

Schooltaal thuis

Een meervoudige casestudy naar het taalaanbod van moeders
in interactie met hun driejarige kind

Doctoraalscriptie Geke Hootsen
Universiteit van Tilburg
Mei 2005

ANR: 52.41.58
Opleiding: Taalwetenschap
Afstudeerrichting: Interculturele Communicatie

Begeleiders: Dr. A.M.L Aarts
Dr. J.J.H. Kurvers

Voorwoord

Eindelijk is hij dan af: mijn afstudeerscriptie voor de studie Interculturele Communicatie aan de Universiteit van Tilburg. Zonder de hulp van anderen was dat niet gelukt. Daarom wil ik bij dezen een aantal mensen bedanken die aan de totstandkoming van deze scriptie hebben bijgedragen. Allereerst gaat mijn dank uit naar mijn begeleiders Rian Aarts en Jeanne Kurvers: bedankt voor jullie tijd en inzet en voor alle goede tips die jullie me voor het schrijven van deze scriptie hebben gegeven.

Verder wil alle medewerkers van het project DASH bedanken voor het kijkje in de keuken van een groot onderzoek dat ze me geboden hebben. Dat geldt vooral voor Aziza Mayo, die mijn vragen snel en met veel enthousiasme beantwoordde. Ook de gezinnen die aan de pilot hebben meegewerkt mogen niet vergeten worden, evenals de mensen die me met de vier moeders in contact gebracht hebben.

Een laatste groep mensen die een bedankje verdient bestaat uit mijn ouders, mijn broer en vrienden die gedurende al die maanden het "gezeur" over mijn scriptie hebben moeten aanhoren en die me hebben gesteund tijdens moeilijke momenten. Daarbij wil ik een aantal mensen in het bijzonder noemen. In de eerste plaats gaat het om mijn vriend Remco, die mij heeft geholpen bij het "uitbroeden" van vele lastige "eieren" en die me uit mijn dalen en dalletjes wist te trekken. In de tweede plaats wil ik twee andere lezers van mijn scriptie bedanken: mam en Marriët, bedankt voor het bijschaven van mijn teksten. In de derde plaats wil ik Hanneke en Femke noemen. Bedankt voor jullie steun en gezelligheid tijdens het schrijven van mijn scriptie en natuurlijk ook tijdens de afgelopen jaren.

Geke Hootsen
Dordrecht, mei 2005

Samenvatting

Door een verbeterde toegankelijkheid van hogere vormen van onderwijs is het schoolsucces van de Nederlandse bevolking de laatste decennia over het algemeen flink gestegen. Enkele groepen hebben hiervan niet kunnen profiteren. Dat geldt niet alleen voor leerlingen uit minderheidsgroepen, die te kampen hebben met taalproblemen, maar ook voor autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders. Ook deze laatste groep heeft te maken met taalachterstanden, vooral op het gebied van schoolse taalvaardigheid of schooltaal. Dit is een specifieke variëteit van, in Nederland, het Nederlands, die zich op een aantal punten onderscheidt van de taal die in de thuissituatie gesproken wordt. Daarbij gaat het om de cognitieve belasting van het taalgebruik, die bij schooltaal groter is dan bij thuistaal, en om de inbedding van de conversatie in de context, waarvan bij schooltaal minder sprake is dan bij thuistaal.

Een belangrijke verklaring voor de achterstanden van leerlingen met laagopgeleide ouders zou te vinden zijn in het taalaanbod dat kinderen in de thuissituatie krijgen. In eerder onderzoek is gevonden dat hoogopgeleide moeders hun kind een gunstigere taalleeromgeving boden dan laagopgeleide moeders en dat hun taalgebruik meer kenmerken van schooltaal vertoonde. De overgang naar het basisonderwijs zal voor hun kinderen daarom makkelijker verlopen dan voor kinderen van laagopgeleide ouders. Deze verschillen zouden echter niet in alle interactiesituaties uit het dagelijks leven van kinderen even groot zijn. In onderzoek is bijvoorbeeld gevonden dat zowel hoog- als laagopgeleide moeders het gedrag van hun kind vooral tijdens samen spelen stuurden, terwijl hun taalgebruik tijdens het lezen van prentenboekjes het meest complex was.

In dit onderzoek is nagegaan of er inderdaad verschillen bestaan tussen moeders in de mate waarin en de wijze waarop zij kenmerken van schooltaal gebruiken in interacties met hun driejarige kind en of deze verschillen samenhangen met verschillen in interactiesituaties, hun opleidingsniveau en de leeftijd van hun kind. Voor het onderzoek zijn casestudy's uitgevoerd bij vier moeders, twee hoogopgeleide en twee laagopgeleide, en hun (bijna) driejarige kinderen. Het onderzoek is uitgevoerd als pilot voor de dieptestudie van het project "Development of Academic language in School and at Home" (DASH). Het doel van de pilot was het ontwikkelen en testen van materialen die tijdens de dieptestudie gebruikt gaan worden. Op dit punt is uit het onderzoek naar voren gekomen dat de moeder-kindparen het over het algemeen leuk vonden om aan de pilot mee te doen. Wel bleken bepaalde versies van de verschillende taken meer interactie uit te lokken dan andere en leverden sommige versies praktische problemen op.

Uit de analyse van de interacties is naar voren gekomen dat er inderdaad grote verschillen waren in het taalaanbod van de individuele moeders. Daarbij waren er soms meer overeenkomsten tussen moeders met bijvoorbeeld een verschillend opleidingsniveau soms groter dan tussen moeders met gelijke opleidingsniveaus. Wel kan gezegd worden dat het taalgebruik van de hoogopgeleide moeders in dit onderzoek meer overeenkomst met schooltaal vertoonde dan dat van de laagopgeleide moeders. Dit gold met name voor de syntactische complexiteit en de psychologische distantie daarvan. De verschillen tussen de moeders werden wel beïnvloed door de interactiesituatie. Bij de cluster van taken bestaand uit blokconstructie, praatplaat en maaltijdgesprek was de syntactische complexiteit van de interactie hoog. Datzelfde gold voor de psychologische distantie. Bij deze cluster, maar vooral bij de praatplaat, vertoonde het taalaanbod van de moeders de meeste kenmerken van schooltaal. Bij het huishoudelijk klusje tafel dekken waren de verschillen in syntactische complexiteit tussen moeders met een verschillend opleidingsniveau het kleinst en bij de blokconstructie het grootst.

Hoewel er grote individuele verschillen bestaan in het taalaanbod van moeders in interactie met hun driejarige kind, blijken zij daarin allemaal soms kenmerken van

schooltaal te gebruiken. De moeders met een hogere opleiding deden dat het meest, waardoor zij hun kind het best voorbereiden op zijn of haar schoolcarrière. Voor alle moeder-kindparen uit dit onderzoek bleek het samen praten over een praatplaat vanuit dit oogpunt gunstige effecten te hebben. Op welke manier kenmerken van het taalaanbod van moeders de talige en cognitieve ontwikkeling van hun kind in de verschillende interactiesituaties beïnvloeden, moet echter nog nader onderzocht worden.

Inhoudsopgave

VOORWOORD	3
SAMENVATTING	5
INLEIDING	9
HOOFDSTUK 1: TAALVAARDIGHEID IN DE VOORSCHOOLSE PERIODE	11
1.1 LEERLINGEN DIE ACHTERBLIJVEN IN HET ONDERWIJS	11
1.2 TAALVAARDIGHEID.....	13
1.3 THUISTAAL EN SCHOOLTAAL	15
1.4 FACTOREN DIE DE TAALVAARDIGHEID VAN KINDEREN BEÏNVLOEDEN	19
1.4.1 <i>Endogene factoren</i>	20
1.4.2 <i>Exogene factoren</i>	21
1.5 VERSCHILLEN IN HET TAALANBOD VAN OUDERS	24
1.5.1 <i>Kwalitatieve verschillen in taalaanbod</i>	26
1.5.2 <i>Kwantitatieve verschillen in taalaanbod</i>	27
1.6 SAMENVATTING	29
HOOFDSTUK 2: INTERACTIESITUATIES	30
2.1 INTERACTIESITUATIES IN ONDERZOEK NAAR TAALVERWERVING	30
2.2 DE INVLOED VAN CONTEXT OP INTERACTIES	31
2.3 HET PROJECT DASH	33
2.4 DE DIEPTESTUDIE.....	35
2.4.1 <i>Doelen en uitvoering van de dieptestudie</i>	35
2.4.2 <i>Interactiesituaties in de dieptestudie</i>	36
2.5 SAMENVATTING	39
HOOFDSTUK 3: PROCEDURE	40
3.1 DOELSTELLINGEN	40
3.2 PARTICIPANTEN	41
3.3 DATAVERZAMELING.....	42
3.4 ANALYSE VAN DE PILOT	45
3.5 ANALYSE VAN DE INTERACTIES.....	46
3.5.1 <i>Kwantitatieve verschillen in taalaanbod</i>	46
3.5.2 <i>Kwalitatieve verschillen in taalaanbod</i>	47
3.5.3 <i>De invloed van interactiesituaties op de interactie</i>	51
HOOFDSTUK 4: RESULTATEN	52
4.1 RESULTATEN VAN DE PILOT	52
4.1.1 <i>Algemene bevindingen</i>	52
4.1.2 <i>Bevindingen per opdracht</i>	53
4.2 KWANTITATIEVE VERSCHILLEN IN TAALANBOD.....	57
4.3 KWALITATIEVE VERSCHILLEN IN TAALANBOD	58
4.4 DE INVLOED VAN INTERACTIESITUATIES OP HET TAALANBOD	62
4.4.1 <i>Kwantitatieve verschillen</i>	62
4.4.2 <i>Kwalitatieve verschillen</i>	64
HOOFDSTUK 5: CONCLUSIE	67
5.1 DE PILOT.....	67
5.2 VERSCHILLEN IN HET TAALANBOD VAN MOEDERS	69
5.2.1 <i>Kwantitatieve verschillen</i>	69
5.2.2 <i>Kwalitatieve verschillen</i>	70
5.3 BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK	74
5.4 SUGGESTIES VOOR VERDER ONDERZOEK	76

LITERATUUROPGAVE**79****BIJLAGEN****83**

BIJLAGE 1:	KWANTITATIEVE ANALYSE PER TAAK.....	85
BIJLAGE 2:	KWALITATIEVE ANALYSE PER TAAK.....	87

Inleiding

Tot ver in de twintigste eeuw was er in Nederland, maar ook in andere delen van de wereld, sprake van grote sociale ongelijkheid. Dit werd mede in stand gehouden door ongelijke onderwijskansen voor mensen uit verschillende sociale klassen. Het hoger onderwijs was tot ver in de vorige eeuw vrijwel uitsluitend weggelegd voor de sociale bovenklasse. De laatste decennia gaan echter steeds meer jongeren, ook uit lagere sociale klassen, een (hogere) beroepsopleiding of universitaire opleiding volgen. Vooral het hoger beroepsonderwijs (HBO) kende een grote toename aan studenten. Ging in 1990 nog 24 procent van de jongeren in de relevante leeftijdsgroep naar het HBO, in 2000 was dit percentage gestegen naar 38 (Roes, 2003). Het opleidingsniveau en schoolsucces van de bevolking zijn daardoor flink gestegen (Driessen & Tesser, 1998). Dit heeft in Nederland geleid tot een grote sociale mobiliteit. Schoolsucces bepaalt namelijk voor een groot deel het latere succes op de arbeidsmarkt van jongeren en hun kans op het verwerven van een goed inkomen (Van der Leij, Meijnen & Leseman, 1995). Het draagt bovendien bij aan het gevoel van eigenwaarde van jongeren en beïnvloedt hun kans op een volwaardige deelname aan het maatschappelijke en politieke leven (Dagevos, Gijsberts & Van Praag, 2003).

Er zijn echter nog steeds leerlingen die "achterblijven" en minder profiteren van het feit dat alle niveaus in primair, maar vooral secundair en tertiair onderwijs in Nederland openstaan voor iedereen met voldoende capaciteiten. Bekend is dat verschillende groepen van niet-Nederlandse herkomst minder schoolsucces behalen dan kinderen met van oorsprong Nederlandse hoogopgeleide ouders, ook bij gelijke begaafdheid (Dagevos e.a., 2003). Bij deze groepen spelen taalachterstanden vaak een rol: sommige leerlingen komen pas in het basisonderwijs met Nederlands in aanraking en moeten hierin eerst vaardigheid verwerven voor zij zich de aangeboden lesstof eigen kunnen maken. Dat geldt niet voor leerlingen met Nederlandse ouders. Uit de rapportage Autochtone achterstandsléerlingen: een vergeten groep van het Sociaal en Cultureel Planbureau (2003) blijkt echter dat er ook een groep autochtone leerlingen is met minder schoolsucces dan Nederlandse leerlingen met hoogopgeleide ouders. Terwijl leerlingen uit de minderheidsgroepen de laatste jaren steeds meer schoolsucces behalen, is deze groep sinds 1994 juist minder goed gaan presteren. Hiervan is al sprake op de basisschool, waar de genoemde autochtone leerlingen minder vooruitgang boeken dan leerlingen uit minderheidsgroepen en minder goed zijn gaan presteren op de Cito-eindtoets. Ook in het voortgezet onderwijs is deze teruggang in schoolsucces zichtbaar: deze groep autochtone leerlingen gaat in toenemende mate naar zorgvoorzieningen binnen het vmbo en steeds minder naar havo of vwo (Vogels & Bronneman-Helmers, 2003).

Vogels & Bronneman-Helmers (2003) geven als mogelijke verklaring hiervoor dat Nederlandse laaggeschoolde ouders in het algemeen niet zulke hoge onderwijsambities voor hun kinderen zouden koesteren. Ze willen wel dat hun kinderen een diploma behalen, maar zouden in de regel niet naar het hoogst haalbare streven. De werkgelegenheidsstructuur in plattelandsgebieden, waar weinig vraag is naar hoogopgeleiden, zou hierbij ook een rol kunnen spelen. In stedelijke gebieden zou de zogenaamde grotestadsproblematiek remmend kunnen werken op de ontwikkelingskansen van kinderen uit lagere sociale milieus. Deze redenen vormen wel een verklaring voor het behalen van minder schoolsucces in secundair en tertiair onderwijs, maar minder in het basisonderwijs. Zoals hierboven is aangegeven, zijn reeds in het primair onderwijs verschillen zichtbaar tussen verschillende groepen leerlingen met van oorsprong Nederlandse ouders. Een oorzaak hiervoor zou kunnen liggen in de mate waarin het taalaanbod dat kinderen in de thuissituatie krijgen aansluit op de manier van praten die op school gebruikelijk is. In dit onderzoek zal daarom gekeken worden of

opvoeders met verschillende opleidingsniveaus verschillen in hun manier van praten met hun jonge kind. Ook zal onderzocht worden of er sprake is van een specifieke manier van spreken van leerkrachten en of en op welke punten het taalaanbod van ouders daarmee overeenkomt of ervan verschilt. Het onderzoek is uitgevoerd als pilot bij driejarige Nederlandse kinderen voor het onderdeel dieptestudie van het project "Development of Academic language in School and at Home" (DASH).

Om bovengenoemde vragen te beantwoorden zal in hoofdstuk 1 eerst worden ingegaan op de literatuur met betrekking tot deze onderwerpen. Daarbij zal gekeken worden welke groepen leerlingen met van oorsprong Nederlandse ouders precies achterblijven in het onderwijs en op welke punten. Verder zal gekeken worden naar taalaanbod op school en in de thuissituatie en naar verschillen tussen ouders daarin. In hoofdstuk 2 wordt de invloed van in eerder onderzoek veel gebruikte interactiesituaties op het taalaanbod van ouders besproken. Ook het project DASH komt in dit hoofdstuk aan de orde. Hoofdstuk 3 bespreekt vervolgens de methodologie van dit onderzoek. De resultaten van het onderzoek komen in hoofdstuk 4 aan de orde, gevolgd door een conclusie en suggesties voor verder onderzoek in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 1: Taalvaardigheid in de voorschoolse periode

Zoals in de inleiding is aangegeven, zijn er in het Nederlandse onderwijs nog steeds groepen leerlingen die achterblijven ten opzichte van kinderen uit de sociale middenklasse. In dit hoofdstuk wordt ingegaan op in de literatuur besproken oorzaken hiervoor bij jonge kinderen met Nederlandse ouders. In paragraaf 1.1 zal allereerst ingegaan worden op de vraag welke groepen leerlingen achterblijven in het onderwijs en op welk gebied. In de daarop volgende paragrafen wordt gezocht naar mogelijke verklaringen voor deze achterstanden. Paragraaf 1.2 bespreekt daartoe het begrip taalvaardigheid en in paragraaf 1.3 wordt ingegaan op het verschil tussen thuistaal en schooltaal. In paragraaf 1.4 worden vervolgens factoren besproken die de taalvaardigheid van kinderen beïnvloeden. In paragraaf 1.5 komen verschillen tussen ouders in taalaanbod aan hun kinderen aan de orde. In paragraaf 1.6, tenslotte, wordt een samenvatting gegeven van de in dit hoofdstuk besproken literatuur.

1.1 Leerlingen die achterblijven in het onderwijs

De afgelopen decennia is het schoolsucces van leerlingen met dezelfde capaciteiten maar met een verschillende sociaal-economische achtergrond steeds meer gelijk komen te liggen. Universiteiten en het (hoger) beroepsonderwijs zijn toegankelijk geworden voor leerlingen uit alle segmenten van de bevolking. Bepaalde groepen leerlingen hebben echter veel minder kunnen profiteren van deze ontwikkelingen. Dit geldt vooral voor autochtone en allochtone kinderen met laagopgeleide ouders. Hun prestaties en schoolsucces blijven nog steeds achter ten opzichte van kinderen van autochtone hoogopgeleide ouders, zelfs bij gelijke schoolgeschiktheid (Van der Velden, 1996). Het schoolsucces van leerlingen hangt samen met de leerprestaties die ze behalen. Hoe hoger de prestaties van leerlingen en hoe verder zij komen in het onderwijs, hoe meer schoolsucces zij hebben (Meijnen & Riemersma, 1992). Emmelot, Van Schooten & Timman (2000) definiëren schoolcarrière als de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden, taalvaardigheden en basisvaardigheden als rekenen en lezen. Het behalen van schoolsucces betekent dan het succesvol ontwikkelen van deze vaardigheden.

De zogenoemde achterstanden van leerlingen zijn reeds zichtbaar in het basisonderwijs, zoals voor groep 2 te zien is in figuur 1. Leerlingen uit de achterblijvende groepen worden daarom wel aangeduid als autochtone en allochtone achterstandsleerlingen. Onder autochtone achterstandsleerlingen worden die leerlingen begrepen van wie beide ouders van Nederlandse herkomst zijn en ten hoogste een lbo-opleiding voltooid hebben. Aan deze leerlingen wordt in het kader van het door de overheid ingestelde onderwijsachterstandenbeleid een leerlinggewicht van 1,25 toegekend. Voor deze leerlingen is in de huidige regeling, die echter ter discussie staat, een kwart meer personeelsformatie beschikbaar indien aan de voorwaarde voldaan wordt dat de school door een substantieel aantal achterstandsleerlingen bezocht wordt.

Allochtone achterstandsleerlingen in het basisonderwijs zijn leerlingen waarvan één van de ouders van niet-westerse oorsprong is en wiens ouders aan ten minste één van de volgende drie voorwaarden voldoen:

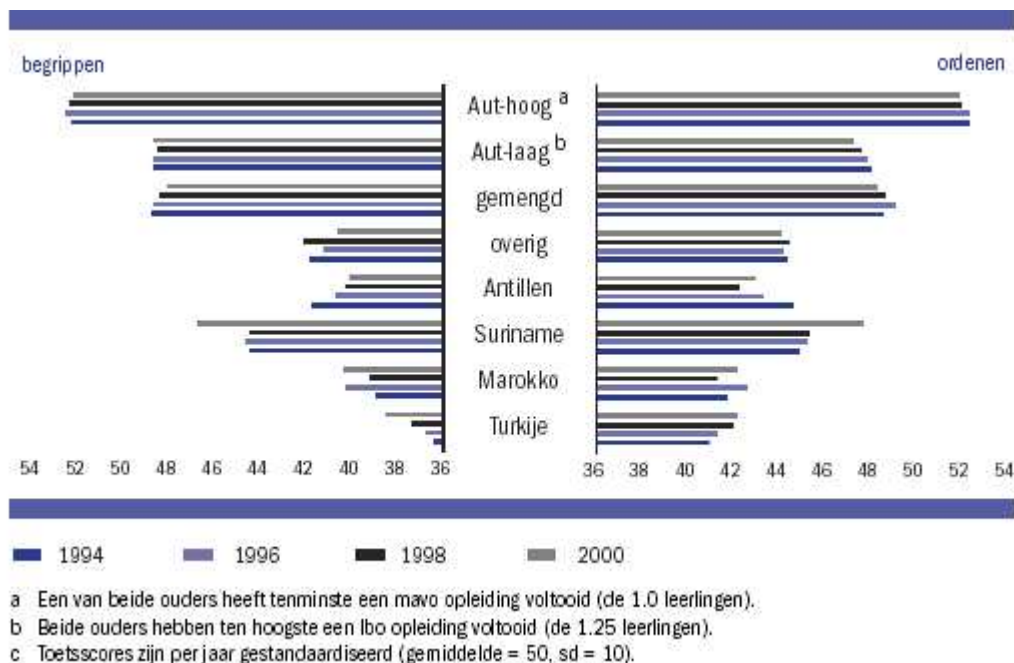
- 1) De vader heeft een schoolopleiding genoten tot of tot en met het niveau eindexamen lbo/vbo;
- 2) De moeder heeft een schoolopleiding genoten tot het niveau eindexamen lbo/vbo;

- 3) De meest verdienende ouder oefent een beroep in loondienst uit waarin hij/zij lichamelijke arbeid of handarbeid verricht, of geniet geen inkomen uit tegenwoordige arbeid.

Aan deze leerlingen wordt een leerlinggewicht van 1,9 toegekend. Voor hen is er daarom negentig procent meer formatie beschikbaar indien een school aan de bovengenoemde voorwaarde voldoet. Volledigheidshalve moet gemeld worden dat ook schipperskinderen en woonwagen- en zigeunerkinderen tot de groep achterstandsleerlingen gerekend worden. Gezien het onderwerp van dit onderzoek worden deze kinderen hier echter buiten beschouwing gelaten (Bosker & Guldmond, 2004; Dagevos e.a., 2003; Vogels & Bronneman-Helmerts, 2003).

In het schooljaar 2002-2003 waren er in Nederland ruim anderhalf miljoen basisschoolleerlingen, van wie 26 procent extra leerlinggewicht had. Bijna 200.000 leerlingen hadden een leerlinggewicht van 1,9, terwijl ruim 198.000 kinderen een gewicht hadden van 1.25 (Dagevos e.a., 2003). Het aantal allochtone leerlingen met een leerlinggewicht van 1.9 vertoont een stijgende lijn, terwijl het aantal achterstandsleerlingen met Nederlandse ouders afneemt. Dit laatste kan volgens Dagevos e.a. (2003) verklaard worden vanuit het feit dat het opleidingsniveau van Nederlandse ouders nog steeds toeneemt, maar ook omdat de opleidingscriteria zijn aangescherpt.

Figuur 1: Gemiddelde begrips- en ordeningsvaardigheden in groep 2 naar etnische groep en schooljaar in de periode 1994-2000 ^c

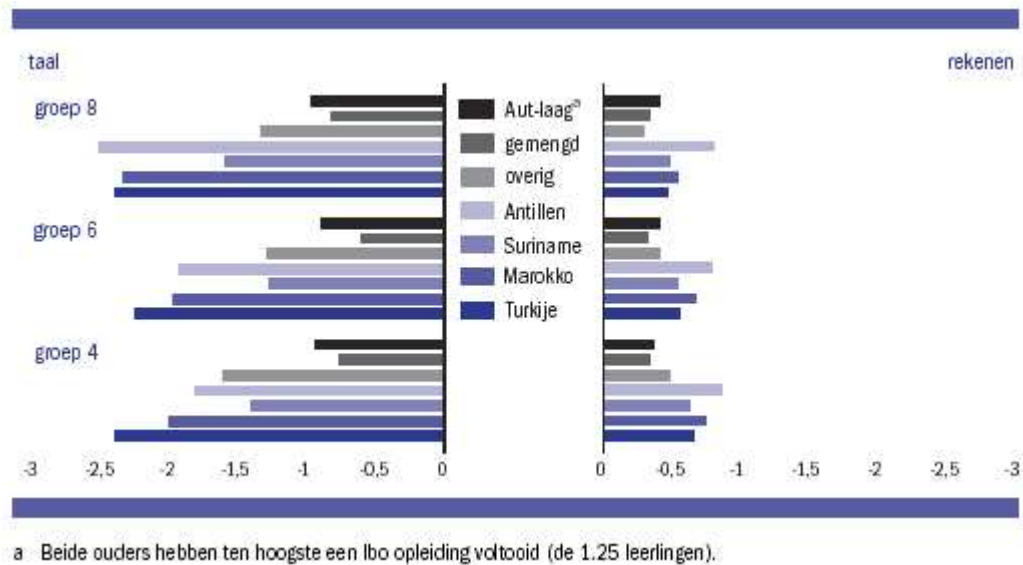


Bron: Dagevos e.a. (2003), p. 73

In figuur 2 is te zien dat de resultaten van kinderen van laagopgeleide Nederlandse ouders ten opzichte van kinderen met hoogopgeleide Nederlandse ouders gedurende de gehele basisschoolperiode achterblijven, vooral op het gebied van taal. Zij hebben aan het eind van groep 8 gemiddeld bijvoorbeeld een taalachterstand van een jaar, terwijl

hun achterstand bij rekenen gemiddeld bijna vijf maanden bedraagt. Ook leerlingen uit minderheidsgroepen hebben een achterstand ten opzichte van Nederlandse leerlingen van hoogopgeleide ouders. De achterstanden van de verschillende groepen lopen echter behoorlijk uiteen (Dagevos e.a., 2003; Vogels & Bronneman-Helmers, 2003). Omdat achterstandsleerlingen vooral een achterstand hebben op het gebied van taal worden zij ook wel taalzwakke leerlingen genoemd.

Figuur 2: Prestatieverschillen in leerjaren tussen Nederlandse niet-achterstandsleerlingen en leerlingen uit overige groepen in 2000



Bron: Dagevos e.a. (2003), p. 77

Opvallend is dat leerlingen uit minderheidsgroepen, met uitzondering van Antilliaanse kinderen, hun achterstand aan het inlopen zijn, terwijl de achterstand van autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders tussen 1988 en 2000 juist is toegenomen. Autochtone achterstandsleerlingen blijken bovendien de minste leerwinst te boeken in de basisschoolperiode (Dagevos e.a., 2003; Vogels & Bronneman-Helmers, 2003).

Uit het bovenstaande blijkt dat de groep Nederlandse achterstandsleerlingen nog steeds aanzienlijk is. Datzelfde geldt voor de achterstanden van deze groep, vooral in taalvaardigheid, die bovendien niet afnemen gedurende de basisschoolperiode. In dit onderzoek zal gekeken worden of hiervoor een verklaring gevonden kan worden in de thuissituatie van deze leerlingen en het taalaanbod dat zij daar krijgen. In dit hoofdstuk wordt daartoe ingegaan op het begrip taalvaardigheid en op taalaanbod aan jong kinderen, zowel thuis als op school.

1.2 Taalvaardigheid

Uit de vorige paragraaf is naar voren gekomen dat er een groep Nederlandse leerlingen is die niet goed mee kan komen in het onderwijs, vooral op het gebied van taal. Taal is een belangrijk communicatiemedium. Op het werk, op school, maar ook thuis en in de omgang met vrienden en familie speelt taal een belangrijke rol. Om succesvol te zijn in communicatie binnen al deze omstandigheden is het van belang dat mensen vaardig zijn in het gebruiken van taal, dat ze taalvaardig zijn. In de literatuur worden verschillende

omschrijvingen van het begrip taalvaardigheid gegeven. Een eenduidige definitie die een consistente theorie over het begrip taalvaardigheid veronderstelt, is volgens Verhoeven & Vermeer (1989) echter niet voorhanden. Wel is er overeenstemming over het idee dat taalvaardigheid uit verschillende deelvaardigheden bestaat, waarbij sprake is van een gelijktijdige activiteit van verschillende componenten. Wat die elementen zijn en wat de samenhang ertussen is, is echter niet precies duidelijk.

De kennis en (taal)vaardigheden die nodig zijn voor communicatie en informatieoverdracht in allerlei situaties kunnen volgens Verhoeven & Vermeer (1996) wel aangeduid worden met het begrip communicatieve competentie. Bij dit begrip onderscheiden zij twee hoofdcomponenten:

- Grammaticale taalvaardigheid, het vermogen tot het begrijpen en produceren van taal. De belangrijkste deelcomponenten hierbij zijn klankonderscheiding, woordenschat, zinsbouw en tekstvaardigheid, elk met hun eigen regelsysteem.
- Pragmatische of sociale taalvaardigheid, het vermogen om taal te gebruiken in actuele situaties. Hierbij worden twee deelcomponenten onderscheiden. De eerste is de component van strategische vaardigheden. Dit stelt mensen in staat hun eigen taalleerproces zo te sturen dat ze de vaardigheden verwerven die ze op een bepaald moment nodig hebben (cf. Hajer, Meestringa, Wagemans & Aleva 1995). De tweede component is die van de sociolinguïstische vaardigheden, kennis van de functies van taal ofwel van sociaal-cultureel bepaalde regels van (verbaal en non-verbaal) taalgebruik in specifieke contexten en in staat zijn het eigen taalgebruik daaraan aan te passen. Het gaat hierbij ook om het gebruik van taal om een relatie met de ander te definiëren (cf. Verhoeven & Vermeer, 1989).

Binnen de component grammaticale taalvaardigheid neemt vooral woordenschat een belangrijke plaats in. Wie een boodschap aan een ander wil overbrengen, heeft woorden nodig. In verschillende studies is naar voren gekomen dat er een sterke samenhang bestaat tussen woordenschat en andere taalvaardigheden (Verhoeven & Vermeer 1989; Appel & Vermeer 1994). Appel & Vermeer (1994) vonden bijvoorbeeld dat leersucces in begrijpend lezen sterk afhankelijk is van (lees)woordenschat. Verder zou woordenschat een centrale tendentie binnen de (verbale) intelligentie van kinderen zijn (Kaufman, in Verhoeven & Vermeer, 1992).

Het ontwikkelen van woordenschat is een proces dat op zeer jonge leeftijd begint en vanwege het grote aantal bestaande woorden in feite nooit voltooid is. Tijdens de woordenschatontwikkeling wordt het netwerk van begrippen in het geheugen uitgebreid. Er komen niet alleen meer woorden maar ook meer relaties tussen de aanwezige begrippen bij. Dit betekent dus dat niet alleen de betekenis van een steeds groter aantal woorden geleerd wordt, maar ook dat steeds meer informatiebronnen die er betrekking op hebben in het geheugen worden opgeslagen. Daarbinnen worden woorden niet geleerd als losse eenheden, maar als 'labels' van concepten die ingebed zijn in dat totale netwerk dat aangeduid kan worden als iemands kennis van de wereld. Een label is de uiterlijke verschijningsvorm van een woord, terwijl een concept omschreven kan worden als het geheel van betekenissen, associaties, ideeën en beelden dat met een woord of begrip verbonden is (Verhoeven & Vermeer, 1996; Appel & Vermeer, 1994). Deze kant van taalvaardigheid, de referentiële vaardigheid, wordt wel als vierde component daarvan aangeduid, naast grammaticale, strategische en sociolinguïstische taalvaardigheid (Hajer e.a. 1995).

Taalvaardigheid is dus een complex begrip dat uit verschillende deelvaardigheden bestaat. Daarbij geldt bovendien dat er in verschillende situaties verschillende eisen gesteld kunnen worden aan iemands taalvaardigheid. Er is bijvoorbeeld een onderscheid

tussen de taalvaardigheid zoals die in de thuissituatie noodzakelijk is om te kunnen communiceren en de taalvaardigheid die een leerling op school nodig heeft om de lessen te kunnen volgen, de zogenaamde schooltaalvaardigheid. In paragraaf 1.3 wordt ingegaan op thuistaal en schooltaal en verschillen daartussen.

1.3 Thuistaal en schooltaal

Uit figuur 2 kwam naar voren dat de achterstand van leerlingen met laagopgeleide ouders op het gebied van taal het grootst is. Daarbij gaat het niet simpelweg om alledaagse taalvaardigheid die gebruikt wordt om over koetjes en kalfjes te praten, de thuistaal. Daarin kunnen de meeste leerlingen zich goed redden. Het gaat om de specifieke variëteit van het onderwijs, de schooltaal. In Nederland is dit de variëteit van het Nederlands die in het onderwijs als vak onderwezen wordt, die in alle andere vakken de instructietaal is en waarin gecommuniceerd wordt. Schooltaal kan worden gedefinieerd als een sociaal gesitueerde dynamische structuur, waarin naast linguïstische ook cognitieve en sociale factoren een rol spelen (Fischer & Bidell, 1998). Schooltaal wordt beschouwd als een taalgebruiksregister waarbij gebruik wordt gemaakt van een specifiek repertoire van lexicale, morfo-syntactische en tekstorganiserende middelen die dat taalsysteem biedt om te communiceren over informatieve, geobjectiveerde en/of abstracte onderwerpen. Dit register is daardoor funderend voor leerprocessen in alle schoolvakken, voor voortgezette woordenschatverwerving en voor ontwikkeling van complexe begrippen (Ravid & Tochinsky, 2002; Hoff & Naigles, 2002).

Een zeer goede beheersing van de Nederlandse schooltaal is van groot belang voor schoolsucces. Bij onvoldoende vaardigheid daarin leren en profiteren kinderen niet voldoende van de aangeboden lesstof. Voor vrijwel alle leerlingen wijkt de schooltaal af van de taal die ze thuis geleerd hebben, maar voor sommige leerlingen is deze discrepantie groter dan voor andere. Vooral 1.25- en 1.9-leerlingen hebben niet voldoende vaardigheid in de schooltaal. Zij moeten de Nederlandse schooltaal in feite als nieuwe taal leren en krijgen daardoor op school te maken met specifieke taalproblemen.

BICS en CALP

Om het verschil tussen schooltaal en thuistaal te verduidelijken, onderscheidt Cummins *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) en *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) (Cummins & Swain, 1986). In situaties die cognitief niet veeleisend zijn en waarbij relatief veel cognitieve ondersteuning aanwezig is, is beheersing van BICS noodzakelijk. Het gaat daarbij om het soort taalvaardigheid dat in alledaagse situaties gebruikt wordt. Onder CALP wordt de taalvaardigheid verstaan die nodig is om taaltaken uit te voeren die cognitief veeleisend zijn en waarvoor weinig contextuele steun is. Een voorbeeld hiervan is het uitleggen van de regels van een kaartspel zonder de kaarten. Veel schooltaken vereisen eveneens een grote mate van CALP (Baker, 2001; Appel & Vermeer, 1996; Cummins & Swain, 1986). Cummins (1991) wijst er daarbij op dat de verwerving van het schooltaalregister veel complexer is dan de verwerving van taal voor alledaagse communicatie.

