

# Zoals de ouden zongen, piepen de jongen?

## De taal van ouders en taal en taalvaardigheid van hun kinderen

Geert Driessen

Radboud University

From birth on, children are confronted with an ever-growing variation of languages. In Dutch primary schools the main language model nowadays is a submersion model centring round Standard-Dutch. The disappointing results of several small-scale bilingual experiments and the large-scale implementation of a bilingual model for immigrant children in the past had led the Ministry of Education to abandon bilingual education, that is, with the exception of models with English, German or French as a second language. The focus of the present article is on language variety at home and school. The main question is how the mother tongue, viz. the language the parents speak, influences their child's proficiency in Dutch. Analysing data of 14,000 grade 2 pupils that were collected in the 2007, 2010 and 2013 measurement waves of the national COOL<sup>5-18</sup> study, this paper first of all describes how often children speak their mother tongue. A distinction is made between Dutch; Frisian and Dutch regional languages and dialects; and foreign languages. The latter mostly refers to Turkish and Berber language varieties. Next, the correlation between speaking the mother tongue and the children's proficiency in Dutch is analysed. The results show that for children of Dutch, Frisian and Dutch regional languages and dialect speaking parents there are no differences in level of Dutch relative to the number of times they speak their mother tongue. For children of a foreign language speaking parents, however, there is a tendency that the more often they speak their mother tongue the lower their proficiency in Dutch is. This negative relationship is not reduced by accounting for the mother's educational level and proficiency of Dutch. Most of the children who speak a foreign language are of Turkish or Moroccan descent who in terms of school achievement lag considerably behind their native-Dutch peers. It is suggested that implementing so-called transition classes with targeted language courses during one school year and a follow-up in later years may help diminish this gap.

**Keywords:** language choice, language proficiency, Dutch, dialects, foreign languages, mother tongue, educational disadvantage, multilingualism

This article is under copyright. The publisher should be contacted for permission to re-use or reprint the material in any form.

*Dutch Journal of Applied Linguistics* 5:2 (2016), 145–159.

DOI 10.1075/dujal.5.2.03dri

ISSN 2211–7245 / E-ISSN 2211–7253 © John Benjamins Publishing Company

Hierna volgt de originele, niet-opgemaakte tekst.

## 1. Taalvariatie

Talen zijn continu in ontwikkeling. Het talenlandschap kent een immense dynamiek en variatie, zowel in de tijd als geografisch (Taalunie, 2015). Het Standaardnederlands is in de 18<sup>e</sup> en 19<sup>e</sup> eeuw ontstaan vanuit enkele lokale dialecten om zo tegemoet te komen aan de behoefte aan een gemeenschappelijke taal (De Waal, 2013). Nederland kent behalve dit Standaardnederlands nog een tweede officiële taal, namelijk het Fries, daarnaast nog twee erkende streektalen, te weten het Limburgs en Nedersaksisch, en talloze dialecten. Al deze taalvarianten hebben de laatste decennia te maken met een forse terugval in aantallen sprekers (Driessen, 2006). Daar staat tegenover dat er zich sinds de jaren '60 met de komst van arbeidsmigranten ("gastarbeiders") en hun familieleden grote aantallen sprekers van een buitenlandse taal in ons land gevestigd hebben, aanvankelijk vanuit landen als Spanje, Italië en Griekenland, daarna vooral sprekers van het Turks en een Berber variëteit. Ook de vele Rijksgenoten uit de voormalige koloniën Suriname en de Antillen die sedert de jaren '70 naar Nederland zijn gekomen hebben bijgedragen aan een uitbreiding van het talenpalet. Longitudinaal onderzoek laat zien dat volwassen Antillianen, maar veel meer nog Turken en Marokkanen zeer sterk aan hun eigen taal blijven vasthouden (Driessen, 2004). De meer recente instroom van omvangrijke groepen asielzoekers en vluchtelingen uit Afrika en het Midden-Oosten, met elk hun eigen taal(varianten), vormt een voorlopig sluitstuk van de enorme groei qua taalvariatie. Tegelijk is de wereld voor veel Nederlanders steeds toegankelijker geworden, dit ten gevolge van de stijging van het onderwijsniveau, de toegenomen mobiliteit en groeiende internationalisering (UNESCO, 2003). Binnen sectoren als handel, toerisme, ICT, (sociale) media, politiek en onderwijs is er wereldwijd een toenemende noodzaak gebruik te maken van een gemeenschappelijke communicatietaal. Hierdoor is gedurende de afgelopen decennia de positie van het Engels als lingua franca veel sterker geworden (Van Els, 2001; De Swaan, 2003). In het basisonderwijs is deze ontwikkeling zichtbaar via de invoering van het Engels in de bovenbouw, de gestage toename van het aantal scholen met vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) en de recente introductie van tweetalig primair onderwijs (tpo), waarbij kleuters al vanaf groep 1 tot de helft van de tijd onderwijs in het Engels krijgen aangeboden (Driessen e.a., 2016; De Graaff, 2015).

