

**De taalvaardigheid van peuters en kleuters in
Nederland: Het behoren tot een risicogroep en
Voor- en Vroegschoolse Educatie**

M. Leen
0315842

Masterthesis Opleiding Orthopedagogiek
Werkveld Leerlingenzorg
Universiteit van Utrecht

1 juli 2009

Begeleiding A.K.E. de Haan

Voorwoord

In februari 2008 ben ik toegewezen aan een bestaand onderzoek aan de Universiteit van Utrecht naar nieuwe arrangementen van Voor- en Vroegschoolse educatie. Binnen het eerste jaar van de uitvoering van dit onderzoek heb ik de gelegenheid gekregen om zelfstandig een onderzoek uit te voeren en dit te verwerken tot mijn masterthesis. Het is in zo'n geval natuurlijk de vraag of het onderwerp aansluit bij de eigen interesse en in mijn geval was dit zeker waar. Ik ben woonachtig in een wijk waar veel diversiteit in de achtergronden van inwoners bestaat en heb veel affiniteit met de leeftijdscategorie van de kinderen. In de dataverzameling ben ik actief betrokken geweest en dit heeft het uitvoeren van mijn onderzoek erg levendig gemaakt. Concluderend kan ik stellen dat het schrijven van mijn thesis een zeer leerzaam proces geweest.

Er zijn verschillende mensen die ik wil bedanken die het voor mij mogelijk hebben gemaakt deze thesis te realiseren. Ten eerste wil ik mijn ouders, vriend, huisgenoten en meelevende vrienden bedanken die me hebben gestimuleerd, gemotiveerd en achter mij stonden maar ook de nodige afleiding hebben geboden. Maar mijn grootste dank gaat uit naar mijn begeleidster Annika de Haan. Ik wil haar bedanken voor haar flexibiliteit, feedback, ondersteuning en enthousiasme. Zonder haar deskundige hulp en stimulerende en oppeppende woorden had mijn thesis waarschijnlijk niet tot dit resultaat kunnen leiden.

Marieke Leen

De taalvaardigheid van peuters en kleuters in Nederland: Het behoren tot een risicogroep en Voor- en Vroegschoolse Educatie

M. Leen

Abstract

In early childhood language develops rapidly. Moreover, language skills contribute highly to later school achievement. Especially children from ethnic minorities and low SES families often start elementary school with a delay in this area. This is problematic since these children hardly seem to catch up with their peers. In this non-experimental study, including 157 children from Utrecht (mean age 46 months), an attempt is made to gain insight into language skills (consisting of passive vocabulary and knowledge of concepts) of these disadvantaged children. Support in this study is found, only for kindergarten-aged children, for the presumption that disadvantaged children have less well developed language skills than their peers. This finding remains significant when the language skills in the first language are taken into account: a result of the finding that Turkish and Berber speaking children have better language skills in Dutch than in their first language. No significant effect was found for gender on language skills. Also is assessed whether ‘preschool and early school education’ (abbreviated as VVE), which aims to reduce and prevent delays in language and development at the start of elementary school, has an effect on disadvantaged children’s language skills. Two arrangements of VVE are distinguished: the standard arrangement, which focuses on intensive interactions with at least two teachers, and the mixed arrangement, where less opportunity exists for intensive interactions with a teacher. In this last arrangement compensation for this lower teacher child ratio is needed. A potential source of influence on the development of disadvantaged children are peers. Nevertheless, nearly no differences in language skills were found between disadvantaged children with a VVE-program and children without a VVE-program, and disadvantaged children in a standard arrangement do not differ in language skills from disadvantaged children in a mixed arrangement.

Keywords: Low SES, Ethnic minorities, Language skills, Early childhood education

Introductie

Nederland kan gezien worden als een multiculturele samenleving. In 2009 is bijna twintig procent van de bevolking van oorsprong niet-Nederlands. De grootste culturele minderheidsgroepen zijn afkomstig uit Marokko, Turkije en voormalige Nederlandse koloniën (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2009). Multiculturaliteit levert in het onderwijs de nodige vraagstukken op door de verschillen in culturele gewoontes en de

thuis taal van de leerlingen (Corson, 1991; Hebert, 1992). Anderstalige kinderen uit etnische minderheidsgroepen lopen in vergelijking met Nederlands sprekende kinderen een groter risico om aan het basisonderwijs te beginnen met een achterstand in taalontwikkeling. Door deze taalachterstand hebben anderstalige kinderen een grotere kans om taalvaardigheden te missen die nodig zijn om het basisonderwijs succesvol te doorlopen (Hus, 2001; Oomens, Driessen & Scheepers, 2003; Van der Silk, Driessen & De Bot, 2006; Verhoeven, 2000). Niet alleen anderstalige kinderen vormen een risicogroep, maar ook kinderen uit gezinnen met een lage Sociaal-Economische Status (SES) lijken een risico te hebben op een taalachterstand, waardoor hun latere schoolprestaties achter kunnen blijven (Aram, 2005; Arnold & Doctoroff, 2003; Bradley & Corwyn, 2002; Hus, 2001; Van der Silk et al., 2006). Omdat in de jonge kinderjaren de taalontwikkeling een sprong door maakt, lijkt interventie in deze vroege periode wenselijk voor risicoleerlingen (Edelman & Waterfall, 2007; Izura & Ellis, 2002). In Nederland bestaan er op het gebied van Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) verschillende arrangementen met als doel om taal- en ontwikkelingsachterstanden aan het begin van de schoolloopbaan te reduceren, dan wel te voorkomen. De voorschoolse educatie vindt plaats op zogenoemde voorscholen en is gericht op jonge risicokinderen vanaf tweeënehalf jaar oud (Elbers & Leseman, 2007). Verder volgt ieder kind in Nederland vanaf het vierde levensjaar vroegschoolse educatie in de vorm van een kleuterklas, ofwel groep 1 en 2 van de basisschool. VVE lijkt goede uitkomsten te bieden voor de latere schoolprestaties van risicoleerlingen waarbij voornamelijk de intensiteit van het programma een rol lijkt te spelen. Een hoge intensiteit wordt uitgedrukt in een groot aantal uren per week intensieve interactie met de leerkracht gedurende meerdere achtereenvolgende jaren (Gorey, 2001; NICHD, 2003). Kinderen die deelnemen aan een programma met hoge intensiteit hebben betere uitkomsten wat betreft schoolprestaties en intelligentie dan kinderen in een programma met lagere intensiteit. Wat betreft de Nederlandse situatie is er, in vergelijking met kinderen in de basisschoolleeftijd, minder bekend over de taalvaardigheid van peuters en kleuters. Omdat de taalvaardigheid van deze jonge kinderen bepalend lijkt te zijn voor hun verdere schoolloopbaan (Aram, 2005) zal in dit onderzoek de taalvaardigheid van peuters en kleuters uit de omgeving van Utrecht in kaart worden gebracht. Er zal worden gekeken naar verschillen in taalvaardigheid tussen risicokinderen en niet-risicokinderen, de eerste taal en de Nederlandse taal en tussen risicokinderen met en zonder VVE-programma.

Om een optimale voorbereiding op het basisonderwijs te bieden, is de taalontwikkeling een van de belangrijkste pijlers van VVE-programma's. Een mijlpaal in de taalontwikkeling vindt

plaats vanaf het tweede levensjaar van een kind. Het gemak en de snelheid waarmee kinderen vanaf twee jaar oud taal verkrijgen is indrukwekkend. Dit kan worden verklaard door belangrijke neurologische veranderingen in de hersenen die positief bijdragen aan het proces van taalverwerving (Izura & Ellis, 2002; Schaffer, 1996).

Om het basisonderwijs succesvol te kunnen doorlopen wordt er van kinderen verwacht om bij de aanvang ervan over bepaalde taalvaardigheden te beschikken die nodig zijn om succesvol mee te draaien in het programma wat de basisschool hanteert en schoolinstructie te begrijpen (Aram, 2005; Justice, Mashburn, Hamre & Pianta, 2008; Verhoeven, 2000). Kinderen die achterlopen in de ontwikkeling van deze taalvaardigheden lijken de achterstand in de verdere schoolloopbaan te behouden. Dit brengt een risico met zich mee om taal- en leesproblemen te ontwikkelen met mogelijk academische stress en schooluitval tot gevolg (Hus, 2001; Justice et al., 2008; Stoel, Peetsma & Roeleveld, 2003). De academische stress en schooluitval zouden verklaard kunnen worden door de relatie tussen taalvaardigheid, zelfvertrouwen en schoolinvestering, waarbij Stoel en collega's (2003) concludeerden dat een hoge taalvaardigheid het zelfvertrouwen en de motivatie voor schoolinvestering bij leerlingen in het basisonderwijs doet toenemen.

De omgeving speelt een grote rol in de taalontwikkeling van jonge kinderen (Ariza & Hancock, 2003; Edelman & Waterfall, 2007; Elardo, 1977; Schaffer, 1996, p.121). Blootstelling aan gesproken taal ligt ten grondslag aan een groot deel van de taalontwikkeling waaronder vocabulaire groei (Francis, 2000; Hus, 2001). De taalontwikkeling begint dan ook in de thuissituatie. De interactie tussen ouder en kind die op een natuurlijke wijze gestructureerd is, stimuleert het proces van het verkrijgen van taal. Ouders fungeren als voorbeeld en een hoge kwantiteit, kwaliteit en diversiteit van taal is positief gerelateerd aan de taalontwikkeling van kinderen, net als het aanbieden van een rijke input bij het aanvullen van zinnen en verbeteren van zinnen en woorden (Edelman & Waterfall, 2007). De mate waarin ouders dit doen lijkt onder meer afhankelijk te zijn van de thuistaal en de SES (Aram, 2005; Edelman & Waterfall, 2007). Onderstaand zal dieper op deze relatie worden ingegaan.

Bij kinderen uit anderstalige gezinnen is de gesproken en geschreven taal in de samenleving en het onderwijs niet dezelfde als de moedertaal van de ouders. Bovendien is het Nederlands vaak niet de enige gesproken taal thuis. Voor deze kinderen is er hierdoor minder gelegenheid om de Nederlandse taal buiten school te leren, omdat de frequentie van blootstelling aan het Nederlands in de thuissituatie minder is dan bij kinderen uit eentalige gezinnen. Ook is de kwaliteit van de Nederlandse taal in anderstalige gezinnen minder goed

vanwege een geringere beheersing van de taal door ouders (Oomens et al., 2003). Dit maakt anderstalige kinderen uit etnische minderheidsgroepen kwetsbaarder voor een taalachterstand in het Nederlands (Hus, 2001; Verhoeven, 2000). Ondanks dat de taalvaardigheid van kinderen niet alleen door de thuistaal en anderstaligheid worden beïnvloed, kan er in het algemeen gesteld worden dat anderstalige kinderen uit etnische minderheidsgroepen aan het basisonderwijs beginnen met een taalachterstand van twee jaar in vergelijking met hun Nederlandse leeftijdsgenoten (Driessen, 1996, zoals geciteerd in Oomens et al., 2003). Deze achterstand lijkt in de loop van het basisonderwijs niet af te nemen en zelfs groter te worden, waardoor er een steeds grotere discrepantie ontstaat tussen de schoolprestaties van risicoleerlingen en de overige leerlingen (Hus, 2001; Oomens et al., 2003). Dit wordt teruggevonden in een onderzoek van Van der Silk en collega's (2006) waaruit blijkt dat Turkse, Marokkaanse en andere niet-Nederlands sprekende kinderen in groep 4 van de basisschool slechtere schoolresultaten hadden dan Nederlands sprekende kinderen. Metingen in groep 6 tonen aan dat Turkse en andere niet-Nederlands sprekende kinderen nog meer achterblijven in vergelijking met de Nederlandse kinderen. Dit fenomeen staat in de literatuur bekend als het Mattheus effect (Oomens et al., 2003; Van der Silk et al., 2006). Volgens Verhoeven (2000) is de achterstand bij anderstalige leerlingen in groep 3 en 4 van het basisonderwijs vooral terug te zien op de schoolvaardigheden begrijpend lezen en spelling, wat verklaard wordt door een beperkte woordenschat die anderstalige leerlingen hebben. Deze heeft bij anderstalige kinderen ook nog eens meer invloed op de schoolvaardigheden dan bij Nederlands sprekende kinderen.

Dat kinderen uit etnische minderheidsgroepen kwetsbaarder zijn voor een taalachterstand is niet enkel te wijten aan de afwijkende thuistaal. Ook verschillen in culturele gewoonten en het vaker opgroeien in een gezin met een lage SES brengen een extra risico met zich mee (Arnold & Doctoroff, 2003; Bradley & Corwyn, 2002, p. 375; Hus, 2001; Oomens et al., 2003; Van der Silk et al., 2006). SES is een sterke voorspeller van de academische loopbaan en de invloed van SES op academische vaardigheden begint al erg vroeg bij kinderen (Aram, 2005; Arnold & Ontroof, 2003, p. 520; Bradley & Corwyn, 2002). Armoede en een lage opleiding van ouders worden in verschillende studies geassocieerd met lagere prestaties op school en met een lager IQ van kinderen (Aram, 2005; Bradley & Corwyn, 2002, p. 375; Schechter & Bye, 2007; Van der Silk et al., 2006). Kinderen uit een lage SES omgeving lopen in vergelijking met kinderen uit een gemiddelde en hoge SES omgeving het risico op een minder goede kwaliteit van woonomgeving en staan vaker bloot aan stresservaringen. Binnen gezinnen met een lage SES zijn vaak minder cognitief stimulerende materialen aanwezig, is er minder gelegenheid voor

kinderen om cognitief stimulerende ervaringen op te doen, worden kinderen minder betrokken in gesprekken met ouders, gebruiken ouders een minder uitdagende interactiestijl en blijkt er een minder stimulerende opvoedingsstijl gebruikt te worden. Bovendien hebben ouders en leerkrachten lagere academische verwachtingen van deze kinderen (Aram, 2005; Arnold & Doctoroff, 2003; Bradley & Corwyn, 2002; Edelman & Waterfall, 2007). Kinderen uit gezinnen met een lage SES staan dus bloot aan meer risicofactoren voor academisch onderpresteren dan kinderen uit gezinnen met een gemiddelde of hoge SES en zijn hier zodoende ook kwetsbaarder voor (Arnold & Doctoroff, 2003). Wel kunnen de negatieve effecten van bovengenoemde risicofactoren worden gemodereerd door kindkenmerken, familiekenmerken en externe ondersteunings-systemen (Bradley & Corwyn, 2002, p. 388).

Om het risico op een taalachterstand en taal- en leesproblemen voor risicokinderen te verkleinen is interventie op jonge leeftijd wenselijk (Hus, 2001; Verhoeven, 2000). Door de risicokinderen op jonge leeftijd bekend te maken met de Nederlandse taal, wordt het proces om de Nederlandse taal te verkrijgen en eigen te maken gestimuleerd. Woorden en de betekenis ervan die vroeg worden geleerd, worden succesvoller herkend en gebruikt dan woorden die op latere leeftijd worden geleerd. Het effect van de leeftijd op het verkrijgen van taal lijkt nog sterker te zijn voor het verkrijgen van een tweede taal (Izura & Ellis, 2002). Deelname aan een kwalitatief en effectief aangetoond voor- en vroegschoolse programma wordt voor risicoleerlingen aangemoedigd en er wordt beoogd om zoveel mogelijk risicoleerlingen te bereiken met Voor en Vroegschoolse Educatie (VVE). Dit is van belang om voor zoveel mogelijk risicoleerlingen de overgang naar het basisonderwijs te verbeteren en hun kwetsbaarheid voor taal- en leesproblemen te verminderen (Aram, 2005; Justice et al., 2008).

