



Meertaligheid in dagopvang

Een onderzoek naar de
effecten van het gebruik
van twee talen op het
kinderdagverblijf



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM







MIND-team (2021)

Meertaligheid in dagopvang

*Een onderzoek naar de effecten van
het gebruik van twee talen op het kinderdagverblijf*
Universiteit van Amsterdam

Het MIND-team:

Dr. S.P. (Suzanne) Aalberse

Dr. S.J. (Sible) Andringa

K. (Kyra) Hanekamp MA (tot 1-2-2020)

D.J. (Darlene) Keydeniers MA

Prof. dr. F. (Folkert) Kuiken

A.M.M. (Anne-Mieke) Thieme MA (vanaf 1-9-2020)

Dr. J. (Josje) Verhagen

E.M.J. (Eva) Vos MSc



UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM

Inhoud



6

Voorwoord

8

Samenvatting

12

Summary (English)

14

1 Inleiding

15

1.1 Aanleiding en achtergrond van dit onderzoek

16

1.2 Onderzoek in een complexe meertalige context

17

1.3 Onderzoeksvragen

18

1.4 Opzet van het onderzoek

20

1.5 De coronapandemie

22

2 Wat weten we uit eerder onderzoek?

23

2.1 Inleiding

24

2.2 Het effect van vroeg vreemdetaleraanbod op de taalontwikkeling en het welbevinden van jonge kinderen

25

2.3 Programma-eigenschappen

26

2.4 Kindfactoren

27

2.5 Conclusies en aandachtspunten

28

3 Wat houdt meertalige kinderopvang in?

29

3.1 Inleiding

29

3.2 De overheid

30

3.3 De kinderdagverblijven

32

3.4 De pedagogisch medewerkers

34

3.5 De ouders

37

3.6 De kinderen

40

3.7 Conclusies en aandachtspunten

42

4 De gevolgen van meertalige opvang voor de taalontwikkeling van kinderen

43

4.1 Inleiding

44

4.2 De kinderen

44

4.3 Nederlandse en Engelse taalvaardigheid

47

4.4 Taalaanbod in het Nederlands en Engels

48

4.5 Effecten van meertalig aanbod op de ontwikkeling van Nederlands en Engels

52

4.6 Resultaten voor kinderen met geen tot weinig Nederlands thuis

57

4.7 Invloed van het Engels op het Nederlands

58

4.8 Conclusies en aandachtspunten

60

5 Interacties en welbevinden

61

5.1 Inleiding

62

5.2 Gesprekken tussen pedagogisch medewerker en kind

71

5.3 Welbevinden in de interacties tussen pedagogisch medewerker en kind

73

5.4 Onderlinge interacties tussen de kinderen

79

5.5 Conclusies en aandachtspunten

80

6. Conclusies en aanbevelingen

81

6.1 Inleiding

82

6.2 Conclusies

85

6.3 Beperkingen

85

6.4 Aanbevelingen

89

Referenties

96

Bijlagen

96

1 Taaltaken en vragenlijsten

99

2 Volledige resultaten bij de latente groei modellen

Voorwoord





Dit onderzoek is uitgevoerd dankzij de medewerking van velen. Om te beginnen de medewerkers van de Directie Kinderopvang van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid die de opdracht tot het uitvoeren van het onderzoek hebben verleend en met wie we tijdens het onderzoek voortdurend in nauw contact stonden. In het bijzonder gaat onze dank uit naar Lucia Bosma, Joke Dorenbos-van den Hil, Floor Fikken, Simone de Geus, Anne Klijn en Frank Schalekamp.

De deelnemende kinderdagverblijven zijn we zeer erkentelijk voor hun bereidheid aan het experiment mee te werken en voor de gastvrijheid waarmee we door directie en pedagogisch medewerkers zijn ontvangen, zodat we in de gelegenheid waren om de benodigde data te verzamelen.

Dat geldt ook voor de ouders die toestemming hebben verleend voor het mee laten doen van hun kind aan het onderzoek en op wie wij voor het invullen van vragenlijsten meerdere keren een beroep konden doen.

Hartelijk dank ook aan de tientallen testassistenten die het land hebben doorkruist om soms in uitdagende situaties de verschillende taaltaken bij de kinderen af te nemen. Verder danken we de testassistenten die ons bij de transcriptie, codering en verwerking van de data hebben geholpen.

Zeer erkentelijk zijn we ook Jan Boom (Universiteit Utrecht) voor zijn methodologische en statistische adviezen. Daarnaast gaat onze dank uit naar de collega's van de Universiteit van Amsterdam die ons in verschillende stadia van het onderzoek op verschillende manieren ondersteuning hebben geboden, te weten Kasper de Bruijn (Privacy Officer FGw), Evelien van der Burgt (Privacy Legal Counsel), Menno Jehee (Privacy Officer UvA), Jaap Kersten (Legal Counsel IXA office UvA-Hva), Miek Krol (Bestuur en Bestuursstaf), Wouter de Kruijff (Afdeling Financiën & Control FGw), Brigit van der Pas (ACLC) en Janneke Ravenek (Afdeling Onderzoek FGw).

Amsterdam, oktober 2021

Het MIND-team



Samenvatting





Meertaligheid is een kenmerk van de 21^e-eeuwse maatschappij en meertaligheid wordt meer en meer gewaardeerd. In het onderwijs is dat zichtbaar in de grote belangstelling voor tweetalig onderwijs. Veel scholen in het voortgezet onderwijs bieden tweetalig onderwijs, en ook in het primair onderwijs is er meer en meer belangstelling voor vroeg vreemdetaalonderwijs. Dat geldt ook voor de kinderopvang. Dit was voor het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid aanleiding om een onderzoek uit te zetten naar de effecten van meertalig taalaanbod in de dagopvang voor kinderen van nul tot vier jaar. Aan het onderzoek namen tien instellingen deel, verspreid over 19 locaties door heel Nederland. Alle instellingen kozen voor Engels als vreemde taal naast het Nederlands (Duits en Frans mochten ook). Voorwaarde voor deelname was dat het taalaanbod in het Engels niet meer dan 50% van de tijd mocht beslaan en dat het taalniveau van de Engelssprekende pedagogisch medewerkers minstens B2 was (Europees Referentiekader voor Talen).

Opzet van het onderzoek

In het onderzoek werden tussen 2018 en 2021 in totaal 751 kinderen één- tot viermaal getoetst op hun vaardigheid in het Nederlands en Engels met tussenliggende periodes van acht à negen maanden. Daarnaast werden beleidsdocumenten van overheid en deelnemende instellingen geraadpleegd, data verzameld van 70 pedagogisch medewerkers en 410 ouders door middel van vragenlijsten, en werden acht pedagogisch medewerkers geïnterviewd. Daarnaast werden op drie locaties video-opnames gemaakt van de interactie tussen pedagogisch medewerkers en kinderen. Wat hierbij meteen opviel was hoe groot de diversiteit was in de mate van taalaanbod in het Engels (variërend van 50% van de tijd tot een paar uur per week), de manier waarop het Engels werd aangeboden, de redenen waarom instellingen en ouders kozen voor meertalige opvang, de taalachtergrond en thuistaalsituatie van de kinderen en de mate waarin zij de opvang bezochten. Om die reden is in dit onderzoek meertaligheid opgevat als een gradueel verschijnsel, waarbij voor alle kinderen is vastgesteld hoeveel zij thuis en op de opvang met welke ta(a)l(en) in aanraking kwamen.

Eerder onderzoek

Eerder onderzoek naar meertaligheid in de kinderopvang, in een context vergelijkbaar met de Nederlandse waarbij de tweede taal c.q. Engels niet thuis wordt gesproken, bleek schaars. Voor zover daarvan sprake was, kwam daaruit naar voren dat hoe intensiever en langduriger het taalaanbod is, hoe groter de – met name passieve – kennis van de vreemde taal. Van systematisch onderzoek naar de verhouding tussen de aangeboden talen en de daarbij gehanteerde methode is eveneens nauwelijks sprake. Ook de relatie tussen kindfactoren en taalvaardigheid is weinig onderzocht; het onderzoek dat er wel is geeft weinig reden tot zorg omtrent tweetalig aanbod.

Aanpak en betrokkenen

In dit onderzoek kozen zes van de tien instellingen voor de zogeheten OTOL-benadering (*one teacher one language*), waarbij de ene pedagogisch medewerker consequent Nederlands praat en de ander Engels. Het betrof hier voornamelijk instellingen in de Randstad die werden bezocht door kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands. De overige vier hanteerden een aanpak waarbij kinderen op dagelijkse basis minder aan het Engels werden blootgesteld. Deze instellingen lagen alle buiten de Randstad en werden vooral bezocht door kinderen met Nederlands als thuistaal. Het opleidingsniveau van de pedagogisch medewerkers was relatief hoog. Een belangrijke reden voor pedagogische medewerkers om op de meertalige opvang te werken was de persoonlijke uitdaging die daarin is gelegen. Voor Engelssprekende pedagogisch medewerkers was dit vooral het niet beheersen van de Nederlandse taal. Ook voor de ouders gold dat zij voor het overgrote deel hoogopgeleid waren. Een deel van hen bestond uit expats met voor bijna een kwart Engels als moedertaal.

Ontwikkeling van taalvaardigheid in relatie tot taalaanbod

De taalvaardigheid van de kinderen is zowel voor het Nederlands als het Engels vastgesteld in termen van passieve woordenschat, actieve woordenschat en zinsbegrip. Daarbij zijn vijf leeftijdsperiodes onderscheiden: 24-29 maanden, 30-35 maanden, 36-41 maanden, 42-47 maanden en 48-53 maanden. Over de tijd namen deze vaardigheden in beide talen toe. Over het geheel genomen werd thuis gemiddeld meer Neder-

lands dan Engels gesproken. Dit gold in mindere mate ook voor de opvang. Er waren echter grote verschillen tussen kinderen in het aanbod van beide talen zowel thuis als op de opvang. Rekening houdend met het taalaanbod Nederlands en Engels op de opvang en met de mate waarin de kinderen thuis deze talen hoorden, bleek uit dieper onderzoek naar de woordenschat dat het Engels op de opvang niet van negatieve invloed was op de Nederlandse woordenschat. Bij kinderen die vaak Engels hoorden op de opvang was geen sprake van een langzamere groei van hun Nederlandse woordenschat dan bij kinderen die minder vaak Engels hoorden op de opvang. Bovendien zagen we bij kinderen die vaak Engels op de opvang hoorden dat ze hun woordenschat in het Engels sneller uitbreidden dan kinderen die minder vaak Engels op de opvang hoorden. We vonden geen verschillen tussen kinderen die thuis (vrijwel) geen en juist wel Nederlands hoorden in de mate waarin zij profiteerden dan wel hinder ondervonden van het meertalige taalaanbod. Over het algemeen vonden we meer effecten van het taalaanbod thuis dan van dat op de opvang. Het taalaanbod op de opvang doet er dus toe, maar speelt bij de taalontwikkeling van het jonge kind een minder grote rol dan het taalaanbod thuis. De relaties die we in het onderzoek vonden tussen hoeveelheid aanbod en groei van woordenschat waren uitsluitend positief. In geen enkel geval hing meer aanbod in de ene taal samen met een minder sterke groei in de andere taal. Een belangrijke conclusie van het onderzoek is dan ook dat het aanbieden van Engels op de opvang niet ten koste lijkt te gaan van de ontwikkeling van de Nederlandse woordenschat.

Interactie en welbevinden

Uit de interacties tussen pedagogische medewerkers en kinderen kwam naar voren dat het grootste deel van de gesprekken uit uitingen zonder tweetalige gespreksstrategie bestond, vooral gericht op het voeren van gesprekjes met individuele kinderen. Bij de uitingen met tweetalige gespreksstrategieën is onderscheid gemaakt tussen onderwijsstrategieën (met als doel het kind taal te ontlocken of aan te bieden) en taalmanagementstrategieën (die een reactie zijn op de taalkeuze van het kind). Wanneer de pedagogisch medewerkers een tweetalige gespreksstrategie gebruiken, is dit in de meeste gevallen een onderwijsstrategie. Van deze onderwijsstrategieën zijn uitlokkings- en modelleerstrategieën het meest frequent. Uit video-observaties van

pedagogisch medewerkers en kinderen kwam geen direct verband naar voren tussen het welbevinden van kinderen en de taalkeuze van de pedagogisch medewerkers. Zelf zeiden pedagogisch medewerkers wel vaak het idee te hebben dat hun taalgebruik samenhangt met het welbevinden van de kinderen. Daarnaast leek de taalachtergrond van kinderen gerelateerd te zijn aan hun welbevinden. Kinderen die de talen van de opvang nog niet zo goed spraken leken daarvoor soms minder op hun gemak. Ook geldt volgens sommige pedagogisch medewerkers dat taalvaardigheid en taalachtergrond van invloed kunnen zijn op het niveau van interactie en spel en op groepsvorming en sociale aansluiting.

Beperkingen

Bij de duiding van deze resultaten moeten verschillende zaken worden bedacht. In de eerste plaats is het belangrijk om op te merken dat de complexe context en de diverse samenstelling van de onderzochte groep (in termen van meertaligheid) ons niet in staat stelde om simpele vergelijkingen te maken tussen groepen die wel en niet meededen aan meertalige opvang. In plaats daarvan is gekozen voor een complexere analyse die meer recht doet aan de complexe werkelijkheid, maar die ook moeilijker te interpreteren zijn. In de tweede plaats moet opgemerkt worden dat dit onderzoek werd geraakt door de coronapandemie die halverwege het onderzoek in volle hevigheid losbarstte, waardoor we te maken kregen met ontbrekende scores bij vooral de derde en, in mindere mate, de vierde meting. Ten derde is er het gegeven dat het overgrote deel van de ouders van de kinderen hoogopgeleid bleek. Er is sprake van een zekere bias in de onderzoekspopulatie, waardoor de resultaten voorzichtig geïnterpreteerd moeten worden. Tenslotte is het goed erop te wijzen dat het onderzoek naar het welbevinden van de kinderen en naar de interacties tussen pedagogische medewerkers en kinderen en tussen kinderen onderling verkennend van aard was met een relatief beperkt aantal deelnemers. Ook hiervan moeten de uitkomsten in vervolgonderzoek worden bevestigd.

AANBEVELINGEN

De resultaten van het onderzoek geven aanleiding tot drie soorten aanbevelingen: voor de overheid, voor instellingen die meertalige dagopvang aanbieden en voor vervolgonderzoek.

Aanbevelingen voor de overheid

- Maak meertalige dagopvang mogelijk
- Houd rekening met de samenhang tussen intensiteit en effect van meertalige opvang
- Zorg voor toegankelijkheid van de meertalige dagopvang
- Speel in op de grote verscheidenheid aan talen in Nederland
- Houd vast aan B2/3F als minimaal competentieniveau voor de doeltaal van pedagogisch medewerkers

Aanbevelingen voor instellingen

- Stimuleer (na)scholingsaanbod
- Toon flexibiliteit in het gekozen beleid en gebruik beide talen in vergelijkbare situaties
- Creëer een speelse leeromgeving waar ruimte is voor alle talen

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

- Doe onderzoek naar meertalige dagopvang in een hyperdiverse context
- Doe vervolgonderzoek in het basisonderwijs bij deelnemers aan meertalige dagopvang
- Stimuleer onderzoek naar interactie op de meertalige opvang

Summary (English)

Multilingualism is a key feature of today's society and bilingual competence is increasingly appreciated. In education, this is apparent in the growing interest for bilingual forms of education. Many secondary schools in the Netherlands offer bilingual programs, and primary schools also frequently teach a foreign language. This also holds for bilingual daycare. The Ministry of Social Affairs and Employment initiated a large-scale study to monitor the effects of bilingual daycare for zero to four-year old children. Ten organizations, spread out over 19 different locations in the Netherlands, participated in the study. They all chose to offer English as a second language (although French and German were also allowed). Daycare centers were allowed to offer a maximum of 50% of the time in English and teachers were required to possess the B2 proficiency level (European Framework of Reference for Languages).

Design of the study

This study ran from 2018 to 2021. In this period, the development of both the Dutch and English language skills was examined for a total of 751 children. Their language skills were measured one to four times with an intermission of eight to nine months. In addition, policy documents were consulted, 70 teachers and 410 parents filled out surveys and eight teachers were interviewed. At three locations, teacher-child interactions were investigated by means of video recordings. All this made it very clear that there was a wide variety in the amount of English input offered at daycares (from a few hours per week to 50% of the time), in the ways in which the English language was offered, in the reasons for organizations and parents to choose for multilingual daycare, in children's backgrounds and home languages and in how often the children visited the daycare. For this reason, multilingualism was operationalized as a phenomenon that varies in degree, depending on how much children hear a particular language at home, at daycare, and on how much time they spend at home and at daycare.

Previous research

Previous research into bilingual daycare in contexts that are similar to the Dutch context is relatively scarce. Research suggests that more intensive kinds of bilingual daycare yield larger effects, but that such effects mostly concern

passive knowledge of the foreign language. There is hardly any research into the optimal balance between two languages or the optimal method for offering bilingual input. Research into child factors similarly doesn't yield a clear picture, but also doesn't offer causes for concern.

Characteristics of bilingual daycare

Six out of ten of the participating organizations implemented the so-called one teacher one language (OTOL) policy. This means that one teacher speaks Dutch only while the other speaks English only. All OTOL organizations were located in the (urban) Randstad area and were visited mostly by children who did not have Dutch (only) as a home language. Four organizations opted for language policies involving less intensive ways of offering English input. These organizations were all located outside the Randstad area, and were typically visited by children with Dutch as a home language. The staff's educational level was generally high. An important reason for teachers to work at bilingual daycare centers was that they considered this more stimulating professionally. Also, many English teachers reported that they opted to work at a bilingual daycare center because they did not speak Dutch well enough. Similarly, the parents of the children attending bilingual daycare reported high levels of education. A fair number of participating families were so-called expat families, and English was a home language for a quarter of all participating children.

Language development in relation to language input

Children's language development was monitored by means of tests for passive vocabulary, active vocabulary and sentence structure. For the sake of analysis, five age groups were made: 24–29 months, 30–35 months, 36–41 months, 42–47 months and 48–53 months. The results showed that language skills of both languages improved over time. In the sample, Dutch was spoken more than English, both at home and at daycare. However, this varied hugely between children. An analysis that took this individual variation into account did not offer any evidence for negative effects of English input at daycare on the development of Dutch language skills. There were no signs of slower development due the presence of English at daycare, irrespective of the amount of English that children heard at daycare. While English was not found to impact on the development of Dutch, it did contribute to chil-

dren's English language skills. Gains in passive vocabulary were larger when children were exposed more to English at daycare. No differences were observed between children depending on whether they were exposed to Dutch at home: children seemed to profit equally irrespective of their home language situation. Effects of home language input were larger than effects of daycare input. In fact, daycare input effects were limited to children's passive vocabulary in English. Input at daycare matters, but this study shows that home language input matters much more. It is important to note that we only found positive effects of daycare input and no evidence of one language going at the expense of the other. Hence, this study of children's language development in bilingual daycare did not offer causes for concern about offering an additional language (up to 50%) at daycare.

Interaction and well-being

Young children learn languages from interaction. Hence, the interactions between teachers and children were investigated in order to determine what strategies teachers employed in the use of both languages. These can be teaching strategies (to elicit or offer the child language input) or language management strategies (a response to the child's language choice). Our study showed that most interactions did not involve a particular strategy, but strategies did occur fairly frequently, especially teaching strategies. Teachers typically used modelling and elicitation strategies. We also looked for signs of decreased well-being in bilingual interactions, but found no such evidence. However, there might be a link between children's language background and their well-being at bilingual daycare. In interviews, however, teachers did express some concerns about well-being in relation to language choice. Children who don't speak the daycare language(s) well might feel less at ease. Some teachers also indicated that language skills and language background can be a factor in level of interaction and play, as well as in group formation and social inclusion amongst the children.

Limitations

When considering the results, a few things need to be taken into account. The first point is that the complexity of the context and the diverse nature of the sample in terms of degree of bilingualism did not allow for simple comparisons between children who did and did not attend bilingual

daycare. This necessitated more complex analyses that are better suited to do justice to this complexity, but also make interpretation of the results more difficult. Second, the study was significantly hit by the outbreak of the COVID-19 pandemic. This resulted in children not attending daycare for a while and missing test results in the third and, to a lesser extent, fourth measurement round. Third, the vast majority of participating children had highly educated parents, which must have led to substantial biases in the research population; this puts constraints on the generalizability of the result. Finally, some parts of this study were qualitative and exploratory in nature and based on a small group of participants, most notably the data on interactions and well-being. Some of the findings would need to be confirmed in follow-up research.

RECOMMENDATIONS

The results of the research have led to three types of recommendations: for the government, for the daycares offering multilingual daycare and for follow up research.

Recommendations for the government

- Allow multilingual daycare
- Keep in mind the relation between the intensity and the effect of multilingual daycare
- Make multilingual daycare widely accessible
- Respond to the wide variety of languages in the Netherlands
- Keep the B2/3F level as the minimal level for the language the teacher speaks to the children

Recommendations for the daycares

- Stimulate extracurricular courses
- Show flexibility in the language policy and use both languages in similar situations
- Create a playful environment with room for all languages

Recommendations for follow up research

- Investigate multilingual daycare in a hyper diverse context
- Do follow up research with the participants of bilingual daycare in elementary school
- Stimulate more research into interactions at multilingual daycares

1. Inleiding





1.1 Aanleiding en achtergrond van dit onderzoek

Er zijn veel redenen om meertalig te willen zijn. Meertaligheid vergroot je wereld. Talenkennis maakt je interessant in de steeds internationaler wordende economie en arbeidsmarkt. Met name het Engels speelt op veel werkvloeren in Nederland een prominente rol. Meertaligheid opent werelden buiten de eigen landsgrenzen en maakt reizen of contact met familie in het buitenland gemakkelijker. Er zijn bovendien aanwijzingen dat je cognitieve voordelen ontwikkelt als gevolg van meertaligheid (zie bijvoorbeeld Baker, 2011; Bergström et al., 2016; Bialystok, 2018). Steeds meer ouders vinden het daarom belangrijk dat hun kinderen al op jonge leeftijd een tweede taal leren. Een belangrijke reden is ook de populaire gedachte: jong geleerd, oud gedaan. Daarnaast zijn er veel gezinnen waar meertaligheid van huis uit de norm is, omdat er thuis meerdere talen gesproken worden. Als gevolg hiervan mag meertalig onderwijs zich in een warme belangstelling verheugen: in het voortgezet onderwijs wordt op ruim 130 scholen Nederlands-Engelstalig onderwijs aangeboden; in het primair onderwijs wordt vroeg vreemdetalenonderwijs aangeboden op 20% van alle basisscholen en volledig Nederlands-Engelstalig onderwijs is daar in opkomst. Net als op de buitenschoolse opvang waar sinds 2016 meerdere talen mogen worden aangeboden.

Bij vroeg meertalig onderwijs denkt men vaak aan het leren van een of meerdere vreemde talen op de basisschool of in het voortgezet onderwijs. Recent is er echter steeds meer aandacht voor de meertalige ontwikkeling van nog jongere kinderen, van nul tot zes jaar, op de kinderopvang of in voor- en vroegschoolse educatie. Meertalige kinderopvang omvat het aanbieden van een of meerdere talen (de additionele ta(a)al(en)) naast de taal waarin het onderwijs normaal gegeven wordt (de meerderheidstaal). Het doel van meertalige kinderopvang is kinderen vaardig maken in meerdere talen naast hun moedertaal. In de Wet Kinderopvang is bepaald dat alleen Nederlands gebruikt mag worden als voertaal in de kinderopvang en de peuterspeelzaal voor kinderen van nul tot vier jaar. Daar waar Fries of een streektaal wordt gesproken, mag deze ook als voertaal worden gebruikt. Bij uitzondering kan de dagopvang meertalig worden aangeboden 'indien de herkomst van de

kinderen in specifieke omstandigheden daartoe noodzaakt' (Staatsblad 249, 2017, p. 5). Op grond hiervan zijn er instellingen die bijvoorbeeld meertalige dagopvang bieden voor kinderen van expats.

Dit onderzoek vloeit voort uit het voornemen van het ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid (SZW) om meertalig taalaanbod mogelijk te maken in de dagopvang voor kinderen van nul tot vier jaar. Het ministerie signaleerde bij deze doelgroep een behoefte aan meertalige opvang: 'Een groeiend aantal ouders ziet graag dat hun kind op een jonge leeftijd in aanraking komt met een vreemde taal, bij voorkeur de Engelse taal, omdat ze het vloeiend spreken van de Engelse taal belangrijk vinden voor de toekomst van hun kind. Het leren van vreemde talen op een jonge leeftijd, wanneer het leren van een taal spelen-derwijs gaat, zien de ouders als een goede voorbereiding op het leren van de Duitse, Engelse of Franse taal op het voortgezet onderwijs' (Staatsblad 249, 2017, p. 6). Ook sociaal-economische en culturele argumenten vormden aanleiding tot dit onderzoek. In 2015 informeerde het ministerie van SZW de Kamers dan ook over het voornemen om meertalig taalaanbod in de kinderdagopvang mogelijk te maken op experimentele basis, wat resulteerde in het *Tijdelijk besluit experiment meertalige dagopvang en meertalig peuterspeelzaalwerk*, van 6 juni 2017.

Als gevolg van dit besluit werden maximaal 15 kinderopvangorganisaties en vijf peuterspeelzalen in de gelegenheid gesteld om tijdelijk en op experimentele basis naast het Nederlands een tweede taal te gebruiken: Duits, Engels of Frans. De deelnemende organisaties mochten gedurende het experiment maximaal 50% van de openingstijd een van deze talen gebruiken in een of meerdere groepen, mits aan een aantal door SZW geformuleerde voorwaarden was voldaan. Zo moesten ouderraden instemmen met het meertalig aanbod en de pedagogische beleidsplannen moesten duidelijk maken hoe de instellingen op verantwoorde wijze meertalig aanbod realiseerden. Daarnaast moesten de organisaties aantonen dat de pedagogisch medewerkers de vreemde taal beheersten op ten minste niveau B2 van het Europees Referentiekader voor Talen. Tenslotte moesten zij meewerken aan uitwisseling van ervaringen tussen deelnemende instellingen en aan intensief evaluatieonderzoek (Staatsblad 249, 2017, p. 8-10).

Evaluatieonderzoek was ook onderdeel van het *Tijdelijk besluit experiment meertalige dagopvang en meertalig peuterspeelzaalwerk*. Dit evaluatieonderzoek had tot doel 'inzicht te krijgen in de gevolgen van het verzorgen van een deel van de dagopvang of het peuterspeelzaalwerk in de Duitse, Engelse of Franse taal, in het bijzonder voor de verwerving van de Nederlandse taal' (Staatsblad 249, 2017, p. 2). Meer in het bijzonder wilde het ministerie weten welke gevolgen meertalig taalaanbod zou kunnen hebben voor de ontwikkeling van het Nederlands en voor de andere aangeboden taal, hoe meertalig taalaanbod vorm zou kunnen krijgen, hoe intensief dat zou mogen zijn, en welke motivaties en attitudes de verschillende partijen hebben ten aanzien van meertalige opvang. Het onderzoek werd uitgevoerd door de Universiteit van Amsterdam onder tien deelnemende instellingen in de jaren 2018 tot en met 2021.

1.2 Onderzoek in een complexe meertalige context

Voor de beantwoording van vragen over de gevolgen van meertalig taalaanbod in de kinderopvang is gekozen voor een design waarbij meertaligheid is geoperationaliseerd als een gradueel verschijnsel. Men zou misschien een experimenteel design verwachten met een vergelijking tussen zorgvuldig geselecteerde meertalige en eentalige kinderdagverblijven en aauwgezette matching van kinderen op achtergrondkenmerken en het aantal dagen dat zij de opvang bezoeken. De realiteit liet een design met groepsvergelijkingen om onderstaande redenen echter niet toe. De onderzoekscontext was daarvoor te complex.

Zo konden de deelnemende kinderdagverblijven niet worden geselecteerd op basis van onderzoeksdesign en -vragen, maar werden deze aangereikt: zij meldden zich aan bij SZW na een oproep voor deelname en werden voor aanvang van het onderzoek door SZW geselecteerd. Hoewel alle deelnemende instellingen uiteindelijk kozen voor de combinatie Nederlands-Engels, waren de kinderdagverblijven niet duidelijk te classificeren als een- of meertalig. Sommige kinderdagverblijven verzorgden 50% van de tijd Engels taalaanbod, andere beperkten dat tot één of twee uur per dag (voor een exacte beschrijving van de deelnemende instellingen, zie paragraaf 3.3). Ook bleken enkele kinderdagverblijven al

langer meertalig taalaanbod te verzorgen op grond van de eerdergenoemde uitzonderingsmogelijkheid. Hierdoor was er geen sprake van eenzelfde beginpunt. Al deze factoren maakten een strakke experimentele vergelijking tussen een talige en meertalige kinderopvang onmogelijk.

De complexiteit van de onderzoekscontext werd ook veroorzaakt door de heterogeniteit van de onderzoeksgroep wat betreft de thuistaalsituatie. Sommige kinderen spraken Nederlands thuis; voor hen was het Engels een vreemde taal op de opvang. Maar voor een substantieel deel van de kinderen was het Engels geen nieuwe taal, omdat een (of beide) ouder(s) thuis Engels sprak(en). Voor andere kinderen was het Nederlands juist de nieuwe taal en voor een kleinere groep waren beide talen nieuw, omdat zij bijvoorbeeld thuis met Frans en Turks opgroeiden. Kortom, de onderzoeksgroep bestreek het hele spectrum van kinderen uit volledig Nederlandstalige of volledig Engelstalige gezinnen tot meertalige gezinnen waarin een veelheid aan talen werd gesproken (een exacte beschrijving van de doelgroep is te vinden in paragraaf 3.6).

Daarnaast ging niet elk kind even vaak naar de opvang. Sommige kinderen bezochten de opvang één dag per week, terwijl dat voor andere kinderen vier of vijf dagen per week het geval was. Dit maakte dat twee willekeurige kinderen met gelijksoortige thuistaalsituaties alsnog moeilijk met elkaar te vergelijken waren. Bovendien was er sprake van samenhangen in de data die een vertekend beeld zouden kunnen geven als daar geen rekening mee zou worden gehouden. Kinderen uit gezinnen waarin Engels werd gesproken (de typische expatgezinnen) bleken bijvoorbeeld vaak meer tijd op de opvang door te brengen (bijvoorbeeld vier tot vijf dagen per week) en vaker naar een opvang te gaan waar 50% van de tijd Engels werd gebruikt. Daarentegen brachten kinderen uit gezinnen waarin met name Nederlands werd gesproken vaak minder tijd door op de opvang (bijvoorbeeld twee dagen per week) en bezochten ze vaker een opvang waar maar 10% van de tijd Engels werd gesproken.

Om toch uitspraken te kunnen doen over de gevolgen van meertalige dagopvang is daarom gekozen voor een onderzoeksdesign dat zoveel mogelijk recht doet aan deze complexe context. In dit design zijn geen groepen kinderen (bijvoor-

beeld Engels thuis versus Nederlands thuis) of typen opvang (eentalig versus meertalig) met elkaar vergeleken. In plaats daarvan hebben we meertaligheid benaderd als een gradueel verschijnsel: kinderen kunnen in meer of mindere mate Nederlandstalig, Engelstalig en/of andersstalig zijn, afhankelijk van de mate waarin zij in aanraking komen met deze talen. Voor dit onderzoek is zo precies mogelijk in kaart gebracht hoe vaak een kind een bepaalde taal hoorde, zowel thuis als op het kinderdagverblijf, rekening houdend met hoeveel een kind thuis was en hoe vaak het naar het kinderdagverblijf ging. Zo is voor elk kind op een schaal uitgedrukt hoeveel het in aanraking kwam met het Nederlands en Engels, zowel thuis als op de opvang (zie paragraaf 4.4 voor een precieze beschrijving). Vervolgens konden we bepalen in hoeverre de taalvaardigheidsontwikkeling van een kind samenhangt met het taalaanbod thuis en het taalaanbod op de opvang.

Het voordeel van deze manier van analyseren is dat we recht doen aan de complexe werkelijkheid waarin 1) de kinderdagverblijven het meertalig aanbod op verschillende manieren organiseren, 2) er sprake is van hyperdiverse thuistaalsituaties, en 3) kinderen verschillen in het aantal dagen dat ze de opvang bezoeken. We hebben uiteindelijk al deze factoren meegenomen om vast te stellen welk effect het aanbieden van Engels op de meertalige opvang heeft op de Nederlandse en Engelse taalvaardigheid van kinderen. We versimpelen hierbij de werkelijkheid zo weinig mogelijk en schetsen een zo precies mogelijk beeld van de effecten. Een nadeel van deze methodologische keuze is dat de analyses complexer zijn en dat er door de enorme heterogeniteit van de groep veel kinderen nodig zijn om betrouwbare uitspraken te kunnen doen.

1.3 Onderzoeksvragen

In dit rapport presenteren we de uitkomsten van het evaluatieonderzoek, waarin we een groot aantal vragen hebben onderzocht. In verschillende hoofdstukken beantwoorden we steeds enkele vragen rondom een bepaald thema: we leggen uit welke partijen erbij betrokken zijn en wat hun motivaties zijn (hoofdstuk 3), welke effecten meertalig aanbod heeft op de taalontwikkeling (hoofdstuk 4), en hoe meertalige gesprekken vorm krijgen op de groep en welke gevolgen dat heeft voor welbevinden en samen-spel (hoofdstuk 5).

We beginnen in hoofdstuk 2 beginnen met een beschrijving van wat er bekend is over bovenstaande vragen uit eerder onderzoek naar meertalige opvang in soortgelijke contexten in het buitenland.

In hoofdstuk 3 beantwoorden we de vraag: Wat is meertalige dagopvang? We beschrijven het fenomeen aan de hand van de verschillende partijen die betrokken zijn bij dit onderzoek. Deze partijen zijn: de overheid, de instellingen, de pedagogisch medewerkers, de ouders en hun kinderen. Meer concreet zijn de vragen die we beantwoorden: Waarom wordt er gekozen voor meertalig taalaanbod? Hoe wordt dit aanbod georganiseerd en wie verzorgt het aanbod? Wie maken er gebruik van meertalige opvang en waarom?

In hoofdstuk 4 staat de taalontwikkeling centraal: Wat betekent meertalig taalaanbod op het kinderdagverblijf voor de ontwikkeling (of groei) van zowel de Nederlandse als Engelse taalvaardigheid. Hiertoe brachten we de talige week van elk kind in kaart: we bepaalden zo precies mogelijk voor zowel het taalaanbod thuis als op de opvang hoeveel Nederlands en Engels (of een andere taal) het kind hoorde. Vervolgens onderzochten we hoe de hoeveelheid aanbod in deze talen op de opvang samenhangen met de taalontwikkeling van kinderen, ermee rekening houdend hoeveel zij deze talen thuis hoorden. Daarnaast is nagegaan of de effecten van meertalig aanbod op de opvang verschillen voor kinderen die thuis vrijwel geen Nederlands hoorden (en die voor hun Nederlands dus hoofdzakelijk afhankelijk zijn van de opvang) en kinderen die thuis wel Nederlands hoorden.

In hoofdstuk 5 staat het gebruik van Nederlands en Engels op de opvang centraal. Jonge kinderen leren de taal van de gesprekken die worden gevoerd op de groep. Daarom vroegen we ons af hoe gesprekken op meertalige groepen gestalte krijgen en hoe een kind de talen leert van die gesprekken. Hiervoor zijn de Nederlands- en Engelstalige gesprekken tussen pedagogisch medewerkers en kinderen geobserveerd en geanalyseerd. We onderzochten welke strategieën pedagogisch medewerkers hanteerden als ze het Nederlands of Engels gebruikten. Zo beke-

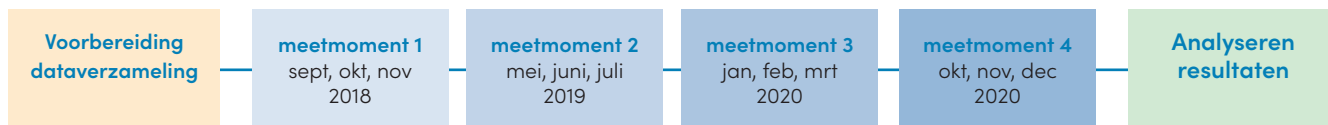
ken we bijvoorbeeld of ze vasthielden aan het Nederlands of Engels als een kind iets niet begreep. Ook bekeken we hoe en met welke taal de kinderen reageerden op de pedagogisch medewerkers. Ten slotte is in dit hoofdstuk gekeken naar de eventuele sociale gevolgen van meertalige opvang. Aan de hand van vragenlijstgegevens is onderzocht wat de sociaal-emotionele gevolgen van meertalige opvang zijn, bijvoorbeeld wat betreft onderlinge aansluiting, samenspel en het welbevinden van kinderen.

In hoofdstuk 6 worden de antwoorden op de onderzoeksvragen samengevat en worden naar aanleiding van de getrokken conclusies aanbevelingen geformuleerd voor overheid, kinderdagverblijven en vervolgonderzoek.

1.4 Opzet van het onderzoek

Om bovenstaande vragen te beantwoorden is gekozen voor een opzet waarin de verschillende partijen die bij dit initiatief zijn betrokken onder de loep worden genomen: de overheid, de deelnemende kinderdagverblijven, de pedagogisch medewerkers, de kinderen en hun ouders, waarbij met name de deelnemende kinderen intensief en over een langere periode zijn gevolgd. In de periode september 2018 tot en met december 2020 werd hun taalontwikkeling viermaal met een tussenpoos van acht à negen maanden in kaart gebracht (zie Tabel 1). De eerste meting is uitgevoerd in de periode september-november 2018, de tweede in mei-juli 2019. De derde meting vond plaats in januari-maart 2020, maar moest halverwege worden afgebroken omdat de kinderopvangorganisaties in deze periode twee maanden dicht gingen vanwege de coronauitbraak (zie ook paragraaf 1.5). Tijdens de vierde en tevens laatste meting in oktober-december 2020 waren de kinderopvangorganisaties open, maar golden er wel beperkende maatregelen.

Voor dit evaluatieonderzoek zijn allerlei databronnen en instrumenten gebruikt. We schetsen de opzet van het onderzoek en het instrumentarium hieronder globaal. In de afzonderlijke hoofdstukken gaan we dieper in op de keuzes en bronnen die zijn gebruikt voor de beantwoording van de betreffende onderzoeksvragen.



Tabel 1. Overzicht van de meetmomenten

Tekstbronnen

Om intenties en motivaties van de deelnemers te onderzoeken is gebruik gemaakt van een aantal tekstbronnen, te weten documenten van de overheid waarin het voornemen tot onderzoek werd aangekondigd en beleidsdocumenten van de deelnemende kinderdagverblijven.

Vragenlijsten en interviews pedagogisch medewerkers

Er zijn verschillende vragenlijsten voorgelegd aan de pedagogisch medewerkers. Een van de lijsten was bedoeld om zicht te krijgen op wie zij zijn. We waren geïnteresseerd in hun opleiding en taalachtergrond en waren benieuwd naar hun motivatie om te werken op een meertalig kinderdagverblijf. Daarnaast was er een vragenlijst over de kinderen die zij onder hun hoede hadden. Tenslotte hebben zij vragenlijsten ingevuld en deelgenomen aan diepte-interviews over de sociaal-emotionele impact van meertalig aanbod op kinderen.

Vragenlijsten ouders

Ouders speelden een belangrijke rol in dit onderzoek. Zonder hun toestemming zouden we de kinderen van de deelnemende centra niet hebben kunnen volgen. Daarnaast was het van cruciaal belang om zicht te krijgen op het taal-aanbod van kinderen buiten de opvang. Ouders hebben meerdere keren een vragenlijst ingevuld, waarin zij aangaven welke talen hun kinderen thuis hoorden, van wie ze die hoorden, en in

welke mate ze elke taal hoorden. Daarnaast is ouders gevraagd naar hun redenen om te kiezen voor een meertalig kinderdagverblijf.

Video-observaties

Om zicht te krijgen op de Nederlands- en Engeltalige gesprekken op de meertalige groepen zijn video- en audio-opnames gemaakt van gesprekken tussen pedagogisch medewerker(s) en kind(eren) op drie locaties. Per locatie werd gedurende drie ochtenden materiaal verzameld. Er is gekeken naar de strategieën die pedagogisch medewerkers hanteerden om het Nederlands of Engels aan te bieden en te stimuleren. Ook is er gekeken naar hoe kinderen reageerden op deze strategieën. De video-observaties van de Engelse pedagogisch medewerkers zijn ook gebruikt om het welbevinden van kinderen te onderzoeken op de groep.

Taaltaken

Om de taalontwikkeling van de kinderen op de kinderdagverblijven te volgen is gebruik gemaakt van een aantal Nederlands- en Engelstalige taaltaken. Tabel 2 biedt een overzicht van de gebruikte taken. Voor een uitgebreide beschrijving van elke taak verwijzen we naar Bijlage 1. Voor elke taak is te zien in welke taal die werd afgenomen en vanaf welke leeftijd. Kinderen kregen deze taken bij elk meetmoment opnieuw voorgelegd, net zolang tot ze waren uitgestroomd naar het primair onderwijs of om een andere reden het deelnemende kinderdagverblijf hadden verlaten. Zodoende deden kinderen altijd één keer mee, vaak twee keer, soms drie keer, en een heel enkele keer vier keer. Op elk meetmoment deed een kind waar mogelijk steeds aan twee afzonderlijke sessies mee: een sessie met de Nederlandse taken en een sessie met de Engelse taken. Dit gold zowel voor de kinderen op de meertalige (Engels-Nederlandse) opvang als voor de kinderen op de eentalige (Nederlandse) opvang.

Taak	Taal	Leeftijd
Passieve woordenschat	Nederlands en Engels	Vanaf 24 maanden
Actieve woordenschat	Nederlands en Engels	Vanaf 30 maanden
Zinsbegrip	Nederlands en Engels	Vanaf 30 maanden
Meervouden- en voorzetseltaak	Nederlands	Vanaf 30 maanden
Nonwoordrepetitie	Nederlands en taalneutraal	Vanaf 24 maanden

Tabel 2. Overzicht van taaltaken

1.5 De coronapandemie

De COVID-19-pandemie was een complicerende factor in dit onderzoek, met name tijdens de derde meting (januari, februari en maart 2020). De tweede coronabesmetting die op Nederlandse bodem werd vastgesteld betrof een ouder van een van de deelnemende kinderdagverblijven. Dat kinderdagverblijf sloot al snel zijn deuren, waarop ook de andere kinderdagverblijven dicht gingen voor externen, vaak al vóór de lockdownperiode van 16 maart tot en met 11 mei 2020. Hierdoor konden veel dataverzamelsessies geen doorgang vinden. Na deze periode was de kinderopvang geopend, maar met veiligheidsmaatregelen. Daarnaast hadden de organisaties te maken met personeelstekort vanwege ziekteverzuim en in een aantal gevallen werden kinderen langer thuis gehouden. Hierdoor waren er veel ontbrekende observaties voor het derde meetmoment, wat de statistische analyse van de data ernstig bemoeilijkte. Dit gold in beperkte mate ook voor de vierde meting (oktober, november en december 2020). Die kon doorgang vinden bij acht van de tien deelnemende organisaties, vlak voordat op 16 december 2020 weer een nationale sluiting werd afgekondigd.

De pandemie leidde niet alleen tot ontbrekende observaties, maar had ook tot gevolg dat de kinderen die deelnamen aan het onderzoek een tijdlang niet naar het kinderdagverblijf gingen, met repercussies voor de talen waaraan de kinderen werden blootgesteld. Om enigszins te begrijpen hoe de sluiting van de kinderdagverblijven onze data zou kunnen beïnvloeden zijn ouders bevraagd over de veranderingen in het taalaanbod tijdens de lockdown. Relatief vaak had de lockdown tot gevolg dat de blootstelling aan het Engels veel lager werd, al gold dit natuurlijk niet voor de kinderen die thuis Engels spraken. Voor veel kinderen nam blootstelling aan het Nederlands toe, afhankelijk van de talen die thuis werden gesproken. Opvallend was verder dat er meer ruimte was voor andere talen dan Nederlands of Engels. De thuistalen kregen, kortom, meer ruimte en daar had met name de blootstelling aan het Engels onder te lijden, omdat voor veel kinderen het kinderdagverblijf de enige bron van Engels was. We hebben echter geen effecten hiervan kunnen constateren bij onze metingen. Uit een rondgang onder pedagogisch medewerkers bleek bovendien dat de kinderen relatief snel gewend waren aan de

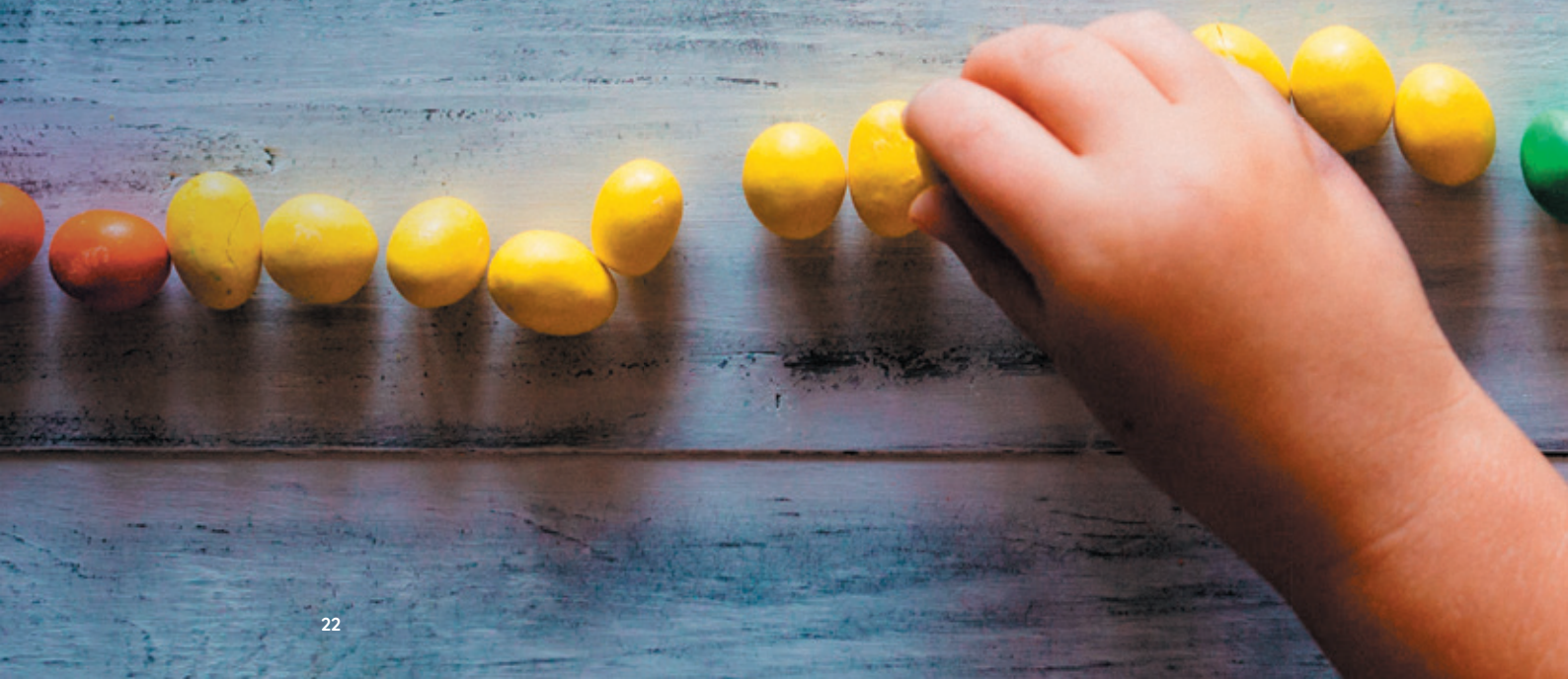
nieuwe situatie. Ook als kinderen thuis weinig Nederlands of Engels hadden gehoord tijdens de sluiting van de kinderopvang was de taalvaardigheid van de kinderen binnen enkele weken of sneller weer op het oude niveau.

Dit alles betekent echter dat sommige analyses die in dit rapport worden gerapporteerd voorzichtig geïnterpreteerd dienen te worden. Waar relevant is dat in dit rapport gesignaleerd, en waar nodig en mogelijk hebben we extra analyses gedaan om het effect van de sluiting te onderzoeken.





2. Wat weten we uit eerder onderzoek?





2.1 Inleiding

Voor de Nederlandse context is onderzoek naar de gevolgen van meertalig taal-aanbod op de kinderopvang vrij uniek. Alleen in Friesland en Limburg is onderzoek gedaan naar de situatie waar de regionale minderheidstaal (respectievelijk Fries en Limburgs) werd gecombineerd met de meerderheidstaal: het Nederlands (Cornips, 2020; Dijkstra et al., 2016). In het buitenland, daarentegen, is het fenomeen wel onderzocht. In dit hoofdstuk schetsen wij de inzichten die dat onderzoek heeft opgeleverd.

Veel publicaties over meertalige kinderopvang zijn gebaseerd op onderzoek uit Canada en de Verenigde Staten. Beroemd is het Canadese St. Lambert's experiment uit 1965 (Lambert & Tucker, 1973; Lambert et al., 1973), dat opgevat kan worden als het beginpunt van vroeg immersie-onderwijs (onderwijs waarbij kinderen op school volledig worden 'ondergedompeld' in een andere taal). Door de groeiende invloed van het Frans en de taalbarrières tussen Engels- en Franstalige gebieden in Canada ontstond bij ouders in St. Lambert de behoefte om hun kinderen meertalig op te laten groeien. Dit resulteerde in de oprichting van een Franstalige kleuterschool, die in de daaropvolgende jaren het onderwerp van menige studie is geweest. Geïnspireerd door het Canadese succes van meertalige kinderopvang en educatie, ontwikkelden de Verenigde Staten soortgelijke programma's, voornamelijk gericht op de combinatie van Spaans en Engels.

Binnen de Noord-Amerikaanse context is een tweetal overzichtsstudies verricht (Buyse et al., 2014; Bialystok, 2018). Buyse en collega's onderzochten de effecten van vroege meertalige programma's voor Amerikaanse leerders van het Engels als tweede taal tussen drie en vijf jaar en concludeerden (voorzichtig) dat deze programma's de Engelstalige ontwikkeling van de kinderen stimuleerden. Ze wezen ook op een tekort aan onderzoek, waardoor het niet mogelijk was om uitspraken te doen over de aard van de instructie en organisatie van het meertalige aanbod. De studie van Bialystok, gericht op kenmerken en effecten van meertalig onderwijs aan kinderen met diverse taalachtergronden, beschreef positieve effecten van vroeg- en voor-schools meertalig onderwijs op zowel de meer-

derheidstaal als de moedertaal van de kinderen. Daarnaast concludeerde Bialystok dat taalstoornissen, sociaal-economische achtergrond en taalachtergrond van invloed zijn op de taalontwikkeling, maar dat dat evenzeer geldt voor eentalige als voor meertalige ontwikkeling. Bialystok zag daarom geen redenen om vroeg meertalig taalaanbod te ontraden.

De overzichtsstudies van Buysse en collega's (2014) en Bialystok (2018) leveren waardevolle inzichten op over de effecten van vroeg meertalig taalaanbod, maar de meertalige context van de studies waarop deze inzichten zijn gebaseerd is anders dan de Nederlandse context. Het Noord-Amerikaanse onderzoek waarover deze studies rapporteren betreft steeds situaties waarin een thuistaal wordt gecombineerd met de meerderheidstaal. In de Nederlandse context gaat het om een combinatie van het Nederlands met het Duits, Engels of Frans en is het doel vreemdetaalverwerving in plaats van het versterken van thuistalen. Het is daarom de vraag in hoeverre de gevonden, veelal positieve effecten van vroeg meertalig taalaanbod opgaan voor de Nederlandse context.

Ook in landen buiten de VS en Canada ontstond interesse in meertalige kinderopvang, met een piek in het afgelopen decennium. Een voorbeeld van zo'n project is het ELIAS-project, een samenwerking tussen België, Zweden en Duitsland waarbinnen meertalige kinderopvang aangeboden werd aan kinderen van nul tot zes jaar (Kersten et al., 2010a,b), of het onderzoek van Ferjan Ramírez en Kuhl (2017), dat 250 kinderen en meerdere locaties omvatte. Maar er zijn ook verslagen te vinden van kleinschaliger projecten (bijvoorbeeld Benz, 2017; Lin & Johnson, 2016). Deze zijn vaak beter vergelijkbaar met de Nederlandse context. Om een volledig beeld te krijgen van de mogelijke effecten en kenmerken van vroeg meertalig onderwijs is specifiek gezocht naar studies die vroeg meertalig taalaanbod onderzochten in een context die vergelijkbaar is met de Nederlandse, dus waarin aanbod van de meerderheidstaal werd gecombineerd met een taal die voor de meeste kinderen een vreemde taal was (Thieme et al., 2021). Daarbij moet wel worden bedacht dat er steeds meer stemmen opgaan die zeggen dat het Engels in Nederland nog nauwelijks een vreemde taal is (Edwards, 2016).

Een zoektocht in de literatuur leverde 32 artikelen op. Deze artikelen werden vaak in een Europese context uitgevoerd en geen van deze artikelen werd beschreven in de eerdere overzichtsstudies van Buysse en collega's (2014) en Bialystok (2018). Van deze 32 studies waren er 14 kwantitatief van aard, 16 beschrijvend en kwalitatief, en twee een combinatie van beide. Alle studies richtten zich op jonge kinderen van nul tot zes jaar oud. In 27 gevallen betrof het een onderzoek naar de introductie van het Engels als vreemde taal; in de resterende studies werd gekeken naar Spaans, Frans en Duits. Op basis van deze studies is getracht antwoord te geven op onderstaande vragen:

1. *Welk effect hebben programma's voor vroeg vreemdetaal-aanbod op de taalontwikkeling en het welbevinden van jonge kinderen?*
2. *Welke programma-eigenschappen zijn van invloed op de uitkomsten van het vreemdetaal-aanbod?*
3. *Welke eigenschappen van kinderen zijn van invloed op de uitkomsten van het vreemdetaal-aanbod?*

2.2 Het effect van vroeg vreemdetaal-aanbod op de taalontwikkeling en het welbevinden van jonge kinderen

Een belangrijke vraag is of kinderen met succes een vreemde taal kunnen leren als ze die alleen aangeboden krijgen op het kinderdagverblijf. Dat is door een behoorlijk aantal studies onderzocht: in totaal 21 studies richtten zich op de ontwikkeling van de vreemde taal, waarvan een klein aantal longitudinale studies het meest overtuigend waren (o.a. Bergström et al., 2016; Buyl & Housen, 2014; Cheour et al., 2002; Ferjan Ramírez & Kuhl, 2017, 2020). Veel van deze studies maakten gebruik van gestandaardiseerde woordenschat- en grammaticataken om de taalvaardigheid van kinderen in kaart te brengen. De aard van het vreemdetaal-aanbod varieerde nogal. Er waren intensieve vormen, waarbij bijvoorbeeld de zogeheten OTOL-strategie (*one teacher one language*) werd gebruikt, en meer extensieve vormen waarbij de vreemde taal een aantal uur per week op vaste momenten werd gebruikt. Gezamenlijk suggereren de studies heel duidelijk dat jonge kinderen een vreemde taal kunnen leren op het kinderdagverblijf, vooral als dat taalaanbod langdurig en intensief is. Wel werd een aanzienlijk gat gezien tussen de passieve

kennis (het begrip van de vreemde taal) en de actieve (het spreken, de productie van de vreemde taal), waarbij de actieve kennis achterbleef.

Een kleiner aantal studies (negen in totaal) keek naar de consequenties van vroeg vreemdetaalaanbod op de ontwikkeling van de meerderheidstaal, vaak ook de thuistaal van de onderzochte kinderen (bijvoorbeeld Bergström et al., 2016; Ferjan Ramírez & Kuhl, 2017, 2020; Takahashi et al., 2011). Deze studies vonden in meerderheid geen negatieve effecten van meertalig aanbod op de meerderheidstaal. De meest overtuigende studies waren twee Spaanse studies met 500 kinderen die willekeurig werden toegewezen aan een- of meertalig taalaanbod (Ferjan Ramírez & Kuhl, 2017, 2020). Er werden geen verschillen gevonden in de ontwikkeling van de meerderheidstaal (het Spaans). De enige studie die een negatief effect op de meerderheidstaal rapporteerde (Lin & Johnson, 2016) betrof een situatie waarin kinderen in de peuter- en kleuterleeftijd (gemiddeld vijf jaar oud) vijf dagen per week uitsluitend de vreemde taal hoorden, en ze dus thuis de meerderheidstaal moesten leren. Het vermoeden is dat deze kinderen achterbleven in het leren van de schooltaalwoorden van de thuistaal.

Blotgesteld worden aan een taal die kinderen niet kennen zou overweldigend kunnen zijn. Vijf studies verschaften informatie over het welbevinden van kinderen in programma's voor vroeg vreemdetaalaanbod. De resultaten van drie studies zijn geruststellend (Aleml et al., 2017; Alstad & Tkachenko, 2018; Elvin et al., 2007). Als de vreemde taal op een informele en speelse manier werd geïntroduceerd, bijvoorbeeld met behulp van liedjes, spelletjes, verhalen en als de pedagogisch medewerkers de nadruk legden op het plezier en oog hadden voor mogelijk ongemak, werden er positieve effecten gezien van het leren van een vreemde taal op welbevinden. Twee studies vermeldde negatieve effecten (Caporal-Ebersold & Young, 2016; Lugossy, 2018), maar die betroffen situaties waarin heel strikt werd vastgehouden aan het gebruik van de tweede taal, waarin de vreemde taal op een meer schoolse manier werd aangeboden of in een andere ruimte en door een onbekende pedagogisch medewerker. In het algemeen kan worden gesteld dat vroeg vreemdetaalaanbod een positieve ervaring kan zijn, mits op de juiste manier aangeboden.

2.3 Programma-eigenschappen

Een belangrijke kwestie met betrekking tot vroeg vreemdetaalaanbod betreft de vraag welke verhouding het best werkt voor de aangeboden talen op het kinderdagverblijf. In de studies die vroeg vreemdetaalaanbod onderzocht hebben, was de variatie hierin vrij groot. In sommige studies betrof het aanbod slechts enkele korte momenten per week, terwijl in andere studies de vreemde taal in na-genoeg alle situaties werd gebruikt. Systematisch onderzoek naar de verhouding tussen de aangeboden talen of de manier waarop het aanbod werd georganiseerd (bijvoorbeeld volgens de OTOL-aanpak of op een vast moment voor de vreemde taal) is er niet. Dat maakt deze vraag moeilijk te beantwoorden op basis van de literatuur. Wel is er een aantal studies geweest die voor elk kind de intensiteit van de input hebben gekwantificeerd (Bergström et al., 2016; Rohde, 2010; Steinlen et al., 2010). Zo brachten Bergström en collega's (2016) voor elk kind in kaart hoeveel interacties een kind had met de pedagogisch medewerkers en hoe intensief die interacties waren. Ze vonden dat hogere input-intensiteit gerelateerd was aan hogere scores voor passieve woordenschat. Daar tegenover staan studies die geen verschil vonden: kinderen op locaties met minder taalaanbod scoorden niet per se slechter dan kinderen op locaties met meer aanbod (Buyl & Housen, 2014).

Ook over andere programma-eigenschappen is het lastig om uitspraken te doen op basis van de literatuur, maar enkele zaken vallen wel op. Zo benadrukt een aantal studies dat een taalbeleid waarbij heel strikt wordt vastgehouden aan de vreemde taal, dat wil zeggen dat het gebruik van een andere taal niet geaccepteerd wordt, geen goed idee is (o.a. Caporal-Ebersold & Young, 2016; Lugossy, 2018; Sun et al., 2015). Dat lijkt zoals hierboven beschreven ten koste te gaan van het welbevinden van kinderen, maar verlaagt ook hun motivatie of bereidheid tot meedoen. Ook blijkt uit studies die de gesprekken tussen pedagogisch medewerkers en kinderen onderzochten dat pedagogisch medewerkers een OTOL-beleid vaak niet strikt kunnen of willen handhaven, omdat dat ten koste zou gaan van wederzijds begrip en van de band tussen pedagogisch medewerker en kind (Alstad & Tkachenko, 2018; Caporal-Ebersold & Young, 2016). Een losse, informele benadering van het taalbeleid, waarbij de talen speels en met oog voor het welbevinden en motivatie van het kind worden gebruikt, verdient de voorkeur.

In 13 voornamelijk kwalitatief opgezette studies is gekeken naar de meertalige interacties en strategieën die pedagogisch medewerkers bewust of onbewust gebruiken om het begrip en gebruik van de vreemde taal te bevorderen. Er werden allerlei strategieën geobserveerd, zoals herhaling, feedback, het stellen van vragen, het vragen om verduidelijking, het mengen van beide talen en het gebruik van vaste taalroutines (o.a. Björk-Willén, 2008; Fleta Guillén, 2018; Lin, 2010, 2012; Lugossy, 2018). Ook het gebruik van de thuistaal werd aangemerkt als een waardevol middel om de tweede taal te helpen ontwikkelen, niet alleen voor het ondersteunen van de taalontwikkeling, maar ook voor het welbevinden (Alstad & Tkachenko, 2018). Verder lijken spelletjes, liedjes en verhaaltjes en het gebruik van poppen (die de vreemde taal spreken) een belangrijk middel voor het aanbieden van betekenisvolle input in de vreemde taal (o.a. Albaladejo Albaladejo et al., 2018; Alstad & Tkachenko, 2018; Elvin et al., 2007; Pino Juste & Rodríguez López, 2010). Ook taalroutines lijken een belangrijke rol te spelen in de verwerving van de vreemde taal (o.a. Björk-Willén, 2008; Fleta Guillén, 2018; Lugossy, 2018). Dit zijn terugkerende, vaststaande uitingen rondom dagelijkse activiteiten, zoals het tien-uurtje, de lunch, een dagelijks voorleesmoment, etc. Deze zorgen voor voorspelbaarheid en herhaling, en helpen kinderen te begrijpen wat er van hen verwacht wordt.

Bovenstaande punten benadrukken dat het aanbieden van meertalig taalaanbod het nodige vraagt van het personeel van kinderdagverblijven. Ook het belang van goedopgeleide en competente pedagogisch medewerkers, die getraind zijn in het aanbieden van een tweede taal, wordt in een aantal studies aangestipt. Een aantal studies observeerde dat zulk personeel moeilijk te vinden was (Andúgar & Cortina-Pérez, 2018). Andere studies gaven inzicht in de consequenties daarvan. Lugossy (2018) bijvoorbeeld beschrijft hoe pedagogisch medewerkers niet in staat bleken om de vreemde taal op een zinvolle manier aan te bieden en verbindt dat aan de relatief magere leerwinst van de kinderen in haar studie. Lin (2012) observeerde dat pedagogisch medewerkers terugvielen op hun moedertaal omdat ze de vreemde taal zelf onvoldoende beheersten.

2.4 Kindfactoren

Weinig studies hebben gekeken naar de rol van specifieke eigenschappen van het kind zelf bij de verwerving van een vreemde taal op het kinderdagverblijf, en de studies die er zijn verdeelden hun aandacht over verschillende factoren (sociaal-economische status, leeftijd, taalachtergrond, attitude, gedrag). Als gevolg hiervan kunnen er op basis van de literatuur nauwelijks harde uitspraken worden gedaan over elk van deze factoren. Voor sociaal-economische status lijkt een studie uit te wijzen dat hier geen effect van uitgaat (Ferjan Ramírez & Kuhl, 2017), maar een andere studie suggereert wel verbanden tussen betrokkenheid van ouders bij het leren van de vreemde taal en sociaal-economische status (Pino Juste & Rodríguez López, 2007), zodat ouderbetrokkenheid indirect wel een rol zou kunnen spelen. Ook vermeldenswaard is dat een aantal studies opmerkten dat het vaak kinderen van hoogopgeleide ouders waren die deelnamen aan meertalige dagopvang (Benz, 2017; Lin & Johnson, 2016; Lugossy, 2018). Voor taalachtergrond geldt ook dat er nog nauwelijks conclusies te trekken zijn op basis van het werk dat tot nu toe is gedaan. Gezegd kan worden dat er nog geen duidelijke signalen in de literatuur zijn dat er een effect is van thuistaal of taalafstand (het verschil tussen de vreemde en de meerderheidstaal). Wel viel het in een aantal studies op dat vroeg vreemdetalaanbod vaak kinderen trok voor wie de vreemde taal niet vreemd was, omdat ze die thuis al spraken (o.a. Benz, 2017; Björk-Willén, 2008; Boyd & Ottesjö, 2016; Wang & Hyun, 2009). Wat betreft leeftijd blijkt uit onderzoek dat iets oudere kinderen over het algemeen meer leerwinst vertoonden (Ferjan Ramírez & Kuhl, 2017). De effecten van leeftijd vallen vaak samen met andere factoren, zoals meer en een langere blootstelling aan de taal, en het is belangrijk op te merken dat ook jongere kinderen leerden. Uit studies die hebben gekeken naar attitude blijkt ten slotte dat aandacht voor de vreemde taal en een positieve reactie erop gerelateerd zijn aan verwerving of gebruik van de vreemde taal (o.a. Albaladejo Albaladejo et al., 2018; Javorsky & Moser, 2020; Sun et al., 2015).

2.5 Conclusies en aandachtspunten

Onderzoek naar meertalig taalaanbod op kinderdagverblijven in een context die vergelijkbaar is met de Nederlandse, dus waarin de tweede taal vaak niet thuis wordt gesproken, is relatief schaars. Er is meer onderzoek gedaan naar situaties waar een thuistaal en de meerderheidstaal worden aangeboden op het kinderdagverblijf. Twee reviewstudies naar deze context toonden aan dat een taalcombinatie van thuis- en meerderheidstaal vruchtbaar is voor de ontwikkeling van beide talen.

Onderzoek naar contexten waarin de meerderheidstaal de thuistaal was en werd gecombineerd met een vreemde taal (zoals Nederlands-Engels in Nederland) heeft laten zien dat het goed mogelijk is om een begin te maken met een vreemde taal op het kinderdagverblijf. Wel moet men bescheiden verwachtingen hebben. Kinderen ontwikkelden vooral passieve kennis van de vreemde taal, waarbij intensievere en langdurige vormen het beste resultaat gaven. Er waren geen aanwijzingen dat de vreemde taal ten koste ging van de meerderheidstaal. Eén studie suggereerde een negatief effect op de meerderheidstaal als die taal volledig afwezig was op het kinderdagverblijf.

Systematisch onderzoek naar de balans tussen de talen of de organisatie van de talen is er nauwelijks geweest en het is niet mogelijk om aanbevelingen te doen op grond van de literatuur. Er zijn aanwijzingen dat intensiever aanbod van de tweede taal meer leerwinst oplevert, maar het beeld is diffuus en ook extensieve vormen van vreemdetalaanbod laten positieve resultaten zien.

Een beleid waarbij heel strikt wordt vastgehouden aan de vreemde taal is af te raden. Het is belangrijk dat pedagogisch medewerkers oog houden voor het welbevinden van kinderen en zorgen voor plezier in de activiteiten die worden gedaan in de vreemde taal. Vasthouden aan de vreemde taal kan zorgen voor onbegrip en demotivatie; het gebruik van de moedertaal als springplank naar de tweede taal lijkt juist raadzaam. Verder zijn liedjes, verhaaltjes, spelletjes en vaste routines goede vormen voor het aanbieden van de vreemde taal.

Beheersing van de tweede taal door pedagogisch medewerkers is een belangrijke voorwaarde voor vroeg vreemdetalaanbod, maar biedt onvoldoende garantie dat de vreemde taal op een effectieve en verantwoorde manier wordt aangeboden. Personeel dat getraind is in het aanbieden van een tweede taal vormt een voorwaarde voor goed onderwijs. Zij moeten effectieve onderwijs- en gesprekstechnieken hanteren voor het aanbieden van de vreemde taal, en weten hoe ze die moeten aanbieden zonder dat dat ten koste gaat van het welbevinden. Daarom is trainingsaanbod van belang.

Het is moeilijk om conclusies te trekken over de rol van kindfactoren op basis van bestaand onderzoek. Er zijn voornamelijk geen duidelijke verbanden gevonden tussen het leren of gebruiken van de vreemde taal en sociaal-economische status, taalachtergrond, leeftijd en attitude. Hieruit mag niet de conclusie getrokken worden dat die er niet zijn: er is simpelweg te weinig onderzoek naar gedaan. Met betrekking tot taalachtergrond is het van belang op te merken dat vroeg vreemdetaalonderwijs vaak kinderen trekt voor wie de vreemde taal geen vreemde taal is, maar een thuistaal.

3. Wat houdt meertalige kinderopvang in?





3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we het fenomeen meertalige opvang. Wat is het? Hoe krijgt het vorm? Welke partijen zijn erbij betrokken en wat zijn hun intenties? De volgende vier vragen staan hierbij centraal:

1. *Hoe wordt meertalig taalaanbod op de verschillende kinderdagverblijven georganiseerd?*
2. *Wie verzorgen het meertalige taalaanbod?*
3. *Wie bezoeken de meertalige opvang?*
4. *Wat zijn de intenties en motivaties van de betrokken partijen?*

Deze vragen worden in dit hoofdstuk beantwoord door alle betrokken partijen afzonderlijk te bespreken: de overheid, de deelnemende kinderdagverblijven, de pedagogisch medewerkers, de ouders en de kinderen (Keydeniers et al., 2021). Voor de drie eerstgenoemde partijen zullen we de vraag beantwoorden wie zij zijn en wat hun motieven en intenties zijn. Voor de kinderen zetten we uiteen hoe deze groep eruitziet en wat hun taalachtergrond is. We gebruiken hierbij verschillende databronnen. Om de motivaties en intenties van de overheid te onderzoeken is het besluit van 6 juni 2017 in het Staatsblad geanalyseerd. In dit besluit werd het experiment naar meertalige dagopvang aangekondigd. Om de motivaties en intenties van de kinderdagverblijven te achterhalen is gebruik gemaakt van hun pedagogische beleidsplannen. Deze plannen zijn tevens gebruikt om inzicht te krijgen in de organisatie van het meertalig taalaanbod op de kinderdagverblijven. Om een beter beeld te krijgen van het publiek dat de meertalige opvang bezoekt en hun intenties en motivaties is gebruik gemaakt van data uit de ouder vragenlijsten.

3.2 De overheid

In het besluit van 6 juni 2017 in het Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden werd het tijdelijke experiment in het kader van meertaligheid in de dagopvang aangekondigd. Het invoeren van meertalig taalaanbod in de kinderopvang is een volgende stap in een breder uitgerold programma van meertalig onderwijs in Nederland, zoals uiteengezet in het inleidend hoofdstuk: meertalige programma's zijn momenteel al gangbaar in het hoger onderwijs en in het voortgezet onderwijs, en ook in het primair onderwijs zijn de eerste stappen naar een meertalig curriculum gezet.

3. Wat houdt meertalige kinderopvang in?

In het besluit werd benoemd dat jonge kinderen beschikken over het unieke vermogen om meerdere talen tegelijk te verwerven en dat meertaligheid voor jonge kinderen mogelijke voordelen kan hebben, 'omdat zij al op jonge leeftijd heel bewust met taalbegrip en met interpretatie van verschillen leren omgaan' (Staatsblad 249, 2017, p. 6). Daarnaast signaleerde de overheid dat een groeiend aantal ouders graag ziet dat hun kind op jonge leeftijd in aanraking komt met een vreemde taal, 'bij voorkeur de Engelse taal, omdat ze het vloeiend spreken van de Engelse taal belangrijk vinden voor de toekomst van hun kind' (p. 6). Ouders zouden dit zien als een goede voorbereiding op het voortgezet onderwijs.

Ook werd in het besluit benoemd dat ouders meertalige opvang niet alleen als voordeel zien voor de toekomstige participatie van hun kinderen in het sociale en culturele leven, maar ook voor 'hun kansen op een economisch bestaan in een internationaal georiënteerde arbeidsmarkt' (p. 6). Het besluit om meertalige opvang te introduceren lijkt voornamelijk gebaseerd op het idee dat het voordelig is voor Nederlandstalige kinderen om op vroege leeftijd blootgesteld te worden aan een vreemde taal (bij voorkeur Engels).

Hoewel de voordelen van meertaligheid in het besluit meermaals werden benoemd, werd in het besluit niet gesproken over het verwerven van Nederlands als tweede taal door anderstalige kinderen in de meertalige opvang. Zoals in hoofdstuk 2 werd aangeroerd, zou meertalig onderwijs (en meertalige opvang) ook voordelig kunnen zijn voor de ontwikkeling van het Nederlands van kinderen die thuis een andere taal spreken. Deze overwegingen lijken echter geen rol te hebben gespeeld in de motivatie van de overheid om in te zetten op meertalige kinderopvang.

3.3 De kinderdagverblijven

3.3.1 Hoe geven de kinderdagverblijven het meertalige aanbod vorm?

Aan het experiment deden in totaal tien kinderopvangorganisaties mee. Tabel 3 bevat een overzicht van de organisaties van het meertalig taalaanbod, de gehanteerde methode, de plaats (binnen of buiten de Randstad) en het aantal kinderen per instelling. De organisaties waren verspreid door het land, en bevonden zich zowel binnen de Randstad (Amsterdam, Rotterdam,

Den Haag) als daarbuiten (Enschede, Eindhoven, Doetinchem, Nijmegen, Arnhem).

Alle organisaties kozen voor Engels als tweede taal. Het enige kinderdagverblijf dat koos voor het aanbieden van Frans-Nederlands taalaanbod viel in een vroeg stadium af, omdat het niet mogelijk bleek om een continu Franstalig aanbod te bieden met medewerkers die zowel over het vereiste niveau Frans beschikten als over geaccrediteerde diploma's voor de kinderopvang in Nederland.

De tien kinderopvangorganisaties die uiteindelijk deelnamen verschilden in de manier waarop zij hun meertalig aanbod vormgaven. De deelnemers werden bij aanvang van het experiment vrijgelaten in de manier waarop zij het meertalig aanbod vormgaven. Vereist was wel dat maximaal 50% van de openingstijd besteed mocht worden aan het aanbieden van de vreemde taal, maar hoe deze taal aangeboden moest worden stond niet vast.

Sommige organisaties deden met meerdere locaties mee. Om kinderen op de eentalige opvang mee te kunnen nemen in het onderzoek namen aan het experiment ook enkele eentalige groepen deel waar alleen Nederlands werd aangeboden.

Zes van de tien organisaties gebruikten de OTOL-aanpak (*one teacher one language*): dit betekent dat één pedagogisch medewerker op de groep strikt genomen alleen Nederlands spreekt, terwijl de andere alleen Engels spreekt. Bij deze aanpak komen de kinderen de hele dag in aanraking met zowel het Nederlands als het Engels. Deze zes organisaties deden mee met in totaal 13 locaties. Dit betekent dat er relatief weinig spreiding was in de verdeling van de twee talen: het merendeel van de organisaties koos voor een 50/50-aanpak door middel van de OTOL-methode, terwijl slechts vier organisaties kozen voor een andere aanpak waarbij kinderen aan minder Engels werden blootgesteld.

Op de organisaties met een OTOL-aanpak gaf 76% van de Nederlandssprekende medewerkers aan gevorderde, vergevorderde of perfecte beheersing van het Engels te hebben. Van de Engelssprekende medewerkers gaf 67% aan gevorderde, vergevorderde of perfecte beheersing van het Nederlands te hebben. Dit toont aan

3. Wat houdt meertalige kinderopvang in?

Organisatie	Aantal locaties	Methode	Binnen/buiten Randstad	Aantal kinderen meertalige groepen*	Aantal kinderen eentalige groepen*
A	2	OTOL	Randstad	99	-
B	2	OTOL	Randstad	96	-
C	2	OTOL	Randstad	32	8
D	2	OTOL	Randstad	51	53
E	2	<i>Sandwich-methode</i>	Buiten Randstad	45	-
F	2	OTOL	Buiten Randstad	55	38
G	2	<i>Groove me</i>	Buiten Randstad	17	27
H	1	<i>Benny's playground</i>	Buiten Randstad	26	-
I	1	Eén pedagogisch medewerker spreekt Nederlands, de ander Nederlands en Engels (50/50)	Buiten Randstad	32	39
J	3	OTOL	Randstad	133	-
Totaal	19	-	-	586	165

Tabel 3. De organisaties van het meertalige aanbod (OTOL = *one teacher one language*)

*Kinderen van wie de ouders toestemming hebben gegeven voor deelname aan het onderzoek

dat de meeste pedagogisch medewerkers op tweetalige groepen tussen talen kunnen wisselen. Uit de vragenlijsten ingevuld door de pedagogisch medewerkers bleek dan ook dat de scheiding tussen het Engels en het Nederlands op deze OTOL-organisaties niet altijd strikt werd nageleefd. Zo gaven verschillende pedagogisch medewerkers werkzaam bij OTOL-organisaties aan dat zij regelmatig wisselden tussen talen, vooral wanneer ze merkten dat een kind iets niet begreep of gecorrigeerd of getroost moest worden. Een klein aantal pedagogisch medewerkers werkzaam bij OTOL-organisaties gaf aan zich strikt aan de OTOL-methode te houden.

Vier van de tien kinderopvangorganisaties kozen voor een andere methode dan de OTOL-aanpak. Zo koos één organisatie voor een verdeling waarbij één pedagogisch medewerker alleen Nederlands sprak en de andere zowel Nederlands als Engels. Dit betekent dat de kinderen op deze locatie op dagelijkse basis waarschijnlijk minder in aanraking kwamen met het Engels dan kinderen die een locatie bezochten waar voor de OTOL-methode was gekozen.

De overige drie kinderopvangorganisaties boden het Engels aan op vaste momenten van de dag en maakten hierbij gebruik van verschillende (les)

methodes. Een organisatie gebruikte de zogenaamde *sandwich*-methode waarbij consequent het Engels vertaald werd in het Nederlands. De overige twee organisaties maakten gebruik van Engelse lesmethodes (*Benny's playground* van Early Bird en *Groove Me*). Ook bij deze methodes geldt dat de kinderen over een dag genomen minder Engelstalig taalaanbod kregen dan kinderen die een opvang bezochten waar de OTOL-methode werd gehanteerd.

De organisaties die hadden gekozen voor methodes waarbij er gedurende de dag minder Engels werd gesproken, waren tevens locaties waarbij het publiek voor het merendeel uit eentalige Nederlandse kinderen bestond. Er lijkt dus een relatie te bestaan tussen het publiek dat de opvang bezocht en het soort taalaanbod dat een kind ontving: een meertalig publiek ontving vaak een meertaliger taalaanbod. Tevens is het opvallend dat alleen buiten de Randstad werd gekozen voor methodes waarbij kinderen aan minder Engels werden blootgesteld.

3.3.2 Waarom kiezen de kinderdagverblijven voor meertalig taalaanbod?

In de pedagogische beleidsplannen noemden de organisaties verschillende redenen voor het implementeren van meertalig taalaanbod.

3. Wat houdt meertalige kinderopvang in?

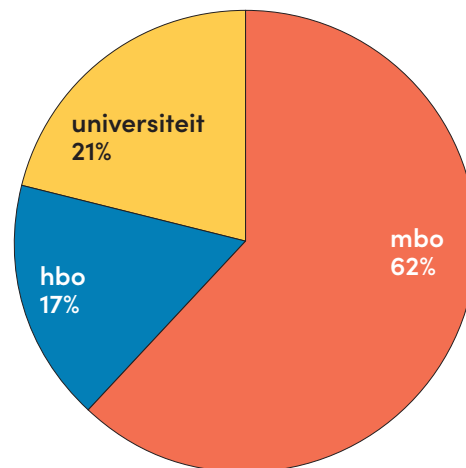
Een deel van de redenen komt overeen met de redenen van de overheid: alle organisaties benadrukten het vermogen om relatief gemakkelijk twee talen tegelijk te verwerven op jonge leeftijd. Ook vermeldden alle organisaties de voordelen die meertaligheid zou kunnen bieden op het gebied van cognitie, onderwijsloopbaan en toekomstige carrières.

De deelnemende organisaties verschilden echter in de doelgroepen die ze aanspraken. Ruwweg zijn er twee doelgroepen te onderscheiden waar de organisaties zich op richtten. De eerste doelgroep bestond uit kinderen die het Engels leerden als tweede taal, de tweede uit kinderen die het Nederlands leerden als tweede taal. Een deel van de tweede groep leerde soms zowel het Nederlands als het Engels als tweede taal. Net als de overheid benoemde een aantal organisaties uitsluitend de eerste groep in hun pedagogisch beleidsplan en de voordelen die meertalige opvang deze kinderen zou bieden. Andere organisaties schonken ook aandacht aan de voordelen van meertalige opvang voor kinderen die het Nederlands niet hoorden in hun thuisomgeving. Een van de organisaties vermeldde expliciet dat hun publiek voornamelijk bestond uit (expat) kinderen die geen Nederlandssprekende ouders hadden en die het Engels leerden als hun eerste of tweede taal. Deze kinderen verbleven vaak tijdelijk in Nederland. Een andere organisatie stelde dat een deel van de Engelssprekende ouders graag wilde dat hun kind op jonge leeftijd in aanraking kwam met het Nederlands, omdat dit bevorderlijk zou kunnen zijn voor de integratie. Deze ouders zouden hun kinderen anders misschien naar een Engelstalige opvang voor expat-kinderen hebben gestuurd.

3.4 De pedagogisch medewerkers

3.4.1 Wie zijn de pedagogisch medewerkers?

Om meer informatie te verkrijgen over de achtergronden van de pedagogisch medewerkers die werkzaam zijn op de meertalige kinderdagverblijven, zijn er vragenlijsten verspreid met vragen over hun opleidingsniveau, taalachtergrond en motivaties om op een meertalige opvang te werken. In totaal hebben 70 pedagogisch medewerkers de vragenlijsten ingevuld.



Figuur 1. Opleidingsniveau van de pedagogisch medewerkers

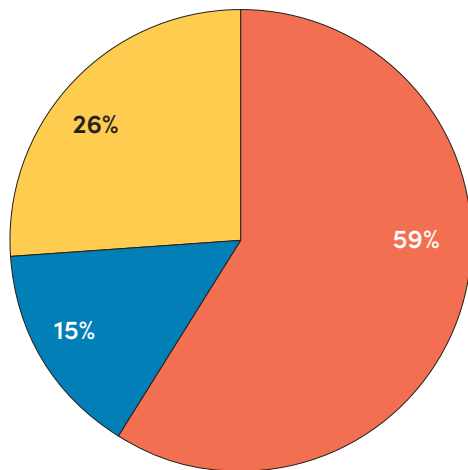
Opleidingsniveau

Het merendeel (62%) van de pedagogisch medewerkers werkzaam op meertalige groepen had een mbo-opleiding afgerond (niveau 3 of 4). 17% van de pedagogisch medewerkers had een hbo-opleiding gevolgd en 21% een universitaire bachelor of master (zie Figuur 1). De pedagogisch medewerkers die een universitaire opleiding hadden gevolgd waren allen werkzaam bij organisaties gevestigd in de Randstad en spraken allemaal Engels op de groep. Van de Nederlands-sprekende pedagogisch medewerkers had niemand een universitaire bachelor of master afgerond. Ruim een derde van de respondenten (36%) gaf aan dat zij tijdens hun opleiding cursussen hadden gevolgd op het gebied van meertaligheid en meertalig opgroeien.