## 2. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Kinderen leren taal in eerste instantie vooral van hun ouders; daarna wordt de invloed van de bredere omgeving, zoals de buurt, kinderopvang, peuterspeelzaal en school, en niet te vergeten de (sociale) media, steeds belangrijker. Kinderen komen daardoor al op zeer jonge leeftijd met een immense linguïstische variatie in aanraking. Deze variatie doet zich niet alleen voor *tussen* verschillende talen, maar evenzeer *binnen* een taal tussen verschillende sprekers van die taal (Van den Branden & Verhelst, 2011). Vandaar dat taal eigenlijk altijd synoniem is met meertaligheid (Sierens & Van Avermaet, 2014). Bovendien is taal altijd in ontwikkeling, dynamisch. De vraag is hoe daar in het onderwijs het beste mee om kan worden gegaan. Daarvoor is het noodzakelijk

inzicht te krijgen in het gebruik van talen en de taalkeuzes die ouders en kinderen maken. Over de mate waarin door ouders en kinderen Nederlands of een andere taalvariant wordt gesproken is echter weinig bekend, in ieder geval niet als het gaat om grootschalige, landelijke gegevens. Driessen (2004, 2006) heeft hier enige tijd geleden uitvoerig over gerapporteerd. Daarbij ging hij ook in op de samenhang tussen taalkeuzes binnen het gezin en de Nederlandse taalvaardigheid van kinderen. Onlangs zijn er opnieuw grootschalige, landelijke gegevens beschikbaar gekomen, waarmee het mogelijk is hier een update van te geven. Inzicht in taalkeuzes en ontwikkelingen daarin is met name van belang vanuit taalpolitieke overwegingen (Wikipedia, 2016). Daarbij kan een drietal planningsinstrumenten worden onderscheiden: statusplanning (Welke is de nationale taal? Wat zijn rechten van minderheden?), corpusplanning (Hoe staat het met de verschillende elementen van taalbeheersing?) en onderwijsplanning (Welke talen moeten worden onderwezen? Hoeveel docenten zijn er nodig? Hoe wordt het taalonderwijs georganiseerd? Welke methoden worden gebruikt? Op welke leeftijd wordt begonnen?). Het onderhavige artikel wil een bijdrage leveren aan het verkrijgen van meer inzicht in taalkeuzes van ouders en kinderen en daarmee aan het beleid op het gebied van onderwijsplanning. Meer concreet staan hier de volgende twee vragen centraal:

1. In hoeverre spreken kinderen met uiteenlopende taalachtergronden dezelfde taal als hun ouders?
2. Welke relatie is er tussen de overeenstemming in taalkeuze van ouders en hun kinderen en de Nederlandse taalvaardigheid van de kinderen?

Via de eerste vraag wordt inzicht verkregen in de mate van generatiegewijze overdracht van talen: spreken kinderen nog de taal van hun ouders? Via de tweede vraag wordt het effect hiervan bestudeerd: maakt het voor de Nederlandse taalvaardigheid van kinderen iets uit of ze de taal van hun ouders spreken? Een kwestie die hier centraal staat betreft meertaligheid in het onderwijs. Voordat wordt overgestapt op het empirische deel van dit artikel, wordt daarom hierna eerst nog meertaligheid in een theoretisch en onderwijskundig kader geplaatst.

### 3. Meertaligheid in het onderwijs

Hoe adequaat met meertaligheid om te gaan vormt al een aantal decennia een punt van (vaak felle) controverse, met name als het gaat om de aanpak daarvan in het onderwijs (Cornips & Van den Heuvel, 2015; Jonkman & Riemersma, 2015; Van Avermaet, 2015). De discussie werd lang gedomineerd door de afhankelijkheids- en drempelhypothese van Cummins (1991). De interpretatie van beide hypothesen luidt dat het taalvaardigheidsniveau in het Nederlands afhankelijk is van het niveau in de moedertaal en dat voor beide talen een bepaald niveau bereikt moet worden wil er sprake zijn van positieve effecten van tweetaligheid op de cognitieve ontwikkeling. Een onvolwaardige ontwikkeling van de moedertaal zou het gevaar inhouden dat het kind geen van beide talen goed spreekt (vgl. Reljić, Ferring & Martin, 2015). Probleem bij beide hypothesen is dat ze zo abstract zijn, dat het feitelijk onmogelijk is ze empirisch te toetsen. Waar in ieder geval te weinig oog voor was, is dat het nogal wat uitmaakt welke status de

moedertaal heeft (Gaat het bijvoorbeeld om het Engels in Franstalig Canada, of om het Turks in Nederland? Betreft het een meerderheids- of minderheidstaal?) en het gebruik ervan (Heeft de moedertaal alleen betekenis in een kleine, gesloten taalgemeenschap of is het een volwaardige tweede taal waarmee de taalleerder dagelijks te maken heeft?). Eenduidige onderzoeksresultaten die de hypothesen van Cummins zouden moeten ondersteunen ontbreken dan ook (voor een beschrijving van uiteenlopende tweetalige modellen zie bijvoorbeeld Baker, 2001; Kim, Hutchinson & Winsler; Söhn, 2004). De keuze voor een bepaald onderwijsmodel, eentalig, tweetalig of meertalig, zou volgens verschillende onderzoekers moeten afhangen van de context waarin het wordt toegepast en de specifieke doelgroep. Voor de effectiviteit van het gekozen model zijn de kwaliteit van de leeromgeving en de mate waarin is voldaan aan een aantal onderwijskundige en organisatorische voorwaarden doorslaggevend (Sierens & Van Avermaet, 2014; Van den Branden & Verhelst, 2011).

