

Thomas More Antwerpen  
Departement logopedie en audiologie  
Molenstraat 8  
2018 Antwerpen

**VERGELIJKENDE STUDIE NAAR DE ACTIEVE WOORDENSCHAT BIJ KINDEREN VAN  
KLEUTERJUFFEN EN KINDEREN VAN NIET-LEERKRACHTEN**

Bachelorproef voorgedragen tot  
het bekomen van het diploma van  
Bachelor in de logopedie en de audiologie.

Afstudeerrichting Logopedie

Door: Gitte TRUIJEN

Academiejaar: 2015 – 2016

Promotor: C. CORNETTE, Master Logopedie



Thomas More Antwerpen  
Departement logopedie en audiologie  
Molenstraat 8  
2018 Antwerpen

**VERGELIJKENDE STUDIE NAAR DE ACTIEVE WOORDENSCHAT BIJ KINDEREN VAN  
KLEUTERJUFFEN EN KINDEREN VAN NIET-LEERKRACHTEN**

Bachelorproef voorgedragen tot  
het bekomen van het diploma van  
Bachelor in de logopedie en de audiologie.

Afstudeerrichting Logopedie

Door: Gitte TRUIJEN

Academiejaar: 2015 – 2016

Promotor: C. CORNETTE, Master Logopedie

## **ABSTRACT**

Tijdens hun opleiding worden kleuterjuffen klaargestoomd om de algemene ontwikkeling van kleuters te bevorderen. Vermoedelijk gebruiken ze de opgedane kennis uit hun opleiding ook voor het stimuleren van de ontwikkeling van hun eigen kinderen. Om dit te achterhalen werd in dit onderzoek de actieve woordenschat van kinderen van kleuterjuffen vergeleken met die van kinderen van niet-leerkrachten. Uit de resultaten, bekomen met behulp van het onderdeel woordontwikkeling van de Schlichting test voor Taalproductie, blijkt dat kinderen van kleuterjuffen een significant ( $p < .01$ ) beter woordquotiënt hebben dan kinderen van niet-leerkrachten. Er werd geen significant verschil gevonden tussen het woordquotiënt van jongens en dat van meisjes. Verder onderzoek moet uitwijzen of de betere taalstimulatie van kleuterjuffen te danken is aan hun opleiding dan wel aan andere kenmerken zoals hun persoonlijkheid. Indien blijkt dat de betere actieve woordenschat mag worden toegeschreven aan de opleiding kleuteronderwijs kan men (toekomstige) ouders enkele specifieke methodes uit deze opleiding aanbieden om de taalontwikkeling van hun kinderen te bevorderen.

**Steutelwoorden:** actieve woordenschat, kleuterjuffen, sociaal-economische status, taalontwikkeling, geslacht

## INLEIDING

Wanneer baby's geboren worden, bezitten ze inherent de mogelijkheid om taal te verwerven. Er is echter nood aan ondersteuning en leerkansen vanuit de omgeving om een taal ook echt te leren beheersen (Hoff, 2006). Het vak Nederlands is dan ook één van de zes grote leergebieden in het onderwijs (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, z.d.). Al van in de kleuterschool wordt er veel aandacht besteed aan dit leergebied. De eindtermen voor Nederlands worden omschreven in functie van de verwerving van de vijf deelvaardigheden luisteren, spreken, lezen, schrijven en taalbeschouwing. In de kleuterschool ligt de nadruk vooral op het spreken. Farkas en Beron (2004) stellen dat de kleuterleeftijd een cruciale periode is voor de verwerving van actieve woordenschat. Ook De Smedt (1990) geeft aan dat de dagelijkse taalactiviteiten in de kleuterklas gericht zijn op het aanleren van basiswoordenschat. We gaan er dus vanuit dat kleuterjuffen getraind zijn in het stimuleren van de actieve woordenschatverwerving van kinderen (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, z.d.).

De woordenschatverwerving begint uiteraard al een flink stuk voor de kleuterleeftijd. Tijdens de prelinguale periode (0;00 - 1;00) start de passieve woordenschatontwikkeling (Ingram, 1989; Schaerlaekens, 2008). Hoewel het kind op dit moment nog geen taaluitingen produceert, leert het wel de taaluitingen van anderen te begrijpen (Van Besien, 1985). Op de leeftijd van 1 jaar kunnen de meeste kinderen reeds enkele woorden produceren (Verhulst, 2005). Vanaf deze leeftijd neemt de actieve woordenschat van kinderen erg toe (Zink & Lejaegere, 2003). De kinderen bevinden zich dan ook in de vroeglinguale periode (Gillis, 2004; Schaerlaekens, 2008). Binnen deze fase kunnen we een onderscheid maken tussen de éénwoordfase en de telegramstijlfase. De éénwoordfase vindt plaats rond de leeftijd van 2 jaar. In eerste instantie zal het kind woorden (objectwoorden, werkwoorden, bijwoorden, deiktische woorden en sociale uitdrukkingen) die veel in zijn omgeving voorkomen, actief beginnen gebruiken (Gillis, 2004). Opvallend bij de actieve woordenschatontwikkeling is de interindividuele variatie; vooral met betrekking tot de snelheid van leren, zijn er grote verschillen tussen kinderen. Toch verloopt de woordenschatontwikkeling bij ieder kind op dezelfde wijze. Bij de start van de actieve woordenschatverwerving worden de woorden na veel herhaling, relatief traag verworven. Ouders kunnen op dit moment vaak zeer precies zeggen welke woorden hun kind kent en gebruikt en welke het nog niet kent. Na het verwerven van de eerste 50 woorden volgt bij ieder kind een woordenschatspurt. De leeftijd waarop deze woordenschatspurt plaatsvindt, varieert opnieuw per kind. De tweede fase die Gillis (2004) onderscheidt tijdens de vroeglinguale periode is de telegramstijlfase. In deze fase leert het kind twee woorden te combineren waardoor de stap is gezet naar een actieve syntaxis. Waar voordien enkel sprake was van losse woorden, kan het kind nu korte uitdrukkingen gebruiken (Schaerlaekens, 2008).

Tijdens de kleuterleeftijd (2;6 – 5;0) bevinden kinderen zich in de differentiatiefase (Gillis, 2004; Schaerlaekens, 2008). Tijdens deze fase verwerven ze naast inhoudswoorden ook functiewoorden (lidwoorden, voornaamwoorden,...) (Gillis, 2004). Gedurende de differentiatiefase is er een toename van de reeds ontwikkelde vaardigheden op het vlak van taalgebruik (Verhulst, 2005). Zowel het aantal woordsoorten als de hoeveelheid woorden binnen een woordsoort breiden uit (Goorhuis-Brouwer, 2007). Hoewel de actieve woordenschatuitbreiding tijdens deze periode het meest opvalt, is er eveneens sprake van een passieve woordenschatuitbreiding. Naast de voortdurende woordenschatgroei tijdens de differentiatiefase, is er een opvallende woordenschatgroei rond de leeftijd van 3 jaar (Njiokiktjien, 2004). Gillis (2004) en Schaerlaekens (2008) spreken van een 'Big Jump' die gestimuleerd wordt door zowel interne factoren als door een uitbreiding van de leefwereld van het kind. De woordenschatontwikkeling staat niet los van de ontwikkeling van tal van cognitieve processen zoals fantasie en denken en van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Het kind gaat vanaf nu naar de kleuterschool, verkent zelfstandig prentenboeken, legt contact met leeftijdsgenootjes en toont interesse in verhalen. Opvallend aan de 'Big Jump' is dat deze, in tegenstelling tot de meeste andere ontwikkelingsprocessen, eerder leeftijdsgebonden dan kindgebonden is (Gillis, 2004; Schaerlaekens, 2008).

