

# Psycho-sociale factoren en het Nederlands leren van Turkse leerlingen

W. DE JONG en M. VERKUYTEN  
*Erasmus Universiteit Rotterdam*

## Samenvatting

*In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de relatie tussen psycho-sociale factoren en T2-leerresultaten van Turkse basisschoolleerlingen. De onderzoeksresultaten tonen aan dat dergelijke factoren van belang zijn voor het T2-leren. Zowel op het motivatiele als op het persoonsvlak houden met name die factoren verband met succes in het T2-leren die betrekking hebben op de concrete taalleercontext. Turkse kinderen die weinig zelfvertrouwen hebben bij het Nederlands spreken in de klas, een hekel aan Nederlands hebben en weinig tot werken en hun best doen in de les gemotiveerd zijn, vertonen slechtere T2-leerresultaten dan andere Turkse kinderen. De resultaten suggereren dat de klassituatie en de leerkracht van groot belang zijn voor het T2-leren van anderstalige leerlingen.*

## 1 Inleiding

Hoe divers de onderzoeksresultaten van een inmiddels omvangrijke rij studies naar de schoolvorderingen van allochtone leerlingen ook zijn, één ding is overduidelijk: de onderwijsleerprestaties van met name Turkse en Marokkaanse leerlingen blijven gemiddeld ernstig achter bij die van Nederlandstalige leerlingen. In de eerste periode van empirisch onderzoek waarbij de aandacht zich vooral richtte op de documentering *dat* de leerresultaten achter blijven, werd regelmatig de verwachting uitgesproken dat de leerresultaten van deze allochtone leerlingen in de loop van de tijd een stijgende lijn te zien zouden geven. Nu is men daar minder optimistisch over. Daarom is het belangrijk om te achterhalen welke factoren voor de onderwijsleerpresta-

ties verantwoordelijk zijn. Welke vorm van onderwijs uiteindelijk gekozen zal worden om het gemiddelde niveau van de leerprestaties van Turkse en Marokkaanse leerlingen te verhogen, er zullen ook tussen deze leerlingen grote verschillen blijven bestaan in tempo en diepgang van de verwerving van het Nederlands als 2e-taal en daarmee in schoolvorderingen in het algemeen. Want niet alleen springt het achterblijven van Turkse en Marokkaanse leerlingen in het oog, ook blijkt dat binnen deze groeperingen de spreiding in leerprestaties Nederlandse taal aanzienlijk groter is dan bij Nederlandstalige leerlingen (Van Hout, Vallen & Stijnen, 1989). Om de factoren die bij deze spreiding een rol spelen te achterhalen, wordt in Nederland regelmatig onderzoek verricht waarbij de volgende vier clusters van factoren worden genoemd en bestudeerd.

1) *Schoolkenmerken*: Het gaat hierbij zowel om het percentage allochtone leerlingen op scholen als om vorm en inhoud van het onderwijs evenals leerkrachtkenmerken. Wat deze laatste factoren betreft, vinden twee recente studies geen verband tussen onderwijskenmerken en succes bij het leren van het Nederlands (De Bot, Buster & Janssen-Van Dieten, 1985; Damhuis, De Glopper & Van Schooten, 1989). Damhuis et al. (1989, p. 265) voegen hier evenwel onmiddellijk aan toe dat het te vroeg is om hier definitieve conclusies uit te trekken: "Voor een beter inzicht in de effecten van onderwijskenmerken lijken andere methoden dan die van het schriftelijke survey-onderzoek nodig."

Dezelfde onderzoekers vinden – evenals Wijnstra (1985); Boers, Van den Bosch & Verhoeven (1987) en J. Teunissen (1988) – wel een verband tussen leerprestaties Nederlandse taal en het percentage allochtonen op school. Hierbij zijn ze evenwel van mening dat het veeleer een 'oppervlakte-kenmerk' is waaronder allerlei andere variabelen schuilgaan zoals opleiding en sociaal-economische positie van de ouders.

2) *Leerlingachtergrondkenmerken*: Wat betreft de leerprestaties van de Marokkaanse

en Turkse leerlingen zijn de bevindingen van Nederlandse studies niet eenduidig. Zo constateren Verhoeven en Vermeer (1986) en Damhuis et al. (1989) dat de Marokkaanse leerlingen betere leerresultaten behalen dan de Turkse leerlingen, terwijl W. de Jong & Masson (1980, 1985) en M.J. De Jong (1987) vinden dat Turkse leerlingen beter presteren.

Veel onderzoek is ook gedaan naar de relatie tussen de prestaties van allochtone leerlingen in de Nederlandse taal enerzijds en het beheersen van het Nederlands door allochtone ouders en hun contacten met Nederlanders anderzijds (Vermeer, 1986; Lalleman, 1986; Damhuis et al., 1989). In al deze onderzoeken wordt – een veelal zwakke – positieve samenhang gevonden van deze factoren met de vorderingen van de kinderen in het Nederlands.

Onderzoek dat gedaan is naar de relatie tussen het sociaal-economisch milieu van allochtone leerlingen en hun leerprestaties toont aan dat de rol die etnische herkomst speelt bij verschillen in onderwijspositie nauwelijks relevant is in verhouding tot die van het sociaal milieu (De Jong, 1987; Driessen, 1990; Van Langen & Jungbluth, 1990).

3) *Cognitieve vaardigheden*: Knops (1987, p. 85) merkt ten aanzien van intelligentie en (in het verlengde daarvan) algemene taalaanleg op: "Natuurlijk zijn verschillen in succes bij het leren van een 2e-taal voor een gedeelte toe te schrijven aan verschillen in cognitieve vaardigheden. Algemeen wordt echter verondersteld dat verschillen in cognitieve vaardigheden niet voldoende zijn om de grote individuele verschillen in succes bij het leren van een 2e-taal te verklaren." (zie ook De Jong 1987).

4) *Psycho-sociale factoren* worden eveneens verondersteld een belangrijke interveniërende rol te spelen bij gemak en diepgang waarmee een 2e-taal geleerd wordt. "Daarom is de tweede-taalverwerving in wezen ook een sociaal-psychologisch proces, dat met typische sociaal-psychologische begrippen zoals attitude, motivatie en identiteit moet worden verklaard." (Knops, 1987, p. 79). In Nederland is hierover in betrekkelijk korte tijd veel gepubliceerd. Appel (1984), Lalleman (1986), Vermeer (1986), Teunissen (1986), Boers et al. (1987), Verhoeven (1987), Van Hout et al. (1989), Damhuis et al. (1989), Verkuyten en De Jong (1987) en De Jong en Verkuyten (1989) zijn allen nagegaan wat de rol en bete-

kenis van psycho-sociale factoren is bij het succes van het leren van het Nederlands als 2e-taal. Hoewel in sommige van deze onderzoeken geen verband wordt gevonden en in andere een indirect verband, wordt in de meerderheid van de studies geconcludeerd: "dat een positieve oriëntatie ten aanzien van zowel de meerderheids- als de minderheidscultuur een positief effect sorteert ten aanzien van T2-leersucces." (Van Hout et al., 1989, p. 77).