De Nederlandse overheid heeft met betrekking tot allochtone minderheidstalen (voornamelijk Turks en Arabisch) na enkele decennia grootschalig tweetalig onderwijs en enkele kleinschalige tweetalige experimenten te hebben gefaciliteerd besloten te focussen op het eentalige onderwijsmodel, dat wil zeggen op onderdompeling in een Nederlands taalbad (Driessen, 2005). De voornaamste reden was dat de betreffende tweetalige benaderingen onvoldoende aantoonbare effecten hadden opgeleverd. Voor Nederlandse streektalen en dialecten, maar niet voor het Fries, was deze keuze al eerder gemaakt. De vraag is of deze eentalige aanpak de (enige en) juiste aanpak is (Cornips & Van den Heuij, 2015; Van Avermaet, 2015). Sierens en Van Avermaet (2014) stellen dat “A review of empirical research shows that there is no knock-down argument in favour of a particular model of education; clearly no single model can possibly suit all contexts.” Zij propageren daarom voor de Vlaamse situatie drie alternatieve strategieën, te weten een constructieve taalpolitiek, linguïstische sensibilisatie, en functioneel meertalig leren. Vooralsnog gaat het daarbij echter eerder om concepten dan om concreet uitgewerkte onderwijsaanpakken. Van den Branden en Verhelst (2011) wijzen er eveneens op dat er binnen het eentalige Vlaamse onderwijs allerlei momenten kunnen worden gecreëerd waarin de niet-Nederlandse thuistaal als hulpmiddel fungeert. In hoeverre deze suggesties ook in de Nederlandse situatie kunnen worden ingezet is echter onduidelijk. Het Nederlandse ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap staat daar niet voor open. Dat geldt overigens wel voor varianten waarbij het Engels (en evt. het Duits of Frans) de tweede taal is (Driessen e.a., 2016).

## **4. Methode**

### **4.1. Steekproeven**

Voor de beantwoording van de twee onderzoeksvragen is gebruik gemaakt van gegevens die zijn verzameld via het grootschalige, landelijke cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup>. Daarbij zijn de data van de drie metingen in de schooljaren 2007/8, 2010/11 en 2013/14 samengevoegd (Driessen, Elshof,

Mulder & Roeleveld, 2015). Op die manier wordt zoveel mogelijk bewerkstelligd dat ook kleine categorieën van leerlingen (bv. naar provincie, sociaal milieu en etnische achtergrond) binnen de steekproef maximaal vertegenwoordigd zijn. Bij de eerste twee COOL-metingen waren per meting in totaal 550 scholen met 38000 leerlingen in de groepen 2, 5 en 8 betrokken; bij de derde meting ging het om bijna 440 scholen met 29000 leerlingen. COOL kent een zogenoemde referentiesteekproef, die representatief is voor alle basisscholen, en een aanvullende steekproef van scholen met veel achterstandsleerlingen (dat wil zeggen uit lagere sociaal-economische milieus en waarvan de ouders in het buitenland zijn geboren). Die aanvullende steekproef is toegevoegd om zo de specifieke situatie van dergelijke achterstandsleerlingen adequaat in kaart te kunnen brengen.

#### 4.2. Instrumenten en variabelen

Het huidige onderzoek richt zich op kinderen in groep 2 (5- – 6-jarigen) en hun ouders. Er is hiervoor gekozen, omdat alleen voor deze groep uitgebreide achtergrondinformatie van ouders beschikbaar was. De gegevens die worden geanalyseerd komen uit de schooladministraties (toetsresultaten Nederlandse taal) en een oudervragenlijst (achtergrondkenmerken ouders en kinderen). Ondanks dat de (schriftelijke) oudervragenlijst vergezeld ging van een toelichting in het Nederlands, Turks, Arabisch en Engels was er sprake van selectieve respons: ouders van achterstandskinderen, en dan met name allochtone kinderen, hebben de vragenlijst minder vaak geretourneerd. Om dergelijke kinderen toch zo goed mogelijk vertegenwoordigd te krijgen in de analyses is de totale steekproef genomen, dus de referentiesteekproef plus de aanvullende steekproef.

De *taalvaardigheid Nederlands* is bepaald met behulp van de toets Taal voor kleuters uit het Cito leerlingvolgsysteem (Lansink & Hemker, 2012). Deze toets wordt op verreweg de meeste basisscholen standaard afgenomen; wanneer dat niet het geval was, werd hij speciaal voor het COOL-onderzoek alsnog afgenomen. Taal voor kleuters is in de periode januari – maart in twee sessies van elk 20 à 30 minuten klassikaal afgenomen. De toetsscores zijn doorgaans uit de schooladministraties overgenomen. Inhoudelijk gezien omvat de toets aspecten van de taalontwikkeling (conceptueel bewustzijn, met als onderdelen passieve woordenschat en kritisch luisteren) en de ontluikende geletterdheid (metalinguïstisch bewustzijn, met als onderdelen klank en rijm, eerste en laatste woord horen, auditieve synthese, en schriftoriëntatie).

Voorbeeldopgaven van elk van deze toetsonderdelen, waarbij de kinderen steeds drie of vier plaatjes krijgen aangeboden en de leerkracht de vraag opleest, zijn de volgende:

- “Waar zie je een **tijger**? Zet een streep onder dat plaatje.”
- “Oma gaat een taart bakken. Ze heeft het deeg al gemaakt. Nu moet ze het deeg goed kneden. Zet een streep onder dat plaatje.”
- “Hier zie je trui – kip – haan – rok. Welk woord begint met een **k**? Zet een streep onder dat plaatje.”

- “Welk woord zeg ik het **eerst**? jongen – meisje – man – vrouw. Zet een streep onder dat plaatje.”
- “Hier zie je krant – koek – schoen – boek. Zet een streep onder **b – oe – k**.”
- “Hier zie je een cijfer, een letter en een woord. Zet een streep onder de **letter**.”

Na de eerste COOL-meting is er een vernieuwde versie van deze toets in gebruik genomen (60 items; betrouwbaarheid Cronbachs alfa 0.87), waardoor de resultaten niet helemaal vergelijkbaar zijn met die op de toets die is afgenomen bij de tweede en derde meting (alhoewel de correlatie 0.92 bedroeg). Om toch tot vergelijkbare scores te komen zijn daarom de toetsscores voor elk van de drie metingen afzonderlijk gestandaardiseerd (z-scores, met een gemiddelde van 0 en een standaarddeviatie van 1).

Uit de oudervragenlijst zijn enkele *achtergrondkenmerken* overgenomen. Centraal stonden enkele taalkeuzevragen:

- Welke taal spreken de ouders onderling het meeste met elkaar?
- Welke taal spreekt het kind het meeste in vier situaties, namelijk met: (1) de moeder; (2) de vader; (3) broertjes/zusjes; (4) vriendjes/vriendinnetjes?

De antwoordmogelijkheden waren: (1) Nederlands; (2) Fries, dialect, streektaal; (2) een buitenlandse taal.

Voor elk kind is bepaald hoe vaak het in de vier situaties dezelfde taal spreekt als de ouders onderling. Omdat niet altijd alle vier de situaties van toepassing zijn (bv. als er geen vader is of er geen broertjes of zusjes zijn) is het resultaat in een relatieve maat uitgedrukt, variërend van 0% (het kind spreekt in geen van de situaties de taal die de ouders onderling spreken) tot 100% (het kind spreekt in alle situaties dezelfde taal als de ouders).

Daarnaast zijn nog twee controlevariabelen geconstrueerd, beide betreffende de situatie van de moeder:<sup>1</sup>

- Het opleidingsniveau: (1) maximaal lbo; (2) mavo-vwo; (3) mbo; (4) hbo/wo.
- De taalvaardigheid Nederlands. Voor elk van de vier domeinen verstaan/begrijpen, spreken, lezen en schrijven is gevraagd ‘In welke mate beheerst u de Nederlandse taal?’. Deze vragen zijn afgeleid van Clark’s (1981) zogenoemde Can-Do schalen.<sup>2</sup> Factor- en betrouwbaarheidsanalyse liet een generale factor zien met 92% verklaarde variantie met een Cronbachs alfa van 0.97. Op basis van de resultaten is een driedeling gemaakt: (1) niet-redelijk; (2) goed; (3) zeer goed.

<sup>1</sup> Omdat de moeder in het algemeen het meeste (taal)contact heeft met het jonge kind, omdat er doorgaans een sterke samenhang bestaat tussen de situatie van de moeder en de vader, en omdat er meer eenoudergezinnen zijn met een moeder dan met een vader.

<sup>2</sup> Dit type (subjectieve) zelfbeoordelingsschalen wordt vaak gebruikt in taalonderzoek, voornamelijk in het kader van tweede-taalverwerving. Correlaties van 0.70 met (objectieve) toetsscores zijn niet ongewoon; de hoogte hangt echter sterk af van het specifieke domein en de doelgroep (Ross, 1998).

## 5. Resultaten

### 5.1. De taal van ouders en kinderen

In Tabel 1 staat het antwoord op de eerste onderzoeksvraag, namelijk hoe vaak het voorkomt dat een kind dezelfde taal spreekt als diens ouders. In de kolom “%” onder “Nederlands” zien we dat 0.1% van de (in totaal 13917) kinderen van ouders die onderling meestal Nederlands spreken zelf in geen van de vier situaties (0%) Nederlands spreekt. Daar staat tegenover dat 97.7% van de kinderen met Nederlands sprekende ouders in alle vier de situaties (100%) ook Nederlands spreekt. Met andere woorden: het komt nauwelijks voor dat kinderen met meestal Nederlands sprekende ouders niet zelf ook steeds Nederlands spreken. Dat ligt voor kinderen met meestal Fries-, een streektaal- of dialectsprekende ouders heel anders. (Terwille van het leesgemak wordt deze groep hierna als “dialectsprekend” aangeduid.) Ruim de helft van deze kinderen (55.6% van de 1719) spreekt in geen van de vier situaties dialect, maar bijna 30% spreekt in alle vier de situaties dialect. Dus hier geldt dat in totaal bijna de helft (44.4%) van de kinderen van dialectsprekende ouders in één of meer situaties zelf ook die taal spreekt. Voor de kinderen van ouders die een buitenlandse taal spreken ligt de situaties nog genuanceerder. Bijna een derde (32.3%) van deze kinderen spreekt in geen van de vier situaties een buitenlandse taal; ruim een vijfde doet dat in de helft van de situaties. In totaal spreekt bijna 45% van de 2517 kinderen in de helft of meer van de vier situaties een buitenlandse taal. Kinderen van ouders die een buitenlandse taal spreken gebruiken dus relatief vaak ook die taal. Daarbij dient overigens wel te worden aangetekend dat het aandeel kinderen dat in alle vier de situaties een buitenlandse taal spreekt aanzienlijk kleiner is dan het aandeel kinderen dat in alle situaties net als de ouders dialect spreekt (7.7 vs. 29.7%).



**Tabel 1.** Verdeling van het aantal malen dat de kinderen Nederlands spreken in vier situaties (in %) en de taalvaardigheid Nederlands van de kinderen (gemiddelden), naar spreektaal ouders onderling

Situaties	Spreektaal ouders onderling						<i>eta (r)</i>
	Nederlands		Fries, streektaal, dialect		Buitenlandse taal		
	%	Taalvaardigheid	%	Taalvaardigheid	%	Taalvaardigheid	
0%	0.1	-0.0161	55.6	0.3575	32.3	-0.4448	
25%	0.1	0.2466	2.1	0.2416	17.0	-0.5171	
33%	0.1	-0.0760	0.5	-0.3183	5.8	-0.5716	
50%	0.5	-0.1329	3.3	0.0516	22.2	-0.5829	
67%	0.4	-0.1130	1.5	0.2330	4.9	-0.7417	
75%	1.2	0.2493	7.4	0.3319	9.9	-0.7675	
100%	97.7	0.2404	29.7	0.2481	7.7	-0.8385	
<i>n</i>	13917		1719		2517		
<i>eta (r)</i>		0.04 (0.03)		0.09 (-0.05)		0.15 (-0.14)	
		$\bar{x}$ ( <i>sd</i> )		$\bar{x}$ ( <i>sd</i> )		$\bar{x}$ ( <i>sd</i> )	<i>eta (r)</i>
Totaal		0.2368 (0.9576)		0.3054 (0.8976)		-0.5723 (0.8827)	0.29 (-0.25)

## 5.2. De taal van ouders en taalvaardigheid van kinderen

Ook het antwoord op de tweede onderzoeksvraag volgt uit Tabel 1, de relatie tussen het spreken van de taal van de ouders en de taalvaardigheid Nederlands van de kinderen. Het gemiddelde op de toets Taal voor kleuters van de hier geanalyseerde steekproef bedraagt 0.1312 met een standaarddeviatie van 0.9835. Zoals eerder is aangegeven, is deze toets gestandaardiseerd op de totale COOL-steekproef met een gemiddelde van 0 en standaarddeviatie van 1. Dat het gemiddelde hier wat hoger ligt duidt erop dat de kinderen van ouders zonder oudervragenlijst een lagere taalvaardigheid hebben en dat de hier geanalyseerde kinderen daar wat beter op scoren (zie ook Driessen e.a., 2015). Dit geconstateerd hebbend, volgt hierna een korte toelichting op de taalgegevens in de tabel. In de kolom onder “taalvaardigheid” staan allereerst de (gestandaardiseerde) toetsscores per categorie van het aandeel situaties dat het kind dezelfde taal spreekt als de ouders. Uit het verloop van de scores blijkt dat er voor de kinderen van ouders die onderling Nederlands spreken niet echt een lijn zit in deze samenhang<sup>3</sup>: kinderen die in driekwart van de situaties of in alle situaties Nederlands spreken halen de hoogste scores (ongeveer 0.25), maar dat geldt eveneens voor de kinderen die slechts in een kwart van de situaties Nederlands spreken. Om een indruk te krijgen van de sterkte van de samenhang tussen de mate van het spreken van de taal van de ouders en de taalvaardigheid van de kinderen is zowel *eta* (de totale samenhang, dus lineair plus niet-lineair) als *r* (de lineaire samenhang) berekend. Bij de interpretatie daarvan wordt vaak de vuistregel van Cohen (1988) gevolgd: een coëfficiënt van 0.10 duidt op een zwakke samenhang, die van 0.30 op een middelmatige samenhang, en die van

<sup>3</sup> Daarbij dient te worden opgemerkt dat het aantal kinderen in de meeste categorieën ook vrij klein is.

0.50 op een sterke samenhang. Voor de kinderen met Nederlandssprekende ouders is de samenhang met coëfficiënten van 0.04, respectievelijk 0.03 dus praktisch nihil. Voor de kinderen van dialectsprekende ouders is de samenhang iets sterker, maar nog steeds onbeduidend. Het sterkst is de samenhang voor de kinderen van een buitenlandse taal sprekende ouders, en bovendien is die ook nog praktisch geheel lineair (0.15, resp. -0.14). Dit laatste houdt dus in dat naarmate deze kinderen ook de buitenlandse taal spreken er een tendens bestaat dat zij ook lager scoren qua taalvaardigheid Nederlands. Het verschil tussen de kinderen die in geen van de situaties de buitenlandse taal spreken en de kinderen die dat in alle situaties doen bedraagt bijna 0.40. Dit komt overeen met bijna een halve standaarddeviatie voor deze groep (zie onderin de tabel: 0.8827), hetgeen substantieel genoemd kan worden.

Onder in de tabel staan voor elk van de drie taalcategorieën (Nederlands; Fries, streektaal, dialect; buitenlandse taal) de gemiddelden en standaarddeviaties wat betreft taalvaardigheid Nederlands. Een vergelijking van deze drie groepen leert dat de taalvaardigheid van kinderen van Nederlands- of dialectsprekende ouders elkaar niet zoveel ontlopen. Opmerkelijk is wellicht dat kinderen van dialectsprekende ouders iets hoger scoren qua Nederlandse taalvaardigheid. Zoals verwacht scoren kinderen van ouders die een buitenlandse taal spreken het laagst, 0.80 lager dan de Nederlandssprekende groep, en bijna 0.90 lager dan de dialectsprekende groep, dus in beide gevallen ongeveer een hele standaarddeviatie, een bijzonder groot verschil. Uitgedrukt in de coëfficiënt *eta*, bedraagt het overall verschil tussen de drie groepen 0.29. Vergelijking van de *eta* met de coëfficiënt *r* (-0.25) laat overigens zien dat deze samenhang praktisch geheel lineair is.

Tabel 1 maakt dus duidelijk dat de mate waarin de kinderen de taal van hun ouders spreken sec nauwelijks iets uitmaakt voor hun taalvaardigheid Nederlands, althans niet voor de kinderen van ouders die Nederlands of een dialect spreken. Voor de kinderen die een buitenlandse taal spreken ligt dat anders. Voor deze groep is daarom nagegaan of er behalve het spreken van de buitenlandse taal wellicht nog andere factoren in het spel zijn die de lage taalvaardigheid Nederlands bepalen. In de wetenschap en in het beleid wordt al decennia gewezen op het belang van de opleiding en taalvaardigheid van ouders (als educatief en linguïstisch kapitaal) voor de onderwijskansen van hun kinderen (Carrington & Luke, 1997; Driessen, 2013; White & Kaufman, 1997). Beide kenmerken zijn binnen de COOL-data beschikbaar. In een covariantie-analyse is daarom nagegaan in hoeverre de lage taalscores van de kinderen met een buitenlandse taal sprekende ouders blijven bestaan nadat rekening is gehouden met de opleiding en taalvaardigheid van de moeders. Tabel 2 geeft een overzicht van de resultaten. In de linkerkolom staan de taalscores zoals die ook al in Tabel 1 zijn gepresenteerd, in de rechterkolom de scores na correctie voor de invloed van opleiding en taalvaardigheid moeder.

**Tabel 2.** Taalvaardigheid Nederlands van kinderen van een buitenlandse taal sprekende ouders naar de mate waarin ze zelf ook die buitenlandse taal spreken, ongecorrigeerd en gecorrigeerd voor opleiding en taalvaardigheid Nederlands moeder (gemiddelden)

Situaties	Taalvaardigheid	
	Ongecorrigeerd	Gecorrigeerd
0%	-0.4448	-0.4671
25%	-0.5171	-0.5564
33%	-0.5716	-0.5792
50%	-0.5829	-0.5359
67%	-0.7417	-0.7200
75%	-0.7675	-0.7905
100%	-0.8385	-0.7719

Wat de tabel overduidelijk laat zien is dat, wanneer we *binnen de groep van ouders die een buitenlandse taal spreken* kijken, het voor het eerder geconstateerde negatieve effect van het spreken van de buitenlandse taal niet uitmaakt of de moeders hoog of laag zijn opgeleid en of ze de Nederlandse taal goed of slecht beheersen: de taalscores van de kinderen blijven ook na correctie nagenoeg gelijk. Zo halen kinderen die in geen van de situaties (“0%”) een buitenlandse taal spreken een taalscore van -0.4448 en na correctie voor opleiding en taalvaardigheid moeder een score van -0.4671, wat neerkomt op een verschil van 0.0223 en in statistische zin niet relevant is. Een vergelijkbaar resultaat zien we bij de categorieën 25% tot en met 75%. Alleen voor de kinderen die in alle situaties (“100%”) een buitenlandse taal spreken treedt een minimale verbetering op van -0.8385 naar -0.7719, ofwel 0.066, maar ook dat verschil is in statistische zin verwaarloosbaar.

## 6. Conclusies

Aan deze bijdrage lagen twee vragen ten grondslag. De eerste luidde: In hoeverre spreken kinderen dezelfde taal als hun ouders? Het antwoord op deze vraag is dat de kinderen van Nederlandssprekende ouders vrijwel altijd zelf ook Nederlands spreken. Bij dialectsprekende ouders bestaat er meer variatie: grofweg de helft spreekt geen dialect, maar een derde spreekt (bijna) altijd dialect. In gezinnen met een buitenlandse taal sprekende ouders spreekt een derde van de kinderen deze taal nooit; de rest spreekt die taal in één of meerdere situaties. De tweede vraag luidde: Welke relatie is er tussen de overeenstemming in taalkeuze van ouders en hun kinderen en de Nederlandse taalvaardigheid van de kinderen? Voor de kinderen van Nederlands- of dialectsprekende ouders maakt het niet uit hoe vaak ze Nederlands respectievelijk dialect spreken. Dat is echter niet het geval voor kinderen van een buitenlandse taal sprekende ouders: naarmate de kinderen zelf die taal vaker spreken, bestaat er een tendens dat de Nederlandse taalvaardigheid van deze kinderen slechter is. Deze negatieve samenhang wordt verder niet beïnvloed door het opleidingsniveau of de Nederlandse taalvaardigheid van de moeder.

