

UNIVERSITEIT UTRECHT

Masterthesis Orthopedagogiek

Invloed van ouderlijke taalstimulering

M.C.T. van der Hagen

2010/2011

**De invloed van ouderlijke taalstimulering op
de taalontwikkeling van peuters**

Masterthesis

Universiteit van Utrecht

Faculteit Sociale wetenschappen

Begeleiders: J. Verhagen & H. Mulder

M.C.T. van der Hagen

3228002

Datum: juni 2011

"De invloed van ouderlijke taalstimulering op de taalontwikkeling van peuters"

Door: M.C.T. van der Hagen, Universiteit Utrecht

Abstract

In dit onderzoek is bekeken of ouderlijke taalstimulering van invloed is op de ontwikkeling van taal op vier domeinen, namelijk: foneemidentificatie, verbaal werkgeheugen, woordenschat en grammaticale kennis. Hiervoor zijn twee individuele testsessies afgenomen bij kinderen tussen de 3 en 3.5 jaar. Ook is er door middel van een vragenlijst informatie verkregen over ouderlijke stimulering op het gebied van taal in de thuisomgeving. In het onderzoek is bekeken of de activiteiten voorlezen, gespreksvoering en taalspelletjes van invloed zijn op de vier domeinen van de vroege taalontwikkeling. De resultaten laten geen significante verbanden zien tussen taalstimulering enerzijds en de scores op de verschillende taaldomeinen anderzijds. Als gekeken wordt naar de taalstimulerende activiteiten afzonderlijk worden er duidelijker verbanden gevonden: een significant positief verband tussen verbaal werkgeheugen en een positieve trend tussen voorlezen en woordenschat. Deze resultaten laten zien dat de mate waarin ouders voorlezen aan hun kind een positief effect heeft op de taalontwikkeling van hun kind.

Keywords: vroege taalontwikkeling; taalstimulering; verbaal werkgeheugen; woordenschat

De afgelopen drie decennia is de aandacht voor de taalontwikkeling bij jonge kinderen sterk toegenomen (Roberts, Jurgens & Burchinal, 2005). Deze toegenomen aandacht voor de vroege taalontwikkeling is ontstaan naar de wetenschap dat taal een belangrijk aspect is van de cognitieve ontwikkeling. Taal is een belangrijk aspect, omdat het wezenlijk is voor de cognitieve en sociale ontwikkeling van een kind (Stein et al., 2007; Hoff, 2006). Kinderen die bijvoorbeeld succesvol de vaardigheden voor het lezen ontwikkelen, blijven over het algemeen goede lezers. Kinderen die moeite hebben met het ontwikkelen van de leesvaardigheden blijven hier de gehele loopbaan moeite mee hebben (Roberts, et al., 2005). Ook is er aangetoond dat de vaardigheden in mondelinge taal op vroege leeftijd, een voorspellend vermogen hebben voor het identificeren van risicogroepen met betrekking tot lezen (Serry, Rose & Liamputtong, 2008). Onderzoek op dit gebied is daarom van belang, zodat vroegtijdig interventie programma's ingezet kunnen worden om de achterstand in de taalontwikkeling te voorkomen of te verkleinen (Watt, Wetherby & Shumway, 2006). In dit onderzoek zal worden ingegaan op de verschillende taalstimulerende activiteiten thuis en de invloed hiervan op verschillende domeinen van taal. De taaldomeinen die bekeken zullen worden zijn: foneemidentificatie verbaal werkgeheugen, woordenschat en grammaticale kennis.

Foneemidentificatie is een maat van fonologische verwerking. Foneemidentificatietaken meten iemands vaardigheid om te bepalen welk foneem is waargenomen, bijvoorbeeld een `\b\` in een lettergreep als `\ba\` of een `\d\` in een lettergreep als `\da\`. Een foneem is de kleinste klankeenheid van een taal die onderscheidend is, zonder zelf een

betekenis te hebben. Een goed fonemisch bewustzijn en letter-klank correspondentie verbeteren aanzienlijk de latere lees- en spellingsprestaties (Ball & Blachman, 1991). Foneemidentificatie ontwikkelt zich door onderscheid te leren maken tussen de lettergrepen die verschillen door een enkel foneem. Het niveau van fonologisch perceptie van het kind wanneer het naar school gaat, is de sterkste determinant om het succes van een kind te bepalen in het leren lezen en spellen (Adams, 1990). Uit onderzoek blijkt dat fonologisch perceptie kan worden ontwikkeld door middel van instructie. Zo blijkt uit onderzoek van Ball en Blachman (1991) dat instructie in het segmenteren van woorden in fonemen, alsmede het corresponderen van letter klanken met letter namen leidt tot een beter fonologische perceptie. Fonologische perceptie ontwikkelt zich dus later en bewust. Dit verschilt dus van fonemisch bewustzijn wat zich al eerder onbewust ontwikkelt (Adams, 1990; Ball & Blachman, 1991).

Het verbale werkgeheugen is het cognitieve mechanisme dat ons in staat stelt om een beperkte hoeveelheid verbale informatie actief te houden voor een korte periode van tijd. Dit betreft de subvocale repetitie van fonologische informatie, de opslag en de uitvoerende verwerking van de inhoud van het geheugen (Smith, Jonides, Marshuetz & Koeppe, 1998; Baddeley, 2003; Adam & Gathercole, 2002). In het model van Baddeley (2003) wordt het verbale werkgeheugen ook wel de fonologische lus genoemd. Deze fonologische lus speelt een cruciale rol in het leren van de fonologische vormen van nieuwe woorden. De auteurs stellen dat het primaire doel van de fonologische lus is om onbekende geluiden vast te houden (Baddeley, 2003). Kinderen laten aanzienlijke variatie zien in de capaciteiten van het verbale werkgeheugen (Adam & Gathercole, 2002). Er is nog niet eerder onderzocht of sociale interactie een rol kan spelen in de ontwikkeling van het verbale werkgeheugen.

Het luisterbegrip van een kind hangt met name af van zijn lexicale kennis (woordenschat). In de eerste levensjaren breiden de meeste kinderen hun woordenschat in een zeer snel tempo uit (Havy, Bertoncini & Nazzi, 2010). Veel van deze woordenschatgroei is het resultaat van 'joint attention' en later ook mondelinge conversatie (Watt, et al., 2006). Tegen de tijd dat kinderen vijf jaar zijn, hebben ze een mondelinge woordenschat van ongeveer 14.000 woorden. Na die leeftijd is mondelinge conversatie een minder effectief middel ter bevordering van de woordenschat. Dit komt doordat de meeste gesprekken woorden bevatten die iedereen gebruikt en begrijpt (Yapanel & Collega's, 2009).

