

De relatie tussen dagelijkse taalactiviteiten en taalproductie bij Turks-Nederlandse en  
Marokkaans-Nederlandse peuters

Eindversie  
Masterthesis  
Universiteit Utrecht  
Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen  
Masterprogramma Orthopedagogiek

Naam: Saida Tazouagh, 3250709

Thesisbegeleidster: dr. Van de Weijer-Bergsma

Tweede beoordelaar: dr. Volman

Datum: 19 juli 2016

Aantal woorden: 4545

## **The relationship between daily language activities and language production of Turkish-Dutch and Moroccan-Dutch toddlers.**

### **Abstract**

This study investigated whether there is a moderating effect of the cultural background of Turkish-Dutch and Moroccan-Dutch toddlers on the relationship between the Dutch language activities 'reading' and 'conversations' and language production. The language development of young children can be encouraged by qualitative and quantitative language input. Language can be presented in different activities like reading books and having conversations between parents and children. Fifty-six Turkish-Dutch and Moroccan-Dutch toddlers participated in this study. The toddlers were between 23 and 33 months old, including 30 girls and 26 boys. The frequency of the Dutch language activities is collected through a structured interview with one of the caregivers of the toddler. Language production of the toddlers is measured by the productive vocabulary of the N-CDI 2A. The results are analyzed through a hierarchical regression. Within this research, reading appears to be a significant predictor of language production. However, there is no moderating effect of the cultural background of Turkish-Dutch and Moroccan-Dutch toddlers found in this relationship. Conversations are not a significant predictor of language production of the toddlers in this study. There is also no moderating effect found for the cultural background in this relationship. This study shows no significant differences between the Turkish-Dutch and Moroccan-Dutch toddlers on the relationship between language activities and language production.

*Keywords:* reading, conversations, productive vocabulary, Turkish- and Moroccan-Dutch toddlers.

## **De relatie tussen dagelijkse taalactiviteiten en taalproductie bij Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse peuters**

### **Samenvatting**

Dit onderzoek heeft zich gericht op de vraag of er een moderatie-effect is van de culturele achtergrond van Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse peuters op de relatie tussen de Nederlandse taalactiviteiten 'voorlezen' en 'gesprekken voeren' en taalproductie. De taalontwikkeling van jonge kinderen kan gestimuleerd worden middels kwalitatief en kwantitatief taalaanbod. Taal kan op verschillende manieren aangeboden worden, voorbeelden hiervan zijn voorlezen en gesprekken voeren. Er hebben in totaal 56 Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse peuters tussen de 23 en 33 maanden oud deelgenomen, waarvan 30 meisjes en 26 jongens. De frequentie van de taalactiviteiten in het Nederlands zijn middels een gestructureerd interview met de verzorger nagevraagd. De taalproductie van de peuters is middels de productieve woordenschat uit de N-CDI 2A gemeten. Middels een hiërarchische regressie zijn de resultaten geanalyseerd. Voorlezen blijkt een significante voorspeller te zijn van taalproductie, binnen dit onderzoek. Er is echter geen modererend effect van de culturele achtergrond gevonden op deze relatie. Gesprekken voeren is in dit onderzoek geen significante voorspeller van taalproductie van de peuters gebleken, ook is er geen moderatie-effect van de groepen op deze relatie gevonden. Uit dit onderzoek blijkt dat er geen significante verschillen zijn tussen de Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse peuters op de relatie tussen de taalactiviteiten en taalproductie.

*Trefwoorden:* voorlezen, gesprekken voeren, productieve woordenschat, Turks- en Marokkaans-Nederlandse peuters.

## **De relatie tussen dagelijkse taalactiviteiten en taalproductie bij Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse peuters**

Taalontwikkeling is één van de belangrijkste ontwikkelingen in de vroege kinderjaren (Bond & Wasik, 2009). Vanaf de geboorte tot ongeveer het vijfde levensjaar leren kinderen rond de tienduizend woorden (Childers & Tomasello, 2002). Taal is het middel om de wereld om ons heen te begrijpen en te classificeren (Spender, 1980) en daarom een onmisbaar element in het menselijke leven. Taalontwikkeling kan door verschillende taalactiviteiten worden gestimuleerd als voorlezen, verhalen vertellen, en ouder-kind gesprekken die zich mede kenmerken door een rijke woordenschat en complexe zinsstructuren (Deckner, Adamson & Bakeman, 2006; Weizman & Snow, 2001). De taalontwikkeling wordt dus middels kwalitatief en kwantitatief taalaanbod gestimuleerd (Hoff, 2006; Weizman & Snow, 2001), waarbij het kwalitatief taalaanbod staat voor de variatie in de fysieke omgeving en de personen die taal aanbieden (Houwer, 2007) en het kwantitatief taalaanbod voor de frequentie hiervan staat (Place & Hoff, 2011). Met het oog op preventie van mogelijke taal- en onderwijsachterstanden is het wenselijk om meer aandacht te besteden aan het in kaart brengen van de taalontwikkeling van kinderen. De culturele achtergrond speelt hierin mogelijk een rol. Uit onderzoek blijkt namelijk dat tweetalige Turks- en Marokkaans-Nederlandse kinderen een taalachterstand hebben ten opzichte van eentalige leeftijdsgenoten (Scheele, Leseman & Mayo, 2010). Taalachterstand kan een reden zijn voor het niet succesvol doorlopen van de schoolloopbaan (Inspectie van Onderwijs, 2004) en een goede schoolcarrière draagt mede bij aan het hebben van een succesvol leven (Tse, 1995). Daarom wordt in dit onderzoek gekeken naar het effect van de culturele achtergrond van Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse peuters op de relatie tussen taalactiviteiten en taalproductie.