Contextuele ondersteuning

Er is geen sprake van een absoluut onderscheid tussen CALP en BICS, maar meer van graduele verschillen op een aantal dimensies. Belangrijke dimensies daarbij zijn steun uit de context en cognitieve complexiteit van de communicatie. Als er veel contextuele ondersteuning in de communicatie is, betekent dit dat de context van wat er gezegd wordt betrekkelijk concreet is en voor de sprekers meestal duidelijk. Lichaamstaal kan hierbij een belangrijke rol spelen. Dit is bijvoorbeeld het geval als gesprekspartners een

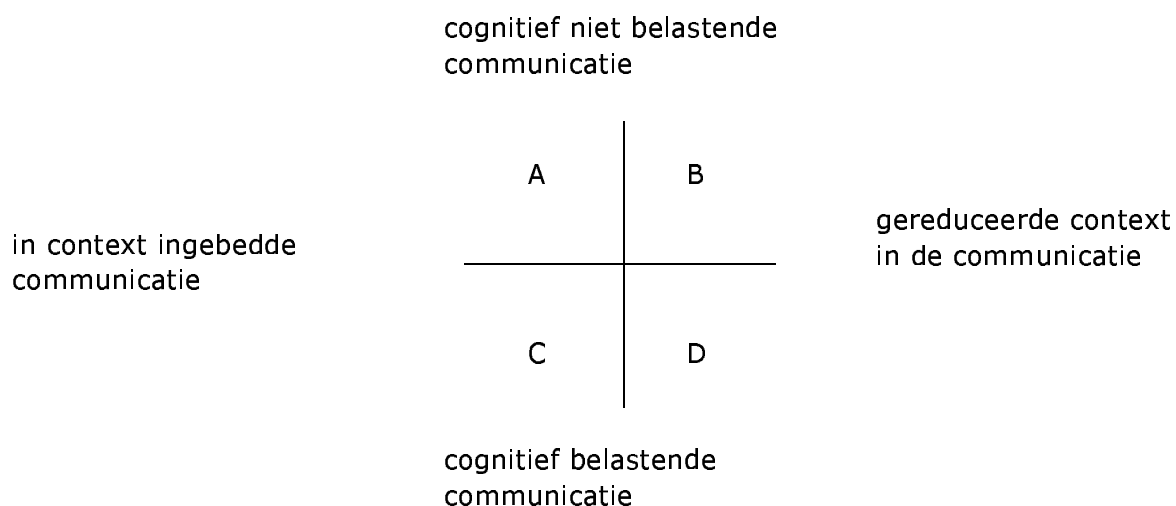
gebeurtenis bespreken die ze samen hebben meegemaakt of zich kunnen herinneren. Als er weinig steun is uit de context zijn er weinig aanwijzingen over de betekenis die overgedragen wordt. Hiervan is bijvoorbeeld sprake als een leerkracht nieuwe lesstof aan zijn leerlingen probeert uit te leggen. Dit wordt ook wel aangeduid als gedecontextualiseerd taalgebruik. Taalgebruik in alledaagse situaties wordt meestal gekenmerkt door veel steun uit de context, terwijl schools taalgebruik vaak meer gedecontextualiseerd is (Baker, 2001; Hajer & Meestringa, 1995).

Cognitieve complexiteit

Een tweede belangrijke dimensie is cognitieve complexiteit. Taalgebruik wordt door een aantal factoren cognitief complexer. Deze komen vooral in schooltaal veel voor, hoewel ook dit in sommige situaties cognitief eenvoudig kan zijn en ook thuistaal cognitief complex kan zijn. In de eerste plaats gaat het om abstractie van onderwerpen, zoals bijvoorbeeld bij de schoolse begrippen "zinnen ontleden" of "historische periodes". Een tweede factor wordt gevormd door de denkoperaties die gevraagd worden. Op school is het niet alleen belangrijk dat leerlingen losse begrippen leren benoemen, maar ook dat zij ze leren classificeren en er logische relaties tussen kunnen leggen. Daarvoor moeten ze dergelijke relaties kunnen begrijpen en ze zelf helder leren formuleren (zie ook Schleppegrell, 2001). Zowel in schriftelijk als in mondeling taalgebruik worden deze verbanden vaak impliciet gelegd. De lezer of luisteraar moet ze ontdekken om het verdere verloop van de tekst te kunnen volgen. Ook deze derde factor verhoogt de cognitieve complexiteit. Een vierde factor is de combinatie van handelingen die gevraagd wordt, zoals op school luisteren naar de leerkracht en tegelijk aantekeningen maken. Alledaags taalgebruik wordt veelal gekenmerkt door minder cognitieve complexiteit van de communicatie. De genoemde factoren spelen in thuistaal een veel kleinere rol (Hajer e.a. 1995). Bij schoolse taaltaken worden er ten opzichte van het taalgebruik thuis dus relatief hoge cognitieve eisen gesteld. Dit geldt vooral voor taken waarin taal en taalvormen gemanipuleerd moeten worden en waarin over taal wordt gereflecteerd in de vorm van complexe taalfuncties zoals commentaar geven, redeneren en het vragen om informatie (Sijtstra, Aarnoutse & Verhoeven, 1999).

In figuur 3 zijn deze dimensies weergegeven. Hieruit komt naar voren dat het niet om absolute verschillen gaat maar om een glijdende schaal. BICS bevindt zich in kwadrant A, terwijl CALP in kwadrant D valt.

Figuur 3: Taalgebruik in situaties die op de dimensies "cognitieve belasting" en "inbedding in de context" verschillen



Bron: Baker (2001)

Per kwadrant kan een voorbeeld gegeven worden van het soort communicatie dat daarin past. Het groeten van mensen en het praten over het weer worden bijvoorbeeld tot kwadrant A gerekend. In kwadrant B vallen het geven van instructies door een leerkracht tijdens een tekenles en het spelen van rollenspellen. In kwadrant C horen het opzeggen van kinderversjes en het navertellen van verhalen die men bijvoorbeeld op televisie gezien heeft. In kwadrant D, ten slotte, vallen het lezen van een boek en daarover discussiëren, evenals het relateren van de inhoud van boeken aan reeds aanwezige kennis (Baker, 2001).

Psychologische distantie

In figuur 3 zijn de twee dimensies op aparte assen weergegeven. Als kritiek daarop kan genoemd worden dat de twee dimensies zo onafhankelijk van elkaar lijken te functioneren. Zij kunnen echter niet goed los van elkaar gezien worden. Als in een gesprek het onderwerp verder van de directe omgeving van de gesprekspartners afstaat en de context dus gereduceerd is, dan zal de communicatie in veel gevallen cognitief ook complexer worden (Baker, 2001). Deze samenhang tussen de dimensies wordt weergegeven in het begrip 'psychologische distantie'. Dit verwijst naar de cognitieve afstand van de gesprekspartners tot de directe gedragsomgeving door middel van symbolische representatie (Mayo & Leseman, 2004). Psychologische distantie creëert temporele, ruimtelijke en/of psychologische mentale afstand tussen gesprekspartners en het object waarover zij praten. Voor kinderen is dit een belangrijk leermechanisme omdat distantiërend gedrag van ouders cognitieve eisen stelt die de eigen denkprocessen van het kind aanmoedigen. De cognitieve eisen van deze strategieën zouden het kind de ervaring bieden van het deelnemen aan bepaalde mentale processen, zoals het maken van inferenties en het beschrijven en reconstrueren van gebeurtenissen. Zo leren zij met steun van hun ouders deze mentale processen te gebruiken in een betekenisvolle en relevante context (Sigel, Stinson & Kim, 1993).

Het voorgaande impliceert dat het bij psychologische distantie om mentale processen van kinderen gaat. Aangenomen wordt echter dat ook manifest (talig) gedrag van ouders bij het uitvoeren van een taak of opdracht samen met hun kind geëvalueerd kan worden naar de mate van cognitieve afstand die het representeert (Mayo & Leseman, 2004; Sigel e.a., 1993). Bij psychologische distantie wordt een onderscheid gemaakt tussen lage, gemiddelde en hoge distantie van het (talige) gedrag. Daarbij vertoont thuistaal kenmerken van een lage distantie, terwijl schooltaal dichter bij een hoge distantie ligt. De verschillende distantieniveaus worden door Mayo & Leseman (2004) als volgt onderscheiden:

- *Lage distantie*: wijzen en kijken naar objecten of plaatsen; benoemen of eenvoudig beschrijven van aspecten van een taak zonder verdere analyse; het geven van concrete aanwijzingen om eenvoudige handelingen uit te voeren; functionele manipulatie en non-verbale taakuitvoering bedoeld als instructie; geïsoleerde uitvoerende handelingen die geen onderdeel zijn van een geplande sequentie van handelingen; het observeren van handelingen van de partner.
- *Gemiddelde distantie*: sequentie van handelingen die gebaseerd is op een plan of concept (dat niet per se correct is); uitingen na afloop van het uitvoeren van de taak, maar tijdens interactie daarover die de taak in verband brengen met eerdere persoonlijke ervaringen en de persoonlijke wereld van de gespreksdeelnemers.
- *Hoge distantie*: taakuitvoering die deel is van een uitgebreide serie van elkaar opvolgende handelingen die te maken hebben met de opdracht; complexe

conceptuele instructies; uitingen die te maken hebben met de representatie, planning, controle of evaluatie van de activiteit; stellingen over regels; uitingen die onderdeel zijn van analytisch redeneren en discussiëren over meer of minder abstracte principes die met de taak te maken hebben; uitingen binnen de uitgebreide interactie over de taak die de taak verbinden met algemene abstracte onderwerpen na de feitelijke uitvoering van de taak.

Verschillen tussen schooltaal en thuistaal

Niet alleen wat betreft distantieniveau maar ook op een aantal andere punten kunnen schooltaal en thuistaal of BICS en CALP van elkaar onderscheiden worden. Schleppegrell (2001) noemt als kenmerk van thuistaal het gebruik van pronominale subjecten in zinnen. In combinatie met taalgebruik met alledaagse betekenissen, ook wel generiek taalgebruik genoemd, leidt dit tot lexicaal beperkte teksten, waarin weinig verschillende en complexe woorden gebruikt worden. Schooltaal, daarentegen, wordt gekenmerkt door gebruik van een specifiek lexicon en door het gebruik van uitgebreide nominale subjecten. Dit leidt tot lexicaal dichte teksten. Ook met betrekking tot de structurering van zinnen of zinsdelen vond Schleppegrell (2001) verschillen tussen thuistaal en schooltaal. In gesproken thuistaal werd vooral gebruik gemaakt van intonatie om stukken tekst te scheiden. Voor het aan elkaar koppelen van zinsdelen werd met name nevenschikking gebruikt. In schooltaal werd voor de structurering van teksten en het weergeven van logische verbanden juist de zinsstructuur gebruikt en werd daarbij minder vertrouwd op nevenschikking. Er werden vooral declaratieve zinnen gebruikt (Schleppegrell, 2001; Hajer e.a., 1995).

Bovendien worden op school andere vaardigheden van kinderen verwacht dan thuis. In onderzoek is bijvoorbeeld gevonden dat leerkrachten in de laagste klassen van het basisonderwijs verwachten dat leerlingen objecten beschrijven, ook als die voor alle gespreksdeelnemers zichtbaar zijn. Verder moet het taalgebruik hierbij expliciet temporeel en ruimtelijk onderbouwd zijn. Aangenomen moet worden dat de achtergrondkennis van de luisteraars minimaal is. Verbanden tussen thema's, tenslotte, moeten expliciet worden weergegeven (Schleppegrell, 2001).

De genoemde verschillen zijn in tabel 1 op de vier beschreven componenten van taalvaardigheid schematisch weergegeven. Het gaat hierbij om algemene kenmerken en verschillen, want de vorm die thuistaal en schooltaal uiteindelijk krijgen is afhankelijk van de context en het doel waarvoor ze gebruikt worden (Schleppegrell, 2001; Hajer e.a. 1995).

Tabel 1: Verschillen tussen thuistaal en schooltaal voor leerlingen in de voor- en vroegschoolse periode op vier componenten van taalvaardigheid.

	Dagelijks taalgebruik (BICS)	schools taalgebruik (CALP)
Grammaticale vaardigheid	Eenvoudige syntaxis	Complexe syntaxis
	Eenvoudige woorden	Complexe woorden
Strategische vaardigheid	Sociale strategieën: communicatie gaande weten te houden	Cognitieve strategieën: strategieën om nieuwe of moeilijke verhalen te begrijpen, woordraadstrategieën, vragen om verduidelijking
Sociolinguïstische vaardigheid	Vragen stellen om iets te weten te komen	Docent stelt vragen waarop hij het antwoord weet om leerlingen te toetsen
	Communicatieve functies: groeten, afspraken maken	Vooraf conceptualiserende functies zoals verklaren, redeneren
Referentiële vaardigheid	Generiek taalgebruik (alledaagse betekenissen)	Vaktaal: bijvoorbeeld het benoemen van vormen
	Direct waarneembare context, bijvoorbeeld een gesprek over een bos tijdens een wandeling	Abstracte begrippen, niet direct waarneembare context

Bewerking van Hajer e.a. (1995)

1.4 Factoren die de taalvaardigheid van kinderen beïnvloeden

Kinderen die zich normaal ontwikkelen, doorlopen tijdens hun taalverwervingsproces globaal dezelfde verwervingsfasen. Zie voor een overzicht van deze fasen Schaerlaekens (2000) en Sijstra e.a. (1999). Dat wil echter niet zeggen dat alle kinderen zich even snel hun taal eigen maken of dat ze allemaal hetzelfde eindniveau bereiken. Voor deze verschillen wordt in de literatuur een aantal mogelijke verklaringen gegeven.

Tot in de jaren zeventig van de twintigste eeuw werd de idee van Chomsky aangehangen dat kinderen over een aangeboren taalvermogen of "Language Acquisition Device" (LAD) beschikken. Dit zou het mogelijk maken om met een zeker minimum aan taalaanbod uit de omgeving de moedertaal te leren. Omdat de omgevingstaal te complex en te ongestructureerd zou zijn, kan dit niet als basis voor de taalverwerving van kinderen dienen. Dit idee van biologische predispositie is nooit weerlegd, maar de veronderstelling over de ondergeschikte rol van de omgevingstaal voor taalverwerving is niet houdbaar gebleken. Ouders passen hun taal aan het niveau van hun kind aan, zoals in 1.4.2. besproken zal worden, en dit heeft bepaalde kenmerken die de taalverwerving kunnen bevorderen (Snow, 2000, 1995; Sijstra e.a., 1999).

Naast een aangeboren taalleervermogen en omgevingsfactoren noemen onder andere Van Geert (2000) en Sokolov & Snow (1994) de leerprocedure van het kind als factor die taalverwerving beïnvloedt. Verschillende aspecten van de ontwikkeling, bijvoorbeeld in woordenschat en syntaxis, beïnvloeden elkaar en zijn tijdens de taalontwikkeling dynamisch. Kinderen bouwen voort op reeds aanwezige kennis, die noodzakelijk is om nieuwe kennis en vaardigheden te verwerven. Sokolov & Snow (1994) geven bovendien

aan dat de grammatica van de doeltaal een factor is die de taalverwerving van kinderen beïnvloedt. Al deze factoren dragen bij aan taalverwerving maar mogelijk in verschillende mate. Als de invloed van één factor toeneemt, dan neemt die van de andere af.

Bij de genoemde factoren wordt er steeds een onderscheid gemaakt tussen factoren in het kind zelf, zogenaamde endogene factoren, en exogene factoren, omgevingsfactoren die buiten het kind liggen. In paragraaf 1.4.1 worden endogene factoren, zoals sekse en intelligentie, besproken. In paragraaf 1.4.2 wordt ingegaan op exogene factoren. Ouders passen bijvoorbeeld hun taalgebruik vaak aan het taalvaardigheidsniveau van hun kind aan. Dit taalgebruik wordt wel Child Directed Speech (CDS) genoemd. In paragraaf 1.5 wordt gekeken naar verschillen tussen ouders in CDS. Zo wordt een verklaring gezocht voor het feit dat kinderen met gelijke cognitieve capaciteiten toch verschillende taalvaardigheidsniveaus bereiken en daardoor wisselend schoolsucces hebben.

1.4.1 Endogene factoren

In de literatuur is er lange tijd discussie geweest tussen wetenschappers die verschillende ideeën over het proces van taalverwerving aanhangen. Deze ideeën variëren van de idee dat kinderen over een aangeboren taalverwervingsvermogen beschikken tot de idee dat kinderen taal leren door hun omgeving te imiteren. Gezien het doel van deze scriptie zal hier niet uitgebreid op deze discussie worden ingegaan. De lezer wordt daartoe verwezen naar de literatuur (o.a. Van Geert, 2000; Berko Gleason & Bernstein Ratner, 1998; Sokolov & Snow, 1994). Sommige vragen over de werking van taalverwervingsprocessen zijn nog steeds niet beantwoord. Wel bestaat er overeenstemming dat bij taalverwerving zowel interne factoren als omgevingsinvloeden een rol spelen is. Dat laatste geldt bijvoorbeeld voor het vocabulaire en bepaalde vormen van sociaal taalgebruik (Van Geert, 2000; Foster-Cohen, 1999; Berko Gleason & Bernstein Ratner, 1998).

De meeste jonge kinderen verwerven in relatief korte tijd hun moedertaal. Zoals is aangegeven in de inleiding van deze paragraaf verschillen kinderen in het tempo waarin ze dit doen en in het eindresultaat ervan. Kinderen met structurele beperkingen van het leervermogen, zoals zwakzinnigheid of, op een beperkt gebied, dyslexie, zullen niet hetzelfde niveau bereiken als kinderen zonder een dergelijke beperking (Van der Leij, Meijnen & Verhoeven, 1995). Maar ook kinderen zonder handicap bereiken niet altijd hetzelfde eindresultaat. Dit heeft onder meer te maken met verschillen tussen kinderen op de volgende punten.

- **Sekse.** Vaak wordt verondersteld dat meisjes sneller hun eerste taal verwerven dan jongens, zeker tot hun twaalfde jaar. Hiervoor zijn echter geen eenduidige bewijzen gevonden. Als er verschillen bestaan, heeft dit mogelijk te maken met verschillen in socialisatie (Foster-Cohen, 1999; Appel & Vermeer, 1994).
- **Intelligentie.** Zoals blijkt uit voorbeelden van kinderen met het syndroom van Down of zwakzinnige kinderen die vaak wel hun moedertaal verwerven, bestaat er een dissociatie tussen cognitie en taal (Van Geert, 2000; Foster-Cohen, 1999; Van der Leij e.a., 1995). Sommige aspecten van taalvaardigheid zijn echter wel met cognitie verbonden. Zo blijkt intelligentie samen te hangen met vaardigheid in CALP. Kinderen met hogere scores op non-verbale intelligentietests bleken over het algemeen ook betere te presteren op taken die een grote CALP vereisen (Foster-Cohen, 1999; Appel & Vermeer, 1994);

- **Leerstijl.** Mensen verschillen van elkaar in de manier waarop ze informatie waarnemen, begrijpen, ordenen en weer gebruiken. Een aspect van leerstijl is veld(on)afhankelijkheid. Iemand die veldonafhankelijk is, benadert taken op een meer analytische manier en is daardoor in staat bepaalde elementen los van de omgeving of context waar te nemen en te interpreteren. Anderen denken meer holistisch, kijken meer naar het geheel, bijvoorbeeld van de boodschap die zij door middel van taal willen overbrengen. Beide typen leerders kunnen gebaat zijn bij verschillende soorten input (Appel & Vermeer, 1994).
- **Persoonlijkheid.** Foster-Cohen (1999) geeft aan dat het plausibel is dat extraverte kinderen meer interactie uitlokken dan introverte en daardoor hun taal sneller verwerven. Daarbij plaatst zij echter de kanttekening dat er een onderscheid gemaakt moet worden tussen het verwerven van het systeem en het gebruiken ervan. Kinderen die niet veel praten zouden toch erg veel kunnen begrijpen (zie ook Appel & Vermeer, 1994).
- **Taalaanleg** (dit zou vooral bij het leren van een tweede taal van belang zijn). Volgens Carroll (1959, in Appel & Vermeer, 1994) bestaat taalaanleg uit vier van elkaar onafhankelijke vaardigheden, die te maken hebben met het leren van uitspraak, het afleiden en leren van grammaticale regels en het leren van woorden. Er is echter geen eenduidige conclusie mogelijk over de waarde van dit concept (Appel & Vermeer, 1994).

Deze punten zijn zoals gezegd endogeen of kindintern. Dit verklaart wel waarom kinderen met verschillende capaciteiten een verschillend taalvaardigheidsniveau bereiken. De vraag waarom kinderen die wel over dezelfde capaciteiten beschikken toch niet hetzelfde eindniveau bereiken blijft echter nog onbeantwoord. De verklaring hiervoor moet gezocht worden in zaken of praktijken buiten de kinderen zelf, in exogene factoren. Deze zullen in de volgende paragraaf besproken worden.

1.4.2 Exogene factoren

In deze paragraaf komt het taalaanbod in het gezin aan bod. Eerder is opgemerkt dat kinderen die met elkaar overeenkomen in endogene eigenschappen toch sterke verschillen kunnen vertonen in het taalvaardigheidsniveau dat zij bereiken en mede daardoor in het schoolsucces dat ze behalen. Een verklaring hiervoor moet gezocht worden in de omgeving van het kind, in het taalaanbod dat het krijgt van gezinsleden en andere (volwassen) taalgebruikers. Meijnen en Riemersma (1992) stellen dat de eerste drie levensjaren van een kind van uitermate groot belang zijn voor allerlei aspecten van de (taal)ontwikkeling (zie ook Van der Leij e.a., 1995). Ook Mayo & Leseman (2004) geven aan dat het gezin beschouwd kan worden als de primaire plek waar kinderen in de voorschoolse periode kennis maken met taal, cultuur en de maatschappij. In deze paragraaf wordt daarom ingegaan op het begrip taalaanbod, gevolgd door een bespreking van de manier waarop volwassen taalgebruikers hun taalaanbod aanpassen aan kinderen die nog geen volwaardige gebruiker van diezelfde taal zijn. De begrippen fine-tuning en semantische contingentie zullen daarbij besproken worden. Ook negatieve feedback, waarmee ouders aangeven dat uitingen van het kind niet correct zijn, komt hier aan bod. In paragraaf 1.5 zal ingegaan worden op verschillen tussen ouders in hun manier van communiceren met hun kind die van invloed zijn op taalverwerving,

Taalaanbod

Het taalaanbod dat kinderen in deze periode krijgen kan heel breed gedefinieerd worden als alle taaluitingen die een kind vanaf zijn of haar geboorte te horen krijgt. Daarom wordt ook wel de term brede omgevingstaal gebruikt. Dit behelst zowel de taal die direct tot het kind gericht is als gesprekken die over het hoofd van het kind heen gevoerd worden, maar ook bijvoorbeeld de taal die uit radio of televisie komt. Het is niet precies bekend wat het kind hiervan opneemt en gebruikt voor zijn taalverwerving, maar in de literatuur wordt aangenomen dat de brede omgevingstaal voor de vroege taalverwerving nog van weinig betekenis is. Dan speelt vooral het taalaanbod in engere zin een rol, de taal die direct tot het kind gericht is in interactie tussen het kind en personen in zijn directe omgeving. Daartoe worden alle personen die regelmatig met het kind omgaan gerekend (Schaerlaekens & Gillis, 1987).

In het leven van veel jonge kinderen zijn ouders en vooral moeders de belangrijkste volwassenen. In het vervolg zal daarom ingegaan worden op hun taalaanbod. Vrijwel alle volwassenen en ook oudere kinderen praten echter, net als moeders, tegen jonge kinderen op een iets andere manier dan ze tegen andere volwassenen doen. Zij doen dit echter niet allemaal op dezelfde wijze. Dit aan het niveau van het kind aangepaste taalgebruik wordt wel Child Directed Speech (CDS) genoemd. Als deze manier van spreken aan bepaalde voorwaarden voldoet dan kan dit de taalontwikkeling van kinderen bevorderen. CDS is echter niet volstrekt noodzakelijk voor hun taalverwerving (Ochs & Schieffelin, 1995). Over de inhoud van die voorwaarden is in de literatuur geen overeenstemming. Belangrijke aspecten zijn echter dat de moeder gericht is op hetzelfde object of dezelfde activiteit als het kind, dat de moeder het kind bij de conversatie betreft door vragen te stellen die verbale reacties uitlokken, fine-tuning en semantische contingentie (Snow, 2000; Hoff-Ginsberg, 1991). In deze paragraaf worden die laatste twee kenmerken besproken. Moeders kunnen ook feedback geven aan hun kind. Ook dit begrip komt in deze paragraaf aan de orde.

Aanpassing van taalgebruik aan het niveau van het kind

Fine-tuning wil zeggen dat het niveau van linguïstische complexiteit van de uitingen van de volwassene aan het niveau van het kind wordt aangepast. Dit is geen statisch gegeven, maar varieert met de leeftijd en vooral de taalontwikkeling van de kinderen. In de literatuur bestaat er consensus dat fine-tuning gemotiveerd wordt door het verlangen effectief met het kind te communiceren, niet om het taal te leren (Lacroix, Pomerleau & Malcuit, 2002; Pine, 1994). Een belangrijk kenmerk van fine-tuning is de vereenvoudiging van de morfologie. De zinnen zijn vaak kort, eenvoudig en welgevormd en bevatten minder complexe en ondergeschikte zinnen dan taalgebruik tegen volwassenen. Bovendien wordt het gekenmerkt door minder valse starts en aarzelingen. Uitingen bevatten veel herhalingen, waardoor het taalgebruik sterk redundant is. Volwassenen spreken op een hogere toon dan normaal, met meer variatie in toonhoogte en vaak ook langzamer. De gebruikte woordenschat kent slechts een geringe diversiteit, is concreet en bevat veel frequent gebruikte woorden. Dit komt mede doordat volwassenen en jonge kinderen vooral over het hier-en-nu in de belevingswereld van het kind praten. Ook worden er veel verkleinwoorden gebruikt. In de taal tegen kinderen komen relatief veel imperatieven en vragen voor, terwijl taalgebruik tussen volwassenen gekenmerkt wordt door veelvuldig gebruik van declaratieven. Dit is vooral bedoeld om de conversatie gaande te houden, want er wordt een bijdrage van het kind verwacht (Lacroix e.a., 2002; Snow, 2000, 1995; Sijstra e.a., 1999; Kloth, Janssen, Kraaimaat & Brutten, 1998; Pine, 1994; Schaerlaekens & Gillis, 1987).

Een ander kenmerk van aanpassing van het taalgebruik van ouders aan het niveau van het kind is semantische contingentie. Dit houdt in dat volwassenen zich beperken tot onderwerpen die voor het kind aantrekkelijk zijn en op uitingen van het kind reageren

met uitingen die semantisch (inhoudelijk) aansluiten op die van het kind. Zo blijft de inhoudelijke relatie tussen de uitingen van het kind en die van de volwassene voortbestaan. Semantisch contingente uitingen kunnen expansies en extensies, herhalingen, vragen naar verheldering en verduidelijking van de uitingen van het kind bevatten. Ook kunnen het reacties op uitingen en antwoorden op vragen van het kind zijn (Snow, 2000; Sijstra e.a., 1999). Een expansie is een respons die coherent volgt op een eerdere uiting van het kind en daarop voortbouwt. Ook extensies volgen coherent op een voorgaande uiting, maar hierbij verbreedt de volwassene een uiting van een kind door nieuwe informatie toe te voegen, de interactie te verrijken, over het onderwerp uit te wijden, et cetera (Mayo & Leseman, 2004; Ochs & Schieffelin, 1995).

Feedback

Door semantisch contingente uitingen kunnen volwassen taalgebruikers bovendien feedback geven op de grammaticaliteit van de uitingen van het kind. Door middel van de input die kinderen krijgen, vormen zij zich een beeld van de grammatica van de taal die ze aan het verwerven zijn. Hun ideeën zullen echter lang niet altijd kloppen, zoals blijkt uit de productie van woorden of uitingen die niet voldoen aan de regels van de volwassen grammatica. Om tot de juiste hypothesen te komen, hebben kinderen aanwijzingen nodig die laten zien dat hun uitingen grammaticaal incorrect zijn. Traditioneel werd er in de literatuur vanuit gegaan dat kinderen uit de input van volwassenen geen hulp kregen met betrekking tot de grammaticaliteit van hun uitingen, het probleem van 'lack of negative evidence'. Daarbij werd er vanuit gegaan dat ouders veel meer op de inhoud van de uitingen van het kind reageren dan op de vorm ervan (Saxton, 2000; Snow, 2000; Sokolov & Snow, 1994).

In verschillende studies is echter aangetoond dat ouders wel degelijk uitingen produceren die lijken op correcties, ook al geven ze niet expliciet aan dat het kind iets fout doet (Saxton, 2000; Snow, 2000). Dergelijke uitingen bevatten feedback op wat het kind zegt. Onder feedback wordt elk verbaal teken verstaan dat niet-correcte van correcte uitingen van het kind onderscheidt. Negatieve feedback geeft dan aan wat het kind verkeerd heeft gedaan (Sokolov & Snow, 1994). Bij dergelijke corrigerende uitingen wordt een onderscheid gemaakt tussen negatieve feedback en negatief bewijs. Negatieve feedback treedt direct na een grammaticale fout van een kind op en geeft niet-specifieke informatie, vaak in de vorm van een vraag om opheldering, dat er iets mis is met de voorgaande kinduiting. Negatief bewijs treedt eveneens direct op na een grammaticale fout in een uiting van het kind. Hierin wordt echter direct een contrast aangegeven tussen de fout van het kind en een correct alternatief in de uiting van de volwassene. De volwassene geeft zo de (veronderstelde) bedoelde vorm van de uiting van het kind weer in een vorm die correct is volgens de volwassen grammatica van de taal (Saxton, 2000). Gedacht wordt dat kinderen negatief bewijs voor hun taalverwerving kunnen gebruiken doordat zij horen hoe wat ze bedoelen te zeggen kan worden geuit met een volwassen formulering (Ochs & Schieffelin, 1995).

Voor kinderen is negatieve feedback belangrijk omdat het hun informatie geeft over welke uitingen correct en welke niet correct zijn. Dit geldt als een kind zich te algemene grammaticale regels heeft eigen gemaakt en vooral als de regel gedeeltelijk correct is maar ook gedeeltelijk incorrect. Negatieve feedback is dan de enige manier voor het kind om een differentiatie te krijgen tussen correct en incorrect gebruik van de regel. Ouders blijken bijvoorbeeld veel vaker kinduitingen die een fout bevatten te herhalen en te corrigeren dan correcte uitingen. Bovendien blijken alleen correcte uitingen meestal zonder veranderingen herhaald te worden, terwijl andere uitingen met correcties of aanvullingen geproduceerd blijken te worden (Snow, 2000; Sokolov & Snow, 1994). Kinderen die consequenter negatieve feedback kregen, dat wil zeggen van wie alleen uitingen met fouten bijna altijd herhaald worden in een correcte vorm, bleken in

onderzoek sneller taal te leren dan kinderen die vaak geen of misleidende feedback krijgen (Saxton, 2000; Sokolov & Snow, 1994). Kinderen lijken dus te kunnen leren van negatieve feedback, hoewel niet precies duidelijk is hoe kinderen de informatie uit de geboden correcties gebruiken.

Uiteindelijk is het taalverwervingsproces erop gericht dat kinderen zelfstandige gebruikers van hun moedertaal worden. Net als bij hun cognitieve ontwikkeling doen kinderen hierin vaardigheden op door een proces van cognitieve co-constructie. Hieronder wordt het samenwerken met mensen die vaardiger zijn dan zij verstaan en het voeren van dialogen met hen tijdens het gezamenlijk oplossen van problemen of het proberen te bereiken van een gezamenlijk doel. Deze vaardigere anderen helpen het kind door middel van sociale interactie en voorbeeldgedrag. Co-constructie wordt gezien als een basaal menselijk leermechanisme (Mayo & Leseman, 2004).

Mayo & Leseman (2004) beschouwen intersubjectiviteit als essentieel voor co-constructie. Dit is het proces waarbij gedeeld denken, wederzijds begrip, een gedeeld referentiekader ontstaat. Tijdens dit proces wordt steeds de gedeelde basis van een activiteit die door ouder en kind samen wordt uitgevoerd geherdefinieerd. Dit impliceert dat ouders bereid zijn met hun kind samen te werken, betekenisvol op initiatieven te reageren en coherente expansies en extensies te geven op de handelingen van het kind. Semantische contingentie is daarom belangrijk voor het laten ontstaan en in stand houden van intersubjectiviteit. Ook het geven van feedback speelt hierbij een rol. Door hun taalgebruik steeds net iets complexer te laten zijn dan het niveau van het kind en door semantische contingentie na te streven kunnen ouders hun kind helpen om op een hoger taalvaardigheidsniveau te komen. Zo scheppen zij eveneens gunstige condities voor schoolsucces van hun kind (Hoff & Naigles, 2002; Sijstra e.a., 1999).

Dit geldt niet voor ouders die geen semantisch contingent gedrag vertonen. Zij ontnemen bijvoorbeeld het initiatief van het kind, zijn niet gericht op de inhoud maar op de vorm, verwerpen de uitingen van het kind of richten de aandacht van het kind op andere onderwerpen dan waar het mee bezig is (Snow, 2000). Door het taalgebruik af te stemmen op wat het kind doet en zegt wordt maximale overeenkomst gecreëerd tussen datgene waar het kind zijn aandacht op gericht heeft, zijn directe belevingswereld en de talige input. Dit kan een belangrijke voorwaarde voor taalontwikkeling zijn (Hoff & Naigles, 2002; Sijstra e.a., 1999).

1.5 Verschillen in het taalaanbod van ouders

Het gebruik van CDS is van groot belang voor de taalontwikkeling van kinderen. Onder andere taalvaardigheid (Hoff-Ginsberg, 1991), narratieve vaardigheden (Haden, Haine & Fivush, 1997), ontluikende geletterdheid (Leseman & De Jong, 1998) en vaardigheden van kinderen om problemen op te lossen (Landry, Smith, Swank & Miller-Loncar, 2000) zouden beïnvloed kunnen worden door specifieke eigenschappen van interacties tussen ouders en kinderen. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om conversatiestijl, instructiestijl en de cognitieve distantie van de interactie (Sigel, Stinson & Kim, 1993).

Hoe de CDS van verschillende ouders uiteindelijk vorm krijgt is gedeeltelijk het product van hun bereidwilligheid en vaardigheid om zich zowel inhoudelijk als qua vorm aan te passen aan het kind. Dit hangt onder andere af van hun belangstelling voor de activiteiten van het kind, het aanvaarden van het kind als 'volwaardige' gesprekspartner die het gesprek mag sturen en een dermate groot inlevingsvermogen in de belevingswereld van het kind dat ze de intenties van het kind kunnen achterhalen en daarop op semantisch contingente manier kunnen reageren (Snow, 2000). Niet alle ouders slagen hier even goed in. Bovendien komt er uit verschillende studies naar voren

dat er verschillen in spreekstijl bestaan tussen moeders (Kloth, Janssen, Kraaimaat & Brutten, 1998; Pine, 1994). In onderzoek zijn er verschillen gevonden in de manier van praten van ouders tegen hun kinderen in de voor- en vroegschoolse periode die van invloed lijken te zijn op de taalverwerving van kinderen. In deze paragraaf zullen deze verschillen besproken worden. Hierbij zal voornamelijk ingegaan worden op het gedrag van moeders. Moeders zijn namelijk nog steeds vaak degenen die in de voorschoolse periode de meeste tijd met het kind doorbrengen. Bovendien is veel onderzoek naar interactie tussen ouders en kinderen uitgevoerd bij moeders.

Volgens Vogels & Bronneman-Helmers (2003) en Hoff (2003) vormt het opleidingsniveau van ouders (vooral van de moeder), hun sociaal-economische status of SES, de belangrijkste verklarende variabele voor verschillen in schoolprestaties van hun kinderen (zie ook Fergus Morisson, Rimm-Kauffman & Pianta, 2001; Dekovic, Snel & Groenendaal, 1997; Hoff-Ginsberg, 1991). Een laag opleidingsniveau gaat volgens Vogels & Bronneman-Helmers (2003) bovendien veelal gepaard met een opvoedingsklimaat dat niet erg stimulerend is voor de (taal)ontwikkeling van kinderen, met een geringe betrokkenheid bij de school en met beperkte mogelijkheden voor onderwijsondersteunend gedrag (zie ook Van der Leij e.a., 1995).

