Opgesteld door: Henriette Raudszus (antwoordspecialist) en Sandra Beekhoven (kennismakelaar), update door Marijn van Dijk (antwoordspecialist)
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 – update 30 april 2022

Vraag

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

Kort antwoord

Verwerving van de omgevingstaal is cruciaal voor nieuwkomers. Wat voorspelt hoe kinderen de nieuwe taal leren? Hierbij zijn kindfactoren, omgevingsfactoren, en de interactie tussen die twee van belang. Voorspellende kindfactoren zijn bijvoorbeeld taalaanleg en de eventuele aanwezigheid van trauma, en beschermende factoren (zoals het hebben van goede zelfregulatievaardigheden en een positief zelfbeeld). 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 vluchtenlingenkinderen ouder dan 6 is schaars: Veel onderzoek naar kinderen in de basisschoolleeftijd richt zich op geletterdheid. Onderzoek naar meertalige taalontwikkeling gaat meestal niet specifiek in op vluchtelingenkinderen. Wat betreft taalverwerving zijn vluchtelingenkinderen echter vergelijkbaar met niet-gevluchte migrantenkinderen die thuis de eerste taal spreken en op school de meerderheidstaal leren (Sorenson Duncan, 2017). In dit antwoord is dan ook onderzoek naar andere tweedetaalverwervers, zoals kinderen met een migratieachtergrond, meegenomen. Er zal tevens worden verwezen naar een NRO-praktijkgericht onderzoek onder vluchtelingleerlingen van 4 t/m 8 jaar[1] in Nederland (Leeuwestein e.a. 2022).

[1] Voor het huidige antwoord worden specifiek de resultaten van leerlingen van 7 en 8 jaar vermeld.

Kindfactoren

Verschillende cognitieve en emotionele factoren zijn van invloed op het leren van een taal. In het algemeen zijn veiligheid en welbevinden belangrijke voorwaarden om te kunnen leren. Vluchtelingenkinderen hebben een verhoogd risico op psychische problemen, door trauma's in het verleden en door gebrek aan een stabiele thuissituatie (Ehntholt & Yule, 2006). Vluchtelingleerlingen laten ook vaker gedrag zien dat past bij trauma dan leerlingen zonder vluchtachtergrond (Leeuwestein e.a., 2022). Zo observeren hun leerkrachten bij deze eerste groep vaker een verhoogde emotionele prikkelbaarheid. De aanwezigheid van trauma kan negatieve gevolgen hebben voor het leren van een nieuwe taal (Soto-Corominas e.a. 2020). Dit is ook het geval bij vluchtelingeleerlingen in het Nederlandse onderwijs: leerlingen met meer trauma-indicatoren blijken een iets kleinere actieve woordenschat (woorden gebruiken) te hebben (Leeuwestein e.a. 2022).

Bij vluchtelingleerlingen zijn er echter ook minder trauma-beschermende factoren aanwezig, zoals het hebben van goede zelfregulatievaardigheden, relaties met anderen en een positief zelfbeeld. Juist deze beschermende factoren blijken bij vluchtelingleerlingen positief samen te hangen met actieve en passieve woordenschat en woordstructuur (Leeuwestein e.a. 2022). Dit wil zeggen dat het hebben van *meer* trauma-indicatoren de taalverwerving van vluchtelingleerlingen waarschijnlijk enigszins negatief beïnvloedt, terwijl de aanwezigheid van meer beschermende factoren juist positief is voor het leren van de nieuwe taal.

Er is nog geen uitgebreid effectonderzoek naar psychologische interventies voor de taalontwikkeling voor vluchtelingkinderen (zie ook Kennisrotonde Vraag 232). Wel is er meer aandacht voor de rol van trauma bij het leren en de rol van de leerkracht hierbij (zie publicaties van Horeweg (2018) en Coppens e.a. (2021)). Naast veiligheid is ook motivatie een voorwaarde voor het 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).

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 (Paradis, 2017). Andere omgevingsfactoren die tweedetaalverwerving 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). Ook bij vluchtelingleerlingen in Nederland bleek dat de verblijfduur de sterkste voorspeller is voor het taalniveau van de doeltaal (Leeuwestein e.a., 2022). Niet alle taalaanbod is echter even doeltreffend, ook kwaliteit is belangrijk (Paradis, 2011). Het gaat hierbij om zo rijk mogelijke taal aan te bieden.

Wat wordt er 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 dat 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 aanmoedigen 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).

Meerdere studies tonen aan dat als ouders thuis de tweede taal spreken, terwijl zij die taal onvoldoende beheersen, dit weinig positieve invloed op de tweedetaalverwerving 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 e.a., 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). Daarom is het geen goed advies om, ongeacht de vaardigheden van de ouders, thuis altijd de doeltaal te spreken.

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). Uit Nederlands onderzoek (Blom & Blumenthal, 2019) bleek dat een groot deel van de 5- en 6-jarige leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond hun passieve Nederlandse woordenschat na ruim drie jaar basisonderwijs behoorlijk op peil te hebben, maar dat er ook leerlingen zijn die achterlopen. 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

De meest doelgerichte manier om tweedetaalverwerving te verbeteren is 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 tweedetaalverwerving kan ook het stimuleren van het taalaanbod in de moedertaal helpen. De moedertaal kan expliciet als taalverwervingsstrategie worden toegepast. Dit kan bijvoorbeeld met behulp van digitale leermiddelen. Zo zijn een aantal tweetalige Nederlands-Arabische voorleesboeken verschenen bij Bereslim (zie www.bereslim.nl) waarbij het kind flexibel kan schakelen tussen doeltaal en moedertaal. Een andere manier om de moedertaal te gebruiken bij het leren van het Nederlands is door ouders actief te betrekken. 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.

Blom, E. & Blumenthal, M. (2019). Wanneer verloopt de verwerving van Nederlands als tweede taal té traag? VHZ-online. Geraadpleegd 22 mei 2022.

Coppens, L., Schneijderberg, M. & van Kregten, C. (2022). *Lesgeven aan getraumatiseerde kinderen.* Uitgeverij SWP.

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.

Ehntholt, 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.

Hajer, M., & Spee, I. (2017). Ruimte voor nieuwe talenten. Keuzes rondom nieuwkomers op de basisschool.

Hoff, E., Rumiche, R., Burridge, 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.

Horeweg, A. (2018). *De traumasensitieve school*. Lannoo Campus.

Kormos, J. (2017). The effects of specific learning difficulties on processes of multilingual language development. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1-15.

Leeuwestein, H., Kupers, E., Boelhouwer, M. & van Dijk, M. (2022). Jonge vluchtelingleerlingen in het primair onderwijs. Eindrapport NRO. Wordt opgeleverd eind augustus.

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.

Melby-Lervåg, M., & Hulme, C. (2013). Is working memory training effective? A meta-analytic review. *Developmental Psychology*, *49*(2), 270.

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.

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.

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.

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.

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).

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.

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.

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.

Soto-Corominas, A., Paradis, J. et al. (2020). Socioemotional Wellbeing Influences Bilingual and Biliteracy Development: Evidence from Syrian Refugee Children. *Proceedings of the 44th annual Boston University Conference on Language Development,* 620-633.

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)

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.

Meer weten?

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.

Onderwijssector

PO

Trefwoorden

Tweede-taalverwerving, vluchtelingen, mondelinge taalvaardigheid, taalaanbod