

Samenvatting zoals opgenomen in Proefschrift

Door de wereldwijd toenemende migratie groeien steeds meer kinderen tweetalig op. Dit stelt hoge eisen aan hun taalontwikkeling: om zowel op school als thuis goed te kunnen functioneren moeten ze twee talen beheersen. Vooral de school context vraagt veel van hun taalvaardigheid, omdat kinderen daar kennis verwerven over abstracte onderwerpen, zoals aardrijkskunde, biologie en geschiedenis. Onderzoek heeft uitgewezen dat migrantenkinderen al op jonge leeftijd achterlopen in hun taalontwikkeling: de achterstand ontstaat al in de voorschoolse periode en wordt gedurende de basisschoolperiode niet volledig ingehaald.

Het doel van dit proefschrift was om meer inzicht te verkrijgen in de achtergrond van de taalachterstand van tweetalige migrantenkinderen. We hebben ons specifiek gericht op de ontwikkeling van die aspecten van taalvaardigheid die bijdragen aan een succesvolle participatie in kennisoverdracht op school: zogenaamde schooltaalvaardigheid. Schooltaal verwijst naar een register van taal dat speciaal bedoeld is voor informatieoverdracht via mondelinge en schriftelijke communicatie in formele instructiesituaties. Omdat de taalachterstand van migrantenkinderen zich over het algemeen al vroeg manifesteert, waren we in het bijzonder geïnteresseerd in de ontwikkeling van de taalvaardigheid bij 3- tot 6-jarige kinderen. Om te kunnen onderzoeken of de hardnekkige taalachterstand van migrantenkinderen terug te voeren is op sociaaleconomische en sociolinguïstische omgevingskenmerken selecteerden we gezinnen uit drie ethnisch-culturele groepen die verschillen in sociale status van hun eerste taal en toegang tot geschreven taal: Nederlandse, Marokkaans-Nederlandse en Turks-Nederlandse gezinnen. Aangezien het merendeel van de Marokkaans-Nederlandse gezinnen in Nederland Tarifit-Berber als eerste taal spreekt, richtten we ons op die gezinnen die thuis Tarifit-Berber spreken. Bovendien vormt deze taal een interessant contrast met het Turks, omdat het van oudsher een orale taal is waarvoor nog geen wijdverbreid schrift bestaat dat in scholen wordt onderwezen. Het Turks is wel een geschreven taal en kent een lange academische en literaire traditie. Turkse ouders in Nederland kunnen door de aanwezigheid van Turkse prentenboeken in principe hun kinderen in de moedertaal voorlezen. Marokkaans-Nederlandse ouders hebben deze mogelijkheid niet.

Na vergelijking van de sociaal-economische status van de gezinnen, het taalgebruik in de gezinnen, het voorkomen van allerlei vormen van mondelinge en geletterde taalactiviteiten en de taalontwikkeling van de kinderen, onderzochten we de samenhang tussen deze factoren met behulp van structurele modellen en regressieanalyses. Hierdoor konden we nagaan in hoeverre verschillen in taalontwikkeling verklaard kunnen worden uit verschillen in taalaanbod. Daarnaast controleerden we of de kinderen uit de verschillende culturele groepen

verschillen in domein algemeen (taal)leervermogen, met name verbaal korte termijngeheugen en non-verbale intelligentie. Bij onderzoek naar de taalontwikkeling van tweedetaalverwervers is het van belang ook rekening te houden met de mogelijkheid dat de eerste taal de verwerving van de tweede taal beïnvloedt. Om dit na te gaan hebben we ook de relatie tussen de eerste en tweede taal onderzocht.

Aan het onderzoek deden 58 Nederlandse, 46 Marokkaans-Nederlandse en 55 Turks-Nederlandse 3- tot 6-jarige kinderen en hun ouders mee. De deelnemers werden geworven via deur-tot-deur werving door studentassistenten met dezelfde culturele achtergrond als de te werven gezinnen, aan de hand van adressenlijsten die de gemeenten Utrecht en Tilburg hadden verstrekt. Er vond ook nog een kleine, aanvullende werving plaats via peuterspeelzalen in Amsterdam. Gedurende een periode van 3 jaar zijn de deelnemende gezinnen op verschillende momenten thuis bezocht. Tijdens deze bezoeken zijn interviews afgenomen met de primaire verzorger van het kind en is een batterij instrumenten afgenomen bij de kinderen. Om de taalvaardigheid te onderzoeken die van belang is voor succes op school, namen we een genormeerde receptieve woordenschattoets af die speciaal ontwikkeld is voor het meten van de *schoolwoordenschat* van tweetalig opgroeiende kinderen. Er waren naast de Nederlandse versie, ook een Turkse en Tarifit-Berber versie van de test beschikbaar. De woorden van de test zijn woorden waarvan leerkrachten hebben aangegeven dat ze belangrijk zijn voor succesvolle deelname in het basisonderwijs en voor het begrip van schoolvakken. Daarnaast namen kinderen deel aan drie taken die ontwikkeld waren om het gebruik van 'schooltaal' te stimuleren. In deze taken lieten we de kinderen verhalen vertellen aan de hand van een prentenboek, een zelf meegemaakte gebeurtenis dicteren ten behoeve van het schrijven van een brief voor een dierbare, zoals de grootmoeder van het kind, en een handpop aan de hand van een foto instructies geven voor het bouwen van een blokkenconstructie met Duplo. De video opnames van deze taken zijn naderhand gebruikt om het taalgebruik van de kinderen te coderen op het voorkomen van lexicale, grammaticale en tekstuele aspecten van schooltaal: het gebruik van lexicale verdichtingstrategieën, expliciete plaats- en tijdverwijzingen, samengestelde zinsstructuren met logische voegwoorden om complexe betekenissen te kunnen uitdrukken en middelen om de semantische samenhang tussen zinnen te creëren en om de opbouw van een betoog te structureren. Door middel van semi-gestructureerde interviews met de moeders werd informatie verkregen over het taalaanbod in het gezin en ander gezinskenmerken. De migrantenouders gaven daarbij ook aan in welke taal deze activiteiten plaatsvonden.

In *Hoofdstuk 2* onderzochten we de verschillen in en de relatie tussen taalactiviteiten en receptieve woordenschat bij 3-jarige Nederlandse, Marokkaans-Nederlandse en Turks-Nederlandse kinderen aan de hand van structurele vergelijkingsmodellen (SEM). Ondanks gelijke nonverbale intelligentie, scoorden de Nederlandse kinderen hoger op een Nederlandse woordenschattest dan de migrantenkinderen op woordenschattests in het Nederlands en in hun eerste taal. Het taalaanbod thuis, in zowel de eerste als tweede taal, werd bepaald door middel van interviews met de moeders, met aandacht voor de frequentie van voorlezen, het voeren van gesprekken en vertellen van verhalen. De structurele modellen lieten sterke effecten zien van taalspecifiek aanbod op receptieve woordenschat. Dit gold zowel voor de eerste als de tweede taal. Tevens werden in een apart structureel model voor de migrantengroepen aanwijzingen gevonden voor *competitie* tussen aanbod in de eerste en de tweede taal, evenals aanwijzingen voor een positieve beïnvloeding van opgebouwde kennis in de eerste op de tweede taal, oftewel *transfer*.