Jonge kinderen van een buitenlandse taal sprekende ouders hebben vaak een probleem wat betreft hun beheersing van de Nederlandse taal, en bovendien is dat probleem groter wanneer die kinderen zelf ook vaker die buitenlandse taal spreken. Omdat die achterstand in de Nederlandse taal zich al op zeer jonge leeftijd voordoet en er een serieus gevaar bestaat dat die hooguit nog maar mondjesmaat wordt ingelopen, is het zaak daar al in een vroeg stadium iets aan te doen (Roeleveld, 2011). Om die reden is het relevant te benadrukken dat in het onderhavige onderzoek gefocust is juist op deze jonge kinderen (c.q. groep 2). De bevindingen van dit onderzoek onderstrepen de noodzaak van een vroege interventie, omdat daarmee een fundament wordt gelegd voor de verdere schoolloopbaan. In het onderwijsachterstandenbeleid zijn daarom in de loop der jaren uiteenlopende maatregelen geïmplementeerd, helaas doorgaans zonder aantoonbaar effect (Driessen, 2013). Maatregelen die in het buitenland wel succesvol leken, blijken dat in Nederland niet te zijn, waarschijnlijk vooral vanwege de afwijkende omstandigheden en vormgeving van de maatregelen (cf. Hattie, 2009). Zo is van de juist voor deze kinderen ontwikkelde Vroeg- en Voorschoolse Educatie (VVE; stimuleringsprogramma's voor peuters en kleuters om vroege achterstanden te voorkomen) vastgesteld dat ze geen effect hebben (Driessen, Veen & Van Daalen, 2015; Fukkink, Jilink & Oostdam, 2015). Aangezien deze programma's vooral worden ingezet in opvoedings- en onderwijsinstellingen (i.c. kinderdagverblijven, peuterspeelzalen en de kleutergroepen van de basisschool), wordt er wel voor gepleit een sterkere en actieve verbinding te leggen met de thuissituatie (Tavecchio & Oostdam, 2013). De programma's zouden dan niet alleen in de instellingen moeten worden uitgevoerd, maar ook samen met de ouders (in de praktijk meestal de moeders) thuis. Moeders zouden dan getraind moeten worden in het ondernemen van taal- en onderwijsstimulerende activiteiten met hun kinderen en bovendien zouden ze zelf via gericht en intensief NT2-onderwijs ook hun Nederlandse taalvaardigheid dienen de verbeteren. De vraag is hoeveel van een dergelijke benadering verwacht mag worden, aangezien uit de hier uitgevoerde analyses is gebleken dat de negatieve samenhang met het spreken van een buitenlandse taal blijft bestaan nadat het taalvaardigheidsniveau van de moeder wordt verdisconteerd. (In eerder onderzoek werd overigens wel een samenhang met het opleidingsniveau vastgesteld, maar daar werd niet gecorrigeerd voor taalvaardigheidsniveau, waardoor een volledige vergelijking niet mogelijk is.) Volgens Van den Branden en Verhelst (2011) gaat het bij taalachterstanden vooral om "geletterdheid" (c.q. schoolse gedecontextualiseerde taalvaardigheid; vgl. Baker, 2001) en niet zozeer om taal in het algemeen. Om die reden is volgens hen een geconcentreerde aanpak in het onderwijs nodig. De schooltaal kan het beste in de klas zelf worden geleerd. Dit sluit aan bij de resultaten die zijn bereikt met schakelklassen. Deze bleken in tegenstelling tot de meeste maatregelen uit het onderwijsachterstandenbeleid wél tot positieve effecten te leiden (Mulder, Van der Veen, Derriks & Elshof, 2012). In een schakelklas krijgen leerlingen een jaar lang intensief taalonderwijs in een aparte klas tijdens de reguliere schooltijden, dan wel tijdens extra lessen na schooltijd. De schakelklas kan parallel aan groep 1 – 8 worden opgezet, maar ook als extra tussenjaar, als instroomgroep voorafgaand aan groep 1 of als kopklas na groep 8. Het onderwijs in de schakelklas is erop gericht de taalachterstand te verminderen, zodat de leerling na het schakeljaar het onderwijs in de reguliere klas kan vervolgen. Er wordt voor gepleit om jonge

schakelklaskinderen ook ná het schakeljaar nog extra begeleiding te geven, en het schakeljaar te beschouwen als een onderdeel van een integrale aanpak die niet gedurende één jaar, maar gedurende de hele schoolloopbaan vorm moet krijgen.

De beginachterstanden die hier zijn geconstateerd betreffen de huidige generatie allochtone kinderen. Gelet op het feit dat er sinds enige tijd omvangrijke groepen asielzoekers en vluchtelingen ons land instromen valt te verwachten dat deze problematiek nog lang niet opgelost zal zijn.

## Referenties

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carrington, V., & Luke, A. (1997). Literacy and Bourdieu's sociological theory: A reframing. *Language and Education, 11*(2), 96-112.
- Clark, J. (1981). Language. In T. Barrows (Ed.), *A survey of global understanding: Final report* (pp. 87–100). New Rochelle, NY: Change Magazine Press.
- Cornips, L., & Heuij, K. van den (2015). Staat het opgroeien in dialect een goede woordenschat in het Nederlands in de weg? *Levende Talen Magazine, 102*(7), 12-16.
- Cummins, J. (1991). Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In J. Hulstijn & J. Matter (Eds.), *Reading in two languages. AILA review 8* (pp. 75-89). Amsterdam: Free University Press.
- Driessen, G. (2004). De taalsituatie van Caribische en Mediterrane immigranten. Ontwikkelingen in taalvaardigheid en taalkeuzes in Antilliaanse, Surinaamse, Turkse en Marokkaanse gezinnen gedurende de periode 1995-2003. *Migrantenstudies, 20*(2), 74-93.
- Driessen, G. (2005). From cure to curse: The rise and fall of bilingual education programs in the Netherlands. In J. Söhn (Ed.), *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children. WZB Discussion Paper SP IV 2005-601* (pp. 77-107). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Driessen, G. (2006). Ontwikkelingen in het gebruik van streektalen en dialecten in de periode 1995-2003. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 75*(1), 103-113.
- Driessen, G. (2013). *De bestrijding van onderwijsachterstanden Een review van opbrengsten en effectieve aanpakken*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Veen, A., & Daalen, M. van (2015). *VVE-doelgroepkinderen in de voorschoolse fase. Indicering en aanbod*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G., Elshof, D., Mulder, L., & Roeleveld, J. (2015). *Cohortonderzoek COOL<sup>5-18</sup>. Technisch rapport basisonderwijs, derde meting 2013/14*. Nijmegen: ITS/ Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Driessen, G., Krikhaar, E., Graaff, R. de, Unsworth, S., Leest, B., Coppens, K., & Wierenga, J. (2016). *Evaluatie pilot Tweetalig Primair Onderwijs. Startmeting 2014/15. Publieksversie*. Nijmegen: ITS.

- Els, T. van (2001). The European Union, its institutions and its languages: Some language political observations. *Current Issues in Language Planning*, 2(4) 311-360.
- Fukkink, R., Jilink, L., & Oostdam, R. (2015). *Met een bik op de toekomst. Een meta-analyse van de effecten van VVE op de ontwikkeling van kinderen in Nederland*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Graaff, R. de (2015). Vroeg of laat Engels in het basisonderwijs. Wat levert het op? *Levende Talen Tijdschrift*, 16(2) 5-15.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Jonkman, R., & Riemersma, A. (2015). De heterogene taalsituatie en het meertalig onderwijs in Friesland. *Levende Talen Magazine*, 102(7), 20-24.
- Kim, Y.K., Hutchinson, & Winsler (2015). Bilingual education in the United States: An historical overview and examination of two-way immersion. *Educational Review*, 67(2), 236-252.
- Kroon, S., & Vallen, T. (2004). Dialect en schoolprestaties: Een terugblik. In S. Kroon & T. Vallen (Eds.), *Dialect en school in Limburg* (pp. 33-53). Amsterdam: Aksant.
- Lansink, N., & Hemker, B. (2012). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsen Taal voor kleuters voor groep 1 en 2 uit het Cito Volgstelsel primair onderwijs*. Arnhem: Cito.
- Mulder, L., Veen, I. van der, Derriks, M., & Elshof, D. (2012). *De schakelklasleerlingen verder gevolgd. Het tweede vervolgonderzoek bij leerlingen die in 2006/07 of 2007/08 in een schakelklas hebben gezeten*. Nijmegen: ITS.
- Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92-128.
- Roeleveld, J. (2012) De cognitieve ontwikkeling van doelgroepkinderen gedurende het basisonderwijs. In J. Roeleveld, G. Driessen, G. Ledoux, J. Cuppen & J. Meijer, *Doelgroepkinderen in het basisonderwijs. Historische ontwikkeling en actuele situatie* (pp. 61-88). Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ross, S. (1998). Self-assessment in second language testing: A meta-analysis and analysis of experiential factors. *Language Testing*, 15(1) 1-20.
- Sierens, S., & Van Avermaet, P. (2014). Language diversity in education: Evolving from multilingual education to functional multilingual learning. In D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing diversity in education: Languages, policies, pedagogies* (pp. 201-224). Bristol: Multilingual Matters.
- Söhn, J. (Ed.) (2004). *The effectiveness of bilingual school programs for immigrant children. WZB Discussion Paper SP IV 2005-601*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Swaan, A. de (2003). Bedreigde talen, sociolinguïstiek en taalsentimentalisme. *Levende Talen*, 70(2), 15-26.
- Taalunie (2015). *Wat is standaardtaal?* Retrieved on 15 October 2015 from <http://taaladvies.net/taal/advies/tekst/85>.

- Tavecchio, L., & Oostdam, R. (2013). Niet elk kind is ontvankelijk voor vroegtijdige stimuleringsprogramma's. De invloed van onderliggende factoren van schoolrijpheid in relatie tot de voor- en vroegschoolse educatie. *Pedagogiek*, 33(1), 37-48.
- UNESCO (2003). *Language vitality and endangerment*. Paris: UNESCO.
- Van Avermaet, P. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6-10.
- Van den Branden, K., & Verhelst, M. (2011). Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs. *Vonk*, 40(4) 3-27.
- Waal, M. de (2013). *Ontwikkeling van het Standaardnederlands*. Retrieved on 15 October 2015 from <http://www.isgeschiedenis.nl/archiefstukken/ontwikkeling-van-het-standaardnederlands/>.
- White, M., & Kaufman, G. (1997). Language usage, social capital, and school completion among immigrants and native-born ethnic groups. *Social Science Quarterly*, 78(2), 385-398.
- Wikipedia (2016). *Taalpolitiek*. Retrieved on 12 July 2016 from <https://nl.wikipedia.org/wiki/Taalpolitiek>.