



Opgesteld door: Henriette Raudszus (antwoordspecialist) en Sandra Beekhoven (kennismakelaar)
 Vraagsteller: Spraak-taalpatholoog/Logopedist

Referentie: Kennisrotonde (2017). Wat verklaart verschillen in ontwikkeling van mondelinge tweede-taalverwerving bij vluchtelingenkinderen ouder dan 6 jaar zonder taalontwikkelingsstoornis? (KR. 246).

20 september 2017

Vraag

Wat verklaart verschillen in ontwikkeling van mondelinge tweede-taalverwerving bij vluchtelingenkinderen ouder dan 6 jaar zonder taalontwikkelingsstoornis?

Kort antwoord

Snelle verwerving van de omgevingstaal is cruciaal voor nieuwkomers. Wat voorspelt hoe snel kinderen de nieuwe taal oppikken? Hierbij zijn kindfactoren, omgevingsfactoren, en de interactie tussen die twee van belang. Voorspellende kindfactoren zijn bijvoorbeeld taalaanleg en werkgeheugen. De belangrijkste omgevingsfactoren zijn de hoeveelheid en kwaliteit van het taalaanbod. Het taalaanbod is ook het belangrijkste aangrijpingspunt voor interventie. Een rijk taalaanbod (in de eerste en in de tweede taal), afgestemd op de vaardigheden van het kind, en veel mogelijkheid tot interactie, zijn bevorderlijk voor de tweede-taalontwikkeling.

Toelichting antwoord

Onderzoek naar specifiek mondelinge taalvaardigheden bij vluchtelingenkinderen ouder dan 6 is schaars: Veel onderzoek naar kinderen in de basisschoolleeftijd richt zich op geletterdheid. Onderzoek naar meertalige taalontwikkeling richt zich meestal ook niet specifiek op vluchtelingenkinderen. Wat betreft taalverwerving zijn vluchtelingenkinderen echter vergelijkbaar met niet-gevluchte immigrantenkinderen die thuis de eerste taal spreken en op school de meerderheidstaal leren (Sorenson Duncan, 2017). In dit antwoord is dan ook onderzoek naar andere tweede-taalverwervers, zoals kinderen van immigranten, meegenomen.

Kindfactoren

Verschillende cognitieve en emotionele factoren zijn van invloed op het leren van een taal. In het algemeen is veiligheid en welbevinden belangrijk om te kunnen leren. Vluchtelingenkinderen hebben een verhoogd risico op psychische problemen, door trauma's in het verleden en door gebrek aan een stabiele thuishouding (Ehnholt & Yule, 2006). Er is echter nog geen uitgebreid effectonderzoek naar psychologische interventies voor de taalontwikkeling voor vluchtelingkinderen (zie ook Kennisrotonde Vraag 232). Naast veiligheid is ook motivatie een voorwaarde voor leren. Er is veel onderzoek naar motivatie als voorspeller van vreemde-taalverwerving in een schoolse context (bv. Engels voor Nederlandstalige kinderen), maar voor kinderen die de meerderheidstaal op school als tweede taal leren is motivatie over het algemeen minder problematisch. Meestal is de behoefte om mee te kunnen doen in de nieuwe omgeving groot genoeg (Paradis, 2007).

Ook persoonlijkheidsfactoren lijken van invloed te zijn op tweede-taalverwerving. Uit een ouder onderzoek van Strong (1983, geciteerd in Paradis, 2007) blijkt dat succesvolle tweede-taalleerders vaak extrovert zijn en interactie opzoeken, of juist introvert met sterkere cognitieve vaardigheden en alerte observatie van taal in de omgeving.



Om optimaal gebruik te kunnen maken van het taalaanbod zijn verschillende cognitieve factoren belangrijk. Voorbeelden hiervan zijn fonologisch bewustzijn, verbaal werkgeheugen, en analytisch vermogen. Problemen met het verbale werkgeheugen kunnen het bijvoorbeeld moeilijk maken om woorden uit het taalaanbod in het langetermijngeheugen op te slaan of grammaticale regels uit het taalaanbod af te leiden (Martin & Ellis, 2012). Dit kan vooral voor kinderen met leerproblemen een struikelblok vormen, ook als zij geen of weinig problemen in hun eerste-taalontwikkeling laten zien (Kormos, 2017).

