

Spontane taalanalyse bij meertalige kinderen; alternatief voor, of aanvullend op genormeerde taaltesten?

Maria Manuela R. Julien

Audiologisch Centrum Den Haag

Dit artikel presenteert een denkkader voor diagnostiek bij meertalige kinderen, dat rekening houdt met kenmerkende verschijnselen van de normale taalontwikkeling van deze kinderen. Code-mixing, taaldominantie, taalverlies en additieve en subtractieve meertaligheid worden behandeld. Er wordt voorgesteld om meertalige kinderen te onderscheiden in vier subgroepen, die zowel gebaseerd zijn op het moment van blootstelling aan de verschillende talen als op de grootte van de minderheidsgroep waar ze toe behoren. Dit maakt vergelijking tussen kinderen die ongeveer in dezelfde omstandigheden opgroeien mogelijk. Aandachtspunten, problemen en mogelijkheden rondom diagnostisch taalonderzoek bij meertalige kinderen worden besproken. De toepasbaarheid van onderzoeksmethodes zoals genormeerde testen en spontane taalanalyse wordt besproken.

Inleiding

Het onderzoek van taalstoornissen bij meertalige kinderen is complex vanwege de vele factoren die de taalontwikkeling beïnvloeden. De vraag die steeds vaker aan diagnostici – logopedisten, spraak- taal pathologen en klinisch linguïsten – wordt gesteld is: “Is het de meertaligheid die de waargenomen problemen veroorzaakt of is er sprake van een taalstoornis?”

Diagnosticci zijn gewend om de vraag “Is er bij dit kind sprake van een taalstoornis?” te beantwoorden. Deze vraag wordt meestal gesteld bij eentalige Nederlands-sprekende kinderen. Om hem te beantwoorden gebruiken diagnostici instrumenten die genormeerd zijn op zich normaal ontwikkelende eentalige Nederlands-sprekende kinderen. Als er sprake is van een heel grote achterstand of van een afwijkende ont-

wikkeling spreekt men van een taalstoornis (Van Ierland, 1982). Deze vergelijking is mogelijk omdat de taalontwikkeling van kinderen, die één taal onder ongeveer dezelfde omstandigheden ontwikkelen, redelijk vergelijkbaar is. Bij meertalige kinderen daarentegen is de heterogeniteit in de blootstelling aan de verschillende talen zo groot, dat zo een vergelijking vaak niet mogelijk is. Het is echter heel moeilijk om te bepalen of de problemen in het Nederlands veroorzaakt worden door de meertaligheid van een kind of dat er sprake is van een taalstoornis, zonder de taalbeheersing van het betreffende kind te vergelijken met die van andere kinderen. Met wie vergelijken wij hier dan, en hoe?

De meeste testen die in Nederland worden gebruikt zijn gericht op de beoordeling van de beheersing van het Nederlands. Zij zijn genormeerd op de jaargroep waarin kinderen zich op school bevinden of op de leeftijdsgroep. De meeste testen zijn genormeerd op eentalige kinderen. Slechts een enkele test is ook op meertalige kinderen genormeerd. Omdat de taalontwikkeling van meertalige kinderen gedeeltelijk anders verloopt dan die van eentaligen, en omdat die ontwikkeling zo heterogeen is, zijn deze testen echter géén valide middel om bij alle meertalige kinderen te kunnen vaststellen of er sprake is van een taalstoornis. Misschien zijn de fouten die een bepaald kind maakt gerelateerd aan zijn meertaligheid. Er kunnen bijvoorbeeld interferentiefouten¹ optreden of wellicht heeft het kind nog onvoldoende blootstelling gehad aan het Nederlands. Vergelijking van dit kind met eentalige kinderen is daarom niet verstandig. Vergelijking met meertalige leeftijdsgenoten of klasgenoten geeft ook geen antwoord op die vraag over een taalstoornis, want de blootstelling aan het Nederlands bij dit kind begon misschien op een ander moment van zijn ontwikkeling en met een verschillende kwantiteit en kwaliteit dan bij een ander meertalig kind van dezelfde leeftijd. Twee meertalige kinderen in groep twee van de basisschool kunnen een heel verschillende beheersing van het Nederlands hebben als het ene het Nederlands vanaf zijn geboorte heeft gehoord en het andere pas met vier jaar aan het Nederlands werd blootgesteld. Het is waarschijnlijk dat het eerste kind in groep twee meer gevorderd is in zijn beheersing van het Nederlands dan het tweede kind. Zoals dit voorbeeld illustreert, bereiken meertalige kinderen verschillende niveaus van beheersing van de talen op verschillende momenten in hun ontwikkeling. De analyse van de spontane taal, waarbij niet alleen een kwantitatieve maar ook een kwalitatieve beoordeling wordt gemaakt van de taalbeheersing van het kind, lijkt daarom een alternatief voor het gebruik van genormeerde testen (o.a. Gerrits, 2005). Spontane taalanalyse heeft veel voordelen, maar het is een bewerkelijke onderzoeksmethode en de interpretatie van de gegevens is vooral bij meertalige kinderen ingewikkeld. Het is daarom belangrijk ook stil te staan bij de mogelijkheden van andere onderzoeksmethoden. Essentieel is ook het besef dat voor de diagnostiek bij meertalige kinderen aanvullende kennis nodig is binnen een denkkader waarin rekening wordt gehouden met verschillende

¹ het gebruik in de tweede taal van vormen uit de eerste taal

aspecten die inherent zijn aan de taalontwikkeling van meertalige kinderen. Zonder dit denkkader en zonder kennis van de “normale” meertalige ontwikkeling zullen over- en onderdiagnose van taalproblemen bij kinderen met een andere taal- en cultuurachtergrond blijven bestaan. Dat is echter niet het enige wat nodig is. Kennis van de structuur van andere talen, van taaluniversalia en van kenmerken van taalstoornissen in andere talen zijn ook essentieel. Behandeling van deze onderwerpen ligt echter buiten de strekking van dit artikel. Raadpleeg o.a. Julien (2004) voor verdieping met betrekking tot het uitvoeren van spontane taalanalyse bij meertalige kinderen. In dit artikel beperk ik mij voornamelijk tot het beschrijven van het genoemde denkkader.

Benodigd denkkader

Men weet al lang dat de taalontwikkeling van eentalige kinderen op verschillende aspecten anders is dan die van meertalige. Kinderen, die meerdere talen tegelijkertijd ontwikkelen (simultane tweetaligheid), laten andere verschijnselen zien dan kinderen die eerst één moedertaal ontwikkelen en pas later de tweede en eventuele volgende talen (successieve of sequentiële tweetaligheid). Meertalige kinderen verschillen echter niet alleen van elkaar in het moment dat de talen worden geïntroduceerd, maar ook wat betreft de grootte en de status van de etnische groep waartoe ze behoren. Het onderscheid tussen minderheidstaal en meerderheidstaal is even relevant als het onderscheid tussen simultane en successieve taalverwerving. Verder is het van betekenis of een minderheidstaal gesproken wordt door een grote of een kleine minderheidsgroep. Kinderen uit grote minderheden hebben meer kans om zowel de minderheidstaal als de meerderheidstaal voldoende te beheersen om in beide talen goed te kunnen functioneren dan kinderen van wie een van de talen door slechts een kleine groep mensen wordt gesproken (Genesee et al., 2004).