Als verklaring voor een weinig stimulerend opvoedingsklimaat in gezinnen met een lage SES noemen Vogels & Bronneman-Helmers (2003) uitputting van talent. Tot de jaren zeventig waren er veel mensen die wel de capaciteiten maar niet de mogelijkheid hadden om hoger onderwijs te volgen. Bij deze groep werd daarom verborgen talent verondersteld (Van der Velden, 1996). Door de vergrote toegankelijkheid van het hoger onderwijs is het opleidingsniveau van ouders die nu schoolgaande kinderen hebben sterk toegenomen. Volgens Vogels & Bronneman-Helmers (2003) is het daarom aannemelijk dat de intellectuele capaciteiten van ouders die nu geen hogere opleiding gevolgd hebben zijn afgenomen ten opzichte van de jaren zeventig. Daardoor zou er onder laagopgeleide ouders nu veel minder onbenut talent zijn. Zij stellen dat dit vermoedelijk gevolgen heeft voor het opvoedingsklimaat in deze gezinnen. De huidige populatie van laaggeschoolde ouders zou minder sociale en culturele bagage meegeven en minder ondersteuning bij het onderwijs bieden. Dit veronderstelde gebrek aan cultureel kapitaal kan een negatieve invloed uitoefenen op de schoolprestaties van kinderen (Leseman, 1990).

Een aanvullende verklaring voor milieugebonden verschillen in schoolsucces ligt volgens Vogels & Bronneman-Helmers (2003) in het feit dat het taalgebruik in het basisonderwijs vooral overeenkomsten vertoont met dat van ouders met een hogere opleiding. Hoe meer overeenkomst er bestaat tussen wat een kind thuis geleerd heeft en wat het op school nodig heeft, des te groter de kans op schoolsucces is (Van der Leij e.a., 1995). Schleppegrell (2001) geeft aan dat het taalaanbod aan kinderen uit gezinnen met een lagere SES minder aansluit op het taalgebruik op school. Zo vond zij dat deze kinderen op de kleuterschool minder geneigd waren tot het geven van formele definities dan kinderen van hoogopgeleide ouders.

Hart & Risley (1995) vonden echter dat een grote geneigdheid van ouders om vragen aan hun kind te stellen een sterkere voorspellende waarde heeft voor het IQ van kinderen dan SES. Ook Lacroix e.a. (2002) vonden dit en stellen daarom dat de talige en cognitieve ontwikkeling van kinderen niet zozeer afhangt van SES op zich, maar meer van de interactie tussen moeder en kind. Hoff (2003) stelt dat de relatie tussen SES en taalvaardigheid van kinderen gemiddeld wordt door verschillen in het taalgebruik van hoog- en laagopgeleide moeders tegen hun kinderen. Van veel eigenschappen van de taal van de moeder die samenhangen met taalontwikkeling van het kind wordt gedacht dat zij variëren als functie van sociale klasse. Laagopgeleide moeders zouden hun kinderen een minder adequate taalleeromgeving bieden dan hoger opgeleide moeders (Lacroix e.a., 2002). In deze paragraaf wordt ingegaan op verschillen in taalaanbod tussen moeders met verschillende opleidingsniveau. Daarbij wordt in paragraaf 1.5.1

eerst gekeken naar kwalitatieve verschillen tussen moeders. In paragraaf 1.5.2 wordt vervolgens ingegaan op kwantitatieve verschillen tussen hen.

1.5.1 Kwalitatieve verschillen in taalaanbod

De wijze waarop de interactie tussen moeder en kind verloopt kan dus een belangrijke verklarende variabele zijn voor verschillen in de ontwikkeling van de taalvaardigheid van kinderen. Verondersteld wordt dat het verloop van die interactie samenhangt met het opleidingsniveau van de moeder. De vraag is nu waaruit verschillen tussen het taalgebruik van moeders uit verschillende sociale klassen bestaan.

Onderzoek van een aantal decennia geleden richtte zich vooral op kwalitatieve verschillen. Hieruit kwam naar voren dat taal in hogere sociale milieus vooral dient om informatie uit te wisselen en gedachten te verwoorden. Dit geldt niet alleen voor taalgebruik over concrete onderwerpen, maar ook over algemene en abstracte zaken en persoonlijke ervaringen en gevoelens. In lagere sociale milieus werd taal vooral gebruikt om te sturen, te verbieden en te bevelen (Sijstra e.a., 1999; Heath, 1983; Huls, 1982; Bernstein, 1971). Ook uit later onderzoek is naar voren gekomen dat lager opgeleide moeders meer uitingen gebruikten die stuurden wat het kind aan het doen was dan hoger opgeleide moeders (Lacroix e.a., 2002; Landry e.a., 2000; Kloth e.a., 1998; Hart & Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991). In onderzoek is er een verband gevonden tussen dergelijk sturend gedrag en een trager verlopende taalverwerving (Kloth e.a., 1998), lagere scores op maten voor talige en cognitieve ontwikkeling (Lacroix e.a., 2002; Landry e.a., 2000; Arriaga, Fenson, Cronan & Pethock, 1998), lagere uitslagen op IQ-tests (Tulviste, 2001; Hart & Risley, 1995), lagere cijfers op school en een lagere prestatiemotivatie (Tulviste, 2001; Gottfried, Fleming & Gottfried, 1998).

Sturend gedrag van moeders wordt dus geassocieerd met een minder optimale taalontwikkeling van kinderen. Lacroix e.a. (2002) geven hierbij als kanttekening dat het mogelijk is dat minder competente kinderen minder adequate interactie uitlokken. Taalvaardiger kinderen lokken waarschijnlijk uit dat hun moeder hen meer in de conversatie betreft. Dit bevordert weer hun talige en cognitieve ontwikkeling. Ook kinderen van achttien maanden oud zijn echter al beïnvloed door eerdere interactie met hun moeder, met als gevolg dat kinderen van hoger opgeleide moeders reeds op die leeftijd gemiddeld taalvaardiger kunnen zijn dan kinderen van laagopgeleide moeders.

Ook andere verschillen in het taalaanbod tussen moeders zijn in onderzoek geassocieerd met een minder optimale taalontwikkeling. Zo is gevonden dat laagopgeleide moeders minder de uitingen van hun kind volgen en minder vragen stellen om taal aan het kind te ontlokken of het bij de conversatie te betrekken dan hoger opgeleide moeders. Zij vertonen zo dus minder semantisch contingent gedrag. Ook gaven zij hun kind minder informatie dan hoogopgeleide moeders (Hoff, 2003; Lacroix e.a., 2002; Hart & Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991). Hart & Risley (1995) vonden verder dat moeders met een hogere SES hun kind meer bevestigende feedback en minder expliciete negatieve feedback gaven. Kinderen uit gezinnen met een lagere SES, daarentegen, kregen minder bevestigende feedback en hoorden vaker uitingen die hun gedrag beperkten (Hoff & Naigles, 2002; Lacroix e.a., 2002). In onderzoek zijn er geen verschillen naar SES gevonden in de mate waarin moeders hun aandacht op hetzelfde object of dezelfde handeling richten als hun kind (Hoff-Ginsberg, 1991).

Van Steensel (2004) heeft ouders gevraagd hoe zij samen met hun kind een praatplaat zouden bekijken. Laagopgeleide ouders gaven daarbij aan dat zij zich vooral zouden beperken tot het benoemen en beschrijven van voorwerpen op de plaat. Hoger opgeleide ouders, daarentegen, gaven vaker aan dat zij de afbeelding aan de eigen ervaringen van het kind zouden relateren of met het kind zouden gaan redeneren naar

aanleiding van de plaat. Daardoor wordt de communicatie cognitief complexer en is hij minder ingebed in de context. Zo creëren zij een gemiddelde tot hoge distantie tot het onderwerp, terwijl de manier van praten van laagopgeleide ouders als een laag niveau van distantie omschreven kan worden. Hierbij moet wel worden aangetekend dat Van Steensel (2004) het gedrag van ouders niet heeft geobserveerd.

In onderzoek is, zoals beschreven, een aantal kwalitatieve verschillen gevonden tussen hoog- en laagopgeleide moeders. Zo diende taalgebruik voor de eerste groep vooral om informatie uit te wisselen en gedachten te verwoorden. Laagopgeleide moeders gebruikten het eerder om te sturen, te verbieden en te bevelen. Lager opgeleide moeders vertoonden bovendien minder semantisch contingent gedrag dan hoogopgeleide moeders en gaven hun kinderen minder feedback. Zij vertonen daarmee minder intersubjectiviteit. Ook stelden zij hun kinderen minder vragen om interactie bij hen uit te lokken en hen minder informatie geven. In het geval van praatplaten is hun conversatie ook meer in de context ingebed dan bij hoogopgeleide ouders. Volgens Sijstra e.a. (1999) maken vooral deze kenmerken verschillen in taalgebruik tussen sociale milieus uit. Zij stellen dat taal in hoger milieus vaker gebruikt zou worden in meer complexe functies dan in lagere milieus. Uit andere onderzoeken zijn juist vooral kwantitatieve verschillen in taalgebruik tussen moeders naar voren gekomen. Deze worden in de volgende paragraaf besproken.

1.5.2 Kwantitatieve verschillen in taalaanbod

Uit andere onderzoeken is naar voren gekomen dat verschillen in taalaanbod tussen moeders niet alleen te maken hebben met de kwaliteit maar ook met de kwantiteit ervan (Weizman & Snow, 2001; Hart & Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991). Vooral kinderen met hoogopgeleide ouders zouden meer en complexer taalaanbod krijgen. Het taalgebruik van de hoogopgeleide moeders in de onderzoeken van Hoff (2003) en Hoff & Naigles (2002) had een grotere syntactische complexiteit dan dat van de laagopgeleide moeders. Dit is vastgesteld aan de hand van de gemiddelde lengte in woorden van hun uitingen, hun GUL. De hoogopgeleide moeders gebruikten bovendien meer verschillende woorden. Verder is gevonden dat ouders uit hogere sociale milieus meer met hun kinderen spelen, hen vaker voorlezen en meer tegen hen praten dan ouders uit lagere sociale milieus (Van Steensel, 2004; Tulviste, 2001; Leseman & De Jong, 1998; Van der Leij e.a., 1995; Hoff-Ginsberg, 1991; Heath, 1983). Wells (1985) vond echter dat de tijd die ouders uit verschillende sociale milieus aan communicatie met hun kind besteden niet duidelijk verschilt.

Gedacht wordt dat verschillen in kwantiteit van taalaanbod vooral gevolgen hebben voor de woordenschatgroei van kinderen. Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons (1991, in Snow, 2000) stellen bijvoorbeeld dat de beste voorspelling van woordenschatgroei bij kinderen in hun tweede en derde levensjaar gemaakt kan worden op basis van het aantal woorden dat de moeder gebruikt. Hoff (2003) en Hoff & Naigles (2002) noemen daarnaast ook het aantal verschillende woorden dat de moeder gebruikt, ofwel haar lexicale rijkdom, en de syntactische complexiteit, gemeten in GUL, van haar uitingen. Zij vonden dat moeders die per uiting meer woorden produceren tegen hun kind, ook meer verschillende woorden gebruikten (zie ook Hart & Risley, 1995).

Kinderen die meer, langere en complexere uitingen horen, leren volgens onderzoek sneller taal en hebben een verder ontwikkelde taalvaardigheid en een grotere productieve woordenschat. Hoff (2003), Hoff & Naigles (2002) en Hoff-Ginsberg (1991) verklaren dit vanuit het feit dat langere zinnen meer verschillende woorden bevatten en een complexere syntaxis hebben, waardoor ze meer informatie kunnen bevatten over

woordbetekenissen. Weizman & Snow (2001) geven aan dat dit komt doordat meer input van vocabulaire vaak gepaard gaat met de input van minder frequente woorden. Zij vonden bovendien dat als moeders complexe, nieuwe woorden gebruiken, zij meestal informatie geven over de woordbetekenis. Daardoor wordt de aandacht van het kind naar die woorden getrokken en is het in staat de nieuwe informatie te verwerken. De aard van het vocabulaire dat kinderen horen is daarom ook belangrijk. Kinderen die meer taal horen, horen verder waarschijnlijk ook vaker dezelfde woorden. Daardoor krijgen ze de kans die woorden te leren. Bovendien zullen ze de woorden in meer verschillende situaties horen, zodat ze meer betekenissen ervan kunnen leren (Hoff, 2003; Hoff & Naigles, 2002).

Uit onderzoek komt dus naar voren dat kinderen uit lagere sociale milieus minder en minder complex taalaanbod krijgen dan kinderen uit hogere sociale milieus. Hart & Risley (1995) schatten dat een gemiddeld kind uit een gezin met hoogopgeleide ouders op vijfjarige leeftijd zeven keer meer taal gehoord heeft dan een kind uit een gezin waarvan de moeder minder dan twaalf jaar naar school is gegaan. In verschillende studies is aangetoond dat dit effect kan hebben op hun woordenschat. Zo is gevonden dat kinderen uit lagere sociale milieus een aanzienlijk kleinere en minder diverse woordenschat hebben dan kinderen uit hogere sociale milieus (zie o.a. Weizman & Snow, 2001; Arriaga e.a., 1998; Hoff-Ginsberg, 1991). Snow (2000) stelt dat zij vaak niet meer dan twintig tot dertig procent van de woorden kennen waarover kinderen uit hogere sociale milieus beschikken. Dit lijkt ook gepaard te gaan met lagere scores op verschillende tests naar grammaticale kennis, zowel bij kinderen jonger dan drie jaar als bij oudere kinderen (zie Arriaga e.a., 1998). De hoeveelheid taalaanbod die een kind krijgt, lijkt dus zowel zijn of haar woordenschat als zijn of haar grammaticale kennis te beïnvloeden (Snow, 2000). Weizman & Snow (2001) vonden echter ook binnen een groep kinderen uit een laag sociaal milieu grote verschillen in hoeveelheid (complex) taalaanbod, dat van invloed bleek op latere scores op vocabulairetoetsen.

Uit het bovenstaande kan worden geconcludeerd dat er in de manier waarop interactie tussen moeder en kind plaatsvindt grote kwalitatieve en kwantitatieve verschillen gevonden zijn die samenhangen met de opleiding van de moeders. Gedacht wordt dat deze verschillen van invloed zijn op de taalverwerving van kinderen. Daarbij geldt dat laagopgeleide moeders interactiestijlen lijken te hanteren die minder gunstig zijn om de taalverwerving van hun kind te ondersteunen. Bovendien kunnen deze verschillen een cumulatief effect hebben (Lacroix e.a., 2002; Landry e.a., 2000; Saxton, 2000; Arriaga e.a., 1998; Hoff-Ginsberg, 1991).

De gevonden diversiteit in interactiestijlen kan gerelateerd worden aan het in paragraaf 1.3 genoemde verschil tussen schooltaal en thuistaal. Een verschil tussen schooltaal en thuistaal op het gebied van grammaticale vaardigheid is het gebruik van complexe uitingen en meer verschillende en lastigere woordvormen. In de literatuur is gevonden dat hoger opgeleide moeders dergelijke woordvormen meer gebruiken dan laagopgeleide moeders. De communicatie tussen hoogopgeleide ouders en hun kinderen is vanwege deze complexiteit ook cognitief meer belastend. Uit figuur 3 kwam naar voren dat dit een component is van schooltaal. Schooltaal kan ook worden omschreven in termen van de psychologische distantie die gecreëerd wordt ten opzichte van het onderwerp. Van Steensel (2004) vond dat hoger opgeleide moeders aangaven dat zij bij interacties over praatplaten een hoger niveau van distantie zouden hanteren dan laagopgeleide moeders.

1.6 Samenvatting

In het Nederlandse onderwijs hebben zogenaamde achterstandsleerlingen vooral op het gebied van schoolse taalvaardigheid een achterstand ten opzichte van kinderen van hoogopgeleide ouders. Dit houdt verband met het taalaanbod dat kinderen in de voorschoolse periode van hun ouders krijgen. De meeste ouders passen hun taalgebruik aan het niveau van hun kinderen aan, wat van belang is voor hun taalontwikkeling. Zij doen dat echter niet allemaal in dezelfde mate en even effectief. Vooral tussen ouders met een hoog en een laag opleidingsniveau bestaan hierin verschillen. Een laag opleidingsniveau gaat vaak gepaard met een gebrek aan cultureel kapitaal en met een opvoedingsklimaat dat niet erg stimulerend is voor de (taal)ontwikkeling van kinderen.

De interactie tussen kind en volwassene, met name de moeder, is van belang voor het verwerven van taal. Hierin zijn kwalitatieve en kwantitatieve verschillen gevonden tussen hoog- en laagopgeleide moeders. Kwalitatieve verschillen hebben te maken met hun manier van praten. Voor hoogopgeleide moeders dient taal volgens onderzoek vooral om informatie uit te wisselen en gedachten te verwoorden. Laagopgeleide moeders gebruiken taal meer om het gedrag van hun kind te sturen, dingen te verbieden en te bevelen. Bovendien vertoonden zij in onderzoek zij minder semantisch contingent gedrag en gaven zij minder uitleg en informatie dan hoogopgeleide moeders. Dit kan gevolgen hebben voor tempo en structuur van de taalontwikkeling.

Verder zijn er kwantitatieve verschillen gevonden in het taalaanbod van ouders met verschillende opleidingsniveaus. Kinderen van laagopgeleide ouders krijgen minder taalaanbod dan kinderen van hoogopgeleide ouders. Dit taalaanbod is syntactisch bovendien minder complex en bevat minder verschillende en infrequente woorden. Deze verschillen zijn relevant omdat kinderen die meer, langere en complexere uitingen en meer verschillende woorden horen hun (moeder)taal sneller leren en een grotere productieve woordenschat hebben dan kinderen die minder taalaanbod krijgen.

Laagopgeleide ouders lijken hun kind een minder gunstige taalleeromgeving te bieden dan hoogopgeleide ouders. Hun taalgebruik lijkt bovendien minder overeenkomsten te vertonen met schooltaal dan dat van hoogopgeleide ouders. De overgang naar het basisonderwijs zal voor hun kinderen daarom minder makkelijk verlopen dan voor kinderen van hoogopgeleide ouders. Het is echter niet duidelijk of de gevonden verschillen in elke situatie waarin gecommuniceerd wordt even sterk naar voren komen. In hoofdstuk 2 wordt ingegaan op interactiesituaties en hun invloed op de manier van communiceren tussen moeder en kind.

Hoofdstuk 2: Interactiesituaties

In hoofdstuk 1 is gezocht naar een verklaring voor taalachterstanden in het basisonderwijs van Nederlandse kinderen met laagopgeleide ouders. Daarbij is gekeken naar de thuistaalomgeving van kinderen. Daartussen bleken grote verschillen te bestaan. Hoogopgeleide ouders zouden taal voor complexere functies gebruiken dan laagopgeleide ouders. Deze verschillen zijn waargenomen in meerdere interactiesituaties, zoals het samen lezen van boekjes en samen spelen. Er is echter nog niet veel onderzoek gedaan naar de invloed van die situaties op de interactiestijlen van moeders. Wel wordt verondersteld dat sommige verschillen die met SES samenhangen bij bepaalde activiteiten kleiner zijn dan bij andere (Hoff-Ginsberg, 1991). In dit hoofdstuk wordt ingegaan op verschillende interactiesituaties en hun invloed op communicatie.

Om een beeld te geven van welke interactiesituaties er in onderzoek gebruikt zijn, worden deze in paragraaf 2.1 besproken. Vervolgens wordt in paragraaf 2.2 ingegaan op de invloed van deze verschillende contexten op interactie en (school)taalgebruik tussen moeder en kind. Daarbij wordt ook gekeken naar effecten die gerelateerd zijn aan sociaal-economische status. Voor deze scriptie is de interactie tussen moeder en kind eveneens bestudeerd in verschillende situaties. Het doel daarvan was tweeledig. In de eerste plaats is gekeken naar verschillen tussen hoog- en laagopgeleide moeders in hun manier van communiceren met hun kind in die verschillende interactiesituaties. In de tweede plaats is het onderzoek uitgevoerd als pilot voor het project "Development of Academic language in School and at Home" (DASH), dat uit twee deelprojecten bestaat. In paragraaf 2.3 worden de algemene opzet en de overkoepelende breedtestudie van dit project kort beschreven. Paragraaf 2.4 gaat in op de dieptestudie van het project DASH. Daarbij komen ook de vijf interactiesituatie die gebruikt zijn voor de pilot en voor de dataverzameling voor dit onderzoek aan de orde. In paragraaf 2.5 wordt tenslotte een korte samenvatting gegeven van hoofdstuk 2.

2.1 Interactiesituaties in onderzoek naar taalverwerving

Voor vergelijkend onderzoek naar interactie tussen moeders en kinderen of naar de taalvaardigheid en taalverwerving van kinderen is het noodzakelijk om uitingen van moeder en/of kind vast te leggen. Voor de vergelijkbaarheid van de data is het belangrijk dat de interactie van de paren in vergelijkbare situaties plaatsvindt en niet in totaal verschillende situaties. In communicatieve situaties zijn altijd factoren aanwezig die de communicatie beïnvloeden. Taalgebruik kan ook niet los gezien worden van de situatie waarin het plaatsvindt. Daarom worden er in onderzoek in de regel opnames gemaakt van alle deelnemende kinderen of paren in vooraf bepaalde situaties die voor allen gelijk zijn. Daarbij is een aantal interactiesituaties veelvuldig gebruikt. Vaak zijn bovendien meerdere situaties in combinatie gebruikt om een zo compleet mogelijk beeld te krijgen van de taalvaardigheid van het kind, van het taalgebruik van de moeder of van de interactie tussen beiden. In deze paragraaf wordt ingegaan op situaties die in onderzoek veelvuldig gebruikt zijn.

De twee interactiesituaties die in onderzoek het meest gebruikt worden, zijn het gezamenlijk lezen van (prenten)boeken en samen spelen met verschillende soorten speelgoed. In het laatste geval wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen vrije en meer gestuurde spelsituaties. Bij vrije spelsituaties hebben moeder-kindparen bijvoorbeeld een pop en autootjes tot hun beschikking die ze naar eigen inzicht kunnen gebruiken. Bij meer gestuurde spelsituaties krijgen ze doorgaans spellen zoals Memory of puzzels aangereikt. Ook het bouwen van constructies van bijvoorbeeld (houten) blokken

is regelmatig gebruikt, vooral in onderzoek naar interactie (Yont, Snow & Vernon-Feagans, 2003; Pan, Perlmann & Snow, 2000; Hoff-Ginsberg, 1991). Volgens Yont e.a. (2003) wordt voor deze activiteiten gekozen omdat het op deze manier eenvoudig is om kindertaal uit te lokken en dit ook relatief eenvoudig is vast te leggen. Verder suggereren zij dat voor deze activiteiten gekozen wordt omdat verwacht wordt dat kinderen ze leuk vinden. Het aangereikte materiaal is dan ook beperkt tot voorwerpen of onderwerpen die voor het kind geschikt zijn. Er wordt daarbij veel minder gekeken naar wat de ouders er van vinden en naar hun redenen voor participatie in de activiteit. Deze interactiesituaties zouden daarom een bias naar het kind toe hebben (zie ook Pan, e.a., 2000). Yont e.a. (2003) geven echter aan dat een probleem bij deze twee activiteiten is dat ze niet representatief zijn voor een voldoende groot gedeelte van de dagbesteding van kinderen. Bovendien zijn Pan e.a. (2000) van mening dat deze activiteiten in de thuissituatie in sommige gezinnen helemaal niet voorkomen en daarom ecologisch niet valide zijn.

Andere in onderzoek veel voorkomende interactiesituaties zijn maaltijdgesprekken en het aankleden van het kind. Voor deze situaties wordt vaak gekozen omdat ze in een bepaalde vorm voor alle moeders en kinderen voorkomen in hun dagelijks leven en om die reden wel representatief zijn voor een deel van hun dagbesteding. Een andere reden voor een keuze voor deze activiteiten is dat het activiteiten zijn die op een bepaald doel gericht zijn (Pan e.a., 2000; Hoff-Ginsberg, 1991). Doordat ze dagelijks in het gezin voorkomen, zouden ze ook meer natuurlijke spraak opleveren dan de andere activiteiten (Weizman & Snow, 2001). Bovendien geldt voor maaltijdgesprekken dat ze over het algemeen niet beperkt zijn tot moeder-kindparen, maar dat er ook andere gezinsleden bij betrokken zijn. Dit komt ook overeen met het dagelijks leven van het kind, waarin het zich, naarmate het ouder wordt, steeds meer in groepssituaties bevindt (Yont e.a., 2003).

2.2 De invloed van context op interacties

Tot nu toe is er niet veel onderzoek gedaan naar de invloed van verschillende situaties op interacties tussen moeder en kind. Ook is niet eenduidig vast komen te staan wat die invloed precies is. Wel zijn in een aantal onderzoeken twee of meer interactiesituaties met elkaar vergeleken. Verschillen in SES zijn bij deze onderzoeken niet altijd meegenomen. Hoff-Ginsberg (1991) geeft echter aan dat de specifieke context van een activiteit de mate en de aard van sommige verschillen naar SES kan beperken. Zij heeft interacties tussen moeders en kinderen onderzocht in vier situaties: aankleden van het kind, samen spelen, het lezen van een boekje en een maaltijd. Over het algemeen vond zij dat laagopgeleide moeders het gedrag van hun kind meer stuurden dan hoogopgeleide moeders. Bij het lezen van boeken en het spelen met speelgoed waren de verschillen tussen de twee groepen moeders echter beperkt. Bij die laatste activiteit stuurden alle moeders het gedrag van hun kind het meest. Verschillen tussen moeders waren zichtbaarder tijdens het aankleden van het kind en het grootst bij gesprekken tijdens maaltijden. Daarbij werd echter het minst gepraat door de moeders, maar lokten zij, evenals bij aankleden, wel de meeste conversatie van hun kind uit. Bij het lezen van boeken was het taalgebruik van alle moeders, ook van laagopgeleide, syntactisch het meest complex en gebruikten zij de meeste verschillende woorden. Weizman & Snow (2001), daarentegen, constateerden in hun onderzoek naar verschillen in taalgebruik van laagopgeleide moeders in vijf interactiesituaties dat deze moeders, als zij al complexe woorden gebruikten, dit vooral deden tijdens maaltijdgesprekken en samen spelen. Bij het lezen van prenten- en informatieboekjes gebeurde dit minder. Zij definieerden complexe woorden hierbij als woorden die niet voorkomen in de lijst van de 3.000 meest gebruikte Engelse woorden.

Yont e.a. (2003) vonden dat moeders tijdens spelactiviteiten vooral de aandacht van hun kind stuurden en daarover onderhandelden. Daarnaast maakten zij opmerkingen over hun gedrag of gebeurtenissen tijdens het spelen. Het lezen van boekjes, daarentegen, lokte meer gedeelde aandacht en discussie over het heden uit bij de moeder-kindparen. Moeders benoemden en beschreven referenten in het boek of ze relateerden afbeeldingen aan de eigen ervaringen of bezittingen van het kind. Hierbij vonden zij geen verschillen tussen hoog- en laagopgeleide moeders. Volgens Pan e.a. (2000) bevatten maaltijdgesprekken meer discussies over objecten of personen die niet aanwezig zijn, verhalen en onderhandelingen over datgene waar de deelnemers mee bezig zijn dan andere interactiesituaties. Ook Hoff-Ginsberg (1991) en Yont e.a. (2003) geven aan dat maaltijdgesprekken specifieke kenmerken vertonen.

Mayo & Leseman (2004) vonden eveneens verschillen tussen moeders in twee interactiesituaties. Zij legden aan de paren twee opdrachten voor. Bij de eerste opdracht, een symbolische probleemoplossingstaak, moesten de paren kaarten met afbeeldingen van concrete voorwerpen groeperen in sets van drie. Bij de tweede taak, een praktische probleemoplossingstaak, moesten zij van houten blokken een knikkerbaan bouwen aan de hand van een voorbeeld. Tijdens de eerste taak gebruikten de moeders significant meer expansies en extensies dan tijdens de tweede taak. Bovendien praatten de paren meer tijdens de eerste taak en handelden ze meer tijdens de tweede. Bij die tweede taak gaven moeders meer verhelderende instructies of demonstraties van de uitvoering van de taak. Tijdens de eerste taak was het taalgebruik van de moeders meer semantisch contingent dan tijdens de tweede taak. De auteurs geven daarbij geen verschil aan tussen moeders met verschillende SES. Bij beide taken vertoonden alle moeders vooral een lage psychologische distantie. Tijdens de symbolische interactietaak gaven de moeders meer commentaar op het gedrag van het kind.

Samenvattend kan gesteld worden dat er in de literatuur een aantal verschillen in interactiestijlen van moeders met hun kind gevonden is die samenhangen met de interactiesituatie waarin zij betrokken zijn. Zowel Yont e.a. (2003) als Hoff-Ginsberg (1991) vonden dat alle moeders, ongeacht hun SES, het gedrag van hun kind het meest stuurden tijdens samen spelen. Tijdens het lezen van boekjes was het taalgebruik van moeders in deze onderzoeken complexer en niet uitsluitend gerelateerd aan de directe context van de activiteit, terwijl dat volgens Yont e.a. (2003) tijdens spelen wel voornamelijk het geval was. Weizman & Snow (2001) vonden echter dat laagopgeleide moeders bij het lezen van boekjes weinig en tijdens maaltijden en samen spelen juist meer complexe woorden gebruikten.

Mayo & Leseman (2004) vonden dat moeders tijdens een symbolische probleemoplossingstaak meer semantisch contingent gedrag vertoonden dan tijdens een praktische probleemoplossingstaak. Bij die tweede taak gaven zij wel meer verhelderende instructies en demonstraties.

Bij gesprekken tijdens maaltijden wordt ander gedrag vertoond dan in andere situaties. Verondersteld wordt dat verschillen die samenhangen met SES hier het grootst zijn, maar in onderzoek is gevonden dat alle moeders hier de meeste interactie bij hun kind uitlokten (Hoff-Ginsberg, 1991). Ook wordt gedacht dat maaltijdgesprekken naast interactie over het heden meer gedecontextualiseerd taalgebruik uitlokken dan andere situaties (Yont e.a., 2003).

De beschreven verschillen in interactiestijlen per interactiesituatie kunnen gerelateerd worden aan verschillen tussen thuistaal en schooltaal. Een component van taalvaardigheid is grammaticale taalvaardigheid, waar de complexiteit van de gebruikte woordvormen en van de syntaxis deel van uitmaken. In schooltaal zijn die over het algemeen complexer dan in thuistaal (Hajer e.a., 1995). Weizman & Snow (2001) vonden dat laagopgeleide moeders complexe woorden, als die al voorkwamen in hun

taalgebruik, vooral gebruikten bij gesprekken tijdens maaltijden en tijdens samen spelen. Hoff-Ginsberg (1991) vond echter dat het taalgebruik van hoog- en laagopgeleide moeders tijdens het lezen van boekjes zowel in syntactisch als in lexicaal opzicht het meest complex was en dus meer op schooltaal leek dan de andere onderzochte situaties. Complexere interactie is bovendien cognitief meer belastend, eveneens een kenmerk van schooltaal. Datzelfde geldt voor decontextualisatie van de interactie. Yont e.a. (2003) vonden dat het taalgebruik bij het lezen van boekjes meer gedecontextualiseerd was.

Ook op het gebied van psychologische distantie zijn verschillen gevonden tussen interactiesituaties. Zo vonden Yont e.a. (2003) dat het taalgebruik van moeders tijdens het lezen van boekjes door een lage tot gemiddelde psychologische distantie gekenmerkt werd. Tijdens het samen spelen was het niveau van de distantie vooral laag. Taalgebruik tijdens het lezen van boekjes lijkt daardoor meer op schooltaal dan de taal die gebruikt wordt tijdens samen spelen.

2.3 Het project DASH

Zoals in de inleiding van dit hoofdstuk is beschreven, was een van de doelen van dit onderzoek het uitvoeren van een pilot voor het project "Development of Academic language in School and at Home" (DASH). Dit project wordt uitgevoerd door de universiteiten van Amsterdam, Tilburg en Utrecht. Het is een longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid van Nederlandse, Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen. De kinderen worden gevolgd in de voor- en vroegschoolse periode, als zij tussen drie en zes jaar oud zijn. Deze periode wordt gezien als constituerend voor latere schoolprestaties. Bovendien wordt hierin een begin gemaakt met de verwerving van schoolse taalvaardigheid. In de periode dat de kinderen drie jaar oud zijn krijgen zij hun taalaanbod vooral in de thuissituatie. Op vierjarige leeftijd vindt er een overgang plaats naar de basisschool. Voor de Turkse en Marokkaanse kinderen betekent dit vaak dat zij een nieuwe taal moeten gaan leren, het Nederlands, en bovendien een speciale variëteit daarvan, de schooltaal. Dit laatste geldt ook voor veel autochtone achterstandsleerlingen en in mindere mate voor niet-achterstandsleerlingen.

De verwerving van schooltaal en van de specifieke linguïstische structuren hiervan wordt beïnvloed door de manier waarop thuis en op school met kinderen gecommuniceerd wordt over cognitief complexe onderwerpen. Bij het project DASH wordt verondersteld dat dit register in interacties geïnstrueerd wordt. De taalgebruikspatronen en geletterdheid in het gezin bereiden het kind in meer of mindere mate voor op die schoolse taalvaardigheid. Verschillen in frequentie waarmee specifieke constructies voorkomen in het taalaanbod kunnen bepalend zijn voor de verwerving ervan door het kind. Niet alle kinderen zullen alle woorden of constructen even goed kennen en zij zullen ook niet bij alle kinderen even goed verankerd zijn. De onderzoeksvraag van DASH is daarom: *hoe ontwikkelt zich de schooltaalvaardigheid van 3- tot 6-jarige Nederlandse, Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen en hoe wordt die sociaal geconstrueerd in interacties thuis en op school?* Deze vraag is in vier deelvragen gespecificeerd.

1. Hoe ontwikkelt zich de schooltaalvaardigheid in termen van lexicale, morfosyntactische en tekstorganisatorische structuren in de eerste en tweede taal?
2. Wat zijn de kenmerken van het taalaanbod thuis en op school en wat is de invloed daarvan op de hiervoor geformuleerde ontwikkeling?
3. Wat is de invloed van de sociale en cognitief-linguïstische ondersteuning van opvoeders thuis en op school op die zich ontwikkelende schooltaalvaardigheid?

4. Zijn er hierbij verschillen tussen de eerste en tweede talen (T1 en T2) van de kinderen, tussen diverse genres en taalgebruikssituaties en tussen opvoeders thuis en op school? Is er sprake van transfer van de ene taal naar de andere?

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden wordt een onderzoeksgroep samengesteld van 60 Nederlandse, 60 Turkse en 60 Marokkaans-Berberse gezinnen, in totaal 180 gezinnen. Bij aanvang van het project zijn de kinderen ongeveer drie jaar oud. Daarbij wordt gestreefd naar spreiding binnen de drie groepen wat betreft sociaal-economische status. De kinderen gaan niet meer dan vier dagdelen per week naar een vorm van kinderopvang (kinderdagverblijf, peuterspeelzaal). Eenoudergezinnen zullen niet aan het onderzoek deelnemen.

De schooltaalvaardigheid van de kinderen wordt vastgesteld op vijf meetmomenten. Bij de eerste twee momenten, die plaatsvinden als de kinderen ongeveer 3;0 en 3;10 jaar oud zijn, gaan zij nog niet naar school. Op deze momenten wordt gekeken naar ouder-kindinteracties en naar de taalvaardigheid van de kinderen zelf. Bij de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen worden de taken op deze momenten in de eigen taal aangeboden en uitgevoerd. Vanaf het derde meetmoment, als de kinderen 4;2 jaar oud zijn, gebeurt dit zowel in de eigen taal als in het Nederlands. Vanaf dan worden ook leerkracht-kindinteracties in het onderzoek meegenomen. De laatste twee meetmomenten vinden plaats als de kinderen ongeveer 5;0 en 6;0 jaar oud zijn. Van een deel van de taken worden op alle meetmomenten video-opnamen gemaakt.