In het onderzoek dat wij hier presenteren staat de vraag naar de relatie tussen psycho-sociale factoren en T2-leren centraal. Wij hebben daarbij gebruik gemaakt van de analyses van bovengenoemde auteurs zonder ons evenwel te concentreren op één factor of slechts enkele factoren. Diverse psycho-sociale factoren die zich laten onderscheiden, zijn tegelijkertijd in het onderzoek betrokken. Deze factoren zijn in relatie met elkaar bestudeerd met als doel het inzicht in de eigen rol en betekenis van de verschillende psycho-sociale factoren voor het T2-leren te vergroten. Een dergelijke analyse moet het mogelijk maken om aan te geven welke factoren van belang zijn en hoe de precieze verhouding is bij het T2-leren tussen bijvoorbeeld specifieke motivaties en aspecten van de zelfbeleving. Alvorens de onderzoeksresultaten te presenteren is een uiteenzetting van de relevante begrippen op zijn plaats.

## 2 *Psycho-sociale factoren*

Wij hebben gekozen voor een onderzoeksoptzet die aansluit bij het sociaal-psychologisch gericht onderzoek dat vooral in Canada en de V.S. is uitgevoerd naar de rol van attitudes, motivatie en zelfvertrouwen bij het leren van een 2e-taal (voor een goed overzicht zie Gardner, 1985). Daarmee onderscheidt ons onderzoek zich bijvoorbeeld van Vermeer (1986). Deze vat culturele oriëntatie op als een op basis van interactie met de omgeving gevormd geheel van gedragingen te achterhalen door in de eerste plaats het feitelijk gedrag in de interactiesituatie met de meerderheid te onderzoeken.

Hoewel we natuurlijk voorzichtig moeten zijn met het vergelijken van de Noord-Amerikaanse studies met die in Nederland – omdat de onderzoekspopulatie en de betekenis van de tweede taal verschilt en daarmee

waarschijnlijk ook de constellatie van factoren die van belang is – menen wij toch dat de verschillende psycho-sociale factoren die bij Amerikaanse studies worden gebruikt en die tamelijk algemeen zijn, ook voor de Nederlandse situatie van belang kunnen zijn. We kunnen deze factoren in een tweetal groepen onderverdelen: 1) motivationele factoren, 2) persoonsgegevens, c.q. zelfbeleving.

### *Motivationele factoren*

Motivatie wordt hier opgevat als een brug tussen attitudes en taalleren. Attitudes hebben immers niet alleen een cognitieve en een affectieve component maar ook een conatieve en als zodanig bepalen zij mede de sterkte of intensiteit van het willen leren van een 2e-taal: "Attitude variables are important in that they serve to maintain levels of motivation and that they are not implicated directly in achievement." (Gardner, 1985, p.158) Naast de mate van gemotiveerdheid is de aard van de motivatie van belang bij het T2-leren. Een drietal motivaties laten zich onderscheiden.

Ten eerste de *integratieve motivatie* die zelf weer bestaat uit een tweetal componenten. Enerzijds een positieve houding ten opzichte van de waarden, normen en gebruiken van de 2e-taalgemeenschap. Het begrip culturele oriëntatie dat in Nederlands onderzoek gehanteerd wordt, heeft met name betrekking op deze component. Anderzijds een intrinsiek gemotiveerde positieve houding ten opzichte van de 2e-taal. Ons inziens is het belangrijk om daar waar het over het leren van een 2e-taal gaat, ook de houding ten opzichte van deze taal afzonderlijk in het onderzoek te betrekken. Deze houding kan samenhangen met de culturele oriëntatie maar noodzakelijk is dit niet. Als zodanig sluiten wij aan bij Gardner (1985) die van een integratieve motivatie spreekt als er zowel een positieve houding ten opzichte van de 2e-taalgemeenschap is als een positieve houding ten opzichte van de 2e-taal. Een dergelijke integratieve motivatie wordt in overzichtsstudies algemeen gezien als een belangrijke variabele bij het verklaren van taal-leerprestaties (zie Baker, 1988; Knops, 1987). Maar daarbij wordt wel geconstateerd dat de betekenis van deze factor niet overschat moet worden.

Ten tweede de *instrumentele motivatie*. Hiervan is sprake als een persoon bij het leren van een 2e-taal de nadruk legt op de praktische

waarde en de concrete voordelen die het leren van die taal heeft. Het leren van die taal wordt als een middel gezien om gewenste doelen te bereiken zoals een baan, positie of status of om met de omgeving te kunnen communiceren. Knops (1987) wijst op een aantal onderzoeken waarbij niet de integratieve maar de instrumentele motivatie van invloed bleek op taalleerresultaten (zie Gardner & Lambert, 1972; Lukmani, 1972). Kenmerkend voor deze studies is dat de 2e-taal die de leerlingen moesten leren – het Engels – in de samenlevingen waar het onderzoek werd uitgevoerd als lingua franca dienst deed. De praktische waarde van kennis van het Engels was dus groot, want men communiceerde in deze taal.

Ten derde *prestatiemotivatie*. Naast en in samenhang met motivaties die specifiek zijn gericht op het taalleren, kan aan een meer algemeen gerichte motivatie om op school hard te werken en goed te presteren, niet voorbij gegaan worden. Immers, het in algemene zin willen presteren zal ook zijn effect kunnen sorteren op het taalleren. McClellands 'need for achievement' is in Nederland door Hermans (1971) zowel theoretisch als empirisch nader uitgewerkt in het begrip prestatie-motivatie. Een gemotiveerde leerling heeft de wil om te presteren in die zin dat hij/zij de neiging heeft om op school de taken goed te doen waarbij de subjectieve maatstaf belangrijker is dan de oordelen van anderen daarover.

