijf bijvoorbeeld is dit een probleem, omdat in het Nederlands en het Fries veel zelfstandige naamwoorden hetzelfde zijn of erg op elkaar lijken. Een andere leidster vindt het lastig om woorden uit te kiezen, omdat het kind de woorden perfect papegaait, maar waarschijnlijk lang niet alles begrijpt. Weer een andere leidster merkt op dat het kind geen interesse heeft in de woorden die ze aanbiedt. Hier blijkt, dat de leidster

te weinig aansluit bij de interesse van het kind. Toen dit beter werd afgestemd, ging het selecteren en aanbieden van de woorden beter.

Een aantal leidsters vraagt of er niet een lijst met basiswoorden kan worden verstrekt. Hoewel dat het zoeken naar woorden zou kunnen vereenvoudigen, gaat het er bij de methodiek juist om, om per kind te bepalen welke woorden interessant of nodig zijn om aan te bieden. Het gevaar bestaat dat een woordenlijst tot norm wordt verheven: “dit zijn de woorden die het kind (alle kinderen) moet(en) leren.” Niet meer het kind zelf, maar de woordenlijst vormt dan het uitgangspunt. Deze suggestie zal daarom niet worden overgenomen in een eventuele nieuwe uitgave van het boek.

Sommige leidsters bieden woorden aan die met het materiaal te maken hebben, maar die niet thematisch bij elkaar horen. Het is dan vaak lastig om nieuw materiaal te vinden om de woorden mee te herhalen. Het volgen van de richtlijnen van de methodiek voorkomt dit soort problemen.

6.5.3 Wennen van de kinderen

Volgens driekwart van de leidsters hoeven de kinderen niet te wennen aan de methodiek. Ongeveer een kwart meent dat de kinderen er wel aan moeten wennen. Drie leidsters geven aan hoe lang het dan duurt voor een kind eraan gewend is. Volgens de ene leidster is dit na een maand, volgens de andere na twee maanden en de derde leidster denkt dat het kind na drie keer werken met de methodiek eraan gewend is. Andere leidsters zijn minder specifiek. Ze melden dat het een paar keer duurt, of niet heel erg lang. Een leidster merkt op dat de kinderen moeten wennen aan de volle aandacht die ze krijgen. Een ander zegt dat je niet kunt spreken van wennen. Ze meent dat na de eerste keren de aandacht van de kinderen juist wat verflauwt. Een andere leidster merkt hierover op: “Als de leidster het leuk vindt, vindt het kind het leuk en als het kind het leuk vindt, vindt de leidster het leuk. Het werkt op elkaar in.” Dit blijkt in de praktijk inderdaad vaak het geval.

Driekwart van de leidsters meent dat de kinderen het werken met de methodiek leuk vinden, de rest meent zelfs dat ze het heel leuk vinden, vooral ook vanwege de extra aandacht die ermee gepaard gaat. Kinderen dragen zelf voorwerpen aan om door de leidster te laten benoemen, of maken duidelijk een woord te begrijpen door het aan te wijzen of te benoemen. Een paar leidsters merken op dat ze het soms vervelend vinden om een kind van zijn/haar spel af te moeten halen. Dit geeft aan, dat deze leidsters het moment en niet het spel van het kind als uitgangspunt nemen en zich dus niet helemaal aan de uitgangspunten van de methodiek houden. Een andere leidster zegt dat de kinderen de aandacht leuk vinden en dat ze zich niet van de methodiek bewust zijn. Anderen vinden dat de kinderen het zich juist

wel bewust zijn: “Als ik het mapje met de papieren pak, dan komt hij al enthousiast aangerend.” Er is ook een leidster die denkt dat de kinderen de methodiek vervelend vinden. Eén leidster denkt wel dat ze het leuk vinden, maar voegt hieraan toe: “Als ze op een bepaald moment geen zin hebben, dan dóe ik het ook niet. We zijn géén school!”

Met sommige kinderen blijkt het werken met de methodiek moeilijk. Ze zijn bijvoorbeeld erg ongeconcentreerd/chaotisch. Met deze kinderen wordt geregeld, maar kort gewerkt en het woordaanbod wordt toegespitst op dat wat het kind nodig heeft in de groep. Eén kind kijkt juist zeer gedetailleerd naar dingen. Om zijn aandacht vast te houden, wordt het woordaanbod hier dus op afgestemd.

6.5.4 Individueel werken

Twee leidsters slagen er altijd in om individueel met een kind te werken. De meerderheid zegt dat het meestal wel lukt. De overige leidsters lukt het soms en één leidster lukt het nooit. Dit ligt meestal aan het feit dat andere kinderen ook mee willen doen, omdat ook zij enthousiast op het werken met de methodiek reageren. Soms is er te weinig tijd en soms is er geen ruimte waar de leidster apart kan werken, hoewel het niet in de lijn van de methodiek ligt om de kinderen mee te nemen naar een andere ruimte. Andere redenen die worden opgegeven zijn: door zieke leidsters en invalleidsters laat de werksfeer het soms niet toe; het kind is niet geïnteresseerd; het broertje wil er altijd bij zijn.

Een aantal van de leidsters is met kleine groepjes gaan werken. Hoewel dat begrijpelijk is qua tijdwinst, bestaat het gevaar dat daardoor de kans toeneemt dat de minst taalvaardige, de meest verlegen en de jongste kinderen buiten de boot vallen. Daarom is het raadzaam de kinderen altijd eerst de woorden een keer individueel aan te bieden.

Een aantal kinderen is aanvankelijk heel verlegen. Ze spraken en begrepen bij aanvang van het onderzoek nog geen Nederlands en kwamen pas los wanneer ze zich juist niet in één-op-één relatie met de leidster bevonden. Deze kinderen hadden er in het begin baat bij wanneer er niet individueel, maar samen met een vriendje/vriendinnetje werd gewerkt. Het maken van dit soort individuele afwegingen is heel goed en geeft aan dat het kind ook écht het uitgangspunt vormt.

6.6 Indruk van de leidsters over de methodiek

“Het is een goede methode.”

“Het was heel erg leuk om mee te werken. Je hebt verband met een kind.”

“Enthousiasme van kinderen en leidsters is van elkaar afhankelijk.”

“Als interculturele peuterspeelzaal zou je eigenlijk beschikking moeten hebben over iemand die speciaal een aantal uren per week heeft om met anderstalige en/of sociaal zwakkere kinderen de methodiek te volgen. Een anderstalige leidster is sowieso een vereiste.”

Het werken met de methodiek vindt bijna iedereen leuk. Twee leidsters vinden het zelfs heel leuk. Een aantal leidsters besluit dan ook om met meer dan alleen de onderzoekskinderen met de methodiek te gaan werken. Een klein deel van de leidsters vindt het werken met *Drie maal woordwaarde* matig. Niemand vindt het werken ermee echt vervelend.

De meeste leidsters hebben af en toe wel problemen met het werken met de methodiek. Vooral door tijdgebrek, maar ook door onregelmatige aanwezigheid van de kinderen, of door problemen met het vinden van geschikte woorden bij het geselecteerde materiaal. Verder heeft één leidster moeite om individueel contact te hebben met “haar” kind, omdat deze zo verlegen is. Een andere leidster zegt: “Turkse kinderen weten dat je Turks spreekt en vinden het vreemd dat je ze Nederlands gaat leren met *Drie maal woordwaarde*”. Hierin heeft ze overigens helemaal gelijk, dit zou ook niet het geval moeten zijn, omdat daarmee de één-persoon-één-taalstrategie geweld wordt aangedaan. Wanneer Turkstalige leidsters in het Nederlands met *Drie maal woordwaarde* werken, zouden ze dat niet met een Turkstalig kind, maar juist met een ander niet-Nederlandstalig kind moeten doen. Dit zou in het methodiekboek duidelijk moeten worden aangegeven.

Eén leidster heeft moeite met het zich eigen maken en consequent aanbieden van de woorden. Twee leidsters hebben er moeite mee wanneer het kind absoluut niet wil meewerken. Dat motiveert niet erg.

Meestal lukt het alle leidsters wel om de methodiek in te passen in het dagprogramma. Eén leidster lukt het altijd. Een aantal leidsters lukt het meestal niet. Hierbij moet worden opgemerkt dat dit vooral in het eerste jaar van het onderzoek werd gemeld. In het tweede jaar gaf slechts één leidster dit antwoord. Hieruit blijkt, dat na een wenperiode de methodiek meer onderdeel is geworden van het dagelijkse werk in de kindercentra.

Met uitzondering van drie leidsters zeggen alle leidsters met de methodiek te blijven werken. Twee van de drie leidsters die dit niet willen, werken op hetzelfde kinderdagverblijf. Als motivatie wordt gegeven dat er in de toekomst ook met andere taalmethodieken gewerkt gaat worden. Ze besluiten daarna welke methode ze het prettigst vinden. De andere leidster is van mening dat het werken met de methodiek geen effect heeft op de taalontwikkeling van de kinderen.

Twee leidsters zijn niet tevreden over het werken met de methodiek in de afgelopen periode, omdat het te druk en te rommelig was in de groep. Een ander zegt geen tijd en mogelijkheden te hebben gehad om met de methodiek te werken. Drie leidsters melden dat ze vinden dat de methodiek effect heeft en dat het leuk is om ermee te werken.

In het onderzoeksjaar 1995-1996 werd door een aantal leidsters de suggestie gedaan dat meer begeleiding bij de toepassing van *Drie maal woordwaarde* gewenst was. Dit is in 1996-1997 inderdaad gebeurd. De leidsters die intensief zijn begeleid waren hier erg tevreden over. Ze vonden dat een “stok achter de deur” hen extra stimuleerde om elke keer wanneer het kind er was even met het kind te werken. Nadat de begeleiding stopte, bleek in een aantal gevallen ook de frequentie van werken te dalen. De leidsters is aangeraden een eigen “stok achter de deur” te creëren, door het onderwerp tijdens elke teamvergadering aan bod te laten komen: wie werkt met welk kind, hoe gaat het, welke woorden/welk materiaal is gebruikt, zijn er problemen, enzovoorts. Zo wordt niet alleen de continuïteit gewaarborgd, maar kunnen de leidsters ook ideeën en ervaringen uitwisselen en elkaar steunen. Daarbij kan gebruik gemaakt worden van de formulieren voor tussentijdse evaluatie uit het onderzoek. Het lijkt zinnig dit ook op te nemen in een eventuele nieuwe uitgave van *Drie maal woordwaarde*.

Er zijn een paar leidsters die ideeën of suggesties hebben voor verbetering van de methodiek:

Eén leidster zou graag zien dat er vaak wordt ingegaan op de beleving van het kind.

Dit is al een uitgangspunt van de methodiek, immers, de leef- en ervaringswereld van het kind dient als uitgangspunt voor het te gebruiken materiaal en de te selecteren woorden.

Een andere leidster vindt dat het wel leuk moet blijven en dat je moet inspelen op de wereld van het kind: ‘Het moet niet zo zijn dat het boek erbij moet worden gehaald als je woorden wilt aanbieden’.
--

Ook dit behoort al tot de uitgangspunten van de methodiek. De opmerkingen moeten vooral gezien worden in het licht van de bezorgdheid van de leidsters dat deze punten te weinig aandacht krijgen, dat er te schools moet worden gewerkt.

Een leidster zou het handig vinden als ze wat diepere informatie krijgt over de taalproblematiek.

Dit sluit aan bij de al eerder in dit hoofdstuk genoemde mogelijkheid om ook informatie op te nemen over taalzwakke (Nederlandstalige) kinderen.

Er wordt ook gesuggereerd om lijsten met zes woorden en combinaties kant en klaar te verstrekken als eventueel hulpmiddel. De leidster zou dan wel combinaties moeten zoeken die aansluiten bij de interesse van het kind en het taalstadium waarin hij of zij verkeert. Dit zou dan tijdswinst opleveren.

Waarom in *Drie maal woordwaarde* geen woordenlijst zal worden opgenomen is al eerder uitgelegd. Het staat leidsters uiteraard vrij zelf combinaties van materiaal en woorden aan te leggen, maar ik betwifel of daar veel tijdswinst mee kan worden geboekt.

6.7 Samenvatting

Het methodiekboek wordt door de leidsters helder en begrijpelijk gevonden. De meeste leidsters zeggen geen problemen te hebben met het zoeken naar materiaal en het selecteren van woorden. De stappen van het werkplan zijn duidelijk en worden na verloop van tijd niet meer ingevuld, omdat de leidsters menen dat ze goed genoeg weten waar ze op moeten letten.

Hoewel de leidsters hun best doen de uitgangspunten van de methodiek te volgen, wordt daar toch regelmatig van afgeweken. Er vielen nogal eens dagen uit, door ziekte van leidster of kind, of door drukte in de groep. Daardoor was de continuïteit van het werken met de methodiek niet altijd even goed en werd aan sommige kinderen slechts een beperkt aantal woorden aangeboden, veel minder dan was bedoeld.

Tijd is een groot probleem voor veel leidsters. Daardoor werd bijvoorbeeld het “indelingsschema voor het aanbieden en herhalen van woorden” (*Drie maal woordwaarde* p. 37) niet goed gevolgd, of werd het individueel werken met de kinderen losgelaten.

Inhoudelijke problemen met de methodiek (woordselectie, materiaalselectie) waren er niet veel. Er werd gebruik gemaakt door een grote variëteit aan materialen (zie ook hoofdstuk 7.2). Wanneer een kind niet mee wilde werken, werd bekeken of er problemen waren met het uitgekozen materiaal of de geselecteerde

woorden. Een enkele leidster zette dan toch door, waardoor het spelmatige karakter van de methodiek onder druk kwam te staan.

Niet alle leidsters zijn individueel blijven werken. In het belang van de taalontwikkeling van de deelnemende kinderen is het erg belangrijk ook onder deze omstandigheden de begrippen minimaal één keer individueel aan te bieden, zodat vervolgens in het groepje het taalaanbod aangepast kan worden aan de verschillende kinderen. Andere leidsters zijn dezelfde woordenreeksen aan gaan bieden aan de kinderen, maar bleven wel individueel werken. Dit kan natuurlijk uitstekend, zolang de interesse en het ontwikkelingsniveau van de individuele kinderen in de gaten wordt gehouden.

De meeste leidsters zijn positief over het werken met de methodiek. Uit hun opmerkingen en ervaringen blijkt wel, dat het methodiekboek in een volgende uitgave een aantal toevoegingen zou kunnen gebruiken:

1. Het schema voor aanbieden van woorden moet verwijderd worden, omdat het niet gebruikt wordt en niet werkt.
2. In de inleiding kan worden aangegeven dat het boek ook geschikt is voor gebruik bij taalzwakke (Nederlandstalige) kinderen en bij kleuters die net met een tweede taal in aanraking komen. Dan moet er overigens ook informatie worden toegevoegd over kinderen met een taalachterstand.
3. De formulieren voor het bijhouden van woorden en materiaal per kind zouden moeten worden toegevoegd, evenals de tussentijdse evaluatieformulieren. Tevens zou informatie moeten worden gegeven over het hoe en waarom van deze formulieren en het maken van afspraken met collega's.

De volgende suggesties zullen niet worden overgenomen:

- Er zal geen basiswoordenlijst worden toegevoegd.
- Er zal geen lijst met materialen en woordreeksen worden toegevoegd.
- Er zal geen aparte informatie over de Fries-Nederlandstalige situatie worden toegevoegd.

7. PROCESBESCHRIJVING: WOORDAANBOD EN GEBRUIKT MATERIAAL

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de tweede vraag uit hoofdstuk 1 over het gebruik van de methodiek *Drie maal woordwaarde* in de praktijk:

Voldoen de aangeboden woorden en het gebruikte materiaal aan de in de methodiek gestelde eisen?

Allereerst zal het woordaanbod worden bekeken. Daarna zal het gebruikte materiaal worden besproken.

7.2 Woordaanbod

Inleiding

Om het woordaanbod aan de kinderen te onderzoeken, is de leidsters gevraagd op een formulier bij te houden welke woorden ze aanbieden wanneer ze met het kind werken. In de lijst die in 1995 hiervoor werd ontwikkeld (bijlage 2), werden hiernaast ook vragen gesteld over:

- waarom deze woorden (en dit materiaal) waren geselecteerd;
- bekendheid van de woorden bij het kind (voor en na de activiteit);
- individueel werken.

In 1996 werd deze lijst op aandringen van de leidsters aangepast. Het invullen ervan kostte teveel tijd. De lijst werd ingekort tot één pagina, waarop de leidsters alleen bijhielden welke woorden ze aanboden aan welk kind, op welke datum en met behulp van welk materiaal (bijlage 3).

De vragen die in hoofdstuk 2.3.2 zijn beschreven onder woordaanbod, zullen hieronder op basis van de verzamelde gegevens worden beantwoord.

7.2.1 Sluiten de woorden aan bij het ontwikkelingsniveau en de interesse van het kind?

In totaal werden er volgens de formulieren 2411 woorden aangeboden door de leidsters; 594 in 1995-1996 en 1817 in 1996-1997. Hieruit blijkt dat de intensieve begeleiding van de leidsters in het jaar 1996-1997 en de verhoging van de regelmaat waarmee nieuwe woorden werden aangeboden in ieder geval resulteerden in een verdriedubbeld van het aantal aangeboden woorden.

Overigens komt het aantal in werkelijkheid aangeboden woorden niet overeen met het aantal via de lijsten geregistreeerde woorden. Bekend is, dat veel leidsters niet altijd even nauwkeurig de woordenlijsten bij hebben gehouden. Ook zijn er een aantal lijsten kwijtgeraakt. Voor de beantwoording van de vragen is dat echter niet van belang.

Aan de hand van de lijsten is niet te bepalen of de woorden aansluiten bij de interesse van een kind. Als het goed is, is dit het geval en hebben de leidsters de woorden niet zes keer aangeboden terwijl het kind helemaal niet geïnteresseerd was. Maar er is geen manier om dit achteraf te controleren. Tijdens de observaties is in ieder geval niet gebleken dat de woorden níet aansloten bij de interesse van een kind.

Het is evenmin eenvoudig om te bepalen of de aangeboden woorden aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van een kind, zonder het tijdstip waarop de woorden zijn aangeboden en het ontwikkelingsniveau van het kind op dat moment te kennen. Immers, voor een bepaald kind kan *goudvis* goed aansluiten bij zijn/haar ontwikkelingsniveau (het kent in de eigen taal het concept *vis* al), terwijl datzelfde kind in het Nederlands het woord *vis* nog niet heeft verworven en dus eerst dit woord aangeboden moet krijgen voordat het kennis maakt met *goudvis*. Anders zou het kind bijvoorbeeld tot de conclusie kunnen komen dat *goudvis* het Nederlandse woord is voor *balik* (Turks: vis).

Van de meeste van de 2411 woorden kan wel worden aangenomen dat ze in principe aan zullen of kunnen sluiten bij het ontwikkelingsniveau van de kinderen. Het gaat om woorden als: *auto, eten, groen, oog, groot, twee, poes, arm, ziek, lopen, aankleden, trui* en *gras*. Bij een klein aantal woorden kan ervan worden uitgegaan dat deze alleen in hoge uitzondering aan zullen sluiten bij het ontwikkelingsniveau van een kind: *hinkelen* (dit kunnen de meeste kinderen nog niet, dus eerst maar eens *rennen, springen, kruipen, glijden,...*), *bevroren water* (conceptueel een probleem, waarom niet gewoon *ijs*?) en *dakmakers* (te abstract, ook hier liever woorden dicht bij huis: *bakker, slager, (bus)chauffeur*). Toch blijkt in de praktijk dat leidsters bij “moeilijke” begrippen wel vaak een reden hebben om dat begrip aan te bieden. Zo wisselde één leidster *supermarkt* af met *winkel* om te kijken welk woord het beste aansloeg en werd *buggy* gebruikt omdat het kind er elke dag mee speelde. Blijkbaar was *buggy* een meer gebruikte term dan *kinderwagen*.

Of een woord aansluit bij het ontwikkelingsniveau van een kind, wordt vooral afgemeten aan het feit of dat woord een basiswoord is of niet en hoe aannemelijk het is dat het kind er belang bij heeft om dat bepaalde begrip te verwerven (zoals in het voorbeeld over de *buggy*). Deze twee punten worden verder besproken in de aragrafen 7.2.4 en 7.2.5 van dit hoofdstuk. Voorlopig volstaat het te zeggen dat het

vergrote deel van de woorden in principe aansluit bij het ontwikkelingsniveau van de kinderen.

7.2.2 Hebben de woorden thematisch met elkaar te maken?

In *Drie maal woordwaarde* wordt gesteld dat het voor een kind makkelijker is om de betekenis te onthouden van woorden die thematisch met elkaar te maken hebben (bijvoorbeeld *dokter, prik, pijn, huilen, arm, ziek*), dan van woorden die niets met elkaar te maken hebben (bijvoorbeeld *wassen, beer, huis, trompet, bloem, vliegtuig*). Woorden die thematisch met elkaar verbonden zijn, kunnen bij elkaar opgeslagen worden in het taalgeheugen en zijn daardoor ook sneller terug te vinden. Wanneer één woord wordt geactiveerd, komen bij wijze van spreken de andere (vijf) woorden ook boven drijven in het geheugen. Daardoor zijn ze beter toegankelijk voor de kinderen.

In totaal zijn 407 woordreeksen geregistreerd. De meeste reeksen zijn thematisch samengesteld, zoals:

potlood, krijt, papier, groen, blauw, kleur tafel, stoel, bank, kleed, kast, bed koud, warm, muts, sjaal, wanten, jas blokken, toren maken, doos, bouwen, boom, omgevallen

Sommige reeksen waren niet echt thematisch, maar hadden binnen het gebruikte materiaal wel met elkaar te maken:

ei, rups, vlinder, lolly, aardbeien, ijsje
--

Deze woorden zijn gekozen op basis van het boek *Rupsje Nooit genoeg*, waar een rups zich door allerlei dingen heen vreet. De begrippen vormen dus samen een verhaallijn. Hoewel niet echt aan te bevelen, is in dit geval het afwijken van een thematische reeks wel begrijpelijk en verdedigbaar. Dat is niet het geval in de volgende voorbeelden:

schoorsteen, tegenhouden, geel, groen, oppakken, rollen, bal, bril, lang uitsteken, slapen, groot, snoep, potlood, kleuren, papier, vallen, stuk, bus, pop, hamer, slaan, rood, groen, geel, bouwen, huis, bouwen, dak, rood, boom, schaap, blauw, paard
--

Bij dit soort reeksen is de onderlinge samenhang tussen (een deel van) de begrippen ver te zoeken. In totaal zijn 23 van dit soort reeksen gevonden. Uiteraard is ook hier sprake van persoonlijke opinie. De ene leidster zal bijvoorbeeld de

reeks *paraplu, beer, schoen, aan, hand, hoed, op, lopen* volstrekt acceptabel vinden, de ander zal zich afvragen waarom die beer ertussen zit.

7.2.3 Lijken de woorden niet te veel op elkaar?

Woorden kunnen op verschillende manieren teveel op elkaar lijken:

- wat betreft klank (*oog - oor*);
- wat betreft betekenis (*deken - slaapzak, groot - lang*);
- en wat betreft voorstelling/vorm (*mandarijn - sinaasappel, brommer - motor*).

In *Drie maal woordwaarde* wordt aangegeven dat wanneer op elkaar lijkende woorden in één reeks worden aangeboden, ze tot verwarring kunnen leiden bij een kind. Daarom is het beter eerst te kiezen voor één van de twee begrippen en later het andere begrip (in een nieuwe reeks) aan te bieden. Ook nu zijn er uiteraard weer randgevallen, zoals *blouse - trui - hemd*: het is allemaal kleding voor het bovenlijf (betekenis), maar ze zijn wel verschillend (vorm). In totaal komen in zeker 46 reeksen woordcombinaties voor die te veel op elkaar lijken, zelfs twee combinaties in één reeks (*klein - kort, lang - groot*) worden gevonden.

Op klankniveau komt vooral de combinatie *ogen - oren, oog - oor* voor en daarnaast *das - jas, fiets - fietsen* en *schoen - handschoen*. Het grootste deel van de woorden die te veel op elkaar lijken zijn woorden die in hun betekenis te dicht bij elkaar liggen, zoals bijvoorbeeld *geld - centjes, winkel - supermarkt, lang - groot, kort - klein, vinger - pink (duim), dier - paard, gesloten - dicht, potlood - stift, auto - brandweerauto - ziekenauto* (ook problemen op klankniveau). En een klein aantal woorden lijkt te veel op elkaar wat betreft de vorm van het object waarnaar het woord verwijst, waaronder *das - sjaal, deken - slaapzak, kar - kruiwagen, vork - lepel, schoen - pantoffel, sinaasappel - mandarijn*.

In het overgrote deel van de gevallen wordt dus voldaan aan de aanwijzingen uit *Drie maal woordwaarde*, maar vooral op het gebied van betekenisovereenkomst wordt hier nog wel eens van afgeweken.

7.2.4 Zijn de woorden van belang voor het kind?

Deze vraag is erop gericht om de leidsters na te laten denken over het belang van de door hen geselecteerde woorden: is dit woord/zijn deze woorden op dit moment van belang voor dit kind om te verwerven? Zijn er niet andere woorden waar het kind meer aan heeft, die het eerst aangeboden zou moeten krijgen? De bedoeling is te voorkomen dat het kind heel gespecialiseerde begrippen krijgt aangeboden terwijl het hele basale begrippen nog niet kent. Het heeft geen zin om het kind *hoeslaken* aan te bieden als het kind het begrip *laken* nog niet heeft verworven, of

theelepels als het kind het begrip *lepel* nog niet kent, of een reeks als *tafelkleed* - *koekenpan* - *vloerkleed* - *boterham smeren* - *strijkplank* - *strijkijzer* - *komkommer* (niet thematisch!) krijgt voorgeschoteld terwijl het nog niet heeft kennism gemaakt met begrippen als *tafel*, *pan*, *vloer*, *kleed* enz. Woorden die geen basiswoorden zijn, kunnen uiteraard in individuele gevallen wel van belang zijn voor een kind, maar stelregel is toch, dat zeker de niet-basiswoorden vaak ook niet van belang zijn voor een kind om nu te verwerven, er zijn nog zoveel basiswoorden die het eerst aangeboden zou moeten krijgen, waar het meer aan heeft. Hoe ouder en/of taalvaardiger het kind, hoe meer het gerechtvaardigd is “moeilijke” of minder basale begrippen aan te bieden.

Het overgrote deel van de aangeboden woorden lijkt wel van belang te zijn voor de kinderen, hoewel ook hier niet na te gaan is hoe dat voor een bepaald kind op het moment van aanbieden was (zie paragraaf 7.2.1). Van woorden zoals *pop*, *slapen*, *beer*, *trein*, *tomaat*, *schoen*, *aankleden*, *glijbaan*, *kaas*, *rood*, *pakken*, *warm*, *lief*, *maken*, *knoop*, *douchen*, *arm en open* is het belang zonder moeite aantoonbaar. Het zijn woorden die direct te maken hebben met de leefwereld van de kinderen en die ze kunnen gebruiken om aan die wereld vorm te geven. Andere woorden lijken meer op toeval te zijn gebaseerd, omdat ze bijvoorbeeld te maken hebben met het gekozen materiaal, of daarop te zien zijn: *tijger*, *conducteur*, *loket*, *perron*, *passagiers*, *cent*, *salade*, *otter*, enzovoorts. Maar er zijn ook woorden waarvan het belang niet groot lijkt, hoewel dit relatief gezien weinig voorkomt, zoals: *duikbril*, *piepschuim*, *dakmaker*, *bevroren water*, (*wimpers*, *wenkbrauwen*), *hoeslaken*, *indianentooi*, *botervloot*, *broeden*, *klei-olifant*, *stapelbed*, *nagelschaartje* ... Deze woorden zijn te specifiek en het lijkt zinniger de kinderen andere woorden aan te bieden waar ze meer aan hebben in hun leefomgeving.

7.2.5 Zijn de woorden basiswoorden?

Basiswoorden “zijn alle woorden die vroeg geleerd worden door kinderen die een taal als hun moedertaal leren spreken” (*Drie maal woordwaarde*, p. 76). Het zijn inhoudswoorden en functiewoorden, zoals zelfstandige naamwoorden, handelingswerkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden en voorzetsels, die het kind kan gebruiken om later andere, moeilijkere (abstractere) woorden te kunnen verwerven. Basiswoorden zijn dan ook goed voorstelbaar (*boom*, *lopen*) en/of goed invoelbaar (*lief*, *pijn*). Goed voorstelbare woorden zijn woorden die verwijzen naar hele dingen (*boom* is beter voorstelbaar dan *stam*, of *kruin*) en concrete woorden (*appel*, *slapen*) zijn makkelijker voorstelbaar dan abstractere woorden (*straks*, *verjaardag*). Samenstellingen (*verjaardagsmuts*, *appelsap*) zijn geen basiswoorden, maar ze bestaan wel uit twee basiswoorden: *verjaardag* en *muts*,

appel en *sap*. Deze woorden kunnen alleen aangeboden worden wanneer het kind de basisbegrippen beide verworven heeft. Hierop zijn uitzonderingen, zoals *wc-papier*, *kinderwagen*, *poppenhoek*, begrippen die direct inspelen op de leefomgeving van het kind en als het ware “zelfstandige” begrippen zijn geworden, ongeacht de betekenis van de delen waaruit het woord bestaat.

In hoeverre allerlei dieren namen als *kameel*, *zebra*, *neushoorn*, *hert*, *lieveheersbeestje*, *otter* en bijvoorbeeld secundaire kleuren (*rose*, *paars*) basiswoorden zijn, is moeilijk te bepalen. Ze zijn niet erg basaal. Een uitzondering vormt *pinguïn*. Hoewel “exotisch” is het een woord dat door alle kinderen heel jong wordt geleerd, op basis waarvan het dus een basiswoord wordt. De meest uiteenlopende dierenwoorden worden (vooral om de bijbehorende geluiden) vaak aan hele jonge kinderen aangeboden. Hier ligt het dus vooral aan de interesse van het kind hoeveel, en welke, dieren worden aangeboden.

Er zijn nogal wat woorden die niet in de categorie basiswoord vallen, maar die toch zijn aangeboden. Een greep hieruit: *buggy* (maar in sommige streken wordt dit woord meer gebruikt dan *kinderwagen* en dan is het weer wel een basiswoord), *zeepsop* (waarom niet *sop*, of *zeep*?), *piepschuim*, *dakmakers*, *kleedhok*, *parkiet*, *grijper*, *bestek*, *engeltje* (wel: engel), *koekenpan* (alleen als *pan* al is verworven), *bevroren water* (*ijs*), *cent/centjes* (*geld*), *roller*, *gesloten* (*dicht*), *hoeslaken* (*laken*), *stapelbed* (*bed*), *verjaardagsmuts* (*mutts*), *handvormpje* (*vormpje*), *-mes*, *kleischroevedraaier*, *klei-olifant*, *botervloot*, *musje* (*mus*), *machinist*, *lang uitsteken*, *vloerkleed* (*kleed*), *benzinepomp* (*pomp*), *nagelschaartje* (*schaar*) enzovoorts. In totaal zijn er 36 reeksen waarin één of meerdere woorden zitten die geen basiswoorden zijn. Een aantal leidsters biedt daarnaast woorden niet in hun basisvorm (*schoen*), maar in een afgeleide vorm (*schoentje* - *schoenen*) aan. Wanneer deze woorden ook zouden worden meegeteld als niet-basiswoord, dan zouden 107 van de 423 reeksen (25.3%) een of meerdere niet-basiswoorden bevatten. Het lijkt echter niet zinvol deze strenge eisen te stellen. Veelal gaat het om woorden als *armen*, *slingers*, *tanden*, *schoenen*, *cadeautjes* en *wanten*, waarvan kan worden aangenomen dat bij het aanbieden ook de enkelvouden (*arm*, *slinger*, *tand*, *schoen*, *cadeau*, *want*) aan bod zullen komen.

Hoewel er dus af en toe meer marginale woorden worden aangeboden, is het overgrote deel van de woorden wel basiswoord, zolang onder basiswoorden ook de meervoudsvormen en de verkleinwoorden worden gerekend.

7.2.6 Zijn de woordreeksen gevarieerd?

Deze vraag werd in 1996 aan het onderzoek toegevoegd, nadat de leidsters expliciet gevraagd was niet alleen zelfstandig naamwoorden aan te bieden, maar ook handelingswerkwoorden, bijvoeglijke naamwoorden, enzovoorts. Uit de gegevens van 1995-1996 was namelijk gebleken dat een groot deel van de aangeboden reeksen woorden alleen uit zelfstandig naamwoorden bestond en er nauwelijks andere soorten inhoudswoorden werden aangeboden. Slechts in 34 van de 102 reeksen uit 1995-1996 werden ook andere dan zelfstandig naamwoorden aangeboden, ondanks het feit dat in *Drie maal woordwaarde* wordt gewezen op het belang van een gevarieerd taalaanbod (p. 40 en 49).

Uit het materiaal uit de periode 1996-1997 blijkt, dat in dat seizoen inderdaad veel meer variatie is in de aangeboden soorten woorden, hoewel de zelfstandig naamwoorden blijven overheersen. Dit is overigens niet verwonderlijk, zeker gezien de leeftijd van de kinderen. In 116 van de 305 woordreeksen uit 1996-1997 blijken alleen zelfstandig naamwoorden te zijn geselecteerd. In 189 van de 305 woordreeksen komen daarnaast (152 keer), of uitsluitend (37 maal), andere woordsoorten voor, vooral handelingswerkwoorden (*eten, drinken, pakken, lopen, uitkijken, zitten, rollen, handen wassen, klappen*) en in mindere mate bijvoeglijke naamwoorden (*rood, heet, lang, rond, lief, groot, zwaar*). Voorzetsels (*op, aan, naast, achter, in*) komen geregeld voor, bijwoorden (*vooruit, achteruit, binnen, buiten*) en telwoorden (*een, twee, drie*) slechts een enkele keer.

7.2.7 Discussie

Wanneer de verschillende vragen los van elkaar bekeken worden, dan blijkt dat de woorden meestal wel aansluiten bij het ontwikkelingsniveau van de kinderen, doorgaans niet te veel op elkaar lijken, bijna altijd thematisch met elkaar te maken hebben, over het algemeen van belang zijn voor de kinderen en meestal basiswoorden zijn. Er zijn leidsters die altijd of bijna altijd acceptabele reeksen woorden selecteren en leidsters die nogal eens afwijken van de aanwijzingen. En hoewel per individuele vraag het antwoord dus is dat er slechts in een enkel geval niet aan de eisen wordt voldaan, blijkt dat er een ander beeld ontstaat wanneer al deze gevallen worden samengevoegd: één op de vier reeksen voldoet niet geheel aan de in *Drie maal woordwaarde* gestelde eisen (103 van de 423). Wel werd het woordaanbod veel gevarieerder nadat in 1996 aan de leidsters was gevraagd hierop te letten. In 54.8% van de gevallen werden naast zelfstandige naamwoorden ook andere categorieën woorden aangeboden (223 van de 423 reeksen). In een eventuele volgende uitgave van *Drie maal woordwaarde* zal hier dus

uitdrukkelijker op moeten worden gewezen (p. 40 *Drie maal woordwaarde*). Ook wat betreft de informatie over de aard van basiswoorden kan het een en ander verbeterd worden (p. 40 *Drie maal woordwaarde*). Daarbij zou speciaal aangegeven moeten worden welke beperkingen basiswoorden hebben: geen verkleinwoorden (behalve *kopje*) en liefst enkelvoud (*arm* niet *armen*). Dat voorkomt een deel van de “fouten” die zijn gemaakt bij het samenstellen van de woordreeksen.

7.3 Materiaalaanbod

Inleiding

Een doelstelling van de methodiek is dat het gebruikte materiaal gevarieerd is, zodat verschillende ontwikkelingsgebieden van de kinderen worden gestimuleerd en niet alleen steeds bijvoorbeeld de motorische ontwikkeling, of de sociaal-emotionele ontwikkeling. Daarom is de leidsters gevraagd op de lijst voor materiaal- en woordselectie bij te houden met welk materiaal de nieuwe woorden werden aangeboden en welk materiaal gebruikt werd om al eerder aangeboden woorden mee te herhalen.

De ingeleverde lijsten zijn dezelfde als de woordenlijsten: 407 stuks. Niet elke lijst is even helder ingevuld, vaak is er van alles bijgekrabbeld.

Bij het selecteren van het materiaal zijn vier vragen van belang (hoofdstuk 2.3.2). Hieronder zullen deze vragen beantwoord worden.

7.3.1 Sluit het materiaal aan bij de leefwereld en de interesse van het kind?

In *Drie maal woordwaarde* wordt gesteld dat materiaal dat niet de interesse heeft van een kind, niet erg geschikt is om woorden mee aan te bieden of te herhalen. De aversie van het kind tegen het materiaal strekt zich dan haast automatisch uit tot de taalactiviteit en heeft daardoor een negatieve invloed op de taalverwerving. In hoeverre de leidsters materiaal gebruikt hebben dat niet aansluit bij de leefwereld en de interesse van een kind, is niet na te gaan, daarvoor zou per kind per aanbod op dat moment bekeken moeten zijn of de keuze van de leidster juist is. Wel kan bekeken worden of er in zijn algemeenheid materialen zijn gebruikt die niet aan lijken te sluiten bij de leefwereld van 2 en 3-jarigen. Dit blijkt niet het geval te zijn.

7.3.2 Sluit het materiaal aan bij het ontwikkelingsniveau van het kind?

Hiervoor geldt dezelfde kritiek als in paragraaf 7.3.1 is gegeven. Voor zover de leidsters erachter kwamen dat het materiaal niet aansloot bij het ontwikkelingsniveau, zochten ze nieuw materiaal uit (hoofdstuk 6.4: de werkwijze van de leidsters).

7.3.3 Kan er individueel met het materiaal worden gewerkt?

Dit blijkt met alle gebruikte materialen inderdaad mogelijk. Een greep uit de gebruikte materialen:

boeken, puzzels, domino, zandbak & attributen, poppenhoekspullen, kleding/lijf kind, wereldmateriaal, garage, meubilair, eten/drinken (fruit, tussendoortje, maaltijd), memory, handenarbeidmateriaal (tekenmateriaal, klei, verf, plakspul enz.), (boerderij)dieren, keukenspullen, plaatjes, foto's, kleurenspeel, badkamer/toilet, vormenspel, verkleedkleden, poppenhuis, trein & ander rijdend materiaal, kerstspullen, dokterskoffer, ballon, insectendoosje met vergrootglas, duplo/lego/blokken, waterbak & attributen, sorteerspel, buitenspeelgoed, enzovoorts.

Voor al boeken, puzzels, wereldmateriaal, kleding en eigen lijf, de poppenhoek en (boerderij)dieren worden veel geselecteerd, zowel voor het aanbieden van nieuwe woorden als voor het herhalen van woorden.

7.3.4 Is het gebruikte materiaal gevarieerd?

Voor de meeste leidsters geldt, dat ze veel verschillende soorten materiaal gebruiken, hoewel de materiaalkeuze gevarieerder is bij het herhalen van woorden dan bij het aanbieden van nieuwe woorden. In ongeveer 25% van de gevallen gebruiken leidsters bij het aanbieden van nieuwe woorden en bij het herhalen van woorden hetzelfde materiaal, soms zelfs tot vijf keer toe. Wanneer er steeds hetzelfde materiaal wordt gebruikt, gaat het om materialen als: de wc/wastafel, poppenhoek (niet nader beschreven welk materiaal), fruit, kleding. Voor al deze materialen geldt, dat het vrij eenvoudig is om alternatieve materialen te verzinnen (boekjes, plaatjes, echt materiaal, puzzels, poppen, ...) en is het dus jammer dat dit niet is gebeurd. Juist door meer en nieuwe voorbeelden leert een kind de grenzen van een begrip kennen en afbakenen (groeperen en netwerk-opbouwen). In de overige 75% van de gevallen worden meerdere materialen ingezet bij het aanbieden en herhalen van de begrippen. De gebruikte materialen zijn gevarieerd, ook per kind.

Proefpersoon 86 bijvoorbeeld krijgt woorden aangeboden met de volgende materialen:

materiaal voor aan bieden nieuwe woorden	materiaal voor herhalen van woorden	aangeboden woorden
- waterbak met en zonder spel materiaal	boek, blokken, verwarming, mandje met speelgoed, trein, waterbak (vol/leeg)	- warm, koud, voelen, licht, zwaar, tillen
- boekje	- puzzel, kleding, boekje, getekend op papier	- zon, regen, nat, warm, laarzen, zwembroek
- water, kraan, bekers	- water, kraan, bekers (3x)	- open, dicht, vol, leeg, hoog laag
- handspelletje	- bij elkaar aanwijzen (2x), liedje	- vinger, duim, knie, teen, wang, tong
- spellenbak	- spellenbak, auto's, garage	- in, uit, voor, naar, onder, boven
- materiaal uit de huishoek	- boekje, puzzel, boekje	- brood, appel, melk, mandarijn, kaas, banaan
- speelbeestjes	- boekjes, puzzel	- koe, schaap, kip, varken, eend, paard
- sorteerspel	- spel in de groep, sorteerspel, met allerlei speeltjes	- groen, rood, blauw, wit, geel, oranje
- pop & boek	- nopper, boek	- arm, hand, been, voet, hoofd, praten
- wereldspelmateriaal	- wereldspelmateriaal, boekje, lego, boekje & wereldspelmateriaal, lego	- huis, deur, flat, raam, binnen, buiten
- boek & pop	- begrippenpuzzel (2x), boekje, poppen	- trui, broek, sok, jas, schoen, lopen- trui, broek, sok, jas, schoen, lopen
- boek	- bij elkaar aanwijzen & boekje, boekje & pop (2x)	- neus, mond, praten, oog, kijken, tanden
- wereldspelmateriaal & blokken	- niet herhaald	- deur, raam, kast, bank, stoel, zitten

Uit de hierboven genoemde materialen blijkt dat alle verschillende ontwikkelingsgebieden aan bod komen tijdens het werken met de methodiek. Dat is bij de andere kinderen ook het geval.

7.3.5 Discussie

Over het algemeen is goed gebruik gemaakt van de verschillende soorten materialen en de verschillende soorten onderwerpen die in de kindercentra te vinden zijn, ook per individueel kind. Wel worden vrij vaak boeken of puzzels gebruikt, zowel bij het aanbieden van nieuwe woorden als bij het herhalen van al eerder aangeboden woorden. Dit is echter verklaarbaar door de grote hoeveelheid begrippen die op puzzels en in boeken voorkomen, in vergelijking met bijvoorbeeld nopper of de zandbak.

In ongeveer een kwart van de gevallen gebruiken leidsters bij het aanbieden en herhalen van een begrippenreeks maar één soort materiaal, terwijl in de aanwijzingen juist wordt gewezen op de noodzaak van het gebruik van meerdere materialen (werkplan Stap 3, handleiding blz. 85). Eventueel kan dit explicieter worden aangegeven in een volgende editie.

Aangezien het materiaal in kindercentra is afgestemd op 0 (2) tot 4-jarigen, kan aangenomen worden dat het materiaal betrekking heeft op de leefwereld en de ervaringswereld van de kinderen. Of het materiaal aansluit bij de interesse van een kind is op basis van de gegevens niet te achterhalen.

8. PROCESBESCHRIJVING: VOLGEN VAN DIDACTISCHE AANWIJZINGEN

8.1 Inleiding

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de derde vraag uit hoofdstuk 1 over het gebruik van de methodiek *Drie maal woordwaarde* in de praktijk:

Worden de uitgangspunten en de didactische aanwijzingen van Drie maal woordwaarde gevolgd?

Hierbij kunnen de antwoorden afwijken van de antwoorden uit hoofdstuk 6, omdat daar is weergegeven wat de leidsters *zeggen* dat ze doen (zelfevaluatie) en nu gekeken wordt naar wat daadwerkelijk *gebeurt* tijdens de observaties.

Zoals in hoofdstuk 2 al is vermeld, worden de didactische aanwijzingen in *Drie maal woordwaarde* in drie delen uitgesplitst:

1. aanpak;
2. taalaanbod;
3. aanbieden van woorden.

De gegevens die worden gebruikt, zijn de 38 observaties die in het jaar 1996-1997 zijn uitgevoerd in de kindercentra die tot de experimentele groep behoren, waarbij 25 leidsters werden geobserveerd. Hoewel er ook in 1995-1996 observaties zijn uitgevoerd, zijn deze niet bij de bespreking betrokken, omdat hiervan alleen de tekst is opgetekend en niet wat er tijdens de observaties werd gedaan door de leidsters en de kinderen.

8.2 Aanpak

Inleiding

In de didactische aanwijzingen over de aanpak worden vooral adviezen gegeven over de werkwijze die de leidsters zouden moeten volgen bij het werken met de methodiek. Hieronder zullen de aanwijzingen punt voor punt worden besproken.

8.2.1 Individueel werken

In meer dan de helft van de observaties wordt er individueel met een kind gewerkt. Twee leidsters (uit één groep) werken bewust met alle aanwezige kinderen tegelijkertijd met de methodiek en dus niet individueel. Dit is tegen de adviezen die in de methodiek worden gegeven.

Soms gaat een leidster met het kind apart zitten, maar komen er andere kinderen bij die mee willen doen (wijzen, praten, vragen of ze mee mogen doen). Sommige kinderen vragen dit niet, maar nemen het als vanzelfsprekend aan. Eén keer werken leidster en kind individueel, maar is het kind na een paar minuten afgeleid door de andere kinderen, die samen met de tweede leidster in een kring liedjes staan te zingen. Het geobserveerde kind wil graag meedoen en na een tijdje mag dat van de leidster. Er is ook een leidster die later in de observatie expres een ander kind bij het spel betreft. Soms komt een ander kind tijdens de observatie even iets tegen de leidster zeggen, maar gaat daarna weer weg.

Uiteindelijk wordt in ongeveer één op de drie observaties niet individueel gewerkt. Vaak komen andere kinderen erbij als de observatie al begonnen is. De meeste leidsters reageren hier nauwelijks op (vijf keer). Ze geven bijvoorbeeld kort antwoord of reageren alleen non-verbaal. De meeste kinderen begrijpen dan dat de leidster nu even niet met hen bezig is maar met een ander kind. Ze kijken alleen. Sommige kinderen begrijpen dit echter niet en willen toch meedoen, waardoor ze het geobserveerde kind afleiden. Als er kinderen bij staan die zelf vrij rustig zijn, laten de leidsters ze meedoen (drie maal). Deze kinderen leiden het geobserveerde kind niet af. Eén keer laat een leidster alle nieuwsgierige kinderen meedoen, waarbij ze de meeste aandacht blijft geven aan het geobserveerde kind. Ze liet non-verbaal wel merken dat ze deze situatie erg lastig vond. Eén keer komt er een jongetje bij die af en toe wat roept. Hij krijgt gewoon antwoord. Het komt drie keer voor dat een aantal kinderen tegelijkertijd besluit actief mee te gaan doen. Ze worden door een andere leidster meegenomen.

8.2.2 Uitgaan van het leven van alledag en de leefwereld van het kind

Alle observaties sluiten aan bij het leven van alledag. De onderwerpen zijn onder andere: wc, aankleden, puzzelen, verven, boodschappen doen en eten bereiden. In sommige gevallen is de activiteit wel wat hoog gegrepen voor de kinderen; het sluit het niet goed aan bij het ontwikkelingsniveau van de kinderen, zoals in het volgende voorbeeld.

Twee leidsters bieden de “aankleedpuzzel” aan, aan twee verschillende kinderen. De puzzel bestaat uit twee lagen: eerst een puzzel van een bloot jongetje, daar bovenop een puzzel van datzelfde jongetje maar dan aangekleed. Voor één kind is dit te moeilijk, hij begrijpt het concept van de puzzel niet. Het andere kind begrijpt het een beetje.

In dit geval zou het wellicht beter zijn geweest om de kinderen eerst met echte kleding aan en uit te laten kleden (concrete hulpmiddelen: hoe concreter hoe beter). De twee lagen van de puzzel vragen een bepaald abstractieniveau van de

kinderen en kunnen dus voor het ene kind wel en voor een ander kind niet geschikt zijn op een bepaald moment. Zo'n activiteit kan eventueel wel als herhalingsactiviteit worden aangeboden, omdat het kind dan al meer met het onderwerp bekend is.

Hoewel de onderwerpen op zich passen in de leefwereld van peuters, is per individueel kind moeilijk aan te geven of dit inderdaad altijd zo is. Sommige kinderen hadden bijvoorbeeld al heel snel geen zin meer. Dit zou een indicatie kunnen zijn dat er niet aangesloten wordt bij de leefwereld van het kind. Een andere verklaring is, dat het op dat moment de interesse van het kind niet weet te wekken. Een voorbeeld van dit laatste is te zien in het volgende fragment:

Leidster en kind zitten in de poppenhoek¹

L: Geef ik jou een mes, zie je dat? En een vork...en ik ook een mes en een vork. Gaan we deze eventjes wegdoen. Die bewaar ik even hier, goed? Je mag zo weer even met je auto's. Dan gaan we eerst eten. Zo. Lekker opscheppen. Kom maar met je bord. X, heb je geen zin meer? We gaan toch nog eten?

X wil blijkbaar liever met zijn auto's spelen. En de hele observatie blijft de wat lastige start naklinken:

(...)

L: Ga je weer drinken! Jij hebt een dorst hè. Laat dat maar even liggen. Zo, kijk eens! Nu gaan we weer even aan de tafel eten.

X giet weer denkbeeldig iets uit de pan in de kopjes.

Uiteraard kan het feit dat er geobserveerd moest worden van invloed zijn geweest op het al dan niet aansluiten bij de interesse van een kind op een bepaald moment. Het tijdstip en niet het kind zelf bepaalde immers de interactie.

In 34 van de 38 observaties zijn de kinderen geïnteresseerd en vinden ze het leuk om met de leidster samen bezig te zijn. Soms vinden de kinderen het wel heel erg leuk:

Een meisje vindt boodschappen doen samen met de leidster zo gezellig, dat de leidster tijdens de observatie de opmerking maakt: 'Dit kunnen we wel uren volhouden zo'.

Eén leidster biedt bewegingswoorden als *dansen*, *rennen*, *springen* aan en gaat ook samen met het kind dansen, rennen en springen. Het kind vindt dit zo leuk dat ze elke ochtend, zodra de

¹ In alle citaten is L de leidster, en X het geobserveerde kind. Eventuele andere kinderen die bij de observatie aanwezig zijn, krijgen de letters Y en Z.

leidster binnenkomt, vraagt: “Gaan we dansen?”.

8.2.3 Responsiviteit van de leidster / ruimte voor eigen inbreng van het kind

De meeste leidsters zijn redelijk responsief, ze zitten dicht bij het kind, zorgen dat ze op ooghoogte van het kind zijn en gaan in op wat het kind zegt of aangeeft:

X is aan het tekenen. Naast haar tekenvel ligt een kleivormpje (een eend). Ze pakt het vormpje.
L: Eend! Zie? Wat is dit?
X: Mama!
L: Is dat mama eend? Ja? En de baby eendjes.

Ongeveer een derde van de leidsters (zeven van de 25) negeert echter nog wel eens een uiting of eigen initiatief van een kind. Het kan natuurlijk gebeuren dat een leidster één keer een uiting of handeling van een kind niet opmerkt en gewoon doorpraat, maar sommige leidsters negeren de initiatieven (zowel verbaal als non-verbaal) regelmatig. Eén leidster negeert bijvoorbeeld binnen één observatie vijf keer een verbale uiting van het kind en in een andere observatie reageert ze één keer niet op een non-verbale handeling.

L: Pak jij het paardje maar.
X: Koe
L: Ja, Pak nog eens een paard! Waar is nog meer een paard? L: Pak nog eens een paard.
X: Miauw miauw miauw.
L: Kijk eens? Dit is een...
X: Waf waf waf.
L: Dit is een paardje

Vrijwel alle leidsters geven de kinderen ruimte om verbaal of non-verbaal te reageren. Ze moeten vaak wel op een reactie van het kind wachten, omdat ze veel vragen stellen. Teveel vragen leidde in twee gevallen tot desinteresse bij een kind.

8.2.4 Rust en veiligheid in de groep

In twaalf van de 38 observaties is het erg druk in de groep. Deze observaties zijn hoofdzakelijk afkomstig uit vier kindercentra, waar het eigenlijk (bijna) altijd erg druk is. Redenen voor de drukte in de groep zijn:

- de aanwezigheid van ouders en meerdere leidsters in de enige ruimte van het kindercentrum;
- de groepsbezetting is groot en/of de ruimte is erg klein en/of er is maar één leidster aanwezig.

Overigens is het niet zo dat het in alle groepen met één leidster erg druk is. Meestal gaat het om een combinatie van factoren. Groepen met veel kinderen zijn vaak druk en als de leidster alleen in de groep staat moet ze ook de andere kinderen in de gaten houden. Het gebeurt regelmatig dat er een ander kind valt, of iets doet wat niet mag. Wanneer er meerdere leidsters in de groep zijn, kan de andere leidster deze taak overnemen. Dat gebeurt echter niet altijd automatisch. Als een leidster wegloopt omdat er iets aan de hand is, is het geobserveerde kind even afgeleid. Gebeurt dit een paar keer, dan wil een kind vervolgens niet meer meewerken.

Drukke groepen zijn een probleem. Het is moeilijker om de kinderen bij de activiteit te blijven betrekken en de continuïteit van de activiteit te waarborgen, dan in een rustige groep. Het helpt om een rustig plekje te zoeken om te werken en om goede afspraken te maken met collega's over wie wanneer wat doet. Zo wordt voorkomen dat een kind bijvoorbeeld wordt afgeleid omdat de andere kinderen naar buiten gaan of al in de kring gaan zitten terwijl het kind nog met de methodiek werkt. Op zo'n moment wordt het kind buiten de groep gesloten en dat is niet de bedoeling. Daarom wordt in *Drie maal woordwaarde* ook aangeraden te werken met een kind tijdens situaties dat de andere kinderen vrij spelen..

Wanneer er geen rustige plekjes zijn, kan het beste gezocht worden naar rustige momenten in het dagprogramma, bijvoorbeeld wanneer de andere kinderen slapen (kinderdagverblijven), of wanneer de andere leidster met een deel van de groep een activiteit doet in een andere ruimte.

8.2.5 Gebruik van concrete hulpmiddelen

Alle leidsters gebruiken concrete hulpmiddelen. Maar sommige hulpmiddelen zijn niet concreet genoeg, niet de beste voorbeelden van de aangeboden begrippen. Eén leidster praat steeds over een *hoedje op z'n hoofd*. Ze wil het woord *hoofd* aanbieden maar het woord *hoed* is niet duidelijk voor het kind. Het hoedje staat

wel op een plaatje maar als de leidster vraagt of hij zelf een hoedje op heeft antwoordt hij bevestigend. Een echte hoed en een echt hoofd was in dit geval beter geweest. Een andere leidster biedt *bloot* en *aangekleed* aan, met behulp van de dubbele puzzel die in paragraaf 8.2.2 is besproken. De puzzel wordt aan het begin van de observatie uit elkaar gehaald en dan is het voor het kind niet duidelijk wat *bloot* of *aangekleed* betekent. Eén leidster gebruikt kleivormpjes om de woorden *konijn*, *hond* en *boom* aan te bieden. De vormpjes zijn vrij onduidelijk. Als ze het kind vervolgens vraagt: *Waar is de boom?* is het moeilijk zoeken. Het kind pakt uiteindelijk een huis. Eén leidster probeert een eend te tekenen en een gezicht met *ogen*. De ogen worden wel begrepen maar het begrip *eend* niet.

In dit soort gevallen is het motto *Hoe concreter hoe beter* niet gevolgd. Als je het bijvoorbeeld hebt over een hoedje op je hoofd, dan is het voor de hand liggend om een echte hoed te gebruiken, op een echt hoofd. Onduidelijke vormpjes van bomen en huizen kunnen best worden gebruikt, maar dan is het verstandig daarnaast (eerst) het kind echte bomen en echte huizen te laten zien (kijk eens uit het raam, ga eens naar buiten). Aankleden en uitkleden is begrijpelijker wanneer het echt gebeurt, met het kind, of met een pop. Werken met een puzzel is veel abstracter.

8.2.6 Gebruik van aanwezig spelmateriaal

Tijdens de observaties werd het volgende materiaal gebruikt:

blokken, playmobil, boerderijdieren, poppenhoekmateriaal (6x), auto's en treinen (3x), puzzel en boek (2x), boek (3x), puzzel (4x), boodschappen doen, wc/wastafel, klei (2x), tekenen/schilderen (2x), zand, kleding, bewegings(werkwoorden).

Alle materialen zijn heel gewone materialen, aanwezig in de kindercentra, waar de kinderen in hun dagelijks leven mee te maken hebben. Het vormt een afspiegeling van het totale scala aan materialen dat is gebruikt (hoofdstuk 7.3).

8.3 Taalaanbod

Inleiding

In de didactische aanwijzingen over taalaanbod (hoofdstuk 2, paragraaf 3.3.2) worden vooral adviezen gegeven over hoe het taalaanbod zo optimaal mogelijk kan worden gemaakt. Hieronder zullen de aanwijzingen punt voor punt worden besproken.

8.3.1 Stem het taalaanbod af op het individuele kind

In een aantal gevallen lijkt het taalaanbod te hoog gegrepen, ook al gaat de activiteit wel uit van het leven van alledag. De interesse van een kind kan natuurlijk bovendien door het soort taalaanbod snel verspeeld worden, zoals in het volgende voorbeeld:

Een leidster gebruikt een houten boerderij met boerderijdieren als materiaal en het kind vindt het aanvankelijk leuk om ermee te spelen:

(...)

L: En dit is een?

X: Miauw, miauw. Waf, waf!

L: Koe

X: Koe

L: En dit is een?

X: Ew, mm...

L: Een schaap. Da's een schaap. Ja?

(...)

X: Genoeg!

L: Waar is een paard?

X: Genoeg!!

L: Pak eens een paard.

X: Kelaar.

(...)

In het algemeen wordt het taalaanbod vrij goed afgestemd op het individuele kind. De aangeboden woorden zijn globaal gezien niet te moeilijk. Er kan wel eens een woord tussen zitten dat het kind niet meteen weet, maar later wel in de goede context weet te gebruiken.

Een deel van de leidsters laat kinderen woorden herhalen of nazeggen, of zeggen een woord half voor om zo productie bij het kind te ontlokken, hoewel in de methodiek specifiek wordt aangegeven dat het juist gaat om taalbegrip en dat taalproductie dan vanzelf volgt als het kind daaraan toe is:

L: Wat gaat de eend doen?

X: ..xxx..

L: Zwemmen! In de ..? Wa...

X: Water!

Een paar leidsters stemmen het taalaanbod niet echt goed af op het kind. Vijf leidsters bieden woorden aan die voor het kind op het moment van aanbieden nog te moeilijk zijn, bijvoorbeeld: *lieveheersbeestje*, *bloot*, *aangekleed*. De leidster die *lieveheersbeestje* aanbiedt, is zich hiervan ook bewust:

L: En? Wat is dat nou voor dier?
X: ehm...
L: Een lieve..heer..beest.
X: Heebeest
L: (tegen observant) Is ook moeilijk voor haar hè. Die is misschien te moeilijk. Maar dit hebben we nou eh ... een tijdje niet geoefend, deze woorden meer. En nou is ze..dan zakt het toch weer weg. Dan pak ik weer een andere, maar//
X: Pinguïn!
L: Die heb ik dubbel gepakt!

Eén van de vijf leidsters benoemt boerderijdieren. Maar omdat het kind weinig informatie krijgt over de begrippen, begrijpt het er niet veel van. Eén leidster biedt kledingstukken aan met behulp van een puzzel. Het jongetje is helemaal gefixeerd op de puzzel en begrijpt de woorden *bloot* en *aangekleed* niet. Zijn enige doelstelling is de stukjes aan elkaar te leggen. De overige twee leidsters bieden een woord aan dat te moeilijk is.

Een andere leidster werkt met een reeks woorden die weinig met elkaar te maken hebben: *beer*, *poes*, *eend*, *zwemmen*, *spin*, *ogen*, *neus*, *gezicht*, *haar*. Ze kan bepaalde woorden uit deze reeks herhaald hebben maar dat wordt niet duidelijk uit de observatie. Drie woorden komen uiteindelijk niet in de communicatie met het kind aan bod. Dit laatste komt overigens in nog negen andere observaties voor. Het taalaanbod is in een aantal interacties erg eenzijdig. Daar worden vooral de begrippen benoemd:

(...)
L: Wat is dat? Een tomaat. En wat is dat? Een komkommer. En dit. Wat is dit. Wat heb jij op je boterham? Kaas. Wat is dit? Waar is brood?
X wijst een boterham aan.
L: En waar is kaas.
X wijst de kaas aan.
L: En waar is komkommer?
X wijst komkommer aan.
L: En waar is tomaten? Waar is de tomaat?
X wijst de tomaat aan.
(...)

Behalve de paar observaties waar dit soort taalaanbod ongeveer het enige aanbod is dat een kind krijgt, bevat een flink aantal observaties gedeeltelijk dit soort interacties. Er wordt veel “getoetst”, waarbij de kinderen niet of nauwelijks informatie over de woorden krijgen, niet de mogelijkheid krijgen ervaring met het woord/object op te doen, ze leren alleen maar een woord te benoemen. Daarmee lijken ze dan dat begrip te hebben verworven, maar in feite is het alleen maar een lege schaal, het begrip is niet gevuld.

Kan in bovenstaande interactie het kind nog actief deelnemen door te wijzen, in het volgende voorbeeld is dat niet meer het geval:

(...)
L: Dat is een paard.
X: Ja?
L: Zeg maar paard.
X: (xxx)
L: Wat is dit?
X: Wawawaf.
X duwt het paard tegen een ander kind aan.
L: Dat vindt Y niet leuk! Zeg maar paard.
X: Nou.
L: Zeg maar paard.
(...)

8.3.2 Ga in op wat het kind zelf zegt of aangeeft

Deze vraag is al beantwoord in paragraaf 8.2.3. De meeste leidsters gaan in op wat een kind zelf zegt of doet, zeven leidsters doen dit tijdens een of meerdere observaties niet.

8.3.3 Communiceer zo veel mogelijk met het kind

Communicatie is van het allergrootste belang voor de taalontwikkeling van een kind (*Drie maal woordwaarde* p. 30). Dan moet deze wel op een zo natuurlijk mogelijke manier verlopen (zoals bij beginnende eerste-taalverwerving tussen moeder en kind wordt gecommuniceerd): met veel taalaanbod en veel betekenisonderhandeling. De te verwerven woorden moeten niet alleen benoemd worden, het kind moet met de betekenis van de woorden kennis kunnen maken door eigen ervaring ermee op te doen, te vergelijken enzovoorts. Kortom, er moet sprake zijn van een rijke taalomgeving en veel, betekenisvolle, interactie:

(...)

L: Hé enne, was dit mijn kopje thee? Zit nog niks in. Oh X, mag ik alsjeblieft een kopje thee?
X: Ja! Ja.
L: Ik heb zo'n dorst.
X: (zingt) Smakelijk drinken op...op...op...op...op...
L: Oh, dus we krijgen allemaal iets te drinken van X.
X: Ja!
L: Wat lekker! Allemaal een kopje thee?
X: Ja.
L: En ik wil ook een beetje suiker in m'n thee. Suiker.. Dat is suiker ja, een beetje suiker d'rin.
X rommelt wat met het servies.
L: Mag ik dan nog een lepel om mee te roeren X?
(...)

De meeste leidsters communiceren veel met het kind. Ze wachten meestal op een reactie van het kind en praten zelf niet overmatig veel. Een deel van de leidsters verzorgt (soms) weinig gevarieerd taalaanbod (zie paragraaf 8.3.1). Vaak is alleen sprake van benoemen en/of controleren of het kind de woorden kan produceren. Er wordt geen inhoudelijke informatie over de woorden gegeven, noch kan het kind er zelf ervaringen mee opdoen. Ongeveer eenderde van de geobserveerde interacties bestaan geheel of gedeeltelijk uit dit soort arme communicatie. Er wordt dan wel gepraat maar het is veel van hetzelfde: er worden bijvoorbeeld alleen maar (dezelfde) vragen gesteld, of er worden alleen maar dezelfde woorden gebruikt, zonder veel context eromheen.

L: Een rok ja. Heb jij ook een rok aan?
X: Ja.
L: En wat is dit dan?
X: Jurk.
L: Goed zo, dat is een jurk. Goed hoor. En wat is dit? Moeilijk hè?
X: Ja.
L: Dat is een maillot. Zeg eens: maillot.
X: Jo.
(...)

Soms is het het kind zelf dat de eenzijdige communicatie oproept:

L: Dat? Dat is een wagon.
X: En dit?
L: Ook een wagon van de trein.
X: Dit?
L: Dat zijn stoplichtjes.
X: Oh, en dit?
L: Dat is ook een meneer en die zorgt dat alles in orde is.
X: En dit?
L: Ook een wagon.
X: En dit?
L: En dat is ... sneltrein! Héél snel. Zo.
X: Oh, en dit?
(...)

Deze interactie heeft wel de interesse van het kind, maar het is jammer dat de leidster alleen maar zaken benoemt waar het kind naar vraagt en geen verdere informatie geeft (hoe ziet het eruit? wat doe je ermee? waar is het voor?). Daardoor blijft de communicatie heel beperkt. Merk op dat de leidster wel heel responsief is en ingaat op het eigen initiatief van het kind.

Bijna de helft van de leidsters communiceert (nog) niet optimaal. Vijf leidsters benoemen bijna alleen maar, zonder te zorgen voor meer inhoudelijke informatie over het begrip. Twee van de vijf leidsters leggen daarbij erg veel nadruk op de aan te leren woorden. Er blijft dan niet veel meer over dan een taallesje: het leren van een rijtje woorden. Eén leidster benoemt veel terwijl het kind al een redelijk taalniveau heeft en veel begrijpt. Een andere leidster gaat goed in op wat het kind doet, maar haar taalgebruik is van een te hoog niveau voor het kind. Twee andere leidsters brengen vrij weinig variatie aan in hun gesprek. Eén leidster herhaalt heel vaak hetzelfde woord.

Als een leidster te snel praat of teveel ineens vertelt, laat ze minder ruimte over voor het kind om te reageren en wacht ze ook minder vaak op een reactie van het kind. Als een kind zich in de stille periode bevindt, reageren bijna alle leidsters hetzelfde. Ze praten gewoon door, geven informatie (benoemen) en laten vaak iets zien. Vervolgens wachten ze tot het kind ja geknikt heeft of zelf iets pakt of aanwijst.

8.3.4 Zorg voor veel positieve betekenisonderhandeling

Betekenisonderhandeling is de poging van de gesprekspartners om problemen in de communicatie te overwinnen (*Drie maal woordwaarde* p. 33). Dit kan op twee manieren gebeuren: op een positieve manier, waardoor de taalontwikkeling kan worden gestimuleerd en op een negatieve manier, waardoor de taalontwikkeling kan worden geremd.

In haar scriptie over conversationele aanpassing² in leidster-kind interacties (Bary, nog te verschijnen), die is gebaseerd op de observaties die in het jaar 1996-1997 in het kader van het MUWAP-project zijn uitgevoerd, worden de volgende vormen van positieve betekenisonderhandeling onderzocht:

- goedkeuring
- expansie
- impliciete correctie en mondeling
- herhaling
- vragen stellen
- bevestigingscontrole
- begripscontrole
- vragen om verduidelijking

Deze indeling komt in grote lijnen overeen met de indeling die in *Drie maal woordwaarde* (p. 33-34) over betekenisonderhandeling wordt gegeven. De gebruikte terminologie verschilt. In *Drie maal woordwaarde* wordt bijvoorbeeld gesproken van uitbreiding, door Bary van expansie, en waar bij *Drie maal woordwaarde* over controleren wordt gesproken, meldt Bary drie aparte onderdelen: bevestigingscontrole, begripscontrole en vragen om verduidelijking. Bij de vorm vragen stellen wijken *Drie maal woordwaarde* en het onderzoek van Bary van elkaar af. In *Drie maal woordwaarde* wordt een onderscheid gemaakt tussen het stellen van open en gesloten vragen. Veel gesloten vragen stellen zou een negatieve uitwerking op de snelheid van de Nederlandse taalontwikkeling van de anderstalige kinderen kunnen hebben, afhankelijk van het taalniveau van het betreffende kind. Dit is in het onderhavige onderzoek niet nader geanalyseerd, omdat door de aard van het onderzoek type vragen niet gerelateerd kon worden aan het taalniveau van het kind.

² Bary gebruikt de term *conversationele aanpassing*. Omdat in *Drie maal woordwaarde* over *betekenisonderhandeling* wordt gesproken, is dit de term die verder in dit rapport gebruikt wordt.

Vormen van negatieve betekenisonderhandeling die Bary onderscheidt zijn:

- afkeuring
- expliciete correctie
- negeren

Ook deze indeling komt in grote lijnen overeen met de indeling in *Drie maal woordwaarde*. Het lijkt alsof Bary een vorm toevoegt (negeren), maar in *Drie maal woordwaarde* wordt deze vorm gerekend onder gebrek aan responsiviteit. En gebrek aan responsiviteit kan een negatieve invloed hebben op de snelheid van de Nederlandse taalontwikkeling van anderstalige peuters. Het stellen van gesloten vragen wordt door Bary niet als aparte categorie genoemd (zie boven).

Uit de analyse blijkt, dat in totaal 1388 keer een vorm van betekenis-
onderhandeling voorkomt in de 38 observaties. Het overgrote deel daarvan (1364)
bestaat uit positieve betekenis-
onderhandeling. In 53% van die gevallen (723)
blijken de uitingen te behoren tot de categorie vragen stellen. Wanneer de ruwe
data worden bekeken, blijkt dat de meeste vragen die gesteld worden gesloten
vragen zijn, slechts een enkele keer komen open vragen voor, of open vragen in
combinatie met gesloten vragen. Het positieve of negatieve karakter van de
categorie vragen stellen is hierdoor discutabel. Zonder gegevens over het
taalniveau van de kinderen zeggen de cijfers niets. Omdat vragen stellen om eerder
genoemde redenen niet nader is uitgesplitst, zal het stellen van vragen bij de
verdere bespreking van betekenis-
onderhandeling buiten beschouwing worden
gelaten.

Wanneer de categorie vragen stellen niet wordt meegerekend, is er 641 keer sprake
van positieve betekenis-
onderhandeling. Het grootste deel hiervan (371 keer, ofwel
57,9%) bestaat uit goedkeuring van verbale of non-verbale productie, zoals:

L: Zet je kopje maar even neer. Even inschenken.... X: (schenkt in) L: <u>Goed zo, goed zo.</u>

De overige vormen komen allemaal ongeveer even vaak voor: expansie 53 keer,
impliciete correctie en mondeling 46 keer, herhaling 52 keer, bevestigingscontrole
48 maal, begripscontrole 61 maal en vragen om verduidelijking tien maal. Dat
betekent, dat een groot deel van het taalaanbod dat de kinderen krijgen alleen
bestaat uit aanmoedigende en conversatie-ondersteunende opmerkingen, waaruit
het wel kan afleiden dat het de opdracht heeft begrepen, maar waaruit het geen
inhoudelijke informatie krijgt over het onderwerp van gesprek en/of de grammatica

van het Nederlands. In wezen is in de meeste observaties de interactie enigszins arm en eenzijdig. In een rijke interactie zouden immers alle soorten betekenisonderhandeling in ruime mate behoren voor te komen.

Er is volgens Bary slechts 24 keer sprake van negatieve betekenisonderhandeling. Negeren komt elf maal voor, afkeuren zeven maal en expliciet verbeteren zes maal. Eenderde van de keren dat er op een negatieve manier over betekenis wordt onderhandeld, komt voor rekening van één leidster. Verder is er één leidster die vier maal op een negatieve manier met het kind over betekenis onderhandelt, twee leidsters doen dat twee maal, en zeven leidsters één.

8.3.5 Respecteer de stille periode

De stille periode is de periode waarin een kind kennis over de taal opbouwt, maar nog niet zelf de taal gebruikt. Dertien kinderen verkeren tijdens de observaties nog in dit stadium van taalverwerving (iets minder dan de helft van het aantal geobserveerde kinderen). De meeste leidsters respecteren de stille periode van de kinderen. Ze dwingen het kind niet tot productie, maar controleren of het kind hen begrijpt door allerlei opdrachten te geven die het kind non-verbaal kan uitvoeren, of door zelf onder woorden te brengen wat zij of het kind doen.

L: Goed. Hopla!! Kijk, we gaan handen wassen.

De leidster pakt de zeep en vraagt:

L: Wat is dit?

X zegt niets.

L: Zeep hè! Even op je handen.

X houdt haar handen op, zodat de zeep erop kan. Dan wast ze haar handen.

L: Goed zo. X, klaar met handen wassen. Gaan we ze afdrogen.

X droogt haar handen af.

L: (..Turks..) Zo. Klaar!

Eén leidster stelt alleen maar vragen, wat een beperkt taalaanbod oplevert.

Problemen in de interactie ontstaan eigenlijk pas wanneer een kind net uit de stille periode is, *ja* of *nee* kan zeggen en af en toe een woord zegt. Dan dringt een aantal leidsters aan op productie, terwijl dat te hoog is gegrepen voor het kind, zoals in het voorbeeld in de paragrafen 8.3.1 en 8.3.3 uit dit hoofdstuk. Dit is, zoals al eerder is gezegd, tegen de uitgangspunten van de methodiek. Daarin wordt juist gesteld dat de nadruk ligt op taalbegrip en dat productie in principe vanzelf zal volgen wanneer het kind zeker genoeg is en voldoende kennis over de taal heeft opgebouwd. De eenzijdige communicatiepatronen en het aandringen op productie zijn factoren die de taalontwikkeling van de kinderen kunnen remmen.

8.3.6 Help bij het naamgeven, groeperen en netwerk-opbouwen

Om begrippen te verwerven heeft een kind verschillende soorten informatie over dat begrip nodig (*Drie maal woordwaarde* p. 38). Bij naamgeven leert het kind een duidelijk voorbeeld van het begrip kennen: “dit is een ... (appel)”. Bij groeperen leert het kind vervolgens dat er een heleboel verschillende verschijningsvormen zijn van het begrip: “dit zijn allemaal ... (appels)”. En bij netwerk-opbouwen leert het kind het begrip afbakenen van andere begrippen: “dit is wel een ... (appel), maar dit niet (want...)”.

Naamgeven komt in alle observaties voor. In sommige observaties is het zelfs het enige dat er gebeurt:

L: Zo X, ga je me vertellen wat dit is. Wat is dit?
X: Uhm...
L: Denk maar goed na.
X: Uhm...
L: Een ... musje.
X: Musje.
L: Muss... En deze? Oh (fluistert) Wat is dit? Dit is een schaap.
X: Kaap.
L: Schaap ja. En wat is dit?

In deze interactie worden de begrippen benoemd, maar er worden geen kenmerken van een mus of een schaap gegeven, het begrip zelf wordt niet gevuld (zie ook het geringe aantal keren dat er sprake is van expansie, paragraaf 8.3.4).

In sommige gevallen gaat dit naamgeven bovendien gepaard met onduidelijke voorbeelden, het materiaal dat wordt gebruikt is niet het meest goede voorbeeld van de begrippen (zie ook paragraaf 8.2.5):

Een leidster werkt met klei en vormpjes. De gebruikte vormpjes zijn onduidelijke voorbeelden van de begrippen die de leidster aanbiedt: *huis, boom, hond, konijn*.

Dit soort materiaal kan dus alleen gebruikt worden bij het groeperen en het netwerk-opbouwen, niet bij het naamgeven, bij de eerste kennismaking met het begrip.

Groeperen komt in veel minder interacties voor dan naamgeven. In een aantal interacties worden kinderen aangezet tot het actief zoeken naar meerdere voorbeelden van het begrip, maar in de meeste interacties niet.

L: Er moet nog een beetje zand bij. Zal ik je helpen? Voor mij ook een schep?
X pakt een schep.
L: Ja, dat is een schep. Is ie vol?
X: Ja.
(...)
L: Mag ik de groene dan? Een groene schep.
X pakt een groene auto in plaats van een groene schep.
L: Nee, dat is een auto. Die is ook groen...
(...)

Hier krijgt het kind informatie over wat hij met een schep kan doen (zand in een emmer doen) en over het feit dat verschillende voorwerpen dezelfde kleur kunnen hebben.

Netwerk-opbouwen zou alleen moeten kunnen gebeuren nadat het kind door te groeperen meer inhoudelijke informatie over het begrip heeft gekregen.

L: Nou gaan we eerst alles eruit halen...een boot, een auto, een ziekenwagen..ambulance
X: Hier nog een auto!
L: Weer een auto, goed zo.
(...)
L: Kijk nog eens, waar ligt de boot? De boot...en wat doet de boot X. Een auto kan rijden hè, toet-toet, toet-toet. Wat kan een boot ook al weer doen, wat is dit, even wachten.
De leidster doet voor hoe de boot vaart.

Uit de interacties blijkt echter dat netwerk-opbouwen vooral gebeurt met lege begrippen, zoals in de eerste helft van het voorbeeld hierboven. Dat een poes geen paard is krijgt een kind dan wel te horen, maar waarom niet en wat de onderscheidende kenmerken zijn, dat wordt in de meeste interacties niet verteld. Overigens wordt door de woorden thematisch bij elkaar aan te laten sluiten, al wat informatie over groeperen en netwerk-opbouwen gegeven. Maar dat is niet voldoende.

Gelukkig zijn er ook interacties waarin het naamgeven, groeperen en netwerk-opbouwen probleemloos gaat, maar dat is eerder uitzondering dan regel:

Alle kinderen zijn aan het kruipen.
L: En nou gaan we...dansen. Hoe moet dat, dansen? Hoe gaan we dansen?
X gaat dansen. Ze lacht.
L: Ja, dansen, wij gaan dansen. En dan gaan we nu even met de handen.
Ze dansen in een kring en houden elkaars handen vast.
L: Goed zo! Dansen! Heel mooi dansen. Y en Z ook mee dansen? En nu (xxx) we gaan even zitten. Zitten.
X gaat direct zitten.
L: Ja! Zitten. Zit-ten. Goed zo! Zo zitten en zo... en zo ... en zo...
Ze gaan in verschillende poses zitten.
(...)

Door eigen ervaring krijgen de kinderen heel wat informatie over de verschillende begrippen en wat ze onderscheidt van andere.

8.3.7 Het gebruik van de één-persoon-één-taalstrategie

Zes van de 25 geobserveerde leidsters zijn tweetalig, vier hebben een andere taal dan het Nederlands als moedertaal, twee hebben het Nederlands als moedertaal maar spreken daarnaast ook Turks. Aangezien de leidsters is verzocht om in het Nederlands met de methodiek te werken, wordt in principe elke keer dat ze met een anderstalig kind in de moedertaal kan spreken en dat niet doet, de strategie niet toegepast. Dat dit problemen op kan leveren, blijkt uit de opmerking van een van de leidsters:

“X is nog heel verlegen, het duurde lang voor hij zich op zijn gemak voelde. Hij had lange tijd problemen met de situatie: een “Turkse” juf die opeens Nederlands met hem sprak! Hij wilde niet meer met me praten, maar vandaag leek hij over zijn verlegenheid heen te zijn.”

Hoewel sommige anderstalige leidsters dus tegen de strategie in wel Nederlands spraken met hun eigentalige kinderen, gebruikten ze daarbij soms wel de eigen taal. Vaak in reactie op het kind. Dit komt in zes observaties voor:

X is nog in zijn stille periode. Hij spreekt slechts enkele woordjes Nederlands, maar spreekt wel Turks. Op een vraag antwoordt het kind in het Turks en de leidster bevestigt zijn goede productie eveneens in het Turks (..T..! Ja , het is...), maar schakelt direct weer over op het Nederlands. De vraag die daarop gesteld wordt, beantwoordt het jongetje ook in het Turks. De leidster herhaalt het antwoord in het Nederlands waarna het jongetje het Nederlandse woord herhaalt. Dit herhaalt zich nog een keer. Eén keer denkt hij diep na en geeft antwoord in het Turks. De leidster bevestigt dit en zegt: 'Ja, die is hier hè, kijk! Waarop het X enthousiast 'ja!' roept.

In de toekomst zullen leidsters die met de methodiek werken alleen in het Nederlands kunnen werken met een kind dat een andere moedertaal heeft dan zichzelf. Daarnaast zou ze met een anderstalig kind in de eigen taal kunnen werken.

8.4 Aanbieden van woorden

Inleiding

De aanwijzingen die in *Drie maal woordwaarde* worden gegeven over het aanbieden van woorden, worden hieronder bekeken aan de hand van de uitgevoerde observaties.

8.4.1 Bied basiswoorden aan

Bijna alle aangeboden woorden zijn basiswoorden. Tijdens de 38 observaties zijn 223 woorden aangeboden (bij twee observaties zijn de aangeboden woorden niet genoteerd). Slechts een klein aantal van deze woorden voldoet niet aan de eisen voor basiswoorden (Stap 2 van het Werkplan, *Drie maal woordwaarde* p. 60). Het gaat om de woorden: *vast*, *supermarkt* (winkel), *centen* (geld), *puzzelstuk* (puzzel - stukje) en *lieveheersbeest*. Dit komt overeen met de bevindingen uit hoofdstuk 7.