Grammaticale kennis is nodig voor het begrijpen en produceren van verschillende zinsstructuren en het toepassen en begrijpen van verschillende taalregels, zoals het vervoegen van werkwoorden, woordvolgorde, het gebruiken van regels voor woordvorming en zinsbouw (Bannard, Lieven & Tomasello, 2009; Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine, 2002). De ontwikkeling van communicatieve competentie

als geheel, waaronder niet alleen lexicale en syntactische vaardigheden, maar ook diverse pragmatische vaardigheden, hangt grotendeels af van de feedback en stimulatie die kinderen krijgen van hun primaire verzorgers (Tomassello, 2006; Snow & Goldfield, 1983; Bruner, 1981; NICHD, 2000). Kinderen leren taal door middel van sociale interactie. Ouders zijn de belangrijkste personen in het leven van jonge kinderen en spelen daarom een grote rol (Watt, et al., 2006).

Er kunnen verschillende activiteiten worden ondernomen ter bevordering van de taalontwikkeling, zoals voorlezen en het voeren van gesprekken. Eerder onderzoek heeft laten zien dat dergelijke activiteiten positief van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van taal. Zo blijkt uit het onderzoek van Snow en Goldfield (1983) er een verband te zijn tussen de frequentie van het voorlezen aan kinderen en de ontwikkeling in taalvaardigheid. In later onderzoek van Roberts en collega's (2006) is hier opnieuw bewijs voor gevonden. Hieruit blijkt dat het frequent lezen met kinderen, het plezier van het kind in lezen, de sensitiviteit van moeder en de leesstrategieën van moeder van invloed zijn op de taalontwikkeling van een kind. Ook uit het onderzoek van Yapanel en collega's (2009) blijkt dat het samen lezen en het zorgt voor een betere taalontwikkeling. Belangrijk hierbij is echter dat er niet alleen tegen een kind wordt gesproken, maar dat het kind wordt uitgedaagd actief deel te nemen bij het voorlezen. Alleen wanneer er sprake is van een wederkerige interactie is er een effect te zien op de taalontwikkeling (Bedrosian, 1999; Yapanel et al., 2009). Echter, door Sénéchal, LeFevre, Thomas en Daley (1998) is eerder alleen een verband gevonden voor voorlezen en de ontwikkeling van de mondelinge taalvaardigheid, maar niet voor schriftelijke taalvaardigheid.

Ook het voeren van gesprekken tussen ouder en kind heeft een positief effect op de taalontwikkeling. Zoals eerder aangegeven bij het voorlezen zorgt een wederkerige interactie tussen ouder en kind voor een betere taalontwikkeling. De hoeveelheid taalaanbod die een kind krijgt voor de leeftijd van 3 jaar is sterk van invloed op de taalontwikkeling. Het voeren van gesprekken dient als een model voor de taal die kinderen intuïtief kopiëren. Het kijken naar televisie kan echter een averechts effect hebben, omdat dit niet leidt tot actieve deelname in het gesprek (Yapanel et al., 2009). Kinderen leren taal door middel van een trial-and-error-strategie wat leidt tot een ervaringsgericht proces. Ook is gevonden dat kinderen in gesprek met volwassenen meer uitingen en verschillende woorden gebruiken, maar vloeiendheid en grammaticale structuur niet anders is dan wanneer kinderen tegen leeftijdsgenoten praten. Dit duidt erop dat kinderen verschillende aspecten van de communicatieve vaardigheden oefenen met verschillende types gesprekspartners (Yapanel et al., 2009; Hansson, Nettelbladt & Nilholm, 2000).

Voor het effect van taalspelletjes, zoals liedjes, grapjes en fantasie verhalen op de taalontwikkeling is tot op heden niet onderzocht. Wel is bekend dat kinderen met

dyslexie al van jongs af aan moeite hebben met bijvoorbeeld liedjes en rijmpjes. Dit is te verklaren door een probleem met het verbale geheugen. Problemen hiermee op jonge leeftijd geven een risico aan voor een latere dyslexieproblematiek (Majerus, Poncet, GreVe & van der Linden, 2006). Wat het effect van deze activiteiten is op kinderen zonder tekorten in het verbale werkgeheugen is onbekend. Er is wel bewijs dat symbolisch spel invloed heeft op de taalontwikkeling, maar het kan deze ontwikkeling niet voorspellen (Watt, et al., 2006).

Er zijn dus verschillende onderzoeken die bewijs leveren voor verbanden tussen ouderlijke stimulering en de taalontwikkeling van jonge kinderen. Deze onderzoeken hebben zowel een cross-sectioneel als een longitudinaal design gebruikt, waarbij meerdere metingen hebben plaatsgevonden tussen leeftijd van 1 tot 3 jaar en de effecten ervan op latere leeftijd. In deze onderzoeken wordt taal onderscheiden in receptieve taal en expressieve taal. Er wordt verder geen onderscheid gemaakt in verschillende taaldomeinen. Dit onderzoek kijkt juist naar de specifieke domeinen van taal waardoor er concretere uitspraken gedaan kunnen worden over de effecten. De vraagstelling van dit onderzoek is of de mate van taalstimulering in de thuisomgeving invloed heeft op de vroege taalontwikkeling van kinderen en wat de rol is van verschillende taalactiviteiten op de verschillende domeinen van taalontwikkeling. Ten eerste zal gekeken worden naar het effect van de drie activiteiten op vier verschillende domeinen van de taalontwikkeling, namelijk: verbaal werkgeheugen, foneemidentificatie, woordenschat en grammatica. Daarna zal gekeken worden op welke domeinen de invloed van taalstimulering het grootst is. De kennis die dit onderzoek oplevert geeft concrete informatie over de activiteiten die ouders met hun kinderen kunnen ondernemen voor het verbeteren van de verschillende domeinen van de vroege taalontwikkeling van hun kind. Op deze manier kunnen verwachte achterstanden mogelijk verkleind of voorkomen worden. Verwacht wordt dat het voorlezen, het voeren van gesprekken en doen van taalspelletjes met de ouders positief van invloed is op de foneemidentificatie, verbaal werkgeheugen, woordenschat en grammaticale kennis van het kind. Daarnaast wordt op basis van eerder onderzoek verwacht dat taalstimulering vanuit de thuisomgeving de meeste invloed heeft op het domein woordenschat en grammaticale kennis, maar het minst van invloed zal zijn op het domein verbaal werkgeheugen en foneemidentificatie.

