

Het Ontwikkelingsvolgmodel: Een valide meetinstrument?

De validering van de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” van het
Ontwikkelingsvolgmodel.

Hesther Boerefijn, 0482064

Universiteit Utrecht

Faculteit Sociale Wetenschappen

Eerste begeleider: Mw. dr. D.M.P. de Haan

Tweede begeleider: Dhr. dr. J. Boom

Voorwoord

Huidig onderzoek is opgezet naar aanleiding van de vraag naar de validering van het taalaspect van het Ontwikkelingsvolgmodel. Het onderzoek werd specifiek gericht op het Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen (Memelink & Bonthond-Oosterhaven, 2001). Bij het onderzoek waren verscheidene mensen betrokken. Graag wil ik hen bedanken.

Ten eerste wil ik graag mijn begeleidster, mw. dr. Dorian de Haan, bedanken. Ik ben het afgelopen half jaar regelmatig onder de indruk geweest van de mate waarin u uw taak als begeleidster serieus nam. Uw commentaar was erg gedetailleerd en u stond altijd voor mij (en Ilse) klaar. Ik kon met al mijn vragen bij u terecht en u wilde altijd tijd maken voor een afspraak of voor het doorlezen van mijn scriptie. Ontzettend bedankt hiervoor; zonder u was deze scriptie nooit geworden wat het was!

Daarnaast bedank ik mijn tweede begeleider, dhr. dr. Jan Boom, voor alle hulp die hij heeft geboden bij het methodische deel van het onderzoek. In het bijzonder dank ik hem voor de vele uren die hij heeft gestoken in het opzetten van een model dat de Ontwikkelingsgegevens omzette in bruikbare data. Meneer Boom, u bent mijn Excel-held!

Van het Seminarium voor Orthopedagogiek aan de Hogeschool Utrecht wil ik graag een dankwoord richten aan Dick Memelink en Irene Tammer. Zij hebben zich hard ingezet om scholen te vinden die mee wilden werken aan het onderzoek.

Bovendien uit ik mijn dank aan mijn medestudente, Ilse Munnix (2009). Haar onderzoek betrof de ontwikkeling van de Taalinhoud en samen hebben wij de dataverzameling uitgevoerd. Ik wil haar bedanken voor haar harde werk en haar positieve instelling die altijd erg aanstekelijk werkte.

Verder richt ik een woord van dank tot de docenten van de twee basisscholen die hebben meegewerkt. De data-afname op de scholen verliep zeer soepel dankzij hun medewerking. In het bijzonder wil ik Jolande Bisseling van Het Timpaan in Wehl bedanken voor de soepele communicatie en volledige medewerking, waardoor afspraken eenvoudig en snel konden worden gemaakt.

Een speciaal woord van dank gaat uit naar mijn ouders, broertje en huisgenoten, die mij probeerden te motiveren wanneer ik het onderzoek niet meer zag zitten. Dankzij hun onvoorwaardelijke steun heb ik dit onderzoek met succes kunnen afronden.

Hesther Boerefijn,

Juli 2009

Samenvatting

Inleiding Het Ontwikkelingsvolgmodel is een leerlingvolgsysteem dat de ontwikkeling van kinderen volgt door middel van observaties door de leerkracht. In de validering van het model is het taalaspect van de ontwikkeling onderbelicht gebleven. In huidig onderzoek zal worden gekeken naar de validiteit van de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” van het OVM.

Methoden Bij 140 kinderen ($j = 73$, $m = 67$) van 4,04 tot 7,25 jaar is de Verteltaak van de Taaltoets Alle Kinderen afgenomen. Deze toets meet de ontwikkeling van het vertellen van verhaaltjes. De behaalde score werd vergeleken met de ontwikkelingsleeftijd op de ontwikkelingslijn “Taalgebruik”. Bovendien is gekeken naar mogelijke moderatoreffecten van de variabelen leeftijd, sekse, docent, groep en klas.dz

Resultaten Er bestaat een significante positieve correlatie tussen de Verteltaak en de ontwikkelingsleeftijd op “Taalgebruik” ($r = 0,462$; $p < 0,01$). Er is geen moderatoreffect op deze relatie van de variabelen leeftijd ($p = 0,109$), sekse ($p = 0,708$), docent ($p = 0,239$), groep ($p = 0,801$) en klas ($p = 0,868$). De Verteltaak, leeftijd en docent verklaren samen 65,3% van de variantie van “Taalgebruik”.

Conclusie De validiteit van de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” is gemiddeld. Bovendien is er geen sprake van moderatoreffecten van de leeftijd, sekse en docent van het kind en de groep en klas waarin het kind zit.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	6
2. Theoretische achtergrond	6
2.1 Taalontwikkeling van kleuters	7
2.2 Taalgebruik	8
2.2.1 <i>Gesprekjes</i>	8
2.2.2 <i>Verhaaltjes</i>	11
2.3 Het Ontwikkelingsvolgmodel	15
2.4 De validering van het Ontwikkelingsvolgmodel	16
2.5 Onderzoeksvragen en hypothesen	17
3. Methoden	19
3.1 Participanten	19
3.2 Procedure	20
3.3 Metingen	20
3.3.1 <i>Taalgebruikontwikkeling</i>	20
3.3.2 <i>OVM-ontwikkelingslijn “Taalgebruik”</i>	20
3.3.3 <i>Analyses</i>	21
4. Resultaten	22
4.1 Kwalitatieve analyse	22
4.1.1 <i>Verhaaltjes, subschaal 1: 3 – 4 jaar</i>	22
4.1.2 <i>Verhaaltjes, subschaal 3: 4,5 – 5 jaar</i>	23
4.1.3 <i>Verhaaltjes, subschaal 5: 5,5 – 6 jaar</i>	24
4.1.4 <i>Verhaaltjes, subschaal 7: 6,5 – 7 jaar</i>	25
4.1.5 <i>Gesprekjes, subschaal 2: 4 – 4,5 jaar</i>	26
4.1.6 <i>Gesprekjes, subschaal 4: 5 – 5,5 jaar</i>	26
4.1.7 <i>Gesprekjes, subschaal 6: 6 – 6,5 jaar</i>	27
4.2 Kwantitatieve analyse aan de hand van de TAK	28
4.2.1 <i>OVM-ontwikkelingslijn “Taalgebruik” – Verteltaak</i>	28
4.2.2 <i>Moderator: Leeftijd</i>	28
4.2.3 <i>Moderator: Sekse</i>	30

4.2.4 Moderator: Docent	31
4.2.5 Moderator: Groep	32
4.2.6 Moderator: Klas	34
5. Discussie	35
5.1 Conclusies	36
5.1.1 Relatie OVM-ontwikkelingslijn “Taalgebruik” – Verteltaak	36
5.1.2 Moderator: Leeftijd	36
5.1.3 Moderator: Sekse	37
5.1.4 Moderator: Docent	38
5.1.5 Moderator: Groep	38
5.1.6 Moderator: Klas	38
5.2 Suggesties voor het Ontwikkelingsvolgmodel	39
5.3 Beperkingen van huidig onderzoek	39
5.4 Suggesties voor vervolgonderzoek	41
6. Referentielijst	42
Bijlage 1: OVM-ontwikkelingslijn “Taalgebruik”	46
Bijlage 2: OVM-ontwikkelingslijn “Taalgebruik”, verdeeld in subdelen: gesprekjes en verhaaltjes	47
Bijlage 3: De Verteltaak	48
Bijlage 4: Scoringsformulier Verteltaak	50

1. Inleiding

Tijdens de basisschoolperiode ondergaan kinderen een enorme ontwikkeling op verschillende gebieden. Ze leren onder andere met andere kinderen om te gaan. Ook op het cognitieve gebied vinden grote ontwikkelingen plaats. Op school leren de kinderen rekenen en hun taalbegrip en –gebruik veranderen sterk.

Of deze ontwikkeling op een voorspoedige manier verloopt, is voor de basisschoolleerkracht moeilijk vast te stellen. Om dit makkelijker te maken, is het Ontwikkelingsvolgmodel (OVM) ontworpen. Het OVM is een leerlingvolgsysteem dat de leerkracht de mogelijkheid biedt om door middel van observatie de ontwikkeling van het basisschoolkind op verschillende gebieden in kaart te brengen.

Om het OVM in de pedagogische wereld erkend te laten worden als een officieel leerlingvolgsysteem, moet het voldoen aan de COTAN-criteria. Eén van deze criteria is dat het instrument valide meetresultaten geeft op alle verschillende onderdelen. Om te controleren of dit daadwerkelijk het geval is, moet onderzoek plaatsvinden waarbij de resultaten van de verschillende ontwikkelingslijnen van het Ontwikkelingsvolgmodel worden vergeleken met de meetresultaten van een reeds erkend meetinstrument.

In huidig onderzoek zal worden gekeken naar het taalaspect van het OVM, waarbij wordt onderzocht of de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” een valide meetinstrument van de ontwikkeling van het taalgebruik van jonge kinderen is.

2. Theoretische achtergrond

De kinderen naar wie in huidig onderzoek zal worden gekeken, zitten in groep 1 en 2 van de basisschool. Dit houdt in dat zij ongeveer vier tot zes jaar oud zijn. In de volksmond wordt deze periode wel aangeduid met de term “kleutertijd”. In het vakgebied van de taalontwikkeling spreekt men echter over verschillende ontwikkelingsfasen: de prelinguale periode (0;0 tot 1;0 jaar), de vroeglinguale periode (1;0 tot 2;6 jaar), de differentiatiefase (2;6 tot 5;0 jaar) en de voltooiingsfase (5;0 tot 9;0 jaar) (Schaerlaekens, 2000). In huidig onderzoek zal dus vooral naar de differentiatiefase en een deel van de voltooiingsfase worden gekeken.

In paragraaf 2.1 zal een globale schets worden gegeven van de taalontwikkeling van kleuters. Vervolgens wordt in paragraaf 2.2 de ontwikkeling van het taalgebruik uitgelicht. Hierop volgend zal in paragraaf 2.3 het Ontwikkelingsvolgmodel worden geïntroduceerd, waarop in paragraaf 2.4 een uiteenzetting wordt gegeven van de COTAN-criteria waaraan het

OVM zal moeten voldoen. Tenslotte zal het hoofdstuk in paragraaf 2.5 worden afgesloten met de onderzoeksvragen en hypothesen die van belang zijn in huidig onderzoek.

2.1 Taalontwikkeling van kleuters

De differentiatiefase is bij uitstek de periode waarin de meeste ontwikkeling plaatsvindt in de taal van het kind. Ten eerste vindt in deze periode de fonologische ontwikkeling plaats. Fonologie staat ook wel bekend als de klankleer. Al in het begin van de differentiatiefase beschikt het kind over het volledige klankarsenaal. Het kind kan de klanken produceren, maar kan ze nog niet allemaal vloeiend articuleren. In de differentiatiefase leert het kind om alle klanken en tevens alle woorden goed te articuleren. Waar vóór de differentiatiefase bijvoorbeeld de laatste letter van een woord werd weggelaten (bijv. “goe” = “goed”), is aan het eind van de differentiatiefase sprake van volledigheid van het woord, waarbij elke klank goed wordt gearticuleerd (Schaerlaekens, 2000).

Naast de fonologische ontwikkeling vindt er in de differentiatiefase ontwikkeling plaats betreffende de semantiek en woordenschat van het kind. Semantiek houdt het betekenisaspect van woorden in. Doordat kinderen in deze fase steeds meer “wie”-/”wat”-/”waarom”-vragen stellen, wordt hun kennis met betrekking tot de betekenis van woorden steeds groter, waardoor het aantal woordklassen groeit. Bovendien gaan zij steeds meer woorden produceren. Een gemiddeld driejarig kind kan zo’n 1000 woorden produceren. Bij een vijfjarig kind is dit aantal gestegen tot 3000 woorden, terwijl het kind zo’n 8000 woorden begrijpt. In de differentiatiefase vindt dus een indrukwekkende uitbreiding van zowel de actieve als de passieve woordenschat plaats (Schaerlaekens, 1980; Schaerlaekens, 2000).

Het derde gebied van taalontwikkeling betreft de syntaxis en de morfologie. De morfologie betreft de woordvorming. Zo leert het kind in de differentiatiefase meervoudsvormen en werkwoordsvervoegingen kennen en gebruiken. Ook leert het aspecten als tijd en plaats te verwerken in zijn taalgebruik, bijvoorbeeld door gebruik te maken van de verleden tijd of voorzetsels. De syntaxis betreft de grammaticale regels die het kind leert. Daar waar kinderen voor de differentiatiefase vooral nog zinnen van twee woorden produceren, gebruiken zij aan het eind van deze fase langere zinnen, waarin zelfs bijzinnen voorkomen (Schaerlaekens, 1980; Schaerlaekens, 2000).

Tenslotte vindt er ontwikkeling plaats in het gebied van communicatieve aspecten. Dit heeft betrekking op het taalgebruik van het kind. Vanaf twee en een halfjarige leeftijd verandert het leven van de meeste kinderen in Nederland intens, doordat zij naar de peuterspeelzaal gaan. Hier komen zij met andere mensen in contact dan voorheen, waardoor

ze soms andere talen leren kennen, zoals een tweede taal of het ABN, wanneer zij thuis in dialect spreken. Kinderen leren hierdoor dat zij met verschillende mensen op verschillende manieren kunnen praten. Aan het eind van de differentiatiefase heeft het taalgebruik van het kind zijn volle communicatieve functie bereikt: het kind spreekt met zowel kinderen als volwassenen en zowel vreemden als bekenden (Schaerlaekens, 1980; Goorhuis-Brouwer, 2007). Bovendien gebruikt het kind de taal in de deze fase voor steeds meer verschillende doeleinden. Het krijgt meer inzicht in situaties en in de verhoudingen tussen mensen en kan de taal nu gebruiken als onderhandelings- / manipulatiemiddel, zoals te lezen is in onderstaande anekdote:

Een jong meisje genaamd Lisa (2;6 jaar) loopt naar haar vader in de woonkamer en vraagt: “Papa, mag ik de DVD van de Teletubbies kijken?”, waarop haar vader antwoordt: “Nee, Lisa, dat mag niet, want je moet zo naar bed.” Vervolgens loopt Lisa naar de gang en roept haar moeder die boven is:

Lisa: “Mama?”

Moeder: “Ja?”

Lisa: “Mag ik de DVD van de Teletubbies kijken?”

Moeder: “Ja hoor, dat mag wel.”

Hierna loopt Lisa weer naar de woonkamer en zegt tegen haar vader: “Mama zegt mag wel.”

Aan het eind van de differentiatiefase, beheerst het kind zijn moedertaal in grote lijnen (Schaerlaekens, 1980). Het tempo waarop de taalontwikkeling in de differentiatiefase plaatsvindt, verschilt echter per ontwikkelingsgebied. In huidig onderzoek zal voornamelijk worden gekeken naar één specifiek gebied van de taalontwikkeling, namelijk het taalgebruik van het kind.

2.2 Taalgebruik

2.2.1. Gesprekjes

Vanaf de aanvang van de kleuterschoolperiode communiceren kinderen in toenemende mate met andere kinderen. Ze leren hierdoor gebruik te maken van meer gevarieerde manieren van communicatie, waardoor ze bekend raken met een groot aantal nieuwe pragmatische functies (Schaerlaekens, 2008). Het woord ‘pragmatiek’ komt van het Griekse woord voor ‘handelen’ en heeft betrekking op de systematiek van het taalgebruik. Dit houdt in dat pragmatiek de regels en principes omvat die het taalgebruik tot een vorm van sociaal

handelen maken. Deze regels zijn echter slechts richtlijnen die per communicatiegenre verschillen (Baker, Blankensteijn & Roelofs, 2000). In huidig onderzoek zullen twee genres van mondeling taalgebruik nauwkeurig worden toelicht, namelijk gesprekken en verhaaltjes (narratieven). De ontwikkeling van de gesprekjes zal echter alleen in de kwalitatieve analyse van het OVM-model terugkomen.