Bij het eerste meetmoment wordt bij de primaire verzorger, de opvoeder die de meeste tijd met het kind doorbrengt, een persoonlijk halfgestructureerd interview afgenomen. Hierin wordt onder andere gekeken naar demografische kenmerken van het gezin, de opvoedingsstijl en -ideeën, ontwikkelingsstimulering, opvoedingsstress en geletterdheid van de ouders. Enkele onderdelen hiervan worden tijdens het derde en vijfde meetmoment herhaald. Vanaf het derde meetmoment bezoeken de kinderen de basisschool. Aan hun leerkrachten wordt vanaf dan op ieder meetmoment gevraagd een vragenlijst over instructie- en schoolkenmerken en leerkrachtvaardigheden in te vullen. Ook wordt gevraagd een logboek over tijdsbesteding in de klas in te vullen en een gedragsbeoordelingslijst van de doelkinderen.

Om de beschreven onderzoeksvraag van dit project te beantwoorden, worden twee deelprojecten uitgevoerd, een breedtestudie en een dieptestudie. In deze paragraaf wordt kort ingegaan op de breedtestudie. Omdat het onderzoek dat hier beschreven wordt is uitgevoerd als pilot voor de dieptestudie, wordt daar in de volgende paragraaf dieper op ingegaan.

De Breedtestudie

De breedtestudie fungeert binnen DASH als overkoepelend kader. Dit deelproject heeft drie doelen. Het eerste doel is het ontwikkelingsverloop en de individuele variatie in schooltaalvaardigheid te beschrijven van alle betrokken kinderen in de beschreven leeftijdperiode. Een deel van deze kinderen groeit tweetalig op en zal bij intrede in het Nederlandse basisonderwijs waarschijnlijk een spurt doormaken in Nederlandse taalvaardigheid. Het tweede doel van de breedtestudie is daarom het beschrijven van verschillen in de ontwikkeling van schooltaalvaardigheid in de eerste en tweede taal. Verondersteld wordt dat er tussen kinderen een grote variatie is in ontwikkelingspaden. Het derde doel is het beschrijven van verschillen daarin die samenhangen met kind-, gezins- en schoolkenmerken.

In de breedtestudie wordt schooltaalvaardigheid op ieder meetmoment zowel statisch als dynamisch gemeten. Daarbij wordt gebruikt gemaakt van genormeerde standaardtests voor woordenschat en cognitieve begrippen. Voor de bepaling van de schooltaalvaardigheid van de kinderen wordt met verschillende vormen van hulp taalproductie uitgelokt en wordt ook gekeken naar receptieve verwerking van taal. Het gaat hierbij om taken in de genres persoonlijk narratief, uitleggen, onpersoonlijk narratief en kennisexpositie. Daarnaast worden enkele cognitieve tests afgenomen en wordt aan de ouders gevraagd de emotionele en gedragsfuncties van hun kind te beoordelen.

Aan de beschreven breedtestudie nemen alle 180 gezinnen deel. Een deel van hen zal daarnaast gevraagd worden te participeren in de dieptestudie. Dit wordt in de volgende paragraaf besproken.

2.4 De dieptestudie

In deze paragraaf wordt ingegaan op de dieptestudie van het DASH-project. Eerst worden in paragraaf 2.4.1 de algemene doelen en de uitvoering van dit deelproject besproken. In paragraaf 2.4.2 komen vervolgens de opdrachten aan de orde die aan de moeder-kindparen en later aan de leerkracht-kindparen worden voorgelegd. Het gaat hierbij om vijf verschillende interactiesituaties, die in dit onderzoek uitgetest zijn.

2.4.1 Doelen en uitvoering van de dieptestudie

Het deelproject dieptestudie van DASH is een interpretatief diepte-onderzoek, bedoeld als aanvulling op en uitwerking van de gegevens die in de in paragraaf 2.3 beschreven breedtestudie verzameld zijn. Daarbij wordt een nadere analyse uitgevoerd van de ontwikkeling van schooltaalvaardigheid en de rol daarin van aanbod en pedagogische ondersteuning in de opvoeder-kindinteractie.

Uit elk van de drie etnische groepen uit de breedtestudie worden twintig kinderen gevolgd tussen hun derde en zesde levensjaar. Bij in totaal zestig kinderen wordt nagegaan welke aspecten van het schooltaalregister in de T1, en voor de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in de T2, wanneer worden verworven. Ook wordt gekeken wat daarop de invloed is van de wijze waarop kinderen thuis en op school in uiteenlopende gebruikscontexten in het schooltaalregister meer of minder expliciet geïnstrueerd worden. Bij de ontwikkeling gaat het om de mate waarin kinderen zowel productief als receptief gebruik maken van middelen die het taalsysteem biedt om te praten over onderwerpen die het hier-en-nu overstijgen. Bij ondersteuning door opvoeders gaat het om de manier waarop in de opvoeder-kindinteractie linguïstische middelen worden aangereikt voor co-constructie bij het spreken over informatieve, geobjectiveerde en abstracte onderwerpen. Daarbij staan de linguïstische kenmerken van het aanbod en de kwaliteit van de sociale ondersteuning die opvoeders bieden centraal. Er wordt gekeken hoe zij belevenissen objectiveren, hoe zij ruimte en tijd expliciteren, hoe zij dergelijke objectivering en explicitering bij de kinderen uitlokken en hoe zij de kinderen affectief ondersteunen.

De in de dieptestudie gebruikte methode bestaat uit twee componenten. In de eerste plaats worden de data die bij de schooltaken in de breedtestudie verzameld zijn bij de kinderen uit de dieptestudie hergebruikt. Aan de hand van die gegevens wordt een analyse gemaakt van de linguïstische middelen die kinderen in verschillende discoursegenres op de verschillende meetmomenten gebruiken om de taaldoelen die in de taak

gesteld zijn te realiseren. In de tweede plaats worden, op dezelfde meetmomenten als bij de breedtestudie, video-opnames gemaakt van moeder-kindinteracties in vijf situaties. Deze situaties worden in paragraaf 2.4.2 besproken. Het gaat hierbij deels om ongestuurde interactiesituaties die in het dagelijks leven van de kinderen voorkomen en deels om meer gestuurde interactiesituaties in de thuissituatie. Vanaf het derde meetmoment, bij intrede in het basisonderwijs, worden ook opnames gemaakt in vergelijkbare interactiesituaties tussen leerkracht en kind.

2.4.2 Interactiesituaties in de dieptestudie

In het kader van de tweede component van de dieptestudie, het analyseren van opvoeder-kindinteracties, worden vijf interactietaken uitgevoerd. Deze taken variëren van ongestuurd (natuurlijke conversaties zoals die zich tijdens alledaagse situaties in gezin of school voordoen) tot deels of geheel gestuurd (conversaties uitgelokt door de opdracht). Daarnaast zijn verschillende genres vertegenwoordigd die afgestemd zijn op de schooltaaltaken van de breedtestudie, namelijk persoonlijk en onpersoonlijk narratief, uitleggen en kennisexpositie. In dit onderzoek zullen de verschillende taken door moeder-kindparen uitgevoerd worden als pilot voor deze dieptestudie. De gebruikte taken zijn:

- Maaltijdgesprek: persoonlijk narratief, ongestuurd
- Huishoudelijk klusje: uitleggen/kennisexploitatie, ongestuurd
- Beeldmateriaal: persoonlijk/onpersoonlijk narratief, deels gestuurd
- Blokconstructie: uitleggen, gestuurd
- Voorlezen/vertellen prentenboek: onpersoonlijk narratief, gestuurd

In deze paragraaf wordt per taak besproken of en op welke manier de taak eerder in onderzoek gebruikt is. Daarbij wordt gekeken naar eventuele problemen die daarbij geconstateerd zijn. In hoofdstuk 3 komt vervolgens de uitvoering van elke taak in de pilot voor de dieptestudie aan de orde.

a) Persoonlijk narratief: Maaltijdgesprek

Er worden opnames gemaakt van een reguliere maaltijd in het gezin, waarbij alle gezinsleden aanwezig zijn. Als equivalente situatie op school wordt gekozen voor fruit eten in de kring.

Maaltijdgesprekken kunnen omschreven worden als cultureel bepaalde activiteiten die sterk ingebed zijn in historische, politieke en culturele tradities. Ze worden bepaald door een groot aantal impliciete en expliciete regels en normen, bijvoorbeeld met betrekking tot wat er aan tafel gezegd mag worden en tegen wie, en gaan gepaard met sterk cultuurspecifieke manieren van praten. Ze worden typisch gedeeld door vertegenwoordigers van verschillende generaties en vormen daardoor een belangrijke socialisatiecontext voor kinderen. (Pan e.a., 2000; Aukrust & Snow, 1998).

Onderzoek suggereert volgens Yont e.a. (2002) dat maaltijdgesprekken op een aantal punten verschillen van spelen en het lezen van boekjes door moeder en kind samen. Doordat er in het algemeen meerdere personen bij deze gesprekken aanwezig zijn, kunnen ze meer discussies bevatten over zaken en personen die niet aanwezig zijn, evenals meer verhalen en meer overleg los van de activiteit waar de gesprekspartners op dat moment mee bezig zijn dan conversaties in andere contexten. Daarnaast zouden maaltijdgesprekken meer taal bij het kind uitlokken dan het lezen van boekjes, in ieder geval als kinderen nog niet zelfstandig kunnen lezen, omdat kinderen dan meer

afhankelijk zijn van bijdragen van de ouders (Yont e.a., 2003). Bovendien zijn Pan e.a. (2000) van mening dat er bij maaltijdgesprekken volgens verschillende "agenda's" gewerkt wordt (bijvoorbeeld het opdienen van eten, vragen, de socialisatie van het kind). Kinderen moeten daarom tussen verschillende manieren van praten wisselen, waardoor meer gebruik van specifieke taalvormen vereist zou zijn. Maaltijdgesprekken zouden ook een grotere cognitieve uitdaging vormen voor kinderen dan interactie tussen paren omdat kinderen meer moeite moeten doen om begrepen te worden. Ze moeten zich daartoe verplaatsen in het perspectief van de verschillende gespreksdeelnemers, terwijl volwassenen tijdens maaltijdgesprekken ook minder moeite zouden doen om het kind te begrijpen. Wel zouden volwassen tijdens maaltijdgesprekken veel moeite doen om het kind te ondersteunen bij het zich voor anderen begrijpelijk uitdrukken.

Maaltijdgesprekken vormen daarom volgens Pan e.a. (2000) een zogenaamde "sheltered workshop" waarin kinderen met veel hulp leren begrijpelijk te praten.

In de literatuur wordt echter ook een aantal problemen genoemd met betrekking tot maaltijdgesprekken. Voor gezinnen waarin nooit samen gegeten wordt of waarin een van de ouders onregelmatige diensten draait is deze vorm van interactie ecologisch niet valide. In eenoudergezinnen vindt er geen interactie tussen verschillende volwassenen en het kind plaats. Dit geldt ook voor gezinnen waarin het aan kinderen tijdens het eten niet is toegestaan om te spreken. Deze problemen zullen de vergelijkbaarheid van de uitgelokte taaldata bemoeilijken (Pan e.a., 2000). Een ander probleem heeft te maken met het maken van opnames. Het is de bedoeling dat de gezinnen zich tijdens de maaltijd zo normaal mogelijk gedragen. De kans bestaat dat de aanwezigheid van een vreemde en/of van een camera hierbij de normale situatie verstoort (zie o.a. Weizman en Snow, 2001; Pan e.a., 2000).

b) Uitleg/Kennisexpositie: Huishoudelijk klusje

Huishoudelijke klusjes, zoals afwassen of het opruimen van speelgoed, zijn authentieke en functionele situaties die in elk gezin ondernomen worden, hoewel kinderen daar niet altijd bij betrokken zijn. Ook op school komen dergelijke situaties voor, bijvoorbeeld als kinderen gevraagd wordt speelgoed op te ruimen of planten water te geven. Bij deze opdracht krijgt de opvoeder uitdrukkelijk de instructie het kind bij de taak te betrekken.

In eerder onderzoek is een dergelijke opdracht slechts sporadisch gebruikt. Whiteside-Mansell, Bradley, Little, Corwyn & Spiker (2001) geven aan dat zij moeders met hun kinderen een opruimtaak hebben laten uitvoeren. Wat deze taak precies inhoudt is echter niet nader uitgewerkt.

c) Persoonlijk/onpersoonlijk narratief: Beeldmateriaal

Praatplaten zijn tekeningen van themagebonden situaties, bijvoorbeeld van een straat waarop verschillende mensen lopen of van een supermarkt waar mensen winkelen. Naar aanleiding daarvan kunnen allerlei activiteiten op woord-, zins- en tekstniveau plaatsvinden, zowel receptief als productief. Deze platen kunnen ook geschreven taal bevatten (Aarts & Kurvers 2001). Omdat het onderwerp van de plaat die aan opvoeder en kind wordt voorgelegd redelijk vastligt, gaat het hier om meer gestuurde interactie dan bij de andere opdrachten. De opvoeders krijgen de instructie met het kind te praten naar aanleiding van de plaat.

Ook opdrachten met betrekking tot persoonlijk/onpersoonlijk narratief zijn in de literatuur nauwelijks gebruikt, in ieder geval niet in combinatie met het gebruik van beeldmateriaal. Een taak met betrekking tot het persoonlijk narratieve genre is wel te vinden in Haden, Haine & Fivush (1997). Zij lieten vaders en moeders met hun kind herinneringen ophalen. Zij spraken zo natuurlijk en spontaan mogelijk over

gebeurtenissen uit het verleden die ouder en kind samen hadden meegemaakt. Hierbij werd geen gebruik gemaakt van beeldmateriaal.

Het werken met beeldmateriaal/praatplaten is iets wat in de onderwijspraktijk wel veel voorkomt en ook in opvoedingsondersteunende programma's zoals "Opstap Opnieuw" worden praatplaten veel gebruikt. Van Steensel (2004) heeft ouders gevraagd hoe ze met hun kinderen een praatplaat zouden bekijken en vond daarbij duidelijke verschillen. Sommige ouders beperken zich tot het benoemen en beschrijven van de plaat, anderen geven bepaalde opdrachten, relateren de afbeelding aan de eigen ervaringen van het kind en/of gaan met het kind redeneren naar aanleiding van de plaat.

d) Uitleg: Blokconstructie

Aan de opvoeder-kindparen wordt een voorbeeld van een eenvoudige, herkenbare constructie van blokken aangeboden. Deze moet het kind namaken, waarbij de opvoeder kan helpen door uitleg of instructie te geven.

In onderzoek is het bouwen van een constructie aan de hand van een afbeelding regelmatig gebruikt. Mayo & Leseman (2004) lieten moeder-kindparen bijvoorbeeld een knikkerbaan maken aan de hand van een plaatje. Fergus Morisson, Rimm-Kaufmann & Pianta (2003) lieten moeder-kindparen torens van houten blokken nabouwen van verschillende plaatjes. Rykebusch & Marcos (2004) gebruikten een houten auto bij drie groepen peuters, in leeftijd variërend van 12 tot 29 maanden oud. Deze auto kon uit elkaar gehaald en weer in elkaar gezet worden. Sommige stukken moesten in elkaar geschroefd worden, terwijl anderen in elkaar geschoven of geklikt konden worden. Hierdoor bevatte dit speelgoed verschillende moeilijkheidsgraden en was het geschikt voor alle groepen peuters.

Als nadeel van een dergelijke opdracht noemen Mayo & Leseman (2004) het feit dat het om een voorgestructureerde opdracht gaat die in natuurlijke situaties niet (vaak) voorkomt. Veel opvoeders spelen wel eens met blokken met hun kind, maar bouwen meestal geen constructies van plaatjes na.

e) Onpersoonlijk narratief: Prentenboek

De opvoeder krijgt bij deze opdracht een prentenboek met weinig tekst en veel illustraties aangeboden. Daarbij krijgt hij of zij de instructie het boekje aan het kind voor te lezen of, indien hij of zij niet (goed) kan lezen, het boek te vertellen. In de Turkse en Marokkaans-Berberse gezinnen wordt het boek steeds in de eigen taal aangeboden.

Zoals aan het begin van deze paragraaf is aangegeven is deze opdracht in veel onderzoeken gebruikt (zie bijvoorbeeld Weizman & Snow 2001; Kloth e.a. 1998; Leseman & De Jong 1998). Slechts in enkele artikelen is het onderwerp van het gebruikte boekje aangegeven. Weizman & Snow (2001) lieten moeders twee boekjes voorlezen. Een daarvan ging over een beer die naar de maan wilde. Het tweede boekje was een informatieboekje over olifanten. Leseman & De Jong (1998) lieten moeders op drie meetmomenten een boekje lezen met hun kinderen. Daarbij is steeds een ander boekje met een realistisch verhaal over een jong kind gebruikt waarvan het niveau aangepast was aan de leeftijd van de kinderen op het moment van de sessie.

In de literatuur worden enkele problemen met betrekking tot het lezen van boekjes genoemd. Deze activiteit vindt ten eerste typisch plaats in tweetallen, terwijl kinderen bijvoorbeeld op school in toenemende mate in groepen verkeren (Yont e.a. 2002). Een tweede probleem is dat kinderen bij het lezen van boeken in de voor- en vroegschoolse fase vooral afhankelijk zijn van bijdragen van de ouders aan de conversatie omdat ze dan nog niet zelfstandig kunnen lezen. Volgens Yont e.a. (2002) lukt deze activiteit daarom minder taaldata uit bij kinderen dan bijvoorbeeld een maaltijdgesprek of spelen.

Twee andere problemen zijn al in paragraaf 2.1 besproken. Het eerste is dat deze activiteit niet voor alle gezinnen ecologisch valide is omdat er niet door alle ouders wordt voorgelezen (Pan, e.a., 2000). Het tweede probleem is dat ze specifiek gericht zijn op de kinderen en op wat zij leuk vinden en wat voor hen geschikt is. Er wordt veel minder gekeken naar wat ouders van de materialen vinden of waarom zij aan de activiteit meewerken (Yont, e.a., 2003).

2.5 Samenvatting

Taalgebruik kan niet los worden gezien van de situatie waarin het plaatsvindt. In interactiesituaties zijn altijd factoren aanwezig die het verloop van de interactie beïnvloeden. Hoff-Ginsberg (1991) en Yont e.a. (2003) vonden bijvoorbeeld dat moeders tijdens maaltijdgesprekken de meeste interactie bij hun kind uitlokten. Tijdens samen spelen stuurden moeders het gedrag van hun kind het meest. Bij het lezen van boekjes was het taalgebruik complexer dan bij de andere activiteiten, hoewel dat volgens Weizman & Snow (2001) niet geldt voor laagopgeleide moeders. De invloed van sociaal-economische status verschilt ook per interactiesituatie. Hoff-Ginsberg (1991) vond dat verschillen tussen hoog- en laagopgeleide moeders bij het lezen van boeken en het spelen met speelgoed beperkt waren. Tijdens maaltijdgesprekken waren ze het grootst.

Een aantal van deze activiteiten wordt ook gebruikt in het project "Development of Academic language in School and at Home" (DASH). Dit is een longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid van 180 Nederlandse, Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in interacties thuis en op school. De kinderen worden gevolgd als zij tussen drie en zes jaar oud zijn. Het onderzoek is verdeeld in een breedtestudie en een dieptestudie. De breedtestudie beschrijft het ontwikkelingsverloop van de kinderen en de individuele variatie daarin in hun eerste en eventueel hun tweede taal. Bij de dieptestudie wordt bij twintig kinderen uit elk van de drie groepen gekeken welke aspecten van het schooltaalregister wanneer worden verworven en wat daarop de invloed is van ondersteunend taalaanbod, zowel thuis als op school. Daartoe worden op elk meetmoment opnames gemaakt van interacties tussen ouders en kinderen en later ook tussen leerkrachten en kinderen aan de hand van de volgende interactiesituaties: maaltijdgesprek, huishoudelijk klusje, beeldmateriaal, blokconstructie en voorlezen of vertellen over een prentenboek.

Het doel van deze verschillende interactiesituaties is om bij moeders en kinderen op een zo natuurlijk mogelijke manier in verschillende situaties zoveel mogelijk interactie uit te lokken. Om te bepalen hoe de taken in dit kader vorm moesten krijgen is bij enkele gezinnen uit de drie taalgroepen een pilot uitgevoerd. Daarin zijn verschillende vormen van de taken getest. Het eerste doel van het onderzoek dat in deze scriptie beschreven wordt was het uittesten van verschillende versies van alle taken voor het eerste meetmoment, als de kinderen 3;0 jaar oud zijn, bij enkele Nederlandse gezinnen. Deze verschillende versies en de uitvoering van de pilot worden beschreven in hoofdstuk 3. Het tweede doel van deze scriptie, het onderzoeken van verschillen in taalaanbod van moeders in interactie met hun jonge kind, komt hier eveneens aan de orde. De resultaten van beide onderdelen worden besproken in hoofdstuk 4, gevolgd door een conclusie in hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 3: Procedure

In dit hoofdstuk wordt ingegaan op de methodologie van het onderzoek dat in deze scriptie beschreven wordt. Het doel van dit onderzoek is tweeledig en betreft enerzijds het uitvoeren van een pilot voor het project DASH, dat in hoofdstuk 2 beschreven is. Anderzijds wordt gepoogd de onderzoeksvraag met betrekking tot het verschil in taalaanbod van moeders in interactie met hun jonge kind te beantwoorden. Beide doelstellingen en de daarbij gestelde vragen worden in paragraaf 3.1 besproken. In paragraaf 3.2 wordt vervolgens een korte profielschets gegeven van de in het onderzoek participerende gezinnen. Paragraaf 3.3 bespreekt de procedure die voor de dataverzameling gevolgd is. In paragraaf 3.4 en 3.5 komt tenslotte de transcriptie en analyse van de data aan de orde. Daarbij wordt in paragraaf 3.4 ingegaan op de analyse van de pilot en in paragraaf 3.5 op de analyse van de taaldata voor het beantwoorden van de gestelde onderzoeksvraag.

3.1 Doelstellingen

In deze paragraaf wordt ingegaan op de twee doelstellingen van dit onderzoek. Het eerste doel is het uitvoeren van een pilot bij Nederlandse gezinnen voor het eerste meetmoment van de dieptestudie van het project DASH. De kinderen zijn dan ongeveer 3;0 jaar oud. Dit deelproject is besproken in paragraaf 2.4. Het doel van deze pilot is te bepalen in welke vorm de verschillende interactiesituaties het best gebruikt kunnen worden bij de dieptestudie. Daarbij is de volgende vraag gesteld:

- *Welke versies van de interactiesituaties lokken tijdens de pilot de meeste interactie uit bij primaire opvoeders en vooral kinderen en hoe was de praktische hanteerbaarheid van de verschillende versies van de opdrachten?*

Onder de primaire opvoeder wordt degene verstaan die in de thuissituatie de meeste tijd met het kind doorbrengt. In Nederland is dit meestal de moeder. Daarom wordt de primaire opvoeder bij dit en het volgende onderzoeksdoel ook als zodanig aangeduid.

Zoals in hoofdstuk 1 beschreven werd, is er veel onderzoek gedaan naar verschillen tussen hoog- en laagopgeleide moeders in hun taalaanbod aan jonge kinderen. Het taalaanbod van de eerste groep vertoonde een aantal kenmerken die niet aanwezig zijn in dat van laagopgeleide moeders en die bevorderlijk zouden zijn voor de ontwikkeling van de taalvaardigheid van kinderen. Het taalaanbod van hoogopgeleide moeders had in deze onderzoeken bovendien meer eigenschappen van schooltaal. Er is echter nog niet veel onderzoek gedaan naar de invloed van verschillende interactiesituaties op het taalgebruik van opvoeders en op het gebruik van kenmerken van schooltaal daarin.

Het tweede doel van dit onderzoek is daarom om door middel van casestudy's bij gezinnen met een jong kind na te gaan welke verschillen er bestaan in het taalaanbod van moeders, met name in het voorkomen van kenmerken van schooltaal daarin. Daarbij wordt gekeken of er een relatie is met hun opleidingsniveau, verschillen in leeftijd van hun kinderen en verschillen tussen de in de pilot gebruikte interactiesituaties. Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag:

- *Bestaan er verschillen in het voorkomen van kenmerken van schooltaal in het taalaanbod van moeders aan hun driejarige kind en spelen verschillen tussen interactiesituaties, het opleidingsniveau van de moeders en de leeftijd van hun kind daarbij een rol?*

Op grond van de in hoofdstuk 1 besproken literatuur worden de volgende deelvragen gesteld om de hoofdvraag te beantwoorden:

1. Verschillen moeders van elkaar in de kwantiteit van hun taalaanbod, dat wil zeggen in het aantal uitingen, het totaal aantal woorden en het aantal verschillende woorden dat zij aan hun kind aanbieden en in hun gemiddelde uitingenslengte?
2. Bestaan er kwalitatieve verschillen in het taalaanbod van moeders? Daarbij worden gekeken of er verschillen bestaan tussen moeders in:
 - a. intersubjectieve coöperatie in de interactie met hun kind;
 - b. psychologische distantie van de interactie met hun kind;
 - c. de mate waarin en de manier waarop zij feedback geven op uitingen van het kind.
3. Hoe beïnvloeden interactiesituaties kwalitatieve en kwantitatieve kenmerken van het taalgebruik van moeders?

Bij al deze vragen wordt gekeken of er een verband is met het opleidingsniveau van de moeders en met verschillen in leeftijd van de kinderen. De in de deelvragen genoemde begrippen worden in paragraaf 3.5.2 besproken. In het vervolg van dit hoofdstuk wordt verder ingegaan op de participanten, de dataverzameling en de analyse van de data voor beide onderzoeksdoelen.

3.2 Participanten

Aan de pilot hebben vier gezinnen met verschillende sociaal-economische achtergronden deelgenomen. De deelnemende kinderen bevinden zich allemaal in de voorschoolse periode en waren ten tijde van de opnames ongeveer drie jaar oud. Zij zijn geworven via een peuterspeelzaal en via het sociale netwerk van de moeders. De data van de vier gezinnen zijn eveneens gebruikt om de in paragraaf 3.1 besproken onderzoeksvraag te beantwoorden. In deze paragraaf worden de gezinnen afzonderlijk kort beschreven aan de hand van een aantal demografische kenmerken, zoals leeftijd van het kind, SES en de gezinssamenstelling. Deze gegevens zijn tijdens een gesprek met de moeder aan het begin van de eerste opnamesessie verzameld.

Gezin 1: Frank

Frank is het tweede kind uit een gezin met hoogopgeleide ouders. Zijn moeder heeft een hbo-opleiding voltooid en zijn vader een mbo-opleiding. Hij heeft een oudere broer die ten tijde van de opnames bijna 6 jaar oud was en die op de kleuterschool zit. Frank was toen zelf 3;1 jaar oud. De moeder van Frank werkt twee dagen per week. Frank gaat die dagen naar een kinderdagverblijf. Hij gaat twee keer per week naar een peuterspeelzaal.

Gezin 2: Richard

Richard is enig kind van laagopgeleide ouders. Zijn ouders hebben beiden een lbo-opleiding afgerond. Zijn moeder is huisvrouw. Richard was ten tijde van de opnames 3;1 jaar oud. Hij gaat vier dagdelen per week naar een groep voor voor- en vroegschoolse educatie (een VVE-groep) van een peuterspeelzaal.

Gezin 3: Sanne

Sanne, die tijdens het onderzoek 2;11 jaar oud was, is eveneens het tweede kind uit een gezin met hoogopgeleide ouders. Haar beide ouders hebben een hbo-opleiding afgerond. Ze heeft een oudere zus van vijf jaar oud die op de kleuterschool zit. Sannes vader heeft een eigen bedrijf en is daardoor weinig thuis. Haar moeder werkt drie dagen per week. Op een van die dagen past een oma op Sanne en haar zus, de overige dagen gaan ze naar een kinderdagverblijf.

Gezin 4: Tim

Tim was tijdens de opnames 2;11 jaar oud en is enig kind uit een gezin met een lage sociaal-economische status. Zijn moeder heeft een lbo-opleiding afgerond. Zijn vader heeft daarnaast een jaar een mbo-opleiding gevolgd, maar heeft die niet afgemaakt. Tims moeder werkt af en toe. Hij gaat dan naar zijn opa en oma, die ook af en toe op een neefje en nichtje van hem passen. Daarnaast gaat Tim twee dagdelen per week naar een peuterspeelzaal.

Zoals uit het bovenstaande blijkt krijgen Richard en Tim in het basisonderwijs een leerlinggewicht van 1.25, de andere twee kinderen van 1.00. Gezin 1 en 3 worden daarom aangeduid als gezinnen met een hoge SES en gezin 2 en 4 als gezinnen met een lage SES. De kinderen uit gezin 1 en 2 waren ten tijde van de opnames bovendien ongeveer twee maanden ouder dan de andere twee kinderen. De eerste twee kinderen worden daarom aangeduid als de oudste en de andere twee als de jongste kinderen.

3.3 Dataverzameling

Om de in paragraaf 3.1 besproken doelen te bereiken hebben de kinderen samen met hun moeder en soms ook met de overige gezinsleden in vijf verschillende interactiesituaties een aantal opdrachten uitgevoerd. Omdat het eerste doel van dit onderzoek het uitvoeren van een pilot is om de instrumenten te testen, hebben de moeder-kindparen een aantal opdrachten in verschillende versies uitgevoerd. Deze worden hierna besproken. In deze paragraaf wordt per opdracht besproken hoe die er precies uitziet en welke instructies de moeder-kindparen daarbij kregen. De opdrachten zijn in de thuissituatie uitgevoerd.

Voor het vastleggen van de data is gekozen voor het gebruik van een digitale camera. Een nadeel hiervan is dat de apparatuur, een statief met daarop een kleine digitale camera, vrij veel ruimte inneemt en dus opvallend is. Bovendien moet de apparatuur in de thuissituatie in het gezichtsveld van de paren geplaatst worden om het verloop van de taken goed te kunnen vastleggen. Dit kan de spontaniteit van de deelnemers beïnvloeden. Vooral in het geval van de taken waarbij meerdere gezinsleden aanwezig zijn kan het bovendien leiden tot sociaal wenselijk gedrag, met name van de ouders (Gillis & De Houwer, 2000; Pan e.a., 2000). Het voordeel is echter dat naast de interactie ook het non-verbale gedrag van de paren vastgelegd wordt en daardoor achteraf bestudeerd kan worden. Daarom zijn gedurende de gehele periode dat de moeder-kindparen en de gezinnen bezig waren met een opdracht video-opnames gemaakt. Die is steeds op een statief op een vast punt neergezet in de ruimte waar de

opdrachten werden uitgevoerd. Om aan de opnamesituatie te wennen, kregen de kinderen van tevoren de gelegenheid de camera en een korte opname van henzelf te bekijken. Ook mochten zij helpen bij het opzetten van het statief.

De opdrachten die door de gezinnen zijn uitgevoerd, zijn:

- maaltijdgesprek: persoonlijk narratief
- blokconstructie: uitleggen
- huishoudelijk klusje: uitleg/kennisexpositie
- beeldmateriaal (praatplaat): persoonlijk/ onpersoonlijk narratief
- prentenboek: onpersoonlijk narratief

Met deze opdrachten is gepoogd het gehele spectrum van taalgebruik te vatten dat jonge kinderen in hun dagelijks leven tegenkomen. Beoogd is dat in de verschillende interactiesituaties zowel formeel als informeel, zowel persoonlijk als onpersoonlijk en zowel eenvoudig als complex taalgebruik aan bod komt.

a) maaltijdgesprek: persoonlijk narratief

Voor het maaltijdgesprek zijn er opnames gemaakt van een normaal verlopende maaltijd in het gezin waarbij alle gezinsleden aanwezig waren, dus ook de vader en eventuele broers of zussen van het doelkind.

De camera is bij deze opdracht zo opgesteld dat in ieder geval het doelkind en indien mogelijk ook de moeder en de andere gezinsleden in beeld waren. Bij deze activiteit was er geen observant aanwezig. De camera werd voorafgaand aan de maaltijd door de proefleider in de kamer geplaatst en na afloop weer opgehaald. De moeder kreeg de instructie de camera voor het begin van de maaltijd aan en na afloop van het huishoudelijk klusje tafel afruimen (zie punt c) weer uit te zetten. Ook werd gevraagd de maaltijd zoals gewoonlijk te laten verlopen om zo een beeld te krijgen van de interactiepatronen zoals die zich gewoonlijk in het gezin afspelen. Als in het gezin tijdens de maaltijd meestal de televisie aanstaat, dan is aan de moeder gevraagd het volume zo laag mogelijk te zetten. Door het natuurlijke verloop van de maaltijden kon de duur van de maaltijdgesprekken, die in hun geheel zijn vastgelegd, in de verschillende gezinnen sterk variëren.

b) blokconstructie: uitleggen

Deze en de volgende opdrachten zijn door moeder en kind samen uitgevoerd. Hierbij was steeds een observator aanwezig. Bij deze opdracht kregen moeder en kind een afbeelding van een constructie van Logiblokken te zien. Daarop waren een mannetje en een auto afgebeeld die opgebouwd waren uit verschillende vormen in verschillende kleuren. Ze bestaan respectievelijk uit zeven en zes blokken. Logiblokken zijn er in de vormen rechthoek, driehoek, vierkant en cirkel, elk in een grote en een kleine en in een dikke en een dunne uitvoering. Alle vormen zijn beschikbaar in de primaire kleuren rood, geel en blauw. De kinderen kregen uitsluitend de dikke Logiblokken aangeboden. Als tijdens de uitvoering van de opdracht zou blijken dat de keuze uit deze blokken te moeilijk was voor de kinderen, dan werden de blokken die het kind niet nodig had van de tafel verwijderd.

De moeder kreeg de instructie dat het kind de constructie op de afbeelding na moest maken. Als dit te moeilijk bleek, mocht de moeder het kind helpen en instructies geven, maar zij moest het kind wel zo veel mogelijk zelf laten doen. De moeders kregen de afbeelding vooraf in afwezigheid van het kind te zien en konden de constructie zelf

namaken als zij daar behoefte aan hadden. Tijdens het bouwen van de constructie konden de paren de afbeelding als voorbeeld gebruiken. De kinderen mochten voorafgaand aan deze opdracht even met de blokken spelen.

c) huishoudelijk klusje: uitleg/kennisexpositie

In totaal zijn er drie versies van deze opdracht bij de gezinnen getest. In de eerste plaats werd de moeders gevraagd om hun kind de blokken op te laten ruimen die bij de blokconstructie gebruikt waren. De dunne blokken, die zij daarbij niet gebruikt hebben, zaten nog in de doos. Deze konden gebruikt worden als voorbeeld voor de plek waar de dikke blokken geplaatst moesten worden. De moeder kreeg ook hier de instructie haar kind zoveel mogelijk zelf te laten doen. Als het kind er zelf niet in slaagde alle blokken terug te plaatsen, mocht ze het daarbij helpen door het instructies te geven. Voorafgaand aan deze taak kreeg de moeder de doos waarin de blokken zaten te zien, zodat zij zich een beeld kon vormen van waar alle blokken hoorden en hoe zij in de vakjes gestopt moesten worden.

In de tweede plaats werd de moeders gevraagd het kind voorafgaand aan het maaltijdgesprek te laten helpen met tafeldekken. Ook daarbij was het de bedoeling dat de kinderen zo veel mogelijk bij de uitvoering van de opdracht betrokken werden. De moeders konden zelf bepalen wat ze het kind wel en niet op tafel wilden laten zetten om deze opdracht zo natuurlijk mogelijk te laten verlopen. Als zij het hanteren van messen bijvoorbeeld te gevaarlijk vonden voor hun kind, dan hoefde het kind dit ook niet te doen.

In de derde plaats werd de moeders gevraagd hun kind te laten helpen bij het afruimen van de tafel. Hierbij kregen de moeders dezelfde instructie als bij het tafeldekken, namelijk de vraag om hun kind zoveel mogelijk bij de uitvoering van de opdracht te betrekken. Ook hierbij gold dat de moeders bepaalden wat het kind mocht doen.

d) beeldmateriaal (praatplaat): persoonlijk/ onpersoonlijk narratief

In de pilot zijn er twee praatplaten op A3-formaat aan de moeder-kindparen voorgelegd. Op de eerste plaat is een afbeelding te zien van een straat waarop verschillende dingen gebeuren. Zo zijn er ouders te zien die hun kinderen naar school brengen met verschillende vervoersmiddelen. Deze afbeelding is relatief druk: er zijn veel verschillende mensen en dieren te zien die verschillende handelingen uitvoeren die kinderen zelf op straat tegen kunnen komen. Op de zijkant van de plaat staat de naam ervan vermeld: "Op straat". Bij deze plaat bestond de mogelijkheid dat hij te druk zou zijn voor kinderen en/of hun moeders en daardoor frustratie op zou kunnen leveren. Daarom is eveneens een minder drukke plaat getest. Hierop staat een kind afgebeeld dat dokter speelt met zijn knuffels als patiënten. Deze plaat wordt daarom ook wel aangeduid als "Bij de dokter". Deze tekst staat niet op de plaat zelf vermeld. Wel is er een oogtestkaart met verschillende letters afgebeeld.

Bij deze opdracht kreeg de moeder de instructie om samen met het kind de plaat te bekijken en erover te praten zoals ze gewoonlijk samen over een afbeelding zouden praten.

Ook in het geval van deze laatste opdracht zijn er twee versies gebruikt. Het eerste prentenboek dat gebruikt is, "En nu lekker slapen, Sam!", is een prentenboek over een jonge beer die door zijn moeder naar bed gebracht wordt. Zijn moeder vergeet daarbij allerlei handelingen die bij deze activiteit horen. Het tweede prentenboek heet "Tijn op de fiets". Dit boek gaat over een jongen die met zijn moeder op de fiets naar zijn opa en oma gaat. Onderweg komen zij verschillende vervoersmiddelen tegen. Aan het begin en het eind van het boek zijn deze nogmaals afgebeeld, samen met de geluiden die ze maken.

De moeders kregen beide boeken in afwezigheid van hun kind vooraf te zien. Vervolgens kregen zij de instructie het boek aan hun kind voor te lezen zoals zij normaal ook zouden doen.

De uitvoering van de opdrachten werd over twee dagdelen verspreid, elk van ongeveer anderhalf uur. Daarbij is steeds dezelfde volgorde aangehouden. Tijdens de eerste sessie werd aan de moeder een aantal vragen gesteld over de SES van het gezin en gezinssamenstelling. Vervolgens werd begonnen met het bouwen van de blokconstructie, gevolgd door het opruimen van de blokken. Hierna werd de moeder gevraagd het boek "Tijn op de fiets" voor te lezen. Vervolgens kregen moeder en kind de opdracht om over de praatplaat "Op straat" te praten. Ter afsluiting van deze eerste sessie hebben de moeder het boek "En nu lekker slapen, Sam!" aan hun kind voorgelezen.

De tweede sessie werd begonnen met tafeldekken, gevolgd door het maaltijdgesprek en het afruimen van de tafel. Ter afsluiting kregen moeder en kind de praatplaat "Bij de dokter" voorgelegd. Tussen de activiteiten door werd steeds een korte pauze gehouden waarin het kind even kon spelen.

3.4 Analyse van de pilot

Vanwege het tweeledige doel van dit onderzoek zijn de verkregen data op twee manieren geanalyseerd. In deze paragraaf wordt eerst ingegaan op de analyse met betrekking tot de pilot. Vervolgens komt in paragraaf 3.5 aan de orde op welke manier de data geanalyseerd zijn om de onderzoeksvraag te beantwoorden.

In paragraaf 3.1 is besproken dat het eerste doel van dit onderzoek het uitvoeren van een pilot voor het eerste meetmoment van de dieptestudie bij Nederlandse gezinnen voor het project DASH is. Het doel hiervan was na te gaan welke versie van de in paragraaf 3.3 besproken taken het meest geschikt is om tijdens de dieptestudie te gebruiken. Daartoe zijn de video-opnames van de kinderen en hun gezin geanalyseerd en is ook gekeken naar de reacties van de moeders en kinderen op de verschillende taken. Om na te gaan welke versies van de verschillende opdrachten de meeste interactie uitlokten en welke problemen zich voordeden is bij alle taken in de eerste plaats gekeken hoe lang de interactie tussen moeder en kind duurde in aantal minuten. Daarbij is nagegaan of de kinderen tijdens langere interacties ook meer praatten. In de tweede plaats is bij alle opdrachten gekeken welke versie moeder en kind het leukst vonden. Dit kon blijken uit opmerkingen van moeder en/of kind en uit hun reacties op de opdracht. In de derde plaats is op basis van de opnames en de observaties nagegaan welke problemen zich eventueel voordeden bij de verschillende opdrachten.

In het geval van de praatplaten is niet alleen nagegaan bij welke plaat de interactie het langst duurde, maar is er ook gekeken naar de interactie zelf. In navolging van Van Steensel (2004) is nagegaan bij welke plaat de interactie meer van het

abstractievermogen van het kind eiste. Dit is vastgesteld aan de hand van het aantal keren dat een onderdeel van de afbeelding gerelateerd werd aan de eigen ervaring van het kind en hoe vaak er geredeneerd of getheoretiseerd werd over beide platen. Als redenering werden alle beurtwisselingen geteld waarbij moeder en/of kind de ander vroeg waarom of hoe iets gebeurde ("Waarom doet die meneer dat?") of wat er zou gebeuren met een afgebeeld object of persoon ("Wat gaan die kinderen doen?") en zij samen of één van hen daar een antwoord op probeerden te vinden.

Op basis van de gevonden resultaten is voor de interactiesituaties waarbij meerdere opdrachten uitgetest zijn een versie geselecteerd die het meest geschikt geacht wordt voor gebruik tijdens de dieptestudie.

3.5 Analyse van de interacties

Voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag, het tweede doel van dit onderzoek, is een deel van de verzamelde data bij de hierboven beschreven interactiesituaties geanalyseerd. Daarvoor zijn de opnames gebruikt van de opdrachten die op basis van de resultaten van de pilot geselecteerd zijn voor gebruik in de dieptestudie en van een extra opdracht. De geselecteerde opdrachten zijn het maaltijdgesprek, de blokconstructie, het huishoudelijk klusje tafel dekken, de praatplaat "Op straat" en het voorlezen van het prentenboek "Tijn op de fiets", met als aanvulling de opnames van het huishoudelijk klusje "Blokken opruimen". Bij het gehele databestand en de afzonderlijke taken is gekeken naar het taalaanbod van de moeders uit de vier afzonderlijke casestudy's. De kenmerken van hun taalgebruik zijn met elkaar vergeleken, waarbij ook is gekeken of er een verband geconstateerd kon worden met het opleidingsniveau van de moeders en de leeftijd van hun kinderen.

Om de data van de genoemde opdrachten verder te kunnen analyseren zijn de interacties getranscribeerd in Childes. Aan de hand van de transcripten is de interactie tussen moeder en kind geanalyseerd om een antwoord te krijgen op de in paragraaf 3.1 beschreven hoofdvraag. Daartoe is eerst geprobeerd de deelvragen te beantwoorden. In deze paragraaf volgt een bespreking van de verschillende analyse-instrumenten die gebruikt zijn. Daarbij wordt iedere deelvraag afzonderlijk besproken.

3.5.1 Kwantitatieve verschillen in taalaanbod

In hoofdstuk 1 is aangegeven dat kwantitatieve verschillen tussen moeders met een verschillende SES vooral te vinden zijn in het totaal aantal woorden dat zij tegen hun kind gebruiken en in het aantal verschillende woorden in hun taalaanbod. Ook zijn er verschillen in het aantal uitingen tegen hun kind en in de Gemiddelde Uitingenslengte (GUL) van die uitingen.

Om een antwoord op deze eerste deelvraag te vinden, wordt eveneens naar deze taalmaten gekeken. Per opdracht wordt voor iedere moeder bepaald hoeveel uitingen zij daarbij gebruikt heeft. Verder wordt bepaald hoeveel woorden de moeders in totaal gebruikt hebben, de hoeveelheid tokens. Hierbij worden ook de volledig uitgesproken woorden meegeteld die de moeders bijvoorbeeld gebruiken bij valse starts van uitingen en bij (gedeeltelijke) herhalingen van hun eigen uitingen. Om de GUL van de moeders te berekenen worden die laatste woorden echter niet meegeteld. De GUL wordt berekend op basis van het aantal uitingen van de moeders en het aantal woorden dat zij gebruiken in grammaticaal correcte uitingen, dus zonder valse starts en herhalingen. Dit aantal woorden wordt aangeduid als ontdubbelde tokens.

Ook wordt vastgesteld hoeveel verschillende woorden, hoeveel types, er in het taalaanbod van de moeders voorkomen. Daarbij worden bijvoorbeeld de woorden 'tafel'

en 'tafels' als twee verschillende types geteld. Daarnaast wordt in navolging van Hoff & Naigles (2002) en Gillis & De Houwer (2000) het aantal woordenboekingen of lemma's in het taalgebruik van de moeders geteld ('tafel' en 'tafels' worden bijvoorbeeld als één type geteld, evenals 'word', 'werd' en 'geworden'). Het aantal lemma's in het taalgebruik van de moeder geeft aan hoeveel verschillende woorden zij in het databestand gebruikt tegen haar kind. Het aantal types dat zij gebruikt is een maat voor het aantal verbuigingen en vervoegingen dat zij gebruikt in haar taalgebruik tegen haar kind en daarmee in de morfologische complexiteit van haar taalaanbod.

Voor het berekenen van deze maten wordt geen correctie aangebracht met betrekking tot de duur van de interacties omdat dit volgens Hoff & Naigles (2002) verschillen tussen de moeders weerspiegelt. Bij de data die verzameld zijn bij het voorlezen van het prentenboek wordt gekeken hoeveel types, lemma's, tokens, uitingen en woorden daarin de moeders gebruikt hebben die niet uit het boekje zijn voorgelezen, maar bijvoorbeeld bedoeld waren om interactie bij het kind uit te lokken.

Voor de moeders uit de vier afzonderlijke casestudy's wordt eest afzonderlijk bepaald hoeveel types, lemma's, tokens en uitingen zij in totaal gebruikt heeft en wat haar GUL is over alle opdrachten. Aan de hand daarvan wordt vastgesteld of er kwantitatieve verschillen tussen de moeders bestaan en of deze verschillen gerelateerd kunnen worden aan het verschil tussen thuistaal en schooltaal. Daarbij wordt ook gekeken of eventuele verschillen gerelateerd kunnen worden aan het opleidingsniveau van de moeders en aan de leeftijd van hun kinderen.

3.5.2 Kwalitatieve verschillen in taalaanbod

In onderzoek zijn eveneens kwalitatieve verschillen gevonden in het taalaanbod van hoog- en laagopgeleide moeders. Zo lijkt taalgebruik voor de eerste groep vooral te dienen om informatie uit te wisselen en gedachten te verwoorden. Laagopgeleide moeders lijken het eerder te gebruiken om gedrag te sturen, te verbieden en te bevelen. Laagopgeleide moeders vertoonden in onderzoek bovendien minder semantisch contingent gedrag dan hoogopgeleide moeders. Ook gaven zij hun kinderen minder feedback en werken zo minder intersubjectief met hen samen. In bepaalde interactiesituaties was het taalgebruik van laagopgeleide moeders ook meer in de context ingebed dan dat van hoogopgeleide moeders. Het taalgebruik van hoger opgeleide moeders zou dus cognitief complexer zijn dan dat van laagopgeleide moeders en meer kenmerken van schooltaal vertonen.

Om na te gaan of deze en andere kwalitatieve verschillen ook terug te vinden zijn in de taaldata van de moeders die aan dit onderzoek hebben meegewerkt, wordt dit geanalyseerd op een drietal punten, die hierna beschreven worden. Bij de kwalitatieve analyses is alleen gekeken naar uitingen van de moeders die gericht zijn tegen het doelkind. Uitingen tegen een andere gesprekspartner tijdens bijvoorbeeld het maaltijdgesprek zijn niet meegenomen in de analyse.

- a) Verschillen moeders in de mate waarin zij intersubjectief met hun kind samenwerken?

Zoals in paragraaf 1.3 is besproken is intersubjectieve coöperatie een voorwaarde voor de co-constructie van kennis en vaardigheden door moeder en kind. Semantische contingentie is hier een belangrijk onderdeel van. In de literatuur is gevonden dat hoogopgeleide ouders meer semantisch contingent en daarmee meer intersubjectief gedrag zouden vertonen dan laagopgeleide ouders. Om na te gaan of dat ook geldt in de data die voor dit onderzoek verzameld zijn, worden deze data geanalyseerd aan de hand

van onderstaande categorieën van Mayo & Leseman (2004) met betrekking tot intersubjectieve coöperatie.

1. *Solitair*. Uitingen die geen onderdeel zijn van de interactie.
2. *Interactief*. Uitingen die deel uitmaken van de interactie.
 - *Initiatief*. Uitingen die een nieuwe episode beginnen of verder gaan op een eerdere episode.
 - *Expansie*. Respons die coherent volgt op eerdere uitingen.
 - *Extensie*. Toevoeging van een nieuw element, verrijking van de interactie, uitleg van principes of regels, uitwijding over het onderwerp, als...dan-redenering.
 - *Verhelderende instructie*. Uiting bevat instructieve elementen (bijvoorbeeld herhalingen, uitleg), feedback, betekenisvol spiegelen van de handelingen of uitingen van de partner.
 - *Verstoring*. Verstoring van de activiteiten van de partners.
3. *Restcategorie*. Onverstaanbaar of ondefinieerbaar gedrag

Aan de hand van deze categorieën wordt in navolging van Mayo & Leseman (2004) berekend welk percentage van de uitingen van de moeder bijdroeg aan de intersubjectiviteit van de interactie en die dus niet verstoord (solitair en verstorend gedrag) of aan intersubjectiviteit vooraf ging (initiatieven).

Uitingen van de moeders die bijdragen aan de intersubjectiviteit van de interactie volgen semantisch contingent op de uitingen van het kind. Het gaat hierbij dus om uitingen die zijn aangemerkt als expansie, extensie of instructie. Van de uitingen van de moeders wordt berekend welk percentage tot elk van deze typen uitingen behoort. Datzelfde geldt voor het percentage uitingen dat niet semantisch contingent is maar tot de categorieën initiatief of verstoring behoort.

b) Verschillen moeders in psychologische distantie van de interactie?

Zoals in paragraaf 1.3 is aangegeven kan taalgebruik gekenmerkt worden op de dimensies cognitieve complexiteit en inbedding in de context. Deze dimensies zijn verenigd in het begrip psychologische distantie. Bij interacties tijdens het gezamenlijk uitvoeren van taken is dit onderverdeeld in drie niveaus. Deze zijn door Mayo & Leseman (2004) als volgt omschreven:

- *Lage distantie*: wijzen en kijken naar objecten of plaatsen; benoemen of eenvoudig beschrijven van aspecten van een taak zonder verdere analyse; het geven van concrete aanwijzingen om eenvoudige handelingen uit te voeren; functionele manipulatie en non-verbale taakuitvoering bedoeld als instructie; geïsoleerde uitvoerende handelingen die geen onderdeel zijn van een geplande sequentie van handelingen; het observeren van handelingen van de partner. Dit is bijvoorbeeld het geval als een moeder tijdens het maken van de blokconstructie zegt: "Pak nu het gele blokje," met als doel dat het kind het blokje pakt en op de goede plek legt.
- *Gemiddelde distantie*: sequentie van handelingen die gebaseerd is op een plan of concept (dat niet per se correct is); uitingen na afloop van het uitvoeren van de taak, maar tijdens interactie daarover die de taak in verband brengen met eerdere persoonlijke ervaringen en de persoonlijke wereld van de gespreksdeelnemers.

Een voorbeeld van een uiting met een gemiddeld distantieniveau doet zich voor bij de blokconstructie, als het kind het mannetje aan het maken is en alleen nog de beentje op de goede plek moet leggen, en moeder vraagt: "En welk blokje heb je nu nodig?"

- *Hoge distantie*: taakuitvoering die deel is van een uitgebreide serie van elkaar opvolgende handelingen die te maken hebben met de opdracht; complexe conceptuele instructies; uitingen die te maken hebben met de representatie, planning, controle of evaluatie van de activiteit; stellingen over regels; uitingen die onderdeel zijn van analytisch redeneren en discussiëren over meer of minder abstracte principes die met de taak te maken hebben; uitingen binnen de uitgebreide interactie over de taak die de taak verbinden met algemene abstracte onderwerpen na de feitelijke uitvoering van de taak.

Als een kind het verschil tussen een rechthoek en een vierkant niet kent en moeder dit uitlegt door te zeggen: "Kijk, een rechthoek heeft twee lange kantjes en twee korte" is er bijvoorbeeld sprake van een uiting met een hoog distantieniveau.

Schooltaal vertoont kenmerken van een hoge distantie, terwijl thuistaal over het algemeen gekenmerkt wordt door een lage distantie.

De beschreven niveaus hebben bij Mayo & Leseman (2004) betrekking op opdrachten waarbij moeder en kind samen een taak uitvoeren. Daarbij is de moeder de deelnemer met de meeste ervaring, die het kind kan uitleggen wat het moet doen en hoe het de taak moet uitvoeren. Daarom wordt in dit onderzoek alleen bij de drie uitlegtaken, tafel dekken en de twee blokkentaken blokconstructie en blokken opruimen, gekeken welk percentage van de uitingen een lage, gemiddelde of hoge distantie vertoont.

De genoemde niveaus van psychologische distantie hebben echter wel ook betrekking op de narratieve taken uit dit onderzoek, het maaltijdgesprek, de praatplaat en het voorlezen van het prentenboek. Omdat de betrouwbaarheid van de drie niveaus van psychologische distantie zoals ze hierboven beschreven zijn niet is getest bij narratieve taken, zal in dit onderzoek globaal en dus niet per uiting naar deze taken gekeken worden. Daarbij wordt per opdracht aangegeven op welk distantieniveau de interactie zich bevindt. In navolging van Van Steensel (2004) wordt hierbij daarom een onderscheid gemaakt tussen de volgende niveaus:

- Niveau 1: ten hoogste benoemen/beschrijven. Bij de praatplaat en het prentenboek is er sprake van interactie op niveau 1 als er uitsluitend gesproken wordt over wat er op de afbeeldingen te zien is. Bij het maaltijdgesprek is dat het geval als alleen de directe context van de maaltijd ter sprake komt. Er worden dan alleen handelingen van de deelnemers en objecten die bij de maaltijd genuttigd of gebruikt worden benoemd of beschreven;
- Niveau 2: ten hoogste zoek- en telopdrachten. Op dit niveau laat de moeder het kind objecten of figuren op de praatplaat of in het prentenboek zoeken of tellen. Dit kan ook plaatsvinden met betrekking tot objecten die op tafel staan tijdens het maaltijdgesprek;
- Niveau 3: ten hoogste relateren aan eerdere ervaringen en de persoonlijke wereld van het kind. Dit houdt in dat er naar aanleiding van het aangeboden materiaal of gedurende de maaltijd gepraat wordt over ervaringen van het kind zelf, bijvoorbeeld omdat het kind iets dat afgebeeld is zelf heeft meegemaakt, of omdat er gesproken wordt over de dagbesteding van de gespreksdeelnemers. Een

voorbeeld hiervan bij de praatplaat doet zich voor als een moeder zegt "Deze clown hoort bij het circus. Wij zijn toch ook in het circus geweest," waarna zij met het kind spreekt over deze ervaring;

- Niveau 4: ten hoogste redeneren of theoretiseren. Bij de praatplaat en het prentenboek gaat het hierbij, evenals bij het hoogste niveau van psychologische distantie, om interactie over onderwerpen die met de afbeeldingen te maken hebben of die de afbeelding verbinden met algemene abstracte onderwerpen. Bij het maaltijdgesprek gaat het om interactie over algemene abstracte onderwerpen die al dan niet verband houden met de maaltijd. Van niveau 4 is bij de praatplaat bijvoorbeeld sprake als er door moeder en kind gesproken wordt over mensen die een helm dragen op de fiets en moeder vraagt: "Waarom hebben die mensen een helm op denk jij?"

De interactie bij de narratieve taken wordt op een van de beschreven niveaus ingedeeld als een beschreven interactievorm ten minste een keer voorkomt. Als er tijdens de interactie over de praatplaat geredeneerd wordt, dan wordt de interactie dus op niveau 4 ingedeeld, ook als dit maar één keer gebeurt. Wordt er niet geredeneerd maar wel gesproken over eigen ervaringen, dan krijgt de interactie niveau 3, et cetera.

Aan de hand van de gevonden resultaten wordt vastgesteld of er bij uitlegtaken verschillen bestaan tussen moeders in psychologische distantie van hun uitingen. Bij de narratieve taken wordt gekeken op welk niveau de interactie tussen moeder en kind zich gemiddeld afspeelt.

- c) Verschillen moeders in de mate waarin zij feedback geven op uitingen of handelingen van het kind?

In verschillende onderzoeken is gevonden dat hoog- en laagopgeleide moeders verschillen in de mate waarin zij feedback geven op uitingen en handelingen van hun kind. Hart & Risley (1995) vonden dat hoogopgeleide moeders hun kind meer bevestigende feedback op hun gedrag gaven en minder expliciete negatieve feedback op hun onwelgevoerde uitingen. Er is echter niet veel onderzoek gedaan naar de vraag of moeders met een verschillende SES verschillen in de mate waarin of de manier waarop zij feedback geven op de uitingen van hun kind. In dit onderzoek wordt in het gehele databestand nagegaan hoeveel grammaticale dan wel fonologische fouten het kind maakt. Vervolgens wordt gekeken in welk percentage van de gevallen de moeder hierop feedback geeft. Daarnaast wordt er bepaald van welke soort feedback er sprake is. Daarbij bestaan de volgende mogelijkheden, gebaseerd op Saxton (2000):

- *Expliciete negatieve feedback*: moeder geeft expliciet aan dat een uiting van het kind grammaticaal of fonologisch onwelgevoerd is ("Nee, niet it, ik").
- *Impliciete negatieve feedback*: treedt direct na een grammaticale fout van een kind op en geeft aan dat er iets niet klopt aan de voorgaande uiting. Dit kan bijvoorbeeld door een vraag om opheldering te stellen of een antwoord te geven dat niet in overeenstemming is met wat het kind bedoelde (Als een kind bijvoorbeeld zegt: "die heeft oma opgeëet," en moeder vraagt: "wat heeft oma gedaan?");
- *Negatief bewijs*: treedt eveneens direct op na een grammaticale fout in een uiting van het kind. Hierin wordt echter direct een contrast aangegeven tussen de fout van het kind en een correct alternatief in de uiting van de

volwassene. Een kind vraagt bijvoorbeeld: "heb die zo koud?" waarop moeder antwoordt: "hij heeft het wel koud". Hetzelfde geldt voor fouten van het kind in de uitspraak van woorden.

Daarnaast wordt gekeken naar de feedback van moeders op het gedrag of de inhoud van de uitingen van hun kind. Daarbij worden de volgende categorieën gehanteerd:

- *Negatieve feedback*: moeder geeft door een uiting expliciet aan dat het kind iets niet goed doet of zegt. Daarbij worden twee vormen onderscheiden. Door de eerste vorm wordt feedback gegeven op de inhoud van een uiting van het kind. Een voorbeeld hiervan is dat een moeder tijdens een gesprek over een praatplaat een aap aanwijst. Het kind noemt dit een tijger. Moeder reageert daarop door te zeggen "dat is toch een aapje". Door middel van de tweede vorm wordt feedback gegeven op het gedrag van het kind. Deze vorm van feedback doet zich bijvoorbeeld voor als een kind druk beweegt en moeder "zit eens stil" zegt;
- *Positieve feedback*: moeder geeft in een uiting aan dat het kind iets goed gedaan of gezegd heeft. Ook hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen reacties op de inhoud van een kinduiting en reacties op het gedrag van het kind. Als voorbeeld van de eerste vorm kan genoemd worden dat een moeder zegt "dat is een aapje ja" als het kind een aap op de praatplaat aanwijst en het ook als zodanig benoemt. Een voorbeeld van het tweede is dat een moeder "goed zo" zegt als een kind bij het bouwen van de blokconstructie een blokje op de goede plek legt.

Ook met betrekking tot feedback op het gedrag van het kind wordt berekend welk percentage van de uitingen van de moeders negatieve en positieve feedback op het gedrag van het kind bevat.

3.5.3 De invloed van interactiesituaties op de interactie

Bij deelvraag 1 en 2 is bepaald of er kwalitatieve en kwantitatieve verschillen bestaan in het taalgebruik van moeders bij alle taken gezamenlijk. Om een antwoord te vinden op de vraag of en zo ja welke invloed interactiesituaties hebben op het taalaanbod van moeders, worden de resultaten van de moeders bij deelvraag 1 en 2 per opdracht met elkaar vergeleken. Zo wordt bepaald of de verschillen tussen moeders die mogelijk eerder zijn gevonden stabiel zijn over de verschillende situaties. Ook wordt bepaald of de moeders in bepaalde situaties taalgedrag vertonen dat meer kenmerken heeft van schooltaal dan in andere situaties. Met betrekking tot de kwantitatieve analyse wordt bovendien bepaald bij welke taak de verschillen tussen de moeders wat betreft hun GUL en het aantal types, lemma's, tokens en ontdubbelde tokens in hun taalgebruik het grootst zijn en bij welke taak het kleinst. Daarbij wordt wederom gekeken of er een verband is tussen eventuele verschillen tussen de moeders in de verschillende interactiesituaties en hun opleidingsniveau en de leeftijd van hun kind.

In hoofdstuk 4 worden de resultaten van de analyses besproken. Dit leidt tot conclusies met betrekking tot de verschillende deelvragen. Deze komen in hoofdstuk 5 aan de orde.

Hoofdstuk 4: Resultaten

In hoofdstuk 3 is de procedure beschreven van het onderzoek dat in deze scriptie besproken wordt. In dit hoofdstuk komen de resultaten hiervan aan de orde. Daarbij wordt in paragraaf 4.1 eerst ingegaan op de bevindingen met betrekking tot de pilot. In paragraaf 4.1.1 komen daartoe enkele algemene bevindingen van de pilot aan de orde. In paragraaf 4.1.2 worden vervolgens de bevindingen per taak besproken.

Vanaf paragraaf 4.2 komen de resultaten van de analyse van de interactie aan de orde. In paragraaf 4.2 wordt ingegaan op de kwantitatieve analyse van het gehele databestand en in paragraaf 4.3 op de kwalitatieve analyse daarvan. In paragraaf 4.4 komen tenslotte de resultaten van de kwantitatieve en de kwalitatieve analyse bij de verschillende taken aan de orde.

4.1 Resultaten van de pilot

In deze paragraaf komen de resultaten van het onderzoek met betrekking tot de pilot aan de orde. Daarbij wordt eerst ingegaan op het algemene verloop van de bezoeken aan de gezinnen. Vervolgens worden per opdracht de in paragraaf 3.1 besproken vragen behandeld met betrekking tot de praktische hanteerbaarheid van de verschillende versies van de taken en de hoeveelheid interactie die daarbij wordt uitgelokt.

4.1.1 Algemene bevindingen

De kinderen en hun moeders vonden het over het algemeen leuk om aan het onderzoek mee te werken. Alle kinderen waren, vooral voorafgaand aan het uitvoeren van de opdrachten, enigszins verlegen. Doordat ze mochten helpen met het opzetten van de camera en ze een korte opname van zichzelf konden bekijken, raakten de meeste kinderen hun verlegenheid al snel kwijt. Tijdens het uitvoeren van de taken concentreerden de kinderen zich bovendien daarop en schonken zij weinig aandacht aan de camera of de proefleider. Als zij dit toch deden gebeurde dat vooral als een opdracht afgerond was of als ze afgeleid waren. Dit deed zich bijvoorbeeld voor als ze een opdracht minder leuk vonden of als die erg lang duurde. Het gebruik van de camera leek het gedrag van de kinderen dus niet echt te beïnvloeden.

Twee moeders gaven van tevoren aan nerveus te zijn over het feit dat er opnames gemaakt zouden worden. Dit leek echter alleen bij aanvang van het lezen van de boekjes hun gedrag soms te beïnvloeden. Franks moeder verontschuldigde zich bij een verspreking bijvoorbeeld tegenover de proefleider. Bij de overige opdrachten leken de moeders zich echter minder bewust te zijn van de camera en leken zij ontspannen te zijn en geconcentreerd op de uitvoering van de taken.

Een algemeen probleem bij het uitvoeren van de taken was het feit dat de camera zo geplaatst moest worden dat in ieder geval het doelkind in beeld was. Het was daardoor soms onvermijdelijk dat er een raam in beeld was, waardoor het beeld overbelicht was. In één gezin was er juist te weinig licht om alle gezinsleden goed zichtbaar in beeld te krijgen. Deze problemen deden zich vooral bij het maaltijdgesprek voor. Omdat daarbij bovendien gevraagd was de maaltijd zo natuurlijk mogelijk te laten verlopen, zaten alle gespreksdeelnemers op hun gebruikelijke plek. Mede door de positie van meubels in huis was het daardoor soms lastig alle deelnemers in beeld te krijgen. Bij opdrachten waaraan alleen moeder en doelkind deelnamen was het vaak wel mogelijk beiden goed en voldoende belicht in beeld te krijgen. Een ander probleem met de camera was dat er wat

tijd zat tussen het aanzetten ervan en de start van de opnames. Daardoor is bij een aantal opdrachten het begin van de taken niet vastgelegd.

4.1.2 Bevindingen per opdracht

Het doel van de pilot was na te gaan welke versie van de in paragraaf 3.2 besproken taken de meeste interactie tussen moeder en kind uitlokt. Ook is nagegaan welke problemen zich eventueel voordeden bij de verschillende taken. Daartoe zijn de video-opnames van de kinderen en hun gezin geanalyseerd en is ook gekeken naar de reacties van de moeders en kinderen op de verschillende taken.

Bij alle taken is gekeken hoe lang de interactie tussen moeder en kind duurde in minuten. Ook is nagegaan welke versie de meeste uitingen van het kind uitlokte. Verder is bij alle opdrachten gekeken welke versie moeder en kind het leukst vonden. Dit kon blijken uit opmerkingen van moeder en/of kind en uit hun reacties op de opdracht.

a) maaltijdgesprek: persoonlijk narratief

Bij alle gezinnen, met uitzondering van gezin 1, vond deze opdracht tijdens de tweede sessie plaats. Bij het gezin van Frank was de proefleider tijdens de maaltijd in een andere ruimte in huis aanwezig, bij de andere gezinnen was de proefleider niet aanwezig. In deze gezinnen hebben de moeders zelf de camera aan- en weer uitgezet. Bij alle gezinnen vond de maaltijd aan de eettafel plaats. Alleen bij Richard stond daarbij de televisie zacht aan. Aan de moeders is gevraagd de maaltijd in zijn geheel op te nemen. Dit is echter niet altijd gebeurd. Bij gezin 4 is het laatste stukje van de maaltijd weggevallen vanwege een technisch mankement. Ook bij Frank is de camera uitgezet voor de maaltijd helemaal voorbij was omdat de oudste zoon weer naar school moest.

Bij de maaltijdgesprekken waren steeds vader, moeder, het kind zelf en eventuele broers of zussen aanwezig. Alleen bij Sanne nam de vader geen deel aan de maaltijd omdat dit vanwege zijn drukke baan niet gebruikelijk is. Omdat dit voor de moeder beter uitkwam, zijn de opnames in dit gezin tijdens de lunch gemaakt. Ook bij Frank was dit het geval, maar daar was de vader wel aanwezig. In de overige gezinnen zijn de opnames tijdens de avondmaaltijd gemaakt.

Gemiddeld nam deze activiteit 15:17 minuten in beslag (minimaal 12:52 en maximaal 18:03 minuten). Voor de lunches was dat zelfs iets langer, bijna 16 minuten. De lunch in gezin 1 duurde 13:29 minuten en in gezin 3 18:03 minuten. De avondmaaltijden duurden in gezin 2 ongeveer 12:52 minuten en in gezin 4 16:44 minuten.

In alle gezinnen, zowel bij de lunch als bij de avondmaaltijd, werd er tijdens het eten gepraat door alle deelnemers. Daarbij vond er steeds interactie plaats over de maaltijd zelf. Aan de kinderen werd gevraagd wat zij wilden eten en er werd ook steeds ingegaan op de tafelmanieren van de doelkinderen of hun broertje of zusje. De kinderen werden bijvoorbeeld aangespoord met hun bestek te eten en rustig te blijven zitten. In de gezinnen met twee kinderen, gezin 1 en 3, gold dat voornamelijk voor het jongste kind, in beide gevallen het doelkind. In alle gezinnen werd met één van de of beide kinderen verder gesproken over wat de kinderen of andere gezinsleden die dag hadden gedaan en/of nog zouden gaan doen. Een combinatie van beide kwam alleen voor bij de lunches. In de gezinnen waarbij de vader bij de maaltijd aanwezig was spraken de ouders soms samen. In gezin 2 werd slechts één keer heel kort door beide ouders samen gepraat over zaken die niet met de maaltijd zelf te maken hadden. Met het kind gebeurde dit helemaal niet. In de andere gezinnen gebeurde dit juist een aantal keren door zowel de ouders afzonderlijk als door één of beide ouders met één of beide kinderen. In gezin 4 werd met het kind vooral besproken wat het die dag gedaan had. In gezin 1 en 3 werd ook

gesproken over wat de kinderen (vooral de oudste) die dag nog zouden gaan doen en kwamen bovendien andere, soms meer abstracte, zaken aan de orde. In gezin 3 werd bijvoorbeeld gepraat over leeftijden van kinderen en werd er daarbij geteld. In gezin 1 werd er gepraat over Sinterklaas en over de aankomende verjaardag van het oudste kind. In gezin 1, 3 en 4 werd er daarnaast door het doelkind gefantaseerd.

De leden van gezin 1, waarbij de proefleider tijdens het maaltijdgesprek in een andere ruimte aanwezig was, waren zich tijdens de maaltijd soms bewust van de camera en van de proefleider. Zij gingen ook in op het onderzoek en de betrokkenheid daarbij van het gezin. De aanwezigheid van een vreemde in huis, ook al is dat in een andere ruimte, lijkt dus van invloed te zijn op de interactie. Bij alle gezinnen deden zich daarnaast twee andere problemen voor. In de eerste plaats was het bij de meeste gezinnen lastig de camera zo op te stellen dat het gezicht van alle gezinsleden in beeld was. Zoals eerder beschreven had dit vooral te maken met de plaatsing van meubels en ramen ten opzichte van de eettafel. In de meeste gezinnen was wel het doelkind en vaak ook de moeder volledig in beeld, maar is dat niet gelukt bij de andere gezinsleden. In de tweede plaats zijn de opnames soms lastig te verstaan. Dit geldt vooral voor de gezinnen met twee kinderen, waar regelmatig door elkaar heen gepraat werd.

b) blokconstructie: uitleggen

Het maken van het mannetje en de auto nam gemiddeld 7:44 minuten in beslag (minimaal 5:06 en maximaal 12:30 minuut). Bij alle gezinnen is een deel van de uitleg door de moeders aan hun kind over het verloop van de taak weggefallen. Alle kinderen hadden bij deze opdracht hulp nodig van hun moeder. Alleen Sannes moeder liet haar kind eerst zelf proberen de figuren na te maken. De andere moeders gingen hun kind direct helpen door het aanwijzingen te geven wat het moest doen. Wel lieten alle moeders behalve die van Tim hun kind kiezen wat ze eerst zouden gaan maken. De opdracht lokte vrij veel interactie uit, vooral bij de dyaden uit gezin 1 en 3. De moeders van Tim en Richard stuurden het uitvoeren van de opdracht meer en praatten vooral zelf. Zij gaven hun kind bijvoorbeeld de blokjes die het nodig had aan en wezen de plek aan waar die blokjes moesten komen of legden ze daar zelf neer.

Voor Frank was de opdracht vrij lastig. Hij probeerde de blokken steeds op het voorbeeld te leggen. Daardoor kon hij het na een aantal blokken niet meer zien en kon dan niet meer verder. Hij wilde ook liever zijn eigen constructies maken of de constructies naar eigen inzicht veranderen. Zo maakte hij van het mannetje een kasteel en kreeg de auto drie wielen. Tim probeerde in het begin een aantal keren blokjes van het voorbeeld te pakken. Ook legde hij blokjes letterlijk onder andere blokjes als zijn moeder hem de instructie gaf een blokje onder een ander te leggen.

De kinderen vonden deze opdracht allemaal leuk om te doen. Een aantal kinderen wilde de constructie nogmaals maken nadat ze hem hadden voltooid. Richard en Frank wilden naderhand echter liever torens bouwen van de blokken.

c) huishoudelijk klusje: uitleg/kennisexpositie

Bij deze opdracht zullen de drie verschillende versies afzonderlijk besproken worden.

Tafel dekken

Deze opdracht is door alle kinderen uitgevoerd. Sanne en Tim helpen hun moeder normaal gesproken bij het tafel dekken. Tim mocht de messen niet zelf neerleggen, de andere kinderen mochten alles op tafel zetten. In alle gezinnen pakte de moeder de meeste spullen en gaf die aan haar kind om ze op tafel te zetten. Tim zat halverwege al

aan tafel, maar legde wel de spullen op hun plek. Frank wilde liever spelen, maar kwam wel als zijn moeder hem riep. De kinderen vonden deze opdracht wel leuk om te doen.

Deze activiteit lokte in alle gezinnen interactie uit, waarbij vaak gold dat moeder de dingen die op tafel gezet moesten worden opnoemde en het kind ze naar de tafel bracht. De kinderen herhaalden meestal de namen van de objecten. Er was vaak meer sprake van dat de moeder een opsomming gaf van wat het kind moest doen dan dat zij uitleg gaf over hoe de tafel gedekt moet worden. Wel werd er vooral bij serviesgoed en bestek ook benoemd voor wie elk object bestemd was, vaak door de kinderen. De gesprekken duurden, vooral bij tafeldekken voor het avondeten, vrij kort omdat er maar weinig op tafel gezet moet worden en moeder ook niet precies uit hoefde te leggen waar alles moest komen. Het tafeldekken nam gemiddeld ongeveer 5:19 minuten in beslag (minimaal 3:44 en maximaal 8:55 minuten).

Bij deze opdracht deed zich een probleem voor met betrekking tot de verstaanbaarheid van de opnames. Dit geldt vooral voor gezin 1 en 3, waar de keuken zich in een andere ruimte bevindt dan de tafel waaraan gegeten wordt. Hierdoor zijn de opnames niet altijd goed te verstaan. Bij gezin 4 deed zich een zelfde probleem voor, maar hier heeft de vader alle bewegingen van Tim met de camera gevolgd. Voor deze maar ook voor de andere gezinnen geldt bovendien dat de kinderen soms spullen lieten vallen en er gerammeld werd met bestek of andere spullen. Ook dit bemoeilijkt de verstaanbaarheid van de opnames.

Tafel afruimen

Het opnemen van deze activiteit is slecht in één gezin, gezin 2, uitgevoerd. In gezin 1 had de moeder de camera na de maaltijd uitgezet omdat zij met haar kinderen even iets anders ging doen en heeft hem vervolgens vergeten weer aan te zetten. In gezin 4 is het afruimen van de tafel door een technisch mankement niet gelukt en in de overige gezinnen waren de doelkinderen zo druk na afloop van de maaltijd dat de moeders hen niet meer hebben laten helpen. In gezin 2 lokte deze activiteit wel vrij veel interactie uit. De moeder gaf bovendien meer instructie dan bij het tafel dekken. Moeder liet het kind namelijk de tafel schoonmaken met een doekje, waarbij hij uitleg nodig had. Deze activiteit duurde ongeveer 3:30 minuut.

Blokken opruimen

Deze opdracht lokte bij alle dyaden vrij veel interactie uit. De kinderen leken deze opdracht leuk te vinden, hoewel Tim de blokjes eerst niet wilde opruimen. Alle kinderen hadden hulp van hun moeder nodig om de taak te volbrengen. De moeders stuurden in alle gevallen vrij sterk wat er in welke volgorde opgeruimd moest worden en lieten soms ook zien hoe dat moest. De kinderen stopten de meeste blokken wel zelf in de juiste vakjes. Het opruimen nam gemiddeld ruim 5:55 minuut in beslag (minimaal 4:16 en maximaal 7:30). Vooral het terugleggen van de driehoeken en de rechthoeken was voor de kinderen en ook voor de moeders erg lastig, hoewel de dunne blokken nog in de doos zaten. In alle gezinnen met uitzondering van gezin 1 hadden de moeders tijdens het uitvoeren van de taak uitleg nodig over hoe de driehoeken in de doos moesten.

d) beeldmateriaal (praatplaat): persoonlijk/ onpersoonlijk narratief

Drie kinderen hebben twee platen bekeken en erover gepraat. Omdat Richard (gezin 2) de opdracht niet leuk vond, is bij hem alleen de plaat "Op straat" getest. Ook deze plaat lokte bij hem niet veel interactie uit. Hij heeft ongeveer een minuut over de plaat gepraat en daarnaast ongeveer vier minuten over het feit dat hij het niet meer wilde. In de rest van deze paragraaf zal daarom alleen op de drie moeder-kindparen ingegaan worden die over beide platen gesproken hebben. Tim, Frank en Sanne vonden de opdracht wel leuk

en praatten zelf vrij veel. Van deze drie kinderen leken de twee jongens de plaat "Op straat" het leukst te vinden, terwijl Sanne aangaf dat zij de voorkeur gaf aan de plaat "Bij de dokter". Bij de plaat "Op straat" waren de jongens bovendien het meest geconcentreerd op die plaat, terwijl ze bij de plaat "Bij de dokter" meer afgeleid waren. De moeders gaven geen duidelijke voorkeur aan voor één van beide platen.

Over de plaat "Op straat" werd door alle paren langer gepraat. Hierbij speelden de kinderen ook een grotere rol in de interactie. Over deze plaat werd gemiddeld ongeveer 10:22 minuten gepraat. Voor de vier paren varieerde de interactieduur bij deze plaat van 5:21 tot 15:13 minuten. Over de plaat "Bij de dokter" werd gemiddeld ongeveer 6:52 minuten gepraat (minimaal 5:47 en maximaal 7:57 minuten). Op beide platen werden vooral dingen aangewezen, benoemd en eventueel beschreven. Over de plaat "Op straat" werd door alle paren meer geredeneerd dan over de plaat "Bij de dokter". Bij de meeste gezinnen werden afbeeldingen op beide platen ongeveer even vaak aan de eigen ervaringen van het kind gerelateerd. Alleen door gezin 3 gebeurde dit iets vaker bij de plaat "Bij de dokter".

e) prentenboek: onpersoonlijk narratief

Aan de moeders is gevraagd hun kind twee boekjes voor te lezen. In alle gezinnen is eerst het boekje "En nu lekker slapen, Sam" voorgelezen. De moeders gaven aan dat zij dit boekje het leukst vonden. Het boekje "Tijn op de fiets" leek de kinderen echter meer aan te spreken. Alleen Sanne gaf ook de voorkeur aan het eerste boek. Tim wilde twee keer uit dit boek voorgelezen worden, maar gaf achteraf aan dat hij het boek over Tijn leuker vond. Richard bladerde bij beide boekjes steeds snel door naar een volgende bladzijde en wees dan iets aan voor hij weer doorbladerde. Zijn moeder kreeg daardoor niet de kans om echt voor te lezen. Bij het boek over Tijn keek Richard echter aandachtiger naar de plaatjes en luisterde hij meer naar zijn moeder.

Bij de kinderen lokten de boekjes niet veel interactie uit. De interactie die er was vond vooral plaats voor en na het eigenlijke voorlezen. Dit gold vooral voor het boek "Tijn op de fiets", waarbij de kinderen praatten over de vervoersmiddelen die voor- en achterin het boek staan. Bij dit boek was er ook wat meer interactie tijdens het voorlezen zelf. Frank wilde dat dit boekje twee keer voorgelezen werd en vooral de tweede keer praatte hij vrij veel. Ook andere kinderen gaven aan dat zij nogmaals voorgelezen wilden worden, maar alleen Tims moeder ging daar bij het boek over Sam op in. Het boek over Tijn lokte ook meer non-verbaal gedrag uit bij de kinderen. Zo deden sommige kinderen een vliegtuig na of zwaaiden zij naar afbeeldingen in het boek.

Het voorlezen van het boek "Tijn op de fiets" nam gemiddeld 4:59 minuten in beslag (minimaal 2:34 en maximaal 9:16 minuten toen het boek twee keer voorgelezen werd). Over het boek "En nu lekker slapen, Sam" werd gemiddeld 6:32 minuten gepraat, minimaal 4:36 minuut en maximaal 10:31 toen het boek twee keer werd voorgelezen.

Uit het bovenstaande blijkt dat zowel de moeders als de kinderen het leuk vonden om aan de pilot mee te werken. Ook de meeste taken en verschillende versies daarvan vonden ze leuk om te doen. Wel deden zich enkele problemen voor, zowel algemeen als meer specifiek bij de verschillende taken. In hoofdstuk 5 zal verder ingegaan worden op de conclusies met betrekking tot de taken die geschikt zijn voor de dieptestudie. In het vervolg van dit hoofdstuk komen de resultaten van de analyse van de data wat betreft het taalaanbod aan de orde.

4.2 Kwantitatieve verschillen in taalaanbod

Zoals in paragraaf 4.1 is aangegeven zijn er verschillen geconstateerd tussen de moeder-kindparen in de duur van de interacties bij de verschillende taken. Gemiddeld nam de uitvoering van de zes opdrachten die geanalyseerd zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag 49:34 minuten in beslag. Tussen de gezinnen bestaan echter behoorlijke verschillen in de duur van de opnames, die zijn weergegeven in tabel 2.

Tabel 2: Totale opnameduur bij de gezinnen

	<i>Duur van de opnames in minuten</i>
Gezin 1	65:13
Gezin 2	38:45
Gezin 3	44:46
Gezin 4	49:40
Gemiddeld	49:34

Naast de in tabel 2 weergegeven verschillen in de duur van de opnames zijn in het totale databestand verschillen tussen de moeders gevonden in het aantal types, lemma's, tokens, uitingen en ont dubbelde tokens daarin en in hun Gemiddelde Uitingenslengte (GUL). Deze resultaten zijn weergegeven in tabel 3. Voor de volledigheid is in deze tabel ook het aantal uitingen van de doelkinderen in het gehele databestand weergegeven.

Tabel 3: Resultaten van de kwantitatieve analyse

	<i>Gezin 1 (hoog SES)</i>	<i>Gezin 2 (laag SES)</i>	<i>Gezin 3 (hoog SES)</i>	<i>Gezin 4 (laag SES)</i>
Types	504	353	497	459
Lemma's	390	269	369	357
Tokens	3918	2282	2793	2682
Ontdubbelde tokens	3855	2261	2741	2639
Uitingen	875	590	595	657
GUL	4.41	3.83	4.61	4.02
Kinduitingen	450	261	237	379

Uit tabel 3 komt naar voren dat er vrij grote individuele kwantitatieve verschillen bestaan tussen de moeders. De moeder uit gezin 1 scoort op alle punten behalve de GUL hoger of veel hoger dan de andere moeders. In een aantal opzichten zijn er wel overeenkomsten tussen moeders. Zo gebruikten de moeders uit gezin 1, 3 en 4 ongeveer even veel types en lemma's, terwijl de moeder uit gezin 2 dat veel minder deed. In het taalaanbod van de moeders met de, wat leeftijd betreft, jongste kinderen (uit gezin 3 en 4) kwamen ongeveer even veel tokens en ont dubbelde tokens voor, terwijl de andere moeders juist sterk van hen verschilden. De verschillen tussen de hoogopgeleide moeders waren daarbij groter dan die tussen de laagopgeleide moeders, terwijl het omgekeerde het geval is bij het aantal types en lemma's in het taalgebruik van de moeders.

De moeders uit gezin 1 produceerde veel meer uitingen dan de moeders uit gezin 2, 3 en 4. De moeders uit gezin 2 en 3 deden minder uitingen dan de overige twee moeders.

De duur van de opnames bij deze gezinnen was echter ook korter en hun kinderen produceerden eveneens minder uitingen. Wat betreft de GUL van de moeders is er een verschil te zien tussen de hoog- en de laagopgeleide moeders. De GUL van de eersten was gemiddeld 4.51, terwijl die van de laagopgeleide moeders 3.93 bedroeg.

4.3 Kwalitatieve verschillen in taalaanbod

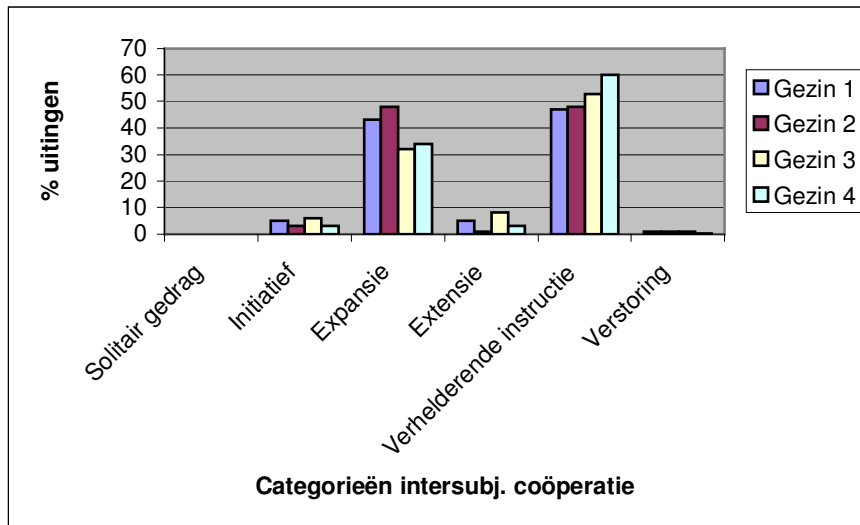
Naast kwantitatieve verschillen tussen de hoog- en de laagopgeleide moeders, die zijn besproken in paragraaf 4.3, bestaan er ook kwalitatieve verschillen tussen hen. Die worden in deze paragraaf per deelvraag van de onderzoeksvraag besproken. Zoals in hoofdstuk 3 is aangegeven zijn hierbij alleen de uitingen geanalyseerd die gericht waren tegen het doelkind. Het totaal aantal uitingen dat hier genoemd wordt is daarom lager dan het aantal uitingen uit paragraaf 4.3. Het aantal uitingen van de moeders tegen het doelkind is weergegeven in tabel 4.

Tabel 4: Aantal uitingen van de moeder tegen het doelkind

	<i>Gezin 1 (hoog SES)</i>	<i>Gezin 2 (laag SES)</i>	<i>Gezin 3 (hoog SES)</i>	<i>Gezin 4 (laag SES)</i>
N uitingen	825	568	469	637

- a) Verschillen moeders in de mate waarin zij intersubjectief met hun kind samenwerken?

Om vast te stellen of er verschillen bestaan tussen hoog- en laagopgeleide moeders in de mate waarin zij intersubjectief met hun kind samenwerken, zijn alle uitingen van de moeders tegen het doelkind bij de zes taken geclassificeerd volgens de categorieën van Mayo & Leseman (2004). Deze zijn in paragraaf 3.5.2 beschreven. Uit de analyse blijkt dat alle moeders meestal intersubjectief samenwerkten tijdens het uitvoeren van de taken. Gemiddeld gebeurde dit in 95.1% van de gevallen. Daarbij geldt dat de laagopgeleide moeders dit iets vaker deden dan de hoogopgeleide moeders, namelijk in 96.6% van hun uitingen, tegen 93.6% van de uitingen van de hoogopgeleide moeders. De resultaten van de analyse zijn te vinden in figuur 4. Daarin is het percentage uitingen dat in een bepaalde categorie valt weergegeven.

Figuur 4: Verschillen in intersubjectieve coöperatie

Uit figuur 4 blijkt dat het verschil in de mate waarin de hoog- en de laagopgeleide moeders intersubjectief met hun kind samenwerkten vooral wordt veroorzaakt doordat de hoogopgeleide moeders vaker het initiatief namen in de interactie. Een ander verschil tussen moeders met een verschillende SES is dat de hoogopgeleide moeders meer extensies gebruikten dan de laagopgeleide moeders. Opvallend is verder dat de moeders uit gezin 1 en 2, met de oudste kinderen, ongeveer even vaak met verhelderende instructies als met expansies op de uitingen van hun kind reageerden, terwijl de moeders uit de gezinnen met de jongste kinderen, gezin 3 en 4, meer verhelderende instructies gaven en minder expansies gebruikten.

b) Verschillen moeders in psychologische distantie van de interactie?

De interacties bij de zes genoemde taken zijn eveneens geanalyseerd op het niveau van cognitieve distantie dat de moeders daarbij toonden. Daarbij is voor de uitlegtaken een onderscheid gemaakt in drie niveaus, namelijk lage, gemiddelde en hoge distantie (Mayo & Leseman, 2004). Van de uitingen van de moeders tegen het doelkind bij de uitlegtaken is berekend hoeveel er tot elk distantieniveau behoren en welk percentage dat is van het totale aantal uitingen van de moeder bij de uitlegtaken. Niet alle uitingen kunnen echter in deze categorieën ingedeeld worden. Dit geldt bijvoorbeeld voor uitingen waarin feedback wordt gegeven op het gedrag van het kind. Voor de narratieve taken is berekend in welk niveau op de in hoofdstuk 3.5.2 beschreven vierpuntsschaal van Van Steensel (2004) de uitingen van de moeders gemiddeld vallen. De resultaten van deze analyses zijn weergegeven in tabel 5.

Tabel 5: Psychologische distantie bij uitlegtaken

	Gezin 1 (hoog SES)	Gezin 2 (laag SES)	Gezin 3 (hoog SES)	Gezin 4 (laag SES)
Lage distantie	137 (16,6%)	108 (17,0%)	67 (14,3%)	92 (16,1%)
Gemiddelde distantie	57 (6,9%)	9 (1,4%)	38 (8,1%)	21 (3,9%)
Hoge distantie	1 (0,1 %)	-	2 (0,4%)	-
Totaal	23.6%	18.4%	22.8%	20.0%

Uit tabel 5 komt naar voren dat de hoogopgeleide moeders iets meer uitingen produceerden waaraan een distantieniveau kon worden toegekend dan de laagopgeleide moeders. Voor alle moeders geldt dat de meeste van deze uitingen een laag distantieniveau hadden. Dit geldt voor iets meer uitingen van de laagopgeleide moeders dan van de hoogopgeleide moeders. De hoogopgeleide moeders gebruikten daarentegen meer uitingen van een gemiddeld distantieniveau. Ook deden de hoogopgeleide moeders enkele uitingen met een hoog distantieniveau, terwijl dergelijke uitingen bij de laagopgeleide moeders niet voorkwamen.

Ook met betrekking tot de narratieve taken zijn er verschillen gevonden tussen de moeders. De resultaten van de analyse bij deze taken zijn weergegeven in tabel 6.

Tabel 6: Psychologische distantie bij narratieve taken

	<i>Gezin 1 (hoog SES)</i>	<i>Gezin 2 (laag SES)</i>	<i>Gezin 3 (hoog SES)</i>	<i>Gezin 4 (laag SES)</i>
Distantieniveau	4	1.7	4	3.7

Tabel 6 laat zien dat de moeders uit gezin 1, 3 en 4 bij deze taken een hoog distantieniveau van minimaal 3.7 vertoonden. Dit betekent dat zij bij deze taken steeds spraken over de eigen ervaringen van het kind en met het kind redeneerden en theoretiseerden. Het distantieniveau van de moeder uit gezin 2 ligt met 1.7 lager. Deze moeder liet haar kind vooral objecten benoemen en beschrijven en besprak één keer een eerdere eigen ervaring van het kind.

- c) Verschillen moeders in de mate waarin zij feedback geven op uitingen of handelingen van het kind?

Tijdens de interacties bij de zes geanalyseerde taken zijn er door alle kinderen op grammaticaal of fonologisch gebied onwelgevormde uitingen geproduceerd. Voor elk van de kinderen is in tabel 7 weergegeven om hoeveel uitingen het ging en hoeveel uitingen zij in totaal produceerden.

Tabel 7: Aantal (onwelgevormde) kinduitingen

	<i>Gezin 1 (hoog SES)</i>		<i>Gezin 2 (laag SES)</i>		<i>Gezin 3 (hoog SES)</i>		<i>Gezin 4 (laag SES)</i>	
N kinduitingen	450		261		237		379	
N onwelgevormde kinduitingen	90	(20.0%)	43	(16.5%)	11	(4.6%)	56	(14.8%)

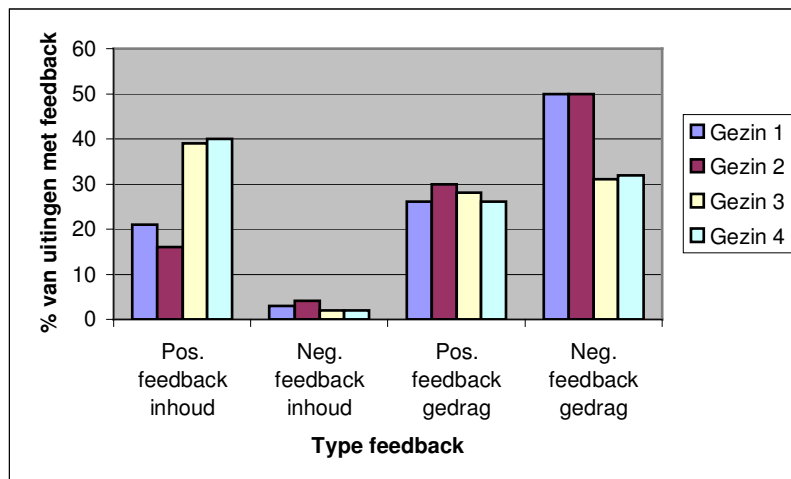
Uit tabel 7 komt naar voren dat de jongste kinderen, vooral het kind uit gezin 3, de minste onwelgevormde kinduitingen produceerden. In tabel 8 is aangegeven hoe vaak en hoe de moeders op deze uitingen reageerden.

Tabel 8: Feedback op onwelgevormde kinduitingen

Soort feedback	Gezin 1 (hoog SES)		Gezin 2 (laag SES)		Gezin 3 (hoog SES)		Gezin 4 (laag SES)	
Geen	46	(51.1%)	26	(60.5%)	4	(36.4%)	28	(50.0%)
Exp. neg. feedback	-		1	(2.3%)	-		-	
Impl. neg. feedback	13	(14.5%)	9	(20.9%)	2	(18.2%)	7	(12.5%)
Negatief bewijs	31	(34.4%)	7	(16.3%)	5	(45.4%)	21	(37.5%)

Tabel 8 laat zien dat de moeders uit gezin 1, 2 en 4 op ten minste de helft van de onwelgevormde kinduitingen niet reageerden. De moeder uit gezin 2 reageerde het minst op dergelijke kinduitingen en week ook in het soort feedback dat zij gaf af van de andere moeders. Zij gaf vooral impliciete negatieve feedback, terwijl de andere moeders meer met negatief bewijs reageerden op onwelgevormde kinduitingen. Dat gold vooral voor de moeder uit gezin 3, die ook de meeste feedback gaf op dergelijke uitingen.

De moeders reageerden ook op het gedrag en op de inhoud van uitingen van hun kind. Daarbij kan het gaan om positieve (pos.) en om negatieve (neg.) feedback. Gemiddeld gaven ze in 25.2% van hun uitingen feedback. De hoogopgeleide moeders gaven in totaal ongeveer even vaak feedback (in gemiddeld 24.3% van hun uitingen), terwijl de laagopgeleide moeders hierin sterk verschilden: de moeder uit gezin 2 gaf in 19.7% van haar uitingen feedback en de moeder uit gezin 4 in 32.8% van haar uitingen. In figuur 5 is weergegeven in welk percentage van hun uitingen met feedback de moeders elk van de genoemde vormen van feedback gaven.

Figuur 5: Feedback op de inhoud van uitingen en het gedrag van kinderen

Figuur 5 geeft aan dat de moeders varieerden in de mate waarin zij deze vormen van feedback gaven. Alle moeders gaven in totaal meer feedback, vooral negatieve, op het gedrag van hun kinderen dan op de inhoud van hun uitingen. De moeders gaven weinig negatieve feedback op de inhoud van kinduitingen en ongeveer even veel positieve feedback op het gedrag van hun kind. De moeders met de jongste kinderen, uit gezin 3 en 4, gaven vooral positieve feedback op de inhoud van kinduitingen, terwijl de moeders met de oudste kinderen vooral negatieve feedback gaven op het gedrag van hun kind.

Nu de kwantitatieve en kwalitatieve verschillen tussen moeders in het gehele databestand besproken zijn, zal in paragraaf 4.4 gekeken worden naar de invloed van interactiesituaties daarop deze verschillen.

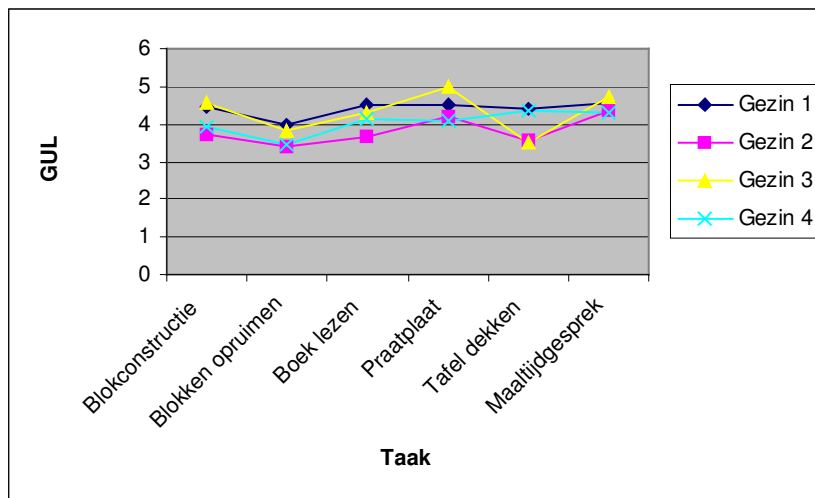
4.4 De invloed van interactiesituaties op het taalaanbod

Uit de vorige paragrafen is naar voren gekomen dat er in een aantal opzichten verschillen en overeenkomsten bestaan tussen de moeders. In deze paragraaf wordt onderzocht of de gevonden verschillen voor alle onderzochte interactiesituaties gelden. Ook wordt gekeken bij welke taken de overeenkomsten en de verschillen tussen de moeders het grootst zijn. Daarbij wordt in paragraaf 4.4.1 eerst gekeken naar kwantitatieve verschillen tussen de moeders. In paragraaf 4.4.2 wordt vervolgens ingegaan op de kwalitatieve verschillen. Tabellen met de resultaten per taak zijn te vinden in de bijlage.

4.4.1 Kwantitatieve verschillen

Uit de kwantitatieve analyse is een aantal verschillen tussen interactiesituaties naar voren gekomen. De duur van de individuele taken verschilde tussen gezinnen. Bij vrijwel allemaal duurde het maaltijdgesprek het langst. Alleen in gezin 3 was dat het geval bij de praatplaat. Bij de gezinnen met de jongste kinderen nam het lezen van het boekje de minste tijd in beslag, in de overige gezinnen was dat het geval bij blokken opruimen en tafel dekken. De moeders met de oudste kinderen deden bij de blokconstructie de meeste uitingen, de andere moeders bij de praatplaat. Bij de taken boek lezen en tafel dekken produceerden de moeders de minste uitingen. Daarnaast verschilde de GUL van de moeders per taak. Dit is weergegeven in figuur 6.

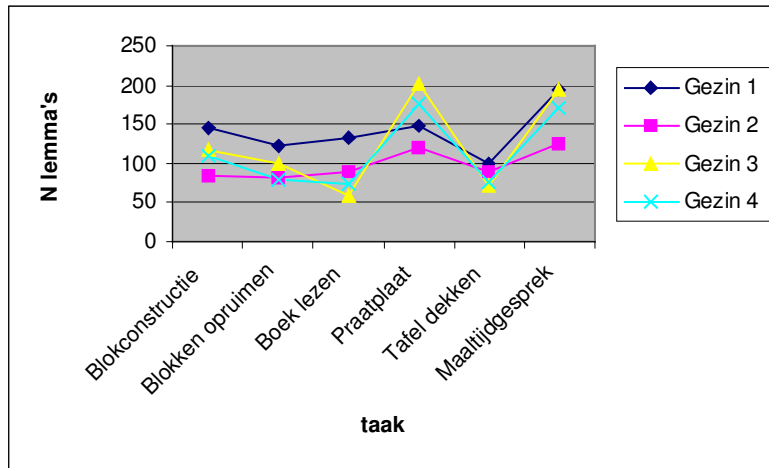
Figuur 6: GUL per taak



Uit figuur 6 komt naar voren dat de GUL van de hoogopgeleide moeders bij vrijwel alle taken hoger was dan die van de laagopgeleide moeders. Bij de uitlegtaken was de GUL van de moeders over het algemeen laag en vaak onder hun eigen gemiddelde. Bij blokken opruimen was de GUL van de moeders het laagst. Bij het maaltijdgesprek en de praatplaat was die het hoogst en lag die steeds boven hun eigen gemiddelde.

Ook het aantal types en lemma's van de moeders varieerde per taak. Daarbij geldt dat de waarden daarvan aan elkaar gekoppeld zijn: als de ene waarde bij een bepaalde taak hoog of juist lager lag, dit voor de andere waarde ook zo was. In figuur 7 is daarom alleen het aantal lemma's dat de moeders per taak gebruikte weergegeven.

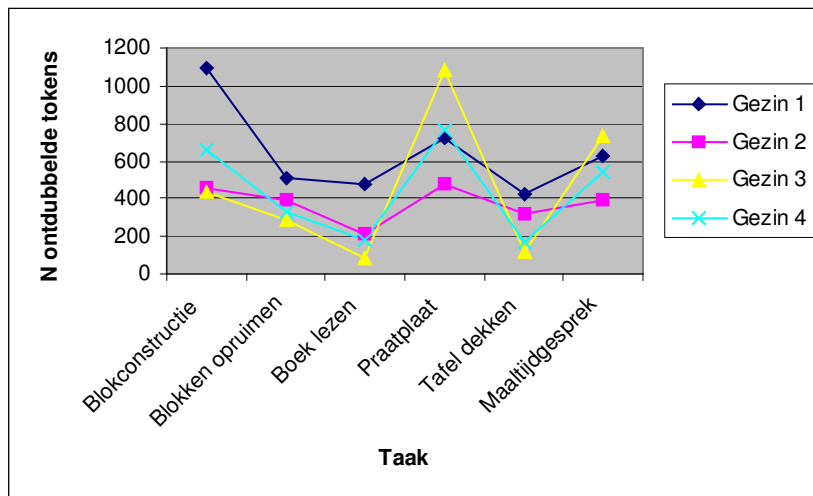
Figuur 7: Aantal lemma's per taak



Figuur 7 geeft aan dat alle moeders de meeste lemma's gebruikten bij de praatplaat en het maaltijdgesprek. Bij boek lezen, tafel dekken en blokken opruimen waren hun scores op dit punt het laagst. Bij de blokconstructie liepen de aantallen wat meer uiteen.

Het aantal tokens en het aantal ontdebeldde tokens is op dezelfde wijze aan elkaar gekoppeld als bij de types en lemma's het geval was. In figuur 8 is het aantal ontdebeldde tokens per taak in het taalgebruik van de moeders weergegeven, omdat op basis daarvan hun GUL berekend is.

Figuur 8: Aantal ontdebeldde tokens per taak



De meeste ontdebeldde tokens werden door de moeders gebruikt bij de praatplaat, de blokconstructie en het maaltijdgesprek en de minste bij tafel dekken en boek lezen.

Uit het bovenstaande komt naar voren dat de moeders vaak overeenkomstig gedrag vertoonden bij twee groepen taken. Dit waren aan de ene kant het maaltijdgesprek en de praatplaat en soms de blokconstructie en aan de andere kant tafel dekken en blokken opruimen, vaak in combinatie met boek lezen. De taken uit de eerste cluster namen de meeste tijd in beslag. Deze cluster zal daarom aangeduid worden als de cluster van lange taken, de andere als die van korte taken. Bij de eerste cluster deden de moeders de meeste uitingen, hadden een hoge GUL en gebruikten de meeste types, lemma's en (ontdubbelde) tokens, terwijl ze bij de tweede cluster op al deze maten laag scoorden.

Veder waren er, net als in het gehele databestand, bij de afzonderlijke taken soms grote verschillen tussen de moeders. Uit deze paragraaf komt naar voren dat de hoogopgeleide moeders, overeenkomstig de resultaten van het gehele databestand, bij vrijwel alle taken een hogere GUL hadden dan de laagopgeleide moeders. Dat geldt niet voor het aantal types en lemma's in hun taalaanbod. Alleen bij de blokconstructie, het opruimen van de blokken en het maaltijdgesprek gebruikten de hoogopgeleide moeders de meeste types en lemma's. Bij de overige taken kwam het gedrag van moeders met een kind van dezelfde leeftijd op dit punt het meest overeen. De overeenkomst in het aantal (ontdubbelde) tokens tussen de moeders met de jongste kinderen die in het gehele databestand is gevonden, kwam alleen bij boek lezen, tafel dekken en in mindere mate bij blokken opruimen naar voren.

De omvang van de verschillen tussen de moeders was niet altijd even groot. Bij tafel dekken waren de kwantitatieve verschillen het kleinst, gevolgd door boek lezen en blokken opruimen. Bij de blokconstructie waren de verschillen in GUL het grootst. Bij het maaltijdgesprek was dat het geval voor het aantal lemma's en types en bij de praatplaat voor het aantal (ontdubbelde) tokens.

4.4.2 Kwalitatieve verschillen

In paragraaf 4.6.1 zijn situatiegebonden kwantitatieve verschillen tussen moeders beschreven. In deze paragraaf wordt de kwalitatieve analyse van de data per taak besproken. Dat gebeurt in dezelfde volgorde als in paragraaf 4.4. Ook hierbij is alleen gekeken naar de uitingen die tegen het doelkind gericht waren.

- a) Verschillen moeders in de mate waarin zij intersubjectief met hun kind samenwerken?

Het aantal uitingen waarmee de laagopgeleide moeders intersubjectief met hun kind samenwerkten was in alle interactiesituaties vrij stabiel. Gemiddeld werkten alle moeders tijdens de uitlegtaken meer intersubjectief met hun kind samen dan tijdens de narratieve taken. Dat gold vooral voor de hoogopgeleide moeders, die dat bij het maaltijdgesprek veel minder deden dan bij de andere taken, namelijk in gemiddeld 80.6% van hun uitingen. Dit komt vooral doordat zij, maar ook de laagopgeleide moeders, bij deze taak vaker dan bij de andere taken zelf het initiatief namen voor de interactie. Bovendien verstoorde zij de interactie hierbij het meest.

Uit de analyse is verder naar voren gekomen dat de moeders vooral bij de twee blokkentaken en in mindere mate ook bij de praatplaat en tafel dekken verhelderende instructies gaven. De moeders met de jongste kinderen deden dat meer dan de moeders met de oudste kinderen. Bij de overige taken gebruikten alle moeders vooral expansies. De moeders met de oudste kinderen gebruikten bij alle taken ongeveer even veel expansies. Bovendien waren dat er bij vrijwel alle taken meer dan in het taalaanbod van de moeders met de jongste kinderen.