Omgevingsfactoren

De belangrijkste omgevingsfactor is het taalaanbod in de doeltaal^[1] (Paradis, 2017). Andere omgevingsfactoren die tweede-taalverwerving beïnvloeden, zoals sociaal-economische status, doen dat vooral indirect door hun invloed op het taalaanbod (Sorenson Duncan, 2017). Met betrekking tot het taalaanbod kunnen *kwantiteit* en *kwaliteit* worden onderscheiden (Unsworth, 2016). Een grotere hoeveelheid taalaanbod beïnvloedt de taalverwerving in principe positief. Zo spreken kinderen die langer in het land van de doeltaal verblijven de taal beter (Paradis, 2011), en is de totale hoeveelheid aanbod in de doeltaal voorspellend voor de woordenschat in de doeltaal (Palermo, Mikulski, Fabes, Hanish, Martin, & Stargel, 2014). Niet alle taalaanbod is echter even doeltreffend, ook kwaliteit is belangrijk (Paradis, 2011).

Meerdere studies tonen aan dat als ouders thuis de tweede taal spreken, terwijl zij die taal onvoldoende beheersen, dit weinig positieve invloed op de tweede-taalverwerving van het kind heeft, terwijl er wel negatieve gevolgen zijn voor de ontwikkeling in de eerste taal (bv. Driessen, van der Slik, & de Bot, 2002; Hoff, Rumiche, Burridge, Ribot, & Welsh, 2014; Place en Hoff, 2016). Het belang van een goede moedertaalbeheersing voor de tweede-taalontwikkeling wordt in veel studies onderstreept (bv. Scheele, Leseman, & Mayo, 2010), en daarom is het geen goed advies om, ongeacht de vaardigheden van de ouders, thuis altijd de doeltaal te spreken. Het is, zeker voor gezinnen die allemaal nog beginners zijn in de tweede taal, beter om thuis voor een zo rijk mogelijk taalaanbod in de moedertaal te zorgen.

Wat is er te verstaan onder een rijk taalaanbod? Ten eerste is diversiteit belangrijk: Taalaanbod door verschillende sprekers in verschillende contexten stelt het kind bloot aan meer verschillende woorden, grammaticale constructies, en uitspraakvarianten (Place & Hoff, 2006). Ook complexiteit van het taalaanbod is van invloed. Aan de ene kant kunnen te lange en complexe zinnen het voor beginnende tweede-taalleerders moeilijk maken om woorden te leren (Bowers & Vasilyeva, 2011). Aan de andere kant is taalaanbod wat te laag in complexiteit is ook niet bevorderlijk voor het verwerven van moeilijkere aspecten van de taal. Hier moet dus een balans gevonden worden om het kind net boven zijn huidige niveau van taalbeheersing uit te dagen. Het aanmodigen van interactie is in ieder geval belangrijk: Hoe vaak het kind zelf de doeltaal spreekt is ook een voorspeller van taalverwerving, mogelijk omdat spreken van het kind weer nieuw taalaanbod door de omgeving uitlokt (Unsworth, 2016).

Welk tijdspad is te verwachten?

De verwerving van een tweede taal verloopt sneller dan eerste-taalverwerving. Zo bleek uit een studie van Paradis, Rusk, Sorenson Duncan, en Govindajaran (2017) dat anderstalige kinderen in de VS al na een paar maanden onderwijs in het Engels complexere grammaticale constructies gebruikten dan kinderen van 2 tot 4 jaar oud met het Engels als moedertaal. Dit komt waarschijnlijk omdat het kind kan voortborduren op vaardigheden die in de moedertaal al verworven zijn (Paradis & Jia, 2017). Uit onderzoek blijkt dat anderstalige kinderen in de VS na drie jaar scholing het Engels goed spreken, maar zo'n zes jaar nodig hebben om op moedertaalniveau te komen (Sorenson Duncan, 2017). Gezien de uiteenlopende achtergronden en ervaringen van meertalige leerlingen is het echter moeilijk hieruit algemene normen af te leiden. De PO-raad gaat uit van een traject van vier tot vijf jaar (Hajer & Spee, 2017).



Mogelijkheden voor interventies

Of cognitieve factoren zich lenen voor interventie, is omstreven. Werkgeheugentraining laat vaak effecten zien op de geoefende taak, maar geen overdracht naar andere vaardigheden (Melby-Lervåg & Hulme, 2013). De meest doelgerichte manier om tweede-taalverwerving te verbeteren is dan ook het verbeteren van het taalaanbod. Hierbij is het van belang om aan de ene kant te zorgen voor een rijk en divers taalaanbod, maar aan de andere kant mogelijkheid voor veel herhaling te bieden en de complexiteit aan te passen aan de taalbeheersing van het kind. Tevens is de mogelijkheid tot spreken cruciaal. Een manier om zowel een rijk taalaanbod te bieden als herhaling en interactie uit te lokken, is interactief voorlezen (Mol, Bus, De Jong, & Smeets, 2008).

Gezien de positieve invloed van moedertaalvaardigheid op de tweede-taalverwerving kan ook het stimuleren van het taalaanbod in de moedertaal helpen. Hierbij kunnen ouders betrokken worden. Ouderbetrokkenheid en waardering van de moedertaal dragen ook bij aan een gevoel van veilig en welkom zijn in de schoolomgeving van het kind (Hajer & Spee, 2017).

Gebruikte bronnen

Bowers, E. P., & Vasilyeva, M. (2011). The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 32, 221-241. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000354>

Driessen, G., Van der Slik, F., & De Bot, K. (2002). Home language and language proficiency: A large-scale longitudinal study in Dutch primary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(3), 175-194. <https://doi.org/10.1080/01434630208666464>

Ehnholt, K. A., & Yule, W. (2006). Practitioner Review: Assessment and treatment of refugee children and adolescents who have experienced war-related trauma. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1197-1210. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01638.x>

Hajer, M., & Spee, I. (2017). Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rondom nieuwkomers op de basisschool. https://www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/ruimte_voor_nieuwe_talenten.pdf

Hoff, E., Rumiche, R., Burrige, A., Ribot, K. M., & Welsh, S. N. (2014). Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes: A longitudinal study from two to four years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 433-444. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.012>

Kormos, J. (2017). The effects of specific learning difficulties on processes of multilingual language development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1-15. <https://doi.org/10.1017/S026719051700006X>

Martin, K. I., & Ellis, N. C. (2012). The roles of phonological STM and working memory in L2 grammar and vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 379-413. <https://doi.org/10.1017/S0272263112000125>

Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2013). Is working memory training effective? A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, 49(2), 270. <https://doi.org/10.1037/a0028228>

Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>



Palermo, F., Mikulski, A. M., Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., & Stargel, L. E. (2014). English exposure in the home and classroom: Predictions to Spanish-speaking preschoolers' English vocabulary skills. *Applied Psycholinguistics*, 35(6), 1163-1187. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000732>

Paradis, J. (2007). Second language acquisition in childhood. In E. Hoff & M. Shatz (Eds.) *Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 387-405). Malden, MA: Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757833.ch19>

Paradis, J. (2011). Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 1(3), 213-237. <https://doi.org/10.1075/lab.1.3.01par>

Paradis, J., & Jia, R. (2017). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental Science*, 20(1). <https://doi.org/10.1111/desc.12433>

Paradis, J., Rusk, B., Duncan, T. S., & Govindarajan, K. (2017). Children's second language acquisition of English complex syntax: The role of age, input, and cognitive factors. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1-20. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000022>

Place, S., & Hoff, E. (2016). Effects and noneffects of input in bilingual environments on dual language skills in 2 ½-year-olds. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(5), 1023-1041. <https://doi.org/10.1017/S1366728915000322>

Scheele, A. F., Leseman, P. P., & Mayo, A. Y. (2010). The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 31(01), 117-140. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>

Sorenson Duncan, T. (2017). *How does maternal education influence language acquisition? Interdependencies between environment and input in the bilingual development of immigrant and refugee children*. (Doctoral dissertation, University of Alberta) https://www.researchgate.net/publication/315798958_How_Does_Maternal_Education_Influence_Language_Acquisition_Interdependencies_between_Environment_and_Input_in_the_Bilingual_Development_of_Immigrant_and_Refugee_Children

Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Lifespan Perspectives on Bilingualism* (136-196). Berlin, Germany: Mouton and De Gruyter. http://sharonunsworth.org/Publications_files/Bilingualism_lifespan_FINAL.pdf



Meer weten?

Hajer, M., & Spee, I. (2017). Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rondom nieuwkomers op de basisschool. [Handreiking PO-raad] https://www.poraad.nl/files/themas/school_kind_omgeving/ruimte_voor_nieuwe_talenten.pdf

Kuiken, F. Vermeer, A., & Litjens, P. (2013). Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs (3e druk). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Blumenthal, M. (2009). Meertalige ontwikkeling. Adviezen over meertalige opvoeding bij een auditief/communicatieve beperking. Leuven: Acco Uitgeverij.

[1] In een Nederlandse context is de doeltaal het Nederlands. Omdat de hieronder geciteerde studies veelal in het buitenland zijn uitgevoerd, gebruik ik de term doeltaal voor de taal die op school verworven moet worden.



Onderwijssector

PO

Trefwoorden

Tweede-taalverwerving, vluchtelingen, mondelinge taalvaardigheid, taalaanbod