Een typerend kenmerk van gesprekken tussen volwassenen is dat men niet tegelijk, maar na elkaar spreekt; er vindt beurtwisseling plaats. Het afwisselend produceren van geluiden vangt reeds aan wanneer baby's drie tot vier maanden oud zijn en is gebruikelijk op een leeftijd van zes maanden. In eerste instantie wordt deze beurtwisseling echter volledig door de verzorger verzorgd: wanneer het kind stil is, spreekt de verzorger en tijdens zijn eigen beurt last de verzorger een pauze in, zodat het kind de gelegenheid krijgt geluid te maken (Baker, Blankensteijn & Roelofs, 2000).

In een gesprek spreekt men alleen tegelijk op het moment dat de beurt wordt gewisseld: één spreker eindigt zijn beurt en de ander begint zijn beurt. Voor deze beurtwisseling gelden drie pragmatische regels. Ten eerste geldt dat de huidige spreker kiest wie de volgende spreker zal zijn. De tweede regel stelt dat wanneer de huidige spreker geen gebruik maakt van de eerste regel, elke willekeurige deelnemer van het gesprek de volgende spreker mag zijn. De derde regel is dat wanneer niemand anders de beurt neemt, de huidige spreker mag kiezen de volgende beurt al dan niet te nemen (Ashcraft, 2002). Om de beurtwisseling soepel te laten verlopen, moet het kind dus leren zien wanneer de beurt van de huidige spreker voorbij is. Het kind moet de signalen leren begrijpen die sprekers gebruiken om aan te geven dat hun beurt ten einde is (Ashcraft, 2002).

In de differentiatiefase vinden kinderen het echter nog moeilijk om deze signalen te zien, waardoor zij in een conversatie vaak de beurt laten liggen. Het kind dat reeds aan het woord is, moet hierdoor erg veel moeite doen om de beurtwisseling plaats te laten vinden. Dit verschijnsel kan verklaard worden doordat wanneer kinderen ouder worden, de beurten inhoudelijk meer nieuwe informatie bevatten. Deze informatie zal aan moeten sluiten op de informatie die de voorgaande spreker heeft gegeven (Baker, Blankensteijn & Roelofs, 2000). Aan het eind van de differentiatiefase en het begin van de voltooiingsfase spreken kinderen in gesprekken echter vaak in beurten die geen onderlinge samenhang vertonen, terwijl kinderen bij het verlaten van de basisschool hun beurt relateren aan de beurt van de voorgaande spreker (Ninio & Snow, 1996).

Met de leeftijd worden de pauzes tussen twee beurten steeds korter. Onder Nederlandstalige kinderen nemen pauzes van langer dan twee seconden af met bijna 40%

tussen de leeftijd van vier en negen jaar. Bovendien neemt het aantal gevallen waarbij het kind niet reageert in een vraaggesprek met een volwassene af met meer dan 50% tussen de leeftijd van vier en acht jaar. Tevens neemt het aantal non-verbale antwoorden in een vraaggesprek in deze periode af van 33% tot 19% (Roelofs, 1998). Het kind lijkt steeds beter te begrijpen dat het de beurt hoort te nemen, wanneer de voorgaande spreker zijn beurt beëindigt.

Tevens leren kinderen aan te geven dat hun eigen beurt nog niet is afgelopen. Dit doen zij onder andere door aan het eind van een zin direct een nieuwe zin te starten door woorden als 'en' of 'en dan' te gebruiken. Deze ontwikkeling begint rond vierjarige leeftijd (Peterson & McCabe, 1987) en heeft tot gevolg dat de beurten van kinderen langer worden naarmate zij ouder worden. Uit onderzoek van Roelofs (1998) is naar voren gekomen dat de gemiddelde beurtlengte van kinderen in een vraaggesprek op vierjarige leeftijd 1,4 uiting is, terwijl dit voor vijf- en zesjarigen stijgt naar 1,7 uitingen per beurt. Bovendien is uit dit onderzoek gebleken dat de beurtlengte in een kringgesprek voor vier- en vijfjarigen gelijk is aan de beurtlengte in een vraaggesprek. In de vrijspelsituatie was de beurtlengte echter beduidend langer.

Een andere pragmatische eigenschap van gesprekken is de samenhang tussen twee opeenvolgende typen uitingen. Deze uitingen worden ook wel aangrenzende paren genoemd. Aangrenzende paren komen onder andere voor in een vraaggesprek, waarbij een vraag wordt opgevolgd door een antwoord. Kinderen zullen moeten leren een passend tweede paardeel te geven volgend op een eerste paardeel. Daarnaast moeten zij leren uit zichzelf een eerste paardeel te geven. Bovendien is het in bepaalde situaties gewenst om een uitbreiding te geven op het gepaste antwoord. In dergelijke situaties is in principe een kort antwoord, zoals 'ja' of 'nee' op een 'ja'/'nee'-vraag, correct. Vaak is de vrager echter geïnteresseerd in meer dan slechts het 'ja'/'nee'-antwoord en wordt van het kind verwacht dat het een uitgebreider antwoord geeft dat meer informatie bevat (Baker, Blankensteijn & Roelofs, 2000).

Het aantal tweede paardelen dat kinderen geven in een vraaggesprek neemt af van 64% op vierjarige leeftijd tot 55% bij 5 jaar en stijgt licht naar 57% bij 6 jaar, terwijl het aantal uitbreidingen toeneemt van 34% bij vierjarigen tot 43% bij vijf- en zesjarigen (Roelofs, 1998). Bovendien wachten kinderen naarmate zij ouder worden in een vraaggesprek steeds vaker tot hen een vraag gesteld wordt in plaats van dat zij zelf initiatief nemen, zoals gewenst is in een vraaggesprek. Het aantal gegeven eerste paardelen daalt van 2,4% bij kinderen van vier jaar oud tot 1,8% en 0,9% bij kinderen van respectievelijk vijf en zes jaar oud.

De derde opvallende pragmatische eigenschap van gesprekken is het thema van het gesprek. Kinderen jonger dan vier jaar vinden het moeilijk om informatie te geven die aansluit op het thema van een gesprek (Baker, Blankensteijn & Roelofs, 2000). Om echter toch bij het thema te blijven, herhalen kinderen vaak informatie die reeds is gedeeld. Het toevoegen van nieuwe informatie aan het thema leren zij pas naarmate zij ouder worden (Roelofs, 1998).

De ontwikkeling van het spreken omtrent een thema gaat gepaard met het leren decontextualiseren van het taalgebruik. Het kind spreekt dus niet enkel over het hier-en-nu, maar haalt ook andere plaatsen, tijden en algemene onderwerpen met betrekking tot het gespreksthema aan (Baker, Blankensteijn & Roelofs, 2000; Schaerlaekens, 2008). Bovendien lijken kinderen met de leeftijd steeds vaker zelf een nieuw thema te introduceren in een gesprek, al gaat dit vaak nog op abrupte wijze. Het spreken met betrekking tot een thema komt ook bij de ontwikkeling van het vertellen van verhaaltjes naar voren.

2.2.2 Verhaaltjes

Het tweede genre van mondeling taalgebruik waarin de ontwikkeling van het taalgebruik sterk naar voren komt, is narratief taalgebruik, d.w.z. het vertellen van verhaaltjes. Kinderen vertellen drie verschillende soorten verhalen: scripts, persoonlijke narratieven (bijv. over persoonlijke belevenissen) en fictieve narratieven (fantasieverhalen). Omdat de validering in huidig onderzoek plaats zal vinden aan de hand van een toets die gericht is op het navertellen van een fictief beeldverhaal, zal met name aandacht worden besteed aan het laatste type.

In het vakgebied zijn twee soorten onderzoek naar de ontwikkeling van verhaaltjes te onderscheiden. Ten eerste bestaat er de formalistische vorm van onderzoek. Deze vorm richt zich vrijwel exclusief op de formele structuur van verhaaltjes en houdt zowel de symbolische inhoud van de verhaaltjes, als de manieren waarop kinderen de verhaaltjes gebruiken voor symbolische activiteiten, buiten beschouwing. De tweede vorm van onderzoek, de interpretatieve methode, richt zich volledig op de symbolische acties die het kind onderneemt door het vertellen van een verhaal. Hiermee wordt een link gelegd tussen de constructie van de realiteit door en de vorming van de identiteit van het kind (Nicolopoulou, 1997). De observatiecategorieën van het Ontwikkelingsvolgmodel zijn gericht op de formele structuur van verhalen. In huidig onderzoek zal daarom aandacht worden besteed aan resultaten die voortkomen uit onderzoek volgens de formalistische methode.

Of een kind in staat is om een fictief verhaal te vertellen, is sterk afhankelijk van de hoeveelheid kennis die het bezit. Het gaat erom dat het kind zijn kennis om weet te zetten in gesproken tekst (White, 1980). Er zijn vier verschillende typen kennis aan de orde in de ontwikkeling van het vertellen van fictieve verhalen. Dit zijn inhoudelijke kennis, structurele kennis, microlinguïstische kennis en contextuele kennis (Hudson & Shapiro, 1991).

Inhoudelijke kennis betreft de kennis met betrekking tot het onderwerp van een fictief verhaal. Dit kan kennis over bepaalde sociale rollen of gegeneraliseerde kennis over gebeurtenissen zijn. Karmiloff-Smith (1985) vroeg kinderen van 4 tot 9 jaar om verhaaltjes te produceren bij een opeenvolging van plaatjes die verschillende gebeurtenissen afbeeldden, zoals ballonnen kopen en vissen vangen. Niet duidelijk was echter of het verschil in prestatie te wijten was aan het verschil in de leeftijdsgebonden vaardigheid om een fictief verhaal te vertellen of aan het verschil in inhoudelijke kennis waarover de kinderen beschikten. Bovendien hangt de hoeveelheid inhoudelijke kennis die een kind bezit in redelijke mate samen met de leeftijd van het kind. Deze kennis kan het kind halen uit algemene kennis over gebeurtenissen, een herinnering aan een specifieke situatie of een herinnering aan een ander fictief verhaal. Kinderen van drie jaar oud beschikken over een autobiografisch geheugen dat zij kunnen gebruiken bij het vertellen over hun ervaringen (Hudson & Shapiro, 1991).

In een fictief verhaal is sprake van een ‘plot’, een probleem, dat zal moeten worden opgelost (Hudson & Shapiro, 1991). Voor het ‘oplossen van het probleem’ is het van belang dat kinderen inzicht hebben in waarom dingen gebeuren en met welke intenties mensen bepaalde dingen doen. Kinderen van 4 tot 6 jaar hebben echter een zeer beperkt begrip van deze intenties, wat naar voren komt in hun verhaaltjes. Pas vanaf zesjarige leeftijd noemen zij de intenties en motivaties van de personages in hun verhaal (Smith, 1978). Wanneer vier- tot zesjarige kinderen echter vertellen over persoonlijke gebeurtenissen refereren zij wel naar impliciete en expliciete intenties en motivaties (Peterson & McCabe, 1985). Bovendien omschrijven kinderen in de differentiatiefase de personages slechts aan de hand van uiterlijke karakteristieken in plaats van psychologische aspecten (Barenboim, 1981) en komen verschillende sociale rollen tussen personages pas naar voren in de verhalen van kinderen van 6 jaar of ouder (Selman, 1980).

De tweede soort kennis die kinderen gebruiken bij het vertellen van verhaaltjes is structurele kennis. Deze kennis zorgt ervoor dat het verhaal één geheel wordt: het wordt een geordende opeenvolging van informatie, die begrijpelijk is voor de luisteraar (Hudson & Shapiro, 1991). Elk type narratief heeft een andere structuur. Een fictief verhaal bevat

verschillende onderdelen: (a) een formeel begin en oriëntatie om de personages en de setting te introduceren; (b) initiërende gebeurtenissen, d.w.z. handelingen die gericht zijn op een specifiek doel; (c) een probleem om het doel te bereiken; (d) een oplossing voor het probleem en (e) een formeel einde (Hudson & Shapiro, 1991; Baker, Blankensteijn & Roelofs, 2000).

Op vierjarige leeftijd zijn kinderen reeds in staat om het schema van een fictief verhaal te begrijpen. Wanneer zij zelf een fictief verhaal vertellen, gebruiken zij dit schema echter niet. Veel van de onderdelen (a) – (e) ontbreken in hun fictieve verhalen, welke meer de vorm van scripts of beschrijvingen van gebeurtenissen aannemen. Bovendien worden hoofd- en bijzaken niet van elkaar onderscheiden (Baker, Blankensteijn & Roelofs, 2000). Bij kinderen van vijf jaar oud komt de gewenste structuur iets meer naar voren. Doordat zij echter nog teveel bijzaken bespreken, valt de plotstructuur in het niet (Roelofs, 1998). Pas wanneer zij de leeftijd van 6 jaar hebben bereikt, komt het voor dat kinderen verhalen vertellen volgens de genoemde structuur (Hudson & Shapiro, 1991; Peterson & McCabe, 1983; Roelofs, 1998).

Met de leeftijd worden er meer episodische componenten aan het fictieve verhaal toegevoegd, waardoor de lengte van het verhaal verandert. Op driejarige leeftijd produceren kinderen fantasieverhalen die slechts één of twee passages lang zijn. Deze verhaaltjes bestaan meestal uit de introductie (gedeelte van (a)) en een probleem (c). Ze betreffen echter wel vaak gebeurtenissen die de kinderen recent hebben meegemaakt (bijv. “Het hondje moest op school een tekening voor Moederdag maken.”). De fictieve verhaaltjes van vierjarige kinderen zijn gemiddeld twee of drie passages lang, waarbij aan de introductie ook de oriëntatie wordt toegevoegd (geheel (a)). De fantasieverhaaltjes van vijfjarige kinderen zijn wederom langer en bevatten naast (a) en (c) ook resultaten en evaluaties van de gebeurtenissen in het verhaaltje (Bamberg, 1987). Tevens voegen kinderen op deze leeftijd gepaste informatie met betrekking tot de setting aan het verhaal toe en vinden er in fictieve verhalen initiërende gebeurtenissen plaats (b) (Hudson & Shapiro, 1991). Bovendien vinden deze verhaaltjes plaats buiten het hier-en-nu (Bamberg, 1987; Baker, Blankensteijn & Roelofs, 2000). Ze zijn dus niet meer gebaseerd op gebeurtenissen die het kind zelf recent heeft meegemaakt, maar zijn puur fictief.

Van de fictieve verhalen van vijfjarigen bevat 93% een hoogtepunt (een centrale gebeurtenis die het belangrijkste is in het verhaal), terwijl dit bij slechts 33% van de fictieve verhalen van jongere kinderen het geval is (Kemper, 1984). Dit hoogtepunt wordt vaak aan het eind van het verhaal verteld; er wordt als het ware naartoe gewerkt. Kinderen van 6 jaar en ouder laten het hoogtepunt centraal staan in hun verhaaltjes en vertellen er andere gebeurtenissen omheen (Peterson & McCabe, 1983).

De gebeurtenissen in de fantasieverhalen worden door jonge kinderen nog niet in logische volgorde verteld. Kinderen van 4 jaar oud zijn nauwelijks in staat een samenhangend verhaal te produceren (Schaerlaekens, 2008; Peterson & McCabe, 1983). Zesjarige kinderen brengen wel orde binnen verschillende delen in hun verhaal. De volgorde waarop ze deze delen vertellen is echter willekeurig. Pas vanaf dat zij 10 jaar oud zijn, vertellen kinderen het gehele verhaal op een logische en chronologische wijze (Stein, 1988).