Voorlezen heeft een positief effect op de taalontwikkeling van kinderen (Dickinson, 2001). Zo hangt frequent voorlezen positief samen met de groei van de woordenschat van kinderen. Hoe meer er voorgelezen wordt hoe groter de woordenschat van kinderen (Duursma, Pan & Raikes, 2008; Patterson, 2002; Sénéchal, Pagan, Lever & Ouellette, 2008; Westerlund & Lagerberg, 2008). Boeken bevatten namelijk circa 50% meer zeldzame woorden in vergelijking met voorkomende zeldzame woorden in televisie en spel (Duursma et al., 2008). Het introduceren van nieuwe woorden leidt tot overname van de desbetreffende woorden (Duursma et al., 2008; Sénéchal et al., 2008). Daarnaast blijkt uit het onderzoek van Duursma en anderen (2008) dat kinderen die voorgelezen worden betere taal- en cognitieve vaardigheden hebben ten opzichte van kinderen die niet voorgelezen worden.

Tot slot biedt het voorlezen de gelegenheid om open vragen te stellen over het verhaal en relaties te leggen tussen de gebeurtenissen in het boek en de belevingswereld van het kind (Andreae et al., 2006).

Gesprekken voeren met kinderen levert ook een positieve bijdrage aan de taalontwikkeling van kinderen (Zimmerman et al., 2008; Kleeck, 1994). Kinderen die veel ouder en kind conversaties voeren oefenen vaker met taal door zinnen te vormen en met grammatica te oefenen, maken vaker fouten en worden vaker verbeterd (Bond & Wasik, 2009; Zimmerman et al., 2008). Daarnaast kunnen ouders tijdens gesprekken nieuwe woorden introduceren (Bond & Wasik, 2009). Ouders worden onder andere geadviseerd het kind in het gesprek te volgen, net boven het niveau van het kind te praten en enthousiast te reageren op alle pogingen die het kind onderneemt om te communiceren (Kleeck, 1994).

De sociaal economische status (SES) van gezinnen beïnvloedt ook de taalontwikkeling van kinderen (Hoff, 2006) en geeft de positie van de gezinnen binnen de maatschappelijke ladder aan (Verweij & Mulder, 2014). Belangrijke indicatoren hiervoor zijn opleidingsniveau, beroepsstatus en hoogte van het inkomen (Winkleby, Jatulis, Frank, & Fortmann, 1992; Berkel, Van Schaik, & Tax, 1990). Uit onderzoek blijkt dat kinderen uit gezinnen met een hoge SES de taal beter machtig zijn doordat er meer taal aangeboden wordt (Hoff, 2006). Deze kinderen krijgen de taal aangeboden die de taalontwikkeling het meest ondersteunt (Hoff & Naigles, 2002). Verder hebben ouders van een hoge SES meer mogelijkheden om activiteiten met het kind te ondernemen en wordt op die manier taal in verschillende contexten geboden (Hoff, 2006). Hierdoor krijgen deze kinderen een rijker taalaanbod in vergelijking met kinderen uit lage SES-gezinnen die deze activiteiten minder (kunnen) ondernemen. Naast de financiële invloeden, speelt het opleidingsniveau van ouders een rol in het taalaanbod aan kinderen: hoe hoger het opleidingsniveau, hoe hoger het kwalitatief en kwantitatief taalaanbod (Hoff, 2006). Kinderen uit hoge SES-gezinnen worden dus in de meeste gevallen beter ondersteund in hun taalontwikkeling in vergelijking met kinderen uit lage SES-gezinnen.

Naast SES is het aantal talen dat in de opvoeding wordt aangeboden van invloed op de taalontwikkeling van kinderen. Zo blijken tweetalige kinderen een kleinere woordenschat te hebben ten opzichte van hun eentalige leeftijdsgenoten (met een vergelijkbare SES) (Hoff, Core, Place, Rumiche, Senior & Parra, 2012; Scheele et al., 2010). Echter blijkt uit de studie van Hoff en anderen (2012) dat wanneer de totale woordenschat van tweetalige kinderen (moedertaal plus meerderheidstaal) wordt vergeleken met de woordenschat van eentalige kinderen er geen significant verschil tussen de kinderen is. Deze resultaten suggereren

mogelijk een taalachterstand bij tweetalige kinderen (Scheele, Leseman, Mayo, Elbers & Messer, 2009).

Er wordt van een blootstellingsachterstand gesproken wanneer er onvoldoende blootstelling tot het Nederlands is geweest (Van der Ploeg, Lanting & Verkerk, 2005). De prevalentie van taalachterstanden bij kinderen rond het derde levensjaar is tussen de 2.4-5.3 procent (Van Agt, Van der Stege, De Ridder-Sluis, Verhoeven, & De Koning, 2007). Zo wordt bij tweetaligheid, taalachterstand door de mate van blootstelling aan beide talen veroorzaakt (Scheele et al., 2010) en wordt de blootstelling aan taal beïnvloedt door de SES (Hoff, 2006). Naar andere verklaringen van taalachterstand is nog weinig onderzoek gedaan. Kennis hierover kan bijdragen aan het verkleinen en/of verhelpen van taalachterstanden.