### *Persoonsgegevens*

In studies naar de invloed van psycho-sociale factoren op het taalleren worden niet alleen motivationele variabelen benadrukt maar ook persoonsgegevens waaronder voornamelijk de mate van zelfwaardering en zelfvertrouwen. Knops (1987, p.101) constateert dat de resultaten aangaande de invloed van dit type factoren niet geheel overtuigend zijn. Volgens haar zal nader onderzoek met meer geavanceerde technieken, moeten aantonen hoe de precieze verhouding is tussen attitudes, motivaties en dergelijke kenmerken bij het leren van een 2e-taal. Niet alleen meer geavanceerde technieken zijn hierbij van belang, ook dient er ons inziens een theoretische verdieping plaats te vinden ten aanzien van begrippen zoals zelfvertrouwen en zelfwaardering (zie Verkuyten, 1988). In ieder geval is een onderscheid tussen globale en specifieke zelfwaardering van belang. Globale zelfwaarde-

ring slaat op de gevoelsmatige houding die men heeft ten aanzien van zichzelf in zijn totaliteit terwijl specifieke zelfwaardering betrekking heeft op afzonderlijke componenten van het zelfbeeld. In twee eerdere publikaties zijn wij ingegaan op de relatie tussen zelfwaardering en leerprestaties. In het eerste onderzoek onder Turkse leerlingen van de drie hoogste groepen van het basisonderwijs, constateerden wij een positief verband van T2-leren met globale zelfwaardering en ook met de waardering van de eigen intellectuele en schoolse vaardigheden (Verkuyten & De Jong, 1987). In de tweede publikatie over dezelfde populatie, constateerde wij dat angst als specifieke component van de zelfwaardering niet rechtstreeks verband houdt met leerprestaties maar wel in samenspel met de culturele oriëntatie van de kinderen (De Jong & Verkuyten, 1989). De twee categorieën Turkse jongeren die de beste resultaten behaalden, waren zij die op beide culturen of op de Nederlandse cultuur gericht waren *en* gevoelsmatig positief ten opzichte van zichzelf stonden. In het geval er sprake was van een negatieve houding ten opzichte van zichzelf, behaalden deze beide categorieën de laagste leerresultaten voor begrijpend lezen.

Naast angst als component van de zelfwaardering wordt in onderzoek veel aandacht besteed aan de mate van angst in het gebruik van het Nederlands tijdens de taalles, oftewel taakgericht zelfvertrouwen. Hoewel verschillend benoemd is dit een variabele die in veel onderzoek naar de invloed van psycho-sociale factoren wordt benadrukt. Clement (1980) beschouwt deze variabele (bij hem geformuleerd als het zelfvertrouwen dat individuen ervaren als ze in de 2e-taal communiceren) als een secundair motivationeel proces naast 'integrativeness' als het eerste motivationele proces. Het secundaire proces zou met name in multi-culturele settings (dat wil zeggen daar waar de etnolinguïstische vitaliteit van beide talen relatief hoog is zoals dat in Nederland geldt ten aanzien van de Turken) een belangrijke rol spelen. In het onderzoek van Kerkhoff (1988) bleek dit taakgericht zelfvertrouwen de beste voorspeller te zijn voor de scores die de allochtone leerlingen behaalden op de afgenomen taaltoetsen.

Als wij taakgericht zelfvertrouwen en zelfwaardering opvatten als persoonsgegevens wil dat niet zeggen dat we van mening zijn dat

de sociale omgeving of de concrete context geen rol spelen, integendeel. Ten eerste is uiteraard bij de ontwikkeling van de mate van zelfvertrouwen en zelfwaardering de omgeving (gezin, school) van beslissende betekenis. Ten tweede is het gedrag in een concrete context natuurlijk niet alleen afhankelijk van de wijze waarop een persoon ten aanzien van zichzelf staat, maar zeker zo belangrijk zijn de kenmerken van die context en de daarin bestaande sociale relaties. Het gaat in dit artikel om *psycho-sociale* factoren die kunnen worden gezien als persoonsgegevens omdat ze van invloed zijn op het denken, voelen en doen van de persoon. In die zin zijn het factoren van de persoon, factoren die een concrete betekenis hebben voor het eigen doen en laten. Hiermee is nog niets gezegd over de wijze waarop deze factoren tot stand komen. Dit is een andere vraag waarbij een analyse van de sociale omgeving onontbeerlijk is.

Het onderzoek waarover wij hier rapporteren, heeft betrekking op Turkse leerlingen uit groep 6, 7 en 8 van de basisschool. De gemiddelde leeftijd van onze onderzoekspopulatie ligt boven die van de meeste andere Nederlandse onderzoeken op dit gebied. In ons in 1989 gepubliceerde artikel hebben wij reeds vermeld dat dit waarschijnlijk de reden is dat in veel Nederlands onderzoek ter bepaling van de culturele oriëntatie van de kinderen, nagegaan wordt wat de houding van de ouders in deze is. Wij waren en zijn van mening dat zeker in de bovenbouw van de basisschool motivaties en persoonsfactoren dermate vorm hebben gekregen dat de leerlingen daar zelf naar gevraagd kan worden. Dit neemt niet weg dat de invloed van de ouders nog zeer groot zal zijn. Daarom hebben wij de mening van de ouders indirect in dit onderzoek betrokken door de leerlingen daarnaar te vragen. We hebben hierbij drie aspecten onderscheiden: de mate waarin de ouders de Nederlandse taal beheersen, de mate waarin de ouders bij hun kinderen het begripmatig beheersen en leren spreken van het Nederlands stimuleren en de oriëntatie van de ouders op de Nederlandse samenleving.

### 3 Methode

#### 3.1 Onderzoeksgroep en afname

Het onderzoek is uitgevoerd op 7 basisscholen in Rotterdam en Schiedam die alle in oude stadswijken zijn gevestigd. De scholen hebben een hoog percentage (meer dan 75%) allochtone leerlingen. Aan het onderzoek hebben 181 Turkse kinderen meegewerkt uit de groepen 6, 7 en 8. De leeftijd varieert op enkele uitzonderingen na, tussen de 9 en 12 jaar en de gemiddelde leeftijd bedraagt 10,8 jaar. Het percentage Turkse meisjes in de onderzoeksgroep is 53. Deze Turkse kinderen komen vrijwel allen uit de lagere sociaal-economische milieus. De concentratie van Turken in de wijken waarin de scholen staan, is zodanig dat deze kinderen veel met andere Turkse kinderen kunnen omgaan en dit in feite ook doen. Er zal weinig verschil zijn tussen deze kinderen in de aard en mate van contact dat ze met het Nederlands hebben. Een belangrijk gegeven is dat 75% van deze kinderen vanaf hun geboorte in Nederland is. De hier gepresenteerde resultaten hebben dus vooral betrekking op kinderen die heel hun leven in een Nederlands maatschappelijke context verkeer hebben. Iets wat voor Turkse kinderen meer en meer de 'normale' situatie zal zijn. De gegevens zijn klassikaal in twee sessies verzameld. In een reguliere les zijn bij alle leerlingen schoolvorderingentoetsen afgenomen en in de Turkse ETC-les zijn de motivatie en houdingsvragen ten aanzien van de Nederlandse taal gesteld.