In het verdere verloop van dit werk, zullen we ons focussen op de externe factoren (i.e. sociale, economische en culturele factoren) die de taalontwikkeling beïnvloeden. Naar de sociale en economische factoren wordt vaak verwezen met de term sociaal-economische status. Elementen die in rekening worden gebracht bij het bepalen van de sociaal-economische status zijn: het inkomen en het opleidings- en beroepsniveau van de ouders (Verhulst, 2005). Er werd reeds veel onderzoek gedaan naar de invloed van de sociaal-economische status van ouders op de ontwikkeling van kinderen (Feiring & Lewis, 2014; Hart en Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991; Hoff & Tian, 2005; Hootsen, 2006). De invloed van het beroep van ouders, in dit geval leerkracht kleuteronderwijs, op de ontwikkeling van hun kinderen werd voorlopig echter nog niet vaak onderzocht.

Hoff en Tian (2005) voerden twee onderzoeken uit met betrekking tot de relatie tussen extern beïnvloedende factoren en de taalontwikkeling. In het eerste onderzoek, gingen ze bij 2-jarigen in de Verenigde Staten het verband na tussen de sociaal-economische status van een gezin, de hoeveelheid kindgerichte spraak in het gezin en de woordenschatgroei van het kind. Uit dit onderzoek bleek dat kinderen uit een hogere sociaal-economische klasse significant meer woordsoorten gebruiken dan kinderen uit de middenklasse. Daarnaast bleken de woordenschat en uitingenslengte van de moeder goede voorspellers voor de actieve woordenschat van het kind. Hoff en Tian (2005) konden niet eenduidig besluiten of de betere taalvaardigheid van kinderen in de hogere sociaal-economische klasse te danken was aan factoren eigen aan deze klasse dan wel aan de hoeveelheid taalaanbod van de moeder. In een vervolgonderzoek onderzochten Hoff en Tian (2005) daarom de oorzaak van de betere woordenschat van kinderen uit de hogere sociaal-economische klasse. Ze besloten dat de sociaal-economische klasse van de ouders op zich geen effect heeft op de

woordenschat van het kind. Verschillen in woordenschat tussen kinderen uit verschillende sociaal-economische groepen zijn eerder het gevolg van verschillen in het taalaanbod dan van een beperktere taalvaardigheid van het kind. Ook andere studies geven aan dat er een verschil is in de hoeveelheid kindgerichte spraak tussen moeders uit hogere sociaal-economische klassen en moeders uit lagere sociaal-economische klassen (Feiring & Lewis, 2014; Hoff-Ginsberg, 1992; Rowe, 2006). Hart en Risley (1995) stelden vast dat 5-jarige kinderen uit een hogere sociaal-economische klasse gemiddeld zelfs zeven keer meer taal horen dan kinderen uit een lagere sociaal-economische klasse. Naast de hoeveelheid kindgerichte taal, verschilt ook de inhoud van deze taal naargelang de sociaal-economische klasse waartoe ouders behoren. Kinderen uit een hogere sociaal-economische klasse horen meer verschillende woorden en maken kennis met complexere syntactische structuren dan kinderen uit een lagere sociaal-economische klasse (Hoff-Ginsberg, 1991; Hootsen, 2006). Uit het onderzoek van Huttenlocher (1998) blijkt een oorzakelijk verband tussen enerzijds het taalaanbod en anderzijds de woordenschat en syntaxis van kinderen zelf te bestaan. Het kindgerichte taalaanbod van de ouders is bijgevolg een bepalende factor voor de taalontwikkeling van kinderen. Van Wouwe (2008) stelde vast dat, afhankelijk van de sociaal-economische klasse waarin men zich bevindt, ook de leesactiviteiten verschillen. Ouders uit een lagere sociaal-economische klasse lezen minder voor dan ouders uit een hogere sociaal-economische klasse (Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995).

In een volgend onderzoek onderzochten Hoff en Tian (2005) de relatie tussen het opleidingsniveau van de moeder en de ontwikkeling van de woordenschat en grammatica van hun 2- tot 4-jarige kinderen in China. Ze stelden een significant verband vast tussen de variabelen 'opleidingsniveau' en 'woordenschat'. Kinderen van hoger opgeleide moeders hadden een grotere, meer gevarieerde woordenschat dan kinderen van lager opgeleide moeders (Hoff & Tian, 2005; van Twillert & Wisse, 2012). Kinderen uit de verschillende klassen verschilden echter niet van elkaar in grammaticale ontwikkeling. Ook Dollaghan et al. (1999) onderzochten de invloed van het opleidingsniveau van de moeder op de taalvaardigheid van hun 3-jarige kinderen. Hiervoor analyseerden ze een spontaan spreekstaal en bepaalden daarvan: de gemiddelde uitinglengte, het aantal verschillende woorden, het totaal aantal gebruikte woorden en het aantal correct geproduceerde consonanten. Daarnaast werd ook een gestandaardiseerde test voor taalbegrip afgenomen, met name de Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (Dunn & Dunn, 2007). Er werden drie onderzoeksgroepen gevormd op basis van het opleidingsniveau van de moeder: (1) geen diploma van het middelbaar onderwijs, (2) een diploma van het middelbaar onderwijs en (3) een diploma uit het hoger onderwijs. Uit de resultaten bleek een positieve correlatie tussen het opleidingsniveau van de moeder en de scores van het taalonderzoek van de kinderen. Enkel voor het aantal correct geproduceerde consonanten bleek er geen significant verschil te zijn tussen de onderzoeksgroepen. Richels, Johnson, Walden en Conture (2013) onderzochten eveneens de invloed van het opleidingsniveau van ouders op de taal- en woordenschatontwikkeling van kinderen tussen 2;06 en 6;03 jaar. Ze maakten een

onderscheid tussen kinderen die stotteren en kinderen die niet stotteren. Richels et al. (2013) concludeerden dat het opleidingsniveau van de moeder de grootste invloed heeft op de verscheidenheid in woordenschat bij kinderen die niet stotteren. Bij kinderen die wel stotteren daarentegen, blijkt dat het opleidingsniveau van de vader de grootste invloed heeft op de woordenschatvariantie.

Fernald, Marchman en Weisleder (2013) stelden zich de vraag vanaf welke leeftijd de sociaal-economische status van ouders een invloed heeft op de (taal)ontwikkeling van hun kinderen. Uit eerder besproken onderzoeken zoals dat van Dollaghan et al. (1999) bleek namelijk dat kinderen uit verschillende sociaal-economische klassen op 3-jarige leeftijd reeds sterk verschilden in taalvaardigheid. Vermoed wordt dan ook dat de sociaal-economische status van de ouders al een invloed heeft op de taalontwikkeling van hun kinderen voor de leeftijd van 3 jaar. Deze hypothese werd bevestigd door het onderzoek van Fernald et al. (2013). Zij onderzochten zuigelingen van 18 tot 24 maanden en kwamen tot het besluit dat de verschillen in woordenschat en efficiëntie van taalverwerking tussen kinderen met een hogere sociaal-economische status en een lagere sociaal-economische status, al significant waren op een leeftijd van 18 maanden. Op 2-jarige leeftijd (24 maanden) bleken de kinderen uit de lagere sociaal-economische klasse een gemiddelde achterstand van zes maanden te hebben tegenover de kinderen uit de hogere sociaal-economische klasse. In een recent onderzoek van Betancourt, Brodsky en Hurt (2015) werd onderzocht of de sociaal-economische status van de moeder een invloed heeft op de taalontwikkeling van hun 7 maanden oude dochter. Ook uit dit onderzoek blijkt dat kinderen van moeders met een hogere sociaal-economische status significant beter scoren dan kinderen van moeders met een lagere sociaal-economische status.

Voor ze naar de kleuterschool gaan, hebben kinderen dus al een belangrijk deel van de taalontwikkeling doorlopen. Om het verdere verloop van hun (taal)ontwikkeling te stimuleren, is het belangrijk dat ze zoveel mogelijk leerkansen krijgen vanuit hun omgeving (Hoff, 2006). Vanaf de leeftijd van 3 jaar is de kleuterschool daarvoor de ideale plaats (Banck et al., 2013). Sutherland en Oswald (2005) beschouwen de kleuterschool als een primaire ontwikkelingscontext voor kinderen. Ook Goorhuis-Brouwer (2007) stelt dat het taalgebruik van het jonge kind wordt bepaald door zowel ouders als leidsters van crèches, peuter- en kleutergroepen. Zij fungeren als modellen aan wie jonge kinderen een voorbeeld nemen. Bij Verhulst (2005) lezen we dat een goede kinderopvang een gunstig effect heeft op de ontwikkeling van kinderen ouder dan 1 jaar. Ook Huttenlocher (1998) geeft aan dat de taalontwikkeling van kinderen gerelateerd is aan het taalgebruik dat ze op school horen. Van kleuteronderwijzers wordt dan ook verwacht dat ze voortdurend op een taalstimulerende manier met hun leerlingen omgaan. Kleuterjuffen hebben doorheen een schooldag ontzettend veel kansen om de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren. Het is belangrijk dat ze zoveel mogelijk van die kansen grijpen (Banck et al., 2013). Dit kunnen ze doen op zeer diverse wijzen. Kirkland en Patterson (2005) geven in hun artikel een samenvatting van verschillende manieren waarop kleuterjuffen zowel impliciet als expliciet de taalontwikkeling



van kinderen kunnen stimuleren. Ze onderscheiden daarbij vier thema's (omgeving, literatuur, taalontwikkelingsactiviteiten, boeiende onderwerpen) waarbij ze verschillende taalbevorderende methodes verzamelden. Zo kunnen kleuteronderwijzers bijvoorbeeld zorgen voor extra taalstimulering door de omgeving te betrekken, dit kan door de kinderen te vragen hun knutselwerkjes een titel te geven. De kleuterjuf kan deze titel noteren en boven het werk ophangen. Met betrekking tot het thema 'literatuur' is het belangrijk dat kleuterjuffen kritisch zijn bij het kiezen van boeken. Kinderen hebben nood aan goede verhalen met een sterke verhaallijn. Ook taalontwikkelingsactiviteiten op zich zijn zeer bruikbaar voor het stimuleren van taal. Zo kunnen kleuterjuffen kinderen stimuleren om een persoonlijk voorwerp, dat ze van thuis meebrengen, te beschrijven of voor te stellen in de klas. Tenslotte is volgens Kirkland en Patterson (2005) ook het aanbrengen van boeiende kindgerichte onderwerpen een goede manier om de taalontwikkeling van kinderen te stimuleren. Een voorbeeld hiervan is theme-immersion, waarbij gedurende een vastgelegde periode alle activiteiten afgestemd worden op een bepaald onderwerp. Het onderwerp wordt als het ware door de kinderen bestudeerd (Manning & Manning, 1994).

Het belang van een goede taalstimulatie in het kleuteronderwijs weerspiegelt zich in de opleidingen 'kleuteronderwijs' in Vlaanderen en Brussel. Zo ontwikkelde de Associatie KU Leuven het project 'Iedereen Taalklaar', met een drievoudig doel (Banck et al., 2013): (1) vakleerkrachten uit de opleiding 'kleuteronderwijs' helpen om binnen hun vakdidactiek taalontwikkeldend les te geven, (2) integreren van taalstimulerende principes in de stages van de studenten kleuteronderwijs en (3) een leerlijn ontwikkelen die iedere docent en stagebegeleider uit de opleiding kan volgen bij de begeleiding van studenten kleuteronderwijs.

Niet alleen binnen de Associatie KU Leuven wordt aandacht besteed aan de vorming van kleuteronderwijzers. Ook andere onderwijsinstellingen bieden die mogelijkheid. In Vlaanderen en Brussel zijn er 16 instellingen die de opleiding 'kleuteronderwijs' aanbieden. Uit een vergelijking van de curricula leiden we af dat de klemtonen die gelegd worden in de verschillende opleidingen toch enigszins van elkaar verschillen. Banck et al. (2013) vermelden dat taalvaardigheid bij de opleiding kleuteronderwijs geen geïsoleerde vaardigheid mag zijn, het is een fundamentele vaardigheid die aan de basis van verschillende andere vaardigheden ligt. Zonder taal, is er geen onderwijs. In tabel 1 wordt weergegeven hoeveel studiepunten elke opleiding toekent aan opleidingsonderdelen die te maken hebben met taal, communicatie, expressie en geletterdheid. Appendix 1 biedt een gedetailleerd schema van alle taalgebonden opleidingsonderdelen per onderwijsinstelling.

---

Tabel 1 - taalgerelateerde studiepunten per opleiding in Vlaanderen en Brussel

---

Onderwijsinstelling	Taalgerelateerde studiepunten
Artesis Plantijn Hogeschool	15
Artevelde hogeschool	15
Erasmushogeschool	16
HoGent	6
Howest	11
Karel De Grote Hogeschool	6
Odisee Aalst	12
Odisee Brussel	12
PXL Hogeschool	11
Thomas More Mechelen	30
Thomas More Vorselaar	6
UCLL Diest	1
UCLL Hasselt	10
UCLL Heverlee	1
UCLL Leuven	14

---

AP, 2013; Arteveldehogeschool, 2016; Erasmus hogeschool Brussel, 2016; Hogeschool Gent, 2016; Howest, 2015; Karel de Grote hogeschool, 2016; Odisee Brussel, 2016; Odisee Aalst, 2016; PXL, 2016; Thomas More Mechelen, 2016; Thomas More Vorselaar, 2016; UCLL Diest, 2015; UCLL Hasselt, 2015; UCLL Heverlee, 2015; UCLL Leuven, 2015.

---

De taalgerelateerde opleidingsonderdelen zijn opleidingsonderdelen zoals: communicatie, taal, ontluikende geletterdheid, opleidingsonderdelen die betrekking hebben op taalstimulatie via voorlezen,... (Coppin, 2007). Coppin (2007) benadrukt dat voorlezen de woordenschat van kinderen op een ongedwongen manier verruimt en zo leidt tot een uitbreiding van de actieve woordenschat. Ook andere onderzoekers beschouwen voorlezen als een erg stimulerende methode voor de taalontwikkeling (Bus et al., 1995; Wabbes, 2010). Vooral wanneer het voorlezen op een interactieve manier gebeurt, zal er woordenschatuitbreiding plaatsvinden (Wabbes, 2010).

Naast de invloed van de sociaal-economische status op de taalontwikkeling, blijkt ook de invloed van het geslacht op de taalontwikkeling een frequent bestudeerde topic. Glasworthy, Dionne, Dale en Plomin (2000) onderzochten de correlatie tussen geslacht en cognitieve ontwikkeling bij 2-jarige tweelingen. Uit hun onderzoek bleek een significant

verschil tussen jongens en meisjes te bestaan op zowel verbaal als non-verbaal cognitief vlak. De meisjes bleken op cognitief vlak significant beter te scoren dan de jongens. Locke, Ginsborg en Peers (2002) onderzochten of er een verschil was tussen de receptieve woordenschat van jongens en meisjes. Om dit na te gaan onderzochten ze 223 kinderen tussen 3;01 en 4;08 jaar. In het onderzoek werd vastgesteld dat meisjes een significant betere receptieve woordenschat hebben dan jongens. Deze resultaten komen overeen met die uit de studie van Law, Rush, Parsons en Schoon (2012). Zij onderzochten de receptieve woordenschat van 5-jarige kinderen en stelden vast dat meisjes significant beter scoorden dan jongens. Bornstein en Cote (2005) onderzochten op hun beurt de woordenschat van 20 maanden oude kinderen uit verschillende culturen. Hierbij gingen ze naast de invloed van de cultuur op de woordenschat ook na of het geslacht een invloed had op de actieve woordenschat van de kinderen. De actieve woordenschat werd gemeten door middel van de 'Early Language Inventory', die door de moeders van de kinderen werd ingevuld (Bates et al., 1984). Uit het onderzoek bleek dat 20 maanden oude meisjes een significant betere actieve woordenschat hebben dan jongens van dezelfde leeftijd. Bouchard, Trudeau, Sutton, Boudreault en Deneault (2009) kwamen tot dezelfde vaststelling bij kinderen tussen 8 en 30 maanden.

Uit voorgaande onderzoeken blijkt dat de sociaal-economische klasse waartoe iemand behoort een invloed heeft op de manier waarop een moeder met haar kinderen communiceert en op de taalontwikkeling van de kinderen (Feiring & Lewis, 2014; Hart en Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991; Hoff & Tian, 2005; Hootsen, 2006). Ondanks de verscheidenheid aan studies met betrekking tot de relatie tussen de sociaal-economische status en de taalontwikkeling, werd zelden onderzocht of er verschillen bestaan binnen eenzelfde sociaal-economische klasse. Op basis van hun opleiding en functie in de maatschappij zijn kleuterjuffen uitermate geschikt om de woordenschatontwikkeling van kinderen te ondersteunen en te bevorderen. We zouden hierdoor kunnen verwachten dat ook de woordenschat van hun eigen kinderen goed ondersteund en bevorderd wordt en dus beter is dan die van andere kinderen. De resultaten van eerder besproken onderzoeken wijzen tevens uit dat meisjes significant beter scoren op taaltests dan jongens (Bates et al., 1984; Bouchard et al., 2009; Law et al., 2012; Locke et al., 2002). In dit onderzoek stellen we ons dan ook volgende onderzoeksvragen: (1) Is er een verschil tussen de actieve woordenschat van kinderen van kleuterjuffen en de actieve woordenschat van kinderen van niet-leerkrachten? (2) Is er een significant verschil tussen de actieve woordenschat van jongens en meisjes? (3) Is er een significant verschil tussen de actieve woordenschat van jongens en meisjes binnen de groep 'kinderen van kleuterjuffen'? (4) Is er een significant verschil tussen de actieve woordenschat van de jongens en meisjes binnen de groep 'kinderen van niet-leerkrachten'? (5) Is er een significant verschil tussen de actieve woordenschat van de dochters van kleuterjuffen en de dochters van niet-leerkrachten? En (6) Is er een significant verschil tussen de actieve woordenschat van de zonen van leerkrachten en de zonen van niet-leerkrachten.

## METHODIEK

### PROEFPERSONEN

Voor de uitvoering van dit onderzoek gingen we op zoek naar zoveel mogelijk proefpersonen. Om het onderzoek zo betrouwbaar mogelijk te maken, was het belangrijk dat alle proefpersonen aan enkele voorwaarden voldeden. Ze moesten tussen 2;06 en 6;00 jaar oud zijn en wonen in de provincie Antwerpen. Om de beide proefgroepen zo goed mogelijk te matchen, mocht geen enkel van de geteste kinderen tweetalig opgevoed worden. Het rekruteren van deze proefpersonen gebeurde op drie manieren: (1) via scholen en sportclubs, (2) via eigen familie en kennissen en (3) via de proefpersonen zelf. Via het internet werden zoveel mogelijk kleuterscholen in de provincie Antwerpen gecontacteerd. Tevens werd er contact opgenomen met enkele (sport)clubs in de provincie Antwerpen. Er werd gekozen voor scholen en (sport)clubs omdat in deze omgevingen onmiddellijk meerdere ouders aangesproken konden worden. De kleuterscholen en sportclubs werden via e-mail gecontacteerd. De e-mails werden verzonden naar de directies van de scholen/(sport)clubs en bevatten een korte omschrijving van het onderzoek. Daarnaast werd de vraag gesteld of ze wilden meewerken en of er brieven voor de ouders afgegeven mochten worden. Bij een positieve reactie van een (sport)club of kleuterschool werd een brief voor 'informed consent' afgegeven voor de ouders van de kinderen. Daarnaast werden ook familieleden en kennissen van de onderzoeker ingeschakeld om in hun omgeving te helpen zoeken naar mogelijke proefpersonen. Zij kregen de instructie op zoek te gaan naar kleuterjuffen wonende in de provincie Antwerpen met een kind tussen 2;06 en 6;00 jaar oud. Van personen die in aanmerking kwamen voor het onderzoek werden de contactgegevens genoteerd en doorgegeven aan de onderzoeker, die naging of het kind effectief in aanmerking kwam om deel te nemen aan het onderzoek. Ten slotte gaven kleuterjuffen van wie de zoon/dochter getest werd, de gegevens van collega's of kennissen door die mogelijk in aanmerking kwamen om aan het onderzoek deel te nemen.

Om een antwoord te kunnen geven op de eerder geformuleerde onderzoeksvragen, werden twee groepen samengesteld die allebei bestonden uit 44 proefpersonen. Alle proefpersonen voldeden aan de hierboven beschreven voorwaarden. De groepen werden samengesteld op basis van het beroep van de moeder: 'kinderen van kleuterjuffen' en 'kinderen van niet-leerkrachten'. In de groep 'kinderen van kleuterjuffen' moest de moeder van het kind een diploma 'kleuteronderwijs' bezitten, ze moest op het moment van de testafname niet noodzakelijk tewerkgesteld zijn als kleuterjuf. Deze groep bevatte 23 jongens en 21 meisjes met een gemiddelde leeftijd van 4;00 jaar ( $SD = 1,34$  maanden). In de groep 'kinderen van niet-leerkrachten' moest minstens één van de ouders een diploma hoger onderwijs behaald hebben. Welk diploma deze ouder had, was voor dit onderzoek niet van belang, zolang het maar niet om een lerarendiploma ging. Deze groep bevatte eveneens 23 jongens en 21 meisjes, ze hadden een gemiddelde leeftijd van 3;07 jaar ( $SD = 1,08$  maanden). Het kleine verschil in gemiddelde leeftijd tussen de groepen is niet significant ( $p = .219$ ). We kozen er in

dit onderzoek voor ons te beperken tot proefpersonen wonende in de provincie Antwerpen. Deze keuze werd gemaakt gezien de beperkte tijd voor het testen van de proefpersonen. De proefpersonen moesten namelijk allemaal getest worden tussen 1 juli 2015 en 31 december 2015.

## ONDERZOEK EN PROCEDURE

Om de actieve woordenschat van de kinderen te onderzoeken, werd het onderdeel woordontwikkeling van de Schlichting test voor Taalproductie (Schlichting & Spelberg, 2010) afgenomen. Deze test ontlokt specifieke woorden bij gestandaardiseerde afbeeldingen. Er werd gekozen voor deze test omwille van het leeftijdsbereik (2;00 - 7;00 jaar), de kwaliteit van de tekeningen uit het onderdeel woordontwikkeling, de mogelijkheid tot vergelijken met een normgroep en de betrouwbaarheid van de test.

De testafnames verliepen zoals beschreven in de handleiding van het onderzoeksinstrument (ibid.). Op het scoreformulier werd volgende informatie genoteerd: voornaam, geslacht en geboortedatum van het kind, de afnamedatum van de test en het beroep van de moeder (indien kleuterjuf). De test werd afgenomen in een voor de proefpersoon vertrouwde en prikkelarme omgeving. Dat wil zeggen de testruimte bevatte geen speelgoed en eventuele broers of zussen die de aandacht van het kind zouden kunnen afleiden. Tijdens het onderzoek waren enkel het kind en de onderzoeker aanwezig in de ruimte en beiden zaten tegenover elkaar. Afhankelijk van de leeftijd van het kind begon de test bij item 1 (2;06 - 3;11 jaar), item 7 (4;00 - 4;11 jaar), item 11 (5;00 - 5;11 jaar) of item 21 (vanaf 6;00 jaar). De gegeven instructie is deze zoals vermeld in de handleiding van de Schlichting test voor taalproductie (Schlichting & Spelberg, 2010). Gedurende de testafname werden de kinderen regelmatig verbaal bekrachtigd. Na afloop kregen ze ook een beloning als dank voor deelname. Dit laatste werd vooraf niet meegedeeld. Zoals beschreven in de testhandleiding werd een afbreekregel toegepast. Na vijf opeenvolgende foutieve antwoorden, werd de test afgebroken (Schlichting & Spelberg, 2010). Na de afname werd op basis van de ruwe score voor ieder kind het woordquotient berekend. Dit quotient kan beschouwd worden als een maat voor de hoeveelheid actieve woordenschat.

## VERWERKING

De respondentvariabelen (leeftijd van de proefpersoon, geslacht van de proefpersoon, beroep van de moeder, woordquotient, percentiel en 90% betrouwbaarheidsinterval) werden verzameld in het statistisch verwerkingsprogramma Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (De Vocht, 2014).

Om te achterhalen of er een verschil is tussen de actieve woordenschat van kinderen van kleuterjuffen en de actieve woordenschat van kinderen van niet-leerkrachten werd de t-toets voor het gemiddelde van onafhankelijke steekproeven uitgevoerd. Aangezien we in dit onderzoek enkel de actieve woordenschat van de proefpersonen nagingen, kon geen

totaalscore voor de taalproductie berekend worden. We opteerden daarom voor het gebruik van het woordquotiënt (WQ) om de statistische toetsen op uit te voeren. We kozen voor een tweezijdige toetsing en gingen er bijgevolg in de nulhypothese vanuit dat er geen verschil is tussen het gemiddelde woordquotiënt van beide groepen. De alternatieve hypothese ging er van uit dat er wel een verschil is tussen het gemiddelde woordquotiënt van beide groepen.

Om na te gaan of er een verschil is tussen de actieve woordenschat van jongens en die van meisjes werd eveneens gebruik gemaakt van de t-toets voor het gemiddelde van onafhankelijke steekproeven. Voor het berekenen van de verschillen in actieve woordenschat tussen jongens en meisjes in de afzonderlijke groepen maakten we gebruik van de Mann-Whitney U toets. Ook om na te gaan of er een verschil is tussen de actieve woordenschat van zonen van kleuterjuffen en de actieve woordenschat van zonen van niet-leerkrachten en of er een verschil is tussen de actieve woordenschat van dochters van kleuterjuffen en de actieve woordenschat van dochters van niet-leerkrachten werd de Mann-Whitney U toets gebruikt.

## RESULTATEN

Tabel 2 geeft een beeld van het gemiddelde woordquotiënt en de standaarddeviatie voor de totale groep en voor de subgroepen afzonderlijk. Uit de tabel blijkt dat het gemiddelde woordquotiënt van de kinderen van de kleuterjuffen dat van de andere groep ruim overstijgt. Opvallend is ook dat, in tegenstelling tot wat we op basis van de literatuur zouden verwachten, de jongens beter presteren dan de meisjes.

Tabel 2 - gemiddelde woordquotiënten en standaarddeviaties van de jongens, de meisjes en de totale groep.

	Jongens		Meisjes		Totale groep	
	M WQ	SD	M WQ	SD	M WQ	SD
Totale groep	108.09	13.411	105.95	15.847	107.07	14.578
Kinderen niet-leerkrachten	101.43	12.372	101.10	14.267	101.27	13.158
Kinderen kleuterjuffen	114.74	11,059	110.81	16.170	112.86	13.716

M = gemiddelde, SD = standaarddeviatie, WQ = woordquotiënt

De eerste onderzoeksvraag betreft het verschil in actieve woordenschat tussen kinderen van kleuterjuffen en kinderen van niet-leerkrachten. De t-toets voor het gemiddelde van onafhankelijke steekproeven bevestigt ons vermoeden dat dit verschil significant is ( $p < .001$ ,  $t(86) = 4.12$ ,  $r = .41$ ). De nulhypothese wordt bijgevolg verworpen.

We gingen ook na of er een verschil is tussen de actieve woordenschat van jongens en meisjes ongeacht het beroep van de moeder. Tabel 2 geeft aan dat het gemiddelde woordquotiënt van de jongens (108.09) hoger is dan dat van de meisjes (105.59). Uit de resultaten van de t-toets voor twee onafhankelijke steekproeven leiden we af dat dit verschil echter niet significant is ( $p = .496$ ,  $t(86) = .68$ ,  $r = .07$ ).

Ook het verschil tussen het woordquotiënt van zonen en dochters van niet-leerkrachten werd nagegaan. Tabel 2 laat zien dat het gemiddelde woordquotiënt van de jongens (101.43) bijna niet verschilt van dat van de meisjes (101.10). We toetsten het kleine verschil in resultaten met behulp van de Mann-Whitney U toets en, zoals verwacht, is dit niet significant ( $p > .05$ ). ( $U = 240.5$ ,  $z = -.024$ ,  $p = .981$ ,  $r = -.03$ ).

De volgende onderzoeksvraag betreft het verschil in gemiddeld woordquotiënt tussen de zonen en de dochters van kleuterjuffen. Zoals uit tabel 2 kan worden afgelezen is het verschil tussen deze twee groepen groter dan bij de niet-leerkrachten. Voor de zonen bedraagt het gemiddelde woordquotiënt immers 114.74; voor de dochters 110.81. Ook dit verschil blijkt niet voldoende groot om als significant te mogen worden beschouwd ( $p > .05$ ). ( $U = 216.5$ ,  $z = -.588$ ,  $p = .556$ ,  $r = -.08$ ). De nulhypothese wordt behouden en de alternatieve hypothese wordt niet geaccepteerd.

Vervolgens werd nagegaan of er een significant verschil bestaat tussen het gemiddelde woordquotiënt van dochters van kleuterjuffen (110.81) en dochters van niet-leerkrachten (101.10). De Mann-Whitney U toets toont aan dat het verschil tussen de actieve woordenschat dochters van kleuterjuffen en de actieve woordenschat van dochters van niet-leerkrachten significant is tot op het 5% niveau ( $p < 0.05$ ). De nulhypothese wordt verworpen en de alternatieve hypothese wordt aanvaard. ( $U = 138.5$ ,  $z = -2.065$ ,  $p = .039$ ,  $r = -.04$ ).

De laatste onderzoeksvraag betreft het verschil in gemiddeld woordquotiënt tussen zonen van kleuterjuffen (114.74) en zonen van niet-leerkrachten (101.43). Uit de Mann-Whitney U toets blijkt dat het verschil tussen beide groepen significant is ( $p < .05$ ). Zonen van kleuterjuffen hebben gemiddeld een significant beter woordquotiënt dan zonen van niet-leerkrachten. ( $U = 108$ ,  $z = -3.440$ ,  $p = .001$ ,  $r = -.07$ ).