In *Hoofdstuk 3* onderzochten we mogelijke genrespecifieke relaties tussen de thuistaalomgeving en de ontluikende schooltaalvaardigheid van 3-jarige Nederlandse kinderen in de genres persoonlijk en onpersoonlijk narratief en in het instructie genre. Hierbij werd de receptieve en productieve schooltaalvaardigheid van de kinderen gemeten met behulp van geprotocoliseerde taken. De receptieve schooltaalvaardigheid van kinderen werd vastgesteld aan de hand van hun antwoorden op vragen over een voorgelezen prentenboek (onpersoonlijk narratief), een voorgelezen brief van de handpop aan zijn fictieve oma, waarin hij een persoonlijk meegemaakte gebeurtenis beschrijft (persoonlijk narratief), en het volgen van instructies voor het bouwen van een vogel met plastic Duplo® stenen (instructietaak). De productieve schooltaalvaardigheid in het genre *onpersoonlijk narratief* werd vastgesteld aan de hand van twee subtaken: het navertellen van het voorgelezen verhaal en het zelf bedenken en vertellen van een verhaal aan de hand van een prentenboek. Daarnaast stelden we de productieve schooltaalvaardigheid in het genre *persoonlijk narratief* vast door de kinderen een brief over een zelf meegemaakte gebeurtenis te laten dicteren aan de handpop, die dit zichtbaar voor het kind opschreef. Ten slotte werd de schooltaalvaardigheid in een *instructiegenre* in kaart gebracht door de kinderen de in de receptieve taak opgebouwde Duplo® vogel af te laten breken en stap voor stap aan de handpop uit te laten leggen.

De kinderen gebruikten de meeste kenmerken van schooltaalvaardigheid tijdens het (na)vertellen van een verhaal, het genre onpersoonlijk narratief. Ze hadden het meest moeite met het volgen en geven van de instructies voor het bouwen van een vogel: ze scoorden lager op de receptieve instructietaak, gaven vaak korte, veelal deictische instructies en gebruikten

minder kenmerken van schooltaal in vergelijking met de narratieve genres. Een regressieanalyse toonde aan dat het thuistaalaanbod specifiek voorspellend was voor het verhaalbegrip en gebruik van schooltaal in de genres persoonlijk en onpersoonlijk narratief, dat wil zeggen, aanbod in deze genres voorspelde specifiek de receptieve en productieve vaardigheid in deze genres. Echter, de resultaten van het instructiegenre waren minder eenduidig: thuistaalaanbod in dit genre hing wel samen met het volgen van instructies (receptief), maar niet met het gebruik van schooltaal tijdens het geven van instructies (productief). Uit deze bevindingen kan worden afgeleid dat ouders hun kinderen al vroeg kunnen voorbereiden op het gebruik van schooltaal op school door activiteiten te ondernemen die kinderen bekend maken met schooltaal, zoals prentenboeken voorlezen, het voeren van gesprekken over meegemaakte gebeurtenissen, het praten over kennisonderwerpen en het vertellen van verhalen.

Hoofdstuk 4 betrof een longitudinale studie naar de effecten van de thuistaalomgeving op de ontwikkeling van de receptieve woordenschat van de Nederlandse, Marokkaans-Nederlandse en Turks-Nederlandse kinderen. Er waren gegevens van vier meetmomenten beschikbaar. De resultaten lieten zien dat de Nederlandse kinderen op alle meetmomenten aanzienlijk hoger scoorden op de Nederlandse woordenschattest dan de tweetalige migrantenkinderen, die ook wat betreft de woordenschat in hun eerste taal beduidend achterbleven. Om de voorspellende waarde van omgevingsfactoren op taalontwikkeling vast te kunnen stellen onderzochten we de associaties tussen de sociaal-economische status van de gezinnen, de thuistaalomgeving en de woordenschatontwikkeling van de kinderen met behulp van structurele latente groeimodellen (LGM). We vonden dat de mate waarin ouders in een bepaalde taal voorlezen, persoonlijke gesprekken voeren en verhalen vertellen inderdaad sterk samenhangt met het *niveau* van woordenschat van hun kinderen, maar het taalaanbod was niet gerelateerd aan de *groei* van de woordenschat. Wat betreft relaties tussen de eerste en de tweede taal lieten de analyses zien dat het *niveau* van de eerste taal voorspellend is voor het *niveau* van de tweede taal, maar dat er geen relatie is tussen de *groei* in beide talen.

In *Hoofdstuk 5* onderzochten we de ontwikkeling van de schooltaalvaardigheid van de Nederlandse, Marokkaans-Nederlandse en Turks-Nederlandse kinderen, met speciale aandacht voor het verband tussen de schooltaalvaardigheid in de eerste en de tweede taal. Voor deze studie maakten we gebruik van de gegevens van 54 Nederlandse, 38 Marokkaans-Nederlandse en 54 Turks-Nederlandse kinderen, met metingen op de leeftijd van 4;3 jaar en de leeftijd van 5;11 jaar. Om de receptieve en productieve schooltaalvaardigheid te meten lieten we kinderen vragen over een voorgelezen prentenboek beantwoorden en het

voorgelezen verhaal aan een handpop navertellen aan de hand van de plaatjes in het prentenboek.

Het onderzoek liet zien dat de frequentie van voorlezen samenhangt met de mate waarin kinderen in de verteltaak kenmerken van schooltaal gebruikten. De resultaten toonden verder aan dat academisch gebruik van de eerste taal in migrantengezinnen significant samenhangt met de schooltaalvaardigheid van de kinderen *in de eerste taal*, maar niet met hun schooltaalvaardigheid in het Nederlands, en dat academisch gebruik van het Nederlands in het gezin (weinig frequent) evenmin de schooltaalvaardigheid in het Nederlandse kon voorspellen. Turks-Nederlandse kinderen werden het minst vaak blootgesteld aan Nederlands in de thuisomgeving, terwijl Marokkaans-Nederlandse kinderen thuis het minst in aanraking kwamen met hun eerste taal. De Nederlandse kinderen scoorden hoger op de Nederlandse schooltaaltaken dan de migrantenkinderen op de schooltaaltaken in het Nederlands en in de eerste taal. De Marokkaans-Nederlandse en Turks-Nederlandse gebruikten in ongeveer gelijke mate schooltaal in de Nederlandse naverteltaak. Het merendeel van de Marokkaans-Nederlandse kinderen slaagde er echter niet in om een verhaal in hun eerste taal, het Tarifit-Berber, na te vertellen, terwijl de Turks-Nederlandse kinderen bij de naverteltaak in het Turks wel kenmerken van schooltaal gebruikten. Een groepsvergelijking liet zien dat de Turks-Nederlandse kinderen zich het snelst ontwikkelden in Nederlandse schooltaalvaardigheid. Meervoudige regressie analyses toonden aan dat schooltaalvaardigheid in de eerste taal samenhangt met schooltaalvaardigheid in de tweede taal, ook na het controleren voor effecten van de sociaal-economische status van het gezin, het taalaanbod in het Nederlands en het verbaal korte termijn geheugen van de kinderen.

Samengevat draagt dit proefschrift bij aan een beter begrip van de achtergrond van de vroege taalachterstanden van migrantenkinderen in Nederland. Het thuistaalaanbod dat migrantenkinderen ervaren hangt samen met de sociale status van hun eerste taal en de toegang tot geletterde en meer formele mondelinge activiteiten in die taal. Marokkaans-Nederlandse ouders kunnen hun kinderen niet in hun eerste taal, het Tarifit-Berber, voorlezen omdat de taal geen wijdverbreid schrift heeft. Turkse ouders kunnen dit wel. We zagen dan ook aan de ene kant frequenter gebruik van de eerste taal, het Turks, in de Turkse gezinnen en aan de andere kant een grotere mate van Nederlands taalaanbod in de Marokkaanse gezinnen. Door de verdeling van een beperkte hoeveelheid beschikbare tijd voor taalactiviteiten over twee talen ervaren tweetalige kinderen per taal minder aanbod dan eentalige kinderen. De Marokkaans-Nederlandse en Turks-Nederlandse kinderen scoorden daardoor stelselmatig lager op taaltests in eerste taal, maar ook op equivalente tests in het Nederlands dan de

Nederlandse kinderen, ondanks gelijke nonverbale intelligentie en de positieve transfer van opgebouwde kennis in de eerste taal op de tweede taal.