

Julie Vansteelandt, Emke Vercruyssen, Lut Schelpe,
Jan Deklerck en Hilde Roeyers¹

De waarde van de CELF-4^{NL} in diagnostiek na gebruik van testmodificaties bij successief tweetalige kinderen tussen 5;0 - 5;5 jaar uit West-Vlaanderen

Dit artikel brengt verslag uit van een verkennend experimenteel onderzoek naar de diagnostische waarde van de Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4^{NL}) na gebruik van testmodificaties, nagegaan bij zestig successief tweetalige kleuters tussen 5 en 5;5 jaar. Er blijkt een significant verschil tussen de groep waarbij geen testmodificaties worden toegepast en de groep waarbij wel testaanpassingen worden gebruikt. Een flexibele afname resulteert in een grotere spreiding en een minder groot aantal kinderen dat mogelijk een taalstoornis of taalprobleem heeft. Mits een aantal aanpassingen kan de CELF-4^{NL} waardevol zijn als screening-instrument bij meertalige kinderen. Hiervoor werd een gestructureerd raamwerk van parameters opgesteld, toegepast op de afname. Op die manier is een betere differentiatie mogelijk tussen meertalige kinderen die al dan niet kans hebben op een taalstoornis/taalprobleem.

■ Inleiding

De laatste jaren groeit de aandacht voor taalonderzoek bij kinderen die op het vlak van cultuur en linguïstiek

verschillen en die het Nederlands niet als moedertaal hebben.

Bij de diagnostiek van meertaligen is het van belang rekening te houden met verschillende aspecten. Er

¹ Julie Vansteelandt en Emke Vercruyssen maakten hun scriptie over dit onderwerp aan de Katholieke Hogeschool Brugge-Oostende (KHBO) voor het behalen van hun bachelordiploma in de logopedie. Lut Schelpe is verbonden aan het Centrum voor Ontwikkelingsstoornissen te Brussel. Jan Deklerck doceert statistiek aan de KHBO. Hilde Roeyers is opleidingshoofd Logopedie-Audiologie aan de KHBO. Contactadres: Hilde.Roeyers@khbo.be

moet worden nagegaan hoe lang het kind al in contact is met het Nederlands, of er een stimulerend aanbod is in de moedertaal en welke verwachtingen de ouders hebben bij het leren van de eigen taal en het Nederlands (International Association of Logopedics and Phoniatrics, 2011; Nannes, 2006). We moeten er ook rekening mee houden dat de moedertaal van het kind tot een minderheidsgroep kan behoren en bijgevolg een lager aanzien of een lagere sociale status heeft (Blumenthal & Julien, 2000). Al deze aspecten hebben een invloed op de testresultaten van het meertalige kind. Ingeval het gestandaardiseerd onderzoek is genormeerd op eentalige kinderen moet de diagnosticus zich bewust zijn van de beïnvloedende factoren bij de interpretatie van de testresultaten (International Association of Logopedics and Phoniatrics, 2011; Julien, 2008).

Doordat de meeste tests geen rekening houden met de multiculturaliteit van de kinderen ontstaat de kans op over- of onderdiagnosticeren (Julien, 2008). Overdiagnosticeren betekent dat kinderen een taalstoornis toegeschreven krijgen, terwijl dat niet zo is. Omdat het meertalige kind naar een Nederlandstalige school gaat, hanteren veel logopedisten de norm van eentalig Nederlandstalige kinderen om vast te stellen of er al dan niet sprake is van een taalstoornis. Zo wordt er soms een probleem behandeld dat er eigenlijk niet is (Nannes,

2006). De grote angst voor het overdiagnosticeren brengt het onderdiagnosticeren met zich mee. De kinderen met een taalstoornis krijgen dan niet de hulp die ze nodig hebben. Meertalige kinderen met een taalstoornis kunnen het best worden vergeleken met meertalige kinderen zonder taalstoornis die dezelfde leeftijd hebben en dezelfde taal spreken. Er moet ook worden nagegaan in welke omgeving de kinderen opgegroeid zijn en hoe groot de blootstelling aan de tweede taal is. Wanneer er rekening wordt gehouden met deze factoren is de vergelijking meer valide (Julien, 2008).

Vanuit de beperkingen bij het gebruik van gestandaardiseerde tests bij meertaligen werd onderzoek gedaan naar alternatieve testprocedures voor een populatie met culturele en linguïstische verschillen. Een van deze alternatieven is het hanteren van dynamische onderzoekstechnieken. Dynamisch onderzoek klinkt als een logische benadering en onderzoekers zijn er vaak van overtuigd dat ze die al gebruiken, terwijl dat niet zo is (Lidz, 1991). Het is een paraplueterm voor een wijde variëteit aan onderzoeksprocedures die meer dan het statische niveau van prestatie bepaalt (Hasson & Botting, 2010). Onder dynamische diagnostiek weerhouden we twee soorten onderzoek: Test-Teach-Retest en testmodificaties.

