

1 Meertaligheid - de stand van zaken



Dit boek handelt over de diagnose en behandeling van taalstoornissen bij meertalige kinderen. Dit onderwerp kan echter niet worden besproken zonder een inleidende bespreking van de (leef)omstandigheden waarin meertalige kinderen opgroeien.

1.1 Maatschappelijke houding

Onderzoekers zoals Romaine (1995) en Muysken (2002) schatten dat de meerderheid van de wereldbevolking meertalig is. In de wetenschap dat het aandeel westerse én niet-westerse mensen met een migratieachtergrond in de totale Nederlandse bevolking in 2018 23 procent is en in 2060 waarschijnlijk 34 procent zal bedragen (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2017), gekoppeld aan de groei van het Engels als tweede taal, is ook in Nederland een groot en groeiend deel van de bevolking meertalig. Volgens Extra, Aarts, Van der Avoird, Broeder & Yağmur (2002) groeit in Nederland ongeveer 32 procent van de Nederlandse bevolking thuis meertalig op. De toename van de verscheidenheid aan talen en culturen zorgt voor maatschappelijke en politieke onrust in Nederland en op Europees niveau.

Voor mensen die opgroeien en leven in een overheersend monolinguale gemeenschap is eentaligheid de vanzelfsprekende standaard. Ze kijken naar meertaligheid vanuit hun *monolinguaal denkkader*. Meertaligheid wordt vaak gezien als ingewikkeld en als de oorzaak van achterstand in het Nederlands. Dit idee wordt versterkt doordat veel anderstalige of meertalige kinderen in Nederland onvoldoende beheersing van de op school gebezigde taal hebben om daar hun talenten goed te kunnen ontwikkelen.

Door de jaren heen is door de overheid naar oplossingen gezocht voor de gerezen problemen. Hoewel taal en taalverwerving een centrale rol in deze kwestie spelen, zijn de gevonden oplossingen vaak echter niet gebaseerd op het resultaat van wetenschappelijk onderzoek. Verscheidene onderzoeken hebben laten zien dat meertaligheid geen nadelige gevolgen heeft voor kinderen (o.a. Appel, 1984; Teunissen, 1986; Verhoeven, 1987; Fan, Liberman, Keysar & Kinzler, 2015; Bosma, 2017). Het is zelfs zo dat bij *evenwichtig-meertaligen* (meertaligen die beide talen ongeveer evenveel en kwalitatief goed aangeboden krijgen en daardoor ongeveer even vaardig zijn in elk van hun talen) hun meertaligheid positieve effecten heeft op de cognitieve ontwikkeling (o.a. Hakuta, 1986; Genesee, Paradis & Crago, 2004; Bialystok e.a., 2005; Poarch, 2013). Ook constateerden onderzoekers zoals Cummins (1979, 1984), Appel en Schaufeli (1990), Genesee en anderen (2004), Scheele (2010) en Prevoo (2014) dat de kans dat een tweede of volgende taal zich goed ontwikkelt groot is wanneer de taalontwikkeling in de moedertaal een hoog niveau heeft.

Tot 2017 legde het overheidsbeleid echter de nadruk op het zo vroeg, snel en correct mogelijk leren van het Nederlands, zonder daarbij de andere taal of talen te betrekken die veel kinderen kenden voordat ze in aanraking kwamen met het Nederlands. De verdere ontwikkeling van die andere (vooral niet-Europese) talen kreeg, en krijgt, daarbij weinig aandacht. Dit resulteert vaak in *semilingualisme*. Veel meertalige kinderen beheersen in zulke omstandigheden geen enkele taal goed.