De hoogopgeleide moeders gebruikten tijdens de uitvoering van vrijwel alle taken, maar vooral bij de praatplaat en de andere narratieve taken extensies. Beide laagopgeleide moeders gebruikten alleen bij de praatplaat en elk bij één van de andere narratieve taken enkele extensies.

De mate waarin en de manier waarop moeders intersubjectief met hun kind samenwerken verschilt dus per interactiesituatie. Bij de volgende subvraag wordt bekeken of dit ook geldt voor psychologische distantie.

b) Verschillen moeders in psychologische distantie van de interactie?

Uit de analyse per interactiesituatie blijkt dat de hoogopgeleide moeders bij de taak tafel dekken de meeste uitingen produceerden waaraan een distantieniveau kon worden toegekend, terwijl dit bij de laagopgeleide moeders vooral voor de taak blokconstructie gold. De laagopgeleide moeders produceerden bij alle taken vooral uitingen met een laag distantieniveau. Bij de blokkentaken kwamen er bij alle moeders uitingen met een gemiddeld of zelfs hoog distantieniveau voor.

De hoogopgeleide moeders gebruikten bij de blokconstructie meer uitingen met een gemiddeld dan met een laag distantieniveau. Gemiddeld 27.4% van hun uitingen had daarbij een gemiddeld distantieniveau, terwijl 17.7% ervan een laag distantieniveau had. Bij deze taak produceerden zij bovendien uitingen met een hoog distantieniveau. Bij de overige taken kwamen minder uitingen met een gemiddeld distantieniveau voor, gemiddeld steeds in ongeveer vier procent van hun uitingen.

Ook bij de narratieve taken kwamen er uit de analyse per taak verschillen naar voren. Bij boek lezen bevond de interactie in alle gezinnen zich ten minste op niveau 3 en bij de hoogopgeleide moeders op niveau 4. Bij de overige narratieve taken werd er door de gezinnen met de hoogopgeleide moeders en een van de gezinnen met een laagopgeleide moeder op niveau 4 gesproken en werd er dus met het kind geredeneerd en getheoretiseerd. De andere laagopgeleide moeder sprak bij deze taken op niveau 1 met haar kind: zij liet haar kind ten hoogste objecten beschrijven en benoemen.

Ook op het gebied van de psychologische distantie zijn er dus verschillen geconstateerd tussen de moeders bij de verschillende taken. Bij de volgende subvraag wordt tenslotte onderzocht of dit ook voor de feedback van de moeders gold.

c) Verschillen moeders in de mate waarin zij feedback geven op uitingen of handelingen aan het kind?

In deze paragraaf wordt ingegaan op verschillen in de mate waarin de moeders in iedere interactiesituatie feedback gaven aan hun kind en om welke soort feedback het ging. Hierbij wordt eerst feedback op onwelgevormde uitingen van de kinderen besproken, gevolgd door feedback op hun gedrag en op de inhoud van hun uitingen.

Bij alle taken, maar vooral bij de praatplaat en het maaltijdgesprek werden er door de kinderen onwelgevormde uitingen geproduceerd. Bij de praatplaat gaven alle moeders hierop ook iets vaker feedback dan bij de andere taken. Bij de blokkentaken en het maaltijdgesprek gaven ze juist de minste feedback. Bij alle taken behalve het maaltijdgesprek reageerden de moeders vaker op onwelgevormde kinduitingen door het geven van negatief bewijs dan door middel van impliciete negatieve feedback.

Feedback op de inhoud van kinduitingen en op het gedrag werd door de moeders niet in dezelfde mate gegeven en ook niet bij alle taken. De verschillen tussen de moeders van

de oudste en van de jongste kinderen die gevonden zijn bij de analyse van het gehele databestand zijn niet teruggevonden in de verschillende interactiesituaties.

Wat betreft positieve feedback valt op dat de moeders bij de uitlegtaken vooral positieve feedback gaven op het gedrag van hun kind en bij de narratieve taken vooral op de inhoud van kinduitingen. De laagopgeleide moeders gaven bij de blokkentaken vaker positieve feedback op het gedrag dan de hoogopgeleide moeders, terwijl het omgekeerde het geval was bij tafel dekken. De hoogopgeleide moeders gaven ook een aantal keer positieve feedback op het gedrag bij de praatplaat. Bij het maaltijdgesprek werd weinig positieve feedback gegeven, maar als dit gebeurde dan had het meestal betrekking op de inhoud van de kinduitingen. Negatieve feedback op de inhoud van kinduitingen werd door alle moeders weinig gegeven, maar als het voorkwam was dat bij de praatplaat en de blokkentaken.

Negatieve feedback op het gedrag werd door alle moeders bij de meeste taken, maar vooral bij het maaltijdgesprek, gegeven. De moeders uit gezin 1, 3 en 4 deden dat verder bij de blokconstructie en die uit gezin 2 bij het opruimen van de blokken. Bij de blokconstructie, het opruimen van de blokken en de praatplaat gaven de laagopgeleide moeders vaker negatieve feedback op het gedrag van hun kind dan de hoogopgeleide moeders, terwijl bij het maaltijdgesprek en tafel dekken het omgekeerde het geval was. Opvallend is dat de moeders bij de meeste taken, vooral bij de blokconstructie en het opruimen van de blokken, zowel negatieve als positieve feedback gaven op het gedrag. Alleen bij het maaltijdgesprek was dat niet het geval.

In dit hoofdstuk is een aantal verschillen tussen de moeders naar voren gekomen, die onder andere samen bleken te hangen met interactiesituaties. In hoofdstuk 5 zal, aan de hand van enkele conclusies, gezocht worden naar een verklaring hiervoor. Bovendien worden de beperkingen van dit onderzoek besproken en zullen suggesties gedaan worden voor vervolgonderzoek.

Hoofdstuk 5: Conclusie

Voor de dieptestudie van het project "Development of Academic language in School and at Home" (DASH) is een pilot uitgevoerd om de hierbij te gebruiken taken en de bijbehorende materialen te testen. Bij de pilot hebben vier moeders met hun driejarige kind verschillende versies van deze taken uitgevoerd. Het taalgebruik van de moeders tegen hun driejarige kind dat bij een aantal taken van de pilot verzameld is, is bovendien nader geanalyseerd om een antwoord te vinden op een tweetal onderzoeksvragen. Deze vragen hadden betrekking op het bestaan van verschillen tussen het taalaanbod van de verschillende moeders en op de invloed van interactiesituaties op dat taalaanbod. De resultaten van zowel de pilot als de analyse zijn besproken in hoofdstuk 4.

In dit hoofdstuk zullen de conclusies besproken worden met betrekking tot de onderzoeksvragen. In paragraaf 5.1 wordt eerst ingegaan op de conclusies die uit de pilot voortvloeien. De conclusies met betrekking tot de onderzoeksvragen over het taalaanbod van de moeders komen in paragraaf 5.2 aan de orde. Paragraaf 5.2.1 gaat daarbij in op kwantitatieve verschillen in dit taalaanbod, paragraaf 5.2.2 op kwalitatieve verschillen. Aan de hand van deze conclusies zal een antwoord gegeven worden op de in hoofdstuk 3 gestelde onderzoeksvraag. In paragraaf 5.3 komen vervolgens de beperkingen van dit onderzoek aan de orde. In paragraaf 5.4, tenslotte, zullen enkele suggesties gedaan worden voor vervolgonderzoek.

5.1 De pilot

Uit de analyse van de pilot bleek dat de moeders en hun kinderen de taken over het algemeen leuk vonden om te doen, hoewel er wel verschillen waren tussen de verschillende versies van de taken. Deze verschillen zullen hierna per taak besproken worden aan de hand van de in hoofdstuk 3 gestelde vraag:

- *Welke versies van de interactiesituaties lokken tijdens de pilot de meeste interactie uit bij primaire opvoeders en vooral kinderen en hoe was de praktische hanteerbaarheid van de verschillende versies van de opdrachten?*

a) maaltijdgesprek: persoonlijk narratief

Uit de resultaten van de pilot kan geconcludeerd worden dat het maaltijdgesprek een interactiesituatie is die veel interactie uitlokt bij de gespreksdeelnemers. Om de verstaanbaarheid van de gespreksdeelnemers te vergroten kan een extra microfoon gebruikt worden. De lunch heeft als interactiesituatie bij de dieptestudie van DASH de voorkeur. In de eerste plaats is dit zo omdat de lunch midden op de dag plaatsvindt, zodat de kinderen minder vermoeid zullen zijn en wellicht meer praten dan tijdens de avondmaaltijd. In de tweede plaats zit er meer tijd tussen lunch en bedtijd, zodat er daarna ook nog gelegenheid is om dingen te doen. Daardoor hebben de gespreksdeelnemers meer gespreksonderwerpen tot hun beschikking dan tijdens de avondmaaltijd. Een nadeel van de lunch als interactiesituatie is wel dat de vader in veel gezinnen op dit tijdstip niet aanwezig zal zijn.

b) blokconstructie: uitleggen

In alle gezinnen vond er vrij veel interactie plaats tussen moeder en kind omdat alle kinderen de hulp van hun moeder nodig hadden bij de uitvoering van de taak. Het

gebruikte materiaal, Logiblokken, was geschikt voor driejarige kinderen. Een nadeel van dit materiaal is dat het als een mozaïek op een plat vlak gelegd moet worden. Sommige kinderen wilden de blokjes juist stapelen. Dit is wel mogelijk, maar uit een andere pilot is gebleken dat bij een afbeelding van gestapelde blokjes niet duidelijk is welke blokken (dik of dun) op elkaar lagen. Dit beperkt de toepasbaarheid van dit materiaal, zeker voor oudere kinderen. Uit andere pilots is bovendien naar voren gekomen dat een ander type blokken veel kinderen meer aansprak. Dit alles leidt tot de conclusie dat de blokconstructie een taak is die geschikt is voor de dieptestudie, maar dat er beter gebruik gemaakt kan worden van een ander soort blokken dan Logiblokken.

c) huishoudelijk klusje: uitleg/kennisexpositie

Bij het klusje tafel dekken werd er vrij veel gepraat door de paren. Een probleem bij dit klusje was dat de gespreksdeelnemers soms uit beeld liepen om spullen in een andere ruimte te pakken. Zij waren dan moeilijk te verstaan. Een oplossing hiervoor is dat de moeder de spullen van tevoren in de buurt van de eettafel klaarzet, zodat de gespreksdeelnemers steeds in beeld kunnen blijven.

Het huishoudelijk klusje blokken opruimen lokte bij de paren eveneens vrij veel interactie uit. Ook hier hadden de kinderen hulp van hun moeder nodig om de taak uit te voeren. Dit klusje is daarom geschikt voor gebruik tijdens de dieptestudie. Omdat echter is gebleken dat een ander type blokken geschikter is voor de blokconstructie, zal dit huishoudelijk klusje niet gebruikt worden in de dieptestudie.

Het klusje tafel afruimen is, in tegenstelling tot de andere klusjes, niet geschikt voor gebruik tijdens de dieptestudie. Omdat dit klusje plaatsvindt na afloop van de maaltijd moeten de moeders zelf de camera bedienen, wat in de pilot niet goed bleek te gaan.

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat tafel dekken de meest geschikte versie van het huishoudelijk klusje is voor de dieptestudie.

d) beeldmateriaal (praatplaat): persoonlijk/ onpersoonlijk narratief

Van de kinderen die over beide platen hebben gesproken, sprak twee kinderen de plaat "Op straat" meer aan dan de plaat "Bij de dokter". Over die plaat werd bovendien door alle moeders en vooral hun kinderen langer gepraat en vooral geredeneerd. Deze plaat is daarom het meest geschikt voor gebruik bij driejarige kinderen in de dieptestudie.

e) prentenboek: onpersoonlijk narratief

Uit de analyse in hoofdstuk 4 blijkt dat de voorkeur van de drie jongens, in tegenstelling tot die van het meisje en de moeders, uitging naar het boekje "Tijn op de fiets". Beide boekjes lokten niet zo veel interactie uit, maar over dit boekje werd door de meeste kinderen wat meer gepraat dan over het boekje "En nu lekker slapen, Sam". Bij deze taak deden zich geen praktische problemen voor. Het boek "Tijn op de fiets" is daarom het meest geschikte prentenboek voor gebruik bij driejarige kinderen in de dieptestudie.

Een aantal moeders ging niet in op de vraag van hun kind een boek nogmaals voor te lezen. In het protocol voor deze taak moet daarom vastgelegd worden welke instructies er met betrekking tot dit punt gegeven worden. Om meer interactie uit te lokken zou verder aan moeders gevraagd kunnen worden of zij na afloop van het voorlezen met hun kind over het verhaal willen praten.

Uit deze conclusie blijkt dat de lunch, de blokconstructie met ander materiaal, tafel dekken, de plaat "Op straat" en het boekje "Tijn op de fiets" het meest geschikt zijn voor gebruik bij driejarige kinderen tijdens de dieptestudie *De ontwikkeling van*

schooltaalvaardigheid van Turkse, Marokkaans-Berberse en Nederlandse 3-jarigen. In het vervolg van dit hoofdstuk zal ingegaan worden op de conclusies over de analyse van de interacties. Deze conclusies zullen gerelateerd worden aan de in hoofdstuk 1 beschreven verschillen tussen moeders en aan het verschil tussen schooltaal en thuistaal.

5.2 Verschillen in het taalaanbod van moeders

In deze paragraaf zullen de conclusies over verschillen in het taalaanbod van moeders besproken worden aan de hand van de analyse in hoofdstuk 4. Daarbij wordt in paragraaf 5.2.1 ingegaan op kwantitatieve verschillen en in paragraaf 5.2.2 op kwalitatieve verschillen. In beide paragrafen wordt ingegaan op de vraag of deze verschillen samenhangen met het opleidingsniveau van de moeders, het verschil in leeftijd van de kinderen, dat in dit onderzoek twee maanden bedroeg, en aan verschillen tussen interactiesituaties. Deze conclusies zullen gerelateerd worden aan bevindingen uit eerder onderzoek.

5.2.1 Kwantitatieve verschillen

Uit de analyse in hoofdstuk 4 komt naar voren dat er grote individuele kwantitatieve verschillen waren in het taalaanbod van moeders. Op een aantal punten vertoonden sommige moeders echter wel overeenkomsten. In het gehele databestand, maar ook bij de meeste individuele taken, was de GUL van de hoogopgeleide moeders hoger dan die van de laagopgeleide moeders. De aantallen types en lemma's in het taalaanbod van één van de laagopgeleide moeders lag in het gehele databestand en ook bij de taken praatplaat, blokconstructie en het maaltijdgesprek lager dan van de andere moeders. Voor deze en voor de hoogopgeleide moeders is dit in overeenstemming met de resultaten van eerder onderzoek, waarin gevonden is dat kinderen van hoogopgeleide ouders meer en complexer taalaanbod kregen dan kinderen van laagopgeleide ouders. Zij horen meer uitingen met meer verschillende woorden en een grotere GUL (Hoff, 2003; Hoff & Naigles, 2002; Weizman & Snow, 2001; Hart & Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991). Een complexere syntaxis en dus een grotere GUL is een kenmerk van schooltaal. Het taalaanbod van de hoogopgeleide moeders ligt op dit punt dus in het gehele databestand, maar ook bij de afzonderlijke taken, dicht bij schooltaal dan dat van de laagopgeleide moeders.

Wat betreft het aantal (ontdubbelde) tokens kwam het taalaanbod van de moeders met de kinderen van 2;11 jaar oud in het gehele databestand overeen, terwijl de andere moeders daarin sterk verschilden. Bij tafel dekken en blokken opruimen gebruikten de moeders met de jongste kinderen opvallend minder (ontdubbelde) tokens dan de andere moeders. Voor tafel dekken kan dit verklaard worden vanuit het feit dat deze kinderen daarbij normaal gesproken ook meehelpten en daarbij waarschijnlijk dus minder uitleg nodig hebben dan de andere kinderen.

Uit de analyse is verder naar voren gekomen dat de moeders bij twee clusters van taken overeenkomstig gedrag vertoonden. In de eerste cluster (van lange taken), bestaand uit de taken praatplaat en maaltijdgesprek en ook wel de blokconstructie, was de GUL van de moeders hoog, gebruikten zij veel uitingen en types, lemma's en (ontdubbelde) tokens. Bij de tweede cluster (van korte taken), gevormd door blokken opruimen, tafel dekken en in mindere mate boek lezen, scoorden zij op alle punten lager. Voor alle moeders lag hun taalaanbod wat betreft de syntactische complexiteit bij de cluster van lange taken bovendien dicht bij schooltaal dan bij de tweede cluster. In de literatuur wordt echter niet aangegeven hoe complex de syntaxis van schooltaal is.

Daardoor kan uit de data in dit onderzoek niet afgeleid worden hoe groot de overeenkomst tussen het taalgebruik van de moeders en schooltaal precies is.

In de literatuur is een samenhang gevonden tussen interactiesituaties en verschillen in het taalgebruik van moeders daarbij. In dit onderzoek is er een verschil gevonden tussen de bovengenoemde clusters van lange en korte taken. Deze verdeling komt niet overeen met bevindingen van eerder onderzoek. Hoff-Ginsberg (1991) vond namelijk dat de GUL van moeders tijdens het lezen van boekjes het grootst was, ook groter dan tijdens een maaltijd, en dat zij daarbij de meeste verschillende woorden gebruikten. In dit onderzoek was de GUL van de moeders bij boek lezen juist laag en gebruikten zij bij alle andere taken meer verschillende woorden. Bij het onderzoek van Hoff-Ginsberg (1991) is echter niet aangegeven of de tekst van het boek meegenomen is bij de berekening van het aantal verschillende woorden. In het onderhavige onderzoek is dat niet gebeurd. Verder is in het onderzoek van Hoff-Ginsberg (1991) niet beschreven om wat voor boekje het ging en welke instructies de moeders gekregen hebben voor het voorlezen ervan. Wellicht was de inhoud van het boekje in haar onderzoek complexer dan die van het boek uit dit onderzoek of hadden de moeders daarbij de instructie gekregen over de inhoud van het boekje te praten. Ook is er mogelijk een verband met de leeftijd van de kinderen in het onderzoek, die in het onderzoek van Hoff-Ginsberg (1991) varieerde tussen 18 en 29 maanden. Wellicht was het, doordat de kinderen minder taalvaardig waren en minder kennis van de wereld hadden, noodzakelijk dat de moeders meer uitleg gaven bij het boekje dan in dit onderzoek het geval was.

Hoff-Ginsberg (1991) geeft aan dat interactiesituaties de aard en de mate van sommige verschillen tussen moeders met een verschillende SES kan beperken. In het onderzoek van Hoff-Ginsberg (1991) waren de verschillen tussen moeders het kleinst bij het lezen van boekjes en samen spelen. In dit onderzoek was dat het geval bij tafel dekken, en in mindere mate ook bij boek lezen en blokken opruimen. In het onderzoek van Hoff-Ginsberg (1991) waren de verschillen op alle punten het grootst bij het maaltijdgesprek. In dit onderzoek was dat alleen het geval wat betreft het aantal types en lemma's. Wat betreft de syntactische complexiteit, een kenmerk van schooltaal dat hier gemeten is in GUL, waren de verschillen het grootst bij de blokconstructie. Alleen de taken maaltijdgesprek en boek lezen waren in het onderzoek van Hoff-Ginsberg (1991) gelijk aan taken in dit onderzoek. De verschillen in aantal types en lemma's waren in dit onderzoek bij het maaltijdgesprek, net als bij Hoff-Ginsberg (1991) groter dan bij boek lezen, maar de verschillen in GUL waren juist kleiner.

5.2.2 Kwalitatieve verschillen

Naast de genoemde kwantitatieve verschillen zijn er uit de analyse ook kwalitatieve verschillen tussen de moeders naar voren gekomen. De conclusies hierover zullen per deelvraag besproken worden, waarbij steeds aandacht besteed wordt aan de vraag of er een samenhang is tussen verschillen en het opleidingsniveau van de moeders, de leeftijd van hun kinderen en verschillen tussen interactiesituaties.

- a) Verschillen moeders in de mate waarin zij intersubjectief met hun kind samenwerken?

Alle moeders, maar vooral de laagopgeleide, reageerden in dit onderzoek meestal semantisch contingent op uitingen van hun kind. Hoewel de verschillen tussen de moeders niet groot waren, komt dit niet overeen met resultaten van eerder onderzoek. Daarbij reageerden hoogopgeleide moeders juist het meest semantisch contingent (Hoff, 2003; Lacroix e.a., 2002; Hart & Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991). Bij het

maaltijdgesprek was het taalaanbod van alle, maar vooral de hoogopgeleide, moeders minder semantisch contingent. Mayo & Leseman (2004) vonden dat moeders bij een narratieve taak het meest semantisch contingent reageerden. In hun onderzoek kwam echter geen maaltijdgesprek voor. Bovendien namen daarbij alleen moeder en kind aan de interactie deel, terwijl er bij het maaltijdgesprek in dit onderzoek meer deelnemers waren die ook aandacht van de moeder vroegen. Dit was vooral het geval in de gezinnen met twee kinderen, de gezinnen met hoogopgeleide moeders. Dit kan verklaren waarom de hoogopgeleide moeders bij deze taak veel minder semantisch contingent reageerden.

De hoogopgeleide moeders gebruikten in het gehele databestand en bij de afzonderlijke taken meer extensies dan de laagopgeleide moeders, een vorm van complex taalgebruik. Dit is in overeenstemming met eerder onderzoek, waarin het gebruik van complex taalgebruik genoemd wordt als een belangrijk verschil tussen het taalgebruik in hogere en in lagere sociale milieus (Sijtstra e.a., 1999). Het taalgebruik van de hoogopgeleide moeders vertoont hierdoor bovendien meer kenmerken van schooltaal dan dat van de laagopgeleide moeders. Alle moeders gebruikten bij de praatplaat en ook wel bij boek lezen de meeste extensies en vertoonden hun taalaanbod de meeste overeenkomst met schooltaal. Dit is in overeenstemming met resultaten van eerder onderzoek. Daarbij was het taalgebruik van alle moeders bij het lezen van prentenboeken het meest complex, maar werden er geen praatplaten gebruikt (Yont e.a., 2003; Hoff-Ginsberg, 1991).

Uit de analyse in hoofdstuk 4 kan verder geconcludeerd worden dat alle moeders bij de narratieve taken de meeste expansies gebruikten, terwijl verhelderende instructies bij de uitlegtaken de overhand hadden. Dit komt overeen met de bevindingen van Mayo & Leseman (2004) dat moeders tijdens een narratieve taak meer expansies en extensies gebruikten, terwijl zij bij een uitlegtaak meer verhelderende instructies gaven. De moeders met de oudste kinderen, die tijdens het onderzoek 3;1 jaar oud waren, gebruikten ongeveer even vaak expansies als verhelderende instructies tegen hun kind, terwijl de moeders met de jongste kinderen van 2;11 jaar oud vooral verhelderende instructies gebruikten en minder expansies. Deze laatste kinderen waren tijdens het onderzoek dus twee maanden jonger dan de oudste kinderen. Daardoor hadden deze kinderen mogelijk meer uitleg en ondersteuning nodig bij de uitvoering van de taken. In de literatuur wordt niet ingegaan op het gebruik van expansies en instructies.

b) Verschillen moeders in psychologische distantie van de interactie?

Uit de analyse is naar voren gekomen dat de psychologische distantie van het taalaanbod van de moeders bij de cluster van lange taken en bij boek lezen in het algemeen het hoogst was. Bij de blokconstructie produceerden alle moeders de meeste uitingen met een gemiddelde of hoge psychologische distantie. Bij boek lezen lag het distantieniveau van de interactie bij alle moeders hoog. Bij de praatplaat en het maaltijdgesprek was dat ook het geval bij de hoogopgeleide moeder en de laagopgeleide moeder uit gezin 4. Bij deze cluster vertoonde het taalgebruik van alle moeders daardoor ook de meeste kenmerken van schooltaal. Voor de praatplaat is dit, behalve voor de moeder uit gezin 4, in overeenstemming met de bevindingen van Van Steensel (2004) dat hoogopgeleide moeders bij praatplaten meer met hun kind zouden redeneren en dingen aan hun eigen ervaringen zouden relateren dan laagopgeleide moeders.

De narratieve taken maaltijdgesprek en boek lezen zijn in eerder onderzoek gebruikt. Hoff-Ginsberg (1991) vond dat het taalaanbod van moeders het meest complex was bij boek lezen. In dit onderzoek was dat alleen het geval voor een van de laagopgeleide moeders. Verder is gevonden dat maaltijdgesprekken veel gedecontextualiseerd taalaanbod bij moeders uitlokken (Yont, e.a. 2003; Hoff-Ginsberg, 1991). Dat was in dit onderzoek ook het geval, behalve bij een van de laagopgeleide moeders, maar kwam ook

bij de andere narratieve taken veel voor. Deze vorm van taalgebruik is een kenmerk van schooltaal op het gebied van de referentiële vaardigheid. Daardoor en vanwege het voorkomen van redeneren en theoretiseren was de interactie bij deze taken cognitief ook belastend, eveneens een kenmerk van schooltaal. Het taalaanbod van de moeder uit gezin 2 vertoonde deze kenmerken alleen bij boek lezen.

Het taalgebruik van de hoogopgeleide moeders was bij de uitlegtaken complexer dan dat van de laagopgeleide moeders omdat zij meer uitingen met een gemiddelde of hoge psychologische distantie gebruikten. Ook bij de narratieve taken had het taalaanbod van de hoogopgeleide moeders en de laagopgeleide moeder uit gezin 4 een hoger distantieniveau dan dat van de andere laagopgeleide moeder. Dit komt overeen met resultaten uit eerder onderzoek, waarin is gevonden dat het taalgebruik van hoogopgeleide moeders complexer is dan dat van laagopgeleide moeders, hoewel één van de laagopgeleide moeders bij de narratieve taken eveneens complex taalgebruik hanteerde (Sijtstra e.a., 1999; Heath, 1983; Bernstein, 1971). Het taalaanbod van de hoogopgeleide moeders, en van één van de laagopgeleide moeders bij de narratieve taken, vertoonde bovendien meer kenmerken van schooltaal dan dat van de laagopgeleide moeders. In hoofdstuk 1 is namelijk aangegeven dat een hoge psychologische distantie een kenmerk is van schooltaal.

- c) Verschillen moeders in de mate waarin zij feedback geven op uitingen of handelingen aan het kind?

In dit onderzoek reageerden de hoogopgeleide moeders vaker op onwelgevormde kinduitingen dan de laagopgeleide moeders. Alle moeders gaven bij de praatplaat en ook bij boek lezen de meeste feedback. Dit was ook de taak waarbij de kinderen de meeste onwelgevormde uitingen produceerden. De hoogopgeleide moeders en de laagopgeleide moeder uit gezin 4 reageerden vooral met negatief bewijs, maar gaven ook impliciete negatieve feedback. Bij de andere laagopgeleide moeder was het omgekeerde het geval. In eerder onderzoek is gevonden dat laagopgeleide moeders meer expliciete negatieve feedback gaven aan hun kind dan hoogopgeleide moeders (Hart & Risley, 1995). In dit onderzoek is dat niet gevonden; deze vorm van feedback kwam alleen in het taalaanbod van de laagopgeleide moeders uit gezin 2 één keer voor.

Uit de literatuur komt naar voren dat het geven van negatieve feedback, maar niet van expliciete negatieve feedback, op onwelgevormde uitingen van kinderen belangrijk is voor hun taalontwikkeling. Kinderen die consequenter feedback krijgen op hun uitingen zouden sneller taal leren (Saxton, 2000; Sokolov & Snow, 1994). De hoogopgeleide moeders in dit onderzoek gaven dat vaker dan de laagopgeleide moeders en dragen zo dus meer bij aan een snellere taalontwikkeling van hun kind dan de laagopgeleide moeders. Bovendien gaven zij, evenals een laagopgeleide moeder, meestal feedback in de vorm van negatief bewijs. Vooral deze vorm van feedback zou de taalontwikkeling bevorderen, omdat kinderen daardoor horen hoe ze hun bedoeling met een volwassen formulering kunnen uiten (Saxton, 2000). Bij de praatplaat en boek lezen gaven alle moeders de meeste feedback. Deze taken dragen dus het meest bij aan een snelle taalontwikkeling van de kinderen.

Alle moeders gaven zowel op het gedrag van hun kind als op de inhoud van kinduitingen regelmatig feedback. Op de inhoud deden ze dat vooral bij de praatplaat en boek lezen. Bij de uitlegtaken en het maaltijdgesprek gaven ze juist meer feedback op het gedrag. Bij deze laatste taken werd van de kinderen ook meer verwacht dat ze handelden, terwijl de eerste twee taken meer op de interactie zelf gericht waren.

Op het gedrag van hun kind gaven alle moeders ongeveer even vaak positieve feedback. Hart & Risley (1995) vonden dat kinderen van hoogopgeleide ouders meer

positieve feedback krijgen dan kinderen van laagopgeleide ouders. In dit onderzoek was dat voor feedback op het gedrag alleen het geval bij tafel dekken en de praatplaat; bij de blokkentaken kregen juist de kinderen van de laagopgeleide moeders deze vorm van feedback meer. Op de inhoud van kinduitingen werd vooral door de moeders met de jongste kinderen positieve feedback gegeven. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze kinderen, omdat ze twee maanden jonger zijn dan de oudste kinderen, naar het idee van de moeders nog meer uitleg en ondersteuning nodig hadden. Dit is dan in overeenstemming met de bevinding dat de jongste kinderen meer verhelderende instructies kregen.

De moeders gaven weinig negatieve feedback op de inhoud van kinduitingen. Op het gedrag gaf een van de hoogopgeleide moeders in totaal de meeste negatieve feedback, bedoeld om het gedrag van haar kind te beperken of dingen te bieden. Bij het maaltijdgesprek en tafel dekken deden beide hoogopgeleide moeders dit, in het eerste geval mogelijk omdat er daarbij in de hoogopgeleide gezinnen twee kinderen aanwezig waren die elkaar plaagden en daarin beperkt werden door hun moeder. Dit komt niet overeen met bevindingen uit eerder onderzoek, waarin is gevonden dat laagopgeleide moeders meer negatieve feedback met dit doel geven dan hoogopgeleide moeders (Sijtstra e.a., 1999; Hart & Risley, 1995; Heath, 1983; Bernstein, 1971). Bij de blokkentaken en de praatplaat was dat echter wel het geval. De moeders met de oudste kinderen beperkten het gedrag van hun kind bij vrijwel alle taken smeer dan de andere moeders. Mogelijk kan dit verklaard worden doordat deze kinderen steeds meer zelf willen doen, maar zij dit nog niet mogen van hun moeders. Opvallend was verder dat alle moeders meer negatieve dan positieve feedback gaven op het gedrag van hun kind.

De drie besproken vormen van feedback, op onwelgevormde kinduitingen, het gedrag van kinderen en de inhoud van hun uitingen, kunnen niet eenvoudig gerelateerd worden aan het verschil tussen schooltaal en thuistaal.

Aan de hand van de hierboven beschreven conclusies kan een antwoord gegeven worden op de in hoofdstuk 3 geformuleerde onderzoeksvraag:

- *Bestaan er verschillen in het voorkomen van kenmerken van schooltaal in het taalaanbod van moeders aan hun driejarige kind en spelen verschillen tussen interactiesituaties, het opleidingsniveau van de moeders en de leeftijd van hun kind daarbij een rol?*

Tussen het taalaanbod van de verschillende moeders uit dit onderzoek zijn grote individuele verschillen gevonden, ook in het voorkomen van kenmerken van schooltaal. Met name het taalgebruik van de hoogopgeleide moeders vertoonde kenmerken van schooltaal. Dit geldt vooral voor de syntactische complexiteit, gemeten in GUL, het voorkomen van complex taalgebruik, gemeten in het gebruik van extensies, en de psychologische distantie van hun taalgebruik, die steeds groter waren dan bij de laagopgeleide moeders. De verschillen waren echter niet bij alle taken even groot. Bij tafel dekken waren de verschillen in GUL tussen de moeders met verschillende opleidingsniveaus het kleinst en bij de blokconstructie het grootst. De verschillen in psychologische distantie waren bij tafel dekken, blokken opruimen en boek lezen voor alle moeders het kleinst. Bij de andere narratieve taken vertoonden een van de laagopgeleide moeders bovendien gedrag dat overeenkomsten vertoonde met dat van de hoogopgeleide moeders.

De psychologische distantie van de moeders was over het algemeen het grootst bij de blokconstructie, het maaltijdgesprek en de praatplaat en ook wel bij boek lezen. Bij een hoge psychologische distantie wordt er door moeders en kinderen onder andere

geredeneerd en getheoretiseerd en wordt er gesproken over de niet direct waarneembare context. Dat eerste is een kenmerk van schooltaal op het gebied van sociolinguïstische vaardigheid, het tweede op het gebied van de referentiële vaardigheid.

De eerstgenoemde drie taken, blokconstructie, praatplaat en maaltijdgesprek, bleken ook op het gebied van kwantitatieve maten een cluster te vormen waarbij alle moeders taalaanbod gaven dat de meeste overeenkomst vertoonde met schooltaal. Hun syntactische complexiteit was hierbij namelijk het hoogst. Daarnaast gebruikten ze de meeste uitingen en de meeste en de meeste verschillende woorden, maar daarbij is geen direct verband gevonden met schooltaal. Bij de praatplaat en boek lezen gebruikten alle moeders bovendien de meeste extensies en dus het meest complexe taalgebruik.

In het databestand zijn geen verschillen in het voorkomen van kenmerken van schooltaal in het taalaanbod van moeders gevonden die gerelateerd kunnen worden aan het onderscheid tussen schooltaal en thuistaal gevonden in het taalaanbod van moeders die samenhangen met de leeftijd van hun kind.

Uit het bovenstaande kan geconcludeerd worden dat het taalgebruik van alle moeders bij de zes onderzochte taken bij de praatplaat de meeste kenmerken van schooltaal vertoonden en bij tafel dekken en blokken opruimen de minste. Aangezien de praatplaat bovendien erg veel interactie uitlokte bij de meeste moeder-kindparen, levert deze taak voor de dieptestudie van DASH van de onderzochte taken het meest complete beeld op van hun interactie. Er komt daarbij zowel meer als minder cognitief belastend taalgebruik voor en de communicatie is afwisselend meer en minder in de context ingebed.

5.3 Beperkingen van het onderzoek

Het onderzoek dat in deze scriptie beschreven is heeft een aantal beperkingen. Een belangrijke beperking is dat de resultaten niet gegeneraliseerd kunnen worden vanwege de kleine groep moeder-kindparen die aan dit onderzoek heeft meegewerkt. Bij een klein aantal proefpersonen zijn individuele verschillen meer van invloed op de resultaten dan bij een groter aantal. In dit onderzoek zijn grote verschillen gevonden tussen moeders met een vergelijkbaar opleidingsniveau, terwijl een van de laagopgeleide moeders in een aantal opzichten gedrag vertoonde dat meer leek op dat van de hoogopgeleide moeders dan op dat van de andere laagopgeleide moeder.

Ook met betrekking tot de proefpersonen zijn er enkele beperkingen. Het gaat daarbij om factoren die niet meegenomen zijn bij de selectie van de proefpersonen. De gezinnen in dit onderzoek zijn geselecteerd op basis van de leeftijd van de kinderen en de sociaal-economische status (SES) van het gezin, die is vastgesteld aan de hand van het opleidingsniveau van de ouders. Volgens de literatuur is dit namelijk de belangrijkste verklarende factor voor verschillen in schoolprestaties van kinderen (Vogels & Bronneman-Helmers, 2003; Hoff, 2003). Andere kenmerken van de ouders kunnen echter ook van invloed zijn op hun omgang met en manier van praten tegen hun kinderen. Voorbeelden daarvan zijn stress als gevolg van armoede en een gebrek aan steun daarbij uit de omgeving (zie bijvoorbeeld Dekovic e.a., 1997).