#### 3.2 Onderzoeksinstrumenten

Bij het meten van de *beheersing van de Nederlandse taal* is aandacht besteed aan een drietal aspecten, te weten: begrijpend lezen, spelling en woordenschat. De keuze van de respectievelijke toetsen is hierbij voornamelijk bepaald door de wens om met geobjectiveerde scoringsnormen te werken zodat vergelijking tussen verschillende leerjaren en scholen mogelijk is<sup>1</sup>. Aangezien uit ander onderzoek bekend is dat de leerresultaten op concentratiescholen over het algemeen erg achterblijven bij het landelijke beeld (zie bijv. De Jong & Masson, 1985) is iedere toets één niveau lager gebruikt dan waar deze voor ontwikkeld is. Hierdoor ontstaat er een meer gebruikelijke spreiding in de scores zodat het zinvol is om verbanden te onderzoeken.

Voor begrijpend lezen is het CITO-instrumentarium gebruikt en meer bepaald de Begrijpend Lezen toets voor de leerjaren 3 t/m 5 (Cito, 1981) die is afgenomen in de groepen 6, 7 en 8 (in plaats van 5, 6 en 7). Voor spelling is gegeven de praktijk van de zeven scholen een apart instrument ontwikkeld waarbij is uitgegaan van de door Boonstra (1985) gehanteerde spellingsgevallen en voorbeelden. Dit instrument is in een ander onderzoek op drie scholen met hoge concentraties allochtone leerlingen uitgetest (zie Kraemer, 1989). De proefafname heeft geleid tot een toets waarbij per leerjaar een A- en een B-lijst van ieder twaalf woorden wordt gebruikt. De B-lijst van iedere groep dient hierbij steeds als de A-lijst van het hogere leerjaar. Dit instrument vertoont een goede betrouwbaarheid in de verschillende leerjaren. Cronbachs alpha voor de groepen 6, 7 en 8 zijn respectievelijk .86, .82 en .78. Woordenschat is gemeten met behulp van een aangepaste versie van de Woordenschatlijst van Stijnen (1978). Ook hier is iedere toets één niveau lager gebruikt dan waar hij voor ontwikkeld is. De Woordenschattoets heeft voor ieder van de hoogste drie leerjaren 61/62 opgaven. Hieruit zijn er voor ieder leerjaar 20 gekozen. Cronbachs alpha voor groep 6 t/m 8 is respectievelijk .69, .62 en .59.

Voor de meting van de onderscheiden aspecten bij de houding ten aanzien van de Nederlandse taal en de motivatie voor T2-leren zijn onder meer door ons vertaalde Engelstalige schalen gebruikt die door Gardner (1985) zijn ontwikkeld. Principale-componenten analyses met varimax rotatie zijn op de ruwe scores uitgevoerd om de structuur van de veronderstelde schalen te onderzoeken.

Voor de *integratieve motivatie* is ten eerste een maat voor culturele oriëntatie gebruikt. Het betreft een eerder ontworpen instrument dat zich richt op cognitieve, normatieve, affectieve, esthetische en gedragsmatige aspecten (zie De Jong & Verkuyten, 1989). In het huidige onderzoek is het cognitieve aspect afzonderlijk bestudeerd. De resterende 15 items hebben betrekking op de andere vier dimensies van culturele oriëntatie. Van de 15 vragen hadden er 14 een factorlading van tenminste .25 op de eerste factor. De eigenwaarde van deze factor is 3.3. De tweede factor kent een eigenwaarde van 1.5 en de derde van 1.4. Ge-

zien dit eigenwaardeverloop zijn de vragen als verwijzend naar één dimensie beschouwd en zijn — zoals bij alle scholen — de ruwe scores opgeteld tot een totaalscore die in dit geval als meting dient voor globale culturele oriëntatie. Cronbachs alpha voor deze schaal is .72. Ten tweede is voor de integratieve motivatie de houding ten aanzien van de Nederlandse taal gemeten. Hierbij kwamen twee factoren naar voren die beide vijf items bevatten. De eerste factor verklaart 32% van de variantie en betreft de negatieve houding ten aanzien van de Nederlandse taal (bijv. "Ik vind Nederlandse taal erg vervelend"). De factorladingen van de vijf items liggen allemaal boven de .61 en Cronbachs alpha is .78. Een hogere score op deze subschaal betekent een minder negatieve houding ten aanzien van het Nederlands. De tweede factor verklaart 21% van de variantie en betreft de positieve houding ten aanzien van de Nederlandse taal (bijv. "Ik leer Nederlandse taal met veel plezier"). De laagste factorlading op deze subschaal is .64 en Cronbachs alpha is .76.

Er zijn drie vragen gesteld over de *instrumentele motivatie* ten aanzien van het Nederlands leren (bijv. "Nederlandse taal leren is belangrijk voor mij, want dan krijg ik later makkelijker werk"). Factoranalyse leverde één factor op met 65% verklaarde variantie en de laagste factorlading is .71. Cronbachs alpha voor deze drie items is .72.

*Prestatiemotivatie* is gemeten met een verkorte en aangepaste versie van de prestatie-motivatietest van Hermans, zoals die is ontwikkeld door De Jong (1987) bij zijn onderzoek onder allochtone jongeren. Tien van de twaalf items van De Jong zijn gebruikt en van die tien zijn er acht die een factorlading hebben van tenminste .35 op de eerste factor. Cronbachs alpha is voor deze acht items .61.

Voor de verschillende *persoonsgegevens c.q. zelfbeleving* is ten eerste de mate van angst gemeten. Hiervoor is gebruik gemaakt van acht items uit de subschaal 'anxiety' van de 'Piers-Harris self concept scale' (PHSS, Piers, 1985). Deze subschaal bestaat oorspronkelijk uit 14 vragen waarvan er acht zijn gekozen op basis van een eerder onderzoek onder Turkse kinderen (De Jong & Verkuyten, 1989). Zes van de acht items laden minimaal .51 op de eerste factor en zijn bij de analyses gebruikt. Cronbachs alpha is .64. Een

ander subschaal van de PHSS betreft de waardering van de eigen 'intellectuele en schoolse vaardigheden'. In een eerder onderzoek onder Turkse kinderen hebben wij van deze subschaal 11 van de oorspronkelijke 17 items gebruikt (zie Verkuyten & De Jong, 1987). In de huidige studie laden 8 van deze 11 vragen op de eerste factor die 36% van de variantie verklaart. De item-totaal correlaties van deze 8 vragen liggen alle boven de .33 en Cronbachs alpha is .74.

Voor de mate van zelfvertrouwen bij het gebruik van de Nederlandse taal in de klas, zijn vijf vragen gesteld (bijv. "Ik durf geen antwoorden te geven tijdens de Nederlandse taallessen") die gezamenlijk één factor vormen met 54% verklaarde variantie. Alle vragen hebben een factorlading boven de .71 en Cronbachs alpha is .78. De schaal is zodanig gescoord dat een hogere score een hogere mate van zelfvertrouwen betekent.

Voor de *mening van de ouders* ten aanzien van de Nederlandse taal — zoals beoordeeld door de leerlingen — zijn ten slotte vier vragen gesteld (bijv. "Mijn ouders vinden dat ik zo veel mogelijk de Nederlandse taal moet oefenen"). Ook hier kwam één factor naar voren met 56% verklaarde variantie en de laagste factorlading is .53. Cronbachs alpha is .73.

#### 4 Resultaten

Vooraleer we ingaan op de resultaten voor de motivatie en houdingsvragen zijn enkele andere resultaten van belang omdat er factoren zijn die een vertekende werking hebben op de relatie waar dit artikel zich op richt. Ten eerste is er de factor verblijfsduur in Nederland. Naarmate de Turkse kinderen uit ons onderzoek langer in Nederland zijn presteren ze significant ( $p < .05$ ) beter op de drie verschillende schoolvorderingstoetsen. Er zijn evenwel geen significante verbanden tussen verblijfsduur in Nederland en de vijf onderscheiden aspecten bij de motivatie voor en de houding ten aanzien van de Nederlandse taal. Dit betekent dat een eventueel verband tussen deze aspecten en de Nederlandse taalbeheersing niet door verblijfsduur kan worden verklaard.

In het onderzoek is ook nagegaan of de 'feitelijke' beheersing van het Nederlands door de ouders (zoals beoordeeld door de leer-

lingen) verband houdt met de leerprestaties en/of de motivatie- en houdingsaspecten. Er zijn geen significante verbanden afgezien van een verband met de instrumentele motivatie ten aanzien van het Nederlands ( $r = .12$ ,  $p < .05$ ). Het gebrek aan significante verbanden met de toetsresultaten en de houdingsvragen ten aanzien van het Nederlands, geldt ook voor de oriëntatie van de ouders op Nederlands zoals beoordeeld door de leerlingen (bijv. "Willen je ouders in Nederland blijven wonen").

Voorafgaand aan het berekenen van correlaties tussen de motivaties en persoonskenmerken enerzijds en de leerprestaties anderzijds, is nagegaan of er een scheve verdeling bestaat bij de verschillende metingen aangezien in dat geval correlatie-coëfficiënten een verkeerd beeld geven van de data. Deze controle is gedaan door voor ieder van de drie toetsresultaten afzonderlijk een indeling te maken in: boven-gemiddelde score en beneden-gemiddelde score. Vervolgens zijn tussen deze twee groepen de verschillen in spreiding (F-toets) getoets van de diverse houdingsvragen, prestatiemotivatie en de andere schalen. Bij de negatieve houding ten aanzien van het Ne-

derlands is er voor de leerresultaten in begrijpend lezen en woordenschat een significant ( $p < .05$ ) kleinere spreiding onder de leerlingen die boven het gemiddelde presteren in vergelijking met hen die beneden het gemiddelde scores. Eenzelfde verschil bestaat er bij begrijpend lezen voor de instrumentele motivatie ten aanzien van het Nederlands. Al de andere verschillen in spreiding (in totaal 27) zijn niet significant. Gezien deze resultaten is het ons inziens verantwoord om correlaties te berekenen.

In Tabel 1 staan de onderlinge correlaties tussen de toetsresultaten en de andere metingen zoals die gebruikt zijn. In deze tabel valt ten eerste de vrij sterke samenhang tussen de toetsresultaten onderling op. Dit komt niet alleen overeen met ander onderzoek onder allochtone kinderen (zie De Jong & Masson, 1985; Masson & Van den Berg, 1987) maar ligt ook in dezelfde orde van grootte als die welke in verschillende testhandleidingen vermeld worden.

Bij de motivatie- en houdingsvragen zijn de onderlinge correlaties over het algemeen niet erg groot. Hierop zijn drie uitzonderingen; de hoge correlaties ( $r > .45$ ) tussen 1) de negatieve houding ten aanzien van de Nederlandse

Tabel 1 *Intercorrelaties leerprestaties Nederlandse taal en motivatie- en houdingsvragen*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Begrijpend lezen											
2. Spelling	.44***										
3. Woordenschat	.53***	.47***									
4. Prestatiemotivatie	.33***	.32***	.35***								
5. Culturele oriëntatie	.26***	.23***	.25***	.25***							
6. Positieve houding											
Nederlandse taal	.04	.20***	.15*	.23**	-.02						
7. Negatieve houding											
Nederlandse taal	.37***	.41***	.34***	.47***	.19**	.19**					
8. Instrumentele moti-											
vatie Nederlandse											
taal	.10	.08	.15*	.15*	.03	.23***	.08				
9. Zelfvertrouwen ge-											
bruik Nederlands	.40***	.42***	.41***	.49***	.34***	.08	.57***	.01			
10. Angst	.03	.03	.06	.35***	.15*	-.02	.19**	.03	.34***		
11. Zelfwaardering											
schoolse vaar-											
digheden	.01	.08	.17*	.26***	.01	.03	.06	.07	.25***	.24***	
12. Mening ouders											
t.a.v. Nederlandse											
taal	.12	.08	.08	.04	.13*	.20**	.07	.35***	.11	.01	.07

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

taal en de mate van zelfvertrouwen wat betreft het gebruik van het Nederlands in de klas, 2) de negatieve houding ten aanzien van de Nederlandse taal en prestatie-motivatie, 3) prestatie-motivatie en het zelfvertrouwen in het gebruik van het Nederlands. Kijken we naar de factoren die het sterkste verband houden met de drie onderscheiden leerprestaties dan komen de grootste verbanden naar voren bij prestatie-motivatie, de negatieve houding ten aanzien van het Nederlands en de mate van zelfvertrouwen in het gebruik van het Nederlands in de klas.

Gezien de onderlinge verbanden tussen de verschillende metingen zijn gestandaardiseerde multiple regressie analyses uitgevoerd zodat het belang van iedere factor afzonderlijk kan worden vastgesteld. Er zijn een drietal analyses gedaan met als afhankelijke variabele respectievelijk de toetsresultaten voor begrijpend lezen, spelling en woordenschat. In het analysemodel zijn alleen die factoren opgenomen die een significante correlatie met één van de drie toetsresultaten te zien gaven. Dit betekent dat de mate van angst evenals de mening van de ouders ten aanzien van de Nederlandse taal buiten de analyses zijn gehouden.

Overeenkomstig met de eerdere constatering komt in Tabel 2 naar voren dat de mate van zelfvertrouwen in het gebruik van het Nederlands in de klas, op alle drie de toetsprestaties significante effecten te zien geeft. Voor prestatie-motivatie geldt dit voor twee toetsresultaten en de negatieve houding ten aanzien van het Nederlands heeft alleen bij begrijpend lezen een significant effect onafhankelijk van de mate van zelfvertrouwen bij het gebruik van het Nederlands. De instrumentele motivatie ten aanzien van het Nederlands, ten slotte, vertoont een significante regressiewaarde bij woordenschat. Kijken we naar de multiple correlaties dan zien we dat die voor alle drie de taalonderdelen overeenkomstig zijn. De verschillende factoren gezamenlijk verklaren met 23-25% een vrijwel even groot deel van de variantie in de drie toetsprestaties.

## 5 Discussie/Conclusies

In het hier gepresenteerde onderzoek zijn we nagegaan wat de relatie is tussen diverse psycho-sociale factoren en de begripsmatige en technische beheersing van het Nederlands bij Turkse leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs. Uitgangspunt was de in de onderzoeksliteratuur naar voren gebrachte stelling dat psycho-sociale factoren naast schoolkenmerken, leerlingachtergrondkenmerken en cognitieve vaardigheden een rol spelen bij de snelheid en diepgang waarmee anderstalige leerlingen uit etnische minderheidsgroeperingen het Nederlands als 2e-taal leren. Het hier gepresenteerde onderzoek is in Nederland niet het eerste in dit verband, maar in dit onderzoek hebben wij, gebruik makend van eerder uitgevoerde studies, meerdere psycho-sociale factoren in relatie met elkaar bestudeerd. Tevens hebben we – gezien de leeftijd van de leerlingen – de mening van de ouders als variabele een rol laten spelen. Als eerste kunnen wij concluderen dat psycho-sociale factoren wel degelijk van belang kunnen zijn voor het T2-leren. Immers, de verschillende factoren gezamenlijk verklaren een redelijk deel van de variantie in leerresultaten.

Meer specifiek constateren we op het motivationele vlak dat bij het T2-leren noch de integratieve noch de instrumentele motivatie op zichzelf een duidelijk verband vertonen met T2-leerprestaties, maar dat met name de

Tabel 2 *Gestandaardiseerde partiële regressiecoëfficiënten (Bèta) met respectievelijk begrijpend lezen, spelling en woordenschat als afhankelijke variabele*

	begrijpend lezen	spelling	woorden-schat
culturele oriëntatie	.04	.02	.07
positieve houding Ned.	.01	.10	.09
negatieve houding Ned.	.28**	.18	.10
instrumentele motivatie Ned.	.06	.03	.18*
prestatie-motivatie	.13	.26**	.20*
zelfwaardering			
schoolse vaard.	.08	.06	.06
zelfvertrouwen			
gebruik Ned.	.27**	.30**	.30**
multiple correlatie	.48	.49	.50

\* =  $p < .05$ ; \*\* =  $p < .01$



prestatie-motivatie van belang is. De integratieve motivatie bestond uit een tweetal componenten: culturele oriëntatie opgevat als een positieve houding ten aanzien van de waarden, normen en gebruiken van de 2e-taalgemeenschap en een intrinsiek gemotiveerde positieve houding ten opzichte van de 2e-taal. Opvallend is dat geen van beide componenten op zichzelf verband houdt met taal-leerprestaties, maar dat dit wel geldt voor de tweede component als die negatief is. Turkse leerlingen met een negatieve houding ten opzichte van de Nederlandse taal behalen lagere T2-leerprestaties dan Turkse leerlingen bij wie dat veel minder het geval is. Het gegeven dat de oriëntatie op Nederland op zichzelf niet van invloed is op leerprestaties constateerden wij ook in een eerder onderzoek (De Jong & Verkuyten, 1989). Deze resultaten staan ook niet haaks op andere onderzoeksresultaten in Nederland. Want hoewel we Van Hout et al. (1989) geciteerd hebben waar ze vermelden dat de meerderheid van de Nederlandse studies een positief verband vindt tussen de oriëntatie op Nederland en T2-leersucces, zijn er verschillende studies die dit niet constateren en waar het gevonden wordt is men veelal zeer voorzichtig bij de presentatie van dit gegeven (bijv. Appel, 1984).

Dat de instrumentele motivatie – behalve bij 'woordenschat' – geen rol van betekenis speelt, kan op het eerste gezicht verbazen. Immers – ook al blijft men vooral op zijn primaire verbanden georiënteerd – beheersing van het Nederlands is voor Turkse leerlingen bij uitstek nuttig en noodzakelijk om in de Nederlandse samenleving op te groeien en er een maatschappelijke positie te verwerven. Toch is het niet zo vreemd dat dit type motivatie (nog) weinig verband houdt met het leren van het Nederlands. Het heeft waarschijnlijk in belangrijke mate te maken met de leeftijd van de in ons onderzoek betrokken leerlingen. Kinderen van deze jonge leeftijd zullen zeker wel ideeën hebben over wat ze later willen worden maar daar wordt ons inziens nog geen duidelijke koppeling met het beheersen van het Nederlands aan verbonden. Die relatie is voor hen waarschijnlijk nog te abstract en zal daarom weinig betekenis hebben.

Naast en in samenhang met motivationele factoren hebben we persoonsgegevens onderscheiden. Het verband dat we constateren tus-

sen deze kenmerken en taal-leerprestaties vertoont eenzelfde patroon als dat wat we constateerden bij de motivationele factoren. Immers, hoe Turkse leerlingen zichzelf in het algemeen waarderen en de mate van angst die ze ervaren, houdt op zichzelf geen verband met Nederlands leren. Dit geldt ook voor de mate waarin ze hun intellectuele en schoolse vaardigheden positief beoordelen. Een duidelijk verband is er evenwel tussen de mate waarin men zich angstig voelt in de Nederlandse taal (taakgericht zelfvertrouwen) en de beheersing van het Nederlands. Dit sterke verband is des te opmerkelijker omdat de betreffende vragen vooral betrekking hebben op de mate van zelfvertrouwen bij het spreken van het Nederlands in de klas terwijl wij schriftelijke taaltoetsen hebben gebruikt die vooral betrekking hebben op de begripsmatige en technische beheersing van het Nederlands. Als we daarbij constateren dat er een vrij hoge correlatie is tussen zelfvertrouwen in de Nederlandse taal en een negatieve houding ten opzichte van het Nederlands, lijkt er zich een samenhangend beeld af te tekenen. Wat betreft de door ons onderscheiden psychosociale factoren blijken zowel op het motivationele als op het persoonsvlak met name die factoren verband te houden met het succes in het T2-leren, die betrekking hebben op de concrete taal-leercontext. Turkse kinderen die weinig zelfvertrouwen hebben bij het Nederlands spreken in de klas, een hekel aan Nederlands hebben en weinig tot werken en hun best doen in de les gemotiveerd zijn, vertonen duidelijk slechtere T2-leerresultaten dan andere Turkse leerlingen. Deze conclusie kan van drie aanvullende opmerkingen worden voorzien.

1) Ten eerste gaat het in ons onderzoek om correlationale verbanden waardoor het vraagstuk van oorzaak en gevolg niet beantwoord kan worden. Wel zijn hierover met behulp van onze gegevens enkele gedachten te ontwikkelen. Neem als voorbeeld de mate van zelfvertrouwen in het gebruik van het Nederlands in de klas. Kerkhoff (1988) veronderstelt dat dit zelfvertrouwen eerder afhankelijk is van de taalvaardigheid dan andersom. Dit is zeker mogelijk maar onze gegevens laten onder meer zien dat er ook een sterk verband is tussen het zelfvertrouwen in het gebruik van het Nederlands en prestatie-

motivatie. Kinderen die gemotiveerd zijn om goed te presenteren op school ondervinden minder angst bij het gebruik van het Nederlands in de klas. Hiermee komt de oorzaak-gevolg discussie mede in het licht te staan van de relatie tussen prestatie-motivatie en schoolprestaties. Zonder daar nader op in te gaan wordt algemeen aangenomen dat prestatie-motivatie en in het bijzonder ijver als een gedragsmanifestatie hiervan, van belang is voor het presenteren op school. In dit licht is het de vraag of de relatie als eenzijdig moet worden gezien. Gaat het om psycho-sociale factoren die van invloed zijn op leerprestaties of om leerprestaties die de houding en de motivatie van de leerlingen beïnvloeden? Moet de relatie niet eerder als wederkerig worden gezien waarbij succes in het leren van het Nederlands de houding ten opzichte van die taal en het gebruik ervan beïnvloedt, terwijl dit op zijn beurt begunstigend werkt voor het leerproces? Een dergelijke wederkerige relatie sluit niet uit dat een specifieke richting van de relatie in een bepaalde fase van het leerproces en afhankelijk van de klas- en schoolcontext, meer gewicht kan krijgen. Het voorkomt evenwel dat er bij voorbaat een waarschijnlijk al te eenvoudige voorstelling van zaken wordt gegeven.

2) Ten tweede laat zich de vraag stellen waarom onze onderzoeksresultaten niet geheel sporen met bestaand onderzoek in Noord-Amerika. Verschillen tussen de Nederlandse en Amerikaanse onderzoekssituatie zijn daar waarschijnlijk debet aan, met name de plaats en functie van de 2e-taal en de leeftijd/schoolfase van de onderzoekspopulatie. Wat de plaats en functie van de eerste en tweede taal in het gezin, de primaire verbanden en de samenleving betreft, is er een zeer groot verschil tussen Engelstalige college-studenten die in Canada Frans als bijvak leren en Turkse leerlingen in Nederland voor wie het Nederlands in het onderwijs voertaal en kernvak is. Daarbij wordt thuis veelal Turks gesproken, terwijl om zich in de samenleving te kunnen handhaven, Nederlands vereist is. De mogelijkheid dat het samenstel van psycho-sociale factoren dat van invloed is in de ene situatie verschilt van dat van de andere situatie, is ons inziens zeker aanwezig (vgl. Baker, 1988).

Wat de leeftijd van de onderzoeksgroep betreft heeft in Nederland het onderzoek naar de relatie van psycho-sociale factoren met het

taalleren, veelal betrekking op 4-12 jarigen. Het Noord-Amerikaanse onderzoek daarentegen is bijna steeds uitgevoerd onder 'college'-studenten, dat wil zeggen jongvolwassenen. Ook om deze reden is een vergelijking van de resultaten niet zonder meer toegestaan. Lambert en Klineburg (1967) constateren dat de rol van psycho-sociale factoren bij jongere kinderen bij het leren van een 2e taal wel eens een andere zou kunnen zijn dan die bij oudere kinderen. Jonge kinderen zouden bijvoorbeeld buitenstaanders weliswaar als anders maar ook als interessant beschouwen, terwijl in de puberteit de neiging ontstaat om anders al snel met 'slecht' te associëren. Als dit zo zou zijn, zou dat kunnen betekenen dat culturele oriëntatie pas op latere leeftijd een belangrijke interveniërende rol gaat spelen: als het proces van spontane 'natuurlijke' 2e taalverwerving plaats maakt voor veel meer doordachte processen.

3) Wat is de betekenis van de onderzoeksresultaten voor het onderwijs? In de conclusies van het artikel uit 1989 vermeldden wij dat onze resultaten niet pasten in het tweestromenland van opvattingen ten aanzien van onderwijs aan leerlingen van etnische minderheidsgroepen. Ze spoorden niet geheel met de opvatting dat het achterblijven van de leerprestaties van deze leerlingen in vooral de Nederlandse taal (waarbij veelal gemakshalve wordt vergeten dat vorderingen in het Turks ook kunnen worden opgevat als onderdeel van leersucces) het beste verholpen kan worden door hen in het reguliere onderwijs onder te dompelen. Ze spoorden ook niet geheel met de overtuiging dat het onderwijs de kinderen in staat moet stellen een sterke greep op hun eigen cultuur te laten ontwikkelen om hun een houvast te geven waardoor tevens de leerprestaties positief beïnvloed kunnen worden. Deze constatering blijft ook na dit onderzoek overeind, maar maakt wel een toevoeging noodzakelijk. Het lijkt dat met name de klascontext van grote betekenis is voor de leerprestaties Nederlandse taal van allochtone leerlingen: met name de leerkracht en de peer-group. In die context moeten eisen gesteld worden en moet er aandacht zijn voor het zich thuis voelen van deze leerlingen: warmte en zekerheid. Daarbij dient er speciale aandacht te zijn voor die kinderen die weinig zelfvertrouwen hebben bij het spreken van het Ne-

derlands. Dit onderzoek is daarmee een ondersteuning van de notie dat de leerkracht maar zeker ook de peergroup een erg belangrijke rol spelen bij het T2-leren leren van anderstalige leerlingen.