Als reactie op deze onwenselijke situatie hebben de taalkundigen Hans Bennis, Guus Extra, Pieter Muysken en Jacomine Nortier in juni 2000 een manifest opgesteld. Volgens hen leek het onderwijsbeleid ten aanzien van meertalige leerlingen ‘(...) een heilloze weg in te slaan, waarin de pluriforme taalsituatie moet worden aangepast aan een monolinguale schoolsituatie. (...) Vooral waar het gaat om de schoolsituatie

worden er voorstellen gedaan om de meertaligheid van allochtone leerlingen zo veel mogelijk tegen te gaan. Er wordt zelfs al gesproken over “Nederlands op schoot”. Dit is een paradoxale paniecreactie op een complex probleem’ (Bennis, Extra, Muysken & Nortier, 2000, p. 1). Ook de taalkundigen Van der Linden & Kuiken (2012) betreuren deze situatie, zoals afgeleid kan worden uit het volgende citaat:

Het mag dan ook verbazing wekken dat het onderwijs in de eigen taal in 2004 is afgeschaft, omdat die experimenten hebben laten zien dat een goede basis in de eigen taal het leren van een tweede taal juist kan ondersteunen in plaats van te belemmeren. We kunnen ons dan ook niet aan de gedachte onttrekken dat aan de afschaffing van OALT [Onderwijs in Allochtone Levende Talen] eerder financiële en politieke overwegingen ten grondslag lagen dan (taal)wetenschappelijke. Mogelijkerwijs staat er ooit nog eens een wijze politicus op die op deze beslissing terugkomt. (p. 167)

In 2016 is gehoor gegeven aan deze oproep van taalexperts. In opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (ocw) en de Primair Onderwijs Raad (PO-Raad) is het project Lectoreninitiatief Professionalisering Taalonderwijs Nieuwkomers (LPTN) geïnitieerd. Dit resulteerde onder andere in de handreiking ‘Ruimte voor nieuwe talenten’ van 20 maart 2017 (Schrijfgroep LPTN, 2017). Twee belangrijke aanbevelingen hieruit zijn: maak op school een meerjarenplan voor nieuwkomersleerlingen en gebruik de moedertaal van de leerling als opstapje voor het leren van Nederlands én van andere vakken.

Hoewel deze handreiking nieuwkomers betreft, zou dit beleid ook toegepast moeten worden op alle kinderen die anderstalig of meertalig worden opgevoed. Deze positieve kijk op meertaligheid beperkt zich niet tot Nederland. Ook vanuit de EU wordt aanbevolen om aandacht te geven aan de meertaligheid van de leerlingen in de klas. ‘In veel Europese steden worstelen scholen met meertaligheid, maar geleidelijk worden ook steeds meer de voordelen van meertaligheid gezien. Het bevordert cognitieve, sociale en persoonlijke ontwikkeling’, aldus onderzoeker Le Pichon (PO-Raad, 2017).

Meertaligheid is en blijft overal ter wereld een gegeven. (Moeder)taal onderdrukken kan negatieve effecten hebben. Zo zijn er meertalige kinderen die niet trots zijn op hun moedertaal, omdat ze uit hun omgeving signalen krijgen dat die taal niet belangrijk is. Ook zijn er kinderen die geen van hun talen voldoende goed beheersen, omdat hun ouders het advies (proberen te) volgen om alleen Nederlands met ze te praten, terwijl de ouders zelf het Nederlands soms onvoldoende beheersen.

Kinderen verwerven meerdere talen in verschillende omstandigheden en op uiteenlopende manieren. Een veelvoorkomende situatie in Europese landen, inclusief Nederland, is wat Romaine (1995) ‘minderheidsthuis taal zonder ondersteuning door de gemeenschap’ noemde. In deze meertalige ontwikkeling spreken beide ouders dezelfde taal, die verschilt van de taal van de meerderheid in het land. De sociaal-economische status en het beperkte opleidingsniveau van veel ouders spelen hierbij een belangrijke rol en verklaren voor een deel de beperkte beheersing van de meerderheidstaal door anderstalige kinderen. Deze ouders hebben weinig middelen en mogelijkheden om hun kinderen de meerderheidstaal optimaal te laten ontwikkelen. Onderzoek naar taalachterstanden in het Nederlands bij jonge kinderen bevestigt deze conclusie.

