

**Productieve taalontwikkeling in het Nederlands
van nieuwkomers**

Masterscriptie



Brecht Jelsma

Studentnummer: 3587274

Taal, mens en maatschappij

Begeleidster: Emmanuelle Le Pichon-Vorstman

Tweede lezer: Sergio Baauw

Augustus 2015

Samenvatting

Het doel van dit onderzoek is het in kaart brengen van de productieve taalontwikkeling van nieuwkomers in het Nederlands. In het bijzonder is gefocust op narratief complexe taal, lexicale diversiteit en de mate waarin emotie wordt uitgedrukt. Naar de taalontwikkeling van nieuwkomers is nog nauwelijks onderzoek gedaan. Narratieve vaardigheid en narratief complexe taal, het specifieke onderdeel van belang, zijn dan ook nog nauwelijks onderzocht in een T2-context (De Blauw, 2015). Het onderzoek van Blom en Poliřenská (2006) naar zowel de T1- als T2-verwerving van werkwoordsvervoegingen vormt hierop een uitzondering en toont een positief beeld van de T2-ontwikkeling. In onderzoek naar *lexical richness* en specifiek lexicale diversiteit is vooral gefocust op de maten die kunnen worden ingezet om lexicale diversiteit te meten. Er is nog geen consensus bereikt over wat de beste maat zou zijn, maar Type/Token Ratio is de meest gebruikte maat (Bol & van Doornspeek, 2014; Daller et al.; van Gijssel, Speelman, & Geeraerts, 2006; Lu; Vermeer, 2000). De verwerving van emotievocabulaire lijkt nog geheel onderbelicht in de context van T2-verwerving bij kinderen. Dewaele en Pavlenko (2002) betogen dat emotie als soort apart zou moeten worden onderzocht in dit veld, maar dit is met name bij kinderen vooralsnog uitgebleven. De conclusie van dit onderzoek luidt dat er in verschillende onderdelen van productieve taalontwikkeling sprake is van een meetbare vooruitgang in het Nederlands van nieuwkomers. Zowel de productie van narratief complexe taal, lexicale diversiteit als de mate waarin emotie wordt uitgedrukt, hebben zich gemiddeld positief ontwikkeld in zowel de gehele groep als in de verschillende leeftijdsgroepen.

Inhoudsopgave

Afkortingen	5
1. Inleiding	6
2. Ontwikkeling van de Nederlandse taalproductie van nieuwkomers	8
2.1 Doelgroep	8
2.1.1 <i>Nieuwkomers</i>	8
2.1.2 <i>Tweede taalverwerving</i>	9
2.1.3 <i>Eerste Opvang Anderstaligen</i>	11
2.1.4 <i>De school</i>	12
2.2 Narratieve vaardigheid	12
2.2.1 <i>Onderdelen narratieve vaardigheid</i>	13
2.2.2 <i>Culturele invloed op narratieve vaardigheid</i>	13
2.2.3 <i>Relevantie narratieve vaardigheid</i>	14
2.2.4 <i>Verwerving narratief complexe taal</i>	15
2.3 Lexical richness	17
2.3.1 <i>Onderdelen lexical richness</i>	17
2.3.2 <i>Relevantie lexical richness</i>	18
2.3.3 <i>Verwerving vocabulaire en lexicale diversiteit</i>	19
2.3.4 <i>Lexicale diversiteit meten</i>	21
2.4 Emotie uitdrukken	23
2.4.1 <i>Emotie in tweede taal onderzoek</i>	23
2.4.2 <i>Culturele invloed op emotie</i>	24
2.4.3 <i>Verband emotie uitdrukken en taalvaardigheid</i>	24
2.4.4 <i>Emotie meten</i>	25
2.5 Onderzoeksvraag	26
3. Methode	27
3.1 Participanten	27
3.2 Procedure	27
3.3 Opzet analyse	28
3.3.1 <i>Opzet analyse narratief complexe taal</i>	28
3.3.2 <i>Opzet analyse lexicale diversiteit</i>	30
3.3.3 <i>Opzet analyse emotie uitdrukken</i>	31
4. Resultaten en analyse	33
4.1 Resultaten narratief complexe taal	33
4.2 Resultaten lexicale diversiteit	34

4.3 Resultaten emotie uitdrukken	34
4.4 Samenvatting	35
4.4.1 <i>Samenvatting groepsresultaten</i>	35
4.4.2 <i>Samenvatting resultaten per leeftijdsgroep</i>	36
4.5 Vergelijking verhouding leeftijdsgroepen	37
5. Conclusie	38
6. Discussie	39
7. Dankwoord	41
Literatuur	42

Afkortingen

EOA	Eerste Opvang Anderstaligen
ESL	English as a Second Language
ITT	Innerlijke Toestand Termen
MLU	Mean Length of Utterance
MLU5	Mean Length of Five Longest Utterances
T1	Eerste taal
T2	Tweede taal
TTR	Type/Token Ratio

1. Inleiding

‘Het begrijpen en promoten van positieve vroege ontwikkeling onder de groeiende populatie van tweede taalleerders is cruciaal voor de toekomst van ons land’, zo stellen Winsler et al. (2014: p. 1). Dit standpunt van deze overwegend Amerikaanse onderzoekers kan ik alleen maar beamen. Volgens Winsler et al. hebben veel geleerden om urgente aandacht gevraagd voor onderzoek naar en beleid voor T2-leerders en hun vroege onderwijsbehoeften. Dit type onderzoek staat echter nog in haar kinderschoenen vanwege een aantal redenen. Eén van die redenen is dat T2-sprekers regelmatig worden uitgesloten van studies, omdat protocollen vaak vereisen dat kinderen voldoende vaardigheid moeten hebben in de meerderheidstaal (Winsler et al., 2014). Op een dergelijke manier blijft deze doelgroep buiten de focus van onderzoekers vallen, wat de kennis die we hebben over hun onderwijsbehoeften niet bevordert.

Naar de taalontwikkeling van nieuwkomers, het onderwerp van deze studie, is dan ook nog nauwelijks onderzoek gedaan. Narratieve vaardigheid is één van de componenten die aan bod komt in dit onderzoek. Het verband hiervan met meerdere schoolse vaardigheden is al aangetoond: het toont correlaties met zowel leesvaardigheid, geletterdheid als wiskundige prestaties (Gutiérrez-Clellen, 2002; O’Neill, Pearce, & Pick, 2004; Reese, Suggate, Long, & Schaughency, 2010; Silva, Strasser, & Cain, 2014). Het gaat hierbij echter wel om onderzoeken naar T1-sprekers; of hetzelfde verband ook bestaat bij T2-sprekers is dus niet met zekerheid te zeggen. Ook het onderdeel van narratieve vaardigheid dat in dit onderzoek centraal staat, narratief complexe taal, is nog maar weinig onderzocht in een T2-context (De Blauw, 2015). Het onderzoek van Blom en Polišká (2006) is een voorbeeld van een studie die daar wel op focust. Zij onderzochten zowel de T1- als T2-verwerving van werkwoordsvervoegingen en tonen een positief beeld van de T2-ontwikkeling: T2-sprekers maakten minder fouten dan T1-sprekers van het Nederlands.

De tweede bestudeerde component in dit onderzoek is *lexical richness*, met de focus op het al veelvuldig onderzochte onderdeel lexicale diversiteit. Ook de relevantie hiervan is overtuigend aangetoond: vocabulaire en lexicale diversiteit staan in verband met taalvaardigheid, schoolsucces, tekstbegrip en de kwaliteit van het taalgebruik (Daller, van Hout, & Treffers-Daller, 2003; Engber, 1995; Lu, 2012; Zareva, Schwanenflugel, & Nikolova, 2005). In deze onderzoeken ligt de focus juist wel op T2-sprekers, evenals op tweetaligen. Verder is er wat lexicale diversiteit betreft vooral onderzoek verricht naar de verschillende maten die hiervoor kunnen worden gebruikt. Het betreft een complexe zaak waar weinig consensus over bestaat, maar zeker is dat de Type/Token Ratio (vanaf nu TTR) de bekendste en meest gebruikte maat is (Bol & van Doornspeek, 2014; Daller et al.; van Gijssel, Speelman, & Geeraerts, 2006; Lu; Vermeer, 2000). TTR staat voor de verhouding tussen het verschillend aantal woordtypes en het totaal aantal woordtokens.

Het derde onderdeel dat centraal staat in dit onderzoek is het uitdrukken van emotie. Door Dewaele (2005) en Dewaele en Pavlenko (2002) wordt betoogd dat emotie als soort apart zou moeten worden onderzocht in studies naar T2-verwerving. Dit soort onderzoek is echter nog nauwelijks uitgevoerd en bovendien richten de onderzoeken van Dewaele en Dewaele en Pavlenko zich primair op volwassenen, niet op kinderen. Over onderzoeksmethoden voor het in kaart brengen van emotievocabulaire is dan ook weinig bekend. Er is al wel een link ontdekt tussen de mate waarin emotie wordt uitgedrukt en de taalvaardigheid van een spreker (Dewaele & Pavlenko, 2002).

Dit onderzoek kent zowel een theoretische als een maatschappelijke relevantie. Wat theorie betreft, draagt dit onderzoek bij aan de kennis over een onderbelichte doelgroep: nieuwkomers. Slechts weinig studies focussen op deze groep, waar dit onderzoek inzoomt op de ontwikkeling van drie

verschillende onderdelen van hun productieve taalgebruik. Daarnaast draagt dit onderzoek bij aan de kennis over narratief complexe taal en emotievocabulaire in de T2, beide nog onderbelichte onderzoeksgebieden. De resultaten zijn tevens direct toepasbaar op de praktijk. Hierbij kan worden gedacht aan de vraag in hoeverre de leerlingen vooruitgaan in hun productieve taalgebruik en hoe de resultaten op de verschillende onderdelen zich tot elkaar en tot andere eigenschappen van de leerlingen verhouden. Dit onderzoek is bovendien onderdeel van een groter onderzoeksproject van onder andere dr. Le Pichon-Vorstman en dr. Baauw, waarbij onder meer naar de ontwikkeling van taal en gedrag wordt gekeken.

De onderzoeksvraag die centraal staat in dit onderzoek luidt als volgt:

In hoeverre is er sprake van een meetbare vooruitgang in de productieve taalontwikkeling in het Nederlands van nieuwkomers?

Uit de onderzoeksvraag zijn drie deelvragen afgeleid. Deze luiden als volgt:

1. *In hoeverre is er sprake van een meetbare vooruitgang in narratief complexe taal in de taalproductie?*
2. *In hoeverre is er sprake van een meetbare vooruitgang in lexicale diversiteit in de taalproductie?*
3. *In hoeverre is er sprake van een meetbare vooruitgang in de mate waarin emotie wordt uitgedrukt?*

De emotionele component in de derde deelvraag hangt samen met de ontwikkeling van de taalproductie van leerlingen: de vooronderstelling is dat wanneer de taalproductie van een kind zich positief ontwikkelt ook de mate waarin het emoties kan uitdrukken vooruitgaat. En het is voor leerlingen van groot belang dat ze hun emoties zo snel mogelijk onder woorden kunnen brengen.

In de volgende hoofdstukken zal telkens de volgorde van de deelvragen worden aangehouden. Bij de deelvragen zijn bijbehorende hypothesen gevormd die de leidraad vormen voor het onderzoek. De hypothesen luiden als volgt:

1. *Er is sprake van een meetbare vooruitgang in narratief complexe taal.*
2. *Er is sprake van een meetbare vooruitgang in lexicale diversiteit.*
3. *Bij de leerlingen die een vooruitgang doormaken in de productie van narratief complexe taal en lexicale diversiteit is sprake van een meetbare vooruitgang in de mate waarin emotie wordt uitgedrukt.*

Deze scriptie heeft de volgende opbouw: in hoofdstuk 2 bespreek ik het theoretisch kader dat de context van dit onderzoek weergeeft. Daarbij wordt ten eerste ingegaan op de doelgroep en bespreek ik vervolgens de drie verschillende onderdelen die centraal staan in het onderzoek: narratief complexe taal, lexicale diversiteit en het uitdrukken van emotie. Van deze onderdelen wordt telkens, voor zover bekend, de culturele invloed hierop toegelicht, de relevantie en de link met taalvaardigheid, de verwerving ervan en hoe het gemeten kan worden. In hoofdstuk 3 ga ik in op de methode. Eerst worden de participanten toegelicht, waarna ik de procedure en de opzet van de analyses van de verschillende onderdelen bespreek. Hoofdstuk 4 staat in het kader van de resultaten, die per onderdeel zullen worden besproken. Tevens zet ik de groepsresultaten naast elkaar, evenals de resultaten per leeftijdsgroep. Ook belicht ik de verhouding tussen de verschillende leeftijdsgroepen per onderdeel. In hoofdstuk 5 volgt de conclusie en geef ik de samenhang aan tussen de resultaten voor de verschillende onderdelen. Ten slotte komen in hoofdstuk 6 enkele discussiepunten aan bod, waaronder de relatie tussen de resultaten en de gehanteerde methode en de implicaties van de bevindingen.

2. Ontwikkeling van de Nederlandse taalproductie van nieuwkomers

2.1 Doelgroep

Om te beginnen zal ik in paragraaf 2.1.1 een beschrijving geven van de doelgroep van dit onderzoek: nieuwkomers. Daarna licht ik in paragraaf 2.1.2 het proces van tweedetaalverwerving toe dat deze groep doormaakt. Vervolgens wordt een beschrijving gegeven van het type onderwijs dat nieuwkomers volgen (2.1.3) en bespreek ik specifiek de school waar de nieuwkomers die hebben geparticipeerd in dit onderzoek onderwijs volgen (2.1.4).

2.1.1 Nieuwkomers

Dewaele (2005: p. 4) benoemt het feit dat de uitkomsten van ieder onderzoek afhankelijk zijn van de bevolkingsgroep die in een onderzoek wordt betrokken. Dit lijkt wellicht evident, maar deze uitspraak benadrukt het belang om de doelgroep van elk onderzoek uitvoerig te bespreken. Zoals al is vermeld, wordt de doelgroep van dit onderzoek gevormd door nieuwkomers. Bij de definiëring van nieuwkomers volg ik net zoals in mijn bachelorscriptie *Taalbeleid voor nieuwkomers in de basisschoolleeftijd op macro- en mesoniveau* (2014: p. 10) de definitie gegeven door Appel, Kuiken en van Langen (1996: p. 145), die als volgt luidt:

‘Kinderen van zes jaar en ouder die uit het buitenland naar Nederland komen op een leeftijd waarop ze naar Nederlandse maatstaven leerplichtig zijn’.

Appel et al. duiden nieuwkomers nog aan met de in de vroegere literatuur veel gebruikte term ‘neveninstromers’. Deze groep wordt onderscheiden van onderinstromers: leerlingen jonger dan zes jaar voor wie geen specifieke onderwijsvorm is ingericht en die doorgaans starten in de reguliere kleuterklas. De school waar alle participanten van dit onderzoek onderwijs volgen, vangt echter nieuwkomers op in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar (Stichting Protestants Christelijk Onderwijs, 2014). Zij verzorgen dus onderwijs voor zowel onder- als neveninstromers. Omdat ik het onderscheid tussen deze groepen wel wil onderkennen, volg ik in principe de definitie van Appel et al. De ondergrens van de leeftijd zal ik in het kader van dit onderzoek echter verlagen naar vier jaar. Verder zal ik in plaats van neveninstromer de term ‘nieuwkomer’ gebruiken. Hoewel neveninstromer ook nog steeds wordt gebruikt, wordt dezelfde groep tegenwoordig namelijk vaker aangeduid als nieuwkomer, zoals in het werk van Oomens, van Aarsen en Kooij (2012) en Paus et al. (2010). Als ik in het vervolg over nieuwkomers spreek, bedoel ik dus in wezen zowel onder- als neveninstromers.

Aangezien alle kinderen die nieuw naar Nederland komen als nieuwkomer worden gezien, behoren de kinderen van alle vreemdelingen tot de doelgroep. Een vreemdeling is iemand die in Nederland verblijft, maar niet over de Nederlandse nationaliteit beschikt. Een kind waarvan één van de ouders een Nederlands paspoort heeft, valt dus niet binnen deze groep. Vluchtelingen, asielzoekers en EU-burgers behoren wel allemaal tot de doelgroep. Een vluchteling is volgens het Vluchtelingenverdrag iemand die in zijn thuisland gegronde vrees heeft voor vervolging. Het land waar asiel wordt aangevraagd, moet in een asielpcedure nagaan of een asielzoeker hier inderdaad onder valt. Een vluchteling en een asielzoeker hebben dus dezelfde achtergrond, maar een vluchteling heeft in tegenstelling tot een asielzoeker de status van vluchteling al toegekend gekregen en is in het bezit van een verblijfsvergunning. Een asielzoeker is daarentegen nog in afwachting van de beslissing

over zijn asielaanvraag (vluchtelingenwerk.nl: 2015). Oomens et al. (2012) wijzen op de uiteenlopende samenstelling van nieuwkomers. Zo worden naast kinderen van vluchtelingen ook kinderen van gezinsherenigers, van arbeidsmigranten en uit gemengde huwelijken als nieuwkomers gezien. Het belangrijkste verschil tussen reguliere migranten, zoals gezinsherenigers en arbeidsmigranten, en vluchtelingen, is dat reguliere migranten vrijwillig naar Nederland komen, terwijl vluchtelingen onvrijwillig hun land verlaten wegens een onveilige situatie (Chardon, 2013). Kinderen met tal van verschillende achtergronden behoren dus tot de groep nieuwkomers. Ten slotte wordt een nieuwkomer als zodanig gedefinieerd op basis van de tijd dat een kind in Nederland is. De Nederlandse overheid ziet een nieuwkomer als ‘nieuw’ voor de periode van een jaar vanaf de aankomst in Nederland (Oomens et al., 2012).

Verder is het belangrijk om het verschil te benoemen tussen aan de ene kant nieuwkomers die in Nederland op school komen en hier beginnen met het leren van het Nederlands als tweede taal (vanaf nu T2) en aan de andere kant Nederlandse kinderen voor wie het Nederlands de eerste taal (vanaf nu T1) is. Paus et al. wijzen erop (2010: p. 432) dat het in de context van nieuwkomers niet juist is om de term ‘taalachterstand’ te gebruiken. Vaak wordt echter wel van een taalachterstand gesproken, omdat nieuwkomers weliswaar een achterstand hebben ten opzichte van Nederlandse kinderen. In mijn optiek zou deze term echter alleen mogen worden gehanteerd voor de beschrijving van kinderen die problemen hebben in hun T1-verwerving. Nieuwkomers maken doorgaans immers een normale T1-ontwikkeling door in een andere taal en moeten het Nederlands nog leren. Daarom zou het logischer zijn om te spreken van anderstalige kinderen dan van kinderen met een taalachterstand. Hierbij wil ik benadrukken dat ik nieuwkomers benader als anderstaligen en niet als kinderen met een taalachterstand.

Ook Appel en Vermeer (2000) benadrukken dat de ontwikkelingsstadia in de T2 net zo min als de stadia van T1-verwerving als onsystematisch mogen worden beschouwd. Een zich normaal ontwikkelend systeem verandert van een beperkt systeem naar een steeds ingewikkelder, meer *native-like* systeem. Er is dan ook geen sprake van fouten, maar van stappen in de richting van de te leren taal. Bovendien komt een groot aantal kenmerken van de zich ontwikkelende T2 van kinderen met het Nederlands als T2 overeen met die van kinderen die Nederlands als T1 hebben. Het onderzoek van Gutiérrez-Clellen (2002) ondersteunt deze visie. Zij vond aan de hand van de analyses van spontane verhalen dat tweetalige kinderen die nog middenin hun leerproces verkeren en beperkt lijken in een bepaalde taal alsnog in staat kunnen zijn tot het produceren van adequate grammatica, een behoorlijke narratieve structuur en een algehele narratieve kwaliteit. Deze verhalen gebaseerd op de *Frog story* suggereerden dat de kinderen verhalen konden produceren van een over het algemeen goede kwaliteit, met bijvoorbeeld temporele en causale uitingen en beschrijvingen van gebeurtenissen uit het verleden. Het feit dat sommige kinderen zich nog steeds in het leerproces van de T2 bevonden, belette ze dus niet van het hanteren van een narratieve structuur in een spontane verteltaak.

2.1.2 Tweede taalverwerving

Kinderen die een T2 leren, zijn vaak bezig met het leren van een meerderheidstaal, de dominante taal die in de omgeving het meest wordt gesproken (de T2). Daarnaast wordt er thuis doorgaans een minderheidstaal (de T1) gesproken (Winsler et al., 2014). Ook de doelgroep van dit onderzoek leert het Nederlands naast haar eigen moedertaal en is dus T2-leerder van het Nederlands. Als we over T2-verwerving spreken is het van belang eerst het een en ander te verduidelijken over de gebruikte terminologie. Met T1 wordt bedoeld dat deze taal als eerste wordt verworven en met T2 dat die taal

later wordt aangeboden en verworven. Deze begrippen hebben dus in principe niets te maken met het vaardigheidsniveau in een taal (Appel & Vermeer, 2000: pp. 349-350). Altarriba en Heredia (2008: p. 270) voegen hier nog aan toe dat de term T2-spreker verwijst naar iemand die een taal spreekt anders dan zijn/haar moedertaal. Deze kan dus refereren naar iemand die een tweede, derde, of vierde taal spreekt, etc. De term 'tweede' staat simpelweg voor iedere taal behalve de eerste en focust op de chronologische volgorde van leren.

Binnen de studies naar T2-verwerving wordt verder nog onderscheid gemaakt tussen simultane en successieve taalverwerving. Simultane taalverwerving vindt plaats wanneer twee of meer talen vanaf het begin worden aangeboden aan een kind. Van successieve taalverwerving is daarentegen sprake wanneer een T2 wordt aangeboden als de T1 al tot een redelijk niveau is verworven, ongeveer rond het derde jaar. Men neemt aan dat het kind zich dan de basisstructuren van de moedertaal heeft eigengemaakt. Er dienen echter wel twee kanttekeningen bij dit onderscheid worden geplaatst. Ten eerste is de leeftijd van drie jaar redelijk arbitrair: het ene kind is op die leeftijd veel verder gevorderd in zijn taalverwerving dan het andere kind. Ten tweede zit er een periode tussen de geboorte en het derde jaar; in welke categorie valt de taalverwerving als er in die periode een T2 voor het eerst wordt aangeboden? Ondanks dat de indeling tussen simultaan en successief dus niet waterdicht is, wordt deze over het algemeen toch als goed hanteerbaar beschouwd (Appel & Vermeer, 2000). De nieuwkomers die de onderzoekspopulatie vormen van dit onderzoek maken allemaal een proces door van successieve T2-verwerving, aangezien ze boven de drie jaar oud zijn en het Nederlands wordt aangeboden op een moment dat de T1 al tot een redelijk niveau is verworven.

De verwervingsstadia die kinderen doormaken bij T2-verwerving komen grotendeels overeen met die van T1-verwerving, maar er zijn ook verschillen. Net zoals bij T1-verwerving verloopt de verwerving van het Nederlands als T2 geleidelijk en in stappen. Maar de beginsituatie van eentalige taalverwervers is anders dan die van T2-verwervers. Die laatste groep heeft immers al een deel van hun cognitieve ontwikkeling achter de rug en kent allerlei concepten al, omdat die al in en door middel van de T1 verworven zijn. Als ze die in hun T2 tegenkomen, moeten ze daar alleen nieuwe vormen voor leren. Dit komt het duidelijkst naar voren bij het leren van woorden en hun betekenissen. Daarnaast moeten kinderen eventueel andere toepassingen verwerven, waar een zegswijze uit de T1 bijvoorbeeld net niet overeenkomt met hoe dit in de T2 wordt uitgedrukt (Appel & Vermeer, 2000).

Ten slotte moet worden opgemerkt dat er bij T2-onderzoek altijd rekening dient te worden gehouden met externe factoren die mogelijk een rol spelen. Dewaele (2005) stelt dat onderzoekers zich ervan bewust moeten zijn dat de patronen die ze onderzoeken beïnvloed kunnen zijn door onafhankelijke variabelen op de achtergrond. Het is uiteraard ongewenst om te veel verschillende onafhankelijke variabelen te includeren in één onderzoek, omdat dit de onderzoeksmethode te gecompliceerd zou maken. Ook in dit onderzoek is er de keuze gemaakt om een specifiek aantal patronen in T2-ontwikkeling te onderzoeken, waarbij geen ruimte bestond om tevens de rol van allerlei andere factoren te onderzoeken. Toch acht ik het van belang om het bestaan en de mogelijke invloed van deze factoren te erkennen. Nortier (2009) zette een groot aantal factoren op een rij dat een rol speelt bij het tempo en het succes van T2-verwerving. Zij stelt dat het dan ook niet mogelijk is om één hoofdfactor aan te wijzen. Onder de factoren van invloed horen individuele factoren die te maken hebben met de taalverwerver zelf, maar er zijn ook sociaalpsychologische factoren uit de omgeving die een rol spelen. Deze staan bovendien nooit helemaal los van elkaar. Een belangrijke individuele factor is de leeftijd waarop een taal wordt geleerd: hoe jonger degene is die een T2 leert, hoe meer kans op succesvolle taalverwerving. Dat wil echter niet zeggen dat oudere leerders altijd in het nadeel zijn, of dat jonge leerders altijd moedertaalniveau zullen bereiken. Er zijn namelijk ook andere factoren die een rol spelen, zoals de invloed van de moedertaal. Die kan leiden tot positieve transfer,

maar ook tot interferentie en dus tot het maken van fouten. Daarnaast kan een tweede of een derde taal ook invloed hebben op het gemak waarmee iemand een volgende taal leert. Er zijn veel aanwijzingen dat een goede beheersing van de moedertaal een pre is bij het leren van volgende talen. Wat sociaalpsychologische factoren betreft is motivatie erg belangrijk: iemand die een taal leert moet het interessant vinden en de energie die in het leren wordt gestopt moet iets opleveren. Ook bestaat er een duidelijke relatie met de attitude ten opzichte van de sprekers en ten opzichte van de taal zelf. Verder is contact tussen degene die een taal leert en sprekers van de doeltaal uiteraard van belang: veelvuldig contact leidt tot betere en snellere verwerving.

Winsler et al. (2014) gaan specifiek in op de wijzes waarop de contexten waarin migrantenfamilies zich bevinden van invloed kunnen zijn op onder andere de taalvaardigheid van de kinderen uit deze families. Zij stellen dat er goed gedocumenteerde culturele en linguïstische verschillen zijn in de vaardigheden en capaciteiten die worden benadrukt en versterkt door in het buitenland geboren ouders. Een voordeel voor kinderen van immigranten dat wordt genoemd is dat ze andere kinderen overtreffen in termen van de resultaten van hun ontwikkeling. Ook zouden er persoonlijke en psychologische krachten aanwezig zijn in immigrantenfamilies, zoals een verhoogde motivatie, optimisme en hoop. Bovendien tonen immigrantenkinderen die beginnen in de kleuterklas sterkere sociale en emotionele vaardigheden en minder gedragsproblemen dan kinderen die zijn geboren in het gastland. Maar desalniettemin zouden ze over lagere cognitieve en lagere taalvaardigheden beschikken.

2.1.3 Eerste Opvang Anderstaligen

Bij de bespreking van de doelgroep dient uiteraard ook de onderwijsvorm te worden besproken die voor hen is ingericht. Het onderwijs voor nieuwkomers, ook wel de Eerste Opvang Anderstaligen (vanaf nu EOA) genoemd, maakt deel uit van het landelijke schakelklassenbeleid. De schakelklassen zijn in het schooljaar 2006-2007 landelijk ingevoerd voor basisschoolleerlingen met een taalachterstand. In deze klassen kunnen zij gedurende een jaar intensief taalonderwijs volgen en er wordt dan ook extra aandacht besteed aan taal. Schakelklassen bestaan in varianten in voltijd, deeltijd, of in de vorm van een verlengde schooldag. In de voltijd schakelklas worden alle lessen gevolgd, waaronder rekenen (Nortier, 2009). Ondanks dat nieuwkomers volgens mijn zienswijze dus niet behandeld dienen te worden als kinderen met een taalachterstand, maakt het voor deze groep ingevoerde taalbeleid deel uit van het algemene schakelklassenbeleid voor kinderen met een taalachterstand.

In de praktijk worden er verschillende termen gebruikt om de EOA aan te duiden, zoals tevens afdeling voor nieuwkomers, neveninstromers en schakelklas eerste opvang. Er is geen formele aanduiding, maar ik zal de term EOA hanteren. Scholen die een EOA aanbieden, hebben als doel leerlingen zo snel mogelijk Nederlands te leren, zodat ze vervolgens kunnen doorstromen naar regulier onderwijs. Wanneer zich in een bepaalde regio veel nieuwkomers bevinden, organiseren gemeenten en schoolbesturen vaak een aparte opvang gericht op nieuwkomers (Inspectie van het Onderwijs, 2004: p. 5). Aangezien het voor deze doelgroep van belang is om een zo optimaal mogelijk onderwijstraject te doorlopen, lijkt het logisch dat er een speciale onderwijsvorm bestaat voor nieuwkomers. Er is behoefte aan intensief, maar ook aansluitend onderwijs, zodat de kinderen daarna zo goed mogelijke aansluiting kunnen vinden in een reguliere groep (Oomens, 2012). Maar omdat in Nederland gemeenten en schoolbesturen wettelijk verantwoordelijk zijn voor het taalbeleid voor nieuwkomers, zijn de kenmerken van de EOA erg heterogeen. Zo verschillen binnen zowel gemeentes als scholen de

leeftijden van de leerlingen in een klas, de gebruikte variant, de hoeveelheid kinderen, de organisatievorm op leeftijd of niveau en de maximale duur van de deelname aan de EOA (Jelsma, 2014). Van de organisatie van de EOA in Nederland kan dan ook geen algemeen beeld worden gecreëerd, behalve een beeld van zeer complexe aard.

2.1.4 De school

De participanten die de doelgroep van dit onderzoek vormen zijn allen nieuwkomerskinderen die onderwijs volgen (of op zijn minst volgden op de testmomenten) op dezelfde school. Daarom is het op zijn plaats om deze school, haar leerlingenpopulatie en de manier waarop hier het onderwijs wordt georganiseerd nader te bespreken. De school is specifiek gericht op nieuwkomers in de leeftijd van 4 tot en met 12 jaar. De leerlingen zijn afkomstig uit de hele wereld: er zijn meestal meer dan 25 verschillende nationaliteiten vertegenwoordigd op de school (Stichting Protestants Christelijk Onderwijs, 2014). Nieuwkomerskinderen kunnen direct na aankomst in Nederland terecht en worden klaargestoomd om te kunnen instromen in het reguliere onderwijs. Op de school wordt uitsluitend onderwijs van het type EOA verzorgd, waarbij het grootste deel van de tijd aan de Nederlandse taal wordt besteed. In de afgelopen jaren is de leerlingenpopulatie van de school erg veranderd. Tot het midden van de jaren tachtig waren de leerlingen nog vooral kinderen van veelal laagopgeleide ouders uit Turkije en Marokko die in het kader van gezinshereniging naar Nederland kwamen. In de afgelopen jaren is het aantal kinderen van vluchtelingen en werknemers uit Oost-Europa en voormalige Sovjetlanden echter sterk toegenomen. Daarmee zijn niet alleen de etniciteit en de reden voor migratie veranderd, maar ook de sociale achtergrond en het opleidingsniveau van de ouders is gewijzigd. Geconcludeerd kan worden dat een grote groep leerlingen weliswaar genoeg capaciteiten heeft om snel door te stromen naar het reguliere onderwijs, maar het beheersingsniveau in het Nederlands mist dat daarvoor noodzakelijk is. Voor deze groep biedt het onderwijs dat op de specifieke school wordt gegeven een uitkomst (Nortier, 2009).

De duur van de periode waarin kinderen onderwijs volgen is doorgaans 1 à 2 jaar. Bij de inschrijving van een kind wordt gekeken naar de leeftijd: op basis daarvan worden leerlingen in een groep ingedeeld. Het onderwijs bestaat onder andere uit een intensief woordenschatprogramma. De school heeft als doel om effectief onderwijs te organiseren dat aansluit bij het individuele niveau van de kinderen en dat hun ontwikkeling stimuleert, waarmee ze een uitstroomniveau bereiken dat de hoogste slagingskans biedt op de vervolgschool. Daarnaast is er aandacht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen: er wordt altijd respect uitgedragen voor de diverse culturele achtergronden van de kinderen. Zo wordt er geprobeerd een veilige leeromgeving te creëren binnen een nieuwe cultuur (Stichting Protestants Christelijk Onderwijs, 2014).

2.2 Narratieve vaardigheid

In dit hoofdstuk zal worden ingegaan op narratieve vaardigheid en de verschillende onderdelen hiervan (2.2.1). Vervolgens bespreek ik de culturele invloeden die hun werking kunnen hebben op narratieve vaardigheid (2.2.2) en worden in paragraaf 2.2.3 de onderzoeken aangestipt die de relevantie van narratieve vaardigheid aangeven. Ten slotte wordt zowel de T1- als de T2-verwerving van narratief complexe taal, het onderdeel dat aan de basis ligt van de eerste hypothese, besproken (2.2.4).

2.2.1 Onderdelen narratieve vaardigheid

De term ‘narratieve vaardigheid’ kan worden uitgelegd met de mate waarin iemand in staat is om een verhaal te produceren. Narratieve vaardigheid is een valide instrument voor het meten van taalvaardigheid bij kinderen (Leijenhorst, 2015). Zo stelt Botting (2002: p. 1) dat narratieve vaardigheid één van de meest interessante en valide manieren is om communicatieve vaardigheden te meten bij zowel normale populaties als in klinische groepen, omdat verhalen de basis vormen van veel taalhandelingen bij kinderen. Daarnaast is narratieve vaardigheid volgens Leijenhorst belangrijk voor sociale interacties en schoolse vaardigheden. Er bestaan minstens drie verschillende componenten binnen narratieve vaardigheid: narratieve productiviteit, narratieve verhaalstructuur en narratief complexe taal. In de literatuur is niet altijd een onderscheid gemaakt tussen deze onderdelen, noch zijn de verschillende facetten consequent onderzocht (de Blauw, Baker & Rispens, 2015). In haar proefschrift geeft De Blauw (2015: p. 22) een beschrijving van de onderdelen van narratieve vaardigheid. Narratieve productiviteit refereert naar de lengte van verhalen, maar het kan ook staan voor het aantal spontaan geproduceerde verhalen. De betekenis van narratieve verhaalstructuur is de vaardigheid om een begrijpelijk, samenhangend en goed gestructureerd verhaal te produceren. Met narratief complexe taal, ten slotte, wordt de complexiteit van de taal bedoeld in narratieve, uitgebreide discourse. Alle drie de onderdelen van narratieve vaardigheid kunnen worden opgevat in een context van zowel ontlokte als spontane verhalen. In het meeste onderzoek dat is verricht naar narratieve vaardigheid lag de focus op narratieve verhaalstructuur. Over wordt vaak slechts impliciet verslag uitgebracht en narratief complexe taal is de minst bestudeerde component. Over methoden om dit laatste onderdeel te meten is dan ook weinig bekend. De Blauw, Baker en Rispens meten wat betreft grammatica het aantal complexe zinnen en de *Mean Length of Five Longest Utterances* (vanaf nu MLU5). In haar dissertatieonderzoek meet De Blauw tevens onder andere de MLU5, maar in plaats van complexe zinnen wordt het aantal bijzinnen gemeten. De Blauw, Baker en Rispens merken bovendien op dat een kind met een hoge complexe taalvaardigheid niet automatisch ook een hoge productiviteit aan verhalen hoeft te uiten.

2.2.2 Culturele invloed op narratieve vaardigheid

Ik zie het als noodzakelijk om de mogelijke invloed te benoemen van de verschillende culturele achtergronden van de participerende kinderen bij het ontlokken van een verhaal. Een substantieel aantal studies gebruikt mondelinge verhalen als methode om de discourse vaardigheden van kinderen te onderzoeken, maar binnen dit soort onderzoek wordt de variëteit aan communicatieve stijlen binnen en tussen taalgemeenschappen vaak niet in acht genomen. Zo wekken de meeste analytische kaders de suggestie dat de structuur van verhalen universeel is en dat men dezelfde methode kan toepassen voor het op waarde schatten van ieder verhaal, geproduceerd door iedere spreker en in iedere context (Gutiérrez-Clellen & Quinn, 1993). Verschillende onderzoeken laten echter verschillen zien tussen de narratieve vaardigheden van verschillende culturele, etnische en/of linguïstische groepen. Hiertoe behoren bijvoorbeeld variaties in narratieve informatie en organisatie en de taken om verhalen te ontlokken (Clancy, 1980; Gibbons, Anderson, Smith, Field, & Fischer, 1986). Ook spelen de wereldkennis en de veronderstelling over een taak een rol in het type verhaal dat wordt ontlokt. Verschillende soorten narratieve contexten kunnen dan ook verschillende types verhalen ontlokken. De context waarin verhalen worden ontlokt met behulp van een verhalenboek reflecteren bijvoorbeeld

hoogstwaarschijnlijk de (on)bekendheid van een kind met verhalenboeken. Op dezelfde wijze zijn taken waarin wordt begonnen met ‘Vertel me eens een verhaal’ of taken waarin het vertellen van het verhaal centraal staat alleen relevant voor kinderen die ervaring hebben met het geoefend vertellen van verhalen, zoals een verhaaltje voor het slapen gaan. Men kan dus niet verwachten dat deze contexten eenzelfde narratieve prestatie zal ontlocken bij alle kinderen. Bij het onderzoeken van verhalen van kinderen met verschillende culturele en linguïstische achtergronden is het dan ook noodzakelijk om narratieve variëteit als een logisch bijproduct van culturele en individuele verschillen te zien (Gutiérrez-Clellen & Quinn, 1993). Ik wil benadrukken me bewust te zijn van de verschillende achtergronden van de participerende kinderen, de mogelijke verschillen in het hebben van ervaring met verhalenboeken en het vertellen van een verhaal en daarmee de invloed die deze verschillen kunnen hebben op de prestaties van de kinderen.

2.2.3 Relevantie narratieve vaardigheid

De rol van mondelinge taal en daarmee automatisch ook die van narratieve vaardigheid werd in vroegere studies vaak niet als relevant onderkend in het voorspellen van andere vaardigheden, zo stellen Reese, Suggate, Long en Schaughency (2010). Mondelinge taal werd volgens hun veelal gezien als slechts een controlevariabele en niet als een op zichzelf staande factor van invloed. Voorstanders van meer complexe zienswijzen op mondelinge taal hebben betoogd dat door zich alleen te richten op receptief vocabulaire als primaire meter voor mondelinge taal, de rol van mondelinge taal voor lezen wordt onderschat. Een groeiend aantal onderzoekers zou dan ook claimen dat mondelinge taal een hoofddrijfkracht is in de ontwikkeling van leesvaardigheid. Mondelinge taal draagt op verschillende leeftijden op een andere manier bij aan leesvaardigheid: er heerst een groeiende consensus over het idee dat de mondelinge taalvaardigheid van kinderen vooral van belang is in de voorschoolse leeftijd en daarna weer na de eerste paar jaren van leesinstructie, wanneer kinderen langere en complexere teksten lezen. Uit het onderzoek van Reese et al. kwam inderdaad naar voren dat mondelinge narratieve vaardigheden de leesvaardigheid van kinderen voorspelt, hoewel alleen op latere leeftijden. De correlatie ging op wanneer kinderen een gemiddelde van 2 tot 3 jaar formele leesinstructie hadden ervaren. Deze bevindingen komen overeen met eerder onderzoek en de hiervoor benoemde consensus.

Ook Silva, Strasser en Cain (2014) linken de vaardigheid van kinderen om verhalen te begrijpen en produceren aan de ontwikkeling van leesbegrip en moeilijkheden hiermee. Daarnaast leggen zij ook een link tussen narratieve vaardigheid en schoolsucces in algemene zin. Zo zou zijn aangetoond dat kinderen met betere narratieve vaardigheden onderwijskundige voordelen hebben wanneer ze starten met de kleuterschool ten opzichte van kinderen met minder ontwikkelde narratieve vaardigheden. Specifiek voor oudere kinderen hebben meerdere studies aangetoond dat er een link bestaat tussen narratieve vaardigheden en leesbegrip, aldus Silva et al. Daarom noemen deze auteurs het een belangrijke taak om te bepalen hoe narratieve groei in de vroege kinderjaren gestimuleerd kan worden.

Andere onderzoekers spreken van een correlatie tussen narratieve vaardigheden en algemene geletterdheid: het zowel kunnen lezen als schrijven. Zo stellen Rosenthal Rollins, McCabe en Bliss (2000) dat de ontwikkeling van narratieve vaardigheden sterke implicaties heeft voor opkomende geletterdheid, omdat de vaardigheid in het vertellen van een coherent verhaal succesvol alfabetisme op schoolniveau zou vervroegen en voorspellen. Ook Gutiérrez-Clellen (2002) benadrukt het belang van de narratieve ontwikkeling van kinderen voor de ontwikkeling van geletterdheid. Zij stelt dat onderzoeken met T1-sprekers van het Engels hebben aangetoond dat de vaardigheid van kinderen in

narratieve schooltaken op significante wijze hun vroege geletterdheid voorspelt. Gutiérrez-Clellen trekt het bereik van narratieve vaardigheid nog iets verder door: ‘met de voorspelling van geletterdheid worden de op taal gebaseerde aspecten van academische gereedheid onthuld’ (p. 176). Daarnaast stelt ze dat het in staat zijn tot het produceren van grammaticale uitingen in spontane verhalen tevens vaardigheden in andere narratieve taken kan voorspellen, zoals het navertellen van verhalen en het begrijpen van verhalen.

Ten slotte worden er ook correlaties gevonden tussen narratieve vaardigheid en compleet niet-talige competenties. O’Neill, Pearce en Pick (2004) hebben een unieke link aangetoond tussen de narratieve vaardigheden van kinderen in de voorschoolse leeftijd en hun latere wiskundige prestaties. De auteurs redeneren dat de basis van narratieve vaardigheid bestaat uit het begrijpen van acties en reacties, oorzaken en consequenties. Daarom zouden de geleerde vaardigheden in narratieve taal gegeneraliseerd moeten worden voorbij lezen en zich verlengen naar iedere vorm van logische gedachten, inclusief wiskunde en verklarende teksten.

2.2.4 Verwerving narratief complexe taal

Alvorens in te gaan op de T2-verwerving van narratief complexe taal, zal eerst kort worden gekeken naar het onderdeel van complexe taal dat in dit onderzoek onder de loep wordt genomen: Nederlandse werkwoordvervoeging. In het Nederlands vervoegen werkwoorden zich door middel van congruentie met de getals- en persoonseigenschappen van het onderwerp in een zin. In de tegenwoordige tijd krijgt het werkwoord in het meervoud het achtervoegsel *-en*; in de tweede en derde persoon enkelvoud is de uitgang *-t* en in de eerste persoon enkelvoud de werkwoordstam $-\emptyset$ (nul morfeem). In een Nederlandse zin congrueert er altijd slechts één werkwoord met het onderwerp. Onderzoek naar moedertaalverwerving van het Nederlands heeft aangetoond dat eentalige Nederlandse kinderen al op driejarige leeftijd in staat zijn om op correcte wijze werkwoorden te congrueren (de Jong, Orgassa & Çavuş, 2007). Wexler (1998) stelt zelfs dat Nederlandse kinderen werkwoordinflectie al verwerven rond een leeftijd van 1;6 jaar in het vroegst observeerbare stadium van grammaticale ontwikkeling: de tweewoordfase. Ook in veel andere talen werd een vroege en snelle verwerving van grammaticale regels in de moedertaal vastgesteld (de Jong, Orgassa & Çavuş).

Zoals al eerder vermeld, is er überhaupt nog maar weinig onderzoek verricht naar narratief complexe taal. Over de T1-ontwikkeling van complexiteit bij kinderen is evenmin weinig wetenschappelijk werk geschreven. Een aantal auteurs doet echter wel uitspraken over dit onderwerp en allen zijn het erover eens dat de mate van complexiteit in de taalproductie zich positief ontwikkelt naarmate kinderen ouder worden. Zo stelt De Blauw (2015) dat naarmate kinderen meer cohesie creëren in hun verhalen ze ook meer complexe zinnen beginnen te gebruiken. Dit beeld wordt bevestigd door de grootschalige studie van Pearson (2002) naar zowel kinderen die eentalige sprekers zijn van het Engels als naar tweetalige Engels-/Spaanstalige kinderen uit de Verenigde Staten. Een groep eentalige en een groep tweetalige kinderen uit groep 7 (in de leeftijd van 10-11 jaar) en soortgelijke groepen kinderen uit groep 4 (in de leeftijd van 7-8 jaar) produceerden een spontaan verhaal op basis van de *Frog story* en deze verhalen werden vervolgens met elkaar vergeleken. De tweetalige kinderen produceerden een verhaal in zowel het Engels als het Spaans. Uit de analyse kwam naar voren dat oudere kinderen een hogere Mean Length of Utterance (vanaf nu MLU) hadden dan jongere kinderen. De MLU van zowel de eentalige als de tweetalige kinderen nam toe, maar de tweetaligen maakten in hun Engelse verhalen een hogere significante groei door dan de eentalige

kinderen. Deze resultaten kunnen worden geïnterpreteerd als een toename in complexiteit voor beide groepen, waarbij de hoogste toename plaatsvond bij de tweetalige kinderen.

De studie van Peterson en McCabe (1983) kan worden bestempeld als één van de meest uitgebreide onderzoeken over de ontwikkeling van het vertellen van een persoonlijk verhaal. Peterson en McCabe vergeleken persoonlijke verhalen van Engelstalige kinderen uit de Verenigde Staten in de leeftijd van 3;6-9;6 jaar. In termen van complexiteit kwam uit deze studie naar voren dat jongere kinderen voornamelijk temporele relaties gebruikten, zowel tussen als binnen structuren (zoals *en toen*), waar oudere kinderen in toenemende mate causaliteit begonnen uit te drukken. In andere woorden: hoe ouder een kind is, des te meer laat het zien hoe de gebeurtenissen uit één structuur de gebeurtenissen in een andere structuur veroorzaken. De onderzoekers concludeerden dat er rond de leeftijd van zes jaar een kwalitatieve verandering plaatsvindt in de manier waarop kinderen verhalen vertellen. Ook in dit geval is er dus sprake van een vooruitgang in complexiteit. Ten slotte hebben Rosenthal Rollins, McCabe en Bliss (2000) een paar woorden gewijd aan de ontwikkeling van complexiteit. Volgens deze auteurs beginnen kinderen wanneer ze de kleuterschoolleeftijd (de leeftijd van 3-5) bereiken al meer complexe persoonlijke verhalen te vertellen. Daarnaast zou het type verhaal dat kinderen wordt gevraagd te vertellen zorgen voor een verschil in de complexiteit van hun verhalen. Zo worden met het omschrijven van een plaatjesverhaal langere en meer gedetailleerde verhalen geproduceerd met meer complete episodes voor grammaticale analyse dan met verhalen zonder plaatjes.

Slechts een beperkt aantal auteurs heeft geschreven over de ontwikkeling van complexiteit in de T2. Appel en Vermeer (2000) besteden in hun stuk over T2- en simultane taalverwerving aandacht aan de ontwikkeling van de zinsbouw. Volgens hen hebben T2-verwervers nog nauwelijks syntactische middelen tot hun beschikking en gebruiken ze één- en tweewoordzinnen. Aanvankelijk komen er dus weinig of geen syntactische elementen voor, maar dit neemt in een snel tempo toe, waarbij de zinnen steeds ingewikkelder worden. Correcte plaatsing van het werkwoord zou echter vaak nog wel problematisch zijn voor T2-verwervers. Appel en Vermeer beschrijven een studie van Lalleman uit 1987 (p. 360) die bij zesjarige Turkse kinderen een patroon vond waarbij ze eerst de infinitief van het werkwoord aan het eind van de zin plaatsen, zoals in de zin 'Hij die bal *gooien*'. In een volgend stadium zouden kinderen een vorm van 'gaan' invoegen, waarbij het hoofdwkwoord aan het einde van de zin blijft staan: 'Hij *gaat* die bal *gooien*'. In een latere fase komt het hoofdwkwoord op de tweede positie in de zin te staan, soms nog in de infinitief, maar meestal in de vervoegde vorm. Verder noemen Appel en Vermeer dat uit onderzoek naar het bestaan van een universele verwervingsvolgorde van syntactische elementen en regels is gebleken dat hier voor zowel naam- als voor werkwoordsgroepen sprake van is. Relatief veel eerder dan bij T1-verwervers komen bij T2-verwervers al tamelijk complexe zinsconstructies voor. In de loop van het tweede verwervingsjaar zijn zinnen met 'als', 'dan' en 'ik denk dat...' al heel frequent en komen zelfs al relatieve bijzinnen voor.

De Jong, Orgassa en Çavuş (2007) gaan specifiek in op de verwerving van werkwoordscongruentie bij T2-sprekers. Zij beschrijven een onderzoek van Blom en Polišká uit 2005 (p. 146), waaruit blijkt dat successief tweetalige niet-taalgestoorde Turks-Nederlandse kinderen een verwervingspatroon vertonen dat vergelijkbaar is met dat van eentalige Nederlandse kinderen. Ondanks dat deze tweetalige kinderen vergeleken met de Nederlandse kinderen een vertraging hadden in de start van het Nederlandse taalaanbod, lijkt het erop dat ze dezelfde ontwikkelingsstadia doorlopen als de eentalige kinderen. Beide groepen verwerven de regels van werkwoordscongruentie op vlotte wijze en op een jonge leeftijd. Uit een ander onderzoek van Blom en Polišká (2006) is zelfs gebleken dat kinderen die T2-sprekers van het Nederlands zijn, significant minder fouten maken

in de congruentie van persoon en aantal in de derde persoon dan volwassen T2-sprekers van het Nederlands en, verrassend genoeg, kinderen die het Nederlands als T1 hebben. Ze produceerden vaker uitingen met correcte derdepersoonscongruentie dan kinderen die T1-sprekers zijn van het Nederlands. Een mogelijke verklaring die de auteurs hiervoor geven, is de interactie tussen cognitieve en grammaticale ontwikkeling. De relatief hoge leeftijd van de T2-sprekers zou hierbij in hun voordeel kunnen werken. Wellicht produceren de T1-sprekers namelijk meervoudige onderwerpen zonder het concept van aantallen te begrijpen. Zo hoeft in vroege kindertaal een meervoudige vorm van een onderwerp niet noodzakelijk een meervoudige betekenis te reflecteren: een kind produceert de meervoudige vorm, maar bedoelt hiermee echter de betekenis van een enkelvoud. Uiteraard zullen de T1-sprekers de regel voor derdepersoonscongruentie ook perfect onder de knie krijgen, maar dit onderzoek vormt een zeer positief beeld voor jonge T2-sprekers.

2.3 *Lexical richness*

In dit hoofdstuk zal ik ten eerste ingaan op de verschillende onderdelen van *lexical richness* (2.3.1). Hierna zal de relevantie van *lexical richness* worden besproken (2.3.2). Vervolgens ga ik in op wat er reeds bekend is over de T2-verwerving van vocabulaire en lexicale diversiteit, het relevante onderdeel in dit onderzoek (2.3.2). In paragraaf 2.3.4 bespreek ik hoe lexicale diversiteit gemeten kan worden en stip ik de discussie aan die bestaat rondom dit onderwerp.

2.3.1 *Onderdelen lexical richness*

Maten voor *lexical richness* trachten te bepalen in hoeverre iemand in zijn taalproductie gebruik maakt van een verfijnd en divers vocabulaire. Het heeft zich gemanifesteerd als een belangrijk instrument in T2-onderzoek en onderwijs, aangezien het direct gerelateerd is aan de vaardigheid van de leerder om effectief te communiceren in zowel gesproken als geschreven vorm (Lu, 2012: p. 1; Vermeer, 2000: p. 65). Malvern en Richards (2013) voegen hier nog aan toe dat *lexical richness* voor sommigen gelijk staat aan de diversiteit aan lexicon, terwijl het voor anderen een multidimensionaal concept is. Ik volg de meeste auteurs en houd net als zij (Daller, van Hout & Treffers-Daller, 2003; Lu; Malvern & Richards) het door hun beschreven model van Read uit 2000 aan. Hij beschouwt *lexical richness* als multidimensionaal concept en maakt een onderscheid tussen verschillende onderdelen: lexicale diversiteit, *lexical sophistication*, lexicale densiteit en het aantal fouten in vocabulairegebruik. Met lexicale diversiteit wordt de omvang en het bereik van het vocabulaire van een taalleerder bedoeld, zoals dit tot uiting komt in het taalgebruik. Het is een complex fenomeen dat zowel toepasbaar is op geschreven tekst als op spraaktranscripten (Bol & van Doornspeek, 2014: p. 44; Lu: p. 5; Malvern & Richards: p. 1). *Lexical sophistication* wordt beschreven als maat voor zeldzame en gevorderde woorden in het vocabulaire van een spreker (Daller et al.: p. 202; Lu: p. 4; Malvern & Richards: p. 1). Lexicale densiteit is de verhouding van het aantal lexicale woorden (ten opzichte van het aantal grammaticale woorden) tot het totaal aantal woorden in een tekst (Daller et al.: p. 202; Lu: p. 3; Malvern & Richards: p. 1). Onderzoekers hebben zich vooral op de eerste twee maten gefocust (Malvern & Richards). Al deze verschillende onderdelen worden als een index van *lexical richness* gezien, maar meten dus eigenlijk allemaal een specifiek onderdeel. Uitkomsten van het onderzoek van Lu suggereren inderdaad dat lexicale diversiteit, *lexical sophistication* en lexicale densiteit verschillende entiteiten zijn. Hij correleerde de drie onderdelen met elkaar en er was slechts sprake

van triviale of erg lage correlaties. In dit onderzoek zal worden gefocust op het onderdeel van *lexical richness* dat het grootste verband toont met taalvaardigheid: lexicale diversiteit.

2.3.2 Relevantie *lexical richness*

De relevantie en het belang van vocabulairekennis, en daarmee *lexical richness*, wordt in het onderzoeksveld naar taalvaardigheid steeds meer onderkend. Voorheen werd lexicale kennis gezien als iets dat niet veel meer inhoudt dan het verbinden van concept en *label* in de psychologie, of betekenis en vorm in de taalkunde. Na jaren van overwaardering van morfologische en syntactische vaardigheden is vocabulaire inmiddels gestegen in waardering als component van taalvaardigheid in zowel T1- als in T2-verwerving. De kennis van woorden wordt nu als de belangrijkste factor gezien als voorspeller van taalvaardigheid en schoolsucces, mede wegens de sterke verbinding met tekstbegrip (Vermeer, 2001). Ook Daller et al. (2003) stellen dat het algemeen geaccepteerd is dat lexicale kennis één van de hoofdbenodigdheden is voor het academisch slagen van meertalige kinderen. Leki en Carson (1994) hebben met hun studie het belang van vocabulaire voor academisch schrijven aangetoond. Ze enquêteerden *English as a Second Language* (vanaf nu ESL) studenten over hun schrijfcursussen: er werd ze onder andere gevraagd wat ze beter hadden willen leren. Op dit onderdeel kreeg taalvaardigheid de hoogste score, waarbij vocabulaire als het belangrijkste werd aangemerkt. Engber (1995) benadrukt dat het efficiënt kunnen oproepen van vocabulaire vooral belangrijk is bij aan tijd gebonden schrijfoopdrachten, die de meeste studenten op een bepaald punt in hun academische carrière zullen tegenkomen. Het resulterende product reflecteert de linguïstische middelen waarover de schrijver beschikt en is in tegenstelling tot het proces het concrete bewijs op basis waarvan een oordeel wordt geveld.

Ook Zareva, Schwanenflugel en Nikolova (2005) benoemen de recente aandacht voor onderzoekers voor de potentie van vocabulairekennis om te dienen als voorspeller voor de taalvaardigheid van T2-leerders. Zij stellen dat er over het algemeen wordt aangenomen dat naar gelang de mate van taalvaardigheid toeneemt, de hoeveelheid lexicale kennis van T2-leerders dat ook doet. In verscheidene vroegere studies zou zijn gevonden dat het aantal woorden dat leerders kennen is gelinkt aan hun vaardigheidsniveau. Uit het onderzoek van Zareva et al. kwam naar voren dat sommige aspecten gevoeliger zijn voor de taalvaardigheid van T2-leerders dan andere. Zo ontwikkelen de kwaliteit en de kwantiteit van de lexicale competentie in de T2 zich inderdaad naarmate de taalvaardigheid van een T2-leerder toeneemt. Andere aspecten echter, zoals het metacognitieve bewustzijn van een leerder, bleken niet afhankelijk te zijn van iemands taalvaardigheid. De onderzoekers hebben gevonden dat onder andere vocabulairegrootte een maat is die gevorderde en middenniveaus van taalvaardigheid goed kan onderscheiden. Deze maat zou dus een betrouwbare index voor taalvaardigheidsontwikkeling zijn en zou gevoelig zijn voor de algemene staat van vocabulaires van T2-leerders.

Er zijn ook onderzoeken gedaan naar het verband tussen specifiek lexicale diversiteit in het taalgebruik van T2-leerders en de kwaliteit van hun taal. Uit deze onderzoeken komt een overwegend positieve correlatie naar voren tussen deze twee zaken. Dit betekent dat een tekst met een hoge lexicale diversiteit doorgaans wordt beschouwd als een tekst van hoge kwaliteit en andersom: lexicale diversiteit en tekstkwaliteit hangen sterk met elkaar samen. Engber (1995) liet de essays van ESL-studenten op kwaliteit beoordelen door docenten die erop getraind waren om geschreven teksten te beoordelen. Er bleek een gematigd hoge, significante correlatie te bestaan tussen lexicale diversiteit van de essays en de tekstkwaliteit op basis van de beoordelingen van de docenten. De resultaten lieten

echter lage, niet significante correlaties zien tussen lexicale densiteit en tekstkwaliteit: er was slechts sprake van een zwakke relatie, als die al aanwezig was. Lu (2012) liet in zijn onderzoek geen schriftelijke teksten maar mondelinge verhalen beoordelen. Voor dit onderzoek werden de verhalen van Chinese ESL-studenten beoordeeld op kwaliteit door docenten Engels, die tevens getraind waren op het beoordelen van de opnames. Lu correleerde de beoordelingen met drie onderdelen van *lexical richness*: lexicale diversiteit, *lexical sophistication* en lexicale densiteit. Van de drie geteste dimensies correleerde lexicale diversiteit in de meest grote mate met de kwaliteitsbeoordelingen van de verhalen van de ESL-leerders. Er werd geen significant effect gevonden voor lexicale densiteit en een erg lage correlatie met *lexical sophistication*. De verhouding tussen lexicale en grammaticale woorden in mondelinge verhalen lijkt dus niet in verband te staan met de perceptie die leraren hebben van de kwaliteit ervan. Voor de instructie en het leren van vocabulaire impliceren de resultaten volgens Lu verder dat docenten en T2-leerders meer zouden moeten focussen op het bereik en minder op de verfijndheid van het vocabulaire.

2.3.3 Verwerving vocabulaire en lexicale diversiteit

Er wordt een groot aantal woorden geleerd tijdens het taalverwervingsproces. De patronen die in de literatuur worden besproken, zijn echter afhankelijk van wat er met een woord wordt bedoeld. Daarom acht ik het nuttig dat aan het begin van deze paragraaf te bespreken. Een woord staat voor het *label* van een notie, dat de vorm kan aannemen van een woord, een samenstelling of derivatie, een uitdrukking, een collocatie, een afkorting, of een eigenaam die een soortnaam is geworden. Twee homoniemen kunnen gerekend worden als twee verschillende woorden, zelfs als ze metaforisch zijn. Het idee is dat T2-leerders alle *labels* voor noties moeten kennen om zichzelf correct en expliciet te kunnen uitdrukken (Vermeer, 2001: p. 220). Ik sluit me bij Vermeer aan in zijn definitie van een woord.

Gebaseerd op de zojuist genoemde criteria kennen 4-jarige eentalige Nederlandse kinderen die in de kleuterklas komen minder dan 3000 woorden, maar 8-jarige kinderen kennen er al 6000. Vanaf dan leren ze steeds meer woorden bij door het lezen van teksten en neemt hun vocabulaire toe met ongeveer 3000 per jaar tot 12-jarige leeftijd (Vermeer, 2001). De leeftijd waarop jonge T2-leerders bepaalde mijlpalen behalen in termen van vocabulaire in beide talen is echter anders dan voor eentalige sprekers in hun T1. Kinderen die twee talen leren doorlopen namelijk andere ontwikkelingslijnen dan eentalige kinderen. Wanneer het receptieve vocabulaire van T2-sprekers bijvoorbeeld wordt geëvalueerd, is het aantal woorden dat zij kennen vaak aanzienlijk lager dan bij eentalige leeftijdsgenoten met de meerderheidstaal als T1. Maar als het aantal woorden dat T2-sprekers kennen in hun T2 wordt meegerekend met de vocabulairekennis in de meerderheidstaal kan de totale vocabulairescore net zo hoog of zelfs hoger liggen als die van eentalige kinderen. Afhankelijk van de leeftijd en de mate van vroege blootstelling aan een taal kunnen de te verwachten ontwikkelingsmijlpalen voor veel taalvaardigheden in een T2 dus enigszins anders zijn dan die in de T1 van eentalige kinderen (Winsler et al., 2014).

Ook Appel en Vermeer (2000) betogen dat de vocabulaireverwerving in een T2 anders verloopt dan in een T1. Zo beginnen T2-verwervers meteen met het leren van woorden om zich uit te drukken. Dit in tegenstelling tot T1-verwervers, die eerst gaan brabbelen. T2-verwervers kennen de concepten vaak al wel, maar ze weten de bijbehorende *labels* er soms nog niet van in de T2. Toch is woordverwerving in een nieuwe taal niet simpelweg het leren van nieuwe *labels* bij bekende concepten. De talige en sociaal-culturele omgeving waarin een concept wordt geleerd en de ideeën die

daarbij zijn gevormd, zorgen ervoor dat concepten in verschillende culturen verschillende betekenissen kunnen hebben. Bij veel woorden bestaat dan ook geen volledige betekenisoverlap tussen twee talen. Daarnaast kan iemand bij een concept ook nog verschillende associaties en gevoelens hebben, zodat een woord ook nog verschillende bijbetekenissen heeft per taal. Ten slotte kunnen de verbindingen die woorden aangaan met andere woorden ook verschillen. Vertalingen van woorden overlappen dan ook bijna nooit helemaal. Bij het leren van woorden in een T2 moeten dus niet alleen nieuwe *labels* bij al bestaande concepten worden geleerd, maar vaak ook geheel nieuwe concepten en conceptkoppelingen.

T2-verwervers leren vaak dan ook minder snel woorden dan T1-verwervers, die in tegenstelling tot T2-sprekers vanaf hun geboorte in intensief contact staan met de T1. De omvang van de woordenschat in het Nederlands van tweetalige kinderen is dan ook een stuk kleiner dan die van hun eentalige leeftijdsgenoten. Appel en Vermeer (2000) beschrijven de studies van Verhoeven en Vermeer uit 1989 en 1996, waarin zij op basis van toetsen een schatting gaven van de omvang van de passieve woordenschat in het Nederlands van eentalige en tweetalige kinderen. Hieruit blijkt dat Turkse en Marokkaanse tweetalige kinderen die thuis doorgaans geen Nederlands spreken, op school komen met een ‘achterstand’ in vocabulaire ten opzichte van hun eentalige leeftijdsgenoten. Dit verschil blijft bestaan en lijkt in de loop van de tijd ook nog eens toe te nemen. Op 12-jarige leeftijd kennen de tweetalige kinderen bijvoorbeeld 9800 Nederlandse woorden, terwijl de eentalige kinderen op die leeftijd al 17.000 woorden kennen. Vermeer beschrijft in een andere studie (2001: p. 220) op basis van onder andere hetzelfde onderzoek echter dat T2-leerders na de basisschool over een vocabulaire beschikken dat slechts een kwart tot een derde kleiner is dan dat van hun eentalige klasgenoten.¹ Mogelijk is de toename van dit verschil te verklaren vanuit het feit dat iemand woorden moet kennen om nieuwe woorden te kunnen leren. Als er in iemands taalaanbod namelijk veel onbekende woorden voorkomen, wordt dit in zijn geheel niet begrepen. Maar als een kind af en toe een onbekend woord krijgt aangeboden, kan het dat ook leren. Hier komt nog bij dat T2-verwervers van het Nederlands vaak in veel hogere mate afhankelijk zijn van de school voor de uitbreiding van hun woordenschat dan T1-sprekers (Appel & Vermeer, 2000).

In andere studies over de ontwikkeling van vocabulaire wordt een positiever beeld geschetst van tweetalige kinderen dan uit de zojuist besproken studies naar voren komt. In het onderzoek van Pearson uit 2002 worden verhalen op basis van de *Frog story* van (zowel eentalige als tweetalige) kinderen uit groep 4 en groep 7 met elkaar vergeleken. Uit deze studie komt naar voren dat de verhalen van oudere eentalige kinderen ietwat korter zijn wat betreft het aantal uitingen dan de verhalen van jongere eentalige kinderen. De 10- en 11-jarigen kunnen blijkbaar meer informatie op een efficiëntere wijze in één uiting stoppen. Hoewel het hier gaat om een cross-sectionele en niet om een longitudinale studie, is er qua productie dus sprake van een lichte afname. De tweetalige kinderen maakten echter een toename door in het aantal geuite woorden in hun Engelse verhalen. In het Spaans was er sprake van een lichte afname van het aantal woorden in de verhalen van de tweetalige kinderen. Ook het verschillende aantal woorden dat de kinderen uitten in hun verhalen werd geteld. Hierin maakten de eentalige kinderen wederom een daling door, terwijl de oudere tweetalige kinderen in zowel hun Engelse als hun Spaanse verhalen een groter aantal verschillende woorden uitten dan de jongere eentalige kinderen. Wat betreft lexicale diversiteit in de spontane taalproductie gingen de tweetalige kinderen dus meer vooruit dan de eentalige kinderen.

¹ Dit is een iets positiever beeld dan de ruim 40% kleinere woordenschat van de tweetalige kinderen die ikzelf uitreken op basis van de genoemde vocabulairecijfers van 12-jarigen op basis van de door Appel en Vermeer (2000: p. 362) beschreven studies van Verhoeven en Vermeer uit 1989 en 1996.

Ook Rosenthal Rollins, McCabe en Bliss (2002) stellen dat kinderen wanneer ze de kleuterschoolleeftijd bereiken (3 tot 5 jaar oud) langere persoonlijke verhalen beginnen te vertellen. Maar een persoonlijk verhaal is wel een ander genre dan een verhaal gebaseerd op de *Frog story*. Uit het onderzoek van Peterson en McCabe (1983) blijkt inderdaad dat de lengte van persoonlijke verhalen van kinderen toeneemt met de leeftijd. Voor deze studie zijn de persoonlijke verhalen van Engelstalige kinderen in de leeftijd van 3;6-9;6 jaar geanalyseerd. Oudere kinderen produceerden significant meer taalstructuren dan jongere kinderen. De bestudeerde verhalen waren gedetailleerder naarmate de leeftijd toenam en er werd een groter aantal talige structuren gebruikt.

Weinig onderzoeken zijn specifiek gericht op de ontwikkeling van lexicale diversiteit in een longitudinaal perspectief. Henrichs (2010) neemt dit onderdeel wel mee in haar promotieonderzoek naar academische taal in interacties in de vroege kinderjaren. Zij onderzocht interacties in verschillende contexten: drie verschillende gestructureerde conversatietaken en de conversatie die wordt gevoerd tijdens de maaltijd. Uit haar onderzoek kwam naar voren dat de lexicale diversiteit in de productieve spraak van de kinderen alleen significant vooruit gaat in de niet-gestructureerde taak. In de gestructureerde taken was sprake van veranderingen door de tijd heen, maar deze waren niet statistisch significant.

2.3.4 Lexicale diversiteit meten

Vele auteurs hebben aangetoond dat de meting van lexicale diversiteit in geschreven of gesproken teksten om verschillende redenen complex en moeilijk is. Er bestaan verschillende manieren om lexicale diversiteit te meten en sommige maten hebben duidelijke problemen. Desondanks is er weinig consensus onder onderzoekers over welke maat het beste gehanteerd zou kunnen worden voor het onderzoeken van lexicale kennis (Daller, van Hout & Treffers-Daller, 2003; Lu, 2012; Malvern & Richards, 2013). Waar de auteurs het wél over eens lijken te zijn, is dat de TTR de meest populaire en bekende kwantitatieve maat is voor het meten van lexicale diversiteit is. Deze maat wordt veelvuldig toegepast in zowel T1- als T2-onderzoek op zowel geschreven als gesproken teksten. De TTR streeft ernaar om een van de tekstlengte onafhankelijke meter te geven van lexicale diversiteit en wordt berekend door het aantal verschillende woorden van een taalsample (*types*) te delen door het totaal aantal geproduceerde woorden (*tokens*). Deze verhouding weergeeft de TTR van een tekst (Bol & van Doornspeek, 2014; Daller et al., 2003; van Gijsel, Spielman & Geeraerts, 2006; Lu, 2012; Malvern & Richards, 2013; Vermeer, 2000).

Vermeer (2000) is één van de weinige auteurs die uitweiden over hoe de TTR geïnterpreteerd dient te worden. Hij stelt dat de uitkomst van verschillende methoden om lexicale diversiteit te meten voor een groot gedeelte afhangt van de manier waarop de relatie tussen *types* en *tokens* varieert en de taalvaardigheid zich ontwikkelt. Als er een lineaire relatie is tussen de toename in het aantal *types* en *tokens* door de tijd heen, zal de TTR een constante waarde hebben en wordt er geen ontwikkeling gemeten. In een curvi-lineaire of kromlijnige relatie, wanneer het aantal tokens zich sneller ontwikkelt dan het aantal types, zal de TTR afnemen in waarde. Afhankelijk van de verwervingsfase kan er volgens Vermeer echter ook een onregelmatig patroon optreden. Over het algemeen overtreft het totaal aantal woorden het aantal verschillende woorden, wat een afnemende ontwikkeling van de TTR veroorzaakt. Desondanks moet het duidelijk zijn dat de leerder vooruitgang heeft gemaakt in zijn taalverwerving. De maat TTR is erg gevoelig voor dit soort fluctuaties.

Ondanks dat de TTR een veelgebruikte maat is voor het meten van lexicale diversiteit en een transparante maat lijkt, wordt er wel de nodige kritiek op geleverd en stellen sommige auteurs dat de eenvoudig ogende maat misleidend is. Hun grootste punt van kritiek is dat de TTR gevoelig is voor de grootte van het taalsample dat wordt onderzocht. Het probleem is dat langere teksten automatisch lagere TTR-scores hebben, wegens de steeds lager wordende kans op de uiting van een nieuw woord en de steeds hogere kans op herhaling van een al eerder genoemd *item*. Het aantal nieuwe woorden waaruit de spreker kan kiezen daalt dus, terwijl het aantal *tokens* als vanzelf stijgt bij ieder woord dat wordt geproduceerd. Hierdoor neemt de TTR af naarmate het aantal *tokens* en daarmee de samplegrootte stijgt, wat dus resulteert in een lagere score voor lexicale diversiteit (Bol & van Doornspeek, 2014; Daller, van Hout & Treffers-Daller, 2003; Engber, 1995; Lu, 2012; Malvern & Richards, 2013). Tevens worden als kritiepunten genoemd dat er indicaties zouden zijn dat de TTR ongeschikt is voor het meten van lexicale diversiteit boven een bepaald taalvaardigheidsniveau wat betreft vocabulaire (3000 woorden) (Vermeer, 2000). Daarnaast noemen Daller et al. dat de TTR (en vele andere maten, zoals Guiraud) puur een kwantitatieve maat is, waarmee geen kwalitatief oordeel wordt gegeven of onderscheid wordt gemaakt tussen lexicale *items*. Zij volgen Vermeer in zijn suggestie om de moeilijkheidsgraad of de frequentie van woorden mee te nemen. Door bijvoorbeeld een verschil te maken tussen basiswoorden en meer gevorderde woorden wordt er een kwalitatieve dimensie toegevoegd en hebben niet alle woorden dezelfde waarde, aldus Daller et al. Onderzoek van Meara en Bell (2001) heeft echter aangetoond dat maten waarin een verschil wordt gemaakt tussen woorden met een hoge en een lage frequentie problematisch zijn, omdat ze zich alleen lenen voor toepassing op de spraak van sprekers met een hoge taalvaardigheid. Omdat leerders met een nog lage taalvaardigheid nog maar erg weinig hoge frequentie woorden uiten, zijn dergelijke maten op deze groep niet van toepassing.² Wat dat betreft lijkt de TTR zich dus wel te lenen voor het meten van de lexicale diversiteit van groepen met een relatief lage taalvaardigheid.

De TTR lijkt nogal wat aan kritiek te moeten verduren, maar dit is misschien niet verrassend te noemen als de populairste maat in een dergelijk complex onderzoeksveld. Malvern en Richards (2013) benadrukken ook dat het niet altijd mogelijk is om te bepalen welke maat het beste is voor het meten van lexicale diversiteit. Validiteit is eerder een eigenschap van de manier waarop een maat wordt gebruikt in plaats van de maat zelf, zo stellen zij. De TTR toepassen op *samples* met een standaard aantal *tokens* is volgens hen dan ook een geldige manier van meten. Ook Vermeer (2000) schrijft dat het een voordeel kan zijn om alle teksten terug te brengen naar dezelfde lengte, zodat er gemeten wordt zonder dat er sprake is van afhankelijkheid van tekstlengte. Hij belet wel voor het gevaar van de vermindering van het aantal topics dat hierbij kan ontstaan. Als de tekstlengte constant wordt gehouden kan het aantal topics namelijk worden verminderd als iemand bijvoorbeeld langere zinnen maakt, wat zal resulteren in een vermindering van het aantal verschillende woorden. Vermeer noemt het fundamenteel verkeerd om teksten met een verschillend aantal topicveranderingen te vergelijken, wat van grote invloed kan zijn op de resultaten.³ Aan de andere kant moet er volgens hem voor iedere tekst een gelijk aantal variërende topicveranderingen worden meegenomen, omdat dit bij normale spraak hoort.

In T2-onderzoek en globale modellen die de eigenschappen van vocabulairekennis weergeven, lijkt een hoge mate van overeenkomst te zijn over het belang van vocabulairebreedte als hoofddimensie van lexicale competentie. Dit is lange tijd de enige dimensie geweest die een

² De doelgroep van dit onderzoek kan hier ook tot gerekend worden, wat erin resulteert dat maten waarin een frequentieverschil wordt meegenomen op hen niet van toepassing zijn voor het meten van lexicale diversiteit.

³ Doordat er in dit onderzoek verhalen werden ontlokt op basis van hetzelfde plaatjesboek bij ieder kind (met dus hetzelfde aantal topicveranderingen) en in plaats van het aantal *tokens* het aantal minuten van iedere opname is bewaakt, is het gevaar van de vermindering van het aantal *topics* vermeden.

aanzienlijke mate aandacht van onderzoekers kreeg (Zareva, Schwanenflugel & Nikolova, 2005). Vermeer (2001) gaat in op het feit dat het meten van de breedte door sommige onderzoekers wordt gezien als iets van mindere waarde, omdat het de mate waarin mensen woorden kennen niet meeneemt. Hij verdedigt juist dat T2-onderzoek naar vocabulaire vooral is gericht op de breedte ervan en niet op de diepte. In andere woorden: de focus ligt op hoeveel woorden iemand kent en niet hoe goed iemand deze woorden kent. In Vermeers optiek hoeft er helemaal geen conceptueel onderscheid te bestaan tussen breedte- en dieptematen. Beiden zijn namelijk sterk gerelateerd, aangezien groei in beide maten door dezelfde factor zou worden beïnvloed: inputfrequentie. En als frequentie een belangrijke rol speelt in woordkennis zouden breedte en diepte geen tegenpolen moeten zijn, maar eerder verschillende dimensies van hetzelfde fenomeen. Tot dusver zijn er volgens Vermeer dan ook geen redenen om aan te nemen dat breedtematen minder waardevol zijn dan dieptematen. De sterke correlaties tussen breedte- en dieptematen die uit zijn onderzoek naar voren komen, rechtvaardigen het idee dat er geen conceptueel verschil bestaat tussen de twee.

2.4 Emotie uitdrukken

Dit hoofdstuk zal zich ten eerste richten op de plaats van emotie in T2-onderzoek (2.4.1). Vervolgens zal ik kort ingaan op de culturele invloed op het uitdrukken van emotie (2.4.2) en wordt ingegaan op het verband tussen emotie uitdrukken en taalvaardigheden (2.4.3). Ten slotte bespreek ik hoe emotie gemeten kan worden in paragraaf 2.4.4.

2.4.1 Emotie in tweede taal onderzoek

Alvorens over emotie in allerlei contexten te kunnen spreken, dient er eerst een definitie van te worden gegeven. Emoties bevinden zich in het centrum van het menselijke mentale en sociale leven (Dewaele & Pavlenko, 2002). Het zijn in eerste instantie een soort connecties met onze sociale werelden. Het zijn sociale fenomenen die op een bepaald moment een relatie vormen en hierdoor tegelijkertijd ook door gevormd worden, zo citeert Dewaele (2015: p. 1) Mesquita uit 2010. In die optiek zijn emoties voortdurende, dynamische en interactieve processen die sociaal geconstrueerd worden (Boiger & Mesquita, 2012). Pavlenko (2008: 150) vult dit nog aan door emotieconcepten te beschrijven als prototypische scripts die worden gevormd als een resultaat van zich herhalende ervaringen.

Dewaele en Pavlenko (2002) betogen dat emotiewoorden als soort apart zouden moeten worden bestudeerd in T2-onderzoek. Een meerderheid aan cognitieve psychologen is het erover eens dat emotie essentieel is voor menselijke cognitie en deze zienswijze krijgt steeds meer aanzien in T2-onderzoek. Daarnaast zouden psychologische studies suggereren dat emotiewoorden op basis van een aantal eigenschappen tot een andere categorie behoren dan zowel concrete als abstracte woorden. Volgens Dewaele en Pavlenko tonen deze studies een beter beeld van de manieren waarop emotievocabulaire is geïncorporeerd en gebruikt in de T2. Zo is het mogelijk dat gezien de gebondenheid van emoties aan zowel taal, cultuur als de T1, emotievocabulaire onderworpen wordt aan andere beperkingen in het leren en gebruiken hiervan in de T2 dan de rest van het lexicon. Desalniettemin is er tot op heden nog maar weinig T2-onderzoek verricht naar emotieconcepten en -vocabulaire (Dewaele, 2005; Dewaele & Pavlenko, 2002). Evenmin is er in het onderzoeksveld van T2-verwerving aandacht geweest voor de ontwikkeling van emotievocabulaire. De enige studie die hier melding van doet is die van Peterson en McCabe (1983). Uit dit onderzoek bleek, zoals vermeld

in het voorafgaande hoofdstuk, dat de lengte van persoonlijke verhalen van kinderen toeneemt met de leeftijd. Peterson en McCabe meldden dat dit gedeeltelijk kwam, doordat ze in toenemende mate een gedifferentieerd beeld gaven van hun gevoelens over zowel hun ervaringen als over de context van het verhaal dat ze vertelden. Afgaande op dit onderzoek lijken kinderen dus in toenemende mate emotie uit te drukken naarmate ze ouder worden.

2.4.2 Culturele invloed op emotie

Net als narratieve vaardigheid is emotie ook een fenomeen dat wordt beïnvloed door culturele aspecten. Er kunnen zowel culturele verschillen als overeenkomsten schuilen in emoties. Binnen het onderzoeksveld is vooral veel aandacht besteed aan de verschillende manieren waarop emoties worden uitgedrukt in talen en culturen. Meerdere linguïsten, psychologen en antropologen hebben aangetoond dat het uitdrukken van emotie, emotionele concepten en emotiescripts per cultuur kan verschillen (Dewaele, 2015; Dewaele & Pavlenko, 2002). De studies naar verschillen tussen emoties in oosterse en westerse culturen wijst uit dat iemands cultuur de ervaring en communicatie van emotie invult (Dewaele, 2015). Veel onderzoekers die emoties zien als cultuurspecifiek, staan achter de functionalistische zienswijze van emoties als een sortering van sociaal en cultureel gedeelde scripts die leden van verschillende culturen toestaan om gelijksoortige psychologische gedragsprocessen verschillend te interpreteren (Dewaele & Pavlenko, 2002).

2.4.3 Verband emotie uitdrukken en taalvaardigheid

Dewaele en Pavlenko (2002) leggen een link tussen het gebruik van emotievocabulaire en de taalvaardigheid van de spreker van een bepaalde taal. Zij beschrijven de studie van Rintell uit 1990, in het kader waarvan persoonlijke verhalen over emotionele gebeurtenissen werden geanalyseerd. Dit waren verhalen van zowel T1-sprekers van het Engels als van ESL-studenten. De verhalen van ESL-leerders bleken veel minder gedetailleerd te zijn. Het zou volgens Dewaele en Pavlenko echter te simplistisch zijn om deze verschillen slechts te verklaren door middel van taalvaardigheid. Aan de andere kant zou het namelijk ook mogelijk kunnen zijn dat T2-sprekers niet vol overgave participeren in een discussie over een emotioneel topic vanwege hun gemis in lexicale competentie en daarmee het communiceren van subtiele emotionele communicatieve intenties. In hun eigen studie onderzochten Dewaele en Pavlenko vijf factoren die mogelijk van invloed zijn op het gebruik van emotievocabulaire van sprekers met het Nederlands als T1 die gevorderd zijn in het Frans als T2. Zij vonden een onderbenutting van emotievocabulaire bij participanten in hun T2. De mate van emotiewoorden die een spreker gebruikte, was inderdaad gelinkt aan zijn taalvaardigheidsniveau. Sprekers met een hoge taalvaardigheid gebruikten meer emotiewoordtokens dan sprekers met een lagere taalvaardigheid. Het niveau van taalvaardigheid voorspelde niet de verhouding *emotietypes*, maar wel de proportie *emotiewoordtokens*, waar verder gevorderde sprekers meer *emotiewoordtokens* gebruiken in hun spraak. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de T2-sprekers met een lager vaardigheidsniveau een bepaalde lexicale handicap ervoeren, die vooral naar voren komt bij emotionele topics. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat leerders met een hogere taalvaardigheid meer emotiewoorden gebruiken, omdat zij een groter aantal lage frequentiewoorden gebruiken.

2.4.4 Emotie meten

Er is slechts weinig geschreven over hoe emotie gemeten kan worden. Clachar (1999) en Dewaele en Pavlenko (2002) buigen zich wél over dit onderwerp en onderzochten wat het thema van een schrijf- of verteltaak voor invloed kan hebben op de productie van de spreker. Clachar vond interessant bewijs voor de begrenzendende rol van emoties in het opereren in de T2. Hij onderzocht het effect van emotionele betrokkenheid op het schrijfgedrag van ESL-studenten. Een emotioneel topic zorgde ervoor dat studenten meer focusten op het basis-, lexicale en morfo-syntactische niveau van het opereren in de T2. De analyse van de composities toonde aan dat wanneer het topic van emotionele aard was de morfo-lexicale juistheid toenam, terwijl de organisatie, coherentie en de mate waarin discourse vloeiend was, afnamen.

Dewaele en Pavlenko (2002) onderzochten de invloed van de mate waarin het topic van een verteltaak emotioneel was op de productie van emotiewoorden. Onder ‘topic’ verstaan zij de context van een linguïstische uitwisseling, het thema van de uitwisseling, of het type linguïstisch materiaal om productie mee te ontlocken (p. 272). Zij noemen het evident dat voor alle sprekers sommige topics emotioneler zijn dan andere en dat deze verschillen zowel sociocultureel zijn als individueel. Sommige emotionele topics kunnen volgens hun een groter aantal emotiewoorden ontlocken, terwijl andere meer terughoudende verhalen ontlocken van een aard waarop nooit een verhaal in de T1 zou worden verteld. Zij vonden echter slechts een marginaal, zwak effect van het type materiaal op de mate van emotielemma’s uitgedrukt door T2-sprekers. Het type materiaal beïnvloedt het gebruik van emotielemma’s en woordtokens alleen bij T1-sprekers, maar doet dit niet significant bij T2-sprekers.

Ondanks dat er verder weinig onderzoek is gedaan naar hoe emotie te meten, geven Gagarina et al. (2012) hiervoor een interessant handvat in hun *Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. Dit is een instrument ontwikkeld om de narratieve vaardigheden te testen van kinderen die vanaf hun geboorte of jonge leeftijd één of meerdere talen leren. Het is bedoeld voor kinderen tussen de 3 en 9 jaar oud en kan zowel worden ingezet voor het meten van begrip als voor de productie van verhalen. Het scoreformulier dat zij geven voor het waarderen van een verhaal bevat onder andere Innerlijke Toestand Termen (vanaf nu ITT). De mate waarin iemand ITT gebruikt in zijn spraak geven aan in hoeverre diegene zich kan inleven in anderen en hoe emoties, doelen en intenties worden geïnterpreteerd (Leijenhorst, 2015). ITT omvatten de volgende zes woordcategorieën:

- Woorden voor benoemen zintuiglijke waarneming;
- Woorden voor benoemen lichamelijke toestand;
- Woorden voor benoemen bewustzijn;
- Woorden voor benoemen emotie;
- Mentale werkwoorden;
- Werkwoorden voor zeggen/vertellen, etc.

ITT omvatten dus een breder concept dan slechts emotie, maar kunnen een nuttig handvat bieden voor het in kaart brengen hiervan en van het inlevingsvermogen van een kind.

Dewaele en Pavlenko (2002) wijzen nog op een belangrijk punt over hoe emotiewoorden geanalyseerd kunnen worden. Hierbij kan namelijk een onderscheid worden gemaakt tussen lemma’s (woordtypen) en woordtokens. De analyse neemt zo twee niveaus mee: de verhouding van emotietypes en emotietokens, waarbij ieder niveau een ander type informatie geeft. De mate van types in een tekst reflecteert de diversiteit aan emotiewoorden van de spreker, terwijl de proportie aan tokens het niveau reflecteert van de emotionaliteit en persoonlijke betrokkenheid in iemands spraak. In wezen kunnen

emotiewoorden dus op dezelfde manier worden geteld als lexicale diversiteit door middel van TTR. Deze twee maten, die in kaart brengen hoe iemand zich emotioneel uitdrukt, helpen om een onderscheid te maken tussen sprekers die misschien één emotielemma tien keer gebruiken in een conversatie en sprekers die tien verschillende emotielemma's gebruiken en hetzelfde totaal van tien emotiewoordtokens hebben. Men kan daarnaast een positieve correlatie verwachten tussen de twee waarden: een spreker die veel emotiewoorden produceert, zou de behoefte kunnen voelen om hierbinnen onderscheid te maken en ontwikkelt daarom een rijker vocabulaire.

2.5 Onderzoeksvraag

Aan de hand van de zojuist besproken theorie is naar voren gekomen wat voor T2-onderzoek er al is verricht naar de ontwikkeling van narratief complexe taal, lexicale diversiteit en het uitdrukken van emotie. Over het ene onderdeel is meer bekend dan over het andere, maar zeker is dat dit een nieuw onderzoeksobject vormt in de context van nieuwkomers. Het doel van dit onderzoek is om een beeld te geven van de ontwikkeling van alle zojuist genoemde onderdelen bij nieuwkomers. De volgende drie deelvragen, die reeds zijn geformuleerd in het eerste hoofdstuk, vormen de leidraad van dit onderzoek:

1. *In hoeverre is er sprake van een meetbare vooruitgang in narratief complexe taal in de taalproductie?*
2. *In hoeverre is er sprake van een meetbare vooruitgang in lexicale diversiteit in de taalproductie?*
3. *In hoeverre is er sprake van een meetbare vooruitgang in de mate waarin emotie wordt uitgedrukt?*

3. Methode

Om de drie onderdelen te onderzoeken die ten grondslag liggen aan dit onderzoek zijn op twee momenten spontane, productieve taaldata ontlokt bij een groep nieuwkomerskinderen aan de hand van een tekstvrij plaatjesverhaal.

3.1 Participanten

De productieve taaldata van een totaal van 41 kinderen vormen de basis van dit onderzoek.⁴ Alle kinderen zijn nieuwkomers die op het moment van testen onderwijs volgden op dezelfde school. De leerlingen varieerden op het eerste testmoment tussen een leeftijd van 5;2 jaar en 10;10 jaar. Wat geslacht betreft was de verdeling 21 jongens tegenover 20 meisjes. De leerlingen hebben een zeer gevarieerde afkomst: ze komen uit negentien verschillende landen. Dit varieert van Oost- en Zuid-Europese landen tot verschillende gebieden in Afrika, het Midden-Oosten, Azië en de Verenigde Staten.⁵ Het kind dat op het moment van testen het langst op school zat, stroomde in op 27 augustus 2012 en het kind dat er het kortste onderwijs volgde is op 26 februari 2014 ingestroomd. Bij het benoemen van een specifiek kind zal ik gebruik maken van de nummercodering die in het overkoepelende onderzoek ook wordt aangehouden, om de privacy van de leerlingen te bewaren.

3.2 Procedure

Bij alle leerlingen is dus een spontaan verhaal ontlokt door middel van een tekstvrij plaatjesverhaal. Het ging hierbij om een verhaal van acht plaatjes over een jong kind dat met een vrouw (zijn moeder) naar de dokter gaat voor het krijgen van een prik. Hetzelfde verhaal is ontlokt op twee momenten met 4 á 4 ½ maand ertussen: de eerste ronde vond plaats eind februari/begin maart en de tweede ronde was in juli van het jaar 2014. Dit gedeelte van het onderzoek is uitgevoerd door twee verschillende onderzoekers. Beiden introduceerden het verhaal bij ieder kind met de vraag: ‘Kun je me vertellen wat er hier gebeurt?’ De ene onderzoeker liet het kind vrijuit praten zonder vragen te stellen, terwijl de andere onderzoeker af en toe een vraag stelde, mocht het kind stil vallen. Van ieder verhaal is een audio-opname gemaakt, die later door één van de onderzoekers zijn getranscribeerd met behulp van het programma Exmaralda.

Alvorens de opnames en transcripten van de verhalen te analyseren, heb ik eerst de opnames van alle 41 leerlingen in beide rondes nauwkeurig beluisterd, terwijl ik met de transcripten meelas. Zo nodig heb ik her en der wat zaken aangevuld en/of aangepast, indien ik iets anders hoorde dan in het originele transcript stond. Vervolgens heb ik alle transcripten geanalyseerd op de aanwezigheid van narratief complexe taal, heb ik de lexicale diversiteit van iedere tekst berekend en bekeken in hoeverre de leerlingen emotie uitdrukten.

⁴ Aan het onderzoek deden oorspronkelijk 52 leerlingen mee, maar aangezien er een ontwikkelingsvraag ten grondslag ligt aan dit onderzoek en slechts 41 leerlingen aan beide rondes hebben geparticipeerd, zijn alleen de data van de groep leerlingen gebruikt met een complete dataset.

⁵ Het gaat hierbij om de volgende landen: Polen, Bulgarije, Litouwen, Spanje, Portugal, Marokko, Ethiopië, Somalië, Congo, Guinee, Ghana, Eritrea, Benin, Syrië, Irak, China, Turkije, Thailand en de Verenigde Staten.

Ten slotte is met behulp van het programma SPSS onderzocht of de veranderingen die de verschillende onderdelen doormaken door de tijd heen significant zijn. Het ging hierbij om de correctscores van narratief complexe taal, het aantal *wordtokens*, het aantal *wordtypes*, het aantal ITT *tokens* en het aantal ITT *types*.

3.3 Opzet analyse

Aangezien er voor dit onderzoek drie verschillende onderdelen van productieve spraak zijn bestudeerd, zal ik de opzet voor de analyse van ieder van deze onderdelen apart bespreken. Dit gebeurt in dezelfde volgorde als in hoofdstuk 2: eerst zal ik ingaan op de wijze waarop ik narratief complexe taal heb geanalyseerd (3.3.1), vervolgens wordt de opzet voor de analyse van lexicale diversiteit uiteengezet (3.3.2) en ten slotte licht ik de analyse van de manier waarop emotie is uitgedrukt toe (3.3.3).

3.3.1 Opzet analyse narratief complexe taal

Aangezien er nog maar weinig onderzoek is verricht naar narratief complexe taal en ik de gehanteerde methoden in de bekende onderzoeken niet geschikt achtte voor de data van dit onderzoek⁶ is besloten een analyse te maken aan de hand van een methode ingevuld naar eigen inzicht. De mate van talige complexiteit heb ik opgevat als de mate waarin leerlingen de regels voor de Nederlandse werkwoordsvervoegingen al hebben verworven (zoals besproken in paragraaf 2.2.4). Tijdens de analyse heb ik als leidraad de vraag gebruikt of leerlingen in staat waren een persoonsvorm op correcte wijze te congrueren met het bijbehorende onderwerp. Hieruit is een uitgebreide methode voortgevloeid met zaken die volgens dit idee wel of niet getuigen van het hebben verworven van de regels voor Nederlandse werkwoordscongruentie. Het idee van het hanteren van correct- en incorrectscores voor het weergeven van de vaardigheden van kinderen in het congrueren van werkwoorden komt wel van een bestaand onderzoek van Blom en Poliřenská (2006). Ook is er een aantal contexten waarvan ik dacht dat het beter was om ze buiten beschouwing te laten, omdat ze niet specifiek aangeven of de regel van werkwoordscongruentie die wordt onderzocht, is verworven. De regels die ten grondslag liggen aan mijn analyse staan in Figuur 1.

⁶ Slechts weinig leerlingen maakten bijvoorbeeld gebruik van complexe, ingebedde zinnen, een maat gebruikt door De Blauw, Baker en Rispens (2015). Hierdoor zou deze maat erg moeilijk toepasbaar zijn op de data van dit onderzoek.

	Regel	Voorbeeld	
Correct	1) Persoonsvorm congrueert met onderwerp.	<i>Juf gaat prikken</i> ⁷ (1 ronde 1)	
	2) Persoonsvorm congrueert met ‘hun’ als onderwerp.	<i>Hun gaan</i> naar de dokter (51 ronde 2)	
	3) Lexicaal onjuist werkwoord congrueert met onderwerp.	<i>Ze hebben ziek</i> (3 ronde 1)	
Incorrect	4) Vervoegde persoonsvorm zonder onderwerp.	<i>Dan gaat</i> met de papier (1 ronde 1)	
	5) Geen/onjuist vervoegde persoonsvorm bij het onderwerp.	<i>Hij ga</i> omkleden (1 ronde 1)	
	6) Missende persoonsvorm, bij aanwezigheid van onderwerp en voltooid deelwoord.	En <i>zij</i> hier <i>geprik</i> t (40 ronde 2)	
	7) Onbestaande uitgang.	Hij <i>wach</i> op de wachtkamer (46 ronde 1)	
	8) Onjuiste vervoeging in de context.	<i>Zij gaan</i> haar prikken (40 ronde 2)	
	Buiten beschouwing	9) Combinatie waarbij persoonsvorm of onderwerp in een andere taal is.	<i>He wil</i> niet heb a prik (33 ronde 1)
		10) Los voltooid deelwoord, zonder persoonsvorm of onderwerp.	En dan <i>geprik</i> t (8 ronde 1)
11) Los infinitief, zonder persoonsvorm of onderwerp.		En hier <i>prikken</i> (5 ronde 1)	
12) Herhaling.		Het was <i>het was</i> niks (50 ronde 1)	
13) Onduidelijk deel in de opname.		?? doen (1 ronde 1)	

Figuur 1: Methode voor analyse van narratief complexe taal.

Regel 1 is de basisregel voor de gehele analyse. Ondanks de niet ideale contexten van de regels 2 en 3 heb ik ze als correct gerekend, omdat er in beide gevallen wel sprake is van een correcte congruentie van de persoonsvorm met het onderwerp. Bovendien worden door Nederlandse T1-sprekers ook zinnen geuit met ‘hun’ als onderwerp, dus het leek me onjuist om dit fout te rekenen bij T2-sprekers. Als één van de twee onderdelen, de persoonsvorm of het onderwerp, ontbrak, rekende ik een uiting als incorrect (regels 4 en 6). Ook als de persoonsvorm onjuist of niet (in infinitiefvorm) vervoegd was, rekende ik dit fout (regel 5). Regel 7 heb ik in het leven geroepen voor de enkele keer waarop een kind een niet bestaande werkwoordsvorm gebruikte. Ook als een vervoeging niet klopte in de context van het verhaal heb ik dit gerekend als incorrect. Zo wordt er in de voorbeeldzin een meervoudsvorm (of infinitief) gebruikt, terwijl er in het verhaal altijd maar één persoon tegelijk is die gaat prikken. Omdat dit onderzoek zich focust op het Nederlands, heb ik combinaties waarbij de persoonsvorm of het onderwerp in een andere taal werd geuit, niet meegeteld (regel 9). Losse voltooid deelwoorden en infinitieven zonder persoonsvorm of onderwerp heb ik ook buiten beschouwing gelaten (regel 10 en 11), omdat hierbij geen sprake is van congruentie tussen een werkwoord en een onderwerp. Ik wilde het echter ook niet fout rekenen, omdat het uiten van een infinitief in plaats van een vervoegd werkwoord wel een stadium is van de werkwoordsverwerving waar kinderen doorheen gaan.

⁷ Het is dus ook correct gerekend als er sprake lijkt te zijn van het stadium waarin leerlingen een vorm van ‘gaan’ invoegen, waarbij het hoofdwkwoord aan het einde van de zin blijft staan. Dit wordt beschreven in de door Appel en Vermeer (2000: p. 360) aangehaalde studie van Lalleman uit 1987.

Daarnaast kunnen losse voltooid deelwoorden en infinitieven wel worden gebruikt om een situatie te beschrijven. Herhalingen zijn ook niet meegenomen in de analyse (regel 12), omdat er anders bijvoorbeeld niet eerlijk vergeleken kan worden tussen leerlingen die relatief veel (correcte of incorrecte) herhalingen uiten en leerlingen die dit nauwelijks doen. Als er sprake was van een onduidelijk, moeilijk hoorbaar gedeelte in een opname op een plek waar eventueel een onderwerp of persoonsvorm had kunnen staan, heb ik dat ook buiten beschouwing gelaten (regel 13). Het leek me namelijk niet juist om uitspraken te doen over iets waarvan ik niet zeker wist of het wel echt was geuit.

3.3.2 Opzet analyse lexicale diversiteit

Naar lexicale diversiteit uitvoerig onderzoek gedaan. Voor de analyse van dit onderwerp heb ik kunnen steunen op een aantal auteurs en heb ik tevens eigen inzichten toegepast. Voorafgaand aan de analyse heb ik telkens eerst een aantal zaken verwijderd uit iedere tekst. Net zoals Lu (2012) heb ik eerst alle *fillers* weggehaald, zoals ‘euhm’, ‘oh’, etc. Daarnaast heb ik zogenoemde ‘halve uitingen’ voorafgaand aan herformuleringen verwijderd, zoals in het volgende voorbeeld: ‘Juf gaat *prik-prikken*’ (1 ronde 1). Ook heb ik woorden uit andere talen uit de teksten gehaald, aangezien het gaat om het Nederlandse vocabulaire. Na deze zaken te hebben verwijderd, telde ik steeds eerst het totaal aantal woorden van iedere tekst.

Na het aantal woorden te hebben geteld, verwijderde ik alle herhalingen van woorden in een tekst telkens handmatig alvorens het verschillende aantal woorden te tellen voor de meting van lexicale diversiteit (Malvern & Richards, 2013). Het tellen van het verschillende aantal woorden lijkt redelijk evident, maar ook voor dit onderdeel heb ik een nauwkeurige methode aangehouden. De regels die hiervan de basis vormen staan in Figuur 2.

Regel	Voorbeeld
1) Verschillende onderdelen van een lemma tellen als één woord, zowel bij werk- als bij naamwoorden.	Daarom moet dokter <i>prikken</i> + En dan <i>geprik</i> (8 ronde 1) <i>Jongen</i> + <i>De jongens</i> (13 ronde 1)
2) Nomina en werkwoorden met dezelfde oorsprong tellen als twee woorden.	Dan <i>kleden aan</i> + Dan <i>kleding aan</i> (15 ronde 1)
3) Homoniemen tellen als twee woorden.	Kom <i>maar jongen</i> + <i>Maar</i> later het is niet (46 ronde 1)
4) Als de uitspraak van een klank nog niet is verworven het woord wel meetellen.	<i>Plikken</i> (4 ronde 1)
5) Onbestaande woorden in onduidelijke delen in de opname niet meetellen.	En dan gaan naar <i>?short?</i> (40 ronde 1)
6) Uit elkaar gehaalde delen van een samengesteld werkwoord tellen als één woord.	<i>Doe</i> maar eventjes T-shirt <i>uit</i> (46 ronde 1)

Figuur 2: Methode voor analyse van lexicale diversiteit.

Met het opstellen van regel 1 volg ik Lu (2012), die verschillende inflecties behorende tot hetzelfde werkwoord telde als hetzelfde type. Het gaat namelijk om het concept dat is verworven en niet om alle verschillende vormen die dit kan aannemen. Daar heb ik nog aan toegevoegd dat dit ook bij

naamwoorden dient te gelden. Nomina en werkwoorden met dezelfde oorsprong tel ik wel als twee verschillende woorden, aangezien er in dit geval twee verschillende woordklassen zijn verworven (regel 2). Bij het opstellen van regel 3 sloot ik me aan bij Vermeer (2001), die stelt dat twee homoniemen tellen als twee woorden, ook in metaforische zin. Hiervan is ook sprake in de voorbeeldzinnen, waarin eenzelfde kind ‘maar’ zowel met de betekenis van een tegenstelling gebruikt, als met de betekenis van een positieve benadrukking die veelvuldig in spreektaal wordt gebruikt. Als de uitspraak van een bepaalde klank nog niet was verworven, maar er wel duidelijk was wat een kind bedoelde, heb ik ervoor gekozen een woord wel mee te tellen (regel 4). De reden hiervoor is dat ik niet de verwerving van fonologie, maar vocabulaireverwerving onderzoek. Verder heb ik onbestaande woorden in onduidelijke delen in de opname niet meegeteld, maar bestaande woorden waarover werd getwijfeld heb ik de voorkeur van de twijfel gegeven (regel 5). Ten slotte wordt in regel 6 verwoord dat uit elkaar gehaalde delen van een samengesteld werkwoord zijn geteld als één woord, aangezien ook hier in principe één concept is verworven.

3.3.3 Opzet analyse emotie uitdrukken

Aangezien er binnen het T2-onderzoek nauwelijks aandacht is geweest voor de rol van emotie, bestaan er voor het onderzoeken van dit onderdeel ook geen veel gehanteerde methodes. Gagarina et al. (2012) opperen voor het in kaart brengen van emotie en inlevingsvermogen in het taalgebruik van een kind het tellen van het totaal aantal ITT tokens dat een kind gebruikt in een verhaal. Van deze methode is inderdaad gebruik gemaakt. Ten eerste heb ik de voorbeelden van de zes categorieën die zij aanhalen geteld. Als ik een woord tegenkwam dat hier niet tussen stond, maar dat ik wel binnen één van de ITT categorieën vond passen, heb ik het ook meegeteld als ITT token.

De door Gagarina et al. (2012) genoemde ITT, die de basis vormden voor mijn analyse, kunnen gevonden worden in de volgende figuur:

Categorie	Voorbeelden
Woorden voor benoemen zintuigelijke waarneming.	Zien, horen, voelen, ruiken.
Woorden voor benoemen lichamelijke toestand.	Dorst, honger, moe, pijn.
Woorden voor benoemen bewustzijn.	Levend, wakker, slapend.
Woorden voor benoemen emotie.	Verdrietig, blij, boos, bezorgd, teleurgesteld.
Mentale werkwoorden.	Willen, denken, weten, vergeten, beslissen, geloven, afvragen, een plan hebben/maken.
Werkwoorden voor zeggen/vertellen, etc.	Zeggen, noemen, roepen, waarschuwen, vragen.

Figuur 3: Methode voor analyse emotie uitdrukken (Gagarina et al., 2012).

In alle zes verschillende categorieën ben ik ITT tegengekomen die ik naar eigen inzicht ook heb meegeteld. In figuur 4 kunnen de nieuw toegevoegde ITT tokens worden afgelezen.

Categorie	Voorbeeld	Voorbeeldzin
Woorden voor benoemen zintuigelijke waarneming	Kijken: in context van zintuigelijke waarneming	Hij <i>kijkt</i> naar de hand (45 ronde 1)
	Zacht	En de wol is <i>zacht</i> (13 ronde 1)
Woorden voor benoemen lichamelijke toestand	Ziek	Hij is <i>ziek</i> (2 ronde 1)
	Goed (zijn): in context van lichamelijke toestand	Mijn arm is <i>goed</i> nu (19 ronde 1)
	Oké (zijn): in context van lichamelijke toestand	Toen die kind <i>was oké</i> (23 ronde 1)
	Beter	En daar is ze <i>beter</i> (37 ronde 1)
	Bloed: in context van lichamelijke toestand	Hij heeft <i>bloed</i> (52 ronde 1)
	Lekker (voelen)	En nu <i>voel</i> hij <i>lekker</i> (21 ronde 2)
	Wond	Dat is kleine <i>wond</i> (27 ronde 2)
	Gezond	Dan ben ze al <i>gezond</i> (3 ronde 1)
	Au	' <i>Au</i> dat deed pijn' (11 ronde 2)
	Fijn (zijn)	Nu <i>is</i> de jongen weer <i>fijn</i> (48 ronde 1)
Woorden voor benoemen bewustzijn	Weg (zijn)	Ze <i>was</i> helemaal <i>weg</i> (50 ronde 1)
	Ogen dicht	Zijn <i>ogen</i> zijn <i>dicht</i> (22 ronde 2)
Woorden voor benoemen emotie	Bang	Hij is <i>bang</i> voor de prik (21 ronde 1)
	Lachen	Zij ging <i>lachen</i> (23 ronde 2)
	Huilen	Deze dan gaan <i>huilen</i> (40 ronde 1)
Mentale werkwoorden	Vrolijk	Die heel <i>vrolijk</i> (33 ronde 2)
	Vinden	Hij <i>vindt</i> het niet leuk (44 ronde 2)
Werkwoorden voor zeggen/vertellen, etc.	Praten	<i>Praten</i> (14 ronde 2)

Figuur 4: lijst nieuwe ITT tokens ter aanvulling op Gagarina et al. (2012).

Bij de voorbeelden waar 'in context van ...' staat, kwamen er ook gevallen voor waarin het voorbeeld niet in deze context werd gebruikt. Ik heb de voorbeelden van toepassing alleen geteld als ITT token als ze in de betreffende contexten werden gebruikt. Verder zijn de combinaties van respectievelijk 'goed', 'oké' en 'fijn' met 'zijn' misschien niet de meest correcte vormen waarmee lichamelijke toestand uitgedrukt kan worden, maar de intentie van een kind achtte ik van groter belang. In deze gevallen was het namelijk duidelijk dat leerlingen het hadden over de manier waarop het kindje in het verhaal er lichamenlijk aan toe was.

4. Resultaten en analyse

In dit hoofdstuk worden de resultaten besproken die zijn voortgekomen uit de analyses van de verhalen. De resultaten zullen per onderdeel besproken worden: in paragraaf 4.1 ga ik in op narratief complexe taal, daarna worden de resultaten voor lexicale diversiteit besproken (4.2) en vervolgens komt de mate waarin leerlingen emotie uitdrukken aan bod (4.3). Verder zal ik in paragraaf 4.4 een samenvatting geven van de manier waarop de gehele groep leerlingen zich ontwikkelt en wordt er tevens een aparte samenvatting gegeven van de ontwikkelingen per leeftijdsgroep. Ten slotte zal ik bespreken in hoeverre de verhoudingen tussen de leeftijdsgroepen overeenkomen tussen de onderdelen (4.5). De leerlingen zijn verdeeld over drie verschillende leeftijdsgroepen. Deze verdeling ziet er als volgt uit: 9 van de kinderen waren 5 of 6 jaar, de groep van 7- en 8-jarigen bestond uit 15 kinderen en er waren 17 leerlingen in de leeftijdscategorie van 9 en 10 jaar.

4.1 Resultaten narratief complexe taal

Het eerste onderdeel in de verhalen van de leerlingen dat aan analyse is onderworpen, is narratief complexe taal. De gehele groep bleek wat narratief complexe taal betreft vooruit te gaan in het percentage correct gebruikte werkwoordscongruenties: dit stijgt van een gemiddelde van 70% naar 78,1%. Ook het totaal aantal contexten waarin narratief complexe taal voorkwam (dus het correcte als het incorrecte gebruik samen) ging vooruit (van 9,9 naar 13,5), evenals de gevallen waarin op correcte wijze werkwoorden werden vervoegd (van 7,3 naar 10,7). Deze gegevens zijn af te lezen in tabel 1, met tevens de gemiddeldes per leeftijdsgroep.

Tabel 1: De gemiddeldes voor de gehele groep en per leeftijdsgroep voor het totaal aantal contexten met narratief complexe taal, waarvan het correcte gebruik en het percentage correcte gebruik in rondes 1 en 2

	Ronde 1 totaal	Ronde 1 correct	Ronde 1 % correct	Ronde 2 totaal	Ronde 2 correct	Ronde 2 % correct
Groep	9,9	7,3	70%	13,5	10,7	78,1%
5-6 jaar	8,6	4,2	59,4%	11,4	8,3	70,7%
7-8 jaar	7,5	5,9	71,6%	13,3	10,8	80,1%
9-10 jaar	12,7	10,2	74,2%	14,7	11,8	80,3%

Alle leeftijdsgroepen maken een positieve ontwikkeling door op ieder onderdeel: zowel de jongste, de middelste als de oudste groep uiten in meer contexten narratief complexe taal in de tweede ronde, gebruiken meer correcte werkwoordscongruenties op het tweede testmoment en gebruiken een hoger percentage correcte vervoegingen ten opzichte van de eerste ronde.

Er is een patroon te herkennen in de manier waarop de leeftijdsgroepen zich tot elkaar verhouden: een oudere groep leerlingen scoort in zowel de eerste als in de tweede ronde op bijna alle onderdelen hoger vergeleken met een jongere leeftijdsgroep. Hiermee wordt bedoeld dat de groep 7- en 8-jarigen doorgaans hogere gemiddeldes heeft dan de 5- en 6-jarige leerlingen en dat die van de leerlingen van 9 en 10 jaar hoger zijn dan de gemiddeldes van de 7- en 8-jarigen. Een uitzondering hierop is het totaal aantal contexten waarin 7- en 8-jarigen narratief complexe taal uiten in ronde 1: dit doen ze gemiddeld minder vaak dan de groep 5- en 6-jarigen.

4.2 Resultaten lexicale diversiteit

Wat betreft het totaal aantal woorden en het aantal verschillende woorden dat door de gehele groep werd geuit bestond ook een positieve ontwikkeling. Het aantal geuite *tokens* ging van een gemiddelde van 70,4 in ronde 1 naar een gemiddelde van precies 90 in ronde 2. Deze toename bleek significant ($p < 0.001$). Het aantal *types* ontwikkelde zich van een gemiddelde van 32,5 naar een gemiddelde van 42,1. Ook dit bleek een significante ontwikkeling te zijn ($p < 0.001$). De gemiddelde TTR bleef hetzelfde: in zowel ronde 1 als in ronde 2 was dit 0,49. De gemiddeldes van het aantal geuite *tokens* en *types* en de TTR staan in tabel 2.

Tabel 2: De gemiddeldes voor de gehele groep en per leeftijdsgroep voor het aantal woord*tokens*, het aantal woord*types* en de TTR in rondes 1 en 2

	<i>Tokens</i> ronde 1	<i>Types</i> ronde 1	TTR ronde 1	<i>Tokens</i> ronde 2	<i>Types</i> ronde 2	TTR ronde 2
Groep	70,4	32,5	0,49	90	42,1	0,49
5-6 jaar	60,6	28,4	0,53	79,7	38,4	0,53
7-8 jaar	55,5	26,9	0,47	86,5	38,9	0,48
9-10 jaar	88,7	39,5	0,48	98,6	46,8	0,49

Alle drie de leeftijdsgroepen uiten in de tweede ronde zowel meer *tokens* als meer *types* vergeleken met het eerste meetmoment. De TTR blijft voor de 5- en 6-jarigen gelijk; voor de twee oudere groepen is de TTR in ronde 2 met 0,01 omhoog gegaan ten opzichte van de eerste ronde.

Voor lexicale diversiteit is geen duidelijk patroon te herkennen in de verhouding tussen de leeftijdsgroepen. In de eerste ronde uiten de 7- en 8-jarigen minder woord*tokens* en woord*types* dan de 5- en 6-jarigen. In de tweede ronde bestaat er bij dezelfde groep echter een patroon dat een toename vertoont voor het gebruik van zowel *tokens* als *types* ten opzichte van de jongste groep. De leerlingen van 9 en 10 jaar uiten meer *tokens* en *types* dan beide groepen jongere leerlingen in zowel ronde 1 als ronde 2. De TTR heeft voor de middelste groep in beide rondes een lagere waarde dan voor de jongste groep leerlingen. Bij de groep 9- en 10-jarigen ligt de TTR in beide rondes hoger dan bij de 7- en 8-jarigen, maar de waarde is alsnog lager dan die van de jongste groep.

Voor zowel de gehele groep leerlingen als voor de verschillende leeftijdsgroepen is dus een positieve ontwikkeling geconstateerd in de productie van zowel narratief complexe taal als lexicale diversiteit. Bij narratief complexe taal was sprake van een vooruitgang in alle gemeten onderdelen; bij lexicale diversiteit maakten zowel het totaal aantal geuite woord*tokens* als het verschillende aantal woord*types* een vooruitgang door. Volgens de derde hypothese zou er in dit geval ook sprake moeten zijn van een positieve ontwikkeling in de mate waarin de leerlingen emotie uitdrukken. In de volgende paragraaf worden de resultaten hiervan besproken.

4.3 Resultaten emotie uitdrukken

De gehele groep leerlingen ontwikkelde zich ook positief in de mate waarin emotie werd uitgedrukt in de verhalen: zowel het totaal aantal ITT *tokens* als de ITT *types* die werden geuit, lagen hoger in de tweede ronde. Het gemiddelde aan geuite ITT *tokens* steeg van 4,7 naar 6,4. Hier bleek sprake te zijn van een significante toename ($p = 0.018$). Het gemiddelde van het aantal geuite ITT *types* ging

omhoog van 3,2 naar 4,4. Dit was tevens een significante stijging ($p = 0.002$). Deze gegevens zijn af te lezen in tabel 3.

Tabel 3: De gemiddeldes voor de gehele groep en per leeftijdsgroep voor het aantal ITT *tokens* en ITT *types* in rondes 1 en 2

	ITT <i>tokens</i> ronde 1	ITT <i>types</i> ronde 1	ITT <i>tokens</i> ronde 2	ITT <i>types</i> ronde 2
Groep	4,7	3,2	6,4	4,4
5-6 jaar	4,8	3,2	6,4	4,6
7-8 jaar	3,5	2,4	6,3	4,1
9-10 jaar	5,8	3,9	6,5	4,5

Alle leeftijdsgroepen maken door de tijd heen een positieve ontwikkeling door in het uiten van zowel ITT *tokens* als ITT *types*. Zowel de jongste, de middelste als de oudste groep leerlingen gebruikte in de tweede ronde dus een groter totaal aan ITT *tokens* en ook het aantal verschillende ITT *tokens* dat ze uitten, steeg.

Er is geen eenduidige manier waarop de verschillende leeftijdsgroepen zich tot elkaar verhouden voor het uitdrukken van emotie. De groep 7- en 8-jarigen uit in beide rondes zowel minder ITT *tokens* als minder ITT *types* dan de jongste groep leerlingen. De oudste groep gebruikt in ronde 1 wel meer ITT *tokens* en ITT *types* dan de beide jongere groepen. De 9- en 10-jarigen gebruiken in de tweede ronde ook meer ITT *tokens* dan de jongere leerlingen, maar het aantal ITT *types* dat ze uiten ligt lager dan bij de 5- en 6-jarigen. Ze uiten gemiddeld wel meer ITT *types* dan de leerlingen van 7 en 8 jaar.

4.4 Samenvatting

In de komende twee paragrafen zal ik een samenvatting geven van de resultaten van de hele groep (4.4.1) en zullen de ontwikkelingen per leeftijdsgroep besproken worden per onderdeel (4.4.2).

4.4.1 Samenvatting groepsresultaten

De gehele groep maakte een positieve ontwikkeling door in alle onderdelen: narratief complexe taal, lexicale diversiteit en het uitdrukken van emotie. Alleen het gemiddelde van de TTR van lexicale diversiteit bleef gelijk. Hieronder volgt een opsomming van de verschillende geteste onderdelen en de ontwikkelingen die hierin zijn gemaakt:

- Het totaal aantal contexten met narratief complexe taal stijgt.
- Het aantal correct geuite werkwoordscongruenties neemt toe van 7,3 naar 10,7.
- Het percentage correct gebruikte werkwoordscongruenties stijgt van 70% naar 78,1%.
- Het totaal aantal geuite woord*tokens* ging vooruit van 70,4 naar 90.
- Het aantal verschillende woord*types* maakte een vooruitgang door van 32,5 naar 42,1.
- De TTR bleef hetzelfde: in beide rondes bedroeg deze 0,49.
- Het totaal aantal geproduceerde ITT *tokens* steeg van 4,7 naar 6,4.
- Het aantal geuite ITT *types* ontwikkelde zich positief van 3,2 naar 4,4.

Zoals zojuist beschreven, gingen niet alle gemeten onderdelen van lexicale diversiteit vooruit. Het aantal geuite woord*tokens* en het aantal geuite woord*types* maakten wel een positieve ontwikkeling door, maar de TTR bleef gemiddeld gelijk. Dit valt te verklaren met het feit dat er sprake is van een lineaire relatie tussen de toename in het aantal woord*tokens* en het aantal woord*types*. Deze ontwikkelen zich op eenzelfde tempo en zijn daarom hetzelfde in beide rondes.

4.4.2 Samenvatting resultaten per leeftijdsgroep

Alle drie de verschillende leeftijdsgroepen hebben in ieder van de drie verschillende onderdelen een vooruitgang gemaakt in het tijdsbestek tussen ronde 1 en ronde 2. De enige score die gelijk blijft is de TTR van de 5- en 6-jarigen.

De groep 5- en 6-jarigen maakte de volgende ontwikkelingen door:

- Het totaal aantal contexten met narratief complexe taal stijgt.
- Het aantal correct geuite werkwoordscongruenties had een toename van 4,2 naar 8,3.
- Het percentage correct gebruikte werkwoordscongruenties steeg van 59,4% naar 70,7%.
- Het totaal aantal geuite woord*tokens* nam toe van 60,6 naar 79,7.
- Het aantal verschillende woord*types* ging vooruit van 28,4 naar 38,4.
- De TTR bedroeg in zowel ronde 1 als in ronde 2 0,53.
- Het totaal aantal geproduceerde ITT *tokens* steeg van 4,8 naar 6,4.
- Het aantal geuite ITT *types* maakte een vooruitgang door van 3,2 naar 4,6.

De groep leerlingen van 7 en 8 jaar ontwikkelde zich op alle onderdelen positief:

- Het aantal contexten met narratief complexe taal steeg van 7,5 naar 13,3.
- Het totaal aantal correct geuite werkwoordscongruenties ging omhoog van 5,9 naar 10,8.
- Het percentage correct gebruikte werkwoordscongruenties nam toe van 71,6% naar 80,1%.
- Het totaal aantal geuite woord*tokens* had een toename van 55,5 naar 86,5.
- Het aantal verschillende woord*types* ging vooruit van 26,9 naar 38,9.
- De TTR nam toe van 0,47 naar 0,48.
- Het totaal aantal geproduceerde ITT *tokens* steeg van 3,5 naar 6,3.
- Het aantal geuite ITT *types* ontwikkelde zich positief van 2,4 naar 4,1.

Ook de 9- en 10-jarigen maken een vooruitgang door in alle onderdelen:

- Het aantal contexten met narratief complexe taal nam toe van 12,7 naar 14,7.
- Het totaal aantal correct geuite werkwoordscongruenties had een toename van 10,2 naar 11,8.
- Het percentage correct gebruikte werkwoordscongruenties steeg van 74,2% naar 80,3%.
- Het totaal aantal geuite woord*tokens* ging omhoog van 88,7 naar 98,6.
- Het aantal verschillende woord*types* maakte een vooruitgang door van 39,5 naar 46,8.
- De TTR nam toe van 0,48 naar 0,49.
- Het totaal aantal geproduceerde ITT *tokens* ontwikkelde zich positief van 5,8 naar 6,5.
- Het aantal geuite ITT *types* ging vooruit van 3,9 naar 4,5.

4.5 Vergelijking verhouding leeftijdsgroepen

Er valt geen duidelijk patroon te ontdekken in de verhouding tussen de leeftijdsgroepen in de verschillende onderdelen. In het eerste onderdeel, narratief complexe taal, is sprake van een overwegende toename in het gebruik naarmate de leeftijd stijgt: het totaal aantal contexten met narratief complexe taal, het totaal aantal correct geuite werkwoordscongruenties en het percentage correct gebruikte vervoegingen stijgen allemaal. De enige uitzondering hierop is dat de groep 7- en 8-jarigen in de eerste ronde een lager aantal contexten met narratief complexe taal gebruikt dan de jongste groep. In de tweede ronde uiten de 7- en 8-jarigen gemiddeld wel meer contexten met narratief complexe taal dan de groep 5- en 6-jarigen. Bij zowel de middelste als de oudste groep is wat alle onderdelen betreft dus overwegend sprake van een positieve ontwikkeling ten opzichte van een jongere groep.

De verhouding tussen de resultaten van de leeftijdsgroepen voor lexicale diversiteit volgt een minder duidelijk patroon. Wel is het zo dat het aantal geuite *tokens* en *types* voor zowel 7- en 8-jarigen in de tweede ronde als de leerlingen van 9 en 10 jaar in beide rondes toenemen ten opzichte van een leeftijdsgroep daaronder. In de eerste ronde daalt het aantal *tokens* en *types* dat 7- en 8-jarigen uiten echter ten opzichte van de 5- en 6-jarige leerlingen. Ook de TTR van de middelste groep is in beide rondes lager dan die van de jongste groep. De TTR van de groep 9- en 10-jarigen ligt in beide rondes hoger dan de TTR van de middelste groep, maar lager dan die van de jongste groep. Bij de middelste groep is er in ronde 1 dus sprake van afname ten opzichte van de jongste groep, maar in de tweede ronde heeft dit zich voor de productie van *types* en *tokens* omgezet naar een toename. Bij de oudste groep bestaat er in beide rondes een toename van *types* en *tokens* ten opzichte van de jongere groepen.

In de verhouding tussen de leeftijdsgroepen voor de mate waarin ze emotie uitdrukken lijkt een redelijk patroon te bestaan. De groep 7- en 8-jarigen uit in beide rondes zowel minder ITT *tokens* als ITT *types* dan de jongste groep. De leerlingen van 9 en 10 jaar uiten juist meer ITT *tokens* in beide rondes en meer ITT *types* in ronde 1 ten opzichte van beide jongere groepen. In ronde 2 uiten ze echter wel meer ITT *tokens* dan de groep 7- en 8-jarigen, maar minder dan de 5- en 6-jarige leerlingen. Bij de middelste groep is dus sprake van een afname ten opzichte van de jongste groep, waar bij de groep van 9- en 10-jarigen overwegend sprake is van een toename met de leeftijd.

Wanneer de verhoudingen tussen de leeftijdsgroepen in alle onderdelen naast elkaar worden gelegd, lijkt er geen sprake te zijn van een duidelijk eenduidig patroon, maar er is wel iets van een correspondentie aanwezig. De groep 9- en 10-jarigen gaat op alle onderdelen binnen narratief complexe taal, lexicale diversiteit en het uitdrukken van emotie namelijk vooruit ten opzichte van de 7- en 8-jarige leerlingen. Er zijn alleen drie gevallen waarin ze lager scoren dan de jongste groep. De middelste groep scoort op dezelfde onderdelen ook lager dan de 5- en 6-jarigen, maar daarnaast op nog zes andere onderdelen. Van een positief ontwikkelingspatroon naarmate de leeftijd stijgt, lijkt dus meer sprake te zijn bij de groep 9- en 10-jarigen dan bij de leerlingen van 7 en 8 jaar.

5. Conclusie

Met dit onderzoek is de ontwikkeling van de Nederlandse taalproductie van nieuwkomers in kaart gebracht op drie niveaus: narratief complexe taal, lexicale diversiteit en het uitdrukken van emotie. De onderzoeksvraag die hieraan ten grondslag ligt, luidt als volgt:

In hoeverre is er sprake van een meetbare vooruitgang in de productieve taalontwikkeling in het Nederlands van nieuwkomers?

Alvorens een antwoord te formuleren op de hoofdvraag zal ik eerst een conclusie geven per deelvraag. De eerste vraag richtte zich op narratief complexe taal en de hypothese hierbij luidde dat er inderdaad een meetbare vooruitgang werd verwacht in dit onderdeel. Deze hypothese is bevestigd: zowel de gehele groep als de leeftijdsgroepen op zich maakten een positieve ontwikkeling door wat betreft het gebruik van narratief complexe taal: het aantal contexten waarin het werd gebruikt, de gevallen waarin werkwoordscongruenties op correcte wijze werden toegepast en het percentage van dit correcte gebruik namen allen toe.

De tweede deelvraag richtte zich op lexicale diversiteit, waarin tevens een vooruitgang werd verwacht. Ook deze hypothese is bevestigd: de hele groep uitte in ronde 2 significant meer *wordtokens* en meer *woordtypes*. Ook de verschillende leeftijdsgroepen toonden hierin een vooruitgang. De TTR bleef echter gemiddeld hetzelfde voor de groep, evenals voor de groep 5- en 6-jarigen. Voor de twee oudere groepen ging de TTR gemiddeld met 0,01 omhoog in de tweede ronde. In de discussie zal ik hier nader op ingaan en zal ik toelichten waarom ik, ondanks dat de TTR nagenoeg niet toeneemt, deze resultaten toch interpreteer als een vooruitgang in lexicale diversiteit.

De derde deelvraag focuste op de mate waarin leerlingen emotie uitdrukken in hun verhalen. Hiervoor bestonden twee verwachtingen: dat zowel leerlingen die een vooruitgang doormaken in de productie van narratief complexe taal als leerlingen die zich positief ontwikkelen in de productie van lexicale diversiteit ook een meetbare vooruitgang zullen doormaken in de mate waarin emotie wordt uitgedrukt. Ten eerste maakten de gehele groep leerlingen én de leeftijdsgroepen op zich gemiddeld allemaal een meetbare vooruitgang door in de productie van zowel narratief complexe taal als lexicale diversiteit, dus voor al deze groepen werd ook een vooruitgang in de mate waarin emotie wordt uitgedrukt, verwacht. Dit bleek in beide gevallen inderdaad op te gaan. De hele groep leerlingen uitte in ronde 2 significant meer *ITT tokens* en significant meer *ITT types*. Ook de leeftijdsgroepen apart maakten een toename door in de productie van *ITT tokens* en *ITT types*.

Er bestaat een duidelijke samenhang tussen de verschillende onderzochte onderdelen: zowel de productie van narratief complexe taal, lexicale diversiteit als de mate waarin emotie wordt uitgedrukt zijn meetbaar vooruit gegaan in de tweede ronde in zowel de gehele groep als in de leeftijdsgroepen apart. De overkoepelende conclusie luidt dan ook dat er in verschillende onderdelen van productieve taalontwikkeling sprake was van een meetbare vooruitgang in het Nederlands van de nieuwkomers.

6. Discussie

Ten eerste kan gesteld worden dat de resultaten van dit onderzoek zich succesvol leenden om de onderzoeksvraag en de daarbij aansluitende deelvragen te beantwoorden: alle vooraf opgestelde hypotheses zijn bevestigd. De in hoofdstuk 4 besproken resultaten van de ontwikkeling van narratief complexe taal, lexicale diversiteit en emotievocabulaire hebben een positief ontwikkelingsbeeld getoond van de taalproductie van de nieuwkomers. De onderzoeksvraag die ten grondslag ligt aan dit onderzoek is dus definitief en positief beantwoord voor deze groep: er is inderdaad sprake van een meetbare vooruitgang in de productieve taalontwikkeling in het Nederlands.

Echter, als tweede punt moet ik wel melding maken van een onverwacht resultaat. De TTR van lexicale diversiteit ontwikkelde zich namelijk in mindere mate dan van tevoren verwacht. Dit kan niet het gevolg zijn geweest van te lange taalsamples, aangezien de lengte hiervan is bewaakt en de opnames nooit langer duurden dan twee minuten. Een duidelijk positieve ontwikkeling van de TTR bleef echter uit: voor zowel de gehele groep als voor de 5- en 6-jarigen bleef de waarde in de tweede ronde gelijk, waar de TTR voor de middelste en de oudste groep leerlingen met 0,01 omhoog ging. Aangezien er nauwelijks een ontwikkeling is gemeten, was er overwegend sprake van een lineaire relatie tussen de toename in het aantal woordtokens en woordtypes tussen de twee meetmomenten. De tokens en types maakten op zichzelf wel een significante toename door, dus er was wel degelijk sprake van een positieve ontwikkeling van de productie van vocabulaire en lexicale diversiteit. Het onderzoeken van alleen de verhouding tussen types en tokens, die zich uit in de TTR, zou echter een vertekend beeld opleveren van deze ontwikkeling. Ik kan dan ook niet anders dan te benoemen dat de maat TTR hierin een zwakte heeft getoond. Omdat de ontwikkeling van tokens en types ook apart is bekeken, worden de bevindingen van dit onderzoek hier echter niet door aangetast. De uitspraak van Malvern en Richards (2013) sluit hier goed bij aan: zij stelden dat validiteit een eigenschap is van de manier waarop een maat wordt gebruikt, in plaats van de maat zelf. Aan de hand van mijn eigen bevindingen kan ik dat inderdaad beamen.

Daarnaast moet er ook worden opgemerkt dat niet alle leerlingen individueel een vooruitgang doormaakten in ieder onderdeel. De gemiddeldes wekken deze suggestie misschien, aangezien de gehele groep en de leeftijdsgroepen allemaal vooruit gaan. Het individuele beeld van ieder kind is echter een stuk complexer en dit komt in de gemiddelden dan ook niet tot zijn recht. De bespreking van de ontwikkeling van ieder kind op zich valt echter buiten de perken van dit onderzoek. Maar er dient dus wel benoemd te worden dat niet ieder kind een positieve ontwikkeling doormaakte in ieder onderdeel. Het was dan ook niet het geval dat een kind dat bijvoorbeeld een stijgende productie had van correcte werkwoordsvervoegingen, automatisch ook vooruitgang boekte in de productie van lexicale diversiteit en/of emotievocabulaire en andersom. Het idee van De Blauw, Baker en Rispens (2015) dat een hoge mate van complexe taalvaardigheid niet ook per se een hoge productiviteit aan verhalen hoeft te betekenen, kan ik naar aanleiding hiervan dan ook bevestigen. Over de resultaten van de leeftijdsgroepen moet tevens een limiet worden onderkend. Aangezien deze groepen bestonden uit een kleiner aantal leerlingen zijn de bijbehorende gemiddeldes automatisch minder betrouwbaar dan dat van de gehele groep. Dit is echter onmogelijk te vermijden als er ook gekeken wordt naar mogelijke patronen op basis van leeftijd.

Ten derde wil ik de relatie tussen de resultaten van mijn eigen onderzoek en die van anderen aangeven: in hoeverre bestaan er overeenkomsten en verschillen? Over de resultaten van dit onderzoek voor narratief complexe taal kan worden vastgesteld dat ze aansluiten bij het overwegend positieve beeld dat wordt geschetst door auteurs als Appel en Vermeer (2000), de Jong, Orgassa en Çavuş (2007) en Blom en Poliřenská (2006). Zij spraken allen van een snelle T2-verwerving van de regels voor werkwoordscongruentie. De leerlingen die deelnamen aan het huidige onderzoek toonden inderdaad een positieve ontwikkeling, waarmee dit beeld wordt bevestigd.

De resultaten voor lexicale diversiteit sluiten ook aan bij bevindingen uit eerdere onderzoeken. Appel en Vermeer (2000) en Vermeer (2001) tonen met hun onderzoeken de vooruitgang aan in de vocabulairegrootte van T2-sprekers, maar focussen hierbij vooral op het verschil met de woordenschat van T1-sprekers. Mijn interpretatie komt meer overeen met die van Winsler et al. (2014): het gaat niet om T1-sprekers en daarom zou er bij leerlingen die in hun T2 worden beoordeeld ook niet moeten worden gefocust op de achterstand die zij hebben ten opzichte van Nederlandse eentalige leerlingen. Het bereik aan vocabulaire dat T2-sprekers in hun T1 hebben komt namelijk niet aan bod, wat een vergelijking met T1-sprekers eigenlijk niet rechtvaardig maakt.

Ten vierde moet ik de relatie benoemen tussen de gevonden resultaten en aan de ene kant de doelgroep en aan de andere kant de methode. Wat de doelgroep betreft ging het in dit onderzoek om nieuwkomers die het Nederlands als T2 verwerven. Er kan echter niet worden aangenomen dat de resultaten van dit onderzoek ook automatisch zullen gelden voor alle vreemde talen in het algemeen. Complexe interacties tussen verschillende variabelen kunnen namelijk zorgen voor verschillende bevindingen in verschillende talen. Ondanks de diverse samenstelling van de participanten in dit onderzoek en hun zeer verschillende taalachtergronden hebben de leerlingen gemiddeld eenzelfde positieve ontwikkeling doorgemaakt. Onafhankelijk van hun T1 zijn de leerlingen vooruit gegaan in alle onderzochte onderdelen: narratief complexe taal, lexicale diversiteit en de mate waarin emotie wordt uitgedrukt. Dit schetst een positief beeld voor de taalontwikkeling van nieuwkomers als doelgroep in het algemeen.

Dewaele (2005) noemde al dat er altijd rekening dient te worden gehouden met externe factoren die mogelijk van invloed zijn op de resultaten van een onderzoek. Het is onmogelijk om de invloed van alle mogelijke variabelen mee te nemen, maar het is wel belangrijk het bestaan ervan te onderkennen. Een voorbeeld van zo'n variabele is de culturele invloed die bij ieder kind altijd een rol zal spelen. Voor zowel narratieve vaardigheden als voor de manieren waarop emoties worden uitgedrukt, is bekend dat dit per cultuur kan verschillen (Dewaele, 2015; Dewaele & Pavlenko, 2002; Gutiérrez-Clellen & Quinn, 1993). Gezien de uiteenlopende culturele achtergronden van de leerlingen kan er dan ook niet hetzelfde resultaat worden verwacht voor ieder kind. Variëteit wordt dan een onoverkomelijk bijproduct waar altijd rekening mee moet worden gehouden bij het onderzoeken van deze doelgroep. De belangrijkste uitkomst van dit onderzoek is echter dat alle kinderen gemiddeld een positieve ontwikkeling doormaken in alle onderzochte onderdelen. Verder is de mogelijke invloed van geslacht ook niet meegenomen; het verband tussen geslacht en de verschillende onderdelen ligt dan ook tevens buiten de reikwijdte van dit onderzoek. Ten slotte is een duidelijke externe factor die van invloed kan zijn in dit onderzoek de school waar alle leerlingen onderwijs volgen. Het is mogelijk dat de specifieke school en het onderwijs dat zij verzorgen er specifiek voor heeft gezorgd dat de leerlingen zo'n positieve ontwikkeling tonen in hun taalontwikkeling.

Ten slotte acht ik het van belang in te gaan op de implicaties van dit onderzoek. Eén van deze implicaties heeft te maken met het verband tussen de verschillende onderzochte onderdelen en taalvaardigheid. Aangezien de leerlingen gemiddeld een positieve ontwikkeling doormaakten in alle onderdelen zou dit kunnen worden doorgetrokken naar het idee dat ze dan dus vooruitgang maken in hun taalvaardigheid. De grootste implicatie van dit onderzoek voor zowel theorie als praktijk zou ik echter willen voorstellen als een focus op de meetbare, positieve ontwikkeling van de taalproductie van nieuwkomers. Daarom zou de focus niet langer op hun anderstalige achtergrond moeten liggen en al helemaal niet op hun 'taalachterstand', maar juist op wat deze leerlingen wél kunnen.

7. Dankwoord

Ten eerste zou ik Emmanuelle Le Pichon-Vorstman graag bedanken voor de enthousiaste begeleiding. Dankjewel dat je me bij dit mooie project hebt betrokken en dat je me feedback gaf wanneer ik daar behoefte aan had. Ook ben ik Kelly een bedankje verschuldigd voor haar assistentie bij de statistiek. Verder wil ik de kinderen bedanken die hebben geparticipeerd in het onderzoek; ik heb met plezier naar hun verhalen geluisterd. Ten slotte bedank ik mijn familie en vrienden hartelijk dat ze mij hebben bijgestaan in mijn scriptieproces, mijn overwegingen hebben willen aanhoren en dat ze me van ideeën hebben voorzien. Mijn ouders bedank ik in het bijzonder voor het wederom creëren van een fijne scriptieomgeving waar ik in alle rust heb kunnen werken. Ook wil ik Wei-Wei bedanken voor het nakijken van mijn scriptie; jouw feedback waardeer ik enorm.

Literatuur

- Altarriba, J. & Heredia, R.R. (2008). *An introduction to bilingualism: Principles and processes*. New York: Routledge.
- Appel, R., Kuiken, F., & van Langen, E. (1996). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Appel, R., & Vermeer, A. (2000). Tweede-taalverwerving en simultane taalverwerving. In S. Gillis & A. Schaerlaekens (Red.), *Kindertaalverwerving: Een handboek voor het Nederlands* (pp. 347-393). Groningen: Martinus Nijhoff.
- Blaauw, A. de (2015). *Precursors of narrative ability: An in-depth study of three Dutch children*. Proefschrift. Universiteit van Amsterdam: Amsterdam.
- Blaauw, A. de, Baker, A., & Rispen, J. (2015). Predicting narrative ability: Parental and child factors in early interaction. In Boogaard, M., Bogaerde, B. van den, Bacchini, S., Curcic, M., Jong, N. de, Le Pichon, E., & Rasier, L. *Artikelen van de 8^e Anéla Conferentie Toegepaste Taalwetenschap 2015* (pp. 27-38). Eburon: Delft.
- Blom, E., & Polišenská, D. (2006). Verbal inflection and verb placement in first and second language acquisition. In M. Vliegen & L. Lang (Red.), *Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb* (pp. 1-190). Amsterdam: Lang.
- Boiger, M., & Mesuita, B. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships and cultures. *Emotion Review*, 4 (3), 221-229.
- Bol, G.W., & Doornspeek, M. van (2014). Lexicale diversiteit bij eentalige en tweetalige kinderen met SLI: De maat D vergeleken met de TTR. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 19, 42-58.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18 (1), 1-21. doi:10.1191/0265659002ct224oa
- Chardon, M. M. (2013). *Stichting Participatie en Integratie Nieuwkomers (SPIN) Houten*. Stageverslag. Universiteit Utrecht: Utrecht.
- Clachar, A. (1999). It's not just cognition: the effect of emotion on multiple-level discourse processing in second-language writing. *Language Sciences*, 21, 31-60.
- Daller, H., Hout, R. van, & Treffers-Daller, J. (2003). Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, 24 (2), 197-222.
- Dewaele, J-M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *The Modern Language Journal*, 89 (3), 367-380.
- Dewaele, J-M. (2015). Culture and emotional language. In F. Sharifian (Red.), *The Routledge Handbook of Language and Culture* (pp. 357-370). Oxford: Routledge.
- Dewaele, J-M., & Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52 (2), 263-322.
- Engber, C.A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of Second Language Writing*, 4 (2), 139-155.

- Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balciuniene, I., Bohnacker, U., & Walters, J. (2012). Multilingual assessment instrument for narratives. *ZAS Papers in Linguistics*, 56.
- Gijssels, S., Van, Speelman, D., & Geeraerts, D. (2006). Locating lexical richness: A corpus linguistic, sociovariational analysis. In J-M. Viprey (Red.), *Actes de Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* (pp. 953-963). Besançon: JADT.
- Gutiérrez-Clellen, V.F. (2002). Narratives in two languages: Assessing performance of bilingual children. *Linguistics and Education*, 13 (2), 175-197.
- Gutiérrez-Clellen, V.F., & Quinn, R. (1993). Assessing narratives of children from diverse cultural/linguistic groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24, 2-9.
- Henrichs, L.F. (2010). *Academic language in early childhood interactions: A longitudinal study of Dutch monolingual 3- to 6-year-old children*. Proefschrift. Universiteit van Amsterdam: Amsterdam.
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *Het onderwijs eerste opvang anderstaligen*. z. pl: Inspectie van het Onderwijs.
- Jelsma, B. (2014). *Taalbeleid voor nieuwkomers in de basisschoolleeftijd op macro- en mesoniveau*. Bachelorscriptie. Universiteit Utrecht: Utrecht.
- Jong, J. de, Orgassa, A., & Çavuş, N. (2007). Werkwoordscongruentie bij bilinguale kinderen met een taalstoornis. *Stem-, Spraak- en Taalpathologie*, 15 (2), 143-158.
- Leijenhorst, K.K.A. (2015). *Een vergelijking van de narratieve vaardigheden tussen eentalige kinderen en tweetalige kinderen van zeven en acht jaar*. Masterscriptie. Universiteit Utrecht: Utrecht.
- Leki, I., & Carson, J. (1994). Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the discipline. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 81-101.
- Lu, X. (2012). The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives. *The Modern Language Journal*, 96, 190-208.
- Maera, P., & Bell, H. (2001). P_Lex: A simple and effective way of describing the lexical characteristics of short L2 texts. *Prospect*, 16 (3), 5-19.
- Malvern, D., & Richards, B. (2013). Measures of lexical richness. In C.A. Chapelle (Red.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-5). Oxford: Blackwell.
- Nortier, J. (2009). *Nederland meertalenland: Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant.
- O'Neill, D.K., Pearce, M.J., & Pick, J.L. (2004). Preschool children's narratives and performance on the Peabody Individualized Achievement Test - Revised: Evidence of a relation between early narrative and later mathematical ability. *First Language*, 24 (2): 149-183.
- Oomens, M., Aarsen, E. van, & Kooij, D. (2012). *Onderwijskundig rapport nieuwkomers*. Utrecht: Oberon.
- Paus, H., (Red.), Bacchini, S., Dekkers, R., Hofstede, D., Markestijn, C., Meijer, H., & Pullens, T. (2010). *Portaal: Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Pavlenko, A. (2008). Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11 (2), 147-164.

- Reese, E., Suggate, S., Long, J., & Schaughency, E. (2010). Children's oral narrative and reading skills in the first 3 years of reading instruction. *Reading and Writing*, 23, 627-644.
- Rosenthal Rollins, P., McCabe, A., & Bliss, L. (2000). Culturally sensitive assessment of narrative skills in children. *Seminars in Speech and Language*, 21 (3), 223 - 234.
- Silva, M., Strasser, K., & Cain, K. (2014). Early narrative skills in Chilean preschool: Questions scaffold the production of coherent narratives. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (2), 205-213.
- Stichting Protestants Christelijk Onderwijs (2014). *Schoolgids primair onderwijs: Taalschool Het Mozaïek*. z. pl.: Stichting Protestants Christelijk Onderwijs.
- Vermeer, A. (2000). Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data. *Language testing*, 17 (1), 65-83.
- Vermeer, A. (2001). Breadth and depth of vocabulary in relation to L1/L2 acquisition and frequency of input. *Applied Psycholinguistics* 22, 217-234.
- Wexler, K. (1998). Very early parameter setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua*, 106, 23-79.
- Winsler, A., Burchinal, M. R., Tien, H., Peisner-Feinberg, E., Espinosa, L., Castro, D. C., LaForett, D. R., Kim, Y. K., & De Feyter, J. (2014). Early development among dual language learners: The roles of language use at home, maternal immigration, country of origin, and socio-demographic variables. *Early Childhood Research Quarterly*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.02.008>.
- Zareva, A., Schwanenflugel, P., & Nikolova, Y. (2005). Relationship between lexical competence and language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 567-595.

Geraadpleegde websites:

vluchtelingenwerk.nl, via: <http://www.vluchtelingenwerk.nl/feiten-cijfers/wie-asielzoeker>
Geraadpleegd op 1-7-2015