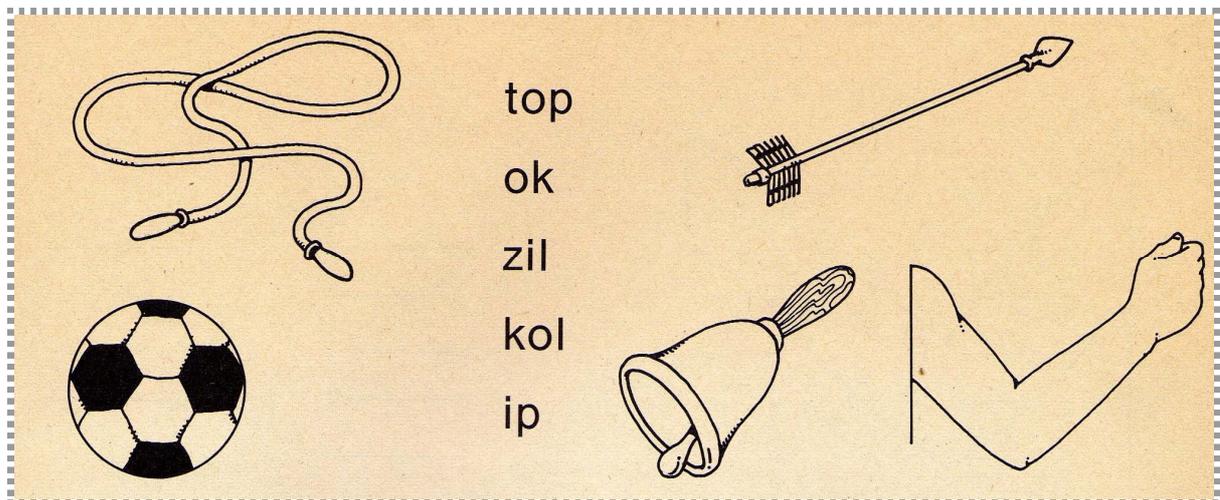


Eigen taal eerst!

Verslag van een onderzoek naar tweetalig leesonderwijs
aan Turkse kinderen in groep 2 en 3.



Afstudeerscriptie van

Mirjam de Bruijne (studentnr. 514098)

ter afsluiting van de opleiding

Interculturele Communicatie/NT2

aan de

Universiteit van Tilburg (Nederland)

september 2008

Scriptiebegeleider:

Mw. Dr. Rian Aarts

Tweede examinator:

Mw. Dr. Jeanne Kurvers

Inhoudsopgave

Voorwoord

Hoofdstuk 1 Inleiding

1.1 Achtergrond van het onderzoek

1.2 Onderzoeksvragen

Leeswijzer

Hoofdstuk 2 Literatuuronderzoek

2.1 Verwerving van geletterdheid

2.1.1 Ontluikende geletterdheid

2.1.2 Aanvankelijk lezen

2.2 Determinanten van de ontwikkeling van leesvaardigheid

2.2.1 De rol van de taalontwikkeling

2.2.2 De rol van het thuismilieu

2.2.3 De determinanten in relatie tot het leren lezen door allochtone leerlingen

2.3 Meertaligheid en onderwijs

2.3.1 Doelen van meertalig onderwijs

2.3.2 Modellen voor meertalig onderwijs

2.3.3 Leren in een eerste of tweede taal

Conclusies uit de literatuurstudie

Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet

3.1 Onderzoeksvragen

3.2 Proefpersonen en -scholen

3.3 Dataverzameling

3.3.1 Beeld van het onderwijsprogramma per school

3.3.2 Meting van de taal- en leesvaardigheid Turks en Nederlands

3.3.3 Meting van het thuistaalgebruik en geletterdheidsfactoren

3.3.4 Opmerkingen over het verloop van de dataverzameling

3.3.5 Methoden van data-analyse

3.4 Hypothesen en verwachtingen

Hoofdstuk 4 Resultaten

4.1 Schoolportretten: een beschrijving van het onderwijs Turks op de vier scholen

- 4.1.1 School P1
- 4.1.2 School P2
- 4.1.3 School C1
- 4.1.4 School C2
- 4.1.5 Verschillen tussen de scholen

4.2 De ontwikkeling van de taal- en leesvaardigheid van de leerlingen op de verschillende schooltypen

- 4.2.1 Analyse van de resultaten op de taal- en leesvaardigheidstoetsen
- 4.2.2 Verbanden tussen de taal- en leesontwikkeling in de twee talen

4.3 Taalgebruik en geletterdheid in de thuissituatie

- 4.3.1 Analyse van de gegevens uit de leerlingeninterviews
- 4.3.2 Samenhang tussen geletterdheid, thuistaalgebruik en taalvaardigheid

Hoofdstuk 5 Conclusies

Literatuur

Bijlagen:

- A. docentenvragenlijst
- B. leerlingvragenlijst
- C. voorbeelden van de gebruikte toetsen [niet in digitale versie]

Voorwoord

Dit verslag beschrijft het onderzoek dat ik deed in het kader van de afronding van mijn studie Interculturele communicatie/NT2 aan de Universiteit van Tilburg. Het onderzoek vond plaats in 2001-2002 en gaat over tweetalig leesonderwijs aan Turkse kinderen, gegeven binnen de zogeheten OALT-lessen. 'OALT' staat voor Onderwijs in Allochtone Levende Talen en was vanaf 1998 de nieuwe term voor onderwijs in de eerste taal van anderstalige leerlingen in Nederland, en de naam van de bijbehorende wet die dat onderwijs regelde. Toen ik aan dit onderzoek begon, was het OALT-onderwijs dus zo'n drie jaar oud – zeg maar in de overgang van het opstartstadium naar een fase van 'settelen': de eerste 'eigentaalmethodes' specifiek gericht op de context van allochtone kinderen in Nederland waren in gebruik genomen, de eerste docenten die het speciale Pabotraject voor OALT-leerkrachten hadden gevolgd kwamen van school, en op veel basisscholen hadden het team of de directie een scholing over de nieuwe wetgeving en de uitvoering van OALT in de praktijk achter de rug en ging het 'allemaal een beetje lopen'. In Rotterdam trok de conferentie *Meertaligheid in het onderwijs* zo'n driehonderd deelnemers uit heel Europa, die allemaal bezig waren met het onderwijs aan leerlingen die van huis uit een andere taal spreken dan de standaardtaal van het land of de gangbare onderwijstaal; driehonderd leerkrachten, schoolbegeleiders en taal- of onderwijsonderzoekers die ideeën, onderzoeksgegevens en *good practices* uitwisselden om het onderwijs aan meertalige leerlingen te optimaliseren en voor zoveel mogelijk leerlingen beschikbaar te maken. De conferentie werd mede georganiseerd door het team Meertalig onderwijs in de onderbouw van Het Projectbureau, dat ook opdrachtgever was van het voorliggende onderzoek. Ten tijde van de conferentie was het team zelf bezig om samen met twee geïnteresseerde basisscholen tweetalig Turks-Nederlands basisonderwijs op te zetten. De conferentie bood hiervoor veel inspiratie en bruikbare ideeën. Wie had toen kunnen denken dat uitgerekend dit initiatief aanleiding was voor hevige politieke commotie over het eigentaalonderwijs aan allochtone leerlingen en uiteindelijk zelfs leidde tot de afschaffing van OALT – nog geen drie jaar later.

Persoonlijk vind ik het van groot belang dat wetenschappelijk onderzoek praktische relevantie heeft, of althans bijdraagt aan een beter begrip van de praktijk of de werkelijkheid en zo mogelijk antwoorden of oplossingen aandraagt voor praktische vraagstukken of problemen. Ik was dan ook verheugd over de mogelijkheid om een praktijkgericht onderzoek te doen, op basis van een concrete vraag met het oog op lesmateriaalontwikkeling. En ondanks het feit dat dit onderzoek nog voor het gereedkomen van mijn scriptie min of meer is ingehaald door de (politieke) waan van de dag, ben ik blij dat ik het heb kunnen uitvoeren en denk ik dat het zeer zinvolle inzichten heeft opgeleverd.

Op deze plaats past een woord van dank aan de deelnemende scholen en met name aan de OALT-leerkrachten daar, die bereidheid waren mij in hun lessen toe te laten en die tijd en medewerking gaven aan de interviews en de toetsafnames. In het kader van dit onderzoeksverslag blijven hun namen anoniem, maar zij weten wie ik bedoel!

Verder veel dank aan mijn afstudeerbegeleider, Rian Aarts. Haar gedegen kennis van het onderwerp, haar consciëntieuze wijze van meelesen en meedenken, en natuurlijk het feit dat zij gedurende de gehele, niet bepaald korte looptijd van dit onderzoek beschikbaar was en in die tijd altijd positief gestemd bleef over de afloop ervan, hebben ertoe bijgedragen dat dit verslag geworden is wat het is – en dat het er überhaupt gekomen is. Ook dank aan tweede lezer Jeanne Kurvers, eveneens een grootheid in haar vakgebied. Het was een eer om onder jullie te mogen afstuderen.

Mirjam de Bruijne, september 2008

Hoofdstuk 1 Inleiding

Dit verslag beschrijft een onderzoek onder Turkse basisschoolkinderen in Rotterdam, die leren lezen in twee talen: Turks en Nederlands. In het onderzoek worden twee groepen vergeleken: kinderen die beginnen met leesonderwijs Turks aan het eind van groep 2, voorafgaand aan het leren lezen in het Nederlands, en kinderen die eerst leesinstructie krijgen in het Nederlands, in groep 3, en pas daarna leren lezen in het Turks. In het onderzoek wordt geschetst hoe het eigentaalonderwijs op de deelnemende scholen, en in het bijzonder het Turkse leesonderwijs in groep 2, vormgegeven is. Daarbij wordt nagegaan hoe de taal- en leesvaardigheid in het Turks en het Nederlands van de leerlingen zich ontwikkelen onder invloed van de verschillende onderwijsprogramma's.

1.1 Achtergrond van het onderzoek

Het onderzoek is gehouden in de periode mei 2001 – maart 2002 en werd uitgevoerd n.a.v. een vraag van het team Meertalig Onderwijs in de Onderbouw (MTO) van Het Projectbureau te Rotterdam. Het Projectbureau (onderdeel van de CED Groep) was¹⁾ gespecialiseerd in onderzoek, schoolbegeleiding en materiaalontwikkeling op het gebied van taalonderwijs en achterstandsbestrijding. Binnen het Projectbureau hield het MTO-team zich bezig met meertalig onderwijs en in het bijzonder met eigentaalonderwijs in het Portugees, Turks en (Marokkaans-)Arabisch. In dit kader is door het team *Trias* ontwikkeld, een methode voor T1-onderwijs aan groep 1 t/m 4 van het basisonderwijs, bedoeld voor de bovengenoemde taalgroepen (Het Projectbureau/Uitgeverij Partners, 1995-2001). Kenmerkend aan *Trias* is, dat het afstemming creëert tussen het onderwijs in de OALT-lessen (de lessen in de eigen taal) en de reguliere Nederlandstalige lessen, doordat het qua thema's en didactiek aansluit op de meeste gebruikte taalmethodes in de onderbouw (*Trias 1* en *2* sluiten aan bij *Taalplan Kleuters*, *Knoop het in je Oren* en *Laat wat van je horen*, *Trias 3* en *4* bij *Veilig leren lezen*). Doel is stimulering van de eigentaalvaardigheid op een hoog niveau.

De onderdelen *Trias 1* en *Trias 2* waren al weer enkele jaren op de markt en behoefden herziening op diverse punten. Dit materiaal, bedoeld voor groep 1 en 2, bevatte met name activiteiten rondom mondeling taalgebruik en ontluikende geletterdheid²⁾. Het nut van het laatste type activiteiten als voorbereiding op leren lezen en schrijven, met name voor kinderen die uit een thuissituatie komen waarbinnen geletterdheid geen grote rol speelt, is inmiddels onomstreden (zie bijvoorbeeld Bus, 1995; Sulzby & Teale, 1991). Binnen het team overwoog men echter om in *Trias 2* al een stapje verder te gaan en hierin tevens te voorzien in (enige) technisch leesinstructie in het Turks. Aan die overweging lagen twee ideeën ten grondslag. Ten eerste was men van mening dat kinderen vaak al eerder toe zijn aan het leren lezen dan pas aan het begin van groep 3, een persoonlijke opvatting die deels zijn grondslag vond in de eigen, internationale ondervindingen van de MTO-leden. Ten tweede huldigde het team het standpunt, dat leren lezen het best kan gebeuren vanuit de taal die een kind van huis uit het best beheerst. Voor dit standpunt, dat bekend staat als 'het moedertaalprincipe', kan op diverse gronden steun gevonden worden vanuit taalwetenschappelijke hoek en het wordt ook sinds lange tijd gepropageerd door UNESCO, de kinderontwikkelingsorganisatie van de Verenigde Naties (UNESCO, 1953:11). Gegeven de gangbare praktijk binnen het merendeel van de Nederlandse basisscholen, waar technisch leesinstructie (in het Nederlands) nog altijd iets is waarmee groepsgewijs gestart wordt in

groep 3, zou dat eerdere leesonderwijs in het Turks 'vanzelfsprekend' plaats moeten vinden in groep 2.

Het idee van leesonderwijs in de eigen taal in groep 2 stuit echter om verschillende redenen op bezwaren en gevoeligheden. Enerzijds is er bezwaar tegen het idee van expliciete instructie 'an sich' eerder dan groep 3. Dit bezwaar berust deels op bewuste pedagogische overwegingen, zoals de opvatting dat kinderen jonger dan 6 nog vooral 'spelend' moeten leren, en deels op hardnekkige gewoonten in de schoolpraktijk van alledag, waar ondanks de invoering van de basisschool in 1985 nog altijd een sterke scheiding bestaat tussen het onderwijs in groep 1 en 2 (het voormalige kleuteronderwijs) en dat in groep 3 (Huizenga, 2000). Daarnaast bestaan er grote meningsverschillen over de wenselijkheid van aandacht voor de eigen taal van leerlingen uit etnische minderheden in het algemeen, en leesonderwijs in die taal in het bijzonder. Veel leerkrachten, schooldirecties en politici achten het, met het oog op het belang van een goede taal- en leesvaardigheid voor een voorspoedige schoolcarrière en de onmiskenbare problemen die veel allochtone leerlingen op dit vlak vooralsnog ondervinden, vooral van belang om aandacht te schenken aan de Nederlandse taal- en leesontwikkeling.

Wat hierbij meespeelt, is dat de maatschappelijke status van de genoemde talen (en daarmee van hun sprekers) in Nederland over het algemeen niet hoog is (Broeder & Extra, 1998; Extra & Verhoeven, 1993). 'Onderwijs in de Eigen Taal (en Cultuur)' (OET/OETC) zoals dat in de jaren zeventig en tachtig voor specifieke groepen kinderen beschikbaar was, en ook het latere 'Onderwijs in Allochtone Levende Talen' (OALT), had³⁾ tot hoofddoel de overgang tussen school- en thuismilieu te verkleinen en de verwerving van het Nederlands te ondersteunen. De nadruk lag op het onderwijs in de onderbouw en op mondelinge taalvaardigheid. Het schriftelijk leren beheersen van de eerste taal werd en wordt niet relevant geacht voor leerlingen uit deze doelgroepen, en vaak zelfs gezien als belemmering voor de ontwikkeling van het Nederlands. Dit ondanks het feit, dat onderzoek heeft laten zien dat vaardigheid in de eigen taal bij allochtone leerlingen bijdraagt aan schoolsucces (Aarts, De Ruiter & Verhoeven, 1993) en dat uit de taalwetenschappelijke literatuur naar voren komt dat een goede verwerving van de moedertaal de verwerving van een volgende taal eerder faciliteert dan afremt (zie onder meer Appel & Muysken, 1987; Baker, 1996; Extra en Verhoeven, 1985). En eveneens ondanks het feit, dat het Europese Parlement streeft naar bevordering van meertaligheid onder haar burgers; deze zouden minimaal twee, maar liever drie talen moeten beheersen (EG-richtlijn 77/486). De voorsprong die kinderen die van huis uit een andere taal leren dan de standaardtaal van een land, in het licht van dat streven hebben, wordt in het geval van kinderen uit etnische minderheden lang niet altijd benut. Anderzijds wordt bijvoorbeeld kleuteronderwijs in de hoge-statustaal Engels wel toegejuicht en steeds vaker opgezet.

Deze complexe achtergrondfactoren en de maatschappelijke relevantie van het thema alleen al, maakten het onderwerp van vroeg leesonderwijs aan allochtone leerlingen de moeite waard om nader te onderzoeken. Speciale omstandigheden boden daarnaast een uitgelezen gelegenheid voor een onderzoek: de interesse in vroeg leesonderwijs in de eigen taal was bij het MTO-team mede ontstaan door contacten met enkele scholen, waar binnen de OALT-lessen aan het eind van groep 2 met dergelijk onderwijs geëxperimenteerd werd. Het bestaan van deze scholen bood de kans om een vergelijkend onderzoek op te zetten tussen scholen die wèl en scholen die geen technisch leesinstructie in de eigen taal gaven in

groep 2. Op basis van die vergelijking zouden de ontwikkelaars van *Trias* beter afgewogen beslissingen kunnen nemen over eventuele inhoudelijke aanpassingen aan het lesmateriaal.

Met het oog op de concrete vormgeving van die aanpassingen was het team niet alleen geïnteresseerd in het *effect* van het vroege T1-leesonderwijs op de verdere taal- en leesontwikkeling van de betrokken leerlingen, maar vooral ook in *de manier waarop* dat onderwijs opgezet was, zowel binnen de lessen zelf als in relatie tot de rest van het onderwijsprogramma op school. Vragen waarop men een antwoord zocht waren bijvoorbeeld: worden binnen de lessen in groep 2 dezelfde activiteiten of oefeningen aangeboden als normaliter in groep 3 of 4? Wordt er op enige manier rekening gehouden met de lagere leeftijd van de kinderen of met typische kenmerken van het onderwijs in groep 2, en zo ja hoe dan? Wat is het aandeel van de tijd besteed aan technisch leesinstructie ten opzichte van de totaal beschikbare lestijd? Ook was men benieuwd naar kenmerken als de motivatie van de Turkse leerkrachten om met de lessen te starten en de houding van andere leerkrachten en de schooldirectie ten opzichte van die lessen. Onderzoek naar deze kenmerken en hun onderlinge samenhang werd door het team dan ook zeer verwelkomd.

De vraag vanuit het MTO-team vormde een praktische legitimering van dit onderzoek. Daarnaast heeft het onderzoek ook theoretische relevantie, omdat er nog relatief weinig bekend is over de min-of-meer gelijktijdige verwerving van geletterdheid in meerdere talen bij (zulke) jonge kinderen; onderzoek naar tweetalig lees- en schrijfonderwijs betreft veelal volwassenen, kinderen die uitsluitend leren lezen en schrijven in een tweede taal, of kinderen die pas na het leren lezen en schrijven in de tweede taal geletterd worden in hun eerste taal. In die laatste gevallen gaat het steeds om oudere kinderen, meestal kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs of minimaal in groep 3 en 4 (of de equivalenten daarvan in buitenlandse onderwijsystemen).

Wat betreft een wetenschappelijke context voor dit onderzoek kan aangehaakt worden bij onderzoeksresultaten en theorievorming op het gebied van de verwerving van geletterdheid, tweede-taalverwerving/meertaligheid en tweetalig onderwijs.

Hoewel *Trias* zoals gezegd bedoeld is voor onderwijs in zowel het Portugees, Arabisch als Turks, richt dit onderzoek zich alleen op het onderwijs Turks. Hiervoor zijn drie redenen:

1. De leerkrachten die het experiment met leesinstructie in groep 2 ter hand hadden genomen waren allemaal Turks.
2. De sociolinguïstische situatie van de Turkstalige groep biedt de beste mogelijkheden voor een eenduidige opzet van het onderzoek. De situatie van Turkse leerlingen in het Nederlandse onderwijs is relatief ongecompliceerd, in de zin dat binnen deze groep weinig taalvariatie voorkomt (Turken in Nederland hebben over het algemeen het Turks als thuistaal) en bij OALT-onderwijs Turks dus inderdaad sprake is van T1-onderwijs. Binnen de Marokkaanse taalgroep fungeren veel meer verschillende taalachtergronden (veel Marokkanen in Nederland spreken van huis uit een Berbertaal, waarvan drie varianten bestaan, en daarnaast komen Marokkaans-Arabisch en Frans voor als thuistalen), terwijl het OALT-onderwijs aangeboden wordt in het (Standaard) Arabisch; voor Marokkaanse leerlingen kan er in dat geval sprake zijn van onderwijs in de T3 in plaats van de T1. De Portugese taalgroep zou ook in aanmerking komen, maar is vrij klein en in Rotterdam betreft het met name leerlingen van Kaap-Verdiaanse komaf. Bovendien;

3. Een uitgebreider onderzoek onder leerlingen van verschillende taalgroepen zou qua omvang en kosten het bestek van een scriptie-onderzoek ver te buiten gaan.

1.2 Onderzoeksvragen

Gegeven de interesses en vragen van het MTO-team en de geschetste achtergrondfactoren, richt het onderzoek zich op de volgende twee hoofdvragen:

1. *Hoe ziet het Turkse leesonderwijs, dat ofwel aan het eind van groep 2 ofwel in de loop van groep 3 van start gaat, eruit?*

Deelvragen die uit deze hoofdvraag voortvloeien zijn:

- ⇒ Welke inhoud wordt aangeboden via welke methodiek?
- ⇒ Welke verschillen zijn er tussen de betrokken scholen?

2. *Wat is de invloed van de verschillende lesprogramma's, in het bijzonder van de vroege leesinstructie in de eigen taal en de verschillen in instructievolgorde (Turks-Nederlands of Nederlands-Turks), op de taalontwikkeling en het leren lezen in de eerste en tweede taal?*

Deelvragen bij deze hoofdvraag zijn:

- ⇒ Hoe ontwikkelt zich de taalvaardigheid in het Turks en het Nederlands van de deelnemende leerlingen?
- ⇒ Hebben de kinderen die beginnen met leesinstructie in het Turks minder moeite met het leren lezen in het Nederlands dan taalgenootjes die leren lezen vanuit het Nederlands?
- ⇒ Hoe zijn eventuele verschillen tussen de leerlingen van verschillende scholen te verklaren?

Leeswijzer

Zojuist is de aanleiding van het voorliggende onderzoek uiteengezet en de vraagstelling geformuleerd. In het hierna volgende hoofdstuk 2 worden allereerst enkele theorieën en onderzoeksresultaten besproken, die relevant zijn met het oog op de beantwoording van de geschetste onderzoeksvragen en die een kader bieden voor de opzet van het onderzoek. In hoofdstuk 3 wordt op basis van dat theoretisch kader de onderzoeksofzet beschreven en wordt ook ingegaan op de daadwerkelijke uitvoering van het onderzoek. Hoofdstuk 4 bevat de resultaten die dit onderzoek opgeleverd heeft. Uit deze resultaten af te leiden conclusies en aanbevelingen zijn te vinden in hoofdstuk 5.

Noten bij hoofdstuk 1

¹⁾ Als gevolg van beleidsontwikkelingen in de afgelopen jaren, met name de afschaffing van OALT, is het MTO-team inmiddels opgeheven. De oud-medewerkers van het team richten zich nu op voor- en vroegschoolse programma's ter stimulering van de (eigen-)taalontwikkeling en geletterdheid. Het Projectbureau is in 2005 bij een interne reorganisatie van de CED-Groep opgegaan in de units Onderwijs & Onderzoek en Voortgezet Onderwijs/BVE.

²⁾ Leren lezen en schrijven wordt tegenwoordig beschouwd als een uitgebreidere ontwikkelingslijn, aangeduid met de term 'verwerving van geletterdheid.' De fase van ontluikende geletterdheid is het eerste ontwikkelingsstadium op die lijn. In dit stadium doen kinderen ervaringen op met geschreven taal, waardoor ze zich bewust worden van de functies en gebruikswijze ervan. (Zie verder hoofdstuk 2.)

³⁾ De regeling OALT is met ingang van schooljaar 2004-2005 afgeschaft.

Hoofdstuk 2 Achtergronden en literatuurstudie

Zoals in de inleiding naar voren kwam, draait het in dit onderzoek om de vraag wat een goede inrichting is van het eerste leesonderwijs aan kinderen met een andere moedertaal dan de standaard onderwijstaal. Concreet gaat het daarbij om Turkse kinderen in Nederland, in groep 2 en 3 van de basisschool. Voorafgaand aan de feitelijke uitvoering van het onderzoek, is het zinvol om na te gaan welke kennis er al beschikbaar is uit eerder onderzoek en wat relevante factoren zijn om in het op te zetten onderzoek te betrekken.

Gezien de onderzoeksvragen is allereerst inzicht nodig in het proces van leren lezen en schrijven, of in wat tegenwoordig beschouwd wordt als een uitgebreidere ontwikkelingslijn: de 'verwerving van geletterdheid'. Op dit proces wordt nader ingegaan in paragraaf 2.1.

Uit de beschrijving van het schriftverwervingsproces kunnen factoren afgeleid worden die relevant zijn met het oog op de leesontwikkeling en een meer of minder succesvol verloop daarvan. Het gaat dan om kenmerken van individuele leerlingen en hun achtergrond. In paragraaf 2.2 wordt besproken welke factoren dit zijn en wordt ingegaan op de vraag naar de situatie van Turkse leerlingen in Nederland met betrekking tot deze factoren.

In de inleiding werd melding gemaakt van het feit dat de Turkse leerlingen in dit onderzoek zowel leren lezen in het Turks als in het Nederlands, respectievelijk hun eerste en tweede taal (T1 en T2). Het Turkse onderwijs vindt plaats in 'eigentaallessen'. In paragraaf 2.3 wordt nader ingegaan op de schoolsituatie van meertalige leerlingen in het algemeen, en van allochtone leerlingen in Nederland in het bijzonder. Hoe gaat het volgen van onderwijs in een tweede taal? Wat zijn argumenten om in het onderwijs aandacht te besteden aan de eerste taal van allochtone leerlingen? Hoe wordt het eigentaalonderwijs ingericht en welke opbrengsten of effecten levert het op? Deze en andere vragen worden in paragraaf 2.3 behandeld.

2.1 Verwerving van geletterdheid

Sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw wordt het onderzoek naar beginnend lezen en schrijven gekenmerkt door een sociologische en ontwikkelingsgerichte visie op leren lezen en schrijven (Aarnoutse, van Leeuwe & Verhoeven, 2000; Bus, 1995; Sulzby & Teale, 1991; Verhoeven, 1994). Lezen of schrijven zijn in die visie geen simpele technische vaardigheden, waarin een kind op een bepaald moment geïnstrueerd wordt, waarna het deze vaardigheden beheerst (of niet), maar het resultaat van een complex ontwikkelings- en socialiseringsproces. Centraal in dat proces staat de bewustwording van enerzijds de relatie tussen gesproken en geschreven taal en anderzijds de functies van geschreven taal binnen de eigen kring en de maatschappij als geheel.

Leren lezen en schrijven wordt in deze visie allereerst opgevat als onderdeel van de totale *taalontwikkeling*; gesproken en geschreven taal doen immers een beroep op dezelfde achterliggende taalcompetenties, zoals kennis van woorden, grammaticale regels, tekstopbouw en taalgebruiksconventies (Verhoeven en Vermeer, 1989, 1996). Daarnaast is de ontwikkeling van specifieke lees- en schrijfvaardigheden en -gewoonten sterk afhankelijk van *culturele factoren* en de functie die schriftgebruik vervult in een maatschappij (Kurvers &

Van der Zouw, 1990). Vandaar dat er sprake is van een socialiseringsproces, waarbij leerlingen ingevoerd worden in die culturele patronen.

In een sterk geletterde samenleving als Nederland, strekt het proces van de verwerving van geletterdheid zich uit vanaf de allereerste ervaringen van kinderen met geschreven taal tot het moment dat zij zelfstandig kunnen lezen en schrijven en deze vaardigheden functioneel kunnen inzetten voor doeleinden als leren, zelfexpressie en ontspanning. In dit verband wordt de term 'functionele geletterdheid' gebruikt. Aangemerkt moet worden, dat de doeleinden van geletterdheid, en daarmee het bereikte vaardigheidsniveau en de toepassingsvormen, niet voor iedereen gelijk zijn.

Op basis van typische gedragingen die kinderen vertonen of vaardigheden waarover zij beschikken, wordt het proces ingedeeld in verschillende fases of stadia. Hoewel verschillende auteurs eigen indelingen en benamingen van fases hanteren (zie o.m. Juell, 1991; Kurvers & Van der Zouw, 1990; Verhoeven, 1992), kan globaal uitgegaan worden van een oriënterende fase, een beginnende fase en een voortgezette of gevorderde fase.

De oriënterende fase wordt in Nederland meestal aangeduid als 'ontluikende' of 'beginnende geletterdheid', voor de volgende fase is de benaming 'aanvankelijk lezen' in zwang. Omdat dit onderzoek betrekking heeft op kinderen die zich bevinden aan het begin van de tweede fase, of op de overgang van het stadium van ontluikende/beginnende geletterdheid naar aanvankelijk lezen, volgt nu een beknopte beschrijving van deze twee stadia.

2.1.1 Ontluikende geletterdheid

In Westerse maatschappijen en in andere ontwikkelde landen, speelt geschreven taal een belangrijke rol. Voor kinderen die in zo'n maatschappij opgroeien, is geschreven taal dan ook een vanzelfsprekend onderdeel van hun dagelijkse omgeving (Verhoeven, 1994).

Voordat het kind, meestal rond de leeftijd van 5 of 6 jaar, daadwerkelijk leert om letters te ontcijferen en woorden te lezen, ontwikkelt het daarom al allerlei ideeën over schriftelijk taalgebruik en allerlei kennis en vaardigheden die van belang zijn om de stap naar 'echt lezen' te maken (Bus, 1995; Sulzby & Teale, 1991; Verhoeven, 1994). Voorbeelden van relevante noties zijn: het idee dat je via schrift kunt communiceren, dat je kunt 'praten' over een afstand heen (oma laat via een kaartje weten dat ze je lief vindt, mama schrijft op een briefje aan Sinterklaas welke kado's jij graag wilt en dan krijg je die later); het onderscheid tussen 'taaltkens' (letters) en 'niet-taaltkens'; kennis van boeken en hoe je daarmee omgaat (hoe je een boek vasthoudt, dat je de bladzijdes moet omslaan en bekijken, het bewustzijn dat in boeken een verhaal staat); kennis over de leesrichting; het besef dat tekst een vaste inhoud heeft (dat de inhoud van een boek of briefje dus niet verandert als je het een volgende keer leest, of dat je de inhoud niet zelf kunt verzinnen); enzovoorts.

Deze noties worden opgedaan doordat kinderen thuis, op een kinderdagverblijf, op straat of elders in aanraking komen met geschreven taal: met boeken, kranten, brieven, kalenders, boodschappenlijstjes, etiketten, uithangborden, etcetera. Zij zien volwassenen deze schriftuitingen gebruiken, of zij worden zelf betrokken in het gebruik ervan, zoals het geval is bij voorlezen, wanneer een kind post ontvangt, of wanneer zijn of haar naam wordt geschreven op spullen die van hem of haar zijn. Naar aanleiding van dat observeren en betrokken worden, gaan kinderen ook zelf actief experimenteren met het gebruik van geschreven taal, zoals tijdens 'pseudo-schrijven' (het maken van allerlei 'briefjes' en het tekenen van letterachtige tekens en krabbels die op woorden of zinnen lijken, vaak begeleid door het oplezen van wat er 'geschreven' wordt) en 'pseudo-lezen' (hierbij doet het kind alsof het voorleest uit een (bekend) boek, waarbij het het verhaal navertelt en ondertussen

allerlei typische leesgedragingen vertoont, zoals het omslaan van pagina's en het aanwijzen van dingen op de bladzijde, en zelfs een 'voorleesintonatie'). Pseudo-schrijven en pseudo-lezen worden beschouwd als belangrijke tussenstadia op de weg naar zelfstandige geletterdheid (Sulzby & Teale, 1991; Verhoeven, 1994).

In het kleuteronderwijs (groep 1 en 2) is traditioneel veel aandacht voor typische ontluikende-geletterdheidsactiviteiten, zoals: interactief voorlezen, praten over boeken en verhalen, brieven 'schrijven' en spelletjes met woorden, letters en klanken.

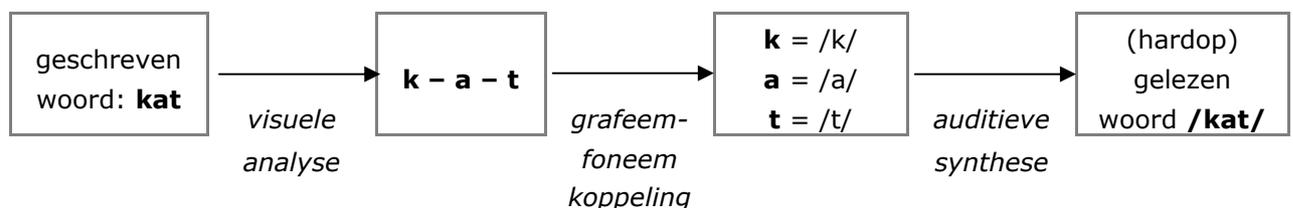
2.1.2 Aanvankelijk lezen

Onder 'echt' leren lezen verstaan we het leren kennen van het schriftsysteem van een taal en het leren uitvoeren van de zogeheten *elementaire leeshandeling*. Met de elementaire leeshandeling wordt bedoeld op de basistechniek voor het omzetten of 'decoderen' van schrifteenheden in (al dan niet hardop uit-)gesproken taal. Dit wordt ook wel *technisch lezen* genoemd.

Bij talen met een alfabetisch schriftsysteem, wat het Nederlands en het Turks allebei zijn, worden de schrifteenheden gevormd door lettertekens (grafemen), die elk een *spraakklank* (een foneem) vertegenwoordigen. Dit in tegenstelling tot talen met een logografisch schrift (zoals Chinese talen), of een syllabisch schrift (zoals het Japans en Maya talen), waarbij een schrifteenheid respectievelijk een begrip of woord(kern) en een groep klanken of lettergreep vertegenwoordigt. Overigens hebben lang niet alle alfabetische schriftsystemen hetzelfde script (schrijfwijze); zo is bijvoorbeeld het Arabisch ook een alfabetisch schriftsysteem, maar met een ander script. Het Turks en Nederlands hanteren beide het Latijnse alfabet.

Kenmerkend aan een alfabetisch schriftsysteem is dus niet de schrijfwijze, maar de eenheid van gesproken taal die een schrifteenheid representeert (Kurvers & Van der Zouw 1990; Muysken, 2000) Het is dit principe dat een kind¹ moet doorgronden wanneer het (in) een alfabetisch schrift leert lezen. Concreet moet het daarnaast leren, welke klanken bij welke lettertekens horen. We noemen dit de *foneem-grafeemkoppeling*.

De lettertekens staan meestal niet op zichzelf, maar zijn gecombineerd in grotere eenheden: woorden. De elementaire leeshandeling in een alfabetische taal blijft dan ook niet beperkt tot het herkennen van een letterteken en het oproepen van de corresponderende klank, maar bestaat uit het onderscheiden van de verschillende lettertekens in een woord (aangeduid als grafemische of visuele analyse), het herhaald uitvoeren van de grafeem-foneemkoppeling, en vervolgens het combineren van de verschillende klanken tot een gesproken woord (de fonemische of auditieve synthese) (naar: Huizenga 2000; Verhoeven, 1994). Figuur 2.A geeft deze leeshandeling schematisch weer.



Figuur 2.A: De elementaire leeshandeling in een alfabetische taal

Twee zaken zijn in dit schema niet zichtbaar, maar wel van belang met betrekking tot een goed verloop van de leeshandeling. Allereerst moet het kind tijdens het koppelen van de verschillende letters aan de bijbehorende klanken ook de *volgorde* van die klanken

onthouden, om deze later weer in de goede volgorde te kunnen synthetiseren. Uit psycholinguïstisch en ontwikkelingspsychologisch onderzoek (zie bijvoorbeeld Taylor en Taylor, 1990 of Schaffer, 2002) is bekend dat dit een beroep doet op het werkgeheugen, met name op het auditieve deel daarvan. (Het geheugen kan worden ingedeeld in een kortetermijn- of werkgeheugen, dat een beperkte opslagcapaciteit heeft en alleen informatie vasthoudt die op dat moment geprocesseerd wordt, en een langetermijngeheugen, voor min-of meer permanente opslag van kennisstructuren en gebeurtenissen (Schaffer, 2002). Nu is het werkgeheugen bij jonge kinderen nog beperkt ontwikkeld, waardoor hierin niet al te veel dingen tegelijk vastgehouden kunnen worden. Bij het lezen van langere woorden kan het daarom voorkomen dat kinderen, op het moment dat zij de laatste letter verklankt hebben, een eerdere klank alweer vergeten zijn. Ze lezen (synthetiseren) dan bijvoorbeeld /ook/ in plaats van /rook/ of /kit/ in plaats van /kist/ (voorbeeld uit Huizenga, 2000). Daarnaast doet het kind aan het eind van de leeshandeling nog iets, namelijk *betekenis toekennen* aan het gelezene. Soms wordt dit beschouwd als een extra stap in de elementaire leeshandeling (bijv. Huizenga, 2000), hoewel het geen deel uitmaakt van het feitelijke decoderingsproces. Het kunnen toekennen van betekenis aan een ontcijferd woord, wat wil zeggen dat het gelezen woord herkend of begrepen wordt, is echter wel van groot belang voor de uiteindelijke vordering van de leesvaardigheid. Wanneer de lezer namelijk het woord (of een deel ervan, bijvoorbeeld de eerste lettergreep of lettercombinatie) herkent, kan zij er namelijk op vertrouwen dat ze dat woord(deel) goed gelezen heeft en doorgaan naar het volgende. Wordt het woord(deel) niet herkend, dan zal de lezer denken dat zij het niet goed gelezen heeft en de leeshandeling nogmaals uitvoeren (of soms: raden wat het woord dan wel zal zijn). Gebrek aan woord(deel)-herkenning vertraagt het leesproces dus. Er is overigens een verband tussen het onthouden van de volgorde van de klanken in een woord en het kunnen toekennen van betekenis aan een klankgroep, woorddeel of een heel woord. Onderzoek heeft aangetoond, dat het werkgeheugen meer informatie tegelijk kan bevatten, wanneer er een *relatie* bestaat of gelegd kan worden tussen de losse informatie-eenheden: het aantal losse woorden dat iemand kan memoriseren is bijvoorbeeld beduidend kleiner dan het aantal woorden dat onthouden wordt wanneer deze samen een zin vormen, en hetzelfde geldt voor het onthouden van losse getallen versus getallen op volgorde (Taylor en Taylor, 1990; Schaffer, 2002). Wanneer een lezer dus verband ziet tussen (ofwel: betekenis toe kan kennen aan) de losse letters die hij tot dan toe gelezen heeft, zoals wanneer hij die combinatie vaker gezien heeft of wanneer het een afgeronde lettergreep is, wordt het beslag op het werkgeheugen beperkt en kunnen langere of complexere woorden gelezen worden. Hier komen we verderop, bij het bespreken van de determinanten van een succesvolle leesontwikkeling, nog op terug.

Aan het doorgronden van het alfabetisch principe en het aanleren van de elementaire leeshandeling wordt een groot deel van het beginnend leesonderwijs in groep 3 besteed. Er wordt gestart met simpele woordstructuren van het type medeklinker – klinker – medeklinker (zoals j-a-s en v-uu-r), later uitgebouwd naar langere en meer complexe woorden of grafeemcombinaties. Door veel te oefenen leren kinderen de letters en allerlei lettercombinaties steeds sneller herkennen en automatiseert de leeshandeling. Zo komt in het werkgeheugen capaciteit beschikbaar voor het verwerken van langere woorden en zinnen en voor andere cognitieve processen, zoals aandacht voor de inhoudelijke betekenis van het gelezene. In hogere jaargroepen wordt onder de noemer *voortgezet technisch lezen* gewerkt aan steeds verdergaande automatisering van het leesproces (Huizenga, 2000).

Op het moment dat tijdens het lezen niet langer de technische handeling centraal staat maar de inhoud van een tekst, en lezen een middel wordt om informatie te vergaren of voor de vervulling van andere functies, gaat de fase van beginnende geletterdheid over in die van *functionele geletterdheid*.

2.2 Determinanten van de ontwikkeling van leesvaardigheid

Uit de bovenstaande beschrijving van het leesleerproces kunnen verschillende factoren afgeleid worden die van belang zijn voor een succesvol verloop van dat proces. Het gaat dan om factoren waarop individuele leerlingen kunnen verschillen en die kunnen leiden tot variatie in de snelheid en het gemak waarmee een kind leert lezen en in het leesniveau dat wordt bereikt. Er kan onderscheid gemaakt worden tussen aspecten van de *taalvaardigheid* van het kind en factoren die te maken hebben met het *thuismilieu*.

2.2.1 De rol van taalvaardigheid

Gezien de sterke relatie tussen gesproken en geschreven taal en het feit dat dat nu juist is wat iemand die geletterd wordt moet leren inzien, is de **mondelijke taalvaardigheid** van cruciale invloed op leren lezen. Kurvers en Van der Zouw halen in dit verband een uitspraak aan van Fries, die over leren lezen zegt: "Het oog moet leren wat het oor al kan" (Fries in Kurvers & Van der Zouw, 1990, p. 69). Voor het leren lezen van of in een alfabetisch schriftstelsel blijken met name *fonologische kennis en vaardigheden* en *woordenschat* van belang te zijn. Dit lichten we kort toe.

Fonologische kennis betreft kennis van het klanksysteem van een taal, zoals van het onderscheid tussen de verschillende spraakklanken en de manier waarop deze gecombineerd kunnen worden. Op grond van fonologische kennis kan een kind bijvoorbeeld aangeven of twee woorden rijmen (hetzelfde klinken), en kan het gesproken woorden in lettergrepen opdelen. Het kunnen onderscheiden van klanken is nodig om de foneem-grafeemkoppeling te kunnen leren. Immers, wanneer een kind geen verschil hoort tussen /a/ en /aa/, kan het ook niet begrijpen waarom hiervoor twee verschillende lettertekens worden gebruikt.

Fonologische kennis is in principe impliciet en ontstaat vanzelf bij het verwerven van mondelinge taalvaardigheid. Om het alfabetisch principe te doorzien en woorden te decoderen, is echter ook fonologisch bewustzijn nodig; het expliciete besef dat mondelinge taal bestaat uit klanken en de vaardigheid om die klankeenheden te onderscheiden en te 'manipuleren' (ze te combineren tot grotere eenheden of juist grotere eenheden op te delen in klanken). Fonologisch bewustzijn is een onderdeel van het overkoepelende metalinguïstisch bewustzijn, het vermogen om taal te 'objectiveren', te reflecteren op het vormaspect ervan. Metalinguïstisch bewustzijn kan ook betrekking hebben op andere componenten van de taal, zoals grammatica of taalgebruiksregels. In veel onderzoek komt een sterke samenhang naar voren tussen metalinguïstisch bewustzijn en leesvaardigheid in het algemeen, en fonologisch bewustzijn en (technische) leesprestaties in het bijzonder (o.a. De Jong & Van der Leij, 1999; Verhoeven & Gillijns, 1994 en zie ook Kurvers & Van der Zouw, 1990).

Waar vroeger gedacht werd dat het ontstaan van fonologisch bewustzijn een kwestie was van cognitieve rijping en kinderen pas konden leren lezen als dit bewustzijn ontwikkeld was, wordt tegenwoordig eerder uitgegaan van een omgekeerd verband: fonologisch bewustzijn

treedt op als *gevolg* van geletterd worden in een alfabetisch schrift, of is althans nauw verweven met de ontwikkeling van schrijfvaardigheid. Dit blijkt uit het feit dat zowel volwassenen die een taal spreken met een alfabetische schriftvariant, maar zelf niet kunnen lezen, als mensen die wel kunnen lezen maar in een niet-alfabetisch schriftsysteem, niet beschikken over fonologisch bewustzijn (Kurvers & Van der Zouw, 1990). Fonologisch bewustzijn (en daarmee leren lezen in een alfabetisch schrift) blijkt een zeer abstracte vaardigheid te zijn, die zelden of nooit spontaan tot stand komt maar slechts onder invloed van gerichte instructie en inoefening. Wel kan de ontwikkeling van fonologisch bewustzijn gestimuleerd worden door meer speelse activiteiten. In kleuterklassen wordt bijvoorbeeld vaardigheid in foneemanalyse (het kunnen onderscheiden van losse klanken in een woord) gestimuleerd aan de hand van 'raadspelletjes' rond de namen van de kinderen: *Wat hoor je aan het begin van Koen? Wat hoor je daarna/aan het eind? Wie heeft er nog meer /oe/ in z'n naam?*, enzovoort (eigen observaties, 2001-2002). En Huizenga (2000) noemt tal van andere mogelijke stimuleringsvormen. Van Kuijk en Verhoeven (1996) laten zien dat gerichte training van het fonologisch bewustzijn bijdraagt aan een beter verloop van het technisch leren lezen van 'risicoleerlingen'.

De grootte van de (receptieve) **woordenschat** is van belang bij zowel technisch als bij begrijpend lezen. Zoals in de vorige paragraaf ook al kort werd toegelicht, leidt woordkennis bij technisch lezen tot een gemakkelijker en dus snellere herkenning van een woord tijdens het decoderen. Uit veel onderzoek dat de laatste jaren op dit gebied gedaan is (o.a. Droop, 1995; Aarnoutse, van Leeuwe en Verhoeven, 2000) komt naar voren dat woordherkenning of 'woordidentificatie' een van de belangrijkste voorspellers is van leessucces. Daarnaast speelt woordenschat een rol bij het kunnen volgen van de technisch leesinstructie. In die instructie spelen enkele abstracte (want) relationele begrippen een rol, zoals links/rechts, vooraan/achteraan/in het midden, eerste/laatste/middelste, rond, recht, lang/kort, los/eraan vast, (er)onder, (er)naast, (er)tussen. Sommige auteurs menen dan ook dat kennis van een minimale voorraad 'leesbegrippen' (waaronder tevens de woorden aan de hand waarvan de elementaire leeshandeling wordt aangeleerd) of een minimale algehele woordenschat nodig is om met goed gevolg aan technisch leesonderwijs deel te nemen. De invloed van woordenschat op begrijpend lezen is tweevoudig. Enerzijds vloeit deze voort uit het gegeven dat een goede technische leesvaardigheid voorwaardelijk is om tot begrijpend lezen te kunnen komen. Immers: hoe beter en sneller het technisch lezen verloopt (dankzij een snelle woordherkenning), hoe meer tijd en capaciteit er vrijkomt voor 'hogere' cognitieve processen als inhoudelijk tekstbegrip. Ook geldt hier weer dat het kunnen leggen van betekenisrelaties tussen een aantal gelezen woorden de verwerkingscapaciteit van het werkgeheugen (nog meer) vergroot.

Anderzijds is kennis van de betekenis van de woorden in een tekst natuurlijk van cruciaal belang voor het begrijpen van de tekstinhoud. Hier wordt het verschil tussen technisch lezen en begrijpend lezen duidelijk: iemand die Nederlands kan lezen zal in principe ook prima in staat zijn om een tekst in, bijvoorbeeld, het Esperanto te decoderen, maar schiet hier niets mee op wanneer hij geen woord Esperanto kent. Leesbegeleider Kees Vernooij hanteert in dit verband de formule: *begrijpend lezen = technisch lezen x woordenschat* (Vernooij, 2006). Het belang van woordenschat voor begrijpend lezen is in vele onderzoeken aangetoond (Appel, 1998; Appel en Vermeer, 1997; Droop, 1995; Verhoeven en Vermeer, 1996, 2000). Hierbij geldt dat een lezer niet alle woorden hoeft te kennen om tot begrip van de tekst als geheel te komen, maar wel een groot deel; wanneer teveel woorden onbekend zijn, wordt tekstbegrip ernstig bemoeilijkt. Ook geldt dat, hoe meer woorden in een tekst

een lezer kent, hoe beter zij in staat is om de betekenis af te leiden van (enkele) eventuele onbekende woorden, op basis van de al bekende woorden en eigen kennis. De vaardigheid in begrijpend lezen draagt op dat moment dus zelf weer bij aan het vergroten van de woordenschat (Van den Nulft & Verhallen, 2002).

2.2.2 De rol van het thuismilieu

Het thuismilieu vormt om twee redenen een belangrijke factor bij de verwerving van geletterdheid. Enerzijds vanwege de rol die het speelt in de ontwikkeling van de taalvaardigheid van een kind. Het is bekend dat gezinnen verschillen qua taalgebruik en interactiepatronen, en dat het taalaanbod en de manier waarop ouders met hun kinderen communiceren in middenklassengezinnen de taalvaardigheid in sterkere mate stimuleert dan het aanbod en de interactie binnen gezinnen met een lagere sociaal-economische status (Verhoeven, 1994). Leseman en De Jong (2000) vonden verbanden tussen de instructieve en emotionele kwaliteit van gezinsinteracties en de prestaties van kinderen op het gebied van technisch en begrijpend lezen in groep 3 en groep 5, die echter grotendeels verdwenen wanneer werd gecontroleerd voor mondelinge taalbeheersing. Dit duidt op een indirecte of trapsgewijze invloed van de gezinsinteractiekwaliteit op de leesvaardigheid via de (mondelinge) taalvaardigheid.

Het belang van een goede taalontwikkeling voor de ontwikkeling van geletterdheid is in de voorgaande paragraaf aan bod gekomen en wordt nu niet verder uitgediept.

Behalve op het gebied van talige communicatie, blijken er tussen gezinnen of milieus ook grote verschillen te bestaan op het gebied van de omgang met geschreven taal, zowel in de mate waarin ouders zelf 'schriftactiviteiten ontplooiën' (lezen en schrijven) en er materialen als boeken, kranten en tijdschriften in huis zijn, als in de mate waarin en de manier waarop kinderen betrokken worden bij zulke activiteiten en materialen (Bus, 1995; Van Lierop-Debrauwer, 1992; Sulzby & Teale, 1991). Hierdoor doen kinderen in de thuissituatie verschillende ervaringen op met geletterdheid en dientengevolge ontwikkelen ze ook een andere houding ten opzichte van lezen en anderssoortige (en meer of minder) kennis en vaardigheden in de omgang met geschreven taal. Deze 'voorgeschiedenis' beïnvloedt op haar beurt weer de ontwikkeling van de eigen geletterdheid; uit onderzoek naar ontluikende en beginnende geletterdheid blijkt, dat hoe meer betekenisvolle ervaringen met schriftgebruik kinderen al hebben op het moment dat zij zelf leren lezen en schrijven, hoe beter dit proces verloopt (Sulzby & Teale, 1991). Vernooy (1993) draait dit zelfs om en stelt dat kinderen die *weinig* ervaringen hebben met geschreven taal, met name met boeken, een grotere kans hebben om uit te vallen tijdens het aanvankelijk lezen. Welke ervaringen zijn nu precies van belang en op welke manier dragen zij bij aan de bevordering van een goede leesvaardigheid? Het blijkt dat vooral **voorlezen** een grote rol speelt in de verwerving van vaardigheden en noties waar het aanvankelijk lezen op kan bouwen, en daardoor bevorderlijk is voor een goede leesontwikkeling. Volgens Bus, Van IJzendoorn, Pellegrini & Terpstra (1994), die een meta-analyse deden naar 29 'voorleesstudies', is voorlezen een even sterke voorspeller van latere leesprestaties als foneembewustzijn. Zij noemen voorlezen dan ook "een noodzakelijke voorbereiding op beginnend leesonderwijs." Sulzby & Teale (1991) beschrijven de kenmerken van voorlezen die het zo waardevol maken:

- Voorlezen is een intieme sociale activiteit tussen ouder en kind. Deze context is bij uitstek geschikt voor het overdragen van ideeën en waarden en het modelleren van vaardigheden met betrekking tot lezen, maar versterkt ook de affectieve band doordat

een boek of verhaal samen beleefd wordt; lezen wordt zo ervaren als plezierig en interessant. Daardoor bevordert voorlezen niet alleen de beginnende leescompetentie van een kind, maar ook de leesmotivatie.

- Voorlezen zorgt voor taalaanbod, zowel vanuit het boek zelf als vanuit de interactie eromheen (praten over het verhaal, de plaatjes en de eigen ervaringen). Daardoor bevordert voorlezen de taalontwikkeling. Prentenboeken bieden een rijke context voor woordenschatverwerving en het complexere taalgebruik in boekteksten bevordert de grammaticale vaardigheid. Daarnaast worden kinderen zich bewust van verschillen tussen gesproken en geschreven taal, en van elementen als tekstopbouw en verhaalstructuren.
- Veel ouders lezen 'interactief' voor; ze lezen niet puur de tekst op van het papier, maar herformuleren, vullen aan, stellen vragen en gaan in op vragen van het kind en op de inhoud van het verhaal. Door hun leesgedrag af te stemmen op het taal- en leesniveau van het kind, maken zij het boek toegankelijk voor het kind. Dit wordt ook wel aangeduid met de term 'scaffolding' van Vygotsky. Gezamenlijk lezen biedt ruimte voor scaffolding van zowel leesgedrag als taalgebruik.

(Naar: Sulzby & Teale, 1991).

Overigens kunnen veel van deze kenmerken ook gerealiseerd worden in een voorleessituatie buitenshuis, zoals door een leerkracht op school of een leidster op een kinderdagverblijf. Vandaar ook dat interactief voorlezen een kernonderdeel vormt van voor- en vroegschoolse stimuleringsprogramma's, gericht op kinderen die van huis uit een minder rijk taal- en geletterdheidsaanbod meekrijgen.

2.2.3 De determinanten in relatie tot het leren lezen door allochtone leerlingen

In de voorgaande twee paragrafen is ingegaan op de centrale rol van taalvaardigheid en het thuismilieu binnen de verwerving van geletterdheid. Wat is er bekend over deze factoren met betrekking tot allochtone leerlingen in Nederland, in het bijzonder Turkse leerlingen, en wat zegt dit over hun uitgangspositie in het Nederlandse leesonderwijs?

De taalvaardigheid van allochtone kinderen in Nederland

In de afgelopen vijftien jaar is redelijk wat onderzoek gedaan naar de taalvaardigheid van allochtone basisschoolleerlingen (zie bijvoorbeeld Aarts, de Ruijter & Verhoeven, 1993, 1996; Broeder & Extra, 1995; Verhoeven & Narain, 1994). De onderzochte kinderen komen meestal uit de grootste etnische minderheidsgroepen; het zijn Turkse, Marokkaanse, Surinaamse en Antilliaanse leerlingen. Het beeld dat uit deze studies naar voren komt is het volgende: bij aanvang van het basisonderwijs spreken de meeste allochtone leerlingen uitsluitend hun eerste taal, of zijn in elk geval in die taal dominant. Zij beschikken nog niet of maar beperkt over taalvaardigheid in het Nederlands. Op de basisschool, waar het onderwijs over het algemeen volledig Nederlandstalig is, ontwikkelt die Nederlandse taalvaardigheid zich snel en neemt bij de meeste leerlingen na enkele jaren de positie als dominante taal over. Voor Surinaamse en Antilliaanse leerlingen is dit vaak al aan het eind van groep 2, voor Turkse en Marokkaanse leerlingen rond de overgang naar groep 5. Dit wil niet zeggen dat de leerlingen dan het niveau van Nederlandse taalbeheersing hebben bereikt dat normaal is voor een (eentalig) Nederlands kind; op alle gebieden behalve klankvaardigheid en metalinguïstisch bewustzijn hebben Surinaamse en Antilliaanse kinderen gemiddeld een achterstand van een jaar en Marokkaanse en Turkse kinderen zelfs van twee jaar (Verhoeven & Narain, 1994; Verhoeven en Vermeer, 1989, 1996). Vooral vanaf groep 3,

wanneer op school steeds meer formele instructie wordt gegeven, zoals bij het beginnend leesonderwijs en onderwijs in 'zaakvakken' als wereldoriëntatie en natuuronderwijs, komen de verschillen in taalvaardigheid naar voren en komen allochtone leerlingen in de problemen.

Geletterdheid binnen allochtone gezinnen in Nederland

Er is in Nederland nauwelijks onderzoek gedaan naar ontluikende geletterdheid binnen allochtone gezinnen. Vanwege de sterke samenhang van geletterdheid met sociaal-economische status, en het gegeven dat allochtone gezinnen hier over het algemeen een lage sociaal-economische positie hebben, wordt er vaak vanuit gegaan dat de thuissituatie van allochtone kinderen vergelijkbaar is met die van kinderen uit Nederlandse laag-sociale milieus, of simpelweg 'slechter'.

Bus, Leseman en Keultjes (1995) en ook Leseman en De Jong (2000) vonden hiervoor inderdaad enige evidentie; zij ontdekten verschillen tussen Turks-Nederlandse, Surinaams-Nederlandse en autochtone gezinnen met een lage sociaal-economische status op het gebied van de interactie rondom boeken en de mate waarin ouders in staat waren tot 'scaffolding' tijdens die interacties. De interactiestijl van ouders met een Turkse achtergrond was daarbij het minst stimulerend voor de ontluikende geletterdheid van de kinderen en die van de Nederlandse ouders het meest, met de Surinaamse ouders in een tussenpositie. Bus e.a. veronderstelden dat de gevonden verschillen deels samenhangen met algehele cultuurverschillen in de opvoedingsstijlen. Overigens waren de eigen ervaring en attitude van ouders met betrekking tot lezen en geletterdheid van doorslaggevende betekenis voor de kwaliteit van de interactie.

De ontwikkeling van leesvaardigheid bij Turkse en andere allochtone leerlingen

Verhoeven en Gillijns (1994) onderzochten de ontwikkeling van lees- en spellingvaardigheid in het Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in groep 3 en 4. Wat zij vonden was dat de twee groepen bij aanvang van het technisch lezen vrijwel gelijk op gingen; in groep 3 scoorden de leerlingen even hoog op decodeertests met eenvoudige woorden. Vanaf groep 4, bij het lezen van langere en meer complexe woorden, ontstond echter een verschil; allochtone leerlingen hadden iets meer moeite met het decoderen van deze woorden dan autochtone leerlingen. Qua spellingvaardigheid waren er in het begin al verschillen, die eind groep 4 toe- in plaats van afnamen, ten nadele van de allochtone leerlingen. Deze verschillen waren echter niet extreem groot. Op toetsen voor begrijpend leesvaardigheid en woordenschat daarentegen, hadden allochtone leerlingen van meet af aan een behoorlijke achterstand en die verschillen werden niet kleiner. Verder stelden Verhoeven en Gillijns een model op dat weergaf hoe de gemeten factoren elkaar onderling beïnvloedden. Hieruit kwam naar voren dat decodeervaardigheid en woordenschat beide invloed hebben op de vaardigheid in begrijpend lezen, maar dat bij autochtone leerlingen de decodeervaardigheid een sterkere rol speelt terwijl bij allochtone leerlingen de woordenschat van grotere invloed is. Droop (1995) vond overeenkomstige resultaten in haar onderzoek naar het technisch en begrijpend leren lezen door Nederlandse, Turkse en Marokkaanse leerlingen in groep 5 en 6, zowel voor wat betreft (het verschil in) de prestaties op technisch en begrijpend lezen als met betrekking tot de rol van decodeervaardigheid en woordenschat binnen beide leesprocessen. Daarnaast vond zij, dat verschillen in culturele achtergrond leiden tot het ontstaan van andere noties van geletterdheid en andere leesgewoonten.

Aarts (1994) onderzocht de schoolse taalvaardigheid en de geletterdheid in het Turks van Turkse kinderen in Nederland en vergeleek deze met die van kinderen in Turkije. Zij

vond dat Turkse kinderen in Nederland aan het eind van het basisonderwijs een vergelijkbaar niveau van taalvaardigheid en functionele geletterdheid hadden als kinderen uit Turkije, ondanks een veel beperktere onderwijstijd en geringer taalaanbod in de omgeving. Voor wat betreft de schoolse taalvaardigheden presteerden de Nederlandse leerlingen qua zinsbouw en technisch lezen even hoog als, en qua begrijpend lezen zelfs iets hoger dan de parallelgroep in Turkije. Alleen op het gebied van spelling en woordenschat bleven de vaardigheden van leerlingen in Nederland duidelijk achter bij die van leerlingen in Turkije.

2.3 Meertaligheid en onderwijs

Zoals technisch leren lezen en schrijven gezien moet worden in de bredere context van de verwerving van geletterdheid, zo dient het leesonderwijs aan meertalige leerlingen geplaatst te worden in het grotere geheel van hun totale onderwijssituatie. Het gaat voor deze leerlingen niet alleen om de vraag in welke taal zij het gemakkelijkst kunnen leren decoderen; het draait om de functie die geletterdheid in een bepaalde taal heeft met het oog op hun ontplooiingskansen op school en in de maatschappij en op hun specifieke identiteit. Daarnaast is er sprake van een complexe interactie tussen eerste- en tweedetaalvaardigheid en cognitieve ontwikkeling of 'leren'. De inzichten op dat terrein zijn van groot belang voor de inrichting van het onderwijs aan meertalige leerlingen.

2.3.1 Doelen van meertalig onderwijs

Overall waar verschillende taalgroepen bij elkaar leven en waar kinderen met verschillende thuis- of moedertalen op school komen, speelt de vraag welke taal of talen er in het onderwijs gehanteerd (als instructietaal) en onderwezen (als doeltaal) moeten worden. Deze vraag is enerzijds relevant met het oog op de toegankelijkheid van het onderwijs voor alle leerlingen en het bieden van gelijke onderwijskansen aan verschillende groepen; of het onderwijs al dan niet gegeven wordt in een taal die de leerling beheerst, bepaalt in hoge mate de toegankelijkheid en de kansen om optimaal van het onderwijs te profiteren. Hier komen we nog op terug als we ingaan op de cognitieve aspecten van leren in een tweede taal. Anderzijds moet het onderwijs leerlingen zo goed mogelijk voorbereiden op hun toekomstige deelname aan de maatschappij, in het bijzonder op vervolgonderwijs of beroepsuitoefening; voor goede maatschappelijke ontplooiingskansen is meestal beheersing van de standaardta(a)l(en) van een land of regio vereist en het onderwijs is de plaats bij uitstek waar anderstalige leerlingen die standaardta(a)l(en) verwerven. Voor Turkse kinderen in Nederland is het van groot belang om Nederlands te leren, om in de Nederlandse samenleving en het Nederlandse onderwijs te kunnen functioneren.

De (individuele en maatschappelijke) *gebruikswaarde of functionaliteit* speelt dus een belangrijke rol bij de keuze van (een) onderwijsta(a)l(en). Daarnaast spelen praktische aspecten mee, zoals: heeft de taal een schriftsysteem (bij tal van talen, zoals onder andere het Berber dat veel Marokkaanse leerlingen in Nederland spreken, is dit helemaal niet het geval), zijn er voldoende leermiddelen en boeken voorhanden in die taal, voldoende beschikbare docenten, en is het onderwijs logistiek te organiseren. Deze praktische aspecten beïnvloeden vooral in (ontwikkelings)landen in Afrika, Azië en Latijns-Amerika, waar veel verschillende taalgroepen naast elkaar leven en elke taal vaak een eigen gebruiksdomein kent, de keuzes met betrekking tot taalgebruik in het onderwijs (Appel & Muysken, 1997;

Kurvers & Van der Zouw, 1990). Ten slotte kan ook los van de taalachtergrond van leerlingen binnen het onderwijs aandacht zijn voor verschillende talen. Zo wordt 'talenkennis' wereldwijd gepropageerd om economische redenen, met als gevolg dat vrijwel overal op school één of meerdere 'vreemde talen' worden onderwezen. In die situatie staan de betreffende talen als vak op het rooster maar zijn ze geen instructietaal (dat wil zeggen: de taal wordt niet gebruikt voor het overbrengen van onderwijsinhoud, zoals kennis van geschiedenis, aardrijkskunde of biologie.) Hierbij gaat het over het algemeen om grotere, 'internationale' talen als Engels, Duits, Frans en/of Spaans.

Uit het bovenstaande is af te leiden, dat er bij meertalig onderwijs onderscheid gemaakt kan worden naar de *motieven* om onderwijs in verschillende talen aan te bieden - of de *doelen* van dat onderwijs - en naar de *aard van de meertaligheid* van een school: gaat het (mede) om de aanwezigheid van meertalige leerlingen of wordt er op school (alleen) onderwijs aangeboden in verschillende talen? Staat een taal als vak op het rooster, of fungeert deze als voer- en instructietaal? (Baker, 1996; Codina en Smits, 2001). Van groot belang is ook de sociolinguïstische context waarbinnen het onderwijs zich afspeelt. In Nederland zijn meertalige leerlingen vrijwel altijd kinderen met een migranten-achtergrond, dat wil zeggen dat hun ouders of een eerdere generatie afkomstig is uit een ander land en er vanuit die achtergrond thuis een andere taal gebruikt wordt dan het Nederlands. Die thuishalen hebben bovendien in Nederland geen algemene functie in het maatschappelijk verkeer; daar fungeert uitsluitend het Nederlands, de thuistaal van autochtone Nederlanders, die overwegend eentalig zijn. Deze context verschilt sterk van landen in Azië of Afrika, waar per land tientallen verschillende talen gesproken worden en de officiële talen vaak voor iedereen een tweede taal zijn. Of vergelijk het met de situatie in Luxemburg of Zwitserland, waar drie oorspronkelijk regionale talen nu elk tot officiële landstaal verheven zijn en twee- of drietaligheid onder een groot deel van de autochtone inwoners gebruikelijk is. Dergelijke contextfactoren bepalen in sterke mate de discussie over de functie en wenselijkheid van meertalig onderwijs, en over de invulling die hieraan uiteindelijk wordt gegeven.

Extra, Folmer & Van der Heijden (1992) onderscheiden zes verschillende argumenten voor, of doelen van, meertalig onderwijs, in het bijzonder voor/van het aanbieden van onderwijs in de moedertaal aan allochtone leerlingen op de basisschool:

- *ethisch-juridische argumenten*: een kind heeft recht op het gebruik en de ontwikkeling van zijn of haar moedertaal. Dit recht is vastgelegd binnen verschillende mensen- en kinderrechtenverdragen, die over het algemeen door Westerse landen ondertekend zijn;
- *culturele argumenten*: onderwijs in en aandacht voor de talen en culturele waarden die leerlingen van verschillende achtergronden met zich meebrengen, draagt bij aan culturele diversiteit, wat als een waarde of doel op zich beschouwd kan worden;
- *politiek-economische argumenten*: het in stand houden en bevorderen van meertaligheid biedt zowel individuen als landen of samenlevingen maatschappelijk voordeel, omdat meertaligheid uitwisseling en handel met andere landen mogelijk maakt. De Europese Unie propageert om die reden twee- of liever nog drietaligheid voor alle EU-burgers;
- *sociaal-psychologische argumenten*: om tot leren te komen heeft een kind een prettig en veilig schoolklimaat nodig, waarin het zich (h)erkend en gewaardeerd voelt. Ook een positief zelfbeeld is van groot belang voor schoolsucces en de ontwikkeling van maatschappelijke ambities. Aandacht voor de talige en culturele achtergrond van leerlingen kan bijdragen aan dit positieve schoolklimaat en zelfbeeld en daarmee een gunstig effect hebben op het leerrendement. Het omgekeerde geldt ook: ontkenning of

(impliciete) afwijzing van de thuistaal en -cultuur van leerlingen kan een negatieve invloed hebben op de mate waarin zij zich ontwikkelen en profiteren van het aangeboden onderwijs;

- *pedagogisch-didactische argumenten*: onderwijs moet aansluiten bij de voorkennis, ervaringen en leefwereld van een kind. Deze aansluiting is van wezenlijk belang om leerresultaat te bewerkstelligen, zowel omdat een betere aansluiting leidt tot hoger welbevinden en een hogere motivatie om te leren (vgl. de sociaal-psychologische argumenten) als doordat nieuwe kennis eenvoudiger opgenomen wordt in een bestaand cognitief netwerk. Aangezien de talige voorkennis van allochtone leerlingen vooralsnog grotendeels bestaat uit moedertaalkennis en begripsmatige voorkennis cultureel gebonden is, is aandacht voor de thuistaal en -cultuur essentieel;
- *taalkundige argumenten*: typisch schoolse activiteiten als begrijpend luisteren en lezen, het verwoorden van een mening, of het samenvatten, categoriseren en herstructureren van informatie, doen een beroep op abstracte taalvaardigheid. Deze vorm van taalvaardigheid wordt in een tweede taal (T2) pas later verworven dan in een eerste taal (T1). Bovendien kan een verstoring van het T1-verwervingsproces op jonge leeftijd nadelige gevolgen hebben op de algehele taal- en cognitieve ontwikkeling, terwijl een doorgaande T1-ontwikkeling juist faciliterend kan zijn bij de verwerving van een T2 (zie paragraaf 2.3.3. voor nadere uitleg van deze principes).

(Naar: Extra, Folmer & Van der Heijden, 1992.)

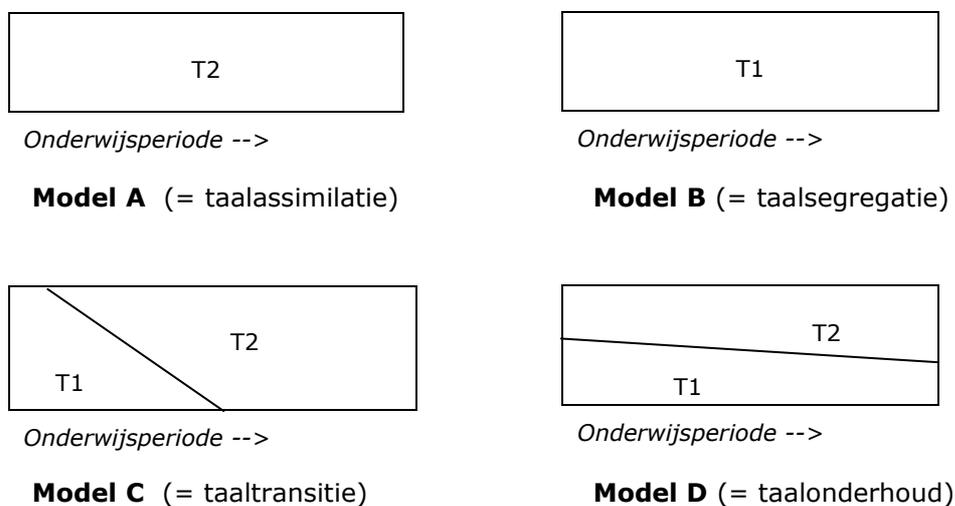
In het bovenstaande wordt gesproken over 'meertaligheid' en 'meertalig onderwijs' in het algemeen, zonder dat gerefereerd wordt aan specifieke vaardigheden - bijvoorbeeld mondeling of schriftelijk - en aan een bepaald beheersingsniveau. Duran (1987) wijst op het specifieke belang van de ontwikkeling van *geletterdheid* in een taal, met name vanuit het oogpunt van taalbehoud door etnische minderheden. Om een taal te behouden is het in de eerste plaats nodig dat deze gebruikt wordt, de taal moet een communicatieve functie vervullen voor de sprekers. Geletterdheid kan bijdragen aan taalbehoud, omdat het de communicatiefunctie vergroot; behalve met sprekers in de directe omgeving kan de taal nu immers ook gebruikt worden in schriftelijke communicatie met taalgebruikers op afstand en in de 'omgang' met media als boeken, kranten en internet. Dit ontsluit de aan de taal verbonden cultu(u)r(en), wat de functionaliteit blijvend vergroot. Voor ouders uit minderheidsgroepen, is dit een belangrijke reden om voor hun kinderen lees- en schrijfvaardigheid in de etnische groepstaal na te streven. Daarnaast komt uit verschillende onderzoeken naar voren, dat leesonderwijs in de moedertaal of etnische groepstaal leidt tot verhoogde lees*motivatie* in zowel T1 als T2 (Teunissen, 1990; Verhoeven, 1990).

Bovenstaande argumenten betreffen verder specifieke overwegingen om in het onderwijs aandacht te besteden aan de eerste taal van leerlingen. Achter de verschillende argumenten kunnen echter twee tegengestelde visies schuilgaan op meertaligheid en op de beoogde uitkomsten van meertalig onderwijs (Extra, 1998; Codina en Smits, 2001). De ene visie beschouwt meertaligheid als een *positief gegeven*, dat zoveel mogelijk gestimuleerd moet worden; de beoogde uitkomst van meertalig onderwijs is dan ook talige en culturele diversiteit en de aandacht voor de thuistaal van een allochtone leerling is gebaseerd op een intrinsieke waardering van die taal. In de andere visie is meertaligheid in wezen een *ongewenste situatie* die overkomen moet worden; aandacht voor de eerste taal van leerlingen is uitsluitend bedoeld om het leren van de meerderheids- of standaardtaal - het uiteindelijke doel - te vergemakkelijken. In dit verband wordt meertalig onderwijs ook wel aangemerkt

als een vorm van cultuurbeleid respectievelijk een vorm van achterstandsbestrijding (Extra, 1998, Broeder & Extra, 1995).

2.3.2 Modellen voor meertalig onderwijs

Gegeven een bepaalde visie op meertaligheid en daaraan gekoppelde onderwijsdoelen, kunnen verschillende onderwijsmodellen opgesteld worden. Deze modellen verschillen in de rol die de moedertaal van een leerling toebedeeld krijgt binnen het curriculum en in de verhouding van T1-T2-onderwijs. Elk model heeft bovendien eigen effecten op het uiteindelijke beheersingsniveau van leerlingen in de betrokken talen. Baker (1996) beschrijft wel tien verschillende modellen en maakt melding van een andere classificatie, die uitgaat van maar liefst 90 modellen. Extra, Folmer & Van der Heijden (1992) brengen de verschillen in de kern terug tot vier globale modellen, die grafisch als volgt weergegeven kunnen worden:



Figuur 2.B: 4 modellen voor onderwijs in een meertalige context. Naar: Extra, Folmer & Van der Heijden (1992)

Merk op dat de modellen 'geformuleerd' zijn vanuit het perspectief van taalminderheden die zich in het onderwijs geconfronteerd zien met het gebruik van een andere taal, meestal de standaardtaal van het land of de regio. Bekeken vanuit leerlingen die behoren tot de meerderheidstaalgroep, is de onderwijstaal (hier 'T2') hun eerste taal.

Een korte toelichting op de modellen:

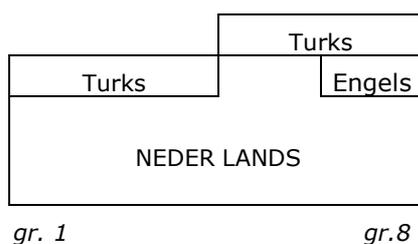
- ♦ *Model A:* In het onderwijs wordt één taal gehanteerd, veelal de dominante taal van de omgeving of de standaardtaal van het land. Aan eventuele andere talen die leerlingen van huis uit spreken wordt in het onderwijs geen aandacht besteed; aan dit model ligt de overtuiging ten grondslag, dat anderstalige leerlingen het meest gebaat zijn bij een volledige 'onderdompeling' in de taal die zij nog niet beheersen, waardoor zij hier zo snel mogelijk op kunnen 'overschakelen'. Dit model geeft de situatie weer zoals die op de meeste scholen in Nederland geldt. Vanwege het negeren van talige verschillen wordt gesproken van een 'assimilatiemodel'.
- ♦ *Model B:* Ook in dit model wordt één taal als onderwijstaal gehanteerd. Het betreft hier echter niet een standaardtaal van de meerderheid, maar de taal van een taalminderheid

die een eigen school(voorziening) heeft, welke als 'eiland' fungeert binnen een anderstalige omgeving – vandaar dat dit een 'segregatiemodel' wordt genoemd. Dit model werd wel toegepast in de beginfase van het gastarbeiderstijdperk, toen men nog uitging van een tijdelijke verblijfsduur van de immigranten en het onderwijs ervoor moest zorgen dat leerlingen probleemloos konden remigreren. Momenteel is het model nog te vinden op zogeheten 'nationale scholen', zoals de Japanse school in Rotterdam.

- ♦ *Model C:* In dit model speelt de eerste taal van leerlingen een rol in de beginjaren van het basisonderwijs, maar na verloop van tijd wordt deze rol afgebouwd, totdat nog uitsluitend of voornamelijk de T2 gebruikt wordt. De nadruk bij het T1-onderwijs ligt vaak op mondelinge vaardigheden en soms verwerven leerlingen alleen in de T2 lees- en schrijfvaardigheid. Dit model is dus gericht op een overgang van (dominante) vaardigheid in de T1 naar (dominante) vaardigheid in de T2 - vandaar de benaming 'transitioneel'. Dit model komt met name in Canada en in de Verenigde Staten voor en ook op enkele scholen in Berlijn. In Nederland zijn in de periode tot 2004 op enkele scholen met veel allochtone leerlingen initiatieven ondernomen om dit model te implementeren (zie o.a. Teunissen, 1990 en Codina & Smits, 2001). De ruime aandacht voor de eerste taal stuitte echter op veel verzet vanuit de publieke opinie en de politiek, waardoor zulke initiatieven slechts een kort bestaan beschoren waren, of in het geheel niet van de grond kwamen.
- ♦ *Model D:* Dit model wordt gekenmerkt door blijvende aandacht voor de eerste taal gedurende de gehele schoolperiode en door het nastreven van een hoog beheersingsniveau in de T1 (inclusief goed ontwikkelde lees- en schrijfvaardigheid). Dit is het model dat veel minderheden zelf voorstaan, maar dat vooralsnog alleen in Friesland gerealiseerd wordt (Extra, Folmer & Van der Heijden, 1992).

De modellen vormen zeer globale representaties van een veelheid aan mogelijke concrete onderwijssituaties. Zo kunnen scholen met het transitionele of het onderhoudsmodel (C of D) verschillen in het moment waarop de T2 wordt ingevoerd - en eventueel de T1 wordt uitgevoerd - en het aantal uren dat en de vakken waarbij de ene dan wel de andere taal gebruikt wordt. In geen van deze modellen is verder weergegeven dat naast de voer- of instructietaal andere talen als vak op het rooster staan. Zo wordt in Nederland tegenwoordig standaard Engels aangeboden vanaf groep 7 van het basisonderwijs, krijgen leerlingen in Friesland ook expliciet les in (over) het Fries en zijn de lessen 'taal' te beschouwen als vaklessen Nederlands. En voor leerlingen van verschillende allochtone achtergrond was er ten tijde van dit onderzoek 2,5 uur per week les in 'de eigen taal'.

Onderstaand een modelmatige weergave van de concrete onderwijssituatie van Turkse leerlingen in Nederland:



Figuur 2.C: model van het onderwijs aan Turkse leerlingen in Nederland

Het onderscheid dat in het schema aangegeven wordt tussen het OALT-onderwijs in de onderbouw (groep 1 t/m 4) en dat in de bovenbouw (groep 5 t/m 8) heeft betrekking op het feit dat de lessen in de onderbouw plaatsvinden binnen de gewone dagelijkse lestijd; leerlingen worden voor de OALT-lessen uit de reguliere groep gehaald. In de bovenbouw daarentegen, vindt het OALT-onderwijs buiten schooltijd plaats, als aanvulling op het reguliere Nederlandstalige programma.

Hoe zit het nu met de effecten of de effectiviteit van de verschillende modellen? De conclusies uit individuele onderzoeken naar tweetalige onderwijsprogramma's (varianten van model C en D) zijn bepaald niet eensluidend. Willig (1985), die verschillende evaluatiestudies onderwierp aan een nadere analyse, stelt dat veel onderzoek naar tweetalig onderwijs kampt met methodologische zwaktes, wat het trekken van 'harde' conclusies bemoeilijkt. Desondanks levert haar meta-analyse een overwegend positief oordeel op over tweetalig onderwijs. In vrijwel alle situaties leidde tweetalig onderwijs tot een betere beheersing van de eerste taal en een even goede of betere verwerving van de tweede taal ten opzichte van eentalig (onderdompelings)onderwijs. De prestaties op het gebied van lezen, rekenen en ander vakinhoudelijk onderwijs lagen eveneens op hetzelfde niveau of iets hoger. De tweetalige programma's bevorderden daarnaast de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen uit minderheidsgroepen en leidden vaak tot een hogere motivatie om te leren en minder schoolverzuim. Ook Codina en Smits (2001) komen ondanks gesignaleerde tegenstrijdigheden en verdeeldheid uit op een voorzichtig positief eindoordeel ten aanzien van tweetalig onderwijs. Naar aanleiding van door hen bekeken studies, met name een onderzoek van Collier en Thomas (1995, 1997) en de resultaten van het Duitse *Berlijn Kreuzberg Project*, merken zij op dat vooral 'sterke' tweetalige programma's (met een lange looptijd en een goede beheersing van beide talen als doel) blijvende positieve resultaten opleveren; programma's met een korte looptijd en transitionele programma's hebben een veel beperkter of vergankelijk effect. Zowel Willig als Codina en Smits wijzen er verder op, dat de kwaliteit van de programma's zelf, met name de inrichting van het curriculum en de instructiekwaliteit, eveneens van doorslaggevende betekenis is.

Ten slotte is het nog relevant om in te gaan op de resultaten van Canadese onderdompelingsmodellen, waarbij Engelstalige leerlingen zeer goede resultaten behalen op basis van volledige onderdompeling in het Frans, hun T2 (zie onder meer Baker, 1996; Codina & Smits, 2001, Extra & Verhoeven, 1985). Deze resultaten worden vaak aangehaald ter ondersteuning van het onderdompelingsmodel (model A) in het algemeen en voor het argument dat onderwijs in de eigen taal aan leerlingen uit minderheidsgroepen helemaal niet nodig is. Hierbij doet zich echter de betekenis van de sociolinguïstische context gelden. Engelstalige kinderen in Canada leven in een grotendeels Engelse omgeving en hebben buiten school dus genoeg mogelijkheden om Engels, hun T1, te verwerven. Daar komt bij dat die eerste taal een hoge statustaal is, een van de twee officiële landstalen en de taal van de meerderheid van de Canadese bevolking. De kinderen zijn bovendien vrijwillig aangemeld voor het Franse programma, omdat hun ouders graag willen dat zij tweetalig worden. Deze situatie wordt wel omschreven als een 'additieve verwervingscontext'; de eerste taal staat niet onder druk als gevolg van de ontwikkeling van de tweede taal, die aan het repertoire van de spreker wordt toegevoegd. In de situatie van allochtochtonen minderheden is echter sprake van een 'subtractieve verwervingscontext'²⁾; doordat hun T1 niet de taal van de meerderheid is en vaak een laag prestige geniet bij leden van de dominante groep (meestal als gevolg van een ondergeschikte sociaal-economische positie van de minderheidsgroep en

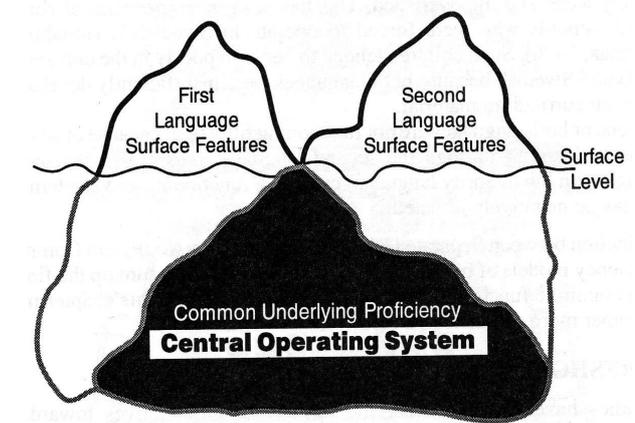
de associatie van hun taal met 'achterstand'), is de druk om deze taal 'los te laten' groot. Dit en het feit dat er in de omgeving veel minder gelegenheid is deze taal te gebruiken, bevordert taalverlies.

2.3.3 Leren in een eerste of tweede taal

In eerdere paragrafen is enkele malen gerefereerd aan de relatie tussen taal en cognitie en is genoemd dat het gebruik van de eerste taal van allochtone leerlingen in (de beginfase van) het onderwijs bepleit wordt op grond van de 'faciliterende werking' van die taal op de ontwikkeling van of leren in de tweede taal. We zullen nu ingaan op de theorie achter deze opvatting.

Baker (1996) geeft een overzicht van de ontwikkeling van ideeën over de werking van meertaligheid in de hersenen. Vroegere visies gingen ervan uit dat de verschillende talen die iemand beheerste binnen de hersenen als gescheiden systemen opereerden; de regels en woorden van elke taal waren in een eigen gedeelte van de hersenen opgeslagen en taalaanbod en -productie in de verschillende talen verliepen ook via afzonderlijke verwerkingskanalen. Meertaligheid werd gezien als een cognitieve belasting, omdat men in die tijd nog dacht dat de hersenen slechts een beperkte opslagcapaciteit hadden en de ontwikkeling van de ene taal dus ten koste zou gaan van de ontwikkeling van andere talen of van andere hersenactiviteiten. Deze visie staat bekend als het 'conflict-' of 'balansmodel'. Op basis van neurologisch en taalwetenschappelijk onderzoek in de tweede helft van de vorige eeuw, bleek de twee-systemenvisie echter onhoudbaar. Eind jaren '80 stelde de Canadese taalkundige Jim Cummins daarom een nieuw model voor, dat van de *common underlying proficiency*. In die visie is de scheiding tussen twee of meer talen die iemand beheerst vooral een kwestie van 'uiterlijke verschijningsvorm', zoals verschillende woorden voor eenzelfde voorwerp of concept en taalspecifieke klanken en zinsconstructies. 'Onder de oppervlakte' - in de hersenen - doen de verschillende talen beroep op een gedeeld systeem van begripsofslag en informatieverwerking. Dit model van de cognitieve situatie van tweetaligen kan worden weergegeven als in figuur 2.D.

Het model van de *common underlying proficiency* sluit aan bij het inzicht dat bij jonge kinderen de ontwikkeling van taalvaardigheid en algemene denkvaardigheden (cognitie) hand in hand gaan (zie o.m. Shaffer, 2002; Taylor & Taylor, 1990).



Figuur 2.D: 'Ijsbergmodel' van de cognitieve situatie van tweetaligen (Uit: Baker, 1996)

In de loop van de jaren tachtig en negentig levert Cummins nog een aantal belangrijke bijdragen aan de theorievorming rondom meertaligheid. Een drietal concepten en hypothesen van zijn hand, die relevant zijn in het kader van het voorliggende onderzoek, zijn:

1. de drempelhypothese (*threshold hypothesis*);
2. de hypothese van onderlinge ontwikkelingsafhankelijkheid, ook wel kortweg de afhankelijkheidshypothese (*developmental interdependence hypothesis*);

3. het onderscheid tussen 'dagelijkse, algemene taalvaardigheid' (*basic interpersonal communication skills*) en 'cognitief-academische taalvaardigheid' (*cognitive/academic language proficiency*).

De eerste twee hypothesen vormen in feite een aanvulling op of nadere specificatie van het *common underlying proficiency* model. De 'drempelhypothese' werd door Cummins geformuleerd naar aanleiding van tegenstrijdige resultaten met betrekking tot de taalontwikkeling en het uiteindelijke taalbeheersingsniveau van anderstalige (migranten)kinderen in onderdompelingsmodellen, die uit onderzoek in de jaren '60 en '70 naar voren kwamen. Sommige kinderen behaalden zonder al te veel problemen een redelijk tot hoog vaardigheidsniveau in de tweede taal, zonder dat hun taalvaardigheid in de eerste taal onder de onderdompeling leek te lijden, terwijl andere kinderen op school grote problemen hadden met het onderwijs in de nieuwe taal en zowel die taal als hun eigen taal slecht ontwikkelden. Op zoek naar een verklaring voor deze verschillende uitkomsten, viel het verschil in *leeftijd* op waarop kinderen met een tweede taal in aanraking kwamen: kinderen die op latere leeftijd emigreerden en dus pas later een tweede taal 'voorgeschooteld kregen', leerden die taal over het algemeen beter en sneller beheersen dan kinderen die dit proces op jongere leeftijd doormaakten. Vanuit het kader van het *common underlying proficiency* model, kon Cummins deze resultaten als volgt verklaren: bij jongere kinderen is hun eerste taal – en daarmee het onderliggende systeem van algemene cognitieve (taal)vaardigheden – nog onvoldoende ontwikkeld. Als ze op dat moment plotseling moeten overstappen naar een tweede taal (zoals binnen de onderdompelingsmodellen het geval is), kunnen ze nog geen gebruik maken van kennis of vaardigheden in de eerste taal en stagneert hun cognitieve en talige ontwikkeling. In deze situatie heeft meertaligheid negatieve effecten. Volgens Cummins is een bepaald 'drempelniveau' van taalvaardigheid nodig om onderwijs in (via) een taal te kunnen volgen. Wanneer dit niveau niet aanwezig is in de taal waarin het onderwijs plaatsvindt, wordt leren ernstig bemoeilijkt. (Naast het eerste, minimumniveau, onderscheidt Cummins overigens nog een hogere drempel, waarna cognitieve voordelen van meertaligheid gaan optreden.)

De 'afhankelijkheidshypothese' stelt dat, gegeven het bestaan van een gedeeld onderliggend cognitief systeem, bepaalde taalvaardigheden die in één taal aangeleerd of verworven zijn, overgedragen kunnen worden naar een andere taal die iemand beheerst en niet opnieuw in die taal hoeven te worden verworven. Dat impliceert dat het niet uitmaakt in welke taal een leerling (vakinhoudelijk) onderwijs krijgt, aangezien het geleerde in elke taal terecht komt in het gedeelde onderliggende vaardigheidssysteem en vervolgens gebruikt kan worden in de andere taal. Deze hypothese verklaart bijvoorbeeld de succesvolle verwerving van het Frans door Engelstalige leerlingen in de Canadese onderdompelingsprogramma's; bij hun verwerving van een nieuwe taal (Frans) konden de leerlingen putten uit hun eerder in het Engels verworven kennis en vaardigheden, zoals bijvoorbeeld ontluikende geletterdheid vaardigheden als foneembewustzijn en noties over schriftgebruik. Vervolgens 'voedde' het onderwijs in het Frans hun schoolse vaardigheden, die ze ook in het Engels konden toepassen, waardoor ze ook in die taal vorderden.

(De beschrijving van het werk van Cummins is gebaseerd op Baker, 1996 en op Appel & Vermeer, 1994.)

Merk op dat de drempelhypothese en de afhankelijkheidshypothese elkaar aanvullen: *gegeven voldoende ontwikkelde vaardigheid in de ene taal* kan transfer plaatsvinden naar een andere taal. Maar ook: *gegeven een te lage vaardigheid in een eerste taal* (onder het drempelniveau) zal leren in de andere taal problematisch verlopen.

Een voorbeeld van empirische steun voor zowel de drempelhypothese als de afhankelijkheidshypothese binnen de Nederlandse context is het onderzoek van Leseman en Şahin (1996), die de taalvaardigheid inventariseerden van allochtone peuters die naar Nederlandse peuterspeelzalen gingen. Zij vonden dat de taalvaardigheid in de eigen taal stagnatie ondervond in de periode van introductie van de tweede taal. In het kader van Cummins drempel- en onderlinge afhankelijkheidshypotheses, interpreteren zij dit resultaat als volgt: op het moment van aanvang van het 'onderwijs' in de tweede taal is de taalvaardigheid in de eigen taal nog niet voldoende ontwikkeld om positieve transfer mogelijk te maken tussen T1 en T2, met als gevolg subtractieve tweetaligheid: een slechte ontwikkeling van beide talen. Zij pleiten daarom voor (gedeeltelijke) opvang in de eigen taal van jonge anderstalige kinderen op peuterspeelzalen en kinderdagverblijven.

Dagelijkse algemene taalvaardigheid ('DAT') bestaat uit vaardigheden die nodig zijn om je te kunnen redden in alledaagse communicatieve situaties, zoals in een winkel of in contact met vrienden. Bedoeld wordt taal die verwijst naar concrete objecten, personen en gebeurtenissen, in een situatie met een duidelijke context. Zulke situaties bieden de taalgebruiker veel ondersteuning bij het doorgronden van de betekenis van wat er gezegd wordt, of bij het zelf overbrengen van een boodschap. Communicatie en begrip zijn in dit geval niet volledig afhankelijk van de talige informatie. In situaties waarin weinig contextuele informatie beschikbaar is en/of wanneer het onderwerp abstract is, zoals het luisteren naar een discussieprogramma op de radio of het lezen van een tekst zonder illustraties, is de taalgebruiker vrijwel volledig aangewezen op zijn/haar vaardigheid om de talige informatie te ontcijferen. Dit vraagt om verder ontwikkelde en anderssoortige vaardigheden, die worden aangeduid als cognitief-academische taalvaardigheid ('CAT') (Cummins in Appel & Vermeer, 1994; in Baker, 1996; en in Verhoeven en Vermeer, 1996). Het zouden met name CAT-vaardigheden zijn die deel uitmaken van de *common underlying proficiency* en die dus overdraagbaar zijn van de ene naar de andere taal.

Het onderscheid tussen DAT en CAT (of in het Engels: BICS en CALP) verklaart waarom leerlingen die van huis uit een taal spreken die niet de taal van het onderwijs is, vaak problemen hebben bij het volgen van onderwijs en hierin achterstanden oplopen ten opzichte van leerlingen die de onderwijstaal wel als moedertaal hebben. De ontwikkeling van de taalvaardigheid in de tweede taal verloopt in het begin vaak vlot en de leerlingen lijken al snel voldoende taalvaardig om onderwijs in die taal te volgen. De taalvaardigheid die zij beheersen na die eerste snelle ontwikkeling is echter van het type DAT, terwijl de taalvaardigheid die benodigd is in allerlei schoolse en leersituaties veeleer van het type CAT is; typische schoolse taalgebruikssituaties zijn bijvoorbeeld het lezen van teksten met een hoge informatiedichtheid, vaak over nieuwe, onbekende onderwerpen, het volgen van mondelinge uitleg van de leerkracht, of het in eigen woorden uitleggen van een proces. Ook activiteiten als het categoriseren van begrippen, het samenvatten of herstructureren van informatie, en het combineren van bekende en nieuwe informatie zijn vaardigheden waarvoor een sterk beroep op CAT wordt gedaan. Uit onderzoek van Cummins en anderen (in: Baker, 1996) blijkt dat tweetalige leerlingen na circa twee jaar op hetzelfde niveau komen als eentalige medeleerlingen wat betreft hun dagelijkse algemene taalvaardigheid, maar dat zij zeker vijf tot zeven jaar nodig hebben om hetzelfde niveau in cognitief-academische taalvaardigheid te behalen.

Met betrekking tot dit onderzoek is het onderscheid tussen DAT en CAT relevant, omdat de instructie in het technisch lezen en het doorgronden van de basale leeshandeling, waarbij

kennis van abstracte begrippen vereist is en waarbij omgegaan moet worden met abstracte eenheden als klanken en letters, een groot beroep doen op cognitief-academische taalvaardigheid. Gezien de leeftijd van de Turkse leerlingen op het moment dat het leesonderwijs aanvangt en de relatief beperkte hoeveelheid T2-onderwijs die zij dan achter de rug hebben, mag verondersteld worden dat deze vaardigheid in de tweede taal nog lang niet op het vereiste niveau beheerst wordt. Hiermee biedt het DAT-CAT-onderscheid nog een argument voor leesonderwijs vanuit de T1, naast de vereiste van een bepaalde mate van woordenschat en klankvaardigheid in de doeltaal.

Toch bleek uit onderzoek dat werd aangehaald in paragraaf 2.2.3, dat allochtonen leerlingen op het vlak van technisch lezen over het algemeen weinig problemen ondervinden en qua decodeervaardigheid nagenoeg hetzelfde niveau behalen als eentalige Nederlandse leerlingen (Aarts, 1994; Droop, 1995; Verhoeven & Gillijns, 1994). Dit wordt door de betreffende auteurs verklaard vanuit de expliciete en ruime aandacht die aan het leren decoderen wordt besteed. Droop suggereert daarnaast, dat het Nederlandse onderwijs inmiddels wellicht gewend is geraakt aan de aanwezigheid van anderstalige leerlingen en alerter is op mogelijke problemen in de (technische) leesontwikkeling.

Hoewel de ideeën van Cummins aansluiten bij verschillende onderzoeksresultaten en een aantrekkelijk en beeldend raamwerk bieden voor de beschrijving van de situatie van tweetaligen in het onderwijs, is er ook kritiek op zijn concepten en hypothesen. Zo stellen Verhoeven en Vermeer (te verschijnen) dat onduidelijk is wat DAT en CAT nu precies behelzen, en dat CAT eerder lijkt te verwijzen naar algemene cognitieve vaardigheden dan naar specifiek *talige* vaardigheden. Ook het concept van 'transfer', zoals dat geformuleerd wordt binnen de onderlinge afhankelijkheidshypothese, is aan kritiek onderhevig; verschillende auteurs stellen dat het precieze karakter van transfer en de voorwaarden waaronder dit al dan niet optreedt veel te vaag blijven en dat de hypothese in z'n geheel zo globaal is dat van een werkelijke hypothese geen sprake is (zie: Baker, 1996). Bialystok & Herman (1999) onderzochten het optreden van transfer bij verschillende aspecten van ontlukende geletterdheid. Zij concluderen dat bij sommige vaardigheden of concepten wel transfer optreedt maar bij andere niet. Dit verschil hangt samen met de vraag in hoeverre het gaat om algemene cognitieve vaardigheden dan wel om taal- of cultuurspecifieke kennis en vaardigheden. Zo zijn kennis van leesconventies en verhaalstructuren vrij taal- en cultuurgebonden en daarmee moeilijker overdraagbaar tussen talen. Inzicht in het karakter van geschreven taal berust daarentegen op algemene cognitieve vaardigheden als het kunnen onderscheiden van verschillende soorten informatie-eenheden (in dit geval vorm- en betekenisaspecten van taal) en het verwerken van verschillende soorten stimuli tegelijk. Hierbij is transfer dan ook mogelijk en zijn tweetalige leerlingen in principe in het voordeel. Op het gebied van fonologisch bewustzijn zijn vaardigheden deels algemeen en deels taalgebonden.

Conclusies uit de literatuurstudie

Samenvattend kan gesteld worden, dat het doorgronden van het alfabetisch principe een groot beroep doet op mondelinge taalvaardigheid, met name op kennis van de klanken of fonemen van de taal waarin het kind leert lezen - ten behoeve van de foneem-grafeemkoppeling - en op (receptieve) woordenschat - ten behoeve van een snelle woordherkenning en het volgen van de leesinstructie. Jonge allochtone kinderen in Nederland zijn over het algemeen nog dominant in hun eerste taal en de verwerving van het Nederlands blijft vooral qua woordenschat sterk achter bij die van eentalige Nederlandse leerlingen. Om die reden zou leren lezen in het Nederlands problemen op kunnen leveren en kan gepleit worden voor aanvankelijk leesonderwijs in de eerste taal.

Ook op basis van theorieën over cognitieve processen van meertaligheid lijkt leesonderwijs vanuit de T1 de beste praktijk. Volgens de 'drempelhypothese' moet de vaardigheid in een bepaalde taal voldoende ontwikkeld zijn om van onderwijs in die taal te kunnen profiteren, en het is de vraag of dit het geval is met de Nederlandse taalvaardigheid van Turkse leerlingen in groep 3. Zeker omdat inzicht in het alfabetisch principe gezien kan worden als een vorm van cognitief-abstracte taalvaardigheid, die zich pas na 5 tot 7 jaar T2-onderwijs goed ontwikkelt. Ook voor het volgen van de abstracte leesinstructie is 'CAT' nodig. Op basis van de 'onderlinge afhankelijkheidshypothese' kan bovendien verondersteld worden dat opgebouwde leesvaardigheid in het Turks overdraagbaar is naar het Nederlands; Turks leesonderwijs zal dus de leesvaardigheid in het Nederlands ook bevorderen.

Hoewel eerder onderzoek laat zien dat allochtone leerlingen juist in de eerste fase van het technisch leesonderwijs in de T2 over het algemeen goed meekomen, werken de achterstanden op het gebied van woordenschat wel door in het latere leesonderwijs. Om die reden zou aanvankelijk leesonderwijs in het Turks uiteindelijk toch kunnen leiden tot een soepeler leren lezen. Ook sluit het eerste leesonderwijs in het Turks mogelijk beter aan op de ontluikende geletterdheidservaringen van Turkse kinderen en draagt het waarschijnlijk bij aan hun motivatie om te (leren) lezen.

Het doel van het voorliggende onderzoek is om meer inzicht te verkrijgen in het proces van tweetalig (aanvankelijk) lees- en schrijfonderwijs, waarbij het gaat om een doelgroep die jonger is dan tot op heden onderzocht. Er zal vooral worden bekeken wat de invloed is van twee verschillende onderwijspraktijken ten aanzien van het aanvankelijk leesonderwijs op de taalvaardigheid in het Nederlands en Turks van Turkse basisschoolleerlingen. Ook zal enige informatie over de rol van geletterdheid in de thuissituatie van deze leerlingen verzameld worden.

Rondom de hypothesen over onderlinge ontwikkelingsafhankelijkheid en transfer van (cognitief-academische) vaardigheden tussen talen bestaat nog veel onduidelijkheid. Wellicht kunnen de gegevens die in dit onderzoek verzameld worden bijdragen aan inzicht in de werking van transferprocessen bij tweetalig (lees)onderwijs.

Noten bij hoofdstuk 2

¹⁾ Omdat dit onderzoek betrekking heeft op kinderen wordt steeds gesproken over 'het kind' dat leert lezen. De beschrijving van het (technisch) leesleerproces is echter ook van toepassing op volwassenen die leren lezen en schrijven en enkele bevindingen zijn afkomstig van onderzoek naar volwassenen die gealfabetiseerd werden.

²⁾ De concepten additieve en subtractieve taalverwervingscontext zijn afkomstig van Lambert (1972).

Hoofdstuk 3 Onderzoeksopzet

3.1 Onderzoeksvragen

Zoals aangekondigd in hoofdstuk 1, is in dit onderzoek sprake van een vergelijking tussen twee groepen kinderen, die verschillen wat betreft de volgorde waarin zij leesinstructie krijgen in twee talen: Turks – Nederlands of Nederlands – Turks. Omdat het gaat om Turkse kinderen op Nederlandse basisscholen, draait de vergelijking in feite om leren lezen in de eerste taal (T1) versus leren lezen in de tweede taal (T2).

Het onderzoek richt zich op de volgende twee hoofdvragen:

1. Hoe ziet het T1-leesonderwijs, dat ofwel aan het eind van groep 2 ofwel in de loop van groep 3 van start gaat, eruit?

Bijbehorende deelvragen:

- Welke inhoud wordt aangeboden via welke methodiek?
- Welke verschillen zijn er tussen de betrokken scholen?

2. Wat is de invloed van de verschillende lesprogramma's, in het bijzonder van de vroege leesinstructie in de eigen taal, op de taalontwikkeling en het leren lezen in de eerste en tweede taal?

Bijbehorende deelvragen:

- Hoe ontwikkelt zich de taalvaardigheid in het Turks en het Nederlands van de deelnemende leerlingen?
- Hebben de kinderen die beginnen met leesinstructie in het Turks minder moeite met het leren lezen in het Nederlands dan taalgenootjes die leren lezen vanuit het Nederlands?
- Hoe zijn eventuele verschillen tussen de leerlingen van verschillende scholen te verklaren?

De eerste vraag is exploratief van aard en kan beantwoord worden met een beschrijving van de inrichting van het OALT-onderwijs op de verschillende scholen. De tweede vraag vraagt om (quasi-)experimenteel onderzoek, dat de taal- en leesvaardigheid van de verschillende groepen kinderen meet en tegen elkaar afzet.

In de rest van dit hoofdstuk volgt een beschrijving van de proefpersonen en -scholen die aan het onderzoek meegedaan hebben en de wijze waarop de benodigde onderzoeksgegevens verkregen zijn.

3.2 Proefpersonen en -scholen

Aan het onderzoek namen in totaal 42 kinderen deel, afkomstig van vier basisscholen uit Rotterdam. Het ging om leerlingen in groep 2 en (later) groep 3, die OALT-Turks volgden.

Op twee van deze basisscholen kregen de leerlingen als eerste leesonderwijs in het Turks (hun T1). Dit gebeurde op de ene school in de laatste 12, op de andere school in de laatste 7 weken van groep 2. In het begin van groep 3 kwam daar leesonderwijs Nederlands

(hun T2) bij. Deze twee scholen vormden de **proefscholen** en de kinderen van deze scholen behoorden tot de experimentele groep. Het betrof 13 kinderen op de ene school en 8 kinderen op de andere school; in totaal 21 kinderen.

Op de twee andere basisscholen, de **controlescholen**, leerden in totaal eveneens 21 kinderen eerst lezen in het Nederlands (T2), aan het begin van groep 3. Op verschillende momenten later in dat jaar ging daarnaast leesonderwijs Turks (T1) van start: voor de 12 kinderen op de ene school was dit na de herfstvakantie (na ca. 7 weken leesonderwijs Nederlands), voor de 9 kinderen op de andere school na de kerstvakantie (na ca. 14 weken leesonderwijs Nederlands).

Tabel 3.1 biedt een schematisch overzicht van deze gegevens.

Tabel 3.1: overzicht van deelnemende scholen en leerlingen en de aanvang van het leesonderwijs Turks en Nederlands (P1 en P2 zijn de proefscholen, C1 en C2 zijn de controlescholen).

school	aantal leerlingen	volgorde leesonderwijs	periode alleen T1	periode alleen T2	Gebruik TRIAS
P1	13	NLs – Turks (T1 – T2)	12 wkn	-	ja
P2	8	NLs – Turks (T1 – T2)	7 wkn	-	ja
C1	12	Turks – NLs (T2 – T1)	-	7 wkn	ja
C2	9	Turks – NLs (T2 – T1)	-	14 wkn	nee

Alle scholen waren afkomstig uit het 'cliëntenbestand' van het MTO-team.

De proefscholen zijn simpelweg geselecteerd voor deelname aan het onderzoek vanwege het feit dat zij experimenteerden met leesonderwijs Turks in groep 2. Er was nog een derde school bekend waar dit gebeurde. Op die school stond de directie echter niet onverdeeld positief tegenover het vroege leesonderwijs en lag het onderwerp zelfs zo gevoelig, dat de betrokken docent afzag van deelname aan het onderzoek.

Bij de selectie van controlescholen is erop gelet of deze scholen overeenkwamen met de proefscholen op twee punten: het gebruik van de lesmethode voor leesonderwijs Nederlands en de methode voor onderwijs Turks. Op alle scholen leerden de kinderen Nederlands lezen met *Veilig Leren Lezen* en Turks met *Türkçe abece*.

Naast controle voor het gebruik van de leesmethodes Turks en Nederlands, is nog gelet op een ander schoolkenmerk, namelijk de inzet van de methode *Trias* tijdens de OALT-lessen. In de laatste kolom van tabel 3.1 is te zien dat beide proefscholen en één van de controlescholen Trias gebruikten. Er is bewust gekozen voor opname in het onderzoek van twee controlescholen die verschilden op dit punt. Zoals eerder gezegd wordt Trias gekenmerkt door het streven naar optimale afstemming tussen het T1- en T2-onderwijs. Die afstemming kan leiden tot zogeheten 'positieve transfer', overdracht van het geleerde in de ene les en taal naar de andere, en daarmee tot snellere en betere (leer)resultaten in beide talen. Uit de beschrijving van Cummins onderlinge afhankelijkheidshypothese in Hoofdstuk 2 mag duidelijk zijn, dat hetzelfde principe van positieve transfer verantwoordelijk is voor een eventuele positieve invloed van leesinstructie in de eerste taal op het leren lezen in de tweede taal, het onderwerp van dit onderzoek. Door een controleschool op te nemen, die op dit punt niet van de proefscholen verschilt, kan bekeken worden of een eventueel verschil in T2-leesprestaties daadwerkelijk samenhangt met de volgorde van het T1- en T2-leesonderwijs, dan wel met een algemene afstemming van het onderwijsaanbod in de twee talen.

3.3 Dataverzameling

3.3.1 Beeld van het onderwijsprogramma per school

Met de beschrijving in paragraaf 3.2 van de wijzen waarop de in het onderzoek betrokken scholen het leesonderwijs Turks en Nederlands organiseren, wordt al een belangrijk kenmerk van het onderwijsprogramma genoemd waarop de deelnemende scholen verschillen. Ook het gegeven of op de school al dan niet gewerkt wordt met het programma Trias, is zo'n kenmerk. 'Leesonderwijs geven' en 'Trias gebruiken' zijn echter nogal globale kenmerken, die in hun uitwerking in de dagelijkse lespraktijk een grote variatie kunnen opleveren, die weer van invloed kan zijn op de door leerlingen vertoonde prestaties. Hoeveel tijd wordt er bijvoorbeeld wekelijks besteed aan Trias of aan leesinstructie? En wordt het programma strikt gevolgd of behandelt de docent slechts enkele onderdelen? Hoeveel tijd krijgen de kinderen überhaupt les in de eigen taal per week? Het antwoord op dit soort vragen is relevant om te kunnen beoordelen in hoeverre de scholen die als 'proefschool' dan wel als 'controleschool' gekarakteriseerd worden daadwerkelijk eenzelfde soort onderwijsaanbod bieden. Het kan bijvoorbeeld zijn, dat leerlingen op de controlescholen - met het kenmerk 'geen leesinstructie' - wel allerlei voorbereidende lees- en schrijf oefeningen doen, die dicht tegen leesinstructie aanzitten. Of dat de docent op de school waar geen Trias gebruikt wordt wel hetzelfde type activiteiten uitvoert met de leerlingen als in de Trias-lesse gebruikelijk is. Of dat op de ene proefschool een klein gedeelte van de lessen aan leesinstructie besteed wordt, terwijl dat op de andere school de gehele les in beslag neemt. In dat geval zou er in feite geen duidelijk verschil zijn tussen twee 'typen' scholen en vervalt de basis voor het verschil tussen proef- en controlescholen.

Om beter zicht te krijgen op de inhoud van het (lees)onderwijs in de eigen taal, met als doel de programma's op de deelnemende scholen te kunnen vergelijken en eventuele onderlinge verschillen in leerlingprestaties te kunnen verklaren, zijn dan ook aanvullende gegevens verzameld. Dit gebeurde via lesobservaties en interviews met docenten.

Lesobservaties

Gedurende de onderzoeksperiode is op elke school een OALT-les geobserveerd. Dit hield in dat de onderzoeker bij de les aanwezig was en aantekeningen maakte van het verloop van de les. Speciale aandacht was er hierbij voor:

- type en doel van de activiteiten;
- gebruikte materialen en werkvormen;
- referentie aan andere lessen dan de OALT-les;
- gebruik van het Turks en Nederlands door docent en leerlingen.

Docentinterviews

Voor het onderzoek is een korte vragenlijst ontwikkeld (bijlage A), die bedoeld was als checklist en leidraad bij een mondeling interview maar die eventueel ook schriftelijk door de docenten ingevuld zou kunnen worden. De vragen voor de docenten hadden betrekking op:

- de hoeveelheid OALT-lestijd per groep per week;
- de organisatie van het OALT-onderwijs op school (praktische omstandigheden als de beschikbare ruimte en afstemming tussen het OALT-lesprogramma en overige lessen);
- het programma OALT in groep 2 en 3 (welke materialen worden wanneer ingezet, wat is de plaats van leesonderwijs en hoe wordt dit aangeboden?);
- de mening van de docent m.b.t. de functie van het onderwijs in de eigen taal.

3.3.2 Meting van de taal- en leesvaardigheid Turks en Nederlands

Op basis van de in hoofdstuk 2 aangehaalde literatuur kan gesteld worden, dat leren lezen bij voorkeur dient te gebeuren in een taal die mondeling goed beheerst wordt. In elk geval dient de leerling te beschikken over een zekere mate van mondelinge taalvaardigheid in de betreffende taal, met name op het gebied van klankonderscheiding en (lees)woordenschat. In het algemeen zullen leerlingen in de leeftijd van 5-8 jaar dit benodigde 'drempelniveau' beheersen in hun eerste taal ofwel hun moedertaal (T1). Kinderen die meertalig opgroeien zouden eventueel ook in een andere taal over dit drempelniveau kunnen beschikken. Daarom is het voor het onderzoeken van de effecten van (meertalig) leesonderwijs van belang om de taalvaardigheid in de doeltaal bij aanvang van het leesonderwijs te meten.

Uit gepresenteerd onderzoek naar de taalvaardigheid van allochtone kinderen in Nederland (Broeder & Extra, 1998) bleek dat Turkse kinderen in Nederland bij aanvang van het basisonderwijs over het algemeen nog dominant zijn in het Turks maar dat in de loop van groep 3 en groep 4 een overgang naar dominantie in het Nederlands plaatsvindt. Aangezien de kinderen die deelnamen aan dit onderzoek zich qua leeftijd en leerjaar precies in of aan het begin van die 'overgangsfase' bevonden, is ervoor gekozen de taalvaardigheid van de kinderen zelf te onderzoeken en niet af te gaan op de globale gegevens uit ander onderzoek. Bij alle proefpersonen zijn daarom toetsen afgenomen waarmee de mondelinge taalvaardigheid in het Turks en het Nederlands vastgesteld kon worden. Hiermee ontstond tevens zicht op de vraag in welke taal de kinderen op het moment van aanvang van het leesonderwijs dominant waren.

Pre- en posttest

De taal- en leesvaardigheid zijn op twee momenten gemeten: in de periode juni - oktober 2001 ('pre-test') en in de periode december 2001 - maart 2002 ('post-test'). In de eerste periode zaten de leerlingen aan het eind van groep 2 danwel het begin van groep 3. In die tijd hadden de leerlingen op de proefscholen enkele weken leesonderwijs Turks achter de rug, terwijl het leesonderwijs Nederlands op alle vier de scholen nog niet of slechts zeer kort geleden van start was gegaan. De leerlingen op de controlescholen hadden bij de eerste meting dus nog in het geheel geen of nauwelijks leesonderwijs gehad. In de tweede periode zaten de leerlingen halverwege groep 3. In die periode hadden alle leerlingen inmiddels enkele maanden leesonderwijs Nederlands gevolgd en was ook op de laatste controleschool het leesonderwijs Turks van start gegaan. Dankzij de twee meetmomenten kon worden nagegaan hoe de taalvaardigheid in de verschillende talen zich ontwikkelde onder invloed van het lees- en schrijfonderwijs.

Instrumenten

Voor het meten van de (mondelinge) taalvaardigheid Turks en Nederlands is gebruik gemaakt van onderdelen van de **Toets Tweektaligheid** (Cito, Verhoeven e.a., 1995). Uit tijdsoverwegingen - het afnemen van de toets kost per taalversie ca. 1,5 uur en de toetsen dienen met elk kind individueel te worden afgenomen - is ervoor gekozen niet de volledige toets af te nemen, maar het onderzoek te beperken tot die toetsonderdelen die betrekking hebben op de voor het aanvankelijk leesonderwijs (meest) relevant geachte taalvaardigheidsaspecten. Dit betreft de onderdelen **Klanken, Begrippen** en **Actieve woordenschat**. Voor een indruk van de gebruikte taalvaardigheidstoetsen, zie bijlage C achteraan dit rapport.

Tijdens de posttest is het onderdeel Klanken niet meer afgenomen, omdat dit toetsonderdeel specifiek bedoeld is voor gebruik in de onderbouw en er gezien de leeftijd en ontwikkelingsfase van de kinderen op het tweede toetsingsmoment op dit onderdeel een plafondeffect te verwachten viel. Een ander motief voor het achterwege laten van het onderdeel Klanken bij de posttest, was het feit dat er zo ruimte ontstond voor het afnemen van de leesvaardigheidstoets en het leerlinginterview (zie verderop), zonder dat de duur van de toetssessie hierdoor (veel) langer werd.

De leesvaardigheid is gemeten met behulp van de **Drie-Minuten-Toets (DMT)** (Cito, Verhoeven, 1995). Dit is een toets die speciaal ontwikkeld is om de technische leesvaardigheid te meten bij beginnende lezers. Van de oorspronkelijk alleen Nederlandstalige DMT is ten behoeve van eigen onderzoek door Aarts een Turkstalige versie ontwikkeld (Aarts, 1997). Van dat materiaal kon ook in dit onderzoek gebruik gemaakt worden.

Tijdens de pre-test werd gecontroleerd of en zo ja welke *letters* leerlingen op dat moment al kenden en, wanneer dit er meerdere waren, in hoeverre de kinderen al echt in staat waren tot lezen. Dit om te voorkomen dat een vertekend beeld zou ontstaan, waarbij datgene waartoe leerlingen bij aanvang van het leesonderwijs al in staat waren zou worden aangezien voor een effect van dat onderwijs. De controle van de letterkennis is uitgevoerd met behulp van de Grafementoets (een onderdeel van de DMT) voor zowel het Turkse als het Nederlandse alfabet. Bij de grafementoets krijgen leerlingen een kaart voorgelegd met de verschillende lettertekens in een taal en wordt hen gevraagd de letters die ze (her)kennen op te lezen.

Tijdens de posttest is de feitelijke DMT afgenomen. De DMT bestaat uit drie leeskaarten, waarop woorden van oplopende moeilijkheidsgraad staan. Er wordt gemeten hoeveel woorden een leerling binnen een minuut foutloos verklankt (opleest). Omdat dit onderzoek zich afspeelde tijdens de vroegste fase van het technisch leesleerproces, kon worden volstaan met het gebruik van leeskaart 1 (één-lettergrepige woorden van het type km, mk en mkm – zie bijlage C).

Tabel 3.2 biedt een overzicht van de afgenomen toetsen:

periode	naam toets	onderdelen	taal
pre-test:	- Toets Tweetaligheid	Klanken Begrippen Actieve woordenschat	NLs en zo mogelijk Turks NLs en zo mogelijk Turks NLs en zo mogelijk Turks
	- Grafementoets - DMT (afhank. van uitslag Grafementoets)	n.v.t. leeskaart 1	Nls en Turks NLs of Turks
posttest	- Toets Tweetaligheid	Begrippen Actieve woordenschat	NLs en zo mogelijk Turks NLs en zo mogelijk Turks
	- DMT	leeskaart 1	Nls en zo mogelijk Turks

Procedure

De Nederlandstalige versie van de toetsonderdelen is afgenomen door de onderzoeker, de Turkstalige versie is afgenomen door een onderzoeksassistent of door de OALT-leerkracht. De afname van de toetsen gebeurde individueel, meestal tijdens de OALT-les en op één school ook tijdens de Nederlandse lessen. De kinderen werden een voor een uit de les gehaald en meegenomen naar de toetsruimte. Dit was meestal een leeg klaslokaal of de rt-ruimte en een enkele keer een rustige hoek op de gang. De duur van de toetssessie was zowel tijdens de pre-test als tijdens de posttest ongeveer een half uur per kind.

3.3.3 Meting van thuistaalgebruik en geletterdheidsfactoren

Taalgebruik in de thuissituatie

Zoals in de vorige paragraaf is aangegeven, speelt het niveau van taalvaardigheid in het Turks en het Nederlands een zeer belangrijke rol in dit onderzoek, zowel wat betreft de vraag naar de meest geschikte volgorde van leesinstructie in de betreffende talen, als bij de verklaring van de mate van leessucces. Het taalvaardigheidsniveau wordt deels bepaald door het taal- en onderwijsaanbod op school, maar – zeker bij kinderen van de leeftijd als die in dit onderzoek – voor een belangrijk deel ook door het taalgebruik van een leerling buiten school en het taalaanbod waarmee hij of zij daar in aanraking komt. Om eventuele verschillen in de ontwikkeling van de taalvaardigheid van kinderen binnen de verschillende schooltypen gedurende de onderzoeksperiode te kunnen verklaren, en om uitspraken te kunnen doen over de mogelijke invloed van verschillen in onderwijsprogramma's op de taal- en leesontwikkeling, is het dan ook dringend gewenst om een indruk te verkrijgen van het thuistaalgebruik van de in het onderzoek betrokken leerlingen. Daarom zijn de deelnemende leerlingen ondervraagd over hun taalgebruik met verschillende gezinsleden en met vriendjes. De nadruk lag daarbij op de verhouding tussen het gebruik van het Turks en het Nederlands; leerlingen konden aangeven of zij met een bepaalde persoon (bijna) altijd Turks dan wel Nederlands spraken, of dat zij met die persoon beide talen gebruikten.

Rol van geletterdheid binnen de thuissituatie

Bij de bespreking van het proces van geletterd worden, in paragraaf 2.1, is aangegeven dat het van belang is dat kinderen in de beginfase van dat proces allerlei ervaringen opdoen met schriftelijk taalgebruik, om zo belangrijke noties te verwerven over het karakter en de functies van geschreven taal. Uit het aangehaalde onderzoek kwam naar voren, dat kinderen gelegenheid krijgen om dergelijke noties en ervaringen op te doen, wanneer zij in de thuissituatie betrokken worden bij betekenisvolle interacties rondom geschreven taal, zoals voorlezen, en wanneer zij anderen veel geschreven taal zien gebruiken. Ook bleek uit het onderzoek, dat gezinssituaties verschillen in de mate waarin zij kinderen gelegenheid bieden om de benodigde ervaringen op te doen en in de kwaliteit van de geboden ervaringen, met als gevolg dat kinderen bij aanvang van het leesonderwijs een verschillende uitgangspositie hebben, zowel qua vaardigheden als qua leesmotivatie. De rol van geletterdheid in de thuissituatie wordt dus gezien als een belangrijke factor in het schriftverwervingsproces, met voorspellende waarde voor wat betreft het meer of minder succesvolle verloop daarvan. Om die reden is geprobeerd in dit onderzoek ook enig zicht te krijgen op de geletterdheidservaring die kinderen van huis uit hebben en op hun leesmotivatie. Daarbij is gekeken naar de aanwezigheid van materialen en schriftgebruik in

zowel het Turks als het Nederlands. Ook wat betreft leesmotivatie draait het om (het verschil in) motivatie om te lezen in beide afzonderlijke talen.

Instrumenten

De gegevens over thuistaalgebruik en de mate van geletterdheid van het thuismilieu zijn verkregen middels een kort interview met elke leerling. Dit interview bestond uit een zevental vragen, die in het Nederlands gesteld werden. Voor een overzicht van de interviewvragen – zie bijlage C.

Procedure

De leerlingeninterviews zijn individueel afgenomen tijdens de posttestfase, binnen dezelfde toetsessie waarin de Nederlandse taal- en leesvaardigheid gemeten werden. In aansluiting op de toetsafnames werden de vragen uit het leerlingeninterview mondeling voorgelegd aan de leerling en de antwoorden ter plaatse genoteerd. Het interview had de vorm van een kort gesprekje, ter afsluiting van de toetsessie.

3.3.4 Opmerkingen over het verloop van de dataverzamelingsfase

Helaas dienden zich tijdens de uitvoering van het onderzoek enkele praktische tegenslagen aan, waardoor het verloop van de dataverzameling deels anders verliep dan beoogd en ook niet alle gewenste gegevens verzameld konden worden. Het is van belang deze beperkingen op de dataset weer te geven, met het oog op een goede interpretatie van de resultaten in het volgende hoofdstuk. De belangrijkste 'gebreken' zijn:

- De afname van de Turkse taalvaardigheidstoetsen werd ernstig gehinderd door het gebrek aan een vaste Turkse toetsassistent, waarop oorspronkelijk wel gerekend was. Dit gebrek kon deels worden opgevangen, doordat op school P2 en op een van de locaties van school C2 de OALT-leerkracht in de gelegenheid was om de Turkstalige toetsversies af te nemen. Tijdens de posttest kon bovendien een beroep gedaan worden op een Turkstalige stagiaire van het MTO-team, die de Turkse posttest op school C1 heeft verzorgd. Van school P1 en van locatie A van school C2 ontbreken echter alle Turkse taaltoetsgegevens; van school C1 zijn alleen posttestgegevens beschikbaar.
- Voor wat betreft de Nederlandstalige toetsgegevens ontbreekt ook het pre-testdeel op school C1. Bij de intake had men aangegeven de betreffende toetsen al zelf af te nemen en de resultaten hiervan beschikbaar te zullen stellen. Op basis daarvan is afgezien van pre-testing op deze school. Bij nader inzien bleek het echter toch om andere toetsen te gaan, die niet ter vervanging van de pre-testgegevens in dit onderzoek gebruikt konden worden.
- Er zit een wisselende spreiding in toetsafnamemomenten binnen en tussen scholen. Op school P2 en C1 konden de leerlingen zowel tijdens de OALT-les als tijdens de reguliere lessen getoetst worden; in die gevallen kon een testsessie (pre- of posttest Turks/NLs) binnen een à twee dagen worden uitgevoerd. Op school P1 en C2 mocht alleen de OALT-lestijd gebruikt worden; daar kostte de afname van een sessie bij alle leerlingen twee tot drie weken. Wegens deze en andere 'planningsperikelen' varieert de periode tussen pre- en posttest per leerling en per school. Echte uitschieter is school C2, waar de posttest in groep 3 pas begin mei kon worden afgenomen, tegen eind februari - begin maart op de andere scholen. Gegeven de snelle ontwikkeling die de taal- en met name de leesontwikkeling in die fase doormaakt, beïnvloedt dit de vergelijkbaarheid van de resultaten. Waar nodig zal hier in hoofdstuk 4 steeds op gewezen worden.

Ondanks deze serieuze beperkingen, heeft dit onderzoek een grote hoeveelheid bruikbare gegevens opgeleverd, waarvan de analyse zeker bij kan dragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

3.3.5 Methoden van data-analyse

De gegevens uit de lesobservaties en de docenteninterviews zijn verwerkt tot een beschrijving van het OALT-onderwijs per school.

De verzamelde toetsscores en gegevens uit de leerlingeninterviews zijn omgezet in variabelen die geanalyseerd konden worden met behulp van het programma SPSS. De verschillen tussen de toetsscores van de leerlingen op de proef- en controlescholen en op de scholen onderling zijn onderworpen aan t-tests of ANOVA-analyses. Met de overige variabelen (thuisaangebruik en indicatoren van geletterdheid) zijn correlatieanalyses uitgevoerd.

3.4 Hypothesen en verwachtingen

Op grond van de resultaten uit eerder onderzoek en de kennis die op basis daarvan ontwikkeld is over de thematiek van het voorliggende onderzoek (zie hiervoor het overzicht in hoofdstuk 2), kunnen er, vooruitlopend op de daadwerkelijke uitvoering van het onderzoek, enkele hypothesen geformuleerd worden over de mogelijke uitkomsten en te verwachten antwoorden op de onderzoeksvragen.

De algemene verwachting is, dat de leerlingen die leesinstructie krijgen in de taal die zij het best beheersen, minder moeite zullen hebben met het leren lezen en dus ook sneller resultaten zullen boeken op dat vlak, dan leerlingen die leren lezen in een voor hen minder bekende taal. Dit enerzijds vanwege de benodigde klankvaardigheid en woordenschat, en anderzijds omdat een drempelniveau van taalvaardigheid nodig is voor het kunnen volgen van de complexe leesinstructie.

Ervan uitgaande dat voor de betrokken leerlingen, gezien hun leeftijd en de bekende taaldominantiepatronen binnen Turkse gezinnen in Nederland (Broeder & Extra, 1998), het Turks de taal is die zij het best beheersen, leidt dit tot de meer specifieke verwachting dat de leerlingen op de proefscholen (die eerst leren lezen in het Turks), met meer gemak leren lezen dan de leerlingen op de controlescholen (die met leesonderwijs starten in het Nederlands). Een en ander zou tot uitdrukking moeten komen via hogere scores op de gehanteerde maat voor leesvaardigheid (de DMT) in de betreffende talen na een bepaalde periode leesonderwijs. Concreet leidt dit tot de volgende hypothese:

H1: *Gegeven taaldominantie in het Turks, zijn de scores van leerlingen op de proefscholen op de DMT Turks na x weken/maanden technisch leesonderwijs hoger dan de scores op de DMT Nederlands van leerlingen op de controlescholen, na een gelijke periode technisch leesonderwijs.*

De afhankelijkheidshypothese van Cummins voorspelt verder een overdracht ('transfer') van in de ene taal verworven vaardigheden naar de andere taal. In het geval van de leerlingen op de proefscholen verwachten we dus transfer van leesvaardigheden die zij

opdoen tijdens het Turkse leesonderwijs in groep 2, naar hun Nederlandse leesvaardigheid in groep 3. Deze faciliterende werking van het onderwijs in de eerste taal zou moeten leiden tot een snellere vooruitgang tijdens het Nederlandse leesonderwijs, wederom tot uitdrukking komend in hogere DMT-scores. De concrete hypothese luidt:

H2: *Leerlingen op de proefscholen behalen tijdens de posttest een hogere score op de DMT Nederlands dan leerlingen op de controlescholen.*

Met betrekking tot de leesvaardigheid in het Turks is de verwachting enigszins onduidelijk. Enerzijds zou het voor de hand liggen dat de leerlingen op de proefscholen ten tijde van de posttest (ook) beter lezen in het Turks; zij hebben dan immers al geruime tijd leesonderwijs in het Turks gehad, terwijl dat voor de controleleerlingen pas kort daarvoor van start gegaan is. De afhankelijkheidshypothese voorspelt echter ook transfer vanuit de T2 naar de T1, mits een onderwerp of vaardigheid goed beheerst wordt in de T2. Uit aangehaald onderzoek is gebleken dat veel allochtone leerlingen redelijk tot goed mee kunnen komen in de eerste fase van het aanvankelijk lezen; op grond daarvan kan verondersteld worden dat de voorwaarden voor transfer vanuit het Nederlands naar het Turks aanwezig zijn. Wanneer die transfer inderdaad optreedt, zou de Turkse taalvaardigheid van de leerlingen op de controlescholen vrij snel na aanvang van het Turkse leesonderwijs een hoge vlucht kunnen nemen en zouden de verschillen ten tijde van de posttest niet zo groot hoeven te zijn.

Deze ideeën kunnen wellicht getoetst worden op grond van het verschil tussen school C1 en school C2 qua aanvangsmoment van het Turkse leesonderwijs: gezien het gegeven dat het leesonderwijs Turks op school C1 al eind oktober start, zou een transfereffect voor leerlingen van die school al zichtbaar kunnen zijn ten tijde van de posttest (in de periode december-februari). Voor de leerlingen op school C2, waar de Turkse leesinstructie pas in januari van start gaat, is de periode tot de posttest waarschijnlijk te kort om een duidelijk effect te zien, of zal dit effect in elk geval kleiner zijn. In termen van DMT-scores luidt de uiteindelijke hypothese hier:

H3: *Wanneer de Turkse DMT-scores ten tijde van de posttest een patroon vertonen, waarbij de proefschoolleerlingen het hoogst scoren, gevolgd door de leerlingen op school C1, gevold door de leerlingen op school C2, is transfer van vaardigheden vanuit het Nederlands naar het Turks aannemelijk.*

Gezien de voortdurende controverse rondom onderwijs in de eigen taal of tweetalig onderwijs, is het zinvol om ook een hypothese te formuleren ten aanzien van de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de leerlingen in de loop van het onderzoek. Hierbij gaat het niet zozeer om de verschillen tussen de proef- en controlescholen naar aanleiding van de verschillende leesinstructiemodellen, maar om de ontwikkeling van de Nederlandse en Turkse taalvaardigheid van alle deelnemende leerlingen, gegeven het aanbieden van OALT-Turks in plaats van het hanteren van een volledig Nederlandstalig onderdompelingsmodel. Omdat in dit onderzoek geen controlegroep wordt betrokken van Turkse leerlingen die geen OALT-onderwijs volgen, kunnen er geen vergelijkingen tussen die condities gemaakt worden. Wel kan de verwachting uitgesproken worden, dat alle leerlingen in de loop van het onderzoek vooruit gaan qua taalvaardigheid Turks en Nederlands. Dit lijkt wellicht een open deur aangezien de leerlingen in beide talen onderwijs ontvangen, maar is

in het kader van tegengestelde opvattingen over het 'nut' van eigentaalonderwijs een belangrijke veronderstelling. De opvatting 'pro' tweetalig onderwijs gaat ervan uit dat onderwijs in de minderheidstaal een positief effect heeft, enerzijds omdat onderwijs van de ene taal de ontwikkeling van de andere taal faciliteert doordat vaardigheden overdraagbaar zijn, en anderzijds omdat dit onderwijs een vruchtbaarder leerklimaat schept voor allochtone leerlingen omdat het meer recht doet aan hun eigen ervaringen en identiteit. Daardoor treedt geen stagnatie van de eigen taal op bij introductie van de tweede taal en ontstaat geen situatie van 'dubbel beperkte taalontwikkeling'. Daartegenover staat de – nog altijd veelgehoorde – opvatting dat onderwijs in de eigen taal leertijd en cognitieve capaciteit vereist die anders ten goede zou komen aan de verwerving van het Nederlands, en dus een negatief effect heeft op de taalvaardigheid in die taal (of in beide talen, maar in de vaardigheid in de minderheidstaal is men vaak minder geïnteresseerd). Als niet de eerste maar de laatste opvatting klopt, zou de ontwikkeling van de taalvaardigheid Nederlands en Turks van de deelnemende leerlingen een stagnatie moeten laten zien in de periode van het onderzoek. De hypothese met betrekking tot de ontwikkeling van de taalvaardigheid is dus:

H4: *Alle leerlingen behalen bij de posttest hogere scores op de Turkse en Nederlandse taalvaardigheidstoetsen dan bij de pre-test.*

Tenslotte kan nog een verwachting worden uitgesproken ten aanzien van de verschillen tussen de afzonderlijke scholen. Zoals gezegd gebruiken beide proefscholen en één van de controlescholen voor het eigen-taalonderwijs in groep 2 de methode *Trias*. Op grond van de afstemming die binnen *Trias* gerealiseerd wordt tussen het T1- en T2-onderwijs, en de positieve invloed die deze afstemming heeft op de ontwikkeling in beide talen, zou je mogen verwachten dat de taalvaardigheid van leerlingen – zowel de Nederlandse als de Turkse – op de controleschool waar wèl met *Trias* wordt gewerkt (C1) zich beter ontwikkelt dan op de controleschool waar men geen *Trias* gebruikt (C2). De bij deze verwachting horende hypothese luidt:

H5: *De relatieve vooruitgang van de taalvaardigheid van leerlingen op controleschool C1 bevindt zich tussen die van leerlingen op de proefscholen en leerlingen op controleschool C2.*

Het doel van de uitvoering van het onderzoek volgens de in dit hoofdstuk beschreven opzet, is de verzameling van een set gegevens waarmee de juistheid van bovenstaande hypothesen kan worden getoetst, alsmede een antwoord kan worden geformuleerd op de onderzoeksvragen.

In het volgende hoofdstuk worden de verzamelde gegevens gepresenteerd. Het relateren van deze gegevens aan de hier geuite verwachtingen en het formuleren van conclusies ten aanzien van de hypothesen en onderzoeksvragen gebeurt in Hoofdstuk 5.

Hoofdstuk 4 Resultaten

Dit hoofdstuk beschrijft de resultaten die het onderzoek, zoals dat in Hoofdstuk 3 uiteengezet is, heeft opgeleverd.

Om te beginnen wordt in paragraaf 4.1 een beschrijving gegeven van het onderwijsprogramma Turks in groep 2 en 3 op de verschillende aan het onderzoek deelnemende scholen. Deze beschrijving, in de vorm van vier 'schoolportretten', vormt het resultaat van het exploratieve gedeelte van het onderzoek.

In paragraaf 4.2 en 4.3 worden de resultaten besproken van het experimentele onderzoeksgedeelte. Paragraaf 4.2 gaat over de ontwikkeling van de taal- en leesvaardigheid van de leerlingen op de verschillende scholen, onder de verschillende experimentele condities. In paragraaf 4.3 worden de uitkomsten uit de leerlingeninterviews gepresenteerd, wat een beeld oplevert van het taalgebruik en de mate van geletterdheid met betrekking tot de thuissituatie van leerlingen. Vervolgens wordt bekeken wat de relatie is tussen deze gegevens en de lees- en taalvaardigheid van leerlingen.

4.1 Schoolportretten: een beschrijving van het onderwijs Turks op de deelnemende scholen

Op basis van de lesobservatie die op elk van de vier deelnemende scholen werd uitgevoerd, de gesprekken met de OALT-docenten op de scholen en de afname van de docentenvragenlijst tijdens die gesprekken, kon van elke school een kort portret opgesteld worden. Dit portret schetst een beeld van de school en van het onderwijs Turks zoals dat tijdens de OALT-lessen plaatsvindt. De schoolportretten laten interessante verschillen zien tussen de scholen, die zeker van invloed zijn op de resultaten van de leerlingen die daar onderwijs volgen.

4.1.1 School P1

School P1 is een katholieke basisschool in Rotterdam Zuid. Het is een vrij grote school, met vier groepen 2 en drie groepen 3. De Turkse leerlingen uit die groepen worden per leerjaar verdeeld over twee verschillende OALT-groepen voor het volgen van les in de eigen taal.

De OALT-leerkracht Turks geeft les aan groep 1 t/m 8. Zij is alleen op deze school werkzaam, waar zij een aanstelling van vier dagen heeft. Naast het geven van OALT-lessen draait zij mee in het overige schoolprogramma, door het vervangen van andere leerkrachten bij ziekte of ADV, het uitvoeren van remedial teachingsactiviteiten met kleine groepjes en het verrichten van taken als pleinwacht houden of begeleiding bij uitstapjes. Verder is zij aanwezig bij schoolintern overleg.

Er zijn op school twee vaklokalen voor het OALT-onderwijs in twee verschillende talen, Turks en Arabisch. Deze lokalen worden uitsluitend gebruikt voor de OALT-lessen en zijn als zodanig herkenbaar aan posters met teksten in de doeltalen en platen van landschappen uit de landen van herkomst. Naast de aanwezigheid van de benodigde OALT-

materialen zijn de lokalen verder voorzien van de 'standaarduitrusting' van een leslokaal, zoals een schoolbord, een viltbord, teken- en knutselmaterialen en diverse (educatieve) spelmaterialen.

De Turkse leerlingen in groep 2 en 3 krijgen twee maal per week OALT-les, afwisselend in de ochtend en in de middag. De lessen duren 1 uur (totale lestijd per week: 120 minuten). Binnen een van de lessen van groep 2 valt ook het eten en drinken in aansluiting op de ochtendpauze. Dit scheelt ca. 10 minuten lestijd.

In groep 2 werkt de leerkracht in ca. 8 maanden tijd Trias 2 door. In de 2,5 maand die daarna overblijft start zij met *Türkçe abece*. Zij behandelt daarvan de eerste anderhalve leerstofkern (7 à 8 structureerwoorden en 10-11 letters.)

Afstemming met het overige onderwijs vindt verder plaats doordat de Turkse leerkracht goed op de hoogte is van het programma in de reguliere klassen en weet wanneer welke onderwerpen of activiteiten daar op het rooster staan; hieraan besteedt zij dan ook aandacht in haar lessen, door er in het Turks met de leerlingen over te praten.

De Turkse leerkracht woont zelf al lang in Nederland en spreekt ook goed Nederlands. Zij ziet zichzelf vooral als leerkracht en niet zozeer als 'eigentaalonderwijzer'. Zij is begonnen met het vervroegen van het Turkse leesonderwijs naar aanleiding van een experiment van haar man, die ook OALT-leerkracht is. Zij doet dit nu voor het derde jaar. Zij geeft aan dat er soms sprake is van grote verschillen tussen de leerlingen wat betreft hun ontvankelijkheid voor en moeite met het leren lezen; sommige leerlingen zijn hier duidelijk aan toe en gaan vlot vooruit, andere leerlingen kunnen het abstractieniveau nauwelijks aan. Aan deze verschillen komt zij tegemoet door, na een centrale start van de les, de snelle leerlingen zelfstandig de werkbladen uit *Türkçe abece* te laten maken, terwijl zij met de minder snelle leerlingen nog meer mondelinge oefeningen doet rond fonemische analyse en synthese en het herkennen van letters.

Het geven van leesonderwijs in de eigen taal in groep 2 gebeurt met medeweten van de directie en andere leerkrachten. De directie staat sowieso positief tegenover de ontwikkeling van de eigen taal en is op de hoogte van taalwetenschappelijke inzichten rondom tweetaligheid. Een van de groep-3-leerkrachten zegt te merken dat de vroege Turkse leeslessen hun vruchten afwerpen; volgens haar verloopt de leesinstructie in groep drie gemakkelijker voor de Turkse leerlingen die tijdens de OALT-les al zijn begonnen met lezen. Zij is ook erg benieuwd naar de resultaten op de DMT-toetsen van 'haar' leerlingen.

4.1.2 School P2

School P2 is eveneens katholiek en staat in de wijk Hillesluis. De onderbouw en de bovenbouw zijn verspreid over twee locaties, waardoor de school klein en intiem overkomt.

Net als op school P1 is er een Turkse leerkracht voor al het onderwijs OALT-Turks. Deze leerkracht geeft geen andere lessen, maar is wel betrokken bij de reguliere vergaderingen en de planning van het onderwijsprogramma. Ook deze leerkracht heeft een eigen lokaal voor de OALT-lessen. Ten tijde van de pre-test is dit nog een klein, maar goed geoutilleerd kamertje dat plaats biedt aan ca. 10 leerlingen. Het schooljaar daarop verhuizen de OALT-lessen naar een 'gewoon' lokaal. In dat lokaal ontvangt en instrueert de OALT-leerkracht dan ook ouders die deelnemen aan OPSTAP, een programma voor (taal)stimuleringsactiviteiten die ouders thuis met hun kinderen kunnen uitvoeren.

Op deze school krijgen de leerlingen van groep 2 drie keer per week 30 minuten OALT-les (totale lestijd: 90 minuten per week). In groep 3 krijgen de leerlingen twee keer 45 minuten les. De leerkracht haalt de leerlingen op uit de groep en brengt hen na afloop ook weer terug.

De docente geeft aan het Trias-programma, dat eigenlijk gebaseerd is op 3 x 45 minuten les per week, in te korten door oefeningen samen te nemen of in te korten. Zo kan zij toch min-of-meer het volledige jaarprogramma doorwerken. Deze docente is een kennis van de leerkracht van de andere proefschool en heeft van haar gehoord van het Turkse leesonderwijs in groep 2. Dit schooljaar is zij voor het eerst ook met haar eigen leerlingen gestart met leesinstructie aan het eind van groep 2. Daartoe heeft zij ernaar gestreefd om ca. 2 maanden voor het einde van het jaar klaar te zijn met Trias. In de 7 laatste weken start zij met *Türkçe abece*. In die tijd komt zij tot het eind van leerstofkern 1 (5 structureerwoorden, 7 letters). De docente is erg gedreven en neemt haar werk zeer serieus. Op de vraag wat voor haar de belangrijkste doelen van het OALT-onderwijs zijn, zegt zij alle gegeven voorbeelddoelen relevant te vinden: zowel de ontwikkeling van de eigen taal zelf als de ondersteunende functie voor de verwerving van het Nederlands als de sociaal-emotionele functie. Zij ervaart ook duidelijk dat zij een brugfunctie heeft tussen het thuismilieu van de leerlingen en de school. Dat leerlingen ook in het Turks leren lezen en schrijven vindt zij vanzelfsprekend. Zij zegt het van belang te vinden dat leerlingen hun denkvaardigheden zo sterk mogelijk ontwikkelen en ziet hiertoe de beste kansen wanneer beide talen goed ontwikkeld zijn. Zelf spreekt ze ook goed Nederlands.

4.1.3 School C1

School C1 is een openbare basisschool in de wijk Delfshaven, met vrijwel uitsluitend allochtone leerlingen. De school telt op dit moment maar weinig leerlingen, soms maar 15 per groep. Reden hiervoor is, dat de school in een wijk staat waar veel huizen gesloopt (gaan) worden om plaats te maken voor nieuwbouw. In afwachting van de sloop staan verschillende huizenblokken in de omgeving van de school maanden of soms wel meer dan een jaar leeg. Het (al dan niet tijdelijke) vertrek van de bewoners uit die huizen heeft ook geleid tot een vertrek van leerlingen. Een positieve kant van deze situatie is, dat de school nu veel ruimte heeft en zoals gezegd vaak kleine groepen. Ook zijn op dit moment eigen OALT-lokalen beschikbaar voor de verschillende taalgroepen op school, waar er voorheen een lokaal gedeeld werd met zes leerkrachten en er vaak op de open middenruimte bovenin les werd gegeven. Bij een stijgend leerlingenaantal zullen deze lokalen echter weer ten goede moeten komen aan jaargroepen.

De school kan omschreven worden als Brede School; in hetzelfde gebouw zijn een peuterspeelzaal gevestigd en worden na schooltijd cursussen voor buurtbewoners gegeven. Zelf is de school bezig met de inrichting van een speciaal ouderlokaal, waar ouders elkaar kunnen ontmoeten, kunnen meedoen aan verschillende activiteiten en ook lessen kunnen volgen.

Op school C1 wordt in de onderbouw drie keer per week een uur onderwijs Turks gegeven (totaal: 180 minuten per week). Daarbij wordt in groep 1 en 2 de methode *Trias* gebruikt. Voorheen was de afstemming met de Nederlandse onderbouwlessen gegarandeerd door het werken met de programma's *Knoop het in je oren* (groep 1) en *Laat wat van je*

horen (groep 2). In de Nederlandse lessen wordt tegenwoordig echter *Pyramide* gebruikt. De behandeling van het Trias-programma wordt nu waar mogelijk thematisch afgestemd op de *Pyramide*-lessen, waar dit niet kan wordt gewoon *Trias* gevolgd. In de OALT-lessen in groep 3 wordt na de herfstvakantie gestart met *Türkçe abece*, naast *Trias 3*. De docent heeft geen uitgesproken mening over de meest ideale volgorde van Turks en Nederlands leesonderwijs. Hij is overwegend tevreden met de huidige situatie. Zelf spreekt de OALT-leerkracht overigens redelijk Nederlands.

De houding van de schooldirectie ten opzichte van OALT is niet helemaal duidelijk; enerzijds spreekt de directeur wat schamper over de (beoogde) doelen en effecten van OALT en vraagt zich hardop af of deze tijd niet beter in extra onderwijs Nederlands gestoken kan worden, anderzijds wordt op deze school de meeste tijd voor onderwijs in de eigen taal uitgetrokken van alle vier de deelnemende scholen en is er ook op andere gebieden dan taal veel aandacht voor de verschillende achtergronden van de gemengde leerlingenpopulatie. Zo worden alle grote feesten van de verschillende religieuze groeperingen met de gehele school gevierd. Wellicht acht de directie met name de sociaal-emotionele en/of culturele functie van OALT van waarde.

4.1.4 School C2

School C2 is eveneens een openbare school, in de wijk Nieuwe Westen. Omdat het een fusieschool betreft, bestaat deze nu nog uit vier verschillende locaties, twee met onderbouw- en twee met bovenbouwgroepen. Er wordt gebouwd aan een nieuw schoolgebouw, dat straks de gehele school zal huisvesten.

Op de school zijn twee OALT-leerkrachten Turks werkzaam, die allebei twee locaties 'bedienen'. De ene leerkracht, werkzaam op locatie A, werkt uitsluitend op deze school, de leerkracht op locatie B werkt een dag in de week op deze school en twee dagen op een andere school. De eerstgenoemde leerkracht spreekt matig tot redelijk Nederlands, de tweede vrij slecht.

In groep twee krijgen de leerlingen twee keer per week 50 minuten OALT-onderwijs (totaal 100 minuten), in groep 3 is dit twee keer een uur (totaal 120 minuten). Er wordt geen specifiek programma gebruikt in de OALT-lessen tot halverwege groep 3, de leerkrachten geven hun eigen invulling aan de lessen. Over het algemeen bestaan die uit het voeren van kringgesprekken rond een thema en het interactief voorlezen van Turkse boeken of verhalen, aangevuld met creatieve verwerkingsvormen (kleurplaat, knutselwerkje). Afstemming met het Nederlandse lesprogramma vindt plaats door in dezelfde perioden aan dezelfde thema's te werken. Verder beschikt de school over een serie prentenboeken in twee talen. De Turkse leerkracht behandelt zo'n boek eerst in de eigen taal en in de week erop leest de Nederlandstalige leerkracht dan hetzelfde boek.

De indruk van de onderzoeker was, dat de OALT-leerkrachten op de twee verschillende locaties min of meer onafhankelijk van elkaar opereerden. Er is echter niet expliciet gevraagd naar de afstemming tussen de twee OALT-docenten, of de mate waarin deze een gemeenschappelijk programma hanteerden.

De condities waaronder de OALT-lessen gegeven worden op deze school zijn bepaald niet ideaal te noemen. Op geen van beide (onderbouw)locaties heeft de OALT-leerkracht een eigen lokaal; er wordt les gegeven in een ruimte die op dat moment vrij is. Bij verschillende

bezoeken van de onderzoeker aan de school tijdens de looptijd van het onderzoek, was dit doorgaans steeds een andere ruimte. Op locatie A betrof het de gang of een soortement van kopieerhok, dat wil zeggen een kleine ruimte zonder buitenramen, met een open verbinding naar de gang, waarin naast een kopieerapparaat ook enkele tafeltjes en stoelen stonden. Een schoolbord of andere gangbare onderwijsfaciliteiten waren niet aanwezig, de leerkracht had slechts de beschikking over een ladenkast en enkele sets kleurpotloden. Op locatie B ging het om klaslokalen waar op dat moment geen les was. In schooljaar 2001-2002 werd voor de OALT-lessen op deze locatie wel een vast lokaal beschikbaar gesteld. Dit betrof echter de ruimte waar zich tevens de schooladministratie en de kopieerapparatuur bevonden, alsmede het koffiezetapparaat voor de docenten. In het lokaal bevonden zich enkele tafels en stoelen voor leerlingen en een materialenkast, maar geen schoolbord. Zowel tijdens de lesobservatie als tijdens gesprekken tussen de onderzoeker en de leerkracht buiten de OALT-les, kwamen meermaals anderen het lokaal binnen om er iets te doen of te pakken, hetgeen een storende werking had.

Tabel 4.1 op de volgende pagina geeft een overzicht van de globale kenmerken van het OALT-onderwijs op de verschillende scholen.

Tabel 4.1: Onderscheidende kenmerken van het OALT-onderwijs op de verschillende scholen

School	OALT-lestijd p. week	Faciliteiten	Lesprogramma		Vaardigheid NLs OALT-Ik	Positie OALT-Ik binnen team	Houding directie t.o.v. OALT
			groep 2	groep 3			
<i>Proefscholen</i>							
P1	120 min (met aftrek pauze 110 min)	eigen lokaal, goed geoutilleerd	Trias Türkçe-abece (ca. 1,5 kern)	Trias Türkçe-abece	goed	<ul style="list-style-type: none"> - volwaardig regulier leerkracht - neemt deel aan regulier overleg - vervult gangbare aanvullende taken 	positief, betrokken, ondersteunend
P2	90 min	eigen lokaal, goed geoutilleerd	Trias ('ingedikt') Türkçe-abece (ca. 1 kern)	Trias Türkçe-abece	goed	<ul style="list-style-type: none"> - neemt deel aan regulier overleg - vervult gangbare aanvullende taken en specifieke inhoudelijke taken 	positief, ondersteunend
<i>Controlescholen</i>							
C1	180 min	eigen lokaal (dankzij ruimte-overschot), goed geoutilleerd	Trias	Trias Türkçe-abece	redelijk	<ul style="list-style-type: none"> - deelname aan regulier overleg? - vervult gangbare aanvullende taken 	ambivalent, wel ondersteunend (blijkend uit facilitering)
C2	groep 2: 100 min groep 3: 120 min	wisselende lokalen, zeer beperkt geoutilleerd	<ul style="list-style-type: none"> - eigen materialen - tweetalige voorleesboeken 	<ul style="list-style-type: none"> - eigen materialen - Türkçe-abece 	locatie A: redelijk locatie B: matig-slecht	<ul style="list-style-type: none"> - lijkt grotendeels buiten team te staan 	lijkt afzijdig

4.1.5 Verschillen tussen de scholen

Uit de schoolportretten komt een aantal opvallende verschillen naar voren tussen de scholen. Deze verschillen betreffen met name de persoon van de OALT-leerkracht en zijn/haar positie in de school, en ook de organisatie en voorzieningen ten behoeve van het OALT-onderwijs. Daarbij is een soort drie-trapsverhouding te zien tussen de twee proefscholen, controleschool C1 en controleschool C2, met de beste voorwaarden op de proefscholen en de slechtste op school C2. Op sommige punten is er ook enig verschil tussen de proefscholen, in het voordeel van school P1.

Allereerst de 'status' van de OALT-leerkracht binnen de school. Op de twee proefscholen is sprake van regelmatige en gestructureerde samenwerking tussen de OALT-leerkracht en de andere leerkrachten, zowel met betrekking tot het onderwijs Turks en Nederlands als rondom andere onderwerpen die de leerlingen aangaan. De OALT-leerkrachten participeren op een volwaardige manier in het schoolteam; zij nemen deel aan reguliere teamoverleggen en activiteiten en vervullen naast het geven van OALT-onderwijs nog andere (onderwijsgerelateerde) taken op school. Beide leerkrachten stralen zelfverzekerdheid uit en geven aan dat het belang van hun werk erkend wordt door zowel directie als collega-leerkrachten. In gesprekken tussen de onderzoeker en de directie en andere leerkrachten werd dit beeld ook bevestigd.

Op school C1 is de rol van de OALT-docent vergelijkbaar met die van de twee docenten op de proefscholen, in de zin dat de docent als persoon door zijn collega's gewaardeerd wordt, deelneemt aan reguliere overleggen en enkele aanvullende taken op school vervult (o.a. pauzesurveillance en het geven van ict-lessen). Er is echter geen actieve samenwerking op het gebied van het OALT-onderwijs en het onderwijs tijdens de overige lessen, en de rol van de directie t.a.v. OALT is onduidelijk.

Op de rol en positie van de OALT-leerkrachten op school C2 is minder goed zicht verkregen. De ervaringen van de onderzoeker tijdens bezoeken aan de school wekten echter de indruk dat deze docenten grotendeels buiten het overige schoolteam staan. Voor de leerkracht op locatie B is dit niet echt verwonderlijk, gegeven haar zeer beperkte aanstelling. Maar ook de leerkracht op locatie A, met een vrijwel voltijdse aanstelling, leek weinig contact met de overige leerkrachten te hebben en zich op school uitsluitend met de eigen OALT-lessen bezig te houden. Een en ander berust zoals gezegd echter volledig op subjectieve waarneming en niet op directe informatie of 'objectieve' gegevens als vergader- en surveillanceroosters. Over de houding van de directie m.b.t. OALT op deze school zijn geen gegevens bekend, aangezien er in het geheel geen contact is geweest tussen de onderzoeker en de directie. Dit is op zichzelf enigszins tekenend; op de drie andere scholen stelden de directeuren zich voorafgaand aan de start van het onderzoek op de hoogte van het doel en de werkwijze daarvan, in een persoonlijk gesprek met de onderzoeker.

Ook de beheersing van het Nederlands, zoals blijkend tijdens gesprekken met de onderzoeker, is het best bij de twee proefschoolleerkrachten, gevolgd door de leerkracht op school C1, die weer op afstand gevolgd wordt door de leerkrachten op school C2. Op de laatste school verliep de communicatie in het Nederlands met een leerkracht ronduit moeizaam. Een interessante vraag in dezen is, wat het verband is tussen het beheersingsniveau van het Nederlands van een OALT-leerkracht, de positie van het OALT-

onderwijs in het overige lesprogramma en de afstemming tussen de OALT-lessen en de lessen Nederlands. Leidt een slechtere beheersing van het Nederlands tot minder afstemming tussen de Turkse en Nederlandse leerkrachten, of vormt het gegeven, dat op een school OALT-leerkrachten werkzaam zijn die het Nederlands minder goed beheersen, een weerspiegeling van een schoolbeleid waarbij minder belang wordt gehecht aan die afstemming - of misschien wel aan het OALT-onderwijs op zich?

De bevindingen wat betreft de voorzieningen voor OALT op de verschillende scholen, kunnen in eenzelfde licht bekeken worden. Op de twee proefscholen is voor OALT een eigen, goed geoutilleerd lokaal beschikbaar, dat uitsluitend gebruikt wordt voor het geven van OALT-onderwijs. Ook op school C1 beschikt de OALT-leerkracht over een eigen lokaal, maar dit is bij de gratie van een overschot aan ruimte en deze voorziening zal mogelijk weer verdwijnen wanneer het leerlingenaantal stijgt. De situatie op de tweede controleschool is in vergelijking met die op de drie andere scholen simpelweg slecht te noemen: het onderwijs wordt in steeds wisselende lokalen gegeven en die lokalen dienen bovendien nog andere functies, die soms een verstoring van de lessen tot gevolg hebben. Hoewel bij de toekenning van lokalen en de algemene huisvestingssituatie natuurlijk allerlei factoren een rol spelen en in dit verband ongetwijfeld ook het feit meespeelt dat de proefscholen deel uitmaken van een katholiek schoolbestuur en de controlescholen beide openbaar zijn, spreekt uit de verschillen rond de inrichting van de OALT-voorzieningen toch een verschil in waardering voor het OALT-onderwijs.

Los van de vraag of de genoemde verschillen tussen de scholen in dit onderzoek het gevolg zijn van nadrukkelijke beleidsverschillen en verschillen in opvatting van schoolteams, of van andere invloeden, kan verondersteld worden dat de situatie zoals die zich voordoet invloed heeft op de kwaliteit en het effect van het OALT-onderwijs op een school. Het klimaat en de voorzieningen voor OALT-onderwijs zijn op de proefscholen hoe dan ook gunstiger te noemen dan op de controlescholen. Een belangrijke positieve impuls mag verder verwacht worden van het ambitieniveau van de twee leerkrachten op de proefscholen, die duidelijk hogere verwachtingen hadden van en ook hogere eisen stelden aan hun leerlingen. Deze psychologische factor staat nog altijd bekend als een van de belangrijkste voorspellers van leersucces!

4.2 De ontwikkeling van de taal- en leesvaardigheid van de leerlingen op de verschillende schooltypen

4.2.1 Analyse van de resultaten op de taal- en leesvaardigheidstoetsen

De tabellen op de volgende pagina geven een overzicht van de gemiddelde scores op de getoetste onderdelen van de leerlingen op de twee onderscheiden schooltypen: proefscholen en controlescholen. Tabel 4.2 bevat de uitslagen van de pre-test, tabel 4.3 die van de posttest. De uitslagen voor de Nederlandse en Turkse onderdelen zijn per testsessie in dezelfde tabel verwerkt. De verschillen tussen de scores van de leerlingen op de proef- en controlescholen zijn onderworpen aan t-tests. Merk op dat het bij de Turkse pre-testgegevens gaat om de data van één proefschool (P2) en één controleschool (C2). Bij de posttest zijn ook de Turkse toetsgegevens van school C1 beschikbaar. De gemiddelde scores voor de afzonderlijke scholen zijn te vinden in tabel 4.4 en 4.5 op pagina 52. Tabel 4.4 bevat de gegevens van de twee proefscholen, tabel 4.5 gaat over de controlescholen. Het gaat alleen om de gegevens van de Nederlandse toetsonderdelen; van de Turkse toetsgegevens is geen aparte scholentabel gemaakt, omdat deze vrijwel gelijk zijn aan de gegevens per schooltype in tabel 4.2 en 4.3.

Taaldominantie en mate van tweetaligheid

Uit tabel 4.2 en 4.3 kan allereerst worden afgeleid dat de deelnemende leerlingen bij aanvang van het onderzoek inderdaad dominant zijn in het Turks: voor beide schooltypen geldt dat de scores op de Toets Tweetaligheid ten tijde van de pre-test hoger zijn voor de Turkse onderdelen dan voor de Nederlandse onderdelen. Dit is een belangrijke vaststelling, aangezien de meeste hypothesen in dit onderzoek gebaseerd zijn op de veronderstelling dat Turkse leerlingen op die leeftijd hun T1 nog beter beheersen dan hun T2, een veronderstelling die tevens de aanleiding is voor het eerder starten met lesonderwijs Turks op de proefscholen. Wat opvalt, is dat er bij aanvang van het onderzoek al verschillen zijn in de beheersing van het Turks en het Nederlands tussen leerlingen van de proef- en de controlescholen. De Nederlandse taalvaardigheid van leerlingen op de proefscholen is groter dan die van leerlingen op de controlescholen, die op hun beurt juist beter zijn in het Turks dan de proefschoolleerlingen. (Opgemerkt zij nogmaals, dat over de Turkse taalvaardigheid bij de pre-test slechts gegevens van één proef en één controleschool beschikbaar zijn.) Het onderlinge verschil in de beheersing van de twee talen is dan ook veel groter bij de leerlingen op de controlescholen dan bij die op de proefscholen. Nadere analyse, met behulp van gepaarde t-toetsen, laat zien dat het verschil tussen het Turks en het Nederlands van leerlingen op de controlescholen op alle toetsonderdelen significant is (voor Klanken $p=,008$, voor Begrippen $p=,006$ en voor Woordenschat $p=,013$), terwijl dat voor de leerlingen op de proefscholen alleen geldt voor het onderdeel Woordenschat ($p=,001$). We kunnen stellen dat de tweetaligheid van de leerlingen op de proefscholen meer gebalanceerd is dan die van de leerlingen op de controlescholen; qua passief taalgebruik beheersen zij hun eerste en tweede taal vrijwel even goed, alleen op productief gebied zijn zij nog beter in hun T1. De leerlingen op de controlescholen zijn daarentegen nog volledig dominant in hun T1.

Overzichten toetsresultaten per testsessie en schooltype:

Tabel 4.2: Pre-testresultaten naar schooltype							
		Nederlands			Turks		
Schooltype		TT-onderdeel Begrippen	TT-onderdeel Woordenschat	TT-onderdeel Klanken	TT-onderdeel Begrippen	TT-onderdeel Woordenschat	TT-onderdeel Klanken
Proef	gemiddelde score	51,80	12,35	19,35	55,38	19,75	22,25
	N	20	20	20	8	8	8
	Sd	1,035	2,621	3,345	5,449	5,120	3,882
Controle	gemiddelde score	45,00	7,75	15,75	60,40	26,60	25,00
	N	4	4	4	5	5	5
	Sd	5,477	2,062	2,872	2,510	5,459	,000
Independent samples T-test:							
t =		2,612	3,291	2,001	-1,915	-2,291	1,558
significantie ^a =		,016*	,003*	,058^(*)	,082^(*)	,043*	,148

Tabel 4.3: Posttestresultaten naar schooltype							
		Nederlands			Turks		
Schooltype		TT-onderdeel Begrippen	TT-onderdeel Woordenschat	DMT	TT-onderdeel Begrippen	TT-onderdeel Woordenschat	DMT
Proef	gemiddelde score	57,40	16,50	40,35	59,50	22,38	32,38
	N	20	20	20	8	8	8
	Sd	4,500	3,220	24,029	3,071	4,534	15,766
Controle	gemiddelde score	54,23	14,15	27,00	51,30	21,67	16,00
	N	13	13	13	10	9	11
	Sd	5,069	3,363	16,528	7,334	6,727	16,444
Independent samples T-test:							
t =		1,881	2,010	1,748	2,948	,251	2,180
significantie ^a =		,069^(*)	,053^(*)	,090^(*)	,009*	,805	,044*

^a: **=p<0.01, *=p<0.05, (^{*})=p<0.1

Vergelijking tussen scholen binnen een schooltype

Tabel 4.4: Proefscholen: resultaten Nederlandse toetsonderdelen				
PRETEST		TT-onderdeel	TT-onderdeel	TT-onderdeel
School		Begrippen	Woordenschat	Klanken
P1	gemiddelde score	50,75	12,67	19,75
	N	12	12	12
	sd	4,039	2,015	2,734
P2	gemiddelde score	53,38	11,88	18,75
	N	8	8	8
	sd	5,208	3,441	4,234
Independent samples T-test:				
t =		-1,261	0,625	0,645
significantie ^{a)} =		,223	,523	,527
POSTTEST		TT-onderdeel	TT-onderdeel	
school		Begrippen	Woordenschat	DMT
P1	gemiddelde score	55,42	15,83	46,83
	N	12	12	12
	sd	4,188	2,588	26,802
P2	gemiddelde score	60,37	17,50	33,88
	N	8	8	8
	sd	3,249	3,964	21,149
Independent samples T-test:				
t =		-2,822	-2,023	0,983
significantie ^{a)} =		,011*	,058^(*)	,339

Tabel 4.5: Controlescholen: resultaten Nederlandse toetsonderdelen				
PRETEST		TT-onderdeel	TT-onderdeel	TT-onderdeel
School		Begrippen	Woordenschat	Klanken
C2	gemiddelde score	45,00	7,75	15,75
	N	4	4	4
	sd	5,477	2,062	2,872
POSTTEST		TT-onderdeel	TT-onderdeel	
school		Begrippen	Woordenschat	DMT
C1	gemiddelde score	53,73	14,00	22,64
	N	11	11	11
	sd	5,368	3,550	10,930
C2	gemiddelde score	57,00	15,00	51,00
	N	2	2	2
	sd	1,414	2,828	26,870
Independent samples T-test:				
t =		-0,829	-0,373	-2,795
significantie ^{a)} =		,425	,716	,017*

a): **=p<0.01, *=p<0.05, (*)=p<0.1

Ontwikkeling van de taalvaardigheid tussen pre- en posttest

Om zicht te krijgen op de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de deelnemende leerlingen tijdens de loop van het onderzoek, zijn de verschillen tussen de taalvaardigheidsscores op de twee meetmomenten geanalyseerd. Er is zowel gekeken naar de ontwikkeling binnen de afzonderlijke scholen als binnen de twee schooltypen. De betreffende gegevens staan in tabel 4.6. Van de Nederlandse toetsonderdelen kon het verschil tussen de pre- en posttestscores getoetst worden met behulp van gepaarde t-toetsen, van de Turkse onderdelen was de gegevensset hiervoor te beperkt.

Tabel 4.6: Verschillen tussen de pre- en posttestscores						
	school P1	school P2	school C1	school C2	proef scholen	controle scholen
Nederlandse toetsonderdelen						
Begrippen NLS bij pre-test	50,75 (N=12)	53,38 (N=8)	-	45,00 (N=4)	51,80 (N=20)	45,00 (N=4)
Begrippen NLS bij posttest	55,42 (N=12)	60,37 (N=8)	53,73 (N=11)	57,00 (N=2)	57,40 (N=20)	54,23 (N=13)
t = significantie ^{a)} =	-3,237 ,009**	-2,658 ,038*	-	-2,667 ,228	-4,257 ,001**	-
Woordenschat NLS bij pre-test	12,67 (N=12)	11,88 (N=8)	-	7,75 (N=4)	12,35 (N=20)	7,75 (N=4)
Woordenschat NLS bij posttest	15,83 (N=12)	17,50 (N=8)	14,00 (N=11)	15,00 (N=2)	16,50 (N=20)	14,15 (N=13)
t = significantie ^{a)} =	-7,596 ,000**	-9,721 ,000**	-	-15,000 ,042*	-8,026 ,000**	-

a): **= $p < 0.01$, *= $p < 0.05$, (*)= $p < 0.1$

I – taalvaardigheid Nederlands

Voor wat betreft de Nederlandse toetsonderdelen laten de gegevens in tabel 4.6 (en in het linkerdeel van de tabellen 4.2 en 4.3) hogere scores zien bij de posttest dan bij de pre-test, zowel voor de verschillende scholen als voor de beide schooltypen. De scoreverschillen zijn vrijwel allemaal significant. Dit betekent dus dat de Nederlandse taalvaardigheid van alle leerlingen in die periode vooruit gegaan is. De leerlingen op de proefscholen blijven daarbij hoger scoren dan de leerlingen van de controlescholen, wat logisch is gezien hun al bestaande voorsprong ten tijde van de pre-test. De scores van de controlegroep zijn echter wel meer gestegen dan die van de proefscholen, wat zou betekenen dat de Nederlandse taalvaardigheid van deze leerlingen ook harder vooruitgegaan is. Bij de interpretatie van deze gegevens moet echter voorzichtigheid betracht worden. Ten eerste zitten in de posttestresultaten ook de scores van de leerlingen van controleschool C1 besloten, die ten tijde van de pre-test ontbraken. Het kan goed zijn dat deze leerlingen toen al een hogere Nederlandse taalvaardigheid hadden dan de leerlingen van school C2, wat zou hebben geresulteerd in een hogere gemiddelde groepscore en een kleiner verschil tussen proef- en controlescholen op de pre-test. Ten tweede zijn bij de posttest nog maar twee leerlingen over van de oorspronkelijke vier proefpersonen van school C2 die aan de Nederlandse pre-test meededen. Eén leerling is

blijven zitten en een is er naar een andere school gegaan. Wanneer de afgevallene leerlingen juist degenen zijn die bij de pre-test de laagste scores hadden, wat in elk geval van de doublerende leerling verondersteld mag worden, en de betere leerlingen dus overgebleven zijn, kan dit ook de sterke stijging van de scores verklaren.

II – taalvaardigheid Turks

De ontwikkeling van de Turkse taalvaardigheid in de periode tussen pre- en posttest is af te lezen uit de gegevens in de rechter gedeelten van tabel 4.2 en 4.3 (en de mate van significantie in tabel 4.6). Met betrekking tot het Turks komt een ander beeld naar voren dan met betrekking tot het Nederlands. In tegenstelling tot de resultaten op het vlak van de Nederlandse taalvaardigheid, is de taalvaardigheid Turks tussen de twee toetsmomenten niet bij alle leerlingen vooruitgegaan. Terwijl de leerlingen op de proefscholen, net als voor hun Nederlandse toetsen, hogere scores behalen op de Turkse taalvaardigheidstoetsen bij de posttest dan bij de pre-test, zijn de Turkse posttestscores van de leerlingen op de controlescholen *lager* dan hun eerdere pre-testscores. Dit zou duiden op een achteruitgang van het Turks van de leerlingen op de controlescholen. Dat is opmerkelijk, zeker met het oog op de hoge(re) scores van deze leerlingen ten tijde van de pre-test, waar zij nog beter waren in het Turks dan de proefschoolleerlingen. Enige mate van relativering is ook hier echter op zijn plaats. Wederom speelt mee dat de gegevens van de controlescholen bij de pre-test slechts betrekking hadden op een klein aantal leerlingen, afkomstig van één school (C1), terwijl de posttestgegevens bestaan uit de resultaten van een grotere groep leerlingen, afkomstig van twee verschillende scholen. Hierbij is mogelijk sprake van eenzelfde 'afzwakkend' effect als bij het Nederlands: wanneer de leerlingen van school C2 minder dominant zijn in het Turks dan de leerlingen van C1 – een veronderstelling waartoe de lagere posttestscores van deze laatste aanleiding geven - zou dit bij de pre-test lagere Turkse scores voor de totale controlegroep te zien hebben gegeven dan nu het geval is en zou het verschil tussen pre- en posttestscores kleiner zijn. Dat neemt niet weg dat de lagere posttestscores voor de controleleerlingen als groep opvallend zijn. Het lijkt er toch sterk op dat er sprake is van enige stagnatie in de ontwikkeling van de Turkse taalvaardigheid van de leerlingen op de controlescholen, en in elk geval van een langzamere ontwikkeling dan bij de leerlingen op de proefscholen.

Leesvaardigheid

De leesvaardigheid van de leerlingen wordt weergegeven door middel van de scores op de Drie-Minuten-Toets (DMT), die te vinden zijn in de tabel met posttestresultaten per schooltype (tabel 4.3, derde en zesde kolom). Bij alle leerlingen is de Nederlandse leesvaardigheid gemeten. De leesvaardigheid in het Turks is jammer genoeg niet gemeten bij de leerlingen van school P1. Aan de gegevens is te zien dat de leerlingen op de proefscholen een hogere DMT-score behalen op zowel de Nederlandse als de Turkse toetsversie. Voor het Turks is dit verschil significant, voor het Nederlands is sprake van een trend.

In de 'schooltabellen' (tabel 4.4 en 4.5) is te zien, dat de hoogste DMT-score behaald wordt door de leerlingen van school C2. De gegevens van school C2 zijn echter wederom gemankeerd, omdat het om de scores van slechts twee leerlingen gaat, die ook nog sterk uiteenlopen (de standaard-deviatie is even groot als die binnen de groep van 12 leerlingen

van school P1). Ook is de toets op deze school ca. twee maanden later afgenomen dan bij de andere drie scholen, wat in deze fase van de leesontwikkeling een groot verschil kan maken (zie hierover verderop meer). Voor de overige drie scholen geldt: het best gelezen wordt er door de leerlingen van school P1, daarna door die van P2 en ten slotte door die van school C1. Deze volgorde ligt in de lijn der verwachting, aangezien de leerlingen op P1 in totaal de meeste tijd leesonderwijs genoten hebben; ruim 2,5 maand langer dan de leerlingen van school C1 en ook enkele weken langer dan op school P2. Daarnaast is er een verschil aan OALT-lestijd tussen P1 en P2 (zie paragraaf 4.1. en tabel 4.1), wat de verschillen in leesinstructietijd voor de leerlingen van die scholen nog vergroot.

Bij de interpretatie van de gevonden verschillen moet in acht genomen worden dat de ontwikkeling van de technisch leesvaardigheid bij aanvang van het leesonderwijs erg snel gaat en scores op een test als de DMT daardoor in de loop van het schooljaar met sprongen vooruit gaan. Om een goede inschatting van het verschil tussen de groepen leerlingen te kunnen maken, is het van belang dat de toetsen op de verschillende scholen allemaal ongeveer op hetzelfde moment en binnen een kort tijdsbestek worden afgenomen. Wat betreft de Nederlandse toetsessies is dit redelijk gelukt; deze zijn op drie scholen (P1, P2 en C1) in de periode eind februari - begin maart afgenomen, dus na 6,5 tot 7 maanden onderwijs in groep 3. Maar op school C2 is pas in mei getoetst, toen de leerlingen al bijna 9 maanden in groep 3 zaten. Ook de afname-momenten van de Turkse posttestonderdelen op de twee scholen waar dit gebeurd is, liepen nogal uiteen. De gegevens uit het DMT-normeringsonderzoek maken het echter mogelijk om een *niveauscore* te bepalen *in relatie tot het aantal maanden leesonderwijs*. Een score van 38 op leeskaart 1 na 7 maanden leesonderwijs levert bijvoorbeeld een niveauscore A op, terwijl dezelfde score na 9 maanden leesonderwijs goed is voor een niveau-B-indicatie. Door de absolute toetscores om te zetten in niveauscores, kunnen de prestaties van leerlingen bij wie de toetsen op ongelijke momenten zijn afgenomen dus toch enigszins vergeleken worden.

In Tabel 4.7 staan de gemiddelde niveauscores per school op de Nederlandse DMT, gerelateerd aan het tijdstip van toetsafname of de genoten onderwijstijd. Verderop, in Tabel 4.8, de Turkse niveauscores.

Tabel 4.7: Niveauscores leesvaardigheid Nederlands²⁾					
School	'absolute' DMT-score	DMT-niveau bij 7-maandennorm	Spreiding	DMT-niveau bij 9-maandennorm	Spreiding
P1 (N=12)	46,83	A	7xA, 2xB, 2xC, 1xE	B	3xA, 4xB, 3xC, 1xD, 1xE
P2 (N=8)	33,88	B	2xA, 2xB, 4xC	C	1xA, 1xB, 3xC, 3xD
C1 (N=11)	22,64	C	1xA, 7xC, 1xD, 2xE	n.v.t.	
C2 (N=2)	51,00	n.v.t.		A	1xA, 1xC

Tabel 4.8: Niveauscores leesvaardigheid Turks^{a)}

School	'absolute' DMT-score	DMT-niveau bij 4-maandennorm	Spreiding	DMT-niveau bij 9-maandennorm	Spreiding
P1	-	-	-	-	-
P2 (N=8)	32,38	n.v.t.		C	2xA 1xB 2xC 2xD 2xE
C1 (N=9)	16,00	B (bovengrens)	2xA 1xB 2xC 2xD 2xE	n.v.t.	
C2 (N=2)	45,00	A	1xA, 1xB	B	1xA, 1xC

^{a)}: de niveauscores zijn berekend o.b.v. de landelijke vergelijkingsgegevens van 'Alle leerlingen'. Er zijn ook aparte vergelijkingsgegevens van de subgroep 'Allochtone leerlingen', maar niet voor het 9-maandenpunt. Overigens verschillen de betreffende gegevens voor leeskaart 1 weinig.

Als 'leeshulp' een overzicht van de toetsafnamemomenten en leesonderwijstijd per taal:

School	Posttest NLs	± aantal maanden lees- onderwijs op dat moment	Posttest Turks	± aantal maanden lees- onderwijs op dat moment
P1	eind febr. '02	NLs: 6,5 / 'totaal': 9	-	n.v.t.
P2	begin maart '02	NLs: 7 / 'totaal': 9	begin april '01	Turks: 9 / 'totaal': 9
C1	begin maart '02	NLs: 7 / 'totaal': 9	half dec. '01	Turks: 2 / 'totaal': 4
C2	eind mei '02	NLs: 9 / 'totaal': 9	eind mei '02	Turks: 4 / 'totaal': 9

Gezien de vraagstelling van het huidige onderzoek, bieden de niveauscores nog een interessante andere optie. Zij maken het namelijk mogelijk de leesvaardigheid te vergelijken van leerlingen na een x-aantal maanden leesonderwijs, *ongeacht de taal waarin dat leesonderwijs plaatshad*. Daarmee kan bekeken worden of er een 'totaaleffect' waarneembaar is van het onderwijs in de beide talen. Ook kan inzicht worden verkregen in de vraag, of er inderdaad sprake is van een ontwikkeling van 'algemene', dus niet-taalspecifieke, leesvaardigheid en hoe die zich verhoudt tot de normen voor ééntalige ontwikkeling. Het idee is als volgt: uitgaande van de onderlinge afhankelijkheidshypothese, die het bestaan van een gedeeld onderliggend vaardighedensysteem veronderstelt en transfer van aangeleerde vaardigheden in de ene taal naar de andere taal, zou je het genoten onderwijs in de verschillende talen als aanvullend of 'cumulatief' kunnen beschouwen. Vanuit dat oogpunt hebben op het moment van de posttestmeting de proefschooll leerlingen, die al in groep 2 gestart zijn met leren lezen (in het Turks), al twee tot drie maanden meer leesonderwijs gehad dan de leerlingen van de controlescholen, die pas vanaf het begin van groep 3 leesinstructie (in het Nederlands) krijgen. Voor een 'taalonafhankelijke' vergelijking van hun leesniveaus, zou je daarom de DMT-niveauscores van de controleleerlingen (in dit geval alleen de leerlingen van school C1) volgens de 7-maandennorm moeten vergelijken met de niveauscores van de proefschooll leerlingen volgens de 9-maandennorm. In zekere zin leidt dit tot een eerlijker vergelijking tussen proef- en controleleerlingen!

Uit Tabel 4.7 is af te leiden, dat wanneer de 'éentalige' norm gehanteerd wordt en uitsluitend gekeken wordt naar de periode dat er leesinstructie in het Nederlands is

ontvangen (kolom 'DMT-niveau bij 7-maandennorm'), het gemiddelde leesniveau op de ene proefschool (P2) één en op de andere (P1) zelfs twee niveaus hoger ligt dan dat op controleschool C1. Wanneer echter voor de proefscholen de periode aan leesonderwijs Turks in groep 2 wordt opgeteld bij de periode Nederlandstalig leesonderwijs in groep 3, en de niveauscores van de proefschoolleerlingen 'geïndexeerd' worden volgens de norm voor 9 maanden leesonderwijs, worden de verschillen tussen de proef- en controleleerlingen een stuk kleiner. Het relatieve leesvaardigheidsniveau van de leerlingen van school P1 ligt dan nog steeds een categorie hoger dan dat van school C1, maar de niveaus van P2 en C1 zijn ongeveer gelijk. (Jammergenoeg is het niet mogelijk het niveau na 7 maanden 'taalonafhankelijk' leesonderwijs te vergelijken; daarvoor had de leesvaardigheid op de proefscholen na 5 maanden in groep 3 gemeten moeten worden.) Op dezelfde wijze kan bepaald worden wat de 'taalonafhankelijke' leesniveaus in het Turks zijn; zie Tabel 4.8. Overigens kan op basis van deze gegevens steun verkregen worden voor het idee van transfer, maar hierover meer bij de conclusies.

4.2.2 Verbanden tussen de taal- en leesontwikkeling in de twee talen

De in de vorige paragraaf gepresenteerde gegevens wijzen op verschillende punten in de richting van samenhang tussen vaardigheden van leerlingen in het Turks en het Nederlands, zowel wat betreft taalvaardigheid als wat betreft leesvaardigheid. Om nog beter zicht te krijgen op verbanden tussen de taalontwikkeling en leesvaardigheid in de twee talen, is een correlatie-analyse gemaakt van de scores op de verschillende toetsonderdelen bij de posttest. Hiermee kan de samenhang tussen de vaardigheidsmaten onderling vastgesteld worden. De resultaten van deze analyse zijn te vinden in tabel 4.9.

Tabel 4.9: Correlaties tussen de scores op de posttesttoetsen					
	Begr NLS	WS NLS	DMT NLS	Begr Turks	WS Turks
WS NLS Pearson / Sig.	N = 33 .603**/,000	(1)			
DMT NLS Pearson / Sig.	N = 33 .011 /,954	N = 33 .047 /,796	(1)		
Begr Turks Pearson / Sig.	N = 17 .753**/,000	N = 17 .717**/,001	N = 17 ,154 /,554	(1)	
WS Turks Pearson / Sig.	N = 16 .375 /,153	N = 16 .703**/,002	N = 16 -.021 /,937	N = 17 .696**/,002	(1)
DMT Turks Pearson / Sig.	N = 18 .539**/,021	N = 18 .515**/,029	N = 18 .731**/,001	N = 17 .518**/,033	N = 17 .164 /,529

Correlaties tussen de scores op de taalvaardigheidsonderdelen van dezelfde taal duiden op onderlinge samenhang van die vaardigheden in die taal. Tabel 4.9 laat zien dat de kennis van schoolse begrippen (tevens een vorm van passieve woordenschat) in het Nederlands samenhangt met de Nederlandse actieve woordenschat en hetzelfde geldt voor de begrippenkennis en actieve woordenschat in het Turks.

Ook worden er diverse correlaties gevonden tussen de taalvaardigheidsmaten van de verschillende talen: tussen de Turkse en Nederlandse woordenschat en tussen de begrippenkennis in het Turks en de begrippenkennis en woordenschat in het Nederlands.

Deze duiden op samenhang tussen vaardigheden in de twee talen, zoals die ook verondersteld wordt vanuit het *common underlying proficieny*-model. Geen verband lijkt te bestaan tussen de woordenschat in het Turks en de begrippenkennis in het Nederlands. Dit kan komen doordat de woordenschat in het Turks voornamelijk bestaat uit woorden uit het thuisdomein, terwijl de woorden die bij de begrippenkennis getoetst worden sterk schoolcontextgebonden zijn.

Ook de leesvaardigheid in de twee verschillende talen hangt onderling samen, getuige de sterke correlaties tussen de scores op de Nederlandse en Turkse DMT. De Turkse DMT correleert verder met beide Nederlandse taalvaardigheidsmaten en met Begrippen Turks, de DMT Nederlands met geen enkele andere maat.

4.3 Taalgebruik en geletterdheid in de thuissituatie

4.3.1 Analyse van de gegevens uit de leerlingeninterviews

De gegevens uit de leerlingeninterviews zijn opgesplitst in informatie over het taalgebruik thuis en informatie met betrekking tot de aanwezigheid van bepaalde geletterdheidsindicatoren in de thuissituatie van de leerling. Deze informatie wordt hieronder ook apart besproken.

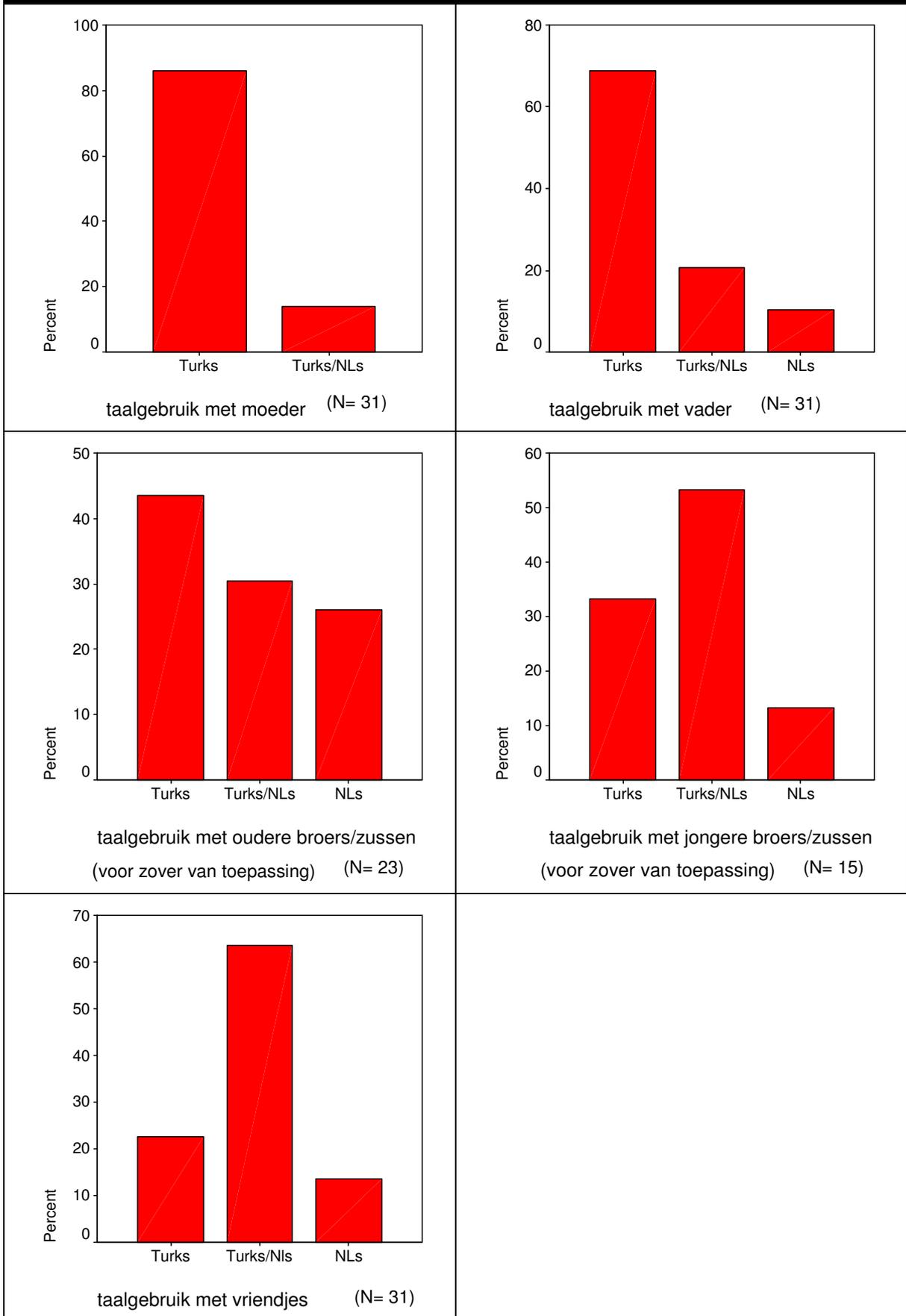
Thuis taalgebruik

Tabel 4.10 geeft een overzicht van de talen die de leerlingen gebruiken met verschillende personen buiten school. Figuur 4.A (op de volgende pagina) geeft een grafische weergave van deze gegevens.

Tabel 4.10: Thuis taalgebruik				
Gebrijkscontext	N	Turks	Turks en Nederlands	Nederlands
met moeder	31	27 (87.1%)	4 (12.9%)	- (0%)
met vader	31	21 (67.7%)	7 (22.6%)	3 (9.7%)
met oudere broers/zussen	23	10 (43.5%)	7 (30.4%)	6 (26.1%)
met jongere broers/zussen	15	5 (33.3%)	8 (53.3%)	2 (13.3%)
met vriendjes	24	7 (29.2%)	14 (58.3%)	3 (12.5%)

De gegevens in tabel 4.10 en figuur 4.A komen overeen met elders gerapporteerde cijfers (bijv. Broeder & Extra, 1995) en bevestigen enkele bekende trends uit onderzoek naar taalverschuiving. Zo blijkt duidelijk de bekende functie van de moeder als *gate keeper* (of 'schatbewaarder') van de thuistaal: de overgrote meerderheid van de leerlingen uit dit onderzoek spreekt met hun moeder vrijwel uitsluitend Turks en geen enkele leerling gebruikt standaard het Nederlands met zijn of haar moeder. Met de vader spreken de leerlingen vaker Nederlands, maar over het algemeen gebeurt dat naast het Turks; slechts 10 procent van de leerlingen gebruikt hoofdzakelijk Nederlands met de vader.

Figuur 4A: Het taalgebruik van leerlingen in verschillende buitenschoolse contexten



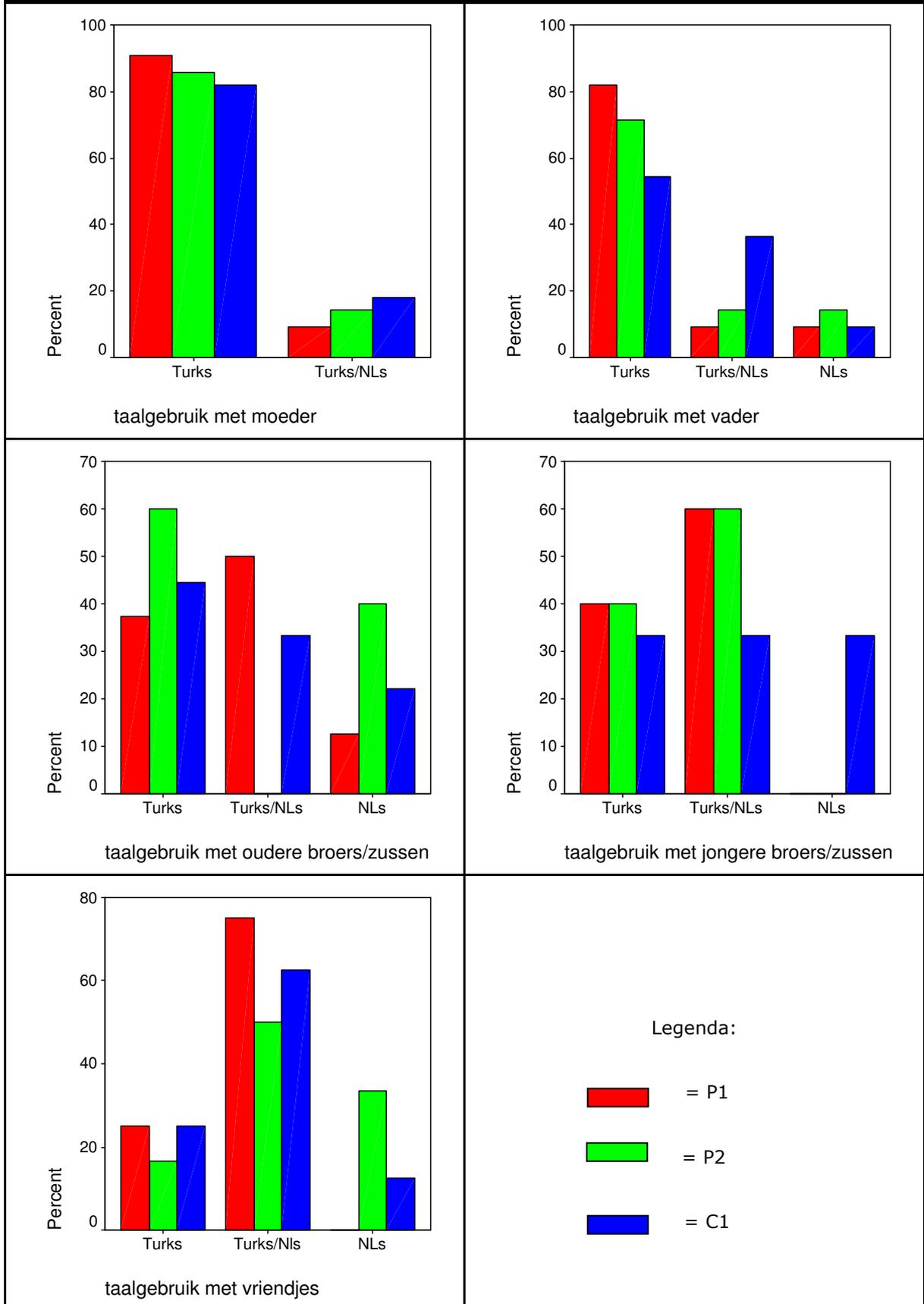
Een ander bekend verschijnsel is de rol van het taalgebruik tussen broers en zussen bij het optreden van taalverschuiving. Dit uit zich in het gegeven, dat hoe jonger de gezinsleden zijn, hoe meer er in de onderlinge communicatie gebruik wordt gemaakt van de tweede taal. Zoals tabel 4.10 en figuur 4.A laten zien, spreken de leerlingen uit dit onderzoek met oudere broers en zussen (iets) meer Turks dan met jongere broertjes en zusjes, 44 tegen 33 procent. Ook het gebruik van beide talen (Turks /NLS) tussen broers en zussen is een vaker geconstateerd verschijnsel in dezen.

De gegevens over het taalgebruik met vriendjes zijn minder eenduidig te interpreteren, aangezien de categorie 'Turks en Nederlands' zowel tweetalige communicatie tussen Turkse leerlingen onderling kan bevatten, als eentalige communicatie in ofwel het Nederlands ofwel het Turks met verschillende groepen vriendjes. Over het algemeen lijkt het er echter op dat hier het proces van taalverschuiving doorzet: met vriendjes wordt nog minder Turks gesproken dan met broertjes en zusjes en veel vaker gebruik gemaakt van een combinatie van talen.

Een correlatieanalyse gaf geen significante verbanden aan tussen het taalgebruik met verschillende personen. Alleen voor het taalgebruik met de moeder en met jongere broers en zusjes bestond er een lichte correlatie ($Pearson = -,480$; $sig. = 0,070$).

Met het oog op mogelijke verschillen qua thuistaalgebruik tussen de leerlingenpopulaties op de verschillende scholen, is dit taalgebruik ook per school geanalyseerd. Figuur 4.B op pagina 62 toont het thuistaalgebruik met verschillende personen naar school (alleen P1, P2 en C1). Hieruit blijkt dat er inderdaad lichte verschillen bestaan tussen de leerlingen op de drie scholen, waarbij opvalt dat leerlingen op school C1 relatief vaak Nederlands gebruiken in buitenschoolse situaties, met name met de ouders en met jongere broers en zusjes. School P2 neemt de middenpositie in en op school P1 wordt het meest Turks gebruikt in de thuissituatie. Dit is interessant, gegeven de constatering uit paragraaf 4.2.1 dat de taalvaardigheid in het Turks op de proefscholen *lager* lag dan die in het Nederlands en op de controlescholen juist hoger, en het omgekeerde werd vastgesteld voor de Nederlandse taalvaardigheid.

Figuur 4B: Thuisstaalgebruik naar school



Geletterdheidsindicatoren

Tabel 4.11 geeft een overzicht van de antwoorden van leerlingen op de vragen naar hun 'geletterdheidsgedrag' binnen de thuissituatie.

Tabel 4.11: Geletterdheid in de thuissituatie					
indicator	N	Nee	Turks	Turks en NLS	NLS
voorgelezen worden	28	10 (35.7%)	7 (25.0%)	3 (10.7%)	8 (28.6%)
lezen makkelijkst	26	-	3 (11.5%)	6 (23.1%)	17 (65.4%)
tv-kijken	28	-	3 (10.7%)	19 (67.9%)	6 (21.4%)
			vaak	soms	nooit
zelf Turkse boeken lezen	28		9 (32.1%)	6 (21.4%)	13 (46.4%)
zelf NLse boeken lezen	26		16 (61.5%)	7 (26.9%)	3 (11.5%)

Bijna twee derde van de leerlingen (64.3%) geeft aan thuis te worden voorgelezen. Het voorlezen gebeurt ongeveer evenveel in het Nederlands als in het Turks. Dit is opmerkelijk, aangezien uit de eerder gepresenteerde gegevens over thuistaalgebruik blijkt dat de leerlingen met hun ouders, in het bijzonder met de moeder, hoofdzakelijk Turks gebruiken. Nu zou het zo kunnen zijn dat ouders weliswaar in de dagelijkse communicatie Turks bezigen, maar juist bij voorlezen kiezen voor het Nederlands, omdat zij bijvoorbeeld het idee hebben dat dit de schoolontwikkeling van hun kinderen ten goede komt. Dit is deels aannemelijk, vanuit bijvoorbeeld de bevinding van Leseman en De Jong (2000) dat Turkse moeders tijdens het voorlezen meer de nadruk leggen op leesvaardigheid dan op leesplezier, wat kan impliceren dat zij lezen vooral zien als middel om schoolsucces te bereiken. Anderzijds kan op basis van ander onderzoek (o.a. Aarts, 1994) verondersteld worden dat met name de moeder niet over voldoende leesvaardigheid in het Nederlands beschikt om in die taal voor te lezen. Ook blijkt uit rapportages over taalstimuleringsprogramma's als *Opstap Opnieuw* (Leseman & Van Tuijl, 2001) dat de meerderheid van de Turkse ouders de thuiscomponent bij die programma's in het Turks uitvoert, en Bus, Leseman & Keultjes (2000) gaven eveneens aan dat Turkse ouders, die in hun onderzoek de keuze hadden uit een Nederlands en een Turks voorleesboek, er in overgrote meerderheid voor kozen om in het Turks voor te lezen. Wat is een mogelijke andere verklaring? In de interviewgesprekken is niet gevraagd door wie er thuis werd voorgelezen, maar tijdens de interviews gaven verschillende leerlingen spontaan aan dat zij werden voorgelezen door een oudere broer of zus. Hoewel uit de thuistaalgebruikgegevens blijkt dat een groot deel van de ondervraagde leerlingen ook in die context Turks gebruikt, spreekt toch ca. 26% Nederlands met oudere broers of zussen, en nog eens 30% gebruikt beide talen. In dit geval is het wél goed voorstelbaar dat juist tijdens het voorlezen voor Nederlands geopteerd wordt; er is immers een grote kans dat de Nederlandse leesvaardigheid van die broer of zus wel voldoende is, en misschien zelf groter dan zijn of haar Turkse leesvaardigheid.

Voor wat betreft het eigen leesgedrag geldt, dat een meerderheid van de leerlingen (53.5%) thuis boeken leest in het Turks, maar slechts een derde zegt dit 'vaak' te doen.

Nederlandse boeken worden door veel meer leerlingen (88.4%) gelezen, en ook een veel grotere groep doet dit vaak. Slechts 11.5% van de leerlingen leest thuis nooit in het Nederlands, tegen 46.4% nooit in het Turks.

De meeste leerlingen geven zelf aan lezen in het Nederlands gemakkelijker te vinden dan lezen in het Turks, wat mogelijk ook verklaart waarom ze thuis meer in die taal lezen. Tegelijkertijd verbetert hun Nederlandse leesvaardigheid waarschijnlijk door dat lezen zelf.

De tweetaligheid van de thuissituatie komt het sterkst tot uiting in de rapportage over het taalgebruik bij het kijken naar tv-programma's: ruim tweederde van de leerlingen geeft aan zowel naar Turkse als naar Nederlandse tv-programma's te kijken, waarbij in de interviews vooral veel tekenfilms genoemd werden als onderwerp van het kijkgedrag.

De verbanden tussen verschillende geletterdheidsindicatoren onderling zijn weer onderzocht met behulp van correlatieanalyses. De gevonden correlaties zijn weergegeven in Tabel 4.12.

Tabel 4.12: Correlaties tussen geletterdheidsindicatoren onderling					
	Voorgelezen worden ^{a)}	Zelf Turks lezen	Zelf NLS lezen	Taal lezen makkelijkst ^{a)}	Tv-kijken ^{a)}
Zelf Turks lezen Pearson / Sig.	<i>N</i> = 30 ,096 / ,615	(1)			
Zelf NLS lezen Pearson / Sig.	<i>N</i> = 31 ,145 / ,435	<i>N</i> = 30 .411* / ,024	(1)		
Lezen makkelijk Pearson / Sig.	= 27 .432* / ,024	<i>N</i> = 26 ,040 / ,845	<i>N</i> = 27 .356 (*) / ,068	(1)	
Tv-kijken Pearson / Sig.	<i>N</i> = 31 ,002 / ,993	<i>N</i> = 30 ,029 / ,878	<i>N</i> = 31 -,142 / ,448	<i>N</i> = 27 -.344 (*) / ,079	(1)

^{a)} : Bij deze variabelen verwezen de antwoorden naar het gebruik van een bepaalde taal (Turks, danwel Nederlands danwel beide) tijdens de genoemde activiteit; voorgelezen worden in het Turks of in het Nederlands, kijken naar Turkse danwel Nederlandse tv-programma's en lezen van/in het Turks danwel lezen van/in het Nederlands gemakkelijker vinden. Ten behoeve van de statistische analyse zijn deze antwoorden zodanig gecodeerd dat de getalswaarden steeds overeenkwamen met dezelfde taalrichting (bijv: bij de vraag 'Lees je wel eens Turkse boeken?' kreeg antwoord 'vaak' waarde 2, antwoord 'soms' waarde 1 en antwoord 'nooit' waarde 0 en bij de vraag 'Word jij thuis wel eens voorgelezen? (en zo ja) In welke taal?' kreeg het antwoord 'Turks' ook waarde 2, het antwoord 'Nederlands' waarde 0 en het antwoord 'zowel Turks als NLS' waarde 1).

Zoals in deze tabel te zien is, gaat het lezen van boeken in het Turks samen met het lezen van boeken in het Nederlands; kinderen doen beide wel/vaak of beide niet/nooit. Wellicht is hier een taalonafhankelijke factor als (algemene) leesmotivatie of leesbeleving in het spel.

Ook is er een verband tussen de taal waarin een leerling wordt voorgelezen en de taal waarin lezen het makkelijkst wordt gevonden. Op basis van de coderingswijze van de antwoorden (zie de toelichting bij ^{a)} onder tabel 4.12) - en tevens van de gegevens in tabel 4.11 - is bekend dat het hierbij in beide gevallen om het Nederlands gaat. Dit kan duiden

op een faciliterend effect van voorlezen (in een bepaalde taal) op de eigen leesvaardigheid (in diezelfde taal).

Een (zwak) *negatief* verband is er tussen tv-kijken en de mate waarin een leerling lezen het makkelijkst vindt. Gegeven het feit dat leerlingen in beide talen tv-kijken, is dit verband moeilijk te duiden.

Het hierboven al gesuggereerde verband tussen het lezen van Nederlandse boeken en de taal waarin lezen het makkelijkst wordt gevonden (ook Nederlands), blijkt inderdaad te bestaan – zij het dat er slechts sprake is van een trend. Dit verband is aannemelijk en logisch; hoe meer een leerling leest in een bepaalde taal, hoe beter dat lezen zal (gaan) verlopen en hoe gemakkelijker het dus wordt. Anderzijds geldt waarschijnlijk ook, dat wanneer lezen moeizamer gaat, de behoefte om dit te doen minder groot is, met als gevolg stagnatie of achteruitgang van de leesvaardigheid. Vanuit die veronderstelling zou er dan eveneens sprake moeten zijn van een verband tussen de leesvaardigheid in een bepaalde taal en het lezen in die taal. Dit bekijken we in de volgende paragraaf.

4.3.2 Samenhang tussen geletterdheid, thuistaalgebruik en taalvaardigheid

Hiervoor werden al enige ideeën geopperd over mogelijke verbanden tussen bepaalde kenmerken van het thuistaalgebruik, de onderzochte geletterdheidsindicatoren en de taal- en leesvaardigheid in het Turks en het Nederlands van leerlingen. Wederom middels correlatieanalyses is geprobeerd zicht te krijgen op de eventuele samenhang tussen die verschillende onderdelen. De tabellen 4.13 (A en B), 4.14 en 4.15 geven achtereenvolgens de correlaties weer tussen taalvaardigheidsscores en thuistaalgebruik, taalvaardigheidsscores en indicatoren van geletterdheid, en thuistaalgebruik en geletterdheidsindicatoren.

Samenhang taalvaardigheid en thuistaalgebruik

Tabel 4.13-A: Correlaties tussen taal-/leesvaardigheid (posttestscores) en thuistaalgebruik						
	Begrip NLS	WS NLS	DMT NLS	Begrip Trks	WS Turks	DMT Turks
Taal met moeder	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 16	<i>N</i> = 15	<i>N</i> = 17
Pearson / Sig.	,047 / ,801	-,179 / ,336	,123 / ,509	-,090 / ,741	-,088 / ,754	,092 / ,724
Taal met vader	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 16	<i>N</i> = 15	<i>N</i> = 17
Pearson / Sig.	-,028 / ,883	,120 / ,519	-,047 / ,803	,103 / ,703	,133 / ,637	,229 / ,377
Taal br/zus ouder	<i>N</i> = 25	<i>N</i> = 25	<i>N</i> = 25	<i>N</i> = 14	<i>N</i> = 13	<i>N</i> = 15
Pearson / Sig.	,266 / ,198	,171 / ,414	,263 / ,204	,152 / ,605	,232 / ,447	,377 / ,167
Taal br/zus jonger	<i>N</i> = 15	<i>N</i> = 15	<i>N</i> = 15	<i>N</i> = 8	<i>N</i> = 7	<i>N</i> = 9
Pearson / Sig.	,085 / ,763	,042 / ,882	-,006 / ,982	,341 / ,408	,642 / ,120	,217 / ,575
Taal met vriendjes	<i>N</i> = 24	<i>N</i> = 24	<i>N</i> = 24	<i>N</i> = 12	<i>N</i> = 12	<i>N</i> = 14
Pearson / Sig.	,261 / ,218	,197 / ,356	-,232 / ,276	,291 / ,358	,081 / ,802	-,053 / ,858
Thuistaalgebruik 'totaal'	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 16	<i>N</i> = 16	<i>N</i> = 15	<i>N</i> = 17
Pearson / Sig.	,437* / ,014	,373* / ,039	,053 / ,776	,292 / ,272	,168 / ,549	,625** / ,007

Getuige het bovenste gedeelte van tabel 4.13-A bestaan er in het geheel geen verbanden tussen het thuistaalgebruik met verschillende personen en de scores van

leerlingen op de taal- en leesvaardigheidstoetsen (bij de posttest). Het ontbreken van enige samenhang tussen thuistaal en taalvaardigheid is echter zeer onwaarschijnlijk. Mogelijk wordt het gebrek aan (significante) correlaties veroorzaakt door de opdeling van de factor thuistaalgebruik in het taalgebruik in alle verschillende situaties met 'losse' personen. Om dit te controleren is een samengestelde factor 'thuistaalgebruik totaal' gemaakt, op basis van het aantal situaties waarin een leerling een bepaalde taal gebruikt. Wanneer dit bijvoorbeeld vier keer Turks is en één keer Turks & Nederlands, krijgt de totaalfactor als waarde 'Turks'; is het twee keer Turks, twee keer Turks & Nederlands, en één keer Nederlands, dan wordt de waarde 'Turks/NLs'. Nieuwe correlatieberekeningen (weergegeven in de onderste rij van tabel 4.13-A) laten vervolgens zien, dat de factor 'thuistaalgebruik totaal' correleert met de scores voor woordenschat en begrippenkennis in het Nederlands en met de Turkse DMT-score, ofwel dat het thuistaalgebruik samenhangt met de Nederlandse taalvaardigheid en met de Turkse leesvaardigheid. Er worden geen verbanden gevonden met de Turkse taalvaardigheid en de Nederlandse leesvaardigheid.

Gegeven het feit dat de leerlingen zich in een overgangsfase bevinden van taaldominantie in het Turks naar dominantie in het Nederlands, is het interessant om te bekijken of er ook verschillen zijn in de samenhang tussen het thuistaalgebruik en de taalvaardigheid ten tijde van de pre-test, versus ten tijde van de posttest. Hiertoe zijn de correlaties berekend van de factor 'thuistaalgebruik totaal' met de taaltoetsscores bij de pre-test (de leesvaardigheid is toen niet gemeten) en vergeleken met de posttestcorrelaties. Deze vergelijking staat weergegeven in tabel 4.13-B.

Tabel 4.13-B: Correlaties tussen taalvaardigheid en thuistaalgebruik bij pre- en posttest						
	Begrip NLs	WS NLs	DMT NLs	Begrip Trks	WS Turks	DMT Turks
PRE-TEST						
Thuistaalgebruik 'totaal'	<i>N</i> = 19	<i>N</i> = 19	n.v.t.	<i>N</i> = 7	<i>N</i> = 31	n.v.t.
Pearson / Sig.	,485* / ,035	-.060 / ,809		,884** / ,008	,685(*) / ,090	
POSTTEST						
Thuistaalgebruik 'totaal'	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 16	<i>N</i> = 16	<i>N</i> = 15	<i>N</i> = 17
Pearson / Sig.	,437* / ,014	,373* / ,039	.053 / ,776	.292 / ,272	.168 / ,549	,625** / ,007

Te zien is, dat er ten tijde van de pre-test (nog) wel een verband bestaat tussen het thuistaalgebruik en de Turkse taalvaardigheid, en een minder sterk verband tussen het thuistaalgebruik en de Nederlandse taalvaardigheid dan tijdens de posttest (tijdens de pretest correleert het thuistaalgebruik alleen met de NLse begrippenkennis of passieve woordenschat, tijdens de posttest ook met de actieve woordenschat). Dat deze samenhang in de loop van het onderzoek verschuift, kan op verschillende dingen duiden: het zou kunnen dat de invloed van het thuistaalgebruik op de taalvaardigheid gedurende groep 3 afneemt, bijvoorbeeld omdat de invloed van school toeneemt. Of misschien gaat de overgang naar dominantie in het Nederlands gepaard met een verandering van het thuistaalgebruik zelf, bijvoorbeeld een toenemend gebruik van het Nederlands en/of een

afnemend gebruik van het Turks. Op basis van de gegevens uit dit onderzoek kan dit echter niet nader onderzocht worden.

Samenhang taalvaardigheid en geletterdheid van de thuissituatie

Tabel 4.14: Correlaties tussen taalvaardigheid (posttestscores) en geletterdheidsindicatoren

	Voorgelezen worden ^{a)}	Zelf Turkse boeken lezen	Zelf NLse boeken lezen	Taal lezen makkelijkst ^{a)}	Tv-kijken ^{a)}
Begrippen NLs	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 30	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 27	<i>N</i> = 31
Pearson / Sig.	,119 / ,523	-,108 / ,570	-,114 / ,541	,336^(*) / ,087	,129 / ,490
WS NLs	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 30	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 27	<i>N</i> = 31
Pearson / Sig.	-,079 / ,673	-,057 / ,766	,260 / ,158	,303 / ,125	,033 / ,860
DMT NLs	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 30	<i>N</i> = 31	<i>N</i> = 27	<i>N</i> = 31
Pearson / Sig.	,084 / ,653	,168 / ,375	-,171 / ,357	,091 / ,651	,213 / ,250
Begrippen Turks	<i>N</i> = 16	<i>N</i> = 16	<i>N</i> = 16	<i>N</i> = 15	<i>N</i> = 16
Pearson / Sig.	,304 / ,252	,129 / ,633	-,080 / ,769	,486^(*) / ,066	-,111 / ,684
WS Turks	<i>N</i> = 15	<i>N</i> = 15	<i>N</i> = 15	<i>N</i> = 14	<i>N</i> = 15
Pearson / Sig.	,106 / ,708	,464^(*) / ,081	,389 / ,152	,372 / ,191	,039 / ,889
DMT Turks	<i>N</i> = 17	<i>N</i> = 17	<i>N</i> = 17	<i>N</i> = 16	<i>N</i> = 17
Pearson / Sig.	,436^(*) / ,080	,106 / ,687	,002 / ,993	,200 / ,458	,130 / ,618

^{a)} Zie de toelichting bij tabel 4.11

Er wordt een (trendmatig) verband gevonden tussen de scores op het toetsonderdeel Begrippen in een bepaalde taal en de variabele 'taal waarin de leerling lezen het makkelijkst vindt'. Gegeven de coderingswijze van de antwoorden bij die laatste variabele (zie nogmaals de toelichting bij ^{a)} onder tabel 4.12) betekent dit het volgende: leerlingen die lezen in het Turks gemakkelijker vinden hebben ook een hoge (passieve) woordenschat in die taal, en van leerlingen die gemakkelijker lezen in het Nederlands is de Nederlandse passieve woordenschat (relatief) hoog. Dit lijkt te betekenen dat de passieve woordenschat of kennis van schoolse begrippen de leesvaardigheid faciliteert. In paragraaf 4.2.2. werden inderdaad verbanden gevonden tussen scores op de Turkse DMT en op het onderdeel Begrippen in beide talen, maar niet tussen Begrippen en de Nederlandse DMT. Een andere trend is er in Tabel 4.14 te zien tussen de (actieve) woordenschat in het Turks en het zelf lezen van boeken in het Turks. Dit is een zeer logisch verband, gegeven het faciliterend effect van woordenschat op lezen en het feit dat lezen zelf weer de woordenschat vergroot (zie de onderzoeksliteratuur in paragraaf 2.2). Vreemd genoeg wordt een dergelijk verband niet gevonden voor het Nederlands. Een vierde verband, wederom een trend, wordt gevonden tussen voorgelezen worden en de score op de DMT Turks. Gegeven de coderingswijze van de variabele 'voorgelezen worden' betekent dit dat *voor leerlingen die in het Turks voorgelezen worden* geldt dat dit een positief effect heeft op hun leesvaardigheid in het Turks. De correlaties tussen de geletterdheidsfactoren onderling wezen ook in de richting van een dergelijk verband voor het Nederlands, maar in tabel 4.14 is dit verband niet terug te zien.

Samenhang geletterdheid en taalgebruik binnen de thuissituatie

Tabel 4.15: Correlaties tussen thuistaalgebruik en geletterdheidsindicatoren					
	Voorgelezen worden ^{a)}	Zelf Turkse boeken lezen	Zelf NLse boeken lezen	Lezen makkelijkst ^{a)}	Tv-kijken ^{a)}
Taal met moeder Pearson / Sig.	<i>N</i> = 31 ,129 / ,491	<i>N</i> = 30 ,178 / ,347	<i>N</i> = 31 ,154 / ,409	<i>N</i> = 27 ,057 / ,776	<i>N</i> = 31 ,293 / ,110
Taal met vader Pearson / Sig.	<i>N</i> = 31 ,567 / ,107	<i>N</i> = 30 ,030 / ,873	<i>N</i> = 31 ,314^(*) / ,085	<i>N</i> = 27 ,140 / ,486	<i>N</i> = 31 ,068 / ,715
Taal br/zus ouder Pearson / Sig.	<i>N</i> = 25 ,362^(*) / ,075	<i>N</i> = 24 ,433^{**} / ,035	<i>N</i> = 25 ,483^{**} / ,014	<i>N</i> = 22 ,271 / ,222	<i>N</i> = 25 ,248 / ,232
Taal br/zus jonger Pearson / Sig.	<i>N</i> = 15 -,088 / ,754	<i>N</i> = 15 ,456^(*) / ,087	<i>N</i> = 15 ,341 / ,213	<i>N</i> = 13 ,097 / ,753	<i>N</i> = 15 ,153 / ,586
Taal met vriendjes Pearson / Sig.	<i>N</i> = 24 ,084 / ,695	<i>N</i> = 23 -,142 / ,518	<i>N</i> = 23 -,110 / ,607	<i>N</i> = 21 ,206 / ,371	<i>N</i> = 24 -,064 / ,768
Thuistaalgebruik 'totaal' Pearson / Sig.	<i>N</i> = 31 ,011 / ,954	<i>N</i> = 30 ,196 / ,300	<i>N</i> = 31 ,106 / ,571	<i>N</i> = 27 ,147 / ,465	<i>N</i> = 31 ,111 / ,553

De verbanden die hier te zien zijn sluiten goed aan bij de bevindingen uit de vorige paragraaf, met betrekking tot geletterdheid in de thuissituatie.

Het feit dat er een verband bestaat tussen het taalgebruik met oudere broers en zussen en voorgelezen worden (en niet tussen voorgelezen worden en het taalgebruik met de vader of moeder), past bij het idee dat het bij de leerlingen in dit onderzoek thuis vaak zo'n broer of zus is die voorleest.

Ook het bestaan van sterke correlaties tussen het taalgebruik met oudere broers en zussen en het eigen leesgedrag, wijst op een situatie waarin de stimulering van leesgedrag vanuit de thuissituatie eerder vanuit de broers en zussen komt dan vanuit de ouders.

Alleen de vader lijkt ook een rol te spelen in deze, getuige de (trend tot) samenhang tussen het taalgebruik met de vader en het lezen van Nederlandse boeken. Daarbij stimuleert de vader misschien vooral de inzet voor school in het algemeen, gezien het gegeven dat er alleen samenhang is met het lezen van Nederlandse boeken. Gegeven het feit dat ook met de vader voornamelijk Turks gesproken wordt (hoewel vaker (daarnaast) Nederlands dan met de moeder), ligt een directe invloed van dat taalgebruik op het leesgedrag niet voor de hand. Eerder lijkt er sprake te zijn van een meer indirecte beïnvloeding, bijvoorbeeld doordat de vader er door vaker Nederlands te gebruiken met de kinderen blijk van geeft ook aan hun ontwikkeling van die taal belang te hechten, of misschien gebruikt de vader vooral Nederlands met de kinderen wanneer het gesprek betrekking heeft op school.

Ten slotte is er een licht verband tussen het taalgebruik met jongere broertjes en zusjes en het lezen van *Turkse* boeken. Dit komt overeen met het gegeven dat in de communicatie met jongere broers en zusjes het Turks de overhand heeft – ondanks het feit dat veel leerlingen in deze situatie zowel Turks als Nederlands gebruiken. Waarschijnlijk lezen de

kinderen in dit onderzoek hun eigen broertjes en zusjes nog niet voor in het Nederlands (daarvoor was hun leesvaardigheid op het moment van onderzoek nog te laag), maar misschien 'lezen' zij met hen wel Turkse peuterboekjes die in huis zijn. Dan nog blijft het gevonden verband lastig te duiden met de beschikbare gegevens.

Hoofdstuk 5 Conclusies

In dit onderzoek stond het aanvankelijk leesonderwijs aan Turkse leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs centraal. De interesse ging uit naar verschillende manieren waarop scholen dit onderwijs organiseren, in het bijzonder naar scholen die starten met het leesonderwijs vanuit het Turks (de eerste taal van deze leerlingen), in tegenstelling tot de gangbare situatie, waarin leerlingen leren lezen vanuit het Nederlands (de tweede taal). Het onderzoek is verricht op vier basisscholen in Rotterdam, onder 42 leerlingen in groep 2 en 3. Twee scholen waar gestart werd met Turks leesonderwijs aan het eind van groep 2, waarna daar vanaf het begin van groep 3 leesinstructie in het Nederlands bij kwam, vormden de proefscholen; twee scholen waar het Nederlandse leesonderwijs eveneens begin groep 3 startte, waarna later in het jaar leesonderwijs Turks volgde, fungeerden als controlescholen. Middels een exploratief onderzoeksdeel werd een beeld verkregen van de onderwijspraktijk op de verschillende scholen. Daarnaast werd, via toetsafnames in een pre- en posttestdesign, geprobeerd inzicht te verkrijgen in de Turkse en Nederlandse taal- en leesontwikkeling van de leerlingen. Een concrete onderzoeksvraag betrof het mogelijke effect van de instructievolgorde (T1-T2 of T2-T1) op die ontwikkeling. Ook werd de relatie met achtergrondfactoren als thuistaalgebruik en geletterdheid in de thuissituatie bekeken.

De onderwijspraktijk op de vier scholen

Uit de resultaten van het exploratieve onderzoeksdeel kwam naar voren, dat er duidelijke verschillen bestonden tussen de proefscholen en de controlescholen op allerlei andere kenmerken dan de taal waarin de eerste leesinstructie plaatsvond. Op de proefscholen hadden het OALT-onderwijs als geheel en de leerkrachten die dat onderwijs gaven een sterkere en meer geïntegreerde positie dan op de controlescholen. Qua materiële uitrusting had ook één van de controlescholen goede faciliteiten en op deze school werd zelfs de meeste onderwijstijd voor OALT ingeroosterd, maar daartegenover stond een ambivalente houding van de directie ten opzichte van het nut van eerstetaalonderwijs, waar deze op de proefscholen onverdeeld positief was. Op de tweede controleschool waren de condities voor het OALT-onderwijs hierbij vergeleken te omschrijven als bedroevend, zowel vanwege slechte materiële voorzieningen als het gebrek aan interesse vanuit en afstemming met de rest van de school. Ten slotte waren de twee leerkrachten op de proefscholen meer gedreven en hadden zij duidelijk hogere verwachtingen van en ambities voor hun leerlingen. De geconstateerde verschillen doen vermoeden dat het onderwijsklimaat op de proefscholen in zijn totaliteit gunstiger was dan dat op de controlescholen.

In onderzoek van Aarts (1997) naar de praktijk van het OALT-onderwijs Turks in Nederland, werd een verband gesignaleerd tussen zowel een grotere mate van integratie van OALT binnen de rest van het onderwijs als de beschikking over een eigen lokaal en voldoende faciliteiten voor OALT, en een positievere houding tegenover en sterkere onderschrijving van het belang van T1-onderwijs door 'reguliere' docenten en de schoolleiding. Deze verbanden zijn in dit onderzoek terug te vinden. Door Aarts zijn deze factoren niet direct gerelateerd aan de onderwijsresultaten van leerlingen, maar op basis van gangbare inzichten in de samenhang tussen pedagogisch klimaat en leerlingprestaties, kan van de onderwijssituatie op de proefscholen een gunstiger effect verwacht worden op de prestaties van de leerlingen op die scholen, dan van de situatie op de controlescholen.

Waar in dit onderzoek dus de intentie bestond om (op één aspect) verschillende onderwijsprogramma's te vergelijken op voor het overige vergelijkbare scholen, bleek er sprake te zijn van behoorlijk verschillende onderwijscontexten. Het is goed voorstelbaar dat met name deze contextfactoren de gevonden verschillen in taal- en leesprestaties van leerlingen verklaren, en niet zozeer het 'stricte' verschil in onderwijsaanbod, in de zin van eerste leesinstructie in het Turks versus in het Nederlands.

De taalvaardigheid en taalontwikkeling van de deelnemende leerlingen

In lijn met eerder onderzoek (Broeder & Extra, 1995; Verhoeven & Narain, 1994) waren ook de leerlingen die deelnamen aan dit onderzoek eind groep 2 en halverwege groep 3 nog dominant in hun eerste taal. Er was echter bij aanvang van het onderzoek al verschil tussen de taalvaardigheid van de leerlingen op de proefscholen en die op de controlescholen. De controleleerlingen hadden op alle fronten de hoogste taalvaardigheid in het Turks, maar de laagste in het Nederlands. De proefschoolleerlingen beheersten het Nederlands al een stuk beter dan de controleleerlingen, en het verschil tussen hun Nederlandse en Turkse taalvaardigheid was ook veel kleiner. Met andere woorden: de tweetaligheid van de leerlingen op de proefscholen was meer gebalanceerd dan die van de leerlingen op de controlescholen. Dit terwijl uit de gegevens over thuistaalgebruik bleek, dat juist de leerlingen op de controlescholen in buitenschoolse contexten vaker Nederlands gebruikten dan die op de proefscholen. Dit lijkt erop te duiden, dat het onderwijsaanbod op de proefscholen verantwoordelijk is voor de grotere Nederlandse taalvaardigheid van de leerlingen. Wat betreft de verschillen in Turkse taalvaardigheid tussen proef- en controleleerlingen is het minder waarschijnlijk dat het onderwijsaanbod hierin een grote rol speelt. Dit zou namelijk betekenen dat de leerlingen op de controlescholen in de eerste twee leerjaren meer of intensiever onderwijs Turks hebben gekregen dan de leerlingen op de proefscholen, wat niet het geval lijkt te zijn.

In de periode tussen pre-test en posttest ging de taalvaardigheid in het Nederlands van alle leerlingen vooruit. De leerlingen op de proefscholen behielden daarbij hun voorsprong op de leerlingen van de controlescholen, maar de scores van de controlegroep stegen wel meer dan die van de proefleerlingen. Qua taalvaardigheid Turks vertoonden alleen de proefschoolleerlingen vooruitgang; bij de leerlingen op de controlescholen leek de ontwikkeling van het Turks te stagneren, of was in elk geval sprake van een langzamere ontwikkeling dan bij de leerlingen op de proefscholen. De taalvaardigheidsontwikkeling op de controlescholen heeft daarmee het kenmerkende verloop van die van veel leerlingen binnen een T2-onderdompelings- of taalassimilatiemodel, zoals dat in hoofdstuk 2 geschetst werd. In dat hoofdstuk werd echter ook aangegeven, dat de onderwijssituatie van leerlingen die OALT volgen - zoals de leerlingen in dit onderzoek - niet beschouwd wordt als een volledig onderdompelingsmodel, maar als een (zwak) transitie-model (Codina & Smits, 2001). Mede daarom werd in hoofdstuk 3 de verwachting geformuleerd, dat zowel de Turkse als de Nederlandse taalvaardigheid van alle leerlingen in dit onderzoek vooruit zouden gaan tussen de pre- en de posttest (hypothese H4). Deze verwachting is dus alleen uitgekomen voor de leerlingen op de proefscholen; op die scholen lijkt men in staat de ontwikkeling van de eerste taal op gang te houden en is sprake van een meer additieve verwervingscontext (het Nederlands wordt *toegevoegd* als taal, naast het al aanwezige Turks), misschien zelfs uitmondend in taalbehoud. Op de controlescholen daarentegen, biedt het OALT-onderwijs blijkbaar toch onvoldoende steun aan de ontwikkeling van de T1 en is voor de leerlingen op deze scholen ondanks dat onderwijs sprake van een

subtractieve T2-verwervingscontext: de verwerving van het Nederlands gaat voor hen ten koste van hun taalvaardigheid in het Turks.

De ontwikkeling van leesvaardigheid in het Turks en Nederlands

De kern van dit onderzoek betrof de leesontwikkeling van de leerlingen binnen de twee onderscheiden schooltypen. Op basis van de opvatting dat leren lezen het best kan gebeuren vanuit de taal die een leerling het best beheerst, was de verwachting bij aanvang van het onderzoek dat het model voor leesvaardigheidsinstructie zoals dat gehanteerd wordt op de proefscholen – namelijk eerst leren lezen in het Turks – het meest gunstige resultaat zou opleveren, af te meten aan een voorspoediger leesontwikkeling van de kinderen op de proefscholen ten opzichte van die op de controlescholen. Concreet werden de hypothesen geformuleerd, dat de leerlingen op de proefscholen tijdens de posttest hogere scores zouden behalen op de leesvaardigheidstoets DMT dan de leerlingen op de controlescholen, zowel voor wat betreft het Turks als het Nederlands (H1 en H2). Deze hypothesen zijn inderdaad uitgekomen.

Wanneer de resultaten worden uitgesplitst naar individuele scholen wordt de hoogste DMT-score weliswaar behaald door de leerlingen op één van de controlescholen, maar om methodologische redenen zijn deze resultaten erg onbetrouwbaar, onder meer omdat van die school nog maar twee leerlingen over zijn en de posttest veel later afgenomen is. Bij de andere scholen is een lijn te zien die loopt van de beste leesvaardigheid op school P1, daarna op school P2 en ten slotte op school C1. Voor wat betreft de Turkse leesvaardigheid ligt deze volgorde geheel in lijn met de verwachting, aangezien die overeenkomt met de verschillen in genoten leesonderwijstijd van de leerlingen op de betreffende scholen (ten tijde van de posttest hadden de leerlingen op P1 het meeste leesonderwijs Turks gehad, daarna de leerlingen op P2 en ten slotte de leerlingen op school C1). Frappant is echter, dat deze volgorde ook bestaat met betrekking tot de leesvaardigheid *Nederlands*, terwijl er geen verschil is in onderwijstijd in die taal. Hiermee lijkt er dus een 'totaaleffect' te bestaan van het onderwijs in de beide talen, en een ontwikkeling van 'algemene', dus niet-taalspecifieke, leesvaardigheid. Dit is in lijn met de onderlinge afhankelijkheidshypothese, die het bestaan veronderstelt van een gedeeld onderliggend vaardighedensysteem en van transfer van in de ene taal aangeleerde vaardigheden naar de andere taal. Op basis van die hypothese zou je het genoten onderwijs in de verschillende talen als aanvullend of 'cumulatief' kunnen beschouwen. Om dit idee te testen zijn de absolute DMT-scores omgezet in zogeheten 'niveauscores', relatieve leesniveaus die gerelateerd zijn aan het aantal maanden genoten leesonderwijs. Op basis van de niveauscores waren de verschillen tussen proef- en controlescholen kleiner: school P1 behaalde nog steeds de hoogste score, maar de niveauscores van school P2 en school C1 waren vrijwel gelijk. Vanuit de gedachte van een taalonafhankelijk effect van de totale leesinstructietijd is dit goed verklaarbaar: in eerste instantie was de totale onderwijstijd niet verdisconteerd in de resultaten van de leerlingen op de DMT, wat leidde tot veel hogere (absolute) scores voor de leerlingen op de proefscholen. Na meeweging van die totale onderwijstijd (zoals uitgedrukt in de niveauscores), is de vergelijking eerlijker en hervinden de verschillen hun proporties. De kleinere verschillen tussen proef- en controlescholen bij vergelijking van de niveauscores, kunnen de suggestie wekken dat de op de proefscholen geboekte resultaten met tweetalig leesonderwijs minder spectaculair zijn dan ze in eerste instantie leken. Toch rechtvaardigen de gegevens een interpretatie die positief uitvalt voor de tweetalige

leesinstructie in het algemeen en het vroege T1-leesonderwijs in het bijzonder. Immers: bij de leerlingen op de proefscholen, die leren lezen vanuit het Turks, ontwikkelen zowel de Turkse als de Nederlandse leesvaardigheid zich goed; halverwege groep 3 is hun leesniveau in het Turks hoger dan, en het leesniveau in het Nederlands minimaal gelijk aan of ook hoger dan dat van de leerlingen die vanuit het Nederlands hebben leren lezen. Hiermee bevestigen de gegevens uit dit onderzoek tevens de bevindingen uit eerdere studies, zoals gerapporteerd in hoofdstuk 2.

Samenhang tussen en transfer van vaardigheden in twee talen

In dit onderzoek worden verschillende verbanden gevonden tussen de taal- en leesvaardigheid in het Turks en Nederlands van de deelnemende leerlingen. Zo correleren de woordenschat en de begrippenkennis in beide talen met elkaar en ook de DMT-scores. Dergelijke verbanden ondersteunen de veronderstelling van het bestaan van een *common underlying proficiency*, of in elk geval het idee dat meertaligen bij de verwerving en het gebruik van verschillende talen (deels) een beroep doen op dezelfde cognitieve vaardigheden. Ook het hierboven besproken patroon van DMT-(niveau)scores, dat duidt op een 'totaaleffect' van het onderwijs in de beide talen, kan verklaard worden vanuit het bestaan van algemene of niet-taalspecifieke vaardigheden en van de mogelijkheid tot transfer van vaardigheden tussen talen, en biedt dus steun voor de ideeën van Cummins. Het hogere niveau qua leesvaardigheid Nederlands op school P1, waar de leerlingen het meest intensief leesonderwijs Turks hebben gehad, duidt verder op een positief effect van het eerstetaalonderwijs op de vaardigheid in de tweede taal, een effect dat verklaarbaar is vanuit een overdracht (transfer) van verworven vaardigheden vanuit de T1 naar de T2. Daarnaast lijkt de vaardigheid in de eerste taal van de leerlingen op de proefscholen ook (extra) te profiteren van het tweetalige onderwijsaanbod, getuige hun hogere scores op de Turkse taalvaardigheidstoetsen. Ook in die zin wordt dus steun verkregen voor de onderlinge afhankelijkheidshypothese. Verder biedt dit onderzoek steun voor de veronderstelling dat transfer twee kanten op kan gaan, dus behalve vanuit de eerste naar de tweede taal ook vanuit T2 naar T1. Het feit dat leerlingen op school C1 een B-niveauscore halen na slechts twee maanden Turks leesonderwijs, duidt op transfer van vaardigheden vanuit het Nederlands naar het Turks. De oorspronkelijk geformuleerde hypothese (H3), die het bewijs voor transfer koppelde aan een specifieke verhouding tussen de leesresultaten op de verschillende scholen, met name aan een tussenpositie van school C1 ten opzichte van de beide proefscholen en school C2, kon niet worden bevestigd. Dat dit resultatenpatroon niet ontstond, heeft echter andere oorzaken dan het al dan niet optreden van transfer, zoals de genoemde methodologische mankementen van de resultaten op school C2.

Taalgebruik en geletterdheid in de thuissituatie

De in dit onderzoek gevonden patronen van thuistaalgebruik kwamen volledig overeen met die uit eerder onderzoek: in de thuissituatie van Turkse kinderen van deze leeftijd speelt het Turks de hoofdrol, waarbij er met de ouders (en zeker de moeder) vrijwel uitsluitend Turks gesproken wordt en met broers en zussen en vriendjes zowel Turks als Nederlands. Wel is in de loop van het onderzoek een verschuiving te zien in de richting van meer gebruik van het Nederlands.

Het taalgebruik varieert niet alleen met personen maar ook naar domein: voor wat betreft tv-kijken, voorlezen en het zelfstandig lezen van boeken is sprake van een meer of minder grote mate van tweetaligheid.

Qua geletterdheid is een duidelijke voorkeur te zien van leerlingen voor lezen in het Nederlands; zij zeggen veel vaker boeken te lezen in het Nederlands en vinden lezen in die taal ook gemakkelijker dan in het Turks – een bewering die overeenkomt met de leesvaardigheidsscores in beide talen. Dit is niet verwonderlijk, gegeven het feit dat op school veel meer nadruk licht op de ontwikkeling van de Nederlandse leesvaardigheid en er ook veel meer tijd wordt besteed aan lezen in die taal.

Interessant is de rol van broers en zussen bij de ontwikkeling van de geletterdheid van de deelnemende kinderen. In het beeld dat naar voren komt, hebben met name oudere broers en zussen bij veel van hen een stimulerende invloed op het eigen leesgedrag, zowel op het lezen in het Turks als in het Nederlands. De broers en zussen lijken een aandeel te hebben in het voor de leesontwikkeling zo belangrijke voorlezen en dit vooral in het Nederlands te doen. Ook de vader lijkt een stimulerende rol te spelen, zij het een meer indirecte. Door naast het Turks ook Nederlands te gebruiken in de communicatie met de kinderen, lijkt hij te willen uitdrukken dat de ontwikkeling van deze taal van belang is, in elk geval met het oog op schoolsucces.

Aanbevelingen voor de schoolpraktijk

Het mag duidelijk zijn dat de ontwikkeling van de eerste taal van leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond van groot belang is, zowel als bron en steun voor de ontwikkeling van het Nederlands in de eerste jaren als met het oog op de rol van die taal in hun persoonlijk leven. Waar 'talenkennis' en de vaardigheid om in meerdere talen te kunnen communiceren alom gepromoot wordt en wordt beschouwd als een waardevolle eigenschap, is het op z'n zachtst gezegd onlogisch en 'zonde' dat het aanwezige potentieel van meertalige leerlingen op school niet beter benut wordt. Bij gebrek aan politiek inzicht en wetgeving op dit gebied, zou het scholen sieren om op eigen initiatief meer aandacht te besteden aan de verschillende thuistalen van leerlingen en te zoeken naar mogelijkheden waarop leerlingen deze toch zoveel mogelijk kunnen ontwikkelen. Te denken valt aan het beschikbaar stellen van spel-, lees- en luistermaterialen in meerdere talen in de klassen, het aanbieden van eigen taallessen en/of -activiteiten in het kader van de Brede School, of het beschikbaar stellen van ruimtes en andere schoolfaciliteiten ten behoeve van door derden georganiseerd eigentaalonderwijs.

Aanbevelingen voor verder onderzoek

Met betrekking tot aspecten van eerste- en tweede taalverwerving bevestigt dit onderzoek verschillende eerdere bevindingen, zoals het bestaan van onderlinge verbanden tussen vaardigheden in de verschillende talen en hun wederzijdse beïnvloeding tijdens de verwervingsfase. Meer onderzoek op dit gebied blijft echter nodig, vooral met het oog op beter inzicht in de manier waarop elementen uit verschillende talen worden opgeslagen in en verwerkt door de hersenen en de exacte wijze waarop talen en vaardigheden in verschillende talen elkaar beïnvloeden. Hierbij bieden voortschrijdende technieken uit de hoek van de (neuro)pyschologie en het hersenonderzoek interessante perspectieven.

Veel meer inzicht is verder nodig in het proces van de ontwikkeling van geletterdheid - en dan met name in factoren die bijdragen aan verschillen tussen mensen, (kinderen, leerlingen) qua leesattitude en leesgedrag en de rol van het thuismilieu, cultuur

en school daarin. Recent onderzoek naar leesmotivatie (Van Elsäcker, 2002) laat bijvoorbeeld zien dat verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen met betrekking tot leesmotivatie complex zijn en lang niet altijd langs sociaal-economische scheidslijnen lopen. Hoe kunnen deze verschillen verklaard worden? In dit onderzoek speelden bij veel van de deelnemende Turkse kinderen oudere broers en zussen een rol in de ontwikkeling van hun leesgedrag en leesmotivatie – geldt dit meer algemeen voor Turkse gezinnen, en voor welke andere groepen misschien ook? Welke consequenties zou dit kunnen of moeten hebben voor leesbevorderingsactiviteiten door leerkrachten of bibliotheken, gericht op deze leerlingen? In het licht van een teruglopende leesvaardigheid en 'leescultuur', die de laatste jaren geconstateerd wordt, en de behoefte van het onderwijs om hier iets aan te doen, is het antwoord op dergelijke vragen zeer relevant.

Literatuur

- Aarnoutse, C., Leeuwe, J. van & Verhoeven, L. (2000) Ontwikkeling van beginnende geletterdheid. *Pedagogische studiën: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 77, 307-325.
- Aarts, R. (1994). *Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Aarts, R. (1997). *Turks in het basisonderwijs*. Tilburg: TUP.
- Aarts, R., Ruiters, J.J. de & Verhoeven, L. (1993). *Tweetaligheid en schoolsucces: relevantie en opbrengst van etnische groepstalen in het basisonderwijs*. Tilburg: TUP.
- Aarts, R., de Ruiters, J.J. & Verhoeven, L. (1996). Eigen-taalvaardigheid en schoolsucces van Turkse en Marokkaanse leerlingen. *Pedagogische studiën: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 73, 275-290.
- Appel, R. & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Appel, R. & Vermeer, A. (1994). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (2nd. ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Broeder, P. & Extra, G. (1995). *Minderheidsgroepen en minderheidstalen*. Den Haag: VNG Uitgeverij
- Broeder, P. & Extra, G. (1998). *Language, ethnicity and education. Case studies of immigrant minority groups and immigrant minority languages*. Clevedon: Multilingual Matters
- Bus, A.G. (1995). *Geletterde peuters en kleuters. Theorie en praktijk van ontluikende geletterdheid*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Bus, A.G., IJzendoorn, M.H. van, Pellegrini, A.D. & Terpstra, W. (1994). Een meta-analyse naar intergenerationele overdracht van geletterdheid. *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 10, 157-175.
- Bus, A.G., Leseman, P.P.M. & Keultjes, P. (2000). Joint book-reading across cultures: A Comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch Parent-Child Dyads *Journal of Literacy Research*, 32, 53-76.
- Byalystok, E. & Herman, J. (1999). Does bilingualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and cognition*, 2, 35-44.
- Codina, E. & Smits, Y. (2001). *Literatuuronderzoek Tweetalig Onderwijs*. Rotterdam: CED/Het Projectbureau.
- Droop, M. (1999). *Effects of linguistic and cultural diversity on the development of reading comprehension: a comparative study of Dutch, Turkish and Moroccan children living in the Netherlands*. Academisch proefschrift. Nijmegen: KUN.
- Durán, R.P. (1987). Factors affecting development of second language literacy. In S.R. Goldman and H.T. Trueba (Eds.), *Becoming literate in English as a second language* (pp. 33-55). Norwood, NJ: Ablex.
- Elsäcker, W. van (2002). *Development of reading comprehension: The engagement perspective*. Academisch proefschrift. Nijmegen: KUN.
- Extra, G., Folmer, J. & Heijden, H. van (1992). *Tweetalig basisonderwijs: modellen, argumenten en ervaringen*. Tilburg: KUB.
- Extra, G. & Verhoeven, L. Th. (1985). Tweetaligheid en tweetalig basisonderwijs. *Pedagogische studiën: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 62, 3-24.
- Extra, G. & Verhoeven, L. (1993). Community languages in cross-cultural perspective. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.) *Community languages in the Netherlands*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.

- Huizenga, H. (2000). *Aanvankelijk en technisch lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Jong, P. & Leij, A. van der (1999). Specific contributions of phonological abilities to reading acquisition: Results from a Dutch latent variable longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 91*, 450-476.
- Juell, C. (1991). Beginning reading. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 759-788). White Plains, NY: Longman
- Kurvers, J. & Zouw, K. van der (1990). In de ban van het schrift: over analfabetisme en alfabetisering in een tweede taal. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Kuyk, J. van & Verhoeven, L. (1996). Stimulering van geletterdheid bij kleuters. *Tijdschrift voor onderwijsresearch, 33*, 33-53.
- Leseman, P.P.M. & Jong, P.F. de (2000). Buitenschoolse determinanten van beginnende geletterdheid. *Pedagogische studiën: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde, 77*, 290-306.
- Leseman, P. & Şahin, S. (1996). Tweetalige ontwikkeling van Turkse peuters. *Pedagogische studiën: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde, 73*, 259-274.
- Leseman, P.P.M. & Tuijl, C. van (2001). Home support for bilingual development of Turkish 4-6-year-old immigrant children in the Netherlands: Efficacy of a home-based educational programme. *Journal of multilingual and multicultural development, 22*, 309-325.
- Lierop-Debrauwer, H. van (1992). Literaire socialisatie in het gezin. In L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek: functionele geletterdheid in basis en voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Muysken, P. (2002). Verschillen en overeenkomsten tussen talen. In R. Appel et. al (red.), *Taal en taalwetenschap* (pp. 287-308). Oxford: Blackwell.
- Schelfhout, A. (1986). *Türkçe Abece: Turkse kinderen leren lezen*. Den Bosch: KPC.
- Shaffer, D.R. (2002). *Developmental psychology: childhood and adolescence* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.
- Sulzby, E. & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 727-757). White Plains, NY: Longman.
- Taylor, I. & Taylor, M. (1990). *Psycholinguistics: learning and using language*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Teunissen, F. (1990) Tweetalige geletterdheid. In L. Verhoeven (red.) *Etnische minderheden en geletterdheid* (pp. 73-97). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- TRIAS Turks (1-4)*. Rotterdam: Het Projectbureau/Uitgeverij Partners.
- Türkçe Abece*. Tilburg: Zwijsen.
- Verhoeven, L. (1990). Inleiding. In L. Verhoeven (red.) *Etnische minderheden en geletterdheid* (pp. 9-19). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Verhoeven, L. (1992). Lees-/schrijfonderwijs aan allochtone leerlingen. In L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek: functionele geletterdheid in basis en voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Verhoeven, L. (1994) *Ontluikende geletterdheid: een overzicht van de vroege ontwikkeling van lezen en schrijven*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Verhoeven, L. & Gillijns, P. (1994). Ontwikkeling van beginnende lees- en spellingvaardigheid. *Tijdschrift voor onderwijsresearch, 19*, 259-279.
- Verhoeven, L. & Narain, G. (1996). Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. *Tijdschrift voor onderwijsresearch, 21*, 54-80.
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1989). *Diagnose van Kindertaal: Nederlandse taalvaardigheid van autochtone en allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijsen
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (1996). *Taalvaardigheid in de bovenbouw: Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basis- en mlk-onderwijs*. Tilburg: TUP

- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (te verschijnen). *Ontwikkeling van taalvaardigheid in de onderbouw van het basisonderwijs: naar een diagnostisch meetinstrument.*
- Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2000). Variatie in geletterdheid in het Nederlands als tweede taal. *Pedagogische studiën: tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde*, 77, 378-000.
- Vermeer, A. (1998). Tekstdekking in groep 5: woordkennis als oorzaak van het Mattheus- effect in het basisonderwijs. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 60, 9-18.
- Vernooy, C.G.Th. (1993). *Leesproblemen voorkomen en er effectief mee omgaan*. Hoevelaken: CPS.
- Vernooy, K. (2006). *Effectief omgaan met woordenschat*. Gedownload van <http://www.schakelklassen.nl/Methodieken.html>.
- Willig, A.C. (1995). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of educational research*, .55, 269-317.

Afstudeeronderzoek Mirjam de Bruijne - Vragenlijst OALT-leerkrachten

Naam leerkracht:

School:

Datum:

Beschrijving lesprogramma:

Contextvragen:

1. Hoeveel uur per week krijgen leerlingen uit groep 2 op uw school OALT-les?
Vindt u dit voldoende?
2. Heeft u een eigen leslokaal?
3. Stemt u uw lesprogramma voor de OALT-lessen af op het overige lesprogramma?
Zo ja: Hoe? Doet u dit uit eigen initiatief of in samenwerking met de klasseleerkracht?
Zo nee: Waarom niet?
4. Welke functie(s) heeft het OALT-onderwijs (in groep 2) volgens u (vooral)?
(Bijv. T1-verwerving, ondersteuning van het Nederlands, cultuuroverdracht, zorgen voor betere aansluiting school en thuis)
5. Vindt u dat kinderen ook moeten leren lezen en schrijven in de eigen taal?
Zo ja: wanneer zou volgens u met lees- en schrijfonderwijs in de eigen taal begonnen moeten/kunnen worden? (voor of na het Nlse I&s-onderwijs? In welke jaargroep?) Waarom?
Zo nee: waarom niet?

BIJLAGE B

Afstudeeronderzoek Mirjam de Bruijne – Vragenlijst t.b.v. leerlinginterview**Naam leerling:****School:****Datum:****A. Thuis taalgebruik**

Welke taal spreek je met:	Altijd Turks	Altijd Nederlands	Beide
1. je moeder			
2. je vader			
3. <u>oudere</u> broers of zussen			
4. <u>jongere</u> broers of zussen			
5. vriendjes / vriendinnetjes			

B. Lezen / Boeken

1. Lees je thuis wel eens boeken?
Bij 'Ja': zijn dit Turkse of Nederlandse boeken, of allebei?
2. Weet je of je vader en moeder ook boeken lezen?
Bij 'Ja': weet je of dat Turkse of Nederlandse boeken zijn, of allebei?
Bij 'Nee': hebben jullie thuis (geen) boeken?
3. Wordt je thuis wel eens voorgelezen?
Bij 'Ja': door wie? In welke taal?
4. Vind je lezen makkelijk of moeilijk?
Wat vind je makkelijker / moeilijker: Turks lezen of Nederlands lezen?
5. Wat lees je liever: Turks of Nederlands?

C. TV

1. Kijk je thuis wel eens televisie?
Kijk je dan naar Turkse of Nederlandse programma's, of naar allebei?
2. Naar welke programma's kijk je veel?
Turkse programma's:
Nederlandse programma's: