

## Taalaanbod en Schoolsucces

Een onderzoek naar de invloed van eerder taalaanbod op de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4 van de basisschool



Masterthesis  
Universiteit van Tilburg  
Faculteit Geesteswetenschappen  
Opleiding Communicatie- en Informatiewetenschappen  
Specialisatie Interculturele Communicatie

*Begeleider: Dr. A.M.L. Aarts*

*Ellis Verbunt, s725483*

*September, 2010*

## Voorwoord

Voor u ligt mijn scriptie die geschreven is ter afsluiting van de studie Interculturele Communicatie aan de Universiteit van Tilburg. Deze scriptie is het resultaat van een onderzoek naar de invloed van eerder taalaanbod van kleuterleerkrachten op de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4 van de basisschool.

Het schrijven van deze scriptie heb ik als een leerzame tijd ervaren. Toch was het me zonder de hulp en steun van anderen niet gelukt. Daarom wil ik graag van deze gelegenheid gebruik maken om een aantal mensen te bedanken die mij tijdens het onderzoek en het schrijven van deze scriptie hebben geholpen:

Ten eerste wil ik mijn scriptiebegeleidster Rian Aarts bedanken voor haar goede begeleiding, haar kennis, haar betrokkenheid en tevens voor haar goede tips en adviezen die zij mij gegeven heeft.

Ten tweede wil ik alle leerkrachten van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen uit de onderzoeksgroep bedanken voor de tijd en moeite die zij hebben genomen voor de telefonische gesprekken en voor het invullen van de vragenlijsten over de leerlingen.

Tenslotte wil ik graag mijn ouders, vriend en zus bedanken voor hun steun, hulp en liefde die zij mij gegeven hebben tijdens mijn gehele studie en in het bijzonder tijdens het schrijven van mijn scriptie. Zij toonden altijd interesse in mijn bezigheden en staan bovendien altijd voor me klaar.

Dongen, september 2010

Ellis Verbunt

## Samenvatting

Uit verschillende studies is gebleken dat Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen als groep de zwakste positie innemen in het Nederlandse basisonderwijs. Vooral de taal- en rekenprestaties van deze kinderen blijven achter bij die van leerlingen uit andere maatschappelijke groepen. Met name de taalachterstand van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen is erg groot. Dit komt mede doordat deze kinderen thuis vooral de moedertaal met hun ouders spreken, waardoor zij met een lagere beheersing van de Nederlandse taal aan hun onderwijsloopbaan beginnen. Bovendien krijgen alle kinderen, bij binnenkomst in de basisschool, te maken met een nieuw soort taalgebruik: schooltaal. Voor Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen komt er nog bij dat ze de schooltaal in een andere taal moeten leren dan hun moedertaal. Juist voor deze kinderen is het taalaanbod van de leerkracht van groot belang, omdat ze voor hun input in de Nederlandse taal vooral van de hem/haar afhankelijk zijn. In dit onderzoek is daarom nagegaan in hoeverre het taalaanbod van de kleuterleerkracht van invloed is op de latere taal- en rekenprestaties van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4. Er is voor groep 4 gekozen, omdat tijdens eerder (DASH)onderzoek de schoolprestaties van deze Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 3 al zijn onderzocht. Bovendien zijn de kinderen in groep 4 al verder in het leerproces en is het beginnend lezen al achter de rug. Om te weten te komen of eerder taalaanbod in de kleuterklas van invloed is op de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4, zijn er in SPSS analyses gedaan naar de correlaties tussen de afhankelijke variabelen (de schoolvorderingen) en de onafhankelijke variabelen (het taalaanbod van de kleuterleerkrachten, de factoren van leerling en gezin en de klas/schoolfactoren). Uit de resultaten van dit onderzoek is gebleken dat er geen eenduidige verbanden gevonden zijn tussen eerder taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4. Wat wel vastgesteld kan worden, is dat lexicale diversiteit in het taalaanbod van de kleuterleerkracht aan het begin van groep 1 niet gunstig is voor de schoolvorderingen van deze leerlingen in groep 4. De overige maten van taalaanbod lijken er verder niet veel toe te doen. Wel is gebleken dat het taalgebruik van de kleuterleerkrachten van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen erg verschilt: het taalgebruik van de kleuterleerkrachten van de Marokkaans-Berberse kinderen is meer divers, ook gebruiken zij meer syntactisch complexe zinnen en bovendien is hun abstractieniveau minder hoog vergeleken met de leerkrachten van de Turkse kinderen. Deze verschillen in het taalaanbod kan men mogelijk verklaren door de klassensamenstelling. Uit dit onderzoek is namelijk gebleken dat Marokkaans-Berberse kinderen in kleinere klassen zitten, met meer tweede taalleerders en met meer leerlingen met een gewicht dan de Turkse leerlingen. De omvang van het taalcontact en het karakter van het contact is in deze klassen hoogst waarschijnlijk anders dan in de klassen waarin de Turkse kinderen zitten. Uit de resultaten is bovendien duidelijk geworden dat deze klassensamenstelling een positieve invloed heeft op de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4.

## Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b>	2
<b>Samenvatting</b>	3
<b>1 Inleiding</b>	5
<b>2 Theoretisch kader</b>	7
2.1 De schoolprestaties van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen	7
2.2 De tweede-taalverwerving	11
2.3 Verklaringen voor achterblijvende schoolprestaties	13
<b>3 Onderzoeksopzet</b>	17
3.1 Onderzoeksvraag	17
3.2 Methode en instrumenten	17
3.3 Informanten	19
3.4 Procedure	21
3.5 Verwerking van de gegevens	22
<b>4 Resultaten</b>	24
4.1 Taalaanbod, schoolvorderingen en werkhouding	24
4.2 Taalaanbod en schoolvorderingen	31
4.3 Andere factoren en schoolvorderingen	34
<b>5 Conclusie en discussie</b>	38
<b>Literatuurlijst</b>	43
<b>Bijlagen</b>	46
Bijlage 1: vragenlijst voor de huidige leerkracht van de leerling	46
Bijlage 2: brief voor de scholen	50

## 1 Inleiding

Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat de prestaties van niet-westerse allochtone jongeren geleidelijk iets meer gaan lijken op die van autochtone jongeren. Zo zijn de slagingspercentages van autochtone en niet-westerse allochtone eindexamenkandidaten in de periode 1999-2005 iets dichter bij elkaar gekomen. Daarnaast is het percentage Turken en Marokkanen dat instroomt in het hoger onderwijs de afgelopen tien jaar meer dan verdubbeld. Ook behalen steeds meer niet-westerse allochtonen een diploma in het hoger onderwijs (Garssen, van der Vliet & Wageveld, 2007). Hoewel de bovengenoemde punten een positieve ontwikkeling laten zien, presteren op dit moment niet-westerse allochtonen in bijna alle fases van de onderwijsloopbaan gemiddeld nog minder dan autochtonen. Dit is ook nog steeds het geval in het basisonderwijs.

Verscheidende studies hebben al eerder aangetoond dat de prestaties van niet-westerse allochtone leerlingen in het basisonderwijs achterblijven bij die van autochtone leerlingen (Gijsberts, 2003; Herweijer, 2003; Wolff & Crul, 2003; Gijsberts & Hartgers, 2005). Vooral op het gebied van taal en rekenen scoren niet-westerse allochtonen lager dan autochtonen (Driessen, 2009). Ook uit gegevens van het CITO is gebleken dat autochtone leerlingen de Eindtoets Basisonderwijs gemiddeld met een beter resultaat afronden dan niet-westerse allochtone leerlingen. Vooral Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen blijven achter. Zij behalen zelfs lagere resultaten dan andere niet-westerse allochtonen. Deze lagere resultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen zijn voor een groot deel terug te voeren op hun lage prestaties op het gebied van de Nederlandse taal (Hartgers & Jennissen, 2007).

Een oorzaak voor de verschillen in prestaties tussen autochtone leerlingen en Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen zou kunnen zijn dat deze leerlingen het Nederlands nog niet goed beheersen aan het begin van hun schoolloopbaan. Een groot deel van deze kinderen spreekt thuis vooral de moedertaal (het Turks/ het Berbers) met hun ouders en dus spreken zij nog weinig Nederlands. Veel van deze kinderen beginnen de schoolloopbaan daarom met een achterstand in het Nederlands. Deze lagere beheersing van de Nederlandse taal wordt gedurende de basisschoolperiode maar moeizaam ingelopen. Ook de lage score op het gebied van rekenen is dan te verklaren. Bij het vak rekenen komt de Nederlandse taal veel voor in sommen die de leerlingen moeten maken, zoals in verhaaltjessommen. Wanneer het allochtone kind de Nederlandse taal nog niet goed beheerst, zal het kind de rekensom ook niet goed begrijpen en dus niet goed kunnen oplossen.

Bovendien krijgen alle kinderen, wanneer zij naar de basisschool gaan, te maken met een nieuw soort taalgebruik, namelijk met schooltaal. Voor Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen komt er nog bij dat ze de schooltaal in een andere taal dan hun moedertaal moeten leren. Dit maakt het voor deze kinderen extra moeilijk om alles te begrijpen op school. Daarnaast verschilt schooltaal op een aantal punten van de taal die de ouders met de kinderen thuis spreken (ook wel thuistaal genoemd). Deze verschillen hebben te maken met allerlei aspecten van het taalgebruik. Schooltaal kenmerkt zich onder andere door gebruik van een gevarieerde woordenschat, veel inhoudswoorden, specifieke verwijswaarden en neven- en onderschikkende zinnen. Het ene kind komt thuis, voordat het naar de basisschool gaat, al meer in aanraking met schooltaal dan het andere kind. Vooral kinderen van ouders die een lagere sociaal economische status (SES) hebben, komen thuis minder in aanraking met schooltaal. Deze verschillen tussen kinderen in schooltaalvaardigheid kunnen mogelijk een belangrijke verklaring zijn voor verschillen in schoolsucces en schoolprestaties op jonge leeftijd. Binnen het DASH-project (Development of Academic language in School and at Home) zijn al eerder onderzoeken uitgevoerd naar de schooltaalontwikkeling van kinderen. Dit onderzoek sluit hier goed op aan.

Daarnaast speelt de leerkracht van de kleuterklas ook een belangrijke rol. Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen komen mogelijk voor het eerst echt in aanraking met schooltaal in de kleuterklas. Het is dus belangrijk om te weten te komen hoe dit gebeurt en of de leerkracht zijn/haar taalgebruik aanpast aan deze kinderen. De ene leerkracht doet dit waarschijnlijk meer dan de

andere. Juist voor de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen is het taalaanbod van de leerkracht extra belangrijk, omdat ze voor hun input in het Nederlands vooral van de leerkracht afhankelijk zijn. Het doel van dit onderzoek is om te achterhalen in hoeverre het taalaanbod van de leerkracht in de kleuterklas van invloed is op de latere schoolprestaties van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen. De vraag waar in dit onderzoek een antwoord op wordt gegeven, luidt daarom als volgt:

*‘Is er een verband tussen eerder taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?’*

Er wordt vooral gekeken naar de schoolprestaties op het gebied van taal en rekenen, omdat de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen op deze gebieden het zwakste scoren vergeleken met autochtone leerlingen. Daarnaast is er voor groep 4 gekozen, omdat er al eerder onderzoek is gedaan naar de schoolvorderingen van deze Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 3. Bovendien zijn de leerlingen in groep 4 al verder in het leerproces en is het beginnend lezen al achter de rug. Met dit onderzoek wordt geprobeerd om een beeld te krijgen van de schoolprestaties van deze leerlingen in groep 4. Op deze manier kan men een longitudinaal beeld krijgen van de schooltaalontwikkeling en schoolvorderingen van deze kinderen.

Dit onderzoek kan relevant zijn voor onderzoekers die in het vervolg nog onderzoek willen doen naar deze leerlingen verderop in de basisschool, waardoor men een compleet beeld kan krijgen van de schooltaalontwikkeling en de schoolprestaties van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen. Daarnaast zou dit onderzoek ook voor de maatschappij relevant kunnen zijn. Als uit dit onderzoek namelijk blijkt dat het taalaanbod van de leerkracht van de kleuterklas een rol speelt in het latere schoolsucces van kinderen, dan is het belangrijk dat leerkrachten zich meer bewust worden van de invloed van hun taalaanbod aan niet-westerse allochtonen. Wanneer de leerkracht weet welke aanpassingen in zijn taalaanbod goed zijn voor deze kinderen, kan dit bijdragen aan een voorspoediger ontwikkeling van de schoolprestaties van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen.

Om deze onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zal er in het theoretisch kader (hoofdstuk 2) worden ingegaan op het taalaanbod in de kleuterklas en op de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in de onderbouw en middenbouw van de basisschool. In hoofdstuk 3 wordt de methode van dit onderzoek besproken. De resultaten van dit onderzoek komen vervolgens in hoofdstuk 4 aan de orde, gevolgd door een conclusie en discussie in hoofdstuk 5.

## 2 Theoretisch Kader

Omdat de onderzoeksvraag gericht is op het taalaanbod in de kleuterklas en op de schoolvorderingen in groep 4, vormen deze twee elementen de basis voor dit theoriehoofdstuk. De eerste paragraaf gaat over de schoolprestaties van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in het Nederlandse basisonderwijs. In de tweede paragraaf komt de tweede-taalverwering aan bod. In paragraaf 3 wordt ten slotte ingegaan op mogelijke verklaringen voor de achterblijvende schoolprestaties en dit literatuurhoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie.

### 2.1 De schoolprestaties van Turkse en Marokkaans- Berberse kinderen

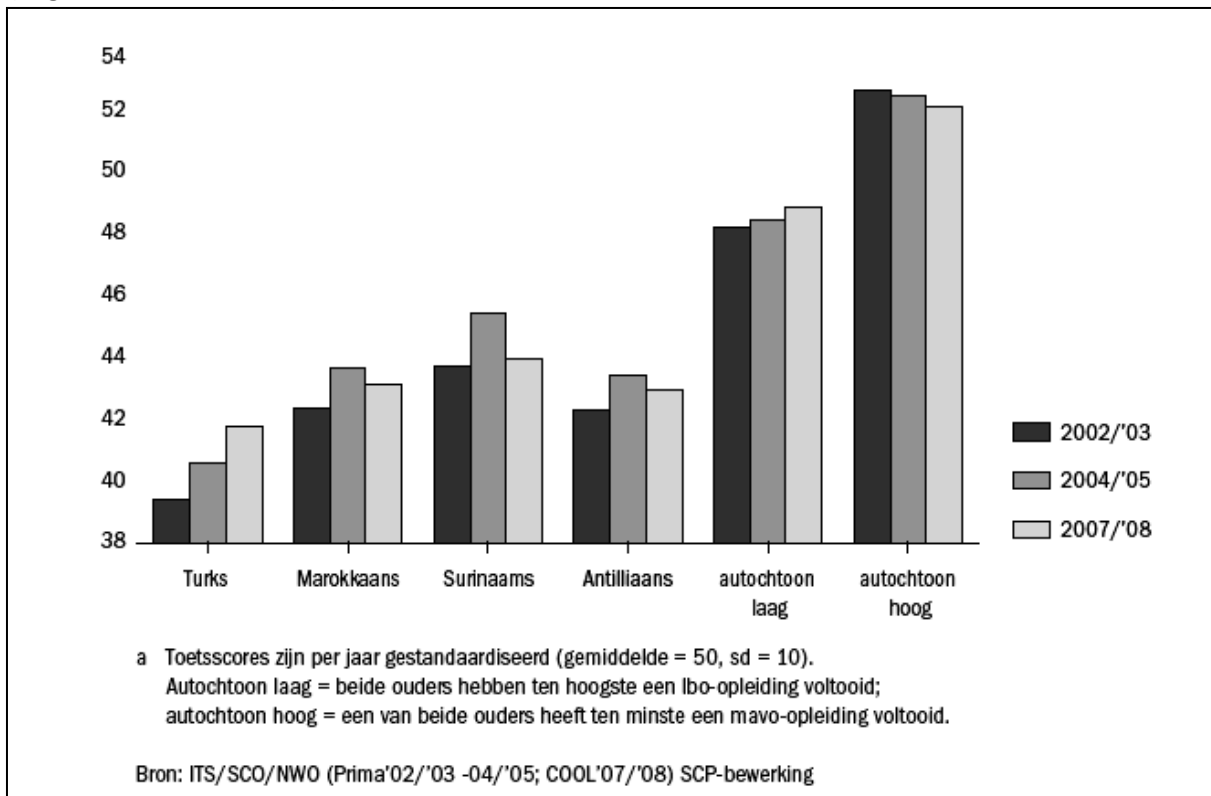
Zoals in de inleiding is aangegeven, komen veel Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen met een achterstand in de Nederlandse taal de basisschool binnen. Deze lagere beheersing van de Nederlandse taal wordt gedurende de basisschoolperiode maar moeizaam ingelopen. Als gevolg van deze taalachterstand kunnen Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen veelal minder profiteren van het onderwijsaanbod en blijven hun prestaties gedurende hun gehele loopbaan in het basisonderwijs achter (Gijsberts, 2003). Vooral op het gebied van taal en rekenen scoren zij aanzienlijk lager dan andere groepen. Daarom worden in deze paragraaf de taal- en rekenprestaties van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen vergeleken met de prestaties van leeftijdsgenoten uit verschillende maatschappelijke groepen. Omdat dit onderzoek gericht is op het taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen in groep 4, wordt er gekeken naar de schoolprestaties van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in de onderbouw (groep 2) en in de middenbouw (groep 4) van het basisonderwijs.

In de kleutergroepen van de basisschool staan de schoolvakken taal en rekenen nog niet op het programma. Toch wordt er in het leerstofaanbod in deze groepen aandacht besteed aan voorlopers van het latere taal- en rekenonderwijs. Zo wordt er op taalgebied gewerkt aan de uitbouw van de woordenschat en van begrippen die te maken hebben met tijd, ruimte en verhoudingen. Ook wordt er een begin gemaakt met het stimuleren van ordeningsvaardigheden die vooruitlopen op het latere rekenonderwijs (Gijsberts & Herweijer, 2009).

De taalvaardigheid in groep 2 wordt sinds het schooljaar 2002/2003 gemeten met de toets 'Taal voor kleuters' uit het CITO-leerlingvolgsysteem (Gijsberts & Herweijer, 2009). In figuur 2.1 worden de taalprestaties van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen uit groep 2 vergeleken met de taalprestaties van leeftijdsgenoten uit andere maatschappelijke groepen. Voor deze vergelijking zijn de gegevens per jaar gestandaardiseerd, zodat de relatieve posities van de leerlingen uit de verschillende groepen door de jaren heen met elkaar vergeleken kunnen worden. Het gaat hier echter niet om dezelfde leerlingen die door de tijd worden gevolgd, maar om een vergelijking op groepsniveau tussen de verschillende jaren (Gijberts & Herweijer, 2009).

Uit de gegevens blijkt dat de taalachterstand van niet-westerse leerlingen aanzienlijk is. Turkse leerlingen scoren veruit het laagst op taal. Maar ook de prestaties van de Marokkaanse leerlingen blijven ver achter bij die van de autochtone leerlingen die niet tot een achterstandsgroep behoren (Gijsberts & Herweijer, 2009). Toch gaan de Turkse kinderen in de loop der jaren beter presteren. Ook bij de Marokkaanse kinderen is er enige vooruitgang te bespeuren.