Test-Teach-Retest houdt een cognitief dynamisch onderzoek in met een vaste

testvolgorde: voortesten (Test), onderwijzen (Teach) en natesten (Retest). Het kind wordt getest met een gestandaardiseerde test of informele taak. Om het aspect van het functioneren te verbeteren, wordt een kortdurende therapie gegeven. Na deze therapie wordt dit aspect opnieuw beoordeeld aan de hand van dezelfde gestandaardiseerde test (Julien, 2008; Lidz 1991; Saenz & Huer, 2003). Algemeen kan worden gesteld dat de interventie van de bovenstaande procedure het begrip van de taalleerder verbetert in elke educationele setting (Lidz, 1991). Het is evenwel een tijdrovend proces (Hasson & Botting, 2010; Lidz, 1991; Pena e.a., 2006; Saenz & Huer, 2003) en heeft een aantal beperkingen.

Lidz (1991) geeft aan dat diagnostici zich comfortabel voelen bij en vaak enkel vertrouwd zijn met statische tests. Ze kunnen de exacte waarde van het dynamisch onderzoek niet inschatten en weten vaak niet hoe ze de procedures moeten volgen. Daarnaast is een speciale training vereist voor de complexe administratie en uitvoering. Vervolgens is de psychometrie van de tests bezwaarlijk. Er zijn veel verschillende manieren van data-analyse aangezien er geen universeel aanvaarde manier bestaat. Ten slotte wordt de validiteit in vraag gesteld.

Behalve de Test-Teach-Retest-procedure behoren ook testmodificaties tot de dynamische diagnostiek. De procedure van testmodificaties is gebaseerd

op het idee dat sommige tweetalige kinderen lagere prestaties behalen bij gestandaardiseerde tests door een gebrek aan vertrouwdheid met de test-taken. Testmodificaties geven verdere instructies en informatie over de taak om het kind efficiënter te laten presteren. De volgende technieken kunnen worden aangewend bij het modificeren van een test:

- Zorg ervoor dat de testpersoon ervaring heeft met de inhoud of taken die worden beoordeeld tijdens de test.
- Herformuleer de instructies en/of breidt ze uit.
- Voorzie extra responstijd.
- Zorg voor krediet als er geantwoord wordt in een dialect.
- Gebruik extra voorbeelditems.
- Laat kinderen incorrecte antwoorden toelichten.
- Gebruik concreet materiaal als de testpersoon weinig ervaring heeft met boeken of foto's.

Kinderen die minder goed presteren op een gestandaardiseerde test, presteren beter op een aangepaste versie. Het grootste voordeel van testaanpassingen is de tijdsefficiëntie. De onderzoeker kan ervoor kiezen om zowel aan de hand van de gestandaardiseerde als gemodificeerde versie te testen of om enkel de gemodificeerde administratieprocedures te volgen, als er geen normen moeten worden gebruikt. Eén van de nadelen, in tegenstelling tot de Test-Teach-Retest-procedure, is dat er

geen normen kunnen worden gehanteerd. Alleen de discrepantie tussen de eerste en tweede testadministratie kan in acht worden genomen. Daarnaast is de effectiviteit van het gebruik van testwijzigingen niet formeel gevalideerd (Saenz & Huer, 2003).

Saenz en Huer (2003) maakten in hun onderzoek gebruik van testmodificaties bij de CELF-3. Ze wilden specifiek nagaan of testmodificaties bij gestandaardiseerde tests de prestaties verbeteren van successief tweetalige kinderen (met Spaans als moedertaal). De subtests *Begrippen en Aanwijzingen Volgen*, *Zinnen Formuleren*, *Zinnen Herhalen* en *Woordstructuur* werden in hun studie opgenomen. Daarbij werden de volgende modificaties toegepast: instructies werden geherformuleerd, meer oefenitems werden voorzien waarbij foutieve antwoorden door de testleider werden gecorrigeerd, langere responstijden werden ingevoegd en verder werden geen afbreekregels angewend. De proefgroep werd in twee groepen onderverdeeld. Bij groep A werd eerst de gestandaardiseerde versie afgenomen, daarna de gemodificeerde testversie. Bij groep B gebeurde dit andersom. De proefpersonen werden gematcht op leeftijd, opleidingsgraad, school en geslacht. Uit de resultaten weerhouden Saenz en Huer over het algemeen betere resultaten met de gemodificeerde versie. Dit verschil is echter niet statistisch significant. De klinische significantie wordt wel bediscussieerd. Als

argument wordt aangehaald dat elke strategie die wordt toegepast om de prestaties van het kind te verbeteren, zou moeten worden gezien als klinisch significant. De meeste problemen werden waargenomen bij de subtests *Zinnen Formuleren* en *Begrippen en Aanwijzingen Volgen*. Dit zijn subtests die niet worden ingeoeffend of op een hoger niveau liggen dan wat er in de klas wordt geleerd. Successief tweetalige kinderen leren immers hun tweede taal vaak alleen in schoolsituaties.

Het verkennend experimenteel onderzoek waarover we hier rapporteren, kan worden vergeleken met dat van Saenz en Huer (2003). De testmodificaties worden toegepast om de minst beheerste taal van meertalige kinderen beter te kunnen beoordelen. De onderzoeksvraag luidde dan ook: Biedt de CELF-4^{NL} een grotere diagnostische waarde na het uitvoeren van testmodificaties bij successief tweetalige kinderen tussen 5 - 5;5 jaar uit West-Vlaanderen?