Taalachtergrond

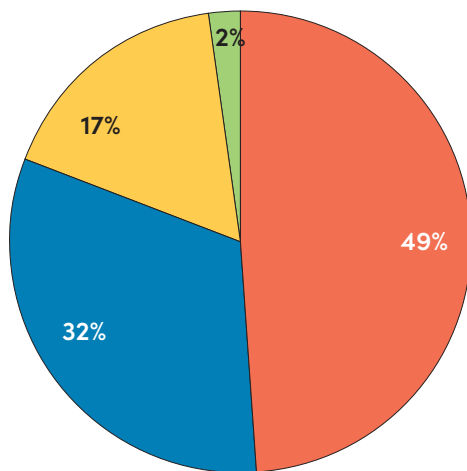
Van de pedagogisch medewerkers die aangaven Nederlands op de groep te spreken (zie Figuur 2), had de meerderheid (59%) het Nederlands als moedertaal. Ruim een kwart (26%) had een andere moedertaal en is op latere leeftijd met het Nederlands in contact gekomen. Van deze laatste groep zijn twee pedagogisch medewerkers met het Engels als moedertaal opgegroeid. De leeftijd waarop de anderstalige pedagogisch medewerkers met het Nederlands in aanraking kwamen varieert van tussen het vijfde en negende levensjaar tot na hun twintigste. De overige 15% van de Nederlandssprekende pedagogisch medewerkers was meertalig opgegroeid met Nederlands en een andere taal.

3. Wat houdt meertalige kinderopvang in?



Figuur 2. Moedertalen van Nederlandssprekende pedagogisch medewerkers op de meertalige groepen

■ Eentalig Nederlands
■ Nederlands + andere taal
■ Andere moedertaal



Figuur 3. Moedertalen van Engelssprekende pedagogisch medewerkers op de meertalige groepen

■ Andere moedertaal
■ Eentalig Nederlands
■ Eentalig Engels
■ Engels + andere taal

Dit beeld ziet er anders uit bij de Engelssprekende pedagogisch medewerkers (zie Figuur 3). Van hen had slechts 19% Engels als moedertaal. Een ruime meerderheid van de pedagogisch medewerkers in deze groep (81%) had een andere moedertaal dan het Engels. Van de Engelssprekende medewerkers met een andere moedertaal dan het Engels had 32% het Nederlands als moedertaal en 49% geen van beide talen als moedertaal. Waar het Nederlands vaker werd verzorgd door pedagogisch medewerkers met het Nederlands als moedertaal, was dat bij het Engels anders: deze taal werd voornamelijk verzorgd door pedagogisch medewerkers die opgegroeid waren met een andere taal dan het Engels (of het Nederlands). Het meertalige kinderdagverblijf lijkt dus meertalige pedagogisch medewerkers aan te trekken.

3.4.2 Wat zijn de redenen om op een meertalige opvang te werken?

In totaal gaven 43 van de 70 pedagogisch medewerkers (61%) aan een bewuste keuze gemaakt te hebben om op een meertalige opvang te werken in plaats van op een eentalige opvang. De andere 27 pedagogisch medewerkers hadden hier geen bewuste keuze voor gemaakt. De redenen waarom pedagogisch medewerkers ervoor hebben gekozen om op een meertalige opvang te werken, zijn weergegeven in Tabel 4.

Ik spreek geen Nederlands	37% (16/43)
Het is een persoonlijke uitdaging	23% (10/43)
Meertalig opgroeien is een voordeel	19% (8/43)
Zelf goede ervaringen met meertalig opgroeien	16% (7/43)
Samenkomst verschillende nationaliteiten	12% (5/43)
Voorkeur voor communicatie in het Engels	9% (4/43)
Algemene interesse in meertaligheid	9% (4/43)

Tabel 4. Redenen om op een meertalige opvang te werken

De meest genoemde reden om op een meertalige opvang te werken, was het niet beheersen van de Nederlandse taal. Zoals in de vorige paragraaf beschreven, had een relatief groot deel van de pedagogisch medewerkers het Nederlands niet als moedertaal. Een deel daarvan was de Nederlandse taal nog steeds niet

machtig. Dit was voor 37% van de pedagogisch medewerkers de voornaamste reden op een Nederlands-Engelse opvang te werken: omdat zij geen Nederlands spraken, was een opvang waar Engels aangeboden wordt de enige manier om op een opvang te kunnen werken. Een andere belangrijke reden om op een meertalige opvang te werken was dat de pedagogisch medewerkers er een persoonlijke uitdaging in zagen. Tien pedagogisch medewerkers gaven aan dat zij toe waren aan een nieuwe uitdaging en er daarom voor hadden gekozen te werken op een meertalige opvang. Andere redenen waren: de aanname dat meertalig opgroeien een voordeel is (19%), zelf goede ervaringen hebben met meertalig opgroeien (16%), het leuk vinden om in een omgeving te werken waar verschillende nationaliteiten en talen samenkomen (12%), een voorkeur om te communiceren in het Engels hoewel Nederlands de moedertaal is (9%) en een algemene interesse in meertaligheid (9%).

3.4.3 Wat zijn de opvattingen van de pedagogisch medewerkers over de meertalige opvang?

Veel pedagogisch medewerkers hadden duidelijke opvattingen over de effecten van de meertalige opvang. De voordelen waren daarbij ruim in de meerderheid boven de nadelen.

Mogelijke voordelen van meertalige opvang

Het overgrote deel van de pedagogisch medewerkers (96%) geloofde dat meertalige opvang voordelen bood. De voornaamste reden die pedagogisch medewerkers gaven was dat kinderen op deze leeftijd ontvankelijker zijn om een nieuwe taal te leren en dat deze ontvankelijkheid op een meertalige opvang goed wordt benut (46%). Tevens geloofde een aanzienlijk deel dat het bezoeken van de meertalige opvang de kinderen voordelen zal opleveren in de toekomst, omdat ze al vroeg een wereldtaal leren (40%). Een veelgenoemd voordeel was dat de meertalige opvang sociale voordelen met zich meebrengt (34%). Kinderen zouden door de meertalige opvang meer openstaan voor andere culturen en gelegenheid hebben meer te communiceren met kinderen met andere taalachtergronden. Verder werd er gerefereerd aan de cognitieve voordelen die de meertalige opvang zou opleveren (13%) en zou het vroeger verwerven van het Engels het leren van andere nieuwe talen vergemakkelijken (10%).

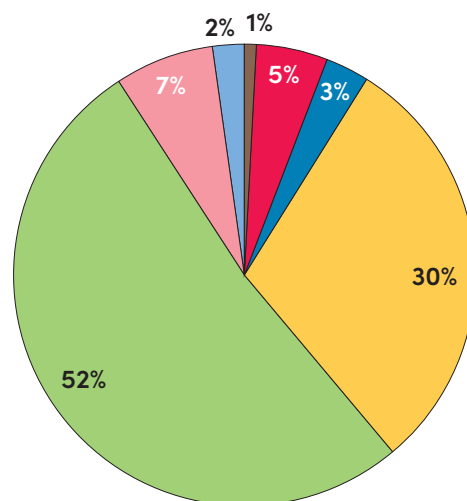
Mogelijke nadelen van meertalige opvang

Ruim een kwart van de pedagogisch medewerkers (26%) geloofde dat meertalige opvang mogelijke nadelen had ten opzichte van een-talige opvang. Het meest genoemde nadeel was de mogelijke achterstand in de verschillende talen die kinderen verwerven, met name bij kinderen die thuis andere talen horen (50%). Daarnaast noemden pedagogisch medewerkers dat sommige kinderen de meertalige input als verwarrend kunnen ervaren (67%). Dat zou voornamelijk gelden voor kinderen die thuis anders-talig opgroeien.

3.5 De ouders

3.5.1 Opleidingsniveau

Om een beeld te krijgen van het publiek dat de meertalige opvang bezoekt, is de achtergrond van de ouders van de deelnemende kinderen in kaart gebracht. Gedurende de vier meetmomenten is beide ouders in oudervragenlijsten gevraagd naar hun opleidingsniveau. In totaal hebben 789 ouders deze vraag beantwoord (zie Figuur 4). Veruit het merendeel van de kinderen had hoogopgeleide ouders: 30% van de ouders had het hbo afgerond, 52% had een wetenschappelijke opleiding voltooid en 7% was gepromoveerd.



Figuur 4. Opleidingsniveau van de ouders

- vmbo/mavo/lbo (9/789)
- mbo (mts, meao) (37/789)
- havo/vwo (hbs, mms) (21/789)
- hbo (238/789)
- wo (409/789)
- PhD (58/789)
- anders (16/789)

Deze trend van hoogopgeleide ouders was te zien bij alle deelnemende kinderopvang-organisaties. Slechts 9% van de ouders had een opleiding afgerond onder hbo-niveau: 1% rondde het vmbo/mavo/lbo af, 5% het mbo en 3% het havo of vwo. Ongeveer 2% van de ouders rondde een opleiding af die niet onder de eerdergenoemde categorieën geschaard kon worden

3.5.2 Waarom kiezen ouders voor meertalige opvang?

De ouders van de deelnemende kinderen is gevraagd waarom zij voor een meertalige opvang hebben gekozen. Tabel 5 laat zien welke antwoorden zij gaven op deze vraag. Bijna een derde van de ouders (30%) gaf aan niet bewust te hebben gekozen voor meertalige opvang, maar om andere (praktische) redenen, zoals de locatie van het kinderdagverblijf ten opzichte van huis of werk. Dit waren voornamelijk Nederlandstalige ouders. Ouders die wel bewust voor meertalige opvang hadden gekozen, gaven een breed scala aan antwoorden. De meest voorkomende reden was dat de meertalige situatie op het kinderdagverblijf overeenkwam met de meertalige thuis-situatie (19%). Daarnaast gaf 10% van de ouders aan dat ze het belangrijk vonden dat hun kind op jonge leeftijd een tweede taal leert. Sommige ouders kozen voor een Nederlands-Engels meertalig kinderdagverblijf zodat hun kind wat Nederlands op kon pikken, omdat dit bevorderlijk zou kunnen zijn voor integratie in Nederland (5%). Dit antwoord werd uitsluitend gegeven door ouders die thuis geen Nederlands spraken.

Naast de algemene redenen om voor een meertalige opvang te kiezen, is ouders gevraagd waarom zij wilden dat hun kind specifiek het Engels en/of het Nederlands leert. Uit de resultaten blijkt dat veel ouders wilden dat hun kind beide talen leert: 88% van de ouders gaf aan te willen dat hun kind Engels leert, 95% wilde dat hun kind Nederlands leert. De redenen daarvoor zijn weergegeven in Tabel 6 voor het Engels, en in Tabel 7 voor het Nederlands. De resultaten zijn opgesplitst in antwoorden per thuistaal: antwoorden van ouders met het Nederlands als thuistaal, het Engels als thuistaal, het Nederlands en Engels als thuistalen, en antwoorden van ouders die andere talen tegen hun kinderen spreken.

Voor ouders die thuis Engels gebruikten was dit de voornaamste reden om hun kind het Engels op het kinderdagverblijf te laten leren (46% voor ouders die alleen Engels tegen hun kind spreken, 33% voor ouders die zowel Engels als Nederlands tegen hun kind spreken). De voornaamste reden genoemd door Nederlandssprekende ouders was dat het leren van het Engels gunstig is voor de toekomst van hun kinderen en hun carrière-mogelijkheden (27%). Dit was tevens de meest genoemde reden door ouders die thuis een andere taal spraken dan het Engels of het Nederlands (26%). Ook benadrukten veel ouders dat het Engels een wereldtaal is en dat het daarom van belang is dat hun kind deze taal leert (19% van Nederlandssprekende ouders, 18% van de ouders die zowel Nederlands als Engels tegen hun kind spreken, 26% van de ouders die thuis andere talen

Geen bewuste keuze voor meertalige opvang	30% (70/236)
Vergelijkbare thuistaalsituatie	19% (46/236)
Het leren van een vreemde taal op jonge leeftijd	10% (24/236)
(Cognitieve) voordelen	7% (17/236)
Belang van Engels	7% (17/236)
Goede voorbereiding op verdere schoolloopbaan	5% (11/236)
Integratie in Nederland	5% (11/236)
Mogelijkheid naar het buitenland te verhuizen	4% (10/236)
Wil graag dat kind tweetalig opgroeit	4% (10/236)
Cultuur en diversiteit	3% (6/236)
Toekomst en carrièremogelijkheden	3% (6/236)
Anders	2% (5/236)

Tabel 5. Redenen om voor meertalige opvang te kiezen

3. Wat houdt meertalige kinderopvang in?

Reden	Nederlands	Engels	Nederlands + Engels	Anders	Totaal
Thuis taal	5% (3/64)	46% (19/41)	33% (17/51)	7% (2/31)	22% (41/187)
Toekomst en carrière-mogelijkheden	27% (17/64)	24% (10/41)	10% (5/51)	26% (8/31)	21% (40/187)
Wereld taal	19% (12/64)	5% (2/41)	18% (9/51)	26% (8/31)	17% (31/187)
Communicatie met anderen	19% (12/64)	10% (4/41)	16% (8/51)	13% (4/31)	15% (28/187)
Mogelijkheid naar het buitenland te verhuizen	13% (8/64)	7% (3/41)	10% (5/51)	23% (7/31)	12% (23/187)
Anders	14% (9/64)	2% (1/41)	10% (5/51)	0% (0/31)	8% (15/187)
Geen antwoord	5% (3/64)	5% (2/41)	4% (2/51)	7% (2/31)	5% (9/187)

Tabel 6. Redenen om Engels te leren

spreken); weer anderen waren van mening dat het leren van Engels de communicatie met anderen vergemakkelijkt. Tevens gaf 13% van de Nederlandssprekende ouders en 23% van de anderstalige ouders aan in de toekomst misschien naar het buitenland te verhuizen en dat verwerving van Engels daar alvast een goede voorbereiding op zou zijn.

Gevraagd naar redenen voor het leren van Nederlands (zie Tabel 7) was de voornaamste overweging voor de Engelssprekenden dat het de taal is van het land van verblijf (71% van de

ouders die alleen Engels spreken, 52% van de ouders die zowel Engels als Nederlands tegen hun kind spreken). Daartegenover gaf een groot deel van de ouders aan dat Nederlands de taal is die thuis gesproken werd en dat zij daarom wilden dat het kind deze taal ook meekrijgt op het kinderdagverblijf (55% van de ouders die thuis alleen Nederlands spraken, 29% van de ouders die thuis zowel Engels als Nederlands spraken). Ook vonden sommige ouders dat het leren van Nederlands de communicatie met anderen vergemakkelijkt en dat het goed is voor de toekomst en carrièremogelijkheden van hun kind.

Reden	Nederlands	Engels	Nederlands + Engels	Anders	Totaal
Taal van het land van verblijf	25% (19/75)	71% (29/41)	52% (29/56)	77% (26/34)	50% (103/206)
Thuis taal	55% (41/75)	7% (3/41)	29% (16/56)	9% (3/34)	31% (63/206)
Communicatie met anderen	0% (0/75)	2% (1/41)	9% (5/56)	6% (2/34)	4% (8/206)
Toekomst en carrière-mogelijkheden	0% (0/75)	7% (3/41)	2% (1/56)	3% (1/34)	2% (5/206)
Geen antwoord	11% (8/75)	5% (2/41)	5% (3/56)	3% (1/34)	7% (14/206)
Anders	9% (7/75)	7% (3/41)	4% (2/56)	3% (1/34)	6% (13/206)

Tabel 7. Redenen om Nederlands te leren

De laatste reden werd alleen genoemd door ouders die thuis naast het Nederlands het Engels spraken of helemaal geen Nederlands.

Ook hebben ouders antwoord gegeven op de vraag of zij van plan waren hun kind naar een tweetalige basisschool te sturen (zie Tabel 8, waarbij de resultaten weer zijn onderverdeeld in de verschillende thuistalen).

Een deel van de ouders was van plan om hun kind naar een tweetalige Nederlands-Engelse basisschool te sturen: dit was voornamelijk het geval bij ouders die thuis Engels spreken (31%), Engels en Nederlands spreken (23%) of een andere taal dan het Engels en het Nederlands (21%). Ongeveer 11% van de ouders die thuis alleen Nederlands spreken gaf aan van plan te zijn hun kind naar een Nederlands-Engelse basisschool te sturen. Ouders die thuis Nederlands spreken waren daarentegen vaker van plan hun kind naar een volledig Nederlandse basisschool te sturen (29%) of naar een basisschool waar Engelse lessen worden gegeven door middel van vroeg vreemdetalenonderwijs (26%). Ook een deel van de ouders die thuis geen Nederlands spreken

wilden hun kind in de toekomst naar een volledig Nederlandse basisschool sturen (27% van de Engelssprekende ouders, 16% van de ouders die geen Nederlands en geen Engels spreken). Ook was 10% van de ouders die alleen Engels spreken en 13% van de anderstalige ouders van plan hun kind bij een volledig Engelstalige basisschool in te schrijven.

3.6 De kinderen

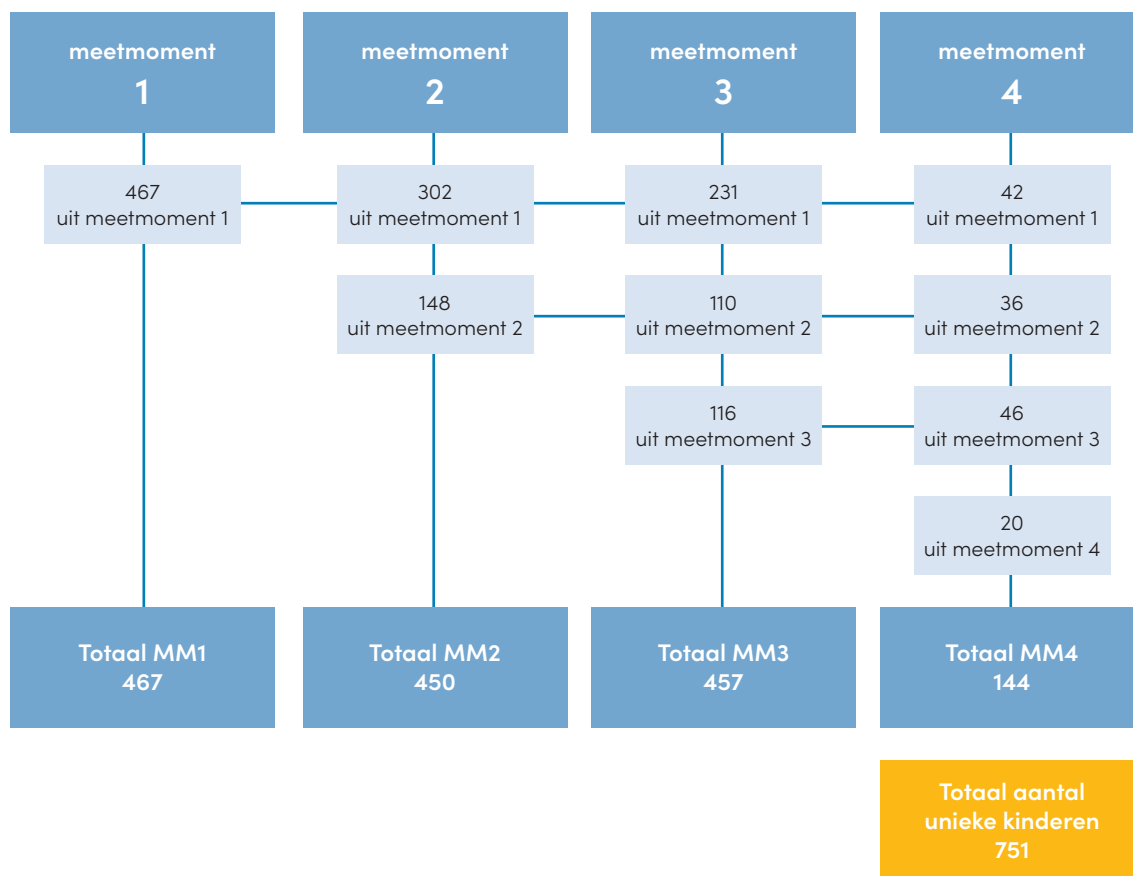
Beschrijving van de groep

De kinderen in dit onderzoek zijn afkomstig van tien instellingen met zowel meertalige als een-talige opvanggroepen (zie paragraaf 3.3). Op de eentalige opvanggroepen werd alleen Nederlands gesproken. De kinderen deden alleen mee aan het onderzoek als hun ouders of verzorgers daarvoor schriftelijke toestemming hadden gegeven. In totaal was dat het geval voor 751 kinderen. De kinderen waren tijdens hun deelname tussen de nul en vier jaar oud en deden mee aan het onderzoek tot ze bij de kinderopvang uitstroonden; dit laatste gebeurde vaak (vanwege verhuizingen, overgang naar de basisschool, verandering van kinderopvang, etc.).

Reden	Nederlands	Engels	Nederlands + Engels	Anders	Totaal
Ja, naar een volledig Nederlands-Engelse basisschool	11% (9/86)	31% (15/49)	23% (14/60)	21% (8/38)	20% (46/233)
Ja, naar een basisschool waar Engels onderwezen wordt door middel van vroeg vreemdetalenonderwijs	26% (22/86)	18% (9/49)	33% (20/60)	18% (7/38)	25% (58/233)
Ja, naar een basisschool waar naast het Nederlands een andere taal dan het Engels wordt aangeboden	2% (2/86)	4% (2/49)	2% (1/60)	8% (3/38)	3% (8/233)
Nee, naar een volledig Nederlandstalige basisschool	29% (25/86)	27% (13/49)	15% (9/60)	16% (6/38)	23% (53/233)
Nee, naar een volledig Engelstalige basisschool	2% (2/86)	10% (5/49)	2% (1/60)	13% (5/38)	6% (13/233)
Weet ik niet	27% (23/86)	8% (4/49)	23% (14/60)	24% (9/38)	22% (50/233)
Geen antwoord	3% (3/86)	2% (1/49)	2% (1/60)	0% (0/38)	2% (5/233)

Tabel 8. Antwoorden op de vraag of ouders van plan zijn hun kind naar een tweetalige basisschool te sturen

3. Wat houdt meertalige kinderopvang in?



Figuur 5. Aantal kinderen met toestemming voor deelname aan het onderzoek

Voor meetmoment 2 en 3 is toestemming gevraagd voor kinderen die nieuw instroomden tijdens het onderzoek. Op deze manier konden meer kinderen gedurende verschillende meetmomenten worden gevolgd (zie Figuur 5).

Van de deelnemende kinderen is op verschillende manieren data verzameld: bij de kinderen vanaf 24 maanden werden taaltaken afgenomen, terwijl de ouders van alle kinderen, ook die jonger dan 24 maanden, de vragenlijst toegestuurd kregen. In totaal zijn er gedurende vier meetmomenten 987 testsessies uitgevoerd waarbij minimaal één taak in minimaal één taal is afgenomen. In de meeste gevallen bestond de testsessie uit een Nederlands en een Engels deel; deze delen werden op verschillende dagen door verschillende testleiders afgenomen. Kinderen konden gedurende maximaal vier meetmomenten gevolgd worden. Zoals te zien is in Figuur 5 waren er in meetmoment 4 nog 42 kinderen over die tijdens meetmoment 1 waren ingestroomd.

Echter, vanwege de startleeftijd van 24 maanden voor de taaltaken en de coronamaatregelen tijdens meetmoment 3 zijn er maar enkele kinderen daadwerkelijk vier keer getest. Uiteindelijk zijn 326 kinderen één keer getest, 218 kinderen twee keer, 71 kinderen drie keer en drie kinderen vier keer.

Thuisstaalsituatie

Uit de data blijkt dat veel kinderen (70%) opgroeien in een meertalige thuissituatie. Er werden in totaal 67 verschillende talen thuis gesproken; het aantal verschillende talen dat kinderen thuis spraken varieerde van één tot vier talen. Tabel 9 zoomt in op het Nederlands en het Engels, en laat per organisatie zien hoeveel kinderen welke talen thuis hoorden van hun twee belangrijkste verzorgers.

3. Wat houdt meertalige kinderopvang in?

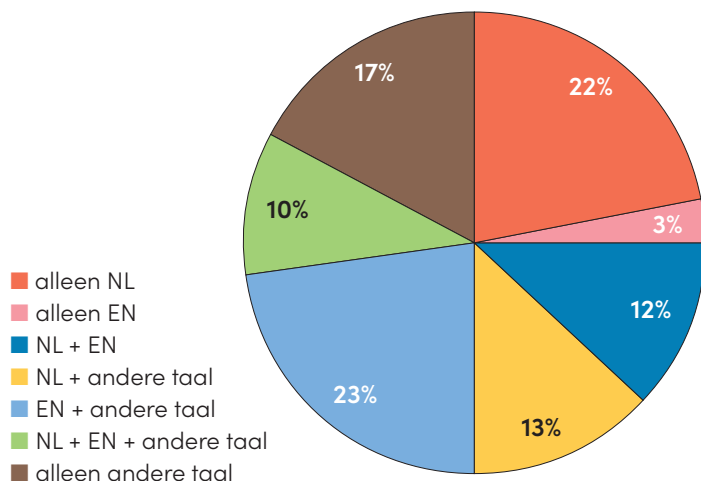
Organisatie	Alleen NL	Alleen EN	NL+ EN	NL + andere ta(a)len	EN + andere ta(a)len	NL + EN + andere ta(a)len	Alleen andere ta(a)len
A	3%	4%	7%	4%	45%	15%	23%
B	19%	7%	12%	8%	20%	9%	24%
C	8%	0%	20%	32%	16%	8%	16%
D	16%	4%	25%	13%	14%	14%	14%
E	53%	0%	5%	32%	5%	5%	0%
F	30%	0%	4%	11%	18%	10%	27%
G	63%	0%	9%	25%	0%	3%	0%
H	64%	0%	14%	21%	0%	0%	0%
I	49%	0%	14%	14%	14%	2%	8%
J	30%	2%	11%	20%	12%	10%	15%
Totaal	27% (140/150)	2% (12/510)	12% (59/510)	15% (75/510)	18% (93/510)	9% (47/510)	16% (84/510)

Tabel 9. De kinderopvangorganisaties en taalachtergronden uit de oudervragenlijsten

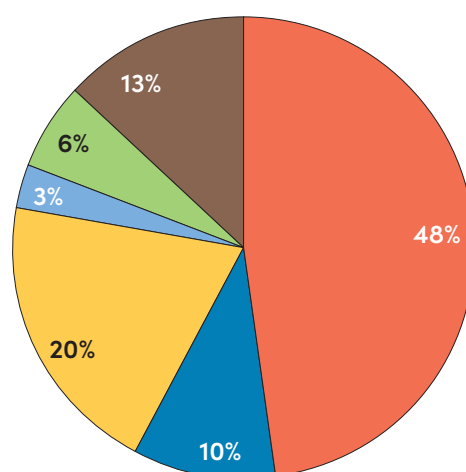
De gegevens in deze tabel zijn gebaseerd op gegevens van 510 ouders die de oudervragenlijsten hebben ingevuld. In de tabel is elk kind maar één keer opgenomen, dus als een kind aan meerdere meetmomenten heeft meegedaan, is het slechts één keer meegeteld. Een kind dat valt onder de categorie 'Nederlands + Engels + andere taal', is dus niet opgenomen in de categorie 'Nederlands + Engels'. De tabel bevat kinderen uit de deelnemende een- en tweetalige groepen van de organisatie.

Waar organisaties E, G, H, en I voornamelijk bezocht werden door eentalige Nederlandse kinderen, werden Randstedelijke organisaties als A, B, C en D veelal bezocht door kinderen met een meertalige thuissituatie.

De gegevens in Figuur 6 en 7 zijn gebaseerd op dezelfde vragenlijst (395 ouders van kinderen op de meertalige opvang, 115 ouders van kinderen op de eentalige opvang). Vooral in de meertalige groepen kreeg een grote groep kinderen (47%)



Figuur 6. Taalachtergrond van de kinderen op de meertalige opvang



Figuur 7. Taalachtergrond van de kinderen op de eentalige opvang

thuis Engels te horen, al dan niet in combinatie met Nederlands of een andere taal. In de een-talige groepen zaten veel kinderen die thuis alleen Nederlands hoorden (48%), kinderen die thuis Nederlands hoorden al dan niet in combinatie met een andere taal vormden 84% van de groep.

3.7 Conclusies en aandachtspunten

De doelstelling van de overheid lijkt niet geheel te stroken met de doelstellingen en motivaties van andere betrokken partijen. Waar de overheid leek te doelen op Nederlandssprekende kinderen die op jonge leeftijd een vreemde taal leren (bij voorkeur Engels), richtte een aanzienlijk deel van de deelnemende kinderopvangorganisaties zich op anderstalige kinderen die het Nederlands als tweede taal leren. Ook resultaten uit de ouder-vragenlijst lieten zien dat een groot deel van de kinderen afkomstig is uit gezinnen waarin geen Nederlands wordt gesproken: ouders willen dan dat hun kind Nederlands op de opvang leert omdat het de taal is van het land van verblijf.

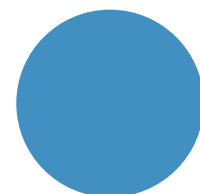
De tien organisaties die meededen aan het onderzoek implementeerden het meertalig taalaanbod op verschillende manieren. Waar het merendeel van de organisaties koos voor de OTOL-aanpak (*one teacher one language*), kozen andere voor methoden waarbij kinderen op dagelijkse basis minder aan het Engels werden blootgesteld.

De vorm van het meertalig taalaanbod leek samen te vallen met het soort publiek op de opvang. De organisaties die kozen voor een OTOL-aanpak bevonden zich voornamelijk in de Randstad en werden voornamelijk bezocht door kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands. De organisaties die kozen voor methoden met minder Engels taalaanbod lagen alle buiten de Randstad en werden voornamelijk bezocht door kinderen met Nederlands als thuistaal.

Het Nederlandse taalaanbod op de opvang werd grotendeels verzorgd door pedagogisch medewerkers die het Nederlands als moedertaal spraken. Het Engelse taalaanbod werd daarentegen voor een groot deel verzorgd door pedagogisch medewerkers met een andere moedertaal dan Engels of Nederlands. Voor ruim een derde van de pedagogisch medewerkers was het niet beheersen van het Nederlands de reden om te kiezen voor een meertalige opvang. Bijna een kwart zag in het werken op de meertalige opvang een persoonlijke uitdaging.

Het publiek van de meertalige opvang was voornamelijk hoogopgeleid. 30% van de ouders had een hbo-achtergrond en 59% een universitaire opleiding. Dit is een belangrijk – en beperkend – gegeven bij de interpretatie van de uitkomsten van deze studie. Bijna een derde van de ouders zei niet bewust voor meertalige opvang te hebben gekozen, maar dit vooral uit praktische overwegingen te hebben gedaan. Ouders die wel een bewuste keuze hadden gemaakt, noemden als reden vaak een vergelijkbare thuissituatie of het belang van het leren van een vreemde taal op jonge leeftijd.

De talige thuissituatie van kinderen op de tweetalige groepen was zeer divers. Er werden 67 verschillende talen aangetroffen; slechts 22% van de kinderen sprak alleen Nederlands thuis. Dit zou kunnen betekenen dat meertalige opvang vooral voorziet in een behoefte van ouders die thuis andere talen spreken. Het is echter moeilijk te voorspellen wat er gebeurt als meertalige opvang voor alle instellingen wettelijk mogelijk wordt gemaakt.





4. De gevolgen van meertalige opvang voor de taalontwikkeling van kinderen





4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk beschrijven we de gevolgen van meertalige opvang voor de taalontwikkeling van kinderen. Zoals aangekondigd in het inleidende hoofdstuk, kunnen deze gevolgen niet beschreven worden zonder mee te wegen hoeveel Nederlands en Engels de kinderen thuis te horen kregen. Ook kan de ontwikkeling in het Nederlands van kinderen niet los gezien worden van hun ontwikkeling in het Engels. We bekijken in dit hoofdstuk daarom de effecten op de taalontwikkeling in zowel het Nederlands als het Engels, ermee rekening houdend hoeveel kinderen deze talen hoorden, thuis en op de opvang.

Om de effecten van meertalige opvang op de taalontwikkeling te onderzoeken hebben we groei-analyses uitgevoerd, of preciezer gezegd: latente groei-modellering (LGM). Met LGM-analyses kan de ontwikkeling van een of meerdere vaardigheden worden onderzocht, in dit geval de ontwikkeling van kinderen in het Nederlands en het Engels. Er is voor deze analyses gekozen vanwege drie voordelen die deze analyses bieden. Het eerste voordeel is dat in LGM-analyses verschillen in beginniveau en verschillen in groeisnelheid van vaardigheden los van elkaar kunnen worden onderzocht. Concreet betekent dit dat de analyse antwoord geeft op twee vragen: hoe goed is een vaardigheid in het begin van het traject en hoe snel ontwikkelt deze vaardigheid zich?

Een tweede voordeel van LGM-analyses is dat twee of meer vaardigheden in relatie tot elkaar kunnen worden onderzocht. In ons geval kan bekeken worden of een hoger beginniveau in het Nederlands samenhangt met een lager beginniveau in het Engels of omgekeerd. En daarnaast: of een snellere groei van het Nederlands samen gaat met een zwakkere groei van het Engels of omgekeerd.

Een laatste, belangrijk voordeel is dat in LGM-analyses kan worden bekeken hoe bepaalde factoren samenhangen met het beginniveau en de groei van vaardigheden. In ons geval is de factor taalaanbod de variabele waarin we geïnteresseerd zijn: in hoeverre bepaalt de hoeveelheid Engels die de kinderen op de opvang horen hun beginniveau en groei in het Nederlands en het Engels, rekening houdend met hoeveel zij deze talen thuis te horen krijgen?

4.2 De kinderen

In dit hoofdstuk zijn de gegevens van alle kinderen die de eentalige of meertalige opvang bezochten samen geanalyseerd. Zoals uitgelegd in paragraaf 1.2 betekent dit dat er één onderzoeksgroep was die het hele spectrum bestreek, van kinderen die zowel thuis als op de opvang alleen Nederlands hoorden tot kinderen die thuis allerlei talen hoorden (al dan niet Nederlands en/of Engels) en op de opvang Nederlands en Engels.

In paragraaf 3.6 is de totale groep kinderen die meedeed aan het MIND-onderzoek beschreven. In dit hoofdstuk beschrijven we de kinderen van wie we de taalontwikkeling hebben onderzocht meer in detail. Het gaat dan om de kinderen die ten minste eenmaal hebben meegedaan aan één van de twee taken die gebruikt zijn om taalontwikkeling te meten in dit hoofdstuk: passieve woordenschat (Peabody Picture Vocabulary Test; Dunn & Dunn, 2005, 2007) en actieve woordenschat (CELF-Preschool Expressive Vocabulary subtest; Wiig et al., 2004, 2012). De term passieve woordenschat wordt gebruikt voor de woorden die kinderen begrijpen; de term actieve woordenschat wordt gebruikt voor de woorden die kinderen zelf actief kunnen gebruiken. Voor een beschrijving van de woordenschattaken verwijzen we naar Bijlage 1.

Alleen Nederlands	26% (107)
Alleen Engels	2% (8)
Nederlands en Engels	11% (47)
Nederlands en andere ta(a)len	15% (63)
Engels en andere ta(a)len	20% (81)
Nederlands, Engels en andere ta(a)len	9% (36)
Alleen andere ta(a)len	17% (68)

Tabel 10. **Thuisstaatsituaties van de kinderen die een of meerdere keren aan de taaltaken hebben deelgenomen (op basis van 410 gezinnen voor wie deze informatie beschikbaar was uit de oudervragenlijsten)**

In totaal hadden 626 kinderen tijdens een van de vier meetmomenten een score behaald op een of beide woordenschattaken. Een deel hiervan (218 kinderen, 35%) deed aan twee meetmomenten mee, 71 kinderen (11%) deden aan drie meetmomenten mee en twee kinderen (1%) deden aan vier meetmomenten mee. De gemiddelde leeftijd van de kinderen tijdens de eerste keer dat ze deelnamen was 35,9 maanden (SD = 6,7 maanden) en de groep telde 274 meisjes (44%). De meerderheid van de kinderen bezocht meertalige groepen (446, 71%): de overige 29% bezocht groepen waar alleen Nederlands werd gesproken. De meeste kinderen kwamen uit gezinnen waarin alleen Nederlands werd gesproken (26%) of Engels en een of meer andere talen (20%). Ook kwamen relatief veel kinderen uit gezinnen waarin Nederlands en een of meer andere talen werden gesproken (15%) of alleen een of meer andere talen dan Nederlands of Engels (17%). Voor een overzicht van het aantal gezinnen dat thuis alleen Nederlands, Engels of alleen een andere taal sprak of combinaties hiervan verwijzen we naar Tabel 10.

4.3 Nederlandse en Engelse taalvaardigheid

In de Figuren 8 tot en met 10 zijn de gemiddelde scores van de kinderen te zien op de taalvaardigheidstaken die zijn afgenomen. In deze figuren zijn niet de meetmomenten weergegeven zoals eerder in dit rapport, maar vier leeftijdsperiodes of intervallen van respectievelijk 30–35 maanden, 36–41 maanden, 42–47 maanden en 48–53 maanden. Waarom deze intervallen in plaats van meetmomenten zijn weergegeven leggen we hieronder uit.

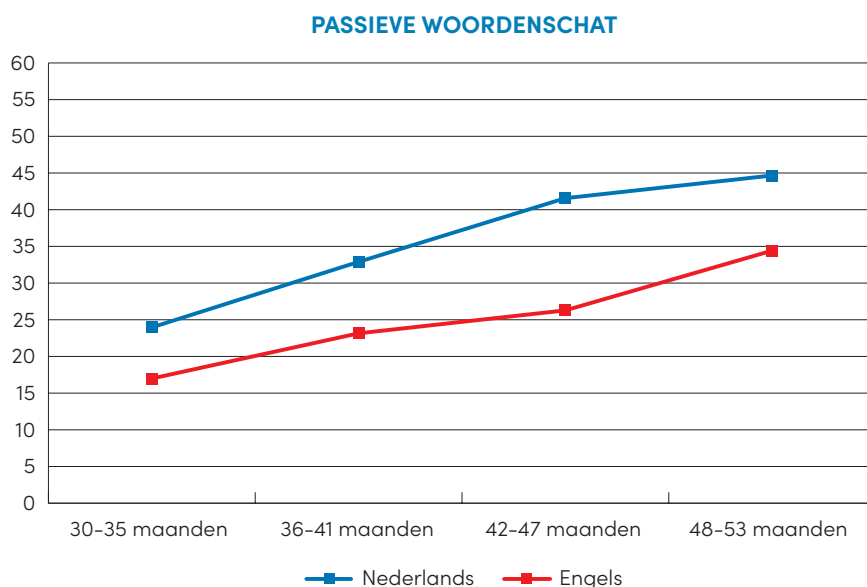
Zoals beschreven in paragraaf 1.4, omvatte het onderzoek vier meetmomenten waaraan steeds alle kinderen vanaf een bepaalde leeftijd deelnamen (vanaf 24 of 30 maanden, afhankelijk van de taak) die op dat moment op de opvang waren en van wie de ouders toestemming hadden gegeven. Elk meetmoment zijn er kinderen uitgestroomd die niet meer konden meedoen en zijn nieuwe kinderen ingestroomd die voor het eerst meededen. Deze onderzoeksopzet wijkt af van de typische aanpak in vergelijkbaar onderzoek waarin een vaste groep kinderen over een langere periode wordt gevolgd. Een voordeel van deze onderzoeksopzet, waarbij in elk meet-

moment nieuwe kinderen instroomden, was dat zoveel mogelijk kinderen konden meedoen ondanks het feit dat kinderen in de testbare leeftijd (tussen twee en vier jaar) een relatief korte periode van twee jaar op het kinderdagverblijf doorbrengen. Het op die manier maximaliseren van het aantal kinderen dat kon meedoen was belangrijk om een zo betrouwbaar mogelijk beeld te krijgen, en was met name nodig vanwege de enorme diversiteit in thuistaalsituaties en de samenhangen in onze data (zie hoofdstuk 3).

Vanwege onze onderzoeksopzet met in elke ronde nieuwe (en jonge) instroom was het weinig zinvol om de resultaten van de kinderen op de taaltaken per meetmoment te presenteren. Er zou dan niet of nauwelijks een stijging in taalvaardigheid te zien zijn door de overwegend lage scores van de jonge kinderen die op een meetmoment waren ingestroomd. In plaats daarvan zijn de resultaten afgezet tegen de leeftijd van kinderen in maanden. Hierbij zijn intervallen van zes maanden gehanteerd, omdat er in de groei-

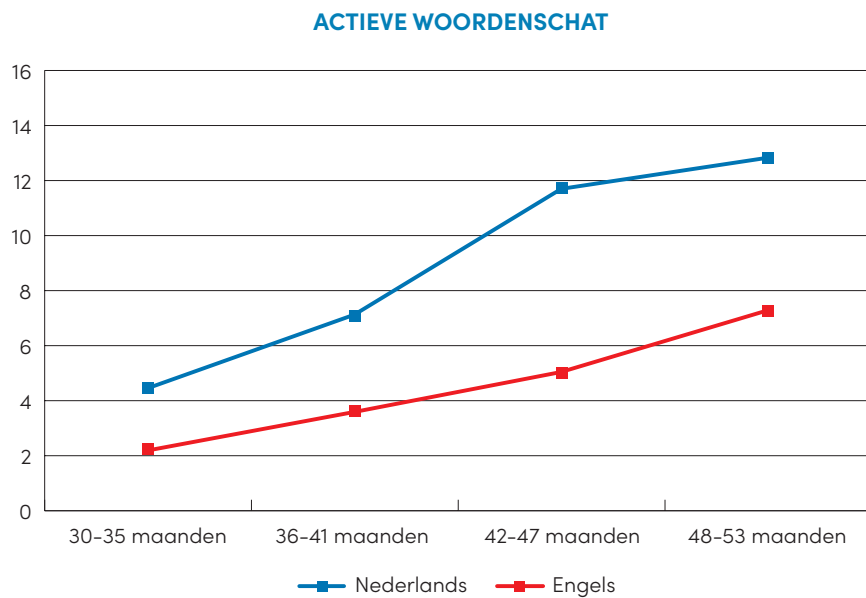
analyses verderop ook is gewerkt met intervallen van zes maanden. Het samenvoegen van de data van kinderen in periodes van zes maanden bleek noodzakelijk vanwege de vele ontbrekende data in het onderzoek (zie paragraaf 1.5).

De Figuren 8 tot en met 10 hieronder laten de gemiddelde scores van de kinderen zien op de taken passieve woordenschat, actieve woordenschat en zinsbegrip. De data zijn hierbij afgezet tegen leeftijd. De groeilijnen in deze figuren zijn gebaseerd op alle kinderen die een score hebben behaald op de betreffende taak, zowel de kinderen die eenmaal hebben meegedaan als de kinderen die vaker hebben meegedaan en zowel de kinderen op de eentalige als meertalige opvang. De figuren laten de groei in vaardigheden zien vanaf de leeftijd van 30 maanden tot en met 53 maanden. Hoewel de passieve woordenschat-taak al vanaf 24 maanden werd afgenomen, konden de gegevens van deze jongste kinderen vanwege te lage aantallen niet worden geanalyseerd.

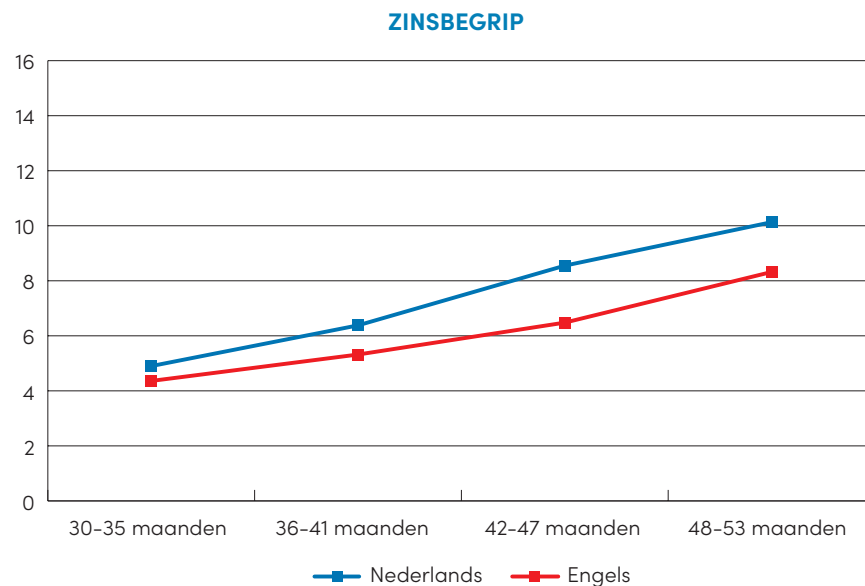


Figuur 8. Gemiddelde scores voor passieve woordenschat in het Nederlands en Engels over de periode van 30 tot en met 53 maanden (Nederlands: n = 532; Engels: n = 536). Passieve woordenschat is gemeten met de Nederlandse en Engelse versies van de Peabody Picture Vocabulary Test

4. De gevolgen van meertalige opvang voor de taalontwikkeling van kinderen



Figuur 9. Gemiddelde scores voor actieve woordenschat in het Nederlands en Engels over de periode van 30 tot en met 53 maanden (Nederlands: n = 495; Engels: n = 431). Actieve woordenschat is gemeten met de CELF-Preschool Expressive Vocabulary subtest



Figuur 10. Gemiddelde scores voor zinsbegrip in het Nederlands en Engels over de periode van 30 tot en met 53 maanden (Nederlands: n = 486; Engels: n = 491). Zinsbegrip is gemeten met de CELF-Preschool Sentence Comprehension

De figuren laten zien dat de vaardigheden van kinderen in beide talen toenemen over de tijd. Het niveau van Nederlandse taalvaardigheid ligt over de hele linie hoger dan het niveau van het Engels en lijkt iets sneller te groeien. Hier moet echter wel bij worden opgemerkt dat de scores voor de twee talen niet direct met elkaar vergeleken kunnen worden, omdat de tests voor het Nederlands en Engels geheel of gedeeltelijk van elkaar verschiden. Hoewel de figuren dus een eerste beeld schetsen, kan hieruit niet worden geconcludeerd dat de toename in taalvaardigheid in het Nederlands groter is dan in het Engels. Een interessantere vraag is bovendien: hoe hangt het taalaanbod dat kinderen op de opvang krijgen in het Nederlands en Engels samen met hun ontwikkeling van het Nederlands en Engels? Deze vraag zal in wat volgt worden beantwoord.

4.4 Taalaanbod in het Nederlands en Engels

Voor een nauwkeurig beeld van de effecten van taalaanbod op de opvang moet voor het taalaanbod thuis worden gecontroleerd. Hoewel veel kinderen in de steekproef andere thuistalen hadden dan Nederlands of Engels, is de analyse in dit hoofdstuk beperkt tot de invloed van het taalaanbod thuis in het Nederlands en Engels. Dit zijn immers ook de talen die op de opvang werden gesproken en de talen waarin we de taalvaardigheid van kinderen hebben gemeten.

Met een gedetailleerde vragenlijst is ouders gevraagd aan te geven welke verzorgers op wekelijkse basis voor het kind zorgden en welke talen ieder van deze verzorgers tegen het kind sprak en hoe vaak (in percentages). Vervolgens is ouders gevraagd hoeveel dagdelen ieder van deze verzorgers per week doorbracht met het kind. Dagdelen werden hierbij gedefinieerd als ochtenden, middagen en avonden. Ouders werd ook gevraagd hoeveel dagdelen hun kind op de kinderopvang doorbracht. Op basis van deze informatie zijn vier variabelen geconstrueerd:

- hoeveelheid Nederlands aanbod thuis;
- hoeveelheid Engels aanbod thuis;
- hoeveelheid Nederlands aanbod op de opvang;
- hoeveelheid Engels op de opvang.

In deze variabelen is zowel het percentage Nederlands of Engels dat verzorgers met kinderen spraken als het aantal dagen dat zij met een kind doorbrachten vervat; de variabelen drukken dus uit hoe vaak een kind een bepaalde taal te horen kreeg, thuis of op de opvang. Hoe deze berekening er precies uitzag, kan het best geïllustreerd worden aan de hand van een voorbeeld. Stel, een kind brengt in een typische week tijd door met zijn vader, moeder en vaste oppas. Vader spreekt 80% van de tijd Engels en 20% van de tijd Nederlands, moeder spreekt 50% Engels en 50% Nederlands en de oppas spreekt alleen Nederlands (100%). Het kind brengt acht dagdelen met zijn vader door, zeven dagdelen met zijn moeder en twee dagdelen met de oppas. Op basis van deze informatie kan als volgt een waarde voor de variabele 'hoeveelheid Nederlands thuis' worden berekend: $(\% \text{ Nederlands vader} \times \text{aantal dagdelen vader}) + (\% \text{ Nederlands moeder} \times \text{aantal dagdelen moeder}) + (\% \text{ Nederlands oppas} \times \text{aantal dagdelen oppas})$. Als we hier getallen invullen, krijgen we de waarden $(80 \times 8) + (50 \times 7) + (100 \times 2) = 1190$ voor de hoeveelheid Nederlands thuis. Dezelfde rekensom voor het aanbod in het Engels thuis levert $(20 \times 8) + (50 \times 7) + (0 \times 2) = 510$ op. Om getallen te krijgen die beter te interpreteren zijn in het licht van de dagdelen in een week zijn deze waarden vervolgens gedeeld door 100, waardoor we uitkomen op respectievelijk 11,90 voor het Nederlands en 5,10 voor het Engels. Het kind in dit rekenvoorbeeld hoort dus thuis meer Nederlands dan Engels. Bij het berekenen van de waarden is ook rekening gehouden met gevallen waarin verzorgers dezelfde dagdelen met hun kind doorbrachten: in dergelijke gevallen zijn de waarden voor elke verzorger gehalveerd om er rekening mee te houden dat het taalaanbod per verzorger wat lager zal zijn als beide ouders tegelijkertijd bij hun kind zijn.

Voor het berekenen van de hoeveelheid Nederlands en Engels op de opvang is dezelfde aanpak gehanteerd. Stel, het denkbeeldige kind hierboven bezoekt een opvang waar 25% van de tijd Engels wordt gesproken en de resterende 75% van de tijd Nederlands. Het kind bezoekt deze opvang vier dagdelen in de week. Dit levert de waarde $25 \times 4 = 100$ op voor het Engels en $75 \times 4 = 300$ voor het Nederlands. Als we deze waarden delen door 100 komen we uit op 1 voor het Engels en 3 voor het Nederlands.

	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Aantal
Totaalaanbod thuis			
Nederlands	6,43	7,25	488
Engels	2,06	3,89	489
Totaalaanbod opvang			
Nederlands	3,04	1,43	435
Engels	2,71	1,58	435

Tabel 11. **Taalaanbod in het Nederlands en Engels thuis en op de opvang. De waarden zijn gebaseerd op het percentage van de tijd waarin een taal gesproken werd en de tijd die een kind per week met verzorgers thuis of op de opvang doorbracht.**

Een belangrijk voordeel van het werken met variabelen waarin zowel rekening is gehouden met hoeveel verzorgers een bepaalde taal spreken als met de tijd die zij met kinderen doorbrengen is dat het aanbod per taal vrij precies uitgedrukt kan worden. Een kind van wie de vader 100% van de tijd Nederlands spreekt maar slechts twee dagdelen per week met zijn kind doorbrengt, krijgt in deze berekening terecht een lagere waarde voor 'Nederlands aanbod thuis' dan een kind van wie de vader slechts 50% van de tijd Nederlands spreekt maar wel tien dagdelen per week met het kind doorbrengt. Op grond van bovenstaande berekeningen zijn de gemiddelde waarden bepaald voor het taalaanbod thuis en op de opvang voor de totale groep kinderen op de meertalige opvang voor wie oudervragenlijstgegevens beschikbaar waren en die ten minste een van de taaltaken hadden gedaan. De resultaten hiervan zijn in Tabel 11 weergegeven.

Zoals in Tabel 11 is te zien werd er gemiddeld genomen meer Nederlands dan Engels in de gezinnen gesproken. De hoge standaarddeviaties voor de variabelen geven aan dat er grote verschillen waren tussen kinderen in hoeveel zij elk van deze talen te horen kregen.

4.5 Effecten van meertalig aanbod op de ontwikkeling van Nederlands en Engels

4.5.1 Hoe zien LGM-analyses eruit?

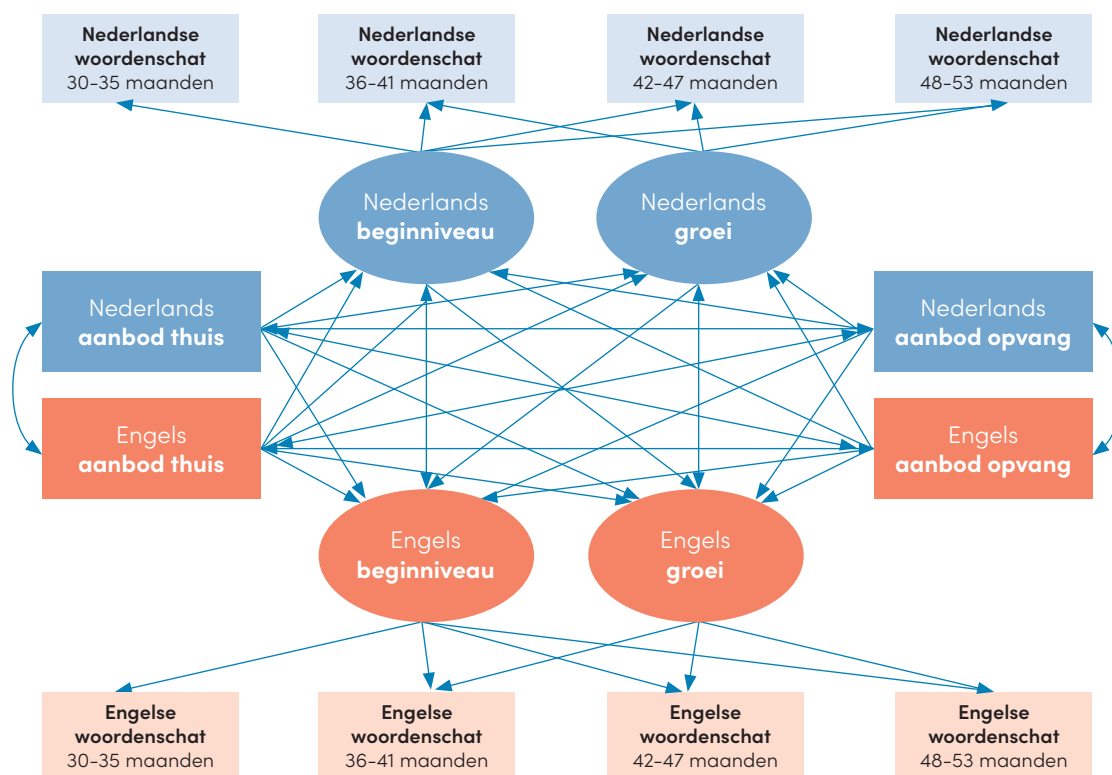
In deze paragraaf beschrijven we de uitkomsten van de LGM-analyses (latente groeimodellen). In de analyses hebben we bekeken hoe het taalaanbod in het Nederlands en Engels op de opvang zich verhoudt tot de Nederlandse en Engelse taalontwikkeling van kinderen, rekening houdend met hoeveel Nederlands en Engels de

kinderen thuis te horen kregen. We hebben hierbij naar zowel beginniveau als groei van taalvaardigheid gekeken. De termen groei en ontwikkeling worden hierbij allebei gebruikt en worden als synoniem aan elkaar beschouwd.

Voordat we op de resultaten ingaan, beschrijven we meer in detail het type analyses dat we hebben gedaan. Een voorbeeld van een door ons gebruikt LGM-model is weergegeven in Figuur 11 hieronder. Dit model is bedoeld om de lezer bekend te maken met de belangrijkste kenmerken van de analyse. De resultaten zijn hier nog niet weergegeven, maar zullen verderop worden besproken.

In Figuur 11 representeren de blauwe ellipsen het beginniveau en de groei in Nederlandse woordenschat. Deze zijn gebaseerd op de scores van de kinderen op de Nederlandse woordenschat-taak die beschikbaar waren voor elk leeftijdsinterval. De oranje ellipsen geven het beginniveau en de groei in het Engels aan, gebaseerd op de Engelse woordenschat-taak. De rechthoeken staan voor de aanbodvariabelen, met aan de linkerkant in de figuur het taalaanbod thuis en rechts het taalaanbod op de opvang. Hoewel de term 'beginniveau' suggereert dat er naar het begin is gekeken van de taalontwikkeling, is dit niet het geval. 'Beginniveau' staat hier voor de taalvaardigheid aan het begin van de periode die hier is onderzocht, tussen 30 en 53 maanden. Dit is geen nulmeting. Er was geen nulmeting mogelijk, omdat de kinderen die meededen voor aanvang van het onderzoek al kortere of langere tijd op de meertalige opvang had doorgebracht.

De pijlen in de figuur geven relaties tussen variabelen aan, bijvoorbeeld tussen de hoeveelheid Nederlands thuis en het beginniveau van kinderen in het Nederlands. In het model wordt



Figuur 11. Structuur van het LGM-model

getoetst of de relatie tussen deze twee variabelen negatief of positief is. Ook wordt getoetst of deze significant is of niet. Een positieve significante relatie tussen beide geeft aan dat *meer* taalaanbod in het Nederlands thuis samenhangt met een *beter* Nederlandse taalvaardigheid. Ofwel: kinderen die meer taalaanbod in het Nederlands krijgen, behalen hogere scores op de Nederlandse taalvaardigheidstaak.

Zoals de wirwar van pijlen in de figuur laat zien worden alle mogelijke relaties getoetst. Er wordt dus niet alleen gekeken hoe de aanbodvariabelen samenhangen met Nederlandse en Engelse taalvaardigheid, maar ook hoe (beginniveau en groei van) Nederlandse taalvaardigheid en Engelse taalvaardigheid met elkaar samenhangen en hoe de aanbodvariabelen onderling samenhangen.

Het feit dat al deze relaties tegelijkertijd worden onderzocht in één enkele analyse is belangrijk omdat er sterke relaties bestaan tussen bepaalde variabelen die het beeld zouden kunnen verstoren en daarmee tot verkeerde conclusies zouden kunnen leiden. Zoals al werd besproken in hoofdstuk 3, kwamen de kinderen in het

MIND-onderzoek die naar een opvang gingen waar veel Engels werd gesproken over het algemeen uit gezinnen waarin veel Engels werd gesproken. Zonder het taalaanbod thuis mee te nemen zou er een relatie gevonden kunnen worden tussen de hoeveelheid Engels op de opvang en Engelse taalvaardigheid, die eigenlijk verklaard kan worden door verschillen in de hoeveelheid Engels die kinderen thuis te horen kregen. Het onderzoeken van alle relaties tussen variabelen tegelijkertijd was dan ook cruciaal om het effect van één bepaalde variabele te bepalen, los van de eventuele invloed van de daarmee samenhangende variabelen.

Voordat we ingaan op de resultaten is een opmerking op zijn plaats. Hieronder beschrijven we alleen welke effecten zijn gevonden, dat wil zeggen welke variabelen significant met elkaar samenhangen en welke niet. We beschrijven deze effecten zonder deze te *verklaren*. Verklaringen zijn namelijk niet direct af te leiden uit de resultaten. Ter illustratie bekijken we een van de resultaten die hieronder zullen worden beschreven en laten we zien dat we dit resultaat niet eenduidig kunnen verklaren. Dit resultaat betrof het volgende: kinderen die thuis meer Engels aanbod hadden,

lieten een sterkere groei van hun Engelse woordenschat zien dan kinderen die thuis minder Engels aanbod hadden. Echter, kinderen die thuis meer Nederlands aanbod kregen, lieten geen sterkere groei van Nederlandse woordenschat zien dan kinderen die thuis minder Nederlands aanbod kregen. Waardoor dat verschil in resultaten tussen de beide talen komt, is op basis van onze analyses niet met zekerheid te zeggen. Er zijn meerdere verklaringen mogelijk. Een mogelijke verklaring is bijvoorbeeld dat de variabele 'hoeveelheid Engels thuis' een zuiverder afspiegeling was van de totale hoeveelheid Engels die kinderen hoorden dan de variabele 'hoeveelheid Nederlands thuis'. Anders dan het Nederlands, is het Engels niet alomtegenwoordig, waardoor het aanbod dat kinderen thuis in het Engels kregen het voornaamste aanbod van kinderen zal zijn geweest (de rol van hoeveelheid Engels op de opvang werd apart onderzocht), in tegenstelling tot het Nederlands, dat kinderen ook vaak buitenshuis en via apps of televisie te horen hebben zullen gekregen. Dit zou kunnen verklaren waarom er wel een effect van Engels aanbod thuis gevonden werd, maar niet van Nederlands aanbod thuis. Een andere mogelijke verklaring zit hem in de combinaties van variabelen in het model; als de ene variabele (bijvoorbeeld Nederlands op de opvang) al veel van de verschillen tussen kinderen in hun Nederlandse woordenschat verklaart, biedt dat weinig ruimte aan een andere variabele om dergelijke verschillen te verklaren. Ten slotte kan het zo zijn dat bepaalde effecten niet werden gevonden doordat een deel van de kinderen een bepaald effect wel liet zien en een ander deel niet, waardoor het effect voor de totale groep als het ware werd opgeheven. Zoals eerder in het rapport beschreven, konden we deze laatste verklaring niet toetsen: we konden – een enkele uitzondering daargelaten – op

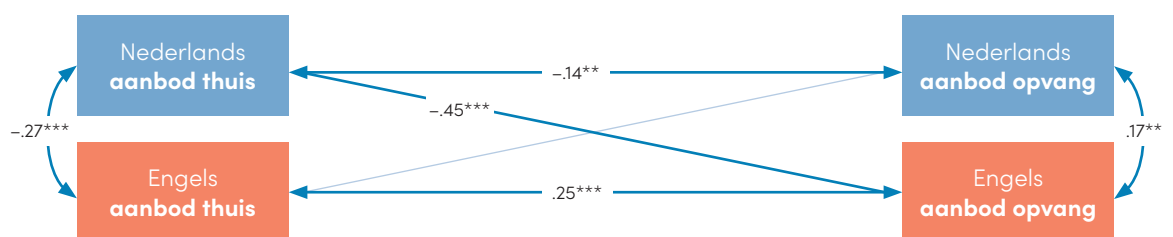
basis van onze data geen groepen kinderen met elkaar vergelijken, omdat hiervoor niet voldoende data beschikbaar was.

4.5.2 Ontwikkeling van Nederlandse en Engelse taalvaardigheid

In deze paragraaf worden de resultaten van twee afzonderlijke LGM-analyses besproken voor de volgende deelvaardigheden: passieve woordenschat en actieve woordenschat. In deze analyses zijn alleen de kinderen opgenomen die ten minste één score behaalden op de taak die de betreffende deelvaardigheid meet. Een LGM voor zinsbegrip wordt niet gepresenteerd omdat het niet mogelijk bleek een LGM op de data van deze taak te passen.

Voordat we laten zien hoe taalaanbod op de opvang samenhangt met de ontwikkeling van Nederlandse en Engelse woordenschat, laten we eerst in Figuur 12 zien hoe de onderlinge relaties tussen het aanbod in het Nederlands en het Engels thuis en op de opvang eruitzagen. In deze figuur zijn alleen de pijlen voor relaties die significant waren dikgedrukt. De waarden naast de pijlen geven aan of de relatie positief of negatief is (+/-) en hoe sterk een relatie is (beta's). Waarden tussen .10 en .30 duiden hierbij op een zwakke relatie, waarden tussen .30 en .60 op een middelgrote relatie en waarden boven de .60 op een sterke relatie.

De dikke pijlen geven significante relaties aan. Uit de figuur blijkt een negatieve relatie tussen de hoeveelheid Nederlands en de hoeveelheid Engels thuis: kinderen die thuis meer Nederlands aangeboden kregen, hoorden over het algemeen minder Engels thuis. De positieve waarde naast de dikke pijl tussen Engels aanbod thuis en Engels aanbod op de opvang geeft aan dat kinderen



Figuur 12. Relaties tussen de aanbodvariabelen (gebaseerd op het LGM-model voor passieve woordenschat). De sterretjes in de figuur geven het significantieniveau aan: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

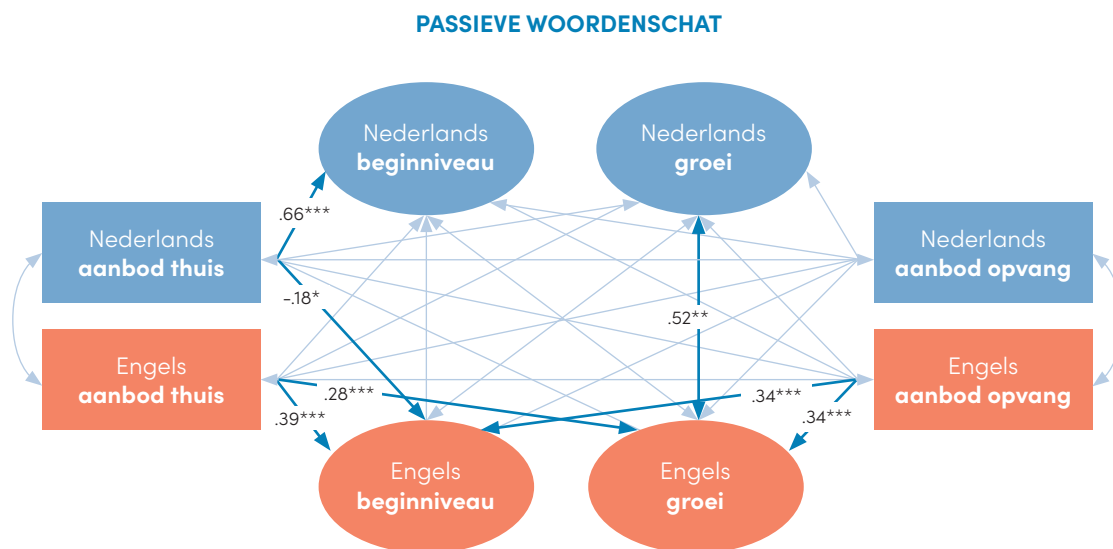
die thuis relatief veel Engels kregen aangeboden over het algemeen meer Engels op de opvang kregen aangeboden dan kinderen die thuis minder Engels kregen aangeboden. Omgekeerd kregen de kinderen die thuis veel Nederlands aanbod kregen juist vaker minder Engels op de opvang. Ten slotte bleek uit de resultaten een zwakke positieve relatie tussen de hoeveelheid Nederlands en Engels op de opvang: kinderen die relatief veel Nederlands hoorden op de opvang hoorden ook relatief veel Engels. Dit is te verklaren uit het feit dat kinderen die meerdere dagen naar de opvang gingen van beide talen meer aanbod kregen dan kinderen die minder vaak de opvang bezochten. Omdat een relatief groter aandeel Engels op de opvang automatisch een kleiner aandeel Nederlands betekende, is deze relatie echter niet heel sterk.

De uitkomsten van de LGM-analyse voor passieve woordenschat (gemeten met de Peabody Picture Vocabulary Test) staan in Figuur 13. Deze figuur laat de relaties zien tussen de hoeveelheid taalaanbod thuis en op de opvang enerzijds en de ontwikkeling van passieve woordenschat in het Nederlands en Engels anderzijds. Let erop dat de significante relaties tussen de aanbodvariabelen die werden gevonden niet in dit model staan (zie voor deze relaties Figuur 12 hierboven). Ook staan in de onderstaande figuur alleen de relaties afgebeeld die significant waren

($p < .05$). Voor het volledige model met alle waarden, verwijzen we naar Bijlage 2.

De resultaten in Figuur 13 laten zien dat de hoeveelheid aanbod in een taal thuis positief samenhangt met het beginniveau in die taal: hoe meer aanbod kinderen thuis te horen kregen in het Nederlands of Engels, hoe hoger hun beginniveau in die taal. Voor het Engels vonden we bovendien een relatie met groei in receptieve woordenschat: hoe meer Engels de kinderen thuis hoorden, hoe sterker de groei van hun Engelse receptieve woordenschat.

Voor het aanbod op de opvang zien we geen effecten van hoeveelheid Nederlands op de taalontwikkeling van kinderen. We zien wel effecten van de hoeveelheid Engels op het beginniveau en op de groei van Engelse passieve woordenschat. Dus: hoe meer Engels kinderen op de opvang hoorden, hoe hoger hun beginniveau en hoe sterker hun groei van het aantal Engelse woorden dat zij kenden. Er werden geen effecten van hoeveelheid Engels op de opvang op de ontwikkeling van de Nederlandse passieve woordenschat gevonden. Dit is een belangrijk resultaat dat laat zien dat het horen van meer Engels op de opvang geen negatieve effecten had op de ontwikkeling van de passieve woordenschat in het Nederlands.



Figuur 13. Latent groeimodel (LGM) voor passieve woordenschat voor kinderen van 30 tot en met 53 maanden ($n = 588$ kinderen). Modelpassing: RMSEA = .046, CFI = .942, TLI = .913. De sterretjes in de figuur geven het significantieniveau aan: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

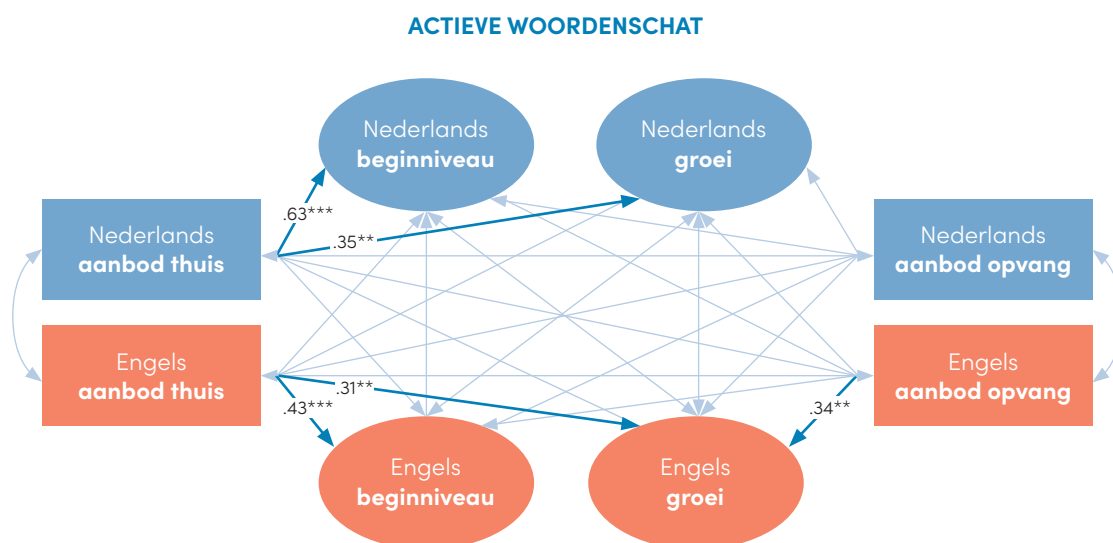
Ten slotte laat Figuur 13 positieve relaties zien tussen de groei van het aantal woorden dat kinderen kenden in het Engels en het Nederlands. Kinderen die een snelle groei lieten zien van hun Nederlandse woordenschat lieten over het algemeen ook een snelle groei zien van hun Engelse woordenschat.

Eenzelfde model voor actieve woordenschat is te vinden in Figuur 14. De resultaten in Figuur 14 laten zien dat de hoeveelheid aanbod in het Nederlands thuis significant samenhangt met het beginniveau en de groei van actieve woordenschat in het Nederlands. De hoeveelheid Engels thuis hing significant samen met het beginniveau en de groei van de actieve woordenschat in het Engels. We zien in het model verder een positief effect van de hoeveelheid Engels op de opvang op de groei van de actieve woordenschat in het Engels. De belangrijkste bevinding is dat er net als in het vorige model (voor passieve woordenschat) bij actieve woordenschat *geen negatief effect* bleek te zijn van de hoeveelheid Engels op de opvang op de *ontwikkeling* van het Nederlands: meer Engels op de opvang hing niet samen met een langzamere groei van de Nederlandse actieve woordenschat.

4.6 Resultaten voor kinderen met geen tot weinig Nederlands thuis

De uitkomsten voor de gehele groep kinderen die hierboven zijn gepresenteerd lieten geen negatieve effecten zien van de hoeveelheid Engels op de opvang op de *ontwikkeling* van Nederlandse taalvaardigheid. Een belangrijke vraag is echter of de effecten van meertalige opvang er anders uitzien voor kinderen uit gezinnen waarin geen Nederlands gesproken wordt. De kinderen in deze groep zijn voor hun ontwikkeling van het Nederlands afhankelijk van het Nederlandse taalaanbod dat zij op de opvang krijgen. Zoals beschreven in paragraaf 3.6 bezochten relatief veel kinderen die thuis een of meer andere talen dan Nederlands leerden de meertalige opvang. Het is denkbaar dat het Nederlands van deze kinderen zich langzamer ontwikkelde als gevolg van een relatief groot aandeel Engels op de opvang.

Om dit te onderzoeken, hebben we een aparte analyse uitgevoerd op twee subgroepen kinderen: kinderen die thuis geen (of maar heel weinig) Nederlands hoorden en kinderen die thuis wel Nederlands hoorden, vanaf nu aangeduid met 'geen Nederlands thuis' en 'wel Nederlands thuis'. Preciezer gezegd: kinderen in de groep 'geen Nederlands thuis' kregen ten hoogste vijf van de 21 dagdelen in de week Nederlands te horen van hun hoofdverzorgers (gemiddelde = 0,41 dagdelen, SD = 1,06). In deze groep kregen



Figuur 14. Latent groeimodel (LGM) voor actieve woordenschat voor kinderen van 30 tot en met 53 maanden ($n = 544$ kinderen). Modelpassing: RMSEA = .030, CFI = .973, TLI = .960. De sterretjes in de figuur geven het significantieniveau aan: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

196 kinderen (81%) helemaal geen Nederlands te horen. Kinderen in de groep 'wel Nederlands thuis' kregen meer dan vijf dagdelen per week Nederlands te horen (gemiddelde = 13,54, SD = 4,45).

Voordat we de uitkomsten van de LGM-analyse voor deze subgroepen bespreken, laten we eerst zien hoe de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid eruitzag voor beide groepen apart. We presenteren hierbij alleen de data voor passieve woordenschat, omdat we hiervoor de meeste gegevens beschikbaar hadden om de subgroepen op te baseren.

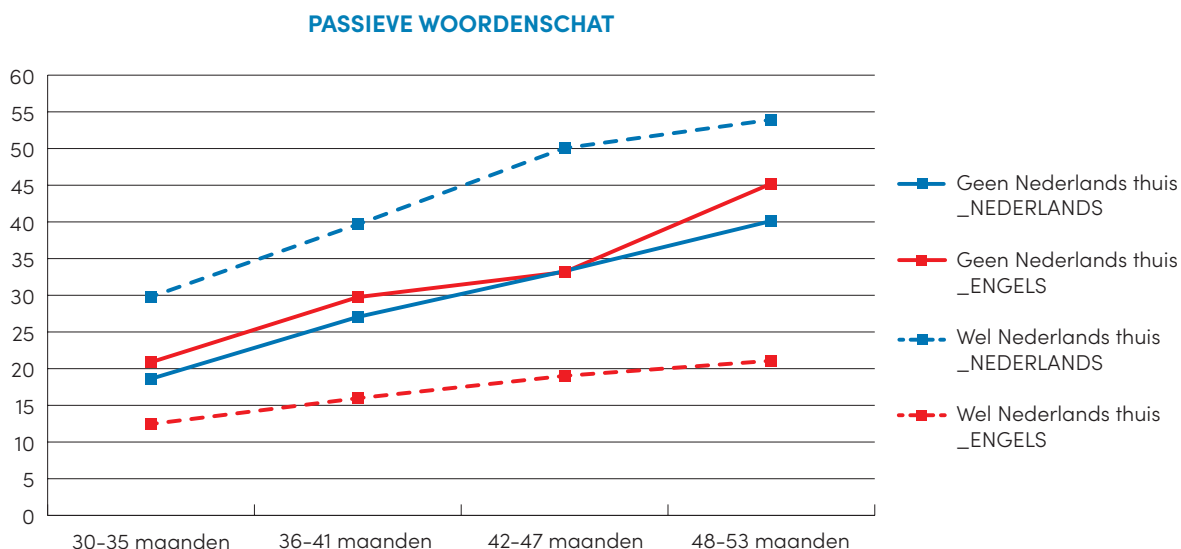
De lijnen in Figuur 15 laten zien dat de groep die thuis geen of weinig Nederlands hoorde, zoals verwacht, over de hele linie lager scoorde op de Nederlandse woordenschattoets. Voor het Engels zien we juist dat de groep die geen Nederlands hoorde hoger scoorde. Zoals hierboven al werd aangegeven, kunnen de scores in het Nederlands en Engels niet direct tussen de talen vergeleken worden, omdat de Nederlandse en Engelse versies van de taak niet precies overeenkwamen.

Om te onderzoeken of de groei in Nederlandse woordenschat verschilde tussen de twee groepen en vooral ook om te zien of de effecten van het Engelse taalaanbod op de opvang verschilden tussen de groep 'geen Nederlands thuis' en de groep 'wel Nederlands thuis', is een zogenaamde

multi-groep LGM-analyse uitgevoerd. In een multi-groep LGM worden als het ware twee LGM's binnen één grotere LGM opgenomen. Het voordeel van een multi-groep analyse is dat tussen groepen kan worden vergeleken of begin-niveau, groei en relaties tussen variabelen significant van elkaar verschillen of niet. In ons geval hebben we onderzocht of er een verschil is tussen de groep kinderen die thuis geen Nederlands hoorde en de groep kinderen die thuis wel Nederlands hoorde voor wat betreft twee zaken: (i) groei van de passieve woordenschat in het Nederlands en (ii) de relaties tussen de hoeveelheid Nederlands en Engels op de opvang enerzijds en groei van passieve woordenschat in het Nederlands en het Engels anderzijds. Het doel van de multi-groep analyses met de groepen 'geen Nederlands thuis' en 'wel Nederlands thuis' was daarmee het beantwoorden van de volgende twee vragen:

1. Verschilt de groei in passieve woordenschat in het Nederlands significant tussen beide groepen?
2. Verschillen de relaties tussen hoeveelheid Engels en Nederlands op de opvang en de groei van de woordenschat in het Nederlands en Engels significant tussen beide groepen?

Om de eerste vraag te beantwoorden zijn twee multi-groep groei modellen vergeleken: een model waarin de groei van de Nederlandse



Figuur 15. Groei van de passieve woordenschat voor kinderen die thuis geen (of weinig) Nederlands horen versus kinderen die thuis wel Nederlands horen

passieve woordenschat gelijk werd gesteld in beide groepen en een model waarin deze groei vrij werd geschat in elke groep. Een model waarin de groei tussen de beide groepen apart werd geschat paste beter bij de data dan een model waarin de groei gelijk werd gesteld voor de beide groepen ($X^2 = 4,20$, $p = .040$). Dit resultaat betekent dat de groep die thuis geen Nederlands hoorde een significant langzamere groei in Nederlandse passieve woordenschat liet zien dan de groep kinderen die thuis wel Nederlands hoorde.

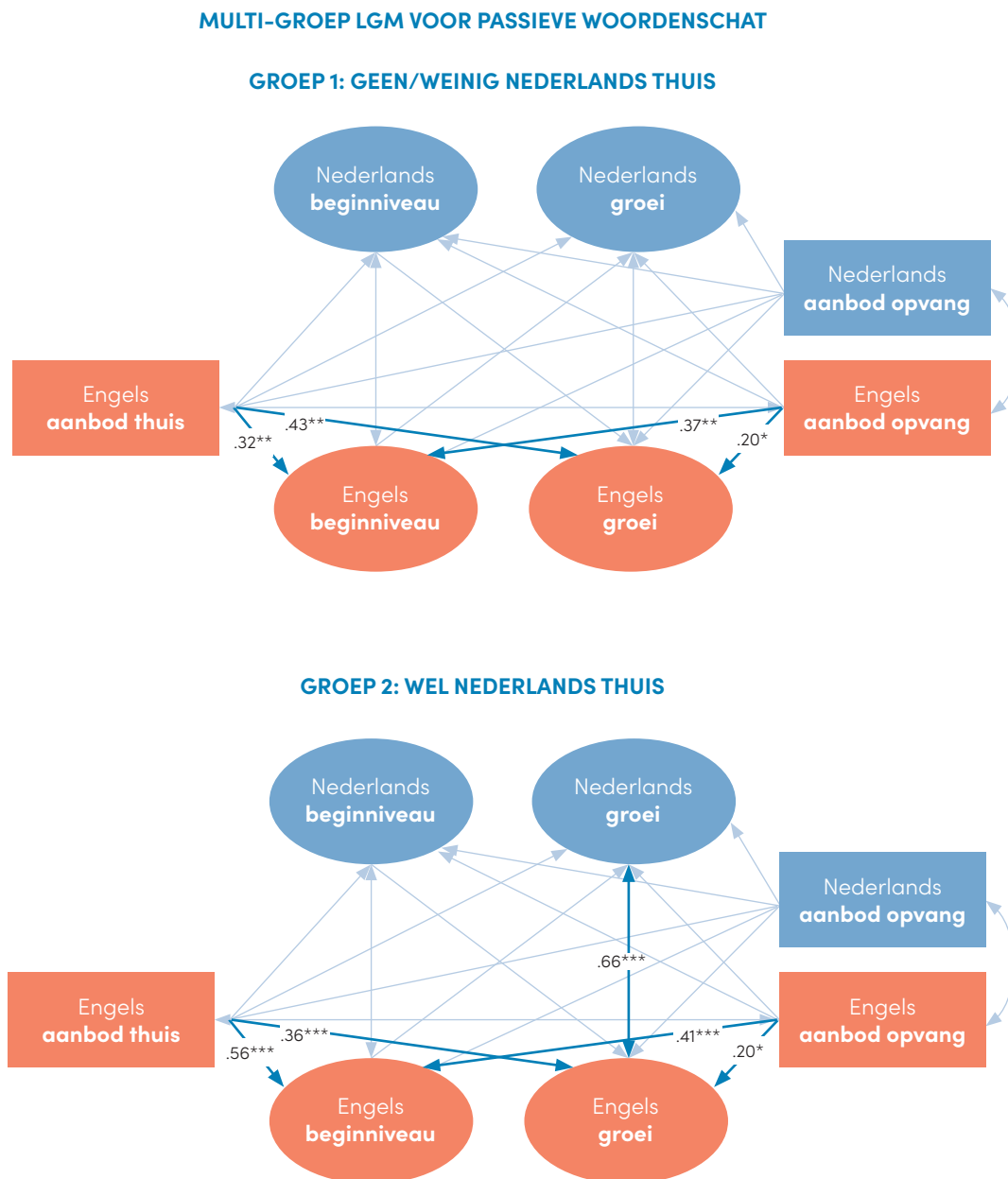
Om de tweede vraag te beantwoorden zijn twee modellen vergeleken: een model waarin de relaties tussen hoeveelheid Nederlands en Engels op de opvang en groei in de Nederlandse en Engelse woordenschat werden gelijkgesteld en een model waarin deze relaties vrij werden geschat. De vergelijking liet zien dat het model waarin de relaties werden gelijkgesteld het best bij de data paste ($X^2 = 1,81$, $p = .404$). Dit betekent dat er geen verschillen zijn tussen de groepen in hoe de hoeveelheid Nederlands en Engels op de opvang zich verhoudt tot de groei van de Nederlandse en Engelse passieve woordenschat. Het is dus niet zo dat kinderen die thuis geen tot weinig Nederlands horen meer 'last hebben' van het Engels op de opvang voor hun ontwikkeling in het Nederlands. En het is ook niet zo dat kinderen die thuis minder Nederlands horen (en over het algemeen vaker Engels) meer profijt hebben van het Engels op de opvang. Kortom, er zijn in onze resultaten geen aanwijzingen voor verschillen tussen beide groepen voor wat betreft de relaties tussen taalaanbod op de opvang en woordenschatontwikkeling.

