

P. P. M. Leseman en S. Şahin

Samenvatting

In een kleinschalige studie is de ontwikkeling van de actieve en passieve Nederlandse en Turkse woordenschat van 31 Turkse peuters van derde tot vierde verjaardag longitudinaal gevolgd en vergeleken met de Nederlandse taalontwikkeling van 77 even oude Nederlandse peuters. Met behulp van variantie-analyses voor herhaalde waarnemingen zijn hoofdeffecten van 'groep' (Turks, Nederlands-laag SES, Nederlands-hoog-SES) en 'leeftijd' onderzocht. De ontwikkeling van het Turks van Turkse peuters wijkt niet veel af van de ontwikkeling van het Nederlands van Nederlandse laag-SES peuters. De ontwikkeling van het Nederlands van de Turkse peuters blijft echter ver achter. Significante interactie-effecten suggereren dat in de periode vóór en rond de vierde verjaardag, de versnelde ontwikkeling van het Nederlands van Turkse kinderen (door peuterspeelzaalbezoek en intrede in het basisonderwijs) gepaard gaat aan een vertraagde ontwikkeling van het Turks. Een correlatieve analyse met enkele gezinskenmerken en gegevens over het gebruik van Nederlandstalige kinderopvang geeft verdere aanwijzingen over de oorzaken van de vertraagde ontwikkeling van de eigen taal.

1 Inleiding

1.1 De taalsituatie van Turkse kinderen

Turkse kinderen in Nederland groeien meestal op in een meertalige omgeving waarin vier talen of taalvariëteiten kunnen worden onderscheiden (Extra & Vallen, 1990; Van der Heijden, 1992): een dialect van het Turks, standaard Turks, een dialect van het Nederlands en standaard Nederlands. Volgens ge-

vens van Boeschoten, Verhoeven en Vermeer (1986) die gebaseerd zijn op onderzoek in het begin van de jaren tachtig, is voor jonge Turkse kinderen een Turks dialect kwantitatief gezien veruit de belangrijkste variëteit in het taalaanbod. Dat hangt samen met de streek van herkomst van de ouders, meestal een plattelandsgebied in Turkije, hun scholingsgraad, die meestal laag is, en hun sociale netwerk in Nederland dat vaak bestaat uit familieleden en streekgenoten. De betekenis van standaard Turks in het taalaanbod van jonge Turkse kinderen is meestal veel geringer. Dat hangt enerzijds samen met de al genoemde sociaal-economische en culturele positie van de ouders, anderzijds met het ontbreken van voorzieningen, zoals kinderopvang, speelzalen en, in een latere fase, scholen waar standaard Turks een belangrijke voertaal of instructietaal is.

Nederlands wordt een belangrijk onderdeel van het taalaanbod op het moment dat kinderen naar school gaan. Voor zover bekend gaat het overgrote deel van de Turkse kinderen kort na hun vierde verjaardag naar de basisschool; vanaf vijf jaar vallen zij onder de leerplicht. Voor die tijd bezoeken Turkse kinderen soms een peuterspeelzaal of maken de ouders gebruik van kinderopvang in een crèche, waar (standaard) Nederlands bijna altijd de enige taal is die de leid(st)ers spreken. Recente onderzoeksgegevens wijzen overigens uit dat Turkse ouders relatief weinig gebruik maken van kinderopvangvoorzieningen (Van den Berg & Vlug, 1993; Leseman, Sijsling, Jap-A-Joe & Şahin, 1995).

Een andere manier waarop het Nederlands in het taalaanbod van jonge Turkse kinderen geleidelijk aan belangrijker wordt, is via oudere schoolgaande broertjes en zusjes en Nederlandstalige vriend(innet)jes in de buurt. Behalve dat meestal sprake zal zijn van een dialect van het Nederlands, bijvoorbeeld Amsterdams, moet bedacht worden dat het taal betreft van kinderen die ten dele zelf nog in het proces van (tweede) taalverwerving verkeren.

* Het onderzoek waarover hier gerapporteerd wordt is gesubsidieerd door de Stichting Sociaal-Culturele Wetenschappen (thans SCR) van NWO.

1.2 Kwaliteit van het taalgebruik

Het onderscheid in dialecten en standaardtalen, en een formele, kwantitatieve inventarisatie van het taalgebruik naar taalvariëteiten, is één manier om de aard van het taalaanbod te beschouwen. Een andere manier is de inhoudelijke kwaliteit van het taalgebruik, in het bijzonder in ouder-kind interacties, te onderzoeken. In dit verband is een ander onderscheid van belang, dat in theorie onafhankelijk is van taalvariëteiten. Enerzijds kan taal gebruikt worden voor cognitief-complexe, informatieve en educatieve functies. Het gaat om gebruik van taal om te communiceren over niet-onmiddellijk aanwezige, soms abstracte en puur hypothetische situaties, oftewel 'gedecontextualiseerd taalgebruik'. Anderzijds wordt taal gebruikt voor instrumentele en informeel-sociale doelen die vaker de onmiddellijke situatie of een grotendeels door de participanten gedeelde wereld betreffen. Deze vorm van taalgebruik kan als relatief 'gecontextualiseerd' worden beschouwd (Cummins, 1984; Wells, 1987; Snow, 1991). Cummins (1984) maakt in dit verband onderscheid tussen *Basic Interpersonal Communicative Skills*, verwijzend naar de kennis en vaardigheden die betrokken zijn bij gecontextualiseerd taalgebruik, en *Cognitive Academic Language Proficiency*, de vaardigheid om taal op een gedecontextualiseerde manier te gebruiken.

De verhouding tussen deze twee categorieën taalgebruik in het taalaanbod van een kind is van fundamentele invloed op de taalontwikkeling (Olson, Bayles & Bates, 1986; McDevitt, Hess & Kashiwagi, 1987). Verschillende onderzoeken tonen dat de verhouding van contextgebonden en gedecontextualiseerd taalgebruik in het taalaanbod van een gezin (en het bredere familie-/sociale netwerk) sterk samenhangt met de sociaal-economische positie van het gezin, dat wil zeggen: met de scholingsgraad en het beroepsniveau, en met culturele kenmerken als de geletterdheid van de volwassenen, afgemeten aan de tijd die zij aan het lezen van boeken en kranten besteden (Heath, 1983; DeTemple & Beals, 1991; Leseman, 1994).

Over de hier bedoelde kwalitatieve dimensie van het taalaanbod van jonge Turkse kinderen zijn weinig directe gegevens voor handen (zie echter Aarts & Van Baren, 1990; Huls

& Van de Mond, 1992; Leseman, et al., 1995). Desalniettemin kan, gelet op de sociaal-economische positie van Turkse gezinnen in Nederland en de nog altijd relatief hoge graad van functionele ongeletterdheid (cf. Doets, 1992), vermoed worden dat het taalaanbod *inhoudelijk* sterk door contextgebonden taalgebruik wordt gekenmerkt.

1.3 Kernvragen in het tweetaligheids-onderzoek

Onderzoek en theorievorming op het gebied van tweetalige ontwikkeling geeft geen eenduidig beeld van de gevolgen van een tweetalig taalaanbod op de ontwikkeling van de beide talen afzonderlijk (zie bijvoorbeeld Cummins, 1981, 1984; Hakuta, 1986; Durán, 1987; Ogbu, 1992; Kook, 1994). Twee begrippen die in dit verband van belang zijn en tot op zekere hoogte tegenover elkaar gezet kunnen worden, zijn 'subtractieve tweetaligheid' en 'cross-linguale transfer'. Met subtractieve tweetaligheid wordt bedoeld op het fenomeen dat de verwerving en het gebruik van de ene taal (meestal de tweede, die de meerderheidstaal is) *ten koste* gaat van de ontwikkeling en het gebruik van de andere taal (meestal de moedertaal van taalminderheidsgroepen). Als verklaring hiervoor wordt primair op sociolinguïstische en sociaal-psychologische oorzaken gewezen. De ongelijke maatschappelijke status van meerderheids- en minderheidstaal gaat gepaard met een neiging om de eigen minderheidstaal op te geven of in elk geval uitsluitend te gebruiken in informele situaties; omgekeerd zou een sterke identificatie met de eigen taal en cultuur verwerving van de meerderheidstaal belemmeren. Als in een samenleving geen formeel aanbod van de minderheidstaal wordt gecreëerd voor kinderen, bijvoorbeeld in het onderwijs, dreigt de ontwikkeling van de eigen taal te stagneren.