## BESPREKING EN IMPLICATIES

In dit onderzoek gingen we na of er een verschil is tussen de actieve woordenschat van kinderen van kleuterjuffen enerzijds en van kinderen van niet-leerkrachten anderzijds. Aan de hand van de Schlichting test voor Taalproductie werd het gemiddelde woordquotiënt van de proefgroepen berekend. Op basis daarvan besluiten we dat kinderen van kleuterjuffen een significant ( $p < .001$ ) beter gemiddeld woordquotiënt (112.86) hebben dan kinderen van niet-leerkrachten (101.27). Dit geldt zowel voor de zonen ( $p \leq .001$ ) als voor de dochters ( $p < .05$ ). De resultaten sluiten aan bij die van voorgaande onderzoeken: kinderen uit een hogere sociaal-economische klasse scoren gemiddeld beter dan kinderen uit een lagere sociaal-economische klasse (Dollaghan et al., 1999; Hoff & Tian, 2005; van Twillert & Wisse, 2012). De gemiddelde scores van de geteste kinderen bevinden zich namelijk allemaal boven woordquotiënt 100. Dit woordquotiënt komt overeen met percentiel 50. De kinderen scoren dus gemiddeld hoger dan het gemiddelde van de normgroep (Schlichting & Spelberg, 2010). Bij de toetsingen naar het verschil tussen het gemiddelde woordquotiënt van jongens en meisjes kon in geen enkele groep (kleuterjuffen, niet-leerkrachten, totale groep) een significant verschil worden vastgesteld. In tegenstelling tot wat uit voorgaande onderzoeken blijkt, scoren de meisjes in dit onderzoek dus niet significant beter dan de jongens (Bates et al., 1984; Bouchard et al., 2009; Law et al., 2012; Locke et al., 2002).

Het dient benadrukt te worden dat deze resultaten niet meteen wijzen op een causaal verband tussen de ontwikkelingsbevorderende technieken die de kleuterjuffen leren in hun opleiding en de betere score van hun kinderen. Aangezien kleuterjuffen een positieve invloed blijken te hebben op de actieve woordenschatontwikkeling van hun kinderen, kan men nagaan welke verschillen er bestaan tussen de opvoeding door kleuterjuffen en de opvoeding door niet-leerkrachten. Daarnaast zou men kunnen onderzoeken of kleuterjuffen beter zijn in het stimuleren van de taalontwikkeling van kinderen dankzij hun opleiding of eerder dankzij hun persoonlijkheid. Personen die ervoor kiezen om 'kleuteronderwijs' te studeren, zouden van nature communicatief, taalvaardig, sociaal en creatief zijn (AP, 2013; Karel de Grote, 2016). Uit het onderzoek van Sears, Kennedy en Kaye (1997) blijkt zelfs dat afgestudeerde leerkrachten en leerkrachten in opleiding gemeenschappelijke persoonlijkheidskenmerken bezitten. Leerkrachten zijn over het algemeen beoordelend en meelevend en volgen daarnaast vaker hun verstand dan hun intuïtie (Hinton & Stockburger, 1991; Sears, Kennedy & Kaye, 1997). Het zou dus kunnen dat kleuterjuffen van nature beter zijn in het omgaan met kinderen en het stimuleren van hun (taal)ontwikkeling. Indien blijkt dat de opleiding aan de basis ligt van de betere prestaties, is het wellicht zinvol de talige aspecten en ontwikkelingsbevorderende methodes uit de opleiding 'kleuteronderwijs' ook aan te bieden aan (toekomstige) ouders.

Verder onderzoek zal uitwijzen of de betere actieve woordenschat van kinderen van kleuterjuffen te danken is aan het beroep van de moeder of aan andere beïnvloedende factoren. In dit onderzoek werden namelijk niet alle beïnvloedende factoren onder controle



gehouden. Toch wijst onderzoek erop dat kenmerken als de plaats van het kind in de geboorterij een invloed hebben op de taalontwikkeling. Oudere broers of zussen hebben immers een positieve invloed op het taalaanbod van kleuters (Dunn & Shatz, 1989; Oshima-Takane & Robbins, 2003). Ook kindgebonden factoren zoals gehoorproblemen, visusproblemen en prematuriteit kunnen een invloed hebben op de taalontwikkeling (Manders, De Bal, & Van Den Heuvel, 2013). Aanvullend onderzoek kan de impact van deze factoren op de gevonden resultaten nuanceren.

Zoals eerder aangegeven is Nederlands één van de zes grote leergebieden in het onderwijs. Het Vlaams ministerie van onderwijs en vorming veronderstelt dan ook dat kleuterjuffen in staat zijn de talige ontwikkeling van de kinderen in hun klas te ondersteunen. Aangezien kinderen van kleuterjuffen beter scoren op de actieve woordenschattest dan kinderen van niet-leerkrachten uit dezelfde sociaal-economische klasse, hebben we een sterk vermoeden dat kleuterjuffen inderdaad de geschikte personen zijn om de actieve woordenschatverwerving van kinderen te bevorderen. In hun opleiding hebben ze de handvatten gekregen om de taalontwikkeling van kinderen te bevorderen. In verdere onderzoeken zou men dan ook kunnen nagaan of kleuterjuffen ook in staat zijn de ontwikkeling van andere talige aspecten te ondersteunen. In dat kader wijzen we erop dat sinds 1 september 2015 het M-decreet van kracht is in Vlaanderen. De 'M' staat hierbij voor: *Maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften*. Het doel van het M-decreet is, zoveel mogelijk kinderen les te laten volgen in het gewoon onderwijs. Dit heeft belangrijke implicaties voor het aanbod en de organisatie van het gewoon onderwijs. Een belangrijke wijziging ten aanzien van het bestaande onderwijssysteem betreft de introductie van een brede basiszorg. Het punt 8° quater beschrijft immers een "fase in het zorgcontinuüm waarbij de school vanuit een visie op zorg de ontwikkeling van alle leerlingen stimuleert en problemen tracht te voorkomen door een krachtige leeromgeving te bieden, de leerlingen systematisch op te volgen en actief te werken aan het verminderen van risicofactoren en aan het versterken van beschermende factoren." (Vlaams ministerie van onderwijs en vorming, z.d). Uit deze toevoeging kunnen we afleiden dat leerkrachten hun uiterste best moeten doen om de ontwikkeling van de kinderen in hun klas te stimuleren. Veel mensen vragen zich af of dit haalbaar is, kinderen in het buitengewoon onderwijs moeten namelijk extra gestimuleerd worden op verschillende vlakken. Uit dit onderzoek mag blijken dat kleuterjuffen gekwalificeerd zijn om de actieve woordenschatontwikkeling van kinderen te stimuleren. In het kader van het M-decreet gaat het echter om kinderen met bijzondere noden. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen of kleuterjuffen ook in staat zijn de woordenschatontwikkeling van kinderen met een beperking te stimuleren. Dit wordt immers met de introductie van het M-decreet expliciet van hen verwacht.

Ten slotte werd nagegaan of er een verschil was tussen de actieve woordenschat van jongens en die van meisjes. Zowel voor de gehele groep als voor de twee afzonderlijke groepen werd onderzocht of het geslacht een invloed heeft op het woordquotiënt. In tegenstelling tot voorgaande onderzoeken (Bornstein & Cote, 2005; Bouchard et al., 2009)

blijkt dat er geen significant verschil is tussen het gemiddelde woordquotiënt van jongens en het gemiddelde woordquotiënt van meisjes. Dit zou te wijten kunnen zijn aan de relatief kleine proefgroep die in dit onderzoek getest werd. Daarnaast kan ook de leeftijd van de geteste kinderen een invloed hebben op dit resultaat. In het onderzoek van Bornstein en Cote (2005) werden namelijk jongere kinderen getest dan in dit onderzoek. In het onderzoek van Bouchard et al. (2009) werden kinderen van 8 maanden tot 30 maanden getest, ook hier is een groot deel van de geteste kinderen jonger dan de kinderen die in dit onderzoek getest werden. Daarnaast geeft Wallentin (2009) aan dat er in de vroege taalontwikkeling kleine verschillen waar te nemen zijn tussen jongens en meisjes. Naarmate de kinderen ouder worden, zouden deze verschillen verdwijnen.

Uit dit onderzoek blijkt alvast dat het beroep van kleuterjuf een positieve invloed kan uitoefenen op de taalontwikkeling van de eigen kinderen. Verder onderzoek zal de betrouwbaarheid van de besluiten die hier getrokken werden, toetsen. Aspecten die in de opleiding 'kleuteronderwijs' aan bod komen, kunnen een aangrijpingspunt vormen voor oudertherapie van kinderen met taalstoornissen. Om te achterhalen om welke 'aspecten' het precies gaat, is verder onderzoek nodig. Daarnaast kan men ouders van kinderen met taalstoornissen in contact brengen met een kleuterjuf en samen bespreken welke ontwikkelingsbevorderende technieken toegepast kunnen worden. Ook het stimuleren van een samenwerking tussen logopedisten en kleuterjuffen kan daarbij nuttig zijn. Beiden krijgen immers vanuit hun opleiding informatie over taalstimulering, men zou alle kennis kunnen bundelen en er een boek over kunnen schrijven of een therapieprogramma op kunnen baseren. Kleuterjuffen zouden daarnaast een rol kunnen spelen bij het geven van opvoedingscursussen. Ook ouders van kinderen zonder taalstoornissen leren op deze manier adequater communiceren met hun kinderen. De kleuterjuffen kunnen aangeven wat ze in de opvoeding van hun kinderen doen om hun (taal)ontwikkeling te stimuleren, hoe ze dit juist doen en ten slotte ook waarom ze het doen.

## REFERENTIES

AP Hogeschool. Geraadpleegd op 13 maart 2016 via <https://www.ap.be/onderwijs-en-training/modeltraject/182>.

Arteveldehogeschool. Geraadpleegd op 13 maart 2016 via <https://www.arteveldehogeschool.be/bachelor-het-onderwijs-kleuteronderwijs/programma>

Banck, I., Cuypers, J., Deburchgrave A., Eerdeken, K., Jonckheere, S., Mertens, E., Van de Borgh, R., ... Wuyts, A. (2013). *Taalklare Visie*. Expertisenetwerk School of Education, Associatie KU Leuven.

- Bates, E., Beeghly, M., Bretherton, I., McNew, S., O'Connell, B., Reznick, S., et al. (1984). Early Language Inventory. Unpublished manuscript, Center for Research on Language, University of California, San Diego.
- Betancourt, L. M., Brodsky, N. L., & Hurt, H. (2015). Socioeconomic (SES) differences in language are evident in female infants at 7 months of age. *Early Human Development, 91*(12), 719-724.
- Bornstein, M. H., & Cote, L. R. (2005). Expressive vocabulary in language learners from two ecological settings in three language communities. *Infancy, 7*(3), 299-316.
- Bouchard, C., Trudeau, N., Sutton, A., Boudreault, M. C., & Deneault, J. (2009). Gender differences in language development in French Canadian children between 8 and 30 months of age. *Applied Psycholinguistics, 30*(04), 685-707.
- 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.
- Coppin, E. (2007). Moedermelkvoorlezers (in spe). *Vonk: tijdschrift van de vereniging voor onderwijs in het Nederlands, 37*, 38-42.
- De Smedt, H. (1990). Een visie op Nederlands taalonderwijs aan anderstalige kleuters. *Caleidoscoop, 2*, 10.
- De Vocht (2014). Basishandboek SPSS 22 IBM SPSS statistics. Utrecht: Bijleveld Press.
- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N., & Kurs-Lasky, M. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*(6), 1432-1443.
- Dunn, D. M., & Dunn, L. M. (2007). *Peabody picture vocabulary test: Manual*. Pearson.
- Dunn, J., & Shatz, M. (1989). Becoming a conversationalist despite (or because of) having an older sibling. *Child Development, 60*, 399-410.
- Erasmushogeschool. Geraadpleegd op 14 maart 2016 via <http://www.erasmushogeschool.be/sites/default/files/EhB-opleidingsbrochure%20Kleuteronderwijs%202016.pdf>
- Farkas, G., & Beron, K. (2004). The detailed trajectory of oral vocabulary knowledge: differences by class and race. *Social Science Research, 33*(3), 464-497.
- Feiring, C., & Lewis, M. (2014). Middle-class differences in mother-child-interaction and the child's cognitive development. *Culture and early interactions (Psychology Revivals)*, 63.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science, 16*(2), 234-248.
- Gillis, S. (2004). Vroege taalverwerving. In F. Daems, K. Van Den Branden & L. Verschaffel (Red.), *Taal verwerven op school: Taal didactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair* 29-59. Leuven: Acco

- Galsworthy, M., Dionne, G., Dale, P., & Plomin, R. (2000). Sex differences in early verbal and non-verbal cognitive development. *Developmental Science*, 3(2), 206–215.
- Goorhuis-Brouwer, S. (2007). *Taalontwikkeling en taalstimulering van peuters en kleuters*. Amsterdam: SWP.
- Hart, B., & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing Co.
- Hinton, S., & Stockburger, M. (1991). Personality Trait and Professional Choice among Preservice Teachers in Eastern Kentucky.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hoff, E., & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38(4), 271-278.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother–child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62(4), 782-796.
- Hoff-Ginsberg, E. (1992). How should frequency in input be measured? *First Language*, 12(36), 233-244.
- Hogeschool Gent. Geraadpleegd op 13 maart 2016 via <https://www.hogent.be/studiefiches/?ectsaction=ects:main.modeltrajecten&opl=PBA-KO&faculteitcode=FMW&taal=1>
- Hootsen, G. (2005). *Schooltaal thuis: een meervoudige casestudy naar het taalaanbod van moeders in interactie met hun driejarig kind*. Niet gepubliceerde doctoraalscriptie, Universiteit van Tilburg, n. b., o. l. v. A. M. L. Aarts & J. J. H. Kurvers.
- Howest. Geraadpleegd op 13 maart 2016 via <http://www.howest.be/Default.aspx?target=lerarenopleiding&lan=nl&item=989>
- Huttenlocher, J. (1998). Language input and language growth. *Preventive medicine*, 27(2), 195-199
- Ingram, D. (1989). *First language acquisition: method, description and explanation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karel de Grote hogeschool. Geraadpleegd op 13 maart 2016 via <https://www.kdg.be/opleidingen/professionele-bachelor/leraar-kleuteronderwijs/inhoud-en-studiepunten-van-leraar>
- Kirkland, L. D., & Patterson, J. (2005). Developing oral language in primary classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 3(6), 391-395.
- Law, J., Rush, R., Parsons, S., & Schoon, I. (2012). The relationship between gender, receptive vocabulary, and literacy from school entry through to adulthood. *International journal of speech-language pathology*, 15(4), 407-415.