Methode

Participanten

Aan dit onderzoek hebben 107 kinderen met een leeftijd tussen de 2.93 en de 3.59 jaar deelgenomen, waarvan 51 jongens (47.7%) en 56 meisjes (52.3%). Van de ouders hebben 17 (15.9%) beide een MBO of kortere opleiding en 44 (41.1%) ten minste een

van beide HBO of WO. Van de overige 46 ouders zijn hier geen gegevens over. De kinderen zijn afkomstig van peuterspeelzalen en kinderdagverblijven. Er is gestreefd naar een spreiding in de steekproef betreffende sociaal economische status. De instellingen voor voorschoolse opvang zijn telefonisch benaderd voor medewerking. Door middel van toestemmingsbrieven werden de ouders gevraagd mee te werken aan het onderzoek.

Instrumenten

In het onderzoek is gebruik gemaakt van zowel vragenlijsten voor ouders als twee individuele gestandaardiseerde testsessies met het kind. De twee testsessies, van elk 45 minuten, bestonden uit een testbatterij van negen verschillende taken die taal, aandacht, geheugen en zelfcontrole meten. Voor dit onderzoek worden enkel de taaltaken gebruikt in de analyse. Er zijn vier domeinen van de taalontwikkeling gemeten door middel van deze vier taken. Deze zijn afgenomen met behulp van een computer.

Fonologische identificatie is gemeten aan de hand van de 'klankentaak'. Door middel van deze taak wordt gekeken of kinderen het verschil kunnen horen tussen woorden die op elkaar lijken, zoals 'peer' en 'beer'. De kinderen kregen bij elk item twee plaatjes te zien en een woord te horen, waarbij zij voor het te horen woord het juiste plaatje moesten aanwijzen. De labels voor de plaatjes verschilden in slechts één foneem, waardoor er bij de kinderen een beroep werd gedaan op hun vaardigheid om fonemen te onderscheiden, ook die fonemen die zij nog niet kunnen produceren. In sessie 1 werden er 12 items afgenomen en in sessie 2 werden er 19 items afgenomen. De antwoorden werden gescoord als goed/fout. Als een kind geen antwoord gaf, werd dit ook gescoord.

Verbaal werkgeheugen is gemeten door middel van nonwoordrepetitie. In de zogenaamde 'nonsenswoordentaak' kregen kinderen de opdracht om niet-bestaande woorden na te zeggen. De kinderen hoorden een nonsenswoord uit en zagen daarbij een niet bestaand object uit een doos omhoog komen. De kinderen moesten proberen deze woorden na te zeggen. In deze taak waren woorden opgenomen van verschillende lengte: van 1 lettergreep, 2 lettergrepen en 3 lettergrepen. Ook verschilden de woorden in de mate van 'woordachtigheid': de helft van de woorden was opgebouwd uit typisch Nederlandse klankcombinaties (bijv. 'jaat'), de andere helft bevatte klankcombinaties die veel minder kenmerkend zijn voor het Nederlands (bijv. 'jiek'). In sessie 1 werden 6 items afgenomen met 1 en 2 lettergrepen. In sessie 2 werden 8 items afgenomen met 3 lettergrepen. Nonwoordrepetitietaken zijn veel gebruikte taken voor het meten van het verbale werkgeheugen (Gathercole, 2006; Roy & Chiat, 2004). De antwoorden werden gescoord als goed/fout. Als een kind geen antwoord gaf, werd dit ook gescoord.

Woordenschat werd gemeten aan de hand van een verkorte versie van de Nederlandse vertaling van de Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT, receptieve woordenschat), de 'woordenschattaak'. In deze taak wordt aan de hand van plaatjes

onderzocht hoeveel woorden kinderen kennen. De kinderen moeten bij een mondeling aangeboden woord de juiste afbeelding uit vier afbeeldingen kiezen. Specifiek aan deze test is dat de items oplopen in moeilijkheidsgraad. In sessie 1 worden 20 items afgenomen en in sessie 2 worden 12 items afgenomen. De antwoorden werden gescoord als goed/fout. Als een kind geen antwoord gaf, werd dit ook gescoord.

Grammaticale kennis is gemeten aan de hand van de 'zinnentaak' waarin getest werd of kinderen bepaalde grammaticaregels al hebben geleerd, namelijk het verschil tussen enkelvoud en meervoud, hulpwerkwoorden, woordvolgorde en onderscheid tussen 'hij' en 'zij'. Het kind kreeg een zin te horen en moest uit twee plaatjes kiezen welk plaatje bij de zin hoort. Zo hoorde het kind bijvoorbeeld de zin 'De eend zwemt' en moet het kind kiezen tussen een plaatje waarop één eend zwemt en een plaatje waarop meerdere eenden zwemmen. In sessie 1 worden 12 items afgenomen en in sessie 2 worden 10 items afgenomen. De antwoorden werden gescoord als goed/fout. Als een kind geen antwoord gaf of als het kind beide plaatjes als antwoord gaf, werd dit ook gescoord.

Om de mate van stimulering vanuit de thuisomgeving in beeld te brengen zijn vragen uit de vragenlijst 'Taal in huis' gebruikt (Mayo & Leseman, 2006). Het onderdeel taalstimulering in de oudervragenlijst bestaat uit 18 items over activiteiten die ouders met hun kinderen kunnen ondernemen, waarvan 6 items gaan over voorlezen, 6 items over gespreksvoering tussen ouder en kind en 6 items over taalspelletjes. De vragenlijst meet de items op een 6-puntsschaal (0= nooit, 1 = tot ongeveer 15 min per week, 2 = tussen 15 min en 0,5 uur per week, 3 = tussen 0,5 en 1 uur per week, 4 = tussen 1 en 2 uur per week, 5 = tussen 2 en 3 uur per week, 6 = meer dan 3 uur per week). De vragenlijst is bijgevoegd in de appendix.

Procedure

Zoals vermeld is er aan twee verschillende testsessies deelgenomen door het kind. Beide testsessies vonden op voor elk kind op dezelfde locatie plaats maar de locatie verschilde. Kinderen werden of thuis of op een instelling getest. Er is geprobeerd om de testsessie in een zo rustig mogelijke ruimte te laten plaatsvinden. Door beperkte ruimte op locaties was dit niet altijd mogelijk. Deze sessies waren op de zelfde wijze opgebouwd. Er werd gestart met de klankentaak. Vervolgens werd de woordschattaak afgenomen. Hierna werd een aandachtstaak afgenomen die in dit onderzoek niet wordt gebruikt. Als vierde taak werd de nonsenswoordentaak afgenomen. Ten slotte werd de zinnentaak afgenomen die de grammaticale kennis van het kind meet. Daarna werd verdergegaan met taken voor zelfcontrole en geheugen, maar deze zijn voor dit onderzoek niet relevant en zullen niet besproken worden.