Een voorbeeld hiervan is het onderzoek van het onderwijsadviesbureau KPC Groep (Amsing, Beek & Spliethoff, 2007). Dit bureau heeft onderzoek gedaan op 43 scholen

in wijken die door de toenmalige minister voor Wonen, Wijken en Integratie waren aangewezen als probleemwijk. Het zijn wijken waar doorgaans mensen met een laag inkomen en een lage opleiding wonen, waar de werkloosheid groot is en het woningaanbod beperkt. In die studie werd intern begeleiders, leerkrachten, onderbouwcoördinatoren en directeurs van basisscholen gevraagd naar de (taal)vaardigheden van anders- of meertalige kinderen. De onderzoekers concludeerden dat op de scholen die deelnamen aan het onderzoek bijna een op de vijf kinderen in groep 1 en 2 problemen heeft. Zo'n kind begrijpt geen gecombineerde opdracht, spreekt nog in zinnen van maximaal twee woorden en/of wordt omschreven als niet of nauwelijks aanspreekbaar in het Nederlands. De Turkse en de Marokkaanse leerlingen hebben de grootste achterstand op taalgebied.

Volgens de onderzoekers beperkt de achterstand zich niet tot taal, maar heeft die ook betrekking op andere aspecten van de ontwikkeling, zoals kennis van de wereld, sociaal-emotionele ontwikkeling, taal-denkrelaties en de motorische ontwikkeling. Vooral de ontwikkeling van taal-denkrelaties vertoont bij deze kinderen een grote achterstand. Bij het onderzoek van de KPC Groep werden de taalgerelateerde vaardigheden, zoals kennis van de wereld, woordenschat en taal-denkrelaties, beoordeeld in het Nederlands. Sociaal-emotionele ontwikkeling, spelontwikkeling en motorische ontwikkeling werden beoordeeld in de schoolsetting. Wanneer we kennismaken van zulke conclusies staan we er meestal niet bij stil dat de meeste van deze kinderen geen (taal)achterstand hebben ten opzichte van leeftijdgenoten die in dezelfde omstandigheden opgroeien. In hun moedertaal kunnen ze wel communiceren met (Turkse en Marokkaanse) leeftijdgenoten en met hun ouders; hun sociale ontwikkeling binnen de eigen groep loopt waarschijnlijk geen risico; ze kunnen vermoedelijk wel opdrachten volgen van twee woorden en ze ontwikkelen wel taal-denkrelaties. Maar dat gebeurt dan allemaal in de moedertaal. Volgens orthopedagoog en spraakpatholoog Sieneke Goorhuis-Brouwer (Huysing, 2006) is er pas sprake van een taalachterstand wanneer een kind van twee tot tweeënhalf jaar in de taal waarin het wordt opgevoed nog geen opdrachtjes met twee woorden begrijpt, geen tien woorden zegt en ook niet in staat is om af en toe twee woordjes achter elkaar te zeggen.

Meertaligheid is niet de oorzaak van deze problemen! Dat meertaligheid normaal en mogelijk is zonder dat de taalontwikkeling van het kind hieronder lijdt, bewijst de Nederlandse bevolking zelf. Overal in Nederland kunnen mensen het *Algemeen Nederlands (AN)* min of meer goed spreken als dat nodig is: op school, op het werk of in de kerk. Eigenlijk is een groot deel van de Nederlanders meertalig. Zij spreken thuis een *dialect* of een andere Nederlandse taal, zoals het Fries, het Limburgs of het Nedersaksisch. Wanneer zich bij autochtone kinderen taalachterstanden voordoen, is dat meestal niet te wijten aan hun meertaligheid, maar aan sociaal-economische problemen, aan de lage opleiding van hun ouders, de te lage verwachtingen van ouders en leerkrachten, of aan de geïsoleerde positie van de gezinnen waarin deze kinderen opgroeien; ze wonen vaak in kleine steden of in plattelandsgebieden (o.a. Van der Vegt & Van Velzen, 2002).