De resultaten van de multi-groep LGM-analyse zijn te zien in Figuur 16. Zoals hierboven al werd beschreven, werd de groep 'geen Nederlands thuis' in deze analyses gevormd door kinderen die ten hoogste vijf van de 21 dagdelen in de week Nederlands te horen kregen en kreeg de groep 'wel Nederlands thuis' meer dan vijf dagdelen per week Nederlands te horen. De variabele Nederlands aanbod thuis is niet in de analyse opgenomen als aparte variabele omdat deze variabele niet informatief was voor de kinderen in de groep 'geen Nederlands thuis'; deze was namelijk (vrijwel) altijd nul.

Het multi-groep groeimodel laat voor beide groepen een positieve relatie zien tussen de hoeveelheid taalaanbod in het Engels thuis en het beginniveau en groei van het Engels: hoe meer Engels kinderen thuis te horen kregen, hoe beter hun beginniveau en hoe sneller hun groei van Engelse woordenschat. Als we kijken naar de effecten van taalaanbod op de opvang, zien we voor beide groepen effecten van de hoeveelheid Engels op de opvang: hoe meer Engels op de opvang, hoe hoger het beginniveau en hoe sterker de groei van de Engelse woordenschat. Voor geen van beide groepen werden effecten van de hoeveelheid Nederlands op de opvang gevonden. Ook zien we voor geen van beide groepen een effect van de hoeveelheid Engels op de opvang op de groei van de Nederlandse woordenschat.

Samenvattend kan gezegd worden dat de groep kinderen die thuis geen Nederlands hoorde weliswaar een langzamere groei van de Nederlandse passieve woordenschat liet zien in het Nederlands, maar dat deze groep niet meer of minder profiteerde van het Nederlands op de opvang (en ook niet meer last of meer profijt had van het Engels op de opvang) dan kinderen die thuis wel Nederlands hoorden.

In een laatste beschrijvende analyse is bekeken hoe het Nederlands aanbod op de opvang zich verhoudt tot ontwikkeling van het Nederlands voor alleen de groep kinderen die thuis geen Nederlands hoorde. Deze groep is voor de ontwikkeling van het Nederlands sterk afhankelijk van het Nederlands op de opvang. De vraag is dan: zijn er binnen deze groep aanwijzingen dat meer Nederlands op de opvang samenhangt met een sterkere groei van de Nederlandse woordenschat?



Figuur 16. Latent multi-groep groeimodel (LGM) voor passieve woordenschat (Groep 1 – geen/weinig Nederlands thuis: $n = 241$; Groep 2 – wel Nederlands thuis: $n = 208$). Modelpassing: RMSEA = .025, CFI = .980, TLI = .970.

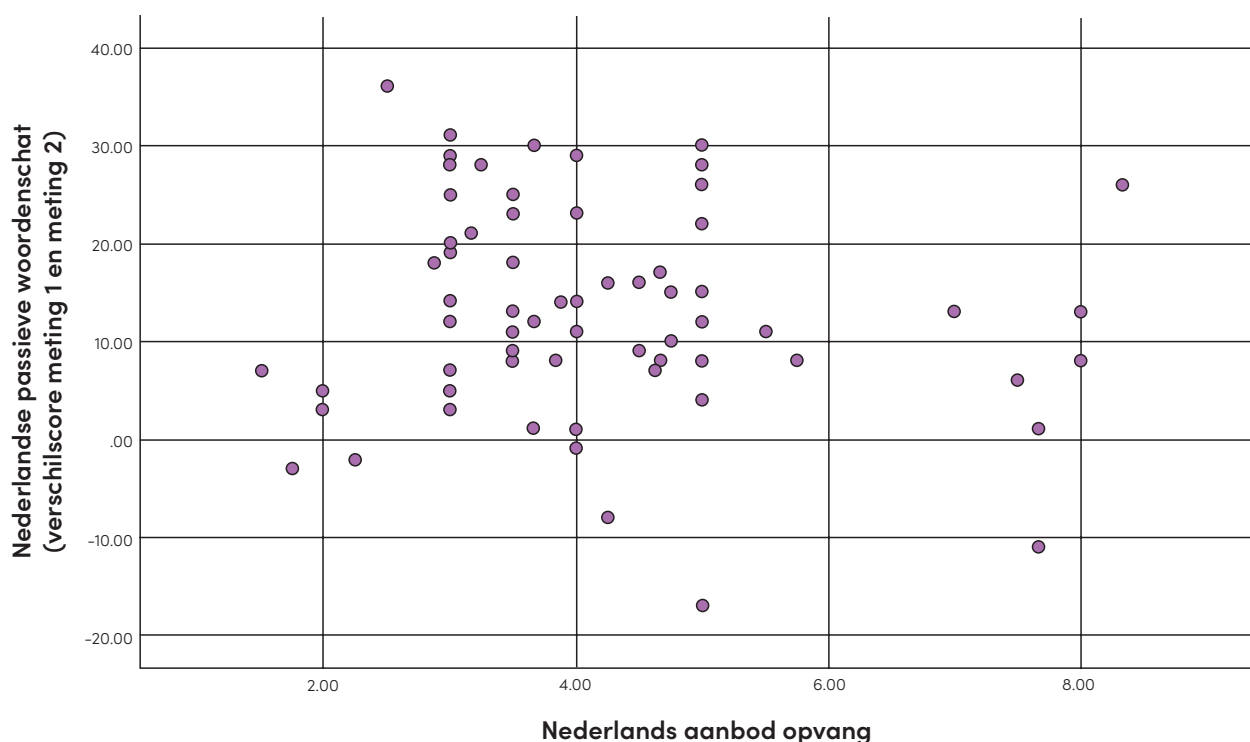
De sterretjes in de figuur geven het significantieniveau aan: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

In Figuur 17 zijn de scores van de kinderen die thuis geen Nederlands hoorden afgezet tegen de hoeveelheid Nederlands die zij op de opvang hoorden. De scores in de figuur geven het verschil tussen de scores van twee opeenvolgende metingen weer, en zijn dus een maat voor de groei van de passieve woordenschat van een kind. De variabele 'Nederlands aanbod op de opvang' staat voor het aantal dagdelen dat een kind 'enkel' Nederlands hoorde op de opvang (voor uitleg van de aanbodvariabelen, zie paragraaf 4.2). Alleen het verschil in score tussen meting 1 en meting 2 is bekeken, vanwege het te kleine aantal kinderen voor wie een derde meting beschikbaar was ($n = 13$).

De figuur illustreert dat een flink aantal kinderen een sterke groei liet zien ondanks dat zij maar weinig Nederlands taalaanbod kregen op de opvang; andere kinderen lieten juist een zwakke groei zien ondanks relatief veel Nederlands op de opvang. Kortom, er blijkt geen duidelijke samenhang te zijn tussen groei in Nederlandse passieve woordenschat en de hoeveelheid Nederlands die kinderen op de opvang hoorden. De bijbehorende correlatie is negatief en zeer zwak ($r = -.12$). Dit resultaat is in lijn met eerdere bevindingen in

de multi-groep groeianalyse waaruit een dergelijke relatie evenmin naar voren kwam wanneer alle variabelen (inclusief Engels op de opvang, Engelse woordenschat) in de analyse werden meegenomen.

Mogelijke verklaringen hiervoor zijn lastig te geven. Een mogelijkheid is dat er weinig effecten zijn van de hoeveelheid Nederlands op de opvang, omdat het Nederlands de omgevings-taal is die kinderen ook aangereikt krijgen via andere kanalen (contacten van buiten het gezin, boeken, televisie, apps, etc.). Een andere mogelijkheid is dat effecten van de hoeveelheid Nederlands op de Nederlandse taalontwikkeling pas gevonden worden vanaf een zekere hoeveelheid blootstelling. Zoals uit de figuur hierboven blijkt, kregen de meeste kinderen tussen de twee en acht dagdelen per week Nederlands taalaanbod (niet te verwarren met het aantal dagdelen dat zij de opvang bezochten). Het is niet uit te sluiten dat er bij een hogere intensiteit van bijvoorbeeld acht à tien dagdelen wel relaties gevonden worden tussen hoeveelheid Nederlands op de opvang en de ontwikkeling van het Nederlands. Dit is echter geheel speculatief.



Figuur 17. Scores van de kinderen die thuis geen Nederlands hoorden afgezet tegen de hoeveelheid Nederlands die zij op de opvang hoorden

4.7 Invloed van het Engels op het Nederlands

In dit experiment is niet alleen gekeken naar de invloed van de meertalige opvang op de ontwikkeling van de Nederlandse en Engelse woordenschat, maar ook naar hoe blootstelling aan het Engels het Nederlands kan beïnvloeden. Een onderwerp dat potentieel kwetsbaar zou kunnen zijn wanneer een kind op jonge leeftijd wordt blootgesteld aan het Engels is meervoudsvorming.

In het Nederlands zijn er verschillende manieren om een meervoud te vormen die deels overlappen met de manier waarop in het Engels een meervoud gevormd wordt. In het Nederlands zijn er doorgaans twee manieren om een meervoud te vormen, namelijk 1) door het affix *-en* achter het woord te plaatsen (*hond-honden*), of 2) door het affix *-s* achter het woord te plaatsen (*tafel-tafels*). Naast deze twee manieren zijn er ook uitzonderingsvormen (*kind-kinderen*, *museum-musea*) die we in dit onderzoek buiten beschouwing hebben gelaten, omdat deze een stuk minder frequent zijn. In het Engels is er slechts één manier om een meervoud te vormen, namelijk door het affix *-s* achter het woord te plaatsen (*table-tables*). Door deze gedeeltelijke overlap zouden jonge kinderen die met enige regelmaat aan het Engels blootgesteld worden een voorkeur kunnen ontwikkelen voor meervoudsvorming op *-s* in het Nederlands, ook in gevallen waar eigenlijk het affix *-en* vereist is.

Om dit te onderzoeken is bij alle kinderen een taak afgenomen waarin in totaal 16 meervouden moesten worden geproduceerd (zie Bijlage 1). De helft van deze meervouden waren woorden die het affix *-s* vereisten, de andere helft vereiste het affix *-en*. Zoals beschreven in paragraaf 3.6, had een groot deel van de deelnemende kinderen een meertalige taalachtergrond. In veel gevallen hoorden kinderen thuis andere talen dan het Engels en/of het Nederlands. Om de invloed van het Engels op het Nederlands te meten, zijn in deze analyses alleen kinderen meegenomen die 1) de meervoudstaak hadden voltooid, 2) naar een meertalig kinderdagverblijf gingen, 3) thuis Engels en/of Nederlands hoorden (en geen andere taal), en 4) van wie ouder-vragenlijstgegevens beschikbaar waren om het taalaanbod in het Engels en het Nederlands te kunnen berekenen (zie paragraaf 4.3).

In deze deelstudie zijn geen kinderen meegenomen met andere thuistalen dan het Engels en/of het Nederlands, omdat het doel van deze studie was om zogeheten cross-linguïstische beïnvloeding van het Engels op het Nederlands te onderzoeken. Directe beïnvloeding van de ene op de andere taal is niet te onderzoeken wanneer kinderen ook andere talen leren. In dat geval is namelijk niet met zekerheid te zeggen of meervoudsvorming in het Nederlands mogelijk is beïnvloed door één van die andere talen of door het Engels.

Om redenen die in paragraaf 1.2 uiteengezet zijn, is in deze studie evenmin gebruik gemaakt van een traditionele groepsvergelijking. In plaats daarvan is gekozen om gebruik te maken van een variabele die de gemiddelde hoeveelheid Engels weergeeft waar een kind op wekelijkse basis aan is blootgesteld. Dit betekent dat er kinderen zijn meegenomen voor wie deze waarde veel lager lag (bijvoorbeeld eentalige kinderen die één dag in de week naar de meertalige opvang gaan), maar ook kinderen met een veel hogere waarde (kinderen die thuis Engels horen en alle dagen naar de meertalige opvang gaan). Vanwege de complexiteit van de analyses, het relatief lage aantal kinderen in deze studie, en de heterogeniteit van de onderzoeksgroep is er gebruik gemaakt van één gecombineerde maat voor het Engelse taalaanbod waarin de hoeveelheid Engels thuis en op de opvang is samengekomen. Op deze manier was het mogelijk om het verband tussen de hoeveelheid Engels waar een kind aan was blootgesteld en de verwerving van Nederlandse meervoudsvorming te onderzoeken.

In totaal is bij 98 kinderen een eerste meting verricht en bij 43 kinderen na acht maanden een tweede meting. De resultaten laten zien dat kinderen die een meertalig kinderdagverblijf bezoeken geen sterkere voorkeur lijken te hebben voor meervoudsvorming op *-s* dan voor meervoudsvorming op *-en*, maar eerder andersom: in de gevallen waarbij meervoudsvorming met *-s* was vereist, antwoordden de kinderen tijdens de eerste meting in 20% van de gevallen met een meervoud eindigend op *-en*. Andersom overgeneraliseerden de kinderen in de eerste meting het affix *-s* in slechts 10% van de gevallen waar het affix *-en* was vereist. Dezelfde tendens werd waargenomen tijdens de tweede meting.

Om een mogelijk verband tussen de hoeveelheid Engels waaraan een kind op wekelijkse basis werd blootgesteld en overgeneralisatie van -s te onderzoeken is er gebruik gemaakt van een gegeneraliseerd lineair gemengd model (GLMM). Uitkomsten van dit model laten zien dat er geen significant effect is van de hoeveelheid Engels die een kind hoort en de hoeveelheid -s die een kind overgeneraliseert ($OR = 2.715$, 95% CI = 0.152 ... 48.373, $z = 0.680$, $p = 0.497$). Ook is er geen significant effect van tijd gevonden ($OR = 0.159$, 95% CI = 0.002 ... 10.202, $z = -0.866$, $p = 0.387$), wat betekent dat de mate waarin een kind -s overgeneraliseert niet significant is toegenomen tussen de eerste en de tweede meting. Tevens werd er geen significant interactie-effect tussen Engels taalaanbod en tijd gevonden ($OR = 0.730$, CI = 0.141 ... 3.788, $z = -0.375$, $p = 0.710$). Deze resultaten leveren dus geen bewijs dat kinderen die op jonge leeftijd met het Engels in aanraking komen een voorkeur zouden hebben voor meervoudsvorming op -s.

Hoewel er geen verband is gevonden tussen de hoeveelheid Engels die een kind hoort en de mate waarin het kind -s overgeneraliseert, is er wel een verband gevonden tussen Engels taalaanbod en overgeneralisatie van -en. Een GLLM-analyse waarbij dit verband tussen de hoeveelheid Engels en overgeneralisatie van -en werd onderzocht, laat zien dat er een negatief effect is van de hoeveelheid Engels die een kind hoort op de hoeveelheid -en die een kind overgeneraliseert ($OR = 0.644$, 95% CI = 0.430 ... 0.920, $z = -2.453$, $p = 0.014$). Dit zou betekenen dat hoe meer Engels een kind hoort, hoe minder het kind -en overgeneraliseert. Dit betekent echter niet dat deze kinderen helemaal geen overgeneralisaties van -en maken, maar slechts in mindere mate. Ook betekent dit niet dat hoe meer Engels kinderen horen, hoe meer zij -s overgeneraliseren. Dit resultaat toont alleen aan dat de mate waarin een kind -en overgeneraliseert afneemt naarmate een kind meer aan het Engels wordt blootgesteld. Dit resultaat lijkt te suggereren dat blootstelling aan het Engels juist een (klein) voordeel oplevert.

Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat meertalige kinderen een beter metalinguïstisch bewustzijn hebben dan eentalige kinderen

(Adesope et al., 2010): dit betekent dat meertalige kinderen zich wellicht meer bewust zijn van de structuur en de vorm van een taal. Blootstelling aan zowel het Engels als het Nederlands zou dus voor een verhoogd metalinguïstisch bewustzijn kunnen zorgen, wat er vervolgens toe bijdraagt dat kinderen die vaker aan het Engels blootgesteld worden -en minder vaak overgeneraliseren. Hierbij moet echter worden opgemerkt dat in dit onderzoek geen metalinguïstisch bewustzijn is gemeten en dat een zekere voorzichtigheid bij deze interpretatie is geboden. Verder is er in dit model geen significant effect gevonden van tijd op overgeneralisatie van -en ($OR = 0.273$, 95% CI = 0.064 ... 1.056, $z = -1.938$, $p = 0.053$) noch een significant interactie-effect tussen Engels taalaanbod en tijd ($OR = 1.557$, 95% CI = 0.878 ... 2.888, $z = 1.543$, $p = 0.120$). Dit betekent dat de mate waarin een kind -en overgeneraliseert niet significant is toegenomen over de tijd. Evenmin is aangetoond dat het effect van de hoeveelheid Engels op de mate waarin -en wordt overgegeneraliseerd verandert over de tijd. In dit onderzoek is dus geen bewijs gevonden voor negatieve effecten van het op jonge leeftijd blootgesteld worden aan het Engels op de verwerving van de Nederlandse meervoudsvorming.

4.8 Conclusies en aandachtspunten

In dit hoofdstuk is de taalontwikkeling van de kinderen in het Nederlands en Engels onderzocht in relatie tot het aanbod op de opvang dat zij kregen in deze talen, ermee rekening houdend hoeveel kinderen deze talen thuis te horen kregen. Daarbij werden zowel de passieve als de actieve woordenschat onderzocht. Uit de resultaten bleek dat het Engels op de opvang geen negatief effect had op Nederlandse woordenschat: kinderen die vaak Engels hoorden op de opvang lieten geen langzamere groei van hun Nederlandse woordenschat zien dan kinderen die minder vaak Engels hoorden op de opvang. Er werd bovendien een positieve relatie gevonden tussen Engels op de opvang en groei van de Engelse woordenschat: kinderen die vaak Engels hoorden, breidden hun Engelse woordenschat sneller uit dan kinderen die minder vaak Engels op de opvang hoorden. Ten slotte bleek dat er geen verschillen waren in de mate waarin

kinderen profijt of juist hinder ondervonden van het meertalig aanbod tussen kinderen die thuis (vrijwel) geen Nederlands hoorden – een substantieel deel van onze onderzoeksgroep – en kinderen die thuis wel Nederlands hoorden.

In onze analyses waarin de totale groep kinderen is bekeken werden meer effecten gevonden voor het taalaanbod thuis dan op de opvang. Deze resultaten laten zien dat kinderen tussen de twee-enhalf en vier jaar oud in belangrijke mate leren van het taalaanbod thuis. Het taalaanbod op de opvang speelt ook een rol, maar minder prominent. Belangrijk is dat de relaties die gevonden werden tussen de hoeveelheid aanbod en groei van woordenschat, enkel positief waren. In geen enkel geval hing meer aanbod samen met minder sterke groei. Voor wat betreft het aanbieden van Engels op de opvang is dus een belangrijke conclusie dat meer Engels niet ten koste lijkt te gaan van de ontwikkeling van de Nederlandse woordenschat. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat deze conclusies gebaseerd zijn op analyses waarbij de gehele groep kinderen is betrokken, dat wil zeggen: het hele spectrum van kinderen die alleen Nederlands hoorden (zowel thuis als op de opvang) tot kinderen die thuis en op de opvang Nederlands en Engels leerden en thuis een andere taal leerden.

Bij deze conclusies zijn drie aandachtspunten van belang. Ten eerste moeten de effecten van het taalaanbod thuis in analyses waarin ook taalaanbod op de opvang is meegenomen in het licht worden gezien van de onderzoeksgroep waar we mee te maken hadden: kinderen uit gezinnen van vrijwel uitsluitend hoog tot zeer hoogopgeleide ouders. Uit eerder onderzoek onder met name eentalige gezinnen is gebleken dat het taalaanbod dat kinderen krijgen sterk verschilt afhankelijk van of ouders meer of minder hoog opgeleid zijn (Hart & Risley, 1995; Rowe, 2008). Hierdoor is het goed denkbaar dat effecten van taalaanbod op de opvang sterker naar voren waren gekomen of zich op een andere manier hadden gemanifesteerd in het geval van een meer diverse groep kinderen met een minder rijk en minder divers thuistaalaanbod.

Een tweede aandachtspunt is dat een directe vergelijking van de effecten van het Engels en het Nederlands aanbod op de opvang niet mogelijk is door het feit dat er maximaal 50% van de tijd Engels werd gesproken. Dat betekent dat de variatie in hoeveelheid taalaanbod tussen 0% en 50% lag voor het Engels, maar tussen 50% en 100% voor het Nederlands. Bij het interpreteren van de resultaten is dit belangrijk om mee te wegen. Het is bijvoorbeeld niet uit te sluiten dat de effecten van het Engels op de groei in woordenschat sterker waren, omdat deze taal ofwel helemaal niet werd aangeboden (0%) of vrij vaak (50%). Een andere mogelijkheid voor de sterkere effecten van het Engels dan Nederlands is, zoals ook eerder besproken, dat het Nederlands de omgevingstaal is; doordat deze taal op allerlei plekken te horen is, zijn effecten van de hoeveelheid Nederlands op de opvang minder waarschijnlijk dan voor het Engels, dat minder alomtegenwoordig is.

Ten slotte is een belangrijk aandachtspunt de grootte van de steekproef. Hoewel wij data hebben geanalyseerd van in totaal meer dan 500 kinderen, had de helft van hen maar aan twee meetmomenten meegedaan en een kleine minderheid, mede door de coronamaatregelen, aan drie meetmomenten. Voor stabiele en robuuste uitkomsten in de analysetechnieken die hier gebruikt zijn, zijn voor veel meer kinderen meerdere metingen nodig. Hierdoor moesten op een aantal manieren concessies worden gedaan in de analysetechniek zoals het samenvoegen van kinderen in leeftijdsintervallen (bv. 30-36 maanden), maar ook het gebruik van een minder goede 'estimator' in het statistiekprogramma waardoor minder goed kon worden omgegaan met niet-normaal verdeelde data en schattingen eerder onbetrouwbaar kunnen zijn (ML in plaats van MLR in de software Mplus, Muthén & Muthén, 1998-2017). Een belangrijke noot bij dit hoofdstuk is dan ook dat alle resultaten met de nodige voorzichtigheid moeten worden benaderd, niet alleen vanwege de selectieve steekproef, maar zeker ook vanwege de vele ontbrekende scores in onze dataset.

5. Interacties en welbevinden

A photograph of a woman with dark hair and a grey cardigan leaning over a wooden table, smiling as she interacts with a young child with light brown hair. The child is wearing a black and white striped tank top and is focused on playing with colorful geometric blocks (blue, red, green, yellow, pink) scattered on the table. The woman is also reaching for a pink block. The background is softly blurred, showing a wooden bowl and other items on the table.



5.1 Inleiding

In dit hoofdstuk staat de interactie op de opvang centraal. Zoals in het voorgaande is aangegeven, werden de deelnemers relatief vrijgelaten in de manier waarop zij het meertalig aanbod vormgaven. Vereist was dat maximaal 50% van de openingstijd bestond uit het Engels, maar hoe de talen concreet aangeboden werden aan de kinderen stond niet vast. Sommige instellingen gebruikten speciale instructiemethodes voor het Engels, maar vaker werd het aanbod gevormd door de gesprekken en interacties op de groep.

Uit de literatuur weten we dat het leren van taal op jonge leeftijd voornamelijk plaatsvindt in interactie, zowel met pedagogisch medewerkers als tussen kinderen onderling (Björk-Willén & Cromdal, 2009; Wang & Hyun, 2009). Om actief taalgebruik bij het kind te stimuleren, kunnen pedagogisch medewerkers hierbij gebruik maken van verschillende strategieën (Döpke, 1992; Lanza, 2004). Eerder onderzoek laat zien dat gebruik van dergelijke strategieën bevorderlijk kan zijn voor de taalontwikkeling (Björk-Willén, 2008; Fleta Guillén, 2018; Lin, 2010, 2012; Lugossy, 2018). De taalkeuzes die pedagogisch medewerkers in dit soort interacties maken kunnen misschien ook invloed hebben op het welbevinden van de kinderen (Caporal-Ebersold & Young, 2016; Lugossy, 2018) en ook interacties tussen kinderen onderling kunnen belangrijk zijn voor de taalontwikkeling, sociale en cognitieve ontwikkeling en het welbevinden (Coplan & Arbeau, 2009). Het is daarom belangrijk om interacties op de meertalige opvang te bestuderen.

In dit hoofdstuk kijken we naar meertalige interactie op het kinderdagverblijf. We onderzochten welke strategieën pedagogisch medewerkers gebruikten in interactie met kinderen om actief taalgebruik te stimuleren, en hoe kinderen daarop reageerden (paragraaf 5.2). Hierbij zijn zowel Engelse als Nederlandse interacties geanalyseerd. Daarna gaan we in paragraaf 5.3 in op de relatie tussen het taalgebruik van de pedagogisch medewerker en het welbevinden van de kinderen op de meertalige opvang. Tot slot besteden we in paragraaf 5.4 aandacht aan de interacties tussen kinderen onderling en de rol die meertaligheid daarin speelt. We beschrijven in dit hoofdstuk alleen de resultaten over meertalige interacties op de opvang; adviezen en consequenties voor de praktijk komen in hoofdstuk 6 aan bod.

5.2 Gesprekken tussen pedagogisch medewerker en kind

5.2.1 Waarom en hoe is het taalgebruik op het kinderdagverblijf onderzocht?

Er is nog nauwelijks onderzoek gedaan naar de manier waarop gesprekken tussen pedagogisch medewerkers en kinderen op de meertalige opvang verlopen. Ouder-kindinteracties in meertalige thuissituaties zijn wel onderzocht. Deze studies suggereren verbanden tussen de strategieën die ouders/verzorgers gebruiken in gesprekken en de meertalige ontwikkeling van het kind (o.a. Döpke, 1992; Lanza, 2004). In dit hoofdstuk wordt beschreven welke gespreksstrategieën pedagogisch medewerkers op de meertalige opvang gebruiken in Engels- en Nederlandstalige gesprekken en in welke taal kinderen reageren op deze strategieën.

Meertalige gespreksstrategieën

Een meertalige gespreksstrategie kan een taalmanagementstrategie of een onderwijsstrategie zijn. Een combinatie van beide is ook mogelijk. Een taalmanagementstrategie is de reactie van een verzorger op de taalkeuze van het kind. Verzoorgers laten blijken welke taal ze van een kind verwachten, bijvoorbeeld door in het Nederlands te reageren als ze in het Engels worden aangesproken. Onderwijsstrategieën zijn uitingen die in de eerste plaats tot doel hebben het kind taal te ontlocken (bijvoorbeeld door middel van het stellen van een vraag) of aan te bieden (bijvoorbeeld het benoemen van objecten). Meertalige gespreksstrategieën hebben gevolgen voor het taalaanbod op de groep en daarmee voor de mogelijkheden die kinderen hebben om de talen op de groep te leren en te gebruiken. Deze paragraaf heeft dan ook tot doel om de verschillende gespreksstrategieën die pedagogisch medewerkers gebruiken in kaart te brengen om beter inzicht te krijgen in de mogelijkheden die zij in interactie creëren om taal te leren en te gebruiken.

Taalmanagementstrategieën

Lanza (2004) onderscheidt verschillende soorten taalmanagementstrategieën, die samen een continuüm vormen (zie Figuur 18). Aan de ene kant van het continuüm zijn eentalige taalmanagementstrategieën te vinden die ingezet kunnen worden als een kind een andere taal gebruikt dan de doeltaal. Dit zijn strategieën die het gebruik van een andere taal dan de doeltaal

ontmoedigen. Deze eentalige taalmanagementstrategieën sturen aan op een eentalig gesprek, waarbinnen het mixen van talen niet wordt geaccepteerd.

Vragen om een vertaling

De meest eentalige taalmanagementstrategie is 'vragen om een vertaling':

Kind: Duif!
Pedagogisch medewerker: *What is it in English?*

Bij gebruik van deze taalmanagementstrategie vraagt de pedagogisch medewerker aan het kind om de uiting in de doeltaal (in bovenstaand voorbeeld het Engels) te herhalen.

Onbegrip tonen

De op een na meest eentalige taalmanagementstrategie is 'onbegrip tonen':

Kind: Ga je nou met de trein?
Pedagogisch medewerker: *What?*
Kind: Want die wil je dan.
Pedagogisch medewerker: *What's your question?*

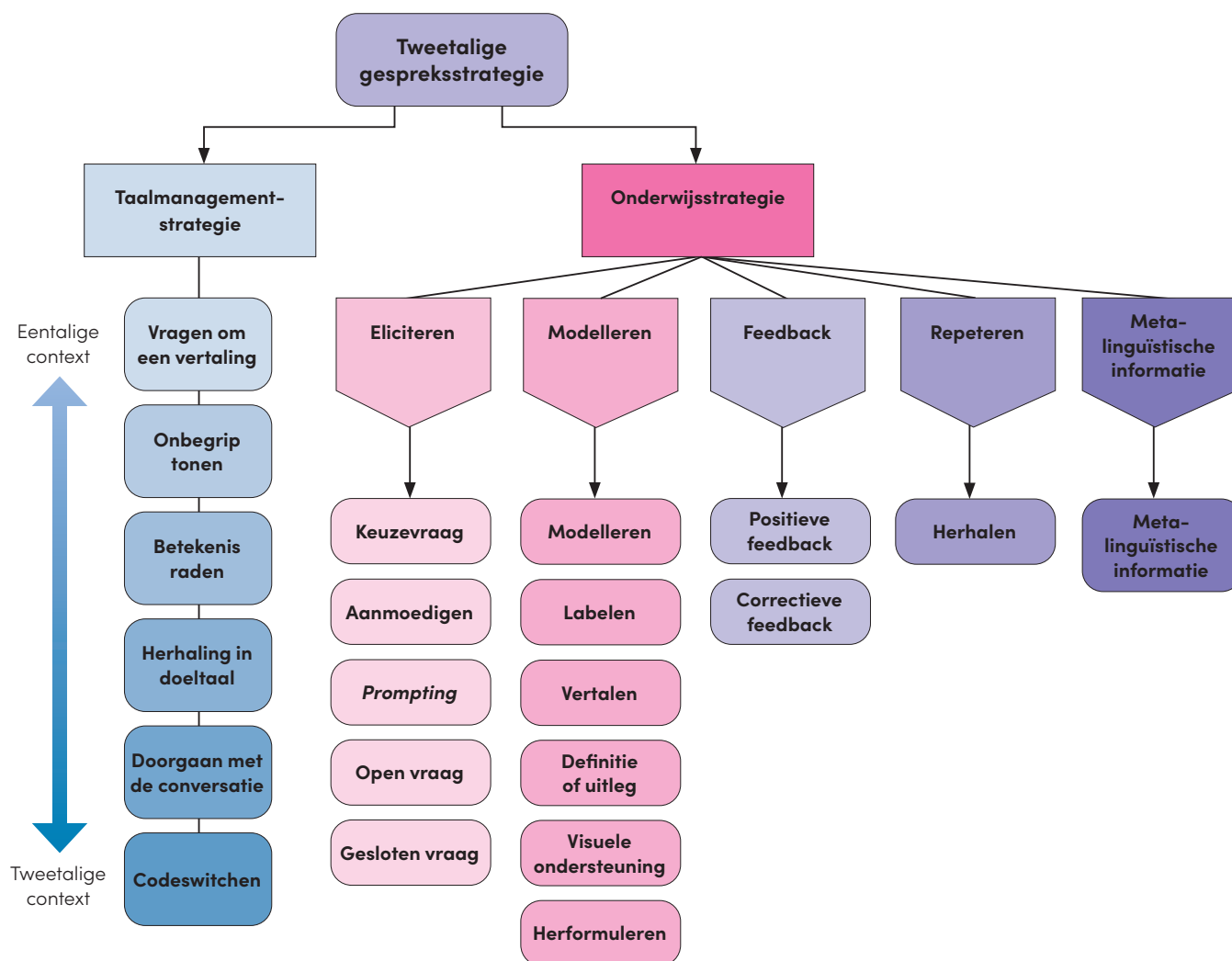
De pedagogisch medewerker laat merken dat zij de uiting van het kind in de verkeerde taal niet snapt (of doet alsof zij de uiting niet begrijpt).

Betekenis vragen

In het midden van het continuüm zijn taalmanagementstrategieën te vinden waarbij de pedagogisch medewerker het kind laat blijken kennis te hebben van de andere taal, zoals de strategie 'betekenis raden':

Kind: Is lekker.
Pedagogisch medewerker: *Is it yummy?*

In dit geval herhaalt de pedagogisch medewerker de uiting van het kind in de vorm van een ja/nee-vraag, vertaald naar de doeltaal (in dit geval het Engels).



Figuur 18. Schematische weergave van meertalige gespreksstrategieën

Herhaling in de doeltaal

Een vergelijkbare taalmanagementstrategie is 'herhaling in de doeltaal', waarbij de pedagogisch medewerker de taalkeuze van het kind probeert te sturen door de Nederlandse uiting te herhalen in het Engels:

Kind: Nog één maken.
Pedagogisch medewerker: *We can make another one.*

Verder op het continuüm zijn de nog meer meertalige taalmanagementstrategieën te vinden, die kinderen het signaal geven dat het mixen van talen mogelijk is.

Doorgaan met de conversatie

Een voorbeeld van een meer meertalige taalmanagementstrategie is 'doorgaan met de conversatie', waarbij de pedagogisch medewerker simpelweg doorgaat met het gesprek, schijnbaar zonder de verkeerde taalkeuze van het kind op te merken:

Kind: Moet kapot.
Pedagogisch medewerker: *Why do you want to break it?*
You can just eat it like that.

Codeswitchen

De meest meertalige taalmanagementstrategie die Lanza beschrijft is 'codeswitchen', waarbij de pedagogisch medewerker switcht naar de taal die het kind gebruikt:

Kind: Gekke bloemen.
Pedagogisch medewerker: *Ja heel gek.*
Wait well whatever.

Onderwijsstrategieën

Behalve taalmanagementstrategieën kunnen pedagogisch medewerkers onderwijsstrategieën toepassen in meertalige interacties met kinderen. In dit onderzoek onderscheiden we vijf categorieën: eliciteren, modelleren, feedback, repeteren, en metalinguïstische informatie. Elk van deze categorieën bestaat uit een aantal meer specifieke onderwijsstrategieën (zie Figuur 18). Hieronder volgt per categorie een voorbeeld. Voor een uitgebreid overzicht van alle gebruikte strategieën verwijzen we naar Tabel 14.

Eliciteren

Er wordt een taaluiting aan het kind ontlokt: een kind wordt aangemoedigd antwoord te geven op een vraag of om een zin af te maken:

Pedagogisch medewerker: It looks a little bit like
a castle
*Is this house small
or big?*
Kind: Big!

Modelleren

Een krijgt kind meer informatie over hoe een woord gebruikt moet worden. Een pedagogisch medewerker doet het in sommige gevallen voor:

Pedagogisch medewerker: Are you ready?
And then you say...
Yes, I am.
Kind: Yes, I am.

Feedback

Positief reageren op een in de doeltaal geproduceerde uiting van een kind of het impliciet of expliciet verkeerd gebruik van een woord of structuur in de doeltaal expliciet verbeteren:

Kind: It's a banana.
Pedagogisch medewerker: *Good job.*

Repeteren

Een uiting herhalen, geproduceerd in de doeltaal door het kind of de pedagogisch medewerker zelf:

Pedagogisch medewerker: What is this?
Kind: Orange
Pedagogisch medewerker: *An orange.*

Metalinguïstische informatie

Expliciet kenmerken of eigenschappen van de taal uitleggen of benadrukken:

Kind: Citroen.
Pedagogisch medewerker: *Yeah, in Dutch it's
een citroen.
And in English it's
called a lemon.*

5.2.2 Wie zijn er geobserveerd?

Om de gespreksstrategieën van pedagogisch medewerkers in meertalige interacties met de kinderen te onderzoeken, is er op zes locaties gedurende drie ochtenden geobserveerd. Op drie locaties is gekeken naar de pedagogisch medewerkers die het Engelstalig aanbod moesten verzorgen, op de andere drie naar de pedagogisch medewerkers die het Nederlandstalig aanbod moesten verzorgen. Dit heeft in totaal 900 minuten video- en audiomateriaal opgeleverd (450 minuten aan Engelstalige observaties, 450 minuten aan Nederlandstalige observaties), dat is getranscribeerd en gecodeerd.

Kinderen in Engelse observaties

De analyses van de gespreksstrategieën van pedagogisch medewerkers in het Engels zijn gebaseerd op 35 kinderen. Deze kinderen, met een gemiddelde leeftijd van twee jaar en zes maanden, hoorden in de meeste gevallen thuis alleen Nederlands of een andere taal anders dan Engels. Zes kinderen kwamen thuis in aanraking met het Engels.

Kinderen in Nederlandse observaties

In totaal zijn er 34 kinderen betrokken in de analyses van de gespreksstrategieën van de pedagogisch medewerkers in het Nederlands. De gemiddelde leeftijd van de kinderen in de Nederlandse observaties was twee jaar en negen maanden. Het merendeel van de gefilmde kinderen hoorde thuis een andere taal dan het Nederlands. Tien van de 34 kinderen groeiden thuis eentalig Nederlands op.

Pedagogisch medewerkers in Engelse observaties

Bij de Engelse observaties waren vier pedagogisch medewerkers van drie locaties betrokken die zorgden voor Engelstalig aanbod. Geen van de pedagogisch medewerkers was moedertaalspreker van het Engels. Zoals weergegeven in Tabel 12, was de moedertaal van drie pedagogisch medewerkers Nederlands. Eén pedagogisch medewerker sprak van huis uit Indonesisch. Aan de pedagogisch medewerkers is ook gevraagd hoe zij het taalaanbod op de groep inrichtten. Drie van de vier pedagogisch medewerkers rapporteerden dat ze de OTOL-methode (*one teacher one language*) hanteerden. Pedagogisch medewerker 3 gaf aan dat zij altijd zowel Engels als Nederlands sprak.

Pedagogisch medewerker	Moedertaal	Methode
1	Nederlands	OTOL
2	Indonesisch	OTOL
3	Nederlands	Eén pedagogisch medewerker spreekt Nederlands, één pedagogisch medewerker Nederlands en Engels
4	Nederlands	OTOL

Tabel 12. Pedagogisch medewerkers die deelnamen aan de Engelstalige observaties

Pedagogisch medewerkers in Nederlandse observaties

Voor de Nederlandstalige observaties zijn in totaal vijf verschillende pedagogisch medewerkers gefilmd op drie locaties, van wie drie pedagogisch medewerkers werkzaam waren op dezelfde organisatie. Deze drie pedagogisch medewerkers waren geen van allen moedertaalsprekers van het Nederlands; de pedagogisch medewerkers werkzaam bij de overige twee organisaties waren wel moedertaalsprekers van het Nederlands. Alle pedagogisch medewerkers hanteerden de OTOL-methode (zie Tabel 13).

Pedagogisch medewerker	Moedertaal	Methode
1	Tamazight	OTOL
2	Tamazight	OTOL
3	Indonesisch	OTOL
4	Nederlands	OTOL
5	Nederlands	OTOL

Tabel 13. Pedagogisch medewerkers die deelnamen aan de Nederlandstalige observaties

5.2.3 Welke strategieën gebruiken pedagogisch medewerkers in meertalige interacties met kinderen?

De uitingen in gefilmde observaties van de Engels- en Nederlandssprekende pedagogisch medewerkers op de groep zijn in Tabel 14 gecategoriseerd. De Engelse observaties leidden tot in totaal 7373 uitingen van de Engelstalige pedagogisch medewerkers. Hiervan was 5% te classificeren als taalmanagementstrategie en 22% als onderwijsstrategie, 1% viel in beide categorieën, 27% viel in de categorie 'liedjes en routines' en 44% van de uitingen bevatte geen strategie.

De Nederlandse observaties leidden tot 8083 uitingen in totaal van de Nederlandstalige pedagogisch medewerkers. Hiervan was slechts 1% aan te merken als taalmanagementstrategie en 44% als onderwijsstrategie, 1% van de uitingen viel in beide categorieën, 8% viel in de categorie 'liedjes en routines' en 46% was geen strategie.

Het aantal taalmanagementstrategieën (dit zijn de uitingen die alleen een taalmanagementstrategie bevatten en de uitingen die zowel een taalmanagement- als onderwijsstrategie bevatten) van de Nederlandstalige pedagogisch medewerkers (samen 2%, 144 uitingen) ligt aanzienlijk lager dan het aantal geobserveerde taalmanagementstrategieën van de Engelstalige pedagogisch medewerkers (samen 6%, 501 uitingen). Daarentegen is het aantal onderwijsstrategieën (dit zijn zowel de uitingen die alleen een onderwijsstrategie bevatten als de uitingen die zowel een taalmanagement- als onderwijsstrategie bevatten) dat de Nederlandstalige pedagogisch medewerkers gebruikten (samen 45%, 3597 uitingen) hoger dan dat van de Engelstalige pedagogisch medewerkers (samen 23%,

Strategie	Engelse observaties (n=7373)	Nederlandse observaties (n=8083)
Taalmanagementstrategie	5% (400)	1% (78)
Onderwijsstrategie	22% (1655)	44% (3531)
Taalmanagementstrategie en onderwijsstrategie	1% (101)	1% (66)
Liedjes en routines	27% (1989)	8% (67)
Geen strategie	44% (3228)	46% (3738)

Tabel 14. Strategieën in meertalige interacties

1756 uitingen). Ook is het opvallend dat de Engelstalige pedagogisch medewerkers meer liedjes zongen en Engelstalige routines hadden (27%, 1989 uitingen) dan de Nederlandstalige pedagogisch medewerkers (8%, 670 uitingen). Dit lijkt erop te wijzen dat er in het Engelse taal-aanbod meer gebruik werd gemaakt van liedjes en routines, terwijl het Nederlandse taalaanbod vaker vorm kreeg in gesprekken.

Uitingen zonder meertalige gespreksstrategie

Een groot deel van de uitingen van de pedagogisch medewerkers in het Nederlands (46%) en Engels (44%) bevatte geen taalmanagement- en geen onderwijsstrategie. In deze gevallen verschafte de pedagogisch medewerker aanbod, zonder het gebruik van het Engels of Nederlands bij de kinderen te stimuleren middels meertalige gespreksstrategieën. Hieronder zijn twee voorbeelden in het Engels en Nederlands te zien:

Kind: I am hungry.
Pedagogisch medewerker: We will have lunch in a minute.

Kind: Mama is op de fiets.
Pedagogisch medewerker: Wauw, bof jij even!

Een deel van deze uitingen waren controlegericht ('sit down', 'eet je boterham') of zelfgericht ('I need to ... situate myself') en de uitingen werden gericht tot een specifiek kind of tot de groep als geheel.

Taalmanagementstrategieën

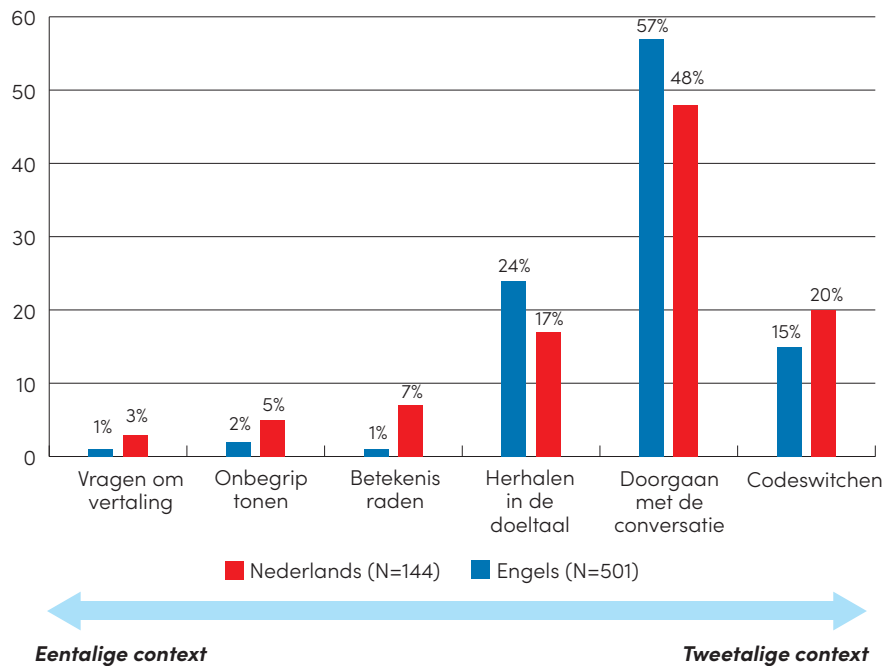
In totaal was in beide talen een klein deel van het totaal aantal uitingen aan te merken als taalmanagementstrategie of als een gecombineerde taalmanagement- en onderwijsstrategie (in totaal 501 in het Engels, 144 in het Nederlands). Hoewel de frequentie van het gebruik van taalmanagementstrategieën in beide talen verschildte, is in beide talen eenzelfde patroon te

zien. Figuur 19 toont dat 'doorgaan met de conversatie' in beide talen verreweg de vaakst voorkomende taalmanagementstrategie was. Naast 'doorgaan met de conversatie' zijn 'codeswitchen' en 'herhalen in de doeltaal' in beide talen de meest frequente taalmanagementstrategieën. Opvallend en interessant is dat deze strategieën aan de meertalige kant van het continuüm zitten. Dit betekent dat de pedagogisch medewerkers veelal meertalige taalmanagementstrategieën gebruikten, en daarmee een meertalige context creëerden waarin het mixen van talen door kinderen geaccepteerd werd.

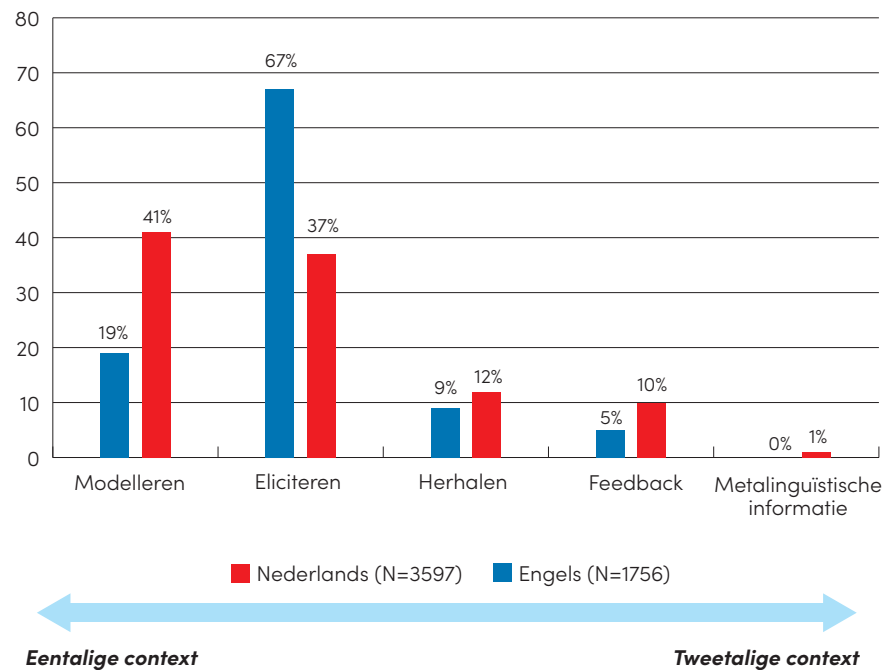
Onderwijsstrategieën

Onderwijsstrategieën, al dan niet in combinatie met een taalmanagementstrategie kwamen in beide talen vaker voor dan uitsluitend taalmanagementstrategieën: in het Engels in totaal 1756 keer en in het Nederlands 3597 keer. Wanneer we de onderwijsstrategieën in relatie tot elkaar bekijken (zie Figuur 20), valt op dat in het Nederlands aanzienlijk meer werd geëliciteerd dan in het Engels, terwijl in het Engels meer werd gemodelleerd dan in het Nederlands. Dit is een logisch patroon als de aanname klopt dat kinderen vaak minder vaardig waren in het Engels: eliciteren vraagt om actief gebruik van een taal. Dit vonden de Engelstalige pedagogisch medewerkers in sommige situaties misschien nog te veel gevraagd. Ook leken de Engelstalige pedagogisch medewerkers meer feedback te geven en meer te herhalen. Pedagogisch medewerkers gaven nauwelijks metalinguïstische informatie in beide talen, wat te verwachten viel bij kinderen van deze jonge leeftijd.

Tabel 15 geeft een overzicht van alle onderwijsstrategieën in beide talen. 'Modelleren' (16%) en 'open vraag' (16%) werden in het Engels het vaakst gebruikt. In het Nederlands werd aanzienlijk minder gemodelleerd (2%), maar ook in deze taal werden veel open vragen gesteld (25%).



Figuur 19. Frequentie en verdeling van taalmanagementstrategieën



Figuur 20. Frequentie en verdeling van onderwijsstrategieën

Categorie	Strategie	Engels	Nederlands
Eliciteren	Open vraag	16% (274)	25% (893)
	Prompting	10% (180)	8% (288)
	Aanmoedigen	6% (105)	0% (0)
	Gesloten vraag	4% (68)	32% (1165)
	Keuzevraag	1% (22)	1% (29)
Modelleren	Modelleren	16% (275)	2% (55)
	Labelen	13% (231)	12% (418)
	Vertalen	6% (113)	0% (1)
	Visuele ondersteuning	2% (41)	2% (58)
	Definitie of uitleg	2% (39)	4% (137)
	Herformuleren	1% (16)	0% (2)
Feedback	Positieve feedback	8% (132)	4% (140)
	Correctieve feedback	2% (40)	1% (49)
Herhalen	Repeteren	12% (210)	9% (326)
Metalinguïstische informatie	Metalinguïstische informatie	1% (10)	0% (7)
Totaal		1756	3597

Tabel 15. Frequentie en verdeling van onderwijsstrategieën

De meest voorkomende onderwijsstrategie in het Nederlands was de ‘gesloten vraag’ (32%) die juist in het Engels een stuk minder werd toegepast (4%).

5.2.4 Hoe reageren kinderen op meertalige gespreksstrategieën?

Er is ook gekeken naar de taalkeuze van kinderen in reactie op de gespreksstrategieën van de pedagogisch medewerkers. Uit deze analyse is gebleken dat kinderen anders reageerden op onderwijsstrategieën dan op taalmanagementstrategieën. In het Engels werd in 40% van de gevallen een onderwijsstrategie gevolgd door een reactie van een kind, tegenover 34% van de taalmanagementstrategieën. In het Nederlands waren deze verhoudingen vergelijkbaar: 41% van de onderwijsstrategieën werd gevolgd door een reactie van het kind, tegenover 31% van de taalmanagementstrategieën. In alle overige gevallen werd geen enkele reactie van het kind waargenomen. Het grootste verschil was echter dat in beide talen de onderwijsstrategieën veel vaker werden gevolgd door reacties van het kind in de beoogde doeltaal dan de taalmanagementstrategieën.

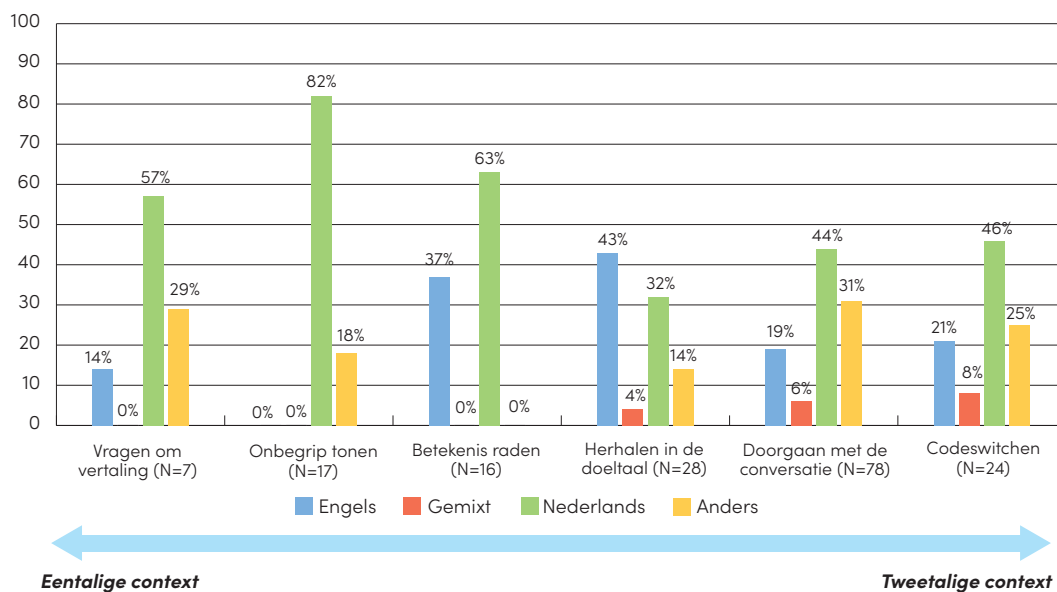
Reacties op taalmanagementstrategieën

Figuur 21 toont de reacties van kinderen op de taalmanagementstrategieën van pedagogisch

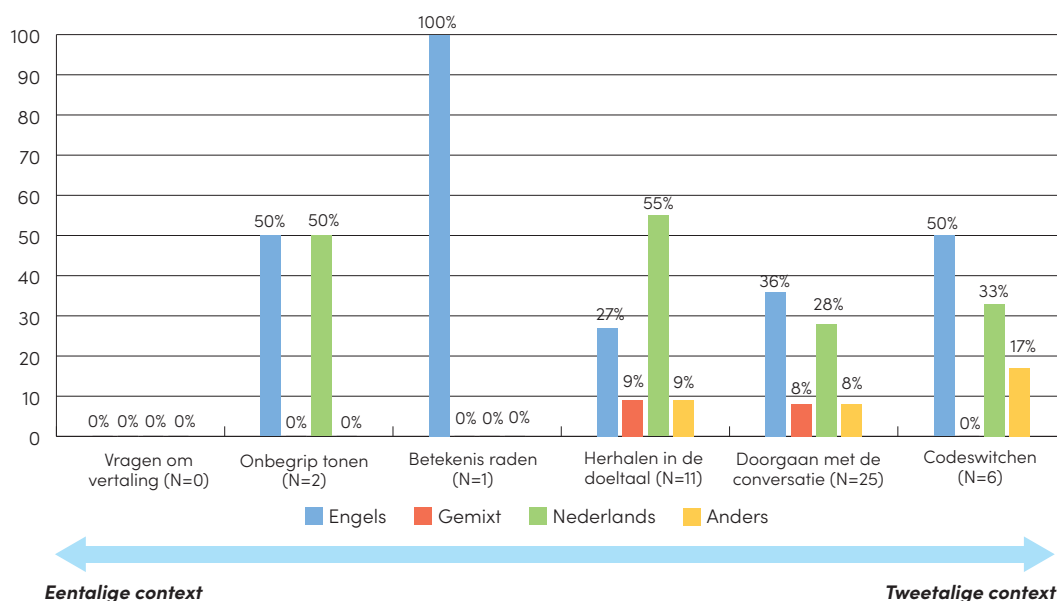
medewerkers in de Engelse observaties. Deze taalmanagementstrategieën werden door pedagogisch medewerkers ingezet wanneer kinderen een andere taal gebruikten dan de doeltaal. In het geval van de Engelse observaties werden deze strategieën gebruikt in gevallen waar een kind in een andere taal sprak dan het Engels: dit kan bijvoorbeeld het Nederlands zijn of een andere taal.

Voor elk type taalmanagementstrategie van een pedagogisch medewerker is te zien in welke taal het kind reageerde. Per strategie is in verschillende kleuren te zien hoeveel procent van de reacties van de kinderen bestond uit een reactie in het Engels (blauw), Nederlands-Engels (rood), Nederlands (groen) of andere taal (geel). Zo zien we bijvoorbeeld dat ‘herhalen in de doeltaal’ de enige taalmanagementstrategie is die vaker gevolgd werd door een Engelse (blauw, 43%) dan door een Nederlandse uiting (groen, 32%) van een kind. Op de andere taalmanagementstrategieën werd door kinderen voornamelijk in het Nederlands gereageerd. Dit betekent dat in de meeste gevallen kinderen niet wisselden naar het Engels als reactie op de taalmanagementstrategie.

Figuur 22 toont de reacties op de taalmanagementstrategieën van de Nederlandse observaties.



Figuur 21. Reactie van kinderen op taalmanagementstrategieën in Engelse observaties



Figuur 22. Reactie van kinderen op taalmanagementstrategieën in Nederlandse observaties

Deze moet op dezelfde manier gelezen worden als bovenstaande figuur: per taalmanagementstrategie is te zien hoeveel procent van de reacties van de kinderen een reactie was in het Engels (blauw), Nederlands-Engels (rood), Nederlands (groen) of andere taal (geel). De aantallen in deze figuur zijn aanzienlijk lager dan de aantallen van de Engelse observaties, omdat door de Nederlandse pedagogisch medewerkers minder taalmanagementstrategieën werden gebruikt.

Dit betekent dat kinderen vaker in de gewenste doeltaal op de pedagogisch medewerkster reageerden, waardoor taalmanagementstrategieën in Nederlandstalige gesprekken minder hoefden te worden gebruikt.

Ook bij de Nederlandse taalmanagementstrategieën is te zien dat 'herhalen in de doeltaal' de enige strategie was waarbij kinderen vaker in de taal van de pedagogisch medewerker reageer-

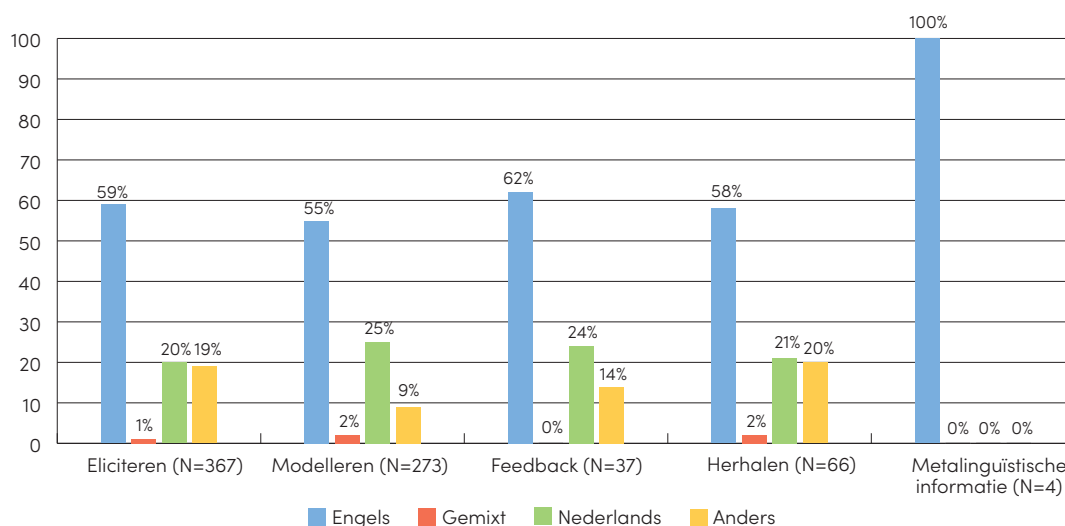
den: 55% procent van de reacties waren in het Nederlands (groen). Tevens zien we ook bij de Nederlandse observaties dat op de overige taalmanagementstrategieën vaker in een andere taal dan de taal van de pedagogisch medewerker werd gereageerd. Dit resultaat is enigszins verrassend; men zou dit meer verwachten voor strategieën die het gebruik van de doeltaal sterker afdwingen, zoals 'vragen om herhaling' en 'onbegrip tonen'.

Reacties op onderwijsstrategieën

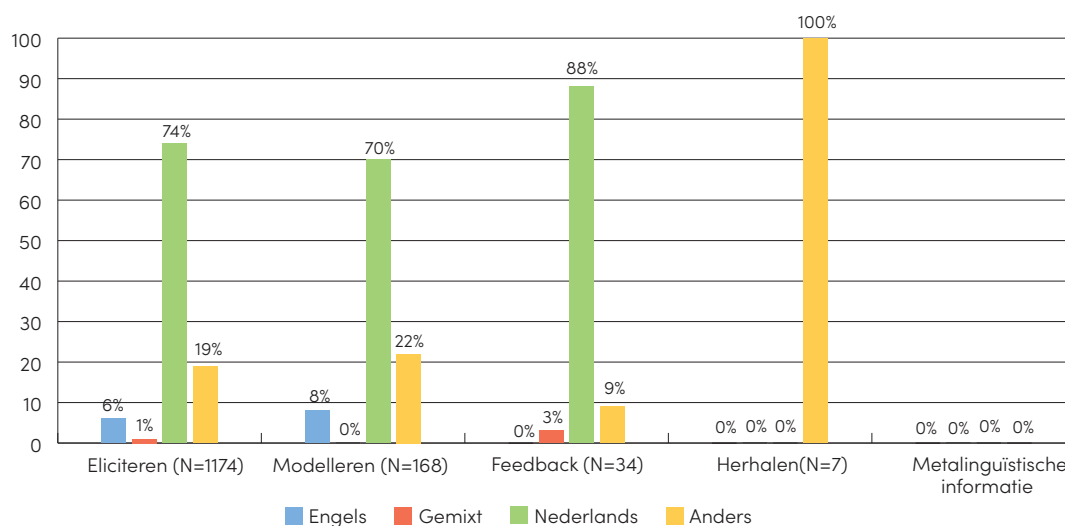
Figuur 23 toont de taalkeuzes van kinderen in reactie op de onderwijsstrategieën in de Engelse observaties: de reacties in het Engels zijn weer weergegeven in het blauw, de reacties in Neder-

lands-Engels in het rood, reacties in het Nederlands in het groen en reacties in andere talen in het geel. Het blijkt dat kinderen op de Engelse onderwijsstrategieën vaker in het Engels reageerden dan in het Nederlands of een andere taal. Voor alle categorieën geldt dat meer dan de helft van de reacties in het Engels is.

Ook bij de Nederlandse observaties is het merendeel van de reacties op de onderwijsstrategieën in de doeltaal (in dit geval het Nederlands, zie Figuur 24). Dit staat ook bij de Nederlandse observaties in contrast met de reacties op de taalmanagementstrategieën: werd op de onderwijsstrategieën vaak in het Nederlands gereageerd, op de taalmanagementstrategieën werd



Figuur 23. Reactie van kinderen op onderwijsstrategieën in Engelse observaties



Figuur 24. Reactie van kinderen op onderwijsstrategieën in Nederlandse observaties

vaker in een andere taal gereageerd. De onderwijsstrategieën lijken daarmee effectief te zijn in het uitlokken van de doeltaal.

5.3 Welbevinden in de interacties tussen pedagogisch medewerker en kind

5.3.1 Waarom en hoe is het welbevinden van kinderen onderzocht?

In de vorige sectie beschreven we de interacties tussen pedagogisch medewerker en kind op de meertalige opvang en het effect van strategieën op het doeltaalgebruik van het kind. De meertalige interacties tussen medewerker en kind kunnen ook effect hebben op het welbevinden van de kinderen, en pedagogisch medewerkers kunnen ook (talige) strategieën inzetten om het welbevinden van kinderen te bevorderen. Welbevinden is 'de staat waarin een kind zich op zijn/haar gemak voelt, spontaniteit laat zien, zelfverzekerd is en plezier haalt uit het zijn en omgaan met anderen' (Laevers & Declercq, 2018, p. 326). Er is tot nu toe weinig onderzoek gedaan naar de relatie tussen de meertalige omgeving op de opvang en het welbevinden van kinderen. Wel zijn er anekdotes bekend van kinderen die bang of gefrustreerd raakten van de nieuwe ta(a)l(en) op het meertalig kinderdagverblijf (Lugossy, 2018). Er bestaan daarentegen ook verhalen over kinderen die activiteiten in een nieuwe taal juist interessant en leuk vonden (Elvin et al., 2017). In onderzoek van Caporal-Ebersold en Young (2016) pasten medewerkers op meertalige kinderdagverblijven hun meertalige interacties soms aan en lieten ze hun taalbeleid soms los omwille van het welbevinden van een kind. Er zijn aanwijzingen in de literatuur dat het switchen tussen talen kan bijdragen tot het welbevinden van kinderen, en omgekeerd, dat het strikt vasthouden aan één taal voor verminderd welbevinden zou kunnen zorgen (Caporal-Ebersold & Young, 2016; Lugossy, 2018). Op basis van observaties (Spanjer, 2019) en interviewdata staat in deze paragraaf de vraag centraal in hoeverre het welbevinden van kinderen op de meertalige opvang samenhangt met de taalkeuzes van de pedagogisch medewerker in de interacties en de taalvaardigheid van de kinderen.

De analyse op basis van video-observaties is gebaseerd op Spanjer (2019). Zij gebruikte hiervoor de video-opnames die zijn verzameld ten behoeve van de analyse van gespreksstrategieën

van Engelstalige pedagogisch medewerkers (zie paragraaf 5.2). In de video-observaties werd het welbevinden van elk kind in interactie met de Engelstalige pedagogisch medewerker bepaald met de Leuven Scale for Wellbeing van Laevers (2005), aangevuld met extra signalen van positief of negatief welbevinden van Sönmez en Ceylan (2017). Deze instrumenten zijn speciaal ontwikkeld om het welbevinden van jonge kinderen op kinderdagverblijven te onderzoeken. Kinderen kregen een welbevindenscore van 1-5 op basis van de indicatoren plezier, ontspanning en innerlijke rust, vitaliteit, openheid en zelfverzekerdheid. Het welbevinden van kinderen tijdens interacties met de pedagogisch medewerker werd in de analyse gerelateerd aan het gebruik van Engels en Nederlands van de medewerker, alsmede aan de Engelse en Nederlandse taalvaardigheid van het kind volgens de Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn & Dunn, 2005, 2007). In totaal is 115 minuten aan beeldmateriaal gecodeerd, waarop de interacties van de Engelstalige medewerker met 20 kinderen op twee kinderdagverblijven te zien waren. De gemiddelde leeftijd van de kinderen was twee jaar en acht maanden (Spanjer, 2019).

Om een completer beeld te krijgen van de relatie tussen taal en welbevinden op de groep zijn de pedagogisch medewerkers van de video-observaties ook geïnterviewd. Dit betrof drie pedagogisch medewerkers in totaal, werkzaam bij drie kinderdagverblijven. Het interview ging over de relatie tussen taal en het welbevinden van kinderen, alsmede het beleid op de opvang over taal en welbevinden. Medewerkers werd ook gevraagd aan te geven hoe ze zouden reageren op een aantal hypothetische scenario's waarin een kind verminderd welbevinden liet zien op basis van de Early Childhood Behaviour Questionnaire, en of ze talige strategieën zouden inzetten (Putnam et al., 2006). Het volgende deel van het interview betrof *stimulated recall*: de pedagogisch medewerkers zagen een fragment uit de video-observatie van hun eigen interacties met een kind dat verminderd welbevinden liet zien. De medewerkers konden vervolgens uitleggen hoe ze daarop hadden gereageerd en waarom. Pedagogisch medewerkers werd tot slot gevraagd om op een schaal van 1-5 aan te geven in hoeverre zij dachten dat er een verband was tussen het welbevinden van kinderen en de taalkeuzes van medewerkers, en waarom. Gezien het onderwerp werd op meerdere manieren

getracht ervoor te zorgen dat de deelnemers zich op hun gemak voelden en geen druk ondervonden om sociaal wenselijke antwoorden te geven (Bergen & Labonté, 2020; Esterberg, 2002; Krug & Sell, 2013). Bij de beschrijving van de resultaten moet worden opgemerkt dat de video-observaties en interviews door de kleine deelnemersaantallen en de specifieke steekproef slechts een eerste indicatie geven en dat vervolgonderzoek nodig is.

5.3.2 Hoe hangt het taalgebruik van de pedagogisch medewerker samen met het welbevinden van de kinderen?

We onderzochten allereerst of het taalgebruik van pedagogisch medewerkers op de opvang gerelateerd is aan het welbevinden van de kinderen. De resultaten waren niet eenduidig. Uit de resultaten van de video-observaties bleek dat de taalkeuze van de medewerker in de video-observaties niet direct verband hield met het welbevinden van de kinderen met wie zij op dat moment sprak. De score die aan kinderen werd toebedeeld was voornamelijk de neutrale welbevindenscore 3, soms verhoogd welbevinden (score 4 en 5) en minder vaak verminderd welbevinden (score 1 en 2) (Spanjer, 2019). Het ontbreken van een verband zou kunnen liggen aan de lage deelnemersaantallen. Ook verschilden medewerkers in de mate waarin ze wisselden tussen het Engels en Nederlands: één pedagogisch medewerker wisselde bijvoorbeeld in 4% van de interacties, terwijl een andere pedagogisch medewerker in 81% van de interacties wisselde tussen het Engels en Nederlands (Spanjer, 2019). Deze verschillen tussen medewerkers kwamen ook naar voren uit de vragenlijst die tijdens de tweede meting bij pedagogisch medewerkers is afgenomen (zie paragraaf 3.4). Pedagogisch medewerkers op OTOL-locaties (*one teacher one language*) gaven in deze vragenlijst aan soms toch van taal te wisselen, en dan vooral als een kind hen niet begreep of om een kind te troosten.

Ook uit de interviews kwam naar voren dat pedagogisch medewerkers soms van taal wisselden om het welbevinden van kinderen te bevorderen. Dit verschilde per medewerker. Zo hield één medewerker zich bijvoorbeeld aan het Engels; ze zei niet te switchen, want dat zou volgens haar onduidelijk voor het kind zijn. Ze gaf aan wel andere strategieën in te zetten bij verminderd welbevinden, zoals makkelijkere taal, op ooghoogte zitten van het kind en haar intonatie aanpassen. Een andere medewerker zei dat ze

haar taal alleen aanpaste als dat volgens haar een belangrijke rol speelde, bijvoorbeeld als kinderen boos waren of afgeleid. Ze zei dat ze minder switchte als een kind huilde, omdat ze het kind ook kon troosten zonder woorden. Wanneer een kind zich terugtrok, was het switchen volgens haar ook niet nodig: je kunt kinderen aan de hand meenemen. Tijdens de observaties switchte deze medewerker bijvoorbeeld naar het Frans omdat een Franstalig meisje haar hopeloos aankeek: 'Dus dan zeg ik één woord in het Frans en dan vindt ze het minder erg.' Een andere medewerker vertelde ook vrij vaak te wisselen: 'Soms maakt het gebruik van het Nederlands de kinderen rustiger, troost het ze meer, en soms kunnen ze het probleem ook eerder oplossen als je het in het Nederlands doet.' Ze zei dat ze haar taal ook aanpaste bij een huilend kind of als het kind zich terugtrok, maar alleen een-op-een, niet in de kring. Ze concludeerde over haar taalgebruik: 'Ik gok dat als het om verminderd welbevinden gaat, ik meestal van taal wissel.'

De geïnterviewden vonden dat het taalgebruik op de opvang gerelateerd is aan het welbevinden van het kind, al verschilt de mate waarin. Volgens twee medewerkers is er een (heel) sterke relatie, omdat het taalgebruik van de pedagogisch medewerker te maken heeft met wederzijds begrip en dus welbevinden. Een andere medewerker gaf aan dat het van het kind afhangt of het taalgebruik van de medewerker uitmaakt en dat voor het welbevinden ook non-verbale communicatie al veel kan betekenen. In tegenstelling tot deze interviews kwam uit de hierboven omschreven video-observaties het verband tussen welbevinden en de taalkeuze van pedagogisch medewerkers niet zo eenduidig naar voren.

5.3.3 Hoe hangt de taalvaardigheid van kinderen samen met hun welbevinden?

Om te onderzoeken of het welbevinden van de kinderen samenhangt met hun taalvaardigheid is gebruik gemaakt van video-observaties en interviews met pedagogisch medewerkers. Uit de video-observaties bleek dat kinderen met een hogere taalvaardigheid in het Engels en Nederlands in het algemeen een hogere welbevindenscore hadden (zie Tabel 16). De kinderen met een sterkere taalvaardigheid in het Engels en het Nederlands vertoonden in 7% van de interacties verminderd welbevinden (score 1 of 2), tegenover ongeveer 20% van de interacties bij kinderen met

	Nederlandse en Engelse taalvaardigheid			
Welbevindenscore per Engelstalige interactie met pm'er	Sterker Engels, sterker Nederlands (n=5)	Sterker Engels, zwakker Nederlands (n=4)	Zwakker Engels, sterker Nederlands (n=4)	Zwakker Engels, zwakker Nederlands (n=5)
1 (laag)	1% (1)	0% (0)	1% (1)	0% (0)
2	6% (8)	18% (26)	18% (26)	22% (17)
3	52% (68)	45% (64)	38% (54)	47% (36)
4	32% (42)	28% (40)	36% (51)	30% (23)
5 (hoog)	9% (12)	8% (12)	6% (9)	1% (1)
Totaal	100% (131)	100% (142)	100% (141)	100% (77)

Tabel 16. Welbevindenscore van de kinderen op basis van hun taalvaardigheid tijdens interacties met de Engelstalige pedagogisch medewerker. Taalvaardigheid is gemeten met de Nederlandse en Engelse versies van de Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn & Dunn, 2004; 2007)

een zwakkere taalvaardigheid in een of beide van deze talen (Spanjer, 2019). Kinderen met een zwakkere taalvaardigheid in beide talen hadden in het algemeen ook minder interacties met de pedagogisch medewerker. De taalvaardigheid in het Engels en Nederlands is hier gebaseerd op de Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn & Dunn, 2004; 2007). Door de kleine steekproef konden de resultaten niet statistisch getoetst worden.

De resultaten van de interviews bevestigden deze bevindingen. De pedagogisch medewerkers gaven aan een relatie te zien tussen de taalvaardigheid van kinderen en hun welbevinden. Met betrekking tot het wennen op de opvang zeiden twee geïnterviewden dat taalbarrières daarop van invloed kunnen zijn. Zo gaf een medewerker aan dat kinderen zich moeilijker uit kunnen drukken of lastiger dingen begrijpen als er een taalbarrière is en dat ze daardoor van slag kunnen raken en boos worden. Volgens de tweede medewerker hangt het heel erg van het kind af of het langer moet wennen op de opvang als het de taal niet spreekt. Soms zijn er kinderen die heel extravert zijn en met behulp van hun moedertaal en aanwijzen duidelijk proberen te maken wat ze willen. Volgens de derde medewerker hoeven taalbarrières niet altijd te resulteren in een langere wenperiode, omdat er ook non-verbale manieren zijn om een veilige omgeving te creëren en soms kunnen een paar woorden in de moedertaal al helpen zodat het kind zich thuis voelt.

Alle drie de pedagogisch medewerkers gaven aan dat het voor kinderen heel frustrerend kan zijn om zich niet goed uit te kunnen drukken. Dit

verschilt wel per kind, vertelde een medewerker. Een andere pedagogisch medewerker zag een invloed van leeftijd: bij de driejarigen met wie ze werkt kan het nog frustrerender zijn, omdat die kinderen vaak wel van alles kunnen zeggen in hun moedertaal. Volgens haar vinden kinderen het vooral frustrerend dat ze zichzelf niet goed kunnen uitdrukken en minder frustrerend dat ze de pedagogisch medewerker niet begrijpen. Ze zei dat pedagogisch medewerkers ook plaatjes kunnen gebruiken en dingen kunnen aanwijzen om het kind te helpen. Alle drie de pedagogisch medewerkers gaven aan dit soort strategieën in te zetten.

5.4 Onderlinge interacties tussen de kinderen

5.4.1 Hoe en waarom zijn de interacties tussen de kinderen onderzocht?

Uit de literatuur blijkt dat kinderen de talen van de opvang niet alleen leren van de pedagogisch medewerker, maar ook van elkaar als ze samen spelen (Björk-Willen & Cromdal, 2009; Wang & Hyun, 2009). Dit samenspel draagt niet alleen bij aan de taalontwikkeling, maar ook aan de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden (Coplan & Arbeau, 2009). Er is weinig bekend over het samenspel van meertalige kinderen op de opvang, en in het bijzonder over samenspel op meertalige groepen. Om deze reden is het samenspel in meertalige opvangsituaties onderzocht.

Hierbij hebben we ons gericht op zowel meertalige groepen, waar per definitie talige diversiteit is, als op eentalige groepen waar sprake is van

talige diversiteit tussen de kinderen onderling. De meertalige situatie op beide typen groepen zou gevolgen kunnen hebben voor het samenspel. Het zou kunnen zijn dat kinderen met dezelfde thuistaal elkaar vaker opzoeken, zowel op de eentalige als tweetalige opvang (Kyratzis, 2010; McPherson et al., 2001; Feng et al., 2004), wat implicaties zou kunnen hebben voor het welbevinden en de sociaal-emotionele ontwikkeling (Halle et al., 2014). Daarnaast zijn niet alle meertalige kinderen wellicht even vaardig in de taal of talen van de opvang. Een lagere taalvaardigheid in de opvangtaal op een eentalige opvang leek in eerder onderzoek samen te hangen met minder samenspel en samenspel van lager niveau (Arvola et al., 2020; Chen et al., 2019; Dominguez & Trawick-Smith, 2018; Long, 2017; Stangeland, 2017). Samenspel, en zeker complex samenspel zoals fantasiespel, is belangrijk voor de taalontwikkeling, sociale ontwikkeling en cognitieve ontwikkeling (Coplan & Arbeau, 2009). Kinderen met een lage taalvaardigheid in de opvangtalen zouden terecht kunnen komen in een negatieve spiraal: een lagere taalvaardigheid leidt misschien tot minder samenspel (van hoog niveau), wat wellicht resulteert in minder groei in taalvaardigheid en sociale en cognitieve vaardigheden met als gevolg weer minder (geavanceerde) interacties. Er zijn daarnaast enkele gevallen bekend waarin kinderen elkaar buitensloten op basis van een lage taalvaardigheid in de gesprekstaal en het hebben van een andere taalachtergrond (Cekaite & Evaldsson, 2017; Feng et al., 2004).

Bovenstaande studies zijn voornamelijk uitgevoerd op de eentalige opvang met veel meertalige kinderen. Over de meertalige opvang is minder bekend. Waarschijnlijk zijn er veel overeenkomsten in het samenspel van kinderen met een lage taalvaardigheid in de opvangtalen op meertalige groepen en eentalige groepen, maar wellicht ook enige verschillen. Aan de ene kant zijn er op een tweetalige opvang twee talen die de kinderen moeten leren, en is de kans groter dat het kind een lage taalvaardigheid heeft in één of beide talen van de opvang, wat van negatieve invloed zou kunnen zijn op het samenspel, en dus mogelijk op de taalontwikkeling, sociale ontwikkeling en cognitieve ontwikkeling. Aan de andere kant is er op de meertalige opvang wellicht meer aandacht voor taalvaardigheid en (talige) diversiteit dan op de eentalige opvang, wat een beschermend

effect zou kunnen hebben, en bieden de twee talen kinderen misschien juist meer mogelijkheden in hun samenspel.

Om die reden hebben we met een online vragenlijst en telefonische interviews onder pedagogisch medewerkers onderzocht hoe het samenspel eruitziet bij meertalige kinderen op de dagopvang van nul tot vier jaar (kinderdagverblijf, peuteropvang, gastouderopvang). Aan de vragenlijst deden 19 pedagogisch medewerkers op meertalige Engels-Nederlandse groepen mee en 190 pedagogisch medewerkers die werkten op eentalige groepen, maar ervaring hadden met meertalige kinderen. Aan de interviews deden vijf pedagogisch medewerkers mee die ervaring hadden op een meertalige opvang: vier pedagogisch medewerkers op een meertalige Engels-Nederlandse opvang en één pedagogisch medewerker die ervaring had op een tweetalige Frans-Nederlandse opvang. Een deel van de geïnterviewde pedagogisch medewerkers heeft ook de vragenlijst ingevuld, al is door de anonimiteit niet precies bekend hoeveel. De online vragenlijst en de telefonische interviews waren vergelijkbaar qua inhoud. De medewerkers werd onder andere gevraagd naar factoren die bepalen welke kinderen met elkaar spelen. Daarna volgden vragen over de rol van taalvaardigheid en taalachtergrond in groepsvorming, aansluiting, buitensluiting, interactie- en spelniveau. Gezien het onderwerp probeerden we er op meerdere manieren in de vragenlijst en interviews voor te zorgen dat de deelnemers zich op hun gemak voelden en geen druk voelden om sociaal wenselijke antwoorden te geven (Bergen & Labonté, 2020; Esterberg, 2002; Krug & Sell, 2013).

We beschrijven hieronder de eerste resultaten van dit onderzoek. Doordat het een verkennend onderzoek betreft moeten onderstaande bevindingen met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd. Dit geldt zeker voor de bevindingen over de meertalige opvang specifiek, de vergelijkingen tussen meertalige en eentalige opvang, en de bevindingen uit de interviews, aangezien deze op een kleine steekproef zijn gebaseerd. De algehele trends over meertalige kinderen op de opvang en hun spelniveau en sociale inclusie zijn iets robuuster, omdat deze op grotere deelnemersaantallen gebaseerd zijn, zij het dat deze alsnog deel uitmaken van een verkennend onderzoek.

5.4.2 Hoe hangt de taalvaardigheid van kinderen samen met het niveau van de interacties?

Ongeveer de helft van de pedagogisch medewerkers op zowel meertalige als eentalige groepen zag dat interacties tussen kinderen simpeler zijn bij lagere taalvaardigheid in de talen van de opvang voor de meeste kinderen (zie Tabel 17).

Bij een lage taalvaardigheid kan ook het spel volgens ruim een derde (37-39%) van de pedagogisch medewerkers op zowel eentalige als meertalige groepen simpeler zijn. Een geïnterviewde pedagogisch medewerker op een tweetalige Engels-Nederlandse groep legde uit hoe spel eruit kan zien: sommige driejarigen laten dan in het rollenspel 'het kind dat de taal minder spreekt de baby zijn [...] of een dier of ze kunnen de hond zijn', in plaats van een taalrijker karakter. Een andere geïnterviewde op een tweetalige Engels-Nederlandse groep herkende dit simpeler spel en zei dat het spelniveau wel groeit naarmate de kinderen langer op de opvang zijn, maar 'je merkt wel, moet ik zeggen, als kinderen thuis bijvoorbeeld echt alleen maar Turks spreken en geen Nederlands ook daarbij, dan blijft het wel heel lang zo, hoor.'

Verschillen tussen meertalige en eentalige groepen

De meeste pedagogisch medewerkers zagen weinig verschillen in spel- en interactieniveau tussen meertalige en eentalige groepen. Drie (van de 18) pedagogisch medewerkers op meertalige groepen (17%) dachten dat door taalbarrières de interacties tussen kinderen simpeler zijn op de meertalige opvang vergeleken met een eentalige opvang. Eén pedagogisch medewerker (van de 19) op een meertalige opvang (6%) gaf in de vragenlijst aan dat het spelniveau lager ligt op een meertalige opvang vergeleken met een

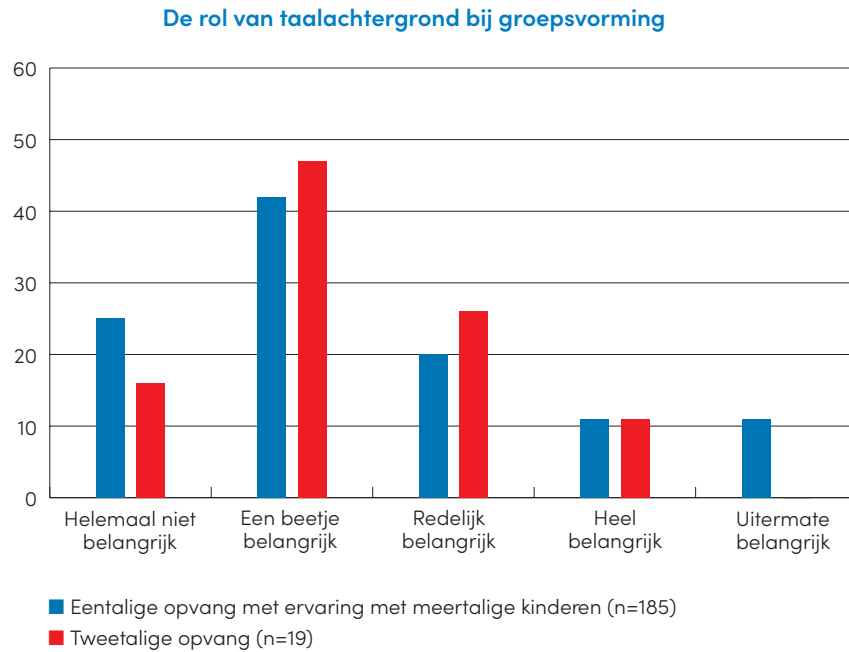
eentalige opvang door taalbarrières. Tijdens de interviews noemde één pedagogisch medewerker dit zelfs spontaan. Ze zei dat ze ziet dat kinderen op haar meertalige Engels-Nederlandse groep 'wat minder snel beginnen met fantasiëspel en rollenspellen en dat ze vaak ook wat minder diepgang hebben in hun spel [...] doordat de kinderen veel meer energie aan het besteden zijn aan het eigen maken van de talen [...] Wij merken dus dat onze [meertalige] groep best wel druk is daardoor.' Ze maakte zich zorgen over de overgang naar de basisschool; ze was bang 'dat dat lastiger is als je wat minder die sociale vaardigheden [hebt] die je leert door rollenspel en door dat soort wat diepzinniger spel. [...] Wellicht dat je, door daar juist veel meer aandacht aan te besteden [...], dat wel kan ondervangen.' Andere geïnterviewde pedagogisch medewerkers op meertalige groepen herkenden dat verschil tussen meertalige en eentalige groepen niet. Zij zagen soms wel dat het spel simpeler is als kinderen minder taalvaardig zijn, maar dat gold volgens hen zowel op de eentalige als de meertalige opvang.

5.4.3 Hoe hangen taalvaardigheid en taalachtergrond samen met groepsvorming en sociale aansluiting?

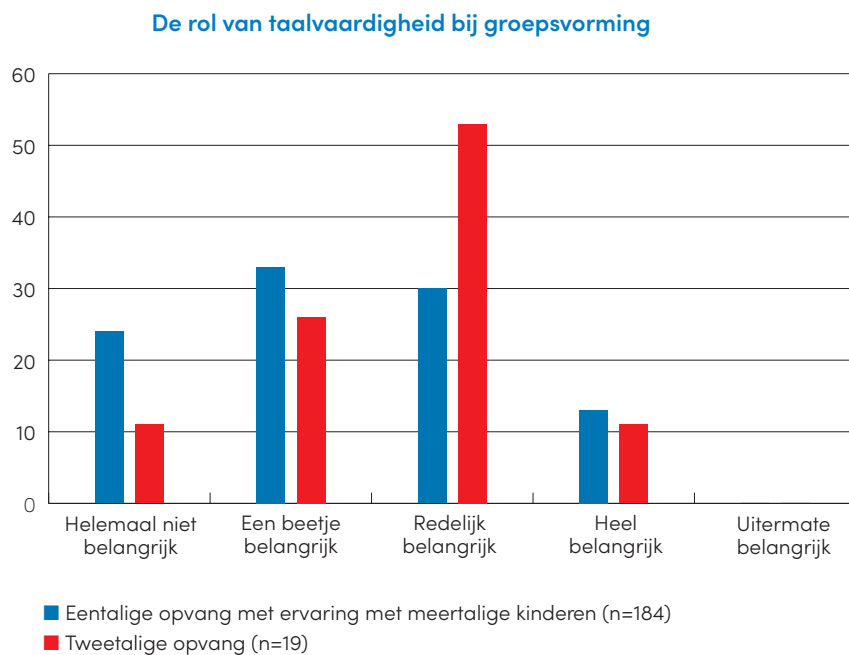
Volgens pedagogisch medewerkers kan taal een factor zijn bij de groepsvorming en sociale aansluiting. Een aantal pedagogisch medewerkers gaf bijvoorbeeld spontaan aan dat taal een rol speelt bij wie met wie speelt op de groep, zowel op meertalige als eentalige groepen. Op de eentalige groepen gaven 20 (van de 190) pedagogisch medewerkers (11%) spontaan 'taal' als antwoord op de vraag naar factoren bij groepsvorming in de vragenlijst. Op meertalige groepen waren dat zes (van de 19) pedagogisch medewerkers (32%). Dat zou kunnen komen doordat

	Pedagogisch medewerkers op tweetalige (EN-NL) groepen (n=19)	Pedagogisch medewerkers met ervaring met meertalige kinderen op eentalige groepen (n=188)
De meeste kinderen hebben simpeler interacties bij lagere taalvaardigheid	47% (9)	61% (114)
De meeste kinderen hebben simpeler samenspel bij lagere taalvaardigheid	37% (7)	39% (73)

Tabel 17. De rol van taal bij het niveau van interactie en spel volgens pedagogisch medewerkers



Figuur 25. De invloed van dezelfde taalachtergrond (dezelfde taal spreken) op welke kinderen met elkaar spelen volgens pedagogisch medewerkers



Figuur 26. De invloed van vergelijkbare taalvaardigheid op welke kinderen met elkaar spelen volgens pedagogisch medewerkers

pedagogisch medewerkers op de meertalige opvang misschien meer bezig zijn met de rol van taal op hun groep. De pedagogisch medewerkers die taal spontaan noemden als factor waren veelal werkzaam op groepen met veel kinderen met een anderstalige achtergrond.

We vroegen hierna ook expliciet naar de invloed van taalvaardigheid en taalachtergrond. Figuren 25 en 26 laten zien dat minder dan een kwart van de pedagogisch medewerkers dacht dat een vergelijkbare taalvaardigheid respectievelijk dezelfde taalachtergrond helemaal geen rol spelen bij welke kinderen elkaar opzoeken. De meeste pedagogisch medewerkers zeiden dat taalachtergrond en taalvaardigheid een beetje belangrijke of redelijk belangrijke factoren zijn. Taal is daarmee volgens hen over het algemeen genomen belangrijker dan hetzelfde geslacht, maar minder belangrijk dan het hebben van persoonlijkheden die bij elkaar passen of een gedeelde interesse in speelgoed.

Twee geïnterviewde pedagogisch medewerkers op tweetalige Engels-Nederlandse groepen legden uit dat volgens hen taalachtergrond minder belangrijk is voor de groepsvorming op zeer talig diverse groepen: 'Ik denk niet dat [taalachtergrond] uitmaakt waar ik werk. We hebben zoveel verschillende nationaliteiten.' Een geïnterviewde op een minder diverse tweetalige Engels-Nederlandse groep zag juist wel dat kinderen met dezelfde thuistaal naar elkaar toe trekken en dacht dat deze kinderen elkaar misschien beter begrijpen en zich in elkaar her-

kennen. Een andere pedagogisch medewerker dacht dat dit ook te maken had met hoe goed kinderen in hun vel zitten: 'Als een kindje zich op dat moment niet veilig voelt of niet prettig voelt net op de groep, dat het sowieso wel automatisch terug gaat vallen naar gewoon de moedertaal: de taal waar ze zich het prettigste en het duidelijkste in kunnen uiten.'

Pedagogisch medewerkers op zowel meertalige als eentalige groepen zagen dat het wel eens voorkomt dat een kind per ongeluk wordt buitengesloten, doordat kinderen met elkaar praten in een taal die dat kind niet (goed) verstaat. Zeker op meertalige groepen kwam dit veel voor (zie Tabel 18). Vijftien (van de 19) pedagogisch medewerkers op meertalige groepen (79%) gaven in de vragenlijst aan onopzettelijke uitsluiting mee te maken, van wie vijf wekelijks of dagelijks. Sommige pedagogisch medewerkers maakten ook opzettelijke uitsluiting door middel van taal mee, maar de percentages lagen hier veel lager. Vijf (van de 19) pedagogisch medewerkers op meertalige groepen (26%) gaven aan wel eens opzettelijke uitsluiting te zien, van wie drie wekelijks of dagelijks.

Een geïnterviewde pedagogisch medewerker op een tweetalige Engels-Nederlandse groep gaf bijvoorbeeld aan dat ze wel eens had gezien dat kinderen elkaar per ongeluk buitensloten: 'Soms hadden we veel Franstalige kinderen op de groep, en dan zitten ze aan de snacktafel, bijvoorbeeld drie die Frans spreken en eentje niet, en omdat ze ook met elkaar spelen buiten de

	Pedagogisch medewerkers op tweetalige (EN-NL) groepen (n=19)	Pedagogisch medewerkers met ervaring met meertalige kinderen op eentalige groepen (n=188)
Per ongeluk buitensluiten door taal wel eens gezien	79% (15)	40% (75)
Expres buitensluiten door taal wel eens gezien	26% (5)	11% (21)
De meeste kinderen vinden lastiger aansluiting bij lagere taalvaardigheid	37% (7)	37% (70)
De meeste kinderen hebben oppervlakkige vriendschappen bij lagere taalvaardigheid	11% (2)	24% (45)

Tabel 18. De rol van taal bij aansluiting en buitensluiting volgens pedagogisch medewerkers

opvang om beginnen ze Frans tegen elkaar te praten en daardoor wordt de niet-Franstalige buitengesloten.' Op een andere locatie leek dat soms zelfs expres te gebeuren: als een Franstalig meisje 'dat ene Nederlandse meisje even niet zo leuk vond, dat ze volledig op het Frans overgingen.' Twee geïnterviewde pedagogisch medewerkers op tweetalige Engels-Nederlandse groepen zeiden dat als ze het zien, ze er gelijk bovenop zitten. Zo vertelde één pedagogisch medewerker dat ze in dat soort situaties zegt: 'Jongens we praten hier met z'n allen Nederlands.'

Bij een lage taalvaardigheid kunnen kinderen lastiger aansluiting vinden volgens 37% van de pedagogisch medewerkers van zowel meertalige groepen (7 van de 19) als eentalige groepen (70 van de 189). Pedagogisch medewerkers waren minder vaak van mening dat taalvaardigheid een rol speelt in de diepgang van vriendschappen. Twee geïnterviewden op meertalige groepen vertelden dat taal in het algemeen een rol kan spelen bij aansluiting en vriendschappen. Door het ontbreken van taalmogelijkheden laten kinderen volgens een medewerker op een tweetalige Engels-Nederlandse groep soms gedrag zien dat harmonieus samenspel lastiger maakt: 'Het kindje dat de andere taal spreekt wil ook [met de auto] spelen en kan nog niet duidelijk maken dat hij daar ook mee wil spelen en die pakt het dan af.' En als kinderen met een lage taalvaardigheid boos zijn kunnen ze dat soms niet op een goede manier uiten, volgens een andere geïnterviewde op een tweetalige Engels-Nederlandse groep: 'Die boosheid kunnen ze maar op één manier uiten, omdat ze waarschijnlijk de woorden niet hebben, maar geef je ze de woorden dan maken ze er graag gebruik van.' Of kinderen met een lagere taalvaardigheid of andere taalachtergrond oppervlakkigere vriendschappen hebben ligt volgens één pedagogisch medewerker op een tweetalige Engels-Nederlandse groep ook aan de opvattingen van ouders omtrent diversiteit en inclusie, die volgens haar doorsijpelen naar de kinderen.

Verschillen tussen meertalige en eentalige groepen

De meeste pedagogisch medewerkers zagen weinig verschillen in sociale aansluiting op meertalige en eentalige groepen. Twee (van de 19) pedagogisch medewerkers van de meertalige opvang (11%) gaven in de vragenlijst aan dat kinderen moeilijker aansluiting vinden op een

meertalige opvang vergeleken met een eentalige opvang. Twee (van de 18) pedagogisch medewerkers op meertalige groepen (11%) vulden daarnaast in dat vriendschappen op de meertalige opvang oppervlakkiger zijn dan op de eentalige opvang. Zo gaf een geïnterviewde pedagogisch medewerker op een tweetalige Engels-Nederlandse groep spontaan aan: 'Ik had toevallig dat ik laatst op een andere [eentalige] peuter-groep even stond, [...] waar [de kinderen] echt veel meer over relaties praten, dat zien we eigenlijk bij ons op de groep nog helemaal niet.' Een andere pedagogisch medewerker op een tweetalige Engels-Nederlandse opvang zag dat verschil tussen meertalige en eentalige groepen niet, maar daarbij speelt volgens haar ook de diversiteit van haar opvang mee: 'Ik kan mij voorstellen dat als je op een Nederlandse opvang een andere taal aanbiedt, waar dan één of twee of drie anderstalige kinderen bijkomen, dat dat misschien lastiger is.' Bij haar op de opvang was het juist heel divers: 'De kinderen weten niet beter.' Drie geïnterviewde pedagogisch medewerkers zeiden dat het ook ligt aan hoeveel aandacht ervoor is vanuit de pedagogisch medewerker. Eén dacht zelfs dat er meer aandacht voor is op meertalige groepen: kinderen die geen Nederlands spreken vinden het op Nederlandstalige groepen 'soms lastiger dan bij ons [op de tweetalige Engels-Nederlandse groep], omdat wij er dus meer aandacht voor hebben.'

Er is niet standaard gevraagd naar verschillen in groepsvorming op meertalige en eentalige groepen. In één interview is dit wel ter sprake gekomen. De geïnterviewde pedagogisch medewerker zei dat ze meer 'cliquejes' zag op een tweetalige Frans-Nederlandse groep vergeleken met een eentalige. Er ontstonden op de Frans-Nederlandse opvang waar ze werkte aparte groepjes kinderen die van huis uit Frans of juist Nederlands spraken. De pedagogisch medewerkers hebben daar wat aan proberen te doen, door zelf kinderen aan elkaar te koppelen en 'gekke activiteiten' met ze te doen. Door 'de hele tijd zelf Frans-Nederlandse grapjes te gaan zitten maken en de kinderen de hele tijd in beide talen erbij te betrekken dan merk je wel dat dat ijs een beetje breekt.'

5.5 Conclusies en aandachtspunten

In de gesprekken op de groep maakten Nederlands-sprekende pedagogisch medewerkers meer gebruik van onderwijsstrategieën dan Engelssprekende pedagogisch medewerkers. Ook werd er in het Nederlands meer taal uitgelokt dan in het Engels, terwijl er in het Engels meer werd gemodelleerd.

Hoewel in het Engels meer taalmanagementstrategieën werden gebruikt dan in het Nederlands, werden in beide talen veelal meertalige taalmanagementstrategieën gebruikt. Hiermee creëerden zowel Nederlands- als Engelssprekende pedagogisch medewerkers een meertalige context waarin het mixen van talen door kinderen geaccepteerd werd. In zowel het Engels als het Nederlands werden onderwijsstrategieën veel vaker gevolgd door reacties van het kind in de beoogde doeltaal dan de taalmanagementstrategieën.

In verkennende observaties leken kinderen met een zwakke taalvaardigheid in beide talen van de meertalige opvang lager welbevinden te vertonen, alhoewel dit niet statistisch kon worden getoetst door de lage deelnemersaantallen. Drie pedagogisch medewerkers gaven in interviews aan dat kinderen van slag of gefrustreerd konden raken als ze iets niet begrepen of zich niet konden uitdrukken in de talen van de opvang.

Uit de observaties bleek voorsnog geen duidelijke relatie tussen het taalgebruik van pedagogisch medewerkers op de meertalige opvang en het welbevinden van kinderen. De pedagogisch medewerkers die we spraken, zagen wel een relatie tussen hun taalgebruik en het welbevinden van kinderen. Zij zetten (talige) strategieën in om het welbevinden van kinderen te vergroten, maar verschilden erg in de mate waarin ze van taal wisselen bij verminderd welbevinden.

Ruim een derde van de pedagogisch medewerkers gaf in een verkennend onderzoek aan dat meertalige kinderen soms simpeler interacties en samenspel hadden. Dit gold voor meertalige kinderen op zowel meertalige als eentalige groepen, al zagen enkele pedagogisch medewerkers dit sterker op de meertalige opvang. Een meerderheid van de pedagogisch medewerkers was van mening dat taalachtergrond en taalvaardigheid een rol kunnen spelen bij wie met wie speelt. Ook zag een grote groep pedago-

gisch medewerkers dat kinderen soms onopzettelijk buitengesloten werden, omdat andere kinderen een taal gebruikten op de groep die ze niet begrepen. Opzettelijke uitsluiting kwam volgens een kwart van de pedagogisch medewerkers op meertalige groepen wel eens voor. Ruim een derde van de pedagogisch medewerkers zag dat meertaligheid van kinderen effect kan hebben op hun sociale aansluiting. Dit gold voor meertalige kinderen op zowel meertalige als eentalige groepen, al zagen enkele pedagogisch medewerkers verschillen tussen meertalige en eentalige opvang, in zowel positieve als negatieve zin.

6. Conclusies en aanbevelingen



6.1 Inleiding

In dit rapport is de meertalige kinderopvang onder de loep genomen. Vastgesteld is dat er vanuit sociaal-maatschappelijk, cognitief en onderwijskundig perspectief veel belangstelling voor tweetalen en meertaligheid bestaat. Dit komt onder meer tot uitdrukking in meertalige tracks in het hoger onderwijs, tweetalig voortgezet onderwijs (fto), vroeg vreemdetaalonderwijs in het basisonderwijs (vvto) en de roep om meertalige kinderopvang. Reden voor SZW om voor de laatste groep een onderzoek uit te zetten met als doel de gevolgen in kaart te brengen van meertalig taalaanbod voor kinderen van nul tot vier jaar. Deelnemende instellingen waren daarbij gebonden aan een aantal voorwaarden, waaronder het gebruik van Duits, Engels of Frans gedurende niet meer dan 50% van de openingstijd en beheersing van de vreemde taal door de betreffende pedagogisch medewerkers op niveau B2 van het Europese Referentiekader voor Talen.

Deelnemers aan het onderzoek werden na aanmelding door SZW geselecteerd, wat resulteerde in tien instellingen die – naast het Nederlands – alle kozen voor Engels als vreemde taal. Het onderzoek, uitgevoerd door de Universiteit van Amsterdam, vond plaats van 2018 tot en met 2021 op 18 locaties, verspreid over Nederland. In het onderzoek werd gebruik gemaakt van een *mixed method* benadering, inclusief beleidsdocumenten van overheid en deelnemende instellingen, vragenlijsten aan 70 pedagogisch medewerkers en 410 gezinnen, diepte-interviews met acht pedagogisch medewerkers, taaltoetsen die in zowel Nederlands en Engels aan de in totaal 751 deelnemende kinderen werden voorgelegd en video-observaties tussen pedagogisch medewerkers en kinderen op zes locaties. Verdeeld over de onderzoeksperiode werden de kinderen op vier meetmomenten met een tussenpoos van acht à negen maanden getoetst op hun vaardigheid in het Nederlands en Engels.

Tijdens het onderzoek viel meteen op dat er sprake was van een grote heterogeniteit op alle fronten. Dit gold voor de mate van taalaanbod in het Engels (variërend van 50% van de tijd tot een paar uur per week), de manier waarop het Engels werd aangeboden, de redenen waarom instellingen en ouders hadden gekozen voor meertalige opvang, de taalachtergrond van de kinderen (volledig Nederlands of Engels, tweetalig Neder-

lands-Engels, Nederlands of Engels met andere talen, volledig anderstalig) en de mate waarin zij de opvang bezochten (van een tot vijf dagen per week).

Om die reden moest worden afgeweken van de oorspronkelijk geplande vergelijking tussen strikt twee- en puur eentalige opvang. In plaats daarvan is voor alle kinderen vastgesteld hoeveel zij thuis en op de opvang met welke ta(a)l(en) in aanraking kwamen. Daarmee kon recht worden gedaan aan de complexe werkelijkheid waarin meertaligheid wordt opgevat als een gradueel verschijnsel. De keerzijde van deze aanpak is dat analyses complexer zijn en dat voor het kunnen doen van betrouwbare uitspraken veel kinderen nodig zijn. In een tijd waarin corona heerste en we met name in de derde (en deels ook in de vierde) meting gehinderd werden door sluiting van de instellingen was vooral dat laatste punt een grote uitdaging.

Centraal in het onderzoek stond de vraag hoe de taalontwikkeling van kinderen die deelnemen aan meertalige opvang verloopt, in het bijzonder voor het Nederlands. Om die vraag te kunnen beantwoorden is de meertalige opvang vanuit verschillende perspectieven belicht: in hoofdstuk 2 vanuit de literatuur, in hoofdstuk 3 vanuit de instellingen en personen die bij meertalige opvang zijn betrokken, in hoofdstuk 4 vanuit het oogpunt van taalvaardigheid en in hoofdstuk 5 vanuit de interactie tussen pedagogisch medewerker(s) en kind(eren). In wat volgt presenteren we kort de uitkomsten van het onderzoek, gevolgd door de aanbevelingen die daaruit voortvloeien.

6.2 Conclusies

Literatuuronderzoek

Uit een zoektocht in de literatuur bleek dat er vooral onderzoek naar meertalig taalaanbod in de kinderopvang is gedaan in situaties waarin thuistaal en meerderheidstaal met elkaar werden gecombineerd. Uit twee reviewstudies bleek dat deze combinatie vruchtbaar was voor de ontwikkeling van beide talen. Onderzoek in een context vergelijkbaar met de Nederlandse – dat wil zeggen waarin de tweede taal (vaak) niet thuis wordt gesproken – is daarentegen schaars. Uit dat onderzoek bleek dat het goed mogelijk is om een begin te maken met een vreemde taal op het kinderdagverblijf, maar dat men daar geen al te

hooggespannen verwachtingen van moet hebben, vooral niet wat de actieve vaardigheid in de tweede taal betreft. Kinderen ontwikkelden vooral passieve kennis van de vreemde taal, waarbij gold: hoe intensiever en langduriger het aanbod, hoe beter het resultaat. Belangrijk was dat er nauwelijks tot geen aanwijzingen werden gevonden dat de vreemde taal ten koste ging van de meerderheidstaal. Overigens moet bij dit onderzoek worden opgemerkt dat vroeg vreemde-taalonderwijs vaak kinderen trok voor wie de vreemde taal geen vreemde taal was, maar een thuistaal.

Van systematisch onderzoek naar de verhouding tussen de aangeboden talen of de manier waarop het aanbod werd georganiseerd is nauwelijks sprake. Wel lijkt uit studies naar voren te komen dat al te strikt vasthouden aan welk beleid dan ook niet altijd wenselijk is met het oog op het welbevinden van kinderen. Gebruik van de moedertaal kan daarbij een springplank vormen naar de tweede taal. Verder lijken liedjes, verhaaltjes, spelletjes en vaste routines goede vormen voor het aanbieden van de vreemde taal. Hoewel een goede beheersing van de tweede taal door pedagogisch medewerkers een belangrijke voorwaarde is voor vroeg vreemde-taalaanbod, is dat geen garantie voor een effectief en verantwoord aanbod van de vreemde taal. Wat kindfactoren betreft, werden vooralsnog geen duidelijke verbanden gevonden tussen het leren of gebruiken van de vreemde taal enerzijds en taalachtergrond, leeftijd, attitude en sociaal-economische status anderzijds. Om daarover uitspraken te kunnen doen is meer onderzoek nodig. Al met al komt uit de literatuur het beeld naar voren dat vroeg vreemde-taalaanbod een positieve ervaring kan zijn, mits op de juiste manier aangeboden.

Deelnemers aan meertalige opvang en aanpak

Uit inventarisatie van de manier waarop de tien deelnemende organisaties vormgaven aan de meertalige opvang, bleek dat zij dit op verschillende manieren implementeerden. Zes organisaties kozen voor de OTOL-benadering (*one teacher one language*), de overige vier voor een aanpak waarbij kinderen op dagelijkse basis minder aan het Engels werden blootgesteld, respectievelijk door inzet van de methodes *Groove me* en *Benny's Playground*, gebruik van de sandwich-methode (waarbij Engels conse-

quent naar het Nederlands wordt vertaald) of een aanpak waarbij één medewerker zowel Engels als Nederlands spreekt naast een medewerker die alleen Nederlands spreekt. Daarbij was er sprake van een relatie tussen de gehanteerde aanpak en het publiek dat naar het kinderdagverblijf ging: organisaties die kozen voor de OTOL-aanpak werden voornamelijk bezocht door kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands. Deze waren voor het overgrote deel binnen de Randstad gelokaliseerd. Organisaties met minder Engels taalaanbod werden voornamelijk bezocht door kinderen met Nederlands als thuistaal. Deze bevonden zich alle buiten de Randstad.

Het Nederlandse taalaanbod werd in bijna driekwart van de gevallen verzorgd door moedertaalsprekers van het Nederlands. Van de pedagogisch medewerkers die Engels spraken had 19% Engels als moedertaal. Een ruime meerderheid van de pedagogisch medewerkers in deze groep (81%) had een andere moedertaal dan het Engels: 32% van de Engelssprekende pedagogisch medewerkers had het Nederlands als moedertaal en 49% had geen van beide talen als moedertaal.

De ouders die voor meertalige opvang kozen waren voor het overgrote deel (89%) hoogopgeleid. Een deel van hen bestond uit expats en voor bijna een kwart gold dat hun moedertaal Engels was. Waar het doel van de overheid vooral gericht leek op van huis uit Nederlandstalige kinderen die op jonge leeftijd een vreemde taal c.q. Engels leren, bleken de meertalige kinderdagverblijven ook (anderstalige) kinderen te trekken om Nederlands te leren. Ook resultaten uit de oudervragenlijst lieten zien dat bijna de helft van de niet-Nederlandstalige ouders wil dat hun kind Nederlands op de opvang leert, omdat het de taal is van het land van verblijf.

Ontwikkeling van taalvaardigheid in relatie tot taalaanbod

De taalvaardigheid van de kinderen is voor vier leeftijdsperiodes (24-29 maanden, 30-35 maanden, 36-41 maanden en 42-47 maanden) zowel voor het Nederlands als het Engels vastgesteld in termen van passieve woordenschat, actieve woordenschat en zinsbegrip. Over de tijd namen deze vaardigheden in beide talen toe. Over de gehele linie stegen het niveau van taalvaardigheid en de groei in het Nederlands uit boven die

in het Engels. In hoeverre dit toe te schrijven is aan verschillen tussen de specifieke taalvaardigheidstests die per taal zijn gebruikt, is niet te zeggen.

Rekening houdend met het taalaanbod Nederlands en Engels op de opvang en met de mate waarin de kinderen deze talen thuis hoorden, is de ontwikkeling van de passieve en actieve woordenschat aan een dieper onderzoek onderworpen. Daaruit bleek dat het Engels op de opvang niet van negatieve invloed was op de ontwikkeling van de Nederlandse woordenschat: bij kinderen die vaak Engels hoorden op de opvang was geen sprake van een langzamere groei van hun Nederlandse woordenschat dan bij kinderen die minder vaak Engels hoorden op de opvang. Bovendien zagen we bij kinderen die vaak Engels op de opvang hoorden dat ze hun woordenschat in het Engels sneller uitbreidden dan kinderen die minder vaak Engels op de opvang hoorden. We vonden geen verschillen tussen kinderen die thuis (vrijwel) geen of juist wel Nederlands hoorden wat betreft de mate waarin zij profiteerden dan wel hinder ondervonden van het meertalige taalaanbod. Een nadere blik op de resultaten van kinderen die thuis geen Nederlands hoorden, liet geen duidelijke relatie zien tussen hoeveel Nederlands deze kinderen hoorden op de opvang en de groei van hun Nederlandse woordenschat.

Over het algemeen vonden we meer effecten op de woordenschatontwikkeling van het taalaanbod thuis dan van dat op de opvang. Het taalaanbod op de opvang doet er dus toe, maar speelt bij de taalontwikkeling van het jonge kind een minder grote rol dan het taalaanbod thuis. De relaties die we in het onderzoek vonden tussen hoeveelheid aanbod en groei van woordenschat waren uitsluitend positief. In geen enkel geval hing meer aanbod samen met minder sterke groei. Als belangrijke conclusie van het onderzoek stellen we daarom vast dat – in de huidige onderzoeksgroep – het aanbieden van Engels op de opvang niet ten koste ging van de ontwikkeling van de Nederlandse woordenschat.

Interactie en welbevinden

Omdat er nog nauwelijks onderzoek is gedaan naar de manier waarop gesprekken tussen pedagogisch medewerkers en kinderen op de meertalige opvang verlopen, is in deze studie gekeken naar interactiestrategieën van pedagogisch medewerkers, het effect daarvan op het welbevinden van kinderen en naar interacties tussen kinderen onderling en de rol die meertaligheid daarin speelt.

Bij de strategieën van pedagogisch medewerkers is een onderscheid gemaakt tussen taalmanagementstrategieën (reacties op de taalkeuze van het kind) en onderwijsstrategieën (uitingen met als doel het kind tot taal te stimuleren). In de gesprekken op de groep gebruikten Nederlands-sprekende pedagogisch medewerkers vaker onderwijsstrategieën dan hun Engelssprekende collega's. Ook werd in het Nederlands vaker taal uitgelokt dan in het Engels, waar meer gemodelleerd werd. Bij het gebruik van taalmanagementstrategieën ging het in beide talen veelal om meertalige taalmanagementstrategieën, waarmee het mixen van talen door kinderen geaccepteerd werd. In zowel het Engels als het Nederlands werden onderwijsstrategieën veel vaker dan taalmanagementstrategieën gevolgd door reacties van het kind in de beoogde doeltaal.

Het welbevinden van kinderen werd in een deelstudie met drie pedagogisch medewerkers en 20 kinderen onderzocht. Door de kleine aantallen geven deze resultaten slechts een eerste indicatie en is vervolgonderzoek op dit punt nodig. Uit observaties kwam geen duidelijke relatie naar voren tussen het taalgebruik van pedagogisch medewerkers op de meertalige opvang en het welbevinden van kinderen. In interviews zeiden pedagogisch medewerkers wel een relatie te zien tussen hun taalgebruik en het welbevinden van kinderen. Volgens hen kunnen kinderen gefrustreerd raken als ze iets niet begrijpen of zich niet kunnen uitdrukken in de talen van de opvang. Ze zetten daarom (talige) strategieën in om het welbevinden van kinderen te vergroten, maar verschilden erg in de mate waarin ze van taal wisselden bij verminderd welbevinden.

Het onderzoek naar interacties tussen kinderen onderling en de rol die meertaligheid daarin speelt vond plaats door middel van een online vragenlijst (bij 19 pedagogisch medewerkers op een meertalige groep en 190 op een eentalige)

en telefonische interviews met vijf pedagogisch medewerkers op de meertalige opvang. Ruim een derde van de pedagogisch medewerkers gaf aan dat meertalige kinderen soms simpeler interacties en samenspel hadden. Dat gold zowel voor de meertalige als de eentalige groepen, al zagen enkele pedagogisch medewerkers dit sterker op de meertalige opvang. Een meerderheid van de pedagogisch medewerkers gaf aan dat taalachtergrond en taalvaardigheid van invloed kunnen zijn op wie met wie speelt. Ook zagen veel pedagogisch medewerkers dat kinderen soms onopzettelijk buitengesloten worden, omdat andere kinderen een taal gebruiken die ze niet begrijpen. Een kwart van de pedagogisch medewerkers op meertalige groepen signaleerde ook opzettelijke uitsluiting. Volgens ruim een derde van de pedagogisch medewerkers was meertaligheid van kinderen van invloed op hun sociale aansluiting. Omdat het hier om verkennend onderzoek gaat, moeten deze resultaten met voorzichtigheid worden geïnterpreteerd.

Samenvattend

Resumerend levert het onderzoek veel resultaten op die overeenkomen met bevindingen uit eerdere studies. Net als in voorgaand onderzoek hebben we geen negatieve effecten van het meertalige (Nederlands-Engelse) taalaanbod op de meerderheidstaal (het Nederlands) gevonden. Eveneens overeenkomstig eerder onderzoek zagen we een relatie tussen hoeveelheid aanbod en taalvaardigheid: hoe meer taalaanbod in een taal hoe hoger het beginniveau en hoe sterker de groei in die taal. Dat gold vooral voor de passieve woordkennis en minder voor de actieve. Ook dat is in overeenstemming met eerder onderzoek waarin vooral een effect van meertalige opvang op passieve taalvaardigheid is geconstateerd. Hierbij moet worden opgemerkt dat de variatie in het taalaanbod tussen de kinderen groot was.

Onderzoek naar de manier waarop de interactie tussen pedagogisch medewerkers en kinderen in de meertalige opvang verloopt, lieten verschillen zien tussen Nederlandssprekende pedagogisch medewerkers en hun Engelstalige collega's: waar de eersten meer onderwijsstrategieën gebruikten (met name uitlokking in het Nederlands tegenover meer modellering in het Engels), hanteerden de laatsten relatief meer taalmanagementstrategieën. Bij beiden was sprake van meertalige taalmanagementstrategieën, resulterend in een meertalige context waarin het mixen van talen

door kinderen geaccepteerd werd. Voor het welbevinden van kinderen is dat een belangrijke voorwaarde, zoals ook uit eerder onderzoek naar voren kwam. Wat interacties tussen kinderen onderling betreft, leken taalvaardigheid en taalachtergrond in sommige gevallen van invloed te zijn op groepsvorming en sociale aansluiting.

Bij de interpretatie van de resultaten moet niet worden vergeten dat de ouders van de kinderen op de meertalige opvang voor het overgrote deel hoogopgeleid waren en een kwart van hen Engels als moedertaal had. Dat betekent dat niet voor alle kinderen het leren van Engels naast Nederlands centraal stond, maar het leren van Nederlands naast Engels (of een andere taal). Het antwoord op de hamvraag of het meertalige Nederlands-Engelse taalaanbod van negatieve invloed is op de ontwikkeling van het Nederlands blijft echter overleidend: dat is niet het geval.

6.3 Beperkingen

Bij de opzet en uitvoering van het onderzoek werden we geconfronteerd met een aantal beperkingen. In de eerste plaats wisten we niet op voorhand hoeveel en welke instellingen met welke ta(a)l(en) aan het onderzoek zouden deelnemen, noch hoe en in welke mate het taalaanbod georganiseerd was en welke methodiek daarbij werd gehanteerd. Uiteindelijk bleek het om tien instellingen te gaan, waarvan er zes de OTOL-aanpak hanteerden en de andere vier een andere methodiek volgden. Dat maakte het lastig om iets te kunnen zeggen over het effect van deze benaderingen.

In de tweede plaats bleek de doelgroep complexer dan verondersteld en was er veeleer sprake van een continuüm van meertaligheid dan van een dichotoom onderscheid in een- en meertaligheid. Dit had tot gevolg dat er geen 'simpele' vergelijking tussen een- en meertalige groepen kon plaatsvinden en dat op de vraag welke aanpak en intensiteit van meertalige opvang de voorkeur verdienen geen eenduidig antwoord kon worden gegeven. Het aantal instellingen met een bepaalde aanpak en de aantallen kinderen per type waren daarvoor eenvoudigweg te klein.

Een derde factor die daarbij roet in eten gooide was de uitbraak van de coronapandemie, waardoor het derde meetmoment voortijdig moest

worden afgebroken en er gaten vielen in de dataverzameling. Door gebruik te maken van analyses waarin de ontwikkeling per leeftijdsinterval werd bekeken (24-29 maanden, 30-35 maanden, 36-41 maanden, 42-47 maanden) is getracht deze beperkingen zoveel mogelijk te ondervangen.

Verder bleken, zoals hierboven opgemerkt, degenen die voor meertalige opvang kozen geen doorsnee van de Nederlandse bevolking te zijn, maar een select gezelschap dat voor de overgrote meerderheid uit hoogopgeleide ouders en hun kinderen bestond. Het antwoord op de vraag in hoeverre de gevonden resultaten opgaan voor een gemêleerdere groep blijft daarom onbeantwoord.

Een andere beperking betreft het onderzoek naar de interacties tussen zowel pedagogische medewerkers en kinderen als tussen kinderen onderling, en naar het welbevinden van de kinderen. In tegenstelling tot de kwantitatieve analyses naar de taalvaardigheid van de kinderen in het Nederlands en Engels ging het hierbij om kwalitatief onderzoek waarbij slechts een beroep kon worden gedaan op een deel van de pedagogisch medewerkers en kinderen. Dat geldt met name voor de deelstudies naar het welbevinden van de kinderen en de onderlinge interacties tussen de kinderen. In beide gevallen is sprake van een eerste verkenning op het betreffende terrein, dat door nader onderzoek moet worden opgevolgd.

6.4 Aanbevelingen

Uit het onderzoek vloeien aanbevelingen voort van drieërlei aard: voor de overheid, voor instellingen die meertalige dagopvang aanbieden en voor vervolgonderzoek. De aanbevelingen worden hieronder puntsgewijs gepresenteerd met daaronder een nadere toelichting.

6.4.1 Aanbevelingen voor de overheid

Maak meertalige dagopvang mogelijk

Dit onderzoek heeft laten zien dat de taalvaardigheid van kinderen die deelnemen aan meertalige dagopvang in het Nederlands en Engels in beide talen toeneemt. Het is (theoretisch) mogelijk dat het niveau van taalvaardigheid van een kind dat met twee (of meer) talen opgroeit in (een van) die talen lager is dan dat van een kind dat volledig eentalig opgroeit. Daar staat uiteraard

tegenover dat een meertalig kind zich in meer dan één taal kan uitdrukken en op die manier van jongs af aan als wereldburger wordt opgevoed. Het kan ook zo zijn dat een kind het als vervelend ervaart als het aanvankelijk begripsproblemen heeft in een bepaalde taal of zich daarin nog niet goed kan uitdrukken; pedagogisch medewerkers kunnen daarin een belangrijke, ondersteunende taak vervullen. Dit laat onverlet dat als belangrijkste bevinding uit dit onderzoek naar voren komt dat aanbod van maximaal 50% Engels naast Nederlands niet van negatieve invloed is op de verwerving van het Nederlands. Omgekeerd is eveneens vastgesteld dat het Nederlands de verwerving van het Engels niet negatief beïnvloedt. Gelet op de realiteit van de meertalige maatschappij en de behoefte van instellingen en ouders aan meertalige opvang lijkt daarmee de weg vrij om meertalige dagopvang op grotere schaal mogelijk te maken.

Houd rekening met de samenhang tussen intensiteit en effect van meertalige opvang

Instellingen die deelnamen aan het onderzoek mochten maximaal 50% van de tijd aanbod in de vreemde taal verzorgen. Door deelname van een beperkt aantal instellingen die hun taalaanbod op verschillende manieren organiseerden en de grote verschillen tussen de kinderen wat betreft hun taalachtergrond en mate van aanwezigheid op het kinderdagverblijf, bleek het onmogelijk om aan te geven wat de beste verhouding is tussen de twee aangeboden talen. Wat wel duidelijk is, is dat op deze jonge leeftijd aanbod van een vreemde taal vooral de passieve kennis van die taal vergroot en dat de kennis van die taal toeneemt met de intensiteit van het aanbod: hoe meer aanbod in de vreemde taal, hoe beter het begrip (en in mindere mate) het actieve gebruik van die taal. Van een paar uur Engels in de week mag men, met andere woorden, geen wonderen verwachten, al is elke minuut die daaraan wordt besteed meegenomen. Dergelijke bevindingen zijn ook vanuit het basisonderwijs bekend wat betreft vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) en tweetalig primair onderwijs (tpo). Het lijkt raadzaam om bij de meertalige kinderopvang aan te sluiten bij regelingen die gelden omtrent meertaligheid in het primair onderwijs.

Zorg voor toegankelijkheid tot de meertalige dagopvang

Geconstateerd is dat meertalige opvang vooral hogeropgeleide ouders en hun kinderen trekt. Mogelijk spelen de relatief hoge tarieven die enkele van de deelnemende organisaties hantieren daarbij een rol. Meertaligheid is een vaardigheid die van alle 21e-eeuwse burgers wordt gevraagd en moet daarom niet beperkt blijven tot een geprivilegieerd deel van de bevolking. De overheid wordt daarom geadviseerd om meertalige opvang toegankelijk te maken voor alle groepen in de samenleving die daarin geïnteresseerd zijn.

Speel in op de grote verscheidenheid aan talen in Nederland

De tien organisaties die aan het onderzoek deelnamen verzorgden opvang van kinderen die thuis in totaal maar liefst 67 verschillende talen horen. Dit betrof soms meer exotische talen als Hakka, Kanda of Malayalam die door slechts één of enkele kinderen werden gesproken, maar ook talen die regelmatig voorkwamen, zoals verschillende Germaanse, Romaanse en (Balto-) Slavische talen. Omdat het gebruik van de thuistaal een efficiënte manier is om kinderen te helpen zich het Nederlands eigen te maken, zouden instellingen er goed aan doen om in te spelen op de aanwezigheid en het gebruik van deze verschillende talen. Het lijkt de moeite waard om te onderzoeken binnen welke kaders dit mogelijk is. Daarbij kan gedacht worden aan mogelijkheden om de thuistaal als steuntaal te laten fungeren, zoals dat tegenwoordig bij vormen van *translanguaging* of talensensibilisering gebeurt. Daarnaast kan lering worden getrokken uit experimenten met tweetalig onderwijs in het Nederlands-Arabisch (Appel, 1984), Nederlands-Turks (Teunissen, 1986) en Nederlands-Fries (Dijkstra, 2013). Ook verdient het aanbeveling om ervaringen uit het buitenland bij dit onderzoek te betrekken, bijvoorbeeld uit Zweden (Salö et al., 2018).

Houd vast aan B2/3F als minimaal competentieniveau voor de doeltaal van pedagogisch medewerkers

Niveau B2/3F is het wettelijk vastgestelde niveau waarover pedagogisch medewerkers die werkzaam zijn in de Nederlandstalige kinderopvang moeten beschikken. Het is om die reden rechtvaardig (en, uit het oogpunt van wat voor de taalverwerving van kinderen benodigd is, verde-

digbaar) om dat niveau ook van pedagogische medewerkers in een andere doeltaal te vereisen. Op de meertalige groep zou dus één pedagogisch medewerker met niveau B2/3F in het Nederlands en één pedagogisch medewerker met niveau B2 in de andere taal beschikbaar moeten zijn voor de kinderen. Uitgaand van het – in de kinderopvang gebruikelijke – vierogen-principe, kan op die manier altijd een van de twee leidsters de kinderen in het Nederlands te woord staan en de andere in het Engels. Deze minimale niveaus van beide talen kunnen ook verenigd zijn in één persoon als de organisatie voor een andere tweetalige methode kiest. Om die reden achten we het niet noodzakelijk om van de Nederlandssprekende pedagogisch medewerker een minimumniveau in het Engels te vereisen, noch van de Engelssprekende een minimumniveau in het Nederlands.

6.4.2 Aanbevelingen voor instellingen

Stimuleer (na)scholingsaanbod

Bij meertalige opvang is het belangrijk dat pedagogisch medewerkers over kennis beschikken van meertaligheid in het algemeen en van efficiënte gespreks- en onderwijsstrategieën met meertalige kinderen in het bijzonder. Het verdient aanbeveling kennis daarover in de opleiding op te nemen. Omdat niet uitgesloten wordt dat dit onderwerp met andere relevant geachte onderdelen moet concurreren, wordt tevens geadviseerd om pedagogisch medewerkers die werkzaam (willen) zijn in de meertalige opvang daarin verder na- en bij te scholen. Daarbij kan zo nodig ook aandacht worden besteed aan de specifieke taalachtergrond van de kinderen die zij onder hun hoede hebben.

Toon flexibiliteit in het gekozen beleid en gebruik beide talen in vergelijkbare situaties

Het hebben van een taalbeleidsplan was voorwaarde voor deelname aan het MIND-experiment. Deze voorwaarde zou ook moeten gelden voor instellingen die in de toekomst meertalige opvang willen aanbieden. Wat de beste manier is om meertalige opvang te organiseren, lijkt af te hangen van de specifieke omstandigheden en context. Wel is uit eerder onderzoek en uit de kwalitatieve deelstudies in dit experiment gebleken dat een al te strikt taalbeleid van negatieve invloed kan zijn op het welbevinden van de kinderen en de aansluiting op de groep. Daarom wordt geadviseerd om niet al te streng aan een

gekozen methodiek vast te houden; af en toe mag best de andere taal gebruikt worden om de sociale inclusie en het welbevinden van kinderen te bevorderen. Het gebruik van strategieën als modellering en elicitatie kan daarbij helpen. Verder is het belangrijk om ervoor te zorgen dat de aangeboden talen in vergelijkbare situaties worden gebruikt. Daardoor stimuleer je kinderen om naar beide talen te luisteren en zijn ze meer gemotiveerd die talen zelf te gebruiken.

Creëer een speelse leeromgeving waar ruimte is voor alle talen

Jonge kinderen zijn het meest gebaat bij een speelse in plaats van een schoolse aanpak, waarin taal (en andere vaardigheden) spelenderwijs worden aangeleerd door middel van routines, verhalen, samenspel, enzovoort. Er zijn veel verschillende manieren om de vreemde taal aan te bieden, maar het is belangrijk om op te merken dat kinderen vooral leren in gesprek en interactie. Het is dus zinvol om kansen aan te grijpen die zich spelenderwijs voordoen, door middel van onderwijsstrategieën zoals modelleren en eliceren. In dit onderzoek zagen we dat liedjes en vaste routines vaak gebruikt werden voor het aanbieden van de vreemde taal, en ook uit onderzoek blijkt dat die een belangrijke component vormen van meertalig aanbod, omdat ze zorgen voor de herhaling die kinderen nodig hebben. Verder is aandacht voor het welbevinden essentieel, want wie zich niet op z'n gemak voelt leert weinig tot niets. Belangrijk is ook om duidelijk te maken dat alle talen er mogen zijn, zodat iedereen aan alle activiteiten kan meedoen en niemand – al dan niet opzettelijk – wordt buitengesloten. Pedagogisch medewerkers dienen daarom vooral oog te hebben voor kinderen met een zwakke taalvaardigheid, zodat met name die in hun interactie en spelniveau worden gestimuleerd en aansluiting vinden bij andere kinderen in de groep.

6.4.3 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Doe onderzoek naar meertalige dagopvang in een hyperdiverse context

In het onderzoek is sprake van een enorme oververtegenwoordiging van hoogopgeleide ouders en kinderen. Dat maakt het onmogelijk om te bepalen in hoeverre de resultaten opgaan voor deelnemers met een lagere sociaal-economische status. Onderzoek naar het verloop en de

groei van taalvaardigheid bij meertalige dagopvang met minder hoogopgeleide deelnemers is daarom gewenst. Om effectief beleid te kunnen ontwikkelen is daarnaast onderzoek gewenst in (een) hyperdiverse context(en) waar veel talen bijeenkomen. Hoewel organisaties de mogelijkheid hadden meertalige opvang aan te bieden in het Duits, Engels of Frans, kozen alle voor Engels, de taal die momenteel het meeste prestige en de hoogste status geniet. Omdat een goede basis in de moedertaal de verwerving van een andere taal ten goede kan komen, is het de moeite waard om ook onderzoek te doen naar meertalige opvang met minder prestigieuze talen en naar initiatieven waarin de thuistaal als steuntaal wordt ingezet. Vooral talen met een groot aantal moedertaalsprekers in Nederland lijken daarvoor in aanmerking te komen, zoals Turks en Arabisch.

Doe vervolgonderzoek in het basisonderwijs bij deelnemers aan meertalige dagopvang

Het onderhavige onderzoek vormde een mooie gelegenheid om de taalontwikkeling van deelnemers aan meertalige dagopvang gedurende langere tijd te volgen. Deze kinderen zullen doorstromen naar verschillende vormen van basisonderwijs: sommigen naar een reguliere basisschool, anderen naar een school met vroeg vreemdetaalonderwijs waarin ze hun ontwikkeling in het Engels kunnen voortzetten, en weer anderen naar een internationale school. Het is een uitgelezen kans om deze kinderen te blijven volgen in hun ontwikkeling in het basisonderwijs en om na te gaan wat de gevolgen zijn van doorstroom naar deze verschillende vormen van onderwijs: zien we een bestendiging van de vaardigheid in beide talen of gaat de vaardigheid in de ene taal ten koste van die in de andere?

Stimuleer onderzoek naar interactie op de meertalige opvang

Zoals eerder is gesignaleerd is er nog nauwelijks onderzoek gedaan naar interactie (tussen pedagogisch medewerkers en kinderen en tussen kinderen onderling) op de meertalige opvang. In een verkennende deelstudie gaven pedagogisch medewerkers aan bij meertalige kinderen soms simpeler interacties en samenspel te zien. Dat gold niet alleen voor meertalige kinderen op eentalige groepen, maar vooral ook op meertalige groepen. Het verdient aanbeveling hiernaar vervolgonderzoek te doen om de aard, de omvang en de gevolgen hiervan in kaart te brengen.

Referenties



- Adesope, O.O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
<https://doi.org/10.3102/0034654310368803>
- Albaladejo Albaladejo, S., Coyle, Y., & de Larios, J. R. (2018). Songs, stories, and vocabulary acquisition in preschool learners of English as a foreign language. *System*, 76, 116-128.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.002>
- Alemi, M., Meghdari, A., & Haeri, N.S. (2017). Young EFL learners' attitude towards RALL: An observational study focusing on motivation, anxiety, and interaction. In A. Kheddar, E. Yoshida, S. S. Ge, K. Suzuki, J.-J. Cabibihan, F. Eyssel, & H. He (Eds.), *Social robotics* (pp. 252-261). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-70022-9_25
- Alstad, G. T., & Tkachenko, E. (2018). Teachers' beliefs and practices in creating multilingual spaces: The case of English teaching in Norwegian early childhood education. In M. Schwartz (Ed.), *Preschool bilingual education* (Vol. 25, pp. 245-282). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_9
- Andúgar, A., & Cortina-Pérez, B. (2018). EFL teachers' reflections on their teaching practice in Spanish preschools: A focus on motivation. In M. Schwartz (Ed.), *Preschool bilingual education* (Vol. 25, pp. 219-244). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_8
- Appel, R. (1984). *Immigrant children learning Dutch; Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Arvola, O., Pankakoski, K., Reunamo, J., & Kytälä, M. (2020). Culturally and linguistically diverse children's participation and social roles in the Finnish early childhood education – is play the common key? *Early Child Development and Care*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1716744>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Benz, V. (2017). *Bilingual childcare: Hitches, hurdles and hopes*. Multilingual Matters.
- Bergen, N., & Labonté, R. (2020). "Everything is perfect, and we have no problems": Detecting and limiting social desirability bias in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 30(5), 783-792.
<https://doi.org/10.1177/1049732319889354>
- Bergström, K., Klatte, M., Steinbrink, C., & Lachmann, T. (2016). First and second language acquisition in German children attending a kindergarten immersion program: A combined longitudinal and cross-sectional Study. *Language Learning*, 66(2), 386-418. <https://doi.org/10.1111/lang.12162>
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666-679.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Björk-Willén, P. (2008). Routine trouble: How preschool children participate in multilingual instruction. *Applied Linguistics*, 29(4), 555-577. <https://doi.org/10.1093/applin/amm051>
- Björk-Willén, P., & Cromdal, J. (2009). When education seeps into 'free play': How preschool children accomplish multilingual education. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1493-1518.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.06.006>

- Boyd, S., & Ottesjö, C. (2016). Adult monolingual policy becomes children's bilingual practice: Code-alternation among children and staff in an English-medium preschool in Sweden. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 631–648. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1189510>
- Buyl, A., & Housen, A. (2014). Factors, processes and outcomes of early immersion education in the Francophone Community in Belgium. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 178–196. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.866627>
- Buyse, V., Peisner-Feinberg, E., Páez, M., Hammer, C.S., & Knowles, M. (2014). Effects of early education programs and practices on the development and learning of dual language learners: A review of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 765–785. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.08.004>
- Caporal-Ebersold, E., & Young, A. (2016). Negotiating and appropriating the “one person, one language” policy within the complex reality of a multilingual crèche in Strasbourg. *London Review of Education*, 14(2), 122–133. <https://doi.org/10.18546/LRE.14.2.09>
- Cekaite, A., & Evaldsson, A.-C. (2017). Language policies in play: Learning ecologies in multilingual preschool interactions among peers and teachers. *Multilingua*, 36(4), 451–475. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0020>
- Chen, J., Lin, T.-J., Justice, L., & Sawyer, B. (2019). The social networks of children with and without disabilities in early childhood special education classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2779–2794. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3272-4>
- Cheour, M., Shestakova, A., Alku, P., Ceponiene, R., & Näätänen, R. (2002). Mismatch negativity shows that 3–6-year-old children can learn to discriminate non-native speech sounds within two months. *Neuroscience Letters*, 325(3), 187–190. [https://doi.org/10.1016/S0304-3940\(02\)00269-0](https://doi.org/10.1016/S0304-3940(02)00269-0)
- Coplan, R. J., & Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 143–161). The Guilford Press.
- Cornips, L. (2020). The impact of preschool attendance on children's bidialectism in the Netherlands: Why toddlers may stop speaking a regional language (Limburgish) at home. *Language in Society*, 49(3), 333–355. doi:10.1017/S0047404520000275
- Dijkstra, J. (2013). *Growing up with Frisian and Dutch: The role of language input in the early development of Frisian and Dutch among preschool children in Friesland*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Dijkstra, J., Kuiken, F., Jorna, R. J., & Klinkenberg, E.L. (2016). The role of majority and minority language input in the early development of a bilingual vocabulary. *Bilingualism: Language and Cognition*, 19(1), 191–205.
- Dominguez, S., & Trawick-Smith, J. (2018). A qualitative study of the play of dual language learners in an English-speaking preschool. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 577–586. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0889-7>
- Döpke, S. (1992). *One Parent One Language: An interactional approach*. John Benjamins.
- Dunn, L.M., & Dunn, D.M. (2005). *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III-NL)*. Pearson.
- Dunn, L.M., & Dunn, D.M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test (4th edition, PPVT-4)*. Pearson.

- Edwards, A. (2016). *English in the Netherlands: Functions, forms and attitudes*. John Benjamins.
- Elvin, P., Maagerø, E., & Simonsen, B. (2007). How do the dinosaurs speak in England? English in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 71-86.
<https://doi.org/10.1080/13502930601103199>
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. McGraw-Hill.
- Feng, S., Foo, S. F., Kretschmer, R., Prendeville, J., & Elgas, P.M. (2004). Language and peer culture: Mandarin-speaking preschoolers in an English dominant setting. *Language and Education*, 18(1), 17-34.
<https://doi.org/10.1080/09500780408666865>
- Ferjan Ramírez, N., & Kuhl, P.K. (2017). Bilingual baby: Foreign language Intervention in Madrid's infant education centers. *Mind, Brain, and Education*, 11(3), 133-143. <https://doi.org/10.1111/mbe.12144>
- Ferjan Ramírez, N., & Kuhl, P.K. (2020). Early second language learning through SparkLingTM: Scaling up a language intervention in infant education centers. *Mind, Brain, and Education*, 14(2), 94-103.
<https://doi.org/10.1111/mbe.12232>
- Fleta Guillén, M. T. (2018). Scaffolding discourse skills in pre-primary L2 classrooms. In M. Schwartz (Ed.), *Preschool bilingual education* (Vol. 25, pp. 283-309). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_10
- Halle, T. G., Whittaker, J. V., Zepeda, M., Rothenberg, L., Anderson, R., Daneri, P., Wessel, J., & Buysse, V. (2014). The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 734-749.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.12.002>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Javorsky, K. H., & Moser, K. M. (2021). The impact of exploratory French instruction on child and family attitudes and aptitudes for learning world languages in preschool. *Early Childhood Education Journal*, 49, 739-750. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01084-y>
- Kersten, K., Rohde, A., Schelletter, C., & Steinlen, A.K. (2010a). *Bilingual preschools. Volume 1: Learning and development*. ERIC.
- Kersten, K., Rohde, A., Schelletter, C., & Steinlen, A.K. (2010b). *Bilingual preschools. Volume 2: Best practices*. ERIC.
- Keydeniers, D., Aalberse, S., Andringa, S., & Kuiken, F. (2021). Bilingual daycares in the Netherlands: An analysis of the implementation of bilingual input and underlying ideologies. *Current Issues in Language Planning*. <http://dx.doi.org/10.1080/14664208.2021.1939988>
- Krug, M., & Sell, K. (2013). Designing and conducting interviews and questionnaires. In M. Krug & J. Schluter (Eds.), *Research methods in language variation and change* (pp. 69-98). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511792519.007>
- Kyratzis, A. (2010). Latina girls' peer play interactions in a bilingual Spanish-English U.S. preschool: Heteroglossia, frame-shifting, and language ideology. *Pragmatics*, 20(4), 557-586.
<https://doi.org/10.1075/prag.20.4.04kyr>

- Laevers, F. (Ed.). (2005). *Well-being and involvement in care settings. A process-oriented self-evaluation instrument*. Kind & Gezin/Research Centre for Experiential Education Leuven University. <https://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>
- Laevers, F., & Declercq, B. (2018). How well-being and involvement fit into the commitment to children's rights. *European Journal of Education*, 53(3), 325–335. <https://doi.org/10.1111/ejed.12286>
- Lambert, W.E. & Tucker, G.R. (1973) Bilingual education of children: The St. Lambert Experiment. *TESOL Quarterly*, 7, 321–325.
- Lambert, W.E., Tucker, G.R., & d'Anglejan, A. (1973). Cognitive and attitudinal consequences of bilingual schooling. *Journal of Educational Psychology*, 65(2), 141–159.
- Lanza, E. (2004). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford University Press.
- Lin, Z. (2010). Interactive dynamic assessment with children learning EFL in kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 279–287. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0356-6>
- Lin, Z. (2012). Code-switching: L1-coded mediation in a kindergarten foreign language classroom. *International Journal of Early Years Education*, 20(4), 365–378.
- Lin, L.-C., & Johnson, C. J. (2016). Mandarin-English bilingual vocabulary development in an English-immersion preschool: How does it compare with monolingual development? *International Journal of Bilingualism*, 20(2), 173–189. <https://doi.org/10.1177/1367006914547662>
- Long, Y. (2017). The influence of English proficiency on social adjustment in preschool English language learners. *ETD Collection for University of Nebraska-Lincoln*, 1–115.
- Lugossy, R. (2018). Whose challenge is it? Learners and teachers of English in Hungarian preschool contexts. In M. Schwartz (Ed.), *Preschool bilingual education* (Vol. 25, pp. 99–131). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_4
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J.M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 415–444. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.415>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide*. Eight Edition. Muthén & Muthén.
- Pino Juste, M., & Rodríguez López, B. (2010). A study on English learning dynamics in pre-primary schools. *Porta Linguarum*, 14, 29–44. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31942>
- Putnam, S.P., Gartstein, M.A., & Rothbart, M.K. (2006). Measurement of fine-grained aspects of toddler temperament: The early childhood behavior questionnaire. *Infant Behavior & Development*, 29(3), 386–401. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.01.004>
- Rohde, A. (2010). Receptive L2 lexical knowledge in bilingual preschool children. In K. Kersten, A. Rohde, C. Schelletter, & A.K. Steinlen (Eds.), *Bilingual preschools: Learning and development* (Vol. 1, pp. 45–68). WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier. <https://eric.ed.gov/?id=ED572867>
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: Relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35(1), 185–205. doi:10.1017/S0305000907008343

- Salö, L., Ganuza, N., Hedman, C. & Sif Karrebaek, M. (2018). Mother tongue instruction in Sweden and Denmark: Language policy, cross-field effects, and linguistic exchange rates. *Language Policy*, 17(4), 591–610.
- Sönmez, S., & Ceylan, B. (2017). Teachers' perceptions of well-being and involvement in preschool children. *Early Child Development and Care*, 187(1), 35–44.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1150272>
- Spanjer, N. (2019). *Welzijn op het tweetalige kinderdagverblijf: Een verkennend onderzoek naar de taalvaardigheid van het kind en de taalkeuze van de taalleidster*. MA-Thesis. Universiteit van Amsterdam.
- Staatsblad. (2017). Besluit van 6 juni 2017, houdende tijdelijke regels voor een experiment in het kader van meertaligheid in de dagopvang en het peuterspeelzaalwerk (Tijdelijk besluit experiment meertalige dagopvang en meertalig peuterspeelzaalwerk). *Staatsblad van Het Koninkrijk Der Nederlanden*, 249.
- Stangeland, E. B. (2017). The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 106–121.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1266224>
- Steinlen, A.K., Håkansson, G., Housen, A., & Schelletter, C. (2010). Receptive L2 grammar knowledge development in bilingual preschools. In K. Kersten, A. Rohde, C. Schelletter, & A.K. Steinlen (Eds.), *Bilingual preschools: Learning and development* (Vol. 1, pp. 69–100). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
<https://eric.ed.gov/?id=ED572867>
- Sun, H., de Bot, K., & Steinkrauss, R. (2015). A multiple case study on the effects of temperamental traits in Chinese preschoolers learning English. *International Journal of Bilingualism*, 19(6), 703–725.
<https://doi.org/10.1177/1367006914534332>
- Takahashi, J., Suzuki, Y., Shibata, H., Fukumitsu, Y., Gyoba, J., Hagiwara, H., & Koizumi, M. (2011). Effects of non-native language exposure on the semantic processing of native language in preschool children. *Neuroscience Research*, 69(3), 246–251. <https://doi.org/10.1016/j.neures.2010.12.003>
- Teunissen, J.M.F.B.G. (1986). *Een school, twee talen. Een onderzoek naar de effecten van een tweetalig-bicultureel onderwijsprogramma voor Marokkaanse en Turkse leerlingen op basisscholen te Enschede*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Thieme, A.M.M., Hanekamp, K., Andringa, S., Verhagen, J., & Kuiken, F. (2021). The effects of foreign language programmes in early childhood education and care: A systematic review. *Language, Culture and Curriculum*. <https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1984498>
- Unsworth, S. (2013). Assessing the role of current and cumulative exposure in simultaneous bilingual acquisition: The case of Dutch gender. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 86–110.
<https://doi.org/10.1017/S1366728912000284>
- Wang, L.-C., & Hyun, E. (2009). A study of sociolinguistic characteristics of Taiwan children's peer-talk in a Mandarin-English-speaking preschool. *Journal of Early Childhood Research*, 7(1), 3–26.
<https://doi.org/10.1177/1476718X08098351>
- Wiig, E.H., Secord, W.A., & Semel, E. (2004). *CELF Preschool-2: Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool*. Pearson.
- Wiig, E.H., Secord, W.A., & Semel, E. (2012). *CELF Preschool-2-NL: Clinical Evaluation of Language Fundamentals Preschool*. Pearson.

Bijlagen



Bijlage 1

Taaltaken en vragenlijsten

Taaltaken

De belangrijkste functie van de taaltaken, die bij elke meetmoment werden afgenomen bij de kinderen, was het meten van taalvaardigheid in het Nederlands en het Engels. Ook werden er twee nonwoordrepetitietaken afgenomen waarmee het verbaal kortetermijngeheugen van (jonge) kinderen gemeten kan worden, dat wil zeggen het vermogen om spraakklanken tijdelijk op te slaan in het geheugen. Dit is een belangrijke voorspeller van woordenschat en grammatica-vaardigheid. Ten slotte werd er een taak afgenomen om na te gaan in hoeverre kinderen in het Nederlands beïnvloed worden door hun blootstelling aan het Engels bij het gebruik van voorzetsels en meervouden, twee deelgebieden van het Nederlands waar invloed van het Engels mogelijk is.

De Nederlandse en Engelse taken werden in aparte sessies bij elk kind afgenomen door verschillende testleiders die binnen elke sessie zoveel mogelijk de taal spraken die op dat moment getest werd. De sessies waren individueel en vonden plaats in een aparte ruimte op het kinderdagverblijf. Ze duurden per kind ongeveer 30 tot 40 minuten (Nederlandse sessie) of 20 tot 25 minuten (Engelse sessie). Per sessie werden onderstaande taken afgenomen.

Nederlandse sessie

1. Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) (Nederlandse versie)
2. Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF) (Nederlandse versie)
3. Nonwoordrepetitietak (gebaseerd op het Nederlands)
4. Voorzetsels- en meervoudentaak

Engelse sessie

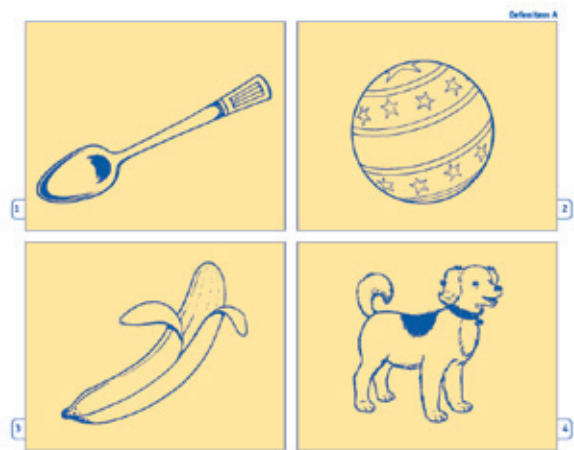
1. Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) (Engelse versie)
2. Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF) (Engelse versie)
3. Nonwoordrepetitietak (gebaseerd op heel veel talen)

Door algemene taalvaardigheid (woordenschat, zinsbegrip) te meten met taken waarvoor meerdere taalversies bestaan (PPVT en CELF) kon de

taalvaardigheid van de kinderen in het Engels en het Nederlands zo goed mogelijk (maar alsnog niet direct) met elkaar worden vergeleken. Kinderen vanaf 24 maanden deden de PPVT en non-woordrepetitietaken; kinderen vanaf 30 maanden deden alle taken. Hieronder wordt elke taak kort beschreven.

Peabody Picture Vocabulary Test

Met de Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) kan de passieve woordenschat worden gemeten. In de taak zien kinderen steeds vier afbeeldingen en wordt hun gevraagd een plaatje te kiezen na het horen van een zin als 'Waar is: trommel?' of 'Waar zie je: timmeren?' (zie Afbeelding 1). In het onderzoek werd zowel de Nederlandse versie (PPVT-III-NL, Dunn & Dunn, 2005) als de Engelse versie (PPVT-4, Dunn & Dunn, 2007) afgenomen bij kinderen van 24 maanden en ouder. Bij het analyseren van de PPVT gebruikten we ruwe scores van de kinderen, omdat er voor meertalige kinderen geen normscores beschikbaar zijn en de startleeftijd van de test hoger ligt dan 24 maanden.

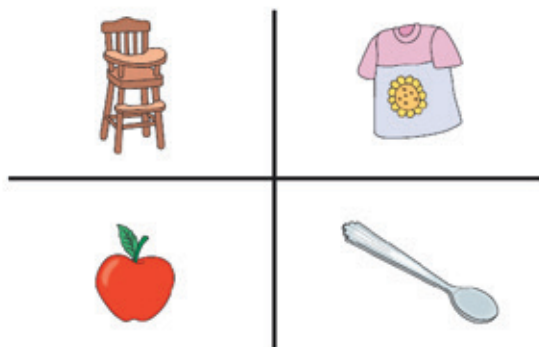


Afbeelding 1. Voorbeelditem uit de Nederlandse PPVT ('Waar zie je: bal?')

Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF)

De Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF) bestaat uit meerdere subtaken die bij elkaar een beeld geven van de taalvaardigheid van een kind. In Project MIND werden twee subtaken afgenomen: *Zinnen begrijpen* en *Actieve woordenschat*. In het onderdeel *Zinnen begrijpen* horen kinderen complexe zinnen als 'De vrouw die het kind vasthoudt heeft haar tas laten vallen' en kiezen ze uit vier plaatjes het

plaatje dat volgens hen het best bij de zin past (zie Afbeelding 2). In het onderdeel *Actieve woordenschat* wordt het kind gevraagd plaatjes te benoemen aan de hand van zinnen als 'Wat is dit?' of 'Wat doet hij?' (zie Afbeelding 3). Zowel de Nederlandse versie (CELF Preschool-2-NL, Wiig, Secord, & Semel, 2012) als de Engelse versie (CELF Preschool-2, Wiig, Secord, & Semel, 2004) van de voorschoolvariant van de CELF is afgenomen. Net als bij de PPVT, gebruikten we ook bij de CELF de ruwe scores van de kinderen, omdat er geen normscores beschikbaar zijn voor meertalige kinderen en omdat de startleeftijd van de test hoger ligt dan de 30 maanden die we in het onderzoek als ondergrens voor afname hebben gehanteerd (36 maanden voor beide versies van de CELF).



Afbeelding 2. Voorbeelditem uit de subtaak **Zinnen begrijpen van de Nederlandse CELF** ('Dit kan ik eten')



Afbeelding 3. Voorbeelditem uit de subtaak **Actieve woordenschat van de Nederlandse CELF** ('Wat is dit?')

Nonwoordrepetitie

In nonwoordrepetitietaken horen kinderen niet bestaande woorden (bijvoorbeeld 'hiemup' of 'toket') en is het hun taak om deze nonwoorden te herhalen (zie Afbeelding 4). In het huidige onderzoek zijn twee nonwoordrepetitietaken gebruikt. Een van deze taken bevatte nonwoorden die sterk lijken op bestaande Nederlandse woorden,

zoals 'toket'. De andere taak was een zogenaamde cross-linguïstische taak waarin de nonwoorden gebaseerd zijn op een groot aantal talen, bijvoorbeeld 'mieboe'. Het idee achter deze quasi-universele taak is dat hij voor een- en meertalige kinderen én voor kinderen met verschillende taalachtergronden ongeveer even moeilijk is. Beide nonwoordrepetitietaken zijn afgenomen bij kinderen vanaf 24 maanden. Vanwege de complexiteit van de data zijn de resultaten uit deze taak uiteindelijk niet meegenomen in de analyses in dit rapport.



Afbeelding 4. Voorbeelditem uit de op het Nederlands gebaseerde nonwoordrepetitietaken ('Kijk, een liepoetaan! Zeg eens liepoetaan')

Voorzetsels- en meervoudentaak

Naast de gestandaardiseerde tests en de nonwoordrepetitietaken gebruikten we ook een taak om mogelijke taalbeïnvloeding te testen. Die taak richtte zich op meervouden (*de ballen* of *de bals*) en voorzetsels (spiegel *aan* de muur of *op* de muur), omdat taalcontacttheorieën voorspellen dat deze domeinen openstaan voor talige beïnvloeding. In de voorzetsels- en meervoudentaak produceren de kinderen verschillende voorzetsels en meervouden. Bij deze taak is gebruik gemaakt van een poppenhuis met bijbehorende spullen. Tevens wordt er aan het begin van de taak een knuffel aan de kinderen geïntroduceerd: Sammy de schildpad. De kinderen krijgen de opdracht om goed aan Sammy uit te leggen welke spullen er in het poppenhuis staan, omdat Sammy het niet zo goed kan zien. Ook is het hun taak om uit te leggen waar deze spullen zich bevinden. Op deze manier werden er verschillende meervoudsvormen en voorzetsels ontlokt.

Vragenlijsten

Vragenlijsten voor ouders

Op elk meetmoment werd aan ouders gevraagd om een online vragenlijst in te vullen over het taalgebruik thuis. Het doel van deze vragenlijst was om heel precies het gebruik van de thuis-ta(a)l(en) in kaart te brengen: Welke ta(a)l(en) hoort het kind? Hoe vaak hoort het deze ta(a)l(en)? Welke ouder/verzorger spreekt welke ta(a)l(en) met het kind? Hoe goed is de taalvaardigheid van de gesprekspartners van het kind? Wat voor soort gesprekje vinden er plaats en wordt er wel eens gewisseld tussen twee of meer talen binnen een gesprek of zelfs binnen een zin?

Ook werd met de vragenlijst achterhaald hoe vaak een kind thuis en op de opvang was, doordat ouders voor een representatieve week per dagdeel aangaven waar hun kind was. Op basis van deze informatie kon in kaart worden gebracht in welke mate een kind meertalig taal-aanbod kreeg. De vragenlijst bevatte ook een aantal algemene vragen die van belang kunnen zijn voor het onderzoek, zoals het opleidingsniveau van de ouders en eventuele gehoor- en taalproblemen bij het kind. De vragenlijst is gebaseerd op eerdere vragenlijsten voor ouders van meertalige kinderen (o.a. BiLEC, Unsworth, 2013) en aangepast aan de huidige doelgroep en leeftijd van de kinderen. Ouders vulden de vragenlijst in het Nederlands of Engels in, al naar gelang hun voorkeur.

Ouders van kinderen tussen de acht en 30 maanden die bij hun aanmelding hadden aangegeven thuis Nederlands en/of Engels te spreken kregen naast de hierboven beschreven vragenlijst een aanvullende vragenlijst: de *MacArthur-Bates Communicative Development Inventory (CDI)*. Deze vragenlijst is een uitgebreide checklist van woorden en korte zinnen waarop ouders kunnen aangeven welke woorden en zinnen hun kind zegt. Met de lijst kan een indicatie worden verkregen van de actieve woordenschat en grammaticale vaardigheid van een kind in een bepaalde taal. In het onderzoek werden verschillende versies gebruikt, afhankelijk van de leeftijd van het kind en de talen die thuis gesproken worden: de Engelse *CDI Words and gestures* en de Nederlandse *CDI Woorden en gebaren* voor kinderen van acht tot 16 maanden, en de Engelse *CDI Words and sentences* en de Nederlandse *CDI Woorden en zinnen* voor kinderen van 16 tot

30 maanden. De gegevens die met deze vragenlijsten zijn verzameld zijn niet gebruikt voor het huidige onderzoek, vanwege de vrij kleine aantallen kinderen voor wie gegevens beschikbaar waren.

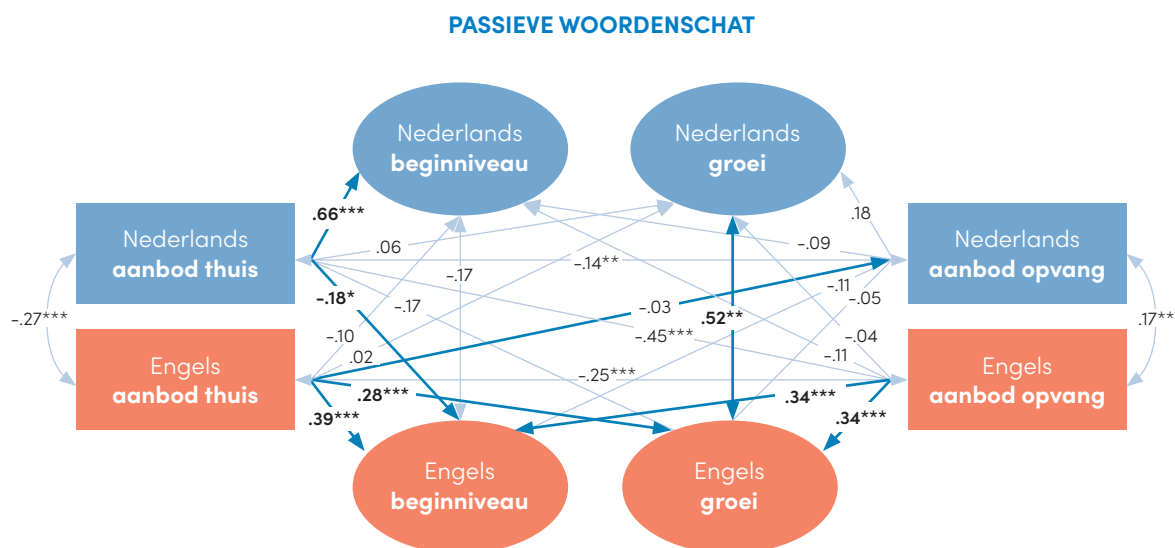
Vragenlijsten voor pedagogisch medewerkers

Bij de eerste twee meetmomenten werd aan pedagogisch medewerkers gevraagd om een vragenlijst in te vullen. Deze vragenlijst bevatte vragen over de ta(a)l(en) die op de groep gesproken word(t)en en het soort gesprekje dat pedagogisch medewerkers met de kinderen hebben. Ook werd gevraagd of pedagogisch medewerkers talen door elkaar gebruiken en, zo ja, in welke situaties zij dat doen. Daarnaast bevatte de vragenlijst een aantal vragen over de taalvaardigheid van elk deelnemend kind ouder dan 24 maanden. Per groep vulden de twee pedagogisch medewerkers die het meest op de groep stonden de vragenlijst in. Op de meertalige groepen waar de OTOL-strategie (*one teacher one language*) werd gehanteerd waren dit de medewerker die Engels spreekt en de medewerker die Nederlands spreekt.

Tijdens het tweede meetmoment zijn er tevens vragenlijsten uitgedeeld aan alle pedagogisch medewerkers op de groepen. Deze vragenlijsten bevatten vragen over hun taalachtergrond, opleidingsniveau en hun opvattingen over meertalige opvang.

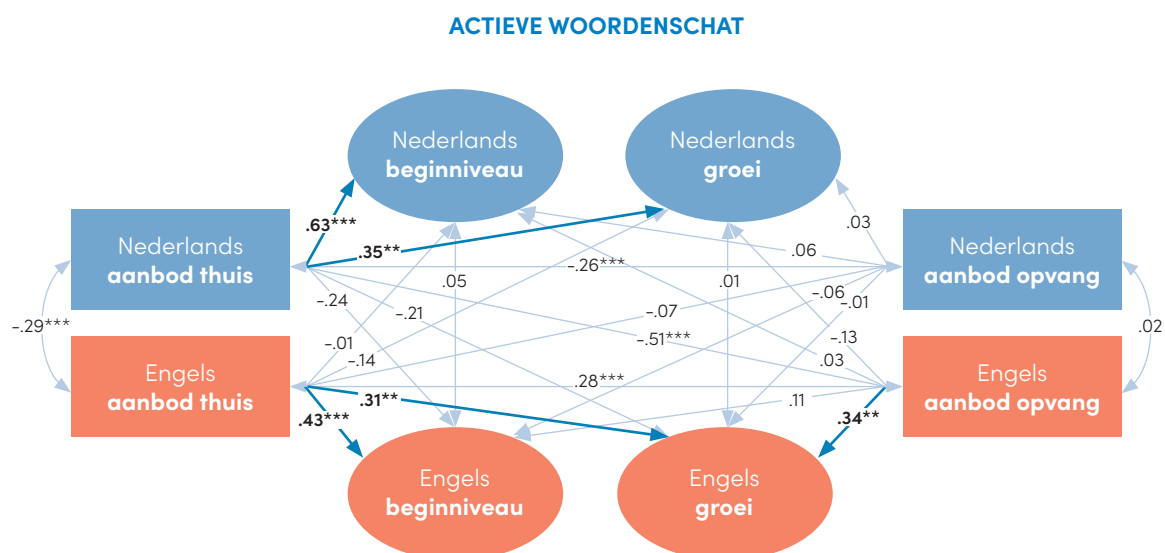
Bijlage 2

Volledige resultaten behorende bij de latente groeimodellen in hoofdstuk 4



Figuur 27. Latent groeimodel (LGM) voor passieve woordenschat ($n = 588$ kinderen) voor kinderen van 30 tot en met 53 maanden. Modelpassing: RMSEA = .046, CFI = .942, TLI = .913.

De sterretjes in de figuur geven het significantieniveau aan: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



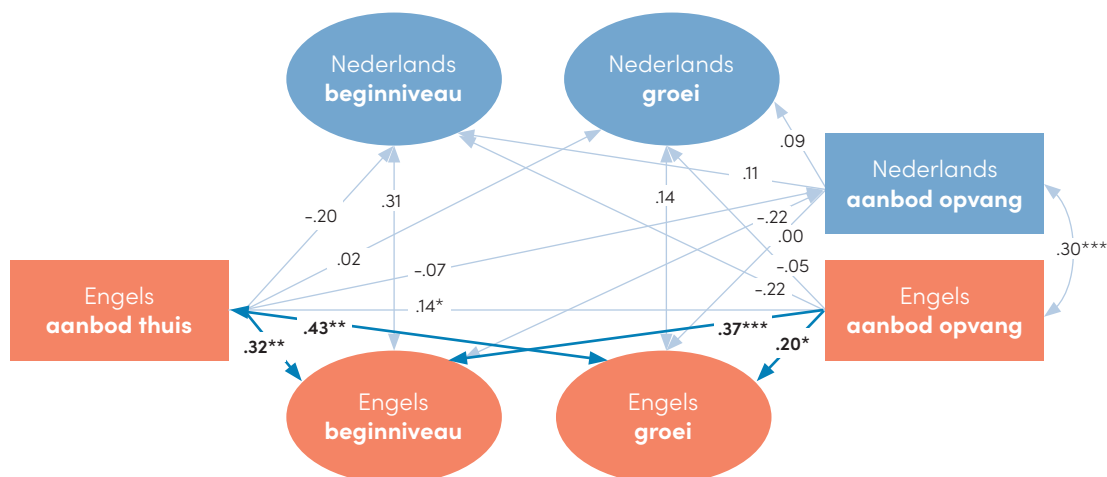
Figuur 28. Latent groeimodel (LGM) voor actieve woordenschat ($n = 544$ kinderen).

Modelpassing: RMSEA = .030, CFI = .973, TLI = .960.

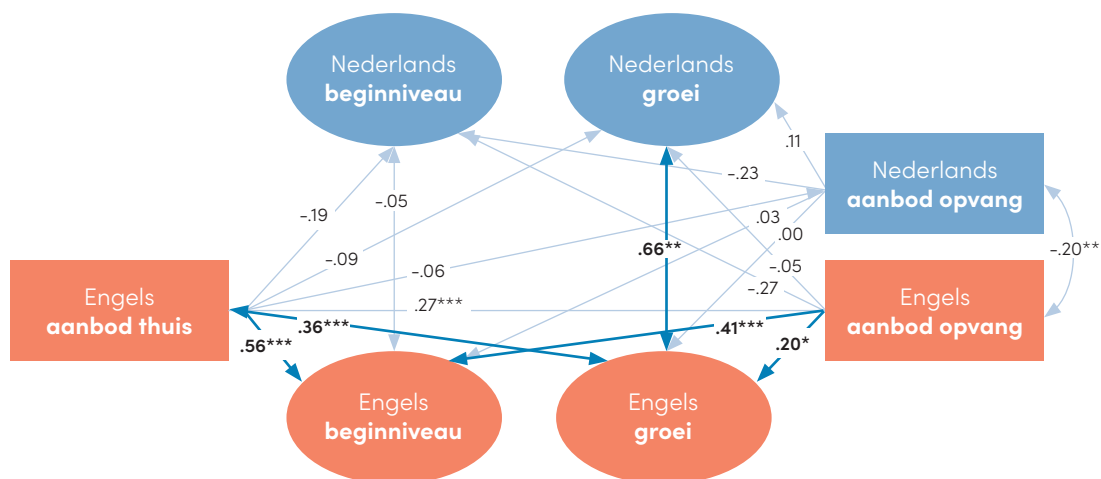
De sterretjes in de figuur geven het significantieniveau aan: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

MULTI-GROEP LGM VOOR PASSIEVE WOORDENSCHAT

GROEP 1: GEEN/WEINIG NEDERLANDS THUIS



GROEP 2: WEL NEDERLANDS THUIS



Figuur 29. Latent multi-groep groeimodel (LGM) voor passieve woordenschat (Groep 1 – geen/weinig Nederlands thuis: $n = 241$; Groep 2 – wel Nederlands thuis: $n = 208$). Modelpassing: RMSEA = .025, CFI = .980, TLI = .970. De sterretjes in de figuur geven het significantieniveau aan: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$



Universiteit van Amsterdam
Postbus 1637
1000 BP Amsterdam

projectmind-fgw@uva.nl
020-525 6684

www.projectmind.nl

Vormgeving: www.crasborn.nl