### Noot

1. Ten tijde van het onderzoek waren er nog geen goede en uitgeteste taaltoetsen voorhanden die specifiek op onze doelgroep zijn gericht. Tegenwoordig is dat wel het geval zoals de "Taaltoets allochtone kinderen" van Verhoeven en Vermeer (1986).

### Literatuur

- Appel, R., *Immigrant children learning Dutch*. Dordrecht: Foris, 1984.
- Baker, C., *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1988.
- Boonstra, H., *Toets Basisspelling*. Amsterdam, I.P.B., 1985.
- Boers, M., L. van den Bosch & L. Verhoeven, Taalaanbod en culturele oriëntatie als voorspellers van tweede-taalvaardigheid. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1987, 9, 166-180.
- Bot, K. de, A. Buster & A. Janssen-van Dieten, Educational settings, teaching methods and second language proficiency of Turkish and Moroccan children. In: G. Extra & T. Vallen (Eds.), *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht: Foris, 1985, 167-186.
- Cito, *Begrijpend lezen leerjaar drie, vier en vijf basisonderwijs*. Arnhem: Cito, 1981.
- Clement, R., Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In: H. Giles, W. P. Robinson & P. M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives*. Oxford: Pergamon, 1980.
- Damhuis, R., K. de Glopper & E. van Schooten, Leesprestaties van allochtone leerlingen in groep drie en onderwijs-, leerling- en achtergrondkenmerken. *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 256-267.
- Driessen, G., Sociaal milieu en etnische herkomst als verklaring voor verschillen in onderwijspositie. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1990, 15, 349-357.
- Gardner, R. C., & W. E. Lambert, *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley (Mass.): Newbury House, 1972.
- Gardner, R. C., *Social psychology and second language learning*. London: Edward Arnold Ltd., 1985.
- Hermans, H. J. M., *Prestatiemotief en faalangst in gezin en onderwijs*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1971.
- Hout, R. van, T. Vallen & S. Stijnen, Taaloordelen van allochtone en autochtone basisschoolleerlingen. *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 74-83.
- Jong, M. J. de, *Herkomst, kennis en kansen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987.
- Jong, W. de & C. N. Masson, *Oude stadswijken, onderwijs en buitenlandse kinderen*. Rotterdam, Mededelingen van het Juridisch Instituut van de Erasmus Universiteit, nr. 13, 1980.
- Jong, W. de & C. N. Masson, *Leerprestaties en onderwijsproblemen van allochtone leerlingen: een onderzoek op lagere scholen in een oude stadswijk*. Rotterdam, Mededelingen van het Juridisch Instituut van de Erasmus Universiteit, nr. 30, 1985.
- Jong, W. de & M. Verkuyten, Culturele oriëntatie en leerprestaties Nederlandse taal van Turkse kinderen. *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 296-306.
- Kerkhoff, A., *Taalvaardigheid en schoolsucces*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1988.
- Knops, U., *Andermans en eigen taal; een inleiding in de sociale psychologie van taal*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1987.
- Kraemer, J. M., *Binnenschoolse factoren in concentratiescholen. Bronnenboek afzonderlijk voor school 1, school 2 en school 3*. Erasmus Universiteit, Juridische Faculteit, Vakgroep sociale wetenschappen, 1989.
- Lalleman, J. A., *Dutch language proficiency of Turkish children born in the Netherlands*. Dordrecht: Foris, 1986.
- Lambert, W. E. & D. Klineberg, *Childrens views of foreign people: a cross-national study*. New York: Appleton, 1967.
- Langen, A. van & P. Jungbluth, *Onderwijskansen van migranten*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1990.
- Lukmani, Y., Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 1972, 22, 261-273.
- Masson, K. & G. van den Berg, *Nederlandse en Surinaamse leerlingen: leerprestaties en sociaal-emotioneel gedrag; een onderzoek op twee basisscholen in een nieuwbouwwijk*. Rotterdam, Mededelingen van het Juridisch Instituut van de Erasmus Universiteit, nr. 41, 1987.
- Piers, E. V., *Piers-Harris children self-concept scale: Revised manual 1984*. Los Angeles: Western Psychological Services, 1985.
- Stijnen, P. J. J., *Woordenschat bestemd voor het derde tot en met het zesde leerjaar van de basisschool*. Nijmegen: Berkhout, 1978.
- Teunissen, F., *Eén school, twee talen*. Utrecht: Rijksuniversiteit Vakgroep Onderwijskunde, 1986.

- Teunissen, J., *Etnische relaties in het basisonderwijs. "Witte" en "zwarte" scholen in de grote steden*. Proefschrift Rijksuniversiteit Utrecht. Wageningen 1988.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Taaltoets voor allochtone kinderen; Handleiding*. Tilburg: Zwijzen, 1986.
- Verhoeven L., *Ethnic minority children acquiring literacy*. Dordrecht: Foris, 1987.
- Verkuyten, M. & W. de Jong, *Zelfwaardering en onderwijsleerprestaties van Turkse kinderen*. *Pedagogische Studiën*, 1987, 64, 498-507.
- Verkuyten, M., *Zelfbeleving en identiteit van jongeren uit etnische minderheden*. Arnhem: Gouda Quint, 1988.
- Vermeer, A. R., *Tempo en structuur van tweedetaalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Tilburg: Uitgegeven in eigen beheer, 1986.
- Wijnstra, J. M., *Leesvaardigheid van Nederlandse en cumileerlingen*. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 25-35.

### *Curricula vitae*

*W. de Jong* (1942) is universitair hoofddocent sociale psychologie aan de Juridische Faculteit van de Erasmus Universiteit Rotterdam.

*M. Verkuyten* (1955) is universitair docent sociale psychologie aan de Juridische Faculteit van de Erasmus Universiteit Rotterdam.

*Adres:* Vakgroep Sociale Wetenschappen, Juridische Faculteit, Erasmus Universiteit Rotterdam, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam

*Manuscript aanvaard 12-6-'91*

### **Summary**

Jong, W. de & M. Verkuyten. 'Psycho-social factors and learning the Dutch language.' *Pedagogische Studiën*, 1991, 68, 253-264.

This article is concerned with the relationship between psycho-social factors and the educational achievement in the Dutch language (T2-learning) among Turkish children. 181 Turkish children between 9 and 12 years of age participated in this study. The results show that psycho-social factors are important for the different aspects of T2-learning (24-25% variance explained). Turkish children with low confidence in speaking Dutch in the classroom, with a negative attitude towards the Dutch language and with low achievement motivation have a lower score on three standardized tests – reading, spelling and vocabulary – than other Turkish children.