1.2 Taalstoornissen

Net als eentalige kinderen kunnen meertalige kinderen taalstoornissen hebben. In dat geval wordt vaak de hulp van een logopedist ingeroepen. De essentie van het werk van een logopedist is het verlenen van hulp aan mensen met communicatiestoornissen.

Dit werk verrichten logopedisten op een professionele manier, wat onder andere inhoudt dat hun werk door resultaten van wetenschappelijk onderzoek wordt ondersteund, dat het *evidence-based* is. Als het gaat om het werken met meertaligen blijken er echter moeilijkheden te bestaan die het voor logopedisten lastiger maken hun werk op een professionele, effectieve en doelmatige manier te verrichten. Wat zijn die moeilijkheden? En wat zijn de oorzaken ervan? Er zijn problemen die van buiten komen en er zijn specifieke moeilijkheden die inherent zijn aan het logopedische beroep:

- Aan de ene kant verwachten scholen en veel ouders dat logopedisten de problemen oplossen die veel meertalige kinderen hebben met het leren van het Nederlands, vaak als tweede of volgende taal. Aan de andere kant is de verwachting vanuit de gezondheidszorg, inclusief zorgverzekeraars, en de belangenorganisaties van ouders van kinderen met spraak- en taalstoornissen, dat logopedisten een goed onderscheid maken tussen problemen die door de meertaligheid worden veroorzaakt en echte taalstoornissen. Kinderen met een stoornis hebben immers recht op zorg en op extra voorzieningen om hun communicatieproblemen te beperken of te verhelpen. Om verscheidene redenen (die in andere hoofdstukken in dit boek worden besproken) is dat onderscheid moeilijk te maken.
- De diagnose taalstoornis kan pas goed worden gesteld als er rekening wordt gehouden met de meertaligheid. Alle talen die het kind spreekt of begrijpt zouden onderzocht moeten worden. Dit is lastig! De meeste tests die worden gebruikt, zijn niet ontwikkeld voor kinderen met verschillende culturele en linguïstische achtergronden. Deze tests gebruiken bijvoorbeeld normen per jaargroep op de basisschool of per leeftijdsgroep (zie de beschrijving van deze tests hierna). Vergelijking van meertalige kinderen met klas- of leeftijdsgenoten geeft niet altijd antwoord op de vraag of er sprake is van een taalstoornis. Twee meertalige kinderen in groep 2 van de basisschool die zich normaal ontwikkelen, kunnen afhankelijk van de blootstelling aan hun talen een heel verschillende beheersing van die talen hebben.
- Meertalige kinderen verschillen onderling van elkaar, bijvoorbeeld in het moment waarop ze meertalig worden, in de situaties waarin ze elk van die talen gebruiken en in de regelmaat waarmee ze ze gebruiken. Ook de hoeveelheid en de kwaliteit van de blootstelling aan de talen zijn belangrijk. Verscheidenheid in taalaanbod verklaart voor een groot deel de verscheidenheid in het niveau van beheersing van de talen. Ook gebruiken de meeste meertalige kinderen hun talen voor verschillende doelen en functies. Kinderen van bijvoorbeeld Marokkaanse afkomst kunnen één taal in het gezin gebruiken (bijvoorbeeld Tarifit-Berbers), de andere taal buitenshuis (veelal Nederlands) en de taal van de Koran (Arabisch) in de moskee. Bij ieder van deze talen kunnen ze over verschillende vaardigheden beschikken, en die vaardigheden kunnen ze op verschillende niveaus beheersen. Dit alles maakt het diagnosticeren en behandelen van een taalstoornis bij meertalige kinderen een complexe taak. Hierdoor kunnen bij de beoordeling van taalstoornissen bij cultureel en linguïstisch verschillende kinderen fouten worden gemaakt in de diagnose van het probleem, in de doorverwijzing en in het advies voor schoolkeuze.

