

# *Research Master Thesis*

## Literacy in Limburgian bidialectal children: The effect of raising Limburgian children bilingually on their reading and writing abilities

Romy Roumans

Period: 1/2/2018 – 11/8/2018



<b>Overview</b>	
Acknowledgements	2
Abstract	3
Introduction	4
Theoretical background	9
Learning to read and to write	9
Phonological awareness	10
Reading and writing skills interference from dialects and language minorities on a standard language	13
Reading behaviour: reading from the parents, self-reading and library visits	16
Contributing factors to the literacy level	18
Method	20
Participants	20
Ethics	22
Materials	22
Procedure	23
Results	25
Spelling test results	25
Reading comprehension test results	29
Discussion	30
References	34
Appendix 1	38
Appendix 2	46
Appendix 3	56
Appendix 4	59
Declaration of plagiarism and fraud	85
Consent Form Radboud Thesis Repository	86

## Acknowledgements

In het najaar van 2017 raakte ik in gesprek met een Limburgse moeder naar aanleiding van haar dialectgebruik in het bijzijn van haar 1 jaar oude kindje. Ze vertelde me dat ze bewust geen dialect sprak, omdat ze van andere ouders had gehoord dat dialectsprekende kinderen slechter zouden lezen en schrijven in het Nederlands. Na een literatuuronderzoek bleken er meerdere personen en instanties te denken dat het spreken van een Limburgs dialect een negatieve invloed zou hebben op de Nederlandse schrijf- en leesvaardigheden. Vanaf oktober 2017 heb ik het eerdergenoemde vooroordeel niet meer losgelaten en ben ik met de goedkeur van met bovenstaand thema en vraag aan de slag gegaan binnen mijn tweede Lab Rotation (onderzoeksstage) en ook in de vorm van deze scriptie.

Binnen de onderzoeksstage en de scriptie heb ik ontzettend veel geleerd over het (op tijd) zoeken van proefpersonen, het verzamelen van data, het (statistisch) analyseren van al verzamelde data, het thema lezen en schrijven in een standaardtaal en de invloed die minderheidstalen hierop kunnen hebben, laaggeletterdheid en ook taalbeleid. Daarnaast heb ik, naar eigen zeggen, een grote persoonlijke en vooral sociale groei doorgemaakt waarvan ik nu ook veel profijt heb in het dagelijks leven.

Graag wil ik bedanken voor hun zeer goede begeleiding, enthousiasme en ook geduld tijdens het uitvoeren en schrijven van het Lab Rotation verslag en de Scriptie. Wanneer ik moeilijkheden of vragen had, stonden zij altijd voor mij klaar. Zelfs wanneer ik tot laat in de avond mailtjes stuurde, omdat ik bepaalde zaken niet snapte maar graag wilde begrijpen. Ze hebben mij het vertrouwen gegeven in mijne eigen kunnen. Hun goede begeleiding heeft geleid tot een gepubliceerde column die veel aandacht heeft gehad in het hele land via de radio en social media (Appendix 4). *Hie bin ich ès echte Limburgse natuurlijk grwètsj op en ich bin benuut wat de toekoms nog mjèr te bééje haet. ('T is dan auch natuurlik 'ein kwestie van geduld, tot gans Holland Limburgs lult')*.

Ook wil ik *OnderwijsMonitor Limburg* bedanken voor het aanleveren van een dataset voor de Lab Rotation, wil ik bedanken voor het mee helpen zoeken naar basisscholen voor mijn scriptie, bedank ik de 6 Limburgse basisscholen waar ik van harte welkom was om binnen groep 4 en 8 mijn scriptieonderzoek uit te voeren en tot slot wil ik Rob Schoonen bedanken die ondanks een drukke periode tijd voor mij heeft vrijgemaakt om de statistische gedeeltes van beide verslagen met mij door te nemen.

Tot sjlót wil ich mien (sjwan)familie en in 't biezonder miene vrunt Michel bedanke veur hunne sjteun, geduld en entoesjasme en 't altied mèr aanwjèrre van mien ongerzeuksgeneuzel, terwijl ze dèks neet alles sjanpde en dachte laot mer gaon.

