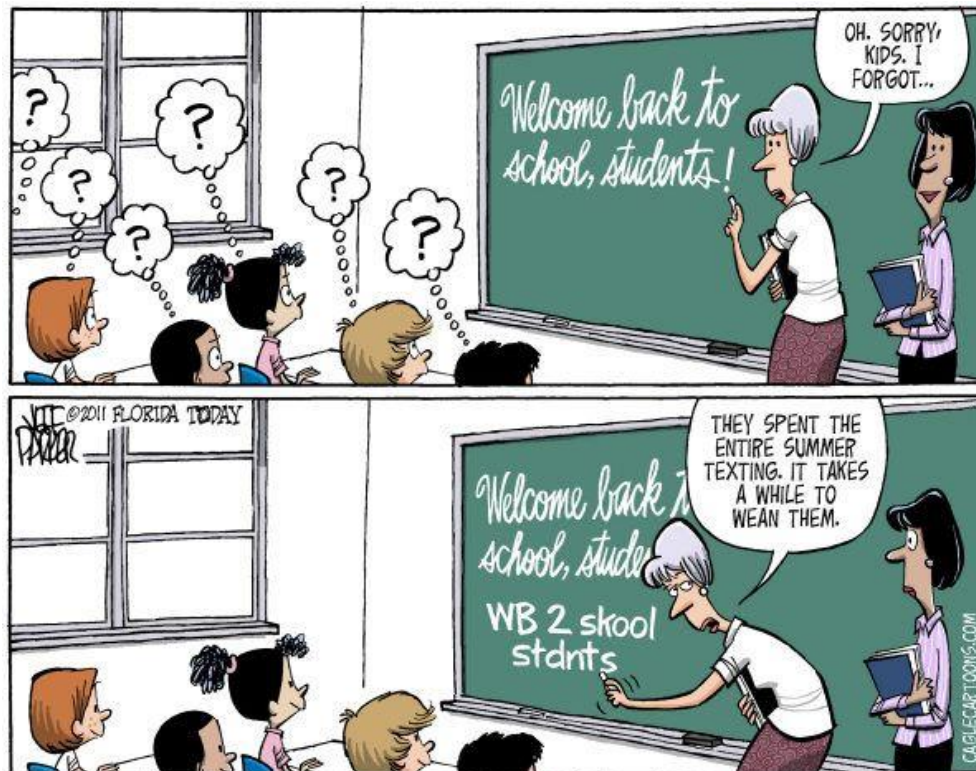


Het effect van de zomervakantie bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)

Een exploratief onderzoek naar het effect van een periode zonder school en logopedische zorg op de morfosyntactische taalvaardigheid van kinderen met een TOS.



Naam: Iris van Schaik

Studentnummer: 5988039

Opleiding: Bachelor Taalwetenschap, Universiteit Utrecht

Datum: 21-06-2019

Eerste begeleider: Prof. dr. P.H.A. Coopmans, Universiteit Utrecht

Tweede begeleider: G. Bruinsma, MSc., Hogeschool Utrecht

Samenvatting

Dit afstudeeronderzoek gaat over het effect dat een periode zonder school en logopedische zorg heeft op de morfosyntactische taalvaardigheid van kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS). Uit bestaande literatuur blijkt dat de zomervakantie verschillende effecten kan hebben op verschillende cognitieve vaardigheden, maar dit is voornamelijk onderzocht bij normaal ontwikkelende kinderen. In dit afstudeeronderzoek wordt er exploratief gekeken naar het verloop van morfosyntactische taalproductie- en taalbegripsscores bij veertien Nederlandse kinderen met een TOS, voor en na een periode zonder school en logopediebehandelingen. Uit de resultaten blijkt dat de groep geen algemene trend in hun ontwikkeling laat zien, en dat de kinderen op individueel niveau veel van elkaar verschillen. Vervolgonderzoek naar de ontwikkeling tijdens de zomervakantie zou zich moeten focussen op de vele invloeden die een rol zouden kunnen spelen. Ook zouden behandelplannen voor kinderen met een TOS rekening kunnen houden met invloedrijke factoren tijdens de zomervakantie, om zo tijdens deze periode de talige vooruitgang te versterken en de talige achteruitgang te beperken.

Dankwoord

Graag wil ik mijn begeleiders Peter Coopmans en Gerda Bruinsma bedanken voor het lezen en beoordelen van dit afstudeeronderzoek. Gerda heeft mij hiernaast de data van haar onderzoeksproject laten gebruiken, waar ik haar enorm dankbaar voor ben. Ook Olaf Knoester heeft mij veel geholpen en ondersteund. Als laatste heb ik veel te danken aan de hulp van Martin Everaert en Joost Zwarts tijdens de Capstone Course.

Inhoud

Samenvatting	1
Dankwoord	1
1. Inleiding	3
1.1. Taalontwikkelingsstoornis.....	3
1.2. Effecten van de zomervakantie	4
1.3. Onderzoeksvraag en hypothesen.....	7
2. Methode.....	10
2.1. Testen en maten voor de morfosyntaxis	10
2.2. Participanten	11
2.3. Procedure.....	12
2.4. Analyse.....	13
3. Resultaten	15
3.1. Groepsniveau (hypothese 1).....	15
3.2. Individueel niveau (hypothese 2)	15
4. Discussie.....	18
5. Conclusie	21
Referenties.....	22
Appendix 1: voorbeeld van een transcriptie met TARSP-scoring.....	24

1. Inleiding

De zomervakantie is een fijne periode voor de meeste schoolkinderen: even niet hoeven stilzitten, luisteren en opdrachten maken, maar op vakantie gaan, leuke dingen doen en laat opblijven. Als de scholen dan weer beginnen, moeten de kinderen wel even wennen, maar het is ook leuk om alle klasgenootjes terug te zien. Zo'n periode van vrije tijd kan invloed hebben op verschillende cognitieve vaardigheden. Dit afstudeeronderzoek gaat over het effect van de zomervakantie op de taalvaardigheid van kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS). In deze inleiding zal ik het begrip taalontwikkelingsstoornis toelichten, literatuur over effecten van de zomervakantie bespreken en de onderzoeksvraag en hypothesen van dit afstudeeronderzoek introduceren. In de methodesectie die volgt, wordt de onderzoeksmethode uitgelegd en beschrijf ik de participanten, procedure en analyse. Daaropvolgend, in de resultatensectie, zal ik de morfosyntactische taalontwikkeling van de kinderen met een TOS tijdens de zomervakantie bespreken. In de discussie wordt er aandacht besteed aan de mogelijke invloeden die er kunnen zijn geweest op deze voor- of achteruitgang van morfosyntactische taalvaardigheid. Ook zal ik tekortkomingen van dit afstudeeronderzoek uitlichten en mogelijk vervolgonderzoek voorstellen.

1.1. Taalontwikkelingsstoornis

Een (specifieke) taalontwikkelingsstoornis (TOS) is een deels genetisch bepaalde, neurobiologische ontwikkelingsstoornis die voorkomt bij ongeveer zeven procent van alle Nederlandse kinderen (NVLF, 2017). De stoornis wordt gekenmerkt door een vertraagde taalontwikkeling die niet wordt veroorzaakt door een andere afwijking of stoornis, zoals bijvoorbeeld een laag IQ of een ernstig verminderd gehoor (Gerrits, Beers, Bruinsma & Singer, 2017). Daarnaast wordt de stoornis niet veroorzaakt door onvoldoende taalaanbod vanuit de omgeving.

Kinderen met TOS laten problemen zien in de fonologie, semantiek, (morfo)syntaxis en/of pragmatiek in de productie en/of het begrip van taal. De groep kinderen met TOS is zeer heterogeen, maar er kan over het algemeen wel een onderscheid gemaakt worden tussen een stoornis die zich zowel expressief als receptief uit, of alleen expressief. De problemen laten zich zien in alle modaliteiten van taal (schrijven en lezen, praten en luisteren, en gebaren).

De morfosyntaxis is een gebied van taal dat betrekking heeft op de grammaticaliteit van zinnen. Uit onderzoek is gebleken dat dit een van de gebieden is waar kinderen met een TOS de meeste fouten maken (Leonard, 2014; Duinmeijer, De Jong & Scheper, 2012). Dit resulteert vaak in de productie van korte en simpele zinnen met grammaticale fouten en waarvan delen kunnen ontbreken. Verder hebben deze kinderen vaak moeite met het begrijpen van lange en complexe zinnen (Bruinsma, Wijnen & Gerrits, 2019). De fouten die kinderen met een TOS in de morfosyntaxis maken zijn te vergelijken met het type fouten dat jongere, normaal ontwikkelende kinderen maken, en niet van het type dat tweede taalleerders van het Nederlands maken (Weerman, Duinmeijer & Orgassa, 2011). Toch vormen deze problemen meer dan alleen een achterstand. Vaak zijn morfosyntactische moeilijkheden blijvend tot op

latere leeftijd. Aangezien de morfosyntaxis zich bij kinderen met een TOS zo anders ontwikkelt dan bij normaal ontwikkelende kinderen, blijkt dit een van de betere klinische markeerders te zijn voor een TOS (NVLF, 2017).

1.2. Effecten van de zomervakantie

Uit de literatuur blijkt dat een periode zonder school tijdens de zomervakantie verschillende effecten kan hebben. Daarbij geldt dit voor verschillende algemene vaardigheden zoals rekenen (Entwisle & Alexander, 1992; Verachtert, Van Damme, Onghena & Ghesquière, 2009), lezen (Slade, Piper, Kaunda, King & Ibrahim, 2017; Helf, Konrad & Algozzine, 2008) en spelling (Cooper, Nye, Charlton, Lindsay en Greathouse, 1996).