VVE gaat uit van de sociaal-culturele theorie van Vygotsky waarbij kinderen vooruitgang in taalontwikkeling boeken door middel van interactie met meer ontwikkelde sprekers zoals leerkrachten en peers (Ariza & Hancock, 2003; Elardo, 1977). In de omgeving van Utrecht, waar dit onderzoek plaatsvindt, worden twee arrangementen van VVE onderscheiden. Scholen met het klassieke arrangement bestaan vaak uit kleine groepen risicokinderen met de aanwezigheid van twee leerkrachten waardoor er veel gelegenheid is voor intensieve en waardevolle interactie tussen leerkracht en leerling (Elbers & Leseman, 2007). Dit VVE-arrangement wordt geassocieerd met positieve academische uitkomsten voor risicoleerlingen (Gorey, 2001; NICHD, 2003). De kosten van de uitvoering van een dergelijk arrangement worden gedekt door de extra financiële steun die voor risicoleerlingen vanuit het

onderwijsbeleid in Nederland beschikbaar wordt gesteld. Dit heeft tot gevolg dat in buurten met een lagere concentratie risicoleerlingen, de aanwezigheid van twee leerkrachten vaak niet bekostigd kan worden. In deze buurten, waar niet meer dan vijftig procent van de kinderen risicoleerling is, is het gemengde arrangement ontstaan. Hier heeft de leerkracht minder gelegenheid om intensieve aandacht te geven aan risicoleerlingen en dient er gezocht te worden naar een manier om te compenseren voor deze lagere leerkracht-leerling ratio. Wat mogelijk positief bijdraagt aan de taalontwikkeling van risicokinderen is interactie met meer ontwikkelde peers (Elbers & Leseman, 2007; Van der Silk et al., 2006). Hierbij wordt van de leerkracht verwacht om naast het bieden van intensieve aandacht te zorgen voor begrijpelijke input en een sturende rol in de interactie tussen peers (Ariza & Hancock, 2003; Elardo, 1977). Over de uitkomsten van dit gemengde arrangement op voor- en vroegscholen is vooralsnog minder bekend, maar het arrangement lijkt veelbelovend. Zo lieten Schechter en Bye (2007) zien dat kinderen met een lage SES die onderwijs genoten op een voorschool samen met kinderen van midden en hoge SES (sociaal-economisch geïntegreerd) meer groei lieten zien in hun taalvaardigheden dan kinderen die alleen met kinderen met een lage SES onderwijs genoten (sociaal-economisch gesegregeerd). Kinderen uit gezinnen met een gemiddelde en hoge SES lijken op het gebied van taal als rolmodellen te gelden voor kinderen uit lage SES gezinnen. Of dit ook zo is voor anderstalige leerlingen bevestigd het onderzoek van Schechter en Bye (2007) niet. In de Nederlandse situatie is een soortgelijk resultaat gevonden voor anderstalige kinderen en kinderen met een lage SES in groep 4 en groep 6 van de basisschool. Meer variatie in de klas wat betreft etnische achtergrond en SES van de leerlingen had een positief effect op hun prestaties. In Nederland is dit nog niet onderzocht voor kinderen in VVE en het effect lijkt sterker te zijn voor kinderen met een lage SES dan voor de anderstalige kinderen (Van der Silk et al., 2006).

In dit onderzoek zal er gekeken worden naar verschillen in de taalvaardigheid van jonge kinderen uit Utrecht en omgeving waarbij risicokinderen worden vergeleken met niet-risicokinderen. Kort gezegd komen de risicokinderen uit families waar beide ouders een niet-Nederlandse achtergrond hebben en één van beiden laagopgeleid is of uit Nederlandse gezinnen met twee laagopgeleide ouders. Het criteria is afkomstig uit een officiële gewichtenregeling die tot 31 juli 2006 door de Centraal Financiële instellingen gebruikt werd (CFI, 1991). Deze is opgenomen als Bijlage. Er wordt verwacht dat risicokinderen in dit onderzoek een minder goed ontwikkelde taalvaardigheid hebben dan niet-risicokinderen. Omdat meisjes voornamelijk op jonge leeftijd beter lijken te presteren dan jongens wat betreft

taalvaardigheid (Van der Silk et al., 2006), zal er ook gekeken worden of geslacht een effect heeft op de taalvaardigheid. Of risicokinderen verschillen van niet-risicokinderen, wanneer er uitgegaan wordt van de taalvaardigheid in eerste taal, wordt in dit onderzoek ook bekeken. Van Berbers- en Turkssprekende kinderen wordt namelijk verwacht dat zij een hogere taalvaardigheid hebben in hun eerste taal dan in de Nederlandse taal (Izura & Ellis, 2002). Ook zal er worden gekeken of er verschillen zijn in de taalvaardigheid tussen kinderen die wel of niet een VVE-programma volgen en tussen kinderen van verschillende VVE-arrangementen, namelijk klassiek en gemengd.

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvragen:

- Is er een verschil tussen risicokinderen en niet-risicokinderen in de Nederlandse taalvaardigheid en heeft geslacht een effect op Nederlandse taalvaardigheid?
- Is er bij Turkse of Berberse kinderen een verschil tussen de Turkse/Berberse taalvaardigheid en de Nederlandse taalvaardigheid?
- Is er een verschil tussen risicokinderen en niet-risicokinderen in taalvaardigheid wanneer er uit wordt gegaan van de taalvaardigheid in hun eerste taal?
- Is er een verschil tussen risicokinderen die een VVE-programma volgen en risicokinderen die geen VVE-programma volgen en verschillen risicokinderen met een klassiek VVE-arrangement van kinderen met een gemengd VVE-arrangement in Nederlandse taalvaardigheid?

Methode

Het huidige onderzoek maakt deel uit van een overkoepelend longitudinaal onderzoeksproject naar nieuwe arrangementen van Voor en Vroegschoolse Educatie (VVE). Het wordt uitgevoerd door het Langeveld Instituut te Utrecht, behorend tot de Universiteit van Utrecht. In samenwerking met onderwijsadviesbureau Eduniek, die de leiding heeft over VVE in Utrecht, zijn (voor)scholen en participanten geselecteerd (Elbers & Leseman, 2007). Zowel peuterspeelzalen, voorscholen en vroegscholen zijn meegenomen in het onderzoek en representeren elk een verschillend VVE-arrangement of behoren tot de controlegroep. In de volgende secties zullen de participanten, materialen, procedure en de analyses van dit onderzoek verder worden beschreven.

Participanten

De 157 kinderen in dit onderzoek zijn afkomstig van negen peuterspeelzalen, vijf voorscholen en negen vroegscholen (groep 1 uit het reguliere basisonderwijs) allen in Utrecht en omgeving. De kinderen worden in het kader van dit onderzoek in groepen ingedeeld naar aanleiding van hun risicostatus, leeftijd en VVE-arrangement.

Kinderen behoren wat betreft hun risicostatus tot de groep risicokinderen of niet-risicokinderen. Tot de groep risicokinderen worden kinderen gerekend die in aanmerking komen voor een speciaal gewicht naar aanleiding van de criteria in de speciale gewichtenregeling van de Centrale Financiële Instellingen (zie Bijlage). In totaal zijn dit 101 kinderen. De overige 56 kinderen komen niet in aanmerking voor een speciaal gewicht en vallen in de niet-risicogroep.

Wat betreft leeftijd wordt er een onderscheid gemaakt tussen peuters en kleuters. De 74 peuters (40 jongens en 34 meisjes) zitten op het moment van de dataverzameling op een peuterspeelzaal of voorschool en hebben een gemiddelde leeftijd van 39 maanden ($SD = 3.82$). De 83 kleuters zitten op het moment van de dataverzameling in groep 1 op een reguliere basisschool (voegschool) en zijn gemiddeld 53 maanden oud ($SD = 3.17$). De groep kleuters bestaat uit 39 jongens en 44 meisjes.

De peuters en kleuters die op een voor- of vroegschool het klassieke of gemengde VVE-arrangement volgen, representeren de groep kinderen met een VVE-programma. Deze groep bestaat uit 116 kinderen. Naast deze groep bestaat er een controlegroep die bestaat uit 41 kinderen. Dit zijn peuters op peuterspeelzalen en kleuters uit kleuterklassen waar geen VVE-programma uitgevoerd wordt. Deze kinderen ‘genieten onderwijs en zorg zoals gewoonlijk’. Een overzicht van de steekproef is te zien in Tabel 1.

Tabel 1

Overzicht van de participanten

		Peuters	Kleuters	Totaal
Leerlingen met VVE	Risicokinderen	26	35	61
	Niet-risicokinderen	18	37	55
	Totaal	44	72	116
Controlegroep	Risicokinderen	29	11	40
	Niet-risicokinderen	1	0	1
	Totaal	30	11	41

Materialen

De taalvaardigheid van de leerlingen wordt getoetst met de Diagnostische Toets voor Tweetaligheid [DTT] (Centraal Instituut voor Toetsing in het Onderwijs [CITO]) waarvan de subtesten 'Passieve woordenschat' en 'Begrippen' gebruikt worden. Bij alle kinderen wordt de test in het Nederlands afgenomen. Bij Turks of Berbers sprekende kinderen wordt de toets als een vertaalde versie ook in hun eerste taal afgenomen. Volgens Lopez (1995, zoals geciteerd in Bainter & Tollefson, 2003) is dit een optimale methode om cognitieve vaardigheden te meten bij taalminderheden, waarbij de afname dient te worden uitgevoerd door een tweetalige en getrainde testleider. Onderstaand wordt per subtest het materiaal toegelicht.

Passieve woordenschat

Per item wordt er door de testleider een woord genoemd waarna aan het kind gevraagd wordt het plaatje dat daarbij hoort aan te wijzen. Bij elk item kan het kind kiezen uit vier plaatjes. De DTT die de passieve woordenschat in het Nederlands meet, bestaat uit twee onderdelen. Elk onderdeel begint met twee oefenitems, waarna het eerste onderdeel 30 items bevat en het tweede deel 45 items. Hetzelfde geldt voor de Turkse en Berberse passieve woordenschat, alleen bevatten beide onderdelen slechts 30 items. Voorbeelden van items die de passieve woordenschat meten zijn 'Bezem', 'Opstapelen', 'Medaille', 'Wringen' en 'Overstroming'.

Begrippen

Door de testleider wordt per item een woord of zin genoemd, waarna aan het kind gevraagd wordt het plaatje dat daarbij hoort aan te wijzen. De hoeveelheid plaatjes waaruit een kind kan kiezen verschilt per item en kan variëren van drie tot vijf. Met de DTT die de kennis van begrippen meet wordt er gekeken naar de kennis van kleuren, vormen, hoeveelheden, ruimtes en relaties. Ook deze subtest bestaat in het Nederlands uit twee onderdelen, waar bij beide onderdelen begonnen wordt met twee oefenitems. Bij het eerste onderdeel worden 35 items afgenomen en bij het tweede onderdeel 32 items. Van de subtest Begrippen wordt verder alleen het eerste onderdeel in het Turks afgenomen en deze bestaat uit 35 items. Voorbeelden van items die de kennis van begrippen meten zijn: 'Licht blauw', 'Welk kind gaat door het smalste deurtje?', 'Wijs het laatste kind in de rij aan', 'De boom staat achter het huis', 'Hoewel het regende, ging hij fietsen'.

Procedure

De peuterspeelzalen, voorscholen en vroegscholen waar de kinderen van afkomstig zijn hebben toestemming gegeven voor medewerking aan het onderzoek. Ouders van de kinderen

hebben een toestemmingsformulier getekend. Meer dan 90 procent van de ouders heeft toestemming gegeven voor deelname van hun kind aan het onderzoek. In ongeveer 15 procent van de gevallen kon de taalvaardigheid niet gemeten worden wegens langdurige afwezigheid, schoolwisseling of verhuizing. De afname van de DTT vond tussen februari en juni 2008 plaats als onderdeel van een omvangrijke testbatterij. Hiervoor zijn verschillende testleiders aangesteld die elk een training hebben gekregen om de DTT gestandaardiseerd af te nemen. Turks en Berbers sprekende testleiders zijn geselecteerd voor de afname van de DTT in deze talen. De afname van de onderdelen van de DTT werd verspreid over twee testmomenten die elk op een andere dag plaatsvonden. In Tabel 2 is af te lezen welk onderdeel wanneer werd afgenomen. De kinderen zijn tijdens schooluren individueel getest in een zo rustig mogelijke omgeving op school. De afname gebeurde op een laptop die door de testleider bediend werd. De testleider bood geen hulp aan en gaf geen gerichte feedback zoals 'goed of fout' tijdens de afname. Wel werd er neutrale feedback gegeven zoals 'je doet goed je best'. De kinderen werden na iedere taak beloond met een sticker op een tokenkaart.

Tabel 2

Overzicht van de afname van subtesten van de DTT

	Testmoment 1	Testmoment 2
Nederlandse kinderen	2 onderdelen passieve woordenschat (NL) 1 onderdeel kennis van begrippen (NL)	1 onderdeel kennis van begrippen (NL)
Turkse en Berberse kinderen	2 onderdelen passieve woordenschat (TB) 1 onderdeel kennis van begrippen (TB)	2 onderdelen passieve woordenschat (NL) 2 onderdelen kennis van begrippen (NL)

Noot. De afkorting tussen haakjes staat voor de taal waarin de subtest is afgenomen, Nederlands (NL) en Turks of Berbers (TB).

Analyses

Als format voor het databestand en ter beantwoording van de onderzoeksvragen wordt er gebruik gemaakt van het statistische programma SPSS 16.0 voor Windows. Hieronder worden per onderzoeksvraag de statistische analyse verder toegelicht.

Is er een verschil tussen risicokinderen en niet-risicokinderen in de Nederlandse taalvaardigheid en heeft geslacht een effect op Nederlandse taalvaardigheid?

Met een General Linear Model (GLM) wordt er een multivariate variantieanalyse uitgevoerd met als afhankelijke variabelen de passieve woordenschat en kennis van begrippen in het Nederlands. Deze variabelen representeren een samenvoeging van beide onderdelen van de subtest. Wanneer er slechts één onderdeel is afgenomen, wordt deze gemiddelde score gebruikt als representatie van de subtest. Op die manier is er gecompenseerd voor het ontbreken van één van de onderdelen. De onafhankelijke variabelen zijn risicostatus en geslacht. Ten eerste zal er gekeken worden of er een interactie-effect tussen risicostatus en geslacht is, waarna vervolgens wordt gekeken of deze variabelen een hoofdeffect hebben op passieve woordenschat dan wel kennis van begrippen. Om de grootte van het effect van de onafhankelijke variabele op de afhankelijke variabele aan te duiden wordt de effect-size berekend. Als maat hiervoor wordt Cohen's d gebruikt, daarbij geeft een waarde vanaf .20 een klein effect aan, vanaf .40 een medium effect en vanaf .80 een groot effect (Grimm, 1993). De resultaten van deze analyse worden per leeftijdsgroep weergegeven.

Is er bij Turkse of Berberse kinderen een verschil tussen de Turks/Berberse taalvaardigheid en de Nederlandse taalvaardigheid?

Om een antwoord te geven op de tweede vraag wordt er een gepaarde t-toets gedaan om de taalvaardigheid in het Turks of Berbers te vergelijken met de taalvaardigheid in het Nederlands. Omdat kennis van begrippen niet in het Berbers getest is en in het Turks slechts uit één onderdeel bestond, wordt alleen de passieve woordenschat gebruikt als weergave van de taalvaardigheid. De scores op passieve woordenschat in het Turks of Berbers worden ondergebracht in één variabele, namelijk de Turkse/Berberse passieve woordenschat. Het aantal items van deze variabele komt niet overeen met het aantal items van de variabele die de Nederlandse passieve woordenschat representeert. Daarom wordt het aantal items van de passieve woordenschat in het Nederlands aangepast, wat inhoudt dat de laatste 15 items van het tweede onderdeel van de subtest niet worden meegenomen. Hierdoor zijn de items in het Nederlands gelijk zijn aan de items in het Turks of Berbers. Ook hier worden de resultaten per leeftijdsgroep weergegeven.

Is er een verschil tussen risicokinderen en niet-risicokinderen in taalvaardigheid wanneer er uit wordt gegaan van de taalvaardigheid in hun eerste taal?

Door middel van een univariate variantieanalyse zal er gekeken worden of er verschillen in taalvaardigheid tussen risicokinderen en niet-risicokinderen zijn wanneer de taalvaardigheid in de eerste taal gebruikt wordt. Dit betekent dat er een nieuwe afhankelijke variabele

gemaakt moet worden, namelijk de score op passieve woordenschat in de eerste taal. Voor Turks of Berbers sprekende kinderen betekent dit dat in de analyse de Turkse/Berberse passieve woordenschat wordt gebruikt en voor de overige kinderen de Nederlandse passieve woordenschat. Dit is de variabele die is aangepast aan het aantal items van de Turks/Berberse score (zie voorgaande analyse). Met risicostatus als onafhankelijke variabele worden de resultaten weergegeven per leeftijdsgroep.

Is er een verschil tussen risicokinderen die een VVE-programma volgen en risicokinderen die geen VVE-programma volgen en verschillen risicokinderen met een klassiek VVE-arrangement van kinderen met een gemengd VVE-arrangement in Nederlandse taalvaardigheid?

Bovenstaande onderzoeksvraag kan opgedeeld worden in twee delen. Om antwoord te kunnen geven op beide vragen wordt er een univariate variantieanalyse gedaan waarin er gebruik wordt gemaakt van contrasten. In het eerste contrast worden de risicokinderen met een klassiek en gemengd arrangement gecombineerd en vergeleken met de risicokinderen uit de controlegroep (contrast: .5, .5, -1). In het tweede contrast worden de risicokinderen met een klassiek arrangement vergeleken met de kinderen met een gemengd arrangement en worden kinderen uit de controlegroep niet meegenomen in de analyse (contrast: -1, 1, 0). De afhankelijke variabelen in de analyse zijn passieve woordenschat in het Nederlands en kennis van begrippen in het Nederlands. Met uitzondering van één leerling behoren alle kinderen in de controlegroep tot de risicokinderen. Om deze reden zal de analyse alleen uitgevoerd worden met risicokinderen. Ook hier zullen de resultaten voor peuters en kleuters apart weergegeven worden.

Resultaten

Risicostatus, geslacht en Nederlandse taalvaardigheid

Ten eerste wordt er met een multivariate variantieanalyse (GLM) gekeken of er een interactie-effect tussen risicostatus en geslacht wordt gevonden, dan wel een hoofdeffect van risicostatus of geslacht op de Nederlandse taalvaardigheid. De beschrijvende statistieken en uitkomsten van de multivariate variantieanalyse betreffende een hoofdeffect van risicostatus staan weergegeven in Tabel 3.

Peuters

Wat betreft *passieve woordenschat* wordt er geen interactie-effect van risicostatus en geslacht gevonden ($F(1) = .08, p = .78$). Er blijkt geen hoofdeffect van risicostatus te zijn ($F(1) = .51, p = .48$) net als van geslacht ($F(1) = .83, p = .34$). Risicopeuters verschillen niet van niet-risicopeuters in hun passieve woordenschat en de passieve woordenschat van jongens ($M = 13.29, SD = 4.30$) verschilt niet van die van meisjes ($M = 14.30, SD = 3.62$). Geslacht heeft een klein effect op de passieve woordenschat ($d = .25$).

Op *kennis van begrippen* wordt er ook geen interactie-effect gevonden van risicostatus en geslacht ($F(1) = .16, p = .69$). Ook op kennis van begrippen wordt er geen hoofdeffect gevonden van risicostatus ($F(1) = .36, p = .55$) zo ook voor geslacht ($F(1) = 2.68, p = .11$). Ook hier geldt dat risicopeuters niet van niet-risicopeuters verschillen en jongens ($M = 10.29, SD = 4.40$) niet van meisjes verschillen ($M = 12.48, SD = 4.44$) wat betreft kennis van begrippen. Het effect van geslacht op kennis van begrippen in het Nederlands is medium ($d = .50$).

Kleuters

Bij kleuters wordt er geen interactie-effect gevonden tussen risicostatus en geslacht wanneer er gekeken wordt naar *passieve woordenschat* ($F(1) = .05, p = .82$). Risicostatus heeft wel een hoofdeffect op passieve woordenschat ($F(1) = 39.43, p < .001$), waarbij niet-risicokleuters een significant grotere passieve woordenschat hebben dan risicokleuters. Het effect van risicostatus op de Nederlandse passieve woordenschat is groot ($d = 1.46$). Jongens ($M = 22.01, SD = 4.27$) verschillen wat betreft passieve woordenschat niet van meisjes ($M = 21.39, SD = 4.45$) daar er geen hoofdeffect van geslacht gevonden wordt ($F(1) = .40, p = .53$). Het effect van geslacht is zeer klein ($d = .14$). Dezelfde trend wordt gevonden wanneer er naar de *kennis van begrippen* gekeken wordt. Hier wordt geen interactie-effect gevonden tussen risicostatus en geslacht ($F(1) = .66, p = .80$). Wel wordt een hoofdeffect van risicostatus gevonden ($F(1) = 25.65, p < .001$) waarbij risicokleuters significant minder kennis van begrippen hebben dan niet-risicokleuters. Ook hier is het effect van risicostatus groot op de Nederlandse kennis van begrippen ($d = 1.24$). Er wordt geen hoofdeffect van geslacht gevonden en jongens ($M = 20.57, SD = 4.23$) en meisjes ($M = 19.31, SD = 3.13$) verschillen niet significant van elkaar in kennis van begrippen ($F(1) = .35, p = .56$). Het effect van geslacht op de kennis van begrippen in het Nederlands is klein ($d = .34$).

Tabel 3

Uitkomsten van de multivariate variantieanalyse betreft een hoofdeffect van risicostatus op de Nederlandse taalvaardigheid

		Risicokinderen			Niet-risicokinderen			<i>df</i>	<i>F</i>	<i>d</i>
		<i>n</i>	M	SD	<i>n</i>	M	SD			
Peuters	Passieve woordenschat	34	14.03	4.39	16	13.09	3.06	1	.51	.23
	Begripen	34	11.62	4.61	16	10.72	4.31	1	.36	.20
Kleuters	Passieve woordenschat	41	19.28	3.57	36	24.42	3.48	1	39.42**	1.46
	Begripen	41	18.07	3.37	36	21.97	3.02	1	25.65**	1.24

* $p < .05$. ** $p < .01$

Nederlandse en Turkse/Berberse taalvaardigheid

Of de Turkse of Berberse taalvaardigheid verschilt van de Nederlandse taalvaardigheid bij kinderen die in beide talen getoetst zijn zal blijken uit onderstaande gepaarde t-toets. De taalvaardigheid bestaat in dit geval uit passieve woordenschat. In Tabel 4 staan de uitkomsten van de t-toets weergegeven voor zowel de peuters als kleuters.

Peuters

Het verschil bij peuters tussen Turkse of Berberse taalvaardigheid en Nederlandse taalvaardigheid blijkt niet significant ($t(6) = .52, p = .62$). De correlatie tussen deze variabelen is hoog ($r = .76, p < .05$). Ondanks het niet significante verschil is bij anderstalige peuters de Turkse of Berberse taalvaardigheid beter dan de Nederlandse taalvaardigheid.

Kleuters

Bij kleuters is de Nederlandse passieve woordenschat hoger dan de Turks/Berberse passieve woordenschat en dit verschil is significant ($t(18) = -2.69, p < .05$). De effect-size is groot ($d = .89$). De correlatie tussen Turks/Berberse en Nederlandse passieve woordenschat is negatief en niet significant ($r = -.05, p = .89$).

Tabel 4

Uitkomsten van de gepaarde t-toets tussen Turkse/Berberse en Nederlandse passieve woordenschat

	Turks/Berbers			Nederlands			<i>df</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	M	SD	<i>n</i>	M	SD			
Peuters	7	11.57	4.93	7	10.93	3.03	6	.52	.16
Kleuters	19	14.18	3.06	19	17.03	3.31	18	-2.69*	.89

* $p < .05$. ** $p < .01$

Risicostatus en taalvaardigheid in de eerste taal

Of er een verschil in taalvaardigheid gevonden wordt tussen risicokinderen en niet-risicokinderen wanneer de passieve woordenschat van hun eerste taal wordt gebruikt, zal onderstaande univariate variantieanalyse uitwijzen. In Tabel 5 staan de uitkomsten gepresenteerd van zowel peuters als kleuters.

Peuters

Bij peuters is het verschil in taalvaardigheid tussen risicokinderen en niet-risicokinderen minimaal en niet significant ($F(1) = .15, p = .70$). Het effect van risicostatus is zeer klein ($d = .10$).

Kleuters

Tussen risicokleuters en niet-risicokleuters wordt er een significant verschil gevonden in passieve woordenschat ($F(1) = 71.91, p < .001$). Niet-risicokleuters hebben een grotere passieve woordenschat dan risicokleuters wanneer er wordt uitgegaan van de taalvaardigheid in de eerste taal. Het effect van risicostatus op de passieve woordenschat in de eerste taal is groot te noemen ($d = 1.93$).

Tabel 5

Uitkomsten van de variantieanalyse betreft risicostatus op de taalvaardigheid in de eerste taal

	Risicokinderen			Niet-risicokinderen			<i>df</i>	<i>F</i>	<i>d</i>
	<i>n</i>	M	SD	<i>n</i>	M	SD			
Peuters	49	11.60	4.79	18	11.14	3.08	1	.15	.10
Kleuters	43	15.80	3.46	36	22.13	3.10	1	71.91**	1.93

* $p < .05$. ** $p < .01$

VVE en Nederlandse taalvaardigheid

Door middel van een univariate variantieanalyse en het toetsen daarbinnen van contrasten zal er ten eerste worden gekeken of risicokinderen met een VVE-programma (klassiek en gemengd arrangement) van risicokinderen zonder een VVE-programma (controlegroep) verschillen in de Nederlandse taalvaardigheid. Daarnaast zal gekeken worden of risicokinderen met het klassieke en gemengde arrangement van elkaar verschillen in Nederlandse taalvaardigheid. De uitkomsten staan per contrast weergegeven in respectievelijk Tabel 6 en Tabel 7.

Peuters

Op de *passieve woordenschat* wordt er tussen risicopeuters met een VVE-programma en peuters zonder een VVE-programma geen significant verschil gevonden ($t(2,46) = -1.37, p = .18$). Ook is er geen sprake van een verschil in passieve woordenschat tussen kinderen met het klassieke en gemengde arrangement ($t(2,46) = -.19, p = .85$).

Risicopeuters die een VVE-programma volgen, verschillen wel significant van risicopeuters die geen VVE-programma volgen in hun *kennis van begrippen* ($t(2,31) = -1.75, p < .10$) en het effect van het volgen van een VVE-programma op Nederlandse kennis van begrippen is medium ($d = .65$). Peuters zonder een VVE-programma hebben een betere kennis van begrippen dan peuters die een klassiek dan wel gemengd VVE-arrangement volgen. Tussen risicokinderen van het klassieke en gemengde VVE-arrangement wordt geen significant verschil gevonden in kennis van begrippen ($t(2,31) = -1.03, p = .31$).

Kleuters

De *passieve woordenschat* van risicokleuters met een VVE-programma verschilt niet significant van die van kleuters uit de controlegroep ($t(2,40) = -.72, p = .49$). Ook verschillen risicokleuters die een klassiek arrangement volgen niet in passieve woordenschat van risicokleuters die een gemengd arrangement volgen ($t(2,40) = -.72, p = .47$). Hetzelfde geldt voor *kennis van begrippen*. Hierin verschillen kleuters met een VVE-programma niet van kleuters zonder een VVE-programma ($t(2,38) = -1.61, p = .12$) en verschillen risicokleuters die een klassiek VVE-arrangement volgen niet van risicokleuters die een gemengd VVE-arrangement volgen ($t(2,38) = -.60, p = .55$).

Tabel 6

Uitkomsten variantieanalyse betreffende het VVE-programma

		VVE			Geen VVE			<i>df</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
		<i>n</i>	M	SD	<i>n</i>	M	SD			
Peuters	Passieve woordenschat	24	11.98	4.03	25	14.00	5.66	46	-1.37	.41
	Begrippen	17	10.18	5.07	17	13.06	3.74	31	-1.75*	.65
Kleuters	Passieve woordenschat	34	18.80	3.68	9	19.90	1.17	40	-.72	.33
	Begrippen	33	17.65	3.41	8	19.81	2.09	38	-1.61	.69

* $p < .05$. ** $p < .01$

Tabel 7

Uitkomsten variantieanalyse betreffende het VVE-arrangement

		Klassiek			Gemengd			<i>df</i>	<i>t</i>	<i>d</i>
		<i>n</i>	M	SD	<i>n</i>	M	SD			
Peuters	Passieve woordenschat	15	11.83	3.62	9	12.22	4.70	46	-.19	.10
	Begrippen	10	9.25	4.89	7	11.50	5.33	31	-1.03	.44
Kleuters	Passieve woordenschat	20	18.43	4.23	14	19.36	2.89	40	-.72	.25
	Begrippen	20	17.38	3.93	13	18.08	2.62	38	-.60	.20

* $p < .05$. ** $p < .01$

Discussie

In dit niet-experimentele kwantitatieve onderzoek is gekeken naar verschillen in taalvaardigheid van 157 peuters en kleuters uit Utrecht en omgeving, gezien hun risicostatus, geslacht, eerste taal, VVE-programma en VVE-arrangement. In dit onderzoek is alleen gekeken naar de taalvaardigheid, die in dit geval bestond uit passieve woordenschat en kennis van begrippen. Deze vaardigheden worden geassocieerd met het begrijpen van gesproken taal en later ook geschreven taal en worden geassocieerd met latere schoolprestaties (Aram, 2005; Hus, 2001; Verhoeven, 2000). Andere vaardigheden, zoals numerieke vaardigheden en schrijfvaardigheden, worden in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

Of jonge risicokinderen een minder goede taalvaardigheid hebben dan hun leeftijdsgenoten die naar aanleiding van etnische achtergrond en opleidingsniveau van ouders niet in de risicogroep vallen, wordt in dit onderzoek niet in zijn geheel bevestigd. De taalvaardigheid van peuters in de risicogroep verschilt niet van de taalvaardigheid van niet-risicopeuters. Een verschil in taalvaardigheid tussen kinderen met een risico voor een taalachterstand en kinderen zonder risico lijkt zich dan ook pas bij kinderen in de kleuterklas te uiten. Kleuters in de risicogroep hebben een kleinere passieve woordenschat en hebben minder kennis van begrippen dan kleuters in de niet-risicogroep. De groep risicokleuters lijkt dus inderdaad met een taalachterstand aan het basisonderwijs te beginnen (Aram; 2005; Hus, 2001; Oomens et al., 2003; Van der Silk et al., 2006; Verhoeven, 2000). Dat het verschil in taalvaardigheid tussen risicokinderen en niet-risicokinderen zich pas in de kleutergroep uit hangt mogelijk samen met de leeftijd waarop kinderen een sprong in taalontwikkeling maken. Betreft de

woordenschat van kinderen wordt er door Izura en Ellis (2002) onderscheid gemaakt tussen feitelijke kennis en inhoudelijke kennis van woorden. Ondanks dat op jonge leeftijd de feitelijke kennis van woorden in grote mate lijkt toe te nemen, wordt er op latere leeftijd pas betekenis gekoppeld aan deze woorden. Juist deze inhoudelijke kennis van woorden lijkt een invloed te hebben op de toepassing en beheersing van taal. Bij het bepalen van de taalvaardigheid in dit onderzoek is gevraagd naar de inhoudelijke kennis van woorden en begrippen. Mogelijk is dit, vanwege de latere ontwikkeling ervan, beter meetbaar geweest bij kleuters dan bij peuters. Het geslacht van kinderen heeft geen effect op de taalvaardigheid in dit onderzoek. Dat meisjes voornamelijk op jonge leeftijd beter presteren dan jongens (Van der Silk et al., 2006) wordt bij peuters en kleuters in dit onderzoek niet bevestigd.

Het verschil in taalvaardigheid tussen risicokleuters en niet-risicokleuters blijft bestaan wanneer er van de passieve woordenschat in de eerste taal wordt uitgegaan. Opnieuw wordt gevonden dat risicokleuters een minder goede taalvaardigheid hebben dan niet-risicokleuters en dit is een logisch gevolg van het feit dat Turks en Berbers sprekende kleuters in dit onderzoek een hogere taalvaardigheid in het Nederlands hadden dan in hun eerste taal. Dit is opvallend omdat deze kinderen in de thuissituatie waarschijnlijk meer blootstaan aan gesproken Turkse of Berberse taal dan aan Nederlandse taal wat volgens Francis (2000) en Hus (2001) positief zou moeten bijdragen aan de taalontwikkeling van deze eerste taal. Waarom dit in het onderzoek niet is teruggevonden kan een gevolg zijn van minder frequente en minder goede kwaliteit van taalinput in etnische minderheidsgroepen of gezinnen met een lage SES (Aram, 2005; Bradley & Corwyn, 2002; Edelman & Waterfall, 2007; Oomens et al., 2003). Gezien het gegeven dat de Nederlandse taalvaardigheid van risicokinderen al minder goed is dan van niet-risicokinderen en de Turks en Berberse taalvaardigheid hier niet voor kan compenseren maakt de risicokinderen in dit onderzoek extra kwetsbaar voor een taalachterstand. Taalverwerving in de tweede taal lijkt namelijk voort te bouwen op de taalverwerving in de eerste taal (Francis, 2000; Izura & Ellis, 2002). Voor de kinderen in dit onderzoek zou dit dan betekenen dat goede beheersing van het Turks of Berbers de taalverwerving van het Nederlands stimuleert door de kennis van universele principes van taal en de aanwezigheid van mentale representaties van woorden en begrippen (Francis, 2000).

Vanwege de kleine steekproef is in dit onderzoek niet gekeken naar verschillen tussen Turks en Berbers sprekende kinderen. De culturele achtergrond van etnische minderheidsgroepen bepaalt verschillen in bijvoorbeeld familiebanden, gemeenschapsbanden, welke taal er thuis gesproken wordt en de frequentie van de gesproken taal thuis. Zo wordt er in Turkse gezinnen vanwege een grotere verbondenheid met de familie en de Turkse

gemeenschap meer vastgehouden aan de eerste taal dan bijvoorbeeld in Berberse gezinnen (Van der Silk et al., 2006). Vanzelfsprekend zijn er meer gezinskenmerken die tussen, maar ook binnen, etnische minderheidsgroepen verschillen en welk van invloed zijn op de taalontwikkeling van kinderen. Oomens en collega's (2003) noemen in hun onderzoek zulke kenmerken, zoals de mate van integratie, financiële hulpbronnen en onderwijsondersteunend thuisklimaat en zij laten zien dat er tussen gezinnen met een niet-Nederlandse achtergrond veel variabiliteit kan zitten. Doordat kinderen uit etnische minderheidsgroepen in dit onderzoek samen genomen zijn als groep en dergelijke kenmerken niet in beschouwing genomen zijn, kunnen er geen uitspraken worden gedaan over mogelijke verschillen tussen deze groepen.

Het effect van risicostatus op de taalvaardigheid van kleuters blijkt in dit onderzoek groot te zijn. Dit impliceert dat culturele achtergrond en opleidingsniveau van ouders inderdaad van invloed zijn op de taalvaardigheid van hun kinderen. Van der Silk en collega's (2006) bevestigen de invloed van etniciteit en opleidingsniveau van ouders ook bij oudere kinderen, maar namen ook het inkomen en beroep van ouders mee in hun onderzoek. Zij bekeken de invloed van deze factoren op de taalvaardigheid van kinderen voor vaders en moeder afzonderlijk en vonden dat het inkomen en beroep van vader en het opleidingsniveau van moeder een unieke invloed hebben op de taalvaardigheid van hun kinderen in groep 4. Bij kinderen in groep 6 heeft het opleidingsniveau van beide ouders en het inkomen geleverd door vader een grote invloed op de taalvaardigheid van de kinderen en deze ouderlijke kenmerken lijken het effect van etniciteit zelfs te overstijgen. Gezien etniciteit en opleidingsniveau in huidig onderzoek samen zijn genomen als risicofactor, kunnen er geen uitspraken worden gedaan over de samenhang hiertussen en over andere factoren die van invloed zijn op de taalvaardigheid van de risicokleuters.

Naast verschillen in taalvaardigheid tussen risico- en niet risicokinderen is ten eerste ook gekeken naar verschillen in taalvaardigheid tussen risicokinderen die wel een VVE-programma volgen en risicokinderen die geen VVE-programma volgen en ten tweede tussen risicokinderen die een klassiek VVE-arrangement volgen en risicokinderen die een gemengd VVE-arrangement volgen. Tussen risicokleuters met een VVE-programma en risicokleuters zonder VVE-programma wordt geen enkel significant verschil gevonden in Nederlandse taalvaardigheid. Risicopeuters met een VVE-programma en risicopeuters zonder VVE-programma verschillen alleen in kennis van begrippen, waarbij peuters zonder VVE-programma (controlegroep) zelfs een betere kennis van begrippen hebben dan peuters die wel

een VVE-programma volgen (klassiek en gemengd arrangement). Risicokinderen die een klassiek of gemengd VVE-arrangement volgen, verschillen niet van elkaar in taalvaardigheid. Dit geldt voor zowel peuters als kleuters en voor zowel passieve woordenschat als kennis van begrippen.

Dat er enkel tussen risicopeuters met of zonder VVE-programma een significant verschil in kennis van begrippen wordt gevonden en er geen verschillen tussen risicokinderen in een klassiek of gemengd arrangement worden gevonden, kan verklaard worden door het ontbreken van herhaalde metingen. Hierdoor kan niet gesproken worden van een mogelijk effect van VVE op de taalvaardigheid van risicokinderen in dit onderzoek. Kinderen in dit onderzoek zijn getoetst op hun taalvaardigheid wanneer zij maximaal een half jaar op de voorschool of vroegschool zaten en het programma nog niet afgerond was. Mogelijk treedt het effect van VVE pas op na langere tijd. Zo concludeert Gorey (2001) dat deelname aan een VVE-programma voor meerdere jaren grotere positieve gevolgen lijkt te hebben voor risicokinderen waarbij deze positieve effecten voor langere tijd behouden worden. Volgende meetmomenten van het overkoepelende onderzoek moeten meer duidelijkheid verschaffen om zodoende uitspraken te kunnen doen over de effectiviteit van VVE en de arrangementen van VVE. Op die manier kan er groei en verandering in taalvaardigheid worden vastgesteld en kan er gekeken worden naar de effecten over een langere periode. Hierbij dient rekening gehouden te worden met de kwaliteit van de uitvoering van een programma door de frequentie en kwaliteit van interactie tussen leerkracht en leerling te observeren (Schechter & Bye, 2007). Al eerder is genoemd dat in dit onderzoek kenmerken uit de context van het gezin buiten beschouwing gelaten zijn. Hierbij kan onder andere ook gedacht worden aan de frequentie van het voorlezen van een boek en de aanwezigheid of gebruik van cognitief stimulerende materialen en activiteiten. Mogelijk kunnen zulke gezinskenmerken een invloed hebben op het effect van VVE en raadzaam is om in vervolgonderzoek aan zulke kenmerken aandacht te besteden (Aram, 2005; Arnold & Doctoroff, 2003; Bradley & Corwyn, 2002).

Een methodologische zwakte van dit onderzoek is dat de kinderen allen onderwijs in Utrecht en omgeving in Nederland volgen, wat grote gevolgen heeft voor de generaliseerbaarheid van de resultaten van dit onderzoek. Clustering van etnische minderheidsgroeperingen in stedelijk gebied maakt het moeilijk om de resultaten te generaliseren naar andere gebieden in Nederland (Van der Silk et al., 2006). Ook door de invloed van onderwijs en cultuur op taalvaardigheid (Oomens et al, 2003; Van der Silk et al., 2006) kunnen er door het huidige onderwijsbeleid en de culturele samenstelling van de Nederlandse samenleving grote

verschillen bestaan tussen Nederland en andere landen. Het huidige onderzoek is een voorbeeld van een niet-experimenteel kwantitatief onderzoek waarbij de kinderen door vaststaande condities niet willekeurig in groepen kunnen worden ingedeeld. Het gevolg hiervan is dat het onduidelijk is of onbekende factoren een invloed hebben gehad op de resultaten van dit onderzoek.

Ondanks de inhoudelijke en de methodologische beperkingen van dit onderzoek, zijn de conclusies uit dit onderzoek niet te verwaarlozen. Verdere onderzoeken kunnen voortbouwen op de resultaten van dit onderzoek en rekening houden met aanbevelingen die in dit onderzoek gedaan zijn voor vervolgonderzoek. Deze onderzoeken zullen hoogstwaarschijnlijk plaats vinden in het kader van aanpassing en ontwikkeling van interventie om uiteindelijk de discrepantie in taalvaardigheid tussen risicokinderen en niet-risicokinderen te dichten. Hierdoor komen de onderwijskansen van alle kinderen in Nederland dichterbij elkaar te liggen. Dit is, in een democratische samenleving waarin gelijkheid tussen inwoners een ideaal is, een belangrijk streven.

Referenties

- Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *First Language, 25*, 259-289.
- Ariza, E. N., & Hancock, S. (2003). Second language acquisition theories as a framework for creating distance learning courses. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 4*, 1-9.
- Arnold, D. H., & Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology, 54*, 517-545.
- Bainter, T. R., & Tollefson, N. (2003). Intellectual assesment of language minority students: What do school psychologists believe are acceptable practices? *Psychology in the Schools, 40*, 599-603.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371-399.
- Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS]. (2009). *Bevolking; Kerncijfers naar diverse kenmerken*. Gevonden op 2 juni 2009, op <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication.doc>

- Centrale Financiële Instellingen. (1991). *Leerlingenadministratie en gewichtenregeling voor basisscholen*. Gevonden op 15 juni 2008, op <http://www.cfi.nl/Public/CFI-/Documenten/Brochures/leeradmin.asp?Sector>
- Corson, D. (1991). Realities of teaching in a multiethnic school. *International Review of Education*, 37, 7-31.
- Edelman, S., & Waterfall, H. (2007). Behavioral and computational aspects of language and its acquisition. *Physics of Life Reviews*, 4, 253-277.
- Elardo, R. (1977). Language stimulation with young children. *Child Care Quarterly*, 6, 180-188.
- Elbers, E., & Leseman, P. P. M. (2007). *New arrangements of early childhood education. Can peer interaction compensate for teacher-child interaction?* Unpublished research proposal. Utrecht: Utrecht University, Langeveld Institute for the Study of Education and Development in Childhood and Adolescence.
- Francis, N. (2000). The shared conceptual system and language processing in bilingual children: Findings from literacy assesment in Spanish and Náhuatl. *Applied Linguistics*, 21, 170-204.
- Gorey, K. M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational oppurtunity. *School Psychology Quarterly*, 16, 9-30.
- Grimm, L. G. (1993). *Statistical applications for the behavioral sciences*. New York: John Wiley & Sons, inc.
- Hebert, Y. M. (1992). Multicultural education and the minority language child. *Canadian Ethnic Studies*, 24, 58-75.
- Hus, Y. (2001). Early reading for low-SES minority language children: An attempt to 'catch them before they fall'. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 53, 173-182.
- Izura, C., & Ellis, A. W. (2002). Age of acquisition effects in word recognition and production in first and second language. *Psicologica*, 23, 245-281.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68.
- NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development [Abstract]. *Child Development*, 74, 1454-1475.

- Oomens, S., Driessen, G., & Scheepers, P. (2003). De intergratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen. *Tijdschrift voor Sociologie*, 24, 289-313.
- Schaffer, H. R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Schechter, C., & Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 137-146.
- Stoel, R. D., Peetsma, T. T. D., & Roeleveld, J. (2003). Relations between the development of school investment, self-confidence, and language achievement in elementary education: a multivariate latent growth curve approach. *Learning and Individual Differences*, 13, 313-333.
- Verhoeven, L. (2000). Components in early language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313-330.
- Van der Silk, F. W. P., Driessen, G. W. J. M., & De Bot, K. L. J. (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: a longitudinal multilevel examination in dutch elementary schools. *European Sociological Review*, 22, 293-308.

Samenvatting

In jonge kinderjaren maakt taalontwikkeling een grote sprong. Bovendien heeft taalvaardigheid invloed op latere schoolprestaties. Voornamelijk kinderen uit etnische minderheidsgroepen en lage SES families beginnen vaak aan het basisonderwijs met een taalachterstand. Dit is problematisch omdat deze kinderen de taalachterstand nauwelijks inhalen in vergelijking met leeftijdsgenoten. In dit non-experimentele onderzoek, bestaande uit 157 kinderen uit Utrecht (gemiddelde leeftijd 46 maanden), wordt beoogd om inzicht te krijgen in taalvaardigheid (bestaande uit passieve woordenschat en kennis van begrippen) van deze risicokinderen. In dit onderzoek is, alleen voor kleuters, bevestiging gevonden voor de aanname dat risicokinderen een minder goed ontwikkelde taalvaardigheid hebben dan niet-risicokinderen. Deze bevinding blijft significant wanneer de taalvaardigheid in de eerste taal wordt meegenomen: een gevolg op de bevinding dat Turks- en Berbersprekende kinderen een beter ontwikkelde taalvaardigheid hebben in het Nederlands dan in hun eigen taal. Voor geslacht is geen significant effect gevonden op taalvaardigheid. Ook is in dit onderzoek gekeken of Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE), met als doel taal- en ontwikkelingsachterstanden aan het begin van de schoolloopbaan te reduceren dan wel voorkomen, een effect heeft op taalvaardigheid van risicokinderen. Twee arrangementen worden onderscheiden: het klassieke arrangement, welk gericht is op intensieve interactie met minstens twee leerkrachten, en het gemengde arrangement, waar minder gelegenheid is voor intensieve interactie met de leerkracht. In dit laatste arrangement is compensatie nodig voor de lagere leerkracht-leerling ratio. Mogelijk heeft interactie met leeftijdsgenoten een invloed op de ontwikkeling van risicokinderen. Desondanks zijn er in dit onderzoek nauwelijks verschillen gevonden in taalvaardigheid tussen risicokinderen met of zonder VVE-programma en geen verschillen tussen risicokinderen in een klassiek of gemengd arrangement.

Steekwoorden: Lage SES, Etnische minderheden, Taalvaardigheid, VVE

Bijlage

Gewichtenregeling CFI

Deze informatie is afkomstig uit:

Centrale Financiële Instellingen. (1991). *Leerlingenadministratie en gewichtenregeling voor basisscholen*. (p. 15-16) Gevonden op 15 juni 2008, op <http://www.cfi.nl/Public/CFI-/Documenten/Brochures/leeradmin.asp?Sector>

0,25

Leerlingen van wie beide ouders of verzorgers maximaal een schoolopleiding hebben genoten tot of tot en met het niveau eindexamen voorbereidend beroepsonderwijs. Indien het een leerling uit een eenoudergezin betreft, geldt deze opleidingseis alleen voor de ouder die de dagelijkse verzorging van het kind op zich heeft genomen.

0,4

Leerlingen die verblijven in een internaat of pleeggezin en van wie de vader of moeder het schippersbedrijf uitoefent of heeft uitgeoefend.

0,7

Leerlingen van wie de ouders werkzaam zijn in het circus- of kermisbedrijf of leerlingen van wie één van beide ouders of voogden in een woonwagen woont of heeft gewoond.

0,9

Leerling met een niet-Nederlandse culturele achtergrond die tevens voldoet aan één van de volgende voorwaarden:

- de vader of verzorger heeft een schoolopleiding genoten tot of tot en met het niveau eindexamen voorbereidend beroepsonderwijs.
- de moeder of verzorgster heeft een schoolopleiding genoten tot het niveau eindexamen voorbereidend beroepsonderwijs.
- de meest verdienende ouder of verzorger oefent een beroep uit in loondienst, waarin hij/zij lichamelijke of handarbeid verricht, of geniet geen inkomsten uit tegenwoordige arbeid.