8.4.2 Bied woorden zo veel mogelijk op de drie geheugenniveaus aan (begripsniveau, ervaringsniveau, toepassingsniveau)

Woorden worden het best onthouden en zijn het makkelijkst terug te vinden in het taalgeheugen wanneer ze op verschillende niveaus worden verworven (*Drie maal woordwaarde* p. 39). Op begripsniveau worden definities opgeslagen (een mus is een vogel, een vogel heeft veren). In de praktijk is dit begripsniveau nog erg beperkt: leidsters geven de kinderen een label bij een plaatje of een object. Van een

echte definitie is meestal nog geen sprake. Op ervaringsniveau worden de eigen ervaringen van het kind met een begrip opgeslagen (als ik mijn lepel laat vallen, kan ik mijn soep niet opeten) en op toepassingsniveau wordt kennis opgeslagen die voor iedereen geldt (hoe hou je een lepel vast, wat kun je met een lepel doen). Het is duidelijk dat het ervaringsniveau voor peuters de ingang tot de andere begripsniveaus vormt. Door eigen ervaring op te doen met het begrip leert het kind de toepassing van een bepaald voorwerp/begrip en wat dat begrip betekent.

Zes leidsters bieden woorden op alle drie de niveaus aan. Vier leidsters bieden woorden alleen op begripsniveau aan. De overige leidsters laten het kind kennismaken met twee van de drie niveaus (maar nooit in de combinatie ervaringsniveau - toepassingsniveau). Het begripsniveau (naamgeven) krijgt in alle gevallen de meeste aandacht. Dit komt overeen met de bevindingen uit paragraaf 8.3.6.

Soms is het moeilijk te bepalen of een begrip nu op ervarings- of toepassingsniveau is aangeboden. Als een kind zelf mag verven, leert het op ervaringsniveau wat verven is, maar tegelijkertijd leert het ook hoe je een kwast vasthoudt en wat je met die kwast kunt doen. Over het algemeen kan gesteld worden, dat ongeveer tweederde van de leidsters het begripsniveau in vergelijking met de andere niveaus te veel nadruk geven. Als gevolg daarvan krijgt het ervaringsniveau en (en dus ook het toepassingsniveau) niet de aandacht die nodig is.

8.4.3 Bied woorden aan die iets met elkaar te maken hebben

Er zijn 36 woordreeksen aangeboden (twee onbekend, paragraaf 8.4.1).

In de meeste woordreeksen bestaan uit woorden die thematisch met elkaar te maken hebben. In de reeks *auto - tractor - politie - brandweerauto - vast - stuur*, is niet helemaal duidelijk in welke betekenis *vast* wordt aangeboden en wat het te maken heeft met de overige woorden. In een paar reeksen hebben de woorden op het eerste gezicht weinig met elkaar te maken, maar blijken ze betrekking te hebben op het materiaal: *ei - rups - vlinder - ijsje - aardbei - lolly* (boek: “*Rupsje Nooit genoeg*”). En het zal duidelijk zijn in welk verband *puzzelstuk* wordt gebruikt in de reeks *puzzelstuk - boot - vliegtuig - auto - trein*. Maar het heeft thematisch niets met de overige woorden te maken.

Een enkele keer worden er woorden aangeboden die wel thematisch met elkaar te maken hebben, maar die te veel op elkaar lijken, zoals *brood - boterham* (inhoud) en *fiets - fietsen* (klank). Eén leidster biedt *supermarkt - winkel* en *geld - centen* aan in één reeks, volgens eigen zeggen om te kijken welke woorden het best begrepen worden. Die woorden wil ze dan in het vervolg gaan gebruiken. Ze gebruikt dus niet het criterium wel/geen basiswoord, maar het aanslaan van het

woord bij het kind. Dit is niet aan te bevelen. *Centjes* klinkt leuk, maar is lang niet zo belangrijk voor het kind om te verwerven dan *geld*. En ook met het woord *winkel* kan het kind veel meer situaties aan dan met het woord *supermarkt*.

De meeste woordreeksen tonen echter een thematische samenhang. Dat is in overeenstemming met de richtlijnen in de methodiek en bevestigt de bevindingen uit hoofdstuk 7.

8.4.4 Bied de woorden nooit los aan, maar altijd in hele zinnen

Het overgrote deel van de leidsters biedt de woorden aan in een context en in hele zinnen, hoewel die zinnen, net zoals bij moedertaalsprekers, niet altijd grammaticaal zijn.

Slechts in drie observaties worden de woorden óf los, óf in hele korte zinnetjes of vragen aangeboden. Eén leidster zegt bijna alleen maar *wat is dit* en *zeg maar....*. Een andere leidster maakt wel korte zinnetjes maar legt zo sterk de nadruk op het doelwoord dat het zelfs in zinnetjes lijkt of ze maar één woord uitspreekt. Bovendien herhaalt ze, net als de andere leidster, veel woorden die ze los aanbiedt. De derde leidster biedt hele korte zinnetjes aan. Ze is later nog een keer geobserveerd, toen bood ze wel hele zinnen aan.

Een enkele keer worden korte zinnen aangeboden omdat leidster en kind samen heel ingespannen met een activiteit bezig zijn. Een jongetje leidt bijvoorbeeld zelf bijna de hele conversatie en de leidster reageert hierop (zie paragraaf 8.3.3).

Een enkele leidster gebruikt juist hele lange zinnen, maar uit de observaties blijkt dat de kinderen die zinnen toch goed begrijpen:

L: Een tas. Een tas... (xxx). Nou, hebben jullie geen broekzak, heb je geen zak in je broek?

X: Nee. (Het kind heeft een jurk aan.)

L: Oh, jij niet? Nou, anders moet Y maar eh... centjes in, dan moet Y maar het geld in je broek stoppen. Oh, je hebt wel een kleine zak,

X: (xx)

L: ik zie het. Aan je jurk. Passen hier centjes in je jurk?

X: Ja.

L: We proberen het gewoon. Kom maar.

8.4.5 Herhaal de woorden tot het kind ze begrijpt

Twee leidsters hebben deze aanwijzing heel letterlijk opgevat. Ze denken dat de woorden in elke interactie herhaald moeten worden tot het kind ze begrijpt:

L: ... kleien. Zie je dat? Hij is groen. Nou, dan gaan we even rollen. X! Eerst gaan we even rollen. Rollen rollen rollen.
X maakt eerst een homp klei plat met zijn hand.
L: Ja, even platmaken. Rollen maar.
Ze geeft X een roller. X pakt het aan en rolt ermee over de klei.
L: Ja, rollen. Goedzo!! Rollen, rollen.

Enkele minuten later komt ze er weer op terug:

L: Nou, rol hem maar plat.
X rolt over de klei.
L: Goed zo! Rollen rollen rollen. Ja, nog verder. Daar nog een stukje. Oooh, goed zo, O-ooh, je rolt hem op.
X kijkt verbaasd naar de leidster.
L: Je rolt hem helemaal op. Waar is-tie nou? Goh, het lijkt wel een pizza. Goed. Lekker pizza.

Hoewel het hier heel effectief is, lukt het natuurlijk niet altijd om een woord eindeloos in de interactie aan te bieden. Het kind kan er ook mee overvoerd worden. Het is de bedoeling, dat in een aantal opeenvolgende interacties de woorden worden herhaald en dat er nieuwe woorden aangeboden gaan worden als het kind de vorige reeks begrijpt. In een nieuwe editie van *Drie maal woordwaarde* moet dit dus verduidelijkt worden.

8.4.6 Verwacht niet te snel dat het kind de woorden gaat gebruiken

Dit advies komt overeen met het respecteren van de stille periode (paragraaf 8.3.5). Zie aldaar voor een nadere bespreking. Daarnaast dient nog het volgende te worden opgemerkt. De meeste leidsters proberen op een onopvallende en niet storende manier om een kind tot productie te bewegen, bijvoorbeeld door zelf het woord te zeggen, wat dan door het kind spontaan wordt nagezegd, of door te vragen: *wat is dat?* of *weet je wat dit is?* En als het kind daarop geen antwoord geeft, vullen ze zelf het woord in. Bij een aantal leidsters leidt dat echter tot regelrecht testen van het kind, de hele interactie bestaat uit dit soort gesloten vragen. En een stuk of drie leidsters dringt bovendien aan bij het kind om het woord te herhalen, zoals in de voorbeelden in de paragrafen 8.3.1 en 8.3.3.

8.4.7 Hou het speels

Veel leidsters zijn in staat om het speels te houden. Opvallend is dat de leidsters die aangeven dat de kinderen nauwelijks doorhebben dat er met de methodiek wordt gewerkt, zelf het meest creatief met de methodiek omgaan. Het leukste voorbeeld is de observatie waarbij leidsters en kinderen gaan dansen en springen (paragraaf 8.3.6) en waarbij een van de kinderen elke ochtend bij binnenkomst vraagt of ze weer gaan dansen. Andere kinderen vinden het heerlijk om voorgelezen te worden en zijn enorm geboeid door wat de leidsters aan het vertellen zijn. Als hun dan een vraag gesteld wordt, geven ze bijna altijd antwoord of wijzen ze iets aan.

Soms heeft een kind van tevoren geen zin om opeens iets anders te gaan doen en haakt het af, waardoor het misschien al snel lijkt of er niet speels genoeg met de methodiek gewerkt wordt. Twee leidsters gaan heel krampachtig om met de methodiek. Zij geven vooral een taallesje en dan nog een communicatief weinig waardevolle op de koop toe.

Sommige leidsters hebben meer dus moeite met het speels houden van de activiteit dan andere. Dat ligt soms (ook) aan het kind waar mee gewerkt wordt. Sommige kinderen zijn verlegen, of hebben een andere reden om niet mee te willen werken. In andere gevallen duurt een activiteit gewoon te lang. Eén leidster merkte dat de aandacht en zin van het kind verslapte en ze gooide een theedoek over de dieren heen. Na wat hocus pocus moest het jongetje raden wie er tevoorschijn was gekomen. Hij was meteen weer geïnteresseerd.

Wat ook opvalt, is dat hoe meer een leidster inspeelt op de eigen initiatieven van een kind, des te leuker het kind het spel vindt. Eén leidster zegt daarover:

“Het enthousiasme van leidster en kind is van elkaar afhankelijk.”
--

8.5 Samenvatting en discussie

In meer dan de helft van de observaties wordt er individueel met een kind gewerkt, in de meeste andere gevallen wordt er aanvankelijk individueel gewerkt, maar komen er tijdens het werken andere kinderen bij. Zolang dat niet storend is, wordt dit door de leidsters toegestaan. Twee leidsters werken met kleine groepjes. Het gebruikte materiaal is gevarieerd en sluit aan bij het leven van alledag, hoewel in een aantal gevallen de activiteit zelf te hoog is gegrepen voor een kind en het dus niet goed aansluit bij het ontwikkelingsniveau.

Werken met *Drie maal woordwaarde* gebeurt volgens de observaties in tweederde van de gevallen in vrij rustige groepen. Maar in de overige gevallen is

er weinig rust om te werken. Hoewel alle leidsters gebruik maken van concrete hulpmiddelen, zijn deze niet altijd concreet genoeg. De stille periode wordt goed geaccepteerd. Voor kinderen die daar net uitkomen wordt erg veel nadruk gelegd op productie, terwijl dat niet de bedoeling is. De één-persoon-één-taalstrategie wordt niet toegepast, maar dat komt omdat voor het onderzoek alle interacties in het Nederlands moesten verlopen.

Globaal gezien wordt het woordaanbod vrij goed afgestemd op het individuele kind. Bijna alle aangeboden woorden zijn basiswoorden. Ze lijken niet te moeilijk voor het kind.

De woorden behoren bijna altijd tot reeksen die thematisch met elkaar te maken hebben. Het overgrote deel van de leidsters biedt de woorden aan in een context en in hele zinnen, hoewel die zinnen, net zoals bij moedertaalsprekers, niet altijd grammaticaal zijn.

Slechts in drie observaties worden de woorden óf los, óf in hele korte zinnestelsels of vragen aangeboden. Over het algemeen worden ze in een context aan de kinderen gepresenteerd.

Het overgrote deel van de leidsters is in staat de interactie speels te houden. Ongeveer de helft van de leidsters communiceert op een zinvolle manier met de kinderen. De overige leidsters zijn niet allemaal even responsief. Een aantal leidsters negeert de initiatieven van een kind. Een deel van de leidsters laat kinderen woorden herhalen of nazeggen, of ze zeggen een woord half voor om zo productie bij het kind te ontlokken, hoewel dit in de methodiek juist wordt ontraden. De betekenisonderhandeling in de observaties is mager en bevat in een aantal gevallen erg veel negatieve aspecten. Er wordt veel “getoetst”, gecontroleerd wat het kind weet, wat een eenzijdig taalaanbod oproept (erg veel gesloten vragen), waarbij de kinderen niet of nauwelijks informatie over de begrippen krijgen, niet de mogelijkheid krijgen ervaring met het begrip op te doen en alleen maar leren een begrip te benoemen. Groeperen en netwerk-opbouwen komen te weinig aan bod. Doordat er veel benoemd wordt, krijgen de kinderen veel begrippen aangeboden op begripsniveau. Maar op ervaringsniveau en op toepassingsniveau krijgen ze veel minder gelegenheid de begrippen te verwerven, terwijl dit wel essentieel is.

Wat uit alle gegevens naar voren komt, is dat de materiaalkeuze en de woordselectie niet tot problemen leiden. De aanpak, de voorbereiding om aan taalontwikkeling te gaan werken als het ware, is in de meeste gevallen redelijk tot goed verzorgd. Het grootste probleem zit hem in de communicatie zelf, in de uitvoering. Deze is in veel gevallen eenzijdig: er wordt veel tijd besteed aan naamgeven en aan het aanbieden van de begrippen op begripsniveau. De andere niveaus van verwerving en de andere aspecten van verwerving (groeperen en

Drie maal woordwaarde in de praktijk

netwerk-opbouwen) krijgen in ongeveer de helft van de observaties (veel) te weinig aandacht.

9. RESULTATEN VAN DE EFFECTMETING

9.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen over het effect van de methodiek op de taalontwikkeling van anderstalige peuters beantwoord, zoals geformuleerd in hoofdstuk 1:

- 1. Is er een verschil in de snelheid van de Nederlandse taalontwikkeling van anderstalige peuters die wel en die niet met Drie maal woordwaarde worden begeleid?*
- 2. Is er een verschil in de snelheid van de Nederlandse taalontwikkeling van anderstalige peuters die een peuterspeelzaal of een kinderdagverblijf bezoeken en die worden begeleid met Drie maal woordwaarde?*

9.2 Methode

Om antwoord op de onderzoeksvragen te krijgen, zijn de deelnemende kinderen twee maal getoetst met behulp van drie toetsen: de Taaltoets en de Ruimte & Tijdtoets van het Leerling Volgstelsel voor 3-jarigen, en de Diagnostische Toets Tweetaligheid (zie hoofdstuk 2 en 3).

Aan de voormeting namen 128 kinderen deel. Bij de nameting werden de Taaltoets en de Ruimte & Tijdtoets bij 100 kinderen afgenomen en de DTT bij 101 kinderen. Alleen de gegevens van de kinderen bij wie per toets zowel een voormeting als een nameting werd gedaan, worden voor het bespreken van de resultaten gebruikt.

De resultaten van de kinderen zijn verwerkt met behulp van een statistisch computerprogramma (SPSS for Windows). Om de gegevens van de kinderen uit de controlegroep te vergelijken met de gegevens uit de experimentele groep, gegevens uit de peuterspeelzalen te vergelijken met gegevens uit de kinderdagverblijven en het interactie-effect tussen deze groepen te onderzoeken, zijn statistische berekeningen uitgevoerd met behulp van ANCOVA (Analysis of Covariance). Bij deze berekeningen wordt rekening gehouden met verschillen op de nameting die samenhangen met beginverschillen tussen de kinderen en worden de groepen waarin de kinderen zijn ingedeeld in statistisch opzicht gecorrigeerd. Op die manier kan onderzocht worden in hoeverre eventuele eindverschillen kunnen worden “verklaard” op basis van de beginverschillen (in hoeverre waren die verschillen er al aan het begin van het onderzoek?) en of er, wanneer er rekening wordt gehouden met de beginverschillen, nog verschillen zijn die toegeschreven

kunnen worden aan de conditie (wel of niet werken met *Drie maal woordwaarde*) of aan de situatie (soort opvang) of aan een interactie tussen deze twee factoren.

9.3 Verdeling van de kinderen over de onderzoeksgroepen en de soorten kindercentra

In tabel 1 staat de verdeling van de kinderen over de verschillende subgroepen van het onderzoek.

Er wordt in de tabel een onderscheid gemaakt tussen 1995-1996 en 1996-1997, omdat in het tweede jaar de experimentele groep werd gesplitst (hoofdstuk 2). Per onderzoeksgroep wordt vervolgens aangegeven hoeveel kinderen er in kinderdagverblijven worden opgevangen en hoeveel kinderen een peuterspeelzaal bezoeken. En tenslotte wordt voor elk van deze groepen aangegeven hoeveel kinderen (N) erin zitten (valid) en bij hoeveel kinderen er geen nameting is gedaan (missing).

Voorbeeld:

In het jaar 1995-1996 zaten er in de experimentele groep kinderdagverblijven dertien kinderen bij wie zowel de voormetingen als de nametingen zijn gedaan en daarnaast zijn er twee kinderen die niet aan de nametingen deel hebben genomen. In datzelfde jaar zaten er in de experimentele groep peuterspeelzalen veertien kinderen die twee maal zijn getoetst, en zijn er daarnaast zes kinderen bij wie alleen de voormetingen zijn gedaan.

Uit de tabel valt verder het volgende af te lezen:

- De experimentele groep zonder begeleiding is in 1996-1997 heel klein, zeker wanneer deze groep nog wordt onderverdeeld naar soort opvang (kinderdagverblijf drie, peuterspeelzaal vijf kinderen).
- Per onderzoeksgroep is de verdeling van het aantal kinderen over de kinderdagverblijven en de peuterspeelzalen ongeveer gelijk.
- De groepsgrootte van de onderzoeksgroepen met hun subgroepen variëren onderling behoorlijk (kinderdagverblijven maximaal dertien, minimaal drie; peuterspeelzalen maximaal zestien, minimaal vijf).

Statistics

toetsjaar	onderzoeksgroep	soort peuteropvang		N	
				Valid	Missing
1995-1996	experimenteel zonder begeleiding	kinderdagverblijf	taaltoets	13	2
			ruimte & tijdtoets	13	2
			dtb	13	2
		peuterspeelzaal	taaltoets	14	6
			ruimte & tijdtoets	14	6
			dtb	15	5
	controlegroep	kinderdagverblijf	taaltoets	8	7
			ruimte & tijdtoets	8	7
			dtb	8	7
		peuterspeelzaal	taaltoets	9	4
			ruimte & tijdtoets	9	4
			dtb	9	4
1996-1997	experimenteel zonder begeleiding	kinderdagverblijf	taaltoets	3	0
			ruimte & tijdtoets	3	0
			dtb	3	0
		peuterspeelzaal	taaltoets	5	0
			ruimte & tijdtoets	5	0
			dtb	5	0
	controlegroep	kinderdagverblijf	taaltoets	10	0
			ruimte & tijdtoets	10	0
			dtb	10	0
		peuterspeelzaal	taaltoets	16	6
			ruimte & tijdtoets	16	6
			dtb	16	6
	experimenteel met begeleiding	kinderdagverblijf	taaltoets	10	2
			ruimte & tijdtoets	10	2
			dtb	10	2
		peuterspeelzaal	taaltoets	12	1
			ruimte & tijdtoets	12	1
			dtb	12	1

Tabel 1: aantal kinderen per onderzoeksjaar, verdeeld over de onderzoeksgroepen (experimenteel met begeleiding, experimenteel zonder begeleiding, controlegroep) en verdeeld over de soorten kindercentra (kinderdagverblijf en peuterspeelzaal) per toets (Taal, Ruimte & Tijd, DTT).

9.4 Toetsresultaten

In jaar 1 is sprake van twee onderzoeksgroepen: een experimentele groep en een controlegroep. In onderzoeksjaar 2 wordt de experimentele groep gesplitst in een deel met extra begeleiding en een deel zonder extra begeleiding.

De eerste onderzoeksvraag poogt een antwoord te vinden op de vraag of er een verschil is in de snelheid van de taalontwikkeling van de kinderen, afhankelijk van de onderzoeksgroep waarin ze zitten. Het doel van de tweede onderzoeksvraag is na te gaan of er binnen de experimentele groepen een verschil is in de snelheid van de Nederlandse taalontwikkeling van de kinderen, afhankelijk van het soort opvang waaraan ze deelnemen (kinderdagverblijf of peuterspeelzaal). Er is gebruik gemaakt van drie toetsen. Voor elk van deze toetsen worden de vragen beantwoord. Eerst zal echter in paragraaf 9.4.1 de moeilijkheidsgraad van de toetsen en de gevolgen daarvan voor het onderzoek worden besproken.

9.4.1 Moeilijkheidsgraad van de toetsen

9.4.1.1 Taaltoets

Bij de Taaltoets kunnen maximaal 35 items gescoord worden. Het totaalgemiddelde van de kinderen bij de voormeting is 11.49 met een standaarddeviatie van 7.83 (tabel 2). Van de 100 kinderen bij wie de Taaltoets twee maal is afgenomen werd bij dertien een 0-score genoteerd bij de voormeting. Er is dus sprake van een gering bodemeffect. De dertien kinderen zijn gelijk verdeeld over de beide onderzoeksjaren (zeven resp. zes kinderen), de onderzoeksgroepen (experimenteel met begeleiding twee, experimenteel zonder begeleiding drie, controlegroep vijf). De meeste van deze kinderen zitten in peuterspeelzalen (10). Slechts drie kinderen met een 0-score zitten in de kinderdagverblijven.

Report

toetsjaar	onderzoeksgroep		voortoets taal eindscore	voortoets ruimte/tijd eindscore	voortoets dtb eindscore
1995-1996	experimenteel zonder begeleiding	M	9.89	7.41	10.43
		N	27	27	28
		s	7.79	6.95	9.14
	controlegroep	M	13.24	8.71	15.18
		N	17	17	17
		s	9.88	7.82	14.43
	totaal	M	11.18	7.91	12.22
		N	44	44	45
		s	8.70	7.24	11.50
1996-1997	experimenteel met begeleiding	M	9.32	9.82	10.14
		N	22,00	22	22
		s	5.45	4.09	6.01
	experimenteel zonder begeleiding	M	14.50	9.38	14.88
		N	8	8	8
		s	7.46	4,96	6,45
	controlegroep	M	12.92	11.46	14.52
		N	26	26	25
		s	7.91	5.57	12.34
	totaal	M	11.73	10.52	12.82
		N	56	56	55
		s	7.14	4.94	9.59
1995-1997	experimenteel met begeleiding	M	9.32	9.82	10.14
		N	22	22	22
		s	5.45	4.09	6.01
	experimenteel zonder begeleiding	M	10.94	7.86	11.42
		N	35	35	36
		s	7.86	6.54	8.73
	controlegroep	M	13.05	10.37	14.79
		N	43	43	42
		s	8.63	6.60	13.06
	totaal	M	11.49	9.37	12.55
		N	100	100	101
		s	7.83	6.16	10,48

Tabel 2: gemiddelde scores (M), aantal proefpersonen (N) en de standaarddeviatie (s) per onderzoeksgroep, per soort kinderopvang, per onderzoeksjaar per toets bij de voormeting.

Bij de nameting van de Taaltoets is het totaalgemiddelde van de kinderen 20.83, met een standaarddeviatie van 6.49 (tabel 3). De kinderen tonen dus gemiddeld vooruitgang in vergelijking met het eerste meetmoment, waarbij bovendien de spreiding is afgenomen. Dit geldt voor alle subgroepen, behalve voor de

experimentele groep zonder begeleiding in jaar twee, waar de spreiding juist is toegenomen bij de nameting.

Report

toetsjaar	onderzoeksgroep		natoets taal eindscore	natoets ruimte/tijd eindscore	natoets dt
1995-1996	experimenteel zonder begeleiding	M	21,59	14,22	25,25
		N	27	27	28
		s	6,77	7,44	19,76
	controlegroep	M	23,88	17,29	28,94
		N	17	17	17
		s	6,85	8,30	17,98
	totaal	M	22,48	15,41	26,64
		N	44	44	45
		s	6,82	7,84	18,98
1996-1997	experimenteel met begeleiding	M	17,18	12,77	17,09
		N	22	22	22
		s	3,94	2,81	7,38
	experimenteel zonder begeleiding	M	16,88	12,63	19,25
		N	8	8	8
		s	7,64	3,78	10,99
	controlegroep	M	20,62	14,73	27,38
		N	26	26	26
		s	6,05	5,29	18,94
	totaal	M	18,73	13,66	22,18
		N	56	56	56
		s	5,76	4,31	14,95
1995-1997	experimenteel met begeleiding	M	17,18	12,77	17,09
		N	22	22	22
		s	3,94	2,81	7,38
	experimenteel zonder begeleiding	M	20,51	13,86	23,92
		N	35	35	36
		s	7,15	6,77	18,21
	controlegroep	M	21,91	15,74	28,00
		N	43	43	43
		s	6,51	6,67	18,36
	totaal	M	20,38	14,43	24,17
		N	100	100	101
		s	6,49	6,14	16,93

Tabel 3: gemiddelde scores (M), aantal proefpersonen (N) en de standaarddeviatie (s) per onderzoeksgroep, per soort kinderopvang, per onderzoeksjaar per toets bij de nameting.

Vier van de 100 kinderen scoren op de natoets het maximale aantal van 35 items, drie in 1995-1996, één in 1996-1997, er is dus geen sprake van een plafondeffect. Drie van de vier kinderen bezoeken kinderdagverblijven, één een peuterspeelzaal,

drie zitten in de controlegroep, één in de experimentele groep zonder extra begeleiding.

Op de Taaltoets behalen vier kinderen bij de nameting een gelijke of lagere score dan bij de voormeting (gemiddeld -2.67 items), één in 1995-1996, vijf in 1996-1997, vier in kinderdagverblijven, twee in peuterspeelzalen. De interne betrouwbaarheid van de Taaltoets is groot. Bij de Taaltoets is Pearson Correlation .655, met een significante correlatie tussen voormeting en nameting op het .01 niveau (2-tailed .000).

9.4.1.2 Ruimte & Tijdtoets

Bij de Ruimte & Tijdtoets kunnen maximaal 30 items worden gescoord. Het totaalgemiddelde op de voormeting is 9.37, de standaarddeviatie is 6.16 (tabel 2). Veertien kinderen krijgen een 0-score (voornamelijk in onderzoeksjaar 1995-1996: tien kinderen, in 1996-1997 vier kinderen). De kinderen zijn niet evenredig verdeeld over de onderzoeksgroepen (experimenteel met begeleiding één, experimenteel zonder begeleiding acht, controlegroep vijf), noch over de soorten kindercentra (kinderdagverblijven drie, allemaal in 1995-1996, peuterspeelzalen elf, verspreid over beide onderzoeksjaren). Ook nu is dus sprake van een gering bodemeffect.

Bij de nameting van de Ruimte & Tijdtoets is het totaalgemiddelde dat de kinderen behalen 14.43, met een standaarddeviatie van 6.14 (tabel 3). De spreiding is in het jaar 1996-1997 in alle drie de onderzoeksgroepen (experimenteel met begeleiding, experimenteel zonder begeleiding en controlegroep) afgenomen, in 1995-1996 is het tegenovergestelde het geval, daar is de spreiding groter geworden, maar de verschillen zijn minimaal.

Bij de nameting behaalt geen enkel kind de maximale score van 30 items. Er is dan ook geen sprake van een plafondeffect. 22 Kinderen scoren bij de nameting gelijk aan of lager dan bij de voormeting, dat is bijna een kwart van de kinderen (22%). In 1995-1996 behalen negen kinderen en in 1996-1997 dertien kinderen een gelijke of lagere score. Gemiddeld scoren deze 22 kinderen 3.23 items minder bij de nameting dan bij de voormeting. De interne betrouwbaarheid van de Ruimte & Tijdtoets is duidelijk minder groot dan die van de Taaltoets. Dat laat ook de Pearson Correlation zien. Bij de Ruimte & Tijdtoets is deze .551, met een significante correlatie tussen voormeting en nameting op het .01 niveau (2-tailed .000).

9.4.1.3 Diagnostische Toets Tweetaligheid

Bij de DTT kunnen maximaal 60 items worden gescoord. Het totaalgemiddelde is bij de voormeting 12.55 met een standaarddeviatie van 10.48 (tabel 2). Dertien

kinderen krijgen een 0-score. Er is opnieuw sprake van een gering bodemeffect. De kinderen met een 0-score zijn gelijk verdeeld over beide onderzoeksjaren. In de experimentele groep met begeleiding hebben twee kinderen een 0-score gekregen, in de experimentele groep zonder begeleiding zes, en in de controlegroep vijf. De meeste kinderen zitten in peuterspeelzalen (10), slechts drie bezoeken kinderdagverblijven (dit komt dus volledig overeen met de voormeting van de taaltoets).

Bij de nameting van de DTT is het gemiddelde aantal items dat de kinderen scoren 24.17, waarbij sprake is van een standaarddeviatie van 16.93 (tabel 3). In alle subgroepen is de standaarddeviatie groter geworden in vergelijking met de standaarddeviatie bij de voormeting. Deze toename is bovendien fors. Is bij de Taaltoets het verschil tussen de spreiding bij het totaalgemiddelde van de voortoets en de natoets -1.34, en bij de Ruimte & Tijdtoets -0.02, bij de DTT is deze 6.45. Zes kinderen halen de maximale score van 60 items. Al deze kinderen bezoeken een kinderdagverblijf. In 1995-1996 halen vijf kinderen de maximale score (twee in de experimentele groep, drie in de controlegroep), in 1996-1997 één kind (controlegroep). Er is nauwelijks sprake van een plafondeffect.

Bij de nameting van de DTT scoren 18 kinderen gelijk aan of lager dan bij de voormeting (gemiddeld -5.39 items), vier kinderen in 1995-1996 en veertien in 1996-1997, zes in kinderdagverblijven, twaalf in peuterspeelzalen. De interne betrouwbaarheid van de DTT is minder groot dan bij de Taaltoets, maar groter dan bij de Ruimte & Tijdtoets. Pearson Correlation is .607, met een significante correlatie tussen voormeting en nameting op het .01 niveau (2-tailed .000).

9.4.1.4 Samenvattend

De Taaltoets blijkt de grootste interne betrouwbaarheid te hebben, met een gering bodemeffect en een verwaarloosbaar plafondeffect. De interne correlatie tussen de voormeting en de nameting is groot. De DTT heeft een geringere interne betrouwbaarheid, met een grote toename in de spreiding van de scores van de kinderen ten opzichte van het gemiddelde bij de nameting in vergelijking met de voormeting. Er is sprake van een gering bodemeffect en een verwaarloosbaar plafondeffect. De Ruimte & Tijdtoets heeft de kleinste interne betrouwbaarheid van de drie toetsen. Bijna een kwart van de kinderen scoort bij de nameting lager dan of gelijk aan hun score op de voormeting. Ook Pearson Correlation is vrij laag. Er is sprake van een gering bodemeffect (het bodemeffect van de drie toetsen is ongeveer gelijk). Er is geen plafondeffect opgetreden. De toetsing was bij aanvang van het onderzoek voor een deel van de kinderen (13-15%) te moeilijk, maar voor slechts een enkel kind bij de nameting te makkelijk. De vergroting of verkleining van de spreiding van de scores van de kinderen ten opzichte van het gemiddelde is

niet afhankelijk gebleken van het wel of niet gebruiken van de methodiek *Drie maal woordwaarde*.

9.4.2 Effectmeting

9.4.2.1 Taaltoets

Uit paragraaf 9.4.1.1 blijkt, dat de Taaltoets de meest betrouwbare toets is om te onderzoeken of het werken met de methodiek *Drie maal woordwaarde* effect heeft gehad op de taalontwikkeling van de kinderen. Hieronder staat, eerst per jaar en dan voor het hele onderzoek, weergegeven of er inderdaad een effect optreedt (onderzoeksvraag 1) en of soort opvang of de combinatie werken met de methodiek en soort opvang hierbij van invloed is geweest (onderzoeksvraag 2). Bovendien worden de gegevens uitgesplitst per jaar, vanwege de extra onderzoeksgroep in het tweede jaar.

1995-1996

In 1995-1996 is noch het wel of niet werken met de methodiek, noch de soort opvang, noch de combinatie van die twee van invloed geweest op de snelheid van de taalontwikkeling van de kinderen (bij een significantieniveau van .005). De significantie van de soort onderzoeksgroep is .195, van de soort peuteropvang .108 en bij het interactie-effect .642.

ANOVA^{a,b}

			Unique Method				
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
natoets eindscore	Covariates	voortoets taal eindscore	1342,468	1	1342,468	56,169	,000
	Main Effects	(Combined)	93,923	2	46,962	1,965	,146
		onderzoeksgroep	40,755	1	40,755	1,705	,195
		soort peuteropvang	62,747	1	62,747	2,625	,108
	2-Way Interactions						
		onderzoeksgroep * soort peuteropvang	5,213	1	5,213	,218	,642
	Model		1897,006	4	474,252	19,843	,000
Residual			2270,554	95	23,901		
Total			4167,560	99	42,097		

a. natoets eindscore by onderzoeksgroep, soort peuteropvang with voortoets taal eindscore

b. All effects entered simultaneously

1996-1997

In het tweede jaar is de soort peuteropvang significant (.034), de onderzoeksgroep niet significant (.083) en de combinatie van de effecten samen weer wel: .018. Ook

wanneer gekeken wordt naar het interactie-effect tussen onderzoeksgroep en soort peuteropvang is er sprake van een significant effect: .035.

ANOVA^{a,b}

			Unique Method				
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
natoets taal eindscore	Covariates	voortoets taal eindscore	517,023	1	517,023	33,941	,000
	Main Effects	(Combined)	168,443	3	56,148	3,686	,018
		onderzoeksgroep	79,775	2	39,888	2,619	,083
		soort peuteropvang	72,073	1	72,073	4,731	,034
	2-Way Interactions	onderzoeksgroep * soort peuteropvang	109,856	2	54,928	3,606	,035
	Model		1076,568	6	179,428	11,779	,000
	Residual		746,414	49	15,233		
	Total		1822,982	55	33,145		

a. natoets eindscore by onderzoeksgroep, soort peuteropvang with voortoets taal eindscore

b. All effects entered simultaneously

1995-1997

Wanneer de gegevens onderzocht worden voor beide jaren tegelijkertijd, blijkt dat soort onderzoeksgroep (.137) en soort opvang (.136) ieder apart niet statistisch relevant zijn voor de snelheid waarmee de taalontwikkeling van de kinderen verloopt. Wel statistisch relevant is het onderzoeksjaar waarin de kinderen zijn getoetst (.000). Dat komt overeen met de gevonden gegevens per jaar. In het eerste jaar werden geen statistisch relevante verschillen gevonden, in het tweede jaar wel. Gecombineerd is er ook een effect (.000), maar wanneer gekeken wordt naar mogelijke interactie-effecten tussen de verschillende factoren, dan blijken die er niet te zijn.

ANOVA^{a,b}

			Unique Method				
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
natoets taal eindscore	Covariates	voortoets taal eindscore	1421,087	1	1421,087	70,408	,000
	Main Effects	(Combined)	453,140	3	151,047	7,484	,000
		onderzoeksgroep	45,392	1	45,392	2,249	,137
		soort	45,600	1	45,600	2,259	,136
		peuteropvang	369,380	1	369,380	18,301	,000
	2-Way Interactions	(Combined)	22,975	3	7,658	,379	,768
		onderzoeksgroep * soort	3,289	1	3,289	,163	,687
		peuteropvang * toetsjaar	15,557	1	15,557	,771	,382
		soort * toetsjaar	2,153	1	2,153	,107	,745
	3-Way Interactions	onderzoeksgroep * soort	11,257	1	11,257	,558	,457
		peuteropvang * toetsjaar					
	Model		2330,852	8	291,356	14,435	,000
	Residual		1836,708	91	20,184		
	Total		4167,560	99	42,097		

a. natoets taal eindscore by onderzoeksgroep, soort peuteropvang, toetsjaar with voortoets taal eindscore

b. All effects entered simultaneously

Kortom, uit de gegevens verkregen via de voormeting en de nameting met behulp van de Taaltoets en het statistisch verwerken van deze gegevens met behulp van ANCOVA, blijkt dat er bij de Taaltoets geen statistische ondersteuning is voor de aanname dat de methodiek *Drie maal woordwaarde* van invloed is op de taalontwikkeling van de kinderen. Er is echter in jaar 2 wel een tendens in deze richting te bespeuren (onderzoeksvraag 1). Een interactie-effect tussen onderzoeksgroep en soort kinderopvang is in dat jaar statistisch wel aantoonbaar (onderzoeksvraag 2). Deze statistische relevantie vervalt echter weer wanneer de gegevens van beide jaren worden samengevoegd. Dan is alleen het jaar van deelname nog van invloed.

9.4.2.2 Ruimte & Tijdtoets

De Ruimte & Tijdtoets blijkt intern de minst betrouwbare toets te zijn geweest die bij het onderzoek is gebruikt (paragraaf 9.4.1.2). Dit gegeven dient in het achterhoofd te worden gehouden bij de interpretatie van de gegevens.

1995-1996

In het eerste onderzoeksjaar is soort onderzoeksgroep niet statistisch relevant gebleken (.112) en soort opvang wel (.010). Ook gecombineerd is er sprake van statistische relevantie (.016). Het is echter niet zo dat er een interactie-effect aanwezig is (.703).

ANOVA^{a,b}

			Unique Method				
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
natoets ruimte/tijd eindscore	Covariates	voortoets ruimte/tijd eindscore	667,172	1	667,172	26,582	,000
	Main Effects	(Combined)	216,037	2	108,019	4,304	,016
		onderzoeksgroep	64,640	1	64,640	2,575	,112
		soort	172,289	1	172,289	6,865	,010
	2-Way Interactions	onderzoeksgroep * soort	3,679	1	3,679	,147	,703
	Model		1352,174	4	338,043	13,469	,000
	Residual		2384,336	95	25,098		
	Total		3736,510	99	37,743		

a. natoets ruimte/tijd eindscore by onderzoeksgroep, soort peuteropvang with voortoets ruimte/tijd eindscore

b. All effects entered simultaneously

1996-1997

In het tweede onderzoeksjaar worden deze gegevens gedupliceerd.

ANOVA^{a,b}

			Unique Method				
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
natoets ruimte/tijd eindscore	Covariates	voortoets ruimte/tijd eindscore	160,252	1	160,252	13,917	,000
	Main Effects	(Combined)	100,155	3	33,385	2,899	,044
		onderzoeksgroep	26,092	2	13,046	1,133	,330
		soort	81,500	1	81,500	7,078	,011
	2-Way Interactions	onderzoeksgroep * soort	16,887	2	8,444	,733	,486
	Model		456,322	6	76,054	6,605	,000
	Residual		564,232	49	11,515		
	Total		1020,554	55	18,556		

a. natoets ruimte/tijd eindscore by onderzoeksgroep, soort peuteropvang with voortoets ruimte/tijd eindscore

b. All effects entered simultaneously

Ook hier is sprake van een statistisch relevant effect van de soort opvang (.011) en van de combinatie soort opvang en onderzoeksgroep (.044), maar is er geen sprake

van een effect veroorzaakt door het wel of niet werken met de methodiek (.330) of van het interactie-effect tussen onderzoeksgroep en soort opvang (.486).

1995-1997

Wanneer de gegevens van alle kinderen worden samengevoegd, blijft het hierboven geschetste beeld bestaan. Er is geen statistisch relevant effect gevonden dat kan worden toegeschreven aan het wel of niet werken met de methodiek (.078). Wel is er een effect te zien van soort opvang (.026) en van onderzoeksjaar (.002). Gecombineerd is er een duidelijk significant effect geconstateerd (.001), maar er is geen aantoonbaar interactie-effect tussen de verschillende onderscheiden groepen (onderzoeksgroep, soort opvang, jaar van deelname).

ANOVA^{a,b}

			Unique Method				
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
natoets ruimte/tijd eindscore	Covariates	voortoets ruimte/tijd eindscore	819,315	1	819,315	34,699	,000
	Main Effects	(Combined)	450,172	3	150,057	6,355	,001
		onderzoeksgroep	74,941	1	74,941	3,174	,078
		soort peuteropvang	121,189	1	121,189	5,133	,026
		toetsjaar	232,144	1	232,144	9,832	,002
	2-Way Interactions	(Combined)	18,644	3	6,215	,263	,852
		onderzoeksgroep * soort	2,508	1	2,508	,106	,745
		peuteropvang * toetsjaar	10,165	1	10,165	,431	,513
		soort peuteropvang * toetsjaar	6,743	1	6,743	,286	,594
	3-Way Interactions	onderzoeksgroep * soort peuteropvang * toetsjaar	5,148	1	5,148	,218	,642
	Model		1587,838	8	198,480	8,406	,000
	Residual		2148,672	91	23,612		
	Total		3736,510	99	37,743		

a. natoets ruimte/tijd eindscore by onderzoeksgroep, soort peuteropvang, toetsjaar with voortoets ruimte/tijd eindscore

b. All effects entered simultaneously

Kortom, uit de gegevens verkregen via de voormeting en de nameting met behulp van de Ruimte & Tijdtoets en het statistisch verwerken van deze gegevens met behulp van ANCOVA, blijkt dat er met behulp van deze toets geen statistische ondersteuning is voor de aanname dat de methodiek *Drie maal woordwaarde* van invloed is op de taalontwikkeling van de kinderen (onderzoeksvraag 1). Er is

echter wel een duidelijke tendens te bespeuren wanneer de gegevens niet worden uitgesplitst naar onderzoeksjaar. Er is sprake van een significant effect van .078. Een interactie-effect tussen onderzoeksgroep en soort kinderopvang is statistisch evenmin aantoonbaar (onderzoeksvraag 2). Alleen soort opvang en het jaar van onderzoek blijken statistisch relevant voor de verklaring van de scores van de kinderen op de Ruimte & Tijdtoets.

9.4.2.3 Diagnostische Toets Tweetaligheid

De DTT bevindt zich qua betrouwbaarheid van de resultaten tussen de Taaltoets en de Ruimte & Tijdtoets in (paragraaf 9.4.1.3).

1995-1996

De resultaten van de kinderen op de DTT in het eerste jaar van het onderzoek zijn niet verklaarbaar vanuit het wel of niet werken met de methodiek (.182), noch vanuit het soort opvang waaraan ze deelnemen (.121). Ook de combinatie van deze gegevens levert geen statistisch significante effecten op (.155). Een interactie-effect tussen soort onderzoeksgroep en soort opvang is niet aantoonbaar (.488).

ANOVA^{a,b}

			Unique Method				
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
natoets dtt eind-score	Covariates	voortoets dtt eindscore	4409,918	1	4409,918	20,506	,000
	Main Effects	(Combined)	816,887	2	408,444	1,899	,155
		onderzoeksgroep	388,555	1	388,555	1,807	,182
		soort peuteropvang	526,416	1	526,416	2,448	,121
	2-Way Interactions	onderzoeksgroep * soort	104,236	1	104,236	,485	,488
		peuteropvang					
	Model		8006,484	4	2001,621	9,307	,000
	Residual		20645,7	96	215,059		
Total			28652,1	100	286,521		

a. natoets dtt eindscore by onderzoeksgroep, soort peuteropvang with voortoets dtt eindscore

b. All effects entered simultaneously

1996-1997

In het tweede jaar is evenmin enige statistische relevantie van de variabelen op de snelheid van de taalontwikkeling van de kinderen te vinden. Soort onderzoeksgroep laat een statistische relevantie zien van .117, soort opvang .219, de combinatie van die twee .142 en het interactie-effect .478.

Resultaten van de effectmeting

ANOVA^{a,b}

			Unique Method				
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
natoets dtt eind-score	Covariates	voortoets dtt eindscore	428,141	1	428,141	2,141	,150
	Main Effects	(Combined)	1139,846	3	379,949	1,900	,142
		onderzoeksgroep	896,346	2	448,173	2,241	,117
		soort	310,487	1	310,487	1,552	,219
	2-Way Interactions	peuteropvang					
		onderzoeksgroep * soort	299,561	2	149,780	,749	,478
		peuteropvang					
	Model		2497,989	6	416,331	2,082	,072
	Residual		9800,225	49	200,005		
Total		12298,2	55	223,604			

a. natoets dtt by onderzoeksgroep, soort peuteropvang with voortoets dtt eindscore

b. All effects entered simultaneously

1995-1997

Wanneer de gegevens van beide jaren worden samengevoegd, wordt er geen statistisch relevant effect gevonden dat kan worden verklaard vanuit het wel of niet werken met de methodiek (.217), soort opvang (.079) of onderzoeksjaar (.099).

ANOVA^{a,b}

			Unique Method				
			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
natoets dtt eind-score	Covariates	voortoets dtt eindscore	4508,894	1	4508,894	21,943	,000
	Main Effects	(Combined)	1447,829	3	482,610	2,349	,078
		onderzoeksgroep	317,949	1	317,949	1,547	,217
		soort	648,447	1	648,447	3,156	,079
		peuteropvang					
		toetsjaar	570,023	1	570,023	2,774	,099
	2-Way Interactions	(Combined)	1036,514	3	345,505	1,681	,176
		onderzoeksgroep					
		* soort	36,806	1	36,806	,179	,673
		peuteropvang					
		onderzoeksgroep					
		* toetsjaar	262,077	1	262,077	1,275	,262
	3-Way Interactions	soort					
		peuteropvang *	657,760	1	657,760	3,201	,077
		toetsjaar					
		onderzoeksgroep					
		* soort					
		peuteropvang *	265,868	1	265,868	1,294	,258
		toetsjaar					
Model		9748,212	8	1218,526	5,930	,000	
Residual		18903,9	92	205,477			
Total		28652,1	100	286,521			

a. natoets dtt eindscore by onderzoeksgroep, soort peuteropvang, toetsjaar with voortoets dtt eindscore

b. All effects entered simultaneously

Ook gecombineerd is er geen sprake van een duidelijk significant effect (.078), noch is er een aantoonbaar interactie-effect tussen de verschillende onderscheiden groepen (onderzoeksgroep, soort opvang, jaar van deelname).

Kortom, uit de gegevens verkregen via de voormeting en de nameting met behulp van de DTT en het statistisch verwerken van deze gegevens met behulp van ANCOVA, blijkt dat er met behulp van deze toets geen statistische ondersteuning is voor de aanname dat de methodiek *Drie maal woordwaarde* van invloed is geweest op de taalontwikkeling van de kinderen (onderzoeksvraag 1). Er is zelfs geen tendens in deze richting te bespeuren wanneer beide onderzoeksjaren worden samengevoegd. Een interactie-effect tussen onderzoeksgroep en soort kinderopvang is statistisch evenmin aantoonbaar (onderzoeksvraag 2). Alleen soort opvang en het jaar van onderzoek tonen een tendens die de scores van de kinderen op de DTT kan helpen verklaren.

9.4.3 Resultaten

Er zijn een aantal statistisch significante effecten gevonden bij de analyse van de toetsgegevens. Daarnaast zijn een aantal tendenzen waargenomen. Onderzocht moet nog worden in welke richting deze effecten en tendenzen wijzen. Als er bijvoorbeeld een statistisch significant interactie-effect is gevonden bij de Taaltoets tussen soort onderzoeksgroep en soort opvang, dan is het belangrijk te weten of dat effect in het voordeel of nadeel is van het werken met de methodiek *Drie maal woordwaarde* en in welke soort opvang dit effect aanwezig/het sterkst is. In bijlage 7 valt in de tabellen 4a (Taaltoets), 4b (Ruimte & Tijdtoets) en 4c (DTT) per onderzoekjaar, per onderzoeksgroep en per soort opvang het volgende af te lezen:

- de gemiddelde scores van de kinderen bij de voormeting;
- de gemiddelde scores van de kinderen bij de nameting;
- de gemiddelde verschilscores van de kinderen (nameting min voormeting).

9.4.3.1 Taaltoets

Bij de Taaltoets zijn in jaar 2 statistisch significante verschillen geconstateerd bij de soort opvang, de combinatie van de twee hoofdvariabelen (onderzoeksgroep en opvang) en het interactie-effect tussen deze twee variabelen. Bovendien is er een tendens gevonden voor soort onderzoeksgroep. Over beide jaren gezamenlijk is alleen voor het toetsjaar een significant effect gevonden (par. 9.4.2.1). Wanneer tabel 4a wordt bekeken, komt het volgende beeld naar voren.

1995-1996

In het jaar 1995-1996 is de beginscore van de kinderen uit de controlegroep gemiddeld hoger dan de beginscore van de kinderen uit de experimentele groep. Binnen deze twee groepen hebben de kinderen uit de kinderdagverblijven gemiddeld een hogere beginscore dan de kinderen uit de peuterspeelzalen. Bij de nameting is de gemiddelde eindscore van de kinderen uit de controlegroep eveneens hoger dan van de kinderen uit de experimentele groep, en ook nu weer scoren de kinderen uit de kinderdagverblijven gemiddeld hoger dan de kinderen uit de peuterspeelzalen. In alle vier de groepen is bovendien de spreiding van de scores van de kinderen ten opzichte van het gemiddelde afgenomen. Het gemiddelde verschil tussen de scores van de kinderen op de natoets en de voortoets is bij de kinderen uit de experimentele groep groter dan bij de kinderen uit de controlegroep, dit geldt vooral voor de kinderen uit de experimentele groep peuterspeelzalen. Maar, zoals blijkt uit paragraaf 9.4.2.1, de gevonden verschillen zijn niet significant. Ze zijn zo minimaal dat er ook geen sprake is van een tendens.

1996-1997

In het jaar 1996-1997 worden er drie onderzoeksgroepen onderscheiden. De kinderen uit de experimentele groep zonder begeleiding (EG-) hebben gemiddeld de hoogste beginscore, wat vooral wordt veroorzaakt door de hele hoge gemiddelde beginscore van de kinderen uit de kinderdagverblijven (gemiddeld 20.33 items). De kinderen uit de controlegroep scoren gemiddeld lager dan de kinderen uit de EG-, maar hoger dan de kinderen uit de experimentele groep met begeleiding (EG+). Binnen de drie onderzoeksgroepen is de gemiddelde beginscore van de kinderen uit de kinderdagverblijven hoger dan die van de kinderen uit de peuterspeelzalen. Bij de nameting hebben de kinderen uit de EG- juist de laagste gemiddelde eindscore van de drie groepen. De kinderen uit de controlegroep behalen gemiddeld de hoogste eindscore. De grootste gemiddelde verschilscore wordt toegeschreven aan de kinderen uit de EG+, op de voet gevolgd door de kinderen uit de controlegroep. Binnen deze twee groepen is de gemiddelde verschilscore van de kinderen uit de peuterspeelzalen groter dan van de kinderen uit de kinderdagverblijven. De kinderen uit de EG- behalen gemiddeld amper een verschilscore (1), wat vooral wordt veroorzaakt door de negatieve verschilscore van de kinderen uit de peuterspeelzalen (-1,75 gemiddeld).

Het statistische verschil tussen de soorten opvang is dus in het voordeel van de peuterspeelzalen. De geregistreerde tendens qua onderzoeksgroep wordt veroorzaakt door de EG- (negatief verschil). Omdat de EG+ en de controlegroep nauwelijks verschillen, kan dit niet teruggevoerd worden op het wel of niet werken

met de methodiek. Het interactie-effect tussen de zes groepen lijkt beïnvloed te worden door de lage scores van de kinderen uit de EG-, vooral de kinderen uit de peuterspeelzaal. In de EG- zitten echter zo weinig kinderen, dat het interactie-effect niet generaliseerbaar is.

1995-1997

De kinderen uit de controlegroep behalen bij aanvang van het onderzoek gemiddeld een hogere score op de Taaltoets dan de kinderen uit de experimentele groep zonder begeleiding, die op hun beurt weer een hogere gemiddelde score hebben dan de kinderen uit de experimentele groep met begeleiding. Per soort groep is de gemiddelde score van de kinderen uit de kinderdagverblijven hoger dan van de kinderen uit de peuterspeelzalen. Bij de nameting blijft dit beeld gehandhaafd. De spreiding van de scores van de kinderen ten opzichte van het gemiddelde is bij de nameting in alle groepen kleiner geworden.

Doordat er een enorm verschil is tussen de kinderen uit de experimentele groep zonder begeleiding in jaar 1 (gemiddeld de hoogste vershilscores) en de kinderen uit de experimentele groep zonder begeleiding uit jaar 2 (gemiddeld de laagste vershilscores), levert het totaaloverzicht een vertekend beeld op. Het onderzoeksjaar is bepalend voor de hoogte van de vershilscores. De spreiding van de vershilscores van de kinderen ten opzichte van de gemiddeld score is wel ongeveer gelijk in beide jaren. De kinderen uit het jaar 1995-1996 halen gemiddeld significant grotere vershilscores dan de kinderen uit 1996-1997. Dit verschil kan niet worden toegeschreven aan het wel of niet werken met de methodiek, noch aan het soort opvang waaraan de kinderen deelnemen. Overigens behalen de kinderen uit de controlegroep gemiddeld een iets hogere vershilscore dan de kinderen uit de experimentele groep(en). Dit verschil is echter niet significant, en er is ook geen tendens waarneembaar. De spreiding van de scores van de kinderen ten opzichte van de gemiddelde vershilscore is vooral in de experimentele groep met begeleiding klein, maar niet significant, noch is er sprake van een tendens.

9.4.3.2 Ruimte & Tijdtoets

In beide afzonderlijke onderzoeksjaren en over beide jaren gezamenlijk levert de soort opvang en de combinatie tussen de twee hoofdvariabelen een statistisch significant verschil op tussen de groepen. Over beide jaren gezamenlijk is bovendien het toetsjaar statistisch significant en is er voor de onderzoeksgroep een tendens waar te nemen (par. 9.4.2.2).

1995-1996

In het jaar 1995-1996 zijn de gemiddelde scores van de kinderen uit de experimentele groep en de controlegroep op de voormeting met de Ruimte & Tijdtoets nagenoeg gelijk. In beide groepen behalen de kinderen uit de kinderdagverblijven een hogere gemiddelde score dan de kinderen uit de peuterspeelzalen. De kinderen uit de kinderdagverblijven in de controlegroep hebben een hogere gemiddelde score dan de kinderen uit de experimentele groep, terwijl de gemiddelde score van de kinderen uit de kinderdagverblijven een minimale voorsprong laat zien ten opzichte van de kinderen uit de peuterspeelzalen. Bij de nameting zijn de gemiddelde scores van de kinderen uit de controlegroep iets hoger dan die van de kinderen uit de experimentele groep. Ook nu weer scoren de kinderen uit de kinderdagverblijven gemiddeld hoger dan de kinderen uit de peuterspeelzalen. In alle vier de groepen is de spreiding van de scores van de kinderen ten opzichte van het gemiddelde toegenomen in vergelijking met de voormeting. Het gemiddelde verschil tussen de scores van de kinderen op de natoets ten opzichte van de voortoets is bij de kinderen uit de controlegroep groter dan bij de kinderen uit de experimentele groep. Dit geldt vooral voor de kinderen uit de kinderdagverblijven. De gemiddelde spreiding is in de controlegroep ook kleiner dan in de experimentele groep.

1996-1997

De kinderen uit de controlegroep hebben gemiddeld bij de voormeting een hogere score dan de kinderen uit de twee experimentele groepen, die ongeveer dezelfde gemiddelde beginscore hebben, met een licht voordeel voor de experimentele groep zonder begeleiding. De spreiding van de scores van de kinderen ten opzichte van het gemiddelde is in de drie groepen ongeveer gelijk. De kinderen uit de kinderdagverblijven behalen in alle drie de groepen de hoogste gemiddelde beginscore, waarbij de kinderen uit de controlegroep een hogere beginscore hebben dan de kinderen uit de andere twee groepen. Ditzelfde geldt voor de kinderen uit de peuterspeelzalen.

Bij de nameting hebben de kinderen uit de controlegroep eveneens een hogere gemiddelde score dan de kinderen uit beide andere groepen, en ook nu is het verschil tussen de kinderen uit de andere groepen klein.

De gemiddelde verschillcores van de kinderen zijn in de controlegroep en de experimentele groep met begeleiding ongeveer gelijk (met een heel licht voordeel voor de experimentele groep) en in de experimentele groep zonder begeleiding het laagst. In de experimentele groep is de gemiddelde spreiding van de kinderen ten opzichte van het gemiddelde duidelijk kleiner dan in de controlegroep en de experimentele groep met begeleiding. De kinderen uit de kinderdagverblijven

hebben in alle drie de onderzoeksgroepen een hogere verschilscore dan de kinderen uit de peuterspeelzalen.

1995-1997

De kinderen uit 1995-1996 behalen gemiddeld veel hogere verschilscores dan de kinderen uit onderzoeksjaar 1996-1997. Dit komt overeen met de gegevens die via de Taaltoets zijn verkregen. De kinderen uit de kinderdagverblijven laten grotere verschilscores zien dan de kinderen uit de peuterspeelzalen, en de kinderen uit de experimentele groep zonder begeleiding behalen betere resultaten dan de kinderen uit de controlegroep en de kinderen uit de experimentele groep met begeleiding. Dit is echter een vertekend beeld, omdat alleen in jaar twee de experimentele groep met begeleiding voorkomt, het jaar waarin relatief minder resultaat is behaald. Dat desondanks een tendens is waar te nemen voor de onderzoeksgroep (experimenteel “doet” het wat beter dan controlegroep) wijst in de richting van een licht voordeel voor de kinderen waarbij met de methodiek *Drie maal woordwaarde* is gewerkt. Dit is echter niet meer dan een tendens.

9.4.3.3 Diagnostische Toets Tweetaligheid

Over beide onderzoeksjaren gezamenlijk is een tendens waar te nemen bij soort opvang, toetsjaar, en de combinatie van toetsjaar, soort opvang en onderzoeksgroep. Verder is er een interactie-effect tussen toetsjaar en soort opvang geconstateerd, maar ook dat is slechts een tendens (par. 7.4.2.3).

1995-1996

In 1995-1996 is bij de voormeting de gemiddelde score van de kinderen uit de controlegroep veel hoger dan die van de kinderen uit de experimentele groep. Dit verschil wordt vooral veroorzaakt door de hoger gemiddelde score van de kinderen uit de kinderdagverblijven in de controlegroep. Ook de kinderen in kinderdagverblijven uit de experimentele groep scoren overigens gemiddeld hoger dan de kinderen uit de peuterspeelzalen. De kinderen uit de peuterspeelzalen in de experimentele groep halen de laagste gemiddelde score op de voormeting. Overigens is ook de spreiding van de kinderen ten opzichte van het gemiddelde in de kinderdagverblijven in beide onderzoeksgroepen het grootst. Bij de nameting blijft hetzelfde beeld gehandhaafd, met dit verschil dat de spreiding van de scores van de kinderen ten opzichte van de gemiddelde score in de experimentele groep kinderdagverblijven nu groter is dan bij de kinderen uit de controlegroep kinderdagverblijven. De gemiddelde verschilscore is in de experimentele groep groter dan in de controlegroep en in de kinderdagverblijven groter dan in de

peuterspeelzalen. De spreiding van de scores van de kinderen ten opzichte van het gemiddelde is in de experimentele groep groter dan in de controlegroep.

1996-1997

Bij de voormeting behalen de kinderen uit de experimentele groep zonder begeleiding de hoogste gemiddelde beginscore, op de voet gevolgd door de kinderen uit de controlegroep. De kinderen uit de experimentele groep met begeleiding hebben een beduidend lagere gemiddelde beginscore dan de overige kinderen. Hoewel de kinderen uit de kinderdagverblijven in alle drie de onderzoeksgroepen gemiddeld hoger scoren dan de kinderen uit de peuterspeelzalen, hebben de kinderen uit de kinderdagverblijven in de experimentele groep met begeleiding dit keer een lagere beginscore dan de kinderen uit de peuterspeelzalen in de experimentele groep zonder begeleiding. Bovendien is het verschil tussen de kinderen uit de kinderdagverblijven en de peuterspeelzalen in de controlegroep en de experimentele groep zonder begeleiding erg groot, terwijl de gemiddelde beginscores van de kinderen uit de experimentele groep met begeleiding voor beide soorten opvang veel dichterbij elkaar liggen. De spreiding van de scores van de kinderen uit de controlegroep is, vooral bij de kinderen uit de kinderdagverblijven, erg groot. In de andere groepen zijn deze verschillen veel kleiner.

Bij de nameting halen de kinderen uit de controlegroep de hoogste gemiddelde score, en de kinderen uit de experimentele groep met begeleiding nog steeds de laagste gemiddelde score. Maar de kinderen uit de kinderdagverblijven uit deze groep halen nu wel een hogere gemiddelde score dan hun collega's uit de peuterspeelzalen in de experimentele groep zonder begeleiding. Vooral de spreiding tussen de scores van de kinderen uit de controlegroep peuterspeelzalen is nu erg groot, maar ook bij de kinderen uit de kinderdagverblijven is deze veel groter dan in de twee experimentele groepen.

De gemiddelde verschilscores van de kinderen tussen de voormeting en de nameting zijn in de controlegroep het hoogst, met overigens een erg grote spreiding, en opvallend genoeg halen de kinderen uit de peuterspeelzaal in de controlegroep gemiddeld de hoogste verschilscore. In de experimentele groepen zijn dat de kinderen uit de kinderdagverblijven. De kinderen uit de peuterspeelzalen in de experimentele groep zonder begeleiding laten nauwelijks vooruitgang zien.

1995-1997

Ook nu weer zijn de resultaten van de kinderen uit het eerste onderzoeksjaar gemiddeld beter dan die van de kinderen uit het tweede onderzoeksjaar. En ook nu

weer laten de kinderen uit de experimentele groep zonder begeleiding de meeste progressie zien en de kinderen uit de experimentele groep met begeleiding de minste. Wat daarover bij de vorige twee toetsen is gezegd, geldt ook hier weer. Doordat de experimentele groep met begeleiding alleen in het tweede jaar voorkwam, en dit jaar relatief gezien veel minder resultaat liet zien (voor alle drie de onderzoeksgroepen), is het beeld vertekend. In jaar 2 zelf behaalden de kinderen uit de experimentele groep met begeleiding gemiddeld juist betere resultaten dan de kinderen uit de experimentele groep zonder begeleiding. De spreiding in de experimentele groep zonder begeleiding (verschilcores) is het grootst, die in de experimentele groep met begeleiding het kleinst. De controlegroep zit daar tussenin.

9.4.3.4 Vergelijking

In jaar 1 komen de experimentele kinderen beter uit de bus bij de Taaltoets en de DTT dan de kinderen uit de controlegroep. In jaar 2 behalen de kinderen uit de controlegroep bij de DTT betere resultaten, bij de Ruimte & Tijdtoets is er geen verschil tussen de experimentele groep en de controlegroep en bij de Taaltoets “presteert” de experimentele groep met begeleiding het best. Over beide jaren behalen de kinderen uit de experimentele groep zonder begeleiding gemiddeld de hoogste verschilcore, gevolgd door de controlegroep, gevolgd door de experimentele groep met begeleiding. Dit beeld is vertekend, omdat de experimentele groep met begeleiding alleen voorkomt in jaar 2, het jaar waarin relatief weinig resultaten zijn geboekt in alle drie de onderzoeksgroepen. In dat jaar zelf komt de experimentele groep met begeleiding juist beter uit de bus dan de experimentele groep zonder begeleiding. Er is dus door het onderzoek heen geen consistent beeld ontstaan ten voordele van het werken met de methodiek *Drie maal woordwaarde*. Andere factoren, zoals onderzoeksjaar en soort opvang, bleken een rol hierin te vervullen. Aangezien de Taaltoets intern het meest betrouwbaar bleek, lijkt het gerechtvaardigd aan de uitkomsten van deze toets iets meer waarde te hechten dan aan de resultaten van de andere twee toetsen.

9.4.4 Beantwoording van de onderzoeksvragen

Aan het begin van dit hoofdstuk werden twee vragen gesteld ten aanzien van de methodiek *Drie maal woordwaarde*. Na het uitvoeren van de ANCOVA's en het bestuderen van de data kunnen deze vragen nu beantwoord worden.

9.4.4.1 Effect van het werken met *Drie maal woordwaarde*

Statistisch kan niet zonder meer worden aangetoond dat het werken met de methodiek *Drie maal woordwaarde* een positief effect heeft op de snelheid van de Nederlandse taalontwikkeling van de kinderen die deel hebben genomen aan het onderzoek. Wel is er bij de Ruimte & Tijdtoets over de hele periode en bij de Taaltoets over de periode 1996-1997 een trend waar te nemen die in deze richting wijst.

9.4.4.2 Interactie-effect tussen werken met *Drie maal woordwaarde* en soort opvang

Een interactie-effect tussen het wel of niet werken met *Drie maal woordwaarde* en het soort opvang waar de kinderen aan deelnemen, is alleen gevonden bij de Taaltoets in het jaar 1996-1997. In alle andere gevallen is er geen statistisch significant effect te vinden, noch een tendens die in deze richting wijst. Wel blijkt uit de gegevens dat de aanwezigheid van de verschillende factoren, hoewel niet in interactie met elkaar, maar dan toch wel door het vóórkomen ervan, een bepaald significant effect sorteren. Dat is het geval bij de Taaltoets in jaar twee en bij samenvoeging van beide jaren, en bij de Ruimte & Tijdtoets in beide jaren afzonderlijk en wanneer beide jaren worden samen gekomen. Bij de DTT is er geen statistisch significant effect van de combinatie van onderscheiden factoren, maar is er bij het totaaloverzicht wel sprake van een tendens in die richting.

9.4.4.3 Overige relevante gegevens

Andere effecten die zijn gevonden zijn de soort opvang op zich en het onderzoeksjaar waarin de kinderen zijn gevolgd. Soort opvang is in het tweede onderzoeksjaar bij de Taaltoets statistisch significant, en bij de Ruimte & Tijdtoets zowel bij de afzonderlijke jaren als in de hele looptijd van het onderzoek. Het jaar van toetsing is zowel bij de Taaltoets als bij de Ruimte & Tijdtoets statistisch significant, maar bij de DTT niet. Ook voor deze factoren geldt echter, dat er geen sprake is van een interactie-effect. Onderzoeksjaar is consequent van invloed geweest bij alle drie de toetsen bij alle drie de onderzoeksgroepen. De reden hiervoor is niet bekend. Soort opvang is de ene keer weer wel en de andere keer weer niet van invloed. Er kan dus niet zonder meer worden gesteld dat soort opvang van doorslaggevende waarde is geweest op de prestaties van de kinderen.

In het volgende hoofdstuk zullen de resultaten van het onderzoek worden afgezet tegen de gegevens die zijn verkregen bij de procesbeschrijving.

10. BESPREKING VAN DE RESULTATEN

10.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden vier factoren die mogelijk van invloed zijn geweest op het uitblijven van de verwachte effecten (hoofdstuk 9) besproken. In de loop van het rapport zijn problemen rond de volgende onderwerpen gesignaleerd:

- de toetsen (hoofdstuk 3)
- de moedertaal van de kinderen (hoofdstuk 4)
- de sekse van de kinderen (hoofdstuk 4)
- het volgen van de uitgangspunten en de didactische aanwijzingen van de methodiek (hoofdstuk 7 en 8)

10.2 De toetsen

Zoals al in hoofdstuk 9 is beschreven, is de interne betrouwbaarheid van met name de Ruimte & Tijdtoets niet erg groot. Dit is de toets waar vooral een beroep wordt gedaan op cognitieve vaardigheden, waarbij taal een hulpmiddel is (hoofdstuk 3). De interne betrouwbaarheid van de DTT is groter dan die van de Ruimte & Tijdtoets, maar minder groot dan die van de Taaltoets. Het feit dat deze toets is ontwikkeld voor kinderen ouder dan de kinderen uit het onderzoek kan daarbij een rol spelen. De Taaltoets is intern het meest betrouwbaar. Uit de gegevens die via deze toets zijn verkregen, is echter geen aantoonbaar effect van het werken met *Drie maal woordwaarde* gebleken.

De drie gebruikte toetsen zijn niet afgestemd op de methodiek *Drie maal woordwaarde*. Daardoor is de kans groot dat in de toetsen woorden worden bevraagd die niet zijn aangeboden aan de kinderen. Een kenmerk van *Drie maal woordwaarde* is immers dat elke leidster voor elk individueel kind woorden selecteert die aansluiten bij de leef- en ervaringswereld en de interesse van dat kind. Voor elk kind verschilt dus het woordaanbod. Daardoor is er voor de methodiek ook geen pasklare toets te ontwikkelen. Misschien heeft *Drie maal woordwaarde* in de praktijk wel een effect gehad op de snelheid van de Nederlandse taalontwikkeling van de kinderen, maar is dat niet “verbreed” naar de totale woordenschat en dus niet aantoonbaar met behulp van de gebruikte toetsen.

10.3 De moedertaal van de kinderen

In hoofdstuk 4 werd aangegeven dat ongeveer de helft van de deelnemende kinderen het Turks als moedertaal heeft. Uit eerdere onderzoeken is gebleken dat Turkstalige kinderen beduidend minder profiteren van taalinterventieprogramma's dan andere kinderen (Bongenaar & Bos, 1996). In dat geval zou een onevenredig groot of klein aantal Turkse kinderen in de verschillende onderzoeksgroepen het gemiddelde van die groepen negatief kunnen beïnvloeden.

De gemiddelde verschilcores van de Turkse kinderen op de toetsen (nameting min voormeting) zijn daarom afgezet tegen die van de andere kinderen (tabel 1). De tabel laat per onderzoeksgroep, per soort opvang, per toets de gemiddelde verschilcore zien van de Turks sprekende kinderen en de overige kinderen (M), het aantal kinderen waar het over gaat (N) en de standaarddeviatie per groep (s).

Over het algemeen behalen de Turkse kinderen een grotere verschilcore op de Taaltoets dan de overige kinderen, behalve de Turkse kinderen uit de peuterspeelzalen in de experimentele groep met begeleiding. Bij de DTT behalen alleen de Turkse kinderen uit de experimentele groep met begeleiding een grotere verschilcore dan de andere kinderen. In de overige onderzoeksgroepen hebben is de verschilcore juist kleiner. En bij de Ruimte & Tijdtoets is de verschilcore van de Turkse kinderen in de experimentele peuterspeelzalen met begeleiding, de experimentele kinderdagverblijven zonder begeleiding en de peuterspeelzalen uit de controlegroep groter dan van de andere kinderen. De gemiddelde verschilcores tussen de Turkse kinderen en de overige kinderen uit de experimentele peuterspeelzalen zonder begeleiding zijn min of meer gelijk. In de overige gevallen zijn de gemiddelde verschilcores juist kleiner.

Wanneer naar de spreiding van de scores van de kinderen ten opzichte van het gemiddelde wordt gekeken, dan is die bij de Taaltoets in de experimentele groepen (behalve bij de peuterspeelzalen in de experimentele groep zonder begeleiding) bij de Turkse kinderen kleiner dan bij de overige kinderen, maar in de controlegroepen en de peuterspeelzalen uit de experimentele groep zonder begeleiding groter. Bij de Ruimte & Tijdtoets is de spreiding van de scores van de Turkse kinderen ten opzichte van het gemiddelde alleen bij de Turkse kinderen uit de kinderdagverblijven van de experimentele groep met begeleiding kleiner, in alle overige gevallen groter of gelijk aan die van de andere kinderen. En bij de DTT is de spreiding van de scores ten opzichte van het gemiddelde van de Turkse kinderen in de peuterspeelzalen van de controlegroep en de experimentele groep zonder begeleiding kleiner, maar in de overige gevallen groter of gelijk aan die van de overige kinderen.

Report

onderzoeksgroep	soort opvang	turkstalig		Taal	Ruimte & Tijd	DTT
experimenteel met begeleiding	kinderdagverblijf	turks	M	8,60	1,80	11,00
			N	5	5	5
			S	4,83	3,90	9,41
		overig	M	5,40	4,00	5,40
			N	5	5	5
			S	6,91	2,12	7,92
	peuterspeelzaal	turks	M	8,44	3,33	6,78
			N	9	9	9
			S	4,39	3,84	7,21
		overig	M	9,00	2,00	3,33
			N	3	3	3
			S	6,08	6,08	3,79
experimenteel zonder begeleiding	kinderdagverblijf	turks	M	10,86	7,43	12,86
			N	7	7	7
			S	6,64	7,04	17,96
		overig	M	9,44	5,89	20,56
			N	9	9	9
			S	7,33	7,17	17,73
	peuterspeelzaal	turks	M	9,42	5,50	6,50
			N	12	12	12
			S	8,95	7,51	10,98
		overig	M	8,71	5,57	12,12
			N	7	7	8
			S	3,86	5,86	14,37
controlegroep	kinderdagverblijf	turks	M	11,00	5,17	9,50
			N	6	6	6
			S	8,00	5,00	18,26
		overig	M	7,00	5,83	15,08
			N	12	12	12
			S	3,95	5,08	9,82
	peuterspeelzaal	turks	M	9,30	5,70	8,80
			N	10	10	10
			S	7,69	7,86	9,00
		overig	M	9,20	4,87	17,13
			N	15	15	15
			S	4,46	5,48	24,18

Tabel 1: gemiddelde verschilcores van de kinderen op de drie toetsen, verdeeld naar onderzoeksgroep, soort opvang en wel of niet Turks sprekend

Kortom, er is geen lijn te ontdekken in de hoogte van de scores van de Turkse kinderen afgezet tegen die van de andere kinderen die wijst op invloed van de verhouding Turkse kinderen en overige kinderen in de diverse onderzoeksgroepen en soorten opvang. Deze gegevens worden bevestigd door een Analysis of Covariance. Dan blijkt dat het al of niet Turks spreken van de kinderen geen

statistisch significant effect oplevert, noch op zichzelf, noch in combinatie met de factoren onderzoeksgroep of soort opvang.

10.4 Sekse van de kinderen

In hoofdstuk 4 werd ook de sekse van de kinderen als mogelijke factor gezien die van invloed zou kunnen zijn op de resultaten van het onderzoek. Tabel 2 laat de gemiddelde vershilscores van de kinderen zien (M), het aantal proefpersonen (N) en de standaarddeviatie (s), opgesplitst naar sekse, onderzoeksgroep en soort opvang, voor alle drie de toetsen.

Er is geen steun voor de suggestie dat sekse van invloed zou kunnen zijn op de scores van de kinderen.

Op de Taaltoets behalen de meisjes in de controlegroep en de experimentele groep zonder begeleiding hogere vershilscores dan de jongens. De spreiding tussen de individuele scores van de kinderen ten opzichte van het gemiddelde is echter bij de jongens kleiner dan bij de meisjes, behalve bij de kinderen uit de peuterspeelzalen in de experimentele groep zonder begeleiding.

Bij de Ruimte & Tijdtoets is dit beeld bijna omgekeerd. De jongens uit de experimentele groep met begeleiding en de controlegroep hebben grotere vershilscores dan de meisjes, maar nu zijn het de meisjes die in alle groepen behalve de experimentele groep kinderdagverblijven de kleinste spreiding ten opzichte van het gemiddelde laten zien.

Bij de DTT hebben juist weer de jongens de kleinste spreiding ten opzichte van het gemiddelde, behalve de jongens uit de peuterspeelzalen in de controlegroep. De vershilscores van de jongens zijn in drie groepen (de experimentele groep kinderdagverblijven met begeleiding, en de beide controlegroepen) het grootst, bij de meisjes in de experimentele groep peuterspeelzalen met begeleiding en de experimentele groep kinderdagverblijven zonder begeleiding, en in de experimentele groep peuterspeelzalen zonder begeleiding is het verschil tussen beide seksen min of meer gelijk.

Kortom, er is geen lijn te ontdekken in de hoogte van de gemiddelde scores van de jongens en de meisjes die wijst op een verband tussen sekse en de onderzoeksresultaten. Een Analysis of Covariance ondersteunt deze gegevens. Sekse van de kinderen levert geen statistisch significant effect op, noch op zichzelf, noch in combinatie met de factoren onderzoeksgroep of soort opvang.

Report

onderzoeksgroep	soort peuteropvang	seks		Taal	Ruimte & Tijd	DTT
experimenteel met begeleiding	kinderdagverblijf	jongen	M	13,50	4,00	21,00
			N	2	2	2
			s	2,12	1,41	2,83
		meisje	M	5,38	2,63	5,00
			N	8	8	8
			s	5,34	3,50	6,16
	peuterspeelzaal	jongen	M	9,56	3,11	5,67
			N	9	9	9
			s	4,33	4,83	5,24
		meisje	M	5,67	2,67	6,67
			N	3	3	3
			s	4,73	2,08	11,15
experimenteel zonder begeleiding	kinderdagverblijf	jongen	M	8,40	5,90	14,60
			N	10	10	10
			s	7,62	7,85	18,99
		meisje	M	12,83	7,67	21,50
			N	6	6	6
			s	4,62	5,50	15,87
	peuterspeelzaal	jongen	M	8,50	4,30	8,73
			N	10	10	11
			s	9,48	8,07	12,55
		meisje	M	9,89	6,89	8,78
			N	9	9	9
			s	4,40	5,11	12,97
controlegroep	kinderdagverblijf	jongen	M	8,00	6,50	14,42
			N	12	12	12
			s	5,82	5,60	10,12
		meisje	M	9,00	3,83	10,83
			N	6	6	6
			s	6,00	2,71	18,30
	peuterspeelzaal	jongen	M	9,13	6,07	15,33
			N	15	15	15
			s	5,44	6,87	24,04
		meisje	M	9,40	3,90	11,50
			N	10	10	10
			s	6,64	5,69	11,33

Tabel 2: gemiddelde verschilscores op de drie toetsen, onderverdeeld naar onderzoeksgroep, soort opvang en seks

10.5 Het volgen van de aanwijzingen en de uitgangspunten van de methodiek

In hoofdstuk 7 wordt beschreven in hoeverre het gebruikte materiaal en de geselecteerde woorden voldoen aan de eisen die in de methodiek worden gesteld. In hoofdstuk 8 is aangegeven in hoeverre de leidsters zich houden aan de uitgangspunten en de didactische aanwijzingen van de methodiek. Uit deze

hoofdstukken blijkt dat er lang niet altijd optimaal met de *Drie maal woordwaarde* wordt gewerkt, vooral op de volgende onderdelen:

- er wordt onregelmatig gewerkt met de methodiek;
- er wordt lang niet altijd individueel gewerkt;
- woordreeksen worden weinig herhaald;
- gemiddeld één op de vier woordreeksen voldoet niet geheel aan de geformuleerde eisen
- het taalaanbod is vaak niet optimaal;
 - * kinderen moeten nazeggen;
 - * kinderen krijgen vooral veel taal over zich heengestort ;
 - * het taalaanbod is eenzijdig;
 - * de context is beperkt;
 - * er worden voornamelijk gesloten vragen gesteld;
 - * de nadruk ligt op naamgeven/benoemen;
- de woorden worden vaak alleen of voornamelijk aangeboden op begripsniveau.

Er is niet uitgebreid onderzocht in hoeverre het door de leidsters afwijken van de aanwijzingen en de uitgangspunten van de methodiek *Drie maal woordwaarde* van invloed is geweest op de scores van de kinderen. Dat valt buiten de reikwijdte van het onderzoek. Het lijkt echter wel gerechtvaardigd om aan te nemen dat dit inderdaad een negatieve invloed heeft gehad op de resultaten van het onderzoek. De in de methodiek geformuleerde uitgangspunten en aanwijzingen waren immers gebaseerd op het te verwachten positieve effect ervan op de Nederlandse taalontwikkeling van anderstalige peuters. Bij een nadere beschouwing van de observaties en de resultaten van de kinderen lijkt deze aanname ondersteund te worden. Het lijkt zinvol om dit in de toekomst nader te onderzoeken.

11. SAMENVATTING, CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

11.1 Samenvatting en conclusies

In dit rapport is verslag gedaan van een onderzoek naar het gebruik van de methodiek *Drie maal woordwaarde* in de praktijk en het effect daarvan op de receptieve Nederlandse taalvaardigheid van anderstalige peuters. Aan het onderzoek deden 128 kinderen en 77 leidsters mee, afkomstig uit 32 kindercentra verspreid door het land. De helft van deze centra werden ingedeeld in een controlegroep, de ander helft van de centra behoorde tot de experimentele groep. In de experimentele groep werd met de methodiek *Drie maal woordwaarde* gewerkt, in de controlegroep niet. Met behulp van toetsen, observaties en evaluaties werd informatie verzameld die het beantwoorden van onderzoeksvragen (hoofdstuk 1) mogelijk moest maken. In totaal werden vijf onderzoeksvragen geformuleerd. De eerste drie vragen hebben betrekking op het werken met de methodiek in de praktijk, de laatste twee vragen op het effect van de methodiek op de Nederlandse taalvaardigheid van de deelnemende kinderen.