Het andere begrip, cross-linguale transfer, verwijst naar het feit dat ontwikkeling van de vaardigheid in de ene taal *voordeel* biedt aan de verwerving van de andere taal. Hiervoor dienen echter wel geschikte omstandigheden gecreëerd te worden, bijvoorbeeld door kinderen de kans te geven zich in de eigen minderheidstaal te ontwikkelen voordat met onderwijs in de meerderheidstaal wordt begonnen, of door meerderheids- en minderheidstaal in het onderwijs als gelijkwaardig te behandelen en ruw-

weg in gelijke mate en op gelijk niveau aan te bieden (Verhoeven, 1993).

Onder welke condities subtractie en transfer optreden in meertalige situaties is, naast een sociale en cultuur-politieke, ook een cognitief-(taal)psychologische vraag. Cognitief-psychologische verklaringen voor subtractie-verschijnselen of pendanten daarvan (interferentie, codeverwisseling, taalvereenvoudiging, lage beheersingsniveaus in beide talen, e.d.) worden gezocht in de wijzen waarop taalspecifieke, algemene taal- en taal-onafhankelijke kennis en vaardigheden mentaal worden gerepresenteerd. Een gangbare opvatting is dat de mentale opslag van twee talen grotendeels gescheiden is, maar op het niveau van algemene (taal)kennis en vaardigheden gedeeld wordt (cf. Levelt, 1989).

Transfer verwijst in dit globale cognitieve model naar het leggen van kruisverbanden tussen beide taalspecifieke cognitieve structuren via de taalonafhankelijke kennis- en vaardigheidsrepresentatie. Transfer tussen twee talen is aangetoond zowel op het niveau van semantische woord- en begripkennis, als op het niveau van taalanalytische en metalinguïstische vaardigheden (zie onder meer Verhoeven & Van Kuyk, 1991; Narrain & Verhoeven, 1993; Kook, 1994). Interferentie-verschijnselen zouden volgens het cognitieve model onder andere kunnen wijzen op niet-geslaagde specifieke taalopslag, waarvoor de oorzaken vooral in de aard van het taalaanbod gezocht moeten worden. In dit verband merkt Cummins (1981) op dat veelvuldige wisselingen van taalcode in het taalaanbod zonder dat dit duidelijk gemarkeerd is door het onderwerp van gesprek, door de personen waarmee of de situaties waarin de betreffende taal wordt gesproken, negatieve gevolgen heeft voor de taalontwikkeling. Sommige auteurs bevelen om die reden aan vooral bij jonge kinderen vast te houden aan de zogenaamde 'één taal, één persoon'-strategie.

Tweetalige taalverwerving en transfer van kennis van een taal naar een andere zijn waarschijnlijk ten dele 'interne', spontaan verlopende cognitieve processen, die zo bezien alleen maar vergen dat het tweetalige kind voldoende contact heeft met beide talen. De algemene intelligentie van het kind zal hierbij een belangrijke bron van individuele variatie zijn. Veel aanknopingspunten voor een effec-

tieve didactiek biedt deze analyse echter niet. Ook is het de vraag of hiermee verschillen in de ontwikkeling van tweetaligheid en cross-linguale transfer die samenhangen met de sociaal-economische positie en andere gezinskenmerken, wel afdoende verklaard kunnen worden.

Kook (1994) bespreekt de verschillende benaderingen in tweetaligheidsonderzoek tegen de achtergrond van cognitief-psychologische theorievorming over transfer en Vygotskij's theorie over de sociaal gedetermineerde ontwikkeling van hogere cognitieve vaardigheden. Zij veronderstelt dat bevordering van transfer in sociale interacties, doordat een ouder of leerkracht op overeenkomsten wijst, analogieën aandraagt, woorden vertaalt en metalinguïstische informatie geeft, essentieel is voor de ontwikkeling van evenwichtige, niet-subtractieve tweetaligheid. Om sociaal-cultureel (of onderwijskundig) bepaalde verschillen in tweetalige ontwikkeling te kunnen verklaren, biedt deze veronderstelling een goed aanknopingspunt. Wat betreft de effecten van tweetaligheid, wordt de aandacht mede gericht op (tweetalige) taalinteractie en taal instructie.

1.4 Tweetalige ontwikkeling van Turkse kinderen: eerder onderzoek

Recente Nederlandse onderzoeken, met name onder Turkse schoolkinderen, en vergelijkende studies onder Turkse kinderen in Nederland en Turkije lijken uit te wijzen dat de taalsituatie voor Turkse kinderen in Nederland, kort samengevat in de inleiding van dit artikel, ongunstig is voor zowel hun Nederlandse als Turkse taalontwikkeling (zie bijvoorbeeld Appel & Schaufeli, 1990; Narrain & Verhoeven, 1993). Er is met andere woorden sprake van een situatie van 'subtractieve tweetaligheid'.

We vatten de bevindingen kort samen. Turkse kinderen in Nederland komen het onderwijs binnen met een meestal veel geringere kennis van het Nederlands dan hun Nederlandse leeftijdsgenootjes (zie ook Boogaard, Damhuis, Van den Bergh & De Glopper, 1991; De Jong, Klapwijk & Van der Leij, 1995). De kennis van hun eigen taal is op dat moment veel verder ontwikkeld dan hun kennis van het Nederlands, en doet weinig of niets onder voor de kennis die (qua sociaal-economische positie) vergelijkbare Nederlandse kinderen hebben

van het Nederlands, hún eigen taal.

Na verloop van tijd verandert het patroon: de Nederlandse taalvaardigheid gaat veel sneller vooruit dan de Turkse taalvaardigheid, en heeft weldra (tegen het einde van de basisschool) een hoger niveau bereikt: de kinderen zijn op dat moment dominant in de tweede taal. De achterstand in Nederlandse taalvaardigheid ten opzichte van Nederlandse kinderen wordt in deze periode weliswaar veel kleiner, maar het aanvankelijke verschil wordt gedurende de basisschool slechts gedeeltelijk ingelopen.

Verhoeven en Boeschoten (1986) vergeleken de taalontwikkeling in het Turks van Turkse kinderen in Nederland met die van naar sociaal-economische positie vergelijkbare Turkse kinderen in Turkije. Op vijfjarige leeftijd was er nog geen verschil in ontwikkelingsniveau, maar een paar jaar later was er al een flinke achterstand van de Nederlands-Turkse kinderen. Het lijkt weinig twijfel dat de dominantie van de Nederlandse taal in het onderwijs hieraan debet is, maar ook valt af te leiden dat het informele aanbod van Turks in de buitenschoolse context, met name het gezin, hiervoor kennelijk niet kan compenseren.

2 Doel van het onderzoek

Over de tweetalige ontwikkeling van Turkse kinderen die al op de basisschool zitten is inmiddels het nodige bekend. Gegevens over het aanbod Nederlands waarmee Turkse peuters in contact komen voordat zij naar de basisschool gaan, bijvoorbeeld via Nederlands taalaanbod in het gezin, de peuterspeelzaal of het dagverblijf dat zij bezoeken, zijn echter schaars of gestoeld op kwalitatieve gevalsstudies. Evenmin is er veel inzicht in de effecten van de tweetalige situatie op de ontwikkeling van het Turks en het Nederlands van Turkse peuters in de voorschoolse periode, noch in de (moderere) effecten van sociaal-economische en pedagogische determinanten van (tweetalige) taalontwikkeling.

Het longitudinale onderzoek waarover hierna gerapporteerd wordt, beoogt het inzicht in de voorschoolse taalontwikkeling van Turkse peuters te vergroten en tracht in het bijzonder na te gaan of de taalsituatie waarin Turkse peuters opgroeien, bevorderend dan

wel belemmerend is voor evenwichtige tweetalige ontwikkeling. Het onderzoek is overigens niet als taalverwervingsonderzoek opgezet, maar vertrokken vanuit een algemenere onderwijssociologische vraag naar vroege sociaal-culturele oorzaken van onderwijsongelijkheid (zie Leseman, Vergeer, Sijsling, Jap-A-Joe & Şahin, 1992; Leseman, 1993). Taalontwikkeling, tweetalige ontwikkeling van de Turkse kinderen in het bijzonder, vormt hierbij uiteraard een belangrijk aandachtspunt.

3 Methode

3.1 Onderzoekopzet en onderzoeksgroep

Het onderzoek is opgezet als een longitudinaal onderzoek met drie meetmomenten met een periode van ongeveer zes maanden tussen de meetmomenten. Op het eerste meetmoment waren de kinderen gemiddeld drie jaar, met een range van vier maanden rond de derde verjaardag. Het laatste meetmoment viel voor de meeste peuters (kort) na de vierde verjaardag, op een moment dat de meesten reeds enkele weken naar de basisschool gingen.

Een deel van de Turkse gezinnen (12) is geworven door middel van een mailing op basis van een adressenbestand van de gemeente Utrecht. De adressen (in totaal 67) waren getrokken uit het bevolkingsregister, geselecteerd naar nationaliteit van de ouders en geboortedatum van het doelkind. Vanwege privacybescherming was het niet mogelijk direct in contact te treden met de beoogde respondenten of te rappeleren. De overige gezinnen (19) zijn geworven door bezoek aan huis op basis van een adressenbestand van de gemeente Rotterdam. Er werden 45 adressen bezocht en aanvankelijk 20 gezinnen geworven, wat voor het totale onderzoek voldoende was. Nog voordat het onderzoek was begonnen viel een gezin af (reden onbekend). Op het eerste meetmoment deden 31 Turkse gezinnen mee, op het tweede meetmoment, een half jaar later, konden er nog 28 gezinnen bereikt worden en op het derde meetmoment, weer een half jaar later, 27. De belangrijkste oorzaak voor de uitval was verhuizing naar Turkije (twee gezinnen) en verhuizing naar een ander, niet te achterhalen adres (een gezin). In een geval gaf de vader op het tweede (en derde) meetmoment moeder en

kind geen toestemming om mee te doen.

De vergelijkingsgroep die ten behoeve van de analyses in dit artikel uit een groter cohort is samengesteld bestaat uit Nederlandse peuters van 3 jaar die Nederlands als moedertaal spreken ($n=77$). Overigens bleek in enkele gezinnen door familieleden en kennissen af en toe een andere taal gesproken te worden. De gezinnen zijn allen schriftelijk geworven op basis van een adressenbestand van de gemeente Utrecht. Het positieve responspercentage zonder rappel bedroeg 38%. De selectie naar moedertaal is gebaseerd op gegevens over het taalgebruik thuis en over de moedertaal van de moeder van het kind. De vergelijkingsgroep is verdeeld in een laag-SES ($n=31$) en hoog-SES groep ($n=46$). Van de laag-SES groep is het opleidingsniveau van beide ouders gemiddeld niet hoger dan LBO.

3.2 Metingen

Testafname geschiedde thuis in het bijzijn van de moeder of de vader. De Turkse peuters werden door een Turkse onderzoekster getest. Omdat er behalve de taaltoetsen nog meer toetsen werden afgenomen en een interview plaatsvond met de ouders, werd de testafname over verschillende dagen verspreid. De kinderen konden meestal niet langer dan een half uur achtereen worden getest. Bij alle subtests is de door de testconstructeurs aanbevolen afbreekregel toegepast, mede om frustratie te vermijden en de testtijd zo kort mogelijk te houden.

3.2.1 Taalontwikkeling

Om de taalontwikkeling van de peuters tussen drie en vier jaar te volgen is gebruik gemaakt van de passieve woordenschattoets van de Diagnostische Toets Tweetaligheid (DTT) bestaande uit 60 items, waarvan Nederlandse en Turkse parallelversies beschikbaar waren. Hoewel ontwikkeld voor kinderen van vier tot vijf jaar, bleek de toets in pilot-onderzoek bij driejarigen op de laagste prestatieniveaus (in de eigen taal!) nog voldoende te differentiëren. Op het tweede en derde meetmoment is tevens de Nederlandse en Turkse versie van de actieve woordenschattoets van de DTT gebruikt, die uit 40 items bestaat. Gebruik van deze toets op driejarige leeftijd, leek naar aanleiding van de pilot-studie niet raadzaam vanwege te sterke bodemeffecten.

Aangezien de Nederlandse en Turkse versies van de toetsen uit dezelfde items (woorden, concepten) bestonden en het vanwege te verwachten leereffecten niet raadzaam leek dezelfde items zowel in het Nederlands als in het Turks af te nemen, zijn voor de Turkse peuters de tests in tweeën gesplitst. Van de Nederlandse versie werden alleen de *oneven* (de *A-versie*) en van de Turkse alleen de *even* items afgenomen (de *B-versie*). Voor de vergelijking met de Turkse peuters zijn op dezelfde manier ook voor de Nederlandse peuters van elke toets twee subtests, een A- en B-versie, gecreëerd.

Op basis van de correlaties tussen de A- en B-versies zijn test-paralleltest en op basis van correlaties tussen twee afnames van dezelfde testversie op twee meetmomenten zijn test-hertest betrouwbaarheidscoëfficiënten bepaald. De betrouwbaarheidscoëfficiënt van de subtest Passieve Woordenschat, gemiddeld over versie, groep en meettijdstip, is .73; die van de subtest Actieve Woordenschat is .84. Beide zijn voldoende.

3.2.2 Algemene (nonverbale) cognitieve ontwikkeling

Met behulp van de nonverbaal af te nemen subtests Sorteren, Mozaïek en Combineren van de SON 2½-7 (Snijders & Snijders-Oomen, 1975) en de in het Turks vertaalde en afgenomen subtests Grootte en Classificeren van het toetspakket Ordenen (Van Kuyk & Kamphuis, 1991; Van Kuyk, 1994) is een indicatie van de algemene cognitieve ontwikkeling op driejarige leeftijd bepaald. De subtests van de SON geven te zamen een indicatie van de algemene (non-verbale) intelligentie. De subtest Grootte meet logo-mathematische begripkennis over omvang, hoeveelheid, aantal e.d., en kennis van comparatief en superlatief gebruik van deze begrippen; de gemeten vaardigheid wordt geacht een predictor te zijn van de latere reken- en wiskundige ontwikkeling. De subtest Classificeren meet semantisch-taxonomische begripkennis en wordt geacht een predictor van algemene ontwikkeling in verbale domeinen te zijn (met name taalbegrip en begrijpend lezen).

De betrouwbaarheden van de subtests van de SON zijn vanwege de eenmalige afname in dit onderzoek en de toepassing van de afbreekregel niet onderzocht. In het normerings- en standaardiseringsonderzoek bleken de hier ge-

bruikte subtests voldoende betrouwbaar (Sniijders & Sniijders-Oomen, 1975). De subtests van de toets Ordenen zijn wel op meer meet-tijdstippen afgenomen. De test-hertestbetrouwbaarheden van Grootte en Classificeren zijn gemiddeld respectievelijk .87 en .76 voor de Nederlandse en .90 en .82 voor de Turkse peuters. De correlaties tussen de vier subtests die gebruikt zijn om een index te maken van de algemene cognitieve ontwikkeling op driejarige leeftijd, zijn alle in de .40 tot .70 range; Cronbachs α van de index is .78 bij vier items.

3.2.3 Thuis taal en gezinskenmerken

In het interview met de ouder die het meest verantwoordelijk was voor de dagelijkse opvang en verzorging van het doelkind, in alle gezinnen de moeder, behalve in een waar de vader die rol heeft, werden verschillende zaken nagevraagd.