Figuur 2.1: Taalprestaties in groep 2, naar etnische herkomst en schooljaar, 2002/2003 - 2007/2008 (in gemiddelde toetsscores)<sup>a</sup>

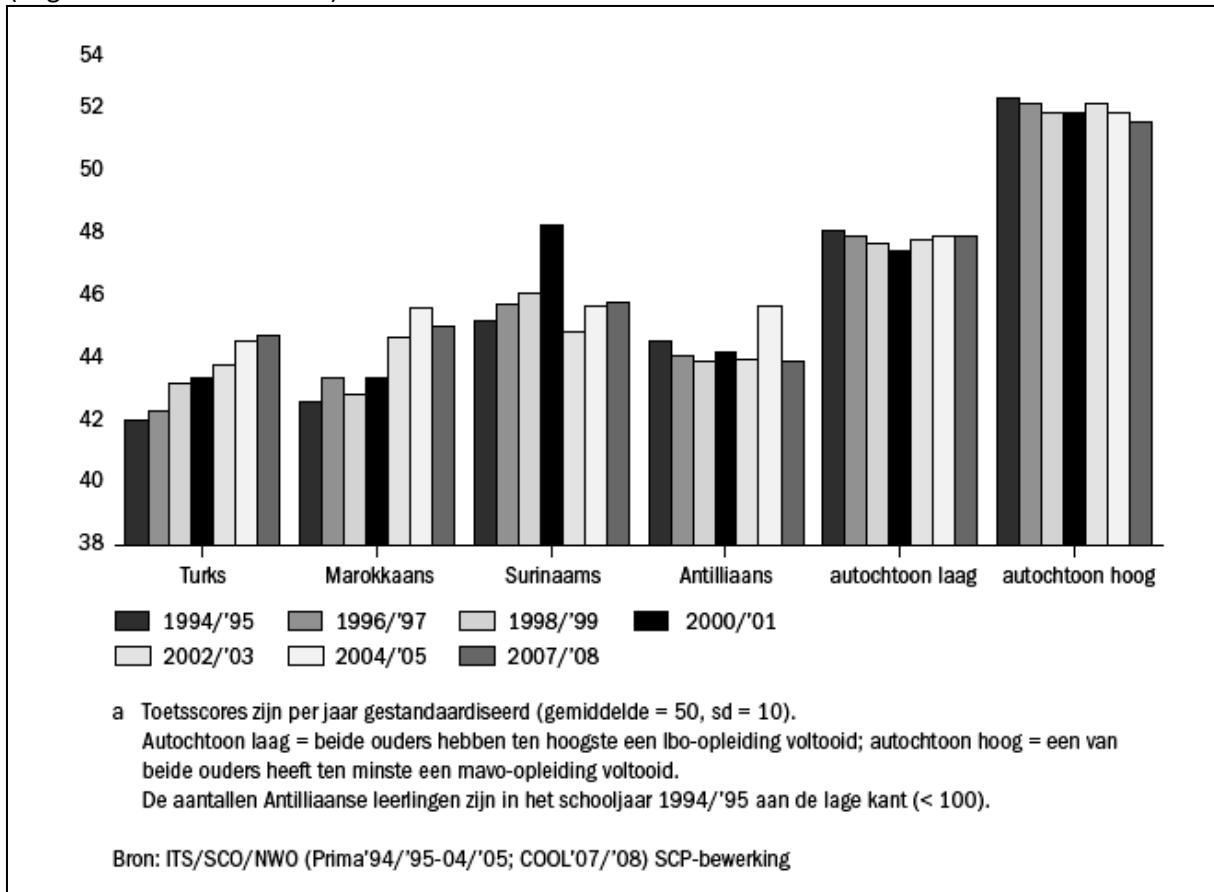


Bron: Gijsberts & Herweijer (2009), p. 98

De rekenvaardigheid in groep 2 wordt gemeten met de toets 'Ordenen' uit het CITO-leerlingvolgsysteem. Deze toets geeft een indicatie van het niveau van voorbereidend rekenen (Gijsberts & Herweijer, 2009). In figuur 2.2 worden de rekenprestaties in groep 2 weergegeven. Wat opvalt is dat de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen op de rekentoets beter presteren dan op de taaltoets. Dit komt wellicht doordat er voor rekenen minder taalvaardigheid in het Nederlands is vereist dan voor taal. Toch zijn ook hier de verschillen met autochtone Nederlandse leerlingen aanzienlijk (Gijsberts & Herweijer, 2009). Verder blijkt uit deze gegevens dat de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in de loop der jaren meer vooruit zijn gegaan in rekenen in vergelijking met hun leeftijdsgenoten uit andere maatschappelijke groepen.



Figuur 2.2: Rekenprestaties in groep 2, naar etnische herkomst en schooljaar, 1994/1995 - 2007/2008 (in gemiddelde toetsscores)<sup>a</sup>



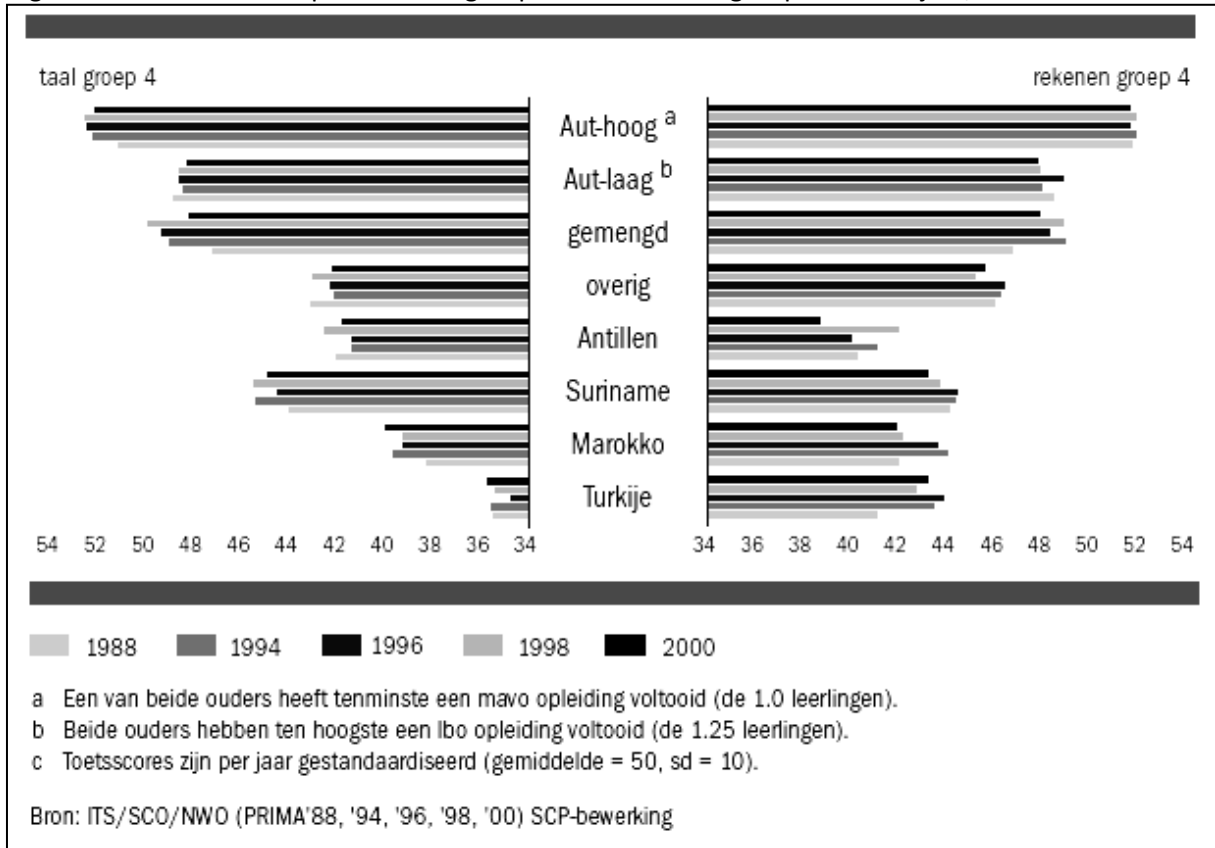
Bron: Gijsberts & Herweijer (2009), p. 99

In beide figuren (2.1 en 2.2) is te zien dat de taal- en rekenachterstand van zowel Turkse als Marokkaans-Berberse kinderen in de loop der jaren kleiner is geworden ten opzichte van de autochtone niet-achterstandsl leerlingen. Maar tegelijkertijd blijkt ook dat de kloof met deze autochtone kinderen nog steeds erg groot is. Vooral de Turkse kinderen in groep 2 scoren op het gebied van taal veruit het laagst.

Het is dus duidelijk dat Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in het basisonderwijs beginnen met een aanzienlijke achterstand. In groep 3 van de basisschool wordt er echt een begin gemaakt met het taal- en rekenonderwijs. In groep 4 worden de taal- en rekenvaardigheden verder ontwikkeld. De vaardigheden in deze kernvakken zijn bij alle leerlingen in de verschillende etnische groepen getoetst met behulp van taal- en rekentoetsen van het CITO-leerlingvolgsysteem (Gijsberts & Herweijer, 2007b). Om te kijken hoe kinderen uit verschillende etnische groepen in groep 4 presteren, worden de taal- en rekenprestaties van 1988 tot en met 2005 bekeken. Figuur 2.3 geeft de taal- en rekenprestaties weer van 1988 tot en met 2000 en in tabel 2.4 worden de gemiddelde vaardigheidsscores op de taal- en rekentoetsen van een wat recenter tijdstip weergegeven, namelijk van het schooljaar 2004/2005.

Figuur 2.3 laat zien dat de prestaties van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4 nog steeds ver achterblijven bij die van autochtone niet-achterstandsl leerlingen. In het schooljaar 2000 is de achterstand van Turkse leerlingen in het vak taal vrijwel even groot als in 1988. De Marokkaanse kinderen hebben in twaalf jaar tijd wel enigszins vooruitgang geboekt. Maar doordat ook de autochtone niet-achterstandsl leerlingen beter zijn gaan presteren op het gebied van taal, is de relatieve afstand tussen allochtone en autochtone leerlingen in groep 4 niet verminderd. Met betrekking tot de rekenprestaties in groep 4 zijn de Turkse kinderen er wel enigszins op vooruitgegaan tussen 1988 en 2000 (Gijsberts, 2003).

Figuur 2.3: Taal- en rekenprestaties in groep 4 naar etnische groep en schooljaar, 1998-2000<sup>c</sup>



Bron: Gijsberts (2003), p. 80

In tabel 2.4 worden de gemiddelde vaardigheidsscores op de taal- en rekentoetsen in groep 4 weergegeven. Ook in het schooljaar 2004/2005 zijn de achterstanden in taalprestaties nog steeds aanzienlijk, het meest nog steeds onder de Turkse leerlingen. Bij rekenen echter, zijn de verschillen in de prestaties van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen veel kleiner dan bij taal ten opzichte van andere etnische groepen (Gijsberts & Herweijer, 2007b).

Tabel 2.4: Gemiddelde vaardigheidsscores op de taal- en rekentoetsen in groep 4 naar etnische groep, schooljaar 2004/2005

	Turkije	Marokko	Suriname	Antillen	aut-laag <sup>a</sup>	aut-hoog <sup>b</sup>
<b>taal</b>						
groep 4	1008	1022	1036	1026	1042	1056
<b>rekenen</b>						
groep 4	1058	1058	1059	1055	1068	1081

a Beide ouders hebben ten hoogste een lbo opleiding voltooid.  
 b Een van beide ouders heeft tenminste een mavo opleiding voltooid.  
 Bron: ITS/SCO/NWO (Prima'04), SCP-bewerking

Bron: Gijsberts & Herweijer (2007a), p.3

Zowel in groep 2 als in groep 4 van de basisschool scoren Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen aanzienlijk lager dan autochtone niet-achterstandsl leerlingen. Vooral op het gebied van taal scoren Turkse kinderen erg laag. Wat betreft rekenen worden de achterstanden met de autochtone leerlingen wel iets ingelopen. Dit komt enerzijds doordat de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen in de loop der jaren beter zijn gaan rekenen, maar anderzijds komt dit ook doordat de rekenprestaties van autochtone kinderen er niet op vooruit zijn gegaan. Als deze lijn zich zo doorzet dan is bij het verlaten van de basisschool de achterstand van Turkse en Marokkaans-Berberse

kinderen ten opzichte van autochtone niet-achterstandsleerlingen nog steeds aanzienlijk, met name in taal. Wat betreft rekenen zullen de verschillen wat kleiner zijn. Dit betekent echter wel dat de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen zowel met een lager taal- als rekenniveau aan het voortgezet onderwijs beginnen.

Uit de bovenstaande gegevens blijkt dus dat de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen als groep de zwakste positie innemen in het Nederlandse basisonderwijs. Zowel in de onderbouw als in de middenbouw van de basisschool is hun taalachterstand erg groot. Dit kan men grotendeels verklaren doordat deze kinderen thuis vrijwel alleen de moedertaal (het Turks/het Berbers) spreken met hun ouders. Dit betekent dat deze kinderen met een lagere beheersing van de Nederlandse taal aan hun schoolloopbaan beginnen en dat de taalachterstand maar moeizaam ingelopen wordt gedurende hun basisschoolperiode. De specifieke groep waar dit onderzoek zich op richt, zijn dus tweetalige opgroeiende kinderen, waarbij de T2 de dominante taal van de samenleving is (het Nederlands) en waarbij T1 zowel een minderheidstaal als de thuistaal is (het Turks/het Berbers). In de volgende paragraaf zal daarom worden ingegaan op de tweetalige verwerving in deze situatie.

## 2.2 De tweede-taalverwerving

De mate van tweetaligheid kan per kind erg verschillen. Er zijn kinderen die vanaf hun geboorte zowel de minderheidstaal (het Turks/het Berbers) als de meerderheidstaal (het Nederlands) aangeboden hebben gekregen door hun ouders. Er zijn echter ook kinderen die als eerste hun moedertaal (de eerste taal) hebben verworven en pas op een latere leeftijd in aanraking zijn gekomen met het Nederlands (de tweede taal). Deze paragraaf zal dieper ingaan op de tweede-taalverwerving van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen.

### *De tweede-taalverwerving*

Van de gehele wereldbevolking blijkt ongeveer vijftig procent twee- of meertalig te zijn. Dat wil zeggen dat deze mensen in het dagelijks leven twee of meer talen gebruiken. Veel van deze personen hebben zich die twee of meer talen al in hun jeugd jaren eigen gemaakt (Appel & Vermeer, 2000). Ook in Nederland zijn er grote groepen die tweetalig zijn, waaronder de Turken en Marokkanen. De meertaligheid is de laatste decennia sterk toegenomen. Dit komt met name door migratie, internationalisering, politieke rampen en conflicten. Omdat de meertaligheid in ons land is toegenomen, zullen er steeds meer kinderen opgroeien met meer dan één taal (Appel & Vermeer, 2000).

Vaak wordt er een onderscheid gemaakt tussen simultane en successieve taalverwerving. Wanneer een kind vanaf zijn geboorte twee of meer talen aangeboden krijgt, spreekt men van simultane taalverwerving. Daarnaast spreekt men van successieve taalverwerving wanneer een tweede taal pas wordt aangeboden als de eerste taal al redelijk verworven is (Appel & Vermeer, 2000). Soms kiezen ouders bewust wanneer zij hun kind een tweede taal gaan leren, maar meestal hebben ouders maar één mogelijkheid: omdat ze zelf het Nederlands niet goed beheersen, spreken ze de moedertaal met hun kind en komt het Nederlands er pas bij wanneer het kind naar de basisschool gaat.

Tevens kan er ook een onderscheid worden gemaakt tussen subtractieve tweetaligheid en additieve tweetaligheid. Men spreekt van subtractieve tweetaligheid als de moedertaal onvoldoende ondersteund wordt en een tweede taal geforceerd wordt opgedrongen. Dit kan bijvoorbeeld op school gebeuren. In de meeste gevallen gaat het hierbij om leden van minderheidsgroepen die een sociaal laag gewaardeerde taal spreken (Appel & Vermeer, 2000). Volgens Appel & Vermeer (2000) kan subtractieve tweetaligheid negatieve gevolgen hebben. Het kan namelijk leiden tot 'dubbel semilingualisme', wat inhoudt dat men twee talen op een laag niveau beheerst. Kinderen hebben dan vooral problemen met de taal die tijdens lessen op school gebruikt wordt. Deze taal is moeilijker te verwerven dan de taal die men thuis spreekt. Daarnaast spreekt men van additieve tweetaligheid als de moedertaal wel voldoende ondersteund wordt en er een tweede taal aan toegevoegd wordt. Deze vorm van tweetaligheid kan een positief effect hebben. Kinderen kunnen dan eerder begrijpen dat woorden maar labels zijn, die inwisselbaar zijn (Appel & Vermeer, 2000).

Over het algemeen is het Turks of het Berbers de dominante taal in Turkse en Marokkaans-Berberse gezinnen in Nederland. De meeste kinderen die voor het eerst naar de basisschool gaan, zijn verder in hun verwerving van de minderheidstaal dan die van de meerderheidstaal. Dit is echter langzaam aan het veranderen. In veel gezinnen wordt het gebruik van het Nederlands gestimuleerd (Huls & van de Mond, 1992; Aarts, de Ruiters & Verhoeven, 1993). Ook blijkt uit onderzoek van Narain & Verhoeven (1994) dat de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen een dominantie in de eigen taal hebben als ze naar de basisschool gaan. Voor de Turkse kinderen duurt die dominantie langer dan voor de Marokkaans-Berberse kinderen. Turkse kinderen zijn dominant in hun eigen taal tot ongeveer tien jaar en Marokkaans-Berberse kinderen zijn dat ongeveer tot zeven jaar. Dit zijn echter wel gemiddelde leeftijden. Duidelijk is dat zowel Turkse als Marokkaans-Berberse kinderen in de kleuterklas verder ontwikkeld zijn in hun moedertaal dan in de Nederlandse taal. Zij liggen wat betreft de Nederlandse taal dus achter op hun eentalige Nederlandse leeftijdsgenootjes. Vooral de tekortschietende woordenschat in de tweede taal is het grootste struikelblok van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen (Appel & Vermeer, 2000).

#### *De woordenschatontwikkeling van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen*

Verschillende studies laten zien dat de woordenschat van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen achterblijft bij die van autochtone kinderen (Appel & Vermeer, 2000; Leseman, 2000; Nap-Kolhoff & van Steensel, 2005; Goorhuis & Schaerlaekens, 2005; Mayo & Leseman 2008). Vooral de Turkse kinderen zijn minder ontwikkeld in hun Nederlandse woordenschatvaardigheden. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat er voor Turkse kinderen meer voorleesboekjes in het Turks voorhanden zijn, terwijl er vrijwel geen voorleesboekjes in het Berbers voorhanden zijn voor de Marokkaanse kinderen. De ouders van de Marokkaans-Berberse kinderen zijn dus eerder aangewezen op het gebruik van Nederlandse boekjes voor hun kinderen dan de Turkse ouders.

Wanneer de meeste Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen het Nederlands gaan leren, beheersen zij vaak hun moedertaal (het Turks/ het Berbers) al op een redelijk niveau. Deze kinderen beginnen waarschijnlijk meteen met het leren van Nederlandse woorden om zich uit te drukken. Zij weten immers al dat een reeks samenhangende klanken verwijst naar objecten uit de werkelijkheid (Appel & Vermeer, 2000). Deze kinderen kennen de concepten al, alleen weten ze de namen er nog niet van in het Nederlands. Ze moeten dus labels gaan leren. Bovendien zijn er nog verschillende andere aspecten van de Nederlandse taal die geleerd moeten worden, zoals denotaties (betekenisinhouden), connotaties (associaties) en collocaties (verbindingen tussen woorden). Bij het leren van woorden in een tweede taal moeten dus niet alleen nieuwe labels bij oude concepten geleerd worden, maar vaak ook met het label nieuwe conceptkoppelingen en soms geheel nieuwe concepten (Appel & Vermeer, 2000).

Tweede-taalverwervers beginnen later met Nederlands, hierdoor leren zij vaak minder snel woorden dan eerste-taalverwervers. De omvang van de woordenschat in het Nederlands van tweetalige kinderen is dus ook veel kleiner dan die van hun eentalige leeftijdsgenoten. Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen, die thuis meestal de moedertaal spreken en vrijwel nooit Nederlands, beginnen niet alleen met een achterstand, maar de verschillen lijken in de loop van de tijd eerder toe dan af te nemen (Appel & Vermeer, 2000). Verhoeven en Vermeer (1996) geven op basis van hun toetsen een schatting van de omvang van de passieve woordenschat in het Nederlands van eentalige en tweetalige kinderen (tabel 2.5).

Tabel 2.5: Omvang van de passieve Nederlandse woordenschat van eentalige en tweetalige kinderen

	Eentalige Nederlanders	Tweetalige Turken/ Marokkanen
Vierjarigen	3.200	1.000
Zesjarigen	4.400	2.500
Achtjarigen	5.600	3.600
Tienjarigen	11.000	5.500
Twaalfjarigen	17.000	9.800

Bron: Appel & Vermeer (2000), p. 362

De kinderen uit de doelgroep van dit onderzoek zitten in groep 4 en zijn ongeveer acht jaar oud. Uit de tabel blijkt dat achtjarige Turkse en Marokkaanse kinderen veel minder Nederlandse woorden kennen in vergelijking met hun eentalige leeftijdsgenootjes. Als Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4 moeilijke teksten moeten lezen op school, kennen ze maar ongeveer tweederde van het aantal woorden in vergelijking met hun eentalige klasgenoten en begrijpen ze vaak niet wat ze lezen. Hierdoor kan men hun achterblijvende schoolprestaties voor een deel verklaren.

Tevens valt uit de tabel af te lezen dat de achterstand per jaar steeds meer toeneemt. Deze toename is mogelijk te verklaren vanuit het feit dat je woorden moet kennen om nieuwe woorden te kunnen oppikken. Als er in het taalaanbod te veel onbekende woorden voorkomen, wordt het in zijn geheel niet begrepen. Maar als er af en toe een enkel onbekend woord voorkomt, dan kan dat woord worden geleerd (Appel & Vermeer, 2000)

#### *Factoren die het tempo van taalverwerving beïnvloeden*

Er zijn verschillende factoren die de tweede-taalverwerving kunnen beïnvloeden. Enerzijds zijn er factoren die min of meer gebonden zijn aan het individu, de tweede-taalverwerver zelf. Dit zijn factoren zoals leeftijd, intelligentie, taalaanleg, persoonlijkheid, leerstijl, motivatie, attitude en sekse. Anderzijds zijn er factoren die omgevingsgebonden zijn: dat wat de tweede-taalverwerver tegenkomt in de verwervingssituatie, zoals taalcontact en taalaanbod (Appel & Vermeer, 1994). De omvang van het contact met de tweede taal, en het karakter van dat contact, wordt veelal gezien als de belangrijkste factor in het succes van tweede-taalverwerving. Het contact met de taalomgeving bepaalt het taalaanbod dat het kind krijgt (Appel & Vermeer, 2000). Vooral de leerkrachten op school kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het succes in tweede-taalverwerving. Kinderen zitten het grootste gedeelte van de dag op school en krijgen hier les in de tweede taal. Wanneer kinderen de tweede taal snel verwerven, kunnen ze de vakken op school beter volgen. Dit zou kunnen leiden tot betere prestaties. Omdat het taalaanbod van de leerkracht zo belangrijk is voor de tweede-taalverwerving en voor het succes op school, wordt hier in de volgende paragraaf dieper op ingegaan.

#### 2.3 Verklaringen voor achterblijvende schoolprestaties

De Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen uit dit onderzoek spreken thuis vooral de moedertaal (de minderheidstaal) met hun ouders. Deze kinderen komen voordat ze naar de basisschool gaan de meerderheidstaal (het Nederlands) waarschijnlijk niet zoveel tegen. Dit verandert echter wanneer zij aan hun schoolloopbaan gaan beginnen. Wanneer deze kinderen naar de basisschool gaan, beheersen zij de Nederlandse taal op een veel lager niveau dan autochtone kinderen. Zoals in paragraaf 2.1 al werd toegelicht, wordt de taalachterstand ten opzichte van autochtone niet-achterstandsléerlingen vrijwel niet ingelopen tijdens de basisschoolperiode. Hierdoor beginnen de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen aan het voortgezet onderwijs met een lagere beheersing

van de Nederlandse taal. De basisschool lijkt dus niet in staat te zijn om de taalachterstanden van deze kinderen weg te werken. Omdat de basis voor de verdere taalontwikkeling gelegd wordt in de kleuterklas is het belangrijk hier meer aandacht aan te besteden. Het taalaanbod van de leerkracht kan de tweede-taalverwerving van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen bevorderen zoals in de vorige paragraaf duidelijk is gemaakt. Tevens is het zo dat het taalaanbod van de kleuterleerkracht mogelijk mede kan verklaren waarom deze kinderen minder presteren dan autochtone leerlingen. Daarom wordt er in deze paragraaf verder ingegaan op het taalaanbod in de kleuterklas.

#### *Het taalaanbod in de kleuterklas*

Wanneer kinderen naar de basisschool gaan krijgen zij te maken met een nieuw soort taalgebruik, namelijk met schooltaal. Deze taal die (kleuter)leerkrachten gebruiken is voor veel kinderen verschillend van het taalgebruik thuis. Deze verschillen hebben betrekking op allerlei aspecten van het taalgebruik. In de schoolse context is het belangrijk dat kinderen beschikken over taalstructuren waarmee ze bepaalde betekenissen kunnen uitdrukken in deze specifieke schoolse gebruikscontext (Aarts, Demir, Henrichs, Kurvers & Laghzaoui, 2006). Uit onderzoek van Schleppegrell (2004) is gebleken dat er impliciet van kinderen verwacht wordt dat ze het specifieke schooltaalregister kunnen hanteren. Dit schooltaalregister wordt geconstitueerd door een aantal lexicale en grammaticale kenmerken die samen de schoolse gebruikscontext realiseren (Aarts e.a., 2006). Uit het onderzoek van Schleppegrell (2004) heeft men afgeleid wat kenmerken zijn van schooltaal (Leseman, Scheele, Wouwe, Mayo & Messer, 2006; Aarts e.a., 2006; Aarts, Demir & Vallen, n.d.):

- Gebruik van een gevarieerde woordenschat, met in het bijzonder gebruik van relatief infrequente specialistische of technische woorden en begrippen.
- Verdichting van de informatie door gebruik van relatief veel inhoudswoorden per uiting en van neven- en onderschikkende zinnen.
- Expliciete en precieze aanduiding van tijd en plaats om de context van verwijzing te expliciteren, door gebruik van specifieke verwijzwoorden, gevarieerd gebruik van werkwoordstijd en –aspect, en gebruik van inhoudswoorden om de omstandigheden en gebeurtenissen expliciet te beschrijven.
- Expliciete aanduiding van het communicatieve doel ten opzichte van de toehoorder(s) door gevarieerd gebruik van de werkwoordswijs en werkwoordstijd (bijvoorbeeld overtuigen, beweren) en van (bij)woorden en hulpwerkwoorden om de epistemologische attitude uit te drukken (bijvoorbeeld mogelijkheid, waarschijnlijkheid).
- Expliciete samenhang tussen afzonderlijke uitingen en narratief, hiërarchisch of logisch gestructureerde opbouw van vertelling of betoog door co-referentie en door gebruik van nominalisaties, synoniemen, partoniemen en (voeg)woorden om semantische en logische relaties tussen uitingen aan te geven.
- Gebruik van assertieve of declaratieve taalhandelingen om informatie te geven, en het uitlokken van een gesprek door middel van open vragen en feedback.
- Hoge informatiedichtheid door het gebruik van ‘clause combining’ strategieën.
- Niet aan de context gebonden: waar over wordt gesproken is niet gebonden aan de directe ruimtelijke en tijdelijke context, maar verwijst naar gebeurtenissen buiten het concrete hier- en nu.

Bovenstaande kenmerken zijn een omschrijving van het begrip schooltaal. Een goede beheersing van de Nederlandse schooltaal is van groot belang voor schoolsucces (Hootsen & Aarts, 2006). Verschil in de beheersing van schooltaal wordt gezien als een belangrijke verklaring voor de verschillende schoolprestaties van kinderen (Bernstein, 1971; Cummins, 1991; Aarts, Henrichs, Demir & Kurvers, 2008).

In dit onderzoek wordt er gekeken naar drie verschillende aspecten van schooltaal die kleuterleerkrachten gebruiken in hun taalaanbod, namelijk de lexicale diversiteit, de syntactische complexiteit en de mate van abstractie. Deze aspecten zijn gemeten tijdens het voorlezen van een boekje aan het begin van de schoolloopbaanperiode van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen (begin groep 1) en ergens halverwege de kleuterperiode van deze kinderen (groep 2).



Onderzocht zal worden in hoeverre het taalaanbod van de kleuterleerkracht van invloed is op de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4. Voordat de verschillende onderzoeksvragen geformuleerd worden, worden eerst de drie verschillende aspecten van schooltaal, waar in dit onderzoek naar gekeken wordt, uitgelegd.

#### *Lexicale diversiteit, syntactische complexiteit en de mate van abstractie*

Om het taalaanbod van de kleuterleerkrachten te analyseren, wordt het DASH-coderingsschema gebruikt (DASH, 2006). Dit schema is gebaseerd op de functionele grammatica van Halliday (Halliday, 1994). De functionele grammatica wordt ingedeeld in drie dimensies, namelijk 'field', 'mode' en 'tenor'. Elk van deze dimensies karakteriseert een bepaald aspect van een register. 'Field' verwijst naar de cognitieve inhoud van een conversatie, 'mode' verwijst naar de opbouw en samenhang van de tekst of de conversatie en 'tenor' verwijst naar de totstandbrenging van de relatie tussen de spreker enerzijds en de hoorder anderzijds. Het DASH-coderingsschema is zo ontworpen dat de indeling in 'field', 'mode' en 'tenor' in grote lijnen gevolgd wordt (Aarts e.a., 2006). In dit onderzoek wordt er gekeken naar de lexicale diversiteit, de syntactische complexiteit en de mate van abstractie. De lexicale diversiteit en de mate van abstractie vallen binnen de 'field' dimensie. Binnen deze dimensie wordt gecodeerd voor inhoudswoorden. Door het coderen voor inhoudswoorden kan in kaart worden gebracht hoe gevarieerd het taalgebruik van de kleuterleerkrachten is (Aarts e.a., 2006). Door te kijken naar het aantal uitingen en woorden die de kleuterleerkracht gebruikt tijdens het voorlezen van een boekje, kan men de VocD (Vocabulary Diversity) berekenen. Dit is een maat die de lexicale diversiteit van de leerkracht weergeeft. Eerder onderzoek van Henrichs (2010) heeft aangetoond dat er een relatie bestaat tussen de lexicale diversiteit van het taalaanbod van ouders en de woordenschatontwikkeling en woordenschatkennis van hun kinderen.

Een andere categorie die meegenomen wordt in dit onderzoek en die van belang is binnen de 'field' dimensie is het abstractieniveau van de verschillende uitingen tijdens de interactie. De abstractieniveaus die gebruikt worden in het Dash-coderingssysteem zijn ontwikkeld door Blank, Rose en Berlin (1987) (zie ook Massey, 2004; Nap-Kolhoff & van Steensel, 2005). Blank, Rose en Berlin ontwikkelden een indeling in vier niveaus. Het eerste en laagste niveau is het 'matching perception niveau'. Een uiting wordt gescoord op dit niveau als deze informatie bevat die direct waarneembaar is in de context. Wanneer een leerkracht een kind vraagt om een voorwerp in de directe omgeving te benoemen is dit een voorbeeld van het 'matching perception niveau' (Aarts e.a., 2006). Het tweede abstractieniveau is het 'selective analysis of perception niveau'. Uitingen op dit niveau hebben betrekking op relaties tussen concrete situaties en karakteristieken van direct waarneembare personen en objecten. Activiteiten die typisch zijn voor dit niveau zijn tellen van voorwerpen en beschrijven van kenmerken als kleur en vorm (Aarts e.a., 2006). Vanaf het derde niveau wordt voorbij gegaan aan het direct waarneembare. Dit derde niveau is het 'recording perception niveau'. Op dit niveau gaat het niet over het direct zichtbare, maar over wat daaruit afgeleid kan worden, zoals samenvatten, definiëren, vergelijken en een mening geven (Aarts e.a., 2006). Het laatste en het hoogste abstractieniveau is 'reasoning about perception'. Op dit vierde niveau redeneert een spreker of toehoorder over situaties die niet direct waarneembaar zijn (Aarts e.a., 2006). Eerder onderzoek heeft aangetoond dat, wanneer ouders een boekje voorlezen, het abstractieniveau (zowel de hoogste als laagste niveaus) invloed heeft op de verwerving van abstract taalgebruik door hun kinderen (Kleeck e.a., 1997).

Naast de lexicale diversiteit en de mate van abstractie wordt er ook gekeken naar de syntactische complexiteit. De syntactische complexiteit valt binnen de 'mode' dimensie. Binnen deze dimensie wordt gecodeerd voor complexe zinsstructuren. In dit onderzoek wordt er gekeken naar de 'clause combining' (het samenstellen van zinnen). Het gebruik maken van samengestelde zinnen impliceert het gebruik van complexe syntax en kan gezien worden als een kenmerk van schooltaal (Aarts e.a., 2006). In het Dash-coderingsschema kan men twee soorten complexe zinnen onderscheiden, namelijk nevenschikte zinnen ('coordinate clause combining') en ingebedde zinnen ('subordinate clause combining') (Aarts e.a., 2008). Bij ingebedde zinnen wordt er een onderscheid gemaakt tussen complementzinnen (bijv. Kan je me vertellen wat je ziet op dit plaatje), relatieve

zinnen (bijv. Hij zit op het dak van een auto die weggrijdt) en adverbiale bijzinnen (bijv. Hij deed het omdat hij bang was) (Aarts e.a., 2006; Aarts e.a., 2008). Uit eerder onderzoek van Huttenlocher et al. (2002) blijkt dat wanneer leerkrachten samengestelde zinnen gebruiken in hun taalaanbod, dit impact heeft op de syntactische groei van kinderen.

In de inleiding is de algemene onderzoeksvraag al geformuleerd, deze is:

*‘Is er een verband tussen eerder taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?’*

In de bovenstaande paragraaf is duidelijk geworden op welke aspecten van schooltaal dit onderzoek zich richt. Daarom luiden de deelvragen van dit onderzoek als volgt:

- Is er een verband tussen de lexicale diversiteit van het taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?
- Is er een verband tussen de syntactische complexiteit van het taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?
- Is er een verband tussen de mate van abstractie van het taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?
- Zijn andere klas/schoolfactoren of factoren van leerling en gezin van invloed op de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?
- Zijn er verschillen tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen?

#### *Conclusie*

In dit hoofdstuk is duidelijk geworden dat de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen als groep de zwakste positie innemen in het Nederlandse basisonderwijs. Vooral op het gebied van taal en rekenen scoren deze kinderen aanzienlijk lager dan kinderen uit andere maatschappelijke groepen. Een groot deel van deze kinderen spreekt thuis de moedertaal met hun ouders en dus spreken zij bij binnenkomst in het basisonderwijs nog weinig Nederlands. Veel van deze kinderen beginnen de schoolloopbaan daarom met een lagere beheersing van de Nederlandse taal. Bovendien krijgen deze kinderen wanneer zij naar de basisschool gaan te maken met een nieuw soort taalgebruik, namelijk met schooltaal. Voor Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen komt er nog bij dat ze de schooltaal in een andere taal dan hun moedertaal moeten leren. Dit maakt het voor deze kinderen extra moeilijk om alles te begrijpen op school. Het taalaanbod van de kleuterleerkracht kan van invloed zijn op de latere schoolprestaties van de kinderen, immers de basis voor de verdere taalontwikkeling wordt gelegd in de kleuterklas. Met dit onderzoek wordt geprobeerd om na te gaan in hoeverre het taalaanbod van de kleuterleerkracht van invloed is op de schoolprestaties van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4.



### 3 Onderzoekopzet

#### 3.1 Onderzoeksvraag

Omdat Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen al op jonge leeftijd erg verschillen in hun schoolprestaties vergeleken met autochtone kinderen, wordt er in dit onderzoek nagegaan of eerder taalaanbod in de kleuterklas van invloed is op de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen op het gebied van taal en rekenen in groep 4. De algehele onderzoeksvraag van deze scriptie is in de inleiding en in de literatuurstudie al geformuleerd en luidt als volgt:

- Is er een verband tussen eerder taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?

In de literatuurstudie is tevens duidelijk gemaakt naar welke aspecten van het taalaanbod gekeken wordt. De onderzoeksvraag wordt daarom nader gespecificeerd in de vorm van deelvragen. Deze deelvragen zijn de volgende:

- Is er een verband tussen de lexicale diversiteit van het taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?
- Is er een verband tussen de syntactische complexiteit van het taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?
- Is er een verband tussen de mate van abstractie van het taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?
- Zijn andere klas/schoolfactoren of factoren van leerling en gezin van invloed op de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?
- Zijn er verschillen tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen?

#### 3.2 Methode en instrumenten

In deze studie worden verschillende variabelen onderzocht. In tabel 3.1 worden alle variabelen weergegeven. De afhankelijke variabelen zijn de schoolvorderingen. De schoolvorderingen bestaan uit de volgende onderdelen: het AVI beheersingsniveau, de CITO score technisch lezen, de CITO score leestechiek en leestempo, de CITO score begrijpend lezen, de CITO score spelling, de CITO score woordenschat, de CITO score rekenen/wiskunde en de Drie Minuten Toets (DMT) kaart 1, 2 en 3. De schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen zijn door middel van vragenlijsten verzameld (zie bijlage 1). De leerkracht kon op deze vragenlijst de CITO scores van groep 4 (of groep 3, indien de leerling is blijven zitten of van groep 5, indien de leerling een groep heeft overgeslagen) invullen, het AVI beheersingsniveau en de score van de Drie Minuten Toets kaart 1, 2 en 3.

De onafhankelijke variabelen zijn het taalaanbod van de kleuterleerkracht bestaande uit: de lexicale diversiteit, de syntactische complexiteit en het abstractieniveau; de factoren van leerling en gezin bestaande uit: de intelligentiescore van het kind, de SES (opleidingsniveau ouders met diploma+ betaalde beroepsniveau ouders nu), de geletterdheid (de frequentie van lezen en schrijven thuis), en een oordeel van de leerkracht over de werkhouding (motivatie, de concentratie, de prestatie, het vragen van hulp, de zelfstandigheid en het werktempo) van de leerling; en de klas/schoolfactoren bestaande uit: het aantal leerlingen met gewicht in de klas, het aantal tweede taalleerders in de klas, het totale aantal leerlingen in de klas en het aantal Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in de groep. De klas/schoolfactoren en het oordeel van de leerkracht over de werkhouding (motivatie, concentratie, prestatie, enzovoorts) van de leerling zijn ook verzameld door middel van dezelfde vragenlijst die gebruikt is voor het verzamelen van de schoolvorderingen (zie bijlage 1). Op deze vragenlijst kon de leerkracht van groep 4 (of groep 3 of groep 5) aangeven hoeveel kinderen er in de klas zitten, hoeveel kinderen tweede taalleerders zijn, hoeveel Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen in de groep zitten, hoeveel leerlingen met gewicht in de klas zitten en tevens werd aan de leerkracht gevraagd om een oordeel te geven over de werkhouding van het kind middels een aantal stellingen.

Het taalaanbod van de kleuterleerkracht is in het eerdere Dash-onderzoek vastgesteld. Destijds is het taalaanbod van de leerkracht gemeten tijdens het voorlezen van een boekje aan het begin van de schoolloopbaanperiode van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen (meetmoment 1) en halverwege de kleuterperiode van deze kinderen (meetmoment 2). Tijdens het voorlezen van het boekje zijn video-opnames gemaakt van de interacties. Van deze video-opnames zijn transcripties gemaakt en vervolgens is het taalaanbod van de kleuterleerkracht geanalyseerd met behulp van het Dash codeerschema (DASH, 2006). Wat betreft de lexicale diversiteit van het taalaanbod zijn de volgende gegevens dus al bekend: het aantal uitingen (number of utterances), het aantal beurten (number of turns), het aantal woorden (number of words), de MLU (Mean Length of Utterance) en de VocD (Vocabulary Diversity = lexicale diversiteit). Ook wat betreft de syntactische complexiteit van het taalaanbod zijn in het eerdere Dash-onderzoek de volgende gegevens al verzameld: de nevenschikte zinnen ('coordinate clause combining') en de ingebedde zinnen ('subordinate clause combining'), dit zijn complementzinnen, relatieve zinnen en adverbiale bijzinnen. Tevens zijn de gegevens van het abstractieniveau van het taalaanbod van de kleuterleerkrachten ook al bekend. De mate van abstractie bestaat uit vier niveaus die al eerder in de literatuur beschreven zijn (zie hoofdstuk 2, paragraaf 2.3), namelijk: het 'matching perception niveau' (niveau 1), het 'selective analysis of perception niveau' (niveau 2), het 'recording perception niveau' (niveau 3) en het 'reasoning about perception niveau' (niveau 4). De twee hoogste niveaus (reordering en reasoning) worden beschouwd als hoog abstractieniveau, waarbij het gaat om taalgebruik dat los staat van de direct zichtbare context (gedecontextualiseerd taalgebruik). Daarnaast zijn ook de andere onafhankelijke variabelen (zoals de SES, geletterdheid, intelligentiescore) al verzameld in het eerdere Dash-onderzoek middels vragenlijsten aan de ouders.

Tabel 3.1: Overzicht van alle variabelen

Type variabele	Variabele	Onderdelen
Afhankelijke	Schoolvorderingen	AVI Technisch lezen Leestechniek en leestempo Begrijpend lezen Spelling Woordenschat Rekenen/wiskunde DMT 1,2,3
Onafhankelijke	Taalaanbod	Lexicale diversiteit Syntactische complexiteit Abstractieniveau
	Factoren van leerling en gezin	SES Intelligentiescore Geletterdheid gezin Oordeel werkhouding
	Klas/schoolfactoren	Aantal leerlingen met gewicht Aantal leerlingen in de klas Aantal tweede taalleerders Aantal Turkse leerlingen Aantal Marokkaans-Berberse leerlingen

### 3.3 Informanten

Voor dit onderzoek zijn 23 Turkse en 14 Marokkaans-Berberse leerlingen benaderd. Doordat sommige kinderen naar een andere school zijn gegaan en omdat sommige leerkrachten niet mee wilden werken, zijn er 2 Marokkaans-Berberse en 3 Turkse leerlingen uitgevallen. De huidige onderzoeksgroep bestaat dus uit 12 Marokkaans-Berberse kinderen en 20 Turkse kinderen. Deze kinderen zitten op 28 verschillende basisscholen in Tilburg, Utrecht en Amsterdam. De onderzoeksgroep bestaat uit 10 Turkse en 8 Marokkaans-Berberse meisjes en uit 10 Turkse en 4 Marokkaans-Berberse jongens. 27 leerlingen zitten in groep 4, 4 kinderen zijn blijven zitten en zitten in groep 3 en 1 leerling heeft een groep overgeslagen en zit in groep 5. De 32 huidige leerkrachten van deze kinderen hebben de vragenlijsten over de schoolvorderingen ingevuld.

In tabel 3.2 zijn gegevens over de klassen en de gezinnen van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen uit de onderzochte groep opgenomen. De gegevens over de klassen zijn afkomstig uit de vragenlijsten. Uit de tabel blijkt dat de klassen waarin de kinderen uit de onderzoeksgroep (groep 4) zitten gemiddeld uit 22 leerlingen bestaan met een minimum van 10 en een maximum van 28 leerlingen. In deze klassen zitten gemiddeld 11 tweede taalleerders, waarvan gemiddeld genomen 4 Turkse en 6 Marokkaans-Berberse kinderen. Ook blijken er gemiddeld 11 kinderen met een gewicht in de klas te zitten. Tevens kan men in de tabel aflezen uit wat voor soort milieus de kinderen uit de onderzoeksgroep afkomstig zijn en wat hun intelligentiescore is. Deze gegevens zijn tijdens het eerdere DASH-onderzoek al verzameld toen de kinderen uit de onderzoeksgroep 3 jaar oud waren. Uit de tabel kan men opmaken dat op een schaal van 1 tot 7, de ouders van de kinderen een gemiddelde SES hebben van 3,13 met een minimum van 1 (het basisonderwijs niet afgemaakt) en een maximum van 6 (een universitaire opleiding). De gemiddelde geletterdheid van een gezin is 3,54 met een minimum van 1 (lezen en schrijven zelden) en een maximum van 6 (lezen en schrijven dagelijks). Tenslotte hebben de kinderen een gemiddelde score op de Raven IQ-test van 13,67 met een minimumscore van 8 en een maximumscore van 22.

Tabel 3.2: Gemiddelde ruwe scores, de standaarddeviatie en de minimum- en maximumscore van de klas/schoolfactoren en van de factoren van leerling en gezin van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen

	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
<u>Klas/schoolfactoren:</u>					
Aantal leerlingen in de klas	32	10	28	21,59	3,97
Aantal tweede taalleerders	32	3	23	11,38	6,08
Aantal Turkse leerlingen	32	0	7	3,53	2,00
Aantal Berber leerlingen	32	0	19	6,03	5,36
Aantal leerlingen met gewicht	21	0	23	10,57	7,26
<u>Factoren van leerling en gezin:</u>					
SES	31	1	6	3,13	1,06
Geletterdheid gezin	31	1	6	3,54	1,53
Intelligentiescore	30	8	22	13,67	3,36

In tabel 3.2 is er gekeken naar de gegevens van de gehele onderzoeksgroep. In tabel 3.3 zijn de kinderen uit de onderzochte groep echter gesplitst naar etniciteit, zodat er gekeken kan worden of beide groepen veel van elkaar verschillen wat betreft de klas/schoolfactoren en de factoren van leerling en gezin. Uit de tabel blijkt dat de Turkse kinderen gemiddeld bij 22 leerlingen in de klas zitten met een minimum van 10 en een maximum van 28 leerlingen. De Marokkaans-Berberse kinderen zitten gemiddeld bij 21 leerlingen in de groep met een minimum van 15 en een maximum

van 25 leerlingen. De Turkse kinderen zitten gemiddeld genomen dus in een grotere klas dan de Marokkaans-Berberse leerlingen. Daarnaast blijkt dat de Marokkaans-Berberse kinderen in groepen zitten met gemiddeld meer tweede taalleerders (14 leerlingen) dan de Turkse kinderen (10 leerlingen). Tevens valt uit de tabel af te lezen dat beide groepen gemiddeld met meer leerlingen in de klas zitten van hun eigen etniciteit. De Marokkaans-Berberse kinderen zitten gemiddeld met 10 leerlingen van hun eigen etniciteit en met 3 Turkse leerlingen in een klas. De Turkse kinderen zitten gemiddeld met 4 leerlingen van de eigen etniciteit en met 3 Marokkaans-Berberse leerlingen in een klas. Tenslotte zitten de Marokkaans-Berberse kinderen gemiddeld genomen met meer leerlingen met een gewicht in een klas (14 leerlingen) dan de Turkse kinderen (9 leerlingen).

Naast de data over de klas/schoolfactoren staan in de tabel ook gegevens over de factoren van leerling en gezin. Uit de tabel kan men opmaken dat op een schaal van 1 tot 7, de ouders van de Marokkaans-Berberse kinderen een gemiddelde SES hebben van 2,43 met een minimum van 1 en een maximum van 4. De ouders van de Turkse leerlingen hebben gemiddeld een SES van 3,51 met een minimum van 2 en een maximum van 6. Gemiddeld genomen hebben de ouders van de Turkse kinderen dus een hogere SES dan de ouders van de Marokkaans-Berberse kinderen. Daarnaast is de gemiddelde geletterdheid van een gezin van een Marokkaans-Berberse leerling 2,82 met een minimum van 1 en een maximum van 5. De gemiddelde geletterdheid van een gezin van een Turkse leerling is 3,94 met een minimum van 1 en een maximum van 6. Tenslotte hebben de Marokkaans-Berberse kinderen een gemiddelde score op de Raven IQ-test van 14,27 met een minimumscore van 8 en een maximumscore van 22. De Turkse kinderen hebben een gemiddelde score op de Raven IQ-test van 13,32 met een minimum van 8 en een maximum van 20.

Kortom wat in deze tabel opvalt, is dat beide groepen duidelijk van elkaar verschillen. De Marokkaans-Berberse kinderen zitten over het algemeen in kleinere klassen met meer tweede taalleerders, met meer leerlingen van hun eigen etniciteit en met meer leerlingen met een gewicht dan de Turkse leerlingen. Bij de Turkse kinderen hebben de ouders een hogere SES en is de geletterdheid van het gezin hoger dan bij de Marokkaans-Berberse kinderen.

Tabel 3.3: Gemiddelde ruwe scores, de standaarddeviatie en de minimum- en maximumscore van de klas/schoolfactoren en van de factoren van leerling en gezin gesplitst naar etniciteit

	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
<b>Marokkaans-Berberse leerlingen</b>					
<u>Klas/schoolfactoren:</u>					
Aantal leerlingen in de klas	12	15	25	20,83	3,24
Aantal tweede taalleerders	12	7	23	14,25	6,25
Aantal Turkse leerlingen	12	0	7	2,67	2,10
Aantal Berber leerlingen	12	3	19	10,33	4,98
Aantal leerlingen met gewicht	8	8	23	13,88	5,33
<u>Factoren van leerling en gezin:</u>					
SES	11	1	4	2,43	1,03
Geletterdheid gezin	11	1	5	2,82	1,64
Intelligentiescore	11	8	22	14,27	4,03
<b>Turkse leerlingen</b>					
<u>Klas/schoolfactoren:</u>					
Aantal leerlingen in de klas	20	10	28	22,05	4,36
Aantal tweede taalleerders	20	3	22	9,65	5,41
Aantal Turkse leerlingen	20	1	7	4,05	1,79
Aantal Berber leerlingen	20	0	15	3,45	3,72
Aantal leerlingen met gewicht	13	0	22	8,54	7,71
<u>Factoren van leerling en gezin:</u>					
SES	20	2	6	3,51	0,87
Geletterdheid gezin	20	1	6	3,94	1,36
Intelligentiescore	19	8	20	13,32	2,96

### 3.4 Procedure

De data zijn verzameld in de maanden maart, april en mei 2010. Allereerst is er een brief op de post gedaan (zie bijlage 2) waarin werd aangekondigd dat er vervolgonderzoek werd gedaan naar de taalontwikkeling van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen uit het eerdere DASH-onderzoek. In deze brief stond beschreven dat er gegevens nodig waren van de schoolprestaties van het kind op het gebied van taal en rekenen. Tevens werd aan de leerkracht gevraagd om een oordeel te geven over de werkhouding van de leerling. In de brief werd bovendien aangegeven dat er telefonisch contact met de desbetreffende leerkracht zou worden opgenomen één à twee weken nadat de school de brief had ontvangen. Nadat deze brieven waren verzonden, zijn alle scholen telefonisch benaderd. Tijdens dit telefoongesprek werd het onderzoek kort uitgelegd en vervolgens werd er gevraagd of de desbetreffende leerkracht van groep 4 (of groep 3 of groep 5) akkoord ging met het invullen van een vragenlijst. Wanneer de leerkracht akkoord ging, werd het e-mailadres van hem/haar gevraagd. Vervolgens werden de vragenlijsten per e-mail verspreid. In totaal zijn er 30 scholen gebeld (soms zitten er meerdere kinderen uit dit onderzoek op dezelfde school) en hebben 32 leerkrachten de vragenlijsten ingevuld en teruggestuurd. De procedure was voor iedere informant gelijk. Wel is het zo dat sommige scholen meerdere keren telefonisch benaderd zijn, omdat de

directeur niet aanwezig was, of de desbetreffende leerkracht was er niet of er werd niet opgenomen. Daarnaast zijn sommige leerkrachten meerdere malen per e-mail benaderd, omdat er niet gereageerd werd op vorige e-mails.

### 3.5 Verwerking van de gegevens

De in paragraaf 3.2 besproken afhankelijke en onafhankelijke variabelen zijn samengebracht in één SPSS-bestand. Van de variabelen zijn beschrijvende statistieken gemaakt, van sommige variabelen zijn schalen gemaakt en er zijn betrouwbaarheidsanalyses gedaan. De beschrijvende statistieken van de klas/schoolfactoren en van de factoren van leerling en gezin zijn beschreven in paragraaf 3.3 (informanten). Voor de beschrijvende statistieken zijn de ruwe scores gebruikt. In de analyses worden naast de ruwe scores vooral percentages en ratioscores gebruikt, die gemaakt zijn van de ruwe scores. In deze paragraaf worden de maten besproken die worden meegenomen in de analyses voor dit onderzoek net zoals de schalen en de betrouwbaarheidsanalyses.

Wat betreft de afhankelijke variabelen (de schoolvorderingen) worden de volgende gegevens meegenomen in de analyses: de CITO scores van leestehnik en leestempo, begrijpend lezen, spelling, woordenschat en rekenen/wiskunde. De andere gegevens zoals de CITO scores van technisch lezen, het AVI beheersingsniveau en de Drie Minuten Toets kaart 1, 2 en 3 zijn samengebracht in de CITO scores van leestehnik en leestempo. Via een betrouwbaarheidsanalyse in SPSS is gekeken of er van de schoolvorderingen één schaal gemaakt kon worden. Alle scores samen in één schaal leverde een Cronbach's alpha op van .554. Uit deze analyse bleek dat de CITO score woordenschat lage correlaties vertoonde met de andere schoolvorderingsmaten (de andere CITO scores). Op basis van deze gegevens is er gekozen om één schaal Schoolvorderingen te maken met daarin de CITO scores van leestehnik en leestempo, begrijpend lezen, spelling en rekenen/wiskunde (Cronbach's alpha = .630) en om de CITO score woordenschat apart mee te nemen in volgende analyses.

Wat betreft het taalaanbod van de kleuterleerkracht worden de volgende maten, die zijn gemeten tijdens het voorlezen van een boekje op meetmoment 1 (begin groep 1) en op meetmoment 2 (halverwege de kleuterperiode), meegenomen in de analyses: de VocD (de lexicale diversiteit), de ratioscore van 'teachers complex multi clause sentences' (de syntactische complexiteit) en de ratioscore van 'teacher abstraction level 3 and 4 together' (het abstractieniveau). Ook van het taalaanbod van de kleuterleerkracht is er in SPSS via een betrouwbaarheidsanalyse gekeken of het mogelijk was om er één schaal van te maken. Uit de uitdraai van SPSS bleek vervolgens dat de 3 maten van taalaanbod, zowel bij meetmoment 1 als bij meetmoment 2, geen samenhang vertoonden en dat bij beide meetmomenten de Cronbach's alpha van het taalaanbod laag was, namelijk .418 bij meetmoment 1 en -.199 bij meetmoment 2. Uit deze analyse bleek dat wanneer men bij meetmoment 1 de maat van het abstractieniveau weg zou laten, de Cronbach's alpha hoger zou zijn (.614). Als men dit ook bij meetmoment 2 zou doen, dan zou men juist een negatieve Cronbach's alpha krijgen (-.838). Tevens bleek uit de analyse dat ook bij het weglaten van de andere maten van taalaanbod de betrouwbaarheid niet hoger zou worden. Op basis van deze gegevens is het dus niet mogelijk om van het taalaanbod één schaal te maken.

Als het gaat om de factoren van leerling en gezin worden de volgende gegevens meegenomen in de analyses: de SES, de geletterdheid, de intelligentiescore van het kind, en het oordeel van de leerkracht over de werkhouding (motivatie, de concentratie, de prestaties, het vragen van hulp, de zelfstandigheid en het werktempo) van de leerling. Er is ook geprobeerd om één schaal te maken van het oordeel van de leerkracht over de werkhouding van de leerlingen. Alle onderdelen samen in één schaal leverde een Cronbach's alpha op van .785. Uit de analyses kwam naar voren dat de onderdelen prestaties en het vragen om hulp minder samenhang vertoonden met de andere factoren. Daarom is er voor gekozen om één schaal Werkhouding te maken van de onderdelen motivatie, concentratie, zelfstandigheid en werktempo (met een Cronbach's alpha van .911) en om de onderdelen prestaties en het vragen om hulp niet mee te nemen in de analyses.

Wat betreft de klas/schoolfactoren worden de volgende gegevens gebruikt voor de analyse: het aantal kinderen in de klas, het percentage tweede taalleerders, het percentage leerlingen met gewicht en het percentage Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in de groep.

In SPSS zijn verschillende statistische toetsen gebruikt bij de analyse van de gegevens. Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag en de daarbij behorende deelvragen, is er in SPSS gekeken naar de correlaties tussen de onafhankelijke en afhankelijke factoren. Daarnaast zijn T-Toetsen (toetsen van verschil tussen onafhankelijke metingen) uitgevoerd om te kijken naar de verschillen tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen. In het volgende hoofdstuk worden de resultaten van deze toetsen beschreven net zoals de beschrijvende statistieken van het taalaanbod van de leerkracht, van de schoolvorderingen van de leerlingen en van het oordeel van de leerkracht over de werkhouding van de leerlingen.

## 4 Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van deze studie weergegeven. In de eerste paragraaf worden de variabelen uit dit onderzoek nader beschreven middels beschrijvende statistieken en T-Toetsen. In deze paragraaf wordt er gekeken naar het taalaanbod van de kleuterleerkrachten, de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen en het oordeel van de (huidige) leerkrachten over de werkhouding van de leerlingen. In de tweede paragraaf worden de correlaties tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen besproken, zodat er later in hoofdstuk 5 een antwoord gegeven kan worden op de onderzoeksvraag met de daarbij behorende deelvragen.

### 4.1 Taalaanbod, schoolvorderingen en werkhouding

In hoofdstuk 3, met name in paragraaf 3.5, is duidelijk geworden welke variabelen een rol spelen in dit onderzoek. In deze paragraaf worden de variabelen taalaanbod van de kleuterleerkrachten, de schoolvorderingen van de kinderen uit de onderzoeksgroep en het oordeel van de (huidige) leerkrachten over de werkhouding van de leerlingen nader beschreven (de klas/schoolfactoren en factoren van leerling en gezin zijn in hoofdstuk 3 al besproken). Allereerst wordt er gekeken naar het taalaanbod van de kleuterleerkrachten aan alle kinderen uit de onderzoeksgroep (Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen uit groep 4). Vervolgens wordt er gekeken of het taalaanbod van de leerkrachten verschilt naarmate de leerling een andere etniciteit heeft: het taalaanbod van de kleuterleerkrachten aan kleuters met een Turkse leerling uit de onderzoeksgroep in de klas wordt vergeleken met het taalaanbod van de kleuterleerkrachten aan kleuters met een Marokkaans-Berberse leerling uit de onderzoeksgroep in de klas. Ditzelfde geldt ook voor de andere variabelen: eerst wordt er gekeken naar de gehele onderzoeksgroep, vervolgens wordt de groep gesplitst naar etniciteit.

#### *Taalaanbod kleuterleerkracht*

In tabel 4.1 worden de gegevens over het taalaanbod van de kleuterleerkrachten weergegeven. Uit de tabel blijkt dat de kleuterleerkrachten tijdens meetmoment 2 (halverwege de kleuterperiode) gemiddeld hoger scoren op de lexicale diversiteit van hun woordenschat dan tijdens meetmoment 1 (begin groep 1). Daarnaast blijkt uit de tabel dat de zinnen van de leerkrachten gemiddeld syntactisch complexer zijn tijdens meetmoment 1 (gemiddelde score = 12,56) dan tijdens meetmoment 2 (gemiddelde score = 10,12). Op meetmoment 1 is er bovendien sprake van een hoge standaarddeviatie. Dit betekent dat er sprake is van veel variatie tussen de leerkrachten. Tevens is het abstractieniveau van het taalaanbod van de kleuterleerkracht gemiddeld iets hoger op meetmoment 1 (gemiddelde score= 45,84) dan op meetmoment 2 (gemiddelde score= 44,00).

Tabel 4.1: Gemiddelde ruwe scores, de standaarddeviatie en de minimum- en maximumscore van het taalaanbod van de kleuterleerkracht aan de leerlingen uit de onderzoeksgroep (in groep 4)

	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
<u>Meetmoment 1:</u>					
Lexicale diversiteit	25	47,74	92,41	69,80	10,57
Syntactische complexiteit	25	4	26	12,56	6,12
Abstractieniveau	25	21	82	45,84	14,79
<u>Meetmoment 2:</u>					
Lexicale diversiteit	25	49,97	97,00	72,87	14,08
Syntactische complexiteit	25	2	23	10,12	4,87
Abstractieniveau	25	22	71	44,00	12,22



In tabel 4.2 zijn de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen gesplitst naar etniciteit. Uit de tabel blijkt dat de kleuterleerkrachten van de Marokkaans-Berberse leerlingen zowel bij meetmoment 1 (begin groep 1) als bij meetmoment 2 (halverwege de kleuterperiode) gemiddeld hoger scoren op de lexicale diversiteit (gemiddelde scores zijn 71,55 en 85,34) dan de kleuterleerkrachten van de Turkse kinderen (gemiddelde scores zijn 68,19 en 61,35). Vooral op meetmoment 2 gebruiken de kleuterleerkrachten van de Marokkaans-Berberse kinderen gemiddeld veel meer verschillende (inhouds)woorden dan de kleuterleerkrachten van de Turkse kinderen. Wat betreft de syntactische complexiteit scoren de kleuterleerkrachten van de Marokkaans-Berberse kinderen tijdens meetmoment 1 gemiddeld hoger (gemiddelde score = 13,92) dan de kleuterleerkrachten van de Turkse kinderen (gemiddelde score = 11,31). Tijdens meetmoment 2 is dat juist andersom, daar scoren de kleuterleerkrachten van de Turkse kinderen gemiddeld net iets hoger op de syntactische complexiteit (gemiddelde score= 10,31) dan de kleuterleerkrachten van de Marokkaans-Berberse kinderen (gemiddelde score = 9,92). Tevens blijkt uit de tabel dat het abstractieniveau aanzienlijk hoger is bij de kleuterleerkrachten van de Turkse kinderen dan bij de kleuterleerkrachten van de Marokkaans-Berberse kinderen. Dit geldt zowel voor meetmoment 1 als voor meetmoment 2. Opvallend is ook het verschil in standaarddeviatie tussen de twee groepen. Bij de Marokkaans-Berberse leerlingen kan men zien dat de standaarddeviatie van het abstractieniveau veel lager is dan bij de Turkse leerlingen. Dit betekent dat er bij de leerkrachten van de Turkse kinderen sprake is van veel meer variatie in de mate van abstractie dan bij de leerkrachten van de Marokkaans-Berberse kinderen.

Tabel 4.2: Gemiddelde ruwe scores, de standaarddeviatie en de minimum- en maximumscore van het taalaanbod van de kleuterleerkrachten aan Marokkaans-Berberse en Turkse leerlingen (gesplitst naar etniciteit)

	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
<b>Marokkaans-Berberse leerlingen</b>					
<u>Meetmoment 1:</u>					
Lexicale diversiteit	12	47,74	92,41	71,55	11,76
Syntactische complexiteit	12	4	26	13,92	6,72
Abstractieniveau	12	29	42	35,25	3,79
<u>Meetmoment 2:</u>					
Lexicale diversiteit	12	74,60	97,00	85,34	7,22
Syntactische complexiteit	12	2	17	9,92	3,63
Abstractieniveau	12	33	47	39,75	4,41
<b>Turkse leerlingen</b>					
<u>Meetmoment 1:</u>					
Lexicale diversiteit	13	50,08	80,27	68,19	9,52
Syntactische complexiteit	13	4	19	11,31	5,47
Abstractieniveau	13	21	82	55,62	14,44
<u>Meetmoment 2:</u>					
Lexicale diversiteit	13	49,97	71,32	61,35	7,05
Syntactische complexiteit	13	3	23	10,31	5,94
Abstractieniveau	13	22	71	47,92	15,68

Om te kijken of de lexicale diversiteit, de syntactische complexiteit en het abstractieniveau tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse groep significant verschilt, is er een T-Toets uitgevoerd. In tabel 4.3 worden de resultaten hiervan weergegeven. Uit de tabel blijkt dat op meetmoment 1 het abstractieniveau van de kleuterleerkrachten van de Turkse kinderen gemiddeld een stuk hoger is dan dat van de kleuterleerkrachten van de Marokkaans-Berberse kinderen. Hier is bovendien sprake van een significant verschil. Op meetmoment 2 scoren de kleuterleerkrachten van de Marokkaans-Berberse leerlingen beduidend hoger op de lexicale diversiteit dan de kleuterleerkrachten van de Turkse kinderen. Ook hier is een significant verschil te zien. Tenslotte scoren de kleuterleerkrachten van de Turkse kinderen ook op meetmoment 2 gemiddeld weer aanzienlijk hoger op het abstractieniveau dan de kleuterleerkrachten van de Marokkaans-Berberse kinderen. Hier is er geen significante samenhang te zien, maar wel een trend. Tevens kan men in deze tabel weer veel verschil zien tussen de twee etnische groepen in de standaarddeviaties van het abstractieniveau.

Tabel 4.3: Onafhankelijke T-Toets van het taalaanbod van de kleuterleerkrachten in relatie met etniciteit van de leerling (de aantallen staan tussen haakjes)

	Gemiddelde score Turkse lln.	Standaard-deviatie Turkse lln.	Gemiddelde score Berber lln.	Standaard-deviatie Berber lln.	t-waarde	df
<u>Meetmoment 1:</u>						
Lexicale diversiteit	68,19 (n=13)	9,52	71,55 (n=12)	11,76	-,79	23
Syntactische complexiteit	11,31 (n=13)	5,47	13,92 (n=12)	6,72	-1,07	23
Abstractieniveau	55,62 (n=13)	14,44	35,25 (n=12)	3,79	4,90 <sup>***</sup>	13,78
<u>Meetmoment 2:</u>						
Lexicale diversiteit	61,35 (n=13)	7,05	85,34 (n=12)	7,22	-8,40 <sup>***</sup>	23
Syntactische complexiteit	10,31 (n=13)	5,94	9,92 (n=12)	3,63	,20	20,09
Abstractieniveau	47,92 (n=13)	15,68	39,75 (n=12)	4,41	1,80 <sup>+</sup>	14,04

Noot. \*\*\*:  $p < .001$ , +:  $p < .10$

#### *Schoolvorderingen*

In tabel 4.4 worden de gegevens weergegeven over de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4. De CITO scores zijn beschreven aan de hand van een 5-puntsschaal, waarbij 5 de hoogste score voorstelt en 1 de laagste. Uit de tabel valt af te lezen dat de leerlingen uit de onderzoeksgroep gemiddeld het laagst scoren op de CITO toets woordenschat (gemiddelde score = 1,73). Daarnaast valt uit de tabel op te maken dat de leerlingen een stuk hoger scoren op de Drie Minuten Toets kaarten (gemiddelde scores zijn 4,33, 4,17 en 3,68). Tevens blijken de gemiddelde scores van de overige CITO toetsen niet ver uit elkaar te liggen: de leerlingen scoren het hoogst op begrijpend lezen (gemiddelde = 3,57) en het laagst op leestehnik en leestempo (gemiddelde = 3,26).

Tabel 4.4: Gemiddelde ruwe scores, de standaarddeviatie en de minimum- en maximumscore van de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen uit de onderzoeksgroep (in groep 4)

	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
CITO score technisch lezen	7	1	5	3,29	1,70
CITO score leestehniek en leestempo	31	1	5	3,26	1,03
CITO score begrijpend lezen	28	2	5	3,57	0,88
CITO score spelling	32	1	5	3,31	1,38
CITO score woordenschat	30	1	4	1,73	0,91
CITO score rekenen wiskunde	32	1	5	3,44	0,95
AVI beheersingsniveau	27	2	9	5,41	1,82
Drie Minuten Toets Kaart 1	12	3	5	4,33	0,78
Drie Minuten Toets Kaart 2	12	3	5	4,17	0,84
Drie Minuten Toets Kaart 3	22	1	5	3,68	1,29

In tabel 4.5 worden ook de gegevens over de schoolvorderingen weergegeven, alleen is de onderzoeksgroep nu gesplitst naar etniciteit. Uit de tabel valt af te lezen dat de Turkse kinderen net als de Marokkaans-Berberse kinderen gemiddeld het hoogst scoren op de CITO toets begrijpend lezen en gemiddeld het laagst scoren op de CITO toets woordenschat. Toch scoren de Turkse kinderen op de CITO toets woordenschat gemiddeld een stuk lager (gemiddelde score = 1,39) dan de Marokkaans-Berberse kinderen (gemiddelde score = 2,25). Dit geldt ook voor de CITO toets begrijpend lezen. Hierbij moet men wel rekening houden met het aantal Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen dat bij dit onderzoek betrokken is: de groep Turkse kinderen is namelijk een stuk groter dan de groep Marokkaans-Berberse leerlingen. Daarnaast moet men ook rekening houden met ontbrekende gegevens: niet alle toetsgegevens van alle kinderen zijn beschikbaar. Deze beide kanttekeningen gelden niet alleen voor de scores uit deze tabel, maar ook voor de scores uit de andere tabellen. Tenslotte valt uit de tabel op te maken dat de overige CITO scores van beide groepen niet ver uit elkaar liggen en dat beide groepen hoog scoren op de Drie Minuten Toets kaarten.

Tabel 4.5: Gemiddelde ruwe scores, de standaarddeviatie en de minimum- en maximumscore van de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4 (gesplitst naar etniciteit)

	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
<b>Marokkaans-Berberse leerlingen</b>					
CITO score technisch lezen	0	0	0	0	0
CITO score leestechiek en tempo	11	2	5	3,55	0,93
CITO score begrijpend lezen	11	3	5	4,00	0,78
CITO score spelling	12	1	5	3,50	1,51
CITO score woordenschat	12	1	4	2,25	0,97
CITO score rekenen wiskunde	12	3	5	3,92	0,79
AVI beheersingsniveau	11	2	9	6,00	2,10
Drie Minuten Toets Kaart 1	4	4	5	4,75	0,50
Drie Minuten Toets Kaart 2	4	3	5	4,25	0,96
Drie Minuten Toets Kaart 3	6	3	5	4,33	0,82
<b>Turkse leerlingen</b>					
CITO score technisch lezen	7	1	5	3,29	1,70
CITO score leestechiek en tempo	20	1	5	3,10	1,07
CITO score begrijpend lezen	17	2	5	3,29	0,85
CITO score spelling	20	1	5	3,20	1,32
CITO score woordenschat	18	1	3	1,39	0,70
CITO score rekenen wiskunde	20	1	5	3,15	0,93
AVI beheersingsniveau	16	3	8	5,00	1,55
Drie Minuten Toets Kaart 1	8	3	5	4,12	0,84
Drie Minuten Toets Kaart 2	8	3	5	4,12	0,84
Drie Minuten Toets Kaart 3	16	1	5	3,44	1,37

Om een nog duidelijker beeld te krijgen van de verschillen tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen wat betreft de schoolvorderingen en de CITO score woordenschat is er een onafhankelijke T-Toets uitgevoerd. De resultaten van deze T-Toets worden in tabel 4.6 weergegeven. Uit de tabel blijkt dat de Marokkaans-Berberse leerlingen beduidend beter presteren dan de Turkse leerlingen. Op de CITO score woordenschat is dit nog sterker het geval dan op de andere schoolvorderingen. Bovendien is hier sprake van een significant verschil tussen de twee groepen leerlingen.

Tabel 4.6: Onafhankelijke T-Toets van de schoolvorderingen en de CITO score woordenschat in relatie met etniciteit van de leerling (de aantallen staan tussen haakjes)

	Gemiddelde score Turkse lln.	Standaarddeviatie Turkse lln.	Gemiddelde score Berber lln.	Standaarddeviatie Berber lln.	t- waarde	df
schoolvorderingen	3,19 (n=20)	0,71	3,69 (n=12)	0,83	-1,80 <sup>+</sup>	30
CITO score woordenschat	1,39 (n=18)	0,70	2,25 (n=12)	0,97	-2,84 <sup>**</sup>	28

Noot. \*\*:p<.01, +: p<.10

Om te kijken of er ook significante verschillen zijn tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen worden in tabel 4.7 de onderdelen van de schoolvorderingen apart weergegeven. Uit de tabel blijkt dat de Marokkaans-Berberse leerlingen op alle onderdelen van de schoolvorderingen hoger scoren dan de Turkse leerlingen (dit was tevens te zien in tabel 4.5). Vooral op de onderdelen begrijpend lezen en rekenen/wiskunde scoren de Marokkaans-Berberse leerlingen beduidend hoger dan de Turkse leerlingen. Bij deze twee onderdelen is er bovendien sprake van een significante samenhang.

Tabel 4.7: Onafhankelijke T-Toets van de onderdelen van de schoolvorderingen in relatie met etniciteit van de leerling (de aantallen staan tussen haakjes)

	Gemiddelde score Turkse lln.	Standaard- deviatie Turkse lln.	Gemiddelde score Berber lln.	Standaard- deviatie Berber lln.	t- waarde	df
CITO score leestechiek en leestempo	3,10 (n=20)	1,07	3,55 (n=11)	0,93	-1,16	29
CITO score begrijpend lezen	3,29 (n=17)	0,85	4,00 (n=11)	0,78	-2,22 <sup>*</sup>	26
CITO score spelling	3,20 (n=20)	1,32	3,50 (n=12)	1,51	-,59	30
CITO score rekenen wiskunde	3,15 (n=20)	0,93	3,92 (n=12)	0,79	-2,37 <sup>*</sup>	30

Noot. \*:p<.05

#### *Oordeel leerkracht over de werkhouding*

In tabel 4.8 worden de gegevens weergegeven van het oordeel van de huidige leerkracht (van groep 4) over de werkhouding van de leerlingen uit de onderzoeksgroep. Het oordeel van de leerkracht over de werkhouding van de leerlingen is ook beschreven aan de hand van een 5-puntsschaal, waarbij 5 weer de hoogste score voorstelt en 1 de laagste. Uit de tabel blijkt dat de leerkracht gemiddeld een beter oordeel heeft over de motivatie van de leerlingen (gemiddelde=3,97) dan over de prestaties van de leerlingen (gemiddelde=3,25). Toch zijn de verschillen tussen alle onderdelen gering gezien de gemiddelde scores.

Tabel 4.8: Gemiddelde ruwe scores, de standaarddeviatie en de minimum- en maximumscore van het oordeel van de leerkracht over de werkhouding van de leerlingen uit de onderzoeksgroep (in groep 4)

	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Motivatie	32	1	5	3,97	1,09
Concentratie	32	2	5	3,59	1,16
Prestaties	32	1	5	3,25	1,32
Hulp vragen	32	1	5	3,41	1,07
Zelfstandigheid	32	1	5	3,84	1,11
Werktempo	32	1	5	3,31	1,18

In tabel 4.9 worden ook de scores over de werkhouding van de kinderen uit de onderzoeksgroep weergegeven, echter zijn beide groepen weer gesplitst naar etniciteit. Uit de tabel blijkt dat de Marokkaans-Berberse kinderen volgens hun huidige leerkracht (van groep 4) gemiddeld het hoogst scoren op concentratie (gemiddelde score = 4,08) en zelfstandigheid (gemiddelde score = 4,08), en gemiddeld het laagst scoren op hulp vragen (gemiddelde score = 3,33). De Turkse kinderen scoren volgens hun huidige leerkracht (van groep 4) gemiddeld het hoogst op motivatie (gemiddelde score = 3,95) en gemiddeld het laagst op werktempo (gemiddelde score = 2,90). Uit de tabel kan men verder opmaken dat beide groepen het meest verschillen op de onderdelen concentratie en werktempo. De Marokkaans-Berberse leerlingen scoren op deze onderdelen gemiddeld een stuk hoger dan de Turkse kinderen.

Tabel 4.9: Gemiddelde ruwe scores, de standaarddeviatie en de minimum- en maximumscore van het oordeel van de leerkracht over de werkhouding van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4 (gesplitst naar etniciteit)

	N	Minimum	Maximum	Gemiddelde	Standaarddeviatie
<b>Marokkaans-Berberse leerlingen</b>					
Motivatie	12	2	5	4,00	0,95
Concentratie	12	2	5	4,08	1,08
Prestaties	12	1	5	3,42	1,38
Hulp vragen	12	1	5	3,33	1,16
Zelfstandigheid	12	3	5	4,08	0,79
Werktempo	12	2	5	4,00	1,21
<b>Turkse leerlingen</b>					
Motivatie	20	1	5	3,95	1,19
Concentratie	20	2	5	3,30	1,13
Prestaties	20	1	5	3,15	1,31
Hulp vragen	20	1	5	3,45	1,05
Zelfstandigheid	20	1	5	3,70	1,26
Werktempo	20	1	5	2,90	0,97

Om te kijken of er ook significante verschillen zijn tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen wat betreft het oordeel van de (huidige) leerkracht over de werkhouding van de leerlingen, is er weer een onafhankelijke T-Toets uitgevoerd. De resultaten van deze T-Toets worden in tabel 4.10 weergegeven. Uit de tabel blijkt dat het oordeel van de (huidige) leerkracht over de werkhouding van de Marokkaans-Berberse leerlingen in de meeste gevallen positiever is dan het oordeel van de (huidige) leerkracht over de werkhouding van de Turkse leerlingen. In de vorige tabel (4.9) kon men al zien dat dit vooral het geval is bij de onderdelen concentratie en het werktempo. Uit de gegevens van de T-Toets blijkt bovendien dat er bij concentratie een trend is te zien en dat er bij werktempo zelfs sprake is van een significant verschil tussen de Marokkaans-Berberse en de Turkse leerlingen.

4.10: Onafhankelijke T-Toets van het oordeel van de leerkracht over de werkhouding in relatie met etniciteit van de leerling (de aantallen staan tussen haakjes)

	Gemiddelde score Turkse lln.	Standaard-deviatie Turkse lln.	Gemiddelde score Berber lln.	Standaard-deviatie Berber lln.	t-waarde	df
Motivatie	3,95 (n=20)	1,19	4,00 (n=12)	0,95	-,12	30
Concentratie	3,30 (n=20)	1,13	4,08 (n=12)	1,08	-1,93 <sup>+</sup>	30
Prestaties	3,15 (n=20)	1,31	3,42 (n=12)	1,38	-,55	30
Hulp vragen	3,45 (n=20)	1,05	3,33 (n=12)	1,16	,29	30
Zelfstandigheid	3,70 (n=20)	1,26	4,08 (n=12)	0,79	-,94	30
Werktempo	2,90 (n=20)	0,97	4,00 (n=12)	1,21	-2,84 <sup>**</sup>	30

Noot. \*\*:p<.01, +: p<.10

#### 4.2 Taalaanbod en schoolvorderingen

In de vorige paragraaf is beschreven hoe het taalaanbod en de schoolvorderingen van de onderzoeksgroep eruit zien. Duidelijk is geworden dat de onderzoeksgroep bestaat uit twee etnische groepen die onderling van elkaar verschillen wat betreft hun scores op de diverse variabelen. Het zou dus onterecht zijn om de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen over één kam te scheren. In deze paragraaf worden de resultaten van de verschillende statistische toetsen besproken. Om de onderzoeksvraag met de daarbij behorende deelvragen te kunnen beantwoorden, zijn er in SPSS analyses gedaan naar de correlaties tussen de afhankelijke en de onafhankelijke variabelen. Net als in de vorige paragraaf wordt er eerst gekeken naar de gehele onderzoeksgroep van Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen uit groep 4. Vervolgens worden beide groepen weer gesplitst naar etniciteit.

##### *De gehele onderzoeksgroep*

In tabel 4.11 worden de correlaties weergegeven tussen het taalaanbod van de kleuterleerkrachten enerzijds en de schoolvorderingen en de CITO score woordenschat anderzijds. Uit de tabel blijkt dat de verbanden tussen het taalaanbod van de kleuterleerkrachten en de schoolvorderingen van de leerlingen uit de onderzoeksgroep niet erg eenduidig zijn. Op meetmoment 1 (begin groep 1) is er sprake van een redelijk negatief verband tussen de lexicale diversiteit en de schoolvorderingen. Hier is bovendien sprake van een trend. Aan het begin van groep 1 is lexicale diversiteit dus niet gunstig voor de kinderen uit de onderzoeksgroep. Op meetmoment 2 (halverwege de kleuterperiode) is er echter een redelijk positief verband te zien tussen de lexicale diversiteit en de schoolvorderingen. Lexicale diversiteit in het taalaanbod zou op dit moment juist wel gunstig zijn voor de leerlingen uit de onderzoeksgroep. Bij de syntactische complexiteit is het juist andersom. Op meetmoment 1 is er sprake van een zwak positief verband. Dat wil zeggen dat het gebruik van syntactisch complexe

zinnen aan het begin van groep 1 slechts een klein positief effect heeft voor de kinderen uit de onderzoeksgroep. Op meetmoment 2 is er daarentegen sprake van een redelijk negatief verband. Hier is tevens een trend te zien. Het gebruik van syntactisch complexe zinnen halverwege de kleuterperiode is dus niet gunstig voor de leerlingen uit de onderzoeksgroep. Het abstractieniveau blijkt wat constanter te zijn. Zowel bij meetmoment 1 als bij meetmoment 2 is er sprake van een redelijk negatief verband. Bij meetmoment 1 is er een trend te zien en bij meetmoment 2 is er zelfs sprake van een significante samenhang. Uit deze gegevens blijkt dus dat een hoog abstractieniveau in de kleuterklas samengaat met mindere schoolvorderingen van de leerlingen in groep 4.

Uit de tabel blijkt ook dat niet alle verbanden tussen het taalaanbod van de kleuterleerkrachten en de CITO score woordenschat eenduidig zijn. Op meetmoment 1 is er sprake van een redelijk positief verband tussen de syntactische complexiteit en de CITO score woordenschat. Op meetmoment 2 is er echter sprake van een redelijk negatief verband. Op beide meetmomenten is er tevens een trend te zien. Het gebruik van syntactisch complexe zinnen aan het begin van groep 1 is dus gunstig voor de CITO score woordenschat van de leerlingen in groep 4, maar halverwege de kleuterperiode is dit niet meer het geval. De lexicale diversiteit schijnt wat constanter te zijn. Zowel op meetmoment 1 als op meetmoment 2 zijn er nauwelijks tot zwakke positieve verbanden te zien tussen de lexicale diversiteit en de CITO score woordenschat. Lexicale diversiteit in het taalaanbod van de kleuterleerkracht heeft dus slechts een klein positief effect voor de CITO score woordenschat van de leerlingen in groep 4. Het abstractieniveau blijkt net als de lexicale diversiteit ook iets constanter te zijn dan de syntactische complexiteit. Zowel op meetmoment 1 als op meetmoment 2 is er sprake van een matig negatief verband tussen het abstractieniveau en de CITO score woordenschat. Dit betekent dat het gebruik van een hoog abstractieniveau in de kleuterklas niet erg gunstig is voor de CITO score woordenschat van de leerlingen in groep 4.

#### *De Marokkaans-Berberse en Turkse groep gesplitst*

Na gekeken te hebben naar de gehele onderzoeksgroep, worden nu beide groepen gesplitst naar etniciteit. Allereerst wordt er gekeken naar de Marokkaans-Berberse leerlingen. Uit de tabel blijkt dat er zowel op meetmoment 1 als op meetmoment 2 sprake is van een redelijk tot sterk negatief verband tussen de lexicale diversiteit en de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4. Op meetmoment 1 is er bovendien ook sprake van een trend. Lexicale diversiteit in het taalaanbod van de kleuterleerkracht is dus aan het begin van groep 1 en halverwege de kleuterperiode niet gunstig voor de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4. Ook blijkt uit de tabel dat er op meetmoment 1 sprake is van een matig negatief verband tussen het abstractieniveau en de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse kinderen. Op meetmoment 2 is er echter nauwelijks een verband te zien. Een hoog abstractieniveau heeft dus geen positief effect voor de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4. Tevens kan men in de tabel zien dat er op beide meetmomenten nauwelijks verbanden zijn tussen de syntactische complexiteit en de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4.

Bij de Turkse kinderen kan men zien dat er op meetmoment 1 sprake is van een redelijk negatief verband tussen de lexicale diversiteit en de schoolvorderingen. Hier is bovendien sprake van een trend. Lexicale diversiteit in het taalaanbod van de kleuterleerkracht zou op dit moment niet gunstig zijn voor de schoolvorderingen van de Turkse kinderen in groep 4. Op meetmoment 2 is dit niet langer het geval. Halverwege de kleuterperiode is er namelijk nauwelijks een verband te zien tussen de lexicale diversiteit en de schoolvorderingen. Uit de tabel kan men verder aflezen dat er zowel op meetmoment 1 als op meetmoment 2 nauwelijks verbanden zijn tussen het abstractieniveau en de schoolvorderingen van de Turkse leerlingen uit de onderzoeksgroep. Dit geldt ook voor de syntactische complexiteit op meetmoment 1. Halverwege de kleuterperiode is er echter wel een sterk negatief verband te zien tussen de syntactische complexiteit en de schoolvorderingen van de Turkse kinderen. Hier is bovendien sprake van een significante samenhang. Voor de Turkse kinderen betekent dit dat syntactisch complex taalaanbod van de kleuterleerkracht halverwege de kleuterperiode niet gunstig is voor de schoolvorderingen in groep 4.



Als men beide groepen vervolgens met elkaar gaat vergelijken, ziet men dat aan het begin van groep 1 (meetmoment 1) lexicale diversiteit in het taalaanbod van de kleuterleerkracht niet gunstig is voor de schoolvorderingen van zowel de Marokkaans-Berberse als Turkse leerlingen in groep 4. Halverwege de kleuterperiode (meetmoment 2) is lexicale diversiteit in het taalaanbod nog steeds niet gunstig voor de Marokkaans-Berberse leerlingen. Voor de Turkse leerlingen heeft het slechts een klein positief effect. Het gebruik van syntactisch complexe zinnen aan het begin van groep 1 en halverwege de kleuterperiode heeft nauwelijks effect voor de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4. Het gebruik van syntactisch complexe zinnen halverwege de kleuterperiode is zelfs helemaal niet gunstig voor de schoolvorderingen van de Turkse kinderen. Een hoog abstractieniveau is zowel aan het begin van groep 1 als halverwege de kleuterperiode niet gunstig voor de schoolprestaties van de Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4. Voor de Turkse kinderen heeft een hoog abstractieniveau echter weinig effect voor de schoolvorderingen.

Na de correlaties beschreven te hebben tussen het taalaanbod van de kleuterleerkrachten en de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4, wordt er nu gekeken naar de correlaties tussen het taalaanbod van de kleuterleerkrachten en de CITO score woordenschat van beide groepen leerlingen. Bij de Marokkaans-Berberse kinderen is er zowel op meetmoment 1 als op meetmoment 2 nauwelijks een verband te zien tussen de lexicale diversiteit van het taalaanbod en de CITO score woordenschat. Lexicale diversiteit in het taalaanbod van de kleuterleerkracht heeft dus geen positief effect voor de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4. Ook bij het abstractieniveau zijn er nauwelijks verbanden te zien. Dit geldt niet voor de syntactische complexiteit. Uit de tabel blijkt dat er op meetmoment 1 een redelijk positief verband is te zien tussen de syntactische complexiteit en de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse leerlingen. Wanneer de kleuterleerkracht aan het begin van groep 1 veel syntactisch complexe zinnen gebruikt, heeft dit een positief effect voor de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4. Op meetmoment 2 is er echter een sterk negatief verband te zien tussen de syntactische complexiteit en de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse kinderen. Hier is bovendien sprake van een trend. Het gebruik van syntactisch complexe zinnen halverwege de kleuterperiode is dus niet gunstig voor de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4.

Bij de Turkse kinderen is er aan het begin van groep 1 een matig positief verband te zien tussen de lexicale diversiteit van het taalaanbod van de kleuterleerkracht en de CITO score woordenschat. Lexicale diversiteit in het taalaanbod zou op dit moment een klein positief effect hebben voor de CITO score woordenschat van de Turkse leerlingen in groep 4. Uit de tabel blijkt verder dat er op meetmoment 1 een zwak negatief verband te zien is tussen de syntactische complexiteit en de CITO score woordenschat van de Turkse leerlingen. Dit geldt eveneens voor het abstractieniveau. Op meetmoment 2 zijn er daarentegen nauwelijks verbanden te zien tussen de drie maten van taalaanbod en de CITO score woordenschat van de Turkse leerlingen in groep 4.

Als men beide groepen vervolgens weer met elkaar gaat vergelijken, ziet men dat aan het begin van groep 1 en halverwege de kleuterperiode lexicale diversiteit in het taalaanbod van de kleuterleerkracht een klein positief effect heeft voor de CITO score woordenschat van de Turkse leerlingen in groep 4. Voor de Marokkaans-Berberse leerlingen is lexicale diversiteit in het taalaanbod juist niet gunstig voor de CITO score woordenschat. Verder is het gebruik van syntactisch complexe zinnen aan het begin van groep 1 gunstig voor de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4, maar niet voor de Turkse leerlingen. Op meetmoment 2 is het gebruik van syntactisch complexe zinnen juist beter voor de CITO score woordenschat van de Turkse leerlingen dan voor de Marokkaans-Berberse leerlingen. Tevens blijkt het abstractieniveau nauwelijks invloed te hebben op de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4. Voor de Turkse kinderen geldt daarentegen dat een hoog abstractieniveau aan het begin van groep 1 niet gunstig is voor de CITO score woordenschat in groep 4. Halverwege de kleuterperiode heeft een hoog abstractieniveau echter nauwelijks meer invloed op de CITO score woordenschat van de Turkse kinderen.

Wat uit deze tabel heel duidelijk naar voren komt, is dat de resultaten van de twee groepen op beide meetmomenten niet erg eenduidig zijn. Bovendien zijn er naast positieve ook vrij veel negatieve verbanden te zien. In hoofdstuk 5 zullen hiervoor verklaringen worden gezocht.

Tabel 4.11: Correlaties tussen het taalaanbod van de kleuterleerkracht, de schoolvorderingen en de CITO score woordenschat (de aantallen staan tussen haakjes)

Taalaanbod Kleuterleerkracht	School- vorderingen hele groep	School- vorderingen Berber lln.	School- vorderingen Turkse lln.	CITO woor- denschat hele groep	CITO score woordenschat Berber lln.	CITO score woordenschat Turkse lln.
<u>Meetmoment 1:</u>						
Lexicale diversiteit	-.38 <sup>+</sup> (n=25)	-.56 <sup>+</sup> (n=12)	-.48 <sup>+</sup> (n=13)	.12 (n=24)	-.07 (n=12)	.24 (n=12)
Syntactische complexiteit	.26 (n=25)	.02 (n=12)	.02 (n=13)	.35 <sup>+</sup> (n=24)	.36 (n=12)	-.22 (n=12)
Abstractieniveau	-.34 <sup>+</sup> (n=25)	-.28 (n=12)	.16 (n=13)	-.27 (n=24)	.13 (n=12)	-.29 (n=12)
<u>Meetmoment 2:</u>						
Lexicale diversiteit	.32 (n=25)	-.45 (n=12)	.12 (n=13)	.30 (n=24)	-.23 (n=12)	.19 (n=12)
Syntactische complexiteit	-.38 <sup>+</sup> (n=25)	.01 (n=12)	-.65 <sup>*</sup> (n=13)	-.36 <sup>+</sup> (n=24)	-.55 <sup>+</sup> (n=12)	.19 (n=12)
Abstractieniveau	-.44 <sup>*</sup> (n=25)	-.17 (n=12)	.11 (n=13)	-.29 (n=24)	.11 (n=12)	.15 (n=12)

Noot. \*: p<.05, +: p<.10

#### 4.3 Andere factoren en schoolvorderingen

In tabel 4.12 worden de correlaties weergegeven tussen de factoren van leerling en gezin enerzijds en de schoolvorderingen en de CITO score woordenschat anderzijds. Uit de tabel valt af te lezen dat er nauwelijks verbanden zijn tussen de schoolvorderingen en de SES, tussen de schoolvorderingen en de geletterdheid van het gezin en de tussen de schoolvorderingen en de intelligentiescore van het kind. Deze factoren van leerling en gezin hebben dus vrijwel geen invloed op de schoolvorderingen van de leerlingen in groep 4. Tussen de schoolvorderingen en de werkhouding van de leerlingen is er daarentegen wel een redelijk positief verband te zien. Hier is zelfs sprake van een significante samenhang. Wanneer de leerkracht een goed oordeel heeft over de werkhouding van de leerlingen kan dat positief zijn voor de schoolvorderingen in groep 4. Tevens blijkt uit de tabel dat er zwakke negatieve verbanden zijn tussen de SES en de CITO score woordenschat en tussen de geletterdheid van het gezin en de CITO score woordenschat. Leerlingen uit gezinnen met een hogere SES en een hogere geletterdheid scoren dus lager op de Nederlandse woordenschat in groep 4. Tussen de intelligentiescore van het kind en de CITO score woordenschat is er echter wel sprake van een redelijk positief verband. Hier is bovendien een trend te zien. Wanneer een leerling een hoge intelligentiescore heeft, scoort deze leerling beter op de CITO toets woordenschat in groep 4. Verder kan men in de tabel aflezen dat er nauwelijks een verband is tussen de werkhouding van de leerlingen en de CITO score woordenschat in groep 4.

#### *De onderzoeksgroep gesplitst*

Net als in de vorige paragraaf worden ook nu beide etnische groepen apart beschreven. Uit de tabel blijkt dat er sprake is van een sterk positief verband tussen de SES en de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse kinderen. Dit geldt eveneens voor de werkhouding. Bij beide factoren is er tevens een trend te zien. Marokkaans-Berberse leerlingen met een goede werkhouding en afkomstig uit gezinnen met een hogere SES presteren dus beter in groep 4. Ook blijkt uit de tabel dat er sprake

is van een redelijk positief verband tussen de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse kinderen en de geletterdheid van het gezin. Wanneer een Marokkaans-Berberse leerling afkomstig is uit een gezin met een hogere geletterdheid heeft dit een positief effect voor de schoolvorderingen in groep 4. Tevens kan men in de tabel aflezen dat er nauwelijks een verband is tussen de intelligentiescore en de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse kinderen.

Bij de Turkse leerlingen kan men zien dat er nauwelijks verbanden zijn tussen alle factoren van leerling en gezin en de schoolvorderingen. Wanneer men beide groepen vervolgens met elkaar gaat vergelijken, ziet men dat bij de Marokkaans-Berberse kinderen een hoge SES, een hoge geletterdheid en een goede werkhouding van invloed zijn op schoolvorderingen in groep 4. Tevens kan men zien dat er nauwelijks samenhang is tussen de intelligentiescore en de schoolvorderingen van beide groepen leerlingen.

In tabel 4.12 staan ook de correlaties beschreven tussen de factoren van leerling en gezin en de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse en Turkse kinderen. Voor de Marokkaans-Berberse kinderen geldt dat er nauwelijks verbanden zijn tussen de SES, de geletterdheid van het gezin en de werkhouding met de CITO score woordenschat. Deze factoren hebben dus geen positief effect voor de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4. Tussen de intelligentiescore en de CITO score woordenschat is er daarentegen wel sprake van een redelijk positief verband. Wanneer een Marokkaans-Berberse leerling een hoge intelligentiescore heeft, scoort hij/zij wat hoger op de Nederlandse woordenschat in groep 4. Voor de Turkse kinderen geldt weer dat er nauwelijks verbanden gevonden zijn tussen alle factoren van leerling en gezin en de CITO score woordenschat in groep 4.

Kortom met name bij de Marokkaans-Berberse leerlingen is de intelligentie van invloed op de CITO score woordenschat in groep 4. Verder hebben de overige factoren van leerling en gezin nauwelijks invloed op de CITO score woordenschat van beide groepen.

Tabel 4.12: Correlaties tussen de factoren van leerling en gezin, de schoolvorderingen en de CITO score woordenschat (de aantallen staan tussen haakjes)

Factoren van leerling en gezin	Schoolvorderingen hele groep	Schoolvorderingen Berber lln.	Schoolvorderingen Turkse lln.	CITO woordenschat hele groep	CITO score woordenschat Berber lln.	CITO score woordenschat Turkse lln.
SES	-.03(n=31)	.57 <sup>+</sup> (n=11)	-.05(n=20)	-.27(n=29)	-.13(n=11)	.12(n=18)
Geletterdheid gezin	.04(n=31)	.35(n=11)	.10(n=20)	-.26(n=29)	-.17(n=11)	-.06(n=18)
Intelligentiescore	.06(n=30)	-.12(n=11)	.12(n=19)	.32 <sup>+</sup> (n=28)	.35(n=11)	.13(n=17)
Werkhouding	.41 <sup>*</sup> (n=32)	.57 <sup>+</sup> (n=12)	.22(n=20)	.13(n=30)	-.17(n=12)	.09(n=18)

Noot. \*: p<.05, +: p<.10

#### *Klas/schoolfactoren en schoolvorderingen van de gehele onderzoeksgroep*

In tabel 4.13 staan de correlaties beschreven tussen de klas/schoolfactoren aan de ene kant en de schoolvorderingen en de CITO score woordenschat aan de andere kant. Uit de tabel blijkt dat er nauwelijks verbanden zijn van het aantal leerlingen in de klas en het percentage Turkse leerlingen in de klas met de schoolvorderingen van de kinderen uit de onderzoeksgroep. Dit geldt voor beide factoren ook met de CITO score woordenschat. Het percentage tweede taalleerders in de klas lijkt wel enigszins positieve invloed te hebben op de schoolvorderingen en de CITO score woordenschat van de kinderen uit de onderzoeksgroep. Hier zijn zwakke positieve verbanden te zien. Wanneer er meer tweede taalleerders in de klas zitten, heeft dit een klein positief effect voor de schoolvorderingen en de CITO score woordenschat van de leerlingen in groep 4. Uit de tabel kan men ook opmaken dat het percentage Berber leerlingen in de klas wel een positieve invloed heeft op de schoolvorderingen en de CITO score woordenschat. Bij beide is er bovendien sprake van een significant positief verband. Wanneer er meer Marokkaans-Berberse kinderen in de klas zitten, zijn de schoolvorderingen van de leerlingen beter en scoren zij hoger op de CITO toets woordenschat. Dit

geldt niet alleen voor het percentage Berber kinderen in de klas, maar ook voor het percentage leerlingen met een gewicht. Ook hier zijn positieve verbanden te zien met de schoolvorderingen en de CITO score woordenschat. Hoe meer kinderen met een gewicht in de klas zitten, hoe beter de schoolvorderingen en de CITO scores woordenschat in groep 4 zijn.

#### *De Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen gesplitst*

Bij de Marokkaans-Berberse leerlingen kan men zien dat er nauwelijks een verband is tussen het aantal kinderen in de klas en de schoolvorderingen. De overige klas/schoolfactoren hebben wel een positief effect voor de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4. Bij het percentage tweede taalleerders is er bovendien sprake van een trend en bij het percentage leerlingen met een gewicht kan men zelfs een significante samenhang aflezen. Kortom Marokkaans-Berberse kinderen die in klassen zitten met meer tweede taalleerders en met meer leerlingen met een gewicht presteren beter in groep 4. Als men vervolgens naar de Turkse kinderen kijkt, ziet men dat vrijwel geen enkele klas/schoolfactor een positief effect heeft voor de schoolvorderingen van de Turkse kinderen in groep 4. Wel is er een matig negatief verband te zien tussen de schoolvorderingen en het percentage Turkse leerlingen in de klas. Het is zelfs zo dat het voor Marokkaans-Berberse kinderen gunstig is om in klassen te zitten met veel kinderen van hun eigen etniciteit, terwijl het voor de Turkse kinderen juist ongunstig is om met veel kinderen van de eigen etniciteit in één groep te zitten.

Wat betreft de CITO score woordenschat en de klas/schoolfactoren kan men uit de tabel aflezen dat het aantal leerlingen in de klas een negatief effect heeft voor de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4. Hier is namelijk sprake van een redelijk negatief verband. De overige klas/schoolfactoren hebben wel een positief effect voor de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4. Hier zijn voornamelijk redelijk positieve verbanden te zien. Bij het percentage Berber leerlingen in de klas is er zelfs sprake van een trend. Marokkaans-Berberse kinderen scoren dus wat hoger op de CITO score woordenschat in groep 4 als ze in kleinere klassen zitten, met meer tweede taalleerders, met meer leerlingen met een gewicht en met meer leerlingen die tot hun eigen etniciteit behoren.

Als men dan vervolgens kijkt naar de Turkse kinderen ziet men dat er nauwelijks verbanden zijn tussen de meeste klas/schoolfactoren en de CITO score woordenschat. Behalve bij het aantal leerlingen in de klas. Tussen het aantal leerlingen in de klas en de CITO score woordenschat van de Turkse kinderen is er een matig positief verband te zien. Het aantal leerlingen in de klas heeft dus een klein positief effect voor de CITO score woordenschat van de Turkse kinderen in groep 4.

Tabel 4.13: Correlaties tussen de klas/schoolfactoren, de schoolvorderingen en de CITO score woordenschat (de aantallen staan tussen haakjes)

Klas/school- factoren	School- vorderingen hele groep	School- vorderingen Berber lln.	School- vorderingen Turkse lln.	CITO woor- denschat hele groep	CITO score woordenschat Berber lln.	CITO score woordenschat Turkse lln.
Aantal leerlingen in de klas	-.14(n=32)	-.06(n=12)	-.12(n=20)	-.10(n=30)	-.48(n=12)	.29(n=18)
Percentage tweede taalleerders	.23(n=32)	.53 <sup>+</sup> (n=12)	-.16(n=20)	.30(n=30)	.37(n=12)	-.04(n=18)
Percentage Turkse leerlingen	-.09(n=32)	.34(n=12)	-.26(n=20)	-.11(n=30)	.14(n=12)	-.06(n=18)
Percentage Berber leerlingen	.36 <sup>*</sup> (n=32)	.39(n=12)	.06(n=20)	.45 <sup>*</sup> (n=30)	.52 <sup>+</sup> (n=12)	-.14(n=18)
Percentage kinderen met gewicht	.32(n=21)	.72 <sup>*</sup> (n=8)	.01(n=13)	.37(n=20)	.40(n=8)	.16(n=12)

Noot. \*:p<.05, <sup>+</sup>: p<.10

## 5 Conclusie en discussie

In dit laatste hoofdstuk wordt er een antwoord gegeven op de onderzoeksvraag met de daarbij behorende deelvragen. Voor de gevonden onderzoeksresultaten worden verklaringen gezocht. Ook worden de beperkingen van dit onderzoek besproken en ten slotte wordt het hoofdstuk afgesloten met enkele aanbevelingen voor eventueel vervolgonderzoek en voor mensen uit de praktijk.

### *Conclusies en verklaringen*

Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag van deze scriptie worden eerst de vijf deelvragen beantwoord. De eerste deelvraag luidt als volgt:

- Is er een verband tussen de lexicale diversiteit van het taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?

Uit de resultaten van het onderzoek blijkt dat lexicale diversiteit in het taalaanbod van de leerkracht aan het begin van groep 1 niet gunstig is voor de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4. Ook in groep 2 is lexicale diversiteit in het taalaanbod nog steeds niet gunstig voor de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse kinderen. Voor de Turkse kinderen in groep 2 geldt dat lexicale diversiteit in het taalaanbod nauwelijks invloed heeft op de schoolvorderingen in groep 4. Opvallend is ook dat de kleuterleerkrachten van de Marokkaans-Berberse kinderen hoger scoren op de lexicale diversiteit dan de kleuterleerkrachten van de Turkse kinderen. Vooral in groep 2 is dit het geval. Een mogelijke verklaring voor de gevonden resultaten kan zijn dat de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen nog niet veel kennis hebben van de Nederlandse taal wanneer zij naar de basisschool gaan. Als de kleuterleerkrachten vervolgens veel verschillende woorden gebruiken in hun taalaanbod begrijpen de tweede taalleerders hier nog niet alles van. Dit komt ook overeen met de literatuur. In paragraaf 2.2 (pagina 13) staat ook beschreven dat tweetalige Turkse en Marokkaanse kinderen minder kennis hebben van de Nederlandse woordenschat dan eentalige Nederlandse kinderen. Wanneer een Turkse of Marokkaanse leerling naar de basisschool gaat, is zijn/haar omvang van de passieve Nederlandse woordenschat ongeveer 1000 woorden, dit in vergelijking met 3.200 woorden van een eentalige Nederlandse leerling. Ook op zesjarige leeftijd beheersen de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen nog steeds veel minder Nederlandse woorden dan een eentalige Nederlandse leerling. De tweetalige Turkse en Marokkaanse kinderen beheersen dan ongeveer 2.500 woorden, terwijl eentalige Nederlandse kinderen ongeveer 4.400 woorden beheersen op zesjarige leeftijd (Appel & Vermeer, 2000). Voor de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen is het daarom gunstiger dat kleuterleerkrachten meer woorden herhalen in plaats van veel verschillende woorden te gebruiken in hun taalaanbod.

De tweede deelvraag is de volgende:

- Is er een verband tussen de syntactische complexiteit van het taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?

Uit de gevonden resultaten blijkt dat het gebruik van syntactisch complexe zinnen door de leerkracht in groep 1 nauwelijks invloed heeft op de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4. Wel is het gunstig voor de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4. In groep 2 is het gebruik van syntactisch complexe zinnen door de kleuterleerkracht niet gunstig voor de schoolvorderingen van de Turkse leerlingen in groep 4 en ook niet voor de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse leerlingen. Uit de resultaten blijkt bovendien dat de kleuterleerkrachten van beide groepen kinderen niet heel veel verschillen wat betreft hun scores op de syntactische complexiteit. Op het gebied van syntactische complexiteit worden in dit onderzoek dus geen eenduidige verbanden gevonden. Dit in tegenstelling tot het onderzoek van Huttenlocher (2002), waaruit blijkt dat wanneer leerkrachten samengestelde zinnen gebruiken in hun taalaanbod, dit impact heeft op de syntactische groei van kinderen.

De derde deelvraag is:

- Is er een verband tussen de mate van abstractie van het taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?

Wat uit de onderzoeksresultaten vooral opvalt, is dat het abstractieniveau van de kleuterleerkrachten van de Turkse kinderen gemiddeld een heel stuk hoger is dan dat van de kleuterleerkrachten van de Marokkaans-Berberse kinderen. Bovendien is er bij de kleuterleerkrachten van de Turkse kinderen veel meer sprake van variatie (hoge standaarddeviatie). Aan het begin van groep 1 is een hoog abstractieniveau niet gunstig voor de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4 en ook niet voor de CITO score woordenschat van de Turkse leerlingen. Toch zijn dit maar matig negatieve verbanden. Halverwege groep 2 zijn er ook nauwelijks verbanden gevonden tussen het abstractieniveau en de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4. Het blijkt dus dat het abstractieniveau van de kleuterleerkrachten niet veel invloed heeft op de schoolprestaties en de CITO score woordenschat van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen. Dit in tegenstelling tot eerder onderzoek van Kleeck (1997), waaruit blijkt dat het abstractieniveau (zowel de hoogste als laagste niveaus) wel invloed heeft op de woordenschat van kinderen.

De vierde deelvraag is de volgende:

- Zijn andere klas/schoolfactoren of factoren van leerling en gezin van invloed op de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?

Uit de resultaten blijkt dat de SES van de ouders en de geletterdheid van het gezin hoger is bij Turkse kinderen dan bij Marokkaans-Berberse kinderen. Bij de Turkse groep zijn deze factoren nauwelijks van invloed op de schoolvorderingen en bij de Marokkaans-Berberse groep wel. Daarnaast is een goede werkhouding gunstig voor de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse kinderen en heeft het slechts een klein positief effect voor de schoolprestaties van de Turkse kinderen in groep 4. Verder blijkt uit de onderzoeksresultaten dat de Marokkaans-Berberse kinderen gemiddeld een iets hogere intelligentiescore hebben dan de Turkse leerlingen. De intelligentiescore heeft echter alleen een klein positief effect voor de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4.

Wat betreft de klas/schoolfactoren blijkt uit de resultaten dat de Marokkaans-Berberse kinderen gemiddeld in kleinere klassen zitten, met meer tweede taalleeders, met meer leerlingen met een gewicht en met meer leerlingen van hun eigen etniciteit dan de Turkse kinderen. Al deze klas/schoolfactoren hebben bovendien ook een positief effect voor de schoolvorderingen en de CITO score woordenschat van de Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat leerlingen in kleinere klassen meer aandacht krijgen van de leerkracht dan leerlingen in grotere klassen. Meestal is er in deze groepen meer tijd beschikbaar voor een intensievere en zo nodig een individuele uitleg en voor het stellen van vragen. Ook ontvangen leerlingen in kleine groepen waarschijnlijk meer en beter aangepast taalaanbod dan leerlingen in grotere groepen. Uit de literatuur in hoofdstuk 2 (pag. 13) blijkt ook dat de omvang van het contact met de tweede taal (het Nederlands), en het karakter van dat contact, veelal wordt gezien als de belangrijkste factor in het succes van tweede-taalverwerving (Appel & Vermeer, 2000). Doordat Marokkaans-Berberse kinderen vaker in kleinere klassen zitten dan Turkse kinderen, is de omvang van het contact met de Nederlandse taal hier waarschijnlijk groter. Ook zal in deze klassen het taalcontact waarschijnlijk een stuk intensiever zijn. In deze klassen is de kans groter dat de Marokkaans-Berberse kinderen eerder de Nederlandse taal onder de knie krijgen en minder lang dominant blijven in hun eigen taal dan de Turkse kinderen. Hierdoor is het mogelijk dat Marokkaans-Berberse kinderen (taal- en reken)toetsen beter begrijpen en daardoor betere prestaties leveren dan de Turkse kinderen. Uit de onderzoeksresultaten blijkt ook dat Marokkaans-Berberse leerlingen beter presteren in klassen met veel kinderen met een gewicht en met veel tweede taalleeders. In deze klassen is het begrijpelijk dat de leerkracht de lesstof en zijn/haar taalaanbod niet te ingewikkeld maakt, waardoor het voor alle leerlingen in de klas mogelijk is om de lessen goed te kunnen volgen. Deze redenen zouden dus mogelijk kunnen verklaren waarom Marokkaans-Berberse kinderen beter presteren in kleinere klassen, met meer tweede taalleeders, met meer leerlingen van hun eigen



etniciteit en met meer leerlingen met een gewicht. Voor de Turkse leerlingen hebben de meeste klas/schoolfactoren echter nauwelijks invloed op de schoolprestaties. Het enige wat bij de Turkse kinderen opvalt, is dat het voor hun schoolvorderingen minder gunstig is om met meer leerlingen van hun eigen etniciteit in één klas te zitten. Dit in tegenstelling tot de Marokkaans-Berberse kinderen, want voor deze kinderen is het wel gunstig om met veel leerlingen van de eigen etniciteit in één klas te zitten. Tevens is het voor de CITO score woordenschat van de Turkse kinderen wel iets beter om in grotere klassen te zitten. Een mogelijke verklaring hiervoor kan zijn dat Turkse kinderen in grotere groepen, met minder tweede taalleerders en met minder leerlingen van de eigen etniciteit meer in aanraking komen met de Nederlandse taal vanwege het grote aantal Nederlandse kinderen in deze klassen. Dit zou bevorderlijk kunnen zijn voor de woordenschatontwikkeling van de Turkse kinderen en uiteindelijk ook voor de CITO score woordenschat. Tevens kan hierdoor ook de dominantie in eigen taal minder worden. Uit het theoretisch kader (pag. 12) is namelijk gebleken dat de Turkse kinderen langer dominant blijven in hun eigen taal dan de Marokkaans-Berberse kinderen (Narain & Verhoeven, 1994). Wanneer Turkse kinderen in grotere klassen zitten met een groot aantal Nederlandstalige leerlingen komen zij meer in contact met de Nederlandse taal. Hierdoor is de kans groter dat de dominantie in eigen taal eerder afneemt en dat de kennis van de Nederlandse woordenschat toeneemt, waardoor deze leerlingen beter gaan presteren op de CITO toets woordenschat.

De vijfde en laatste deelvraag is:

- Zijn er verschillen tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen?’

Bij de bovenstaande deelvragen zijn beide groepen ook apart van elkaar besproken. We kunnen dus inderdaad stellen dat er verschillen zijn tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen. Het is daarom onterecht om beide groepen leerlingen over één kam te scheren, want op de meeste variabelen scoren beide groepen weer anders. Ook is er tijdens deze studie onderzocht of de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen veel van elkaar verschillen wat betreft de schoolvorderingen in groep 4. Uit de gevonden resultaten blijkt dat de Marokkaans-Berberse kinderen gemiddeld beter presteren op het gebied van taal en rekenen dan de Turkse kinderen. Vooral op de onderdelen woordenschat, begrijpend lezen en rekenen/wiskunde scoren de Marokkaans-Berberse leerlingen beduidend hoger dan de Turkse leerlingen. Deze gevonden onderzoeksresultaten komen ook overeen met de literatuur uit hoofdstuk 2. In paragraaf 2.1 (pagina 7-11) staat namelijk duidelijk beschreven dat de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4 beter presteren dan de Turkse leerlingen. Vooral op het gebied van taal presteren de Marokkaans-Berberse kinderen beter (Gijsberts, 2003; Gijsberts & Herweijer, 2007; Gijsberts & Herweijer, 2009). Een mogelijke verklaring voor de gevonden resultaten kan zijn dat Marokkaans-Berberse kinderen eerder in aanraking zijn gekomen met de Nederlandse taal dan de Turkse kinderen. In hoofdstuk 2 paragraaf 2.2 (pagina 12) staat ook beschreven dat er voor de Marokkaans-Berberse kinderen minder boekjes voorhanden zijn in hun eigen taal dan voor de Turkse kinderen. Hierdoor zijn de ouders van Berber kinderen eerder aangewezen om boekjes voor te lezen in het Nederlands. Omdat de Marokkaans-Berberse kinderen waarschijnlijk op een jongere leeftijd de Nederlandse taal aangeboden krijgen, is hun kennis van de Nederlandse taal bij binnenkomst in de basisschool mogelijk groter dan die van de Turkse kinderen. Het kan dus zijn dat de Marokkaans-Berberse kinderen door een betere beheersing van de Nederlandse taal beter presteren op taal- en rekentoetsen dan Turkse kinderen. Ook de samenstellingen van de klassen zou een mogelijke verklaring kunnen zijn voor de betere schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse leerlingen. Uit het antwoord op de vorige deelvraag is namelijk gebleken dat klassensamenstellingen een rol spelen bij de (taal)prestaties van deze leerlingen. De meeste Marokkaans-Berberse leerlingen uit de onderzoeksgroep zitten in kleinere klassen met meer tweede taalleerders en met meer leerlingen met een gewicht. Uit het onderzoek is gebleken dat deze klas/schoolfactoren een positieve invloed hebben op de schoolprestaties van Marokkaans-Berberse kinderen.

Nu de deelvragen beantwoord zijn, kan er een antwoord gegeven worden op de onderzoeksvraag van deze studie. Voor de duidelijkheid wordt de onderzoeksvraag nogmaals herhaald:



- Is er een verband tussen eerder taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4?

Één duidelijk antwoord op de onderzoeksvraag is lastig te geven, omdat er geen eenduidige verbanden gevonden zijn tussen eerder taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4. Wat wel vastgesteld kan worden, is dat lexicale diversiteit in het taalaanbod van de kleuterleerkracht aan het begin van groep 1 niet gunstig is voor de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4. De overige maten van taalaanbod lijken er verder niet veel toe te doen. Hier zijn namelijk veel negatieve en lage positieve verbanden gevonden. Uit het onderzoek is echter wel gebleken dat het taalgebruik van de kleuterleerkrachten van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen verschilt. Het taalgebruik van de leerkrachten van de Marokkaans-Berberse kinderen is meer divers, ook gebruiken zij meer syntactisch complexe zinnen en bovendien is hun abstractieniveau minder hoog vergeleken met de leerkrachten van de Turkse kinderen. Deze verschillen in taalaanbod kunnen liggen aan de klassensamenstellingen. Uit dit onderzoek is namelijk gebleken dat Marokkaans-Berberse kinderen in kleinere klassen zitten, met meer tweede taalleerders en met meer leerlingen met een gewicht dan de Turkse leerlingen. De omvang van het taalcontact en het karakter van het contact is in deze klassen hoogst waarschijnlijk anders dan in de klassen waarin de Turkse kinderen zitten. Uit het onderzoek is bovendien duidelijk geworden dat deze klassensamenstelling een positieve invloed heeft op de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4.

#### *Beperkingen en aanbevelingen*

Deze studie heeft een aantal beperkingen waardoor er soms wisselende resultaten zijn gevonden. Allereerst berusten de onderzoeksresultaten mogelijk op toeval, vanwege het kleine aantal leerlingen dat bij deze studie betrokken is. De resultaten van dit onderzoek zijn daarom niet generaliseerbaar. Een andere beperking is dat het aantal leerlingen per etnische groep niet gelijk is: de Turkse groep bestaat uit meer leerlingen dan de Marokkaans-Berberse groep. Ook zijn er bij dit onderzoek alleen leerlingen betrokken die op basisscholen in Amsterdam, Utrecht en Tilburg zitten. Wil men een completer beeld krijgen van de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 4 dan kan men beter meer verschillende scholen bij het onderzoek betrekken die bovendien over het hele land verspreid liggen. Daarnaast is het taalaanbod van de leerkracht maar twee keer gemeten tijdens het voorlezen van een boekje. Mogelijk is dit taalaanbod vrij specifiek en verschilt het van het taalaanbod bij andere activiteiten. Als men een duidelijker beeld wil krijgen van het taalaanbod van de leerkracht dan zou men het taalaanbod van de leerkracht kunnen meten tijdens verschillende activiteiten (bijvoorbeeld tijdens het voorbereidend lezen/rekenen, tijdens werkjes, tijdens kringgesprekken, etc.). Overigens is er tijdens dit onderzoek alleen gekeken naar de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4. Wil men een completer beeld creëren van de schoolvorderingen van deze twee groepen leerlingen dan is het beter om de leerlingen te volgen gedurende hun hele basisschoolperiode. Verder is er tijdens deze studie alleen gekeken naar de scores van de CITO toetsen taal en rekenen. Wil men echter een duidelijker beeld krijgen van de prestaties van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen op het gebied van taal en rekenen dan kan men ook andere taal- en rekenprestaties van de kinderen (zoals toetsen van de taal- en rekenmethode die er gebruikt worden) meenemen in het onderzoek. Een laatste beperking is dat er gedurende deze studie alleen gelet is op drie maten van taalaanbod. Om een completer beeld te krijgen van het taalaanbod van de kleuterleerkracht kan men meer aspecten meenemen in het onderzoek.

Kortom wil men vervolgonderzoek doen naar de invloed van het taalaanbod van de kleuterleerkracht op de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen, dan kan men in de toekomst meer maten van taalaanbod meenemen in het onderzoek, het taalaanbod van de kleuterleerkracht gaan meten tijdens andere vakken/activiteiten, op meer meetmomenten, bij grotere groepen kinderen met ongeveer dezelfde groepsgrootte per etniciteit, gedurende de hele basisschoolperiode, op meer verschillende scholen en bovendien zou men niet alleen moeten kijken naar scores van CITO toetsen, maar ook naar andere opgaven/toetsen/prestaties van leerlingen.

### *Advies voor de praktijk*

In deze studie zijn naast positieve, ook veel negatieve en lage verbanden gevonden tussen eerder taalaanbod in de kleuterklas en de schoolvorderingen van de leerlingen uit de onderzoeksgroep in groep 4. Hieruit zou men kunnen afleiden dat het taalaanbod van de kleuterleerkrachten eerder te complex is, waardoor het voor tweetalige leerlingen moeilijk is om alles wat de leerkracht vertelt te begrijpen. Uit de onderzoeksresultaten blijkt bovendien dat lexicale diversiteit in het taalaanbod van de kleuterleerkracht bij aanvang van het basisonderwijs niet gunstig is voor de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4. Voor Turkse en met name voor Marokkaans-Berberse kinderen is het daarom beter dat kleuterleerkrachten meer woorden herhalen in plaats van veel verschillende woorden te gebruiken in hun taalaanbod. Ook is het niet altijd gunstig voor deze leerlingen om veel syntactisch complexe zinnen en een hoog abstractieniveau te gebruiken. Dit verschilt echter per groep en per meetmoment. Het is dus belangrijk dat leerkrachten hun taalaanbod aanpassen op de leeftijd van de kinderen en op hun beheersingsniveau van de Nederlandse taal. Bovendien is het voor de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen ook belangrijk dat de school en de leerkrachten aandacht besteden aan de klassensamenstellingen. Uit de resultaten van deze studie is namelijk gebleken dat het voor Marokkaans-Berberse kinderen gunstiger is om in kleinere klassen te zitten, met veel tweede taalleerders, met veel kinderen met een gewicht en met veel leerlingen van de eigen etniciteit. Voor de Turkse kinderen geldt echter dat zij beter presteren wanneer er meer eentalige Nederlandse kinderen en minder tweetalige Turkse kinderen in de groep zitten. Daarnaast is uit de literatuurstudie in hoofdstuk 2 gebleken dat de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen nog steeds minder presteren op het gebied van taal en rekenen ten opzichte van autochtone niet-achterstandsleerlingen. De onderzoeksresultaten hebben echter geen eenduidige verbanden laten zien tussen het taalaanbod van de kleuterleerkrachten en de taal- en rekenprestaties van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 4. Tijdens vervolgstudies zou men daarom kunnen onderzoeken wat wel direct van invloed is op de taal- en rekenprestaties van deze groepen leerlingen. Ondertussen blijft het belangrijk dat (kleuter)leerkrachten proberen om meer aandacht te besteden aan taal- en rekenactiviteiten met Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen, zodat de taal- en rekenachterstanden ten opzichte van autochtone niet-achterstandsleerlingen op den duur kleiner worden. Bovendien zou het interessant zijn om te onderzoeken waarom verschillende klas/schoolfactoren wel invloed hebben op de schoolvorderingen van Marokkaans-Berberse kinderen, maar niet op die van Turkse kinderen.

## Literatuurlijst

- Aarts, R., Ruiter, J.J. de & Verhoeven, L. (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Aarts, R., Demir, S., Henrichs, L., Kurvers, J. & Laghzaoui, M. (2006). Ontluikende schooltaalvaardigheid in interacties tussen moeders en driejarigen. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 2, 21-38.
- Aarts, R., Henrichs, R., Demir, S. & Kurvers, J. (2008). Academic language in the input to Dutch and Turkish-Dutch children at home and in school. *Paper tbv AERA Annual Meeting*, maart 2008.
- Aarts, R., Demir, S. & Vallen, T. (te verschijnen). Characteristics of academic language register occurring in caretaker-child interaction: development and validation of a coding scheme. 1-25.
- Appel, R. & Vermeer, A. (1994). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho
- Appel, R. & Vermeer, A. (2000). Tweede-taalverwerving en simultane taalverwerving. In S. Gillis & A. Schaerlaekens (red.), *Kindertaalverwerving, een handboek voor het Nederlands* (pp. 347-394). Groningen: Martinus Nijhoff.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Theoretical studies towards a sociology of language*. New York: Schocken Books.
- Blank, M., Rose, S. & Berlin, L. (1978). *The language of learning, The preschool years*. New York: Grune & Stratton.
- Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. *AILA*, 8, 75-89.
- DASH (2006). *Coding Protocol for Functional Linguistic Analysis*. Amsterdam/Tilburg/Utrecht: DASH Research Group.
- Driessen, G. (2009). *Prestaties, gedrag en houding van basisschoolleerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Garsen, M., Vliet, H. van der & Wageveld, M. (2007). Trends in de positie van niet- westerse allochtonen. In R. Jennissen & J. Oudhof (red.), *Ontwikkelingen in de maatschappelijke participatie van allochtonen* (pp. 23-56). Den Haag: Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum/Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Gijsberts, M. (2003). Minderheden in het basisonderwijs. In: J. Dagevos, M. Gijsberts, C. van Praag (red.), *Rapportage Minderheden 2003* (pp. 63-109). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Gijsberts, M. & Hartgers, M. (2005). Minderheden in het onderwijs. In: SCP/WODC/CBS (red.), *Jaarrapport Integratie 2005* (pp. 57-80). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum/Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Gijsberts, M. & Herweijer, L. (2007a). *Bijlage bij hoofdstuk 5 Allochtone leerlingen in het basisonderwijs*. Geraadpleegd op 19 april 2010, van <http://www.scp.nl/dsresource?objectid=19612&type=org>

- Gijsberts, M. & Herweijer, L. (2007b). Allochtone leerlingen in het onderwijs. In: J. Dagevos & M. Gijsberts (red.), *Jaarrapport integratie 2007* (pp. 102-130). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Gijsberts, M. & Herweijer, L. (2009). Onderwijs en Opleidingsniveau. In: M. Gijsberts & J. Dagevos (red.), *Jaarrapport integratie 2009* (pp. 1-32). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Goorhuis, S. & Schaerlaekens, A. (2005). *Handboek taalontwikkeling, taalpathologie en taaltherapie bij Nederlandsprekende kinderen*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hartgers, M. & Jennissen, R. (2007). Allochtonen in het onderwijs. In R. Jennissen & J. Oudhof (red.), *Ontwikkelingen in de maatschappelijke participatie van allochtonen* (pp. 57-86). Den Haag: Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum/Centraal Bureau voor de Statistiek.
- Henrichs, L. (2010). *Academic language in early childhood interactions. A longitudinal study of 3- to 6-year-old Dutch monolingual children*. Amsterdam: ACLC
- Herweijer, L. (2003). Voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs en hoger onderwijs. In: J. Dagevos, M. Gijsberts, C. van Praag (red.), *Rapportage Minderheden 2003* (pp. 111-142). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hootsen, G. & Aarts, R. (2006). Schooltaal thuis: een meervoudige casestudy naar het taalaanbod van moeders aan hun driejarige kind. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 1, 41-52.
- Huls, E. & Mond, A. van de (1992). Some aspects of language attrition in Turkish families in the Netherlands. In: W. Fase, K. Jaspaert & S. Kroon (red.), *Maintenance and loss of minority languages* (pp. 99-115). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- Kleeck, A. van, Gillam, R., Hamilton, L. & McGrath, C. (1997). The Relationship Between Middle-Class Parents' Book-Sharing Discussion and Their Preschoolers' Abstract Language Development. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40, 1261-1271.
- Leseman, P. (2000). Bilingual Vocabulary Development of Turkish Preschoolers in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21 (2), 93-112.
- Leseman, P., Scheele, A., Wouwe, M. van, Mayo, A. & Messer, M. (2006). Voorlezen en praten in het gezin en de verwerving van schooltaal. *Paper tbv de Onderwijs Research dagen*, mei 2006.
- Massey, S. (2004). Teacher child conversations in the preschool classroom. *Early childhood education journal*, 31(4), 227-231.
- Mayo, A. & Leseman, P. (2008). Off to a Good Start? Vocabulary development and differences in early family and classroom experiences of children from native-Dutch and immigrant families in the Netherlands. *Educational and Child Psychology* 25 (3), 70-83.
- Nap-Kolhoff, E. & Steensel, R. van (2005). Second Language Acquisition in Pre-school Playgroups and its Relation to Later School Success. *European Educational Research Journal*, 4 (3), 243-255.

Narain, G. & Verhoeven, L. (1994). *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press.

Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling; a functional linguistic perspective*. London: Lawrence Erlbaum associates publishers.

Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1996). *Taalvaardigheid in de bovenbouw*. Tilburg: Tilburg University Press.

Wolff, R. & Crul, M. (2003). *Blijvers en uitvallers in het hoger onderwijs. Een kwalitatief onderzoek naar de sociale en academische integratie van allochtone studenten*. Utrecht: ECHO.

***DASH-project***

**Vragenlijst toetsgegevens DASH-leerlingen**

**Groep 4**

Beste leerkracht van groep 4,

Voor u ligt een vragenlijst van het DASH-project van de Universiteit van Tilburg, Universiteit Utrecht en de Universiteit van Amsterdam, waar uw school de afgelopen jaren aan heeft meegewerkt. Dit onderzoek richt zich op de taalontwikkeling van kinderen. Met de vragenlijst willen we gegevens verzamelen over de schoolprestaties van de leerlingen. Ons doel is om een beeld te krijgen van de taalontwikkeling en de schoolvorderingen van deze kinderen vanaf 3-jarige leeftijd tot in de middenbouw van de basisschool. De ouders hebben ons in 2008 toestemming gegeven om deze gegevens op te vragen.

Het kost naar schatting ongeveer 10 minuten per kind om de vragenlijst in te vullen. Als er in uw klas meer kinderen zitten die aan het DASH-onderzoek hebben deelgenomen – dat komt een enkele keer voor - verzoeken we u voor deze kinderen steeds een eigen vragenlijst in te vullen. We hebben u in dat geval meerdere exemplaren van de vragenlijst toegestuurd.

Alvast bedankt voor uw medewerking!

Hieronder treft u de naam aan van het kind voor wie u deze vragenlijst kunt invullen.

Wij vragen u de antwoorden op de open vragen in te vullen op de stippellijnen en in de tabellen, en bij de keuzevragen de juiste mogelijkheid aan te kruisen.

Naam kind: .....

Naam school: .....

Naam leerkracht: .....M / V

Invuldatum: .....

## Basisgegevens kind en klas

	Ja	Nee
Is het kind blijven zitten?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zit het kind al in groep 5?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hoeveel kinderen zitten er in uw klas?	.....	
Hoeveel kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands zitten er in uw klas?	.....	
Hoeveel Turkse kinderen zitten er in uw klas?	.....	
Hoeveel Marokkaanse kinderen zitten er in uw klas?	.....	
Wat is het <u>totale</u> aantal kinderen met een <i>leerlinggewicht</i> * in uw klas?	.....	

## Gegevens uit het CITO leerlingvolgsysteem

Graag zouden we gegevens van het kind willen hebben uit het CITO Leerlingvolgsysteem (LVS). Kunt u de testcores en vaardigheidsscore (A t/m E) van de testen die u heeft afgenomen van M4 hieronder invullen? \*\*

*Als dat voor u handig is, kunt u ook een kopie of computer-uitdraai met de scores op alle afgenomen CITO-tests tot nu toe met deze vragenlijst meezenden. Dan hoeft u onderstaand schema niet (volledig) in te vullen.*

Toets	Ruwe score	Vaardigheidsscore (A t/m E)
Technisch lezen		
Leestechiek en leestempo		
Begrijpend Lezen		
Spelling		
Woordenschat		
Rekenen-Wiskunde		
Luisteren		

\* Het leerlinggewicht is gebaseerd op het opleidingsniveau van de ouders. Kinderen van ouders die beide hoger opgeleid zijn dan VMBO-T niveau krijgen geen gewicht.

\*\* Als het kind al in groep 5 zit, wilt u dan a.u.b. de toetsgegevens van groep 4 van vorig jaar, M4, invullen? Als het kind nog in groep 3 zit, wilt u dan a.u.b. de toetsgegevens van groep 3, M3, invullen?

## Overige toetsgegevens

Mogelijk zijn er het afgelopen jaar nog andere toetsen afgenomen bij het kind, zoals AVI-kaarten, DMT, een test voor sociaal-emotionele ontwikkeling (zoals Viseon) en/of een intelligentietest . Kunt u in de onderstaande tabel de toets, datum van afname, ruwe score (of aantal fout) en de score noteren?

Toets	Datum van afname	Ruwe score (of aantal fout)	Score
AVI ...			
DMT ...			
Intelligentietest			
Sociaal-emotionele ontwikkeling			

## Werkhouding kind

De volgende stellingen gaan over de werkhouding van het kind in de klas. Door het aankruisen van een vakje kunt u bij elke stelling aangeven in hoeverre deze van toepassing is op de leerling.

*(1) geheel oneens, (2) tamelijk oneens, (3) neutraal, (4) tamelijk eens, (5) geheel eens.*

	1	2	3	4	5
De leerling is gemotiveerd voor schoolwerk.					
De leerling kan lang achter elkaar geconcentreerd werken.					
De prestaties van de leerling zijn wisselend.					
De leerling vraagt de leerkracht snel om hulp zodra hij/zij denkt het niet te kunnen.					
De leerling kan goed zelfstandig werken.					
De leerling werkt altijd in hoog tempo.					



Heeft u nog aanvullende opmerkingen over het kind waar u de vragenlijst voor heeft ingevuld, dan kunt u die hieronder invullen.

**Opmerkingen**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

***Hartelijk dank voor het invullen van de vragenlijst!***

U kunt deze vragenlijst terugsturen naar het onderstaande e-mail adres:  
[e.c.p.verbunt@uvt.nl](mailto:e.c.p.verbunt@uvt.nl)  
Voor nadere informatie kunt u contact opnemen met ondergetekenden.

Met vriendelijke groet,

Ellis Verbunt en Rian Aarts  
UvT, faculteit Geesteswetenschappen  
Tel. 013 4663166  
[a.m.l.aarts@uvt.nl](mailto:a.m.l.aarts@uvt.nl)  
[e.c.p.verbunt@uvt.nl](mailto:e.c.p.verbunt@uvt.nl)

## Bijlage 2      Brief voor de scholen

UNIVERSITEIT VAN TILBURG

FACULTEIT GEESTESWETENSCHAPPEN

t.a.v. Directie en Coördinator Onder-/Middenbouw

Betreft: Vervolg Taalonderzoek DASH

Geachte heer/mevrouw,

Datum

4 maart 2010

Uw school heeft de afgelopen jaren meegewerkt aan het DASH-project naar de taalontwikkeling van kinderen in de voor- en voerschoolse periode. Het is een gezamenlijk onderzoek van de Universiteit Utrecht, de Universiteit van Tilburg en de Universiteit van Amsterdam. Bij het onderzoek zijn circa 150 kinderen betrokken, waaronder ook één of meerdere leerlingen van uw basisschool.

Onderwerp

Taal voor School

Evenals afgelopen jaar, zouden wij binnenkort graag telefonisch contact met u willen opnemen voor nadere gegevens over de schoolvorderingen van de leerlingen. De ouders hebben hier al eerder toestemming voor gegeven. Het gaat dus niet om een nieuwe testronde of om aanvullende klasobservaties, maar enkel en alleen om gegevens die al in het leerlingdossier staan, zoals de gegevens op het gebied van taal en rekenen uit het leerlingvolgsysteem. Daarnaast willen wij aan de leerkracht nog enkele vragen stellen over de werkhouding van het kind in de klas.

Ons kenmerk

IC.06.024

De meeste kinderen die tijdens het DASH- Onderzoek gevolgd zijn, zitten inmiddels in groep 4. In groep 3 zijn de schoolvorderingen van deze leerlingen ook al opgevraagd. In groep 4 willen we datzelfde doen. Op die manier krijgen we een beeld van de taalontwikkeling en de schoolvorderingen van deze kinderen vanaf 3-jarige leeftijd tot in de middenbouw van de basisschool.

Telefoon

013 466 31 66

Telefax

013 466 28 92

Mogen wij u hierover binnenkort bellen? Omdat het maar om één of twee leerlingen op uw school gaat, verwachten we dat het de leerkracht heel weinig tijd kost om de gevraagde gegevens door te geven.

Alvast hartelijk dank voor uw medewerking!

E-mail

a.m.l.aarts@uvt.nl

Met vriendelijke groet, namens het onderzoeksteam,

Ellis Verbunt, Masterstudent Interculturele Communicatie  
Dr. Rian Aarts, Universitair Docent

Postbus 90153 • 5000 LE Tilburg • Bezoekadres > Warandelaan 2 • Tilburg • Telefoon 013 466 91 11

Bankrekening 45 50 46 042 • Girorekening 10 77 496 • [www.uvt.nl](http://www.uvt.nl)

