

Voorschools taalaanbod en schoolsucces

Inske Lamers

DASH taalonderzoek: Voorschools taalaanbod en schoolsucces

Een onderzoek naar de invloed van voorschools taalaanbod op de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 5 van het basisonderwijs

Onderwerp: DASH taalonderzoek

Datum: September 2011

Master in Interculturele Communicatie
Communicatie- en informatiewetenschappen
Faculteit Geesteswetenschappen
Universiteit van Tilburg

Begeleider: Dr. A.M.L. Aarts

Inske Lamers
379631

Voorwoord

Voor u ligt de scriptie waarmee ik de opleiding Interculturele Communicatie aan de Universiteit van Tilburg afrond. De periode waarin de scriptie tot stand is gekomen heb ik als interessant en leerzaam ervaren. De scriptie gaat over een onderzoek naar de invloed van voorschools taalaanbod op de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5 van het basisonderwijs.

Zonder de hulp en steun van anderen was het mij niet gelukt. Daarom wil ik van deze gelegenheid gebruik maken om een aantal mensen te bedanken die mij tijdens het onderzoek en het schrijven van deze scriptie hebben geholpen.

Als eerste wil ik mijn scriptiebegeleidster Rian Aarts bedanken voor de betrokken en actieve begeleiding vanuit de Universiteit van Tilburg, welke voor mij zeer waardevol is geweest.

Ten tweede de docenten van de kinderen uit de onderzoeksgroep bedanken voor hun tijd en inzet tijdens de telefonische gesprekken en voor het invullen van de vragenlijsten.

Tot slot wil ik mijn ouders Frans en Ans, broers, vrienden en studiegenoten bedanken voor hun steun en hulp tijdens mijn gehele studie en met name tijdens het schrijven van mijn scriptie.

Inske Lamers

Gendt, september 2011

Samenvatting

Uit verschillende studies blijkt dat Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen gemiddeld minder goed presteren op het basisonderwijs dan autochtone kinderen. Vooral de taal en reken prestaties blijven achter. De achterstand in het onderwijs wordt mede veroorzaakt door de taal die de kinderen thuis spreken. Hierdoor is de beheersing van het Nederlands lager wanneer zij met het onderwijs starten. Kinderen krijgen te maken met een ander taalregister wanneer zij starten met het basisonderwijs, namelijk schooltaal. Voor Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen betekent dit dus niet alleen een ander taalregister, maar ook een andere taal. Voor deze kinderen is het voorschools taalaanbod dus erg belangrijk voor hun verdere taalvaardigheid. In dit onderzoek is onderzocht of er een relatie is tussen het voorschools taalaanbod en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5, dit zijn kinderen uit de DASH onderzoeksgroep. Er is voor groep 5 gekozen, omdat gedurende eerder (DASH) onderzoek de schoolprestaties van groep 3 en 4 al zijn onderzocht.

Om inzicht te krijgen in de eventuele verbanden tussen het voorschools taalaanbod en de schoolresultaten in groep 5, zijn de schoolresultaten van de onderzoeksgroep verzameld aan de hand van een vragenlijst die door de leerkracht is ingevuld. Het voorschools taalaanbod is al verzameld in eerder DASH onderzoek. Met behulp van het programma SPSS zijn analyses uitgevoerd naar de correlaties tussen de onafhankelijke variabelen (het voorschools taalaanbod, de factor gezin en leerling) en de afhankelijke variabelen (de schoolresultaten).

De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat voorschools taalaanbod samenhang heeft met de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5. In het algemeen zijn er meer verbanden gevonden tussen voorschools taalaanbod en de schoolresultaten van Marokkaans-Berberse kinderen dan voor de Turkse kinderen. Het blijkt dat het voorschools taalaanbod meer samenhang heeft met de reken score van de kinderen dan op de taal score van de kinderen. Voorschoolse taal- en geletterdheidsactiviteiten hebben een positief verband met de schoolresultaten van de kinderen. Met name taalactiviteiten in het Nederlands hebben een positieve invloed op de schoolresultaten van Marokkaans-Berberse kinderen. Het gebruik van een hoog abstractie niveau in het taalaanbod van de ouders, wanneer de kinderen vier jaar oud zijn, heeft een positieve relatie met de schoolresultaten van de kinderen.

Uit dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat er een verband is tussen voorschools taalaanbod en schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5. Er wordt dan ook aanbevolen om taal en geletterdheidsactiviteiten (Home Literacy Environment) uit te voeren met kinderen voordat zij met het basisonderwijs starten. De taalactiviteiten in de Nederlandse taal hebben een positieve samenhang met de schoolresultaten van Marokkaans-Berberse kinderen, het is Marokkaans-Berberse ouders dan ook aan te raden om deze taalactiviteiten in het Nederlands uit te voeren. Bij de Turkse kinderen hebben taal- en geletterdheidsactiviteiten vooral een positief verband met de score op rekenen/wiskunde. Het abstractie niveau in het taalgebruik van de ouders staat in zekere mate in verband met de schoolresultaten van de kinderen. Dat taal- en geletterdheidsactiviteiten meer samenhang hebben met de schoolresultaten van Marokkaans-Berberse kinderen kan verklaard worden doordat deze ouders meer activiteiten in de Nederlandse taal uitvoeren met het kind. Ouders doen meer activiteiten in de Nederlandse taal, omdat het Berbers (Tarifit) een ongeschreven taal is. Het is belangrijk dat ouders op een hoog abstractie niveau met de kinderen communiceren, dit is vooral belangrijk voor de cognitieve ontwikkeling van de kinderen.

Inhoudsopgave

| | |
|---|-----------|
| VOORWOORD | 3 |
| SAMENVATTING | 4 |
| 1. INLEIDING | 6 |
| 2. THEORETISCH KADER | 8 |
| 2.1 HET DASH-PROJECT | 8 |
| 2.2 SCHOOLTAAL | 8 |
| 2.2.1 TAALREGISTER | 9 |
| 2.2.2 LEXICALE DIVERSITEIT, SYNTACTISCHE COMPLEXITEIT EN DE MATE VAN ABSTRACTIE | 10 |
| 2.3 SCHOOLPRESTATIES VAN TURKSE EN MAROKKAANS-BERBERSE KINDEREN | 11 |
| 2.4 HET TAALANBOD IN DE THUISITUATIE TIJDENS DE VOORSCHOOLESE PERIODE | 12 |
| 2.4.1 EERSTE TAALVERWERVING | 13 |
| 2.4.2 TWEDE TAALVERWERVING | 14 |
| 2.5 ANDERE FACTOREN VAN INVLOED OP DE SCHOOLRESULTATEN VAN KINDEREN | 15 |
| 2.5.1 SOCIAAL-CULTURELE FACTOREN | 15 |
| 2.5.2 HOME LITERACY ENVIRONMENT | 15 |
| 2.5.3 SOCIAAL ECONOMISCHE STATUS | 16 |
| 3. ONDERZOEKSOPZET | 18 |
| 3.1 ONDERZOEKSVRAAG | 18 |
| 3.2 METHODE EN INSTRUMENTEN | 18 |
| 3.3 INFORMANTEN | 19 |
| 3.4 PROCEDURE | 21 |
| 3.5 VERWERKING VAN DE GEGEVENS | 22 |
| 4. RESULTATEN | 24 |
| 4.1 TAALANBOD EN HLE | 24 |
| 4.1.1 TAALANBOD | 24 |
| 4.1.2 TAAL- EN GELETTERDHEIDACTIVITEITEN IN T1 EN T2 | 25 |
| 4.2 SCHOOLVORDERINGEN EN WERKHOUDING | 26 |
| 4.2.1 SCHOOLVORDERINGEN | 26 |
| 4.2.2 OORDEEL LEERKRACHT OVER DE WERKHOUDING | 27 |
| 4.3 TAALANBOD EN SCHOOLVORDERINGEN | 28 |
| 4.4 ANDERE FACTOREN EN SCHOOLVORDERINGEN | 30 |
| 4.4.1 TAAL- EN GELETTERDHEIDACTIVITEITEN IN T1 EN T2 | 30 |
| 4.4.2 FACTOR GEZIN EN LEERLING | 31 |
| 5. CONCLUSIE EN DISCUSSIE | 33 |
| 5.1 CONCLUSIE EN VERKLARINGEN | 33 |
| 5.2 BEPERKINGEN EN SUGGESTIES | 35 |
| LITERATUUR | 37 |
| BIJLAGE | 41 |
| BIJLAGE 1: INTRODUCTIEBRIEF AAN DE SCHOLEN | 42 |
| BIJLAGE 2: VRAGENLIJST VOOR DE HUIDIGE LEERKRACHT VAN DE LEERLING | 43 |

1. Inleiding

In de laatste jaren blijkt dat het opleidingsniveau van allochtonen stijgt. Dat komt met name doordat er steeds meer allochtonen alleen in Nederland naar school zijn geweest. De tweede generatie groeit en deze kinderen van migranten volgen meestal hun gehele onderwijs carrière in Nederland. Desondanks beginnen veel Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen aan het basisonderwijs met een taalachterstand. Deze taalachterstand in het Nederlands is lastig om in te halen tijdens de schooljaren op de basisschool. Door deze achterstand kunnen Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen minder profiteren van het onderwijs en blijven zij achter op de prestaties van de autochtone kinderen (Tesser, Dagevos & Iedeman, 2001).

Kinderen die in Nederland opgroeien en meertalig of anderstalig worden opgevoed ervaren dikwijls problemen in het Nederlandse onderwijs. Er wordt vaak een relatie gelegd tussen meertaligheid en achterstanden in het onderwijs. Dit is voor een deel waar, er zijn veel meertalige leerlingen in Nederland die een achterstand hebben in de cognitieve ontwikkeling en de taalvaardigheid in het Nederlands. Hierbij gaat het voornamelijk om allochtone kinderen uit minderheidsgroepen. Deze kinderen starten vaak zonder veel kennis van de Nederlandse taal met het basisonderwijs, en velen blijken deze achterstand niet in te kunnen halen. Een achterstand in de Nederlandse taal, heeft vaak tot gevolg dat deze kinderen met andere schoolvakken ook achter komen te lopen. Meertaligheid wordt dan ook vaak als de oorzaak gezien, maar dit hoeft zeker niet zo te zijn volgens Van Gelder & Visser (2005).

Achterstand in het onderwijs heeft dan vaak ook eerder te maken met de sociaal-economische positie van het gezin waarin kinderen opgroeien. Veel kinderen uit lagere sociaal-economische milieus komen met een achterstand het basisonderwijs binnen. In het algemeen geldt dat hoe lager het opleidings- en beroepsniveau van de ouders is, hoe groter de kans dat hun kinderen in het onderwijs een achterstand zullen hebben. Relatief gezien hebben meer allochtone ouders een lagere opleiding, hun kinderen lopen dan ook meer risico op een taalachterstand dan kinderen van autochtone ouders. Meertaligheid kan dus niet als een directe oorzaak voor achterstand genoemd worden, maar het is wel een factor die hierin kan meespelen (Van Gelder & Visser, 2005). Broeder & Extra; Pels (in Driessen et al, 2002) geven toch aan dat een reden voor de achtergestelde positie van minderheidsgroepen het niveau van taalvaardigheid is. Vanaf het moment dat ze geboren zijn, worden kinderen blootgesteld aan taal in verschillende situaties. De directe omgeving, zoals familie, verwanten en de buurt waarin de kinderen leven, zijn sterk bepalend voor hun taalontwikkeling. Een belangrijke factor is de taal die thuis gesproken wordt, en deze taal wordt niet op school gesproken. Veel van deze kinderen groeien op in een situatie waarin beide ouders geen Nederlands spreken.

Bij kinderen uit allochtone gezinnen is de gesproken en geschreven taal in de samenleving en het onderwijs niet dezelfde als de moedertaal van de ouders. Bovendien is het Nederlands vaak niet de enige gesproken taal thuis. Voor deze kinderen is er hierdoor minder gelegenheid om de Nederlandse taal buiten school te leren, omdat de hoeveelheid Nederlands in de thuissituatie minder is dan bij kinderen uit eentalige Nederlandse gezinnen. Ook is de kwaliteit van de Nederlandse taal in anderstalige gezinnen minder goed vanwege een geringere beheersing van de taal door ouders (Oomens, Driessen & Scheepers, 2003). Hus (2001) geeft aan dat dit anderstalige kinderen uit etnische minderheidsgroepen kwetsbaarder maakt voor een taalachterstand in het Nederlandse onderwijs.

Deze scriptie sluit aan op eerder onderzoek van het Development of Academic Language in School and at Home project (DASH-project). Het DASH- project onderzoekt de ontwikkeling van schooltaalvaardigheid van Turkse, Marokkaanse-Berberse en Nederlandse kinderen vanaf drie jaar. De onderzoeksgroep is geïnteresseerd in verschillen in de schoolprestaties tussen deze groepen kinderen. In deze scriptie wordt onderzocht hoe de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen presteren in groep 5. Veel factoren zijn dan ook van invloed op de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in het Nederlandse onderwijs. Het doel van dit onderzoek is om te

achterhalen in hoeverre het voorschools taalaanbod van invloed is op de latere schoolresultaten van de kinderen. De onderzoeksvraag is daarom als volgt geformuleerd:

'Is er een relatie tussen kind- en voorschoolse gezinsfactoren en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?'

Om deze hoofdvraag te beantwoorden zijn er de volgende deelvragen opgesteld:

- Is er een relatie tussen het voorschools taalaanbod en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?
- Is er een relatie tussen HLE en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?
- Is er een relatie tussen de SES van ouders en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?
- Is er een relatie tussen de werkhouding en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?
- Zijn er verschillen tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?

Leeswijzer

Zojuist is de aanleiding van het voorliggende onderzoek uiteengezet en de hoofd- en deelvragen zijn geformuleerd. In het hierna volgende hoofdstuk wordt er aandacht besteed aan het onderzoek dat DASH heeft uitgevoerd waarbij het begrip 'schooltaal' wordt uitgelegd, de schoolprestaties van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in het Nederlandse onderwijs en ten slotte het voorschools taalaanbod. In hoofdstuk 3 wordt de onderzoeksopzet beschreven. Vervolgens komen de resultaten van dit onderzoek in hoofdstuk 4 aan bod. Met de conclusie en discussie zal hoofdstuk 5 dit onderzoeksrapport afsluiten.

2. Theoretisch kader

Het onderzoek richt zich op de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5 en op de factoren uit de voorschoolse thuissituaties van de kinderen die van invloed zijn op de schoolprestaties. In dit hoofdstuk wordt eerst het project DASH (Development of Academic Language in School and at Home) beschreven. Het DASH- project doet onderzoek naar de ontwikkeling van schooltaalvaardigheid van Turkse, Marokkaanse-Berberse en Nederlandse kinderen vanaf drie jaar. In de tweede paragraaf zullen de schoolprestaties van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in Nederland besproken worden, om aan te geven hoe de kinderen presteren op school. Daarna wordt er ingegaan op het gebruik van taal in de thuissituatie voordat de kinderen naar school gaan. Ten slotte eindigt dit hoofdstuk met een conclusie.

2.1 Het DASH-project

Het DASH-project is een interdisciplinaire en longitudinale studie, uitgevoerd door drie universiteiten in Nederland, de Universiteit van Utrecht, de Universiteit van Amsterdam en de Universiteit van Tilburg. Het project bestaat uit een algemeen onderzoek en drie dieptestudies. Het DASH-project doet onderzoek naar de ontwikkeling van schooltaalvaardigheid van Turkse, Marokkaanse-Berberse en Nederlandse kinderen vanaf drie jaar. De onderzoeksgroep is geïnteresseerd in verschillen in de schoolprestaties tussen deze groepen kinderen. Het DASH onderzoek stelt dat schooltaal een functionele relatie heeft met de doelen en de sociale situaties waarin de schooltaal wordt gebruikt. Schooltaal geeft een mogelijkheid tot expressie en representatie. Deze mogelijkheden vergroten de capaciteit van het centrale cognitieve systeem van kinderen. Dit systeem wordt ook wel het 'werkgeheugen' genoemd. Het DASH onderzoek gaat er vanuit dat schooltaal een functionele relatie heeft met de doelen waarvoor (kennisoverdracht, kennisconstructie) en de sociale situaties waarin schooltaal wordt gebruikt (instructiesituaties).

De algemene studie is een grootschalig onderzoek, waarin de relatie tussen gezinskenmerken, zoals taal en geletterdheid, sociaal- economische status en de opkomende academische taalvaardigheid van kinderen centraal staat (Leseman, Scheele, Mayo, & Messer, 2007; Scheele, Leseman, Mayo & Elbers, 2010). Het effect van tweetaligheid op de verwerving van opkomende academische taalvaardigheid wordt onderzocht. De informatie is verzameld met behulp van mondelinge vragenlijsten bij ouders en leerkrachten. De kinderen werden getest door middel van gestandaardiseerde cognitieve tests met betrekking tot de woordenschat, het werkgeheugen en het begin van de rekenkundige vaardigheden. Kinderen voerden taken uit waardoor de productie van academische taal werd gestimuleerd.

De drie dieptestudies richten zich op een linguïstische analyse van de input van ouders en leraren aan jonge kinderen. Elke dieptestudie richt zich op een taalgroep in Nederland, namelijk eentalig Nederlandse, en tweetalige Turkse en Marokkaans-Berberse gezinnen. In het totaal namen 162 gezinnen deel aan het algemene project, waarvan verschillende gezinnen ook weer deelnamen aan de dieptestudies. Aan de Nederlandse dieptestudie deden 25 gezinnen mee, 23 gezinnen namen deel aan de Turkse dieptestudie en 13 gezinnen aan de Marokkaans-Berberse dieptestudie (Henrichs, 2010).