Thuis taal: In het interview werden zeven verschillende huiselijke situaties van mondeling taalgebruik geschetst, waaronder praten tijdens de maaltijd, praten als er familiebezoek is en praten om het kind iets uit te leggen. Gevraagd werd welke taal in deze situaties meestal en het meest werd gebruikt. Indien dit Nederlands was, werd de score 1 gegeven; indien dit Turks was werd het item als 0 gescoord. De zeven aldus gecodeerde items vormen een betrouwbare schaal: Cronbachs α is .91 in de volledige onderzoeksgroep en .94 in de Turkse subgroep. Op het tweede en derde meetmoment zijn deze vragen herhaald. De Cronbachs α 's zijn respectievelijk .93 en .88 in de volledige onderzoeksgroep. Op basis van deze schalen is de *longitudinale index* Thuis taal geconstrueerd, die weergeeft in welke mate er thuis Nederlands met het doelkind wordt gesproken.

Sociaal-economische status (SES): Gegevens over het opleidingsniveau van vader en moeder en het beroepsniveau van vader zijn gesommeerd tot een index van de sociaal-economische status. Gevraagd is naar het hoogste type onderwijs dat men heeft gevolgd en met een diploma heeft afgesloten. Uitgangspunt daarbij was een schaal die op het Nederlandse onderwijssysteem was afgestemd. Ten behoeve van Turkse ouders die hun schoolloopbaan (grotendeels) in Turkije hebben doorlopen, was de schaal voor zover mogelijk opgebouwd uit equivalente schooltypen van

het Turkse onderwijssysteem.

Ter bepaling van het beroepsniveau van de vader is gevraagd naar de mate waarin in het (ooit) uitgeoefende beroep met symbolische materialen en moderne (informatie)technologie moe(s)t worden omgegaan in plaats van met handgereedschap en zware, luidruchtige machines, waarin vergaderd moe(s)t worden met collega's, en stukken geschreven en cursussen gevolgd moe(s)ten worden om bij te blijven. Cronbachs α is .83 bij 10 items.

De genoemde indicatoren van de sociaal-economische status van het gezin zijn overigens *niet* herhaald gemeten. Verondersteld wordt dat er geen noemenswaardige veranderingen zijn opgetreden in sociaal-economische status tussen eerste en laatste meetmoment.

Frequentie Taalinteracties: In het interview is aan de ouders een aantal situaties voorgelegd van taalinteractie met het kind. Gevraagd is aan te geven hoe vaak (van meer malen per dag tot minder dan eens per maand) zij een dergelijke interactie hebben met het kind. Hiertoe zijn situaties geselecteerd die in theorie gekenmerkt worden door cognitief complexe en gedecontextualiseerde communicatie, waaronder met name praten om iets uit te leggen, praten over iets wat het kind heeft meegemaakt en (praten tijdens) lezen en voorlezen. Op het tweede en derde meetmoment zijn deze vragen herhaald. De resulterende schaal heeft op het eerste, tweede en derde meetmoment α 's van .80, .84 en .81 bij 12 items. Op basis hiervan is de longitudinale index Frequentie Taalinteracties gemaakt.

Intensiteit kinderopvang: Aan de ouders is gevraagd in maanden nauwkeurig, onderscheiden naar soort en aantal uren opvang per week, aan te geven in welke perioden ten behoeve van het doelkind tot dan toe van professionele kinderopvang buitenshuis gebruik is gemaakt. Op het tweede en derde meetmoment zijn deze vragen herhaald met betrekking tot de periode vanaf het vorige meetmoment. Op het derde meetmoment gaan de meeste kinderen al enige tijd (maximaal drie maanden) naar de basisschool; dit is gemakshalve beschouwd als een vorm van kinderopvang, met een intensiteit van zo'n 24 uur per week. Met deze gegevens is de longitudinale index Intensiteit Kinderopvang geconstrueerd die het produkt is van de totale duur en het gemiddelde aantal uren per week van opvang buitenshuis.

Tabel 1

De Nederlandse en Turkse taalontwikkeling van Turkse kinderen ($n = 27-31$), vergeleken met de Nederlandse taalontwikkeling van twee groepen Nederlandse kinderen (totaal $n = 77$); gemiddelden en standaardafwijkingen

Passieve woordenschat	leeftijd	leeftijd	leeftijd
	3;0 jaar	3;6 jaar	4;0 jaar
Turkse peuters - Nederlandse versie	3.3 (9.0)	8.7 (17.2)	23.8 (21.6)
Turkse peuters - Turkse versie	43.6 (12.6)	57.0 (10.5)	62.9 (12.4)
Nederlandse laag-SES peuters	40.6 (17.9)	47.7 (18.2)	65.9 (14.5)
Nederlandse hoog-SES peuters	53.5 (18.9)	66.1 (16.5)	78.4 (11.8)
Actieve woordenschat			
Turkse peuters - Nederlandse versie		3.0 (8.2)	8.7 (13.6)
Turkse peuters - Turkse versie		34.2 (20.1)	47.8 (21.3)
Nederlandse laag-SES peuters		36.3 (17.4)	53.8 (18.6)
Nederlandse hoog-SES peuters		47.6 (17.6)	65.3 (15.2)

4 Resultaten

4.1 Woordenschatontwikkeling van Turkse en Nederlandse peuters

De geselecteerde items van de verschillende subtests zijn ongewogen opgeteld en gepercenteerd. In Tabel 1 zijn de gemiddelde scores op schalen van 0 tot 100 vermeld voor Turkse, Nederlandse laag-SES en Nederlandse hoog-SES peuters op drie (respectievelijk twee, bij de actieve woordenschat) meettijdstippen. Voor de Nederlandse groep zijn de A- en B-versies van de subtests Passieve Woordenschat en Actieve Woordenschat ten behoeve van de overzichtelijkheid samengenomen en gemiddeld.

De tabel toont dat de kennis van de Nederlandse taal van de driejarige Turkse peuters in dit onderzoek, aangenomen dat de passieve woordenschat daarvan een goede indicator is, *zeer gering* is (vanuit psychometrisch gezichtspunt is de meting, vanwege het bodem-effect, weinig zinvol). Het niveau ligt gemiddeld ongeveer tweeënhalve standaardafwijking (*sd*) lager dan dat van de Nederlandse laag-SES peuters en meer dan drie *sd* lager dan dat van de Nederlandse hoog-SES peuters. Dit komt nauw overeen met de resultaten van recent vergelijkend onderzoek naar de Nederlandse taalvaar-

digheid van Nederlandse en Turkse kleuters van vier en vijf jaar (Boogaard, et al., 1990; Verhoeven & Vermeer, 1992; De Jong, et al., 1995). Hoewel de Nederlandse taalkennis van de Turkse peuters na het tweede meetmoment, tussen drieneñhalf- en vierjarige leeftijd vrij sterk toeneemt, is het verschil met de Nederlandse laag-SES groep op het laatste meettijdstip, het moment van intrede in het basisonderwijs, niet noemenswaardig kleiner geworden.

De gegevens over de ontwikkeling van de actieve Nederlandse woordenschat vertonen ruwweg hetzelfde patroon: er is op drieënhaljarige leeftijd een verschil van ongeveer twee *sd* met de Nederlandse laag-SES groep en van tweeënhalve *sd* met de Nederlandse hoog-SES groep (ook hier geldt dat, psychometrisch gezien, door sterke bodem-effecten geen goede meting verricht is). Hoewel de actieve Nederlandse woordenschat van de Turkse peuters duidelijk toeneemt tussen het tweede en derde meetmoment, wordt de achterstand ten opzichte van beide Nederlandse groepen niet kleiner.