Sessie 1 bevatte taken met eenvoudigere items dan sessie 2. Zo werden in sessie 2 de items op de klankentaak moeilijker doordat de klanken van de verschillende woorden dichter bij elkaar lagen. In de woordenschattaak werden in sessie 2 moeilijkere woorden gebruikt dan in sessie 1. Wat betreft de nonsenswoordentaak werden in sessie 2 woorden aangeboden met drie lettergrepen, waar in sessie 1 de woorden 1 tot 2 lettergrepen hadden. Tot slot werd in sessie 2 de grammaticale kennis door middel van de zinnentaak getest door complexere grammaticale zinnen aan te bieden dan in sessie 1. De kinderen hebben na elke sessie een cadeautje gekregen als blijk voor waardering voor deelname aan het onderzoek. Er is gekozen voor twee testsessies omdat één lange sessie te vermoeiend zou zijn voor het kind.

Analyses

In dit onderzoek is getoetst of de mate van taalstimulering in de thuisomgeving invloed heeft op de vroege taalontwikkeling van kinderen en wat de rol is van verschillende taalactiviteiten op de verschillende domeinen van taal. Er wordt dus gekeken of kinderen met meer taalstimulering een beter ontwikkelde taalvaardigheid laten zien dan kinderen met minder taalstimulering vanuit de thuisomgeving. Daarnaast wordt gekeken wat de rol is van verschillende taalactiviteiten op verschillende domeinen van taal. Hierbij wordt gekeken naar de samenhang tussen de activiteiten en de scores op de vier verschillende taaldomeinen.

De variabelen die voor dit onderzoek relevant zijn, zijn de verschillende taalstimulerende activiteiten in de thuisomgeving en de scores op de vier taaltaken.

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is door middel van een regressieanalyse naar de samenhang tussen de taaldomeinen en de drie taal stimulerende activiteiten gekeken. De drie schalen uit de vragenlijst voor taalstimulering, elk bestaande uit zes items, zijn samengevoegd tot een totaalscore per schaal. Deze totaalscore bestaat uit de scores van de het gemiddeld percentage goed beantwoorde items uit sessie 1 en 2 exclusief missende waarden. Om de onderzoeksvragen te beantwoorden zijn Spearman correlatietoetsen uitgevoerd.

Resultaten

De onderzoeksvraag in deze studie is in hoeverre taalstimulerende activiteiten thuis van invloed zijn op de ontwikkeling van foneemidentificatie, verbaal werkgeheugen, woordenschat en grammaticale kennis bij kinderen tussen de 3 en 3.5 jaar.

Voor de uiteindelijke analyses zijn de data meegenomen van 80 respondenten, waarvan de ouders de vragenlijst hebben ingevuld opgenomen. De overige respondenten worden

buiten beschouwing gelaten, omdat hier geen gegevens over de taalstimulering vanuit de thuisomgeving van bekend zijn en deze dus niet getoetst kunnen worden aan de taalontwikkeling. Dit betekent dat de groep kinderen bestond uit 107 kinderen, waarvan 51 jongens (47.7%) en 56 meisjes (52.3%). De gemiddelde leeftijd van de kinderen is 3.24 jaar met een standaardafwijking van 0.16 jaar. De minimale leeftijd is 2.93 jaar en de maximale leeftijd is 3.59 jaar. Van de 80 respondenten zijn er 39 jongens (48.8%) en 41 meisjes (51.2%). De gemiddelde leeftijd is 3.23 jaar met een minimum leeftijd van 2.93 jaar, een maximum leeftijd van 3.59 jaar en een standaardafwijking van 0.16 jaar.

De vragenlijst 'Taal in huis' is door 80 ouders ingevuld, waarvan 78 moeders en 2 vaders. Van de ingevulde items zijn 97.4% van de ouders en 100% van de kinderen in Nederland geboren. 3.7% van de kinderen spreken een andere taal thuis. Van de ouders hebben 17 (21.2%) beide een MBO of kortere opleiding en 44 (55.0%) ten minste een van beide HBO of WO. In tabel 1 zijn de gemiddelde percentages goed, standaarddeviaties, minimum- en maximumscores en aantal respondenten op de taaltaken terug te vinden van de beste items van zowel sessie 1 als sessie 2.

Tabel 1. *Gemiddelde % goed, standaarddeviaties, minimum- en maximumscores en aantal respondenten op de taaltaken*

	M	SD	Min	Max	N
Foneemidentificatie	74.13	12.78	50.00	91.67	48 ¹
Woordenschat	63.84	13.97	29.17	95.83	80
Verbale werkgeheugen	37.13	20.37	0.00	83.33	56
Grammaticale kennis	42.22	22.00	0.00	91.67	45

Uit de tabel blijkt dat de kinderen gemiddeld 74.13% goed scoren op de items van de klankentaak. Op de woordenschattaak is het gemiddeld percentage goed 63.84%. De nonsenswoordentaak laat een gemiddeld percentage van 37.13% zien. Deze scores vallen relatief laag uit. Dit is vooral toe te schrijven aan de lage scores op de 3-lettergrepige woorden. De zinnentaak laat een gemiddeld percentage van 42.22% zien. Op geen enkele taak zijn er plafondscores te zien en er is sprake van voldoende spreiding.

¹ Omdat het ging om een pilot onderzoek, met testconstructie als doel, zijn van de klankentaak en zinnentaak meerdere versies gebruikt. Voor het huidige onderzoek zijn alleen de scores gebruikt van de kinderen die dezelfde versie hebben gekregen wat een lager aantal respondenten tot gevolg heeft.

Tabel 2. *Gemiddelden, standaarddeviaties, minimum- en maximumscores en aantal respondenten van de scores op de schalen en de totaalscore op 'Taal in huis'.*

	M	SD	Min	Max	N
Voorlezen	16.24	6.94	2.00	35.00	80
Gespreksvoering	19.13	8.02	3.00	36.00	79
Taalspelletjes	15.28	8.04	2.00	36.00	79
Totaal taalstimulering	50.22	20.01	10.00	102.00	80

Uit de tabel blijkt dat ouders gemiddeld 16.24 scoren op de activiteit 'voorlezen'. Op de activiteit 'gespreksvoering' wordt het hoogste gescoord met een gemiddelde van 19.13. Op de activiteit 'Taalspelletjes' wordt een gemiddelde van 15.28 gescoord. Voor alle taalstimulerende activiteiten is een redelijke spreiding in de scores te zien.