Kinderen in de differentiatiefase lijken het moeilijk te vinden om een fictief verhaal te vertellen. Wanneer hen wordt gevraagd een fictief verhaal te vertellen over gebeurtenissen waarmee zij bekend zijn (zoals een verjaardagsfeestje), vertelt 92% van de vier- tot zesjarige kinderen een script (62%) of een persoonlijk narratief (30%). Slechts 8% van de kinderen in de differentiatiefase lijkt dus in staat te zijn om daadwerkelijk een fictief verhaal te vertellen volgens het schema dat bij dit type narratief hoort. Bovendien voegt over het algemeen geen enkel vierjarig kind een probleem met oplossing (c) en (d) toe aan zijn fictieve verhaal (Gruendel, 1980).

Kinderen in de differentiatiefase zijn echter wel in staat om een structuur aan te brengen in persoonlijke verhalen en bezitten dus wel degelijk structurele kennis. In hun onderzoek naar de ontwikkeling van persoonlijke narratieven vonden Peterson en McCabe (1983) dat 13% van de vierjarige kinderen in staat was om episodes toe te voegen met een probleem-oplossingsdoel. Voor vijfjarigen steeg dit percentage naar 42%. Volgens Stein (1988) proberen kinderen een duidelijk plot te ontwikkelen in hun (persoonlijke) verhalen. Vier- tot zesjarige kinderen bouwen vaak een plot rondom een interpersoonlijk obstakel dat wordt opgelost met behulp van fysieke kracht of een obstakel in de omgeving dat wordt opgelost door middel van het bedenken van een plan of door mensen om hulp te vragen (Bamberg, 1987).

Over de ontwikkeling van microlinguïstische en contextuele kennis en de toepassing hiervan in fictieve verhalen is relatief weinig onderzoek gedaan. Microlinguïstische kennis betreft kennis met betrekking tot bijvoorbeeld de grammatica die geschikt is voor het vertellen van een bepaald type narratief. Evenals de structurele kennis zorgt het gebruik van deze kennis ervoor dat het verhaal een lopend geheel wordt. Zo gebruiken kinderen van 4 tot 6 jaar oud nog erg vaak het woord 'en' in hun al dan niet fictieve verhaal, terwijl oudere kinderen dit steeds vaker vervangen door gepastere voegwoorden (Hudson & Shapiro, 1991).

De manier waarop een verhaal wordt verteld hangt af van de context waarin het wordt verteld. Reeds op vierjarige leeftijd passen kinderen hun contextuele kennis toe in de

fantasieverhalen die zij vertellen. Zo praten zij in eenvoudigere taal tegen jongere kinderen dan tegen leeftijdsgenootjes en geven zij meer informatie over gebeurtenissen uit het verleden aan iemand die niet bij deze gebeurtenissen aanwezig was dan aan iemand die hier wel bij aanwezig was (Hudson & Shapiro, 1991; Ashcraft, 2002; Siegler & Alibali, 2005).

Geconcludeerd kan worden dat de ontwikkeling van het taalgebruik van kinderen met name naar voren komt in de gesprekjes die zij voeren en de verhaaltjes die zij vertellen. Tussen vier- en zesjarige leeftijd vinden enorme ontwikkelingen plaats met betrekking tot het taalgebruik, waardoor het kind in staat wordt gesteld zich te redden in de volwassen wereld. De taal is een efficiënt communicatiemiddel geworden en voor een niet-geoefende luisteraar lijkt het taalgebruik geen opvallende afwijkingen van de standaardtaal meer te bevatten (Schaerlaekens, 1980).

2.3 Het Ontwikkelingsvolgmodel

De afgelopen decennia wordt op basisscholen steeds meer gebruik gemaakt van leerlingvolgsystemen om de ontwikkeling van de leerlingen te monitoren. Deze systemen maken het voor leerkrachten mogelijk om eventuele leerproblemen zo vroeg mogelijk te signaleren (Memelink, 2001). Met de bedoeling het ontwikkelingsverloop en het gedrag van kinderen te volgen, is het Ontwikkelingsvolgmodel ontworpen.

Het OVM is een leerlingvolgsysteem dat de leerkracht in staat stelt de ontwikkeling van kinderen door middel van observaties in kaart te brengen. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld het CITO, waarbij vooral gebruik wordt gemaakt van toetsen. Naast het feit dat de docent de ontwikkeling van het kind noteert, is het OVM gebaseerd op drie andere uitgangspunten. Ten eerste vinden de observaties plaats in dagelijkse groepssituaties, die voor de kinderen vanzelfsprekend zijn. Daarnaast worden de verschillende ontwikkelingsaspecten per kind afzonderlijk vastgelegd. Tenslotte sluiten de beschrijvingen van de observatie-items zo nauw mogelijk aan op de inhoud van het dagelijkse aanbod aan activiteiten/lessen (Memelink, 2008).

In huidig onderzoek zal met name worden gekeken naar het Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen, welke gericht is op kinderen uit groep 1, 2 en 3 van de basisschool. Dit model bestaat uit 29 verschillende ontwikkelingslijnen, die elk een ander aspect van de ontwikkeling van het kind belichten. In bijlage 1 wordt de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” weergegeven. De lijn bestaat uit zeven fasen, die elk een nieuwe fase in de betreffende ontwikkeling aangeven. De fasen zijn opgedeeld in vier subfasen, waarmee de docent aan kan

geven in hoeverre een bepaalde fase reeds door het kind is behaald. Bij de fasen worden concrete omschrijvingen gegeven van het gedrag dat het kind in deze fase vertoont. Dit heeft als doel om de eventuele subjectiviteit van docenten te ondervangen (Memelink, 2001).

Bij de ontwikkeling van het Ontwikkelingsvolgmodel is uitgegaan van het principe dat de ontwikkelingsgegevens op planmatige wijze gebruikt moeten worden bij de begeleiding van de kinderen in de dagelijkse schoolsituaties. Er wordt dus handelingsgericht gewerkt. Het principe van planmatig handelen is gebaseerd op vijf verschillende fasen. Ten eerste moet de ontwikkeling worden geregistreerd. Aan de hand van de ontwikkelingslijnen is het voor docenten mogelijk om de totale ontwikkeling van het kind gedetailleerd weer te geven. Hierdoor kunnen eventuele achterstanden snel worden opgemerkt. Dit valt onder de tweede fase, waarin de ontwikkelingsgegevens worden geanalyseerd (Memelink, 2001). Er kan echter pas van achterstand worden gesproken, wanneer de ontwikkeling van het kind achter blijft ten opzichte van de potenties die het kind heeft. In het model worden richtlijnen gegeven voor diagnostische middelen die kunnen worden gebruikt om vast te stellen of er daadwerkelijk sprake is van een achterstand (Memelink, 2008). Vervolgens wordt in de derde fase de hulp die het kind nodig heeft, voorbereid. Het model biedt richtlijnen voor handelingsplanning op groeps-, subgroep en individueel niveau. In de vierde fase wordt deze hulp uitgevoerd, waarna het in de vijfde fase wordt geëvalueerd (Memelink, 2001).

Doordat de docent van het kind het model invult en dicht bij het kind staat, kan deze de signalen die hij ontvangt snel omzetten in handelen. Dit draagt bij aan de handelingsgerichtheid van het Ontwikkelingsvolgmodel. Bovendien kan nagegaan worden of het onderwijsaanbod aansluit bij de behoeften van het kind en kan het onderwijs zo nodig verbeterd worden (Memelink, 2008).

2.4 De validering van het Ontwikkelingsvolgmodel

Het Ontwikkelingsvolgmodel kan zeer verfijnd worden ingevuld. Het kan echter nooit het unieke kind volledig weergeven (Memelink, 2001), aangezien niet elk kind zich conform de beschreven ontwikkelingslijnen ontwikkelt. Daarnaast blijkt in de dagelijkse praktijk dat de ontwikkeling van kinderen vaak niet gelijkmatig verloopt; er vinden sprongen plaats. In de ontwikkelingslijnen komt dit terug doordat er een gat ontstaat in de weergegeven ontwikkelingsleeftijd. Bovendien kan een kind zich al in een bepaalde fase ontwikkelen, terwijl de voorgaande fase nog niet volledig is afgerond (Memelink, 2001; Memelink, 2008).

Dit brengt de vraag met zich mee of het Ontwikkelingsvolgmodel een goed instrument is om de ontwikkeling van het kind te meten. De Commissie Testaangelegenheden Nederland

(COTAN) heeft zes criteria opgesteld die bepalen of een testinstrument voldoende kwaliteit heeft. Ten eerste moet het instrument in Nederland verkrijgbaar zijn. Daarnaast moet er sprake zijn van een gestandaardiseerde gegevensverwervingsprocedure. Het derde criterium stelt dat het instrument voor Nederland of voor het Nederlandse taalgebied is geconstrueerd of bewerkt. Ten vierde moet het instrument direct of indirect uitspraken over personen mogelijk maken. Bovendien moet er onderzoek verricht zijn naar normen, betrouwbaarheid of validiteit. Tenslotte mag dit onderzoek niet ouder zijn dan het jaar van uitgave van de tweede voorafgaande documentatie (Nederlands Instituut van Psychologen, 2003).

De afgelopen jaren zijn verscheidene onderzoeken naar normen, betrouwbaarheid of validiteit gedaan voor de verschillende onderdelen van het OVM. Het onderdeel Taalontwikkeling is echter onderbelicht gebleven. Daarom zal in huidig onderzoek dit onderdeel in acht worden genomen. Er wordt gekeken naar de ontwikkelingslijn “Taalgebruik”, welke wordt weergegeven in bijlage 1. Met name zal de convergente validiteit worden onderzocht. Nagegaan wordt of er een relatie bestaat tussen de OVM-ontwikkelingsleeftijd op het onderdeel “Taalgebruik” en de ontwikkeling van het taalgebruik, gemeten met behulp van een reeds door het COTAN erkend toetsinstrument.

2.5 Onderzoeksvragen en hypotheses

In huidig onderzoek zal worden gekeken of de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” (5.4) een valide meting geeft van de ontwikkeling van het taalgebruik van kinderen van 4 tot en met 6 jaar. Om deze vraag te beantwoorden zijn de volgende onderzoeksvragen en hypotheses opgesteld. Ten eerste zal worden gekeken of er een relatie bestaat tussen de ontwikkelingsleeftijd, zoals die is ingevuld in de ontwikkelingslijn “Taalgebruik”, en de ontwikkeling van het taalgebruik gemeten door een door het COTAN reeds erkend toetsinstrument. Dit zal in huidig onderzoek de Verteltaak zijn van de Taaltoets Alle Kinderen (Verhoeven & Vermeer, 2001). Naar aanleiding van de onderbouwing van het Ontwikkelingsvolgmodel wordt verwacht dat deze relatie bestaat en positief is.

Wanneer deze relatie bestaat, is er mogelijk sprake van moderatoreffecten van verschillende variabelen. Ten eerste zal worden gekeken of er sprake is van een moderatoreffect van de leeftijd van het kind op de relatie tussen de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” en de score die is behaald op de Verteltaak. Er wordt dus onderzocht of de relatie tussen de ontwikkelingslijn en de Verteltaak sterker danwel zwakker wordt, naarmate het kind ouder wordt. De ontwikkelingslijn “Taalgebruik” geeft een ontwikkelingsleeftijd weer. Wanneer het kind ouder wordt, is het waarschijnlijker dat deze ontwikkelingsleeftijd

hoger wordt, doordat het kind vooruitgang heeft geboekt, dan dat de ontwikkelingsleeftijd lager wordt door terugval van het kind. Bovendien heeft de Verteltaak van de TAK bij het normonderzoek een positieve relatie vertoond met de leeftijd van het kind (Verhoeven & Vermeer, 2006). Doordat zowel de ontwikkelingslijn als de Verteltaak waarschijnlijk een positieve relatie vertonen met de leeftijd van het kind, wordt verwacht dat er geen sprake zal zijn van een moderatoreffect door de leeftijd van het kind.

De tweede mogelijke moderator waar naar zal worden gekeken is de sekse van het kind. In de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” wordt geen onderscheid gemaakt tussen jongens en meisjes. Ook bij de Verteltaak van de TAK is geen sprake van sekseverschillen (Verhoeven & Vermeer, 2006). Daarom wordt verwacht dat de sekse van het kind geen modererend effect zal hebben op de relatie tussen de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” en de Verteltaak van de TAK.

Ten derde zal worden gekeken naar het mogelijke effect van de docent waar het kind les van krijgt. Door in alle fasen de betreffende ontwikkeling van het taalgebruik concreet te omschrijven, heeft het Ontwikkelingsvolgmodel geprobeerd de invloed van de subjectiviteit van de docent te minimaliseren. Naar aanleiding van de concretisering van de subfasen van “Taalgebruik” wordt verwacht dat de docent van het kind geen invloed zal hebben op de relatie tussen de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” en de Verteltaak van de TAK.

Het vierde mogelijke moderatoreffect dat zal worden bestudeerd is het effect van de groep waarin het kind zit (groep 1 of 2). Kinderen die in groep 2 zitten, hebben meer onderwijs genoten dan kinderen die in groep 1 zitten. Naar verwachting zal het effect hiervan zich echter zowel in de OVM-ontwikkelingsleeftijd als in de score op de Verteltaak uiten. Bovendien hangt de variabele groep nauw samen met de variabele leeftijd, waarvoor geen moderatoreffect wordt verwacht. De verwachting is dat er geen moderatoreffect zal zijn van de groep waarin het kind zit op de relatie tussen de ontwikkelingslijn en de Verteltaak.

Tenslotte zal het effect van de klas waarin het kind zit op de relatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak in acht worden genomen. In de gebruikte steekproef is sprake van zes combinatieklassen, waardoor de variabelen klas en docent mogelijk allebei een ander moderatoreffect op de relatie tussen de ontwikkelingslijn en de Verteltaak tonen. In feite is deze onderzoeksvraag een combinatie van de voorgaande twee onderzoeksvragen. Er wordt daarom geen moderatoreffect verwacht van de klas waarin het kind zit op de relatie tussen de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” en de Verteltaak van de TAK.

Voorafgaand aan het kwantitatieve onderzoek naar bovenstaande onderzoeksvragen, zal een kwalitatieve analyse van de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” plaatsvinden. Hierin wordt de ontwikkelingslijn vergeleken met de literatuur.

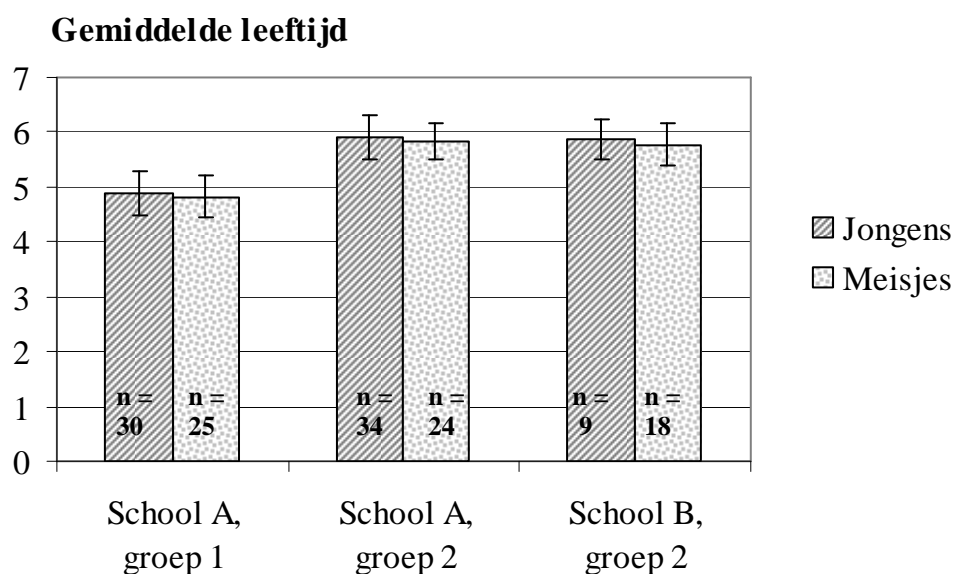
3. Methoden

3.1 Participanten

Aan huidig onderzoek hebben 140 kinderen van 4,04 tot 7,25 jaar deelgenomen ($M = 5,46$; $SD = 0,62$). Onder de deelnemers waren 73 jongens met een gemiddelde leeftijd van 5,48 jaar ($SD = 0,64$) en 67 meisjes met een gemiddelde leeftijd van 5,44 jaar ($SD = 0,59$). De kinderen zaten op twee verschillende scholen.