Het meta-analytische review van Cooper, Nye, Charlton, Lindsay en Greathouse (1996) wordt in literatuur over zomervakanties regelmatig aangehaald en bespreekt dertien recente studies over het effect van de zomervakantie op verschillende schoolvaardigheden.¹ De auteurs vonden dat de zomervakantie een negatiever effect had op rekenen dan op lezen. Daarnaast was het effect op spelling en op puur wiskundig rekenen (in vergelijking met wiskundig redeneren en wiskundig probleemoplossend vermogen) het meest negatief. Ze noemen het feit dat procedurele en factuele kennis betrokken zijn bij deze twee vaardigheden als een mogelijke oorzaak hiervan; andere vaardigheden (zoals lezen en wiskundig probleemoplossend vermogen) vereisen meer conceptuele kennis. Ze redeneren dat factueel en procedureel leren meer oefening nodig heeft dan conceptueel leren, en deze oefening ontbreekt tijdens de zomervakantie. Slade, Piper, Kaunda, King en Ibrahim (2017) hebben zich daarentegen meer gefocust op het effect van een zomervakantie op leesvaardigheid, en beschrijven het effect bij kinderen in het Zuidoost-Afrikaanse land Malawi. Uit dit onderzoek blijkt dat de zomervakantie van tien weken lang een significant effect heeft op de verslechtering van leesscores (getest in het Chichewa, de officiële taal van Malawi naast het Engels). Dit onderzoek bevestigt niet alleen het effect van de zomervakantie op de leesvaardigheid, maar ook dat het zich toont op een ander continent, in een ander land en in een andere taal.

In literatuur waarin ook naar mogelijke verklaringen voor de verslechtering van vaardigheden tijdens de zomervakantie wordt gekeken, blijkt socio-economische status (SES) een belangrijke rol te spelen (Entwisle & Alexander, 1992; Cooper et al., 1996; Alexander, Entwisle & Olson, 2007; Allington et al., 2010). Een longitudinaal onderzoek van Entwisle en Alexander (1992) vond een effect van SES bij de afname van rekenscores. Dit hebben de auteurs bekeken bij een groot aantal Amerikaanse kinderen tijdens de eerste twee jaar van 'elementary school' (ongeveer een leeftijd van zes tot en met acht jaar oud). Het vergelijken van kinderen op basis van SES liet een tegenovergestelde trend zien tijdens de periodes: kinderen met een hogere SES vertoonden een relatief positiever verloop van rekenscores in de

¹ Het review van Cooper, Nye, Charlton, Lindsay en Greathouse (1996) bespreekt studies waarin wordt gekeken naar Amerikaanse kinderen. De zomervakantie in de Verenigde Staten beslaat rond de tien tot elf weken, en is hiermee dus langer dan de Nederlandse.

Het effect van de zomervakantie bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)

periode zonder school, terwijl kinderen met een lagere SES dit juist vertoonden in de periode met school. Cooper et al. (1996) vonden daarentegen alleen een invloed van SES voor leesvaardigheid en juist niet voor rekenen. Er zijn ook studies waar geen effect van SES wordt gevonden, met als voorbeeld het onderzoek van Lindahl (2001). Zij keek naar de wiskundige vaardigheden van Zweedse kinderen van twaalf en dertien jaar oud, en vond dat deze vaardigheden tijdens de zomervakantie verminderden. SES bleek hier echter geen goede verklarende factor voor. Dit had volgens haar kunnen liggen aan de samenstelling van de omgeving van de participanten (Zweden tegenover Amerika), maar het zou dus ook onder andere kunnen liggen aan de vaardigheid die is onderzocht. Ook voor geslacht geldt dat het in sommige studies wel als goede verklaring naar voren komt (Cooper et al., 1996), maar in andere studies niet (beschreven in Slade et al., 2017). Het verloop van de ontwikkeling van schoolvaardigheden tijdens en na de zomervakantie kan dus verschillend beïnvloed worden door factoren zoals SES en geslacht.

Er lijkt echter geen algemene richting van de ontwikkeling na een zomervakantie te zijn; binnen en tussen de verschillende vaardigheden rapporteren studies verschillende resultaten. Het grootste deel van de studies rapporteert een negatief effect van de zomervakantie, maar er zijn ook studies die geen effect, een minimaal effect van algemene ontwikkeling of een positief effect laten zien. Helf, Konrad en Algozzine (2008) onderscheiden en vergelijken drie groepen kinderen van vijf tot zeven jaar: een groep van kinderen met een risico op een leesachterstand die hulp daarbij krijgen, een controlegroep van kinderen met een risico die geen hulp krijgen en een controlegroep waarin de kinderen geen risico lopen. Met name relevant is dat geen van de kinderen (in alle groepen) over de zomervakantie van tien weken een daling in leesscores liet zien, maar ze behaalden juist een relatieve verbetering (ofwel een compensatie op hun achterstand). Ook Oxford (1982) claimt dat de zomervakantie zowel voor een verslechtering als een verbetering van leesvaardigheid kan zorgen, en dat dit veroorzaakt kan zijn door de gebruikte onderzoeksmethode.

De hierboven genoemde onderzoeken gaan over algemene schoolvaardigheden; over taalvaardigheid buiten het lezen en het schrijven is niet veel te vinden. Dit komt waarschijnlijk omdat de meeste artikelen zijn geschreven in een educatieve context, waarbij vooral aandacht wordt besteed aan lezen en spellen. Een onderzoek van Hammer, Lawrence en Miccio (2008) heeft wel gekeken naar het effect van een vier maanden durende zomervakantie op het taalbegrip van 83 Spaans-Engels tweetalige kinderen. Het onderzoek keek naar kinderen met twee verschillende talige achtergronden: kinderen die vanaf de geboorte aan het Spaans en Engels waren blootgesteld (HEC: Home English Communication) en kinderen die in het Spaans waren opgevoed en pas op latere, schoolgaande leeftijd Engels moesten praten (SEC: School English Communication). Het taalbegrip van deze kinderen werd in beide talen getest op receptieve woordenschat, het begrip van concepten en het begrip van grammaticale structuren. Deze receptieve testen zijn afgenomen voor en na zomervakanties van twee opeenvolgende schooljaren. Aan het begin van het onderzoek waren de kinderen gemiddeld ongeveer vier jaar oud. De kinderen zijn op basis van het verloop van de receptieve testcores tijdens het

Het effect van de zomervakantie bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)

schooljaar ingedeeld in een groep met een dalende score of een groep met een stijgende score. Vervolgens is er gekeken wat het effect van de zomervakantie was op de ontwikkeling van deze twee ingedeelde groepen. De zomervakantie bleek verschillende effecten op de scores te hebben. Bij de kinderen met een daling in receptieve taalvaardigheid tijdens het schooljaar was het een positief effect, bij kinderen met een stijging in receptieve taalvaardigheid tijdens het schooljaar was het een negatief effect. Een ander onderzoek over taalvaardigheid tijdens de zomervakantie van Lawrence (2012) gaat over vocabulairegroei bij normaal ontwikkelende, Engelssprekende adolescenten. Dit onderzoek concludeerde dat de zomervakantie een negatiever effect had bij adolescenten die naast het Engels een andere thuistaal spraken dan bij adolescenten die dit niet deden. Hierbij werd gecontroleerd voor verschillende factoren, waaronder SES. De auteur verklaart dit verschil met het feit dat de adolescenten met een thuistaal buiten het Engels tijdens de zomervakantie minder Engels spreken en minder worden blootgesteld aan het Engels dan adolescenten die geen thuistaal buiten het Engels spreken.

Onderzoek naar effecten van zomervakantie bij kinderen met (ontwikkelings)stoornissen, afwijkingen of handicaps is minder uitgebreid dan bij normaal ontwikkelende kinderen. Duncan (2016) heeft onderzoek gedaan naar het effect van de zomervakantie bij tien kinderen met autisme tussen de vier en dertien jaar oud. Hieruit bleek dat de academische vaardigheden slechter waren na de periode zonder school dan voor deze periode.² Hiernaast geeft Duncan (2016) een overzicht van het onderzoek dat is gedaan naar kinderen met een handicap. Hieruit blijkt dat, over het algemeen, deze groep kinderen een grotere regressie kent tijdens de zomervakantie dan normaal ontwikkelende kinderen. Daarnaast blijkt dat ook bij kinderen met een handicap verschillende resultaten worden gevonden: sommige studies rapporteren geen verandering tijdens de zomer op lees- en rekenvaardigheid, terwijl andere studies een verslechtering aantonen.

Tot slot is er weinig onderzoek gedaan dat specifiek heeft gekeken naar het effect van de zomervakantie bij kinderen met een TOS, met als uitzondering het onderzoek van Voulgaraki en Stavrakaki (2017). Zij hebben gekeken naar acht Griekse kinderen met een TOS van ongeveer zeven tot elf jaar oud. Deze kinderen kregen een interventie waarbij aandacht werd besteed aan de verschillen tussen factieve en niet-factieve werkwoorden, om zo het begrip van factiviteit te verbeteren.³ Vervolgens is gekeken of deze interventie voor een verbetering van het begrip van factiviteit heeft gezorgd, maar ook of de kinderen waren verbeterd in hun 'Theory of Mind' (ToM). ToM is het vermogen om iets vanuit het perspectief van een ander te kunnen zien, en is/wordt in de literatuur vaak met talige ontwikkeling in verband gebracht. De auteurs wilden kijken of de interventie gericht op een specifieke

² De academische vaardigheden in het onderzoek van Duncan (2016) zijn getest met de 'Assessment of Basic Language and Learning Skills', met onder andere spelling en rekenen, maar ook receptieve taalvaardigheid, imitatie, syntaxis, et cetera.