Ook andere dan de genoemde kenmerken van gezinnen, en vooral van kinderen, kunnen van invloed zijn op de interactie tussen moeders en kinderen. Die zijn echter niet meegenomen bij de selectie van de proefpersonen. Zo zijn er geen gegevens over de intelligentie en de taalvaardigheid van de kinderen. Deze factoren kunnen echter wel van invloed zijn op de inhoud en de vorm van de interactie en op het taalaanbod van de moeders. Intelligentere kinderen zullen minder moeite hebben met bijvoorbeeld de blokconstructie dan minder intelligente kinderen. De interactie zal daardoor bij de eerste groep kinderen korter duren en wellicht andere kwantitatieve en kwalitatieve kenmerken

vertonen dan bij de tweede groep. Bovendien was er een leeftijdsverschil van twee maanden tussen de twee oudste en de twee jongste kinderen. Verwacht kan worden dat de oudste kinderen de grootste taalvaardigheid hebben en cognitief het verst ontwikkeld zijn, maar dat hoeft niet het geval te zijn. Het ontwikkelingsverschil tussen de twee oudste en de twee jongste kinderen hoeft ook niet even groot te zijn.

Ook de taalvaardigheid van de kinderen is niet getoetst, hoewel Lacroix e.a. (2002) aangeven dat moeders hun taalaanbod hieraan waarschijnlijk aanpassen. In de literatuur is gevonden dat kinderen van hoogopgeleide moeders sneller taal verwerven dan kinderen van laagopgeleide moeders (zie bijvoorbeeld Hoff, 2003; Vogels & Bronneman-Helmers, 2003; Hart & Risley, 1995). Kinderen van hoogopgeleide moeders zouden daardoor een grotere taalvaardigheid hebben dan even oude kinderen van laagopgeleide moeders en daarom mogelijk complexer taalaanbod krijgen. Hoff-Ginsberg (1998) vond daarnaast een effect van geboortevolgorde. Eerstgeboren kinderen hadden in haar onderzoek een verder gevorderde lexicale en grammaticale ontwikkeling dan tweede of latere kinderen. Het gunstige effect van het taalaanbod van hoogopgeleide ouders zou dus beperkt kunnen worden als een kind niet de oudste is in een gezin. De doelkinderen met hoogopgeleide ouders uit dit onderzoek waren allen het tweede kind in hun gezin, terwijl de andere kinderen het eerste waren. De verschillen in taalvaardigheid tussen de kinderen uit de onderzochte gezinnen waren door hun geboortevolgorde mogelijk beperkt, met als mogelijk gevolg dat ook de verschillen in taalaanbod tussen de moeders beperkter waren dan in de populatie.

In aansluiting op verschillen in taalvaardigheid kan worden opgemerkt dat slechts één van de doelkinderen een meisje was. In hoofdstuk 1 is aangegeven dat vaak wordt verondersteld dat meisjes sneller hun eerste taal verwerven dan jongens (Foster-Cohen, 1999; Appel & Vermeer, 1994). Meisjes zouden dus op jongere leeftijd taalvaardiger kunnen zijn dan jongens en daardoor wellicht adequatere interactie uitlokken. De verschillen in taalaanbod tussen de hoog- en de laagopgeleide moeders zouden dus ook veroorzaakt kunnen zijn door de hier beschreven verschillen tussen gezinnen en niet zozeer door het opleidingsniveau van de moeders.

Naast deze beperkingen met betrekking tot de proefpersonen zijn er enkele beperkingen te noemen bij de uitvoering van het onderzoek. Het maken van opnames in de thuissituatie heeft waarschijnlijk een grotere ecologische validiteit dan het maken van opnames in een laboratoriumsituatie. Desondanks kan de aanwezigheid van een onderzoeker met een camera ertoe geleid hebben dat de moeders en mogelijk ook van de kinderen sociaal wenselijk gedrag vertoonden. Zoals uit de bespreking van de conclusies bij de pilot naar voren komt, was de aanwezigheid van een onderzoeker met camera in sommige gezinnen van invloed op het gedrag van de moeders. Wellicht was dit ook het geval bij zaken die minder duidelijk zichtbaar waren voor de proefleider.

Andere beperkingen hebben te maken met de vaststelling van verschillen tussen de hoog- en laagopgeleide moeders, in de eerste plaats van kwantitatieve verschillen. Uit dit onderzoek is naar voren gekomen dat de moeders verschilden in het aantal types, lemma's en tokens in hun taalaanbod. Het gaat hierbij om absolute verschillen. Mogelijk verschillen de moeders echter minder bij relatieve maten zoals de type-token ratio (TTR), maar dit is niet berekend. De TTR is een kwantitatieve maat voor lexicale diversiteit die de graad van herhaling van woorden in een tekst meet. Die is niet berekend omdat de databestanden van de moeders sterk van elkaar in omvang verschillen. In de literatuur wordt aangegeven dat een belangrijke eis voor berekening van de TTR is dat de steekproeven precies even groot zijn (zie o.a. Gillis & De Houwer, 2000). Bovendien is aangegeven dat vooral de syntactische complexiteit en het aantal verschillende woorden in het taalgebruik van de moeder voorspellend zijn voor de woordenschatgroei van jonge kinderen (Hoff, 2003; Hoff & Naigles, 2002; Huttenlocher e.a. (1991) in Snow, 2000).

In de tweede plaats is in dit onderzoek gekeken of moeders het gedrag van hun kind stuurden, omdat in onderzoek is gevonden dat dergelijk gedrag nadelige gevolgen heeft voor de taalontwikkeling van kinderen (Sijtstra e.a., 1999; Heath, 1983; Bernstein, 1971). Er is daarbij echter alleen gekeken naar negatieve feedback op het gedrag van kinderen. Er zijn echter ook andere vormen van sturend gedrag. De mate waarin een moeder haar kind stuurt kan ook gemeten worden aan de hand van de psychologische distantie van het taalaanbod. Dat geldt met name voor het onderscheid tussen uitingen met een lage en een gemiddelde distantie. Door middel van uitingen van het eerste type kunnen moeders zowel objecten benoemen of beschrijven als concrete instructies geven voor uitvoering van de taak, bijvoorbeeld door te zeggen "Leg het gele blokje daar." De moeder vertelt het kind dan precies wat het moet doen, en het hoeft daar niet zelf over na te denken. Met uitingen van het tweede type kan een kind juist wel gestimuleerd worden tot zelf denken, bijvoorbeeld door te vragen "Waar moet dit blokje?" Door uitingen met een lage distantie kan het gedrag van een kind dus meer gestuurd worden dan door uitingen met een gemiddelde distantie, maar dat hoeft niet. De laagopgeleide moeders gebruikten meer uitingen met een lage distantie dan de hoogopgeleide moeders. Of zij het gedrag van hun kind daarmee ook meer stuurden is niet onderzocht.

Bij de narratieve taken, tenslotte, is alleen globaal gekeken naar de interactie en niet naar de afzonderlijke uitingen van de moeder. Over bijvoorbeeld de eigen ervaringen van een kind kan op een meer of minder complexe wijze gepraat worden. Bovendien is niet bepaald hoe vaak er op een bepaald niveau gesproken werd. Bij deze taken werd aan de interactie bijvoorbeeld direct niveau 3 toegekend als er één keer over de eigen ervaringen van het kind werd gesproken. Het is echter mogelijk dat er ook in de frequentie van bijvoorbeeld redeneren verschillen bestaan tussen de hoog- en de laagopgeleide moeders.

5.4 Suggesties voor verder onderzoek

In dit onderzoek is een aantal facetten van het taalaanbod van moeders aan hun driejarige kind bestudeerd, met name met betrekking tot het verschil tussen schooltaal en thuistaal. Het ging daarbij voornamelijk over verschillen in complexiteit van de syntaxis in het taalaanbod van moeders en over psychologische distantie. Op een aantal punten met betrekking tot het genoemde onderscheid is echter nader onderzoek mogelijk en ook noodzakelijk om een volledig beeld te krijgen van verschillen tussen hoog- en laagopgeleide moeders. Enkele suggesties voor verder onderzoek zullen hieronder daarom puntsgewijs worden weergegeven.

- In verder onderzoek kan gekeken worden naar de complexiteit van de door de moeders gebruikte woorden. Woorden die buiten de lijst van woorden vallen die bij kinderen van een bepaalde leeftijd bekend worden verondersteld, worden aangeduid als complexe woorden. Onderzocht kan worden of en zo ja bij welke taken dergelijke woorden voorkomen in het taalaanbod van moeders. Bovendien kan onderzocht worden of en hoe moeders nieuwe (complexe) woorden in hun taalaanbod expliciteren en of zij hun kind stimuleren daar zelf over na te denken. Bij een longitudinaal onderzoek als de dieptestudie van DASH kan onderzocht worden hoe het taalgebruik van de moeders zich in dit opzicht ontwikkelt.
- In aansluiting op het vorige punt kan onderzocht worden of in het taalaanbod van de moeders vaktaalwoorden voorkomen die kinderen bij intrede in het basisonderwijs nodig hebben, zoals de namen voor vormen en kleuren, en bij welke taken dat het geval was.

- Verder zou onderzocht kunnen worden of er een verschil bestaat tussen hoog- en laagopgeleide moeders in de mate waarin zij vragen stellen aan hun kind en in het soort vragen dat zij stellen. In eerder onderzoek is gevonden dat laagopgeleide moeders minder vragen stelden om taal aan het kind te ontlocken of het bij de conversatie te betrekken dan hoogopgeleide moeders (Hoff, 2003; Lacroix e.a., 2002; Hart & Risley, 1995). Nagegaan kan worden of dat in dit onderzoek eveneens geldt en of er hierbij een verband is met interactiesituaties.
- De resultaten van dit onderzoek zijn gerelateerd aan in de literatuur beschreven kenmerken van schooltaal en thuistaal. De verschillen tussen deze twee variëteiten zijn echter in veel gevallen, met name bij grammaticale vaardigheid en psychologische distantie, aangegeven op een glijdende schaal. Van schooltaal wordt bijvoorbeeld wel aangegeven dat de syntaxis complexer is dan die van thuistaal, maar niet hoeveel complexer. Datzelfde geldt voor de psychologische distantie van schooltaal. Om een vollediger beeld te krijgen van de verschillen tussen hoog- en laagopgeleide moeders zou onderzocht moeten worden wat de kenmerken van het taalaanbod van leerkrachten of peuterleidsters aan jonge kinderen op deze punten precies zijn. Van het taalaanbod van moeders kan dan bepaald worden op welke punten het verschilt of overeenkomt met schooltaal. Dit zou kunnen gebeuren op de verschillende meetmomenten van de dieptestudie van DASH, zodat de ontwikkeling van het taalaanbod van zowel leerkrachten als moeders longitudinaal bestudeerd kan worden.

Zoals in de inleiding van deze scriptie is aangegeven, is er in dit onderzoek gezocht naar mogelijke oorzaken voor verschillen in schoolsucces tussen kinderen die gerelateerd kunnen worden aan het taalaanbod van hun ouders in de voorschoolse periode. Het taalaanbod van ouders aan hun jonge kind bleek in de thuissituatie inderdaad verschillen te vertonen die gerelateerd kunnen worden aan het onderscheid tussen schooltaal en thuistaal. Het taalaanbod van hoogopgeleide moeders kwam meer overeen met schooltaal dan dat van laagopgeleide moeders. Hieruit kan geconcludeerd worden dat kinderen van hoogopgeleide ouders beter voorbereid naar school gaan: zij zijn van huis uit al meer gewend aan het specifieke taalgebruik dat op school gehanteerd wordt. Een belangrijke bevinding is ook dat alle moeders, ongeacht hun opleidingsniveau, bij bepaalde interactiesituaties meer kenmerken van schooltaal in hun taalaanbod gebruikten dan in andere. Dat was met name het geval bij de praatplaat. Zoals uit de in paragraaf 5.3 besproken beperkingen van dit onderzoek blijkt, is er echter meer onderzoek nodig om na te gaan welke kenmerken van het taalaanbod van ouders de taalverwerving maar ook de cognitieve ontwikkeling van hun kind beïnvloeden en hoe. Daarbij zal ook naar de invloed van kenmerken van het kind op het taalaanbod van ouders gekeken moeten worden. Daarbij moet gekeken worden of kinderen over gelijke capaciteiten beschikken, zowel talig als cognitief, zodat onderzocht kan worden of kinderen die minder complex taalaanbod krijgen minder begaafd zijn dan andere kinderen op deze punten. Ook moet onderzocht worden of, en zo ja onder welke voorwaarden, bepaalde interactiesituaties gunstig zijn voor de taalontwikkeling van jonge kinderen. De kennis die op deze wijze vergaard wordt, kan bijvoorbeeld gebruikt worden om programma's voor Voor- en Vroegschoolse Educatie verder te verbeteren. Ook kinderen die van huis uit minder kennis en vaardigheden meekrijgen kunnen na deelname daaraan goed voorbereid aan hun schoolcarrière beginnen. Pas dan zal er sprake zijn voor gelijke onderwijskansen voor alle Nederlandse kinderen.

Literatuuropgave

Aarts, R. & J. Kurvers (2001). Ouders, taal en interactie in Opstap Opnieuw. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 66 (2), 9-22.

Appel, R. & A. Vermeer (1994). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Dick Coutinho.

Arriaga, R.I., L. Fenson, T. Cronan & S.J. Pethick (1998). Scores on the MacArthur Communicative Development Inventory of children from low- and middle-income families. *Applied Psycholinguistics* 19, 209-223.

Aukrust, V.G., & C.E. Snow (1998). Narratives and explanations during mealtime conversations in Norway and the U.S. *Language in Society* 27, 221-246.

Beheydt, L. (1981). Taalvaardigheid en taalmaten. *Lezing VIOT 1981*.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Theoretical studies towards a sociology of language*. New York: Schocken Books.

Bosker, R.J. & H. Guldmond (2004). *Een herijking van de gewichtenregeling*. Groningen: GION.

Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. *AILA Review*, 8, 75-89.

Cummins, J. & C. Swain (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London (etc.): Longman.

Dekovic, M., E. Snel en J. Groenendaal (1997). Kinderen van de rekening. Over de effecten van armoede op kinderen. In: G. Engbersen, J. Vrooman en E. Snel. *Arm Nederland. De kwetsbaren. Tweede jaarrapport armoede en sociale uitsluiting*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Dagevos, J., M. Gijssberts & C. van Praag (2003). *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Driessen, G. & P. Tesser (1998). Allochtonen in het onderwijs. In: Penninx, R., H. Münstermann & H. Entzinger (red.). *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Emmelot, Y., E. van Schooten & Y. Timman (2000). *Wat weten we? : een literatuurstudie naar empirisch onderzoek gericht op het onderwijs Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Intsituut.

Fergus Morisson, E., S. Rimm-Kaufman & R.C. Pianta (2003). A longitudinal study of mother-child interactions at school entry and social and academic outcomes in middle school. *Journal of School Psychology* 41 (3), 185-200.

Fischer, K.W., & Bidell, T.R. (1998). Dynamic development of psychological structures in action and thought. In W. Damon & R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology (Fifth edition). Volume 1: Theoretical models of human development*. New York: Wiley.

- Geert, P. van (2000). Theorieën over taalverwerving. In: Gillis, S. & A.M. Schaerlaekens (red.). *Kindertaalverwerving, een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Gillis, S. & A. de Houwer (2000). Methodologie van de kindertaalstudie. In: Gillis, S. & A.M. Schaerlaekens (red.). *Kindertaalverwerving, een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Gottfried, A.E., J.S. Fleming & A.W. Gottfried. Family, School, and Community - Role of Cognitively Stimulating Home Environment in Children's Academic Intrinsic Motivation: A Longitudinal Study. *Child development* 69 (5), 1448-1460
- Haden, C.A., R.A. Haine & R. Fivush (1997). Developing narrative structure in parent-child reminiscing across the preschool years. *Developmental Psychology* 33(2), 295-307.
- Hajer, M., T. Meestringa, E. Wagemans & L. Aleva (1995). *Schooltaal als struikelblok: didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.
- Hart, B. & T.R. Risley (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore (etc.): Paul H. Brooks Publishing Company.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic Status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development* 74, nr. 5. 1368-1378.
- Hoff, E. & L. Naigles (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development* 73, nr. 2, 418-433.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics* 19, 603-629
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development* 62, 782-796.
- Huls, H.E. (1982). *Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid. Een interactioneel sociolinguïstisch onderzoek* (dissertatie). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Kloth, S., P. Janssen, F. Kraaimaat & G.J. Brutten (1998). Communicative styles of mothers interacting with their preschool-age children: a factor analytic study. *Journal of Child Language* 25, 149-168.
- Landry, S.H., K.E. Smith, P.R. Swank & C.L. Miller-Loncar (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child development* 71 (2), 358-375.
- Leij, A. van der, G.W. Meijnen & P.P.M. Leseman (1995). De leer- en opvoedingssituatie van jonge autochtone en allochtone leerlingen in het perspectief van hun schoolcarrière. *Pedagogische studiën* 72, nr. 3, 162-171.
- Leseman, P.P.M. (1990). *Structurele en pedagogische determinanten van schoolloopbanen*. Rotterdam: Project Onderwijs en Sociaal Milieu

- Leseman, P.P.M. & P.F. de Jong (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly* 33, 294-317.
- Mayo, A.Y. & P.P.M. Leseman (2004). Mother-child problem solving as cognitive co-construction. In: Mayo, A.Y. (2004). *Cognitive Co-Construction in Mother-Child Interaction*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Meijnen, G.W. & F.S.J. Riemersma (1992). *Schoolcarrières: een klassenkwestie?* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Ochs, E. & B. Schieffelin (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In: Fletcher, P. & B. MacWhinney (eds.). *The handbook of child language*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Pan, B.A., R.Y. Perlmann & C.E. Snow (2000). Food for thought: Dinner table as a context for observing parent-child discourse. In: Menn, L. & N. Bernstein Ratner (eds.). *Methods for studying language production*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pine, J.M. (1994). The language of primary caregivers. In: Gallaway, C. & B.J. Richards (eds.). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ravid, D. & R. Tochinsky (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29, 417-447.
- Roes, T. (2003). *De sociale staat van Nederland 2003*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Rykebusch, C. & H. Marcos (2004). Speech acts, social context and parent-toddler play between ages of 1;5 and 2;3. *Journal of Pragmatics* 36, 883-897.
- Saxton, M. (2000). Negative evidence and negative feedback: immediate effects on the grammaticality of child speech. *First Language* 20, 221-252.
- Schaerlaekens, A.M. & S. Gillis (1987). *De taalverwerving van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schaerlaekens, A.M. (2000). De verwerving van het Nederlands: een blauwdruk. In: Gillis, S. & A.M. Schaerlaekens (red.). *Kindertaalverwerving, een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Schleppegrell, M.J. (2001). Linguistic features of the language of schooling. *Linguistics and education* 12 (4), 431-459.
- Sigel, I.E., S.T. Stinson & M. Kim (1993). Socialization of cognition: The distancing model. In: Wozniak, R.H. & K.W. Fischer (eds.). *Development in context. Acting and thinking in specific environments*. New York: Erlbaum.
- Sijstra, J., C. Aarnoutse & L. Verhoeven (1999). *Taalontwikkeling van nul tot twaalf. Raamplan deel 2*. Nijmegen: expertisecentrum Nederlands.
- Sokolov, J.L. & C.E. Snow (1994). The changing role of negative evidence in theories of language development. In: Gallaway, C. & B.J. Richards (eds.). *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Snow, C. (2000). Taalaanbod en sociale interactie: hun rol in de taalverwerving. In: Gillis, S. & A. Schaerlaekens (red.). *Kindertaalverwerving, een handboek voor het Nederlands*. Groningen: Martinus Nijhoff.
- Snow, C.E. (1995). Issues in the study of input: finetuning, universality, individual and developmental differences, and necessary causes. In: Fletcher, P. & B. MacWhinney (eds.). *The handbook of child language*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Steensel, R. van (2004). Taal leren in de voor- en voerschoolse periode; VVE-activiteiten en de rol van het gezin. In: R. Aarts, P. Broeder & A. Maljers (red.), *Jong geleerd is oud gedaan. Talen leren in het basisonderwijs*, Alkmaar: Europees Platform, 89-101.
- Tulviste, T. (2001). Can variation in mother-child interaction be explained by context and collectivistic attitudes? *Applied Psycholinguistics* 22, 541-553.
- Velden, L.F.J. van der (1996). *Context, visie, aanpak en effectiviteit. De bestrijding van achterstanden van Nederlandse leerlingen in het basisonderwijs*. Groningen: GION.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1989). *Diagnose van kindertaal : Nederlandse taalvaardigheid van autochtone en allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijzen.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1992). Woordenschat van leerlingen in het Basis- en MLK-onderwijs. *Pedagogische Studiën* 69 nr. 3, 218 - 234.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (1996). *Taalvaardigheid in de bovenbouw : Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basis- en mlk-onderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Vogels, R. & R. Bronneman-Helmers (2003). *Autochtone achterstandsleerlingen: een vergeten groep*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Weizman, Z.O. & C.E. Snow (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental psychology* 37 (2), 265-279.
- Wells, G. (1985). *Language development in pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whiteside-Mansell, L., R.H. Bradley, T.D. Little, R.F. Corwyn & D. Spiker (2001). An examination of cross-racial comparability of mother-child interaction among African American and Anglo American Families. *Journal of Marriage and the Family* 63, 767-778.
- Yont, K.M., C.E. Snow & L. Vernon-Feagans (2003). The role of context in mother-child interactions: an analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics* 35, 435-454.

Bijlagen

Bijlage 1: Kwantitatieve analyse per taak

Blokconstructie

	Duur	Types	lemma's	uitingen	Tokens	Ontdubbelde tokens	GUL
Gezin 1	12.30	185	145	247	1132	1098	4.45
Gezin 2	5.44	96	84	123	461	460	3.74
Gezin 3	5.06	144	118	95	446	432	4.55
Gezin 4	7.35	137	110	167	665	655	3.92

Blokken opruimen

	Duur	Types	Lemma's	Uitingen	Tokens	Ontdubbelde tokens	GUL
Gezin 1	7.31	143	123	129	514	512	3.97
Gezin 2	7.02	94	82	114	389	388	3.40
Gezin 3	4.16	114	99	76	298	292	3.84
Gezin 4	4.52	90	78	97	339	333	3.43

Boek lezen

	Duur	Types	Lemma's	Uitingen	Tokens	Ontdubbelde tokens	GUL
Gezin 1	9.16	147	133	105	473	473	4.51
Gezin 2	4.02	99	89	58	216	213	3.67
Gezin 3	2.34	63	59	21	90	90	4.29
Gezin 4	4.04	81	73	43	186	177	4.12

Praatplaat

	Duur	Types	Lemma's	Uitingen	Tokens	Ontdubbelde tokens	GUL
Gezin 1	8.58	178	149	160	735	722	4.51
Gezin 2	5.21	135	120	115	492	483	4.20
Gezin 3	15.13	249	201	217	1108	1082	4.99
Gezin 4	11.57	202	175	185	776	760	4.11

Tafel dekken

	Duur	Types	Lemma's	Uitingen	Tokens	Ontdubbelde tokens	GUL
Gezin 1	8.55	117	99	96	433	422	4.40
Gezin 2	3.44	103	90	89	325	319	3.58
Gezin 3	4.08	75	71	32	113	113	3.53
Gezin 4	4.28	85	76	39	171	170	4.36

Maaltijdgesprek

	Duur	Types	Lemma's	Uitingen	Tokens	Ontdubbelde tokens	GUL
Gezin 1	18.03	225	193	138	631	628	4.55
Gezin 2	12.52	143	125	91	399	398	4.37
Gezin 3	13.29	237	193	154	738	732	4.75
Gezin 4	16.44	196	171	126	545	544	4.32

Bijlage 2: Kwalitatieve analyse per taak

a) *Intersubjectieve coöperatie (aantal uitingen per soort per taak en percentage van totaal aantal uitingen per taak)*

Gezin 1

	Blok-constructie	Blokken opruimen	Boek lezen	Tafel dekken	Maaltijd-gesprek	Praatplaat
Uitingen	247	129	105	96	88	160
Solitair	-	-	-	-	-	-
Initiatief	9 (3.6%)	4 (3.1%)	4 (3.8%)	10 (10.4%)	9 (10.2%)	4 (2.5%)
Expansie	106 (42.9%)	58 (45.0%)	54 (51.4%)	28 (29.2%)	44 (50.0%)	65 (40.6%)
Extensie	8 (3.2%)	1 (0.8%)	3 (2.9%)	3 (3.1%)	7 (8.0%)	15 (9.4%)
Instructie	122 (49.4%)	66 (51.2%)	44 (41.9%)	53 (55.2%)	24 (27.2%)	76 (47.5%)
Verstoring	2 (0.8%)	1 (0.8%)	-	2 (2.1%)	4 (4.5%)	-
Geen reactie	1	-	2	2	4	-
Totaal intersubjectieve coöperatie	236 (95.5%)	125 (95.9%)	101 (96.2%)	84 (87.5%)	75 (85.2%)	156 (97.5%)

Gezin 2

	Blok-constructie	Blokken opruimen	Boek lezen	Tafel dekken	Maaltijd-gesprek	Praatplaat
Uitingen	123	111	57	82	80	115
Solitair	-	-	-	-	-	-
Initiatief	3 (2.4%)	2 (1.8%)	2 (3.5%)	3 (3.7%)	3 (3.8%)	4 (3.5%)
Expansie	44 (35.8%)	38 (34.2%)	33 (57.9%)	44 (53.7%)	48 (50.0%)	64 (55.7%)
Extensie	-	-	-	-	1 (1.3%)	2 (1.7%)
Instructie	75 (61.0%)	71 (64.0%)	21 (36.8%)	34 (38.6%)	27 (33.8%)	44 (38.3%)
Verstoring	1 (0.8%)	-	1 (1.8%)	1 (1.2%)	1 (1.3%)	1 (0.9%)
Geen reactie	1	2	-	7	1	-
Totaal intersubjectieve coöperatie	119 (96.7%)	109 (98.2%)	54 (94.7%)	78 (95.1%)	76 (95.0%)	110 (95.7%)

Gezin 3

	Blok-constructie	Blokken opruimen	Boek lezen	Tafeldekken	Maaltijd-gesprek	Praatplaat
Uitingen	95	76	21	29	54	194
Solitair	-	-	-	-	-	-
Initiatief	4 (4.2%)	3 (3.9%)	2 (9.5%)	-	10 (18.5%)	9 (4.6%)
Expansie	29 (30.5%)	30 (39.5%)	12 (57.1%)	8 (27.6%)	24 (38.9%)	49 (25.3%)
Extensie	1 (1.1%)	-	3 (14.3%)	1 (3.4%)	1 (1.9%)	30 (15.5%)
Instructie	59 (62.1%)	43 (56.6%)	4 (19.08%)	20 (69.0%)	16 (29.6%)	106 (54.6%)
Verstoring	2 (2.1%)	-	-	-	3 (5.6%)	-
Geen reactie	-	3	-	-	11	-
Totaal intersubjectieve coöperatie	89 (93.7%)	73 (96.1%)	19 (90.5%)	29 (100%)	41 (75.9%)	185 (95.4%)

Gezin 4

	Blok-constructie	Blokken opruimen	Boek lezen	Tafeldekken	Maaltijd-gesprek	Praatplaat
Uitingen	167	97	43	38	107	185
Solitair	-	-	-	-	-	-
Initiatief	3 (1.8%)	1 (1.0%)	1 (2.3%)	1 (2.6%)	8 (7.5%)	4 (2.2%)
Expansie	30 (18.0%)	30 (30.9%)	10 (23.3%)	19 (50.0%)	69 (64.5%)	62 (33.5%)
Extensie	-	-	2 (4.7%)	-	-	18 (9.7%)
Instructie	133 (79.6%)	66 (68.0%)	30 (69.8%)	18 (47.4%)	30 (28.0%)	101 (54.6%)
Verstoring	1 (0.6%)	-	-	-	-	-
Geen reactie	1	1	2	2	6	2
Totaal intersubjectieve coöperatie	163 (97.6%)	96 (99.0%)	42 (97.7%)	37 (97.3%)	99 (92.5%)	181 (97.8%)

b) *Psychologische distantie (aantal uitingen met distantieniveau en percentage van aantal uitingen per taak)*

Gezin 1

Uitlegtaak	Blokconstructie (N uitingen + % van totaal)	Blokken opruimen (N uitingen + % van totaal)	Tafel dekken (N uitingen + % van totaal)
Distantieniveau			
Lage distantie	51 (20.6%)	40 (31.0%)	45 (46.9%)
Gemiddelde distantie	52 (21.1%)	2 (1.6%)	4 (4.2%)
Hoge distantie	1 (0.4%)	-	-
Totaal	104 (42.1%)	42 (32.6%)	49 (51.0%)

Narratieve taken: Boek lezen: Niveau 4
 Praatplaat: Niveau 4
 Maaltijdgesprek: Niveau 4

Gezin 2

Uitlegtaak	Blokconstructie (N uitingen + % van totaal)	Blokken opruimen (N uitingen + % van totaal)	Tafel dekken (N uitingen + % van totaal)
Distantieniveau			
Lage distantie	39 (31.7%)	33 (29.7%)	28 (34.1%)
Gemiddelde distantie	11 (8.9%)	10 (9.0%)	-
Hoge distantie	-	-	-
Totaal	50 (40.7%)	43 (38.7%)	28 (34.1%)

Narratieve taken: Boek lezen: Niveau 3
 Praatplaat: Niveau 1
 Maaltijdgesprek: Niveau 1

Gezin 3

Uitlegtaak	Blokconstructie (N uitingen + % van totaal)	Blokken opruimen (N uitingen + % van totaal)	Tafel dekken (N uitingen + % van totaal)
Distantieniveau			
Lage distantie	14 (14.7%)	33 (43.4%)	20 (69.0%)
Gemiddelde distantie	32 (33.7%)	5 (6.6%)	1 (3.4%)
Hoge distantie	2 (2.1%)	-	-
Totaal	48 (50.5%)	38 (50.0%)	21 (72.4%)

Narratieve taken: Boek lezen: Niveau 4
 Praatplaat: Niveau 4
 Maaltijdgesprek: Niveau 4

Gezin 4

Uitlegtaak	Blokconstructie (N uitingen + % van totaal)	Blokken opruimen (N uitingen + % van totaal)	Tafel dekken (N uitingen + % van totaal)
Distantieniveau			
Lage distantie	73 (43.7%)	27 (27.8%)	10 (26.3%)
Gemiddelde distantie	9 (5.4%)	-	-
Hoge distantie	-	1 (1.0%)	-
Totaal	82 (49.1%)	28 (28.9%)	10 (26.3%)

Narratieve taken: Boek lezen: Niveau 3
 Praatplaat: Niveau 4
 Maaltijdgesprek: Niveau 4

c) *Feedback op onwelgevormde uitingen (aantal keer per taak en percentage van aantal reacties op onwelgevormde kinduitingen)*

Gezin 1

	Blok-constructie	Blokken opruimen	Boek lezen	Tafel dekken	Maaltijd-gesprek	Plaatpraat
onwelgevormde kinduitingen	18	14	17	12	15	14
geen feedback	8 (44.4%)	7 (50.0%)	7 (41.2%)	9 (75.0%)	10 (67.7%)	5 (35.7%)
expl. neg. feedback	-	-	-	-	-	-
impl. neg. feedback	3 (16.7%)	2 (14.3%)	2 (11.8%)	-	4 (26.7%)	2 (14.3%)
negatief bewijs	7 (38.9%)	5 (35.7%)	8 (47.1%)	3 (25.0%)	1 (6.7%)	7 (50.0%)

Gezin 2

	Blok-constructie	Blokken opruimen	Boek lezen	Tafel dekken	Maaltijd-gesprek	Plaatpraat
onwelgevormde kinduitingen	5	3	6	8	11	10
geen feedback	3 (60.0%)	3 (100%)	5 (83.3%)	4 (50.0%)	6 (54.5%)	5 (50.0%)
expl. neg. feedback	-	-	-	-	-	1 (10.0%)
impl. neg. feedback	-	-	-	4 (50.0%)	3 (27.3%)	2 (20.0%)
negatief bewijs	2 (40.0%)	-	1 (16.7%)	-	2 (18.2%)	2 (20.0%)

Gezin 3

	Blok-constructie	Blokken opruimen	Boek lezen	Tafel dekken	Maaltijd-gesprek	Plaatpraat
onwelgevormde kinduitingen	2	1	1	-	2	5
geen feedback	2 (100%)	1 (100%)	-	-	1 (50%)	-
expl. neg. feedback	-	-	-	-	-	-
impl. neg. feedback	-	-	-	-	-	2 (40.0%)
negatief bewijs	-	-	1 (100%)	-	1 (50%)	3 (60.0%)

Gezin 4

	Blok-constructie	Blokken opruimen	Boek lezen	Tafel dekken	Maaltijd-gesprek	Plaatpraat
onwelgevormde kinduitingen	5	4	2	5	10	30
geen feedback	4 (80.0%)	2 (50.0%)	-	2 (40.0%)	9 (90.0%)	11 (36.7%)
expl. neg. feedback	-	-	-	-	-	-
impl. neg. feedback	-	-	-	2 (40.0%)	1 (10.0%)	4 (13.3%)
negatief bewijs	1 (20.0%)	2 (50.0%)	2 (100%)	1 (20.0%)	-	15 (50.0%)

Feedback op gedrag en inhoud van kinduitingen (aantal uitingen en percentage van aantal uitingen per taak)

Gezin 1

	Blok-constructie	Blokken opruimen	Boek lezen	Tafel dekken	Maaltijd-gesprek	Praatplaat
positieve feedback inhoud	8 (3.2%)	3 (2.3%)	12 (11.4%)	4 (4.2%)	1 (1.1%)	17 (10.6%)
negatieve feedback inhoud	-	-	-	-	-	7 (4.4%)
Positieve feedback gedrag	24 (9.7%)	20 (15.5%)	-	7 (7.3%)	-	4 (2.5%)
Negatieve feedback gedrag	35 (14.2%)	16 (12.4%)	13 (12.4%)	15 (15.6%)	25 (28.4%)	5 (3.1%)

Gezin 2

	Blok-constructie	Blokken opruimen	Boek lezen	Tafel dekken	Maaltijd-gesprek	Praatplaat
positieve feedback inhoud	2 (1.6%)	1 (0.9%)	6 (10.5%)	4 (4.9%)	2 (2.5%)	3 (2.6%)
negatieve feedback inhoud	4 (3.3%)	-	1 (1.8%)	-	-	-
Positieve feedback gedrag	14 (11.4%)	19 (17.1%)	-	1 (1.2%)	-	-
Negatieve feedback gedrag	7 (5.7%)	13 (11.7%)	4 (7.0%)	-	20 (25.0%)	12 (10.4%)

Gezin 3

	Blok-constructie	Blokken opruimen	Boek lezen	Tafel dekken	Maaltijd-gesprek	Praatplaat
positieve feedback inhoud	6 (6.3%)	1 (1.3%)	3 (14.3%)	-	-	32 (16.5%)
negatieve feedback inhoud	-	-	-	-	-	2 (1.0%)
Positieve feedback gedrag	16 (16.8%)	12 (15.8%)	-	1 (3.4%)	-	2 (1.0%)
Negatieve feedback gedrag	9 (9.5%)	5 (6.6%)	-	5 (17.2%)	12 (22.2%)	3 (1.5%)

Gezin 4

	Blok-constructie	Blokken opruimen	Boek lezen	Tafel dekken	Maaltijd-gesprek	Praatplaat
positieve feedback inhoud	1 (0.6%)	1 (1.0%)	22 (51.2%)	6 (15.8%)	7 (6.5%)	45 (24.3%)
negatieve feedback inhoud	-	1 (1.0%)	-	-	-	4 (2.2%)
Positieve feedback gedrag	28 (16.8%)	24 (24.7%)	-	1 (2.6%)	3 (2.8%)	-
Negatieve feedback gedrag	33 (19.8%)	13 (13.4%)	-	1 (2.6%)	18 (16.8%)	1 (0.5%)