■ Methodologie

Proefgroep

De proefgroep in dit onderzoek bestaat uit zestig successief tweetalige kinderen tussen 5 - 5;5 jaar uit West-Vlaanderen. De kinderen komen in contact met het Nederlands vanaf de schoolperiode en hebben minstens één jaar Nederlandstalig onderwijs gevolgd. Ze zijn in België geboren en

Tabel 1: Modificaties per subtest

Subtest	Modificaties
Begrippen en Aanwijzingen Volgen	<ul style="list-style-type: none"> - Extra uitleg (eventueel in de moedertaal als deze gekend is door de testleider) - Opdracht mag één keer worden herhaald (volgens de handleiding mag de opdracht niet worden herhaald)
Woordstructuur	<ul style="list-style-type: none"> - Extra uitleg - Extra voorbeelden tot de opdracht wordt begrepen
Zinnen Herhalen	<ul style="list-style-type: none"> - Herhalen toegestaan indien dit niet goed gehoord werd - Wanneer de te herhalen zin werd voorgelezen en het kind de volledige zin niet in één keer kon nazeggen, de zin nogmaals voorlezen - Moeilijke woorden extra benadrukken
Actieve Woordenschat	<ul style="list-style-type: none"> - Een letterlijke instructie geven - Instructie in de moedertaal aanbieden (hier alleen mogelijk in het Frans en het Engels)
Tekstbegrip	<ul style="list-style-type: none"> - Voorlezen met extra intonatie - Korte pauze inlassen na iedere zin - Belangrijke woorden die later als antwoord moeten worden gegeven, extra benadrukken
Woordcategorieën Receptief	<ul style="list-style-type: none"> - Duidelijk maken dat slechts twee afbeeldingen mogen worden aangewezen
Woordcategorieën Expressief	<ul style="list-style-type: none"> - Bij onvolledige antwoorden richtinggevende vragen stellen die het kind aansporen om het verband tussen de twee begrippen beter te omschrijven

volgen regulier onderwijs. Verder zijn er geen psychologische, sociale of motorische problemen aanwezig.

Instrumentarium

Voor het onderzoek werd gebruikgemaakt van de Nederlandstalige versie van de Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4^{NL}) (Semel, Wiig & Secord, 2008), een zelfgemaakte vragenlijst voor de kleuterleidster en een vragenlijst voor de ouders gebaseerd op de Anamnese Meertalige

Kinderen (AMK) (Intervisiewerkgroep Meertalige Kinderen, 2006).

Werkwijze

De proefgroep, bestaande uit zestig successief meertalige kleuters, wordt opgedeeld in twee gelijke groepen. De kinderen werden gematcht op basis van de leeftijd, de klas en het geslacht. Bij de ene groep werd de CELF-4^{NL} afgenomen zoals beschreven in de handleiding (strikte afname). Bij de tweede groep werden testmodifica-

Tabel 2: Modificaties per subtest bij het scoren

Subtest	Modificaties scoring
Zinnen Formuleren	– Antwoorden in de moedertaal indien deze correct zijn (Frans/Engels)
Woordcategorieën Expressief	– Vorm-, interferentie- en codeswitchingfouten worden niet fout gerekend, bv. verkeerd vervoegd werkwoord, foute zinsconstructies zoals 'zij hebt gezien een ...' – Uitbeelden/omschrijven wordt toegestaan – Antwoorden in de moedertaal indien deze correct zijn, worden correct gescoord
Actieve Woordenschat	– Benoemen in de moedertaal mag (Frans/Engels) en wordt correct gescoord
Tekstbegrip	– Vormfouten worden niet fout gerekend – Inhoudelijk correcte antwoorden worden juist gerekend

ties toegepast op de afname (flexibele afname). Bij alle zestig kinderen werd tweemaal gescoord. De eerste keer gebeurde dit strikt, zoals aangegeven in de handleiding. Bij de tweede scoring werden testmodificaties toegepast (flexibele score).

De volgende subtests, geschikt voor de leeftijdscategorie van de proefgroep, werden afgenomen: *Begrippen en Aanwijzingen Volgen* (BAV), *Woordstructuur* (WS), *Zinnen Herhalen* (ZH), *Zinnen Formuleren* (ZF), *Woordcategorieën* (WC1-R/E), *Zinnen Begrijpen* (ZB), *Actieve Woordenschat* (AW) en *Tekstbegrip* (TB). Aan de hand van deze subtests worden de Kernscore en Indexen bepaald.