11.1.1 Het werken met *Drie maal woordwaarde* in de praktijk

1. Wat zijn de ervaringen van de leidsters met het werken met Drie maal woordwaarde?

De ervaringen van de leidsters met het werken met de methodiek zijn positief. Het methodiekboek is duidelijk, het gebruik van het werkplan ook. De meeste leidsters gebruiken na verloop van tijd het werkplan nauwelijks meer, omdat de inhoud bekend is en het volledig invullen ervan niet meer noodzakelijk. De grootste probleemfactor is tijd. Feestdagen, ziekte van kind of leidster en drukte in de groep zijn factoren waardoor er niet zo regelmatig met de methodiek wordt gewerkt als wenselijk is (hoofdstuk 6).

2. Voldoen de aangeboden woorden en het gebruikte materiaal aan de in Drie maal woordwaarde gestelde eisen?

Materiaal

Uit hoofdstuk 7, waarin het werken met de methodiek door de leidsters met behulp van een evaluatieformulier wordt geëvalueerd, blijkt dat het materiaal dat ze gebruiken gevarieerd is en aansluit bij de leef- en ervaringswereld van de kinderen. De observaties in de praktijk (hoofdstuk 8) bevestigen dit beeld.

Woorden en woordaanbod

Uit hoofdstuk 7 blijkt tevens dat de aangeboden woorden in grote lijnen voldoen aan de eisen die in de methodiek worden gesteld. De meeste aangeboden woorden lijken aan te sluiten bij het ontwikkelingsniveau van de kinderen. Meestal hebben ze thematisch met elkaar te maken, lijken ze niet te veel op elkaar en zijn ze van belang voor het kind. De woordreeksen zijn redelijk gevarieerd en over het algemeen worden basiswoorden geselecteerd. Hoewel aan elke eis afzonderlijk in redelijke mate wordt voldaan, verandert dat beeld wanneer de gegevens worden samengevoegd. Dan blijkt dat één op de vier woordreeksen niet geheel voldoet aan de in de methodiek gestelde eisen. De observaties (hoofdstuk 8) bevestigen dit gegeven. Daarnaast blijken de meeste aangeboden woorden enkel of hoofdzakelijk te worden aangeboden op slechts één van de drie geheugenniveaus die bij het verwerven van woorden van belang zijn; het begripsniveau. Het ervaringsniveau en het toepassingsniveau krijgen tijdens de interacties veel minder of geen aandacht.

3. Worden de uitgangspunten en de didactische aanwijzingen van Drie maal woordwaarde gevolgd?

De didactische aanwijzingen worden in de methodiek *Drie maal woordwaarde* uitgesplitst naar aanwijzingen over aanpak, taalaanbod en het aanbieden van woorden. Het aanbieden van woorden is al bij onderzoeksvraag 2 besproken.

De gegevens die voor deze onderzoeksvraag zijn verzameld, zijn gebaseerd op observaties in de experimentele groep uit het jaar 1996-1997 bij 25 leidsters. Uit de observaties blijkt dat de didactische aanwijzingen uit *Drie maal woordwaarde* niet allemaal even goed worden gevolgd.

Aanpak

De didactische aanwijzingen over de aanpak worden slechts gedeeltelijk gevolgd. De leidsters maken veel gebruik van concrete hulpmiddelen en van het aanwezige spelmateriaal. Ze sluiten aan bij het leven van alledag en de interesse van de kinderen en zijn redelijk responsief (nabijheid, ooghoogte, ruimte voor initiatief van het kind). Maar zeven van de 25 leidsters negeren (de uiting van) een kind wel eens, en sommige leidsters stellen erg (soms te) veel gesloten vragen (*wat is dat, waar is de...*). Individueel werken wordt in ongeveer de helft van de observaties niet gerealiseerd. Daarnaast zijn de groepen vaak erg druk, wat niet ten goede komt aan de rust en de veiligheid voor het kind.

Taalaanbod

Ook bij het taalaanbod blijkt dat de didactische aanwijzingen niet altijd even stipt worden nageleefd. De leidsters respecteren de stille periode van een kind en communiceren veel met de kinderen. Soms ontardt dat in een taalwaterval waarbij de kinderen zelf geen ruimte meer krijgen om actief deel te nemen aan de interactie. Het volgen van de één-persoon-één-taalstrategie is in het kader van het onderzoek niet mogelijk, omdat alleen aan de Nederlandse taalontwikkeling van de anderstalige kinderen werd gewerkt.

Het taalaanbod wordt door de meeste leidsters redelijk goed afgestemd op het taalniveau van een kind. Toch laat een aantal leidsters de kinderen woorden expliciet herhalen of nazeggen, gebruiken ze te moeilijke of te eenzijdige taal, of geven ze weinig talige context bij de woorden die ze aanbieden. Er wordt veel benoemd (*dit is een ...*) en *getoetst* (*wat is dit?*), waardoor de kinderen weinig kans krijgen om hun kennis over een woord uit te breiden (groeperen en netwerk-opbouwen). De woorden worden daardoor inhoudelijk nauwelijks gevuld (hoofdstuk 8). Dit heeft consequenties voor de effectiviteit van het werken met de methodiek.

Alle leidsters maken gebruik van vormen van positieve betekenis-onderhandeling. In de helft van de gevallen gaat het om het stellen van -voornamelijk gesloten - vragen. In een kwart van de gevallen is sprake van goedkeuring (*goed zo*). De overige vormen van betekenisonderhandeling komen veel minder vaak voor.

11.1.2 Effect van het werken met *Drie maal woordwaarde* op de Nederlandse taalontwikkeling van anderstalige peuters

4. Is er een verschil in de snelheid van de Nederlandse taalontwikkeling van anderstalige peuters die wel en die niet met Drie maal woordwaarde worden begeleid?

Met behulp van drie toetsen - de Taaltoets en de Ruimte & Tijdtoets van het Leerlingvolgsysteem voor 3-jarigen en de Diagnostische Toets Tweetaligheid voor 4-5 jarigen (hoofdstuk 3) - is bij 128 kinderen een voormeting verricht en bij respectievelijk 100, 100 en 101 kinderen een nameting, met een gemiddelde interval van zes maanden.

Bij aanvang van het onderzoek werden de kinderen verdeeld over een experimentele groep en een controlegroep. In het tweede onderzoeksjaar (1996-1997) werd de experimentele groep verder onderverdeeld in een groep met en een groep zonder extra begeleiding.

Bij de voormeting blijken de kinderen uit de controlegroep receptief taalvaardiger te zijn op de drie toetsen dan de kinderen uit de experimentele

groep(en). De vooruitgang van de kinderen uit de experimentele groep(en) na zes maanden is niet statistisch significant groter dan die van de kinderen uit de controlegroep en ook de spreiding van de individuele scores ten opzichte van het gemiddelde is bij deze kinderen niet duidelijk kleiner. Hoewel er bij zowel de Taaltoets als de Ruimte & Tijdtoets een tendens in het voordeel van het werken met *Drie maal woordwaarde* waarneembaar is, is een statistisch significant effect van het werken met de methodiek niet aantoonbaar (hoofdstuk 9).

In hoofdstuk 10 wordt een aantal mogelijke verklaringen gegeven voor het feit dat er geen effect is gevonden:

- a) De drie gebruikte toetsen zijn niet afgestemd op de methodiek *Drie maal woordwaarde*. Daardoor is de kans groot dat in de toetsen woorden worden bevraagd die niet zijn aangeboden aan de kinderen. Een kenmerk van *Drie maal woordwaarde* is immers dat elke leidster voor elk individueel kind woorden selecteert die aansluiten bij de leef- en ervaringswereld en de interesse van dat kind. Voor elk kind verschilt dus het woordaanbod. Daardoor is er voor de methodiek ook geen pasklare toets te ontwikkelen. Misschien heeft *Drie maal woordwaarde* in de praktijk wel een effect gehad op de snelheid van de Nederlandse taalontwikkeling van de kinderen, maar is dat niet “verbreed” naar de totale woordenschat van de kinderen en dus niet aantoonbaar met behulp van de gebruikte toetsen.
- b) De didactische aanwijzingen voor het werken met de methodiek werden lang niet altijd op de letter gevolgd door de leidsters (hoofdstuk 8), de aangeboden woordreeksen voldeden in een kwart van de gevallen niet volledig aan de in de methodiek gestelde eisen (hoofdstuk 6 en 7) en er werd wellicht te weinig met de kinderen gewerkt om effect te sorteren (hoofdstuk 6).
Daarnaast worden in het onderzoek nog twee mogelijkheden naar voren gedragen:
- c) Mogelijk is de korte tijd tussen de voormeting en de nameting (zes maanden) van invloed op de onderzoeksresultaten (hoofdstuk 3).
- d) De scores van de kinderen in 1995-1996 (uit zowel de experimentele groep als de controlegroep) verschillen statistisch significant van die van de kinderen uit 1996-1997. In dat laatste jaar waren de scores van de kinderen op de nameting in beide groepen veel lager dan bij de kinderen uit het eerste jaar. De reden hiervoor is niet bekend (hoofdstuk 9).

5. Is er een verschil in de snelheid van de Nederlandse taalontwikkeling van anderstalige peuters die een peuterspeelzaal of een kinderdagverblijf bezoeken en die worden begeleid met *Drie maal woordwaarde*?

Deze laatste onderzoeksvraag onderzoekt een mogelijk interactie-effect tussen werken met de methodiek enerzijds en soort opvang anderzijds. In het jaar 1996-1997 wordt bij de Taaltoets een interactie-effect gevonden. In alle overige gevallen is er geen significant effect waarneembaar, noch een tendens in die richting. Hiervoor zijn dezelfde mogelijk verklaringen van kracht als bij onderzoeksvraag 4.

11.2 Aanbevelingen

Uit opmerkingen van de leidsters blijkt, dat het methodiekboek een handzaam en bruikbaar boek is. Op basis van de gegevens die in twee jaar zijn verzameld, zou het op een aantal punten enige aanpassing kunnen gebruiken:

- a) Het schema voor aanbieden van woorden (p.47) moet verwijderd worden, omdat het niet gebruikt wordt, en niet werkt. Daarvoor in de plaats moet duidelijke informatie komen over hoe frequent er nieuwe woorden moeten worden aangeboden en hoe vaak de woorden zouden moeten worden herhaald.
- b) In de inleiding kan worden aangegeven dat het boek ook geschikt is voor gebruik bij taalzwakke (Nederlandstalige) kinderen, en bij anderstalige kleuters die net met het Nederlands in aanraking komen. Daartoe moet ook informatie worden toegevoegd over kinderen met een taalachterstand.
- c) De in het onderzoek gebruikte formulieren voor het bijhouden van woorden en materiaal per kind zouden moeten worden toegevoegd, evenals de tussentijdse evaluatieformulieren. Tevens zou informatie moeten worden gegeven over het hoe en waarom van deze formulieren en het maken van afspraken met collega's. Door vervolgens te adviseren dat het werken met de methodiek een punt op de agenda van elk teamoverleg wordt, kan een "stok achter de deur" worden gecreëerd om regelmatig en consequent met het programma te werken. Bovendien kunnen leidsters zo ervaringen uitwisselen, en profiteren van elkaars ideeën.
- d) In de methodiek moet in de handleiding bij Stap 3 (p.85) duidelijker vermeld worden dat bij het aanbieden en herhalen van woorden verschillende soorten materiaal behoren te worden gebruikt (in verband met groeperen en netwerk-opbouwen).

Het is de leidsters aan te bevelen om de tweede stap van de methodiek (het selecteren van de basiswoorden) beter uit te voeren, door bijvoorbeeld de stap er actief bij te blijven gebruiken. Zo kan mogelijk worden voorkomen dat er nogal wat woorden aangeboden worden aan de kinderen die niet voldoen aan de eisen (één op de vier reeksen voldoen niet).

Het grootste probleem dat tijdens het onderzoek naar voren komt, is de mate waarin in een aantal leidsters er niet in slaagt voor een goede communicatieve situatie te zorgen: met veel betekenisonderhandeling, veel ruimte voor naamgeven, groeperen en netwerk-opbouwen, en de begrippen aangeboden op de drie in het boek besproken geheugenniveaus. Het lijkt erop dat een deel van hen juist door het werken met taalstimuleringsmateriaal een onnatuurlijker taalaanbod aan de kinderen verzorgt dan leidsters die zonder taalstimuleringsmateriaal werken. De kinderen en de leidsters zijn dan niet meer in een “natuurlijke” communicatie betrokken, maar in een geforceerde taalles. Dat is geenszins de bedoeling van *Drie maal woordwaarde*. Dit probleem is echter niet terug te voeren op de aard van de methodiek zelf. Het wordt ook door andere wetenschappers en mensen uit de praktijk gesignaleerd, bij het gebruik van (taal)interventieprogramma's.

Het is aan te bevelen in de toekomst onderzoek te doen naar de interactievaardigheid van leidsters en de invloed daarvan op de taalontwikkeling van anderstalige peuters.

Er zou meer tijd en geld moeten worden uitgetrokken om met een grotere groep kinderen en voor meerdere programma's een effectonderzoek uit te voeren. Tot nu toe is dit nauwelijks gebeurd. Het lijkt erop dat het effect van het werken met een methodiek als *Drie maal woordwaarde* (en andere taalstimuleringsprogramma's) sterk afhankelijk is van de mate waarin de mensen die ermee werken communicatief vaardig zijn. Daarom zouden goede communicatietrainingen moeten worden opgezet voor leidsters die werkzaam zijn in de kinderopvang. Deze trainingen moeten zich vooral richten op de communicatieve valkuilen waar leidsters ongewild in kunnen vallen. Dat betekent meer dan alleen informatie geven, een zoveelste cursus over interactie. Het betekent vooral goed videomateriaal, veel oefenen in de praktijk en kritisch leren kijken naar het eigen taalgebruik en dat van anderen.

11.3 Tot slot

Het is altijd riskant één bepaald interventieprogramma aan een kritisch onderzoek te onderwerpen zolang dat niet met andere soortgelijke programma's ook gebeurt. Er zullen altijd meer en minder positieve aspecten van zo'n programma aan het licht komen. Dat maakt het programma kwetsbaar. Het is in mijn ogen echter juist een teken van het volwassen worden van een vakgebied dat een gedegen onderzoek naar effectiviteit en gebruik van programma's mogelijk en noodzakelijk maakt. De kracht van een programma ligt niet in wat de maker erover denkt, maar wat de praktijk daarover laat zien. Ik hoop dan ook dat andere methodieken en

programma's in de nabije toekomst geëvalueerd zullen worden, zodat een gefundeerde meningsvorming over de verschillende programma's tot stand kan komen. Dat zal leidsters en kinderen in kindercentra zeker ten goede komen.

Literatuur

Bary, C. (1998), *Conversationale aanpassing in het taalgebruik van leidsters: Een exploratief onderzoek naar interactie tussen leidsters en tweetalige peuters*. Amsterdam: ITTA, Universiteit van Amsterdam (nog te verschijnen).

Bary, C. (1997), *Trein nog op de rails: verslag van een stage in het kader van het project Methodiek Uitbreiding Woordenschat Anderstalige Peuters*. Amsterdam: ITTA, Universiteit van Amsterdam (stageverslag, niet gepubliceerd).

Bongenaar, S. & L. Bos (1996), *Evaluatie-onderzoek Taalplan Kleuters*. Amsterdam: ITTA, Universiteit van Amsterdam.

Kompier, R. (1993), *Taalstimuleringsprogramma's in kindercentra, een verkennende studie*. Amsterdam: Wetenschapswinkel Universiteit van Amsterdam (uitverkocht).

Kompier, R. (1993-1995), *Kindercentra die deelnemen aan het MUWAP-project*. Amsterdam: ITTA, Universiteit van Amsterdam (interne publicatie).

Kompier, R. (1995a), *Woordenschatstimulering in kindercentra*. Amsterdam: Wetenschapswinkel Universiteit van Amsterdam (uitverkocht).

Kompier, R. (1995b), *Drie maal woordwaarde, een methodiek voor taalstimulering in kindercentra*. Utrecht: SWP-Uitgeverij.

Kompier, R. (1995-1997), *Leidsters en kindercentra die deelnemen aan het MUWAP-project*. Amsterdam: ITTA, Universiteit van Amsterdam, (interne publicatie).

Kuyk, J. van (juni 1995), *Leerlingvolgsysteem voor 3-jarigen*. Arnhem: Cito, (proefversie).

Vermeulen, A.C.A.M. & R. Schoonen, W. Oud, & B. Triesscheijn (1994), *Evaluatie van voorschoolse meertalige taalstimulering in kindercentra: een vooronderzoek*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Verhoeven, L. & G. Narain, G. Extra, Ö. A. Konak & Rashid Zerrouk (1995), *Diagnostische Toets Tweektaligheid*. Arnhem: Cito.

Wallien, M. (1996), *Werken met Drie maal woordwaarde, een onderzoek naar de taalomgeving in kindercentra*. Amsterdam: ITTA, Universiteit van Amsterdam (stageverslag, niet gepubliceerd).

Bijlage 1Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.

EVALUATIEFORMULIER

DEEL 1 - Algemene gegevens

Datum:

1 Instelling

- a Naam instelling:
- b Naam deelnemende groep:
- c Naam leidster:

2 Opvang

- a De opvang is: eentalig / meertalig
- b Welke taal/talen worden door de leiding gesproken in de groep?:
 - ☐ Nederlands
 - ☐ Nederlands &
 - ☐ anders, namelijk:

3 Onderzoeksproject

- a Werk je met de methodiek Drie maal woordwaarde?:
 - ☐ ja
 - ☐ nee

Zo ja, bij hoeveel kinderen in de groep wordt er met de methodiek gewerkt:

- b Zijn er kinderen die aan het MUWAP-project deelnamen, die nu niet meer op de groep aanwezig zijn?
 - ☐ ja
 - ☐ nee

Zo ja, hoeveel?

Kun je in het kort aangeven waarom?

- c Zijn er sinds het begin van het project leidsters vertrokken die met Drie maal woordwaarde werkten?
 - ☐ ja
 - ☐ nee
 - Zo ja, hoeveel?

Drie maal woordwaarde in de praktijk

- d Zijn er sinds het begin van het project nieuwe leidsters bijgekomen die met Drie maal woordwaarde werken?
- ☐ ja
 - ☐ nee
 - Zo ja, hoeveel?

Taalontwikkeling

- a Wordt er extra aandacht besteed aan de taalontwikkeling van anderstalige kinderen in de groep?
- ☐ ja
 - ☐ nee
- b Zo nee, waarom niet?
- (meerdere antwoorden mogelijk)
- ☐ niet nodig om er meer aandacht aan te besteden
 - ☐ te weinig tijd
 - ☐ te weinig kennis over taalontwikkeling
 - ☐ geen goed materiaal beschikbaar
 - ☐ anders, namelijk:

Als je bij vraag a *nee* hebt geantwoord, dan was dit de laatste vraag. Dank je wel voor het invullen van deze vragenlijst.

Als je bij vraag a *ja* hebt geantwoord, wil je dan de volgende vragen over werken aan taalontwikkeling beantwoorden?:

DEEL 2 - Werken aan taalontwikkeling

- a Met welk materiaal werk je aan taalontwikkeling?
- (meerdere antwoorden mogelijk)
- ☐ met Drie maal woordwaarde
 - ☐ met een andere methodiek
 - ☐ met eigen materiaal
 - zelf ontwikkeld: ☐ ja ☐ nee
 - ☐ aan de hand van thema's
 - zelfgekozen: ☐ ja ☐ nee
 - zelf ontwikkeld: ☐ ja ☐ nee
 - ☐ anders, namelijk:

Als je met ander materiaal dan Drie maal woordwaarde werkt, kun je daar een korte omschrijving van geven?

- b Op welke manier werk je met de kinderen aan taalontwikkeling?
(meerdere antwoorden mogelijk)
- ☐ individueel
 - ☐ meestal individueel
 - ☐ in groepjes
 - ☐ meestal in groepjes
 - ☐ met de hele groep
 - ☐ meestal met de hele groep
- c Welk (spel)materiaal gebruik je bij het werken aan de taalontwikkeling?
- d Aan welke taal/talen wordt gewerkt bij de taalontwikkeling?
- ☐ Nederlands
 - ☐ moedertaal
 - ☐ Nederlands & de moedertaal
 - ☐ anders, namelijk:
- e Als je met een kind aan de Nederlandse taalontwikkeling én de moedertaalontwikkeling werkt, hoe doe je dat?
- ☐ de Nederlandstalige leidster spreekt Nederlands met het kind, de anderstalige leidster spreekt de moedertaal met het kind (de één-persoon-één-taal strategie)
 - ☐ ik (of een andere leidster) spreek beide talen met het kind
 - ☐ anders, namelijk:
- f Als ik (of een andere leidster) beide talen met het kind spreek, gebruik ik tijdens de communicatie
- ☐ óf Nederlands, óf de moedertaal (één taal per keer dat ik met kind werk aan de taalontwikkeling)
 - ☐ zowel Nederlands als de moedertaal (beide talen per keer dat ik met het kind werk aan de taalontwikkeling)
- Waarom doe je het op deze manier?
- g Op welk moment van de dag werk je met een kind aan taalontwikkeling?
(meerdere antwoorden mogelijk)
- ☐ tijdens de verzorging
 - ☐ tijdens het eten & drinken
 - ☐ tijdens een groepsactiviteit
 - ☐ wanneer alle kinderen vrij mogen spelen
 - ☐ anders, namelijk:
- h Hoe vaak werk je met een kind aan taalontwikkeling?
- ☐ dagelijks (elke dag dat kind aanwezig is)
 - ☐ wekelijks
 - ☐ af en toe

Drie maal woordwaarde in de praktijk

- i Hoeveel tijd werk je gemiddeld met een kind aan taalontwikkeling?
ongeveer minuten per keer

De volgende vragen hoef je alleen te beantwoorden als je met Drie maal woordwaarde werkt of hebt gewerkt.

DEEL 3 - Werken met Drie maal woordwaarde

1 Het boek Drie maal woordwaarde

- a Hoe vind je Deel 1 van de methodiek, waarin de theorie wordt behandeld?
- ☐ makkelijk te begrijpen
 - ☐ goed te begrijpen
 - ☐ moeilijk te begrijpen
 - ☐ heel moeilijk te begrijpen
- b Zijn er onderwerpen die niet of te weinig aan de orde komen in de theorie?
- ☐ ja
 - ☐ nee
- Zo ja, kun je aangeven welke informatie je mist of over welke onderwerpen je meer zou willen weten?
- c Hoe vind je Deel 2 van de methodiek, het werkplan?
- ☐ heel duidelijk
 - ☐ duidelijk
 - ☐ onduidelijk
 - ☐ heel onduidelijk
- d Hoe vind je Deel 3 van de methodiek, de handleiding bij het werkplan?
- ☐ makkelijk te begrijpen
 - ☐ goed te begrijpen
 - ☐ moeilijk te begrijpen
 - ☐ heel moeilijk te begrijpen

2 Voorbereiding

- a Waar bereid je het selecteren van materiaal en woorden voor? (meerdere antwoorden mogelijk)
- ☐ in het kindercentrum
 - ☐ in de groep
 - ☐ thuis
 - ☐ anders, namelijk:
- b Nu ik al een tijd met de methodiek werk, kost de voorbereiding me:
- ☐ minder tijd dan in het begin
 - ☐ evenveel tijd als in het begin
 - ☐ meer tijd dan in het begin

3 Beoordelen van het materiaal

- a Welk soort materiaal gebruik je het meest?
- b Vul je de vragen in van Stap 1 van het werkplan bij het uitkiezen van materiaal (pagina 59 van Drie maal woordwaarde)?
- ☐ O altijd
 - ☐ O meestal
 - ☐ O soms
 - ☐ O nooit
- c Als je de vragen *soms* of *nooit* invult, wat is daarvoor de reden? (meerdere antwoorden mogelijk)
- ☐ O ik vind het moeilijk om met Stap 1 te werken
 - ☐ O het invullen van Stap 1 kost teveel tijd
 - ☐ O ik weet wat er in Stap 1 staat, dat hoef ik niet steeds weer op te zoeken
 - ☐ O anders, namelijk:
- d Heb je wel eens materiaal uitgekozen waarbij het daarna moeilijk was om geschikte woorden te vinden?
- ☐ O ja
 - ☐ O nee
- Zo ja, welk materiaal was dat?
- Waarom was het moeilijk om er woorden bij te vinden?
- Hoe heb je dat opgelost?
- ☐ O ik heb toch woorden gevonden die met het materiaal te maken hadden
 - ☐ O ik heb ander materiaal uitgezocht
 - ☐ O anders, namelijk:

4 Het aanbieden van nieuwe woorden

- a Vind je het moeilijk om te bepalen of de door jou gekozen woorden basiswoorden zijn?
- ☐ O altijd
 - ☐ O meestal
 - ☐ O soms
 - ☐ O nooit
- b Vul je de vragen in van Stap 2 van het werkplan bij het uitkiezen van woorden (pagina 60/61 van Drie maal woordwaarde)?
- ☐ O altijd
 - ☐ O meestal
 - ☐ O soms
 - ☐ O nooit

- c Als je de vragen *soms* of *nooit* invult, wat is daarvoor de reden?
(meerdere antwoorden mogelijk)
☐ ik vind het moeilijk om met Stap 2 te werken
☐ het werken met Stap 2 kost teveel tijd
☐ ik heb Stap 2 niet (meer) nodig om te kijken welke woorden ik het kind wil aanbieden, ik weet waar ik op moet letten
☐ anders, namelijk:

5 Het herhalen van woorden

- a Vul je bij het herhalen van woorden de vragen van Stap 3 in (pagina 61 van Drie maal woordwaarde)?
☐ altijd
☐ meestal
☐ soms
☐ nooit
- b Als je de vragen *soms* of *nooit* invult, wat is daarvoor de reden?
(meerdere antwoorden mogelijk)
☐ ik vind het moeilijk om met Stap 3 te werken
☐ het werken met Stap 3 kost teveel tijd
☐ ik heb Stap 3 niet (meer) nodig om te kijken met welk materiaal ik de woorden opnieuw wil aanbieden, ik weet waar ik op moet letten
☐ ik heb Stap 3 niet (meer) nodig om te kijken welke nieuwe woorden ik met hetzelfde materiaal wil aanbieden, ik weet waar ik op moet letten
☐ anders, namelijk:

6 Kinderen

- a Zijn er kinderen voor wie het moeilijk is om materiaal uit te zoeken?
☐ ja
☐ soms
☐ nee
Zo ja, hoe komt dat?
- b Moeten de kinderen wennen aan het werken met de methodiek?
☐ ja
☐ nee
Zo ja, hoe lang duurt dat ongeveer?
- c Hoe vinden de kinderen volgens jou het werken met de methodiek?
☐ heel leuk
☐ leuk
☐ niet leuk
☐ vervelend
☐ anders, namelijk:

d Lukt het om individueel met een kind te werken?