1.3 Onderzoeksmiddelen

Om de taalontwikkeling van meertalige kinderen te kunnen beoordelen, moet men gebruik kunnen maken van diagnostische methodes die rekening houden met de meertaligheid en de multiculturaliteit van de kinderen. Als het gebruikte materiaal

niet aan dit criterium voldoet, of als er onvoldoende kennis is van de taalontwikkeling van meertalige kinderen en, soms samenhangend daarmee, de angst bestaat een taalstoornis te missen, bestaat het risico dat een stoornis wordt vastgesteld terwijl het kind er geen heeft – het zogeheten *overdiagnosticeren*. Dit kan tot gevolg hebben dat een kind in een overbodig therapeutisch traject terechtkomt. Het tegenovergestelde is *onderdiagnosticeren*. Dit laatste gebeurt wanneer men een taalstoornis niet vaststelt terwijl deze wel aanwezig is. In de praktijk komt overdiagnosticeren vaker voor dan onderdiagnosticeren.

Het diagnostisch proces kent verschillende stappen waarin men tracht de problematiek van het kind steeds preciezer in beeld te krijgen: de eerste stap is de signaleringsfase. In deze stap wordt een mogelijke taalstoornis voor het eerst opgespoord. De volgende stap is de zogeheten eerstefasediagnostiek. In deze stap bepaalt men of het kind inderdaad problemen heeft met de taalontwikkeling. De volgende en laatste stap is de fase van de differentiële diagnostiek. In deze stap probeert men te bepalen op welke domeinen de problemen zich voordoen en hoe ernstig en van welke aard deze problemen zijn. Differentiële diagnostiek is in principe multidisciplinair.

Om een diagnose te kunnen stellen moet men andere factoren die de taalontwikkeling negatief beïnvloeden uitsluiten, zoals verminderd gehoor, laag cognitief niveau, slechte motoriek of onvoldoende taalstimulering. Bij meertalige kinderen betekent dit ook dat in deze fase een onderscheid wordt gemaakt tussen NT2-moeilijkheden en een taalontwikkelingsstoornis.

Hieronder worden de in Nederland meest gebruikte officiële tests en instrumenten vermeld. De meeste van deze instrumenten worden ingezet om de taalontwikkeling te beoordelen van zowel eentalige Nederlandssprekende kinderen als meertalige kinderen. Slechts enkele van deze instrumenten zijn specifiek (of mede) voor anders- en meertalige kinderen ontwikkeld.

1.3.1 De signaleringsfase

INSTRUMENTEN OM DE BEHEERSING VAN HET NEDERLANDS TE BEOORDELEN	INSTRUMENTEN OM DE BEHEERSING VAN HET NEDERLANDS ÉN VAN ANDERE TALEN TE BEOORDELEN
<p><i>Lexilijst Nederlands</i> (Schlichting & Lutje Spelberg, 2002). Deze oudervragenlijst meet de vroege taalontwikkeling aan de hand van de actieve woordenschat en is genormeerd op eentalige Nederlandssprekende kinderen van 15-27 maanden.</p> <p><i>Lexilijst Begrip</i> (Schlichting & Lutje Spelberg, 2007). Deze lijst meet het taalbegrip van eentalige Nederlandssprekende kinderen van 15-25 maanden.</p> <p>De Nederlandstalige CDI-schalen (Zink & Lejaegere, 2014). Deze schalen zijn het resultaat van een aanpassing en hernormering van de MacArthur-Bates <i>Communicative Development Inventories</i> (CDI's; Fenson e.a., 2007). De N-CDI's bestaan uit twee oudervragenlijsten. De <i>N-CDI / Woorden en Gebaren</i>, ontwikkeld voor kinderen van 8 tot 16 maanden, evalueert woordenschatbegrip, woordenschatproductie en het gebruik van gebaren. De <i>N-CDI / Woorden en Zinnen</i>, ontwikkeld voor kinderen van 16 tot 30 maanden, evalueert woordenschatbegrip, woordenschatproductie en een aantal aspecten van de grammaticale ontwikkeling.</p> <p><i>The Children's Communication Checklist (CCC-2-NL)</i>; Geurts, 2007).</p> <p>Dit is de Nederlandse bewerking van een vragenlijst voor het verzamelen van informatie over de communicatieve vaardigheden van kinderen tussen 4 en 15 jaar.</p>	<p><i>Lexiconlijsten</i> (Schlichting, 2006). Dit zijn tweetalige vragenlijsten (Turks/Nederlands; Tarifit-Berbers/Nederlands; en Marokkaans-Arabisch/Nederlands) die door de ouders worden ingevuld. De lijsten bevatten vragen over de woordenschat en de eerste zinnen van het kind. Ze zijn genormeerd op meertalige kinderen van 20-31 maanden.</p> <p>Er bestaan CDI's in verschillende talen. Het gaat om aanpassingen en hernormeringen van de MacArthur-Bates <i>Communicative Development Inventories</i> (CDI's; Fenson e.a., 2007).</p> <p>Informatie over CDI's in andere talen is te vinden op https://mb-cdi.stanford.edu/adaptations.</p>

1.3.2 De eerstefasediagnostiek

INSTRUMENTEN OM DE BEHEERSING VAN HET NEDERLANDS TE BEOORDELEN

Taaltoets Alle Kinderen (TAK; Verhoeven & Vermeer, 2001). Deze toets is bedoeld om de mondelinge vaardigheid in het Nederlands te meten, zowel bij eentalige als bij meertalige kinderen. De toets bevat normen voor kinderen van groep 1 tot en met groep 4 van de basisschool. Hij biedt de mogelijkheid om een kind te vergelijken met zowel eentalige Nederlandstalige kinderen als met twee groepen meertalige kinderen: de groep die thuis overheersend de moedertaal spreekt en de groep die thuis de tweede taal spreekt. Van deze toets zijn de normen van begin groep 1 en begin groep 2 niet meer bruikbaar.

Schlichting Tests voor Taalbegrip (Schlichting & Lutje Spelberg, 2012) & *Taalproductie II* (Schlichting & Lutje Spelberg, 2010). Deze tests zijn genormeerd op eentalige Nederlands en Vlaamse kinderen tussen 2;0 (jaren; maanden) en 6;0 jaar.

Er zijn ook gemiddelden voor kinderen van twee etnische groepen in Nederland: Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse kinderen (de laatste omvat twee taalgroepen: Marokkaans-Arabisch en Tarifit sprekende kinderen).

Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF). Deze test heeft twee versies: een voor de leeftijden 3;0 tot 6;11 jaar (CELF Preschool-2-NL oftewel CELF PRS-2-NL; Wiig, Secord & Semel, 2013) en een voor 5;0 tot 18;11 jaar (CELF-4-NL; Semel, Wiig & Secord, 2011). Deze tests zijn bedoeld om de algemene taalvaardigheid in het Nederlands te meten.

Testinstrumentarium Taalontwikkelingsstoornissen (T-TOS; Verhoeven, Keuning, Horsels & Van Boxtel, 2013). Deze test is bedoeld om de algemene taalvaardigheid in het Nederlands te meten en is genormeerd op eentalige Nederlandstalige kinderen in de leeftijd van 4 tot 10 jaar.

Peabody Picture Vocabulary Test-III-NL (PPVT-III-NL; Dunn, Dunn & Schlichting, 2005). Deze test is bedoeld om de receptieve kennis van de woordenschat te testen. Hij is genormeerd op eentalige Nederlandstaligen van 2;3 tot 90 jaar.

INSTRUMENTEN OM DE BEHEERSING VAN HET NEDERLANDS ÉN VAN ANDERE TALEN TE BEOORDELEN

Lexiconlijsten (Schlichting, 2006). De lijsten zijn, zoals in paragraaf 1.3.1 gezegd, genormeerd op kinderen tussen de 20 en de 31 maanden. Ze blijken een nuttig instrument te zijn om de taalontwikkeling van kinderen rond de leeftijd van 30 maanden te beoordelen, bij aanvang van de voorschool (Helsloot, 2007).

Schlichting Tests voor Taalbegrip (Schlichting & Lutje Spelberg, 2012) & *Taalproductie-II* (Schlichting & Lutje Spelberg, 2010). Er bestaat een Turkse vertaling van sectie A t/m D van de Schlichting Test voor Taalbegrip en de Schlichting Test voor Taalproductie-II, Woordontwikkeling (item 1 t/m 40). Voor deze vertaling zijn er geen normen. De uitslagen geven een indicatie van het taalbegrip respectievelijk de actieve woordenschat van het kind in het Turks.

Pragmatieklijst en Observatieschaal van de CELF-4-NL (Semel, Wiig & Secord, 2011) & *Pragmatiekprofiel en de Observatieschaal Ontluikende Geletterdheid van de CELF Preschool-2-NL* (Wiig, Secord & Semel, 2013). Dit zijn niet-genormeerde ouder vragenlijsten die bedoeld zijn voor het verkrijgen van aanvullende informatie over de communicatieve en (vroeg)schoolse vaardigheden van kinderen. De lijsten zijn tweetalig uitgegeven in een Turks-Nederlandse versie en een Marokkaans-Arabisch-Nederlandse versie. De doelgroep bestaat uit ouders/verzorgers van Turkse of Marokkaanse afkomst die het Nederlands onvoldoende beheersen om de vragenlijsten in het Nederlands te kunnen invullen.

1.3.3 De fase van de differentiële diagnostiek

Voor de fase van de differentiële diagnostiek bestaan weinig andere genormeerde taaltests dan de hierboven genoemde. In een Europees gecoördineerd onderzoek, COST Action Iso804, zijn tussen 2009 en 2013 instrumenten ontwikkeld voor het meten van de taalkundige en cognitieve vaardigheden van meertalige kinderen met een taalontwikkelingsstoornis (TOS) in verschillende migrantengemeenschappen. In verschillende landen, waaronder Nederland, zijn pilotstudies uitgevoerd met een deel van die instrumenten. Twee instrumenten zijn beschikbaar voor gebruik. Ze zijn niet genormeerd op grote groepen kinderen, maar ze geven nuttige informatie. Het gaat om de Quasi-Universal Nonword Repetition Task (Chiat, 2015; Boerma, 2017) en om het Multilingual Assessment Instrument for Narratives (Gagarina e.a., 2012; Boerma, 2017). Een derde instrument is de LITMUS SRep – een zinsherhaaltaak voor het Nederlands door Blom, E. & De Jong, J. (in voorbereiding).

1.3.4 Beoordeling van de bestaande instrumenten

Wat zijn de mogelijkheden en de beperkingen van de hiervoor genoemde instrumenten en taaltests? Een onderzoeksinstrument moet *betrouwbaar* en *valide* zijn. Deze begrippen betreffen de waarde van de waarnemingen die men doet met het instrument. Een onderzoeksinstrument is betrouwbaar als een tweede afname met dit instrument dezelfde scores oplevert. Dit wil zeggen dat het instrument ongevoelig is voor storende invloeden. Een instrument is valide als het, onder andere, meet wat het claimt te meten. De Commissie Testaangelegenheden Nederland (COTAN) van het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP) heeft een beoordelingssysteem voor de kwaliteit van tests (Evers, Lucassen, Meijer & Sijtsma, 2010) en hanteert de volgende schaal:

- Een A-beoordeling betekent dat de kwaliteit goed is.
- Een B-beoordeling wil zeggen dat de kwaliteit voldoende is.
- Een C-beoordeling betekent dat de test voorlopig aanvaardbaar is, al is de kwaliteit niet voldoende of (nog) niet bekend.
- Een CB-beoordeling geeft aan de test uitsluitend in combinatie met een andere test of subtest af te nemen is.
- Een D-beoordeling wil zeggen dat de test onvoldoende betrouwbaar en valide is.

In het kader van indicatiestelling kunnen tests met een C- of D-beoordeling worden toegelaten bij gebrek aan betere instrumenten. De testresultaten worden dan aangevuld met resultaten uit andere tests of subtests. Ook dient beredeneerd en verantwoord te worden waarom men heeft gekozen voor een lager gekwalificeerd instrument.

De COTAN-beoordeling (Zoons, 2018) laat het volgende zien:

- De Lexilijst begrip, de PPVT-III-NL, de Schlichting Tests voor Taalbegrip en Taalproductie-II en het Testinstrumentarium Taalontwikkelingsstoornissen (T-TOS) hebben een A-beoordeling voor alle onderdelen.
- De Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF PRS-2-NL en CELF-4-NL) heeft een A-beoordeling voor de meeste onderdelen. De uitzondering is het onderdeel Zinnen begrijpen van de CELF-4-NL, dat een B-beoordeling heeft.
- De Children's Communication Checklist (CCC-2-NL) heeft een B-beoordeling.
- De Taaltoets Alle Kinderen heeft een D-beoordeling gekregen voor de meeste onderdelen, en een A- of CB-beoordeling voor enkele onderdelen. De normen van deze test zijn voor sommige groepen kinderen verouderd.
- De Tweetalige Lexiconlijsten zijn niet beoordeeld door de COTAN.

- De N-Communicative Development Inventories (N-CDI's) zijn erkend in Vlaanderen door het Rijksinstituut voor Ziekte- en Invaliditeitsverzekering (RIZIV), maar niet beoordeeld door de COTAN.

Geen van de instrumenten met een A- of B-beoordeling is echter ontwikkeld voor en/of genormeerd op meertalige kinderen.

Liesbeth Schlichting heeft haar doelstelling om de Schlichting Tests te voorzien van normen voor meertalige kinderen helaas niet kunnen realiseren, omdat de onderzoekspopulatie te divers was. Er zijn voor deze tests wel gemiddelde scores bekend voor drie grote groepen tweetalige kinderen in Nederland: Turks-Nederlands, Tarifit-Nederlands en Marokkaans Arabisch-Nederlands (Schlichting & Dekker, 2018a).

Na het bekijken van het overzicht van taaltestkwalificaties van de COTAN vraagt men zich af of de instrumenten die er zijn voor eentalige kinderen gebruikt kunnen worden om iets te zeggen over de aan- of afwezigheid van een taalstoornis bij een meertalig kind. Het voorzichtige antwoord is: ja, mits de normen voor eentalige kinderen niet gebruikt worden zonder rekening te houden met de meertaligheid van het kind in kwestie. De genoemde tests moeten aangevuld worden met andere instrumenten, en er kunnen andere diagnostische benaderingen worden toegepast. Professionals hebben daarvoor meer kennis nodig van de normale taalontwikkeling van meertalige kinderen. Dit wordt bevestigd in het onderzoek van Verrips en Bruinsma (2006) naar logopedische tests voor indicatiestelling van meertalig opgroeiende kinderen. Verschillende logopedisten gaven in dat onderzoek aan dat niet alleen het testmateriaal, maar ook de eigen kennis van kenmerken van meertalige taalontwikkeling tekortschiet.

Alternatieve onderzoeksbenaderingen en -middelen en de interpretatie van de resultaten worden besproken in hoofdstuk 7.