³ Factiviteit is het gegeven dat een werkwoord een feit veronderstelt. Een werkwoord zoals *weten* is factief: het kan als complement een bijzin hebben waarvan de waarheid wordt verondersteld. Bijvoorbeeld, in de zin 'Ik weet dat Jan kan fietsen' is het de waarheid dat Jan kan fietsen. Het werkwoord *denken* is daarentegen niet-factief: de waarheid van de bijzin kan niet verondersteld worden. Bijvoorbeeld, in de zin 'Ik denk dat Jan kan fietsen' hoeft het niet per se waar te zijn dat Jan kan fietsen.

semantische vaardigheid voordelig zou kunnen zijn voor ToM, om zo een potentieel verband tussen de twee te kunnen ontdekken. Hiernaast wilden ze weten hoe een periode zonder zorg en school (in dit onderzoek een zomervakantie van drie maanden lang) van invloed kan zijn op de resultaten van de interventie. De resultaten laten zien dat zowel het begrip van factiviteit als ToM waren verbeterd na de interventie. Echter, het bleek ook dat de prestaties van de kinderen slechter waren na de zomervakantie dan ervoor, maar dat de scores niet slechter waren dan voor de interventie (niet alle positieve effecten van de interventie waren verdwenen).

1.3. Onderzoeksvraag en hypotheses

Dit afstudeeronderzoek gaat over de ontwikkeling van de morfosyntactische taalvaardigheid van kinderen met een TOS en het effect dat een periode zonder logopedische zorg en school (de zomervakantie) hierop heeft. Zoals uit de vorige sectie blijkt, is er nog niet veel onderzoek gedaan naar effecten van (zomer)periodes zonder school en zorg bij (Nederlandse) kinderen met een TOS. Dit zou echter wel relevant kunnen zijn, omdat dit inzicht geeft in wat voor zorg kinderen met een TOS voor, tijdens en na zo'n periode nodig hebben. Het is immers wenselijk dat de behandeling bij deze kinderen een optimaal resultaat behaalt. In een bredere context is het interessant om te zien wat er precies gebeurt met en in het verloop van de morfosyntactische taalvaardigheid tijdens de zomervakantie, om een beter beeld te kunnen schetsen van de stoornis en het bestaan daarvan in de dagelijkse werkelijkheid. De onderzoeksvraag van dit afstudeeronderzoek is dus als volgt: wat is het effect van een periode zonder school en logopedische zorg op de verandering in morfosyntactische taalvaardigheid bij Nederlandse kinderen met een TOS tussen de 5;0 en 7;0 jaar oud? In het kader van dit onderzoek is gekozen om te kijken naar de ontwikkeling van de morfosyntaxis, aangezien dit een van de belangrijkste gebieden is waarop kinderen met een TOS zich onderscheiden van normaal ontwikkelende kinderen.

Naast het feit dat er weinig literatuur bestaat over de effecten van zomervakanties op de vaardigheden van kinderen met een TOS, is er ook veel verschil in de richting van het effect, afhankelijk van meerdere factoren (zoals het type vaardigheid dat is getest, of SES). Op basis van de bestaande literatuur is het dus onduidelijk of er vooruitgang, achteruitgang of een normale, stabiele groei te verwachten zal zijn in de ontwikkeling van de morfosyntaxis. Echter, op basis van het onderzoek van Voulgaraki en Stavrakaki (2017) kan wellicht een verwachting worden geformuleerd. Dit onderzoek is bij Griekse kinderen met een TOS gedaan en heeft niet gekeken naar de morfosyntaxis, maar laat wel een effect zien van de zomervakantie zonder zorg en school op hun interventie. Hypothese 1 voor dit afstudeeronderzoek is dan ook: ten opzichte van de morfosyntactische taalvaardigheid voorafgaande aan de zomervakantie, zullen de kinderen met een TOS als groep een achteruitgang in morfosyntactische taalvaardigheid laten zien tijdens de zomervakantie.

Uit het hierboven besproken onderzoek blijkt echter ook dat of de zomervakantie al dan niet een effect heeft op de taalvaardigheid van de kinderen afhangt van andere factoren. Voorbeelden zijn het wel of niet spreken van een extra taal thuis (Lawrence, 2012) en hoe goed de vaardigheid al was voor

Het effect van de zomervakantie bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)

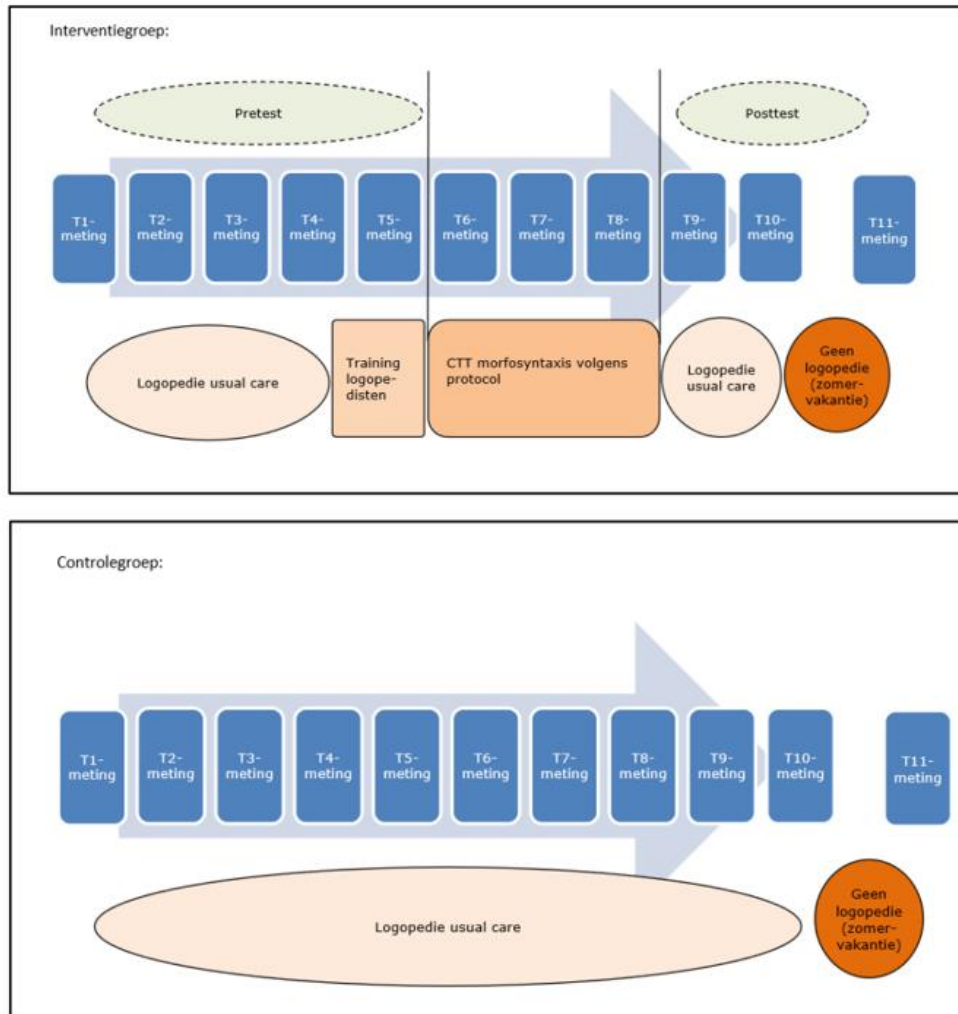
de zomervakantie (Hammer, Lawrence & Miccio, 2008). Deze en andere additionele factoren zullen in een kleine onderzoeksgroep zorgen voor veel variatie tussen de kinderen, met name omdat een groep kinderen met een TOS op zich al zeer heterogeen is. Hypothese 2 is dus: op individueel niveau zullen de kinderen met een TOS veel van elkaar verschillen op basis van de verandering van de morfosyntactische taalvaardigheid tijdens de zomervakantie. Dus, ondanks de algemene daling van ontwikkeling op groepsniveau (hypothese 1), zal er veel individuele variatie zijn tussen de kinderen (hypothese 2).