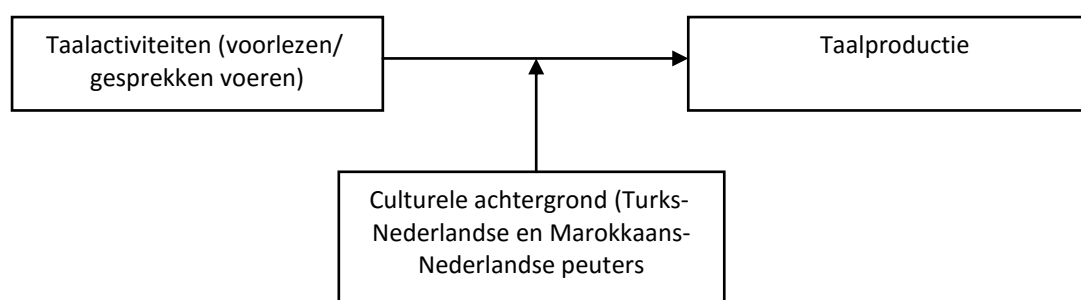
In Nederland heeft een deel van de kinderen een taalachterstand. Deze taalachterstand komt vooral bij de minderheidsgroepen voor (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2008; Buuren & Lucassen, 2010). De Turkse en Marokkaanse Nederlanders zijn de grootste groepen culturele minderheden in Nederland met een niet-westerse achtergrond (Van der Vliet, Ooijevaar & Boerdam, 2010) en kennen de grootste taalachterstanden (Buuren & Lucassen, 2010). In vergelijking met andere minderheidsgroepen binnen Nederland, wordt er binnen de Turkse en Marokkaanse gemeenschap in Nederland het minst Nederlands gesproken met kinderen (Sociaal en Cultureel Plan bureau, 2005). Het interessante is dat deze twee minderheidsgroepen vrijwel dezelfde migratiegeschiedenis en sociaal economische achtergrond delen, maar ook verschillen kennen. Eén van deze verschillen is de sociale prestige van hun moedertaal en de toegang tot hun moedertaal via media en literatuur (Scheele et al., 2010). De Turkse taal heeft bij de Turks-Nederlanders een hogere status in vergelijking met het Berbers bij Marokkaanse-Nederlanders doordat de Turkse-Nederlanders meer toegang hebben tot het Turks via media, kranten en boeken (Backus, 2005). Berberse Marokkanen hebben in mindere mate toegang tot het Berbers via media, kranten en boeken, ook omdat het Berbers een ongeschreven taal is (Scheele et al., 2010). Naast het feit dat er sprake is van een taalachterstand bij deze minderheidsgroepen is er nog weinig bekend over in hoeverre juist het verschil in de culturele achtergrond tussen deze twee minderheidsgroepen van invloed is op de Nederlandse taalontwikkeling. Het in kaart brengen van oorzaken van taalachterstanden kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van effectieve programma's die taalachterstanden kunnen verkleinen of tegengaan (Serry, Rose & Liamputtong, 2008). Wanneer taalachterstand tegengaan en/of verkleint wordt is de kans groter dat een kind beter in staat is om succesvol de schoolloopbaan te doorlopen (Inspectie van Onderwijs, 2004) en dit draagt op zijn beurt mogelijk weer mede bij aan een succesvol leven (Tse, 1995).

Aangezien er weinig bekend is over de verschillen in de culturele achtergrond tussen de Turkse- en Marokkaanse- Nederlanders, richt dit onderzoek zich op de taalactiviteiten van Turkse- en Marokkaanse Nederlanders en taalproductie, waarbij de culturele achtergrond als moderator functioneert op de relatie tussen taalactiviteiten en taalproductie. Er is voor deze moderator gekozen omdat de genoemde minderheidsgroepen verschillen kennen in sociale prestige van, en de toegang die ze hebben tot hun moedertaal (Scheele et al., 2010). Hierdoor kan de relatie tussen taalaanbod en taalontwikkeling mogelijk verschillen tussen deze groepen. Het is onmogelijk om alle taalactiviteiten tussen deze minderheidsgroepen te beschrijven. Daarom zal er een vergelijking worden gemaakt tussen deze groepen in de taalactiviteiten ‘voorlezen’ en ‘het voeren van gesprekken’ met peuters in de Nederlandse taal, omdat deze activiteiten erg belangrijk zijn voor de taalontwikkeling (Dickinson, 2001; Scheele et al., 2010; Zimmerman et al., 2008). De vraagstelling in dit onderzoek luidt als volgt (zie figuur 1):

*Is er een moderatie-effect van de culturele achtergrond van Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse peuters op de relatie tussen de taalactiviteiten en de Nederlandse taalproductie van deze peuters?*

De bijbehorende deelvragen luiden als volgt:

- 1. Is er een moderatie-effect van de culturele achtergrond van deze peuters op de relatie tussen voorlezen en de Nederlandse taalproductie van deze peuters?*
- 2. Is er een moderatie-effect van de culturele achtergrond van deze peuters op de relatie tussen gesprekken voeren en de Nederlandse taalproductie van deze peuters?*



*Figuur 1.* Visualisatie moderatie-effect

Wegens geringe onderzoek naar de rol van culturele achtergrond in taalachterstand, kunnen er geen eenduidige wetenschappelijk onderbouwde hypothesen worden geformuleerd. Echter zou verwacht kunnen worden dat Turks-Nederlandse peuters hoger scoren op taalproductie wegens de hoge status die het Turks heeft onder de Turkse gezinnen. Daarnaast

hebben Turkse gezinnen meer toegang tot geschreven taal en media waardoor een sterke basis in eigen taal gelegd kan worden. Deze basis in de moedertaal kan als basis functioneren voor het aanleren van een tweede taal (Cummins, 1991). Anderzijds is het mogelijk dat Marokkaans-Nederlandse peuters een hogere score op taalproductie behalen omdat zij minder toegang hebben tot taalactiviteiten in eigen taal en hierdoor meer taalactiviteiten in het Nederlands ondernemen (Scheele et al., 2010). Dit is dan ook een exploratief onderzoek, de resultaten worden in de discussie besproken.

## Methode

### Participanten

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van bestaande data. Deze data zijn door studentenassistenten verzameld. De deelnemers uit dit onderzoek zijn geselecteerd uit een groter onderzoek, namelijk het VLOT-project ( $N = 492$ ) (Leseman, 2014). Op basis van hun culturele achtergrond, die als eerste selectiecriteria gold zijn 86 deelnemers geselecteerd. Vervolgens zijn de gezinnen die de peuters tweetalig opvoedden geselecteerd, dit waren 70 gezinnen. Van de 70 geselecteerde deelnemers nemen 56 gezinnen daadwerkelijk deel aan dit onderzoek.

De onderzoekspopulatie zijn peuters tussen de 23 en 33 maanden, die woonachtig zijn in de steden Utrecht, Den Haag en provincie Brabant. De ouders van deze peuters zijn via consultatiebureaus benaderd en hebben ingestemd met deelname aan dit onderzoek. Er nemen 14 Turks-Nederlandse en 42 Marokkaans-Nederlandse peuters deel aan dit onderzoek. De sociaal economische status van de ouders is aan de hand van hun opleidingsniveau bepaald. De eigenschappen van de participanten zijn in tabel 1 opgenomen.

Tabel 1

#### *Eigenschappen van de participanten*

	Turks-Nederlandse peuters ( $N = 14$ )		Marokkaans-Nederlandse peuters ( $N = 42$ )	
Leeftijd (maanden)	$M = 27.15$ $SD = 1.52$		$M = 26.39$ $SD = 1.63$	
Geslacht				
(meisjes)	8		22	
(jongens)	6		20	
Opleidingsniveau (percentage)	1 <sup>e</sup> verzorger	2 <sup>e</sup> verzorger	1 <sup>e</sup> verzorger	2 <sup>e</sup> verzorger
Laag*	28.6	23.1	20.5	36.1
Middelmatig**	50	50	40.5	35.7



Hoog***	21.4	21.4	21.4	19.1
Anders/onbekend	0	5.5	17.6	9.1

\*Laag = basisonderwijs t/m VMBO, \*\*Middelmatig = havo/vwo, MBO, \*\*\*Hoog = HBO, WO

## Meetinstrumenten

De resultaten van dit onderzoek zijn gebaseerd op de data verkregen uit de eerste meetronde van het grotere onderzoek. In dit onderzoek is een gestructureerd interview afgenomen en de N-CDI 2A vragenlijst (Zink & Lejaegere, 2003) ingevuld door de ouder.

### Gestructureerd interview

Het interview bestaat uit 81 vragen en een observatieschaal. Middels dit gestructureerde interview is het taalaanbod en opleidingsniveau van de ouders in kaart gebracht. De items uit het interview waarbij naar de frequentie van de taalactiviteiten wordt gevraagd zijn: *‘Gemiddeld, hoe lang ongeveer wordt er voorgelezen aan uw kind?’* en *‘Gemiddeld, hoe lang ongeveer worden er gesprekjes met uw kind gevoerd?’*. De bijbehorende antwoordmogelijkheden zijn *‘minder dan een ½ uur per week’*, *‘een ½ uur tot 1 uur per week’*, *‘1 uur tot 1 ½ uur per week’*, *‘kwartier-1 uur per dag’*, *‘1-2 uur per dag’*, *‘2-4 uur per dag’* en *‘meer dan 4 uur per dag’*. De antwoorden worden op een 1-7 schaal gescoord. De items waarbij gevraagd wordt naar de taal waarin de taalactiviteiten gedaan wordt zijn: *‘In welke talen lezen u of uw partner dan voor aan uw kind?’* en *‘In welke talen praten dan eerste of tweede opvoeder met het kind?’*. De antwoordcategorieën hierbij zijn *‘meestal Nederlands’*, *‘meestal een andere taal’*, *‘Nederlands en een andere taal ongeveer gelijk’*, *‘meestal Nederlands en soms een andere taal’* en *‘meestal een andere taal en soms Nederlands’* en worden op een schaal van 1-5 gescoord. Aangezien de taalactiviteiten in meerdere talen uitgevoerd kunnen worden, zijn de antwoordcategorieën uit deze schalen omgezet naar nieuwe scores met een range van 0-1 (zie tabel 2).

Tabel 2

*Omzetting interview-item over taal van taalactiviteiten*

Antwoordcategorie	Oude score	Nieuwe score
Meestal Nederlands	1	1
Meestal een andere taal	2	0
Nederlands en een andere taal ongeveer gelijk	3	0.5
Meestal Nederlands en soms een andere taal	4	0.75
Meestal een andere taal en soms Nederlands	5	0.25

Om de taalactiviteit ‘voorlezen’ te operationaliseren, is vervolgens een nieuwe variabele aangemaakt. Deze variabele is gemaakt door de score op de item die de frequentie ‘voorlezen’ meet (zie eerste item uit interview), te vermenigvuldigen met de omgezette item: de mate waarin in het Nederlands wordt voorgelezen (zie tabel 2). Op dezelfde wijze is de taalactiviteit ‘gesprekken voeren’ geoperationaliseerd: frequentie ‘gesprekken voeren’ × ‘gesprekken voeren’ in het Nederlands.

### **N-CDI 2A vragenlijst**

De algehele N-CDI 2A vragenlijst meet het aantal woorden waarmee de peuter een zin maakt, zinsbouw, het toepassen van grammatica in deze zinnen en de receptieve en productieve woordenschat (Zink & Lejaegere, 2003). In dit onderzoek wordt alleen de productieve woordenschat van de peuters gebruikt. Dit gebeurt aan de hand van de lijst woorden waarop de ouder aangeeft hoeveel woorden de peuter zegt. De ruwe score wordt aan de hand van een somscore berekend met een range tussen de 0-112. Ouders kunnen aan het eind opmerkingen plaatsen, echter worden aanvulling in woorden niet meegenomen in het berekenen van de score van de productieve woordenschat. Vervolgens wordt deze somscore omgezet naar een percentielscore. Deze wordt vervolgens voor dit onderzoek gestandaardiseerd ( $M = 0$ ,  $SD = 1$ ).

De betrouwbaarheid van de productieve woordenschat, in de vragenlijst zoals die door de auteurs is ontwikkeld, is aan de hand van Cronbachs coëfficiënt alfa berekend. Deze is met de waarde  $\alpha > .97$  zeker voldoende. Tevens is de volledige vragenlijst valide bevonden om de algemene taalontwikkeling te meten (Zink & Lejaegere, 2003). In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een deel van de vragenlijst. Aangezien de score hiervoor een somscore is, kan zowel de betrouwbaarheid als de validiteit hiervan niet berekend worden.

### **Procedure**

In het kader van het VLOT-project worden taken afgenomen die de (frequentie van) taalactiviteiten, de receptieve woordenschat, het werkgeheugen (klanken in een woord horen en onthouden) en de receptieve woordenschat in het Turks, Marokkaans en Pools (bij kinderen uit deze culturele achtergronden) meten. Deze taken worden deels meegenomen in dit onderzoek. Tijdens de onderzoek afname van het VLOT-project wordt gestart met het afnemen van het interview. Vervolgens wordt de ouder gevraagd de vragenlijst N-CDI 2A in te vullen. Het liefst wordt deze in aanwezigheid van de onderzoeker ingevuld, wanneer dit niet mogelijk is krijgt de ouder de gelegenheid om de vragenlijst later in te vullen en deze op te sturen. De overige taken uit het VLOT-project worden vervolgens in de genoemde volgorde afgenomen in de thuissetting van de respondent.

## **Analyseplan**

Voor dit onderzoek wordt in eerste instantie nagegaan of het geslacht en de leeftijd binnen de Turks- en Marokkaans-Nederlandse peuters significant van elkaar verschillen, om na te gaan of dit de taalproductie beïnvloedt. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van respectievelijk de Chi<sup>2</sup>-toets en de T-toets.

Vervolgens wordt middels de T-toets getoetst of er significante verschillen zijn tussen de culturele achtergronden van de peuters op de taalactiviteiten.

Tot slot wordt voor elke deelvraag een hiërarchische regressie analyse uitgevoerd. In de eerste deelvraag is de taalproductie de afhankelijke variabele en de taalactiviteit voorlezen en de culturele achtergrond van de groepen de onafhankelijke variabelen. In de eerste stap van de regressie analyse wordt de gestandaardiseerde variabele taalproductie als afhankelijke variabele ingevoerd. De gestandaardiseerde variabele voorlezen en de culturele achtergrond worden als onafhankelijke variabelen ingevoerd. In de tweede stap van de hiërarchische regressie analyse wordt de gestandaardiseerde interactieterm 'voorlezen × culturele achtergrond' naast de reeds aanwezige variabelen, bij de onafhankelijke variabelen toegevoegd.

Op dezelfde wijze wordt de hiërarchische regressie analyse voor de tweede deelvraag uitgevoerd. Hierbij wordt de gestandaardiseerde onafhankelijke variabele 'voorlezen' vervangen met de gestandaardiseerde onafhankelijke variabele 'gesprekken voeren'.

## **Resultaten**

In dit onderzoek zijn de scores van 56 Turks- en Marokkaans-Nederlandse peuters meegenomen in de toegepaste analyses. Binnen dit aantal participanten missen er 5 waarden in de variabele 'voorlezen' (8,92 %). De variabelen 'gesprekken voeren' en 'taalproductie' hebben geen missings.

Middels een multivariate analyse waarbij wordt nagegaan of er significante afstanden zijn tussen de variabelen (mahalanobis distance) is op uitschieters gecontroleerd. Er zijn geen uitschieters gevonden. In tabel 4 zijn de beschrijvende gegevens voor alle variabelen weergegeven.

Tabel 4

*Gemiddelden en standaarddeviaties voor de niet gestandaardiseerde variabelen van de deelgenomen peuters*

Variabelen	N	Totaal		Turks-Nederlands			Marokkaans-Nederlands		
		M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Voorlezen	51	2.61	1.47	13	1.67	1.49	38	2.93	1.33
Gesprekken voeren	56	2.01	1.41	14	1.41	1.45	42	2.21	1.35
Taalproductie	56	19.50	21.50	14	14.14	13.05	42	21.29	23.52

Om te toetsen of verschillen in de taalproductie tussen de groepen verklaard worden door het geslacht of de leeftijd van de peuters, is respectievelijk de Chi<sup>2</sup>-toets en de T-toets gebruikt. Hieruit blijkt dat er tussen de Turks- en Marokkaans-Nederlandse peuters geen significante verschillen zijn in het geslacht,  $X^2(1) = .07$ ,  $p > 0.05$  en de leeftijd,  $t(54) = .08$ ,  $p > .05$  van deze peuters, daarom worden deze variabelen niet meegenomen in verdere analyses.

Om het moderatie-effect van de culturele achtergronden van de peuters op de relatie tussen de taalactiviteiten en taalproductie te meten is een hiërarchische regressieanalyse uitgevoerd. Alvorens deze hiërarchische regressie is uitgevoerd, is gecontroleerd of de data aan de voorwaarden van deze analyse voldoet. Deze voorwaarden zijn normaalverdeling, lineariteit en homoscedasticiteit (Field, 2014). Om na te gaan of de data normaal is verdeeld, wordt de skewness waarde berekend. Wanneer deze waarde hoger dan 3 of lager dan -3 is, is er sprake van scheefheid. In eerste instantie is gecontroleerd of de scores op taalproductie per minderheidsgroep normaal verdeeld is. De waarde van skewness voor de Turks-Nederlandse peuters is .03 en voor de Marokkaanse-Nederlandse peuters 1.63. Vervolgens is voor de variabelen ‘voorlezen’ en ‘gesprekken voeren’ nagegaan wat de waarde voor de normaalverdeling is, deze zijn als volgt: voorlezen -.81 en gesprekken voeren .73. Er kan gesteld worden dat alle variabelen normaal verdeeld zijn.

Om de gepiekttheid van de verdelingen te controleren, is de waarde van *kurtosis* berekend. Wanneer deze waarde hoger dan 3 of lager dan -3 is, is er sprake van abnormale gepiekttheid. De waarden voor gepiekttheid in dit onderzoek zien er als volgt uit: taalproductie = .55, voorlezen = -1.68 en gesprekken voeren = -1.33. Er kan gesteld worden dat de er geen abnormale gepiekttheid aanwezig is in de verdelingen.

Tot slot is middels het tekenen van een plot nagegaan of er sprake is van lineariteit en homoscedasticiteit: de punten in de plot zijn willekeurig verdeeld, hiermee is aan ook aan deze voorwaarde voldaan. De resultaten die verkregen worden uit de hiërarchische regressieanalyse zijn daarom betrouwbaar en geschikt voor interpretatie.

### Het moderatie-effect van de culturele achtergrond van peuters op de relatie tussen voorlezen en de Nederlandse taalproductie.

Voor het uitvoeren van de hiërarchische regressieanalyse, is de T-toets uitgevoerd, hieruit blijkt dat de variantie van de groepen gelijk is ( $p > .05$ ). Het verschil tussen de Turks- en Marokkaans-Nederlandse peuters op de taalactiviteit ‘voorlezen’ blijkt significant te zijn ( $p < .05$ ); Turkse ouders lezen minder vaak in het Nederlands voor ten opzichte van Marokkaanse ouders.

Uit de eerste stap van de hiërarchische analyse blijkt dat voorlezen een significante voorspeller voor de taalproductie is. Hoe frequenter er voorgelezen wordt aan de peuters, hoe hoger de taalproductie is van de peuters. Zestien procent van de score op taalproductie wordt door voorlezen verklaard. Uit de tweede stap van de hiërarchische analyse blijkt er geen moderatie-effect te zijn van culturele achtergrond op de relatie tussen voorlezen en taalproductie ( $F(2,3) = 3,37, p > .05$ ). Dit interactie effect voegt één procent toe aan de verklaard variantie van voorlezen op taalproductie. Het gehele model heeft een verklaarde variantie van 17 procent. De resultaten zijn in tabel 5 weergegeven.

Tabel 5

Resultaten regressieanalyse ‘voorlezen’

Variabele	Stap 1 ( $R^2 = .16$ )				Stap 2 ( $R^2 = .17$ )			
	B	SE	$\beta$	p	B	SE	$\beta$	p
Voorlezen	.40	.14	.40	.01	.19	.27	.19	.48
Culturele achtergrond (peuters)	.02	.33	.01	.97	.17	.37	.07	.65
Voorlezen × culturele achtergrond (peuters)					.30	.32	.23	.35

### Het moderatie-effect van de culturele achtergrond van de peuters op de relatie tussen gesprekken voeren en de Nederlandse taalproductie.

In eerste instantie is de T-toets uitgevoerd. De variantie van de groepen is gelijk ( $p > .05$ ). Het verschil tussen de Turks- en Marokkaans-Nederlandse peuters op de taalactiviteit ‘gesprekken voeren’ is niet significant ( $p > .05$ ).

Uit de eerste stap van de hiërarchische analyse blijkt dat ‘gesprekken voeren’ geen significante voorspeller is voor de taalproductie. Zeven procent van de score op taalproductie wordt door gesprekken verklaard. Uit de tweede stap van de hiërarchische analyse blijkt er ook geen moderatie-effect te zijn van de culturele achtergrond van de peuters op de relatie tussen gesprekken voeren en taalproductie ( $F(2,3) = 1.40, p > .05$ ). Dit interactie effect voegt één procent toe aan de verklaard variantie van gesprekken voeren op taalproductie. Het gehele model heeft een verklaarde variantie van acht procent. De resultaten zijn in tabel 6

weergegeven.

Tabel 6

*Resultaten regressieanalyse 'gesprekken voeren'*

Variabele	Stap 1 ( $R^2 = .07$ )				Stap 2 ( $R^2 = .08$ )			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>B</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>β</i>	<i>p</i>
Gesprekken voeren	.23	.14	.22	.11	.38	.27	.37	.17
Culturele achtergrond (peuters)	.20	.31	.09	.52	.15	.33	.07	.65
Gesprekken voeren × culturele achtergrond (peuters)					-.20	.32	-.16	.53

## Discussie

In dit onderzoek is gekeken naar het verschil van de culturele achtergrond van Turks- en Marokkaans-Nederlandse peuters op de relatie tussen taalactiviteiten en taalproductie. Het belang van dit onderzoek is om na te gaan of door culturele achtergrond verschillende aanpakken vereist zijn in het reduceren van de taalachterstand.

Uit dit onderzoek blijkt dat Turkse ouders minder vaak voorlezen in het Nederlands ten opzichte van Marokkaanse ouders. Mogelijk wordt dit verschil veroorzaakt doordat Turkse gezinnen meer toegang hebben tot literatuur in hun eigen taal ten opzichte van Marokkaanse gezinnen in Nederland en hierdoor minder vaak in het Nederlands voorlezen ten opzichte van Marokkaanse ouders (Backus, 2005; Scheele et al., 2010). Hieruit kan voorzichtig worden gesteld dat bij Turkse gezinnen met peuters het voorlezen in het Nederlands meer gestimuleerd kan worden en hier meer nadruk kan worden gelegd ten opzichte van gezinnen met een Marokkaanse achtergrond. Daarnaast is voorlezen een positieve voorspeller van taalproductie; hoe frequenter er wordt voorgelezen, hoe hoger de taalproductie is. Deze bevinding komt overeen met de literatuur waarin wordt vermeld dat voorlezen een belangrijke bijdrage levert aan de taalontwikkeling van kinderen (Dickinson, 2001; Duursma, Pan & Raikes, 2008; Patterson, 2002; Sénéchal, Pagan, Lever & Ouellette, 2008; Westerlund & Lagerberg, 2008; Andreae et al., 2006). Echter zijn in dit onderzoek geen significante verschillen gevonden tussen Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse peuters in de relatie tussen voorlezen en taalproductie.

Daarnaast blijkt uit dit onderzoek dat Turkse ouders even vaak Nederlandse gesprekken voeren met hun peuters als Marokkaanse ouders. Dit zou verklaard kunnen worden doordat beide culturele achtergronden tot de collectivistische culturen behoren (Phalet & Schönplflug, 2001). Verder is gesprekken voeren in dit onderzoek geen voorspeller van taalproductie. Dit is opvallend aangezien er uit literatuur blijkt dat gesprekken voeren wel een

belangrijke bijdrage levert aan de taalontwikkeling van kinderen (Bond & Wasik, 2009; Kleeck, 1994; Zimmerman et al., 2008). Dit kan mogelijk verklaard worden door de leeftijd van de peuters. Binnen bepaalde culturen is het namelijk niet gebruikelijk om veel gesprekken te voeren met jonge kinderen door de veronderstelling dat kinderen nog geen volwaardige gesprekspartners zijn, ze beheersen de taal immers nog niet (volledig) (Kleeck, 1994). Tot slot zijn in dit onderzoek geen significante verschillen gevonden tussen Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse peuters in de relatie tussen gesprekken voeren en taalproductie.

Concluderend kan gesteld worden dat –tegen de verwachting in– er geen verschillen zijn vanuit culturele achtergronden op de relatie van taalactiviteiten en taalproductie. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat zowel de meeste Turken als Marokkanen in Nederland een lage SES hebben (Scheele et al., 2010) en vooral de factor ‘SES’ een invloed heeft op de taalontwikkeling van kinderen (Hoff, 2006; Hoff & Naigles, 2002). In dit onderzoek is de SES van de groepen ongeveer gelijk en is daarom mogelijk geen verschil vanuit culturele achtergrond op de relatie van taalactiviteiten en taalproductie gevonden. Een andere verklaring voor dit resultaat is dat er gekeken is naar één element van de cultuur, namelijk taal (in dit onderzoek: taalaanbod in het Nederlands). Echter bestaat cultuur uit meer elementen als tradities, voeding en religie (Hofstede, 2011). Zo kunnen er verschillen zijn in de tradities; mogelijk worden er verschillende activiteiten ondernomen binnen deze culturen waardoor Turkse en Marokkaanse gezinnen op verschillende wijze, maar vanuit hun eigen cultuur gestimuleerd kunnen worden in het stimuleren van de taalontwikkeling.

Dit onderzoek kent enkele kanttekeningen. De eerste limitatie is dat er gebruik is gemaakt van een kleine steekproef waardoor de resultaten niet zonder meer te generaliseren zijn naar alle Turkse- en Marokkaanse gezinnen binnen Nederland. De tweede limitatie is dat er alleen rekening is gehouden met de frequentie van taalactiviteiten door verzorgers, bovendien is deze gerapporteerd door ouders zelf. Het is onbekend of ouders goed in staat zijn zelf in te schatten hoeveel zij doen en daarnaast zullen zij misschien ook sociaal wenselijk antwoorden. Er zit dus een zekere subjectiviteit in de meting. Subjectieve metingen kunnen in vervolg onderzoek aangevuld worden met meer objectieve metingen van taalaanbod door bijvoorbeeld video-opnames van het dagelijkse leven te maken. Op deze manier wordt tevens een beeld van zowel het kwantitatief als kwalitatief taalaanbod verkregen die beide bijdragen aan de taalontwikkeling van kinderen (Hoff, 2006; Weizman & Snow, 2001). Tot slot is voor de afhankelijke variabele ‘taalproductie’ alleen de scores van de productieve woordenschat meegenomen. Om een vollediger beeld te krijgen van de taalproductie kan in vervolg

onderzoek ook het onderdeel 'het vormen van zinnen meegenomen' uit de gebruikte vragenlijst meegenomen worden.

Ondanks de aanwezige kanttekeningen, was dit het eerste onderzoek die naar de culturele achtergronden keek op de relatie tussen taalactiviteiten en taalproductie. De resultaten suggereren dat dezelfde interventies voor de Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse peuters ingezet kunnen worden om de taalachterstand te bestrijden en/of te verminderen. Vervolg onderzoek met een grotere sample dat tevens rekening houdt met de andere elementen uit cultuur, is vereist om hier duidelijke uitspraken over te kunnen doen. Tot slot hadden de participanten uit dit onderzoek een gunstige leeftijd aangezien de taalinput tot het derde levensjaar het sterkst gerelateerd is aan de taalverwerving (Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons, 1991).

Verder onderzoek naar de invloed van culturele achtergronden op taal is van belang om taalachterstanden tegen te gaan en daarmee de kans op een succesvol leven voor elk individu te vergroten!



## Referenties

- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, DC: Author.
- Andreae, M., Baaijen, V.M., Besselse, M., Buis, H., Gosen, M.N., Van Hoegee, ..., Berenst, J. (2006). *Samenvatting van het rapport: Spelen met taal. Een onderzoek naar taalstimulering op peuterspeelzalen in Veendam*. Verkregen van: <https://www.rug.nl/research/portal/files/14620986/veendam-sam.pdf>
- Backus, A. (2005). Turkish as an immigrant language in Europe. In J. F. Kroll & A. M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 689-723). Oxford: Oxford University Press.
- Berkel-van Schaik, A. B., van & Taks, B. (1990). *Naar een standaard operationalisatie van sociaal-economische status voor epidemiologisch en sociaal-medisch onderzoek*. Den Haag: Ministerie van WVC.
- Bond, M. A., & Wasik, B. A. (2009). Conversation Stations: Promoting language development in young children. *Early Childhood Educational Journal*, 36, 467-473. doi:10.1007/s10643-009-0310-7
- Buren, van, K., & Lucassen, G. (2010). *Onderzoeksrapport. Effectiviteit van de Voorlees Express*. Utrecht: Voorlees Express
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2008). *Jaarrapport integratie 2008*. Den Haag: OBT bv.
- Childers, J. B., & Tomasello, M. (2002). Two-year-old learn novel nouns, verbs, and conventional actions from massed or distributed exposures. *Developmental Psychology*, 38, 967-978. doi:10.1037/0012-1649.38.6.967
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.) *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89).
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology*, 27, 31-41. doi:10.1016/j.appdev.2005.12.001
- Dickinson, D. K. (2001). Book reading in preschool classroom: Is recommended practice common? In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (pp. 175-203). Baltimore: Brookes Publishing Company.
- Duursma, E., Pan, B. A. & Raikes, H. (2008). Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 351-365. doi:10.1016/j.ecresq.2008.06.001