Om te kijken of het geoorloofd is om de afzonderlijke scores van de drie activiteiten op te tellen tot een totale schaalscore is de betrouwbaarheid/homogeniteit van de subschalen berekend. Voor de 6 items van de activiteit 'voorlezen' komt uit de betrouwbaarheidsanalyse een Cronbach's alfa van .85. Voor de activiteit 'gespreksvoering' komt een Cronbach's alfa van .86 naar voren en voor de activiteit 'taalspelletjes' komt een Cronbach's alfa van .89 naar voren. Alle drie de schalen voldoen aan de gewenste minimale alfa van .80. Er kan daarom gesproken worden van voldoende homogeniteit van de schalen en de afzonderlijke scores kunnen worden opgeteld tot een totale schaalscore. De Cronbach's alfa van de totale schaal is .92.

Er is ook gekeken of de data voldoet aan de eis van een normale verdeling door middel van een Shapiro-Wilk toets. Hieruit komt naar voren dat de activiteiten gespreksvoering ($p = .134$) en voorlezen ($p = .543$) normaal verdeeld zijn, maar de activiteit taalspelletjes ($p = .003$) significant afwijkt. Ook de totale taalstimulering is niet normaal verdeeld ($p = .024$). Wanneer er keken wordt naar de normaalverdeling van de scores op de taaldomeinen komt naar voren dat foneemidentificatie ($p = .039$) en het verbale werkgeheugen ($p = .005$) niet normaal verdeeld zijn. De overige taaldomeinen zijn wel normaal verdeeld.

Om de vraag of de mate van stimulering in de thuisomgeving invloed heeft op de taalontwikkeling bij jonge kinderen te beantwoorden zijn daarom Spearman's rangcorrelaties berekend.

In tabel 3 zijn de correlaties te zien tussen de vier taaldomeinen en de drie taalstimulerende activiteiten. Ook zijn er correlaties te zien tussen de vier taaldomeinen en de totaalscore van de taalstimulerende activiteiten. Hieruit komt naar voren dat er geen significante correlaties zijn tussen de taaldomeinen en de verschillende taalstimulerende activiteiten. Wel is er een zwak positief verband te zien tussen het taaldomein woordenschat en de taalactiviteit voorlezen ($r=.233$, $p=.069$). Deze correlatie

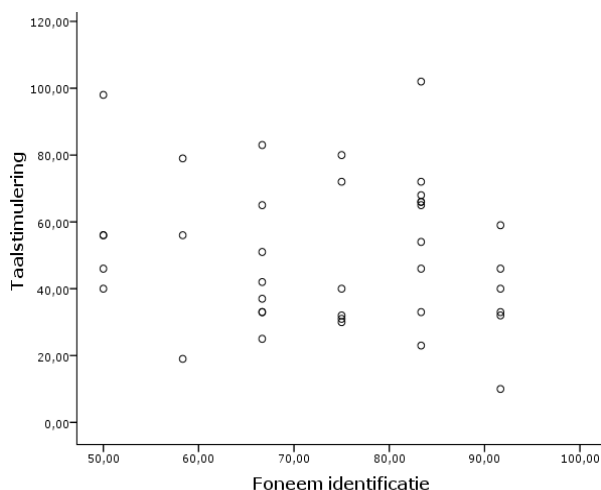
is niet significant maar laat wel een trend zien. Het verband tussen voorlezen en verbaal werkgeheugen is ongeveer even sterk ($r=.224$, $p=.135$) maar blijft verder onder het significantieniveau van .05, waarschijnlijk door het lagere aantal kinderen dat deze taak heeft volbracht. Ten slotte is er een niet-significant, negatief verband tussen de scores op de grammaticataak en gespreksvoering ($r=-.252$, $p=.157$). Dit verband is opvallend omdat het tegen de verwachting in gaat dat taalstimulering een positieve invloed heeft.

Tabel 3. *Correlaties tussen de taaldomeinen en de taalstimulerende activiteiten.*

	Foneemidentificatie			Verbaal werkgeheugen			Woordenschat			Grammaticale kennis		
	r_s	p	n	r_s	p	n	r_s	p	n	r_s	p	n
Voorlezen	.125	.226	38	.224	.067	46	.233	.034	62	.090	.309	33
Gespreksvoering	-.145	.196	37	.045	.386	45	-.053	.341	61	-.252	.078	33
Taalspelletjes	-.089	.300	37	-.116	.224	45	-.109	.201	61	-.136	.225	33
Totaal	-.109	.258	38	.097	.261	46	.058	.328	62	-.074	.341	33

* $p = \text{one tailed}$

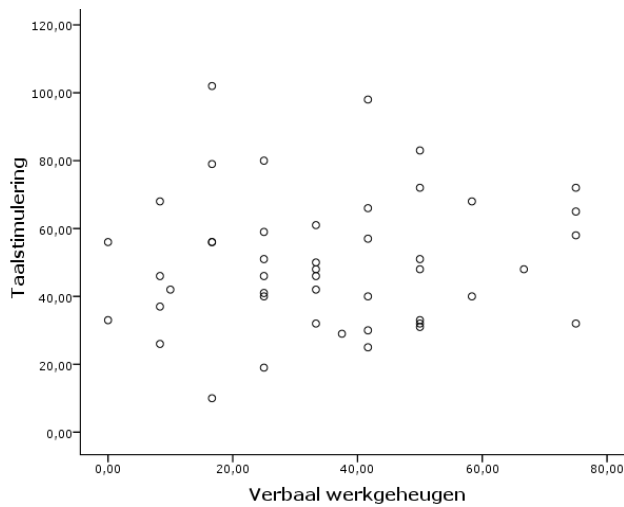
Er blijkt geen samenhang te bestaan tussen het niveau van foneemidentificatie en de mate van taalstimulering ($r_s = -.109$; $p = .258$, eenzijdig). De hypothese dat kinderen met veel taalstimulering vanuit de thuisomgeving hoger scoren op de foneemidentificatie kan hiermee niet bevestigd worden. In het spreidingsdiagram van figuur 1 is de verdeling van de scores te zien.



Figuur 1. Spreidingsdiagram van de scores op foneemidentificatie en totale taalstimulering

Wat betreft verbaal werkgeheugen zagen we dat er alleen een licht positieve trend is voor een positieve correlatie met voorlezen. Er blijkt geen samenhang te bestaan tussen het verbale werkgeheugen en de mate van taalstimulering ($r_s = .097$; $p = .261$,

eenzijdig). In het spreidingsdiagram in figuur 2 is de verdeling van deze scores terug te zien.



Figuur 2. Spreidingsdiagrammen van de scores op werkgeheugen en totale taalstimulering

In de nonsenswoordentaak waren verschillende items opgenomen. De items met 3 lettergrepen lieten een duidelijk vloereffect zien: voor de meeste kinderen waren deze nog erg moeilijk. Een aparte analyse waarin alleen de scores op de 2-lettergrepige woorden van deze taak zijn meegenomen en waarin bovendien onderscheid wordt gemaakt tussen 'woordachtige' en niet 'woordachtige' woorden laat wel significante resultaten zien. Zie tabel 4 voor de resultaten.

Tabel 4. Correlaties tussen de scores op verbaal werkgeheugen (alleen 2-lettergrepige woorden) en de taalstimulerende activiteiten.

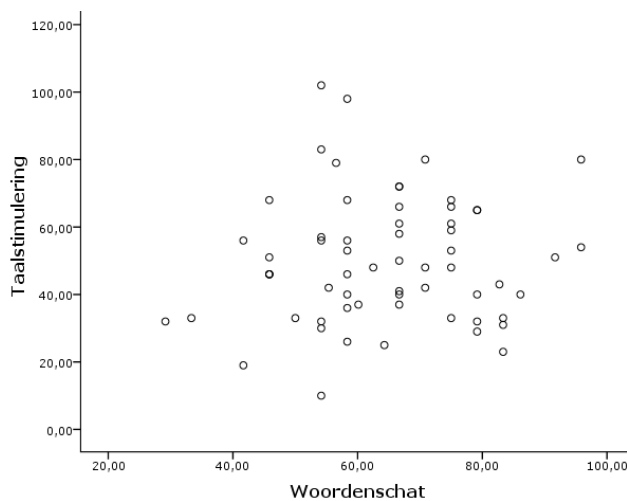
	Exclusief missende waarde			Inclusief missende waarde woordachtig			Inclusief missende waarde Niet woordachtig		
	r_s	p	n	r_s	p	n	r_s	p	n
Voorlezen	.332	.009	61	.347	.006	61	.232	.071	61
Gespreksvoering	.007	.959	60	.114	.386	60	-.048	.715	60
Taalspelletjes	.050	.705	60	.169	.197	60	-.035	.793	60
Totaal	.188	.148	61	.287	.025	61	.069	.595	61

Zo is wordt er een significante correlatie gevonden tussen totale taalstimulering en de gemiddelde goede items van woorden die op Nederlandse woorden lijken ($r_s = .287$; $p = .025$).

Wanneer hierin ook nog onderscheid wordt gemaakt in de drie taalstimulerende activiteiten blijkt de frequentie van voorlezen sterk te correleren met de gemiddelde goede items op de taaltaak, als exclusief ($r_s = .2332$; $p = .009$) missende waarden. Ook

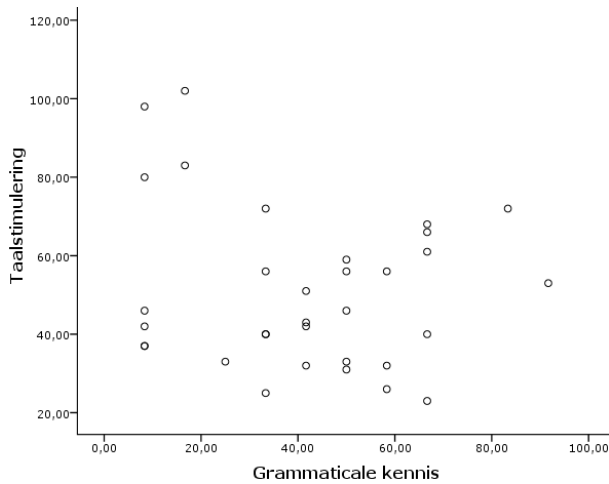
voor de woorden die op Nederlandse woorden lijken en de activiteit voorlezen bestaat een sterke positieve samenhang ($r_s = .347$; $p = .006$). De hypothese dat kinderen met veel taalstimulering vanuit de thuisomgeving hoger scoren op het verbale werkgeheugen kan hiermee worden bevestigd als specifiek gekeken wordt naar items die op Nederlandse woorden lijken en voor de activiteit voorlezen. In tabel 4 zijn deze resultaten overzichtelijk weergegeven.

Wat betreft woordenschat blijkt er geen samenhang te bestaan tussen het niveau van woordenschat en de mate van taalstimulering ($r_s = .058$; $p = .328$, eenzijdig). Wel is er een significant verband te zien tussen het taaldomein woordenschat en de taalactiviteit voorlezen ($r_s = .233$; $p = .034$, eenzijdig). De hypothese dat kinderen met veel taalstimulering vanuit de thuisomgeving hoger scoren op de woordenschat kan met deze gegevens worden bevestigd.



Figuur 3. Spreidingsdiagram van de scores op woordenschat en totale taalstimulering

Ten slotte blijkt er geen duidelijke samenhang te bestaan tussen de grammaticale kennis en de mate van taalstimulering ($r_s = -.74$; $p = .341$, eenzijdig). De hypothese dat kinderen met veel taalstimulering vanuit de thuis omgeving hoger scoren op grammaticale kennis kan met deze gegevens niet worden bevestigd. Opvallend genoeg is de correlatie zelfs negatief.



Figuur 4. Spreidingsdiagram van de scores op grammaticale kennis en totale taalstimulering

Conclusie en discussie

In dit onderzoek stond de hoofdvraag centraal 'is de mate van taalstimulering in de thuisomgeving van invloed op de vroege taalontwikkeling van kinderen en wat is de rol van verschillende taalactiviteiten op de verschillende domeinen van taalontwikkeling?'. De onderzochte taalactiviteiten zijn, voorlezen, gespreksvoering en taalspelletjes. De vroege taalontwikkeling is bekeken op het niveau van vier taaldomeinen; foneemidentificatie, verbaal werkgeheugen, woordenschat en grammaticale kennis.

Uit de analyses komt geen verband naar voren tussen het totaal aan taalstimulerende activiteiten vanuit de thuisomgeving enerzijds en de scores van de kinderen op de taaldomeinen anderzijds. Wel is er een significant verband gevonden tussen totale stimulering vanuit de thuisomgeving en verbaal werkgeheugen wanneer er gekeken wordt naar 2-lettergrepen. Dit verband is alleen significant voor de woordachtige woorden. Dit zijn woorden die zijn opgebouwd uit Nederlandse klanken. Dit verband is in de lijn met wat verwacht werd omdat kinderen in de thuisomgeving wel met deze klanken in aanraking komen, maar niet met de klanken die niet op de Nederlandse taal lijken. Omdat nog niet eerder onderzocht is of sociale interactie een rol kan spelen in de ontwikkeling van het verbale werkgeheugen, is dit een interessante bevinding.