De onderzoeksvraag zal beantwoord worden aan de hand van data uit een lopend onderzoek van Bruinsma (z.d.). Zij doet een interventiestudie bij kinderen met een TOS om te kijken naar de effectiviteit van de Communicatieve Taaltherapie (CTT; Van den Dungen, 2007). In totaal heeft het onderzoek 32 kinderen gevolgd over het schooljaar 2016-2017, die aan het begin van het onderzoek ongeveer vier en vijf jaar oud waren. De helft van de kinderen, de interventiegroep, kreeg gedurende een deel van het schooljaar de CTT als behandelmethode, waarbij wordt gefocust op het creëren van een geschikt evidence-based behandelplan voor specifieke grammaticale structuren (Bruinsma et al., 2019). De CTT helpt logopedisten hierbij door beschrijvingen en concrete voorbeelden te geven van bepaalde behandelmethodes. Een voorbeeld hiervan is het gebruik van scripts in natuurlijke spelsituaties. Hierbij heeft taal een functioneel gebruik, is er een verminderde cognitieve belasting bij de kinderen, heeft de logopedist veel controle maar heeft het kind ook vrijheid, en kan er een optimale talige omgeving worden gecreëerd. In het onderzoek van Bruinsma (z.d.) kregen de logopedisten bij de CTT per kind een protocol met daarin targetstructuren, een script voor spelactiviteiten tijdens de behandeling, specifieke targetzinnen, aanbevelingen voor en voorbeelden van ‘recasting’ (een situatie waarin de logopedist een onvolledige of simpele uiting van het kind beantwoordt met een herhaling van dezelfde uiting in een meer correcte en complete vorm) en instructies voor ouders om bepaalde zinnen en structuren thuis te oefenen (Bruinsma et al., 2019). De rest van het schooljaar kregen de kinderen in de interventiegroep reguliere logopedie, waarbij de logopedisten zelf bepaalden aan welke taalproblemen er gewerkt zou worden, hoe veel van de behandeling aan de morfosyntaxis besteed zou worden en hoe de ouders erbij betrokken zouden worden. Bij de CTT werden de logopedisten meer gestuurd dan bij de reguliere logopedie. De andere 16 kinderen in de controlegroep kregen het gehele schooljaar alleen reguliere logopedie.

Ongeveer om de vier weken van dat schooljaar, dus in totaal tien keer, vond een meting plaats waarop de kinderen werden getest op hun morfosyntactische ontwikkeling (de wijze waarop dat gebeurde, wordt in de methodesectie nader uitgelegd). Een laatste meting, meting 11, vond na de zomervakantie plaats. De interventiegroep kreeg tot en met de meting 5 reguliere logopedie. Deze groep kreeg vervolgens met meting 6 tot en met meting 8 logopedie volgens de CTT, waarna ze (na meting 8 dus) weer reguliere logopedie kregen. De controlegroep kreeg het gehele schooljaar reguliere logopedie. Dit verloop is per groep schematisch weergegeven in figuur 1. In dit afstudeeronderzoek zijn metingen 8, 9, 10 en 11 geanalyseerd. Met deze metingen kan de morfosyntactische taalvaardigheid op meting 11,

Het effect van de zomervakantie bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)

na een periode van acht weken zonder zorg en waarvan zes weken zomervakantie zonder school, vergeleken worden met de morfosyntactische taalvaardigheid tijdens metingen 8, 9 en 10.



Figuur 1. Het verloop van de testmomenten en de behandeling voor de interventie- en controlegroep binnen het onderzoeksproject InterventTOS (Bruinsma, z.d.)

2. Methode

2.1. Testen en maten voor de morfosyntaxis

In het onderzoek van Bruinsma (z.d.) zijn er per meting verschillende testen afgenomen om het begrip en de productie van de morfosyntaxis te meten. Begrip van de morfosyntaxis is gemeten met de Coloring Booktest en productie van morfosyntaxis is gemeten aan de hand van spontane spraak geanalyseerd met het TARSP-P systeem en de gemiddelde zinslengte (MLU: ‘mean length of utterance’).

De Coloring Booktest is een test waarbij kinderen zinnen te horen krijgen en vervolgens een online kleurplaat naar de betekenis van deze zin moeten inkleuren (Pinto & Zuckerman, 2018). In het onderzoek van Bruinsma (z.d.) is met deze test het begrip van vier grammaticale kenmerken getest: werkwoordstijden (zinnen met toekomstige tijd, onvoltooid tegenwoordige tijd en voltooid tegenwoordige tijd), passiviteit (actieve en passieve zinnen), samengestelde zinnen (nevenschikkend en onderschikkend) en wederkerendheid (zinnen met wederkerende en persoonlijke voornaamwoorden). De methode is natuurlijk en plezierig voor het kind, omdat de test op een spelende wijze wordt afgenomen. Daarnaast hoeft het kind niet te kiezen tussen plaatjes die gebruikt worden om de betekenis af te beelden, wat de interpretatie van het kind zou kunnen beïnvloeden (Pinto & Zuckerman, 2018).

De expressieve morfosyntaxis van de kinderen is beoordeeld aan de hand van spontane taalopnames die zijn getranscribeerd en geanalyseerd volgens het TARSP-P systeem. Dit puntensysteem is gebaseerd op de Taal Analyse Remediëring en Screening Procedure (TARSP; Schlichting, 1995), die verschillende syntactische en morfologische verschijnselen verdeelt over zeven verschillende fases op basis van de normale taalontwikkeling van kinderen van een tot vier jaar. Fase I bestaat bijvoorbeeld uit eenwoorduitingen en het gebruik van de aanwijswoorden *die*, *dat*, *deze* en *dit*. Zo is fase V een later stadium in de ontwikkeling bestaande uit uitingen met vijf zinsdelen, vraagzinnen en gebiedende wijszinnen met vier zinsdelen, het gebruik van de persoonlijke voornaamwoorden *wij* en *mij*, het gescheiden voornaamwoordelijk bijwoord (bijvoorbeeld in ‘het past *er* niet *op*’), et cetera. Ook morfologische verschijnselen worden ingedeeld in deze fases; zo valt het gebruik van een zelfstandig hulpwerkwoord in fase III en het gebruik van de verleden tijd in fase VI. Grammaticale en morfologische aspecten van uitingen van het kind worden op basis van de zeven categorieën gescoord (een verschijnsel uit fase I krijgt één punt, uit fase II twee punten, et cetera) en vervolgens wordt het totaal aantal punten gedeeld door het totaal aantal uitingen. Hierdoor ontstaat er een gemiddelde score per uiting. In de methodesectie zal er nog teruggekomen worden op deze manier van scoren. De gemiddelde TARSP-score blijkt een goede maat te zijn om de complexiteit van de morfosyntaxis mee te beoordelen (Bruinsma, Gerrits, Wijnen, Regeling & Oorschot, 2016). Naast de gemiddelde TARSP-score is de MLU (in woorden en morfemen) ook een uitkomstmaat waarnaar is gekeken bij de productie. Dit blijkt een goede indicator te zijn voor de algemene taalontwikkeling (Rice, Redmond & Hoffman, 2008).

Data over de spontane taal van de kinderen is op twee manieren verkregen: een situatie waarin de onderzoeker en het kind spelen met speelgoed (spel) en een situatie waar het kind een verhaal navertelt (narratief). Binnen het onderzoek van Bruinsma (z.d.) is voor de combinatie van spel en

narratief gekozen, omdat een spelsituatie voor een kind heel vrij en natuurlijk is. Het kind laat echter in een spelsituatie soms niet zijn/haar hoogste talige niveau zien, dus is de narratieve taak toegevoegd. Bij narratieven wordt er meer van het kind gevraagd, waardoor het kind een beter geheel beeld laat zien van zijn/haar taalvaardigheid (Duinmeijer et al., 2012). Door deze twee situaties samen te nemen, ontstaat er een compleet beeld van de expressieve taalvaardigheid.

2.2. Participanten

In dit afstudeeronderzoek is de morfologische ontwikkeling van veertien kinderen met een TOS bekeken. Gegevens per kind over leeftijd, geslacht, non-verbaal IQ, et cetera zijn te zien in tabel 1 op de volgende pagina. De veertien kinderen zaten op zes verschillende basisscholen voor speciaal onderwijs voor kinderen met een TOS (ook wel cluster 2-onderwijs genoemd). Een belangrijk inclusie criterium voor speciaal onderwijs bij een TOS is het behalen van scores met ten minste 1.5 standaarddeviatie onder het gemiddelde op ten minste twee van vier talige gebieden (spraakproductie, auditieve verwerking, grammaticale kennis en lexicale/semantische kennis), getest met minstens twee testen per gebied (Bruinsma et al., 2019). Binnen het onderzoek van Bruinsma (z.d.) moest de morfosyntaxis (grammaticakennis) één van de twee gebieden met een achterstand zijn. Daarnaast moest het non-verbale IQ boven de 70 zijn, en mochten de kinderen geen diagnose van Autisme Spectrum Stoornis (ASS) hebben of slechthorend zijn.

In het cluster-2 onderwijs wordt extra aandacht besteed aan taalontwikkeling en communicatie, terwijl het curriculaire programma verder vergelijkbaar is met dat op normale basisscholen (Bruinsma et al., 2019). Daarnaast zitten de kinderen in kleine klassen (ongeveer twaalf tot vijftien kinderen) en is er naast een leerkracht vaak ook een extra ondersteuner aanwezig. De kinderen krijgen gewoonlijk logopedie via de school, waarbij ze één of twee keer per week uit de klas worden gehaald voor een behandeling van ongeveer 20 tot 30 minuten. Meestal is dit één keer per week in een individuele setting en één keer per week in een groepssetting (van ongeveer twee tot vier kinderen per groepje). Ook de behandelingen binnen het onderzoek van Bruinsma (z.d.) zijn zo uitgevoerd. De logopediebehandelingen van de CTT waren bijvoorbeeld niet langer of korter dan de behandelingen die de kinderen gewend waren bij de reguliere logopedie. Het onderzoek van Bruinsma (z.d.) is door de onafhankelijke Medisch Ethische Toetsingscommissie (METC) Utrecht goedgekeurd en ouders van de deelnemende kinderen hebben een informatiebrief ontvangen en een toestemmingsformulier ondertekend.