- Field, A. (2014). *Discovering Statistics Using IBM SPSS STATISTICS* (4<sup>de</sup> ed.). London: SAGE.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review, 26*, 55-88. doi:10.1016/j.dr.2005.11.002
- Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development, 73*, 418-433. doi:10.1111/1467-8624.00415
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Senior, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language, 39*, 1-27. doi:10.1017/S0305000910000759
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*. doi:10.9707/2307-0919.1014
- Houwer, de A. (2007). Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics, 28*, 411-424. doi:10.1017/s0142716407070221
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology, 27*, 236-248. doi:10.1037/0012-1649.27.2.236
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *Onderwijsverslag 2003/2004*. Den Haag: DeltaHage bv.s
- Kalthoff, H. (2009). *VVE Thuis: Thematisch ouderprogramma*. Handleiding voor begeleiders. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Kleeck, A. van (1994). Potential cultural bias in training parents as conversational partners with their children who have delays in language development. *American Journal of Speech-Language Pathology, 3*, 67-78. doi:10.1044/1058-0360.0301.67
- Leseman, P. P. M. (2014). *Valideringsstudie Vragenlijst Ouders en Taalinput (VLOT)*, ZonMW.
- Patterson, J. L. (2002). Relationships of expressive vocabulary to frequency of reading and television experience among bilingual toddlers. *Applied Psycholinguistics, 23*, 493-508. doi:10.1017.S0142716402004010
- Phalet, K., & Schönplflug, U. (2001). Intergenerational transmission of collectivism and achievement values in two acculturation contexts. The case of Turkish families in Germany and Turkish and Moroccan families in the Netherlands. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 186-201. doi:10.1177/0022022101032002006
- Place, S., & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development, 82*, 1834-1849. doi:10.1111/j.1467-8624.2011.01660.x

- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, *31*, 117-140. doi:10.1017/s0142716409990191
- Scheele, A. F., Leseman, P. P. M., Mayo, A. Y., Elbers, E. and Messer, M. (2009). Mono-and bilingual development and language input: A growth modeling approach. (Doctoral dissertation, Utrecht University). Verkregen van <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/44570/scheele.pdf?sequence=2>
- Sénéchal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, *19*, 27-44. doi:10.1080/10409280701838710
- Serry, T., Rose, M., & Liamputtong, P. (2008). Oral language predictors for the at-risk reader: A review. *International Journal of Speech-Language Pathology*, *10*, 392-403. doi:10.1080/17549500802056128
- Sociaal en Cultuur Planbureau [SCP] (2005). *De sociale staat van Nederland* [The social state of The Netherlands]. Den Haag, The Netherlands: Sociaal en cultureel Planbureau.
- Spender, D. (1980). *Man made language*. Verkregen van [www.plijadur.net](http://www.plijadur.net)
- Tse, L. (1995). Language brokering among Latino adolescents: Prevalence, attitudes, and school performance. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, *17*, 180-193. doi:10.1177/07399863950172003
- Van Agt, H. M. E., Van der Stege, H. A., De Ridder-Sluis, H., Verhoeven, L. T. W., & De Koning, H. J (2007). A cluster-randomized trial of screening for language delay in toddlers: Effects on school performance and language development at age 8. *Pediatrics*, *120*, 1317- 1325. doi:10.1542/peds.2006-3145
- Van der Ploeg, C. P. B., Lanting, C. I., & Verkerk, P. H. (2005). *Signalering van spraak- taalontwikkelingsstoornissen bij kleuters*. Leiden: TNO rapport 076.
- Verweij, A., & Mulder, M (2014). Sociaaleconomische status samengevat. In: Volksgezondheid Toekomst Verkenning, Nationaal Kompas Volksgezondheid. Bilthoven: RIVM. Verkregen van: <http://www.nationaalkompas.nl/bevolking/sociaaleconomischestatus/sociaaleconomische-status-samengevat/>
- Vliet, R. van der, Ooijevaar, J., & Boerdam, A. (2010). Jaarrapport Integratie 2010. CBS, Den Haag. Verkregen van: <https://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/240E5858-D04D-47EA-9C22-AB8E9297E2D2/0/2010k4b15p22art.pdf>

- Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37*, 265-279. doi:10.1037/0012-1649.37.2.265
- Westerlund, M., & Lagerberg, D. (2008). Expressive vocabulary in 18-month-old children in relation to demographic factors, mother and child characteristics, communication style and shared reading. *Child Care Health Development, 34*, 257-66. doi:10.1111/j.1365-2214.2007.00801.x.
- Winkleby, M., Jatulis, D. E., Frank, E., & Fortmann, S. P. (1992). Socioeconomic status and health: How education, income, and occupation contribute to risk factors for cardiovascular disease. *American Journal of Public Health, 82*, 816-820. doi:10.2105/ajph.82.6.816
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S. & Yapanel, U. (2008). Teaching by listening: The importance of adult-child conversations to language development. *Journal of Pediatrics, 124*, 342-349. doi:10.1542/peds.2008-2267
- Zink, I., & Lejaegere, M. (2003). N-CDI's: korte vormen, Aanpassing en hernormering van de MacArthur Short Form Vocabulary Checklist van Fenson et al. Leuven/Leusden: Acco.