Op basis van deze twee dichotomieën, simultane versus successieve taalverwerving en kleine minderheidstaal versus grote minderheidstaal, kunnen meertalige kinderen in Nederland worden ondergebracht in vier groepen:

1. Kinderen uit een grote minderheidsgroep die hun beide talen simultaan hebben geleerd, zoals het geval is bij veel Friezen;
2. Kinderen uit een grote minderheidsgroep die hun beide talen sequentieel hebben geleerd. Turken en Chinezen zijn een voorbeeld hiervan;
3. Kinderen uit een kleine minderheidsgroep die hun beide talen simultaan hebben geleerd, zoals kinderen uit gemengde huwelijken;
4. Kinderen uit een kleine minderheidsgroep die hun beide talen sequentieel hebben geleerd. Zuid-Amerikanen of Vietnamezen zijn hiervan een voorbeeld.

Minderheidstalen moeten als een continuüm gezien worden, met aan het ene einde de kleine minderheden en aan het andere einde de grote. Hoe dat continuüm eruit ziet kan per regio of stad variëren. In Den Haag bijvoorbeeld is de Turkstalige gemeen-

schap groter dan de Arabische gemeenschap terwijl in een stad als Leeuwarden de Arabischsprekende gemeenschap groter is dan de Turkstalige. Dit bepaalt mede de hoeveelheid blootstelling aan de verschillende talen en ook de houding die het kind heeft ten opzichte van die talen. In Den Haag zijn de mogelijkheden voor Turkse kinderen om Turks in een verschillende context te horen en gebruiken, zoals in winkels, restaurants en sociale gelegenheden, veel groter dan voor Arabischsprekende kinderen om het Arabisch te horen en te gebruiken. Het omgekeerde gebeurt in Leeuwarden.

Ook de status van de betreffende taal of talen beïnvloedt de verwerving van de ene of de andere taal. Minderheidstalen worden vaak beschouwd als minder waardevol dan de meerderheidstaal. Ze hebben vaak een lagere status (met uitzondering van enkele West-Europese talen, zoals het Engels, het Spaans of het Frans) en de sprekers hebben ook vaak minder of geen sociaaleconomische macht. Het gebruik van deze talen wordt door de Nederlandse overheid niet gestimuleerd. De consequentie is dat de brede omgeving, zoals de peuterspeelzaal en de school, het leren van deze talen meestal ook niet stimuleert. Voor ouders is het dan een grote inspanning om te bewerkstelligen dat hun kinderen de moedertaal goed gaan beheersen.

Hieronder volgen enkele casussen ter verduidelijking en illustratie van de genoemde aspecten uit het denkkader. De eerste twee casussen illustreren hoe twee kinderen die beide de talen simultaan leren dezelfde verschijnselen laten zien en toch een ander resultaat bereiken in de beheersing van de talen.

Casus Mauro

Mauro heeft twee moedertalen: moeder spreekt Portugees met hem en vader spreekt Nederlands. Toen hij 2;11 jaar was maakte hij dit soort zinnen in het Portugees:

'Ik já fiz-i.'
1EV *al maken-VTT/ONREGELM. 1EV + VTT/REGELM. 1EV*
'Ik heb (het) al gedaan.'

We zien in deze zin twee vaak voorkomende verschijnselen die passen binnen de normale meertalige taalontwikkeling. Het eerste is **code-mixing**, het mengen van elementen van twee of meer talen in dezelfde uiting of conversatie. Mauro gebruikt in zijn Portugees zinnen een Nederlands woord. Het tweede verschijnsel is dat van **overregularisatie** van de werkwoordvervoeging. Mauro vervoegt het onregelmatige werkwoord 'fazer' (doen/maken) in de verleden tijd verkeerd. Hij plakt achter de juiste vervoeging (fiz) een verkeerde uitgang, namelijk de uitgang van de eerste persoon enkelvoud van de verleden tijd van regelmatige werkwoorden met de uitgang '-er'. Dezelfde soort fouten komt ook in zijn Nederlandse zinnen voor. Bijvoorbeeld:

'Ik kwam-de gisteren.'
1EV *komen- OVT/ONREGELM.1EV + OVT/REGELM.1EV* gisteren
'Ik kwam gisteren.'