Van school A namen zes combinatieklassen (groep 1 en 2) deel aan het onderzoek. Uit deze klassen participeerden in totaal 64 jongens, waarvan er 30 in groep 1 zaten ($M = 4,88$ jaar, $SD = 0,40$) en 34 in groep 2 ($M = 5,92$; $SD = 0,40$). Daarnaast werkten 49 meisjes mee aan het onderzoek. Hiervan zaten er 25 in groep 1 ($M = 4,83$; $SD = 0,38$) en 24 in groep 2 ($M = 5,83$; $SD = 0,33$). Van één jongen uit groep 1 (leeftijd = 4,04 jaar) waren geen OVM-gegevens bekend. In de berekeningen naar de gemiddelde leeftijd is deze jongen wel meegenomen. Het gemiddelde leerling-gewicht van de deelnemende kinderen was 0,02.

Van school B werkte één klas (groep 2) mee aan het onderzoek. Deze groep bestond uit 9 jongens ($M = 5,86$; $SD = 0,36$) en 18 meisjes ($M = 5,78$ $SD = 0,37$). Over het leerling-gewicht van de participerende kinderen op deze school zijn geen gegevens bekend. In figuur 1 is de verdeling van de leeftijd van de participanten grafisch weergegeven.



Figuur 1. Leeftijdsverdeling van de participanten.

3.2 Procedure

De twee participerende scholen zijn verworven door middel van een brief, welke voor aanvang van het onderzoek is opgestuurd naar honderd scholen. Van deze scholen was reeds bekend dat zij de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” van het OVM invulden. Nadat op deze twee scholen van alle ouders toestemming was verkregen voor deelname van het kind aan het onderzoek, werden de scholen door twee interviewers bezocht. De interviewers haalden de participerende kinderen één voor één uit de klas en namen hen mee naar een rustige kleine ruimte met daarin een tafel en minstens twee stoelen. Het kind mocht plaatsnemen aan de tafel, welke ten opzichte van de stoel niet te hoog was, zodat het kind de materialen goed kon zien. Vervolgens werd door de interviewer de Woordomschrijvingstaak (dit was onderdeel van Munnix, 2009) en de Verteltaak van de Taaltoets Alle Kinderen (TAK) afgenomen (Verhoeven & Vermeer, 2001). De totale afname duurde ongeveer 15 minuten.

3.3 Metingen

3.3.1 Taalgebruikontwikkeling

De ontwikkeling van het taalgebruik van de deelnemende kinderen werd gemeten met behulp van de Verteltaak van de TAK (Cronbach's $\alpha = 0,90$). Deze taak bestaat uit twee stripverhalen zonder tekst (zie bijlage 3). Het kind moest de interviewer vertellen wat zich op het beeldverhaal afspeelde. Terwijl het kind dit deed, scoorde de interviewer of het kind bepaalde elementen van het verhaal expliciet noemde (het scoringsformulier is weergegeven in bijlage 4). Per verhaal werd gescoord op 16 verschillende elementen, welke de cohesie danwel de coherentie van het beeldverhaal betroffen. De elementen die de cohesie van het verhaal betroffen, waren elementen die bijvoorbeeld middel/doel of oorzaak/gevolg verwoordden, zoals voegwoorden. De coherentie kwam naar voren in elementen die de noodzakelijke inhoudswoorden van de tekst verwoordden. Per genoemd element kreeg het kind 1 punt, waardoor het in totaal tussen de 0 en 32 punten kon halen voor de Verteltaak. Hierbij stond een hogere score voor een betere prestatie op de Verteltaak.

3.3.2 OVM-Ontwikkelingslijn “Taalgebruik”

Van 139 kinderen die deelnamen aan het onderzoek was door de docent de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” ingevuld. Deze lijn is te zien in bijlage 1. Op deze manier ontstond voor elke kind een ontwikkelingsleeftijd, welke werd uitgedrukt in maanden. Aan de docenten is gevraagd of zij de ontwikkelingslijn opnieuw wilden invullen in de periode waarin de Verteltaak bij de kinderen werd afgenomen, zodat gebruik gemaakt kon worden

van de meest recente ontwikkelingsleeftijd. Dit is gedaan voor 113 kinderen. Het meest recente invulmoment was bij deze kinderen maximaal zes weken voor of na de afname van de Verteltaak. Bij de 27 overige kinderen is een schatting gemaakt van hun ontwikkelingsleeftijd ten tijde van de afname van de Verteltaak. Deze schatting werd gemaakt door naar aanleiding van de reeds eerder ingevulde ontwikkelingsleeftijden een lineaire vergelijking op te stellen: $y = ax + b$. Hierin stond y voor de geschatte ontwikkelingsleeftijd tijdens de afname van de Verteltaak en was x de leeftijd van het kind. De coëfficiënt a was de slope van de vergelijking, welke stond voor de helling waarmee de geschatte ontwikkelingsleeftijd steeg. Wanneer het kind één jaar ouder werd, steeg de geschatte ontwikkelingsleeftijd met het getal a . De coëfficiënt b stond voor de intercept. Dit was de waarde waardoor de vergelijking de as $x = 0$ sneed. Op deze manier werd voor elk kind de geschatte OVM-ontwikkelingsleeftijd ten tijde van de afname van de Verteltaak verkregen. Deze leeftijd varieerde tussen 48 en 80 maanden (M = 67,83 maanden, SD = 6,841).

3.3.3 Analyses

De relatie tussen de scores op de Verteltaak en de OVM-ontwikkelingsleeftijden is berekend met behulp van de correlatiemaat *Pearson's r*. Bovendien zijn alle berekeningen apart gedaan voor de verschillende seksen, docenten, groepen en klassen en is er een indeling in leeftijdscategorieën gemaakt, aan de hand waarvan de correlatie tussen de Verteltaak en de ontwikkelingsleeftijd op de lijn "Taalgebruik" per categorie is berekend. Dit had als doel in beeld te krijgen of er aanleiding was tot het onderzoeken van eventuele moderatoreffecten.

Daarnaast is door middel van een multiële regressie gekeken naar de invloed van de verschillende variabelen op de ontwikkelingsleeftijd op de lijn "Taalgebruik". Er zijn twee analyses gedaan. Bij de eerste multiële regressie zijn de variabelen leeftijd, sekse en docent meegenomen. De variabelen groep is afhankelijk van de leeftijd van het kind en is daarom meegenomen in de tweede multiële regressie. Gezien de afhankelijkheid van de klas van het kind van zowel de leeftijd, als de groep, als de docent van het kind, is deze niet in een multiële regressie meegenomen.

Tevens is gekeken of er sprake is van moderatoreffecten van de leeftijd van het kind, de sekse van het kind, de docent van wie het kind les krijgt, de groep waarin het kind zit en de klas waarin het kind zit. In huidig onderzoek participeerden zes combinatieklassen van school A (A, B, C, D, E en F). Een dergelijke klas (bijvoorbeeld klas A), bestond in feite uit twee klassen: 1A (groep 1) en 2A (groep 2). In totaal werkten er van deze school dus 12 klassen mee aan het onderzoek, maar slechts zes docenten. De variabele klas kan dus gezien worden

als een combinatie van de variabelen docent en groep, waardoor het mogelijk een ander moderatoreffect heeft. De moderatoreffecten zijn berekend door middel van een regressieanalyse. Hierin is ten eerste gekeken naar de hoeveelheid variantie in “Taalgebruik” die wordt verklaard door de mogelijke moderator en de Verteltaak. Vervolgens is gekeken hoeveel verklaarde variantie er wordt toegevoegd door de interactie tussen de betreffende variabele en de Verteltaak. Voor de variabele leeftijd is hierbij gebruik gemaakt van gestandaardiseerde waarden, omdat deze variabele continu is.

4. Resultaten

4.1 Kwalitatieve analyse

In huidig onderzoek wordt de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” van het Ontwikkelingsvolgmodel bestudeerd. Deze is te zien in bijlage 1. Naast de vergelijking die zal worden gedaan tussen de resultaten van “Taalgebruik” en de resultaten van de Verteltaak van de TAK, is de theoretische kwaliteit van de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” van belang.

Zoals in bijlage 2 te zien is, kan de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” ruwweg worden opgedeeld in twee categorieën, zijnde de ontwikkeling van het vertellen van verhaaltjes en de ontwikkeling van het voeren van gesprekjes. In deze kwalitatieve analyse zullen eerst de subschalen met betrekking tot de ontwikkeling van het vertellen van verhaaltjes worden behandeld. Vanwege de vergelijking met de Verteltaak van de TAK, zal de analyse in het bijzonder gericht zijn op fictieve verhaaltjes. Deze toespitsing zal met name de formalistische aspecten van de verhaalstructuur, zoals die in het OVM terug te vinden zijn, bevatten. Wanneer fictieve verhaaltjes onvoldoende toereikend zijn, zal de analyse zich richten op persoonlijke verhaaltjes. Daarna zullen de subschalen met betrekking tot de ontwikkeling van het voeren van gesprekjes worden bestudeerd. In de metingen van huidig onderzoek is om praktische redenen echter alleen de ontwikkeling van het vertellen van fictieve verhaaltjes meegenomen.

4.1.1 Verhaaltjes, subschaal 1: 3 – 4 jaar

De eerste subschaal van de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” betreft de ontwikkeling van het vertellen van verhaaltjes. De ontwikkeling in deze subschaal vindt volgens het Ontwikkelingsvolgmodel plaats in het vierde levensjaar. De schaal geeft drie aspecten aan met betrekking tot de genoemde ontwikkeling.

Ten eerste wordt aangegeven dat het kind in deze periode “een verhaal/gebeurtenis in ‘losse’ delen vertelt met een concrete kern.” Dit komt overeen met de literatuur die is

behandeld. Een kind van 4 jaar of jonger is nauwelijks in staat een samenhangend fictief verhaal te produceren; het springt van de ene gebeurtenis naar de andere (Schaerlaekens, 2008; Peterson & McCabe, 1983). Driejarige kinderen vertellen een fictief verhaal als een serie aan elkaar geschakelde, losse onderdelen (Berman, 1988). Bovendien bestaan de fictieve verhaaltjes van drie- tot vierjarige kinderen vaak enkel uit een introductie en een probleem. Deze delen zijn op zichzelf staand en kunnen daarom gezien worden als ‘losse’ delen (Bamberg, 1987). Dat de ‘losse’ delen verteld worden rondom een concrete kern, wordt echter niet ondersteund door de literatuur. Slechts 33% van de verhalen van kinderen van 2 tot en met 4 jaar bevatten een centrale gebeurtenis. Het merendeel van de verhalen van driejarige kinderen bezit dus geen concrete kern (Kemper, 1984).

Ten tweede is het taalgebruik van het kind in deze periode volgens de subschaal “nog gebonden is aan het hier en nu.” Dit is ook in het literatuuronderzoek naar voren gekomen. De fictieve verhaaltjes van driejarige kinderen betreffen over het algemeen gebeurtenissen die recent in het leven van de kinderen plaats hebben gevonden (Bamberg, 1987). Pas vanaf vierjarige leeftijd beginnen de fictieve verhaaltjes zich af te spelen buiten het hier en nu (Bamberg, 1987; Peterson & McCabe, 1983).

Tenslotte geeft de eerste subschaal aan dat het drie- tot vierjarige kind reeds “inzicht toont in communicatieve rollen.” Dit heeft betrekking op de contextuele kennis die het kind bezit. Uit de literatuur is naar voren gekomen dat vierjarige kinderen rekening houden met de context waarin zij een fictief verhaal vertellen. Zij houden rekening met het publiek van hun verhaal (Hudson & Shapiro, 1991; Ashcraft, 2002). Deze ontwikkeling wordt echter al eerder waargenomen. Kinderen van 2 jaar oud gebruiken makkelijkere taal wanneer zij met jongere kinderen spreken dan wanneer zij met oudere kinderen spreken (Tomasello & Mannle, 1985).

Gesteld kan worden dat de eerste subschaal grotendeels overeenstemming vindt met de gevonden literatuur.

4.1.2 Verhaaltjes, subschaal 3: 4,5 – 5 jaar

De volgende subschaal die de ontwikkeling van het vertellen van verhaaltjes betreft, is de derde subschaal. De subschaal betreft de tweede helft van het vijfde levensjaar en bestaat uit twee stellingen. Ten eerste geeft de subschaal aan dat “in het ‘verhaal’ van het kind een concrete kern zit die de gebeurtenissen verbindt.” In de analyse van de eerste subschaal is reeds naar voren gekomen dat er in de fictieve verhaaltjes van kinderen tot en met 4 jaar meestal geen sprake is van een concrete kern (Kemper, 1984). Wel kan gezegd worden dat kinderen van vier jaar oud in hun persoonlijke verhalen vaak een plot verzinnen rondom een

interpersoonlijk probleem (Bamberg, 1987). Dit probleem fungeert dus als de concrete kern van het persoonlijke verhaal.

De tweede eigenschap die de subschaal noemt in deze periode, betreft gesprekjes: “Het gesprek van het kind is vaak één zin lang. Bij vragen geeft het kind korte antwoorden.” Dit wordt bevestigd door onderzoek van Roelofs (1998), waarin kinderen werden geïnterviewd. Vierjarige kinderen gaven gemiddeld antwoorden van 1,4 uiting per beurt.

Kortom, de derde subschaal vindt voor allebei de uitspraken ondersteuning in de literatuur. De stelling over coherentie tussen gebeurtenissen geldt echter niet voor het vertellen van fictieve verhaaltjes.

4.1.3 Verhaaltjes, subschaal 5: 5,5 – 6 jaar

De volgende subschaal met betrekking tot het vertellen van verhaaltjes is de vijfde subschaal. Deze subschaal betreft de tweede helft van het zesde levensjaar en bestaat uit drie uitspraken. Ten eerste zegt de schaal dat “taal een belangrijk communicatiemiddel wordt.” Dit wordt bevestigd door de literatuur. Het taalgebruik heeft zijn volle communicatieve functie bereikt: het kind is in staat om met elke willekeurige persoon een gesprek te voeren. Bovendien is de taal een efficiënt communicatiemiddel met volwassenen. Het taalgebruik van het kind lijkt voor de niet-geoefende luisteraar op het taalgebruik van volwassen sprekers (Schaerlaekens, 1980; Schaerlaekens, 2008).