- ☐ altijd
- ☐ meestal
- ☐ soms
- ☐ nooit

Als het *soms* of *niet* lukt om individueel met een kind te werken, waar ligt dat aan? (meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ ik heb te weinig tijd om individueel met een kind te werken
- ☐ de andere kinderen willen ook altijd meedoen
- ☐ ik werk liever met meer kinderen tegelijk
- ☐ ik heb geen ruimte waar ik apart met het kind kan werken
- ☐ anders, namelijk:

e Wat doe je als je met een kind wil werken, maar dat kind geen zin heeft?

(meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ dan houd ik ermee op en probeer het later opnieuw
- ☐ dan probeer ik toch een paar minuten met het kind te werken
- ☐ dan zoek ik ander materiaal uit en probeer het opnieuw
- ☐ dan zoek ik andere woorden uit en probeer het opnieuw
- ☐ anders, namelijk:

f Wat doe je wanneer andere kinderen mee willen doen?

- ☐ dan laat ik ze meedoen
- ☐ dan stuur ik ze weg
- ☐ dan laat ik ze meedoen, maar zorg dat het kind waar ik mee werk de meeste aandacht krijgt
- ☐ dan zeg ik dat ze straks mee mogen doen, maar dat ik nu even met dit kind bezig ben
- ☐ dan roep ik de andere leidster erbij om met de andere kinderen te werken
- ☐ dan roep ik de andere leidster erbij om de andere kinderen mee te nemen
- ☐ anders, namelijk:

g Hoe lang kunnen kinderen gemiddeld hun aandacht erbij houden?
ongeveer minuten

7 Interactie met anderstalige kinderen

a Wat doe je als een kind niet begrijpt wat je zegt?

(meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ ik herhaal wat ik heb gezegd
- ☐ ik probeer het met andere woorden nog een keer
- ☐ ik probeer het in de moedertaal van het kind te zeggen
- ☐ ik roep de hulp in van een ander kind of een leidster met dezelfde moedertaal
- ☐ ik probeer het met concrete voorwerpen/voorbeelden duidelijk te maken
- ☐ ik laat het maar zitten
- ☐ anders, namelijk:

b Wat doe je als jij niet begrijpt wat het kind zegt?

Drie maal woordwaarde in de praktijk

(meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ ik roep de hulp in van een ander kind of een leidster met dezelfde moedertaal
- ☐ ik probeer door vragen erachter te komen wat het kind bedoelt
- ☐ ik probeer met concrete voorwerpen/voorbeelden erachter te komen wat het kind bedoelt
- ☐ ik doe net of ik het begrijp
- ☐ ik ben tevreden met wat ik wel heb begrepen
- ☐ anders, namelijk:

c Hoe maak je duidelijk dat je hebt begrepen wat een kind tegen je zegt?

(meerdere antwoorden mogelijk)

- ☐ ik herhaal wat het kind zegt
- ☐ ik ga in op wat het kind zegt
- ☐ ik geef aan dat wat het kind heeft gezegd goed is ("ja, dat is een", "goed zo,..." enz.)
- ☐ anders, namelijk:

8 Algemeen

a Hoe vind je het werken met Drie maal woordwaarde?

- ☐ heel leuk
- ☐ leuk
- ☐ matig
- ☐ vervelend

b Vind je het moeilijk om met de methodiek te werken?

- ☐ altijd
- ☐ meestal
- ☐ soms
- ☐ nooit

c Als je het moeilijk vindt om met Drie maal woordwaarde te werken, kun je dan kort omschrijven met welke dingen je moeite hebt?

d Lukt het je om de methodiek in te passen in het dagprogramma?

- ☐ ja, altijd
- ☐ ja, meestal wel
- ☐ nee, meestal niet
- ☐ nee, nooit

e Ben je van plan in de toekomst met de methodiek te blijven werken?

☐ ja

☐ nee

Zo nee, waarom niet?

(meerdere antwoorden mogelijk)

☐ ik vind het niet nodig om extra aandacht aan taalontwikkeling te besteden

☐ ik denk dat het werken met de methodiek geen effect heeft op de taalontwikkeling van de kinderen

☐ ik ben niet tevreden over het werken met de methodiek

☐ ik wil met ander materiaal de taalontwikkeling stimuleren

☐ anders, namelijk:

f Heb je ideeën of suggesties voor verbeteringen van de methodiek?

Dit was de allerlaatste vraag van deze lijst. Hartelijk dank voor je medewerking!

Bijlage 2

STANDAARDLIJST VOOR MATERIAAL- EN WOORDSELECTIE 1995-1996

Kindercentrum:

Naam leidster:

Naam kind:

Basiswoorden

1

2

3

4

5

6

Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.	datum	voorbe- reiding	werktijd	materiaal
eerste aanbieding nieuwe woorden		 min.	 min.	
herhaling 1		 min.	 min.	
herhaling 2		 min.	 min.	
herhaling 3		 min.	 min.	
herhaling 4		 min.	 min.	
herhaling 5		 min.	 min.	

Vragen bij het aanbieden van nieuwe woorden**1. Waarom heb je gekozen voor deze woorden? Omdat:**

- ☐ ik vond dat deze woorden op dit moment het meest belangrijk waren voor het kind om te leren.
☐ de woorden voorkomen in het geselecteerde materiaal.
☐ de woorden aansluiten bij een activiteit die ik met de groep wil doen.
☐ de woorden aansluiten bij het spel waar het kind mee bezig was.
☐ anders, nl.

2. Waren er woorden bij die het kind al kende?

ja / nee

Zo ja, welke woorden kende het kind?

- | | | |
|----------------------------------|--------------------------|---------|
| ☐ woord 1 | ☐ | woord 4 |
| ☐ woord 2 | ☐ | woord 5 |
| ☐ woord 3 | ☐ | woord 6 |

3. Welke woorden begreep het kind na afloop?

- | | | |
|----------------------------------|--------------------------|---------|
| ☐ woord 1 | ☐ | woord 4 |
| ☐ woord 2 | ☐ | woord 5 |
| ☐ woord 3 | ☐ | woord 6 |

4. Waarom heb je voor het genoemde materiaal gekozen?

- ☐ het kind speelt graag met dit materiaal.
☐ het materiaal sluit aan bij het spel waar het kind mee bezig was.
☐ het materiaal sluit aan bij activiteiten die ik met de groep wil doen.
☐ het materiaal sluit aan bij de door mij geselecteerde woorden.
☐ anders, nl.

5. Heb je individueel met het kind gewerkt?ja / nee

Zo nee, waarom niet?

Vragen bij herhaling 1 T/M 5**1. Welke woorden kende het kind vooraf aan de herhaling nog?**

- | | | |
|----------------------------------|--------------------------|---------|
| ☐ woord 1 | ☐ | woord 4 |
| ☐ woord 2 | ☐ | woord 5 |
| ☐ woord 3 | ☐ | woord 6 |

2. Welke woorden begreep het kind na afloop van deze herhaling?

- | | | |
|----------------------------------|--------------------------|---------|
| ☐ woord 1 | ☐ | woord 4 |
| ☐ woord 2 | ☐ | woord 5 |
| ☐ woord 3 | ☐ | woord 6 |

3. Heb je individueel met het kind gewerkt? ja / nee
Zo nee, waarom niet?
4. Heb je hetzelfde materiaal gebruikt als de vorige keer? ja / nee
Zo ja, waarom?
0 het kind begrijpt de woorden nog niet goed, daarom is een volledig gelijke herhaling van de activiteit het beste.
0 het kind speelt graag met dit materiaal.
0 ik kan geen ander materiaal vinden waar deze woorden en begrippen in voorkomen.
0 anders, nl.:
- Zo nee, waarom niet?
0 het vorige materiaal sloot toch niet goed aan bij de interesse van het kind.
0 het kind begrijpt de woorden met het vorige materiaal, daarom wil ik herhalen met nieuw materiaal.
0 anders, nl.
5. Als je nieuw materiaal hebt gekozen, waarom dan juist dít materiaal?
0 het kind speelt graag met dit materiaal.
0 het materiaal sluit aan bij de woorden die ik aan wil bieden.
0 het materiaal sluit aan bij activiteiten die ik met de groep wil doen.
0 het materiaal sluit aan bij de geselecteerde basiswoorden.
0 anders, nl.
6. Overige bijzonderheden:

Algemene vragen

1. Spreekt het kind met andere kinderen in de groep in het Nederlands?
0 nooit
0 bijna nooit
0 soms
0 regelmatig
0 vaak
0 altijd
2. Spreekt het kind tegen jou in het Nederlands?
0 nooit
0 bijna nooit
0 soms
0 regelmatig
0 vaak
0 altijd

3. Als het kind Nederlands met je spreekt, in welke situaties is dat dan?
- 0 tijdens het werken met de methodiek
 - 0 tijdens groepsactiviteiten
 - 0 tijdens individuele activiteiten
 - 0 wanneer het kind zelf initiatief neemt tot de communicatie
 - 0 wanneer jij initiatief neemt tot de communicatie
 - 0 anders, nl.
4. Hoeveel keer per week is er met het kind met de methodiek gewerkt?
- 0 elke dag dat het kind er was
 - 0 1 / 2 / 3 / 4 / 5 keer per week
 - 0 anders, nl.
5. Op welk moment ben je een nieuwe set woorden gaan aanbieden?:
- 0 toen het kind 0 / 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 woorden begreep
 - 0 toen het kind zelf 0 / 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 woorden gebruikte (spreken)
 - 0 na 1 / 2 / 3 / 4 / 5 keer herhalen
 - 0 anders, nl.

Bijlage 3

STANDAARDLIJST VOOR MATERIAAL- EN WOORDSELECTIE 1996-1997

Kindercentrum

Naam leidster/leidsters

Naam kind

Basiswoorden

1

2

3

4

5

6

Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.	datum	voorbe- reiding	werktijd	materiaal
eerste aanbieding nieuwe woorden		 min.	 min.	
herhaling 1		 min.	 min.	
herhaling 2		 min.	 min.	
herhaling 3		 min.	 min.	
herhaling 4		 min.	 min.	
herhaling 5		 min.	 min.	

Bijlage 4

VRAGENLIJST VOOR DE LEIDSTER(S) VAN DE DEELNEMENDE GROEPEN

Algemeen

1 Instelling

a Naam instelling:

b Naam deelnemende groep:

2 Leidster

a Naam:

Nationaliteit:

c Moedertaal:

d Dominante taal³:

e Welke opleiding(en) heb je gevolgd?:

f Is er tijdens je opleiding aandacht besteed aan meertalig opvoeden?: ja / nee

g Heb je daarmee voldoende kennis en ervaring met het werken in multi-etnisch samengestelde groepen opgedaan?: ja / nee

3 Opvang

a Soort opvang⁴:

0 meertalig kinderdagverblijf

0 kinderdagverblijf

0 meertalige peuterspeelzaal

0 peuterspeelzaal

0 anders, nl.:

b Soort groep:

0 ochtendgroep

0 middaggroep

0 dagopvang

c Als je groep slechts een aantal dagen/dagdelen per week open is, kun je hieronder dan aangeven welke dagen/dagdelen dat zijn?:

d De opvang is: eentalig / meertalig

³ De dominante taal is de taal waarin je zelf denkt/vindt dat je je het beste verstaanbaar kunt maken.

⁴ Aankruisen wat van toepassing is.

e Welke taal/talen worden door de leiding gesproken in de groep?:

- 0 Nederlands
- 0 Nederlands &
- 0 anders, nl.:

Vanaf welke leeftijd kunnen kinderen terecht in jouw groep?:

- 0 vanaf 8 weken
- 0 vanaf 1 jaar
- 0 vanaf 2 jaar
- 0 vanaf 2,5 jaar
- 0 vanaf 3 jaar
- 0 anders, nl.:

g Hoeveel dagdelen nemen de kinderen in jouw groep in het algemeen (gemiddeld) deel aan de opvang?:

- ... kinderen fulltime
- ... kinderen ... dagdelen verdeeld over ... dagen

h Hoe ziet de globale dagindeling er in jouw groep uit?:

- brengen en halen: in totaal $\pm$... uur
- vrij spelen: in totaal $\pm$... uur
- georganiseerde activiteiten: in totaal $\pm$... uur, waarvan:
 - $\pm$... uur met individuele begeleiding
 - $\pm$... uur zonder individuele begeleiding, maar met een leidster die een aantal kinderen tegelijkertijd begeleidt
 - $\pm$... uur zonder enige vorm van begeleiding
- verzorgende activiteiten: $\pm$... uur, waarvan:
 - verschonen $\pm$... uur
 - eten & drinken $\pm$... uur
 - slapen $\pm$... uur
 - anders, nl.: $\pm$... uur
- totaal aantal uren dat een kind aanwezig kan zijn per dag: $\pm$... uur

4 Kinderen

a Totaal aantal kinderen in de groep:

- ... Nederlandstalige kinderen
- ... anderstalige⁵ kinderen
- ... meertalige⁶ kinderen.

⁵ Anderstalige kinderen zijn alle kinderen die niet het Nederlands als eerste taal (moedertaal) spreken. Antilliaanse en Surinaamse kinderen vallen niet in deze categorie wanneer ze het Nederlands als moedertaal hebben.

⁶ Meertalige kinderen zijn kinderen die twee of meer talen tegelijkertijd verwerven.

- b Hoe is de verdeling *anderstalige/meertalige* kinderen wat betreft nationaliteit, sekse en moedertaal/moedertalen? Wanneer een kind meertalig is, wil je dan de taal onderstrepen die het kind volgens jou het best beheerst (de dominante taal):

Fout! Bladwijzer niet gedefinieerd.	nationaliteit		moedertaal/moedertalen
		m / v	
		m / v	
		m / v	
		m / v	
		m / v	
		m / v	
		m / v	
		m / v	
		m / v	
		m / v	
		m / v	
		m / v	
		m / v	
		m / v	
		m / v	
		m / v	

5 Ouders

- a Wat zijn over het algemeen de redenen voor de ouders van de anderstalige/meertalige kinderen in jouw groep om hun kind naar de opvang te brengen?:
- ☐ eigen werkzaamheden
 - ☐ speelmogelijkheden voor het kind vergroten
 - ☐ contact met Nederlandse taal & cultuur
 - ☐ anders, nl.:
- b Bestaat er regelmatig overleg tussen de leidsters in jouw groep en de ouders over:
- ☐ de opvoeding van hun kind in het algemeen
 - ☐ de keuze van de taal/talen die met het kind gesproken worden
 - ☐ de manier waarop de eerste taal gestimuleerd kan worden
 - ☐ de manier waarop de tweede taal gestimuleerd kan worden
 - ☐ de rol die de ouders bij taalontwikkeling kunnen spelen
 - ☐ de ontwikkeling die het kind doormaakt wat betreft sociaal-emotionele, cognitieve- en taalontwikkeling
 - ☐ anders, nl.:

Doelstelling

- a Wat is de algemene doelstelling bij het werken met peuters in jouw instelling?:
- ☐ nadruk op verzorging
 - ☐ nadruk op ontwikkelingsstimulering
 - ☐ nadruk op het ontlasten van de ouders
 - ☐ nadruk op de taalontwikkeling
 - ☐ anders, nl.:
- b Kun je met behulp van de cijfers 1 t/m 7 aangeven wat bij de onderstaande aspecten de volgorde van belangrijkheid is in jouw werk? Begin met het belangrijkste (1), en eindig met de minst belangrijke (7).
- ... Verzorging
 - ... Cognitieve ontwikkeling
 - ... Spelen
 - ... Sociaal-emotionele ontwikkeling
 - ... Taalontwikkeling
 - ... Ontlasten van de ouders
 - ... Motorische ontwikkeling
- c Is er een aparte doelstelling wat betreft de taalontwikkeling van de kinderen die deelnemen aan de opvang?:
- ja / nee

Wordt daarin een onderscheid gemaakt tussen Nederlandstalige- en anderstalige/meertalige kinderen?:

ja / nee

Welke van de onderstaande aspecten zijn in de doelstelling terug te vinden?:

Nederlandstalige kinderen:

- ☐ stimuleren van de woordenschat
- ☐ stimuleren van de uitspraak
- ☐ ontwikkelen van de grammatica (vorm)
- ☐ uitbreiden taalbegrip
- ☐ uitbreiden luistervaardigheid
- ☐ kind moet zich verstaanbaar kunnen maken (inhoud)
- ☐ anders, nl.

Anderstalige/meertalige kinderen:

- ☐ stimuleren van de moedertaal
- ☐ stimuleren van het Nederlands als tweede taal
- ☐ stimuleren van de woordenschat
- ☐ stimuleren van de uitspraak
- ☐ uitbreiden taalbegrip
- ☐ uitbreiden luistervaardigheid
- ☐ ontwikkelen van de grammatica (vorm)
- ☐ kind moet zich verstaanbaar kunnen maken (inhoud)
- ☐ anders, nl.:

- d Kun je, net als bij vraag 6b, met de cijfers 1 t/m 8 de volgorde van belangrijkheid aangeven? Let op, het gaat hier alleen om jouw mening!
- ... stimuleren van de moedertaal
 - ... stimuleren van het Nederlands als tweede taal
 - ... stimuleren van de woordenschat
 - ... stimuleren van de uitspraak
 - ... uitbreiden taalbegrip
 - ... uitbreiden luistervaardigheid
 - ... ontwikkelen van de grammatica (vorm)
 - ... kind moet zich verstaanbaar kunnen maken (inhoud)

WERKEN AAN TAALONTWIKKELING

1 Taalontwikkeling

- a Besteed je extra aandacht aan de taalontwikkeling van allochtone kinderen?:
ja / nee

Zo ja, aan welke taal wordt gewerkt?:

- ☐ Nederlands
- ☐ Thuis taal
- ☐ Nederlands en de thuis taal
- ☐ anders, nl.:

Drie maal woordwaarde in de praktijk

Zo nee, waarom niet?:

- 0 geen tijd
- 0 niet voldoende kennis over taalstimulering
- 0 niet nodig

0 anders, nl.:

Als er meerdere leidsters in de groep zijn, met verschillende moedertalen, wordt dan de een-persoon-een-taal strategie toegepast?:

ja/nee

Zo nee, waarom niet?:

- 0 nooit van gehoord
- 0 praktisch niet haalbaar
 - 0 niet nodig
 - 0 anders, nl.:

c Hoeveel tijd besteed je gemiddeld per dagdeel per allochtoon kind specifiek aan taalverwerving?:

... min / ... uur, waarvan:

- ... min / ... uur aan eerste-taalverwerving
- ... min / ... uur aan tweede-taalverwerving

Hoeveel tijd zou je per dag per allochtoon kind gericht aan taalontwikkeling kúnnen besteden?:

... min / ... uur, waarvan:

- ... min / ... uur aan eerste-taalverwerving
- ... min / ... uur aan tweede-taalverwerving

Als er een verschil bestaat tussen de twee laatste antwoorden, waar ligt dat dan aan?:

- 0 ik denk er vaak niet aan om aan taalverwerving specifieke aandacht te besteden
- 0 wanneer ik aan taalverwerving wil werken komt er steeds iets tussen
- 0 ik heb niet voldoende kennis en informatie over hoe ik aan taalontwikkeling kan werken
 - 0 ik heb geen goed materiaal om aan taalontwikkeling te werken
 - 0 anders, nl.:

d Besteed je aandacht aan de moedertaal en de thuiscultuur van de kinderen?:

ja / nee

Zo ja, hoe?:

- 0 liedjes
- 0 boekjes
- 0 vertellen
- 0 gesprekjes

- 0 aandacht aan speciale feestdagen
- 0 gebruik van de een-persoon-een-taalstrategie
- 0 anders, nl.:

Zo nee, waarom niet?:

- 0 geen tijd
- 0 niet voldoende kennis over taal en gewoonten
- 0 niet nodig
- 0 anders, nl.:

e Wat is je uitgangspunt voor het werken aan taalontwikkeling met allochtone kinderen?:

- 0 individuele interactie is erg belangrijk
- 0 taalstimulering kan het beste in groepjes plaatsvinden
- 0 het kind moet zelf het initiatief nemen tot contact
- 0 uitgaan van spelmateriaal
- 0 uitgaan van voorlezen en vertellen
- 0 het kind moet zich veilig voelen
- 0 taalontwikkeling kan het beste via thema's gebeuren
- 0 nieuwe begrippen leer ik ze eerst in de moedertaal, dan pas in het

Nederlands

- 0 nieuwe begrippen leer ik ze met behulp van de moedertaal
- 0 anders, nl.:

f Wat wil je bereiken/wat is je (persoonlijke) doelstelling voor het werken aan taalontwikkeling met allochtone kinderen?:

- 0 ik wil dat ze zich in het Nederlands kunnen redden in de groep
- 0 ik wil ze voorbereiden op het Nederlandstalige basisonderwijs
- 0 ik wil dat ze vooral hun moedertaal verder ontwikkelen
- 0 anders, nl.:

2 Materiaal

a Wat voor soort materiaal acht je bij uitstek geschikt om aan taalontwikkeling te werken?:

- 0 boekjes / prentenboeken
- 0 spelmateriaal
- 0 poppen
- 0 puzzels
- 0 poppenkast
- 0 anders, nl.:

b Is er in de groep materiaal voor de leidsters aanwezig dat specifiek op taalontwikkeling is gericht ?:

ja / nee

Zo ja, wat voor materiaal?:

- 0 bijscholingscursus voor leidsters

Drie maal woordwaarde in de praktijk

- 0 (taal)activiteiten-programma's
- 0 brochures over het werken aan (tweede-)taalontwikkeling
- 0 themamateriaal
- 0 anders, nl.:

Ben je tevreden over dat materiaal?:

ja / nee

Als je er niet tevreden over bent, waar ligt dat dan aan?:

- 0 het is te moeilijk geschreven
- 0 het is niet concreet genoeg
- 0 er wordt te weinig achtergrondinformatie gegeven
- 0 het kost te veel tijd om er mee te werken
- 0 anders, nl.:

Hoe vaak gebruik je het materiaal?:

- 0 dagelijks
- 0 wekelijks
- 0 af en toe
- 0 nooit

3 Aanpak

a Gekeken naar de dagindeling, welke momenten van de dag lijken je het meest geschikt om aan taalontwikkeling te werken?:

- 0 verzorgingssituaties (verschonen, tanden poetsen, enz.)
- 0 voedingssituaties (eten en drinken)
- 0 vrij spel situaties (het kind kan zonder interventie van de leidster bezigheden kiezen)
- 0 gestuurd spel situaties (de leidster onderneemt activiteiten met een kind/de kinderen)
- 0 anders, nl.:

Waarom lijkt dat het meest geschikt?:

- 0 dan is het rustig op de groep
- 0 dan ben ik even individueel met het kind bezig
- 0 dan zijn de kinderen het meest gemotiveerd
- 0 anders, nl.:

b Hoe werk je aan taalontwikkeling met de kinderen?:

- 0 individueel
- 0 groep(je)
- 0 voornamelijk individueel
- 0 voornamelijk in een groep(je)
- 0 anders, nl.:

4 **Praktijk**

a Heb je allochtone kinderen in de groep die nog niet in het Nederlands praten?:
ja / nee

Wat doe je als een kind jou niet begrijpt?:

- 0 herhalen
- 0 met andere woorden opnieuw proberen
- 0 in thuistaal kind proberen
- 0 (concrete) voorbeelden/voorwerpen gebruiken
- 0 anders, nl.:

Wat doe je als jij het kind niet begrijpt?:

- 0 andere kind/leidster met dezelfde moedertaal inschakelen
- 0 wijzen
- 0 concrete voorwerpen/voorbeelden gebruiken
- 0 net doen alsof je het begrijpt
- 0 het kind negeren
- 0 anders, nl.:

Houd je er van te voren rekening mee dat iets niet begrepen zal (kan)
worden?:

ja / nee

Zo ja, hoe?:

- 0 taalgebruik aanpassen
- 0 veel concreet materiaal bij elkaar zoeken
- 0 activiteit afstemmen op niveau kind
- 0 anders, nl.:

b Wanneer je allochtone kinderen in de groep hebt die al een beetje Nederlands spreken, wat
doe je dan als een kind je niet begrijpt?:

- 0 herhalen
- 0 met andere woorden opnieuw proberen
- 0 in thuistaal kind proberen
- 0 (concrete) voorbeelden/voorwerpen gebruiken
- 0 anders, nl.:

Wat doe je dan als jij het kind niet begrijpt?:

- 0 vragen om uitleg
- 0 andere moedertaalspreker inschakelen
- 0 suggesties doen ("o, je bedoelt ...")
- 0 net doen alsof je het begrijpt
- 0 tevreden zijn met wat je wel begrepen hebt
- 0 wijzen en bevragen
- 0 concrete voorwerpen/voorbeelden gebruiken

Drie maal woordwaarde in de praktijk

- 0 negeren
 - 0 anders, nl.:
- c Als je je taalgebruik aanpast aan de kinderen, hoe doe je dat dan?:
 - 0 korte zinnen
 - 0 eenvoudig woordgebruik
 - 0 veel herhalingen
 - 0 eenvoudige en steeds dezelfde zinsstructuren
 - 0 ongrammaticale zinnen om zo kort en duidelijk mogelijk te zijn
 - 0 anders, nl.:
- d Wie neemt meestal het initiatief voor een activiteit of gesprek?:
 - 0 de leidster
 - 0 het kind zelf
 - 0 anders, nl.:
- e Over wat voor soort dingen / onderwerpen wordt gesproken?:
 - 0 onderwerpen die te maken hebben met het thema waar op dat moment mee gewerkt wordt
 - 0 onderwerpen waar het kind zelf mee aankomt
 - 0 onderwerpen die de leidster relevant acht voor het ontwikkelingsniveau van het kind
 - 0 anders, nl.:

Bijlage 5

KINDGEGEVENS

Naam kindercentrum:

Naam kind:

Leeftijd:

Geboortedatum:

Geboorteland:

Sekse:

Moedertaal:

Taal/talen die thuis worden gesproken:

Heeft het kind oudere zussen of broers? Ja / Nee
Zo ja, hoeveel? ... zussen en ... broers

Heeft het kind jongere zussen of broers? Ja / Nee
Zo ja, hoeveel? ... zussen en ... broers

Aantal dagdelen per week aanwezig:

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Verdeeld over 1 - 2 - 3 - 4 - 5 dagen

Datum plaatsing in kindercentrum: - - 199...

Bijlage 6

LIJSTEN TUSSENTIJDSE EVALUATIE

Datum:.....

Kindercentrum:.....

Leidster:.....

Evaluatie nr.: 1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8

Is er, elke keer dat een kind er was, met de methodiek gewerkt?

ja/nee

Zo nee, met welk kind is ervan afgeweken?

1.....

2.....

3.....

kind 1

Hoe vaak is er niet gewerkt?

... dagen van de ... dagen

Wat is de reden?

☐ kind was ziek

☐ leidster was ziek

☐ geen tijd omdat:

☐ anders, nl.:

kind 2

Hoe vaak is er niet gewerkt?

... dagen van de ... dagen

Wat is de reden?

☐ kind was ziek

☐ leidster was ziek

☐ geen tijd omdat:

☐ anders, nl.:

Zijn er problemen bij het werken met de methodiek?

ja/nee

Als er problemen zijn, waaruit bestaan die dan?

Hoe heeft de leidster de problemen opgelost?

☐ niet

☐ anders, nl.: