



**Universiteit Utrecht**

**De woordenschatontwikkeling van Turks- Nederlandse tweetalige kinderen in de  
leeftijdscategorie vier tot zeven en de rol van talige input in beide talen.**

Onderscheid tussen 'thuis' en 'school' woorden

Bachelor's thesis

Utrecht University

Bachelor Taalwetenschap

Yazici, G.

Studentnummer: 5931746

Begeleider: dr. M. Pinto

Tweede beoordelaar: dr. S. Zuckerman

Datum: 30-06-2020

Blok 4

## **Voorwoord**

Voor u ligt het scriptieonderzoek ‘De woordenschatontwikkeling van Turks-Nederlandse tweetalige kinderen in de leeftijdscategorie vier tot zeven en de rol van talige input in beide talen’, waarbij woorden zijn verdeeld in ‘thuis-’ en ‘school’ woorden en wordt nagegaan in welke mate blootstelling aan de taal in verschillende omgevingen zoals ‘thuis’ en ‘school’ deze ontwikkeling van de woordenschat in een taal beïnvloedt. Dit onderzoek is geschreven in het teken van mijn afsluiting van het bachelor programma Taalwetenschap aan de Universiteit Utrecht. Verschillende onderzoeken laten zien dat tweetalige kinderen een woordenschatachterstand hebben. Afgezien van deze onderzoeken hebben slechts enkele onderzoeken rekening gehouden met beide talen bij het testen van de woordenschat van deze kinderen. Met dit onderzoek is aldus getracht om bij te dragen aan het dichten van dit wetenschappelijk gat.

Bij dezen mijn welgemeende dank aan alle betrokkenen die een bijdrage hebben geleverd aan deze studie. Om te beginnen bedank ik vooral mijn thesisbegeleider Manuela Pinto. Haar prettige manier van begeleiden, positiviteit, ondersteuning en expertise hebben een grote bijdrage geleverd aan het gehele onderzoeksproces. Mijn onderzoek is naar een hoger niveau getild, door de inhoudelijke en kritische feedback die ik van haar ontvangen heb.

Verder wil ik Shalom Zuckerman bedanken voor zijn hulp tijdens het opzetten van het experiment. Daarnaast mijn dank aan Kirsten Schutter voor haar hulp met het verwerken van de resultaten in SPSS.

Ook wil ik de ouders van de deelnemende kinderen bedanken voor hun tijd en deelname. Tenslotte dank aan mijn lieve familie en vrienden, die altijd bereid waren om mij te motiveren en te helpen in tijden dat het nodig was. De steun en inleving van deze personen, ondanks de afstand die zij hadden met de opleiding en ondanks deze rare situatie, hebben mij geholpen tijdens de afronding van dit onderzoek en dit wordt zeker gewaardeerd.

Gulsah Yazici

Oosterhout, 29 Juni 2020

### **Abstract**

Previous research stated bilingual children have a lower vocabulary than monolingual children. Based on these low vocabulary in the dominant language wrong conclusions were made. These wrong conclusion can be avoided with taking both languages that bilingual children speak in account. The vocabulary development is influenced by the quality and quantity of the input, which is influenced by various factors as environment, education of the parents et cetera. To gain insight in the total vocabulary development of bilingual children in the age of four to seven, the recent study tested both languages using ‘The Coloring Book Method’. The wordlist is divided into ‘home’ and ‘school’ words. The background information about the input of both languages, Turkish and Dutch, is gained with a short questionnaire for the parents. Based on previous research, it is expected that the children will perform better on ‘home’ words in their minority language Turkish and perform better on ‘school’ words in Dutch. There was a significant difference observed between the ‘home’ words and ‘school’ words in Turkish. Thus, these results show that there is a difference in vocabulary development in ‘home’ and ‘school’ words. The children know more words in the ‘home’ category. In Dutch there was no significant difference observed. Due to the low amount of participants,  $N=5$ , no other significant effects observed. Subsequently, these results are discussed by means of information acquired from the questionnaire about input. The interesting outcome of this qualitative analysis is that the quality and quantity of input appear to have a crucial role in the development of the vocabulary in both languages.

**Keywords:** Turkish-Dutch bilinguals, vocabulary development, Input, ‘Home’ words, ‘School’ words

### **Samenvatting**

Uit eerdere studies wordt geconstateerd dat tweetalige kinderen een geringere woordenschat hebben dan eentalige kinderen. Op basis van deze geringe woordenschat in de meerderheidstaal wordt vaak geconcludeerd dat het kind een taalachterstand en soms ook taalontwikkelingsstoornissen heeft. Deze onjuiste conclusies kunnen vermeden worden door rekening te houden met beide talen. Het is immers niet zo dat een kind een concept niet kent, omdat het kind deze label in die taal nog niet heeft. De woordenschatontwikkeling wordt beïnvloedt door de kwaliteit en kwantiteit van de input die door verschillende factoren, zoals omgeving, opleidingsniveau ouders et cetera wordt beïnvloed. Om een inzicht te krijgen in de woordenschatontwikkeling van tweetalige kinderen zijn in het huidige onderzoek beide talen,

door middel van ‘The Coloring Book method’ getest op woorden verdeeld in ‘thuis’ en ‘school’ woorden. Middels een vragenlijst ingevuld door de ouders is voorafgaand aan het onderzoek achtergrondinformatie verkregen over de ‘input’ van de Turks-Nederlandse tweetalige kinderen van de leeftijdscategorie vier tot zeven in beide talen. Uitgaand van eerdere onderzoeken werd verwacht dat de kinderen in het Nederlands beter scoorden in de ‘school’ woorden en in het Turks beter scoorden op de ‘thuis’ woorden, wanneer zij thuis Turks en op school Nederlands leren. De resultaten laten zien dat een significant verschil waargenomen is tussen de twee categorieën in het Turks, hierbij scoren de tweetalige kinderen significant beter op de ‘thuis’ woorden. In het Nederlands is daarentegen geen significant verschil waargenomen tussen deze categorieën. De verwachting dat de kinderen in het Nederlands beter scoren op ‘school’ woorden blijkt niet zo te zijn. In beide talen zijn de scores op de ‘thuis’ woorden beter dan de scores op de ‘school’ woorden. Deze resultaten worden vervolgens besproken aan de hand van de informatie verkregen via de vragenlijst. De interessante uitkomst van deze kwalitatieve analyse is dat de kwaliteit en de kwantiteit van input een belangrijke rol lijken te spelen in de ontwikkeling van de woordenschat in beide talen.

**Kernwoorden:** Woordenschatontwikkeling, Turks-Nederlandse Tweetalige Kinderen, Input, ‘thuis’ woorden, ‘school’ woorden

Allereerst is het belangrijk om kennis te hebben over de taalontwikkeling bij tweetaligen en in het bijzonder de ontwikkeling van hun woordenschat. Zoals Grosjean (1998) in zijn studie weergeeft, zijn tweetaligen niet te vergelijken met twee eentaligen en zijn er erg veel factoren, zoals input, omgeving, sociaal economische status et cetera, waar rekening mee gehouden moet worden tijdens het ontwerpen van methodes voor het testen van taalvaardigheid in tweetaligen. Dit komt door het feit dat een tweetalige persoon twee taalsystemen heeft die elkaar beïnvloeden (Grosjean, 1998).

Hoe verwerven kinderen woorden, als sprake is van een oneindig aantal interpretaties? Bij het verwerven van woorden is hierdoor sprake van een ‘inductie’ probleem (Markman, 1990). Volgens Markman (1990) hebben kinderen drie verschillende hypothesen bij het verwerven van woorden; ‘the Whole Object assumption’, ‘the Taxonomic assumption’ en ‘the Mutual Exclusivity assumption’ om het probleem van inductie op te lossen. In de eerste aanname gaan kinderen ervan uit dat een nieuw woord altijd naar een nieuw object refereert en niet naar delen of kenmerken van het object. De tweede aanname gaat er van uit dat nieuwe woorden refereren naar dezelfde soort objecten en niet naar objecten met een thematische relatie. Een kind zou sneller een hond en een kat in dezelfde categorie indelen, dan melk en een koe bijvoorbeeld. De laatste aanname gaat ervan uit dat elk object maar één label kan hebben. Deze aannames weergeven hoe een kind woorden verwerft en categoriseert in het mentale lexicon (Markman, 1990). Deze laatste aanname kan ervoor zorgen dat kinderen die tweetalig worden opgevoed, in het begin van hun taalverwerving de label die ze in de tweede taal later verwerven weigeren. Wanneer een ouder een banaan laat zien aan het kind en zegt dat de Turkse benaming van het object ‘muz’ is, weigert het kind en zegt dat het een banaan is. Hierdoor kan een tweetalig kind in zijn vroege levensjaren in één taal een label voor een object hebben.

Uitgaand hiervan wordt geconcludeerd dat kinderen met een minderheidstaal minder concepten kennen dan hun eentalige leeftijdsgenoten. Deze tweetalige kinderen worden dan ook sneller naar de logopedist gestuurd dan eentalige kinderen. Deze conclusies worden getrokken na het testen van het kind in één taal. Doordat de tweetalige kinderen slechts in één taal worden getest, wordt gemeten hoeveel woorden, labels, deze kinderen in één taal kennen, niet of ze het concept kennen. De receptieve woordenschat, het aantal woorden dat een kind herkent, van deze kinderen wordt onderschat met eentalige testen. Om te testen of de kinderen het concept kennen en om hun totale woordenschat te testen, is het essentieel om de kinderen in beide talen te testen (Pearson, Fernández & Oller, 1993). Hieronder worden een aantal studies naar de ontwikkeling van de tweetalige woordenschat in detail besproken.

Pearson, Fernández en Oller (1993) en Pearson, Fernández, Lewedeg en Oller (1997) hebben de lexicale ontwikkeling van tweetalige kinderen vergeleken met monolinguale kinderen. Volgens Pearson et al. (1993) is het essentieel dat de norm voor het meten van lexicale ontwikkeling van tweetalige kinderen moet worden gebaseerd op de prestatie in beide talen. Om deze reden hebben Pearson et al. (1993) de woordenschat van deze tweetalige kinderen in beide talen getest. Hierbij zijn de L1, de L2, het totale woordenschat (TV) en het totale conceptuele woordenschat (TCV) van de kinderen gemeten, waarbij TV het totaal is van L1 en L2, en TCV het aantal concepten is die het kind kent. Wanneer een kind het woord in tenminste één van de twee talen benoemt, kent het kind het concept. Dit in tegenstelling tot de woordenschat van eentalige kinderen, waarin de ‘sound-meaning paren’ (TV) gelijkgesteld zijn aan gelexicaliseerde concepten (TCV). Een gelexicaliseerd concept houdt in dat een concept in een woord, in tenminste één taal, kan worden uitgedrukt. Door het feit dat de TV en de TCV bij tweetalige kinderen complexer is dan eentaligen wordt het aangeraden om data te verzamelen in beide talen. Dit is essentieel om de TCV te berekenen, het kan namelijk zijn dat het concept in slechts één taal is gelexicaliseerd. Bij het meten van slechts één taal zou dus geconcludeerd kunnen worden dat het kind dat concept niet kent. Om dit te vermijden en een zo volledig mogelijk beeld te krijgen over de woordenschatontwikkeling van tweetalige kinderen worden in het huidige onderzoek beide talen bestudeerd.

Vanbuel, Boderé, Torfs, en Jaspaert (2018) hebben de woordenschatontwikkeling in de Nederlandse taal van Marokkaanse en Turkse kinderen in Nederland onderzocht. Het doel van dit onderzoek was analyseren of deze twee verschillende groepen homogeen zijn in de woordenschatontwikkeling. Deze groep kinderen met een niet-westerse achtergrond werden vroeger altijd als een homogene groep gezien. Door middel van een quasi-experimenteel design hebben Vanbuel et al. (2018) het taalbegrip en de taalproductie van tweeënvijftig zesjarige tweetalige kinderen, met een Marokkaanse of Turkse achtergrond onderzocht. Voordat de taken werden afgenomen werd door de onderzoeker een verhaal met twaalf niet-bestaande woorden verteld. Het experiment bestond uit een verhaallijn test, conceptuele kennis taak, een productie en begripstaak. Vanbuel et al. (2018) concludeerde dat beide groepen ongeveer gelijk scoorden op de taken. Het viel wel op dat de Marokkaanse kinderen beter scoorden op de niet-bestaande zelfstandige naamwoorden en de Turkse kinderen juist op de niet-bestaande werkwoorden. Dit wordt veroorzaakt door de eerste taal, Turks is namelijk een ‘verb-friendly language’. Dat houdt in dat zelfstandige naamwoorden zoals het onderwerp weggelaten worden wanneer de betekenis ook zonder die woorden betekenisvol is. Werkwoorden spelen een belangrijke rol en hebben een bevoorrechte positie in ‘verb-friendly language’ talen. Uit dit onderzoek blijkt dat de eerste

taal en de omgeving waarin de minderheidstaal gesproken wordt invloed heeft op de ontwikkeling van de tweede taal. Doordat de Turkse gemeenschap meer waarde hecht aan het doorgeven van hun taal wordt thuis met vrienden en familie Turks gesproken. Dit onderzoek laat zien dat niet-westerse tweetaligen, die voorheen als een homogene groep gezien werden, van elkaar verschillen. Elke groep tweetalige zou afzonderlijk bestudeerd moeten worden voor de beste analyse in woordenschat. Verder hangt de verwerving van de niet-bestaande woorden ook af van de taalbeheersing in de eerste taal van een kind.

Ook zijn veel onderzoeken verricht naar sociaal economische status en opleidingsniveau van de ouders en de invloed hiervan op de taalvaardigheden van hun kinderen (Budde-Spengler, Sachse & Rinker, 2018). Aangezien deze factoren een rol spelen bij de taalvaardigheid van kinderen wordt het opleidingsniveau, de kwalitatieve taalgerelateerde activiteiten en de frequentie waarin de talen gesproken worden meegenomen in het huidige onderzoek. In tegenstelling tot het onderzoek van Vanbuel et al. (2018) wordt in het onderzoek van Budde-Spengler, Sachse en Rinker (2018) de woordenschat in beide talen van de kinderen bestudeerd. De bevindingen van Budde-Spengler et al. (2018) geven aan hoe de woordenschat van Duits-Turkse kinderen is en hoe de input dit beïnvloedt. Aangezien het Nederlands en het Duits overeenkomsten hebben, zijn deze bevindingen essentieel voor de hypothese van het huidige onderzoek. De lexicale ontwikkeling van kinderen wordt beïnvloedt door de talige input. Bij tweetaligen is de kwaliteit en kwantiteit van de input in beide talen erg belangrijk. De blootstelling aan de taal speelt namelijk een grote rol bij het verwerven van woorden. Budde-Spengler et al. (2018) hebben de woordenschat van Duits-Turkse kinderen geanalyseerd. Door middel van een vragenlijst zijn de gegevens over de kwaliteit en kwantiteit van de input verzameld. Uit de resultaten blijkt dat de Turkse woordenschat van de tweetalige kinderen groter is dan de Duitse woordenschat wanneer zij in hun omgeving meer Turks spreken. In tegenstelling tot de situatie wanneer zij Duits spreken in de omgeving, wat leidt tot een hogere score bij Duits, maar niet tot vermindering van de prestatie op de Turkse woordenschat. Als kinderen omringd zijn door moedertaal sprekende eentaligen of tweetaligen, die in beide talen input geven, kan de taalverwerving succesvol plaatsvinden.

In een eerder onderzoek hebben Budde-Spengler, Sachse en Rinker (2016) aangetoond dat de woorden die Duits-Turkse tweetalige kinderen van 2-3 jaar oud kennen in beide talen, semantisch gezien van elkaar verschillen. Verder is nauwelijks overlap tussen deze woorden, omdat de context waarin de woorden voorkomen volkomen gescheiden zijn. Doordat de talen totaal gescheiden in verschillende contexten worden gesproken, komen sommige woorden in een taal niet aan bod en komt het woord ook niet in de woordenschat in een taal (Budde-

Spengler et al., 2018). Het woord ‘afstandsbediening’ komt bijvoorbeeld voornamelijk in thuissituaties voor. Wanneer in de thuissituatie alleen Turks gesproken wordt, wordt het kind blootgesteld aan het Turkse equivalente woord ‘kumanda’. Hierdoor kan het zo zijn dat het concept in één van de talen gelexicaliseerd is (Pearson et al., 1993).

De thuistaal van tweetalige kinderen speelt dus een belangrijke rol in hun taalvaardigheid. Tweetaligen krijgen relatief gezien minder L1 en L2 input dan eentaligen door talige activiteiten zoals, (voor)lezen, persoonlijke gesprekken of andere interacties. Dit leidt tot een minder goede taalvaardigheid en een kleinere woordenschat in beide talen in vergelijking tot eentalige kinderen, omdat de input verdeeld wordt (Scheele, Leseman & Mayo, 2010).

Eerdere onderzoeken laten zien dat er verschillen zijn in de woordenschatkennis van tweetalige kinderen ten opzichte van eentalige kinderen en dat de input daarbij een belangrijke rol speelt. De cruciale vraag is echter; Hoe groot is dit verschil? Bialystok, Luk, Peets, en Yang (2010) hebben een meta-analyse van een grote steekproef tweetaligen uitgevoerd. Bialystok et al. (2010) hebben data van verschillende eerdere onderzoeken met woordenschattaken, van Engelssprekende drie tot tien jarigen, verzameld om vervolgens deze data te analyseren. Het samenvoegen van deze data, zorgt ervoor dat voldoende data beschikbaar is om tot een significante conclusie te komen. De woordenschattaak in dit onderzoek was Engels en de tweetalige kinderen spraken Engels op school, terwijl thuis een andere taal gesproken werd. Uit de resultaten van dit onderzoek bleek dat tweetaligen significant lager scoorden op de woordenschattaak in het Engels, dan hun eentalige leeftijdsgenoten. Uit dit onderzoek blijkt dat er inderdaad verschillen zijn gevonden in de omvang van de woordenschat van tweetalige kinderen in vergelijking met de woordenschatomvang van eentalige kinderen. De tweetalige kinderen kennen dus minder woorden dan eentalige kinderen. Vervolgens hebben Bialystok et al. (2010) de testwoorden in twee categorieën verdeeld: de ‘school’ woorden en de ‘thuis’ woorden. Door een itemanalyse toe te passen hebben ze aangetoond dat de scores in de thuiscategorie tussen de tweetalige en eentalige kinderen verschillend waren, terwijl de kinderen op de ‘school’ woorden even goed presteerden. Hieruit blijkt dat de tweetalige kinderen de door hen genoemde ‘thuis’ woorden minder goed kennen in de dominante taal. De resultaten van deze analyse laten wederom zien dat de rol van de input cruciaal is bij de ontwikkeling van de woordenschat in de dominante taal. Doordat deze tweetalige kinderen thuis een andere taal spreken krijgen ze input in die taal en kennen deze woorden slechts in die taal. De belangrijke rol van input bij woordenschatontwikkeling wordt hierdoor bevestigd. Deze studie heeft de kennis van ‘thuis-’ versus ‘school’ woorden in de minderheidstaal niet geanalyseerd. Bialystok et al. (2010) hebben aangetoond dat dit verschil in receptieve



woordenschat veroorzaakt wordt door woorden die gebruikt worden in ‘thuis’ en school contexten. Het onderzoek van Bialystok en zijn collega’s (2010) analyseerde alleen ‘thuis-’ en ‘school’ woorden in de taal dat op school gesproken werd. Hierdoor zijn alleen uitspraken gedaan over de dominante taal.

Budde-Spengler et al. (2018) hebben ook aangetoond dat context bepalend is. In de ‘school’ woorden is geen significant verschil gevonden tussen beide groepen. Dit laat zien dat een mogelijke woordenschatachterstand de taalontwikkeling van een tweetalige, mits sprake is van voldoende en kwalitatief goede input, niet beïnvloedt. De tweetalige kinderen presteren beter op de woorden die in schoolcontext gebruikt worden dan in thuissituatie. Bovendien kunnen tweetaligen de ‘thuis’woorden die zij in de dominante taal niet kunnen benoemen, in hun minderheidstaal wel benoemen. Hierdoor is de totale woordenschat van tweetaligen zelfs groter dan eentaligen. Een geringere woordenschat in elke taal is geen nadeel, maar meer een empirische beschrijving waarmee rekening gehouden moet worden tijdens het ontwerpen van talige experimenten, zoals een woordenschattaak (Bialystok, Luk, Peets & Yang, 2010).

De categorieën ‘eten en huiswaren’, ‘cultuurspecifieke’ woorden, zoals klompen, en woorden die nauwelijks in een schoolcontext voorkomen behoren tot de ‘thuis’ categorie woorden. Beroepen, dieren, planten, instrumenten en woorden die schoolervaringen reflecteren zijn geclassificeerd als ‘school’woorden. Deze indeling van Bialystok et al. (2010) is ook aangehouden in het huidige onderzoek.

In het onderzoek van Bialystok et al. (2010) is het ‘Peabody Picture Vocabulary Task’ (PPVT) gebruikt. Dit is een frequent gebruikte taak bij het testen van passieve kennis en wordt vaak gebruikt bij het testen van receptieve woordenschat. Hierbij worden verschillende afbeeldingen aan het kind getoond, waarna de experimenter zegt dat het kind ‘X’ moet aanwijzen. Vervolgens is de taak van het kind om de afbeelding, die met het woord overeenkomt, aan te wijzen. In dit experiment kunnen de woorden bestaan uit objecten, handelingen of emoties. Dit is een goede methode voor een receptieve woordenschattest, omdat de kinderen hier enkel de bij het woord horende afbeelding aanwijzen. Alhoewel in deze taak drie of vier afbeeldingen weergegeven worden, is ook sprake van een gokkans. Wegens het feit dat vaak vier afbeeldingen gepresenteerd worden, is de kans dat een kind goed gokt één op de vier.

De afgelopen jaren hebben Pinto en Zuckerman (2019) een nieuwe methode ontwikkeld om deze passieve data te verzamelen; ‘The Coloring Book method’. Met deze taak wordt digitaal op een speelse manier de interpretaties van grammaticale constructies en de kennis en het begrip van lexicale items onderzocht. Deze methode is een nieuwe effectieve, ecologische

en efficiënte manier om online receptieve woordenschat te verzamelen. Verder is geen sprake van een verplichte keuze, zoals bij de Picture Selection Task (PST). Kinderen voeren een activiteit uit die zij normaliter ook uitvoeren; het kleuren van een kleurplaat. Dit is een actievere taak dan het aanwijzen van een afbeelding in de PST. Bovendien krijgen de kinderen ook een kans om hun respons te wijzigen of te bevestigen. Daarnaast zien kinderen dit als een spelletje, waardoor zij zich comfortabeler voelen dan bij een PST. Door middel van verschillende kleurplaten met personen die handelingen uitvoeren en objecten in verschillende contexten, wordt de receptieve woordenschat, zowel de kennis van concepten als de kennis van labels in verschillende talen onderzocht. Deze woorden en contexten zijn verdeeld in thuissituaties en schoolcontexten.

Factoren die de woordenschat kunnen beïnvloeden zijn zoals eerder genoemd, de kwaliteit en kwantiteit van input. Daarnaast zijn de opleidingsniveau van de ouders en de sociaal economische status ook van belang, sinds dit de taalgerelateerde activiteiten en input beïnvloeden (Leseman, 2000). Een recente studie van Gagarina et al. (2017) vertoonde geen effecten in de Duitse taal op de productieve of receptieve lexicale vaardigheden van Turks-Duitse en Russische-Duitse kinderen tussen twee en vier jaar oud, met betrekking tot opvoeding en beroep van ouders. De eerste taal, Turks/Russisch werd niet beoordeeld in het onderzoek. In het huidige onderzoek wordt enkel rekening gehouden met het opleidingsniveau van de ouders en de input door middel van talige activiteiten. Daarnaast hebben Gagarina et al. (2017) onderzocht wat de effecten van geletterdheid, gedefinieerd als aantal boeken thuis en leesactiviteiten in de omgeving zijn. Deze geletterdheid, de leesactiviteiten en het gebruik van Turks door de moeder gaf een indicatie voor de vocabulaire van het kind (Willard et al., 2015). Hiermee wordt aangetoond dat de rol van de thuissituatie, opleiding van ouders et cetera, naarmate het contact met het Duitse onderwijssysteem op vroege leeftijd begint en aanhoudt, een afnemend effect kan hebben op de woordenschat van een kind. Een afnemend effect houdt in dat de opleiding van de ouders een kleinere rol speelt in de woordenschatontwikkeling wanneer kinderen kwalitatieve input krijgen door bijvoorbeeld vroege kinderopvang. Door deze omgeving krijgen tweetalige kinderen voldoende gevarieerde input in het Duits van verzorgers en docenten in het onderwijs. Door de vroege deelname aan het onderwijssysteem, zijn de effecten van lagere SES geminimaliseerd en is de ontbrekende input in de dominante taal thuis minder van belang.

Samenvattend blijkt uit verschillende onderzoeken dat tweetaligen in beide talen minder woorden kennen dan hun eentalige leeftijdsgenoten. Dit verschil berust op verschillende factoren; context waarin de talen aan bod komen, taalactiviteiten en input. Dit verschil wil niet

zeggen dat tweetalige kinderen een algemene woordenschatachterstand hebben, de concepten niet kennen, enkel dat zij de labels in één van de talen nog niet (her)kennen. Zoals het onderzoek van Bialystok et al. (2010) laat zien dat ‘thuis’ woorden herkend worden in de taal dat in de thuisomgeving gesproken wordt en dat ‘school’ woorden herkend worden in de taal dat in de schoolomgeving gesproken wordt. Dit onderzoek gaat een stap verder dan het onderzoek van Bialystok et al. (2010) door ook de receptieve woordenschat in de thuistaal te onderzoeken. In het huidige onderzoek is de thuistaal Turks en de schooltaal Nederlands. Tegelijkertijd wordt onderzocht of er enige correlatie is tussen de woordenschat in het Turks, Nederlands en de input in beide talen.

Het is interessant om te onderzoeken of deze tweetalige kinderen de ‘school’woorden, in de taal die niet op school gesproken wordt, kennen. Daarnaast zal gekeken worden of zij in deze taal juist beter scoren op de ‘thuis’ woorden om zo een beter beeld te krijgen over de totale receptieve woordenschat van Turks- Nederlandse tweetalige kinderen. Doordat de huidige woordenschattaken enkel de kennis van labels in de geteste taal en niet het aantal concepten dat het kind kent test, worden in het huidige onderzoek zowel de eerste als de tweede taal getest. Zo wordt geacht een goede analyse in de kennis van labels in beide talen en een goed overzicht over de kennis van het aantal concepten te verkrijgen. In het huidige onderzoek wordt ook rekening gehouden met de input van taalgerelateerde activiteiten en de frequentie waarin de talen thuis gebruikt worden. Hieruit luiden de onderstaande onderzoeksvragen.

### **Onderzoeksvragen**

- In hoeverre is de receptieve woordenschat van Turks- Nederlandse tweetalige kinderen ontwikkeld in beide talen?

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag zijn een drietal subvragen opgesteld. Dit betreft de volgende subvragen:

- Hebben Turks- Nederlandse tweetalige kinderen op vier tot zevenjarige leeftijd al in beide talen labels voor zelfstandige naam- en werkwoorden?
- In hoeverre is er een onderscheid tussen ‘thuis-’ en ‘school’ woorden in beide testsessies?
- In welke mate spelen het opleidingsniveau van de ouders en het uitvoeren van taalgerelateerde activiteiten met kinderen een rol op de verhouding thuis- en ‘school’ woorden van de receptieve woordenschat van deze kinderen?

De leeftijdscategorie, vier tot zeven jaar, is gekozen om zowel de ‘thuis’ woorden als de invloed van schoolcontext goed te meten.

## **Hypothese**

Het doel van de huidige studie is duidelijk het verschil aantonen tussen labels en concepten die tweetalige kinderen kennen. Daarnaast wordt met deze studie getracht een bijdrage te leveren aan de inzicht in de woordenschat van deze kinderen en mogelijk te kunnen laten zien dat het testen van de woordenschatontwikkeling bij tweetalige kinderen op andere criteria moet worden gebaseerd dan op de criteria die voor eentalige kinderen worden gebruikt.

Meestal wordt receptieve woordenschatkennis door middel van een ‘Picture Selection’ taak getest. In het huidige onderzoek is ‘The Coloring Book method’ gebruikt om data te verzamelen.

Met oog op eerdere onderzoeken is de verwachting dat er sprake is van een verschil tussen de woordenschat in de twee talen van deze kinderen. De verwachting is dat de kinderen in het Nederlands beter scoren in de ‘school’ woorden en in het Turks beter scoren op de ‘thuis’ woorden, wanneer zij thuis Turks en op school Nederlands leren (Bialystok et al., 2010; Budde-Spengler et al., 2018). Zoals eerdere onderzoeken (Scheele et al., 2010; Budde-Spengler et al., 2018) al bewezen hebben, speelt input een belangrijke rol bij het verwerven van woorden. Uitgaand hiervan is de verwachting dat kinderen die vaker taalgerelateerde activiteiten uitvoeren met de ouders een hogere woordenschat hebben in de taal waarin deze activiteit wordt uitgevoerd. De woordenschat in de taal die het meest gesproken wordt groter verwacht dan de woordenschat die in een beperkte context gesproken wordt.

## **Methode**

### *Participanten*

De participanten zijn vijf Turks-Nederlandse tweetalige kinderen van vier tot en met zeven jaar oud. De data van de participanten wordt anoniem verwerkt en is niet te herleiden.

### *Onderzoeksinstrument*

In deze studie is gebruik gemaakt van een woordenschattest die gebaseerd is op de *The Coloring Book* methode (Pinto & Zuckerman, 2019). De test bestaat uit een aantal kleurplaten

over verschillende thema's waarin iedere kleurplaat verschillende objecten en personages laat zien. De Turkse woordenlijst is grotendeels een vertaling van de Nederlandse woordenlijst. Verder vallen alle woorden die in dit experiment gebruikt worden in de semantische categorieën van de CDI lijsten (Acarlar et al., 2009) en Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri TİGE (Aksu-Koç et al., 2011). Deze woorden zijn niet alleen vertalingen van de Nederlandse lijst, maar zijn evenwel gecontroleerd in het woordenboek met afbeeldingen voor kinderen (*Çocuklar İçin Resimli Büyük Sözlük*, 2014) en in de frequentie waarin deze in de Turkse taal voorkomen door middel van het bekijken van studies naar de Turkse woordenschat van Turkse kinderen in Turkije; onder andere de Turkse CDI lijst van Acarlar et al. (2009) en TİGE (Aksu-Koç et al., 2011). Deze woorden zijn ingesproken en ingevoegd in 'The Coloring Book' applicatie (Pinto & Zuckerman, 2019).

Een aantal woorden zijn veranderd, omdat deze in de Turkse taal niet bestaan of niet frequent voorkomen. Zo wordt het woord 'tafelpoten' niet frequent gebruikt in het Turks en is dit woord vervangen door 'deur', het woord 'klompen' is vervangen door 'poes'. 'Klompen' zijn cultuurgebonden woorden en behoren tot de Nederlandse cultuur, in de Turkse cultuur wordt dit woord weinig tot niet gebruikt. Om deze reden is dit woord vervangen door een ander woord. Deze woorden zijn zo gekozen dat de categorie van de woorden onveranderd blijft. Deze woordenlijsten zijn verdeeld in 'thuis' en 'school' woorden (zie Bijlage 1). Zowel de Nederlandse als de Turkse woordenlijst bestaat uit twintig 'thuis' en twintig 'school' woorden. Deze woorden komen willekeurig aan bod tijdens het experiment. Elke lijst bestaat in totaal uit veertig woorden. In het huidige onderzoek worden veertig concepten en tachtig labels bestudeerd.

### *Conditie en Groepen*

De participanten nemen deel aan twee condities: een Turkse en een Nederlandse variant van 'The Coloring Book' (Pinto & Zuckerman, 2019). Hiermee is dit onderzoek een within-subjects design. In dit onderzoek wordt de kennis van één participant in twee condities getest, de Nederlandse woordenschat en de Turkse woordenschat. Vervolgens worden de resultaten in de twee talen met elkaar vergeleken. Alle kinderen nemen eerst deel aan de Turkse versie van het experiment. Na een korte pauze nemen de kinderen deel aan de Nederlandse versie van het experiment. De verwachting is dat de woordenschat in de minderheidstaal kleiner is dan de woordenschat in de dominante taal, waardoor wordt gestart met het testen van de minderheidstaal, Turks. Dit wordt gedaan om 'priming' zo minimaal mogelijk te houden.

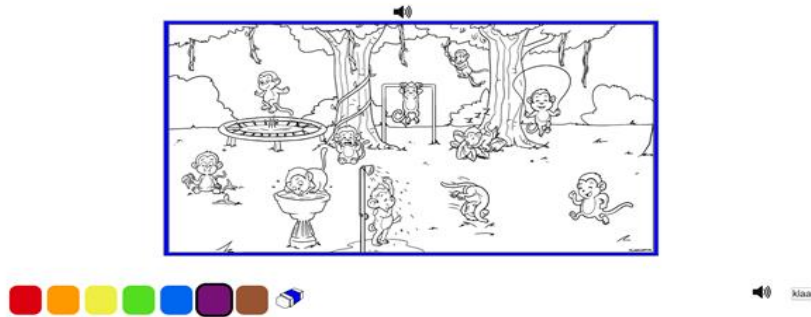
Aangezien het huidige onderzoek een pilot onderzoek met een gering aantal participanten is, nemen alle participanten in dezelfde volgorde deel aan het experiment.

### *Procedure*

Voorafgaand aan het experiment kregen de ouders en/of verzorgers een toestemmingsformulier met informatie over het onderzoek en een formulier met vragen (zie Bijlage 2 en 3). Nadat schriftelijke toestemming is verkregen heeft de onderzoeker zichzelf voorgesteld, een kort gesprekje met het kind gevoerd om het kind gerust te stellen en het kind middels een videogesprek succes gewenst. Tijdens het onderzoek bleef dit gesprek aan. Dit werd gedaan om te voorkomen dat het kind geholpen werd door anderen in de omgeving. Door middel van de vragenlijst zijn gegevens over de input en het gebruik van beide talen over het kind verzameld. Deze achtergrondkennis kan de resultaten op de taken beïnvloeden.

De data voor dit onderzoek is zowel in het Nederlands als in het Turks verzameld met ‘The Coloring Book method’ (Pinto & Zuckerman, 2019).

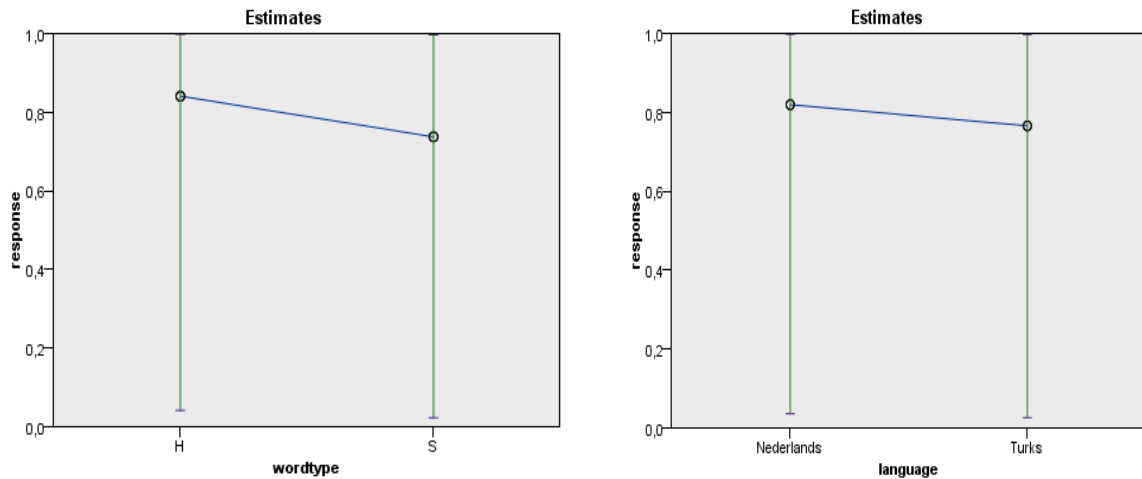
Allereerst hoort de participant een introductie met een oefenopgave, daarna begint het experiment. Per plaatje hoort de participant één zin en kleurt het bijbehorende object, vervolgens klikt de participant op ‘doorgaan’. Na elke ingekleurde object, ongeacht wat gekleurd is, krijgt het kind positieve feedback ‘goed zo, goed gedaan, aferin, super et cetera’. Dit wordt herhaald tot het eind van het experiment. De taak van de participanten is dus het inkleuren van; het juiste object of de juiste persoon die de handeling uitvoert bijbehorend bij de zin. Met andere woorden het inkleuren van het bij de zin passende plaatje. Een voorbeeld van een opgave van het experiment is als volgt: ‘De blauwe aap is een koprol aan het maken’ is een zin die de participant te horen krijgt. De taak van de participant is de juiste aap, de juiste kleur te geven (zie Afbeelding 1). In de Turkse versie van dit experiment luidt deze zin als volgt: ‘Mavi maymun takla atiyor’. Zo wordt de passieve woordenschat van de participanten gemeten. De score 1 wordt toegekend wanneer het juiste object is ingekleurd en een 0 wanneer een onjuist object is ingekleurd. Met deze methode wordt de kennis van zowel zelfstandige naamwoorden als werkwoorden onderzocht (Pinto & Zuckerman, 2019).



*Afbeelding 1.* Kleurplaat weergeeft een van de kleurplaten uit ‘The Coloring Book’ (Pinto & Zuckerman, 2019)

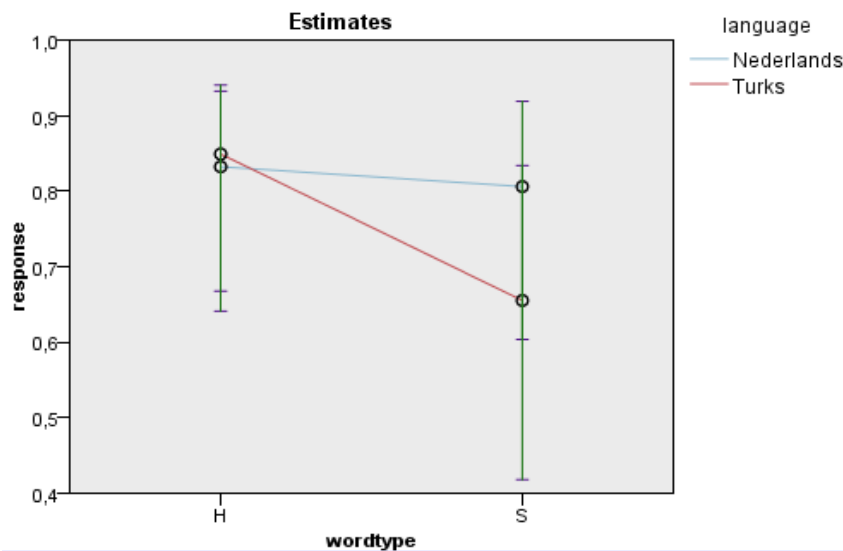
## Resultaten

De verkregen data tijdens de testsessies is geanalyseerd door middel van ‘Mixed models’ (Generalized Linear Mixed Models) met het programma SPSS 25.0 (Statistical Package for the Social Science, SPSS Armonk, NY). Dit model is niet optimaal voor de hoeveelheid participanten tijdens deze pilot, maar met meer data is dit statistisch model een optimaal model voor deze experimentele opzet. Het model geeft aan dat het 84.7% een goede voorspelling weergeeft. De onafhankelijke variabelen zijn taal en woordtype: (‘thuis’ versus ‘school’ woorden ) terwijl de afhankelijke variabele het respons van de kinderen is. Het random effect wordt gebruikt om deze data te generaliseren. Een random groep van vier tot zevenjarige Turks-Nederlandse tweetalige kinderen uit de gehele groep Turks-Nederlandse kinderen zijn getest. Ook worden fixed effects gebruikt om de data van het experiment te analyseren. De variantie tussen de items is groot en de variantie tussen de participanten is klein (0.217). Dit houdt in dat de items, in dit geval woorden, verschillend zijn en dat de scores tussen de participanten niet erg veel van elkaar verschilt. De responsen van de participanten zijn grotendeels gelijk. In de Figuren 1A, 1B, 1C en 1D zijn de resultaten in grafieken weergegeven.



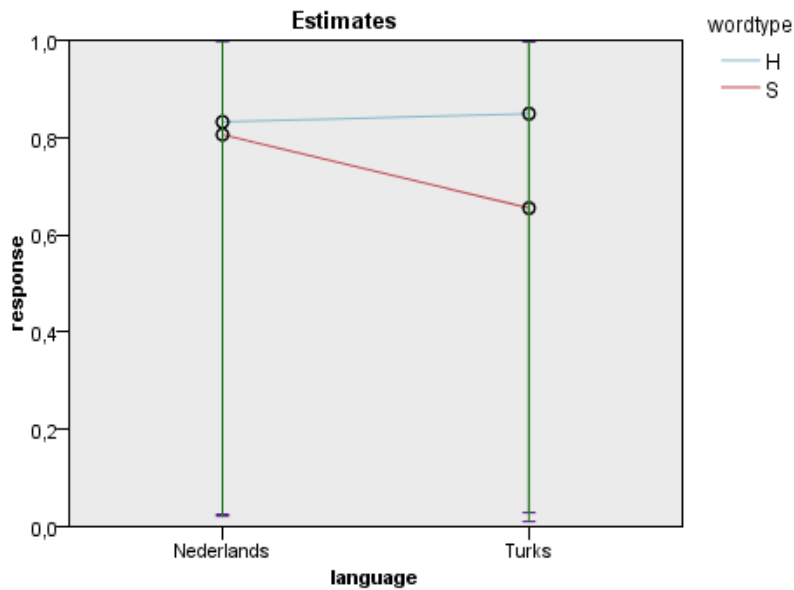
*Figuur 1A.* De totale, Turks en Nederlands, juist gekleurde objecten per categorie woorden: ‘thuis’ woorden (H) en ‘school’ woorden (S).

*Figuur 1B.* De totale juist gekleurde objecten weergegeven per taal, ongeacht de categorie.



*Figuur 1C.* Het verschil tussen het aantal correct gekleurde ‘thuis’ woorden (H) in het Nederlands en Turks en het verschil tussen het aantal correct gekleurde ‘school’ woorden (S) in het Nederlands en Turks.





*Figuur 1D.* Een vergelijking van het aantal correct gekleurde objecten in het Nederlands en Turks uitgedrukt in ‘thuis’- en ‘school’ woorden.

In Figuur 1A is te zien dat de totale score van ‘thuis’ woorden hoger is dan ‘school’ woorden. In Figuur 1B wordt weergegeven dat geen significant verschil is waargenomen tussen de talen. De taal beïnvloedt volgens deze data het aantal correct gekleurde objecten niet. Het woordtype beïnvloedt volgens deze data het aantal correct gekleurde objecten ook niet. Met een  $p$ -waarde van .063 is net geen sprake van een significant verschil. Hier worden de verschillen tussen de categorieën in de twee talen verder in detail besproken.

In het Nederlands is het aantal correct gekleurde objecten in de ‘thuis’ woorden .832 en in de ‘school’ woorden .806, zie Figuur 1C en Figuur 1D. Hier is geen sprake van een significant verschil. Deze cijfers zijn af te leiden uit de intercept tussen woordtype en taal in SPSS.

In het Turks is het aantal correct gekleurde objecten in de ‘thuis’ woorden .8492 en in de ‘school’woorden .655, zie Figuur 1C en Figuur 1D. Hier wordt een verschil gemeten tussen de twee categorieën. Dit verschil is  $p < .05$ , dus significant.

Uit Figuur 1C blijkt dat de tweetalige kinderen in beide talen meer ‘thuis’ woorden dan ‘school’ woorden kennen. Daarnaast is te zien dat het verschil tussen de twee categorieën in het Turks groter is dan het verschil in het Nederlands. In het Turks scoren de kinderen beter op ‘thuis’ woorden en in het Nederlands scoren de kinderen beter op de ‘school’ woorden.

In Figuur 1D wordt duidelijk weergegeven dat in het Nederlands een minimale verschil tussen de categorieën en dat het verschil tussen de categorieën in het Turks groter is.

Uit dit figuur blijkt dat de kinderen in beide talen meer ‘thuis’ woorden juist hebben gekleurd. Het verschil tussen ‘thuis’- en ‘school’ woorden in het Turks is  $p < .05$ , dus significant. In het Nederlands is daarentegen geen significant verschil gevonden tussen de twee categorieën.

De Turks- Nederlandse tweetalige kinderen hebben labels voor concepten in beide talen. In de ‘school’ woorden categorie hebben deze kinderen echter frequenter een gelexicaliseerd concept in het Nederlands dan in het Turks (Zie Figuur 1A, 1B, 1C en 1D).

### **Invloed van de input op de woordenschat**

Uit de vragenlijst blijkt dat de kinderen het Nederlands op de peuterspeelzaal geleerd hebben. De meeste ouders gaven aan dat thuis zowel Nederlands als Turks gesproken wordt met hun kinderen. De mate waarin Nederlands en Turks gesproken wordt verschilt per gezin, waarin sommige ouders aankaarten dat zij nadat het kind naar school ging meer Nederlands spraken, gaven sommige ouders aan vijftig procent Turks en vijftig procent Nederlands te praten. Ook gaf een ouder aan bewust Nederlands te spreken tegen het kind, omdat de familie en omgeving genoeg Turkse personen zijn waardoor het kind in contact blijft met het Turks en dit ook verwerft. Af en toe worden bewust gesprekjes in het Turks gevoerd.

Alle ouders hebben aangegeven dat zij na school gesprekken voeren met hun kinderen, over dagelijkse onderwerpen in het Nederlands. Bovendien gaven de ouders aan dat zij elke avond voor het slapen gaan een boekje lezen in het Nederlands.

Om het Turks van het kind te stimuleren spreekt de vader van een kind alleen maar Turks met het kind. Daarnaast kijken ze samen naar Turkse kinderprogramma's en spelen ze spelletjes in het Turks. Bovendien doet de moeder dit in het Nederlands, elke avond voorlezen en gesprekken voeren over school, bezigheden en activiteiten.

Uit de resultaten blijkt dat de kinderen die thuis meer Turks spreken, Turkse TV programma's kijken, liedjes luisteren et cetera beter scoren op de ‘school’ woorden, omdat deze woorden in educatieve tekenfilms voorkomen en zo verworven worden door kinderen. Hierdoor is de totale score van deze kinderen ook hoger dan de kinderen die thuis evenveel Nederlands als Turks of meer Nederlands spreken. Het opleidingsniveau van de ouders is niet verschillend, waardoor hier geen uitspraken over gedaan kunnen worden op basis van deze resultaten. De taalgerelateerde activiteiten zijn over het algemeen hetzelfde. Opvallend is dat het Turks van de kinderen die vaker Turks spreken hoger scoren dan de kinderen die minder Turks en vaker Nederlands spreken. Het is niet zo dat zij hierdoor slechter presteren op de Nederlandse taak. Dit is wellicht, omdat de kinderen genoeg in contact komen met het

Nederlands, maar niet in het Turks. Dit laat zien dat blootstelling aan de taal en de kwaliteit maar ook de kwantiteit van de input essentieel is bij de ontwikkeling van de woordenschat.

## **Discussie**

In de huidige studie is onderzoek gedaan naar de woordenschatontwikkeling van Turks-Nederlandse tweetalige kinderen, waarbij nagegaan is in hoeverre de receptieve woordenschat van deze kinderen, verdeeld in ‘thuis’ en ‘school’, ontwikkeld is in beide talen. Het onderzoek van Bialystok et al. (2010) toonde aan dat de tweetalige kinderen beter scoorden op de ‘school’ woorden dan de ‘thuis’ woorden in de meerderheidstaal. Met dit onderzoek werd getracht om bij te dragen aan het dichten van een wetenschappelijk gat en een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van de woordenschat in de minderheidstaal, waarover aanzienlijk minder bekend is dan over de dominante taal.

Uit de resultaten van het huidige onderzoek blijkt dat Turks- Nederlandse tweetalige kinderen van vier tot zeven jaar oud al in beide talen labels hebben voor zelfstandig naam- en werkwoorden. Wat betreft taal is geen significant verschil waargenomen. Dit wil zeggen dat de totale scores tussen het Nederlands en het Turks niet veel van elkaar verschillen.

Het huidige onderzoek toont aan dat tweetalige kinderen, naar verwachting, in de minderheidstaal (Turks) beter scoren op de ‘thuis’ woorden dan de ‘school’ woorden. Het verschil tussen de scores in deze categorieën is significant. In tegenstelling tot de bevindingen van Bialystok et al. (2010) is echter geen significant verschil tussen de twee categorieën in het Nederlands waargenomen. In het Nederlands is er dus geen onderscheid tussen ‘thuis’ en ‘school’ woorden, terwijl er in het Turks wel een onderscheid is tussen de twee categorieën.

Dit kan verklaard worden door de kwaliteit van de input. Zo blijkt uit de koppeling tussen de scores van ‘The Coloring Book’ en de vragenlijst dat de kinderen die thuis frequenter Turks spreken en activiteiten in deze taal uitvoeren hoger scoren op beide talen. Door deze activiteiten wordt hun woordenschat ontwikkeld, doordat ze ook ‘school’ woorden krijgen aangeboden tijdens deze activiteiten.

Samengevat, de receptieve woordenschat van Turks-Nederlandse tweetalige kinderen is goed ontwikkeld in beide talen als alleen gekeken wordt naar de totale score is er geen significant verschil tussen de talen. Wanneer de woorden in categorieën verdeeld worden blijkt dat de tweetalige kinderen verschillend, beter op ‘thuis’ dan ‘school’ woorden, scoren op de categorieën in het Turks en dat in het Nederlands geen onderscheid is tussen de categorieën. Hierbij speelt de input een zeer belangrijke rol. De kinderen die vaker activiteiten

in het Turks uitvoeren en thuis vaker Turks dan het Nederlands spreken, hebben een hogere totale woordenschat in beide talen dan kinderen die beide talen thuis in gelijke mate spreken of zelfs vaker Nederlands spreken. De ‘school’ woorden komen niet voor in de basisspraak in de thuisomgeving. Deze woorden worden dus geleerd door de taalgerelateerde activiteiten, zoals spelletjes en boeken. Deze bevindingen weergeven het belang van kwalitatieve input tijdens de woordenschatontwikkeling van kinderen.

De gebruikte steekproef in dit onderzoek  $N = 5$  is erg klein waardoor de gevonden resultaten met voorzichtigheid geïnterpreteerd dienen te worden. De huidige studie kan gezien worden als een mini-pilot studie, voor een generaliseerbare conclusie is meer data met een grotere steekproefomvang noodzakelijk. Door deze kleine steekproefomvang is het statistisch model dat gebruikt wordt in de resultaten van dit onderzoek niet optimaal voor deze hoeveelheid participanten. Doordat deze analytische toets het meest geschikte model was voor de data van het huidige onderzoek is deze analytische toets in SPSS toch gebruikt.

Bij een grootschalig onderzoek kan een volgorde effect plaatsvinden. Dit effect kan eenvoudig vermeden worden door ‘counterbalancing’. Dat wil zeggen dat de helft van de participanten met de Turkse taak start en vervolgens de Nederlandse taak maakt. De andere helft van de participanten start met de Nederlandse taak en maakt vervolgens de Turkse taak om zo een mogelijke volgorde effect te voorkomen.

Tijdens het testen werd aan de kinderen gemerkt dat zij voornamelijk de Turkse ‘school’ woorden van de kleurplaat met het strand als moeilijk ervaarden. De betekenis van het woord ‘janken’ wisten de meeste kinderen ook niet. De kinderen gaven aan dat zij de Nederlandse versie van het kleurboek makkelijker vonden. Tijdens de eerste testsessie verdween een afbeelding (pony, midilli) en het kind klikte het experiment per ongeluk weg, waardoor het experiment opnieuw is begonnen. Verder merkten kinderen tijdens het doorlopen van het experiment dat zij wat verkeerd hadden ingevuld, omdat nu het woord voor dat object, wat zij fout hadden ingekleurd, kwam. Een kind had weinig aandacht bij beide taken. Bijna alle kinderen merkten dat de twee opdrachten hetzelfde waren qua inhoud en dat enkel de taal anders was. Ook werd opgemerkt dat kinderen een strategie hadden: Wanneer zij een woord niet herkenden, gingen ze alle objecten in de afbeelding af en benoemden die, vervolgens gokten ze één van de objecten waar ze in de geteste taal geen label voor hadden.

Twee kinderen hebben een object overgeslagen tijdens het maken van de test. Deze missing data speelt geen grote rol bij een Generalized Linear Mixed Models. In totaal hebben zeven kinderen deelgenomen aan de huidige studie. Van één kind zijn alleen de data van de

Nederlandse conditie opgeslagen, waardoor deze buiten beschouwing van het onderzoek is gelaten. Van een ander kind is alle data verloren gegaan, waardoor de data in het huidige onderzoek gebaseerd is op data van vijf kinderen.

De resultaten zijn in overeenstemming met de bevindingen over de gescheiden contexten waarin woorden voorkomen die bepalend zijn voor de woordenschat van kinderen (Budde-Spengler et al., 2016; 2018). Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt dat de ‘school’ woorden in het Turks niet herkend worden door de kinderen. Dit kan te wijten zijn aan de ‘thuis’ context waarin Turks gesproken wordt en deze ‘school’ woorden, zoals ‘yelken’(zeil), ‘midilli’(pony), ‘gübre yığıni’(mesthoop) en het werkwoord ‘tırmıklamak’(harken), ontbreken in deze omgeving. In deze woorden zijn dan ook de meeste fouten gemaakt.

De kinderen die thuis Turks spreken hebben een hogere totaalscore dan de kinderen die minder Turks en vaker Nederlands spreken, hierbij gaat dit niet ten koste van het Nederlands. Dit komt overeen met de bevindingen van Budde-Spengler et al. (2018).

De uitgevoerde studie maakte gebruik van een nieuwe methode en teste de woordenschat in twee talen. De combinatie van de CB methode met de vragenlijst zorgt ervoor dat de data betrouwbaarder is en een objectiever beeld geeft over de totale woordenschat van Turks- Nederlandse tweetalige kinderen, dan wanneer slechts één taal gemeten zou zijn.

Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen om woorden die in beide talen niet veel van elkaar verschillen, zoals ‘tractor/traktör’, ‘kangoeroe/kanguru’ niet te testen, omdat hier sprake kan zijn van priming van de ene taal naar de andere taal. Bovendien is een grotere steekproefomvang een zeer belangrijke factor. Daarnaast kan in een groter onderzoek rekening gehouden worden met meerdere ‘input’ factoren door middel van een uitgebreidere vragenlijst. Om de invloed van de input factoren te weergeven kunnen controlegroepen opgesteld worden.

## **Conclusie**

In deze studie is de receptieve woordenschatontwikkeling van Turks-Nederlandse tweetalige kinderen in het Turks en Nederlands met ‘The Coloring Book’ methode (Pinto & Zuckerman, 2019) onderzocht. Deze studie focust op de verschillen tussen ‘thuis’ en ‘school’ woorden. Vervolgens zijn de scores uit ‘The Coloring Book’ (Pinto & Zuckerman, 2019) aan de responsen verzameld met de vragenlijst over input gekoppeld. Hierdoor kon de rol van de hoeveelheid en kwaliteit van de input in beide talen geanalyseerd worden.

Hieruit kan geconcludeerd worden dat sprake is van een onderscheid tussen ‘thuis’- en ‘school’ woorden in het Turks. Uit de resultaten blijkt dat deze kinderen zoals verwacht meer ‘thuis’ woorden in het Turks en minder ‘school’ woorden in het Turks kennen. In het Nederlands kennen de kinderen ook minder ‘school’ woorden dan ‘thuis’ woorden, maar dit verschil is minimaal. Dit komt niet overeen met de verwachting uit eerder onderzoek, dat er in de dominante taal een verschil zou zijn tussen thuiswoorden en schoolwoorden. De kinderen presteren niet beter op de ‘school’ woorden in het Nederlands. De resultaten laten zien dat in het Nederlands geen onderscheid is tussen de ‘thuis’ en ‘school’ woorden, terwijl in het Turks wel een significant verschil werd aangetoond tussen deze categorieën. In dit onderzoek is dus geen significant verschil gevonden tussen de talen. De receptieve woordenschat van Turks-Nederlandse tweetalige kinderen is gelijk ontwikkeld in het Nederlands en in het Turks. Een kwalitatieve analyse van de antwoorden op de vragenlijst laat echter zien dat zowel voor de thuistaal als voor de schooltaal de kwantiteit en kwaliteit van de input een duidelijk effect heeft op de ontwikkeling van de woordenschat. De kinderen die thuis Turks spreken hebben een hogere totaalscore dan de kinderen die minder Turks en vaker Nederlands spreken, dit verschil is echter niet significant. Door het kleine aantal proefpersonen dat aan dit onderzoek heeft deelgenomen zijn de conclusies moeilijk te generaliseren. Desalniettemin bevestigen de resultaten van de huidige studie een tendens dat in eerder onderzoek was gesignaleerd, namelijk op de belangrijke rol dat kwaliteit en kwantiteit van input heeft op de ontwikkeling van de woordenschat van elke taal.

### **Literatuurlijst**

- Acarlar, F., Aksu-Koç, A., Küntay, A.C., Maviş, I., Sofu, H., Topbaş, S. & Turan, F. 2009. Adapting MB-CDI to Turkish: The first phase. In *Essays on Turkish linguistics: Proceedings of the 14th International Conference on Turkish Linguistics*, S. Ay, Ö. Aydın, I. Ergenç, S. Gökmen, S. İşsever & D. Peçenel (eds), 313–320. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Aksu-Koç, A., Küntay, A. C., Acarlar, F., Mavis, İ., Sofu, H., Topbaş, S., Turan, F. (2011). *Türkçe’de Erken Sözcük ve Dilbilgisi Gelişimini Ölçme ve Değerlendirme Çalışması: Türkçe İletişim Gelişimi Envanterleri: TİGE-I ve TİGE-II. TÜBİTAK 107KO58 Projesi Sonuç Raporu.*
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F., & Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525-531. <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>

- Budde-Spengler, N., Sachse, S., & Rinker, T. (2018). The relationship between input factors and early lexical knowledge in Turkish-German children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1543647>
- Çocuklar İçin Resimli Büyük Sözlük. (2014) (1ste editie, Vol. 1). Istanbul, Turkije: Remzi Kitabevi.
- Gagarina, N., Posse, D., Düsterhöft, S., Golcher, F., & Topaj, N. (2017). Bilingual lexicon development in German in preschool children with the home languages Russian and Turkish. *Dynamics of linguistic diversity*, 125-142. <https://doi.org/10.1075/hsl.6.07gag>
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 131-149. <https://doi.org/10.1017/S136672899800025X>
- Haznedar, B., & Ketrez, F. N. (2016). *The Acquisition of Turkish in Childhood*. John Benjamins Publishing Company.  
[https://www.mitpressjournals.org.proxy.library.uu.nl/doi/full/10.1162/opmi\\_a\\_00026](https://www.mitpressjournals.org.proxy.library.uu.nl/doi/full/10.1162/opmi_a_00026)
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, version 25.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Leseman, P. M. (2000). Bilingual Vocabulary Development of Turkish Preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(2), 93-112. <https://doi.org/10.1080/01434630008666396>
- Markman, E. M., (1990). Constraints children place on word meanings. *Cognitive Science*, 14, 57-77. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog1401\\_4](https://doi.org/10.1207/s15516709cog1401_4)
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., & Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93–120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x>
- Pearson, B. Z., Fernández, S. C., Lewedeg, V., & Oller, D. K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants. *Applied Psycholinguistics*, 18(1), 41-58. <https://doi.org/10.1017/S0142716400009863>
- Pinto, M., & Zuckerman, S. (2019). Coloring Book: A new method for testing language comprehension. *Behavior research methods*, 51(6), 2609-2628. <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1114-8>
- Scheele, A., Leseman, P., & Mayo, A. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117–140. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>

Yazici G.  
Universiteit Utrecht 2019 – 2020

- Vanbuel, M., Boderé, A., Torfs, K., & Jaspaert, K. (2018). Vocabulary acquisition in Moroccan- and Turkish-heritage children: A comparative study. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 38-50. <https://doi.org/10.1177/1367006916652139>
- Willard, J. A., Agache, A., Jaekel, J., Glück, C. W., & Leyendecker, B. (2015). Family factors predicting vocabulary in Turkish as a heritage language. *Applied Psycholinguistics* 36(4), 875–898. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000544>



## Bijlage

1. Tabel 2. De woorden uit de taak onderverdeeld in 'thuis' en 'school' woorden in het Turks en Nederlands.

Thuis woorden		School woorden	
Nederlands	Turks	Nederlands	Turks
1.Plafond	Tavan	Kangoeroe	Kanguru
2.Tafelpoten*	Kapı	Zeil	Yelken
3.Wasmand	Çamaşır sepeti	Koprol maken	Takla atmak
4.Klompen*	Kedi	Nijlpaard	Su aygırı
5.Strijken	Ütü yapmak	Kruiwagen	El arabası
6.Prullenmand	Çöp kutusu	Kapitein	Kaptan
7.Tafelkleed	Masa örtüsü	Roos	Gül
8.Zagen	Tahta kesmek	Pony	Midilli
9.Overhemd	Gömlek	Anker	Çapa
10.Janken	Ağlamak	Tractor	Traktör
11.Konijnenhok	Tavşan kafesi	Schoolbord	Okul tahtası
12.Handschoenen	Eldivenler	Schildpad	Kaplumbağa
13.Douchen	Duş almak	Zeilen	Yelken açmak
14.Haard	Şömine	Harken	Tırmıklamak

15.Boenen	Yerleri silmek	Kalender	Takvim
16.Snurken	Horlamak	Mesthoop	Gübre yığımı
17.Wasmachine	Çamaşır makinesi	Meeuw	Martı
18.Fruitschaal	Meyve sepeti	Neushoorn	Gergedan
19.Sjaal	Kaşkol	Rugzak	Sırt çantası
20.Touwtjespringen	Ip atlamak	Kameel	Deve

## *2. Informatiebrief, Toestemmingsformulier en vragenlijst voor ouders / verzorgers*

### **Informatie over deelname aan Onderzoek naar de receptieve woordenschat verdeeld in thuis-en schoolwoorden van Turks -Nederlandse tweetalige kinderen**

#### **Geachte ouder/verzorger,**

Allereerst zal ik mijzelf kort introduceren. Mijn naam is Gulsah Yazici, derdejaars student bachelor Taalwetenschap aan de Universiteit Utrecht. Momenteel ben ik bezig met mijn afstudeeronderzoek over het taalbegrip en de woordenschat van Turks-Nederlandse tweetalige kinderen.

Bij dezen wil ik u informeren over het onderzoek naar taalbegrip en de woordenschat van Turks-Nederlandse tweetalige kinderen in zowel het Turks als het Nederlands. Graag vraag ik u als ouder/verzorger van uw kind voor toestemming voor deelname van uw kind aan dit wetenschappelijke onderzoek. Wegens de omstandigheden zal dit onderzoek vanuit huis uitgevoerd worden. Deelname is volledig vrijwillig en als u om welke reden dan ook toch niet meer deel wilt nemen aan het onderzoek, kunt u dit zonder een reden te vermelden direct aangeven.

#### **1. Wat is de achtergrond en het doel van het onderzoek?**

Er zijn onderzoeken waaruit blijkt dat tweetalige kinderen een woordenschatachterstand hebben in vergelijking met eentalige kinderen. Deze onderzoeken zijn vaak gebaseerd op één taal van deze kinderen. Als een kind het label voor dat object in de gevraagde taal niet kent, betekent dat niet meteen dat het kind het object niet kent. Met het huidige onderzoek zal er hierom data in in beide talen onderzocht worden om te kijken of dit juist is. Het doel van dit onderzoek is het analyseren van de woordenschat van Turks- Nederlandse tweetalige kinderen in beide talen. Om zo een inzicht te krijgen in de totale woordenschat van deze tweetalige kinderen.

## **2. Hoe wordt het onderzoek uitgevoerd? & Wat wordt er van uw kind verwacht?**

Het onderzoek wordt uitgevoerd met de Coloring Book methode, ontwikkeld door dr. Manuela Pinto en dr. Shalom Zuckerman. Deze methode bestaat uit verschillende digitale kleurplaten, die deelnemende kinderen zullen inkleuren. Op deze manier wordt de woordenschat van deze kinderen op een speelse en natuurlijke manier onderzocht. Uw kind zal dit kleurplaat spelletje thuis op een laptop/tablet spelen met mijn begeleiding via een videocall. De door uw kind gekleurde objecten/dieren worden opgeslagen. Er zijn twee sessies een Turkse en een Nederlandse sessie. Elke sessie zal ongeveer 10 minuten duren. In totaal zal uw kind ongeveer 20 minuten met dit onderzoek bezig zijn.

## **3. Wat zijn mogelijke voor- en nadelen van deelname aan dit onderzoek?**

Uw kind heeft zelf geen voordeel van deelname aan dit onderzoek. Voor de toekomst kan het onderzoek wel nuttige gegevens opleveren. Zo kan onderzoek naar de verwerking van taal ook fundamentele informatie opleveren over de oorzaken en mogelijke aanpak van taalstoornissen of -achterstanden. Mogelijke nadelen zijn:

- Uw kind moet tijdens de sessies 10 minuten kleuren in zijn/haar vrije tijd.
- De score van uw kind kan laag uitvallen ten opzichte van de normgroep. Wanneer u de score van uw kind wilt weten kunt u bovenaan de vragenlijst uw e-mailadres schrijven. Wanneer u vragen heeft over de score kunt u altijd contact opnemen met: [m.pinto@uu.nl](mailto:m.pinto@uu.nl) of [s.zuckerman@uu.nl](mailto:s.zuckerman@uu.nl).

Veel kinderen ervaren de Coloring Book als een heel leuk spelletje dat ze met veel plezier doen.

#### **4. Wat gebeurt er als uw kind niet (meer) mee wil werken tijdens het onderzoek?**

Het kan zijn dat uw kind tijdens het onderzoek niet (meer) mee wil doen. Wanneer dat zo is, zal altijd gestopt worden met het onderzoek.

#### **5. Vrijwillige deelname**

Deelname is vrijwillig. Als u toch besluit dat uw kind niet mee mag doen, dan hoeft u verder niets te doen. Als uw kind wel meedoet, dan kunt u of uw kind zich altijd bedenken. U kunt de toestemming te allen tijde intrekken. Indien u daarvoor kiest, nadat uw kind heeft meegedaan aan het onderzoek, dan zullen de onderzoeksgegevens van uw kind niet meegenomen worden in de analyses. De onderzoeksgegevens van uw kind kunnen echter niet meer verwijderd worden als deze al zijn geanalyseerd, of als de onderzoeksgegevens niet meer tot uw kind te herleiden zijn, zie hieronder.

#### **6. Wat gebeurt er met de verzamelde gegevens?**

Uw persoonsgegevens en die van uw kind (naam, adres en andere privacy-gevoelige gegevens) worden beheerd door één persoon, Gulsah Yazici. Mocht u deze persoonsgegevens willen corrigeren of laten verwijderen, dan kunt u dit doen door contact op te nemen met: Gulsah Yazici. De onderzoeker is verplicht de onderzoeksgegevens van uw kind, geanonimiseerd, 10 jaar te bewaren. Daarvoor geeft u toestemming als u meedoet aan dit onderzoek. Als u dat niet wilt, kunt u niet meedoen aan dit onderzoek. De persoonlijke gegevens worden vertrouwelijk behandeld en de data wordt geanonimiseerd, opgeslagen en bewaard. Deze gegevens worden dus niet gepubliceerd.

#### **7. Is er een vergoeding wanneer u besluit dat uw kind aan dit onderzoek mee mag doen?**

U krijgt geen vergoeding voor deelname.

**8. Meer informatie over dit onderzoek?** Heeft u nog vragen of wilt u meer informatie over dit onderzoek, dan kunt u altijd contact opnemen met Gulsah Yazici, 06-XXXXXXX, XXXXX@hotmail.com. Uw vragen zullen met alle plezier beantwoord worden.

**Bedankt!**

## 9. Bijlagen:

- Toestemmingsformulier
- Vragenlijst

### TOESTEMMINGSVERKLARING voor deelname aan:

#### Onderzoek naar de receptieve woordenschat, verdeeld in thuis- en schoolwoorden, van Turks -Nederlandse tweektalige kinderen

Ik, ouder of voogd van het hieronder genoemde kind, bevestig:

- dat ik via de informatiebrief naar tevredenheid over het onderzoek ben ingelicht;
- dat ik in de gelegenheid ben gesteld om vragen over het onderzoek te stellen en dat mijn eventuele vragen naar tevredenheid zijn beantwoord;
- dat ik gelegenheid heb gehad om grondig over deelname aan het onderzoek na te denken;
- dat ik uit vrije wil toestemming geef dat mijn kind deelneemt.
- Dat ik de onderstaande gegevens naar waarheid invul.

Ik stem er mee in dat:

- de verzamelde gegevens voor wetenschappelijke doelen worden verkregen en bewaard zoals in de informatiebrief vermeld staat;
- de verzamelde, gecodeerde, onderzoeksgegevens door wetenschappers kunnen worden gedeeld en/of worden hergebruikt om eventueel andere onderzoeksvragen mee te beantwoorden;

Ik begrijp dat:

- ik het recht heb om mijn toestemming voor het gebruik van de data van mijn kind in te trekken zoals vermeld staat in de informatiebrief.

Naam ouder of voogd: \_\_\_\_\_ Geboortedatum: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (dd/mm/jjjj)

Handtekening ouder of voogd: \_\_\_\_\_ Datum, plaats: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, \_\_\_\_\_

Naam kind: \_\_\_\_\_ Geboortedatum: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (dd/mm/jjjj)

### 3. Vragenlijst aan ouders voor woordenschatonderzoek/ Taalbegrip

Wilt u de onderstaande vragen beantwoorden? Hartelijk dank!

Naam kind: \_\_\_\_\_

Geboortedatum kind: \_\_\_\_\_

Moedertaal moeder: \_\_\_\_\_

opleidingsniveau/beroep moeder: \_\_\_\_\_

Moedertaal vader: \_\_\_\_\_

opleidingsniveau/beroep vader: \_\_\_\_\_

Welke taal of talen worden er thuis gesproken? Hoe vaak?

Taal 1 (1 = bijna nooit - 10 = Altijd) Turks / Nederlands

1 - 2 - 3 - 4 - - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Taal 2 (1 = bijna nooit - 10 = Altijd) Turks / Nederlands

1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7 - 8 - 9 - 10

Heeft uw kind het Nederlands op de creche/peuterspeelzaal/school geleerd?

Ja / Nee / Anders/toelichting: \_\_\_\_\_

Welke taal spreekt uw kind het vaakst?: \_\_\_\_\_

Kunt u een percentage geven hoe vaak uw kind per dag gemiddeld Turks en Nederlands spreekt? (vb. 50% Turks, 50% Nederlands)

\_\_\_\_\_% \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_% \_\_\_\_\_

Vindt u het belangrijk dat uw kind het Turks beheerst/ spreekt? Zo ja, wat doet u om dit te stimuleren? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Welke taalgerelateerde activiteiten voert u met uw kind uit in het Nederlands? (bijvoorbeeld voorlezen, gesprekken voeren over de dag van uw kind

etc.) \_\_\_\_\_

---

---

---

Welke taalgerelateerde activiteiten doet u met uw kind in het Turks? (bijvoorbeeld voorlezen)

---

---

---

---

Heeft u ook andere kinderen? Ja / Nee