Overregularisatie is een universeel cognitief proces en komt ook voor in de taal van eentalige kinderen en van kinderen die meerdere talen sequentieel verwerven. Code-mixing is echter een proces dat alleen bij meertalige kinderen plaatsvindt.

Casus Sake

De vierjarige Sake hoort bij de grote minderheidsgroep in Friesland, die Fries spreekt. Beide ouders spreken Fries. Code-mixing en overregularisatie komen ook in de zinnen van Sake voor zoals te zien is in de volgende voorbeelden:

Code-mixing

‘Dat **doech** ik niet.’
Dat doen-STAM/NL.1EV/FR IEV niet
 ‘Dat doch ik net.’ (FR)
 ‘Dat doe ik niet.’ (NL)

Overregularisatie

Ik liepte met mama naar school.
IEV lopen-OVT/ONREGELM.1EV + OVT/REGELM.1EV met mama naar school
 ‘Ik liep met mama naar school.’

Ondanks dat de cognitieve processen in hun taalontwikkeling en de manifestatie daarvan in hun taalproductie vergelijkbaar zijn, is er een groot verschil tussen Mauro en Sake in de uiteindelijke beheersing van hun talen. Op zevenjarige leeftijd kan Sake zijn beide talen vloeiend spreken maar Mauro kan dan alleen Nederlands spreken. Het Portugees beheerst hij slechts passief. Hoe komt dat?

Taaldominantie en taalverlies

In de taalontwikkeling van meertalige kinderen zijn verschillende zeer relevante fenomenen te herkennen. **Taaldominantie**, het beter beheersen van één van de talen², kan in de loop van de tijd veranderen en er kan **taalverlies** optreden. Dat is het proces waarbij beheersing van de moedertaal afneemt terwijl de tweede taal de dominante taal wordt. Dat was bijvoorbeeld het geval bij Mauro. Vanaf het moment dat Mauro naar de peuterspeelzaal ging, begon hij steeds meer Nederlands te praten. Vanaf vijf jaar was zijn dominante taal het Nederlands en niet meer het Portugees. Als moeder in het Portugees met hem praat, geeft hij antwoord in het Nederlands. Door onvoldoende gebruik van het Portugees begon Mauro zijn vaardigheid in die taal te verliezen. Sake bleef echter ook in de periode van de peuterspeelzaal Fries praten met zijn ouders, broers, andere familieleden en kennissen. Met vijf jaar was zijn beheersing van beide talen min of meer evenwichtig. Het verschil tussen de twee kinderen ligt dus niet aan

² de voorkeurstaal is meestal de dominante taal.

een verschillend vermogen om meer dan één taal te leren, maar aan de verschillen in de omstandigheden waarin ze opgroeien. Mauro behoort tot een kleine minderheids-groep en Sake behoort tot een grote minderheids-groep. De mogelijkheden die ze hebben om in Nederland beide talen te gebruiken en te oefenen zijn beduidend anders. Begrip van deze twee verschijnselen is essentieel wanneer de diagnosticus een meertalig kind voor onderzoek ziet.

Additieve en subtractieve meertaligheid

Een ander aandachtspunt is de status van de betreffende talen. Deze heeft grote invloed op de verschijnselen additieve en subtractieve meertaligheid. Men praat over additieve meertaligheid wanneer alle talen voldoende gestimuleerd worden en het leren van de thuistaal als positief wordt gezien door de brede omgeving, vaak omdat die taal een hoge status heeft. De kans op een goede ontwikkeling van alle betrokken talen is hier groot. Subtractieve meertaligheid is het tegenovergestelde. De brede omgeving ontmoedigt het handhaven van de thuistaal, bijvoorbeeld omdat die een lage status heeft. Het gevolg is dat de thuistaal, en helaas vaak ook de andere taal, niet voldoende worden gestimuleerd. Het kind ontwikkelt dan een soort semi-lingualisme: het beheerst geen van beide talen goed. Subtractieve meertaligheid kan een enorm negatieve impact hebben op het leven van het kind. Een kind dat slachtoffer is van subtractieve meertaligheid wordt belemmerd in zijn communicatie en kan vaak niet goed functioneren op school en in de maatschappij. Dit is helaas de realiteit voor veel meertalige kinderen in Nederland. Ze behoren bij minderheids-groepen van wie de moedertaal een lage status heeft. Voorbeelden zijn Berbers en Twi. Het voorbeeld hieronder illustreert dit.