Wanneer totale taalstimulering wordt gesplitst in de drie taalstimulerende activiteiten wordt er een significant verband gevonden tussen de thuisstimulerende activiteit 'voorlezen' en het verbaal werkgeheugen. Wanneer de activiteiten worden opgesplitst is er alleen een significant verband te zien op de woordachtige woorden. Ook is er een significant verband gevonden tussen woordenschat en de taalstimulerende activiteit 'voorlezen'. Dit verband komt overeen met resultaten uit eerder onderzoek waarin naar voren komt dat voorlezen aan 3-jarige kinderen aan de hand van een

dialogo samenhangt met een langere zinslengte en het gebruik van een groter aantal verschillende woorden (Hargrave & Sénéchal, 2000). Maar veel van de woordenschat groei is ook het resultaat van 'joint attention' en latere mondelinge conversatie (Watt, et al. 2006). In dit onderzoek is echter geen verband gevonden tussen woordenschat en de activiteit 'gespreksvoering'.

Opvallend is dat de taalactiviteiten 'gespreksvoering' en 'taalspelletjes' geen verband laten zien met de verschillende taaldomeinen. Ook is opvallend dat er voor woordenschat geen significant resultaat is gevonden, maar wel voor het verbaal werkgeheugen. Deze resultaten komen niet overeen met de verwachtingen. Er werd verwacht dat taalstimulering vanuit de thuisomgeving de meeste invloed zou hebben op het domein woordenschat en grammaticale kennis, maar het minst van invloed zou zijn op het domein verbaal werkgeheugen en foneemidentificatie.

De belangrijkste bevinding van dit onderzoek is dat voorlezen niet alleen de woordenschatontwikkeling stimuleert bij 3-jarige kinderen, maar vooral hun verbale werkgeheugen. De studie van Stokes en Klee (2009) toont aan dat verbaal werkgeheugen sterk positief gecorreleerd is aan woordenschat. Eerder onderzoek heeft aangetoond dat voorlezen positief gerelateerd is aan de verwerving van woordenschat (Flynn, Hepburn & Egan, 2010). Wie weet helpt voorlezen dus vooral de ontwikkeling van het verbaal werkgeheugen, wat op zijn beurt weer zorgt voor een grotere woordenschat?

Er zijn een aantal verklaringen te noemen die er mogelijk voor gezorgd kunnen hebben dat er geen significante verbanden zijn gevonden zoals verwacht was. In het onderzoek is weinig verschil te zien in sociaal economische status en opleidingsniveau van ouders. Dit is een mogelijke verklaring waarom er weinig grote verschillen te vinden zijn in verschillende mate van taalstimulering. Kinderen uit gezinnen met een lage sociaal economische status (SES) hebben vaak een achterstand in de verwerving van taal die op school van belang is. Onderzoek toont aan dat deze kinderen vaak minder gesprekken hebben met hun ouders en dientengevolge een kleinere woordenschat ontwikkelen (Hus, 2001). Daarnaast is vastgesteld deze ouders minder voorlezen, een methode die het meest erkend wordt als stimulerend voor de taalontwikkeling en als voorspeller van later schoolsucces (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995). Tevens oefenen deze ouders minder met lezen en schrijven met hun kinderen dan ouders uit gezinnen met een hoger SES (Dickinson & Caswell, 2007). Hoogopgeleide moeders praten echter vaker met verschillende woorden, hun zinslengte is gemiddeld langer en ze praten meer over het waarom van dingen (Hootsen & Aarts, 2006). Omdat er in dit onderzoek geen duidelijke groepen te onderscheiden zijn tussen SES en taalstimulering is er mogelijk te weinig diversiteit tussen de respondenten bereikt in het onderzoek waardoor er geen significante verbanden gevonden worden.

Ook zijn er nauwelijks respondenten van verschillende culturele achtergronden in het onderzoek betrokken. Uit de literatuur blijkt dat dit een belangrijke factor is die verschillen laat zien in de mate van thuisstimulering (Hus, 2001; Verhoeven, 2000). Bij kinderen uit anderstalige gezinnen is de gesproken en geschreven taal in de samenleving en het onderwijs niet dezelfde als de moedertaal van de ouders. Veelal worden er thuis meerdere talen gesproken. Hierdoor zijn er voor deze kinderen minder mogelijkheden om de dominante taal van de samenleving buiten school te leren, omdat deze kinderen minder vaak worden blootgesteld aan deze taal in de thuissituatie dan kinderen uit gezinnen waar alleen de dominante taal van de samenleving gesproken wordt. Daarnaast beheersen de ouders de dominante taal van de samenleving vaak geringer, waardoor de kwaliteit van de gesproken taal in anderstalige gezinnen minder goed is (Oomens, Driessen & Scheepers, 2003). Omdat er in dit onderzoek nauwelijks respondenten uit verschillende culturele achtergronden bereikt zijn is de steekproef niet generaliseerbaar naar alle kinderen in Nederland.

Deze verklaringen zijn dan ook meteen de kanttekeningen die bij dit onderzoek geplaatst kunnen worden. Ook is het aantal respondenten waarvan zowel gegevens zijn van de taaltaken als de vragenlijst 'Taal in Huis' is niet bijzonder groot. Hierdoor is de statistische power van de uitgevoerde analyses beperkt en zijn resultaten moeilijk te generaliseren naar kinderen in het algemeen. Mogelijk zouden er bij een grotere steekproef meer significante verschillen gevonden worden. Daarom is het aan te bevelen in toekomstig onderzoek dezelfde hypotheses te toetsen bij een grotere steekproef met meer diversiteit. In toekomstig onderzoek zou het ook interessant zijn om de mogelijke invloed van taalstimulering te bekijken voor verschillende taaldomeinen bij oudere kinderen. Verder zou het goed zijn om uitgebreidere taken te gebruiken (met meer items per taak) en/ of meerdere taken per domein.

De huidige resultaten bieden een aantal aanknopingspunten voor toekomstig onderzoek. De belangrijkste bevinding is dat voorlezen niet alleen de woordenschatontwikkeling stimuleert bij 3-jarige kinderen, maar vooral ook hun verbale werkgeheugen. In hoeverre dit verbale werkgeheugen echt een sleutelrol speelt, zal toekomstig onderzoek moeten uitwijzen.