Ten tweede “vertelt het kind ‘verhalen’ met een samenhangende reeks van gebeurtenissen in volgorde van de tijd.” Dit wordt niet bevestigd door de literatuur over fictieve verhaaltjes. Kinderen van 6 jaar oud brengen weliswaar ordening aan binnen verschillende delen van hun fictieve verhaaltjes, maar de volgorde waarop ze deze onderdelen vertellen, is willekeurig. Pas rond 8 tot 10 jaar vertellen kinderen de gebeurtenissen in hun fictieve verhalen in een chronologische volgorde (Stein, 1988). In persoonlijke verhalen komt een chronologische volgorde op alle leeftijden voor. Kinderen maken gebruik van korte zinnen, waarmee ze alle details van persoonlijke ervaringen noemen. Dit komt voort uit hun autobiografische geheugen (Peterson & McCabe, 1983).

Tenslotte stelt de subschaal dat het kind “langere gesprekken voert.” Dit wordt wederom bevestigd door het onderzoek van Roelofs (1998), waaruit volgt dat vijf- en zesjarige kinderen in een vraaggesprek gemiddeld 1,7 uiting per beurt doen. Ten opzichte van kinderen van 4 jaar oud is dit een stijging van 0,3 uiting per beurt.

De vijfde subschaal wordt ondersteund door de literatuur. De tweede uitspraak is echter alleen van toepassing op persoonlijke verhalen.

4.1.4 Verhaaltjes, subschaal 7: 6,5 – 7 jaar

De laatste subschaal met betrekking tot de ontwikkeling van verhaaltjes is de zevende subschaal. De subschaal betreft de tweede helft van het zevende levensjaar en stelt: “Het kind vertelt een consistent ‘verhaal’ met duidelijke oorzakelijke verbanden.” Deze stelling vindt gedeeltelijk aansluiting bij de literatuur. In de fictieve verhalen van zesjarige kinderen staat over het algemeen een hoogtepunt centraal. Het verhaal heeft dus een concrete kern en de gebeurtenissen in het verhaal worden om deze kern heen verteld (Peterson & McCabe, 1983). Dit maakt het fictieve verhaal van het kind tot één geheel; het is een consistent verhaal.

Het al dan niet juist zijn van de oorzakelijke verbanden die het kind noemt in zijn verhaal, is afhankelijk van de hoeveelheid inhoudelijke kennis die het kind bezit met betrekking tot de cohesie van een verhaal. Bovendien gaat het noemen van oorzakelijke verbanden vaak gepaard met het gebruiken van voegwoorden. Reeds in de tweede helft van het derde levensjaar begint het jonge kind sporadisch gebruik te maken van samengestelde zinnen door middel van het voegwoord “en”. De ontwikkeling van het gebruik van samengestelde zinnen vindt echter grotendeels in de differentiatiefase plaats. Naast het voegwoord “en”, wordt steeds meer gebruik gemaakt van verschillende voegwoorden, zoals “omdat”, “maar” en “als...dan”, waarmee oorzakelijke verbanden kunnen worden uitgedrukt (Goorhuis-Brouwer, 2007). De kennis die nodig is om de juiste oorzakelijke verbanden te noemen, ontwikkelt zich vanaf het vijfde jaar en deze ontwikkeling gaat door tot het tiende levensjaar (Roelofs, 1998). In de periode die de subschaal betreft, zal het kind de oorzakelijke verbanden in een verhaal waarschijnlijk niet geheel foutloos noemen. Vanaf zesjarige leeftijd bezitten kinderen echter de kennis met betrekking tot psychologische oorzakelijke verbanden (Smith, 1978). Deze kennis betreft de motivaties en intenties die mensen in het verhaal aanzetten tot het ondernemen van bepaalde activiteiten. Dit heeft als gevolg dat kinderen bij het vertellen van persoonlijke verhalen wel in staat zijn om de juiste oorzakelijke verbanden te noemen. Zij kennen immers de motivaties en intenties die in een dergelijk verhaal van belang zijn (Peterson & McCabe, 1985).

De zevende subschaal kan grotendeels door literatuur worden onderbouwd. De stelling met betrekking tot het noemen van oorzakelijke verbanden is echter met name van toepassing op persoonlijke verhalen. Genoemd moet worden dat deze subschaal goed aansluit bij de Verteltaak van de TAK, waarin wordt gecontroleerd op het noemen van verschillende oorzakelijke verbanden.

4.1.5 Gesprekjes, subschaal 2: 4 – 4,5 jaar

De eerste schaal die de ontwikkeling van het voeren van gesprekjes betreft, is de tweede subschaal. Deze subschaal omvat de eerste helft van het vijfde levensjaar en stelt ten eerste dat het kind “op eenvoudig niveau een gesprek aan kan gaan.” Dit komt terug in de literatuur. Een gesprek heeft drie opvallende pragmatische eigenschappen. Ten eerste vindt er beurtwisseling plaats. Reeds voor aanvang van de differentiatiefase past het kind het gebruik van beurtwisseling zelf toe (Baker, Blankensteijn & Roelofs, 2000). De tweede pragmatische eigenschap is de samenhang die bestaat tussen twee opeenvolgende uitingen. Op vierjarige leeftijd geeft het kind al in 64% van de gevallen een juist antwoord op een vraag in een vraaggesprek. Bovendien geeft het in 34% van de gevallen waarin het korte antwoorden, zoals ‘ja’ of ‘nee’, kan geven, een uitbreiding ter verduidelijking van het antwoord. De derde eigenschap is het feit dat een gesprek vaak een thema heeft. Kinderen van 4 jaar oud vinden het moeilijk om nieuwe informatie toe te voegen aan een bepaald thema. Deze ontwikkeling vindt pas op latere leeftijd plaats (Roelofs, 1998). De ontwikkeling van twee van de drie pragmatische eigenschappen van een gesprek vindt reeds plaats wanneer het kind 4 jaar oud is. Hierdoor is het kind in staat om eenvoudige gesprekjes te voeren.

De subschaal stelt daarnaast dat het kind “non-verbaal communicatiegedrag laat zien.” Uit het onderzoek van Roelofs (1998) volgt dat 33% van de vierjarige kinderen in een vraaggesprek non-verbale antwoorden geeft. Het kind laat op vierjarige leeftijd dus non-verbaal communicatiegedrag zien.

Concluderend kan worden gezegd dat de subschaal volledige aansluiting vindt bij de literatuur.

4.1.6 Gesprekjes, subschaal 4: 5 – 5,5 jaar

De volgende subschaal met betrekking tot de ontwikkeling van het voeren van gesprekjes is de vierde subschaal. Deze subschaal betreft de eerste helft van het zesde levensjaar en bevat twee uitspraken. Ten eerste wordt gesteld: “Het kind kan in gesprekken de inhoud en de bedoeling duidelijk weergeven.” Dit is terug te vinden in de gevonden literatuur. In de betreffende periode is de differentiatiefase reeds afgerond. Het kind is in staat om met zowel bekenden als onbekenden te praten en kan op begrijpbare manier een conversatie voeren (Schaerlaekens, 1980). Bovendien wordt het kind, doordat de fonologische ontwikkeling op deze leeftijd voltooid is, door bekenden en onbekenden correct begrepen. Het kind is dus in staat om zijn boodschap duidelijk weer te geven.

Ten tweede geeft de subschaal aan dat het “taalgebruik buiten het hier en nu is.” Ook deze uitspraak wordt door de literatuur ondersteund. Reeds aan het eind van de differentiatiefase kan het taalgebruik van het kind gedecontextualiseerd worden. Het taalgebruik is niet meer gebonden aan een bepaalde plaats of situatie, maar wordt uitgebreid buiten het hier en nu (Schaerlaekens, 2008).

Er kan gesteld worden dat de vierde subschaal een goede aansluiting vindt bij de gebruikte literatuur.

4.1.7 Gesprekjes, subschaal 6: 6 – 6,5 jaar

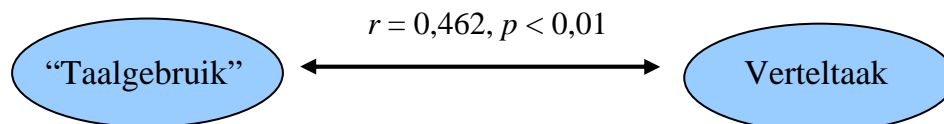
De laatste subschaal met betrekking tot de ontwikkeling van het voeren van gesprekjes is de zesde subschaal. Deze subschaal omvat de eerste helft van het zevende levensjaar en zegt dat het kind “vlotte gespreksvoering heeft met wederzijdse inbreng met non-verbaal communicatief gedrag.” In de literatuur is hier het volgende over te vinden. Om een vlot gesprek te kunnen voeren, moet het kind de drie pragmatische eigenschappen van een gesprek, welke zijn genoemd in paragraaf 4.1.5, beheersen. Tijdens de differentiatiefase en het begin van de voltooiingsfase leert het kind in te schatten wanneer de beurt van de voorgaande spreker voorbij is (Roelofs, 1998). Tevens leert het kind aan te geven wanneer het einde van zijn eigen beurt nadert (Peterson & McCabe, 1987). Hierdoor verloopt de beurtwisseling soepel en is er sprake van wederzijdse inbreng. De inhoud van de beurten van zesjarige kinderen in een conversatie sluit echter nog niet op elkaar aan, waardoor het gesprek geen geheel is. Ten tweede wordt de samenhang in het gesprek met de leeftijd groter, doordat het kind steeds vaker het juiste tweede paardeel geeft wanneer het eerste deel reeds is gegeven. In een vraaggesprek geeft een zesjarig kind 57% van de gewenste tweede paardelen en geeft het in 43% van de gevallen een uitbreiding op zijn antwoord. Tenslotte heeft het kind op zesjarige leeftijd geen moeite meer met het spreken over een thema. Het kind kan zich aan het thema houden en introduceert soms zelfs een nieuw thema. Deze ontwikkeling komt voort uit het feit dat het kind in staat is om zijn taalgebruik te decontextualiseren (Baker, Blankensteijn & Roelofs, 2000; Schaerlaekens, 2008).

Doordat het kind de ontwikkeling van de drie pragmatische eigenschappen van een gesprek heeft doorlopen, is het kind op zesjarige leeftijd in staat om een vloeiend gesprek te voeren. Algemeen genomen vindt de subschaal aansluiting bij de literatuur. De term “vlotte gespreksvoering” is echter discutabel, aangezien deze op verschillende manieren kan worden geïnterpreteerd.

4.2 Kwantitatieve analyse aan de hand van de TAK

4.2.1 OVM- ontwikkelingslijn “Taalgebruik” – Verteltaak

Er blijkt een significante relatie te bestaan tussen de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” van het Ontwikkelingsvolgmodel en de Verteltaak van de TAK. De gevonden correlatie is gelijk aan 0,462, $p < 0,01$ en wordt weergegeven in figuur 2. Deze correlatie kan worden gezien als een gemiddelde correlatie (Cohen, 1988).



Figuur 2. De correlatie tussen de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” van het Ontwikkelingsvolgmodel en de Verteltaak van de TAK.

Doordat er sprake is van een significante correlatie, kan er tevens sprake zijn van moderatoreffecten van verschillende variabelen. In huidig onderzoek zijn vijf mogelijke moderatoreffecten onderzocht. Per variabele is de correlatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak berekend voor de verschillende waarden (bijv. jongens en meisjes bij de variabele sekse). Dit heeft enkel als doel om de waarschijnlijkheid van een moderatoreffect van de betreffende variabele in beeld te krijgen en hier zullen geen conclusies aan worden verbonden. Wanneer de correlatie hetzelfde is voor de verschillende waarden, kan de variabele geen moderator zijn. Door middel van een regressieanalyse wordt vervolgens onderzocht of de variabele een moderator is.

4.2.2 Moderator: Leeftijd

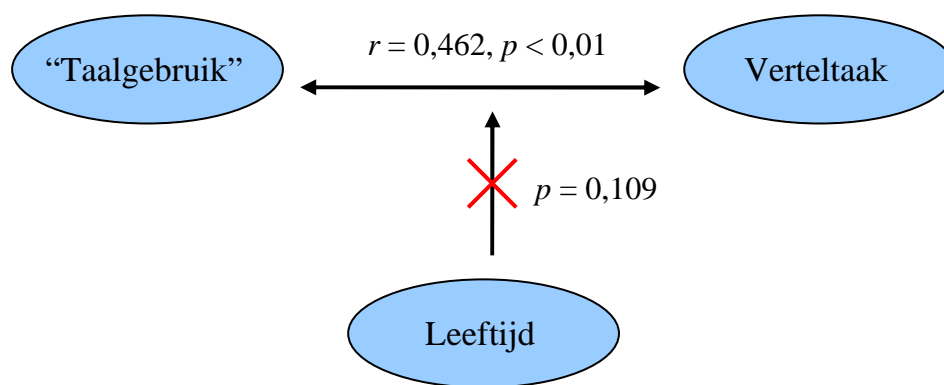
Wanneer de participerende kinderen naar leeftijd worden ingedeeld in vijf categorieën: 4 – 4,5 jaar, 4,5 – 5 jaar, 5 – 5,5 jaar, 5,5 – 6 jaar en 6 jaar en ouder, is de relatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak voor slechts één categorie (4,5 – 5 jaar) significant (zie tabel 1). De gevonden correlatie is gelijk aan 0,392, $p < 0,05$.

Uit de regressieanalyse blijkt echter dat er geen sprake is van een moderatoreffect ($p = 0,109$). De variabele leeftijd heeft dus geen invloed op de relatie die bestaat tussen de ontwikkelingslijn en de Verteltaak, zoals te zien is in figuur 3.

Tabel 1. De correlatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak; participanten verdeeld volgens leeftijd.

Leeftijdscategorie	N	Correlatie
4 – 4,5 jaar	9	0,262
4,5 – 5 jaar	28	0,392 *
5 – 5,5 jaar	31	0,092
5,5 – 6 jaar	41	0,258
6 jaar en ouder	30	-0,024

* = $p < 0,05$



Figuur 3. De variabele leeftijd heeft geen moderatoreffect op de relatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak.

Bovendien volgt uit de multiële regressieanalyse, met als onafhankelijke variabelen de Verteltaak, leeftijd, sekse en docent, dat de variabele leeftijd een significant deel van de variantie ($R^2-\Delta = 0,414; p < 0,01$) van de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” verklaart naast de variabele Verteltaak. Bovendien is de correlatie tussen de gecombineerde voorspellers leeftijd en Verteltaak en de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” gelijk aan 0,792 ($p < 0,01$). De uitkomsten van de multiële regressieanalyse zijn weergegeven in tabel 2.

Tevens volgt uit de stapsgewijze multiële regressie dat de leeftijd van het kind de grootste voorspeller is ($R^2 = 0,614; p < 0,01$) van de score die wordt behaald op de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” (zie tabel 3). De leeftijd is zelfs een sterkere voorspeller dan de Verteltaak. Uit tabel 3 volgt dat leeftijd een positieve correlatie heeft met “Taalgebruik” ($r = 0,784; p < 0,01$). Bovendien volgt uit de Pearson’s r correlatiemaat dat leeftijd een positieve relatie heeft met de Verteltaak ($r = 0,459; p < 0,01$). De variabelen Verteltaak, leeftijd en docent verklaren samen 65,3% van de variantie van de “Taalgebruik”.

Tabel 2. Multipele regressieanalyse voor de afhankelijke variabele “Taalgebruik”; onafhankelijke variabelen: Verteltaak, leeftijd, sekse en docent.

Voorspellers	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² -Δ
Verteltaak	0,462	0,214	0,214 **
Verteltaak, Leeftijd	0,792	0,628	0,414 **
Verteltaak, Leeftijd, Sekse	0,794	0,631	0,003
Verteltaak, Leeftijd, Sekse, Docent	0,811	0,658	0,027 **

** = $p < 0,01$

Tabel 3. Stapsgewijze multipele regressieanalyse voor de afhankelijke variabele “Taalgebruik”; onafhankelijke variabelen: Verteltaak, leeftijd, sekse en docent.

Voorspellers	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² -Δ
Leeftijd	0,784	0,614	0,614 **
Leeftijd, Docent	0,800	0,640	0,026 **
Leeftijd, Docent, Verteltaak	0,808	0,653	0,013 **

** = $p < 0,01$

4.2.3 Moderator: Sekse

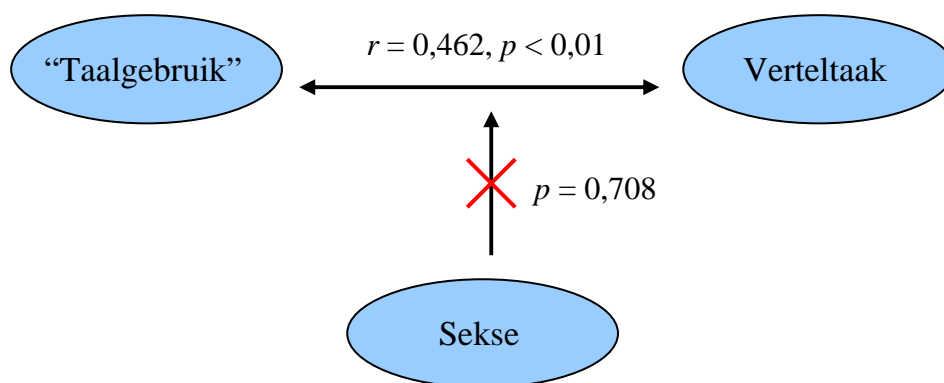
Voor zowel jongens als meisjes is de correlatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak significant. Voor jongens is deze gelijk aan 0,428, $p < 0,01$ en voor meisjes is de correlatie gelijk aan 0,498, $p < 0,01$ (zie tabel 4). De gevonden correlatie lijkt dus niet gelijk te zijn.

Tabel 4. De correlatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak; participanten verdeeld volgens sekse.

Sekse	N	Correlatie
Man	72	0,428 **
Vrouw	67	0,498 **

** = $p < 0,01$

In de regressieanalyse komt naar voren dat de variabele sekse geen moderatoreffect heeft op de relatie tussen de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” en de Verteltaak ($p = 0,708$). De sekse van het kind heeft dus geen invloed op de relatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak. Dit is te zien in figuur 4.



Figuur 4. De variabele sekse heeft geen moderatoreffect op de relatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak.

Bovendien volgt uit de multipele regressieanalyse dat sekse geen significant deel van de variantie van de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” verklaart naast de Verteltaak en de leeftijd (zie tabel 2). Dit wordt bevestigd door de enkelvoudige regressieanalyse, waaruit volgt dat sekse geen voorspeller is van “Taalgebruik” ($p = 0,682$). Tevens wordt de variabele sekse in de stapsgewijze multipele regressie niet meegenomen als voorspeller van “Taalgebruik”, omdat deze geen significante proportie verklaarde variantie toevoegt naast de variabelen Verteltaak, leeftijd en docent. Dit is te zien in tabel 3.

4.2.4 Moderator: Docent

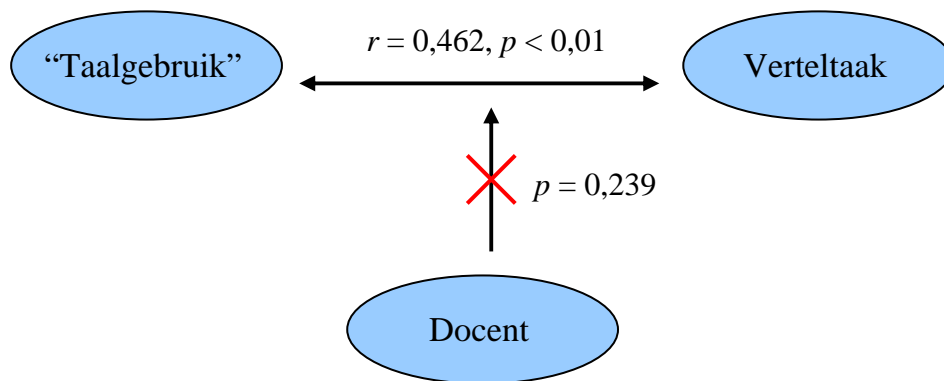
De relatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak van de TAK lijkt te verschillen per docent. Voor docent A en C is deze relatie niet significant. Voor de overige docenten is de gevonden correlatie wel significant, maar neemt hij verschillende waarden aan: voor docent B is de correlatie gelijk aan 0,566 ($p < 0,01$), voor docent D is deze correlatie 0,611 ($p < 0,01$), voor docent E is de gevonden correlatie 0,463 ($p < 0,05$), voor docent F is de correlatie gelijk aan 0,810 ($p < 0,01$) en voor docent G is de gevonden correlatie gelijk aan 0,534 ($p < 0,01$). Deze verdeling wordt weergegeven in tabel 5.

De regressieanalyse toont echter dat er geen sprake is van een moderatoreffect van de variabele docent ($p = 0,239$). De docent heeft dus geen invloed op de relatie die bestaat tussen de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” van het Ontwikkelingsvolgmodel en de Verteltaak van de TAK. Dit wordt weergegeven in figuur 5.

Tabel 5. De correlatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak; participanten verdeeld volgens docent.

Docent	N	Correlatie
A	14	0,192
B	21	0,566 **
C	7	0,265
D	24	0,611 **
E	22	0,463 *
F	24	0,810 **
G	27	0,534 **

* = $p < 0,05$ ** = $p < 0,01$



Figuur 5. De variabele docent heeft geen moderatoreffect op de relatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak.

Uit de multiële regressieanalyse blijkt dat de variabele docent een significant deel van de variantie van de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” verklaart naast de proportie variantie die wordt verklaard door de Verteltaak, leeftijd en de sekse ($R^2-\Delta = 0,027; p < 0,01$; zie tabel 2). Tevens volgt uit de stapsgewijze multiële regressie (zie tabel 3), dat de docent naast de variabele leeftijd 2,7% ($p < 0,01$) van de variantie van “Taalgebruik” verklaart.

4.2.5 Moderator: Groep

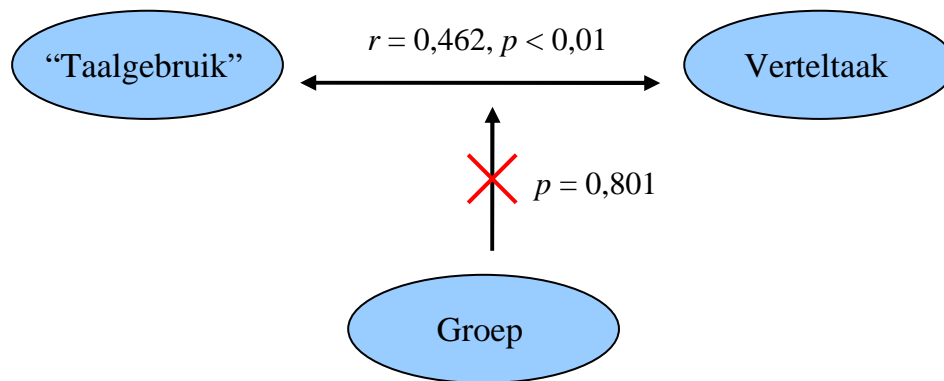
De correlatie tussen de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” en de Verteltaak in groep 1 is ongelijk aan de correlatie in groep 2. In groep 1 is de gevonden relatie gelijk aan 0,344 ($p < 0,05$). In groep 2 is deze relatie gelijk aan 0,234 ($p < 0,05$). De correlaties per groep zijn weergegeven in tabel 6.

Uit de regressieanalyse blijkt echter dat de variabele groep geen modererende invloed uitoefent op de relatie tussen de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” en de Verteltaak van de TAK ($p = 0,801$), zoals te zien is in figuur 6. Het gevonden verschil in de relatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak tussen de groepen is dus niet te wijten aan de groep.

Tabel 6. De correlatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak; participanten verdeeld volgens groep.

Groep	N	Correlatie
1	54	0,344 *
2	85	0,234 *

* = $p < 0,05$



Figuur 6. De variabele groep heeft geen moderator-effect op de relatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak.

Vanwege de afhankelijkheid van de leeftijd is voor de variabele groep een tweede multiplere regressie uitgevoerd. De resultaten van deze analyse zijn weergegeven in tabel 7. De variabele groep verklaart een significante proportie variantie van de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” naast de Verteltaak en de docent ($R^2-\Delta = 0,347; p < 0,01$). Bovendien volgt uit de stapsgewijze multiplere regressie dat de variabele groep ten opzichte van de Verteltaak en de docent de grootste proportie variantie van “Taalgebruik” verklaart ($R^2 = 0,486; p < 0,01$), terwijl de proportie toegevoegde verklaarde variantie van de docent ten opzichte van de Verteltaak niet significant is. Dit is te zien in tabel 8. Samen verklaren de variabelen Verteltaak, docent en groep 58,0% van de variantie van “Taalgebruik”.

Tabel 7. Multipele regressieanalyse voor de afhankelijke variabele “Taalgebruik”; onafhankelijke variabelen: Verteltaak, docent en groep.

Voorspellers	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² -Δ
Verteltaak	0,462	0,214	0,214 **
Verteltaak, Docent	0,483	0,233	0,020
Verteltaak, Docent, Groep	0,762	0,580	0,347 **

** = $p < 0,01$

Tabel 8. Stapsgewijze multipele regressieanalyse voor de afhankelijke variabele “Taalgebruik”; onafhankelijke variabelen: Verteltaak, docent en groep.

Voorspellers	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² -Δ
Groep	0,697	0,486	0,486 **
Groep, Docent	0,737	0,543	0,057 **
Groep, Docent, Verteltaak	0,762	0,580	0,037 **

** = $p < 0,01$

4.2.6 Moderator: Klas

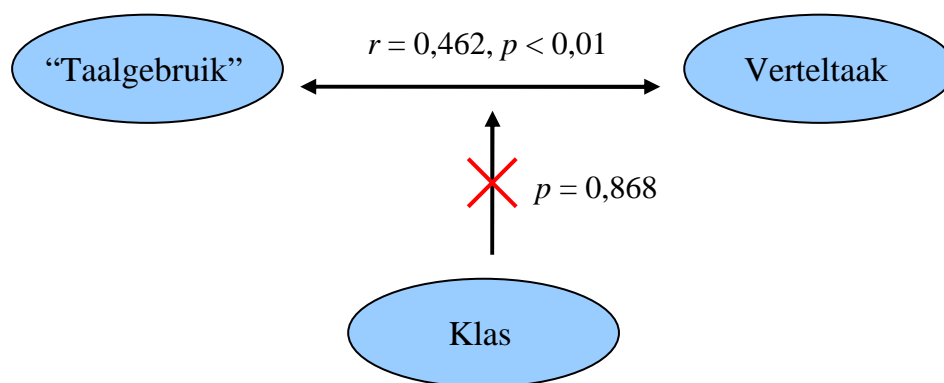
Per klas lijkt de correlatie tussen de OVM-ontwikkelingslijn “Taalgebruik” en de Verteltaak van de TAK te verschillen. Voor de meeste klassen is genoemde correlatie niet significant. De klassen waarin de relatie wel wordt gevonden, zijn van school A: klas 1F ($r = 0,755$; $p < 0,01$) en klas 2F ($r = 0,717$; $p < 0,01$) en klas 2G van school B ($r = 0,534$; $p < 0,01$). Dit wordt weergegeven in tabel 9.

Uit de regressieanalyse volgt echter dat er geen sprake is van een significant moderatoreffect van de variabele klas op de relatie tussen de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” en de Verteltaak ($p = 0,868$; zie figuur 7). De klas waarin het kind zit, oefent dus geen invloed uit op de relatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak.

Tabel 9. De correlatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak; participanten verdeeld volgens klas.

School	Klas	Groep 1		Groep 2	
		N	Correlatie	N	Correlatie
A	A	3	0,282	11	-0,256
	B	8	0,615	13	0,234
	C	7	0,265		
	D	12	0,480	12	0,061
	E	12	0,112	10	0,269
	F	12	0,755 **	12	0,717 **
B	G			27	0,534 **

* = $p < 0,05$ ** = $p < 0,01$



Figuur 7. De variabele klas heeft geen moderatoreffect op de relatie tussen “Taalgebruik” en de Verteltaak.

De variabele klas is een combinatie van de docent en de groep. Dit maakt een multiële regressie voor deze variabele niet interessant. Uit de enkelvoudige regressie volgt dat de variabele klas samen met de Verteltaak 57,7% ($p < 0,01$) van de variantie van “Taalgebruik” verklaart. Dit komt overeen met de 58% variantie die wordt verklaard door de Verteltaak, docent en groep samen.

5. Discussie

Het doel van huidig onderzoek is de validering van de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” van het Ontwikkelingsvolgmodel. Hiervoor is gekeken naar de relatie tussen “Taalgebruik” en een door het COTAN erkend toetsinstrument, zijnde de Verteltaak van de

Taaltoets Alle Kinderen. Bovendien is gekeken naar de aanwezigheid van mogelijke moderatoreffecten van verschillende variabelen.

5.1 Conclusies

5.1.1 Relatie OVM-ontwikkelingslijn “Taalgebruik” – Verteltaak

Er is een significante relatie gevonden tussen de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” van het Ontwikkelingsvolgmodel en de Verteltaak. Dit komt overeen met de verwachtingen van huidig onderzoek. De gevonden correlatie is gelijk aan $r = 0,462$ en wordt gedefinieerd als een gemiddelde correlatie. Er bestaat dus een samenhang tussen de ontwikkelingsleeftijd die docenten geven aan de kinderen op het onderdeel taalgebruik en de taalgebruikontwikkeling van het kind, gemeten met behulp van de Verteltaak. Deze samenhang is echter minder sterk dan verwacht en gewenst. De convergente validiteit van de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” is dus gemiddeld en taalgebruikontwikkeling van het kind is een voorspeller van “Taalgebruik”.

Een mogelijke verklaring voor de gemiddelde relatie kan gevonden worden in de beperkingen van huidig onderzoek. Hier zal in paragraaf 5.3 op worden teruggekomen. Een tweede verklaring kan worden gevonden in het feit dat het Ontwikkelingsvolgmodel volledig is gebaseerd op observatie door de docent. Een punt van kritiek van observatiesystemen is de subjectiviteit van de docent. In het OVM is geprobeerd een objectief beeld te creëren van de ontwikkeling van het kind door de gewenste ontwikkelingen te concretiseren (Memelink, 2001). Toch zal na moeten worden gegaan of de subjectiviteit van de docent daadwerkelijk geen invloed heeft op de ontwikkelingsleeftijd die wordt gegeven aan het kind (Van Kuyk, 2000). De eventuele subjectiviteit van de docent zal in paragraaf 5.1.4 worden behandeld.

Tenslotte kan de gemiddelde relatie mogelijk worden verklaard door de theoretische ondersteuning van de ontwikkelingslijn “Taalgebruik”. De ontwikkelingslijn wordt grotendeels onderbouwd door de gevonden literatuur. In de eerste subschaal wordt de uitspraak “Kinderen van 3 tot 4 jaar vertellen een verhaal rondom een concrete kern” echter niet ondersteund. Bovendien zijn de ontwikkelingslijnen opgesteld aan de hand van verschillende mijlpalen die het kind moet bereiken (Van Kuyk, 2000). In de literatuur wordt echter niet ondersteund dat er sprake is van verschillende mijlpalen, maar komt een vloeiendere ontwikkeling naar voren.

5.1.2 Moderator: leeftijd

De leeftijd van het kind blijkt geen invloed te hebben op de samenhang tussen de ontwikkelingsleeftijd voor het taalgebruik en de taalgebruikontwikkeling van het kind. De

relatie tussen de taalgebruikontwikkelingsleeftijd en de taalgebruikontwikkeling wordt niet zwakker of sterker naarmate het kind ouder wordt. Dit komt overeen met de verwachtingen van huidig onderzoek. Een verklaring kan worden gegeven door het volgende. Naar verwachting (Verhoeven & Vermeer, 2006) bestaat er een gemiddelde positieve relatie tussen de leeftijd en de taalgebruikontwikkeling van het kind. Bovendien is er een grote positieve relatie gevonden tussen de leeftijd en de ontwikkelingsleeftijd voor het taalgebruik van het kind. Doordat de leeftijd gemiddeld tot sterk positief samenhangt met zowel de ontwikkelingsleeftijd als de taalgebruikontwikkeling, is het onwaarschijnlijk dat de relatie tussen genoemde twee variabelen sterker of zwakker wordt, naarmate het kind ouder wordt.

Daarnaast is in huidig onderzoek naar voren gekomen dat de leeftijd van het kind ten opzichte van de andere variabelen de sterkste voorspeller is voor de taalgebruikontwikkelingsleeftijd van het kind. Dit wordt verklaard door de theoretische onderbouwing van de ontwikkelingslijn. De subschalen worden grotendeels onderbouwd door de literatuur, waardoor de ontwikkelingslijn een correcte weergave geeft van de ontwikkelingen die met de leeftijd plaatsvinden.

Bovendien wordt 65,3% van het verschil in ontwikkelingsleeftijden van de kinderen verklaard door de taalgebruikontwikkeling, leeftijd en docent van het kind samen. Gezamenlijk zijn deze drie variabelen dus een sterke voorspeller van de ontwikkelingsleeftijd van het kind.

5.1.3 Moderator: sekse

Het geslacht van het kind heeft geen invloed op de relatie tussen de ontwikkelingsleeftijd voor het taalgebruik en de taalgebruikontwikkeling van het kind. Er is geen significant verschil tussen de relatie voor jongens en de relatie voor meisjes. Dit komt overeen met de verwachting. Een mogelijke verklaring voor de afwezigheid van een moderatoreffect is dat in onderzoek, waarop zowel de TAK als de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” zijn gebaseerd, geen onderscheid wordt gemaakt tussen jongens en meisjes.

Bovendien is uit de resultaten naar voren gekomen dat de sekse van het kind geen invloed heeft op de ontwikkelingsleeftijd voor het taalgebruik van het kind. Ook dit komt voort uit het feit dat de ontwikkelingslijn “Taalgebruik” geen onderscheid maakt tussen seksen.

5.1.4 Moderator: docent

De docent van het kind blijkt geen invloed te hebben op samenhang tussen de ontwikkelingsleeftijd voor het taalgebruik van het kind en de taalgebruikontwikkeling van het kind. Dit komt overeen met de verwachting. Het Ontwikkelingsvolgmodel probeert door middel van de concretisering van de gewenste ontwikkelingen te voorkomen dat er invloed bestaat van de subjectiviteit van docenten (Memelink, 2001). Uit de resultaten blijkt dat de invloed van de docent op de relatie tussen de ontwikkelingsleeftijd voor het taalgebruik en de taalgebruikontwikkeling door het model wordt geminimaliseerd. Het model geeft dus geen subjectieve ontwikkelingsgegevens.

Daarnaast is gebleken dat een gering deel van het verschil in ontwikkelingsleeftijden voor taalgebruik wordt verklaard door de docent van het kind. Doordat de docent van het kind geen moderator is voor de gevonden relatie, is het verschil in ontwikkelingsleeftijden mogelijk te wijten aan het lesaanbod per docent. De ene docent belicht het taalgebruik eerder dan de andere docent.

5.1.5 Moderator: groep

Naar verwachting is er geen invloed van de groep waarin het kind zit op de relatie tussen de ontwikkelingsleeftijd voor het taalgebruik en de taalgebruikontwikkeling van het kind. De groep waarin het kind zit, is afhankelijk van de leeftijd van het kind. De afwezigheid van een moderatoreffect van de groep kan daarom op dezelfde wijze worden verklaard als de afwezigheid van een moderatoreffect van de leeftijd van het kind. Doordat er geen sprake is van een moderatoreffect van de leeftijd van het kind, is dit effect tevens absent voor de groep waarin het kind zit.

De groep waarin het kind zit, blijkt een sterke voorspeller te zijn van de taalgebruik-ontwikkelingsleeftijd die het kind wordt gegeven. Dit komt voort uit de afhankelijkheid van de groep waarin het kind zit ten opzichte van de leeftijd van het kind. Vergeleken met de taalgebruikontwikkeling, blijkt de groep waarin het kind zit, zelfs een grotere voorspeller van de ontwikkelingsleeftijd van het taalgebruik te zijn.

5.1.6 Moderator: klas

Uit de resultaten is gebleken dat de klas waarin het kind zit geen invloed heeft op de samenhang tussen de ontwikkelingsleeftijd voor het taalgebruik van het kind en de taalgebruikontwikkeling. Dit komt overeen met de verwachtingen. Aan huidig onderzoek hebben onder andere zes combinatieklassen deelgenomen. De klas waarin het kind zit, is een

combinatie van de docent waarvan het kind les krijgt en de groep waarin het kind zit. Er is geen moderatoreffect gevonden voor zowel de docent van het kind als de groep waarin het kind zit. Dit verklaart de afwezigheid van een moderatoreffect van de klas.

Bovendien bevestigen de resultaten de overlap tussen de klas en de combinatie tussen de docent en de groep. De klas verklaart samen met de taalgebruikontwikkeling een substantieel deel van het verschil in de ontwikkelingsleeftijden voor het taalgebruik. Dit deel is vrijwel gelijk aan de proportie die wordt verklaard door de taalgebruikontwikkeling samen met de groep en de docent.

5.2 Suggesties voor het Ontwikkelingsvolgmodel

De ontwikkelingsleeftijd die docenten aan de kinderen geven op het onderdeel taalgebruik wordt in redelijke mate voorspeld door de taalgebruikontwikkeling van het kind. Doel van het Ontwikkelingsvolgmodel is echter om een accurate omschrijving te geven van de ontwikkeling van het kind. Hiervoor is het van belang dat de ontwikkelingsleeftijd op “Taalgebruik” in zeer sterke mate samenhangt met de taalgebruikontwikkeling van het kind.

Om een sterkere convergente validiteit van “Taalgebruik” te bewerkstelligen, is volledige onderbouwing door de literatuur van belang. In de kwalitatieve analyse van huidig onderzoek is naar voren gekomen dat deze onderbouwing op enkele punten ontbreekt. Bovendien wordt in het model zelf niet naar literatuur verwezen. Voor vervolgonderzoek is het nuttig om een referentielijst op te nemen in het model.

In huidig onderzoek is gebruik gemaakt van zeer omslachtige procedures om de OVM-ontwikkelingsleeftijden om te zetten tot bruikbare data. Een suggestie voor het Ontwikkelingsvolgmodel is een exporteerbaarheid in te voegen in het OVM-web. Dit zou de praktische haalbaarheid van vervolgonderzoek naar de validering van het model vergroten.

5.3 Beperkingen van huidig onderzoek

Huidig onderzoek is moeizaam van start gegaan. Doordat slechts twee van de 100 aangeschreven scholen mee wilden werken aan het onderzoek, is de steekproef zeer homogeen. Scholen lijken ‘onderzoeksmoe’ te zijn. Bij vervolgonderzoek kan men benadrukken dat de school zelf profijt heeft van deelname aan het onderzoek. Bovendien is het verstandig om ruim voor aanvang van het onderzoek te beginnen met de verwervingsprocedure.

In het Ontwikkelingsvolgmodel bestaat de mogelijkheid dat reeds ontwikkeling plaatsvindt in een bepaalde fase, terwijl het kind de voorgaande fase nog niet voltooid heeft.

Er ontstaan op deze manier hiaten in de ontwikkelingsleeftijd. De ontwikkelingsgegevens kunnen vanuit het OVM-web niet geëxporteerd worden naar statistische programma's. Daardoor zijn de gaten in de ontwikkelingsleeftijd in huidige analyses niet meegenomen. De gebruikte data zijn dus geen exacte weergave van de ontwikkeling van het kind.

Doordat het niet mogelijk is de OVM-webgegevens te exporteren, heeft de uitvoer van de gegevens vanuit het OVM-web handmatig plaatsgevonden. Hierdoor moesten de gegevens meerdere keren handmatig in verschillende modellen worden ingevoerd. Deze methode is echter foutgevoelig, waardoor de afwezigheid van incorrectheden in de data niet kan worden gegarandeerd.

Voor 27 van de 140 deelnemende kinderen is gebruik gemaakt van een geschatte ontwikkelingsleeftijd. Deze kwam voort uit een lineaire vergelijking gebaseerd op eerder ingevulde ontwikkelingsleeftijden. De ontwikkeling van het kind loopt echter vaak niet lineair, maar sprongsgewijs (Memelink, 2008). Bovendien verschilt de regelmatigheid waarop het model wordt ingevuld per docent, waardoor de schatting mogelijk op verouderde gegevens is gebaseerd. De gebruikte data zijn hierdoor minder nauwkeurig.

Een grote beperking van huidig onderzoek is het feit dat de Verteltaak gevoelig is voor eigen interpretatie. De data zijn verworven door twee interviewers. Uit de regressie-analyse blijkt echter dat er moderatoreffect bestaat van de interviewer op de relatie tussen de Verteltaak en "Taalgebruik" ($p < 0,05$). Het moderatoreffect is echter zeer beperkt: de interactie tussen de interviewer en de Verteltaak voegt slechts 3,7% verklaarde variantie van "Taalgebruik" toe naast de variabelen interviewer en Verteltaak zelf. Het effect kan verklaard worden doordat de interviewers de Verteltaak verschillend scoren. Een andere mogelijke verklaring kan gevonden worden in het feit dat de data op school B door één interviewer zijn verzameld. Mogelijk is het verschil tussen de interviewers te wijten aan een verschil tussen de twee scholen. Doordat van school B slechts 27 kinderen deelnamen, kan dit echter niet worden getoetst.

De laatste beperking van huidig onderzoek is de steekproef. Aan het onderzoek namen 140 kinderen deel, waarvan er 113 op dezelfde school zaten. Bovendien hebben slechts twee scholen geparticipeerd in het onderzoek. De meeste kinderen woonden in dezelfde regio en kwamen uit een soortgelijk milieu. Hierdoor is de generaliseerbaarheid van de resultaten van huidig onderzoek laag.

5.4 Suggesties voor vervolgonderzoek

Een eerste suggestie voor vervolgonderzoek volgt direct uit de laatst genoemde beperking. In vervolgonderzoek is het interessant om de steekproef over Nederland te verdelen, waarbij de groep bestaat uit participanten met verschillende sociaal economische statussen en nationaliteiten. Bovendien is het nuttig om meer dan twee scholen deel te laten nemen. Dit zorgt voor een grotere generaliseerbaarheid van de resultaten.

In huidig onderzoek zijn de mogelijke hiaten in de ontwikkelingslijnen buiten beschouwing gelaten. Een suggestie voor vervolgonderzoek is om een analysemethode te gebruiken waarbij de gaten in de ontwikkelingsleeftijd van het kind kunnen worden meegenomen. Er kan een codering worden bedacht voor de ontwikkelingsleeftijd, waaruit duidelijk wordt of er sprake is van gaten in de ontwikkelingsleeftijd. Op deze manier blijft zoveel mogelijk informatie uit de ontwikkelingslijn bewaard en wordt een correcter beeld geschept van de ontwikkeling van het kind.

Een laatste suggestie is om de convergente validiteit te meten aan de hand van een ander toetsinstrument. In huidig onderzoek is gebruik gemaakt van de Verteltaak van de TAK. Deze taak kijkt echter alleen naar de ontwikkeling van het vertellen van verhaaltjes. De ontwikkelingslijn “Taalgebruik” betreft zowel de ontwikkeling van het vertellen van verhaaltjes als de ontwikkeling van het voeren van gesprekjes. In vervolgonderzoek zou een toetsinstrument kunnen worden gebruikt dat deze laatste ontwikkeling meeneemt.

6. Referentielijst

Ashcraft, M.H. (2002). *Cognition*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Baker, A., Blankensteijn, C. & Roelofs, M. (2000). Pragmatiek. In Gillis, S. & Schaerlaekens, A.M. (red.). *Kindertaalverwerking. Een handboek voor het Nederlands* (pp. 287-325). Groningen: Wolters-Nijhoff.

Bamberg, M.W.G. (1987). *The acquisition of narratives. Learning to use language*. Berlijn: Walter de Gruyter & Co.

Barenboim, C. (1981). The development of person perception in childhood and adolescence: From behavioural comparisons to psychological constructs to psychological comparisons. *Child development*, 52, pp. 129-144.

Berman, R. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 2, pp. 469-497.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Goorhuis-Brouwer, S. (2007). *Taalontwikkeling en taalstimulering van peuters en kleuters*. Amsterdam: SWP.

Gruendel, J.M. (1980). *Scripts and stories: A study of children's event narratives*. Ongepubliceerde doctorale scriptie. Yale University.

Hudson, J.A. & Shapiro, L.R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives. In McCabe, A. & Peterson, C. (red.). *Developing narrative structure* (pp. 89-136). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and cognitive processes*, 1, pp. 61-85.

Kemper, S. (1984). The development of narrative skills: Explanations and entertainments. In Kuczaj, S.A. (red.). *Discourse development: Progress in cognitive development* (pp. 99-122). New York: Springer-Verlag.

Kuyk, van, J.J. (2000). Visie op onderwijs aan jonge kinderen en hulp aan kinderen met achterstanden. In Oers, van, B. & Janssen-Vos, F. (red.). *Visies op onderwijs aan jonge kinderen*. Assen: Van Gorcum.

Memelink, D.J. (2001). Planmatig handelen aan de hand van het Ontwikkelingsvolgmodel. In Memelink, D.J. & Bonthond-Oosterhaven, N.. *Ontwikkelingsvolgmodel voor Jonge Kinderen*. Utrecht: Seminarium voor Orthopedagogiek.

Memelink, D.J. (2008). Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen. Gebruiksaanwijzingen. In Memelink, D.J. & Bonthond-Oosterhaven, N.. *Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen*. Utrecht: Seminarium voor Orthopedagogiek.

Memelink, D.J. & Bonthond-Oosterhaven, N. (2001). *Ontwikkelingsvolgmodel Jonge Kinderen*. Utrecht: Seminarium voor Orthopedagogiek.

Munnix, I.J.W.M. (2009). *Taalinhoud in het Ontwikkelingsvolgmodel; een valideringsonderzoek*. Masterthese Psychologie. Utrecht: Universiteit Utrecht, Faculteit Sociale Wetenschappen.

Nederlands Instituut voor Psychologen (2003). Geraadpleegd op 1 juli 2009, van <http://www.psynip.nl/defaultsub.asp?URL2=/NIPalg/subpage.asp&topmenuID=2&submenuID=11&subID=85>.

Nicolopoulou, A. (1997). Children and narratives: Toward an interpretive and sociocultural approach. In Bamberg, M. (red.). *Narrative development: Six approaches* (pp. 179-215). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Ninio, A. & Snow, C. (1996). *Pragmatic development*. Colorado: Westview Press.

Peterson, C. & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: Three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum.

Peterson, C. & McCabe, A. (1985). A naturalistic study of the production of causal connectives by children. *Journal of child language*, 12, pp. 145-149.

Peterson, C. & McCabe, A. (1987). The connective 'and': do older children use it less as they learn other connectives? *Journal of child language*, vol. 14 (2), pp. 375-381.

Roelofs, M. (1998). *Hoe bedoelt u? De ontwikkeling van pragmatische vaardigheden bij schoolgaande kinderen*. Amsterdam: IFOTT-publicatie.

Schaerlaekens, A.M. (1980). *De taalontwikkeling van het kind. Een oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Schaerlaekens, A.M. (2000). De verwerking van het Nederlands: een blauwdruk. In Gillis, S. & Schaerlaekens, A.M. (red.). *Kindertaalverwerking. Een handboek voor het Nederlands* (pp. 11-38). Groningen: Martinus-Nijhoff.

Schaerlaekens, A.M. (2008). *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

Siegler, R.S. & Alibali, M.W. (2005). *Children's thinking*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Smith, M.C. (1978). Cognizing the behaviour stream: The recognition of intentional action. *Child development*, 49, pp. 736-743.

Stein, N.L. (1988). The development of children's storytelling skill. In Franklin, M.B. & Barten, S. (red.). *Child language: A book of readings* (pp. 282-297). New York: Oxford University Press.

Tomasello, M. & Mannle, S. (1985). Pragmatics of sibling speech to one-year-olds. *Child development*, 56, pp. 911-917.

Verhoeven, L.T. & Vermeer, A.R. (2001). *Taaltoets Alle Kinderen (TAK)*. Arnhem: CITO.

Verhoeven, L.T. & Vermeer, A.R. (2006). *Verantwoording Taaltoets Alle Kinderen*. Arnhem: CITO.

White, H. (1980). The value of narrativity in the representation of reality. In Mitchell, W.J.T. (red.). *On narrative* (pp. 1-49). Chicago: University of Chicago press.

Bijlage 1: OVM-ontwikkelingslijn “Taalgebruik”

	3	4	5	6	7
<p>Vertelt een verhaal/ gebeurtenis in “losse” delen met een concrete kern. Taalgebruik nog gevonden aan hier en nu. Inzicht in communicatieve rollen.</p>	<p>Kan op eenvoudig niveau een gesprek aangaan, laat ook non-verbaal communicatiegedrag zien.</p>	<p>In het “verhaal” zit een concrete kern die de gebeurtenissen verbindt. Gesprek van het kind is vaak één zin. Bij vragen van de ander, korte antwoorden.</p>	<p>Kan in gesprekken de inhoud en de bedoeling duidelijk weergeven; taalgebruik buiten het hier en nu.</p>	<p>Taal wordt een belangrijk communicatiemiddel. Vertelt “verhalen” met een samenhangende reeks van gebeurtenissen in volgorde van de tijd. Voert langere gesprekken.</p>	<p>Vertelt een consistent “verhaal” met duidelijke oorzakelijke verbanden.</p>

Concrete omschrijvingen ontwikkelingsfasen

<p>Vertelt een aantal feiten, die met elkaar verband houden, maar geeft dit verband zelf niet aan. Eenvoudige vormen van sociale communicatie. Het kind groet anderen. Rollenl ouder-kind, juf-kind.</p>	<p>Gesprekje over het werkje, de kleding e.d.. Aanzet conversatievaardigheden. Vertelt spontaan iets aan de leraar. Reageert adequaat op vragen en opdrachten van de leraar en vraagt waarom iest niet mag. Past taal aan anderen aan. Praat met een kind anders dan met de juf. Geeft eigen gevoelens weer; ‘ik ben bang.’</p>	<p>Plaast de gebeurtenissen in een tijdsvolgorde: eerst ... toen ... later ... Onder “verhaal” wordt ook verstaan: gebeurtenissen, ervaringen, meningen, uitdrukkingen e.d. ‘Wij zijn naar oma geweest.’ Geen hele verhalen. Bij vragen antwoordt het met: ‘ja’, ‘nee’, ‘ook wel’, etc.</p>	<p>Praat over wat gebeurt is of gaat gebeuren, bijv. waar ze naar toe gaan op vakantie. Duidt aan wat het van plan is te gaan doen. Geeft verklaring waarom iets gebeurd is.</p>	<p>Geeft de oorzakelijke verbanden aan; ‘ik deed dit, omdat ... daarna ...’ Speelt een voorgelezen verhaal na. Kan doorgaan op een thema van een ander.</p>	<p>Kan beurt nemen in een samenspraak; om beurten spreken; naar elkaar luisteren en spreken wisselen elkaar af. Kan een plaatje-opdracht beschrijven, zodat een ander kind weet waarover het gaat. Duidt aan dat het iets niet begrepen heeft. Vraagt om nadere informatie of verduidelijking.</p>	<p>Houdt het gespreksonderwerp vast (topic-handhaving). Er zit een duidelijke samenhang in het verhaal.</p>
--	---	---	--	---	--	---

Bijlage 2: OVM-ontwikkelingslijn “Taalgebruik”, verdeeld in subdelen: gesprekjes en verhaaltjes

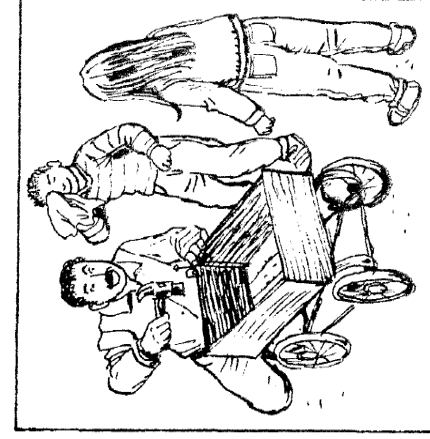
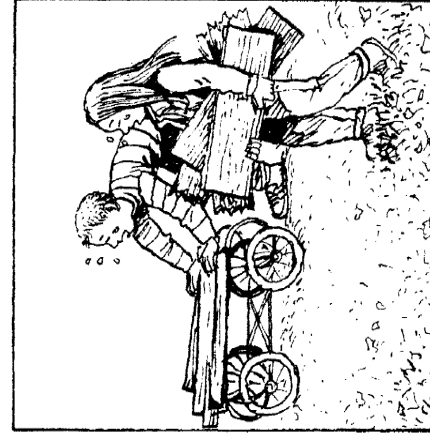
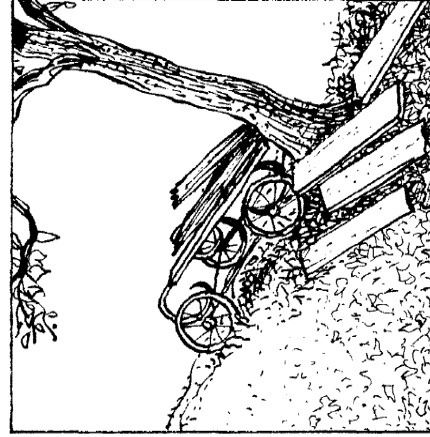
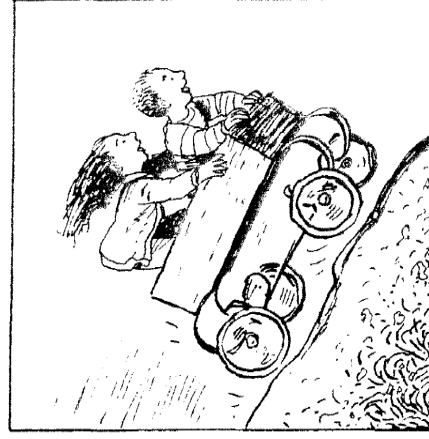
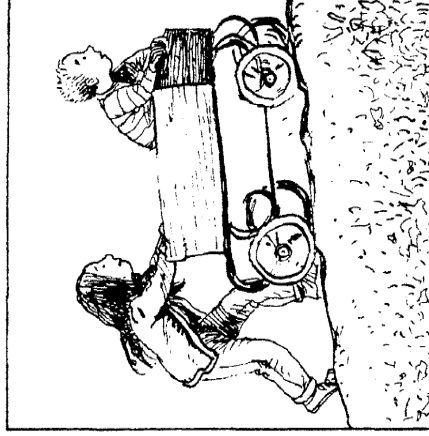
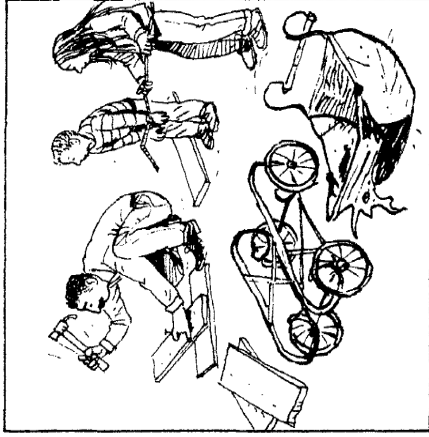
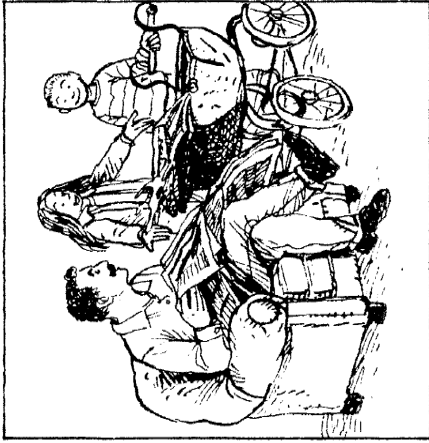
3	4	5	6	7
Subschaal 1	Subschaal 2	Subschaal 3	Subschaal 4	Subschaal 5
<p>Vertelt een <i>verhaal</i>/ gebeurtenis in “losse” delen met een concrete kern. Taalgebruik nog gevonden aan hier en nu. Inzicht in communicatieve rollen.</p>	<p>Kan op eenvoudig niveau een <i>gesprek</i> aangaan, laat ook non-verbaal communicatiegedrag zien.</p>	<p>In het “<i>verhaal</i>” zit een concrete kern die de gebeurtenissen verbindt. Gesprek van het kind is vaak één zin. Bij vragen van de ander, korte antwoorden.</p>	<p>Kan in <i>gesprekken</i> de inhoud en de bedoeling duidelijk weergeven; taalgebruik buiten het hier en nu.</p>	<p>Taal wordt een belangrijk communicatiemiddel. Vertelt “<i>verhalen</i>” met een samenhangende reeks van gebeurtenissen in volgorde van de tijd. Voert langere gesprekken.</p>
			<p>Heeft vlotte <i>gesprek</i>svoering met wederzijdse inbreng met non-verbaal communicatief gedrag.</p>	<p>Vertelt een consistent “<i>verhaal</i>” met duidelijke oorzakelijke verbanden.</p>

 = het hokje betreft de ontwikkeling van het taalgebruik met betrekking tot het vertellen van verhaaltjes

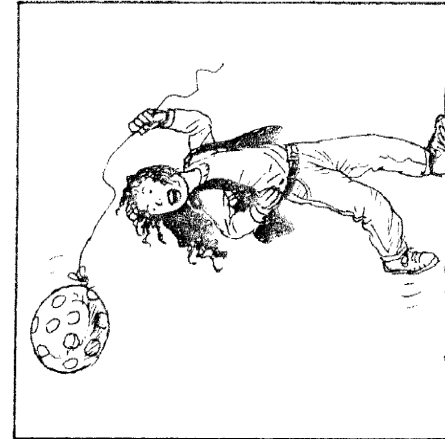
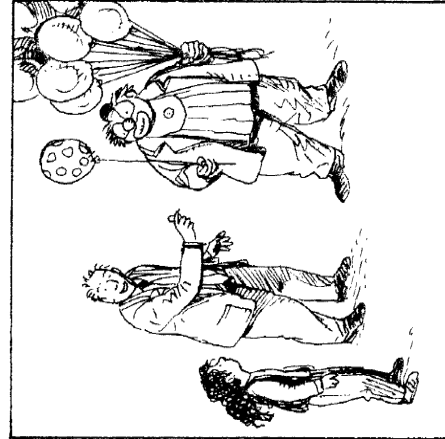
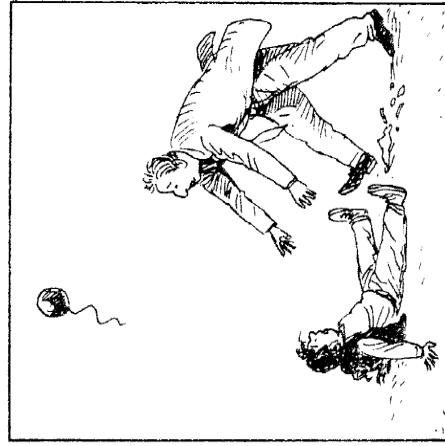
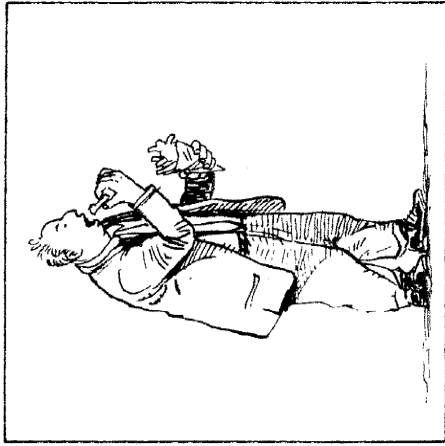
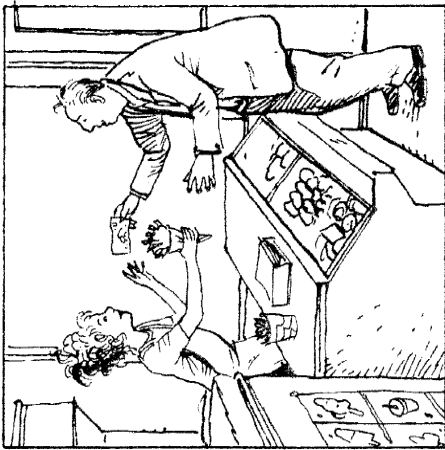
 = het hokje betreft de ontwikkeling van het taalgebruik met betrekking tot het voeren van gesprekjes

Bijlage 3: De Verteltaak

Verteltaak 1



Verteltaak 2



Bijlage 4: Scoringsformulier Verteltaak

Verteltaak

Afnamedatum _____

Leeftijd bij afname _____

Afname door _____

Verteltaak 1: De zeepkist

1	Kinderen laten vader oude kinderwagen zien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Vader timmert zeepkist/kar/wagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Kinderen gaan rijden in kar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Kar gaat berg af/kar gaat hard	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Kar belandt tegen boom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Kar helemaal uit elkaar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Kinderen huilend naar huis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Vader zet kar weer in elkaar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Kinderen drogen tranen/zijn niet meer verdrietig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	middel 1 > doel 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	oorzaak 2 > gevolg 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	oorzaak 4 > gevolg 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	oorzaak 5 > gevolg 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	oorzaak 6 > gevolg 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	probleem 6/7 > oplossing 8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	oorzaak 8 > gevolg 9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Verteltaak 2: De ballon

17	Man koopt friet/patat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Man eet friet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Man gooit zakje weg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Kind loopt met ballon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Kind glijdt uit over friet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Ballon vliegt weg/kind laat ballon los	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Kind ligt op de grond	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Man helpt kind overeind	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Man koopt nieuwe ballon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Kind loopt blij met ballon weg/kind heeft weer ballon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	oorzaak 19 > gevolg 21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	oorzaak 21 > gevolg 22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	oorzaak 21 > gevolg 23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	oorzaak 23 > gevolg 24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	oorzaak 21-23 > oplossing 25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	oplossing 25 > doel 26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Totaal aantal opgaven	32	32	32	32	32
Totaal aantal fout	_____	_____	_____	_____	_____
Toetsscore	_____	_____	_____	_____	_____
Niveau normgroep	_____	_____	_____	_____	_____
Niveau eigen groep	_____	_____	_____	_____	_____