Casus Mounir

Mounir is 11 jaar, zit in groep zes en heeft problemen met praten, lezen en schrijven. Hij is in Marokko geboren en heeft de eerste drie jaar bij zijn Berbers sprekende oma in Marokko gewoond. Er waren toen geen taalontwikkelingsproblemen. Met drie jaar kwam hij naar Nederland en ging na een paar maanden naar de peuterspeelzaal. Zijn ouders spraken toen Berbers met hem. Van de peuterspeelzaal kregen zij echter het advies om Nederlands te praten. De ouders hebben weinig scholing en beheersen het Nederlands heel beperkt, maar hebben desondanks het advies proberen te volgen. Het gevolg was dat de kwaliteit van de communicatie met hun zoon heel beperkt was en nog steeds is. Vanaf de leeftijd van vier jaar praat Mounir alleen Nederlands met zijn ouders. Hij kan steeds minder in het Berbers zeggen. Zijn beheersing van het Nederlands is echter óók heel beperkt. Zijn woordenschat is heel klein, er is sprake van onvloeiendheid en hij maakt, naast ook andere, veel van onderstaande fouten:

“En die hond ron...ren...ron door...ren door...”

“Hij had zijn neus geknijpt, ge... ge... geknopen.”

Mounir is nog bezig met het verwerven van de regels van de Nederlandse grammatica. Hij kent de juiste vervoeging van de werkwoorden *rennen* en *knijpen* niet. Hij lijkt te denken dat het allebei sterke werkwoorden zijn. Deze fouten in de morfologie van werkwoorden worden ook wel door eentalige kinderen gemaakt maar nemen met de jaren af. Kinderen in de laatste jaren van de basisschool en zelfs op de middelbare school hebben nog wat moeite met de vervoeging van sterke werkwoorden (Schaerlaekens & Gillis, 1987). Fouten zoals hierboven zijn niet ernstig als ze sporadisch voorkomen en de communicatie niet belemmeren. Het probleem is echter dat Mounir 11 jaar oud is, in groep zes zit, zijn moedertaal niet meer spreekt en zijn tweede taal onvoldoende beheerst om op school goed te kunnen functioneren. Hij heeft nog heel veel moeite met de morfologie van het Nederlands waardoor hij veelvuldig fouten maakt, heel onzeker is over zijn taalbeheersing en hikkelend spreekt. Er is bij hem geen sprake van pathologie maar hij heeft in wezen een groot taalprobleem veroorzaakt door subtractieve meertaligheid.

De bovenstaande casussen maken duidelijk dat een vergelijking tussen kinderen alleen mogelijk is door het juiste denkkader te combineren met feitelijke informatie over de normale taalontwikkeling van meertalige kinderen die in Nederland opgroeien. Dat denkkader is noodzakelijk bij de interpretatie van de verschijnselen die waargenomen worden. Altijd is de vraag: "In welke fase van de taalontwikkeling zit het kind en welke verschijnselen spelen daarin nu een rol?"

Onderzoeksmiddelen

Een groot verschil tussen het onderzoek van eentalige en van meertalige kinderen is dat bij deze laatste groep niet alleen het Nederlands maar ook de andere taal of talen die het kind spreekt, onderzocht moeten worden.

Net als bij eentalige kinderen zijn zowel spontane taalanalyse als testen waardevolle methoden om een meer compleet beeld te krijgen van de taalbeheersing van het kind. Bij meertalige kinderen geeft spontane taalanalyse toegevoegde waarde vanwege de beperkingen die er zijn aan het gebruik van taaltests. Zoals eerder gezegd zijn de meeste testen niet genormeerd op de verschillende subgroepen meertalige kinderen en ze bieden geen mogelijkheid om alle betrokken talen te beoordelen. Hieronder volgt een korte beschrijving van het nut en de voordelen van ieder van deze onderzoeksmethodes bij meertalige kinderen.

Genormeerde testen

Genormeerde testen meten veelal de huidige kennis van het kind. Ze meten dus de kennis van het Nederlands die het kind tot dat moment heeft opgebouwd. Als een kind slecht presteert weten we nog niet waaróm dat is. Is het door onvoldoende blootstelling aan de taal? Of komt het doordat het kind geen taal kan leren?

Testen zijn nuttig als ze correct worden gebruikt en de juiste interpretatie wordt verbonden aan de resultaten. Om een taalstoornis te kunnen opsporen mogen alleen kinderen met dezelfde achtergrond, die ongeveer in dezelfde omstandigheden zijn opgegroeid, met elkaar vergeleken worden. Een kind uit een grote minderheid, dat de talen successief heeft geleerd en pas op de leeftijd van vier jaar aan het Nederlands werd blootgesteld, kan niet vergeleken worden met een eentalig kind en ook niet met een kind uit een kleine minderheidsgroep dat de talen vanaf zijn geboorte simultaan heeft geleerd.

Testen kunnen we dus gebruiken, maar wel binnen het kader van dynamische diagnostiek. Dynamische diagnostiek houdt in dat er hulp wordt aangeboden tijdens het uitvoeren van taken en dat het therapie-effect wordt gemeten. Dynamische diagnostiek is het tegenovergestelde van statische diagnostiek waarbij alleen gestandaardiseerd materiaal gebruikt mag worden, geen hulp toegestaan is en het effect van de therapie niet meegenomen wordt in de diagnose.

Dynamische diagnostiek is vooral interessant als een testprestatie wordt beïnvloed door beperkingen van het kind, die de klassieke testscore een vertekend beeld geven. Een beperking is bijvoorbeeld onvoldoende kennis van typisch Nederlandse uitdrukkingen, concepten en woorden. Nederlandse testen zijn vaak gebaseerd op woorden, concepten en interactiepatronen die beperkt zijn tot de Nederlandse (of West-Europese) taalcultuur. Een voorbeeld hiervan is item 31 van het onderdeel woordenschat-productietest van de Taaltest voor Kinderen (van Bon, 1982). Het item luidt: 'Kerstmis is het één keer per ...'. Het kind moet de zin afmaken, maar om dat te kunnen doen moet hij weten wat Kerstmis is en dat het één keer per jaar plaatsvindt.

Testhulp

Stimulusmodificatie en instructie zijn twee vormen van hulp die gebruikt kunnen worden bij het diagnostische onderzoek. Stimulusmodificatie betekent een alternatieve aanbieding met bijvoorbeeld echte en bekende objecten, bekende woorden of een aanvulling met gebaren. Een voorbeeld hiervan is het vervangen van het blok in de Reynell Test voor Taalbegrip (van Eldik et al., 2001) door een pen of een sleutel; of de nazegzin uit de Vlaams-Nederlandse aanpassing van de WPPSI (Van der Steene en Bos, 1997) "Karel heeft twee poppen en een bruine teddybeer." vervangen door de zin "Karel heeft twee poppen en een bruin autootje."

De tweede variant van hulp die aangeboden kan worden bij testen is gebaseerd op het concept van leerpotentieel. Door bij de testafname aanvullende instructie te geven bij de itemtaak, kan diagnostische informatie verkregen worden over de leergeschiedheid van een kind. Met deze variant is een dynamische diagnostiek te beschouwen als een 'mini-leertest'. De instructie kan bestaan uit oefenitems, aanvulzinnen en het geven van een direct en/of indirect model.

De hulp moet volgens een afgesproken protocol worden aangeboden. Spelberg (2005) zegt hierover o.a.: "Meestal worden twee scores bepaald: een beginscore, vergelijkbaar met een klassieke testscore; en een eindscore, verkregen na toepassing van

de testhulp (...). Hieruit volgt dat de standaardtestprocedure intact blijft; de grenzen-testactiviteiten³ bij het toepassen van testhulp volgen pas nadat de standaardtestafname, inclusief de voorgeschreven start-, afbreek- en scoringsregels, is beëindigd. Alleen dan kan de beginscore als een klassieke testscore worden gezien en kan worden nagegaan welk effect de testhulp heeft.”

Metten van het effect van de therapie

Het effect van de therapie wordt gemeten volgens het principe ‘Test-teach-retest’. De score ná een korte behandeling wordt vergeleken met de initiale score. Als een kind baat heeft bij therapie en snel vooruit gaat, is de kans groot dat er geen sprake is van een ernstige taalstoornis. Het probleem kan dan met logopedische therapie verholpen worden.

Naast het testen van de actuele kennis en leerpotentieel is er een andere manier om taalstoornissen bij deze kinderen te onderzoeken, namelijk door te kijken naar de onderliggende, universele taalverwerkingsprocessen. Twee fundamentele taalverwerkingsprocessen zijn het op korte termijn onthouden van verbaal aangeboden informatie en de auditieve (spraak)perceptie. Voorbeelden van testen die het verbale kortetermijn geheugen meten zijn nonsenswoordrepetitie testen, het nazeggen van reeksen hoogfrequente woorden en het herhalen van zinnen. Voorbeelden van testen die de auditieve perceptie (de snelheid en accuraatheid van verwerking) meten zijn spraakherkenning in ruis, toondiscriminatietaken en nonsenswoordenrepetitie.

Nonsenswoordenrepetitie is één van de favoriete testen omdat hij beide onderliggende taalverwerkingsprocessen meet. Door nonsenswoorden te gebruiken die nauwelijks overeenkomen met bestaande woorden in de talen waaraan het kind blootgesteld is, wordt het effect van verschillen in woordenschat en taalkennis beperkt. Zie Gerrits (2005) voor een meer uitgebreide discussie van deze onderzoeksmogelijkheid. Bij meertalige kinderen, die nog weinig blootstelling hebben gehad aan het Nederlands, kan deze vorm van testen goede aanvullende diagnostische mogelijkheden bieden.

Spontane taalanalyse

Spontane taalanalyse biedt de mogelijkheid om een kwalitatieve beoordeling van de taalbeheersing van het kind te maken en de fase van taalontwikkeling van het kind te bepalen. Men kan zo inzicht krijgen in de alledaagse taal- en communicatievaardigheid van het kind. Spontane taalanalyse is minder ‘inhouds-, taal- en normbiased’ dan testen. Met ‘bias’ wordt hier bedoeld een onbedoeld en onterecht nadelig óf voordelig effect voor een bepaalde groep kinderen. Spontane taalanalyse is minder inhoudsbiasd dan testen omdat in spontane taal het kind zelf de inhoud kan kiezen. Het kan kiezen welke woorden, concepten en interactiepatronen hij of zij gebruikt. Spontane taalanalyse is

³ modificatie van stimulus of van instructie (MJ)

minder ‘taalbiased’ omdat er rekening kan worden gehouden met de kenmerken van dialecten en sociolecten, bijvoorbeeld “Hij heb een koekje gegeten”, of kenmerken van meertaligheid zoals interferentiefouten, uiteraard mits de diagnosticus daarmee bekend is. Ook is spontane taal minder ‘normbiased’ want de nadruk wordt eerder gelegd op de kwalitatieve dan op de kwantitatieve beoordeling van de taalbeheersing van het kind. Door het kind in de verschillende talen spontaan te laten praten, kunnen we zijn of haar beheersing van de ene taal vergelijken met die van zijn of haar andere taal. Als het kind vergelijkbare problemen in beide talen heeft, mits die niet veroorzaakt zijn door subtractieve meertaligheid, is dat meest waarschijnlijk een teken dat er een taalstoornis aanwezig is. Als de ontwikkeling in een van de talen goed is, betekent dat er geen sprake is van een taalstoornis. Deze onderzoeksmethode hoort zeker thuis in de gereedschapskist van de diagnostiek van spraak- en taalstoornissen bij meertalige kinderen.

Besluit

Het denkkader dat dit artikel presenteert weerspiegelt de heterogeniteit tussen meertalige kinderen in Nederland en biedt een grondige basis voor het verantwoord verrichten van onderzoek van taalstoornissen bij deze kinderen. Over- en onderdiagnose van taalstoornissen bij meertalige kinderen zullen blijven bestaan wanneer men volhardt in een denkkader geconditioneerd door het onderzoek van eentaligen. Een goede diagnose is evenmin mogelijk zonder kennis van een normale meertalige ontwikkeling en zonder het gebruik van dynamische diagnostiek.

Enkele aanbevelingen tot slot: vergelijk het meertalige kind vooral met zichzelf door de beheersing van beide talen te vergelijken en door de taalbeheersing van het kind over een korte therapieperiode (therapie-effect) te herbeoordelen. Houd hierbij rekening met de fase van meertalige taalontwikkeling waarin het kind zich bevindt. Taalverlies en verschuiving van taaldominantie moeten niet onderschat worden. Belangrijk is ook om het kind te vergelijken met kinderen die in een vergelijkbare situatie opgroeien.

Summary

This article presents a framework for assessment of language problems in multilingual children which takes into account characteristic phenomena of normal multilingual language acquisition. Code-mixing, language dominance and language loss, additive and subtractive multilingualism are dealt with. The suggestion is put forward to place multilingual children in one of four subgroups that differ from each other not only in regard to the moment that they were exposed to the different languages but also in regard to the size of the minority group to which they belong. This makes it possible to compare children who grow up in similar conditions. Points of attention, problems

and solutions concerning assessment of language problems in multilingual children are discussed, as are different methods of assessment such as standardized tests and analysis of spontaneous language. Applicability of these methods is discussed.

Referenties

- Bon, W.H.J. van (1982). Taaltest voor kinderen (TVK). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Eldik, M.C.M. van; Schlichting, J.E.P.T.; Lutje Spelberg, H.C.; Meulen, B.F. van der; Meulen, S.J. van der (2001). Reynell test voor taalbegrip. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M.B. (2004). Dual Language Development and Disorders. A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning. Illinois: Paul H. Brookes Publishing co.
- Gerrits, E. (2005). Taaldiagnostiek bij meertalige kinderen: problemen en oplossingen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 74, 169-175.
- Ierland, M.S. van (1982). 'Onderkenning en opvang van kinderen met taalontwikkelingsstoornissen: enkele knelpunten'. *Logopedie en Foniatrie*, 102-108.
- Julien, M. (2004). Kind en onderzoeker spreken niet dezelfde taal: mogelijkheden bij diagnostiek van spraak- en taalproblemen bij meertalige kinderen. *Logopedie en Foniatrie*, 76, 488-94.
- Schaerlaekens, A., & Gillis, S. (1987). De taalverwerving van het kind. *Taal Mens Maatschappij*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Spelberg, H.C. Lutje (2005). Grenzentesten revisited. In B.F. van der Meulen, C. Vlaskamp & K.P. van den Bos (Eds.), *Interventies in de orthopedagogiek* (209-222). Rotterdam: Lemniscaat.
- Steene, G. van der & Bos, A. (1997/2000). WIPPSI-R. Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence. Vlaams- Nederlandse aanpassing. Lisse: Swets & Zeitlinger.