- Locke, A., Ginsborg, J. & Peers, I. (2002). Development and disadvantage: implications for the early years and beyond. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, 3-15.
- Manders, E., De Bal, C., & Van Den Heuvel, E. (2013). *Taalontwikkelingsstoornissen: fenomenen, onderzoek en behandeling*. Antwerpen/Apeldoorn: Galant.
- Manning, M. & Manning, G. (1994). Teaching Reading and Writing: Implementing Theme Immersion. *Teaching Pre K-8*, 24, 88-89.
- Njiokitjien, C. (2004). *Gedragsneurologie van het kind*. Amsterdam: Suyi Publicaties.
- Odisee. Geraadpleegd op 14 maart 2016 via [http://onderwijsaanbod.odisee.be/opleidingen/n/SC\\_51858252.htm#bl=01](http://onderwijsaanbod.odisee.be/opleidingen/n/SC_51858252.htm#bl=01)
- Odisee. Geraadpleegd op 14 maart 2016 via [http://onderwijsaanbod.odisee.be/opleidingen/n/SC\\_51531550.htm](http://onderwijsaanbod.odisee.be/opleidingen/n/SC_51531550.htm)
- Oshima-Takane, Y., & Robbins, M. (2003). Linguistic environment of second born children. *First Language*, 23, 21-40.
- PXL. Geraadpleegd op 13 maart 2016 via [http://www.pxl.be/Assets/website/student/werving/infobrochures/documenten/basisopleidingen/LKO\\_programma.pdf](http://www.pxl.be/Assets/website/student/werving/infobrochures/documenten/basisopleidingen/LKO_programma.pdf)
- Richels, C. G., Johnson, K. N., Walden, T. A., & Conture, E. G. (2013). Socioeconomic status, parental education, vocabulary and language skills of children who stutter. *Journal of Communication Disorders*, 46(4), 361-374.
- Rowe, M. L. (2006). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, 185-205.
- Schaerlaekens, A. (2008). *De taalontwikkeling van het kind*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Schlichting, J.E.P.T., & Lutje Spelberg, H.C. (2010). *Schlichting Test voor Taalproductie-II; Handleiding*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Sears, S. J., Kennedy, J. J., & Kaye, G. L. (1997). Myers-Briggs personality profiles of prospective educators. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 195-202.
- SPSS (Computer Software). (2013). New York, Armonk: IBM statistics.
- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: transactional proces social-economic status. *Journal of Child and Family Studies*, 14, 1-14.
- Thomas More. Geraadpleegd op 13 maart 2016 via [http://onderwijsaanbodmechelenantwerpen.thomasmore.be/opleidingen/n/SC\\_51844943.htm#bl=01,02](http://onderwijsaanbodmechelenantwerpen.thomasmore.be/opleidingen/n/SC_51844943.htm#bl=01,02)
- Thomas More. Geraadpleegd op 13 maart 2016 via [http://onderwijsaanbodkempen.thomasmore.be/opleidingen/n/SC\\_51260659.htm#bl=01](http://onderwijsaanbodkempen.thomasmore.be/opleidingen/n/SC_51260659.htm#bl=01)

- UCLL. Geraadpleegd op 14 maart 2016 via [http://onderwijsaanbod.leuven.ucll.be/opleidingen/n/SC\\_51234720.htm](http://onderwijsaanbod.leuven.ucll.be/opleidingen/n/SC_51234720.htm)
- UCLL. Geraadpleegd op 14 maart 2016 via [http://onderwijsaanbod.limburg.ucll.be/2015/opleidingen/n/SC\\_51846569.htm#activetab=selectie](http://onderwijsaanbod.limburg.ucll.be/2015/opleidingen/n/SC_51846569.htm#activetab=selectie)
- UCLL. Geraadpleegd op 14 maart 2016 via [http://onderwijsaanbod.leuven.ucll.be/opleidingen/n/SC\\_52335275.htm#bl=02,0201](http://onderwijsaanbod.leuven.ucll.be/opleidingen/n/SC_52335275.htm#bl=02,0201)
- UCLL. Geraadpleegd op 14 maart 2016 via [http://onderwijsaanbod.leuven.ucll.be/opleidingen/n/SC\\_52335276.htm](http://onderwijsaanbod.leuven.ucll.be/opleidingen/n/SC_52335276.htm)
- Van Besien, F. (1985). *Kindertaal: de verwerving van het Nederlands als moedertaal*. Leuven: Acco.
- Van Twillert, A., & Wisse, T. (2012). *Sekseverschillen en gezinsfactoren in taalontwikkeling in de voorschoolse periode*. Niet gepubliceerde masterthesis, n. b., orthopedagogiek, o. l. v. A. Van Baar.
- Van Wouwe, A. M. M. (2008). *Schooltaal buiten de school: de relatie van de sociaal economische status van ouders en de schooltaalontwikkeling van hun kinderen*. Niet gepubliceerde doctoraatscriptie, Universiteit van Amsterdam, Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen, Amsterdam, o. l. v. A. A. E. Wagenaar.
- Verhulst, F. C. (2005). *De ontwikkeling van het kind*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Vlaams ministerie van onderwijs en vorming (z. d.). Geraadpleegd op 20 maart 2016 via <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/basisonderwijs/kleuteronderwijs/nederlands/ontwikkelingsdoelen.htm>
- Wabbes, C. (2010). *Het belang van interactie bij voorleessessies voor woordenschatverwerving van vierjarige kleuters: een vergelijkende studie tussen statische en levende prentenboeken*. Niet gepubliceerde masterproef, Universiteit Gent, Letteren en wijsbegeerte, o. l. v. K. Willems & K. Baten.
- Wallentin, M. (2009). Putative sex differences in verbal abilities and language cortex: A critical review. *Brain and language*, 108(3), 175-183
- Zink, I., & Lejaegere, M. (2003). *N-CDI's Lijsten Voor Communicatieve Ontwikkeling: Korte Vormen*. Acco, Leuven/Leusden.

## **DANKWOORD**

Mijn dank gaat in de eerste plaats uit naar alle ouders die toestemming hebben gegeven om hun zoon of dochter te testen. Uiteraard ook dank aan alle kinderen die me met een lach verwelkomden en dit onderzoek mogelijk gemaakt hebben.

Daarnaast wil ik graag de kleuterscholen bedanken die mee hebben gewerkt aan dit onderzoek. In het bijzonder wil ik mijn dank betuigen aan Juf Edith, Klaartje, mijn ouders en alle andere personen die me hebben helpen zoeken naar proefpersonen en me opnieuw moed gaven wanneer ik even niet meer wist hoe ik verder moest. Tenslotte ook nog een welgemeende 'dankuwel' voor mijn promotor, mevrouw C. Cornette. Dank voor de begeleiding, het nalezen en het geduld!

Dank jullie wel, allemaal! Alleen had ik dit nooit kunnen verwezenlijken.

## APPENDIX

### APPENDIX 1: STUDIEPUNTEN PER OPLEIDINGSONDERDEEL

Tabel 3 - studiepunten per opleidingsonderdeel in de verschillende opleidingen 'kleuteronderwijs' in Vlaanderen en Brussel.

	Odisee-Brussel	Odisee-Aalst	Erasmushogeschool	Karel De Grote hogeschool	ArtesisPlantijn Hogeschool	Thomas More Mechelen	Thomas More Vorselaar	UCLL Diest	UCLL Hasselt	UCLL Heverlee	UCLL Leuven	PXL hogeschool	Howest	Artevelde hogeschool	HoGent
Communicatie en agogiek	3														
Nederlands	6													10	
Taalvaardigheid	3					3	3							5	
Taal en communicatie		6													
Taal		3		6				1	10	1	14	8	8		
Communicatievaardigheden		3			12								3		6
Nederlands			16												
Ontluikende geletterdheid					3	3	3								
Muzische talen						24									
Boekenproject												3			

AP, 2013; Arteveldehogeschool, 2016; Erasmus hogeschool Brussel, 2016; Hogeschool Gent, 2016; Howest, 2015; Karel de Grote hogeschool, 2016; Odisee Brussel, 2016; Odisee Aalst, 2016; PXL, 2016; Thomas More Mechelen, 2016; Thomas More Vorselaar, 2016; UCLL Diest, 2015; UCLL Hasselt, 2015; UCLL Heverlee, 2015; UCLL Leuven, 2015.



