

Toetsing van tweetaligheid bij allochtone kleuters

Authors	Verhoeven,L.;Narain,L.;Extra,G.;Konak,O.;Zerrouk,R.
Published in	Samenwijs
Publication Date	1995
Link	https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/cf4e5d1a-dd57-4b70-88f2-136fe1743ba2
Citation	Verhoeven , L , Narain , L , Extra , G , Konak , O & Zerrouk , R 1995 , ' Toetsing van tweetaligheid bij allochtone kleuters ' , Samenwijs , vol. 16 , no. 4 , pp. 17-20 .
Download Date	2025-02-06 17:11:23
Rights	<p>General rights</p> <p>Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research. - You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain - You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal" <p>Take down policy</p> <p>If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.</p>

Toetsing van tweetaligheid bij allochtone kleuters

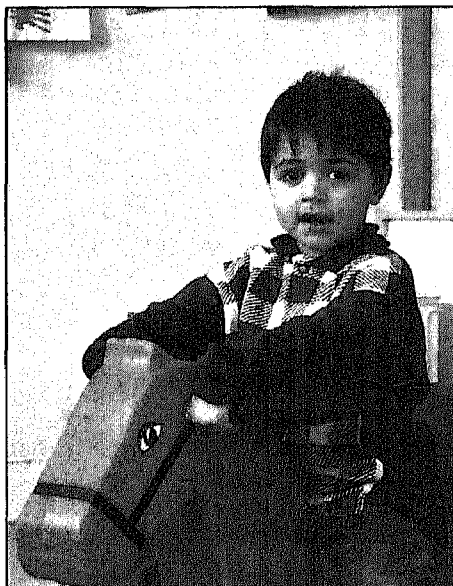
Op de achtergronden en de opbouw van de toets Tweetaligheid voor groep 1 en 2 wordt kort ingegaan in dit artikel. Na een beknopte bespreking van de ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kinderen, wordt ingegaan op de mogelijkheden en beperkingen van het meten van de vaardigheid van kinderen in twee talen. Verder komt de constructie van de toets Tweetaligheid aan bod. Daarbij wordt ook ingegaan op afwegingen die gemaakt zijn bij vertaalproblemen, zoals voor het Marokkaans-Arabisch is aangegeven door Ahmed Zekhnini in Samenwijs oktober.

- Ludo Verhoeven, Goretti Narain, Guus Extra, Omer Konak en Rachid Zerrouk

Allochtone kinderen groeien veelal op in een omgeving waarin twee verschillende talen worden gesproken. In de meeste allochtone gezinnen wordt thuis de taal van het land van herkomst gesproken, bijvoorbeeld Turks, of Papiamentu. De kinderen in die gezinnen leren de eigen etnische groepstaal als moedertaal. Zij komen met het Nederlands in contact via vriendjes, televisie kijken en vooral via school. Zowel tussen als binnen etnische groepen in Nederland blijkt sprake van grote verschillen in de ontwikkeling van tweetaligheid. Naarmate kinderen jonger zijn hebben ze een betere uitgangspositie voor het verwerven van twee taalsystemen. Jonge kinderen hebben niet alleen langer de tijd om twee talen te leren, ze zijn ook flexibeler in hun informatieverwerking en minder geremd dan oudere kinderen. Van belang is wel dat kinderen gemotiveerd zijn en zich veilig voelen bij het verwerven van twee talen. Een gelijke maatschappelijke status van de te leren talen is daarbij een belangrijke steun in de rug voor kinderen.

Twee talen blijken niet los van elkaar te worden verworven. Uit onderzoek blijkt dat binnen het proces van tweetalige ontwikkeling voortdurend sprake is van afhankelijkheden. Vaardigheden die je in de ene taal leert, blijken gemak-

kelijk overdraagbaar te zijn naar een tweede taal. Als je bijvoorbeeld het begrip *cirkel* geleerd hebt in je moedertaal, dan zal het gemakkelijk zijn dit begrip in de tweede taal te leren uitdrukken. In het algemeen gaat de overdracht van de taal die kinderen het beste beheersen naar de tweede taal. Dit betekent dat voor veel allochtone kinderen een goede ontwikkeling van de eigen taal ook positief is voor de ontwikkeling van het Nederlands.



Tweetaligheid hoeft zeker geen negatieve invloed te hebben op de ontwikkeling van algemene intellectuele vaardigheden van kinderen. Integendeel, onderzoek laat juist zien dat kinderen die twee talen min of meer tegelijkertijd leren hanteren goed in staat zijn tot objectivatie van taal. Dat wil zeggen dat kinderen door het omgaan met twee taalsystemen gaan stilstaan bij vormaspecten van taal. Ze gaan zich realiseren dat zinnen zijn opgebouwd uit woorden en dat woorden op hun beurt zijn uiteenvallen in klanken. Bij het leren lezen en spellen speelt die objectivatie een belangrijke rol. Om die reden kunnen we het ontluikend inzicht in de structuur van taal bij tweetalige kinderen als een positief leerresultaat opvatten.

Taalontwikkeling onderzocht

Voor Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse kleuters is de taalontwikkeling onlangs onderzocht (zie Narain & Verhoeven, 1993). Uit het onderzoek blijkt dat de aard en de mate van tweetaligheid zich per etnische groep verschillend ontwikkelen.

Turkse kinderen drukken zich vanaf het begin van het basisonderwijs tot aan het eind van groep 2 het beste uit in het Turks. Op klankniveau ontwikkelt het Turks van kinderen uit groep 1 en 2 zich sneller dan het Nederlands. Op het niveau van cognitieve begrippenkennis blijken de Turkse kinderen een betere beheersing van de begrippen in het Turks dan in het Nederlands te hebben gedurende de hele onderbouwperiode van de basisschool. Maar de ontwikkeling van begrippenkennis in het Nederlands verloopt relatief sneller dan die in de eigen taal. De actieve woordenschat is steeds het sterkst ontwikkeld in het Turks, al blijft het niveau relatief zwak - zowel in de eigen taal als in het Nederlands. Het ontwikkelingstempo van de actieve woordenschat is in beide talen even groot. Wat de passieve woordenschat betreft, is het Turks gedurende de hele periode dominant, al gaat het »

Nederlands sneller vooruit. Ook op het niveau van zinsbouw presteren de Turkse kinderen beter in de eigen taal dan in het Nederlands. Aan het begin van de kleuterperiode is er sprake van gelijke vooruitgang in beide talen, terwijl aan het eind het Nederlands ietwat sneller vooruit gaat. Het zelfde geldt voor tekstbegrip.

Marokkaanse kinderen zijn bij de aanvang van het basisonderwijs op vrijwel alle taalvaardigheidsniveaus beter in de eigen taal, en blijven dat gedurende de hele periode in de onderbouwperiode. Anders dan eerder onderzoek aantoonde, boeken de Marokkaanse kinderen gedurende de jaargroepen 1 tot 2 vooruitgang in zowel de eerste als de tweede taal. Het Marokkaans-Arabisch ontwikkelt zich in deze periode in vergelijkbare mate als het Nederlands. De ontwikkeling van cognitieve begrippenkennis loopt aanvankelijk parallel in de eerste en de tweede taal, maar aan het einde van de benedenbouw treedt er een stagnatie op in de ontwikkeling van deze kennis in het Nederlands. Op het niveau van zinsbouw en tekstbegrip loopt de ontwikkeling in de twee talen eveneens parallel, zij het met een dominante moedertaal.

Antilliaanse kinderen daarentegen, hebben bij de aanvang van het basisonderwijs een meer gebalanceerd niveau van tweetaligheid. Al vanaf het eerste jaar in het onderwijs groeit de kennis van het Nederlands sterker dan die van het Papiamentu. Met name op het gebied van begrippenkennis domineert het Nederlands. Op klankniveau bereikt het Papiamentu in de loop van de tijd een plafond, terwijl het Nederlands nog kan uitlopen. De kennis van cognitieve begrippen is aanvankelijk in beide vergelijkbaar. Maar in de loop van het kleuteronderwijs wint het Nederlands. Ook op het gebied van de actieve en passieve woordenschat is er aanvankelijk sprake van een gebalanceerd niveau van tweetaligheid. Het Nederlands laat geleidelijk aan een sterkere groei te zien, terwijl het Papiamentu lijkt te stagneren. Eenzelfde patroon is terug te vinden op syntactisch niveau. Alleen op tekstniveau loopt de ontwikkeling van beide talen vrijwel parallel, en kunnen we spreken van een vrij gebalanceerd niveau van de twee talen.

Niet alleen tussen groepen is sprake van verschillen in het patroon van tweetalige ontwikkeling. Ook binnen elke groep blijken er aanzienlijke verschillen



te zijn. Dit heeft vooral te maken met de aanwezige verschillen in taalaanbod in de thuissituatie van kinderen. Sommige kinderen komen thuis vrijwel alleen in aanraking met de eigen taal en spelen vooral met vriendjes uit dezelfde etnische groep. In de gezinnen van andere kinderen wordt daarentegen al best vaak Nederlands gesproken en wordt veel gekeken naar Nederlandse televisieprogramma's, zoals Sesamstraat; bovendien spelen sommige van die kinderen ook weer vooral met nederlandstalige vriendjes. Ten gevolge van zulke verschillen in taalcontact zal de aard en mate van tweetaligheid van kinderen bij de aanvang van het kleuteronderwijs sterk verschillen. Om op deze verschillen in taalvaardigheid te kunnen inspelen kunnen leerkrachten gebruik maken van de toets Tweetaligheid. De toets geeft een nauwgezet beeld van de zwakke en sterke kanten van kinderen in hun beheersing van de moedertaal en het Nederlands als tweede taal. Bovendien geeft de toets een precieze indicatie omtrent de vraag welke taal nu door het kind het beste wordt beheerst.

Opbouw van de toets

De toets Tweetaligheid is een diagnostische toets voor het vaststellen van de mondelinge vaardigheid in de eigen taal en het Nederlands bij allochtone kinderen van vier tot zes jaar in het basis- en speciaal onderwijs. Leerkrachten kunnen de toets zelfstandig afnemen en interpreteren. De afname is individueel. De toets is met name geschikt

om taalvaardigheid te meten aan het begin van de schoolcarrière. Wanneer een kleuter zich voor het eerst aanmeldt op de basisschool en van huis uit een andere taal spreekt dan het Nederlands, is het van belang dat er zicht bestaat op het taalvaardigheidsniveau in de moedertaal en het Nederlands. Door een of meer deeltaken van de Taal dominantietoets af te nemen kan de leraar zicht krijgen op de produktieve en receptieve vaardigheden van het kind in de eigen taal en die vergelijken met de vaardigheden in het Nederlands. De toetsresultaten kunnen worden vergeleken met de resultaten van kinderen uit de eigen etnische groep en van Nederlandstalige kinderen. Op deze wijze kan een beeld worden verkregen van de sterke en zwakke punten in de taalverwerving van het kind.

De toets Tweetaligheid bestaat uit zes taken waarmee de aspecten van de vaardigheid van Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse kleuters in de eigen taal en in het Nederlands als tweede taal kunnen worden gemeten. Daartoe zijn op het niveau van klanken, woorden, zinnen en tekst parallelle toetstaken ontwikkeld waarmee de taalvaardigheid in de talen Turks, Marokkaans, Papiamentu en Nederlands kan worden gemeten. Figuur 1 geeft een overzicht van de taken en de vaardigheidsniveaus waarnaar ze verwijzen. Ook de aantallen opgaven per deelttoets staan aangegeven.

Voor Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse kleuters is een apart scoreboek beschikbaar.

Figuur 1: Overzicht deeltaken toets Tweektaligheid

<i>vaardigheidsniveau</i>	<i>deel taak</i>	<i>aantal opgaven</i>
klanken	Klankmanipulatie	25
inhoudswoorden	Passieve woordenschat	60
functiewoorden	Actieve woordenschat	40
	Cognitieve begrippen	65
zinsstructuur	Zinsvorming	40
tekststructuur	Tekstbegrip	20

Klanken

Op het niveau van klanken zijn taken ontwikkeld waarin kinderen moeten kunnen laten zien dat ze in hun eerste en tweede taal klanken kunnen onderscheiden en produceren. Elke taak bestaat uit 25 opgaven. Bij elke opgave krijgen kinderen twee woorden aangeboden die qua klankopbouw minimaal van elkaar verschillen. Zo kunnen woorden verschillen in één klank (bijvoorbeeld: *zoon - zoen*), in de positie van klanken (bijvoorbeeld: *kurk - kruk*), of in aantal klanken (*kaars - kaas*). Na de aanbieding van een woordpaar wordt van kinderen gevraagd de woorden achter elkaar te herhalen. Alleen als beide woorden door het kind correct zijn nagesproken wordt de opgave goed gerekend.

Inhoudswoorden

Betekeningen worden in een taal met name uitgedrukt door inhoudswoorden: zelfstandige naamwoorden, werkwoorden en bijvoeglijke naamwoorden. Om de kennis van inhoudswoorden te meten zijn passieve- en actieve-woordenschat-taken ontwikkeld. Deze taken gaan in de vier talen uit van dezelfde concepten. Met de passieve-woordenschat-taken wordt de receptieve kennis van inhoudswoorden gemeten. De taak bestaat uit zestig opgaven waarbij steeds uit vier aangeboden plaatjes één moet worden gekozen dat de betekenis van een aangeboden woord aangeeft. Bij de actieve-woordenschat-taken moeten kinderen plaatjes benoemen.

Functiewoorden

In de cognitieve-begrippentaak wordt de kennis van functiewoorden getoetst. Omdat functiewoorden naast inhoudswoorden belangrijke betekenisvolle elementen van taal zijn waarvan de kennis in nauwe relatie staat tot de denk-ontwikkeling van kinderen krijgt dit on-

derdeel veel aandacht. In de cognitieve-begrippentaak zijn aparte deeltaken onderscheiden waarin begrippen worden getoetst die verwijzen naar kleur, vorm, hoeveelheid, ruimte en relaties tussen gebeurtenissen. In alle vier de talen worden weer dezelfde begrippen getoetst. Figuur 2 geeft een overzicht van de aspecten van begripkennis die met de cognitieve-begrippentaak worden getoetst.

Figuur 2: Onderdelen van de cognitieve-begrippentaak

<i>onderdeel</i>	<i>aantal opgaven</i>	<i>voorbeeld</i>
Kleur	15	zwart, donkergroen
Vorm	15	cirkel, grootste
Hoeveelheid	15	tweede, sommige
Ruimte	10	tussen, links
Relaties	10	tijd (nadat), oorzaak-gevolg (omdat)

Bij elke opgave krijgt het kind enkele plaatjes te zien waarbij van het kind gevraagd wordt aan te geven welke plaatje bij een bepaald begrip hoort.

Zinsstructuur

Om inzicht te krijgen in de kennis van de zinsbouw van kinderen is per taal een zinsvormingstaak ontwikkeld. Elke taak bestaat uit twintig zinnen die kinderen moeten naspreken. Van elke nagesproken worden twee aspecten gescoord: een functiewoord en een grammaticaal patroon. Zo wordt van de zin *deze groene tas is groter dan die van jouw vader* het functiewoord *groter* en het patroon *deze groene tas* gescoord.

Tekststructuur

Mondeling tekstbegrip wordt getoetst door kinderen in elke taal vier

korte verhaaltjes voor te lezen. Na elk voorgelezen verhaal krijgen kinderen vijf vragen voorgelegd die betrekking hebben op betekenisrelaties en verwijzrelaties die erin voorkomen.

Moedertaal spreken

De toets Tweektaligheid is bedoeld voor Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse kleuters die via taalcontact thuis en op school respectievelijk het Turks, Marokkaans-Arabisch of het Papiamentu als moedertaal hebben leren spreken. Men dient zich echter te bedenken dat er ook kinderen zijn die in Turkije, Marokko, of op de Antillen een andere taal als moedertaal hebben geleerd. Dit is bijvoorbeeld het geval bij Koerdische kinderen in Turkije en Berberkinderen in Marokko. Meestal leren Koerdische kinderen echter naast het Koerdisch tegelijk ook Turks spreken. Evenzo leren de meeste Berberkinderen naast het Berber ook Marokkaans-Arabisch spreken. Verder geldt uiteraard dat voor sommige Antilliaanse kinderen een andere taal wordt gesproken dan het Papiamentu.

Papiamentu is de moedertaal voor de meeste kinderen die afkomstig zijn uit de benedenwindse eilanden Aruba, Bonaire en Curaçao. Op de bovenwindse eilanden Saba, Sint Eustachius en Sint Maarten wordt daarentegen vooral Engels gesproken. Voor kinderen uit deze gebieden zal het Engels doorgaans de moedertaal zijn. Met deze verschillen in taalachtergrond dient uiteraard terdege rekening te worden gehouden.

De toets Tweektaligheid is bedoeld voor het basis- én het speciaal onderwijs. In het basisonderwijs kan de toets drie maal worden afgenomen: bij de aanvang van groep 1, op het eind van groep 1 en op het eind van groep 2. Figuur 7 geeft de afnamemomenten van de toets Tweektaligheid weer. »

Figuur 7: Afnamemomenten Begrippentoets

<i>afnameperiode</i>	<i>afname maand basisonderwijs</i>
aanvang kleuteronderwijs	augustus/september groep 1
na één jaar onderwijs	mei/juni groep 1
na twee jaar onderwijs	mei/juni groep 1

Problemen bij het meten

Door Ahmed Zekhnini is onlangs in Samenwijs gewezen op de lastige afwegingen die gemaakt moeten worden bij het meten van vaardigheden in twee talen. In de literatuur is het probleem van beperkte vertaalbaarheid van items onder meer door Oller (19xx) gesignaleerd. Dat neemt echter niet weg dat het zeer wel mogelijk is om taalaspecten in meerdere talen te meten. Zo geldt dat op het terrein van de fonologie in elke taal sprake is van een beperkt aantal minimale woordparen waarmee klankcontrasten getoetst kunnen worden.

Ook op het terrein van het lexicon zijn er goede mogelijkheden om concepten in meerdere talen uit te drukken. Voor wat betreft cognitieve begrippen gaat het om linguïstische universalia, begrippen die in elke taal door middel van een woordlabel uitgedrukt worden. Bij inhoudswoorden is van belang dat woorden worden gekozen die in cultureel opzicht zo weinig mogelijk bias kennen. Bij de onderhavige toets is dit probleem zoveel mogelijk ondervangen door uit te gaan van begrippen die niet cultureel gemarkeerd zijn. Begrippen, zoals varken, kurketrekker en hoofd-doek, zijn bijvoorbeeld vermeden.

Verder is een corpus van voorgeselecteerde woorden vervolgens voorgelegd aan groepen Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse leerkrachten met bij elk woord de vraag of zij dachten dat een zesjarig kind dat woord kan begrijpen. Vervolgens zijn die woorden uitgekozen waarvoor de volgorde van waargenomen moeilijkheidsgraad nagenoeg identiek was. Daaruit is ten slotte een verzameling woorden voor de passieve en actieve woordenschattoets geselecteerd.

Bij zinsvorming is vooraf in elke taal een verzameling morfo-syntactische verschijnselen opgesomd. Die zijn vervolgens in een twintigtal zinnen verwerkt. Daarbij is geprobeerd om het aantal nominale en verbale groepen in

de zinnen zoveel mogelijk constant te houden, zodat in de verschillende talen een vergelijkbaar beroep wordt gedaan op het werkgeheugen van kinderen.

Bij tekstbegrip is gekozen voor vier verhaaltjes met vragen erbij die in de vier talen zijn vertaald. De culturele relevantie van de teksten is tevoren met een aantal autochtone en allochtone leerkrachten doorgesproken.

Zoals Zekhnini terecht opmerkt zijn juist bij het Marokkaans-Arabisch de afwegingen bij het maken van vertalingen van toetsitems lastig, daar het Marokkaans-Arabisch meerdere variëteiten kent. Bij de uiteindelijke keuze van woorden en zinsconstructies hebben we ons echter laten leiden door oordelen van Marokkaanse leerkrachten en door adviezen van onder meer Ali Abdahila van de Universiteit van Fez met wie vanuit Tilburg wordt samengewerkt.

Daarnaast merkt Zekhnini terecht op dat juist in de Marokkaanse versie enkele foutjes in de eerste druk van de toets zijn geslopen. Dit is een gevolg van het feit dat bij het maken van de finale versie

een aantal nieuwe tekeningen zijn gemaakt (zo hoorde op de tekening van het spinneweb ook een spin te staan en is bij sommige nieuwe tekeningen van de cognitieve begrippentaak de sekse van de afgebeelde personen gewijzigd) en de volgorde van de items op enkele plaatsen is gewijzigd. Bij de Marokkaans-Arabisch cognitieve-begrippentaak leidde dit inderdaad tot enkele ambigue vraagstellingen. Uiteraard betreuren wij het feit dat deze onjuistheden in de eerste versie van de toets zijn ingeslopen. Bij de overige drie talen blijkt dit, ook na nadere controle, niet het geval. De foutjes in de Marokkaans-Arabisch versie zijn mede het gevolg van de uiterst ingewikkelde operatie van het uitgeven van een toets in vier talen. Het Cito doet er op dit moment echter alles aan om de ingeslopen onjuistheden te herstellen.

Door gebruikers was eveneens gevraagd om een weergave van de Marokkaans-Arabisch toetsitems in Arabisch schrift. Ook aan deze voorziening wordt momenteel gewerkt. Alle wijzigingen worden zo spoedig mogelijk aan de gebruikers van de toets toegestuurd. Uiteraard zullen bij de tweede druk van de toets alle onvolkomenheden zijn verholpen. Als deze kinderziektes eenmaal voorbij zijn, hopen we voor de onderwijspraktijk een bruikbaar instrument te hebben opgeleverd. •

Deze tekst is ingekort door de redactie.