Tabel 1. Kenmerken van de participanten

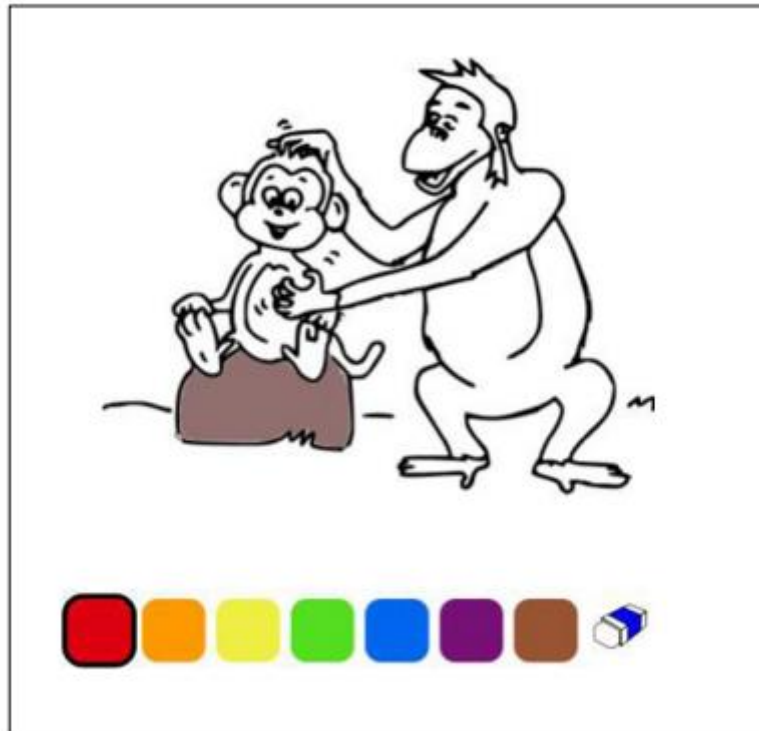
Kind	Geslacht	Leeftijd (op T10)	Leeftijd (op T11)	Taalstoornis	Non- verbaal IQ (leeftijd)	Talen	Groep	Opleidingsniveau ouders (moeder, vader)
2.3	M	5;11	6;2	Expressief	105 (3;9)	Nederlands	Interventie	VMBO, LTS
2.6	M	5;8	5;11	-	102 (3;8)	Nederlands	Controle	HBO, HBO
2.8	V	5;6	5;8	Receptief- expressief	74-90 (3;3)	Nederlands	Controle	MBO, MBO
2.9	M	5;3	5;6	Receptief- expressief	96 (3;2)	Nederlands	Interventie	-
2.11	V	6;0	6;2	Expressief	99 (3;1)	Nederlands	Interventie	-, MBO
2.13	M	6;2	6;4	Receptief- expressief	89 (3;11)	Nederlands, Mandarijn	Interventie	-
2.15	V	6;6	6;8	Receptief- expressief	87 (3;8)	Nederlands, Koerdisch (Soerani)	Interventie	-
2.19	V	5;11	6;1	Expressief	110 (3;9)	Nederlands	Controle	-
2.22	M	6;7	6;9	Receptief- expressief	94 (3;9)	Nederlands, Marokkaans- Arabisch	Controle	-
2.25	M	6;0	6;2	Receptief- expressief	99 (3;11)	Nederlands, Turks	Interventie	-
2.27	M	6;1	6;3	Receptief- expressief	94 (4;4)	Nederlands	Controle	-
2.28	M	5;0	5;2	Receptief- expressief	86 (3;0)	Nederlands	Interventie	Mavo, HBO
2.30	M	5;8	5;11	Expressief	101 (4;1)	Nederlands, Engels	Interventie	Highschool+, MBO
2.32	M	6;3	6;5	Receptief- expressief	102 (4;6)	Nederlands	Controle	WO, HBO/WO

Noot: ontbrekende gegevens zijn aangegeven met een koppelteken '-'. Leeftijd is genoteerd in jaren; maanden. De leeftijd bij de IQ-score geeft aan in jaren; maanden hoe oud de kinderen waren toen ze voor het IQ getest werden.

2.3. Procedure

Per meting werd het betreffende kind uit de klas gehaald om de testen af te nemen. In totaal was dit voor maximaal 30 minuten per meting. De meting begon met het afnemen van de spontane taal, verkregen door het spelen met speelgoed. De onderzoeker had per meting verschillend speelgoed (Playmobil) meegenomen waarmee het kind kon spelen. Na ongeveer 12 minuten spelen werd de narratieve taak afgenomen. Dit deel duurde telkens ongeveer 6 minuten. Met gebruik van plaatjes op de iPad vertelde de onderzoeker eerst een verhaal aan het kind, vervolgens moest het kind aan de hand van dezelfde

plaatjes het verhaal aan een knuffel vertellen.⁴ Hierna werd de Coloring Booktest afgenomen op de iPad, waarbij de kinderen een zin te horen kregen en vervolgens hierbij een plaatje moesten inkleuren. Het kind kreeg bijvoorbeeld de zin ‘de rode aap wordt gekrabd door de blauwe aap’ te horen, en moest vervolgens het plaatje (zie figuur 2) met de goede kleuren inkleuren (in het geval van figuur 2: de aap die gekrabd wordt, moet rood zijn en de aap die krabt, moet blauw zijn).



Figuur 2. Voorbeeld van een zin bij de Coloring Booktest: 'de rode aap wordt gekrabd door de blauwe aap' (Pinto & Zuckerman, 2018)

2.4. Analyse

De Coloring Booktest resultaten zijn omgezet in scores, waarbij één item (een zin met het bijbehorende plaatje) één punt opleverde als het kind alle plaatjes correct had ingekleurd. De spontane taal van de kinderen is getranscribeerd in CLAN (MacWhinney, 2000). Voor het spel is er getranscribeerd tot het punt waarop er veertig grammaticaal analyseerbare uitingen waren (dus niet per se grammaticaal correct, maar te analyseren volgens de TARSP) en voor de narratieven was dit aantal tien. Een uiting mocht niet meegeteld worden als het kind een uiting van de onderzoeker aanvulde. Als de onderzoeker bijvoorbeeld zegt: ‘Teun en Miep zijn naar’ en het kind vult dit aan met: ‘de winkel geweest’, mocht deze aanvulling niet geanalyseerd worden. Vaste uitdrukkingen (sociale uitdrukkingen zoals ‘hallo’, ‘nee/ja’, ‘bah’, et cetera, en stereotiepe uitdrukkingen zoals spreekwoorden, liedjes, opsommingen van nummers, zelfherhalingen, et cetera), niet goed analyseerbare uitingen (bijvoorbeeld omdat deze afwijkend en dus onbegrijpelijk waren, niet af waren of twijfelgevallen waren waar de bedoeling van de uiting niet

⁴ De knuffel mocht tijdens het verhaal van de onderzoeker niets horen en had een koptelefoon op. Dit maakte de situatie realistisch voor het kind.

Het effect van de zomervakantie bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)

duidelijk was) en onverstaanbare uitingen zijn ook niet meegenomen in de analyse. Voor de goede uitingen (in de transcripties aangegeven met '[+ G]' achter de uitingen) zijn twee regels in CLAN toegevoegd, namelijk een '%syn' regel en een '%mor' regel. In de %syn werden de syntactische structuren van de betreffende uiting genoteerd en de %mor regel was voor morfologische structuren. De TARSP-structuren worden afgekort in deze regels vermeld. In Appendix 1 staat een voorbeeld van een transcriptie en een uitleg over de bijbehorende scoring van TARSP-structuren. Na het afronden van het transcriberen en het scoren van de uitingen konden de gemiddelde TARSP-score, het MLU in woorden en het MLU in morfemen worden uitgerekend met behulp van CLAN.

Om te testen of de expressieve en receptieve morfosyntactische taalvaardigheid van de kinderen met een TOS significant is veranderd tijdens de zomervakantie, is een 'one-way ANOVA with Repeated Measures' uitgevoerd. Deze parametrische test kan gebruikt worden, aangezien de scores van alle verschillende maten (gemiddelde TARSP-score, MLU in woorden, MLU in morfemen en Coloring Booktest scores) per meting normaal verdeeld bleken te zijn. Hypothese 1 (groepsniveau) is getest aan de hand van het bekijken van de veranderingen in gemiddelden en de statistische analyse daarvan in het programma SPSS (versie 25). Deze statistische analyse bepaalt of de gemiddelde scores van de meetmomenten significant van elkaar verschillen, en of er dus tussen de metingen significante voor- of achteruitgang in gemiddelde score is geweest op groepsniveau. Voor kind 2.11 ontbreken op meting 10 de Coloring Booktest scores, en dit kind kan dus voor de analyse van het begrip op het groepsniveau niet worden meegenomen. Er zal dus bij die analyse naar dertien kinderen worden gekeken. Voor de analyse op het individuele niveau (hypothese 2) zijn de scores per kind bekeken en met elkaar vergeleken.

3. Resultaten

3.1. Groepsniveau (hypothese 1)

Voor de morfosyntactische taalvaardigheid in de productie wijst een repeated measures ANOVA uit dat de gemiddelde TARSP-score van veertien kinderen statistisch niet significant verschilt tussen de vier verschillende metingen ($F(3, 39) = 1.936, p = .140$). De post hoc test met Bonferroni correcties laat zien dat de kleine stijging in het gemiddelde van de TARSP-score van meting 10 tot 11 niet statistisch significant is ($p = .647$). Er is ook geen significant verschil tussen metingen te zien bij het MLU in morfemen ($F(3, 39) = 0.421, p = .739$) en bij het MLU in woorden ($F(3,39) = 0.352, p = .788$). Een repeated measures ANOVA wijst voor de morfosyntactische taalvaardigheid in het begrip uit dat de Coloring Booktest scores van dertien kinderen statistisch niet significant verschillen tussen de vier verschillende metingen ($F(3, 36) = 1,626, p = .200$). Post hoc testen met Bonferroni correcties laten voor deze drie andere maten (Coloring Book, MLU woorden en MLU morfemen) zien dat de kleine dalingen in deze gemiddelden van meting 10 tot 11 niet statistisch significant zijn ($p = 1.000$). In tabel 2 zijn de gemiddelde scores per test per meting af te lezen. Geen van de maten laat dus een significante verandering zien voor de groep van veertien kinderen met een TOS, ook niet alleen tussen meting 10 en 11.

Tabel 2. Gemiddelden (en standaarddeviaties) van de vier metingen per afgenomen test

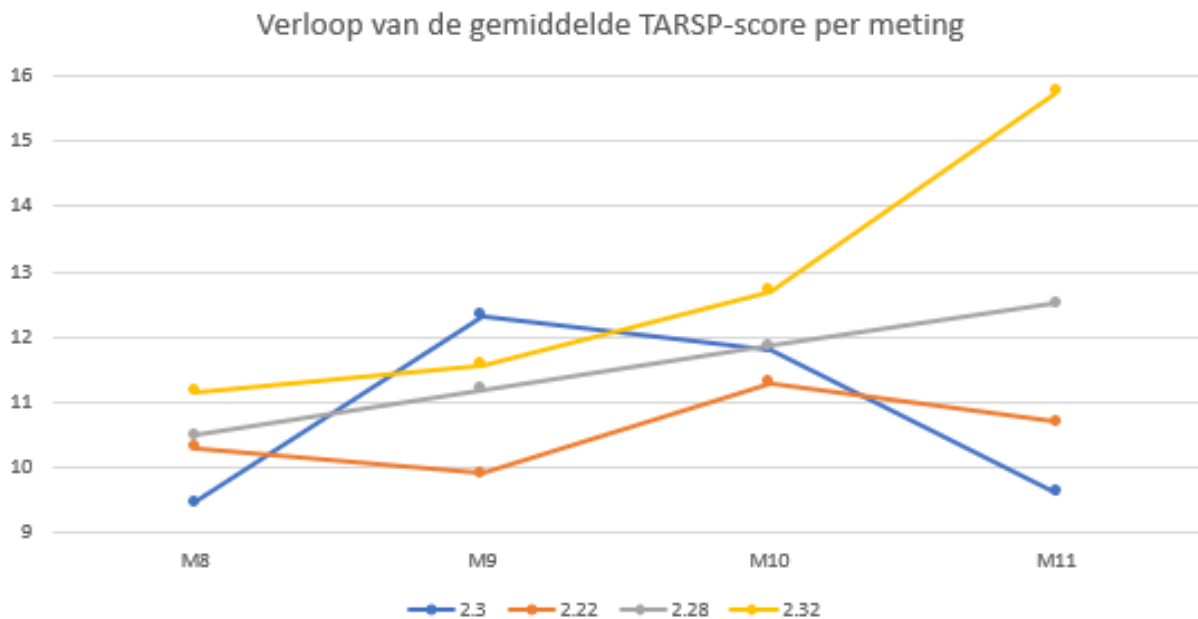
Meting	Gemiddelde TARSP-score (N=14)	MLU morfemen (N=14)	MLU woorden (N=14)	Coloring Book (N=13)
8	10.68 (2.11)	5.36 (0.84)	4.43 (0.68)	7.31 (4.09)
9	11.01 (1.50)	5.43 (0.55)	4.40 (0.46)	9.00 (4.47)
10	10.81 (1.78)	5.57 (0.74)	4.57 (0.70)	8.31 (5.07)
11	11.75 (1.95)	5.45 (0.77)	4.45 (0.69)	7.77 (4.19)

3.2. Individueel niveau (hypothese 2)

Op individueel niveau lijken er veel verschillen tussen de kinderen te zijn. Van de veertien kinderen met een TOS daalt de gemiddelde TARSP-score bij vier kinderen van meting 10 tot 11, bij tien kinderen stijgt deze score. De ontwikkeling die een kind laat zien voor de zomervakantie, dus tijdens metingen 8, 9 en 10, verschilt ook tussen de kinderen. In figuur 3 op de volgende pagina zijn vier kinderen als voorbeeld genomen om de verschillen te laten zien. De gemiddelde TARSP-scores van kinderen 2.28 en 2.32 stijgen beide van meting 10 tot 11, maar bij kind 2.32 lijkt dit meer een uitschieter te zijn dan bij kind 2.28. Kind 2.3 en 2.22 laten allebei een daling zien in gemiddelde TARSP-score van meting 10 naar meting 11. Ook hier is het duidelijk dat de kinderen verschillen: de gemiddelde TARSP-score van kind 2.22 daalt sterker dan de score van kind 2.3. Daarnaast verschillen deze kinderen ook in de

Het effect van de zomervakantie bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)

ontwikkeling voorafgaand aan de zomervakantie. Kind 2.22 laat namelijk een stabielere groei zien dan kind 2.3. De ontwikkeling van het MLU in woorden en morfemen laat soortgelijke patronen zien, hoewel het niet zo is dat de kinderen die bij de gemiddelde TARSP-score een bepaald patroon laten zien, eenzelfde patroon vertonen bij het MLU in woorden en/of morfemen. Bij het MLU in morfemen laten zeven van de veertien kinderen een stijging zien van meting 10 tot 11, de resterende zeven kinderen vertonen een daling. Acht kinderen dalen in het MLU in woorden van meting 10 tot 11, bij zes kinderen is dit een stijging. Over het algemeen is dus te zeggen dat de ontwikkeling van morfosyntactische taalvaardigheid bij kinderen met een TOS in de productie op meerdere punten en over verschillende uitkomstmaten verschilt.

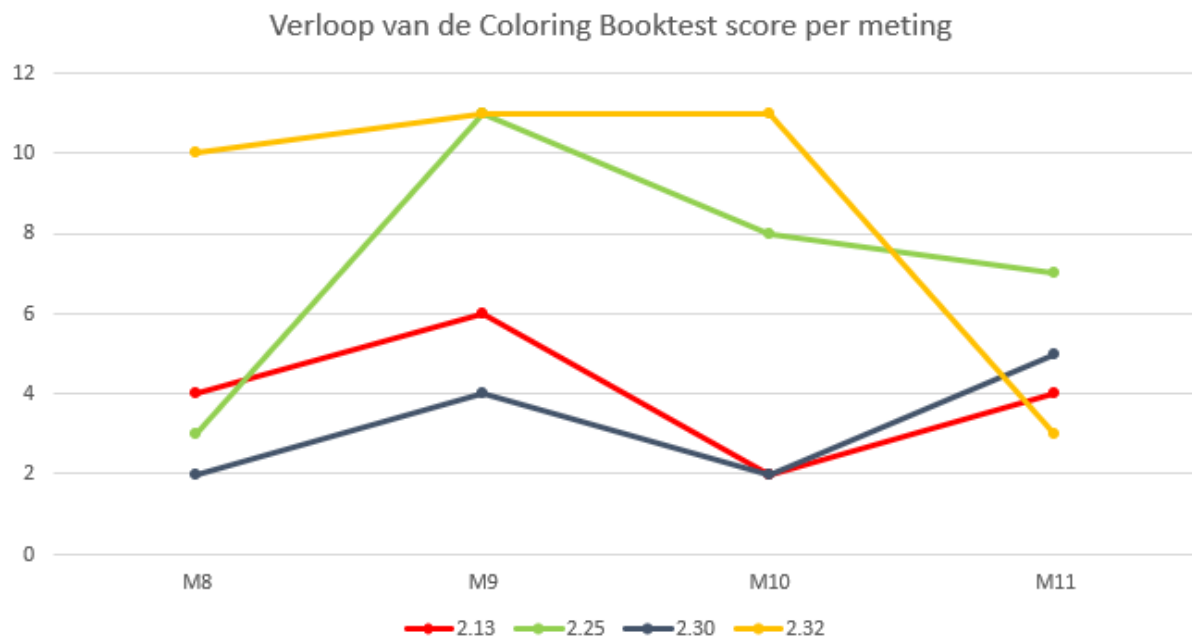


Figuur 3. Grafiek van de ontwikkeling in gemiddelde TARSP-score voor de kinderen 2.3, 2.22, 2.28 en 2.32 over vier metingen

De Coloring Booktest scores lijken ook veel te variëren bij de kinderen met een TOS. Bij vijf van de veertien kinderen is een stijging van de score te zien van meting 10 tot 11 en bij vijf kinderen is dit een daling. Van de resterende vier kinderen laten drie kinderen geen groei zien (de scores bij meting 10 en 11 zijn gelijk), en bij het laatste kind ontbreekt de data van meting 10 (dit kind laat op meting 11 wel een daling zien ten opzichte van metingen 8 en 9). In figuur 4 op de volgende pagina is het verloop van de Coloring Booktest scores van vier kinderen per meting uitgezet als voorbeeld van de variatie. Kind 2.25 en kind 2.32 laten beiden een daling zien, maar bij kind 2.25 lijkt dit minder een uitschieter dan bij kind 2.32. Kind 2.13 en kind 2.30 laten beiden een stijging in scores zien, maar bij kind 2.30 lijkt dit meer een uitschieter naar boven dan bij kind 2.13. Figuur 3 en 4 tonen aan dat één kind niet per se hetzelfde patroon bij productie en begrip hoeft te vertonen. Bij kind 2.32, de gele lijn in beide figuren, is een daling te zien bij de Coloring Booktest score van meting 10 tot 11 (figuur 4), terwijl ditzelfde kind een stijging laat zien in de gemiddelde TARSP-score van meting 10 tot 11 (figuur 3). Bij vijf van de veertien kinderen is het patroon van de groei gelijk bij de gemiddelde TARSP-score en het de Coloring

Het effect van de zomervakantie bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)

Booktest score van meting 10 tot 11 (dus een stijging in productie en een stijging in begrip, of een daling in productie en een daling in begrip). De rest vertoont, net als kind 2.32, verschillende ontwikkelingen bij de gemiddelde TARSP-score en de Coloring Booktest score. Kortom, het begrip van de morfosyntaxis kent, net als de productie, veel individuele variatie. Ook voor de algemene morfosyntactische taalvaardigheid (begrip en productie bij elkaar) geldt dat er bij de kinderen met een TOS in dit afstudeeronderzoek geen algemeen patroon vast te stellen is.



Figuur 4. Grafiek van de ontwikkeling in Coloring Booktest score voor de kinderen 2.13, 2.25, 2.30 en 2.32 over vier metingen

4. Discussie

De resultaten in de vorige sectie tonen aan dat de veertien kinderen met een TOS als groep geen statistisch significante voor- of achteruitgang laten zien in de morfosyntactische taalvaardigheid tijdens de zomervakantie. Verder verschillen de kinderen op individueel niveau veel van elkaar, en kunnen kinderen zelf ook verschillen laten zien tussen begrip en productie. Deze individuele variatie zorgt waarschijnlijk voor de niet-significante resultaten op groepsniveau. Hypothese 1 (de groep laat een algemene daling in morfosyntactische taalvaardigheid zien) kan dus verworpen worden. Deze hypothese was gebaseerd op het onderzoek van Voulgaraki en Stavrakaki (2017), die bij kinderen met een TOS een algemene daling van ontwikkeling waarnamen na de zomervakantie. Dit onderzoek verschilt echter op veel punten van dit afstudeeronderzoek, wat de tegenstrijdige resultaten zou kunnen verklaren. Zo was in het onderzoek van Voulgaraki en Stavrakaki (2017) de zomervakantie langer, was de onderzoeksgroep kleiner, spraken de kinderen een andere moedertaal en werd er een andere talige vaardigheid getest.

Op basis van de eerder gerapporteerde resultaten lijkt hypothese 2 (er zijn veel individuele verschillen binnen de groep) daarentegen te kunnen worden aangenomen. Dit lijkt af te wijken van de bestaande literatuur. In deze literatuur worden meestal algemene patronen gevonden in de ontwikkeling tijdens de zomervakantie, wat wil zeggen dat de onderzoekers duidelijke en statistisch significante richtingen (voor- of achteruitgang) vinden in de ontwikkeling van hun participantengroep (bijvoorbeeld in Hammer et al., 2008 en Slade et al., 2017). Deze resultaten lijken te duiden op weinig individuele variatie in de onderzochte participantengroepen. Bij de groep kinderen met een TOS in dit afstudeeronderzoek is er echter geen significante richting van ontwikkeling gevonden en er zijn ook geen algemene patronen te ontdekken. De individuele verschillen en niet-significante ontwikkeling van de groep kunnen mogelijk verklaard worden door de heterogeniteit van de kinderen met een TOS. De argumenten voor de acceptatie van hypothese 2 zijn echter niet gebaseerd op statistische significantie, hierin schiet dit afstudeeronderzoek tekort. Nader onderzoek zou dit per kind statistisch kunnen bepalen. Een dilemma hierbij (wat ook bij dit afstudeeronderzoek speelt) is de afweging over hoe ver terug in de tijd gekeken moet worden om het effect van de zomervakantie uit de ontwikkeling van het kind tijdens het schooljaar te kunnen filteren.

Verder heeft dit afstudeeronderzoek niet gekeken naar de mogelijke factoren die van invloed zouden kunnen zijn geweest op de individuele variatie tussen de kinderen. Dit is echter wel relevant, omdat er veel factoren te noemen zijn die de individuele variatie kunnen hebben veroorzaakt. Om te beginnen met de heterogeniteit van de groep kinderen met een TOS: er zit al een verschil in of de kinderen expressieve of ook receptieve problemen hebben. Daarnaast zijn factoren zoals op vakantie gaan of niet, veel met vriendjes en vriendinnetjes spelen, SES (veel boeken lezen, opleidingsniveau ouders, et cetera), alleen maar computerspelletjes spelen of veel buitenspelen, meertaligheid, culturele achtergrond (met je familie terug naar je geboorteland), het soort logopedische hulp dat het kind krijgt,

Het effect van de zomervakantie bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)

et cetera ook van mogelijke invloed.⁵ Veel van deze factoren zullen ook weer invloed hebben op elkaar, wat het nog ingewikkelder maakt. Er is hier meer vervolgonderzoek naar nodig, aangezien het in de bestaande literatuur voornamelijk over geslacht en SES gaat.

Dit afstudeeronderzoek schiet echter op bepaalde punten ook tekort. Zo kan er getwijfeld worden aan de validiteit van de gebruikte maten voor morfosyntactische taalvaardigheid. De verschillende maten voor productie laten bijvoorbeeld enige variatie zien, wat kan wijzen op het feit dat er verschillende aspecten van de morfosyntaxis worden gemeten, of vaardigheden buiten de morfosyntaxis. Aan de andere kant kan er gepleit worden voor meer maten om het begrip te meten, om zo de validiteit te vergoten. Een ander problematisch aspect van de methode ligt bij de precieze data van de metingen. De tijd tussen het testmoment voor de zomervakantie en het begin van de zomervakantie, evenals de tijd tussen het einde van de zomervakantie en het testmoment na de zomervakantie, verschilt tussen de kinderen. Er zit verschil tussen de kinderen in of logopedische zorg is gestart of gestopt voor of na de metingen 10 en 11. Bij meting 10 is er een aantal kinderen dat na deze meting de laatste behandeling voor de zomervakantie heeft gehad, en een groter aantal kinderen dat voor deze meting de laatste behandeling heeft gehad. Daarnaast is er verschil in het aantal dagen dat hiertussen zit. Bij sommige kinderen is dit bijvoorbeeld vier dagen en bij andere tien dagen. Bij meting 11, na de zomervakantie, geldt dit ook. Bij sommige kinderen valt de meting bijvoorbeeld twee dagen na de eerste logopediebehandeling na de zomer, bij andere kinderen valt dit negen dagen na de eerste logopediebehandeling na de zomer. Deze variatie kan veel invloed hebben op het effect van de zomervakantie (Cooper et al., 1996). Zo kan een kind, waarvan de ontwikkeling tijdens de zomervakantie eigenlijk daalt, toch een algemene stijging laten zien ten opzichte van meting 10 als het een aantal dagen na de zomervakantie en voor meting 11 bij de logopediebehandelingen veel vooruitgang maakt. In het kader van dit afstudeeronderzoek is de variatie bij meting 10 wellicht minder problematisch dan bij meting 11, omdat metingen 8 en 9 hiervoor controleren. De variatie bij meting 11 kan echter wel een grotere rol spelen; als een kind vaker dan een ander kind logopedie heeft gehad voor deze meting, kan het eerste kind beter presteren bij meting 11 en relatief een grotere vooruitgang laten zien dan het andere kind. Vervolgonderzoek zou kinderen op dezelfde data moeten testen (wat soms niet realistisch is met een groter aantal participanten) of een extra meting moeten toevoegen om te controleren voor de variatie.

Op basis van dit afstudeeronderzoek ontstaan er veel nieuwe vragen. Zo zou vervolgonderzoek een grotere groep participanten mee kunnen nemen om te kijken of de individuele verschillen die zijn gevonden in dit afstudeeronderzoek bij meer kinderen voorkomen. Wellicht zijn er in een grotere groep kinderen met een TOS wel bepaalde patronen in de ontwikkeling te ontdekken. Daarnaast zou men

⁵ Een voorbeeld van het soort logopedische hulp als factor is dat er in het onderzoek van Bruinsma (z.d.) verschil was tussen de interventie- en de controlegroep. In de interventiegroep kregen de ouders instructies om met het kind thuis te oefenen, bij de reguliere logopedie werd dit niet expliciet voorgeschreven. Wellicht volgden de ouders van de kinderen in de interventiegroep deze instructie ook in de zomervakantie op, wat bij deze kinderen tot een sterkere vooruitgang zou kunnen hebben geleid.

Het effect van de zomervakantie bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)

kunnen kijken of een periode zonder alleen zorg en een periode zonder alleen school verschillende resultaten opleveren. Ook zou er een vergelijking gemaakt kunnen worden met de verslechtering van taalvaardigheid bij normaal ontwikkelende kinderen tijdens de zomervakantie. Dit zou verschillen tussen kinderen met een TOS en normaal ontwikkelende kinderen kunnen uitlichten. Daarnaast is het interessant om te kijken of andere uitkomstmaten voor de morfosyntaxis dezelfde resultaten geven en of andere taalgebieden zoals de pragmatiek of semantiek soortgelijke patronen laten zien tijdens de zomervakantie. Ook kan er gekeken worden naar andere (procedurele) uitkomstmaten buiten taal, om talige vaardigheden en andere vaardigheden met elkaar te vergelijken bij kinderen met een TOS. Zo lieten Cooper et al. (1996) bij normaal ontwikkelende kinderen zien dat sommige soorten kennis meer oefening nodig hebben (procedureel en factueel leren tegenover conceptueel leren).