Referenties

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Adams, A. , & Gathercole, S. (2000). Limitations in working memory: Implications for language development. *International Journal of Language and Communication Disorders, 35*, 95-116.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders, 36*, 189-208.
- Bedrosian, J. L. (1999). Efficacy Research Issues in AAC: Interactive Storybook Reading. *Augmentative and Alternative Communication, 15*, 45–56.
- Ball, E. W. , & Blachman, B. A. (1991). Does Phoneme Awareness Training in Kindergarten Make a Difference in Early Word Recognition and Developmental Spelling? *Reading research quarterly, 26*, 49-66.
- Bannard, C. , Lieven, E. , & Tomasello, M. (2009). Modeling children’s early grammatical knowledge. *PNAS, 106*, 17284–17289.
- Bruner, J. (1981). The social context of language acquisition. *Language & Communication, 1*, 178-199.
- Bus, A. G. , van IJzendoorn, M. H. , & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research, 65*, 1-21.
- Dickinson, D. K. , & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in service professional development: effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly, 22*, 243-260.
- Flynn, N. , Hepburn, E. , & Egan, B. (2010). Vocabulary acquisition in young children: The role of the story. *Journal of early childhood literacy, 10*, 159-182.
- Gathercole, S. E. (2006). Nonword repetition and word learning: The nature of the relationship. *Applied Psycholinguistics, 27*, 513–543.
- Hansson, K. , Nettelbladt, U. , & Nilholm, C. (2000). Contextual influence on the language production of children with speech/language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders, 35*, 31-47.
- Hargrave, A. C. , & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogical reading. *Early Childhood Quarterly, 15*, 75-90.
- Havy, M. , Bertoncini, J. , & Nazzi, T. (2010). Word learning and phonetic processing in preschool-age children. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 25–43.

- Hootsen, G. J. , & Aarts, R. (2006). Schooltaal thuis. Een meervoudige casestudy naar het taalaanbod van moeders aan hun driejarig kind. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 75, 41-52.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hus, Y. (2001). Early reading for low-SES minority language children: An attempt to 'catch them before they fall'. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 53, 173-182.
- Huttenlocher, J. , Vasilyeva, M. , Cymerman, E. , & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- Majerus, S. , Poncellet, M. , GreVe, C. , & Van der Linden, M. (2006). Relations between vocabulary development and verbal short-term memory: The relative importance of short-term memory for serial order and item information. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93, 95-119.
- Mayo, A. Y. M. , & Leseman, P. P. M. (2006). *Dagelijkse informele educatie: Gezinsvragenlijst*. Utrecht: Universiteit Utrecht: Langeveld Instituut.
- NICHD (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960-980.
- Oomens, S. , Driessen, G. , & Scheepers, P. (2003). De integratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen. *Tijdschrift voor Sociologie*, 24, 289-312.
- Roberts, J. , Jurgens, J. , & Burchinal, M. (2005). The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children's Language and Emergent Literacy Skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.
- Roy, P. , & Chiat, S. (2004). A Prosodically Controlled Word and Nonword Repetition Task for 2- to 4-Year-Olds. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 223-234.
- Sénéchal, M. , LeFevre, L. A. , Thomas, E. M. , & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 35, 96-16.
- Serry, T. , Rose, M. , & Liamputtong, P. (2008). Oral language predictors for the at-risk reader: A review. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10, 392-403.
- Smith, E. E. , Jonides J. , Marshuetz, C. , & Koeppe, R. A. (1998). Components of verbal working memory: Evidence from neuroimaging. *The National Academy of Sciences*, 95, 876-882.
- Snow, C. E. , & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551-569.
- Stein, A. , Malmberg, L. E. , Sylva K. , Barnes, J. , Leach, P. , & the FCCC team (2007).

- The influence of maternal depression, caregiving, and socioeconomic status in the post-natal year on children's language development. *Child: care, health and development*, 34, 603–612.
- Stokes, F. , & Klee, T. (2009). Factors that influence vocabulary development in two-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 4, 498–505.
- Tomasello, M. (2006). The social bases of language acquisition. *Social Development*, 1, 67-78.
- Verhoeven, L. (2000). Components in early language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313-330.
- Watt, N. , Wetherby, A. , & Shumway, S. (2006). Prelinguistic Predictors of Language Outcome at 3 Years of Age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49, 1224–1237.
- Yapanel, U. , Zimmerman, F. , Gilkerson, J. , Richards, J. , Christakis, D. , Xu, D. , & Gray, S. (2009). Teaching by Listening: The Importance of Adult-Child Conversations to Language Development. *Pediatrics*, 124, 342-349.

Appendix

C. Activiteiten met uw kind - Taal

6a. Wordt er bij u thuis een andere taal dan Nederlands gesproken? (*Onder Nederlands verstaan we ook een Nederlandse streektaal en dialect*).

- ja → ga naar vraag 6b
 nee → ga naar vraag 6c

6b. Om welke taal gaat het?

- Turks
 Arabisch
 Berber
 Engels
 Duits
 Frans
 Spaans
 anders, namelijk:

6c. Kunt u bij onderstaande uitspraken aangeven hoeveel tijd u en uw partner hier samen gemiddeld per week aan besteden?

Hoeveel tijd besteedt u hier gemiddeld per week aan?

- 0 = nooit
1 = tot ongeveer 15 min per week
2 = tussen 15 min en 0,5 uur per week
3 = tussen 0,5 en 1 uur per week
4 = tussen 1 en 2 uur per week
5 = tussen 2 en 3 uur per week
6 = meer dan 3 uur per week

Voorlezen

- Worden er verhaaltjes aan uw kind voorgelezen (bijv. Nijntje, sprookjesboeken)?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Worden er informatieve boekjes aan uw kind voorgelezen zoals over het weer of over dieren?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Worden er plaatjesboeken aan uw kind voorgelezen?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Zo ja, worden er tijdens het lezen van deze verhaaltjes vragen gesteld of wordt er uitleg gegeven over wat er gelezen wordt of te zien is?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Worden tijdens het voorlezen van boekjes of verhaaltjes woorden in de tekst aangewezen zodat het kind mee kan kijken?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Worden woorden klank voor klank voorgelezen tijdens het voorlezen van boekjes of verhaaltjes?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

Praten met uw kind

- Praat u met uw kind over dingen die uw kind meemaakt, bijv. met welke kinderen hij/zij heeft gespeeld?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Praat u met uw kind over moeilijke of leuke dingen die in de	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

wereld gebeuren?	
- Praat u met uw kind over hoe hij/zij zich voelt, bijv. verdrietig, blij of boos?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Als u met uw kind praat, verbetert u dan de uitspraak van woorden van uw kind?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Als u met uw kind praat, verbetert u dan de volgorde van woorden van uw kind?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Als u met uw kind praat, legt u dan uit wat moeilijke woorden betekenen?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
Vertellen en zingen tegen/met uw kind	
- Zingt u samen met uw kind liedjes?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Zingt u samen liedjes waarin bijv. cijfers of letters worden geoefend?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Vertelt u uw kind mopjes of kleine grappige verhaaltjes?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Vertelt u zelfverzonnen verhalen en sprookjes aan uw kind ?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Verzint u verhaaltjes samen met uw kind?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
- Speelt u woordspelletjes met uw kind, bv. ik-zie-ik-zie...?	0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6