De kennis van het Turks van de Turkse peuters vergeleken met de kennis van het Nederlands van de Nederlandse peuters vertoont een ander ontwikkelingspatroon. Als groep scoren

Tabel 2

MANOVA voor herhaalde metingen, met A- en B-versies van de Passieve en Actieve Woordenschat-tests als afhankelijke variabelen, en met groep (Nederlands hoog-SES, Nederlands laag-SES en Turks) en meettijdstip (3, 3;6 en 4-jaar) als factoren (n=108)

2a: Passieve Woordenschat A: alleen Nederlandse versies

Variantiebron	SS	df	MS	F	p
Binnen cellen	86211.80	95	907.49		
Groep	166694.53	2	83347.26	91.84	.000
Binnen cellen	37451.26	190	197.11		
Meettijdstip	45372.32	2	22686.16	115.09	.000
Groep x Meettijdstip	1927.91	4	481.98	2.45	.045

2b: Passieve Woordenschat B: Nederlandse en Turkse parallel-versies

Variantiebron	SS	df	MS	F	p
Binnen cellen	69282.00	95	729.28		
Groep	11658.64	2	5829.32	7.99	.001
Binnen cellen	28318.71	190	149.05		
Meettijdstip	43623.02	2	21811.51	146.34	.000
Groep x Meettijdstip	1889.51	4	472.38	3.17	.015

2c: Actieve Woordenschat A: alleen Nederlandse versies

Variantiebron	SS	df	MS	F	p
Binnen cellen	43932.09	95	462.44		
Groep	62255.55	2	31127.78	67.31	.000
Binnen cellen	8764.69	95	92.26		
Meettijdstip	10205.42	1	10205.42	110.62	.000
Groep x Meettijdstip	2062.97	2	1031.48	11.18	.000

2d: Actieve Woordenschat B: Nederlandse en Turkse parallel-versies

Variantiebron	SS	df	MS	F	p
Binnen cellen	56930.58	95	599.27		
Groep	19464.33	2	9732.16	16.24	.000
Binnen cellen	9828.08	95	103.45		
Meettijdstip	12051.12	1	12051.12	116.49	.000
Groep x Meettijdstip	336.68	2	168.34	1.63	.202

de Turkse peuters in passieve kennis van de eigen taal op het eerste en tweede meetmoment zelfs iets hoger dan de Nederlandse laag-SES groep, ook al is de sociaal-economische positie van de Turkse groep in vergelijking met deze groep gemiddeld beduidend lager. Het verschil met de Nederlandse hoog-SES groep bedraagt een half tot één *sd*.

Tussen de passieve en actieve kennis die Turkse peuters hebben van het Turks en de kennis die zij hebben van het Nederlands bestaat op alle meetmomenten een groot verschil

dat varieert van een tot ruim twee *sd*'s. De verschillen zijn getest met *t*-toetsen voor afhankelijke steekproeven en zijn in alle gevallen significant. Wat betreft de passieve woordenschat wordt het verschil in kennis van het Turks en het Nederlands tussen drie- en vierjarige leeftijd duidelijk kleiner.

4.2 Hoofd- en interactie-effecten van 'meettijdstip' en 'groep'

Om de trends die uit Tabel 1 opdoemen op significantie te onderzoeken, zijn vier multiva-

riate variantieanalyses voor herhaalde metingen uitgevoerd met 'groep' en 'meetijdstip' als factoren en de scores op de A- en B-versies van de subtests als afhankelijke variabelen. In Tabel 2 zijn de resultaten weergegeven. Om na te gaan waardoor de effecten veroorzaakt worden, zijn verschillende afzonderlijke variantieanalyses uitgevoerd van de toetscores van alleen de Nederlandse laag-SES en Turkse groep, op alleen het eerste en tweede, en alleen het tweede en derde meetijdstip. De resultaten hiervan worden kortheidshalve niet in tabellen weergegeven, maar hierna in de tekst verwerkt. Vooraf moet nog opgemerkt worden dat de *power* van de toetsen om eerste orde interactie-effecten te ontdekken door de kleine *n* per subgroup tamelijk klein is; interactie-effecten moeten, in de terminologie van Cohen (1977), *sterk* zijn om ontdekt te kunnen worden.

In de analyses die in Tabel 2 worden gerapporteerd, blijken in alle gevallen significante hoofdeffecten gevonden te worden van de factoren 'groep' en 'meetmoment'. De hoofdeffecten van het meetijdstip wijzen erop dat over alle groepen de passieve en actieve woordenschat significant groeit tussen drie en vier jaar. De hoofdeffecten van groep bij de A-versies van de passieve en actieve woordenschat (alleen Nederlandse versies) worden veroorzaakt door significante verschillen tussen de beide Nederlandse groepen, en tussen de Turkse groep en beide Nederlandse groepen. Het hoofdeffect van de factor groep bij de B-versie van de passieve woordenschat (Nederlandse en Turkse parallelversies) wordt uitsluitend bepaald door de verschillen tussen de Nederlandse hoog-SES groep enerzijds en de Nederlandse laag-SES en Turkse groep anderzijds. In de analyses met alleen de Nederlandse laag-SES groep en de Turkse groep, waarbij verschillen in kennis van het Nederlands, respectievelijk in (parallele) kennis van het Turks worden getest, is er geen hoofdeffect van groep. Het hoofdeffect van de factor groep bij de B-versie van de actieve woordenschat (Nederlandse en Turkse parallelversie) wordt ook door significante verschillen tussen de Nederlandse laag-SES en de Turkse groep bepaald.

Er worden verschillende significante interactie-effecten van groep en meetijdstip gevonden. De interactie-effecten in de analyses van de A-versies van de passieve en actieve

woordenschat zijn toe te schrijven aan de geringere toename van de passieve Nederlandse woordenschat van de Turkse peuters vergeleken met de juist sterkere toename van de passieve Nederlandse woordenschat van de Nederlandse laag-SES peuters. De groei van de passieve Nederlandse woordenschat van de Turkse peuters tussen drie en drieënhalve jaar blijkt niet significant te zijn. De toename tussen drieënhalve en vier jaar is groter en wel significant, maar significant kleiner dan die van de Nederlandse laag-SES kinderen, die in deze fase gemiddeld sneller groeien. Het laatste blijkt ook te gelden voor de ontwikkeling van de actieve Nederlandse woordenschat in deze leeftijdsfase.

De passieve kennis van het Turks van Turkse peuters wijkt over het geheel genomen niet af van de passieve kennis die Nederlandse laag-SES kinderen hebben van het Nederlands. De actieve kennis van het Turks van Turkse kinderen is echter significant kleiner dan de actieve kennis van het Nederlands van Nederlandse laag-SES peuters.

De trend in de gemiddelde scores op de B-versie van de passieve woordenschattoetsen suggereert voorts een interactie-effect ten nadele van de Turkse taalontwikkeling van de Turkse peuters. Dit interactie-effect wordt in de variantie-analyse over alle groepen en meetijdstippen, waarbij de vaardigheid in de eigen taal tussen de drie groepen wordt vergeleken, inderdaad gevonden (zie Tabel 2b). Bij nadere beschouwing blijkt het veroorzaakt te worden door een significant verschil in groei van de woordkennis tussen de Turkse en Nederlandse laag-SES peuters tussen drieënhalve en vier jaar. Dat er geen significant verschil in groei is tussen de Turkse peuters en Nederlandse hoog-SES leeftijdsgenootjes, bevreemdt in dit verband. Een mogelijke verklaring is dat er een plafondeffect is opgetreden bij de hoogst presterende kinderen die sterk oververtegenwoordigd zijn in de hoog-SES groep. Een andere verklaring is dat de *power* van de toets om het verwachte effect statistisch te ontdekken, te klein is.

Er wordt geen corresponderend interactie-effect bij de B-versie van de actieve woordenschattoets gevonden (zie Tabel 2d). Ook hier moet op de geringe *power* gewezen worden.

De kennis van Turkse peuters van het Ne-

derlands blijft in de loop van het vierde levensjaar sterk achter bij die van Nederlandse peuters. Hoewel er met name tussen drieënhalve en vier jaar een relatief sterke groei van de Nederlandse passieve en (in veel mindere mate) actieve woordenschat optreedt, is deze bij intree in de basisschool nog steeds veel kleiner dan die van Nederlandse leeftijdgenootjes. Combineren we deze bevinding met het eerder besproken gegeven dat de taalontwikkeling van de Turkse peuters in het Turks eerder trager dan sneller lijkt te verlopen, dan zou dit een aanwijzing kunnen zijn voor 'substractieve tweetaligheid', zoals in de inleiding van dit artikel omschreven.

4.3 Tweetalige ontwikkeling van Turkse peuters in relatie tot achtergrondkenmerken

In Tabel 3 zijn de correlaties weergegeven van de scores van de Turkse peuters op de A- en B-versies van de passieve en actieve woorden-

schattoetsen met de algemene cognitieve ontwikkeling op driejarige leeftijd en de gezinskenmerken. De steekproefgrootte is klein (n -listwise=27; n -pairwise=27-31) en dat draagt het risico in zich dat het patroon van correlaties door enkele uitbijters wordt bepaald. Opvallende uitbijters zijn er overigens niet. Een tweede waarschuwing is dat de tabel correlaties weergeeft, geen causale relaties.

Desalniettemin lijken een paar conclusies gewettigd. De resultaten suggereren in de eerste plaats dat de determinering door sociale en individueel-cognitieve kenmerken van de taalontwikkeling van Turkse kinderen in het Turks fundamenteel afwijkt van de taalontwikkeling in het Nederlands. De Turkse taalontwikkeling van Turkse kinderen hangt veel sterker samen met hun algemene cognitieve ontwikkeling dan hun Nederlandse taalontwikkeling. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de index van de algemene cognitieve ontwikkeling op

Tabel 3

Correlaties van de subtestcores passieve en actieve Nederlandse en Turkse woordenschat met algemene cognitieve ontwikkeling en gezinskenmerken (n=27-31)

Leef-tijd kind	Subtestversie van de Diagnostische Toets Tweetaligheid	Algemeen Cognitief Niveau (3;0 jr)	SES van het gezin	Thuis-taal ¹	Freq. Taalinter-acties ¹	Intensiteit Kinderopvang ¹
3;0	Passieve Woordenschat A (Nederlandse versie)	.29	.45 *	.27	.37 *	.51 **
	Passieve Woordenschat B (Turkse versie)	.45 *	.33	.24	.41 *	.34
3;6	Passieve Woordenschat A (Nederlandse versie)	.28	.72 ***	.55 ***	.44 *	.69 ***
	Passieve Woordenschat B (Turkse versie)	.62 ***	.15	-.09	.45 *	.24
4;0	Passieve Woordenschat A (Nederlandse versie)	.14	.70 ***	.48 *	.45 *	.36 *
	Passieve Woordenschat B (Turkse versie)	.65 ***	.60 ***	.22	.55 **	.02
3;6	Actieve Woordenschat A (Nederlandse versie)	.25	.67 ***	.64***	.46 *	.55 **
	Actieve Woordenschat B (Turkse versie)	.68 ***	.13	-.05	.34	.08
4;0	Actieve Woordenschat A (Nederlandse versie)	.22	.75 ***	.67 ***	.64 ***	.37 *
	Actieve Woordenschat B (Turkse versie)	.61 ***	-.08	-.23	.25	-.20

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

1 Deze variabelen zijn longitudinaal gemeten. De variabele intensiteit kinderopvang op het derde meetmoment geeft een indicatie van het aantal maanden dat het kind naar de basisschool gaat; dit varieert tussen 0 en 3 maanden.

driejarige leeftijd ten dele bestaat uit in het Turks gemeten (logo-mathematische en taxonomische) begripkennis die in theorie taal-onafhankelijk, maar in praktijk, doordat begripkennis mede wordt gevormd in talige interacties, nauw verwant is met de woordenschat. Overigens suggereert dit gegeven dat transfer van algemene kennis en vaardigheden die geleerd zijn in de ene taal, naar (de verwerking van) een andere taal kennelijk in deze leeftijdsfase niet spontaan (d.i. door autonoom leren en informatieverwerken door het kind) tot stand komt. We komen daar nog op terug.

Omgekeerd hangt de Nederlandse taalontwikkeling van Turkse kinderen veel sterker samen met de sociaal-economische status van het gezin dan de Turkse taalontwikkeling. Een aannemelijke verklaring hiervoor is dat in hogere SES-gezinnen met de kinderen naar verhouding vaker Nederlands wordt gesproken (niet vermeld in de tabel is de correlatie tussen SES en Thuistaal, gemiddeld over de drie meetmomenten: $r = .68$, $p < .000$; Nota Bene: naarmate vaker Nederlands wordt gesproken, is de waarde van de variabele hoger). Dat hangt weer samen met een gemiddeld langere duur van het verblijf in Nederland en het feit dat door de ouders in Nederland onderwijs is gevolgd. Een verhoudingsgewijs groter aandeel van Turks in het taalaanbod van het gezin (kenmerkend voor het overgrote deel van de gezinnen) heeft echter geen vergelijkbare positieve invloed op de Turkse taalontwikkeling: de samenhang van de Thuistaal met de scores op de Turkstalige toetsversies is veel zwakker (en meestal niet significant).

De correlaties van de testcores op zowel de Turkse als Nederlandse toetsversies met de gerapporteerde regelmaat van 'hoog niveau' (gedecontextualiseerde) taalinteracties in het gezin suggereren dat naast het aanbod in formele zin (aandeel van Nederlands versus Turks) ook de inhoudelijke kwaliteit van belang is. De correlaties van de Frequentie Taalinteracties wijzen er op dat de kwaliteit van het taalaanbod - of het nu Turks of Nederlands is - effecten van deze variabele op de taalontwikkeling mode-reert. In de gezinnen met een hogere sociaal-economische status wordt meer op hoog niveau met de kinderen gepraat, met name rond geschreven taal ($r = .62$, $p < .000$), en hoewel dit iets vaker lijkt te gebeuren in het Nederlands,

gebeurt dit in sommige gezinnen ook of alleen in het Turks. Daarom is het verband tussen Thuistaal en kwaliteit van het taalgebruik betrekkelijk zwak ($r = .35$, $p < .07$).

Ten slotte kan ook de intensiteit van het gebruik van (Nederlandstalige) kinderopvang een verklaring vormen voor het verband tussen SES en Nederlandse taalontwikkeling. De Intensiteit Kinderopvang hangt, niet onverwacht, significant samen met de Nederlandse taalontwikkeling van de Turkse peuters en niet (d.i. niet significant of negatief) met de ontwikkeling van de Turkse taalontwikkeling. Door gezinnen met een hogere sociaal-economische status wordt intensiever van kinderopvangvoorzieningen gebruik gemaakt, maar de correlatie is zwak (op het eerste meetmoment $r = .35$, $p < .07$). Overigens blijkt over het geheel genomen door de Turkse ouders in dit onderzoek slechts weinig gebruik gemaakt te worden van kinderopvangvoorzieningen, wat in overeenstemming is met gegevens uit hierboven aangehaald onderzoek. Op het derde meetmoment is de variabele Intensiteit Kinderopvang opgebouwd uit informatie over gebruik van voorschoolse opvang en over de tijd die het kind op het moment van testafname al naar de basisschool gaat (*range* 0-3 maanden). De richting van de correlaties is naar verwachting en suggereert een bevorderend effect op de Nederlandse taalontwikkeling, maar niet op de Turkse taalontwikkeling.

4.4 Zijn er aanwijzingen voor transfer?

De Tabellen 4 en 5 geven de correlaties voor de Turkse peuters tussen de scores op de A- en B-versies van respectievelijk de passieve en actieve woordenschattoetsen. De correlaties zijn nogal wisselend. Wat betreft de passieve woordenschat zijn de correlaties klein, maar overwegend positief (soms significant). Ook de cross-lag correlaties tussen de A- en B-versies over twee meetmomenten zijn overwegend positief. De trend is dat grotere passieve kennis van het Turks samengaat met grotere passieve kennis van het Nederlands en dat zou kunnen wijzen op cross-linguale transfer. Toch is dit gegeven vanwege inconsistenties in het patroon van correlatiecoëfficiënten moeilijk te evalueren. Het kan bovendien gaan om spuriëuze correlaties: de samenhangen worden veroorzaakt door andere variabelen, bijvoor-

Tabel 4

Correlaties tussen A- en B-versies van de subtests Passieve Woordenschat over drie meetmomenten voor de Turkse peuters (n=27-31); in cursief zijn de partiële correlaties weergegeven, controlerend voor de Frequentie Taalinteracties

Subtestversie en leeftijd kind	Passief-B Turks (3;0)	Passief-A Nederl. (3;6)	Passief-B Turks (3;6)	Passief-A Nederl. (4;0)	Passief-B Turks (4;0)
Passieve Nederlandse Woordenschat A (leeftijd 3;0)	.35 *	.77 ***	.24	.57 **	.26
	.20	.82 ***	.06	.50 **	.11
Passieve Turkse Woordenschat B (leeftijd 3;0)		.38 *	.69 **	.26	.58 **
		.07	.67 **	-.01	.46 *
Passieve Nederlandse Woordenschat A (leeftijd 3;6)			.17	.60 **	.43 *
			-.11	.57 **	.18
Passieve Turkse Woordenschat B (leeftijd 3;6)				-.06	.64 **
				-.34 *	.61 **
Passieve Nederlandse Woordenschat A (leeftijd 4;0)					.33 *
					-.03

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

beeld kenmerken van het taalgebruik in het gezin. Bij de actieve woordenschattoetsen vinden we overigens slechts een positieve samenhang tussen de Turkse en Nederlandse subtestscores (zie Tabel 5).

Om de invloed van gezinskenmerken uit te schakelen zijn tevens de partiële correlaties tussen de A- en B-versies van de verschillende subtests berekend, controlerend voor de Frequentie Taalinteracties als indicator van de kwaliteit van het taalgebruik in het gezin (deze variabele bleek eerder zowel met de Turkse als Nederlandse taalontwikkeling positief geassocieerd te zijn). In de Tabellen 4 en 5 zijn de partiële correlaties cursief gedrukt. De eerdere positieve verbanden bij de passieve woordenschat tussen de A- en B-versies blijken nu goeddeels te verdwijnen of negatief te worden, en bij de actieve woordenschat sterker negatief te worden (de cross-lag correlaties tussen sub-

tests van *dezelfde* versie, A of B, veranderen niet noemenswaardig). De huidige gegevens leveren, met andere woorden, geen duidelijke aanwijzing op voor positieve cross-linguale transfer. Dit betekent overigens niet dat er geen positieve transfer is. Wel veronderstellen we dat deze in deze leeftijdsfase en onder de beschreven condities van taalaanbod niet onafhankelijk is van gezinskenmerken die met name door de indicator van taalinteracties worden gerepresenteerd.

5 Discussie

Met de beperkingen van de hier gerapporteerde studie in gedachten, kunnen we concluderen dat de resultaten over het algemeen goed overeenkomen met eerdere onderzoeksbevindingen. Daaronder is het feit dat Turkse kinderen

Tabel 5

Correlaties tussen de A- en B-versies van de subtest Actieve Woordenschat over twee meetmomenten voor de Turkse peuters (n=27-31); in cursief zijn de partiële correlaties weergegeven, controlerend voor de Frequentie Taalinteracties

Subtestversie en leeftijd kind	Actief-B Turks (3;6)	Actief-A Nederlands (4;0)	Actief-B Turks (4;0)
Actieve Nederlandse Woordenschat A (leeftijd 3;6)	.20	.75 ***	-.05
	.01	.66 **	-.18
Actieve Turkse Woordenschat B (leeftijd 3;6)		.12	.77 ***
		-.27	.71 ***
Actieve Nederlandse Woordenschat A (leeftijd 4;0)			-.13
			-.43 *

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

dominant in het Turks het onderwijs binnenkomen en op dat moment weinig tot zeer weinig vaardig zijn in het Nederlands.

De taalsituatie van de Turkse peuters in dit onderzoek wordt gekenmerkt door een overwegend Turkstalig aanbod, meestal van een dialect uit de streek van herkomst in Turkije. Naarmate het aandeel Nederlands in het taalaanbod groter was, waren de scores op de Nederlandse woordenschattoetsen duidelijk hoger. Een verhoudingsgewijs groter aandeel van het Turks in het taalaanbod bleek echter niet samen te hangen met de scores op de Turkse taaltoetsen. Als mogelijke verklaring hiervoor is het modererende effect van de kwaliteit van het taalgebruik genoemd. De kwaliteit van het taalgebruik hangt vooral samen met de sociaal-economische positie van de gezinnen.

De taalontwikkeling in het Turks tussen (ruwweg) de derde en vierde verjaardag van de Turkse peuters in dit onderzoek wijkt over het geheel genomen niet significant af van de taalontwikkeling van Nederlandse peuters uit de lagere sociale klasse. De verschillen in kennisniveau zijn klein (en soms ten gunste van de Turkse peuters); bij de actieve woordenschat zijn de verschillen overigens groter. We vonden echter dat tussen drieënhalf en vier jaar de groei van de passieve Turkse woordenschat van de Turkse peuters vertraagt, terwijl de ontwikkeling van de passieve kennis van het Nederlands van de Nederlandse laag-SES kinderen juist versnelt. Het interactie-effect is statistisch significant.

Een speculatieve verklaring luidt als volgt. Beide groepen peuters hebben gemeenschappelijk dat in deze fase intensiever van opvangvoorzieningen buitenshuis gebruik gemaakt wordt (inclusief de basisschool), waar Nederlands het taalaanbod domineert. Voor de Nederlandse laag-SES peuters heeft de verandering van het taalaanbod ten opzichte van thuis een gunstige invloed, omdat het taalaanbod in de opvangvoorzieningen ten opzichte van het taalaanbod thuis meerwaarde heeft (we vermoeden overigens dat dit *niet* of in veel mindere mate geldt voor Nederlandse hoog-SES peuters). Voor de Turkse peuters komt het Nederlandse taalaanbod in zekere zin te vroeg; weliswaar neemt hun kennis van het Nederlands rap toe, maar de ontwikkeling in de eigen taal lijkt eronder. Voor hen lijkt er in deze pe-

riode 'subtractieve tweetaligheid' op te treden.

Verschillen in groei van de eigen taal tussen Turkse en Nederlandse kinderen en tussen Turkse kinderen in Nederland en Turkije zijn ook in eerder onderzoek bij oudere kinderen vastgesteld. Onze gegevens suggereren dat het proces van subtractieve tweetaligheid tussen drieënhalf en vier jaar begint en onder andere door toenemend gebruik van de speelzaal en, uiteindelijk, de intree in de basisschool in gang wordt gezet. Om tot evenwichtige tweetalige ontwikkeling te komen lijkt de sterke toename van het aandeel van de Nederlandse taal in het taalaanbod van het merendeel van de Turkse peuters te vroeg te komen. We kunnen ons dan ook aansluiten bij pleidooien voor meertalig taalaanbod in kinderdagverblijven, peuterspeelzalen en kleutergroepen (zie voor een overzicht Veen & Vermeulen, 1993).

Tussen de Turkse en Nederlandse (passieve) woordenschat-ontwikkeling van de Turkse peuters bestaan zwakke positieve verbanden, wijzend op cross-linguale transfer van het Turks, dat al veel beter ontwikkeld is, naar de verwerving van het Nederlands. Voor *spontane*, door het kind zelf, *via* zelf geïnitieerde en bestuurd informatieverwerking, tot stand gebrachte transfer zijn weinig aanwijzingen gevonden. Dat hangt uiteraard samen met de ontwikkelingsfase en het feit dat, gemiddeld genomen, Nederlands in deze fase een marginale plaats heeft in het taalaanbod van Turkse peuters.

Uit een nadere beschouwing van de gegevens leiden we voorts de veronderstelling af dat als er transfer blijkt in deze fase, deze op een of andere manier *sociaal* - in taalinteracties - gemedieerd moet zijn. Nader onderzoek dat direct gericht is op transfer en op kenmerken van sociale interacties die cross-linguale transfer kunnen bevorderen, kan meer licht werpen op deze kwestie. Dergelijk onderzoek kan belangrijke informatie opleveren voor tweetalige taalstimuleringsprogramma's en voor speciale programma's voor tweede-taalonderwijs aan anderstalige kleuters. We kunnen veronderstellen dat het expliciet leggen van verbanden in didactische interacties tussen de eigen taal en het Nederlands op het niveau van algemene begrippen en metalinguïstische/taalanalytische kennis een belangrijk middel is om de effectiviteit van taalverwervingsprogramma's te bevorderen.

De beperkte omvang van de groep waarop de hier gerapporteerde gegevens over de tweetalige ontwikkeling van Turkse peuters gebaseerd zijn en de lage respons van Turkse gezinnen, staan niet toe dat groot gewicht aan de uitkomsten wordt toegekend. Hopelijk wordt er meer onderzoek geïnitieerd naar tweetalige ontwikkeling, zodat een preciezer en betrouwbaarder beeld kan ontstaan. Na deze voorbehouden gemaakt te hebben, durven we te stellen dat het in de inleiding geschetste theoretische model van tweetalige ontwikkeling in de context van het gezin door de gegevens ondersteund wordt. In dit verband is een belangrijke conclusie dat naast de spreiding van talen en taalvariëteiten in het taalaanbod, vooral de inhoudelijke kwaliteit van het taalgebruik (namelijk verhoudingsgewijs veel gedecontextualiseerde en cognitief-complexe ouder-kind communicatie) evenwichtige tweetalige ontwikkeling bevordert. De inhoudelijke kwaliteit is principieel onafhankelijk van de dominante taal of taalvariteit in het gezin *qua code*, maar hangt wel samen met de sociaal-economische positie van het gezin en de heersende taalgebruikstradities.

Literatuur

- Aarts, R., & Baaren, A. van (1990). De voorschoolse taalomgeving van Turkse kinderen. *Moer*, 7, 328-335.
- Appel, R., & Schaufeli, A. (1990). Meer Nederlands of meer Turks? *Forum der Letteren*, 31, 27-40.
- Berg, M.J.M. van den, & Vlug, I. (1993). *Bereik en kwaliteit kinderopvang voor 0 tot 4 jarigen uit achterstandssituaties*. Rotterdam: Rotterdams Instituut voor Sociologisch, Bestuurskundig en Milieukundig Onderzoek/Stedelijk Bureau FAO Rotterdam.
- Boeschoten, H.E., Verhoeven, L.T., & Vermeer, A. (1986). De taal van Turkse en Marokkaanse kinderen. In R. Appel (Red.), *Minderheden: taal en onderwijs*. Muiderberg: Couthino.
- Boogaard, M., Damhuis, R., Glopper, K. de, & Bergh, H. van den (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Ontario: OISE Press.
- Cummins, J. (1984). Wanted: a theoretical frame for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement* (pp. 2-19). Clevedon: Multilingual Matters.
- De Temple, J.M., & Beals, D.E. (1991). Family talk: sources of support for the development of decontextualized language skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 11-19.
- Doets, C. (1992). Functionele geletterdheid onder volwassen Nederlanders. *Pedagogische Studiën*, 69, 388-399.
- Durán, R. (1987). Factors affecting development of second language literacy. In S.R. Goldman & H.T. Trueba (Eds.), *Becoming literate in English as a second language* (pp. 33-55). Norwood, NJ: Ablex.
- Extra, G., & Vallen, T. (1990). Meertaligheid en samenleving. In H.B. Entzinger & P.J.J. Stijnen (Red.), *Etnische minderheden in Nederland*. Meppel/Heerlen: Boom/Open Universiteit.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of language. The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heijden, H. van der (1992). De taalsituatie van Turkse kinderen in Nederland. In J. Rispen & B.F. van der Meulen (Red.), *Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstandssituaties* (pp. 61-74). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Huls, E., & Mond, A. van de (1992). Some aspects of language attrition in Turkish families in the Netherlands. In W. Fase, K. Jaspert & S. Kroon (Eds.), *Maintenance and loss of minority languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jong, P.F. de, Klapwijk, M.J.G., & Leij, A. van der (1995). Cognitieve en sociaal-emotionele vaardigheden van kleuters in relatie tot hun etnische herkomst. *Pedagogische Studiën*, 72, 172-185.
- Kook, H. (1994). *Leren lezen en schrijven in een tweetalige context*. Amsterdam: IFOTT.
- Kuyk, J.J. van (1994). Does 'Ordering' lay the foundation of acquiring mathematics in young children? In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 197-212). Leuven: Leuven University Press.
- Kuyk, J.J. van, & Kamphuis, F.F.H. (1991). *Ordenen. Valideringsonderzoek van een observatieprogramma op het gebied van voorbereidend rekenen in de eerste groepen van de basisschool*. Arnhem: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling.

- Leseman, P. P. M. (1993). How parents provide young children with access to literacy. In L. Eldering & P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture* (pp. 149-171). Paris: Unesco Publishing.
- Leseman, P. (1994). Socio-cultural determinants of literacy development. In L. Verhoeven (Ed.), *Functional literacy: theoretical issues and educational implications* (pp. 163-184). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Leseman, P. P. M., Vergeer, M. M., Sijlsing, F. F., Jap-A-Joe, S. R., & Şahin, S. (1992). *Amount, content and quality of parent-child interactions and the development of language and cognition*. Paper presented to the XXV International Congress of Psychology. Brussels, 21-25 July.
- Leseman, P. P. M., Sijlsing, F. F., Jap-A-Joe, S. R., & Şahin, S. (1995). Gezinsdeterminanten van de cognitieve ontwikkeling van vierjarige Nederlandse, Surinaamse en Turkse kleuters. *Pedagogische Studiën*, 72, 186-205.
- Levelt, W. (1989). *On speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDevitt, T. M., Hess, R. D., & Kashiwagi, K. (1987). Referential communication accuracy of mother-child pairs and later scholastic achievement: a follow-up study. *Merill-Palmer Quarterly*, 33, 171-185.
- Narrain, G., & Verhoeven, L. (1993). *Ontwikkeling van vroege tweetaligheid*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Ogbu, J. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21, 5-14.
- Olson, S. L., Bayles, K., & Bates, J. E. (1986). Mother-child interaction and children's speech progress: a longitudinal study of the first two years. *Merill-Palmer Quarterly*, 32, 1-20.
- Snijders, J. T., & Snijders-Oomen, N. (1975). *Niet-verbale intelligentieschaal S.O.N. 2½-7*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy development. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 5-10.
- Veen, A. M., & Vermeulen, A. C. A. M. (1993). *Kindercentra en meertaligheid*. Amsterdam: SCO Kohnstamm Instituut.
- Verhoeven, L. (1993). Literacy development in a multilingual context. In L. Eldering & P. Leseman (Eds.), *Early intervention and culture* (pp. 173-193). Paris: Unesco Publishing.
- Verhoeven, L. T., & Boeschoten, H. E. (1986). First language acquisition in a second language submersion environment. *Applied Linguistics*, 7, 241-256.
- Verhoeven, L. T., & Kuyk, J. J. van (1991). Peiling van conceptuele en metalinguïstische kennis bij de aanvang van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 68, 415-425.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1992). Woordenschat van leerlingen in het Basis- en MLK-onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 69, 218-234.
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*, 18, 109-123.

Auteurs

P. P. M. Leseman is als hoofdonderzoeker verbonden aan het SCO Kohnstamm Instituut van de Faculteit der Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

S. Şahin studeert Turkologie in Leiden en was als assistent-onderzoeker verbonden aan het Rotterdams Instituut voor Sociologisch, Bestuurskundig en Milieukundig Onderzoek van de Erasmus Universiteit.

Correspondentie-adres: P. P. M. Leseman, Universiteit van Amsterdam, Faculteit POW, Wibautstraat 4, 1091 GM Amsterdam.

Abstract

Bilingual development of immigrant Turkish pre-schoolers in the Netherlands

P. P. M. Leseman & S. Şahin. *Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 259-274.

In a small-scale longitudinal study, the development of active and receptive *Dutch* and *Turkish* vocabulary of 31 Turkish immigrant pre-school children was assessed from age three to four and compared with Dutch language development of 77 same-aged Dutch children. Using multivariate analysis of variance for repeated measurements, main-effects of 'group' (Turkish, Dutch working class and Dutch middle class) and 'age' were tested. Turkish pre-schoolers' development of Turkish language – for all of them the predominant home-language – appears

to be very similar to Dutch lower class children's language development. However, Turkish pre-schoolers' *Dutch* language development is rather *far* behind at every measurement point. Significant interaction-effects of group and age, furthermore suggest that in the period before and shortly after the fourth birthday the acceleration of Dutch language growth in Turkish children, due to increased use of pre-school and, from the fourth birthday onwards, primary school, is accompanied by a deceleration of Turkish language growth. A correlational analysis with home characteristics provides further clues as to the possible determinants of Dutch and Turkish language development of the Turkish pre-schoolers in this study.