2.2 Schooltaal

Op vierjarige leeftijd gaan kinderen naar school, hier krijgen zij te maken met een andere vorm van taal dan zij thuis gewend zijn. Dit geldt niet voor alle kinderen, soms gebruiken ouders in de thuissituatie ook aspecten van schooltaal. Thuis wordt er door kinderen vaak gesproken over (dagelijkse) situaties die op dat moment gebeuren, hierdoor hoeven kinderen begrippen niet altijd zo specifiek en expliciet mogelijk uit te drukken. Op school bestaan onderwerpen vaak uit abstracte begrippen, kinderen moeten deze dan wel specifiek en expliciet uitdrukken. Het is belangrijk dat kinderen op school een onderwerp op de juiste manier kunnen verwoorden. Volgens Schleppegrell (2001) bestaat schooltaal uit zakelijk taalgebruik dat ook voor andere mensen die onbekend zijn met het onderwerp duidelijk is. Schooltaal onderscheidt zich van dagelijks interpersoonlijk taalgebruik

doordat het complexe informatie in contextarme omstandigheden duidelijk maakt aan andere mensen die niet bekend zijn met het onderwerp. Met andere woorden, schooltaal is taal die gedecontextualiseerd, expliciet en complex van aard is. Kinderen die naar school gaan, zouden op tijd schooltaal moeten verwerven, zodat zij op school kunnen praten en denken over abstracte onderwerpen. Schooltaal is namelijk niet alleen de taal waarin gecommuniceerd wordt, maar dient ook als instructietaal voor andere vakken. Dit is doorgaans een andere taal dan de taal die kinderen thuis spreken.

Leseman, Mayo, Messer, Scheele en Vander Heyden (2009), definiëren schooltaal (academic language) als volgt: *'schooltaal verwijst onder meer naar het gebruik van specifieke, technische, relatief infrequente woorden, naar lexicale verdichting, nominalisatie van werkwoorden, expliciete plaats- en tijdverwijzingen, neven- en onderschikkende zinsstructuren met betrekkelijke voornaamwoorden en logische voegwoorden om complexe betekenissen te kunnen uitdrukken, middelen om semantische samenhang tussen zinnen te creëren en middelen om de opbouw van een verhaal of betoog te structureren'*. Schooltaal is de basis voor het leren van alle schoolvakken, voor voortgezette woordenschatverwerving en voor ontwikkeling van complexe begrippen. Een goede beheersing van de Nederlandse schooltaal is nodig voor schoolsucces. Bij onvoldoende vaardigheid daarin leren en profiteren kinderen niet voldoende van het lesaanbod. Voor vrijwel alle kinderen wijkt de schooltaal af, van de taal die ze thuis geleerd hebben. In hoeverre de schooltaal verschilt van de thuistaal, is per thuissituatie/ kind verschillend naarmate deze talen elkaar overlappen. Kennis van en vaardigheden in schooltaal ontwikkelt zich al vroeg, zo blijkt uit onderzoek. Taalaanbod in het gezin vormt daarbij een cruciale factor (Leseman e.a., 2009). Verschil in de beheersing van schooltaal wordt gezien als een belangrijke verklaring voor verschillende schoolprestaties van kinderen.

In drie diepte studies van DASH, gericht op subgroepen Nederlandse, Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen die deel uitmaken van de totale onderzoeksgroep, met 15 tot 25 participanten per studie, is in detail nagegaan hoe schooltaal in sociale interacties wordt overgedragen. Moeders gebruiken met regelmaat schooltaal in conversaties met kinderen. Voorbeelden hiervan zijn moeders en kinderen die praten over persoonlijke belevenissen tijdens de lunch, of over een complexe scene die op een praatplaat is afgebeeld, die samen een bouwwerk met blokken maken of een boekje voorlezen en erover praten. Moeders gebruiken meer schooltaal dan kinderen, maar stemmen hun taaluitingen af op het begripsniveau van het kind. Analyses met testgegevens laten duidelijke verbanden zien tussen het gebruik van schooltaal door de moeders en scores van de kinderen. Binnen de onderzochte groepen bestaan er grote verschillen tussen gezinnen, die samenhangen met het opleidingsniveau en de geletterdheid van de ouders (Aarts, Henrichs, Demir & Kurvers, 2008/review).

2.2.1 Taalregister

De Nederlandse taal bestaat uit verschillende registers. Een register bestaat uit lexicale en grammaticale functies die specifieke toepassingen van taal kenmerkt, bijvoorbeeld het schooltaal register. Registers zijn divers, omdat de taal varieert van context naar context. De keuze voor verschillende lexicale en grammaticale opties is gerelateerd aan de functionele doeleinden die door de spreker gesteld worden, bij het inspelen op verschillende situaties (Schleppegrell, 2001).

Cummins geeft de volgende theorie, waarbij thuistaal gezien kan worden als BICS en schooltaal als CALP. Cummins gebruikt 'Basic Interpersonal Communicative Skills' (BICS) en 'Cognitive Academic Language Proficiency' (CALP) om het verschil tussen thuis- en schooltaal te verduidelijken. BICS is nodig in situaties waarin de context duidelijk is en er relatief veel cognitieve steun is. Het gaat daarbij om het soort taalvaardigheid die in alledaagse situaties gebruikt wordt. CALP is de taalvaardigheid die vereist wordt om taaltaken uit te voeren die cognitief veeleisend zijn en waarvoor weinig contextuele steun is (Baker, 2006).

In dit onderzoek wordt gekeken naar drie verschillende aspecten van schooltaal die ouders gebruiken in hun taalaanbod, namelijk lexicale diversiteit, syntactische complexiteit en mate van abstractie. Deze aspecten zijn gemeten in de voorschoolse periode van deze kinderen, door middel

van taken die een moeder deed met haar kind. Deze drie aspecten van schooltaal worden hieronder nader uitgelegd.

2.2.2 Lexicale diversiteit, syntactische complexiteit en de mate van abstractie

Om het taalaanbod van ouders te analyseren, wordt het DASH-coderingsschema gebruikt (DASH, 2008). Dit schema is gebaseerd op de functionele grammatica van Halliday (Aarts, Demir, Kurvers, Laghzaou & Henrichs, 2006). De functionele grammatica wordt ingedeeld in drie dimensies, namelijk 'field', 'mode' en 'tenor'. Elk van deze dimensies kenmerkt 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 gemaakt dat de indeling 'field', 'mode' en 'tenor' in grote lijnen gevolgd wordt (Aarts e.a., 2006). In dit onderzoek wordt gekeken naar 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. Met behulp van het coderen van inhoudswoorden kan in kaart worden gebracht hoe gevarieerd het taalgebruik van de ouders is (Aarts e.a., 2006). Door het aantal uitingen en woorden te meten die de ouders gebruiken tijdens de activiteiten, kan de VocD (Vocabulary Diversity) worden berekend. Dit is een maat die de lexicale diversiteit van de ouders weergeeft. 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.

De mate van abstractie valt ook binnen de dimensie 'field'. De abstractieniveaus die gebruikt worden in het DASH-coderingssysteem zijn ontwikkeld door Blank, Rose en Berlin (in Aarts e.a., 2006). Zij ontwikkelden een indeling in vier niveaus. Het eerste en het laagste niveau is het 'matching perception niveau'. Een uiting wordt gecodeerd op dit niveau als deze informatie bevat die direct waarneembaar is in de context. Wanneer een ouder een kind vraagt om een voorwerp in de directe omgeving te benoemen is dit een voorbeeld van het 'matching perception niveau'. 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. Voorbeelden van activiteiten voor dit niveau zijn het tellen van voorwerpen en het beschrijven van kenmerken als kleur en vorm. 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. Het laatste en hoogste abstractie niveau 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 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 '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 ondergeschikte zinnen ('Subordinate clause combining'). Bij ondergeschikte zinnen wordt onderscheid gemaakt tussen complementzinnen, relatieve zinnen en adverbiale (Aarts e.a., 2006). Meestal worden nevenschikte zinnen als eerste verworven door kinderen.

2.3 Schoolprestaties van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen

In deze paragraaf zullen de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in het Nederlandse basisonderwijs beschreven worden. De schooltaalvorderingen van de kinderen ten opzichte van autochtone kinderen en de factoren die hierop van invloed zijn worden beschreven. Het gaat hier met name om de Nederlandse taalvaardigheid van de kinderen. Uit onderzoek blijkt dat over het algemeen het opleidingsniveau van allochtonen in Nederland stijgt. Een oorzaak hiervan is dat er steeds meer allochtonen deelnemen aan het Nederlandse onderwijs. Desondanks hebben veel Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in het basisonderwijs een achterstand in de Nederlandse taal. Door deze achterstand kunnen Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen minder profiteren van het onderwijs en blijven zij achter op de prestaties van de autochtone leerlingen (Gijsberts & Herweijer, 2009).

In de eerste twee jaren van het basisonderwijs staan de schoolvakken lezen, schrijven en rekenen nog niet op het programma. Toch worden leerlingen in de kleutergroepen met behulp van de leerstof voorbereid op het latere taal- en rekenonderwijs. Op het gebied van taal wordt gewerkt aan het uitbreiden van de woordenschat en begrippen die te maken hebben met tijd, ruimte en verhoudingen. Bovendien wordt een begin gemaakt met het stimuleren van orderingsvaardigheden die vooruitlopen op het latere rekenonderwijs. Het gaat bijvoorbeeld om het tellen of rangschikken van voorwerpen die bij elkaar horen (Gijsberts & Herweijer, 2009). De taalvaardigheid in groep 2 wordt gemeten met de toets Taal voor kleuters, uit het Cito Leerlingvolgsysteem (zie figuur 1). Hieruit blijkt dat de taalachterstand van niet-westerse kinderen in groep 2 aanzienlijk is ten opzichte van autochtone leerlingen, dit wordt ook wel de aanvangsachterstand genoemd. Turks-Nederlandse leerlingen scoren het laagst op taal. Maar ook de prestaties van andere migrantengroepen blijven achter bij die van de autochtone Nederlandse kinderen die niet tot een achterstandsgroep behoren. Uit de gegevens blijkt wel dat er een vooruitgang zichtbaar is, vooral bij kleuters van Marokkaanse en Turkse afkomst. Autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders hebben de minste achterstand op autochtone niet-achterstandsléerlingen (Gijsberts & Verweijer, 2009).

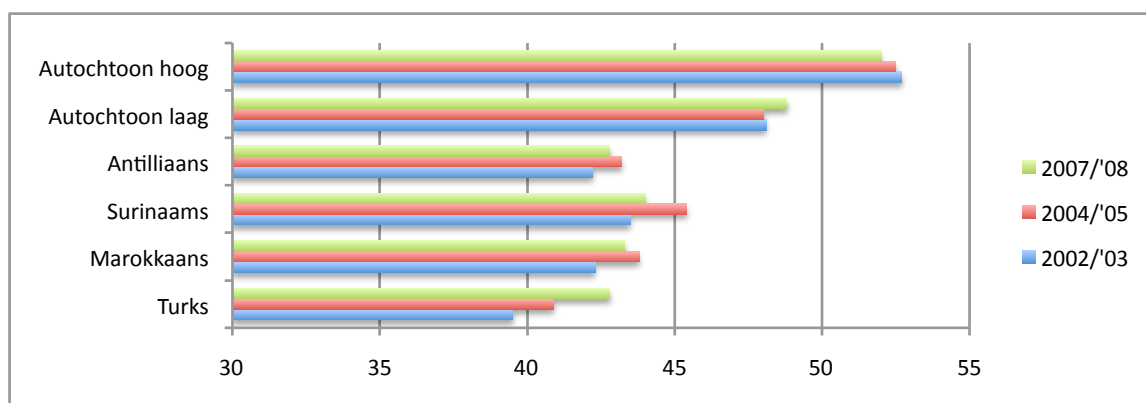


Fig. 1: Taalprestaties in groep 2, naar etnische herkomst en schooljaar, 2002/'03, 2004/'05 en 2007/'08 (in gemiddelde toetsscores), toetsscores zijn per jaar gestandaardiseerd (gemiddelde = 50, sd = 10). Autochtoon laag = beide ouders hebben ten hoogste een lbo-opleiding voltooid; autochtoon hoog = een van beide ouders heeft ten minste mavo-opleiding voltooid. Bron: Gijsberts & Verweijer, 2009

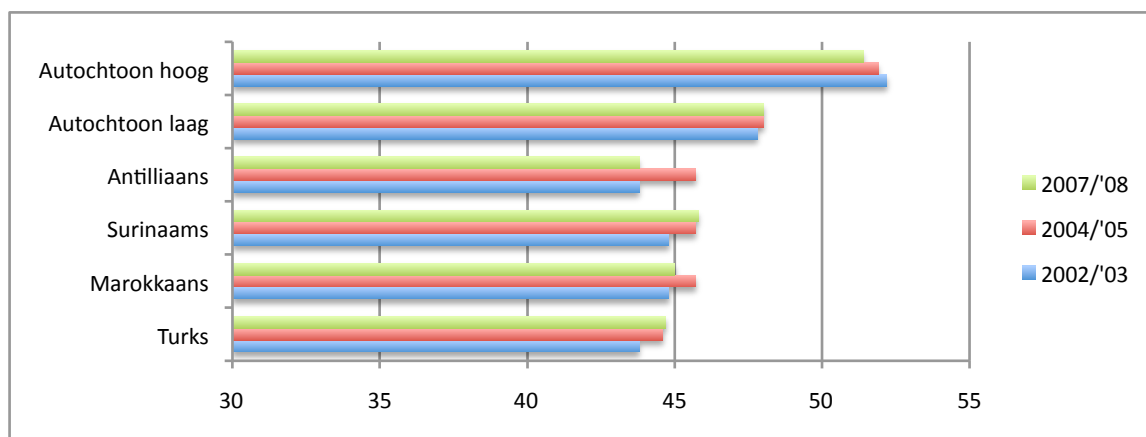
De rekenvaardigheden zijn ook gemeten in groep 2 met behulp van de toets Ordenen uit het Cito Leerlingvolgsysteem (zie figuur 2). Deze toets geeft een indicatie van het niveau van voorbereidend rekenen. Leerlingen uit migrantengroepen maken deze toets beduidend beter dan de taaltoets. Dit kan waarschijnlijk verklaard worden doordat er voor rekenen minder taalvaardigheid nodig is dan voor taal. Toch is er ook een groot verschil met autochtone Nederlandse leerlingen (Gijsberts & Verweijer, 2009).

Ondanks dat de taalvaardigheid van kinderen niet alleen door de thuistaal en anderstaligheid worden beïnvloed, kan in het algemeen gesteld worden dat anderstalige kinderen uit etnische

minderheidsgroepen aan het basisonderwijs beginnen met een taalachterstand van twee jaar in vergelijking met Nederlandse leeftijdgenoten (Driessen, Van der Silk & De Bot, 2002). Deze achterstand lijkt in de loop van het basisonderwijs niet af te nemen en zelfs groter te worden, waardoor er een steeds groter verschil ontstaat tussen de schoolprestaties van risicoleerlingen en de overige leerlingen (Hus, 2001). Dit wordt teruggevonden in een onderzoek van Van der Silk, Driessen en De Bot (2006) waaruit blijkt dat Turkse, Marokkaanse en andere niet-Nederlands sprekende kinderen in groep 4 van de basisschool lagere schoolresultaten behaalden dan Nederlands sprekende kinderen. Metingen in groep 6 tonen aan dat Turkse en andere niet-Nederlands sprekende kinderen nog meer achterblijven in vergelijking met de Nederlandse kinderen. Dit fenomeen staat bekend als het Matthew effect (Van de Silk e.a., 2006). Nederlandse kinderen leren al op jonge leeftijd de Nederlandse taal, waardoor zij op latere leeftijd meer succes zullen hebben in taalvaardigheden. Allochtone kinderen leren de Nederlandse taal vaak pas op latere leeftijd, waardoor zij meer moeite hebben om dit volledig te leren.

Volgens Verhoeven (2000) is de achterstand bij anderstalige leerlingen in groep 3 en 4 van het basisonderwijs vooral terug te zien op de schoolvaardigheden begrijpend lezen en spelling, wat verklaard wordt door een beperkte woordenschat die anderstalige kinderen hebben. De beperkte woordenschat heeft bij anderstalige kinderen ook nog eens meer invloed op de schoolvaardigheden dan bij Nederlands sprekende kinderen.

Vanaf groep 5 en 6 worden teksten taalkundig moeilijker. De problemen worden dan ook meer zichtbaar. Onderzoek laat zien dat tekortkomingen in de leeswoordenschat en in de zogenaamde 'diepe' woordenschat (kennis van de bijbetekenissen, betekenissenmerken, synoniemen en antoniemen), in kennis van de grammatica, onder andere van bijzondere tijden en wijzen van het gezegde, en van essentiële functiewoorden, de beste verklaringen bieden van deze leesbegripsproblemen (Cain, Oakhill & Bryant, 2004; Lesaux, Lipka & Siegel, 2006). Dit wordt het 'late emerging reading problem' genoemd, leesproblemen die pas later in het onderwijs zichtbaar worden (Leseman e.a., 2009).



Figuur 2: Rekenprestaties in groep 4, naar etnische herkomst en schooljaar, 2003/'03, 2004/'05 en 2007/'08 (in gemiddelde toetsscores) a Toetsscores zijn per jaar gestandaardiseerd (gemiddelde = 50, sd = 10) Autochtoon laag = beide ouders hebben ten hoogste een lbo-opleiding voltooid; autochtoon hoog = een van beide ouders heeft ten minste mavo-opleiding voltooid. Bron: Gijsberts & Verweijer, 2009

Er worden verschillende oorzaken genoemd voor de taalachterstand van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen. In dit onderzoek wordt de oorzaak gezocht bij kind- en gezinsfactoren. Onder gezinsfactoren vallen het taalaanbod, de sociaal economische status van de ouders (opleiding, inkomen en beroep) en de 'home literacy environment (HLE). De kindfactor is de werkhouding. Deze aspecten zullen in de volgende paragrafen behandeld worden.

2.4 Het taalaanbod in de thuissituatie tijdens de voorschoolse periode

De omgeving waarin een kind opgroeit speelt een grote rol in de taalontwikkeling van jonge kinderen. Volgens Hus (2001) is blootstelling aan gesproken taal de basis van een groot deel van de

taalontwikkeling, waaronder vocabulaire groei. De taalontwikkeling van een kind begint dan ook in de thuissituatie. De interactie tussen ouder en kind stimuleert het proces van het leren van taal. Edelman & Waterfall (2007) tonen aan dat een hoge kwantiteit, kwaliteit en diversiteit van taal positief gerelateerd is aan de taalontwikkeling van kinderen, net als het aanbieden van een rijke input bij het aanvullen en verbeteren van zinnen en woorden. Daarom zal nu eerst de rol van taalaanbod in eerste en tweede taalverwerving beschreven worden.

2.4.1 Eerste taalverwerving

De taalontwikkeling van jonge kinderen wordt beïnvloed door interactie met volwassenen. Een van de meest opvallende aspecten van interactie tussen volwassenen en kinderen is dat volwassenen op een herkenbare en aangepaste manier met kinderen praten. Het taalgebruik wordt ook wel 'babytalk' of 'motherese' genoemd bij baby's. Het vertoont een aantal specifieke kenmerken: de volwassene spreekt met een hoge stem en gebruikt overdreven intonatiepatronen, er komen vooral korte en eenvoudige zinnen in het taalaanbod voor, er komen veel herhalingen voor, en de volwassene gebruikt woorden die niet in het 'normale' volwassen taalgebruik voorkomen. Wanneer kinderen wat ouder zijn wordt dit 'Child Directed Speech' (CDS) genoemd.

In de jaren zestig deed Chomsky (in Snow, 2000) uitspraken over de 'primary linguistic data' (PLD): de data waaraan kinderen worden blootgesteld en die zij gebruiken wanneer zij hun moedertaal leren. Een van de argumenten voor de aanwezigheid van een aangeboren, specifiek linguïstisch vermogen om taal te verwerven waren de kenmerken van het taalaanbod aan kinderen. Volgens Chomsky zaten er in het taalaanbod veel grammaticale fouten, onafgemaakte structuren en complexe zinnen. Chomsky vond dat op basis van het taalaanbod de grammatica van een taal niet geleerd kon worden, dat het 'poverty of the stimulus' argument wordt genoemd. Dit betekent dat de inputtaal nooit de onderliggende structuur of de regels van een taal blootlegt, waardoor een kind alleen met behulp van een aangeboren taalvermogen in staat is om zijn moedertaal, of de grammatica van een taal te leren.

Uit onderzoek naar taal materiaal kan het volgende geconcludeerd worden: 'In het algemeen zijn de uitingen gericht aan taallerende kinderen kort, correct, en eenvoudig van structuur. Het taalaanbod is niet alleen syntactisch maar semantisch eenvoudig: volwassenen praten met kinderen over het hier-en-nu, over de concrete wereld, en wat ze zeggen heeft vaak ook betrekking op de activiteiten van het kind zelf' (Snow, 2000). In later onderzoek werd het duidelijk dat de specifieke kenmerken van het CDS afhankelijk zijn van de gesprekspartner. De uitingen worden aangepast aan de kinderuitingen waarop ze reageren. Twee belangrijke aspecten hierbij zijn, als eerste 'fine-tuning', het niveau van complexiteit wordt aan het linguïstische niveau van het kind aangepast. Fine-tuning is belangrijk voor de taalverwerving van een kind, maar de afwezigheid hiervan kan ook van belang zijn. Personen die het kind minder goed kennen dan bijvoorbeeld de moeder, en die hun taal minder goed aanpassen op de taal van het kind, bevorderen het taalverwervingsproces door meer van het kind te eisen. Dit wordt ook wel de 'brughypothese' van Tomasello (Snow, 2000) genoemd. Het tweede aspect is het 'semantic contingency', waar de volwassene zich voornamelijk richt tot onderwerpen die voor het kind interessant zijn en reageert met uitingen die semantisch (inhoudelijk) aansluiten op die van het kind. De mate waarin een volwassene zijn/haar taalgebruik probeert aan te passen aan het kind, wordt bepaald door een aantal factoren, zoals de belangstelling voor de activiteiten van het kind, het aanvaarden van het kind als 'volwaardige' gesprekspartner die het gesprek mag sturen en het inlevingsvermogen in de belevingswereld van een kind. Met behulp van semantisch contingente uitingen kunnen volwassenen feedback geven op de uitingen van een kind. Op basis van deze feedback, kunnen kinderen een beeld vormen van de grammatica van een taal. Negatieve feedback geeft informatie over uitingen die niet correct zijn. Foutieve uitingen worden correct herhaald door de volwassenen.

Analyses van de omgevingstaal in verschillende sociale milieus hebben aangetoond dat er significante verschillen waren in het taalaanbod van moeders. De verschillen hadden niet zozeer te maken met de kwaliteit van het aanbod alswel met de kwantiteit van het aanbod. Uit onderzoek van Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer en Lyons (in Snow, 2000) bleek dat de hoeveelheid taalaanbod

invloed heeft op de taalverwerving van een kind. Het belangrijkste resultaat van de studie was dat de beste voorspelling van de woordenschatgroei van het kind gemaakt kon worden op basis van het aantal woorden dat de moeder gebruikte. Kinderen die meer taal hoorden, leerden sneller. Kinderen uit lagere sociale milieus horen nu eenmaal veel minder taal dan kinderen uit hogere milieus. Dit heeft tot gevolg dat een gemiddeld kind van vijf jaar oud in een hoog opgeleid gezin, zeven keer meer taal heeft gehoord dan een kind uit een gezin waar de moeder minder dan 12 jaar naar school is gegaan (Hart & Risley in Snow, 2000). Kinderen uit lagere milieus hebben een aanzienlijk kleinere woordenschat, ongeveer 20 à 30 % van de woordenschat van kinderen uit hogere milieus. Aan de hand van de informatie vormt Snow (2000) de volgende conclusies:

- Volwassenen gebruiken een specifiek, aangepast register in hun interactie met kinderen, zoals fine-tuning en het gebruik van babytalk.
- Kinderen krijgen negatieve feedback en die feedback heeft een effect op hun taal
- Er zijn kwalitatieve en kwantitatieve verschillen in het taalaanbod en die hebben effect op de taal van kinderen
- Bepaalde aspecten van CDS zijn universeel, maar specifieke karakteristieken van het kind, de taal die het leert, en de cultuur waarin het zijn taal verwerft, hebben ook een invloed.

2.4.2 Tweede taalverwerving

De doelgroep waarop dit onderzoek zich richt zijn tweetalig opgroeiende kinderen, waarbij de T2 de dominante taal (het Nederlands) is van de samenleving en T1 is een minderheidstaal, maar ook vaak de thuistaal (het Turks/ het Berbers). Daarom wordt nu ingegaan op tweede taalverwerving. Sommige kinderen worden van jongs af aan tweetalig opgevoed, in de minderheidstaal (het Turks/ het Berbers) en de dominante taal (het Nederlands) en andere kinderen worden pas op latere leeftijd met een tweede taal geconfronteerd. Deze paragraaf gaat dieper in op tweede taalverwerving bij Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen.

Van de gehele wereldbevolking blijkt ongeveer vijftig procent twee- of meertalig te zijn. Dit betekent dat zij in het dagelijks leven twee of meer talen gebruiken. Veel van deze mensen hebben deze talen al op jonge leeftijd leren spreken (Appel & Vermeer, 2000). In Nederland zijn meerdere tweetalige groepen, waaronder de Turken en Marokkanen. De meertaligheid is de laatste decennia toegenomen, met name door migratie, internationalisering en politieke conflicten en rampen. Dit heeft tot gevolg dat steeds meer kinderen in Nederland opgroeien met meer dan één taal (Appel & Vermeer, 2000).

Tweetaligheid wordt onderscheiden in twee vormen, namelijk subtractieve en additieve tweetaligheid. Subtractieve tweetaligheid betekent dat de eerste taal onvoldoende wordt ondersteund en er een tweede taal wordt opgedrongen. Subtractieve tweetaligheid kan leiden tot dubbel semilingualisme, de taalgebruiker beheerst beide talen op een te laag niveau. Kinderen hebben dan vooral problemen met de taal die gesproken wordt op school, welke moeilijker te verwerven is dan de taal die de kinderen thuis spreken volgens Appel & Vermeer (2000). Additieve tweetaligheid betekent dat de eerste taal voldoende wordt ondersteund en een tweede taal wordt toegevoegd. Deze vorm van tweetaligheid kan positieve effecten hebben op het kind. Kinderen hebben bijvoorbeeld eerder door dat de relatie tussen een woord en hun referent arbitrair is (Appel & Vermeer, 2000).

Daarnaast wordt onderscheid gemaakt in de manier waarop een tweede taal wordt geleerd, namelijk tussen simultane en successieve taalverwerving. Simultane taalverwerving houdt in dat twee of meer talen vanaf het begin worden aangeboden aan het kind. Wanneer de tweede taal pas wordt aangeboden als de eerste taal al tot een redelijk niveau is verworven, spreekt men van successieve taalverwerving (Appel & Vermeer, 2000).

De transfertheorie laat zien dat de verwerving van de tweede taal in belangrijke mate beïnvloed wordt door de reeds aanwezige competentie in de eerste taal, vanwege de transfer van vormen en elementen uit de eerste taal naar de tweede taal. Deze transfer kan een positieve en een negatieve vorm aannemen. Een negatieve transfer houdt in dat een structureel verschil aanwezig is

tussen de eerste en de tweede taal. De eerste-taalverwerving dringt door de tweede taal heen, oftewel interferentie. Er is sprake van positieve transfer als de structuur van de eerste taal overeenkomt met die van de tweede taal. Volgens de theorie wordt het leren van de structuur van de tweede taal dan bevorderd (Appel & Vermeer, 2000).

De meeste allochtone kinderen die voor het eerst naar de basisschool gaan, zijn verder in de verwerving van hun eerste taal dan die van de tweede taal. Hier komt echter wel langzaam een verandering in. Uit onderzoek blijkt dat Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen een dominantie hebben in hun moedertaal, als ze naar de basisschool gaan. Turkse kinderen zijn dominant in hun eigen taal tot ongeveer tien jaar en Marokkaans-Berberse kinderen zijn dat tot ongeveer zeven jaar. Met betrekking tot de Nederlandse taal, is er een achterstand ten opzichte van de klasgenootjes met Nederlands als moedertaal (Narain & Verhoeven, 1994). Tevens kunnen er twee grote verschillen tussen het Turks en het Nederlands worden genoemd. Ten eerst is het Turks een agglutinerende taal, wat betekent dat de betekenis van een woord bepaald wordt door toevoeging van verschillende suffixen. Ten tweede is de zinsbouw anders dan in het Nederlands, het Turks is een SOV (subject, object, verb) taal en het Nederlands een SVO (subject, verb, object) taal (Aarts, Demir & Vallen, 2011).

2.5 Andere factoren van invloed op de schoolresultaten van kinderen

De schoolresultaten van kinderen kunnen beïnvloed worden door kenmerken van de ouders, zoals sociaal-culturele factoren, HLE (Home Language Environment) en SES (onderwijs, werk, inkomen). Volgens Coleman (1988) kunnen het onderwijs, het inkomen en beroep van de ouders gezien worden als indicatoren voor culturele patronen van gedrag en sociale levensstijlkenmerken die kinderen van hun ouders verwerven. Het sociaal kapitaal dat ouders doorgeven aan hun kinderen in de termen van normen, waarden en attitudes zijn eveneens erkend als belangrijke voorspellers van een succesvolle schoolloopbaan. De dominante cultuur vormt de kern van het schoolcurriculum. Hierdoor is het voor kinderen uit een lagere sociale klasse en uit een etnische minderheid moeilijk om de onderwezen leerstof te begrijpen.

2.5.1 Sociaal-culturele factoren

Sociaal-culturele factoren kunnen verschillen tussen etniciteit verklaren. Afhankelijk van het sociale en culturele kapitaal dat zij hebben meegenomen uit hun land van herkomst, kunnen immigranten verschillend reageren op hun nieuwe omgeving. Bijvoorbeeld kinderen van Chinese en Indo-Chinese immigranten, presteren beter dan kinderen uit andere etnische minderheden (Tesser en Iedema in Van der Silk e.a., 2006), niet alleen in Nederland maar ook in andere landen. Bankston, Caldas en Zhou (in Van der Silk e.a., 2006) hebben geconcludeerd dat de sterke steun van ouders in het onderwijs en de prestaties, Chinezen en Indo-Chinese studenten motiveert tot 'academisch succes'. Deze kinderen hechten sterke waarde aan hun familie. Turkse en Marokkaanse immigranten presteren anders in het onderwijs. Turkse en Marokkaanse leerlingen scoren minder op Nederlandse taaltoetsen dan autochtone kinderen (Driessen e.a., 2002). Turkse en Marokkaanse immigranten zijn vergelijkbaar in hun sociaal economisch status (SES). Er zijn sociaal-culturele factoren opgesteld om de verschillen tussen Turkse en Marokkaanse leerlingen te verklaren met betrekking tot de beheersing van de Nederlandse taal. Uit onderzoek van Broeder en Extra (in Van de Silk e.a., 2006) is gebleken dat de Turkse taal een hogere vitaliteit heeft dan de Marokkaanse taal. Daarnaast blijkt dat Turkse immigranten hun moedertaal vaker gebruiken, en hun familie en gemeenschapsbanden sterker zijn (Phalet en Schönpflug, 2001). Deze factoren verklaren mogelijk waarom Marokkaanse leerlingen meer bekwaam zijn in het Nederlands dan Turkse leerlingen.

2.5.2 Home Literacy Environment

Home literacy environment (HLE) refereert naar de activiteiten in de thuissituatie die te maken hebben met taal. Bijvoorbeeld het samen lezen van een boek, namen schrijven met kinderen, hierbij dient het taalgebruik (lezen en schrijven) van de volwassenen als voorbeeld voor kinderen. Vaak bevat *home literacy environment* ook vormen van gesproken taal, met name gesproken taal waarin

taalkundige kenmerken van geschreven taal voorkomen. In de *home literacy environment* kijkt men bijvoorbeeld naar de activiteiten tussen ouder en kind, broers en/of zussen, of individuele activiteiten. Hierbij gaat het om activiteiten zoals, een gesprek tijdens het avondeten, verhalen vertellen, voorlezen, zingen, taalspelletjes en TV kijken.

Uit onderzoek is gebleken dat er een relatie bestaat tussen *home literacy environment* en de taalontwikkeling van het kind, de opkomst van geletterdheid en later schoolsucces in lezen en schrijven. De Jong & Leseman (Leseman e.a., 2007) hebben langdurige positieve effecten gevonden van vroege *home literacy environment* en begrijpend lezen jaren later, in groep 3 van de basisschool. Van Steensel (2006) deed onderzoek naar de relatie tussen HLE en de taalontwikkeling van kinderen in het begin van het basisonderwijs. De onderzoeksgroep bestond uit 116 kinderen en hun ouders waren woonachtig in Tilburg. Het waren 48 gezinnen met een Nederlandse afkomst en 68 gezinnen van allochtone afkomst. De gemiddelde leeftijd van de kinderen was zes jaar en vier maanden oud. Er werden twee typen data verzameld, namelijk data over de HLE van de kinderen, door middel van een vragenlijst aan de ouders. En als tweede de taalontwikkeling van de kinderen, hierbij werd gebruik gemaakt van gestandaardiseerde schooltoetsen en observaties. Deze toetsen zijn ontwikkeld door CITO. Hij concludeerde dat er drie familieprofielen van HLE onderscheiden kunnen worden, te weten rich, child-directed en poor HLE. Er is een verband gevonden tussen HLE en de etniciteit en SES van een gezin. Dit betekent dat de autochtone kinderen en kinderen met een hoge SES in het algemeen opgroeien in een stimulerende *home literacy environment*. Aan de andere kant waren er in de HLE bij allochtone gezinnen en gezinnen met een lage SES veel verschillen. Er zijn relaties gelegd tussen de HLE profielen en de taalvaardigheid van kinderen aan het begin van het basisonderwijs. Hieruit blijkt dat HLE een effect heeft op de woordenschat van kinderen in groep 1, en op begrijpend lezen in groep 1 en 2.

Laghzaoui & Lahlah (2009) tonen aan dat er een relatie is tussen taal en geletterdheidsactiviteiten en de lexicale diversiteit van het taalaanbod. Dit houdt in dat Marokkaans-Berberse moeders die meer activiteiten met hun kinderen uitvoeren, meer verschillende woorden gebruiken en samengestelde zinnen. De onderzoeksgroep bestond uit 10 Marokkaans-Berberse kinderen van 4 jaar oud met hun moeders. De kinderen zijn in Nederland geboren en spreken thuis zowel Berbers als Nederlands.

Henrichs (2010) geeft aan dat volwassenen, en met name ouders, verantwoordelijk kunnen zijn voor de taalvaardigheid van kinderen. Het gaat hierbij om de manier waarop ouders spreken met peuters en kleuters voordat zij naar het basisonderwijs gaan. Zij geeft aan dat kleine kinderen die door volwassenen worden behandeld als volwaardige gesprekspartners al een aanzienlijke taalvoorsprong hebben als zij naar school gaan. Veel ouders zouden teveel simpel woordgebruik en eenvoudige zinsconstructies gebruiken. Ze stellen vaak gesloten vragen en nemen met een half antwoord al genoegen. Door deze manier van communiceren worden kinderen niet geprikkeld tot een volwaardig gesprek, en een gedachte wisseling waarin ze ook eigen ideeën en meningen leren formuleren en onderbouwen.

Het DASH onderzoek stelt vast dat in meertalige gezinnen ouders tijdens dagelijkse informele gezinsinteracties vaker kiezen voor de eerste taal dan voor het Nederlands, maar daarin bestaan verschillen tussen gezinnen. De totale tijd die in gezinnen bestaat voor op het kind gericht taalaanbod en ondersteunende taalinteractie wordt tussen de twee (of meer) talen verdeeld. Het blijkt dan ook dat er een competitie bestaat tussen de eerste en tweede taal. Naarmate er in het gezin meer taalaanbod in de eerste taal is, is er minder taalaanbod in de tweede taal (Leseman e.a., 2009).

2.5.3 Sociaal Economische Status

Dat kinderen uit etnische minderheidsgroepen kwetsbaar zijn voor een taalachterstand is niet enkel te wijten aan de andere thuistaal. Ook verschillen in culturele gewoonten en het vaker opgroeien in een gezin met een lage SES brengen een risico met zich mee (Van der Silk e.a., 2006). SES is een sterke voorspeller van de academische loopbaan en de invloed van SES op academische vaardigheden begint al op vroege leeftijd bij kinderen (Aram, 2005; Arnold & Doctoroff, 2003;

Bradley & Corwyn, 2002). Armoede en een lage opleiding van ouders worden in verschillende studies geassocieerd met lagere prestaties op school en met een lager IQ van kinderen (Van der Silk e.a., 2006). Kinderen uit een lage SES omgeving lopen in vergelijking met kinderen uit een gemiddelde en hoge SES omgeving een groter risico op een minder goede kwaliteit van de woonomgeving en staan vaker bloot aan stresservaringen. Binnen gezinnen met een lage SES zijn vaak minder cognitief stimulerende materialen aanwezig, is er minder gelegenheid voor kinderen om cognitieve ervaringen op te doen, worden kinderen minder betrokken in gesprekken met ouders, gebruiken ouders een minder uitdagende interactiestijl en blijkt er een minder stimulerende opvoedingsstijl gebruikt te worden. Bovendien hebben ouders en leerkrachten lagere academische verwachtingen van deze kinderen (Edelman & Waterfall, 2007). Edelman & Waterfall (2007) tonen aan dat een hoge kwantiteit, kwaliteit en diversiteit van taal positief gerelateerd is aan de taalontwikkeling van kinderen, net als het aanbieden van een rijke input bij het aanvullen en verbeteren van zinnen en woorden. De mate waarin ouders dit doen lijkt onder meer afhankelijk te zijn van SES. Kinderen uit gezinnen met een lage SES staan bloot aan meer risicofactoren voor academisch onderpresteren dan kinderen uit gezinnen met een gemiddelde of hoge SES en zijn hier zodoende ook kwetsbaar voor (Arnold & Doctoroff, 2003).

Uit het DASH onderzoek naar de relatie tussen schooltaal kenmerken en leeftijd van de kinderen, blijkt dat bij de Nederlandse groep duidelijke relaties tussen taalaanbod en schooltaalvaardigheden zijn. Naarmate ouders meer voorlezen en praten met hun kinderen, vooral wanneer ze frequent praten over onderwerpen van 'algemene interesse' zijn er in de taalproductie van kinderen meer kenmerken van schooltaal terug te vinden. Het verband tussen het taalaanbod thuis en schooltaalproductie bij Turkse kinderen in het Turks is ingewikkelder. Bij de Nederlandse kinderen zijn er positieve, matig sterke tot sterke verbanden gevonden tussen de kenmerken van schooltaalgebruik, de sociaal-economische status van het gezin van herkomst en de mate waarin in die gezinnen met kinderen wordt gesproken en gelezen. Bij de Turkse gezinnen zijn er zwakke en zelfs matig sterke negatieve verbanden tussen schooltaalgebruik en de sociaal-economische status. De verklaring hiervoor is dat er in Turkse gezinnen met hoger opgeleide ouders vaker Nederlands wordt gesproken, hierdoor is er minder Turkse input. Deze ouders lezen meer voor, dan lager opgeleide Turkse ouders, maar dan ook vaak in het Nederlands. Dit werkt echter eerder negatief dan positief uit op de schooltaalvaardigheid in het Turks (Leseman e.a., 2009). Uit onderzoek van Laghzaoui & Laglah (2009) blijkt dat de hoogte van de SES van Marokkaans-Berberse moeders een positief verband heeft met het gebruik van kenmerken van schooltaal, zoals lexicale diversiteit, samengestelde zinnen en abstractie. Tevens toont onderzoek van Scheele, Leseman, & Mayo (2010) aan dat T2 meer gesproken wordt door de Marokkaans-Berberse ouders dan door de Turkse ouders. De Marokkaans-Berberse ouders hebben minder mogelijkheden om in hun eigen taal (T1) te communiceren in formele en talige situaties. Dit verklaart de sterke samenhang tussen T2 input en SES bij Marokkaans-Berberse gezinnen.

Conclusie

Uit dit hoofdstuk blijkt dat Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen een minder sterke positie binnen het Nederlandse basisonderwijs innemen ten opzichte van de autochtone leerlingen. Vooral de prestaties van kinderen op de gebieden taal en rekenen blijven achter ten opzichte van andere kinderen in de Nederlandse maatschappij. De meeste van deze kinderen spreken thuis vooral hun moedertaal en worden vaak pas uitgebreid met de Nederlandse taal geconfronteerd wanneer zij starten met het Nederlandse basisonderwijs. Daarnaast is schooltaal een andere taal variëteit dan de kinderen gewend zijn te spreken wanneer zij thuis zijn en moeten zij deze leren in hun tweede taal. Het taalaanbod in de thuissituatie kan van invloed zijn op de latere schoolprestaties van de kinderen. Daarom wordt er met dit onderzoek geprobeerd om inzicht te krijgen in de relatie tussen het voorschools taalaanbod en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5.

3. Onderzoeksopzet

3.1 Onderzoeksvraag

Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen behalen al vanaf de start van het basisonderwijs mindere schoolresultaten dan autochtone kinderen. In dit vervolg onderzoek van DASH wordt nagegaan welke rol voorschools taalaanbod naast andere factoren speelt bij de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5. De onderzoeksvraag is als volgt:

'Is er een relatie tussen kind- en voorschoolse gezinsfactoren en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?'

In het literatuuronderzoek zijn verschillende onderdelen behandeld die van invloed kunnen zijn op de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen. Deze onderdelen zullen dan ook onderzocht worden. Met behulp van de volgende deelvragen, zal de onderzoeksvraag meer specifiek gemaakt worden:

- Is er een relatie tussen het voorschools taalaanbod en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?
- Is er een relatie tussen HLE en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?
- Is er een relatie tussen de SES van ouders en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?
- Is er een relatie tussen de werkhouding en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?
- Zijn er verschillen tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?

3.2 Methode en instrumenten

In dit onderzoek worden verschillende variabelen onderzocht. Een groot deel van de variabelen is al verzameld in eerder DASH onderzoek. Voor deze scriptie zijn de schoolresultaten groep 5, klas gegevens en de werkhouding van de leerlingen verzameld. In tabel 3.1 worden alle variabelen weergegeven. Om in het vervolg van de scriptie aan te duiden dat het de onderzoeksvariabelen betreft, worden zij cursief weergegeven. De onafhankelijke variabelen zijn het *voorschools taalaanbod*, *taal- en geletterdheidsactiviteiten in T1 en T2*, *gezinsfactoren* en de *leerling factor*. Bij het voorschools taalaanbod gaat het om de kwaliteit. De kwaliteit van het taalaanbod is bepaald tijdens verschillende activiteiten tussen de moeder en het kind. Hierbij is er gekeken naar de kwaliteit van taalgebruik op *lexicale diversiteit*, *syntactische complexiteit* en *de mate van abstractie*. Bij *lexicale diversiteit* is er gekeken naar de hoeveelheid verschillende woorden die er worden gebruikt. Op het niveau van *syntactische complexiteit* is onderzocht hoeveel zinnen er samengesteld zijn van het totaal aantal zinnen. Bij de *mate van abstractie* is er gekeken naar het onderscheid tussen gecontextualiseerde en gedecontextualiseerde uitingen. Gedecontextualiseerde uitingen betekenen dat het kind zich uit zonder hulp van het hier-en-nu, welke losstaat van de huidige situatie. Het taalaanbod in de voorschoolse thuissituatie is in eerder DASH onderzoek al vastgelegd, namelijk op meetmoment 1 (de kinderen waren destijds 3 jaar en 2 maanden oud) en 3 (de kinderen waren toen 4 jaar en 2 maanden oud). In het vervolg van dit onderzoek worden deze meetmomenten aangegeven met MM1 en MM 3. De moeder voert een 'picture-task' of een 'book reading-task' uit met het kind. De moeders kregen de instructies om hard op met het kind te praten of voor te lezen, op de manier zoals ze dit normaal ook zouden doen. Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van een samengestelde variabele van de 'picture en book activiteiten' op zowel MM1 en MM 3. Voor de maten samengestelde zinnen en abstractieniveau is op MM3 alleen gebruik gemaakt van de variabele 'book'. Tijdens de activiteiten van de moeder met het kind zijn video-opnames gemaakt. Van deze video-opnames zijn transcripties gemaakt in CHILDES en vervolgens is het taalaanbod van de moeder gecodeerd met behulp van het DASH codeerschema (Aarts, Demir & Vallen, 2011). Ten slotte in het geanalyseerd met het programma CLAN.

De taal- en geletterdheidsactiviteiten in T1 en T2, deze bestaan uit liedjes zingen, verhalen vertellen, conversaties en lezen in de eerste en tweede taal (T1 en T2). De taal- en geletterdheidsactiviteiten oftewel *home literacy environment* (HLE) zijn gemeten door middel van een vragenlijst en tijdens persoonlijke interviews met de verzorger (de moeder) van het kind tijdens meetmoment 1 (3;2 jaar), meetmoment 2 (3;10 jaar), meetmoment 3 (4;2 jaar) en meetmoment 4 (5;0 jaar). Het interview werd afgenomen in voorkeurstaal van de moeder.

De gezinsfactoren bestaan uit: de SES (opleidingsniveau ouders met diploma en betaalde beroepsniveau nu), de geletterdheid van het gezin (de frequentie van lezen en schrijven thuis). Deze zijn al gemeten in eerder DASH onderzoek door middel van vragenlijsten aan de ouders.

Ten slotte de werkhouding (motivatie, de concentratie, de prestatie, het vragen van hulp, de zelfstandigheid en werktempo) is de leerling factor. Deze leerling factor is verzameld door middel van dezelfde vragenlijst als voor de schoolresultaten.

De afhankelijke variabelen zijn schoolresultaten. De schoolresultaten 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, kaart 1, 2 en 3*. De schoolresultaten van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen zijn verzameld met behulp van een vragenlijst (zie bijlage 2). Op deze vragenlijst kon de leerkracht van de desbetreffende leerling de gevraagde gegevens invullen.

| Type variabele | Variabele | Onderdelen |
|----------------|--|--|
| Onafhankelijke | Taalaanbod (kwaliteit) | Lexicale diversiteit (VocD) Samengestelde zinnen Abstractie niveau |
| | Taal- en geletterdheidsactiviteiten in T1 en T2 (kwantiteit) (HLE) | Liedjes Verhalen vertellen Conversaties Lezen |
| | Factor gezin | SES Geletterdheid |
| | Factor leerling | Oordeel werkhouding |
| Afhankelijke | Schoolresultaten | AVI beheersingsniveau CITO score technisch lezen CITO score leestechiek en leestempo CITO score begrijpend lezen CITO score spelling CITO score woordenschat CITO score rekenen/ wiskunde Drie Minuten Toets, kaart 1, 2 en 3 |

Tabel 3.1: Overzicht van alle variabelen.

3.3 Informanten

Voor het onderzoek zijn de scholen benaderd waar de 21 Turkse en 12 Marokkaans-Berberse kinderen onderwezen worden, uit een eerdere dieptestudie van het project DASH. Doordat sommige leerkrachten niet aan het onderzoek wilden mee werken, zijn er vier Marokkaans-Berberse en vier Turkse kinderen uitgevallen. De onderzoeksgroep voor deze scriptie bestaat uiteindelijk uit zeventien Turkse kinderen en acht Marokkaans-Berberse kinderen. Deze kinderen zitten op 23 verschillende basisscholen in Tilburg, Utrecht en Amsterdam. De onderzoeksgroep bestaat uit tien Turkse en vijf Marokkaans-Berberse meisjes en uit zeven Turkse en drie Marokkaans-Berberse jongens. De meeste leerlingen zitten in groep 5, op een enkeling na. Twee kinderen zijn blijven zitten en zitten nog in

groep 4, twee leerlingen hebben een klas overgeslagen en zitten al in groep 6. De huidige leerkrachten of interne begeleiders hebben de vragenlijsten over de schoolresultaten van deze kinderen ingevuld.

In tabel 3.2 zijn de gegevens over de klassen en de gezinnen van Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen uit de onderzochte groep opgenomen. De gegevens over de klassen zijn afkomstig van de vragenlijsten (leerlingen groep 5). Uit de tabel blijkt dat de kinderen uit de onderzoeksgroep gemiddeld met 21 leerlingen in een klas zitten, met een minimum van 12 kinderen en een maximum van 29 kinderen. In deze klassen zitten gemiddeld twaalf tweede taalleerders, waarvan er gemiddeld vier van Turkse afkomst zijn en zes van Marokkaans-Berberse afkomst. Gemiddeld zitten er elf kinderen in een klas met gewicht. Het leerlinggewicht wordt bepaald aan de hand van het opleidingsniveau van de ouders/ opvoeders van het kind. Kinderen van ouders die beide hoger opgeleid zijn dan VMBO-T niveau krijgen geen gewicht. Tevens kan uit de tabel afgelezen worden uit welke milieus de kinderen uit de onderzoeksgroep afkomstig zijn. Deze gegevens zijn tijdens eerder DASH onderzoek al verzameld toen de kinderen drie jaar oud waren. Het blijkt dat de gemiddelde SES van de ouders 2,95 is op een schaal van 1 tot 7. Het minimum is 1 (het basisonderwijs niet afgemaakt en elementair beroep) en het maximum is 7 (een universitaire opleiding en een beroep op dit niveau). De gemiddelde geletterdheid van de ouders is 3,30 met een minimum van 1 (lezen en schrijven zelden) en een maximum van 7 (lezen en schrijven dagelijks).

| | N | Minimum | Maximum | Gemiddelde | Standaarddeviatie |
|-------------------------------|----|---------|---------|------------|-------------------|
| <u>Klas gegevens:</u> | | | | | |
| Aantal leerlingen in de klas | 25 | 12 | 29 | 21,80 | 3,91 |
| Aantal tweede taalleerders | 24 | 4 | 20 | 12,29 | 5,21 |
| Aantal Turkse leerlingen | 24 | 0 | 9 | 4,00 | 2,45 |
| Aantal Berber leerlingen | 24 | 0 | 16 | 6,25 | 4,71 |
| Aantal leerlingen met gewicht | 23 | 0 | 24 | 11,65 | 6,71 |
| <u>Factor gezin:</u> | | | | | |
| SES | 25 | 1,00 | 4,25 | 2,95 | ,97 |
| Geletterdheid | 25 | 1,00 | 6,00 | 3,30 | 1,49 |

Tabel 3.2: Gemiddelde scores, de minimum en maximum score, en de standaarddeviatie van de klas gegevens en de factor gezin van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen.

Vervolgens zijn ook de gegevens van de kinderen uit de onderzoeksgroep gesplitst naar etniciteit, zoals beschreven in tabel 3.3. Hierdoor kan onderzocht worden of er verschillen zijn tussen de twee groepen. Uit de tabel blijkt dat de Turkse leerlingen gemiddeld met 22 leerlingen in een klas zitten, met een minimum van 18 en een maximum van 29 leerlingen. De Marokkaans-Berberse leerlingen zitten gemiddeld met 19 leerlingen in de klas, met een minimum van 12 en een maximum van 26 leerlingen. De Turkse kinderen zitten gemiddeld genomen in een grotere klas dan de Marokkaans-Berberse leerlingen. Daarnaast blijkt dat de Marokkaans-Berberse leerlingen in klassen zitten met gemiddeld meer tweede taalleerders (14 leerlingen) dan de Turkse kinderen (11 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 Turkse leerlingen zitten gemiddeld met vier leerlingen van hun eigen etniciteit en met drie Marokkaans-Berberse leerlingen in een klas. De Marokkaans-Berberse leerlingen zitten gemiddeld met tien leerlingen van uit eigen etniciteit in de klas en met twee leerlingen van Turkse afkomst. Ten slotte blijkt dat Marokkaans-Berberse leerlingen gemiddeld genomen met meer leerlingen met een gewicht in de klas zitten (13 leerlingen) dan Turkse leerlingen (11 leerlingen).

Naast de klas gegevens kan men uit de tabel ook de factor gezin aflezen. Hieruit blijkt dat de ouders van Turkse leerlingen een gemiddelde SES hebben van 3,29 met een minimum van 2 en een maximum van 4,25 op een schaal van 1 tot 7. De Marokkaans-Berberse ouders hebben een gemiddeld SES van 2,27 met een minimum van 1 en een maximum van 4. Gemiddeld genomen hebben de Turkse ouders een hogere SES dan de Marokkaans-Berberse ouders. De gemiddelde

geletterdheid van de Turkse gezinnen is 3,78 met een minimum van 1 en een maximum van 6. De gemiddelde geletterdheid van de Marokkaans-Berberse gezinnen 2,29 met een minimum van 1 en een maximum van 5.

Uit deze tabel blijkt dat beide groepen 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. De Turkse kinderen komen uit gezinnen met een hogere SES en de geletterdheid is hoger dan bij de Marokkaans-Berberse gezinnen.

| | N | Minimum | Maximum | Gemiddelde | Standaarddeviatie |
|---------------------------------------|----|---------|---------|------------|-------------------|
| Turkse leerlingen | | | | | |
| <u>Klas gegevens:</u> | | | | | |
| Aantal leerlingen in de klas | 17 | 18 | 29 | 22,82 | 3,50 |
| Aantal tweede taalleerders | 17 | 4 | 19 | 11,29 | 5,18 |
| Aantal Turkse leerlingen | 16 | 2 | 9 | 4,74 | 2,02 |
| Aantal Berber leerlingen | 16 | 0 | 13 | 3,94 | 3,36 |
| Aantal leerlingen met gewicht | 16 | 0 | 24 | 11,00 | 7,53 |
| <u>Factor gezin:</u> | | | | | |
| SES | 17 | 2 | 4,25 | 3,29 | ,68 |
| Geletterdheid | 17 | 1 | 6 | 3,78 | 1,22 |
| Marokkaans-Berberse leerlingen | | | | | |
| <u>Klas gegevens:</u> | | | | | |
| Aantal leerlingen in de klas | 8 | 12 | 26 | 19,63 | 4,03 |
| Aantal tweede taalleerders | 7 | 7 | 20 | 14,71 | 4,79 |
| Aantal Turkse leerlingen | 8 | 0 | 8 | 2,50 | 2,67 |
| Aantal Berber leerlingen | 8 | 5 | 16 | 10,88 | 3,48 |
| Aantal leerlingen met gewicht | 7 | 8 | 21 | 13,14 | 4,45 |
| <u>Factor gezin:</u> | | | | | |
| SES | 8 | 1 | 4 | 2,27 | 1,12 |
| Geletterdheid | 8 | 1 | 5 | 2,29 | 1,58 |

Tabel 3.3: Gemiddelde scores, de minimum en maximum score, en de standaarddeviatie van de klas gegevens en de factor gezin gesplitst naar etniciteit.

3.4 Procedure

De schoolsuccesgegevens zijn verzameld in de maanden april, mei en juni 2011. Het begon met het versturen van een brief (zie bijlage 1) via de post, waarin werd aangekondigd dat er een vervolgonderzoek werd gedaan naar de taalontwikkeling van 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. Daarnaast werd er aan de leerkracht gevraagd om een oordeel te geven over de werkhouding van het kind. In de brief werd aangegeven dat er binnen één à twee weken contact opgenomen zou worden. Nadat de brieven zijn verzonden, is er telefonisch contact opgenomen met de scholen. In dit telefoongesprek werd het onderzoek kort uitgelegd en vervolgens werd gevraagd of de desbetreffende leerkracht akkoord ging, en werd het e-mailadres gevraagd. De vragenlijst werd vervolgens per e-mail verspreid. Verschillende leerkrachten zijn meerder keren benaderd, omdat er niet gereageerd werd op eerdere e-mails. In het totaal zijn 28 scholen gebeld, op sommige scholen zaten meerdere leerlingen. 25 leerkrachten hebben de vragenlijst ingevuld en terug gestuurd. De gegevens over het taalaanbod, factoren gezin en voorschoolse activiteiten zijn uit eerder onderzoeksgegevens van DASH gehaald.

3.5 Verwerking van de gegevens

De onafhankelijke en afhankelijke variabelen die in paragraaf 3.2 zijn besproken zijn samengevoegd in een SPSS-bestand. Van de variabelen zijn beschrijvende statistieken of schalen gemaakt en er zijn betrouwbaarheidsanalyses uitgevoerd.

De onafhankelijke variabelen bestaan uit het voorschools taalaanbod, taal en geletterdheidsactiviteiten, de SES en geletterdheid van het gezin en de werkhouding van de leerling. De kwaliteit van het taalaanbod wordt gemeten aan de hand van de volgende maten: de *VocD* (de vocabulaire diversiteit, lexicale diversiteit), *PropCC* (percentage samengestelde zinnen) en *NonPres* (percentage hoge abstractie, abstractie niveau). Met behulp van een betrouwbaarheidsanalyse via SPSS is onderzocht of er van het taalaanbod één schaal gemaakt kon worden. Hieruit bleek dat de maten op zowel MM 1 als MM 3, geen samenhang hadden (de Cronbach's Alpha van ,004 bij MM 1 en ,006 bij MM 3). Hieruit blijkt dat het niet mogelijk is deze maten in één schaal samen te voegen.

De taal- en geletterdheidsactiviteiten zijn samengevoegd in de variabelen *HOME_ALG*, *HOME_NED* en *HOME_L*. Deze variabelen geven aan in welke mate taalactiviteiten worden uitgevoerd, in het algemeen, in het Nederlands en in de moedertaal. Het zijn gemiddeldes van de vier activiteiten, liedjes zingen, verhalen vertellen, conversaties en lezen. In het vervolg worden deze variabelen als volgt weergegeven: *HOME_ALG* als *taalactiviteiten in T1 en T2*, *HOME_NED* als *taalactiviteiten Nederlands* en *HOME_L* als *taalactiviteiten eigen taal (moedertaal)*.

Bij de factor gezin wordt er gekeken naar *SES* en de *geletterdheid* van het gezin. De factor leerling bestaat uit *het oordeel van de leerkracht over de werkhouding van de leerling* (motivatie, de concentratie, de prestaties, het vragen om hulp, de zelfstandigheid en het werktempo). Er is geprobeerd om één schaal te maken van het oordeel van de leerkracht over de werkhouding. Alle variabelen samen op een schaal leverde een Cronbach's Alpha op van ,744. Uit de analyse kwam naar voren dat de variabele *om hulp vragen* minder samenhang vertoont met de andere variabelen. Daarom is er voor gekozen om een schaal *werkhouding* te maken met de variabelen *motivatie*, *concentratie*, *prestaties*, *zelfstandigheid* en *werktempo* (Cronbach's Alpha ,816) en om de variabele *om hulp vragen* niet mee te nemen in de analyses.

De afhankelijke variabelen bestaan uit de schoolresultaten van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen uit de onderzoeksgroep. De schoolresultaten bestaan uit het *AVI beheersingsniveau*, *CITO scores op technische lezen, leestehnik en leestempo*, *begrijpend lezen, spelling, woordenschat, rekenen/ wiskunde* en de *Drie Minuten Toets kaart (DMT)*. In de analyses worden de volgende gegevens meegenomen, *begrijpend lezen, spelling, woordenschat, rekenen/ wiskunde* en *DMT kaart 3. Technisch lezen, leestempo* en *techniek en luisteren* worden niet meegenomen, omdat hiervan te weinig gegevens bekend zijn. Ook is er gekozen om alleen *DMT kaart 3* mee te nemen, omdat het start niveau in groep 5 kaart 3 is. In Nederland beheerst 50 % van de kinderen dit niveau, de kaarten 1 en 2 zijn dan in de meeste gevallen niet meer van toepassing (Krom e.a., 2010). Het *AVI beheersingsniveau* wordt niet meegenomen, omdat deze variabele net als *DMT kaart 3* het niveau van technisch lezen meet. Met behulp van een betrouwbaarheidsanalyse via SPSS is onderzocht of er van de schoolresultaten met betrekking tot taal één schaal gemaakt kon worden. Hieruit bleek dat alle scores samen een Cronbach's Alpha van ,658 opleverde, wat voldoet aan de norm ,6 (Van Wijk, 2008). Uit de analyse bleek dat de *CITO score begrijpend lezen* een lage correlatie vertoonde met de andere CITO scores. Daarom is er gekozen voor een schaal schoolvorderingen taal met daarin de *CITO scores van spelling, woordenschat* en *DMT kaart 3* (Cronbach's alpha ,779) en om *begrijpend lezen* en *rekenen/ wiskunde* apart mee te nemen in de analyses. In het vervolg van het onderzoek wordt de variabele schoolvorderingen taal aangeduid met *score taal*.

Met behulp van SPSS zijn er verschillende statistische toetsen uitgevoerd voor het analyseren van de gegevens. Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag en de deelvragen, is er gekeken naar de correlaties tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabelen. Ook zijn er T-Toetsen uitgevoerd om te bepalen of de resultaten significant verschillen tussen Turkse en

Marokkaans-Berberse leerlingen. De resultaten van het onderzoek worden beschreven in het volgende hoofdstuk.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek beschreven. De variabelen uit het onderzoek worden beschreven aan de hand van beschrijvende statistieken. De verschillen tussen groepen worden getoetst via onafhankelijke T-toets en de verschillen tussen meetmomenten worden getoetst met een gepaarde T-toets. In de eerste paragraaf wordt het taalaanbod in de voorschoolse situatie en de *home literacy environment* (HLE) beschreven. In de tweede paragraaf worden de resultaten van de schoolvorderingen en de werkhouding van de leerlingen beschreven. Ten slotte wordt onderzocht of er relaties bestaan tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabelen.

4.1 Taalaanbod en HLE

Eerst wordt het taalaanbod in de voorschoolse thuissituatie van de kinderen uit de onderzoeksgroep bestudeerd. Daarna wordt onderzocht of er verschillen zijn in het voorschools taalaanbod in de thuissituatie bij Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen. Voor de variabele HLE geldt hetzelfde, eerst wordt de gehele onderzoeksgroep bestudeerd, daarna wordt de groep gesplitst naar etniciteit.

4.1.1 Taalaanbod

In tabel 4.1 worden de resultaten van het voorschoolse taalaanbod in de thuissituatie weergegeven. Deze resultaten komen voort uit de gepaarde T-Toets uitgevoerd met SPSS. Hieruit blijkt dat tijdens het eerste meetmoment (de kinderen waren destijds respectievelijk 3 jaar en 2 maanden oud) en derde meetmoment (de kinderen waren destijds respectievelijk 4 jaar en 2 maanden oud) gemiddeld ongeveer evenveel *lexicale diversiteit* in het taalgebruik van de ouders zit. De standaarddeviaties (SD = 22,67 en SD = 21,92) van de lexicale diversiteit tonen aan dat er veel variatie is in het niveau van de *lexicale diversiteit* van ouders. Het verschil in het percentage gemiddeld aantal gebruikte *samengestelde zinnen* (M = ,12 en M = ,13) en *abstractie niveau* (M = ,18 en M = ,16) is op meetmoment één en drie nihil.

| | N | Minimum | Maximum | Gemiddelde | Standaarddeviatie |
|--------------------------|----|---------|---------|------------|-------------------|
| Meetmoment 1: | | | | | |
| Lexicale diversiteit | 19 | 21,22 | 106,49 | 47,46 | 22,67 |
| Samengestelde zinnen (%) | 17 | ,04 | ,23 | ,12 | ,06 |
| Abstractie niveau (%) | 18 | ,06 | ,37 | ,18 | ,10 |
| Meetmoment 3: | | | | | |
| Lexicale diversiteit | 19 | 23,48 | 108,84 | 49,53 | 21,92 |
| Samengestelde zinnen (%) | 19 | ,06 | ,37 | ,13 | ,06 |
| Abstractie niveau (%) | 19 | ,04 | ,48 | ,16 | ,11 |

Tabel 4.1: Gemiddelde scores, de minimum- en maximumscore en de standaarddeviatie van de kwaliteit van het voorschools taalaanbod van Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen.

De verschillen tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen zijn ook bestudeerd. Uit tabel 4.2 blijkt dat de moeders van Marokkaans-Berberse leerlingen op zowel meetmoment één (M = 68,41) als meetmoment drie (M = 64,32) gemiddeld hoger scoren op *lexicale diversiteit* dan de moeders van de Turkse leerlingen (M = 32,22 en M = 38,77). Het verschil tussen beide groepen is significant. Wanneer het gebruik van *samengestelde zinnen* wordt bestudeerd, blijkt dat de Marokkaans-Berberse moeders gemiddeld hoger scoren op zowel meetmoment één als op meetmoment drie dan de Turkse moeders. Het verschil op het eerste meetmoment is significant. Op het gebied van *abstract taalgebruik* blijkt dat de Turkse moeders zowel op meetmoment één (M = ,21) als op meetmoment drie (M = ,18) hoger scoren dan de Marokkaans-Berberse moeders (M = ,13 en M = ,12).

| | Gemiddelde Score Turkse lln. | Standaard- deviatie Turkse lln. | Gemiddelde Score Berber lln. | Standaard- deviatie Berber lln. | t- waarde | df |
|--------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|--------------|----|
| Meetmoment 1: | | | | | | |
| Lexicale diversiteit | 32,22 (n =11) | 9,55 | 68,41 (n = 8) | 18,03 | -5,69*** | 17 |
| Samengestelde zinnen (%) | ,10 (n =11) | ,05 | ,16 (n = 6) | ,05 | -2,27** | 15 |
| Abstractie niveau (%) | ,21 (n =11) | ,12 | ,13 (n = 7) | ,07 | 1,66 | 16 |
| Meetmoment 3: | | | | | | |
| Lexicale diversiteit | 38,77 (n =11) | 11,43 | 64,32 (n = 8) | 24,83 | -3,03** | 17 |
| Samengestelde zinnen (%) | ,13 (n =11) | ,07 | ,18 (n = 8) | ,12 | -1,07 | 17 |
| Abstractie niveau (%) | ,18 (n =11) | ,13 | ,12 (n = 8) | ,08 | 1,28 | 17 |

** = p < .01, *** = p < .001

Tabel 4.2: Onafhankelijke T-toets van voorschools taalaanbod in relatie met etniciteit van de leerling

4.1.2 Taal- en geletterdheidsactiviteiten in T1 en T2

De taal- en geletterdheidsactiviteiten die de ouders met de kinderen verrichten zijn samengevoegd in een schaal van 1 tot en met 5, waarbij 1 nauwelijks activiteiten betekent en 5 dagelijkse activiteiten. In tabel 4.3 wordt zichtbaar dat er variatie is in de taal- en geletterdheidsactiviteiten van de ouders, deze varieert van maandelijks een activiteit met het kind tot dagelijks een activiteit met het kind. De ouders voeren gemiddeld meer activiteiten uit in de eigen taal (M = 1,95) dan in het Nederlands (M = ,96).

| | N | Minimum | Maximum | Gemiddelde | Standaarddeviatie |
|----------------------------------|----|---------|---------|------------|-------------------|
| Taalactiviteiten in T1 en T2 | 25 | 2,31 | 3,90 | 3,05 | ,52 |
| Taalactiviteiten Nederlands (T2) | 25 | ,11 | 2,80 | ,96 | ,75 |
| Taalactiviteiten eigen taal (T1) | 25 | ,54 | 3,32 | 1,95 | ,85 |

Tabel 4.3: De gemiddelde scores, de minimum- en maximumscore en de standaarddeviatie van de taal- en geletterdheidsactiviteiten van Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen.

In de vorige tabel is de gehele onderzoeksgroep bestudeerd, vervolgens wordt gekeken naar de onderzoeksgroep opgesplitst naar etniciteit. Met behulp van SPSS is een onafhankelijk T-toets uitgevoerd, om te kijken of het verschil tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse groep significant is. Hieruit blijkt dat de taalactiviteiten in T1 en T2 die Turkse en Marokkaans-Berberse ouders met hun kinderen uitvoeren vrijwel gelijk is aan elkaar (M = 3,11 en M = 2,93). De Marokkaans-Berberse ouders voeren taalactiviteiten met kinderen vaker uit in het Nederlands dan de Turkse ouders, dit verschil is significant. Een ander significant verschil is dat Turkse ouders meer taalactiviteiten in hun eigen taal verrichten dan de Marokkaans-Berberse ouders.

| | Gemiddelde Score Turkse lln. | Standaard- deviatie Turkse lln. | Gemiddelde Score Berber lln. | Standaard- deviatie Berber lln. | t- waarde | df |
|----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|--------------|----|
| Taalactiviteiten in T1 en T2 | 3,11 (n = 17) | ,56 | 2,93 (n = 8) | ,45 | ,79 | 23 |
| Taalactiviteiten Nederlands (T2) | ,74 (n = 17) | ,47 | 1,41 (n = 8) | 1,03 | -2,27** | 23 |
| Taalactiviteiten eigen taal (T1) | 2,28 (n = 17) | ,73 | 1,26 (n = 8) | ,67 | 3,33** | 23 |

** = p < .01

Tabel 4.4: Onafhankelijke T-toets van de Taal- en geletterdheidsactiviteiten in T1 en T2 in relatie met etniciteit van de leerling

4.2 Schoolvorderingen en werkhouding

In deze paragraaf worden de schoolvorderingen en de werkhouding van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen beschreven. Hierbij wordt de gehele onderzoeksgroep bestudeerd, maar tevens de verschillen tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse groep.

4.2.1 Schoolvorderingen

In tabel 4.5 worden de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen uit groep 5 weergegeven. De CITO scores zijn beschreven aan de hand van een vijf punt schaal, waarbij 5 de hoogste score is en 1 de laagste. Het AVI *beheersingsniveau* heeft twaalf verschillende scores, welke in SPSS gecodeerd zijn van één (AVI Start) tot en met twaalf (AVI plus). Een aantal CITO scores zijn niet meegenomen in de statistische analyse, het gaat hierbij om de CITO scores waar tien of minder resultaten bij waren. Uit deze tabel is af te lezen dat de onderzoeksgroep gemiddeld het laagst scoort op de *CITO score woordenschat* ($M = 2,04$). De leerlingen scoren gemiddeld het hoogste op *CITO score spelling* ($M = 3,62$).

| | N | Minimum | Maximum | Gemiddelde | Standaarddeviatie |
|---------------------------------|----|---------|---------|------------|-------------------|
| CITO leestehniek en leestempo | 13 | 1 | 5 | 3,23 | ,927 |
| CITO score begrijpend lezen | 24 | 1 | 5 | 3,08 | 1,21 |
| CITO score spelling | 24 | 1 | 5 | 3,62 | 1,28 |
| CITO score woordenschat | 23 | 1 | 5 | 2,04 | 1,02 |
| CITO score rekenen/ wiskunde | 24 | 1 | 5 | 3,50 | 1,14 |
| AVI beheersingsniveau | 19 | 3 | 12 | 8,16 | 2,65 |
| Drie Minuten Toets Kaart 3 | 21 | 1 | 5 | 3,57 | 1,25 |

Tabel 4.5 Gemiddelde ruwe scores, de minimum- en maximumscore en de standaarddeviatie van de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen uit groep 5

In tabel 4.6 worden de schoolresultaten van de onderzoeksgroep opgesplitst naar etniciteit. Uit de tabel blijkt dat Turkse kinderen gemiddeld het hoogste scoren op de *DMT kaart 3* en de Marokkaans-Berberse kinderen op de *CITO score rekenen/ wiskunde*. Beide groepen scoren gemiddeld het laagst op de *CITO toets woordenschat*. Er moet rekening gehouden worden met het aantal Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen die bij het onderzoek betrokken zijn, de Turkse groep is namelijk groter dan de Marokkaans-Berberse groep. Tevens ontbreken er gegevens, niet alle toetsgegevens van alle kinderen zijn beschikbaar. Deze beperkingen gelden niet alleen voor de resultaten in deze tabel, maar ook voor de resultaten die voortkomen uit de statistische toetsen in dit onderzoek. Ten slotte blijkt dat de Turkse en de Marokkaans-Berberse leerlingen gemiddeld dezelfde score behalen op de *DMT kaart 3*. Daarnaast is af te lezen dat de Marokkaans-Berberse kinderen hoger scoren op het AVI *beheersingsniveau* dan de Turkse kinderen. De Marokkaans-Berberse kinderen scoren gemiddeld 9,00 dat gelijk staat aan het AVI *beheersingsniveau* eind groep 6 (E6), terwijl die voor de Turkse kinderen tussen eind groep 5 (E5) en midden groep 6 ligt (M6) ($M = 7,77$).

| | N | Minimum | Maximum | Gemiddelde | Standaarddeviatie |
|---------------------------------------|----|---------|---------|------------|-------------------|
| Turkse leerlingen | | | | | |
| CITO leestehnik en leestempo | 7 | 1 | 5 | 3,29 | 1,25 |
| CITO score begripend lezen | 16 | 1 | 5 | 3,19 | 1,22 |
| CITO score spelling | 16 | 1 | 5 | 3,50 | 1,41 |
| CITO score woordenschat | 15 | 1 | 5 | 2,07 | 1,16 |
| CITO score rekenen/ wiskunde | 16 | 1 | 5 | 3,31 | 1,14 |
| AVI beheersingsniveau | 13 | 3 | 13 | 7,77 | 2,65 |
| Drie Minuten Toets Kaart 3 | 15 | 1 | 5 | 3,60 | 1,40 |
| Marokkaans-Berberse leerlingen | | | | | |
| CITO leestehnik en leestempo | 6 | 3 | 4 | 3,17 | ,41 |
| CITO score begripend lezen | 8 | 1 | 5 | 2,88 | 1,25 |
| CITO score spelling | 8 | 3 | 5 | 3,87 | ,99 |
| CITO score woordenschat | 8 | 1 | 3 | 2,00 | ,76 |
| CITO score rekenen/ wiskunde | 8 | 2 | 5 | 3,88 | 1,13 |
| AVI beheersingsniveau | 6 | 6 | 12 | 9,00 | 2,68 |
| Drie Minuten Toets Kaart 3 | 6 | 3 | 5 | 3,60 | ,84 |

Tabel 4.6 Gemiddelde ruwe scores, de minimum- en maximumscore en de standaarddeviatie van de schoolvorderingen van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen uit groep 5 opgesplitst naar etniciteit.

Om het verschil tussen de *score taal*, de *CITO toets begripend lezen* en *rekenen/ wiskunde* van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen te onderzoeken is een onafhankelijke T-toets uitgevoerd. Uit tabel 4.7 is af te lezen dat het verschil tussen de Marokkaans-Berberse leerlingen en Turkse leerlingen op de *score taal* nihil is. De Turkse leerlingen gemiddeld hoger score op de *CITO score begripend lezen*, maar weer lager op de *CITO score rekenen/ wiskunde*.

| | Gemiddelde Score Turkse lln. | Standaarddeviatie Turkse lln. | Gemiddelde Score Berber lln. | Standaarddeviatie Berber lln. | t-waarde | df |
|------------------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------------|----------|----|
| Taal score | 3,01 (n=16) | 1,15 | 3,13 (n=8) | ,71 | -,26 | 22 |
| CITO score begripend lezen | 3,19 (n=16) | 1,22 | 2,88 (n=8) | 1,35 | ,59 | 22 |
| CITO score rekenen/ wiskunde | 3,31 (n=16) | 1,134 | 3,88 (n=8) | 1,13 | -1,15 | 22 |

Tabel 4.7 Onafhankelijk T-toets van de taal score, ruwe score CITO score begripend lezen en CITO score rekenen/ wiskunde in relatie met etniciteit van de leerlingen

4.2.2 Oordeel leerkracht over de werkhouding

Tabel 4.8 geeft de resultaten weer van het oordeel van de huidige leerkracht over de werkhouding van de leerlingen uit de onderzoeksgroep. Het oordeel van de leerkracht is beschreven aan de hand van een 5-puntsschaal, waarbij 5 de hoogste score is en 1 de laagste. Het blijkt dat de leerkracht het hoogste oordeel geeft over de *zelfstandigheid* en *motivatie* van de leerlingen ($M = 3,52$). Het gemiddelde van alle scores ligt dicht bij elkaar, er is geen groot verschil tussen de verschillende onderdelen.

| | N | Minimum | Maximum | Gemiddelde | Standaarddeviatie |
|-----------------|----|---------|---------|------------|-------------------|
| Motivatie | 25 | 1 | 5 | 3,52 | 1,09 |
| Concentratie | 25 | 1 | 5 | 3,16 | 1,18 |
| Prestaties | 25 | 2 | 5 | 3,36 | 1,19 |
| Hulp vragen | 25 | 1 | 5 | 3,40 | 1,29 |
| Zelfstandigheid | 25 | 1 | 5 | 3,52 | 1,12 |
| Werktempo | 25 | 1 | 5 | 2,96 | 1,21 |

Tabel 4.8 Gemiddelde ruwe scores, de minimum- en maximumscore van het oordeel van de leerkracht over de werkhouding van de leerlingen uit de onderzoeksgroep (groep 5)

In de volgende tabel (4.9) wordt het oordeel van de leerkrachten over de werkhouding van de leerlingen uit de onderzoeksgroep gesplitst naar etniciteit. De Turkse kinderen gemiddeld het hoogste score op *hulp vragen* ($M = 3,41$) en *motivatie* ($M = 3,35$), en gemiddeld scoren zij het laagst op *werktempo* ($M = 2,82$) en *concentratie* ($M = 2,94$). Volgens het oordeel van de leerkracht over de werkhouding van de Marokkaans-Berberse leerlingen, scoren zij het hoogst op *zelfstandigheid* ($M = 4,00$) en *motivatie* ($M = 3,88$), en het laagst scoren zij op *werktempo* ($M = 3,25$). Ten slotte blijkt dat de Marokkaans-Berberse leerlingen op bijna alle onderdelen hoger scoren dan de Turkse leerlingen.

Tevens is onderzocht of in de samengevoegde variabele *werkhouding* (motivatie, concentratie, prestaties, zelfstandigheid en werktempo) een significant verschil is tussen beide etnische groepen. Hieruit blijkt dat de gemiddelde *werkhouding* van de Marokkaans-Berberse kinderen ($M = 3,68$, $SD = ,86$) iets hoger ligt dan die van de Turkse kinderen ($M = 3,13$, $SD = ,85$). Het verschil tussen de groepen is niet significant ($t(23) = -1.49$; $p = .151$).

| | Gemiddelde Score | Standaarddeviatie | Gemiddelde Score Berber | Standaarddeviatie | t-waarde | df |
|-----------------|------------------|-------------------|-------------------------|-------------------|----------|----|
| | Turkse lln. | Turkse lln. | lln. | Berber lln. | | |
| Motivatie | 3,35 (n=17) | 1,12 | 3,88 (n=8) | ,99 | 1,13 | 23 |
| Concentratie | 2,94 (n=17) | 1,14 | 3,63 (n=8) | 1,19 | 1,38 | 23 |
| Prestaties | 3,24 (n=17) | 1,09 | 3,63 (n=8) | 1,41 | 1,76 | 23 |
| Hulp vragen | 3,41 (n=17) | 1,42 | 3,38 (n=8) | 1,06 | -,07 | 23 |
| Zelfstandigheid | 3,29 (n=17) | 1,11 | 4,00 (n=8) | 1,07 | 1,51 | 23 |
| Werktempo | 2,82 (n=17) | 1,24 | 3,25 (n=8) | 1,17 | ,90 | 23 |

Tabel 4.9: Onafhankelijke T-toets van het oordeel van de werkhouding van de leerkracht in relatie met etniciteit van de leerling

4.3 Taalaanbod en schoolvorderingen

In de voorgaande paragrafen zijn het taalaanbod en de schoolvorderingen van de onderzoeksgroep beschreven. Om de onderzoeksvraag en de deelvragen te beantwoorden, zijn met behulp van SPSS analyses gedaan naar de correlaties tussen de onafhankelijke en afhankelijke variabelen. Eveneens wordt in deze paragraaf de gehele onderzoeksgroep onderzocht en daarnaast ook het verschil tussen beide etnische groepen.

De gehele onderzoeksgroep

Tabel 4.10 illustreert de correlaties tussen het taalaanbod en de *score taal*, de *CITO score begrijpend lezen* en de *CITO score rekenen/ wiskunde*. De correlatiewaarden bevinden zich tussen de -1 en 1, waar waarden $> ,2$ duiden op een positieve samenhang. Naarmate de correlatiewaarden naar de 1 gaan, betekent dit een sterkere positieve samenhang (en vice versa voor de negatieve correlatiewaarden) (Field, 2009). Het gebruik van *samengestelde zinnen* een matig positief verband met de *CITO score begrijpend lezen* op meetmoment één. Het *abstractie niveau* op meetmoment één heeft een matig negatief verband met de *CITO score begrijpend lezen* in groep 5. Op meetmoment drie heeft het *abstractie niveau* een matig positief verband met de *CITO score begrijpend lezen*. *Lexicale diversiteit* geeft op zowel meetmoment één als meetmoment drie een zwak positief verband met de *CITO score rekenen/ wiskunde* in groep 5. Op meetmoment drie is het verband tussen

samengestelde zinnen en de CITO score rekenen/ wiskunde zwak positief. Op meetmoment drie is het verband tussen *abstractie niveau* en de CITO score rekenen/ wiskunde significant. Uit deze gegevens blijkt dat een hoog *abstractieniveau* in het taalaanbod thuis, wanneer de kinderen vier jaar en twee maanden zijn, een positief verband heeft met de CITO score rekenen/ wiskunde in groep 5.

| | Score taal | CITO score begrijpend lezen | CITO score rekenen/ wiskunde |
|----------------------|---------------|-----------------------------|------------------------------|
| Taalaanbod | | | |
| Meetmoment 1: | | | |
| Lexicale diversiteit | ,11 (n = 19) | -,14 (n = 19) | ,28 (n = 19) |
| Samengestelde zinnen | -,05 (n = 18) | ,23 (n = 18) | -,16 (n = 18) |
| Abstractie niveau | -,15 (n = 17) | -,22 (n = 17) | ,19 (n = 17) |
| Meetmoment 3: | | | |
| Lexicale diversiteit | ,20 (n = 19) | ,08 (n = 19) | ,30 (n = 19) |
| Samengestelde zinnen | ,02 (n = 19) | ,18 (n = 19) | ,25 (n = 19) |
| Abstractie niveau | ,04 (n = 19) | ,28 (n = 19) | ,56 * (n = 19) |

* = p < .05

Tabel 4.10 Correlaties tussen het taalaanbod, score taal, de CITO score begrijpend lezen en rekenen/ wiskunde in groep 5

Gesplitst naar de Turkse en Marokkaans-Berberse groep

Uit de volgende tabel zijn de correlaties tussen het taalaanbod en de *score taal*, de *CITO score begrijpend lezen* en de *CITO score rekenen/ wiskunde* gesplitst naar de twee etnische groepen afleidbaar. Wanneer beide etnische groepen met elkaar vergeleken worden, blijkt dat *lexicale diversiteit* op de leeftijd rond de drie jaar en twee maanden (MM 1) een negatief significante samenhang heeft met de schoolvorderingen in groep 5 van de Turkse leerlingen, terwijl erbij de Marokkaans-Berberse leerlingen een zwak positieve samenhang is. In het begin van groep 1 (MM 3) is de samenhang tussen *lexicale diversiteit* en de *score taal* voor de Turkse leerlingen minder negatief geworden, ook is het verband positiever geworden bij de Marokkaans-Berberse leerlingen. Het gebruik van *samengestelde zinnen* op driejarige leeftijd heeft geen verband met de schoolvorderingen van de Turkse leerlingen in groep 5, terwijl het wel een positief verband heeft met de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse leerlingen. Een hoog *abstractie niveau* op meetmoment één heeft voor zowel Turkse als Marokkaans-Berberse kinderen een negatieve samenhang met de *score taal* in groep 5.

Nu wordt de correlatie tussen het taalaanbod en de *CITO score begrijpend lezen* van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5 bestudeerd. Voor de Turkse leerlingen geldt dat *lexicale diversiteit* op meetmoment één geen positief verband heeft met de *CITO score begrijpend lezen*. In de kleuterklas (MM 3) heeft *lexicale diversiteit* bij de Marokkaans-Berberse leerlingen een positief verband. Het gebruik van *samengestelde zinnen* in het taalaanbod bij de Marokkaans-Berberse leerlingen heeft een positieve samenhang met de *CITO score begrijpend lezen* in groep 5 op beide meetmomenten. De hoogte van het *abstractie niveau* in groep 1 (MM 3) heeft een redelijk positief verband met de *CITO score begrijpend lezen* in groep 5 van de Marokkaans-Berberse leerlingen.

Ten slotte wordt in tabel 4.11 ook de correlatie gelegd tussen het taalaanbod en de *CITO score rekenen/ wiskunde*. Als beide etnische groepen vergeleken worden, ziet men dat *lexicale diversiteit* op meetmoment één een negatief verband heeft met de *CITO score rekenen/ wiskunde* van Turkse leerlingen, terwijl het een gunstige samenhang heeft voor de Marokkaans-Berberse leerlingen. Aan het begin van groep 1 (MM 3) heeft *lexicale diversiteit* een zwak positieve samenhang met de *CITO score rekenen/ wiskunde* van de Turkse leerlingen en heeft het geen effect op de *CITO score* van de Marokkaans-Berberse leerlingen. De mate waarin *samengestelde zinnen* gebruikt worden tijdens meetmoment één heeft geen verband met de *CITO score rekenen/ wiskunde* van de Turkse leerlingen, maar bij de Marokkaans-Berberse leerlingen heeft het een positief verband. Op meetmoment drie heeft het voor beide etnische groepen een redelijk positieve samenhang met de *CITO score rekenen/ wiskunde*. Aan het begin van de kleuterklas (MM 3) heeft een hoog *abstractie*

niveau in het taalgebruik van de ouders een positief verband met de *CITO score rekenen/ wiskunde* voor zowel de Turkse als de Marokkaans-Berberse leerlingen.

| | <i>Turkse leerlingen</i> | | | <i>Marokkaans-Berberse leerlingen</i> | | |
|----------------------|--------------------------|-----------------------------|------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| | Score taal | CITO score begrijpend lezen | CITO score rekenen/ wiskunde | Score taal | CITO score begrijpend lezen | CITO score rekenen/ wiskunde |
| Taalaanbod | | | | | | |
| Meetmoment 1: | | | | | | |
| Lexicale diversiteit | -,66* (n = 11) | -,29 (n = 11) | -,58 (n = 11) | ,28 (n = 8) | ,19 (n = 8) | ,21 (n = 8) |
| Samengestelde zinnen | ,03 (n = 11) | -,03 (n = 11) | -,11 (n = 11) | ,20 (n = 7) | ,61 (n = 7) | ,30 (n = 7) |
| Abstractie niveau | -,24 (n = 11) | ,10 (n = 11) | -,06 (n = 11) | -,55 (n = 6) | -,27 (n = 6) | ,32 (n = 6) |
| Meetmoment 3: | | | | | | |
| Lexicale diversiteit | -,22 (n = 11) | ,03 (n = 11) | ,25 (n = 11) | ,33 (n = 8) | ,38 (n = 8) | -,03 (n = 8) |
| Samengestelde zinnen | ,06 (n = 11) | -,04 (n = 11) | ,48 (n = 11) | ,29 (n = 8) | ,50 (n = 8) | ,37 (n = 8) |
| Abstractie niveau | -,03 (n = 11) | -,06 (n = 11) | ,50 (n = 11) | -,05 (n = 8) | ,63 (n = 8) | ,56 (n = 8) |

* = p < .05

Tabel 4.11 Correlaties tussen het taalaanbod, de score taal, de CITO score begrijpend lezen en rekenen/ wiskunde gesplitst naar etnische groep in groep 5

4.4 Andere factoren en schoolvorderingen

In deze paragraaf worden de correlaties tussen andere factoren, zoals *taal- en geletterdheidsactiviteiten in T1 en T2*, *werkhouding*, *SES* en *geletterdheid gezin*, en de *score taal*, *CITO score begrijpend lezen* en *CITO score rekenen/ wiskunde* van de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 5 beschreven. Net als in voorgaande paragrafen wordt er eerst de gehele onderzoeksgroep onderzocht en ten slotte wordt de onderzoeksgroep weer opgesplitst naar beide etnische groepen.

4.4.1 Taal- en geletterdheidsactiviteiten in T1 en T2

In tabel 4.12 worden de correlaties tussen de *taal- en geletterdheidsactiviteiten in de eerste en de tweede taal* van de onderzoeksgroep en de *score taal*, *CITO score begrijpend lezen* en *CITO score rekenen/ wiskunde* geïllustreerd. Het blijkt dat er een zwak positief verband is tussen het totaal aantal taalactiviteiten en de *score taal* van de gehele onderzoeksgroep in groep 5. De *taalactiviteiten in het Nederlands* hebben eveneens een zwak positieve samenhang met de *score taal*. Activiteiten in de Nederlandse taal hebben een redelijk positief verband met de *CITO score begrijpend lezen* in groep 5 en in de eigen taal hebben de activiteiten een zwak negatief verband. Ten slotte is de correlaties tussen de taalactiviteiten en de *CITO score rekenen/ wiskunde* onderzocht. *Taal- en geletterdheidsactiviteiten in T1 en T2* hebben een redelijk positief verband met de *CITO score* in groep 5. Activiteiten in de Nederlandse taal hebben een zwak positief verband met de *CITO score*.

| | Score taal | CITO score begrijpend lezen | CITO score rekenen/ wiskunde |
|----------------------------------|---------------|-----------------------------|------------------------------|
| Taalactiviteiten in T1 en T2 | ,24 (n = 24) | -,12 (n = 24) | ,40 (n = 24) |
| Taalactiviteiten Nederlands (T2) | ,24 (n = 24) | ,35 (n = 24) | ,24 (n = 24) |
| Taalactiviteiten eigen taal (T1) | -,02 (n = 24) | -,24 (n = 24) | ,11 (n = 24) |

Tabel 4.12 Correlaties tussen de taal- en geletterdheidsactiviteiten en de score taal, de CITO score begrijpend lezen en rekenen/ wiskunde in groep 5

Gesplitst naar de Turkse en Marokkaans-Berberse groep

Nu worden de verschillen tussen beide etnische groepen onderzocht, deze worden zichtbaar in de tabel 4.13. Hieruit blijkt dat de *taalactiviteiten in T1 en T2* een zwak positief verband hebben met de

score taal van zowel de Turkse als de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 5. De *taalactiviteiten in de Nederlandse taal* hebben een sterk positief verband met de *score taal* van de Marokkaans-Berberse kinderen, maar de *activiteiten in de eigen taal* hebben een sterk negatief verband met de *score taal* in groep 5.

Taalactiviteiten in T1 en T2 hebben een zwak negatieve samenhang met de *CITO score begrijpend lezen* van de Turkse leerlingen en een zwak positieve samenhang met de *CITO score begrijpend lezen* van Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 5. *Taalactiviteiten in de Nederlandse taal* hebben een sterk positieve samenhang met de *CITO score* van de Marokkaans-Berberse leerlingen. Dit verband is significant, wat inhoudt dat de Nederlandse taal een positief effect heeft op *CITO score begrijpend lezen* in groep 5. Een ander significant verband is het negatieve verband tussen de *taalactiviteiten in eigen taal* en de *CITO score begrijpend lezen* van Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 5.

Ten slotte wordt de correlatie tussen de *taalactiviteiten in T1 en T2* en de *CITO score rekenen/ wiskunde* onderzocht. Hier is een redelijk positieve samenhang tussen de *taalactiviteiten in T1 en T2* en de *CITO score rekenen/ wiskunde* van Turkse leerlingen in groep 5 te zien. Er is een sterk positieve samenhang tussen de *taalactiviteiten* en de *CITO score rekenen/ wiskunde* van de Marokkaans-Berberse leerlingen in groep 5. *Taalactiviteiten in de Nederlandse taal* hebben een redelijk positieve samenhang met de *CITO score rekenen/ wiskunde* voor de Marokkaans-Berberse leerlingen.

| | Turkse leerlingen | | | Marokkaans-Berberse leerlingen | | |
|----------------------------------|-------------------|-----------------------------|------------------------------|--------------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| | Score taal | CITO score begrijpend lezen | CITO score rekenen/ wiskunde | Score taal | CITO score begrijpend lezen | CITO score rekenen/ wiskunde |
| Taalactiviteiten in T1 en T2 | ,25 (n = 16) | -,28 (n = 16) | ,38 (n = 16) | ,26 (n = 8) | ,23 (n = 8) | ,66 (n = 8) |
| Taalactiviteiten Nederlands (T2) | ,15 (n = 16) | ,20 (n = 16) | -,11 (n = 16) | ,51 (n = 8) | ,77* (n = 8) | ,30 (n = 8) |
| Taalactiviteiten eigen taal (T1) | ,16 (n = 16) | -,20 (n = 16) | ,46 (n = 16) | -,51 (n = 8) | -,84* (n = 8) | -,04 (n = 8) |

* = $p < 0.05$

Tabel 4.13 Correlaties tussen de taal- en geletterdheidsactiviteiten en de score taal, de CITO score begrijpend lezen en rekenen/ wiskunde in groep 5 gesplitst naar etnische groep.

4.4.2 Factor gezin en leerling

Uit tabel 4.14 zijn de correlaties tussen de *score taal*, de *CITO score begrijpend lezen* en de *CITO score rekenen/ wiskunde* en de factoren gezin en leerling afleidbaar. De factoren gezin en leerling, bestaan uit de *SES* en de *geletterdheid* van het gezin en de *werkhouding* van de leerling. De *werkhouding* van de leerlingen heeft een redelijk positieve samenhang met de *score taal* van de leerlingen in groep 5. De *SES* van het gezin heeft een zwak positieve samenhang met de *CITO score begrijpend lezen*. De *geletterdheid* van het gezin heeft een significant positief verband met de *CITO score begrijpend lezen*. Dit betekent hoe hoger de *geletterdheid* in een gezin is, hoe hoger de leerlingen scoren op de *CITO score begrijpend lezen*. *SES* heeft een zwak positieve samenhang met de *CITO score rekenen/ wiskunde* in groep 5.

| | Score taal | CITO score begrijpend lezen | CITO score rekenen/ wiskunde |
|---------------|--------------|-----------------------------|------------------------------|
| Werkhouding | ,37 (n = 23) | ,14 (n = 23) | ,13 (n = 23) |
| SES | ,03 (n = 24) | ,25 (n = 24) | ,27 (n = 24) |
| Geletterdheid | ,09 (n = 24) | ,54 ** (n = 24) | ,15 (n = 24) |

** = $p < 0.01$

Tabel 4.14 Correlaties tussen het werkhouding, SES en Geletterdheid en score taal, de CITO score begrijpend lezen en rekenen/ wiskunde in groep 5

Gesplitst naar de Turkse en Marokkaans-Berberse groep

De correlaties tussen de variabelen *score taal*, *CITO score begrijpend lezen* en *CITO score rekenen/ wiskunde* en de *werkhouding* van de leerling, *SES* en *geletterdheid* van het gezin gesplitst naar etnische groep worden zichtbaar in tabel 4.15. De *werkhouding* van de Turkse leerlingen heeft een redelijk positief verband met de *score taal* in groep 5. Er is een zwak positieve samenhang tussen *werkhouding* en *score taal* bij Marokkaans-Berberse leerlingen en deze is vrijwel gelijk aan de samenhang tussen *geletterdheid* en *score taal*. Het grootste verschil tussen beide etnische groepen is, dat de *werkhouding* van de Turkse leerlingen meer samenhang lijkt te hebben op de *score taal* dan de *werkhouding* van de Marokkaans-Berberse leerlingen.

De *werkhouding* van de Turkse leerlingen heeft een redelijk positief verband met de *CITO score begrijpend lezen* in groep 5. De *geletterdheid* van het gezin heeft een significant positieve samenhang met de *CITO score begrijpend lezen* van de Turkse leerlingen. De *geletterdheid* van het gezin heeft een sterk positief verband met de *CITO score begrijpend lezen* bij de Marokkaans-Berberse leerlingen. Het verschil tussen beide etnische groepen is vooral zichtbaar bij het *SES* van de etnische groepen. Bij de Marokkaans-Berberse leerlingen heeft het een positief verband, maar bij de Turkse leerlingen heeft het geen samenhang.

Ten slotte wordt de correlaties tussen de variabelen en de *CITO score rekenen/ wiskunde* onderzocht. De *SES* en *geletterdheid* hebben een zwak positieve relatie met de *CITO score rekenen/ wiskunde* van de Turkse leerlingen in groep 5. De *SES* van de Marokkaans-Berberse ouders heeft juist een significant positief verband met de *CITO score rekenen/ wiskunde*, wat inhoudt dat een hoge *SES* een hoge score op de *CITO score rekenen/ wiskunde* oplevert voor Marokkaans-Berberse kinderen. De *geletterdheid* heeft eveneens een redelijk positief verband met de *CITO score rekenen/ wiskunde*.

| | <i>Turkse leerlingen</i> | | | <i>Marokkaans-Berberse leerlingen</i> | | |
|----------------------|--------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| | <i>Score taal</i> | <i>CITO score begrijpend lezen</i> | <i>CITO score rekenen/ wiskunde</i> | <i>Score taal</i> | <i>CITO score begrijpend lezen</i> | <i>CITO score rekenen/ wiskunde</i> |
| <i>Werkhouding</i> | ,46 (n = 15) | ,35 (n = 15) | ,06 (n = 15) | ,27 (n = 8) | -,08 (n = 8) | ,01 (n = 8) |
| <i>SES</i> | ,03 (n = 16) | -,003 (n = 16) | ,33 (n = 16) | ,19 (n = 8) | ,51 (n = 8) | ,73* (n = 7) |
| <i>Geletterdheid</i> | ,10 (n = 16) | ,58* (n = 16) | ,25 (n = 16) | ,25 (n = 8) | ,51 (n = 8) | ,40 (n = 8) |

* = $p < 0.05$

Tabel 4.15 Correlaties tussen het *werkhouding*, *SES* en *geletterdheid* en de *score taal*, de *CITO score begrijpend lezen* en *rekenen/ wiskunde* in groep 5

5. Conclusie en discussie

Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen behalen in het onderwijs gemiddeld mindere schoolresultaten dan autochtone kinderen. Verschillende factoren kunnen van invloed zijn op deze verschillen tussen de schoolresultaten, zoals de werkhouding van het kind en het voorschools taalaanbod. Daarom is er voor dit onderzoek de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

'Is er een relatie tussen kind- en voorschoolse gezinsfactoren en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?'

In dit hoofdstuk wordt een antwoord geformuleerd op de onderzoeksvraag met de daarbij behorende deelvragen. De deelvragen worden beantwoord in de volgende paragraaf. Ten slotte wordt er kritisch naar het onderzoek teruggekeken, worden aanbevelingen voor in de praktijk gedaan en voor eventueel vervolgonderzoek.

5.1 Conclusie en verklaringen

'Is er een relatie tussen het voorschools taalaanbod en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?'

Er zijn drie variabelen met betrekking tot voorschools taalaanbod onderzocht, te weten lexicale diversiteit, samengestelde zinnen en het abstractieniveau. Deze variabelen worden ieder apart beschreven in relatie tot de schoolresultaten van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen. Uit de resultaten blijkt dat er geen verband is tussen *lexicale diversiteit* en de *score taal* van de leerlingen in groep 5. Wel heeft *lexicale diversiteit* een zwak verband met de *CITO score rekenen/ wiskunde*. Een opvallend verschil is dat *lexicale diversiteit* in het taalgebruik van de Turkse ouders, wanneer de kinderen ongeveer 3 jaar oud zijn, negatief samenhangt met de *score taal* van de Turkse kinderen in groep 5. Terwijl voor Marokkaans-Berberse kinderen geldt dat lexicale diversiteit (MM 3) een positief verband heeft met de taalvorderingen in groep 5. Het verschil tussen de twee etnische groepen kan mogelijk verklaard worden doordat Marokkaans-Berberse kinderen meer geconfronteerd worden met de Nederlandse taal, dan de Turkse kinderen. De Marokkaans-Berberse kinderen beheersen het Nederlands al beter wanneer zij starten op het basisonderwijs.

Het gebruik van *samengestelde zinnen* in het taalgebruik tussen ouders en driejarige Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen heeft geen verband met de *score taal* in groep 5. Uit de resultaten blijkt dat het gebruik van *samengestelde zinnen* in het taalaanbod, op drie- en vierjarige leeftijd van Marokkaans-Berberse kinderen een positief verband heeft met de schoolresultaten in groep 5, zowel voor de *CITO score begrijpend lezen* als *rekenen/ wiskunde*. Voor de Turkse kinderen geldt dat het gebruik van *samengestelde zinnen* op vierjarige leeftijd alleen in verband staat met de *CITO score rekenen/ wiskunde* in groep 5. Dit wordt mogelijk eveneens verklaard doordat de Marokkaans-Berberse kinderen het Nederlands beter beheersen wanneer zij aan het basisonderwijs beginnen.

Uit de resultaten blijkt dat het *abstractie niveau* van de ouders bij de kinderen op vierjarige leeftijd (MM 3) een positief verband heeft met de *CITO score rekenen/ wiskunde*. Daarnaast blijkt wanneer er gekeken wordt naar beide etnische groepen, dat een hoge mate van *abstractie* in het taalaanbod van driejarige kinderen een negatief verband heeft met de *score taal* van de kinderen in groep 5. Een hoog *abstractie niveau* in het taalaanbod op vierjarige leeftijd (MM 3) bij Marokkaans-Berberse kinderen heeft een positief verband met de *CITO score begrijpend lezen*. Hieruit blijkt het abstractie niveau van de ouders met name invloed heeft op de *CITO score wiskunde/ rekenen*. Onderzoek van Kleeck e.a. (1997) toont eveneens aan dat er een verband is tussen het abstractie niveau van de ouders in het taalgebruik en de latere taalvaardigheid van het kind met betrekking tot abstractie.

'Is er een relatie tussen HLE en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?'

De *home literacy environment* van de kinderen in de onderzoeksgroep is beoordeeld aan de hand van de *taal- en geletterdheidsactiviteiten* die ouders met de kinderen uitvoerden. Uit de resultaten blijkt

dat taal- en geletterdheidsactiviteiten een positief verband hebben met de CITO score rekenen/ wiskunde van de kinderen in groep 5. Met name de taal- en geletterdheidsactiviteiten in de Nederlandse taal hebben een positief verband met de schoolresultaten van Marokkaans-Berberse kinderen. De activiteiten in de eigen taal (Berbers) hebben een negatief verband met de CITO score begrijpend lezen in groep 5. Alleen taalactiviteiten in het Turks hebben een positieve uitwerking op de resultaten van rekenen/ wiskunde in groep 5 van de Turkse leerlingen. Dit kan verklaard worden doordat er voor rekenen/ wiskunde minder taalvaardigheden nodig zijn dan voor de taal en begrijpend lezen. Er kan geconcludeerd worden dat vooral voor de Marokkaans-Berberse leerlingen het uitvoeren van taal- en geletterdheidsactiviteiten in het Nederlands thuis een positief effect heeft op de schoolresultaten. Dit blijkt ook uit het onderzoek van Laghzaoui & Lahlah (2009), zij tonen aan dat voorschoolse taal- en geletterdheidsactiviteiten Marokkaans-Berberse kinderen helpen bij de ontwikkeling van latere schooltaalvaardigheden. Uit onderzoek blijkt tevens dat er een relatie bestaat tussen HLE en de taalontwikkeling van een kind, de opkomst van geletterdheid en later schoolsucces in lezen en schrijven (De Jong & Leseman in Leseman e.a., 2007). Het verschil in de taalkeuze voor taal- en geletterdheidsactiviteiten van Turkse en Marokkaans-Berberse ouders kan mogelijk verklaard worden doordat de Turkse taal een hogere vitaliteit heeft dan de Marokkaanse taal (Broeder & Extra in Van Der Silk, 2006). Daarnaast is het zo dat Turkse immigranten hun moedertaal vaker gebruiken (Phalet en Schönplflug, 2001).

'Is er een relatie tussen de SES van ouders en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?'

Uit de resultaten blijkt dat gemiddeld de SES van de ouders en geletterdheid van het gezin hoger is bij de Turkse kinderen dan bij de Marokkaans-Berberse kinderen. Onderzoek van Van der Silk e.a. (2006) en Arnold & Doctoroff (2003) blijkt dat kinderen uit een gezin met een lagere SES, meer risico lopen op onderwijsachterstand. Uit dit onderzoek blijkt dat het SES van de Marokkaans-Berberse gezinnen meer invloed heeft op de schoolresultaten voor zowel taal als rekenen dan voor de Turkse gezinnen. Tevens blijkt dat de SES van de Marokkaans-Berberse kinderen een positief verband heeft met de CITO score begrijpend lezen. Dit kan verklaard worden doordat er meer variatie in de scores van de SES van de Marokkaans-Berberse ouders zit, waardoor meer verbanden gevonden worden tussen de SES en de schoolresultaten van deze kinderen. Ten slotte kan er geconcludeerd worden dat hoe hoger de geletterdheid van de Turkse ouders, hoe hoger de score begrijpend lezen van de kinderen is.

'Is er een relatie tussen de werkhouding en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?'

Uit de resultaten blijkt dat wanneer er naar de gehele onderzoeksgroep gekeken wordt, de werkhouding van de leerlingen een positief verband heeft met de score taal in groep 5. Een goede werkhouding heeft bij Turkse kinderen meer samenhang met hun score taal en de CITO score begrijpend lezen, dan bij Marokkaans-Berberse leerlingen. Voor deze leerlingen geldt zelfs dat de werkhouding alleen in verband staat met de score taal in groep 5.

'Zijn er verschillen tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?'

Bij de deelvragen zijn ook de verschillen tussen beide etnische groepen beschreven. Hieruit kan geconcludeerd worden dat er verschillen zijn tussen de Turkse en Marokkaans-Berberse leerlingen, op veel variabelen scoren beide groepen anders. Beide etnische groepen scoren gemiddeld gelijk op taal. De onderzoeksgroep in zijn geheel scoort beter op rekenen dan op taal, dit heeft wellicht te maken dat er voor rekenen minder taalvaardigheid in het Nederlands nodig is dan voor taal. De werkhouding van de Marokkaans-Berberse leerlingen ligt gemiddeld hoger dan de werkhouding van de Turkse leerlingen. Taal- en geletterdheidsactiviteiten hebben een positief verband met de taal en reken scores van de kinderen. Taalactiviteiten in het Nederlands hebben vooral voor de Marokkaans-Berberse kinderen een positieve samenhang met de schoolresultaten, bij de Turkse kinderen is er geen verband gevonden. Wel hebben taalactiviteiten in het Turks een positieve samenhang met de

reken score van deze kinderen. De *werkhouding* heeft een positieve samenhang met de score taal en begrijpend lezen van de Turkse kinderen. De *geletterdheid* heeft vooral een verband met de *CITO score begrijpend lezen en rekenen/ wiskunde*, dit geldt voor beide etnische groepen. Een opvallend verschil tussen beide groepen is dat *lexicale diversiteit* een redelijk negatief verband heeft met de taalscore van Turkse kinderen tijdens meetmoment 1.

Nu de deelvragen zijn beantwoord, kan de hoofdvraag van dit onderzoek beantwoord worden. *'Is er een relatie tussen kind- en voorschoolse gezinsfactoren en de schoolresultaten van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5?'*

Uit de onderzoeksresultaten kan geconcludeerd worden dat er relaties bestaan tussen de kind- en voorschoolse gezinsfactoren en de schoolresultaten van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5. Ten eerste heeft het taalaanbod van de ouders een positieve en soms ook een negatieve samenhang met de schoolresultaten van de kinderen in groep 5. Vooral de mate van het abstractie niveau van de ouders (MM 3) heeft een positieve samenhang met de schoolresultaten, die komt ook overeen met de theorie hierover. Het abstractie niveau van het taalaanbod van de ouders is minder gerelateerd aan de gesproken taal, maar meer aan de cognitieve ontwikkeling van de kinderen. Over het algemeen kan gezegd worden dat het taalaanbod meer van invloed is op de rekenprestaties van de kinderen dan op de taal prestaties. Ten tweede is er een positief verband tussen de taal- en geletterdheidsactiviteiten die ouders met kinderen uitvoeren en de schoolresultaten, met name activiteiten in de Nederlandse taal hebben een positieve samenhang met de schoolresultaten. Ten derde blijkt uit dit onderzoek dat het taalaanbod van de ouders meer samenhang heeft met de schoolresultaten van de Marokkaans-Berberse kinderen dan van de Turkse kinderen. Een verklaring hiervoor is dat de Marokkaans-Berberse kinderen meer aan de Nederlandse taal worden blootgesteld dan Turkse kinderen. De variabelen *SES* en *geletterdheid* hebben meer invloed op de schoolvorderingen van de Marokkaans-Berberse kinderen dan op die van Turkse kinderen. Dit wordt mogelijk verklaard doordat Marokkaans-Berberse kinderen meer bekwaam zijn in het Nederlands, Turkse gezinnen houden zich meer vast aan hun moedertaal. Onderzoek van Scheele e.a. (2010) toont aan dat er een sterke associatie is tussen T2 input en SES bij Marokkaans-Berberse gezinnen, dit wordt verklaard doordat Marokkaans-Berberse gezinnen minder mogelijkheden hebben om eigen taal te gebruiken in formele en talige situaties. Ten slotte laat dit onderzoek een opvallend verschil met de literatuur zien, namelijk dat de *lexicale diversiteit* (MM 1) een negatieve samenhang heeft met de taal score van Turkse kinderen in groep 5.

5.2 Beperkingen en suggesties

In deze paragraaf worden een aantal kritische kanttekeningen benoemd over dit onderzoek. Ten eerste kan het beperkte aantal leerlingen dat bij deze studie betrokken is genoemd worden. De resultaten van dit onderzoek zijn daarom niet generaliseerbaar. Daarbij is ook het aantal leerlingen per etnische groep niet gelijk, de Turkse groep bestaat uit meer leerlingen dan de Marokkaans-Berberse groep. De leerlingen die bij dit onderzoek betrokken zijn komen alleen van basisscholen uit Amsterdam, Utrecht en Tilburg. Wanneer men een completer beeld wil creëren is het bevorderlijk om scholen uit het hele land te gebruiken in een (vervolg)onderzoek. Ten tweede zijn in dit onderzoek alleen de CITO scores van de leerlingen meegenomen. Om een beter beeld van de schoolprestaties te creëren, zouden ook andere prestaties meegenomen kunnen worden.

Bijvoorbeeld opdrachten die kinderen maken betreffende taal en rekenen, de CITO scores blijven natuurlijk een momentopname. Ten derde bestond het voorschools taalaanbod uit drie maten op twee meetmomenten. Om een meer compleet beeld te krijgen van het voorschools taalaanbod van de moeder (ouders), kan men meer aspecten van taalaanbod hierin meenemen. De gegevens die hiervoor zijn gebruikt waren niet op meetmoment één en drie hetzelfde. Bij de variabelen *samengestelde zinnen* en *abstractie niveau* is op meetmoment drie alleen naar de boekactiviteiten gekeken en niet naar de picture en book activiteiten zoals op meetmoment één. De variabelen zouden voor zowel meetmoment één als drie gelijk moeten zijn.

Ten slotte kunnen ook de schoolprestaties van de Nederlandse kinderen gemeten worden in

een vervolgonderzoek. De schoolprestaties van de Nederlandse kinderen zouden dan als graadmeter kunnen dienen voor de prestaties van de Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen. Of deze kinderen daadwerkelijk wel minder presteren dan de Nederlandse kinderen.

Advies voor de praktijk

In dit onderzoek zijn zowel positieve als negatieve verbanden gevonden tussen het voorschools taalaanbod en de schoolvorderingen van Turkse en Marokkaans-Berberse kinderen in groep 5. Hieruit blijkt dat niet al het voorschools taalaanbod en taal- en geletterdheidsactiviteiten een gunstige werking hebben op de schoolvorderingen van de kinderen uit de onderzoeksgroep.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat lexicale diversiteit in het Turks niet helpt voor latere taalvaardigheid in het Nederlands. Het lijkt belangrijk te zijn om in de voorschoolse periode taal- en geletterdheidsactiviteiten te doen met de kinderen. Wanneer deze activiteiten in het Nederlands uitgevoerd zouden worden, heeft dit een nog positiever effect voor de latere taalvaardigheid in het Nederlands van de Marokkaans-Berberse kinderen. Het zou interessant zijn om te onderzoeken of er een manier is om de taalachterstand van de kinderen al weg te werken voordat ze aan het basisonderwijs beginnen. Wat het effect van voor- en vroegschoolse educatie (VVE) zou zijn voor deze kinderen. Daarnaast kan er aan Marokkaans-Berberse ouders geadviseerd worden om taal- en geletterdheidsactiviteiten met de kinderen uit te voeren en voornamelijk in het Nederlands. Hierbij is het wel van belang dat ouders de Nederlandse taal ook beheersen. Dit betekent niet dat het minder goed is om taalactiviteiten in de eigen taal uit te voeren met de kinderen, bij Turkse kinderen blijkt dat de activiteiten in eigen taal een positief verband hebben met de rekenprestaties. Voor de Turkse ouders betekent dit dat zij taal- en geletterdheidsactiviteiten in Turks met hun kinderen kunnen uitvoeren, om de rekenprestaties van de kinderen in groep 5 te bevorderen.

Literatuur

Aarts, R., Demir, S., Kurvers, J., Laghzaoui, M., Henrichs, L. (2006). Ontluikende schooltaalvaardigheid in interacties tussen moeders en driejarigen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 76, 2 p.21-38

Aarts, R., Henrichs, L., Demir, S., Kurvers, J. (2008/review). *Shared book reading with four year old Turkish en Dutch children: features of academic language in the input of mothers and teachers*. Tilburg Babylon (manuscript submitted for publication).

Aarts, R., Demir, S., Vallen, T. (2011). Characteristics of academic language register occurring in caretaker-child interaction: development and validation of a coding scheme. *Language Learning*

Appel R., Vermeer A. (2000). Tweede-taalverwerving en simultane taalverwerving. In Gilles S. & Schaerlakens A. (red.). *Kindertaalverwerving: Een handboek voor het Nederlands* (pp 347-393). Groningen: Martinus Nijhoff uitgevers.

Aram, D. (2005). Continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to school. *SAGE*. 25(3): 259-289.

Arnold, D.H., Doctoroff, G.L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual review of psychology*, 54, 517-545.

Baker C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th edition. Clevedon: Multilingual Matters.

Bradley, R.H., Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53, 371-399.

Cain, K., Oakhill, J., Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96, 31-42.

Coleman, J.S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95-S120.

DASH (2008). *Coding protocol for functional linguistic analyses*. Amsterdam/ Tilburg/ Utrecht: DASH RESEARCH GROUP

Driessen, G., Van der Slik, F., De Bot, K. (2002). Home language and language proficiency: a large-scale longitudinal study in Dutch primary schools. *Journal of multilingual and multicultural development*, 23, 3, 293-308.

Edelman S., Waterfal H. (2007). *Behavioral and computational aspects of language and its acquisition*. *Physics of Life Reviews*, 4, 253-277.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. 3th edition. London: SAGE Publications Ltd.

Gelder van F., Visser S. (2005). *Van misverstand tot meertaligheid, een onderzoek in het kleuteronderwijs van de stad Groningen*. Wetenschapswinkel Taal, Cultuur & Communicatie. Rijksuniversiteit Groningen

Gijsberts M., Herweijer L., (2010). Onderwijs en opleidingsniveau. In: Gijsberts M. & Dagevos J., *Jaarrapport Integratie 2009* (p94-137). Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau.

Henrichs L. F., (2010). *Academic language in early childhood interactions : a longitudinal study of 3- to 6-year-old Dutch monolingual children*. Faculty of Humanities 2010.

Hus, Y. (2001). Early reading for low-SES minority language children: An attempt to 'catch them before they fall'. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 53, 173-182.

Krom, R., Jongen I., Verhelst, N., Kamphuis F., Kleintjes, F. (2010). *Wetenschappelijke verantwoording DMT en AVI*. CITO

Kleeck A. Van, Gillam R.B., 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.

Laghzaoui, M., & Lahlah, A. (2009). Emergent academic language in Moroccan-Berber children in the Netherlands challenges in dealing with Berber corpus. In s.n. (Ed.), *Proceedings of 1er Symposium International sur le traitement automatique de la culture Amazighe* (pp. 84-98). Agadir: Agadir University-ENCG.

Lesaux, N.K., Lipka, O., Siegel, L.S. (2006). Investigating cognitive and linguistic abilities that influence the reading comprehension skills of children from diverse linguistic backgrounds. *Reading and writing*, 19, 99-131.

Leseman P. P. M., Scheele A., Mayo A. Y., Messer M. H. (2007). Home literacy as a special language environment to prepare children for school. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(3), 334-355

Leseman P. P. M., Mayo A. Y., Messer M., Scheele A. F., Heyden K. M., Vander (2009). De vroege ontwikkeling van schooltaal: het DASH-project. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48. 271-287.

Oomens, S., Driessen, G., & Scheepers, P. (2003). De integratie van allochtone ouders en onderwijsprestaties van hun kinderen. *Tijdschrift voor Sociologie*, 24, 289-313

Phalet, K. Schönplug, U. (2001). Intergenerational transmission of collectivism and achievement values in two acculturation contexts. The case of Turkish families in Germany and Turkish families and Moroccan families in the Netherlands. *Journal of cross-cultural psychology*, 32, 186-201.

Scheele A., Leseman P. P. M., Mayo A. Y. (2010) The home language environment of mono- and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31 (1), 117-140.

Scheele A., Leseman P. P. M., Mayo A. Y., Elbers E. (2010). *Home language and literacy and three-year-olds' emergent academic language use in narrative and instruction genres*.

Schleppegrell M. J., (2001). Linguistic features of the language of schooling. University of California, Davis, CA, USA.

Silk, F. W. P. van der, Driessen, G. W. J. M., & De Bot, K. L. J. (2006). Ethnic and socioeconomic class composition and language proficiency: a longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review*, 22, 293-308.

Snow, C. (2000). Taalaanbod en sociale interactie: hun rol in de taalverwerving. In Gilles S. & Schaerlakens A. (red.). *Kindertaalverwerving: Een handboek voor het Nederlands* (pp 327-346). Groningen: Martinus Nijhoff uitgevers.

Steensel R. van (2006). *Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education*. Babylon, Centre for studies of the multicultural society, faculty of arts, Tilburg University.

Tesser, P.T.M., Dagevos, J.M., Iedema J. (2001). Rapportage minderheden 2001. Vorderingen op school en meer werk. Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag.

Verhoeven, L. (2000). Components in early language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313-330

Wijk, C. Van (2008). *Toetsende statistiek: basistechnieken*. Een praktijkgerichte inleiding voor onderzoekers van taal, gedrag en communicatie. Uitgeverij Coutinho

Bijlage

Bijlage 1: Introductiebrief aan de scholen



FACULTEIT GEESTESWETENSCHAPPEN

t.a.v. Directie en Coördinator Middenbouw

Betreft: Vervolg Taalonderzoek DASH

Geachte heer/mevrouw,

Datum
22 maart 2011

Onderwerp
Taal voor School

Telefoon
013 4663166
06 30719769

Telefax
013 4662892

E-mail
a.m.laarts@uvt.nl
i.a.h.lamers@uvt.nl

Uw school heeft de afgelopen jaren meegewerkt aan het DASH-project naar de taalontwikkeling van kinderen in de voor- en vroegschoolse 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.

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.

De meeste kinderen die tijdens het DASH-Onderzoek gevolgd zijn, zitten inmiddels in groep 5. In groep 3 en 4 zijn de schoolvorderingen van deze leerlingen ook al opgevraagd. In groep 5 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.

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!

Met vriendelijke groet,

Inske Lamers, Masterstudent Interculturele Communicatie
Dr. Rian Aarts, Universitair Docent

DASH-project

Vragenlijst toetsgegevens DASH-leerlingen

Groep 5

Beste leerkracht van groep 5,

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 6? | <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 M5 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 | | |
| Studievaardigheden | | |

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 6 zit, wilt u dan a.u.b. de toetsgegevens van groep 5 van vorig jaar, M5, invullen? Als het kind nog in groep 4 zit, wilt u dan a.u.b. de toetsgegevens van groep 4, M4, 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 ... | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

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:
i.a.h.lamers@uvt.nl
Voor nadere informatie kunt u contact opnemen met ondergetekenden.

Met vriendelijke groet,

Inske Lamers en Rian Aarts
UvT, faculteit Geesteswetenschappen
Postbus 90153
5000 LE Tilburg
Tel. 013 4663166
a.m.l.aarts@uvt.nl
i.a.h.lamers@uvt.nl