Meer onderzoek naar de ontwikkeling van kinderen met een TOS tijdens een periode zonder school en logopedische zorg, en de invloeden op deze ontwikkeling, kan bijdragen aan een beter beeld van de taalvaardigheid bij kinderen met een TOS. In een praktische context is het relevant om te kijken naar de ontwikkeling tijdens de zomervakantie, omdat dit aanleiding kan geven tot behandelmethodes die rekening houden met deze periode en de invloeden ervan op de ontwikkeling. Zo zou, als bijvoorbeeld instructie van de logopedist aan de ouders een grote factor blijkt te zijn bij de ontwikkeling tijdens de zomervakantie, deze instructie kunnen worden opgenomen in een behandelplan. In een ideale wereld zou een behandelplan achteruitgang tijdens de zomervakantie beperken en vooruitgang tijdens de zomervakantie versterken.

5. Conclusie

De onderzoeksvraag die in dit afstudeeronderzoek centraal stond, was: wat is het effect van een periode zonder school en logopedische zorg op de verandering in morfosyntactische taalvaardigheid bij Nederlandse kinderen met een TOS tussen de 5;0 en 7;0 jaar oud? Aan de hand van verschillende maten van productie (gemiddelde TARSP-score en MLU in woorden en morfemen) en begrip (Coloring Booktest) van de morfosyntaxis, blijkt dat er op groepsniveau geen eenduidig effect is. Op individueel niveau lijken er wel bepaalde effecten te zijn, maar dit verschilt veel per kind. Deze resultaten en conclusies kunnen aanzetten tot onderzoek dat dieper ingaat op de verschillende invloeden op (talige) ontwikkeling tijdens periodes zonder school en zorg. Daarnaast zou dit afstudeeronderzoek kunnen leiden tot meer aandacht voor de taalontwikkeling tijdens de zomervakantie in de logopedische behandelingen van kinderen met een TOS, om zo negatieve invloeden kleiner te maken en positieve invloeden te vergroten.

Referenties

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, L. S. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167-180.
- Allington, R. L., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graff, J., Zeig, J., Zmach, C., Nowak, R. (2010). Addressing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students. *Reading Psychology*, 31, 411-427.
- Bruinsma, G., Gerrits, E., Wijnen, F., Regeling, A., & Oorschot, M. van. (2016). TARSP-P: een maat om de ontwikkeling van zinsbouw en grammatica te volgen, gepresenteerd bij Symposium "Taalontwikkeling: stoornis of achterstand", Ede, 2016.
- Bruinsma, G., Wijnen, F., Gerrits, E. *Effect of a focused stimulation intervention on morphosyntax: a single case experimental design with five 4 and 5 year old children with DLD*. Manuscript ingediend voor publicatie.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of educational research*, 66(3), 227-268.
- Duinmeijer, I., de Jong, J., & Scheper, A. (2012). Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(5), 542-555.
- Duncan, J. J. (2016). *The impact of summer break from school on children with severe autism and their parents: An Interdisciplinary Study* (Proefschrift). Laurentian University of Sudbury, Ontario, Canada.
- Dungen, L. van den. (2007). *Taaltherapie voor kinderen met taalontwikkelingsstoornissen: verantwoording van behandeldoelen TOS & behandeluggesties voor kinderen met een taalniveau van 0 tot 6 jaar*. Bussum: Couthino.
- Entwisle, D. R., & Alexander, K. L. (1992). Summer setback: race, poverty, school composition, and mathematics achievement in the first two years of school. *American Sociological Review*, 57(1), 72-84.
- Gerrits, E., Beers, M., Bruinsma, G. & Singer, I. (2017). *Handboek taalontwikkelingsstoornissen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Hammer, C. S., Lawrence, F. R., & Miccio, A. W. (2008). The effect of summer vacation on bilingual preschoolers' language development. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22(9), 686-702.
- Helf, S., Konrad, M, & Algozzine, B. (2008). Recouping and rethinking the effects of summer vacation on reading achievement. *Journal of Research in Reading*, 31(4), 420-428.
- Lawrence, J. F. (2012). English vocabulary trajectories of students whose parents speak a language other than English: steep trajectories and sharp summer setback. *Reading and Writing*, 25(5), 1113-1141.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. Massachusetts: MIT press.

- Lindahl, M. (2001). Summer learning and the effect of schooling: Evidence from Sweden (IZA discussion paper 262). Bonn: Instituut voor de Studie van Arbeid. Geraadpleegd op 3 mei 2019 van <http://ftp.iza.org/dp262.pdf>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk* (derde uitgave). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- NVLF. (2017). *Richtlijn logopedie bij taalontwikkelingsstoornissen* [PDF bestand]. Woerden: Nederlandse Vereniging voor Logopedie en Foniatrie. Geraadpleegd van <https://www.nvlf.nl/paginas/openbaar/vakgebied/vakinhoud/richtlijn-tos>.
- Oxford, R. L. (1982). Research on language loss: A review with implications for foreign language teaching. *The Modern Language Journal*, 66(2), 160-169.
- Pinto, M., & Zuckerman, S. (2018). Coloring Book: A new method for testing language comprehension. *Behavior research methods*, 1-20.
- Rice, M. L., Redmond, S. M., & Hoffman, L. (2006). Mean length of utterance in children with specific language impairment and in younger control children shows concurrent validity and stable and parallel growth trajectories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49(4), 793-808.
- Schlichting, L. (1995). *TARSP: taal analyse remediëring en screening procedure: Taalontwikkelingsschaal van Nederlandse kinderen van 1-4 jaar*. Amsterdam: Pearson Assessment & Information BV.
- Slade, T. S., Piper, B., Kaunda, Z., King, S., & Ibrahim, H. (2017). Is 'summer' reading loss universal? Using ongoing literacy assessment in Malawi to estimate the loss from grade-transition breaks. *Research in Comparative & International Education*, 12(4), 461-485.
- Voulgaraki, M., & Stavrakaki, S. (2017). Theory of Mind and comprehension of factivity in specific language impairment: Perspectives from an intervention study. In E. Babatsouli (Red.), *International symposium on monolingual and bilingual speech 2017* (p. 281-286). Chania, Greece: Institute of Monolingual and Bilingual Speech.
- Verachtert, P., Damme, J. van., Onghena, P., & Ghesquière, P. (2009). A seasonal perspective on school effectiveness: evidence from a Flemish longitudinal study in kindergarten and first grade. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 215-233.
- Weerman, F., Duijnmeijer, I., & Orgassa, A. (2011). Effecten van SLI op Nederlandse congruentie. *Nederlandse Taalkunde*, 16(1), 30-55.

Appendix 1: voorbeeld van een transcriptie met TARSP-scoring

Transcriptie 2.19 M10 spel:

*INV: hé wat heeft ie nou aan zijn voeten?

*CHI: heel kleine sandaaltjes. [+ G]

%syn: OvWGIV

%mor: MvZn, Verkl

*CHI: <niet> [/] niet voor grote mensen. [+ G]

%syn: BX, OvWGIV

%mor: MvZn

*CHI: kan jij ze uitdoen? [+ G]

%syn: WOnD(X), jij, ze

%mor: Hwwi

*INV: o.

*CHI: zit erg vast. [+ G]

%syn: VCW

%mor: Wdeel

*INV: moet ik ze even uitdoen?

*CHI: <j> zit ze+... [+ NA]

*INV: heeft die meneer de slippers van het kindje aangedaan?

*CHI: nee. [+ VU]

*INV: zo.

*INV: die zijn uit.

*CHI: deze. [+ G]

%syn: AVn

Betekenis van de afkortingen uit de bovenstaande transcriptie:

OvWGIV (fase IV: 4 punten) = Overige woordgroep in fase IV: BBvZn (een woordgroep bestaande uit een bijwoord, een bijvoeglijk woord en een zelfstandig naamwoord)

MvZn (fase II: 2 punten) = Meervoudig zelfstandig naamwoord

Verkl (fase II: 2 punten) = Verkleinwoord

BX (fase II: 2 punten) = Een uiting van twee zinsdelen bestaande uit een bijwoordelijke bepaling en een ander willekeurig zinsdeel

WOnD(X) (fase IV: 4 punten) = Een vraagzin beginnend met een werkwoord, gevolgd door een onderwerp en optioneel daarna een willekeurig zinsdeel

jij (fase III: 3 punten) = Persoonlijk voornaamwoord jij of je

Het effect van de zomervakantie bij kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS)

ze (fase IV: 4 punten)	=	Persoonlijk voornaamwoord ze of zij, meervoudig mannelijk en vrouwelijk
Hwwi (fase III: 3 punten)	=	Woordgroep bestaande uit een hulpwerkwoord en een infinitief
VCW (fase II: 2 punten)	=	Een uiting van twee zinsdelen bestaande uit een werkwoord en een voorwerp of complement
Wdeel (fase IV: 4 punten)	=	Een woordgroep bestaande uit een gescheiden samengesteld werkwoord waarvan de delen apart staat (vastzitten, dat zit goed vast)
AVn (fase I: 1 punt)	=	Aanwijzend voornaamwoord