Afname

De modificaties toegepast op de afname van de CELF-4^{NL} zijn gebaseerd op suggesties van Saenz en Huer (2003). Over het algemeen bestaan

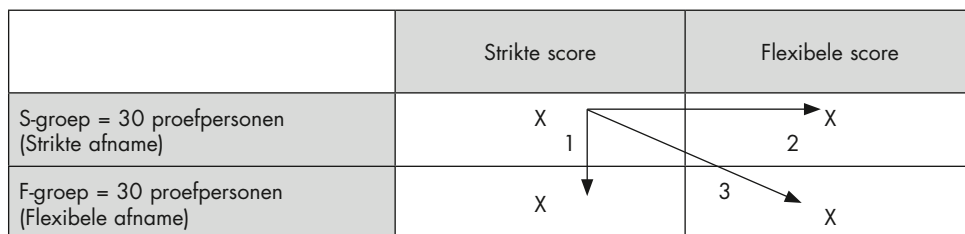
deze testmodificaties uit het herhalen van instructies, het aanbieden van de instructies in de moedertaal, het geven van extra responstijd en het aanbieden van extra voorbeeld- en/of oefenitems. Tabel 1 geeft een overzicht van de modificaties per subtest met uitgebreide beschrijving.

Scoring

Elk scoreformulier wordt tweemaal gescoord. Eén keer strikt, zoals de handleiding het beschrijft, en één keer door het toepassen van de testmodificaties (zie Tabel 2).

Om de validiteit en de betrouwbaarheid bij het scoren zo hoog mogelijk te houden werd de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid nagegaan. Er werd een steekproef van vijf scoreformulieren genomen waarbij ieder antwoordformulier door beide onderzoekers afzonderlijk werd gescoord. Hieruit werd een eenduidige score afgesproken.

Figuur 1: Schematische voorstelling van de vergelijking tussen strikte/flexibele afname en strikte/flexibele score



Resultaten

Figuur 1 vormt een schematische voorstelling van de verschillende onderdelen van het onderzoek. De invloed van de testmodificaties toegepast op de afname en het scoren wordt afzonderlijk nagegaan (pijl 1 en 2). Daarnaast wordt onderzocht welke invloed wordt uitgeoefend op de resultaten indien de testmodificaties worden toegepast op zowel de afname als het scoren (pijl 3). Aan de hand van deze vergelijkingen wordt nagegaan of er met behulp van een flexibele score en/of

afname een realistischer beeld wordt verkregen van het aantal kinderen bij wie een vermoeden is van een taalprobleem/taalstoornis.

Via een ongepaarde t-test wordt de invloed van de testmodificaties toegepast op de afname nagegaan (pijl 1). Dit door de resultaten van de flexibele groep te vergelijken met deze van de strikte groep, waarbij de test wordt afgenomen zoals de handleiding het beschrijft. Uit deze vergelijking weerhouden we over het algemeen een P-waarde < 0.001, wat overeenkomt

Tabel 3: Vergelijking van de gemiddelde ruwe scores en standaarddeviaties van de strikte en flexibele afname bij een strikte score (Kernscore en Indexen)

	Gegevens strikte score						Verschil gemiddelde scores	P-waarde
	Strikte afname			Flexibele afname				
	N	Gem.	SD	N	Gem.	SD		
Kernscore (KS)	30	23,50	4,911	30	29,93	6,982	6,43	P<0,001
Receptieve Taal Index (RTI)	30	18,90	5,346	30	24,50	5,211	5,60	P<0,001
Expressieve Taal Index (ETI)	30	25,07	6,384	30	33,80	10,277	8,73	P<0,001
Taalinhoud Index (TII)	30	18,23	5,752	30	25,87	8,106	7,64	P<0,001
Taalvorm Index (TVI)	30	23,47	5,488	30	29,53	7,036	6,06	P<0,001

met een sterk significant verschil tussen de resultaten, verkregen door de twee verschillende afnameprocedures.

De resultaten waarbij testmodificaties werden toegepast op de afname lieten opmerkelijk hoger dan deze bekomen door een afname beschreven door de handleiding. Dit wordt weer gegeven in tabel 3.

Daarna werd een vergelijking gemaakt binnen eenzelfde groep, namelijk de groep bij wie de CELF-4^{NL} werd afgenomen volgens de handleiding. Binnen deze groep wordt een vergelijking gemaakt tussen een strikte en flexibele score (pijl 2). Hiervoor wordt gebruikgemaakt van een gepaarde t-test. Uit de resultaten wordt over het algemeen een sterk significant verschil vastgesteld met een P-waarde van < 0.001. Dit geldt echter niet voor de Kernscore en de subtest Actieve Woordenschat, ook al werden testmo-

dificaties toegepast bij het scoren. Bij de Kernscore kan dit worden verklaard door een gebrek aan subtests waarbij testmodificaties werden toegepast. Dit was namelijk enkel het geval bij één van de vier subtests en heeft dus geen grote invloed op het totaal (Kernscore). Bij de subtest Actieve Woordenschat is het niet significant verschil vermoedelijk te wijten aan het feit dat veel kinderen niet in de eigen taal probeerden te antwoorden, ook al werd dit door de testleider aangemoedigd (zie Tabel 4).

Ten slotte vergeleken we de resultaten bekomen door een strikte afname/strikte score en flexibele afname/flexibele score (zie Tabel 5 op bladzijde 34). Aangezien er een vergelijking wordt gemaakt tussen twee verschillende groepen wordt geopteerd om een ongepaarde t-test uit te voeren. Omdat de resultaten worden vergeleken aan de hand van zowel afname als scoring, stellen we een zeer sterk signi-

Tabel 4: Vergelijking van de gemiddelde ruwe scores en standaarddeviaties van de strikte en flexibele score bij een strikte afname (Kernscore en Indexen)

	Gegevens strikte afname						Verschil gemiddelde scores	P-waarde
	Strikte score			Flexibele score				
	N	Gem.	SD	N	Gem.	SD		
Kernscore (KS)	30	23,50	4,991	30	23,67	4,795	0,17	P=0,057
Receptieve Taal Index (RTI)								
Expressieve Taal Index (ETI)	30	25,07	6,384	30	27,37	6,754	2,30	P<0,001
Taalinhoud Index (TII)	30	18,23	5,752	30	20,20	6,609	1,97	P<0,001
Taalvorm Index (TVI)	30	23,47	5,488	30	23,67	5,504	0,20	P=0,031

Tabel 5: Vergelijking van de gemiddelde ruwe scores en standaarddeviaties tussen strikte afname/
strikte score en flexibele afname/flexibele score (Kernscore en Indexen)

	Gegevens strikte afname/ strikte score			Gegevens flexibele afname/ flexibele score			Verskil tussen de gemid- delden	P-Waarde
	N	Gem.	SD	N	Gem.	SD		
Kernscore (KS)	30	23,50	4,991	30	30,63	7,351	7,13	P<0,001
Receptieve Taal Index (RTI)	30	18,90	5,346	30	24,50	5,211	5,60	P<0,001
Expressieve Taal Index (ETI)	30	25,07	6,384	30	36,47	10,792	11,40	P<0,001
Taalinhoud Index (TII)	30	18,23	5,752	30	28,47	8,521	10,24	P<0,001
Taalvorm Index (TVI)	30	23,47	5,488	30	30,20	7,350	6,73	P<0,001

ficant verschil vast op basis van een P-waarde < 0,001, die te zien is bij alle onderdelen waarbij testmodificaties werden toegepast. Bijgevolg wordt hier de grootste discrepantie van de resultaten weerhouden.

Algemeen kunnen we stellen dat er een grotere spreiding is van de resultaten wanneer de CELF-4^{NL} wordt afgenomen aan de hand van testmodificaties. Testmodificaties toegepast op het scoren oefenen een minder grote invloed uit op de resultaten in vergelijking met de testmodificaties toegepast op de afname. Uit de vergelijking van gemiddelde normscores van een strikte en flexibele afname concluderen we dat de resultaten bekomen na het toepassen van testmodificaties hoger liggen dan de resultaten bekomen na strikte afname. Op basis van de kernscore verkregen door een strikte afname scoort het merendeel beneden het gemiddelde en is verder onderzoek

zeker aangewezen. Na het flexibel afnemen van de taaltest krijgen we een realistischer beeld van de mogelijkheden en beperkingen van de tweetalige kinderen. Ongeveer de helft van de proefgroep behaalt een gemiddelde kernscore. Wanneer we ons baseren op de kernscore zouden bij een strikte afname 22 van de 30 (ongeveer 3/4) kinderen moeten worden doorsturen voor verder onderzoek. Bij een flexibele afname zou dit om tien kinderen (1/3) gaan die mogelijk een taalstoornis hebben. Een kernscore van 77 (-1,5 SD) wordt hier beschouwd als grens voor doorverwijzing.

■ Conclusie en discussie

Uit dit verkennend onderzoek blijkt dat, wanneer de CELF-4^{NL} wordt afgenomen en gescoord zoals de handleiding het voorschrijft, alle meertalige

kinderen uit onze proefgroep – op enkele uitzonderingen na – een taalprobleem/taalstoornis hebben. Dit bevestigt wat Julien (2008) en Nannes (2006) beweren, namelijk dat de normen voor eentalige kinderen niet mogen worden gehanteerd bij meertaligen. De resultaten geven hogere scores weer op alle subtests wanneer er testmodificaties worden toegepast. De testmodificaties worden zowel op de afname als het scoren toegepast. Er worden slechts minieme verschillen vastgesteld tussen de resultaten indien strikt of flexibel wordt gescoord, dit in het voordeel van de laatstgenoemde. Bij de afname daarentegen zien we grotere verschillen tussen de resultaten bekomen door een strikte of flexibele afname. Mogelijk is het geringe verschil tussen de resultaten bekomen door het strikt en flexibel scoren, veroorzaakt door het hanteren van de afbreekregels die in de handleiding worden aangegeven. Dit belemmert het achterhalen van de maximale mogelijkheden in de tweede taal van het meertalige kind.

Over het algemeen is er een grotere spreiding te zien wanneer er testmodificaties worden toegepast. Hierdoor krijgen we een realistischer beeld van het aantal kinderen bij wie een vermoeden is van een taalprobleem/taalstoornis. Zonder testmodificaties zouden 22 van de 30 kinderen worden doorverwezen voor verder onderzoek. Met testmodificaties toegepast op de afname stellen we vast dat nog

slechts tien kinderen moeten worden doorverwezen. Hoewel dit nog altijd hoger ligt dan verwacht, is het aantal kinderen bij wie verder onderzoek aangewezen is, dus duidelijk afgenomen. Let wel, dit is het resultaat van een screening. Verder onderzoek moet uitwijzen of een taalstoornis aanwezig is of een andere oorzaak de lage resultaten verklaart.

Als we de gemiddelde normscores van de subtests vergelijken, bekomen door een strikte afname, stellen we vast dat er op geen enkele subtest een normaal resultaat wordt behaald. Met een flexibele afname worden gemiddeld wel normale resultaten behaald op de subtests *Begrippen en Aanwijzingen Volgen* en *Woordcategorieën Receptief*. Dit is wellicht te wijten aan het feit dat deze subtests de receptieve vaardigheden nagaan, die in een normale taalontwikkeling ook als eerste ontplooiën. Uit deze vaststelling leiden we af dat de kinderen uit de proefgroep het Nederlands over het algemeen beter begrijpen dan spreken.

Globaal bekeken stellen we tussen de gemiddelde normscores van de subtests, bekomen door een strikte en flexibele afname, een verschil in normscore van 2 tot 3 vast, met uitzondering van de subtests *Woordcategorieën Receptief* en *Tekstbegrip*. Hier weerhouden we respectievelijk een verschil van 1 en 0 tussen de normscores bekomen door een strikte en flexibele afname. Bij de subtest *Tekstbegrip* wordt

op basis van de normscore geen verschil vastgesteld tussen de resultaten bekomen door een strikte of flexibele afname. Toch kunnen we stellen dat testmodificaties een invloed hebben op de resultaten van deze subtest. Er wordt een significant verschil geconstateerd bij vergelijking van de ruwe scores bij een strikte en flexibele afname. De gemiddelde normscores van de subtests *Woordstructuur* en *Zinnen Herhalen* liggen net op de grens van een 'normaal' en 'lager dan normaal' resultaat na een flexibele afname.

Op de *Taalinhoud Index* wordt de laagste gemiddelde normscore behaald, zowel na een strikte als flexibele afname. Het is opmerkelijk dat deze steeds lager ligt dan de *Expressieve Taalindex*. Wellicht is dit te wijten aan de subtests *Actieve Woordenschat* en *Tekstbegrip*, waarbij ook expressieve vaardigheden vereist zijn. In vergelijking met de andere subtests worden op deze twee subtests de laagste gemiddelde normscores vastgesteld. Deze resultaten hebben mogelijk een negatieve invloed op de *Taalinhoud Index*, aangezien ze de helft van deze index betreffen.

Bij het matchen van de proefgroep werd enkel rekening gehouden met de leeftijd, het geslacht en de school. Het was in het kader van dit verkennende onderzoek niet mogelijk om een zicht te krijgen op het IQ van de kinderen. Toch heeft dit een grote invloed op de resultaten. Het IQ hangt nauw samen

met het leerpotentieel, dat van essentieel belang is om een nieuwe taal te leren. Zoals eerder vermeld leren succesief tweetalige kinderen hun tweede taal uitsluitend in schoolse situaties. In de CELF-4^{NL} komen subtests aan bod die vaardigheden nagaan die niet in de klas worden geoefend of die van een hoger niveau zijn. Het betreft de subtests *Begrippen en Aanwijzingen Volgen* en *Zinnen Formuleren*. We hebben gemerkt dat de kinderen uit onze proefgroep kwalitatief opvallend meer moeite hebben met het uitvoeren van deze subtests. Dit staat haaks op de resultaten die zij behalen. Hierdoor kan de normering in de handleiding van de CELF-4^{NL} in vraag worden gesteld. Het merendeel van de kinderen uit onze proefgroep kan geen enkele zin formuleren bij een aangeboden prent (subtest *Zinnen Formuleren*), wat resulteert in een ruwe score van 0. Dit komt overeen met een normscore 8, wat als een gemiddeld resultaat wordt bevonden. In vergelijking met de andere subtests ligt de normscore van de subtest *Zinnen Formuleren* ook opvallend hoger. Bij deze subtest is het frappant dat veel kinderen de opdracht niet vatten. Hier moeten we wel opmerken dat dezelfde vaststelling wordt gedaan bij eentalige, vijfjarige kinderen, waaruit we kunnen concluderen dat deze opgave voor deze leeftijdsgroep te moeilijk is. Wanneer het kind werd gevraagd om bijvoorbeeld een zin te maken met het woord 'auto', werd deze instructie letterlijk door het kind herhaald. Dit gebeurt vermoedelijk naar analogie

met de vorige subtest, namelijk *Zinnen Herhalen*. Het is aan te raden om de subtest *Zinnen Herhalen* en *Zinnen Formuleren* niet in deze volgorde af te nemen. Daarnaast kunnen de oefenitems worden uitgebreid en kan een aanvulzin worden aangeboden, zodat de opdracht duidelijker is voor het kind. Om een beter zicht te krijgen op de grammaticale ontwikkeling wordt aanbevolen om naast de subtest *Zinnen Formuleren* eventueel de Schlichting Test voor Taalproductie II of een spontane taalanalyse af te nemen. Wanneer de subtest *Begrippen en Aanwijzingen Volgen* werd afgenomen bij kinderen bij wie de taal van rechts naar links wordt gelezen/geschreven, merkten we op dat deze kinderen de rangtelwoorden in omgekeerde volgorde interpreteerden. Wanneer de eerste bal in de rij moest aangewezen worden (links) werd vaak de laatste bal aangewezen (eerste vanaf rechts). Dit kan er mogelijk op wijzen dat deze kinderen de begrippen 'eerste' en 'laatste' begrijpen, maar voor het Nederlands in de verkeerde richting toepassen. Dit heeft een negatieve invloed op de resultaten.

Naast het IQ moeten ook andere buitenexperimentele factoren in acht worden genomen. Een vertrouwensband met het kind is van essentieel belang. Sommige kinderen waren terughoudender tijdens de testafname dan in de klassituatie. Hierbij kunnen ook culturele factoren een rol spelen. Oost-Europese kinderen heb-

ben bijvoorbeeld een groot ontzag voor de kleuterjuf/testleider. In de Turkse cultuur wordt uit beleefdheid geen oogcontact gemaakt. Deze teruggetrokken houding kan een invloed hebben op de resultaten. Bij sommige kinderen kregen wij de indruk dat ze bang waren om in de eigen taal te antwoorden bij een flexibele afname, zelfs wanneer expliciet werd aangegeven dat dit toegestaan was. Dit is ook een onnatuurlijke situatie, aangezien het gebruikelijk is om op school enkel Nederlands te spreken. Het is dan ook een optie om de testafname niet op school uit te voeren. Vermoedelijk hebben aandacht en concentratie ook een rol gespeeld bij het bekomen van de resultaten. Er was weliswaar een korte pauze ingelast halfweg de testafname, maar we ondervonden toch dat de aandacht van de kinderen afzwakte naar het einde van het onderzoek toe.

Algemeen kunnen we besluiten dat de CELF-4^{NL} een correcter diagnostisch beeld biedt voor successief tweetalige kinderen tussen 5 - 5;5 jaar uit West-Vlaanderen na het uitvoeren van testmodificaties. De CELF-4^{NL} kan, mits een flexibele afname, worden gebruikt om een globaal beeld te krijgen over de taalvaardigheden van het meertalige kind in het Nederlands.

Deze resultaten moeten echter met enige omzichtigheid worden geïnterpreteerd. De CELF-4^{NL} kan niet worden gebruikt om een definitieve diagnose te stellen. Aangezien er enige tekort-

komingen zijn bij de CELF-4^{NL} waarbij testmodificaties worden toegepast, is het aangewezen om deze taaltest bij meertalige kinderen eerder als screeninginstrument te gebruiken. Met deze tekortkomingen bedoelen we onder andere de betrouwbaarheid. Aangezien er geen standaardtestmodificaties beschikbaar zijn, komt de betrouwbaarheid van de test in het gedrang. Om hieraan deels tegemoet te komen is een gestructureerd raamwerk van essentieel belang waarin parameters voor de beoordeling worden vastgelegd. Om de CELF-4^{NL} als screeninginstrument te gebruiken, stellen we voor om de volgende subtests af te nemen: *Begrippen en Aanwijzingen Volgen*, *Woordstructuur*, *Zinnen Herhalen*, *Woordcategorieën Totaal* en *Zinnen Begrijpen*. Omdat een flexibele score de minste invloed uitoefent op de resultaten, wordt geadviseerd om bij de CELF-4^{NL} enkel testmodificaties toe te passen op de afname. Deze parameters bieden evenwel geen volledige garantie voor een optimale betrouwbaarheid. Wanneer bijvoorbeeld wordt aangegeven om de instructies in de moedertaal van het kind te geven, kan de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid in vraag worden gesteld. De ene proefleider spreekt namelijk vloeiender een bepaalde taal dan een andere.

De volgende parameters inzake afname worden aanbevolen:

- De instructies worden meermaals herhaald tot het kind de opdracht begrijpt.
- De opdracht mag één keer worden herhaald, wanneer het kind aangeeft deze niet te hebben begrepen.
- Extra oefenitems worden aangeboden totdat het kind de opdracht begrijpt (maximum drie extra voorbeelden).
- De instructies worden, zo mogelijk, in de moedertaal aangeboden.
- Het kind krijgt extra responstijd.
- Wanneer de CELF-4^{NL} volledig wordt afgenomen, wordt halfweg een korte pauze ingelast. Zo mogelijk wordt de testafname gespreid over meerdere testmomenten in functie van het behouden van de aandacht en concentratie.
- Bij de subtest *Tekstbegrip* wordt het verhaal met meer intonatie voorgelezen: belangrijke woorden die later als antwoord moeten worden gegeven, worden extra benadrukt. Daarnaast wordt een korte pauze ingelast na iedere zin.
- Bij de subtest *Woordcategorieën Expressief* wordt het kind aangespoord om de relatie tussen beide afbeeldingen beter te omschrijven, bv. door extra vragen te stellen.
- Afbreekregels worden bij een flexibele afname niet gehanteerd. Op die manier kunnen de maximale mogelijkheden van het meertalige kind beter worden achterhaald.

Enkel de CELF-4^{NL} afnemen bij meertalige kinderen volstaat niet om een zicht te krijgen op de taalontwikkeling. Daarnaast geeft Julien (2008)

aan dat er aanwijzingen zijn dat kinderen met een taalontwikkelingsstoornis een verminderd vermogen hebben voor het onthouden van auditief aangeboden verbale reeksen. Daarom is het aan te raden om naast de CELF-4^{NL} extra tests/vragenlijsten af te nemen om nog beter te kunnen differentiëren of er al dan niet een taalprobleem aanwezig is bij het meertalige kind.

De volgende aanvullende onderzoeken zijn aangewezen:

- De vragenlijst AMK (Anamnese Meertalige Kinderen): Deze vragenlijst biedt een goede aanvulling om een zicht te krijgen op het taal-aanbod in beide talen. Wanneer blijkt uit het gesprek met de ouders dat het meertalige kind nog maar één jaar in contact is gekomen met het Nederlands, is het niet nodig om verder onderzoek te laten doorgaan bij dit kind. Zo kan nog beter gedifferentieerd worden tussen kinderen met een taalprobleem/taalstoornis enerzijds en een achterstand door onvoldoende taalaanbod anderzijds. Voorlopig is het kind opvolgen voldoende. Als er op latere leeftijd indicaties zouden zijn voor een taalprobleem, kan verder onderzoek nog altijd worden voorgesteld.
- Een spontane taalanalyse: Dit geeft een beter zicht op de grammaticale vaardigheden in het Nederlands van het meertalige kind. Aangezien uit dit onderzoek gebleken is dat

de subtest *Zinnen Formuleren* uit de CELF-4^{NL} onvoldoende bruikbare informatie verschaft over de grammaticale ontwikkeling in het Nederlands kan dit een goed alternatief zijn.

- De subtest *Pseudowoorden* uit de Schlichting Test voor Taalproductie II: Aan de hand van deze subtest wordt een zicht verkregen op het auditief geheugen. Op deze subtest vallen vaak veel kinderen uit die een taalprobleem hebben, wat opnieuw een aanwijzing kan zijn voor eventuele doorverwijzing.

Uit dit verkennend onderzoek weerhouden we een duidelijke meerwaarde bij het gebruik van testmodificaties, in het bijzonder testmodificaties toegepast op de afname, in de diagnostiek van successief meertalige kinderen. Vervolgonderzoek is aangewezen om deze modificaties verder op punt te stellen en waar mogelijk ook uniform uit te schrijven, om op die manier de betrouwbaarheid te verhogen. Het is tevens belangrijk om na te gaan of een gestructureerd raamwerk de sensitiviteit en specificiteit ten goede zou komen.

■ Referenties

Blumenthal, M., & Julien, M. (2000). Diagnostiek van spraak- en taalproblemen bij meertalige kinderen. Geen diagnose zonder Anamnese Meertaligheid. *Logopedie & Foniatrie*, 72 (1), 13-17.

Hasson, N., & Botting, N. (2010). Dynamic assessment of children with language impairments: A pilot study. *Child Language Teaching and Therapy*, 26 (3), 249-270.

International Association of Logopedics and Phoniatrists (2011). *Recommendations for working with bilingual children*. <http://www.ialp.info/Recommendations-Guidelines-pg16153.html>

Interviewgroep Meertalige kinderen (2006). *Anamnese Meertalige Kinderen*. Destelbergen: Sig.

Julien, M. (2004). Kind en onderzoeker spreken niet dezelfde taal. Mogelijkheden bij diagnostiek van spraak- en taalproblemen bij meertalige kinderen. *Logopedie & Foniatrie*, 76 (3), 488-493.

Julien, M. (2008). *Taalstoornissen bij meertalige kinderen. Diagnose en behandeling*. Amsterdam: Harcourt.

Lidz, C.S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: The Guilford Press.

Nannes, R. (2006). Investeren in diagnostiek maakt behandeling van meertalige kinderen effectiever. *Logopedie & Foniatrie*, 78 (9), 6-8.

Pena, E.D., Gillam, R.B., Malek, M., Ruiz Felter, R., Resendiz, M., Fiestas, C., e.a. (2006). Dynamic assessment of school-age children's narrative ability: An experimental investigation of classification accuracy. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49, 1037-1052.

Saenz, T.I., & Huer, M.B. (2003). Testing strategies involving least biased language assessment of bilingual children. *Communication Disorders Quarterly*, 24 (4), 184-193.

Schraeyen, K. (2008). Tweetalige kinderen binnen de logopediepraktijk: Nood aan een goed diagnostisch kader. *Logopedie*, 21 (5), 32-39.

Semel, E., Wiig, E.H., & Secord, W.A. (2008). *Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4^{NL}): handleiding*. Amsterdam: Pearson.

Verhaeghe, Y., & Seynaeve, E. (2010). *De diagnostische waarde van de Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4^{NL}) bij succesief meertalige kinderen uit West-Vlaanderen tussen 5;0 en 5;6 jaar*. Brugge: KHBO.