Romy Roumans

## **Abstract**

A prejudice still prevalent today is the thought that speaking a Limburgian dialect has a negative influence on the language abilities of a Limburgian child going to primary school. However, proper evidence in the form of scientific research to counter this prejudice does not yet exist. Therefore, the current study examined whether one can speak of a possible relationship between speaking a Limburgian dialect and the reading and writing abilities in Dutch within primary school children in Limburg of grade 4 and 8. In this study, it was hypothesized that there would be no or a positive relationship between the reading and writing abilities of bilingual (bidialectal) Limburgian children speaking a local Limburgian variety and Dutch. CITO spelling and reading comprehension skills test scores and language background information from 283 primary school children in Limburg were collected and analysed statistically to answer the research question of this study. A five-way independent factorial ANOVA revealed that there is a positive relationship between speaking a Limburgian dialect and performance on the Dutch spelling test and that there is no relationship between speaking a dialect and performance on the Dutch reading test. Furthermore, it was found that there is a positive relationship between the amount of spelling and reading scores and the library visits of the bidialectal children. Finally, positive relationships were found for the amount of reading of the child itself to other persons, the amount of library visits, the amount of reading by the parents and the height of the spelling test scores. Especially the bilingual children seem to benefit from more frequent reading by their parents and library visits. Finally, we can draw the conclusion that the beliefs that many Limburgian governmental institutions, teachers and parents have, namely saying that Limburgian bidialectal children have lower writing and reading abilities than Limburgian monolingual children, are false.

## Introduction

Why do(n't) you speak a Limburgian dialect towards a Limburgian child?:

“Omdat ik het belangrijk vind dat ze goed nederlands leren. Dialect pikken ze toch wel op.”  
*(Because I think it is important to teach them proper Dutch. They will pick up on the dialect later on)*

“Nee, omdat mensen met Limburgs dialect vaak dom overkomen (vind ik zelf ook) en ik zelf ook goed ABN kan. Dat wil ik ze dan meegeven, zodat ze niet zoals ik dialect of accent hoeven af te leren.”

*(No, because Limburgian people come across stupid (I agree with this) and I can speak Standard Dutch. I want to teach my kids Standard Dutch, because in this way they don't have to unlearn the dialect or the accent like me)*

“Omdat ik we de kinderen Nederlandse taal aanleren. Dit wordt beter aangeleerd als we zelf ook Nederlands praten.”

*(Because we teach the kids Dutch. This is more successful if we speak Dutch to them)*

“In de klas behoor je Nederlands te spreken, ook belangrijk voor de Nederlandse woordenschat.”

*(In class you have to speak Dutch, because this is also important for the Dutch vocabulary)*

“Ik heb Limburgs dialect wel eens afgeraden bij een leerling die op school bijna geen ABN sprak. In groep 3 krijg je dan de problemen: het kind ziet: book ipv boek; kind koppelt het teken oe aan de klank oo.”

*(I did advise against speaking Limburgian dialect in the past with a pupil that did not speak Standard Dutch at school. In grade 3 they will get problems: the child sees: 'book' instead of 'boek'; the child links the sign 'oe' to the sound 'oo')*

Many parents and teachers believe that raising their child or pupil in a Limburgian dialect and talking Limburgian dialect in class have a negative influence on their reading and writing abilities as can be read in the citations above. A parent questionnaire (Appendix 1) about dialect use revealed that 25% of the correspondents (78 correspondents in total) do not raise their child with a Limburgian dialect, because they think that speaking a Limburgian dialect has a negative influence on the development of their child. They believe that raising their child with Standard Dutch is more important and that it is part of a 'standard education'. A primary school teacher questionnaire (Appendix 2) revealed that at least 41% of the teachers does not speak Limburgian dialect in class (35 correspondents), because they think that speaking a dialect crosses learning how to speak the Standard language of Dutch, as you can read in the citation above and speaking Limburgian in class is seen as 'unprofessional'. However, 71% of the teachers is addressed in Limburgian dialect on a frequent base. Thereafter, 55% of the teachers responds to the child while talking Dutch, ignoring the fact that the child is talking Limburgian dialect. The most important reason why parents and teachers do not

speak Limburgian dialect towards a Limburgian child is because they believe the Limburgian dialect interferes negatively with learning to read and write in Dutch.

Moreover, local media pick up on these themes and rapport about them. A Limburgian local newspaper journalist from ‘De Limburger’ reported the following about the status of talking a local Limburgian dialect in 2015:

“De combinatie van dialect spreken, achterstandssituatie en gebrek aan stimulering thuis om te gaan lezen kan ervoor zorgen dat laaggeletterdheid in Limburg een structureel karakter krijgt.”

*(The combination of speaking a dialect, being a pupil with special needs and the lack of support to learn how to read at home can cause a structural establishment of low-literacy in the province of Limburg.)*

In this citation we can read that the journalist of this article thinks that speaking a dialect can cause low literacy within Limburgian primary school children. But not only local Limburgian journalists report about a negative relationship between speaking a dialect and language skills of Limburgian children, also the sociolinguists Stijnen and Vallen (1980) talk about a poor relationship between the language abilities of bilingual Kerkradian (Limburg) children in primary school:

“De belangrijkste problemen voor dialectsprekers concentreren zich op het gebied van de mondeling- en schriftelijk productieve beheersing van de Nederlandse standaardtaal (bv. een aanzienlijk percentage (van 20-60%) van de fouten die dialectsprekers in de standaardtaal maken vindt zijn oorzaak in het feit dat ze van huis uit dialect spreken). Dit neemt niet weg dat in het begin van het lager onderwijs ook nadelen gevonden werden op taaltoetsen met een voornamelijk receptief karakter.” (Stijnen and Vallen, 1980, p. 1)

*(The most important problems for dialect speakers are the oral and writing command of Standard Dutch. A great amount of the mistakes that are made by dialect speakers in the Standard Language of Dutch are caused by the dialect these speakers use. Disadvantages were also found in primary school in language tests)*

Nevertheless, not only parents, teachers, the media, and linguists believe that being bidialectal, which means speaking a standard language and a local dialect, has a negative influence on the reading and writing abilities of a child, also government institutions such as Stichting Lezen en Schrijven and the direction of adult education of the ministry of Education, Culture and Science share the same view (de Boer & Defesche, 2008):

Aan de buitenkant kun je niet zien of iemand laaggeletterd is. Laaggeletterden hebben vaak een heel repertoire aan ‘trucs’ om hun problemen te verbergen. Toch kunt u er wel achter komen of iemand laaggeletterd is. (...) Naast de smoezen en uitvluchten zijn er ook tal van andere signalen die kunnen wijzen op een taal- of rekenprobleem:

- spreekt alleen dialect.

*(From the outside, one cannot see whether a person is low-lettered or not. Low-lettered people often have some tricks with which they can disguise their problems. However, we are able to figure out which people are low-lettered. (...) Besides the excuses, there are plenty of other signals which can point at language or math problems. (...) speaking of just a dialect)*

Scientific proof for these statements is, however, not available since there has never been conducted an actual study on this topic by a linguist. Previous research on the Limburgian dialect(s) focused on the Dutch vocabulary size of Dutch-Limburgian and Dutch speaking Limburgian children (Cornips & van den Heuij, 2015), the speech pronunciation by Limburgian children (Roumans, 2017), the self-esteem of Limburgian children and its influence on language abilities (Bersselaar, 2014), and even the (passive) language abilities of Limburgian toddlers by testing their vocabulary, critical listening, writing orientation, sounds and rhyming and auditory syntheses (Driessen, 1998, 2016). In spite of these previous studies, no research has been conducted on the influence of speaking a Limburgian and its influence on literacy abilities of Limburgian primary school children, although many people are prejudiced against speaking a Limburgian dialect, since it would have a negative influence on the Dutch reading and writing skills.

On top of this, it has to be noticed that there are many other factors besides speaking a Limburgian dialect which can contribute to possible poor oral and writing activities such as the social-economic status of the family, language aptitude, and cognitive maturity as represented by chronological age. Furthermore, for bilingual children some more factors can contribute to language abilities, i.e. the age of onset, the typological properties of their other language, the quality (i.e. the richness and complexity) of the input, overall length, and intensity of exposure, at home and/or at school.

Despite the previous thoughts, yearly overviews from the institution called CITO (2016) show that grade 8 Limburgian pupils have higher CITO reading comprehension and spelling test scores in comparison to the children from the other 11 provinces in the Netherlands (Table 1: Jaarlijkse Meting Taal en Rekenen 2016, CITO, Hemker). CITO is a Dutch institution which develops standardized tests for primary schools and high schools in the Netherlands.

		Math		Reading		Spelling	
		1F	1S	1F	2F	1F	2F
<b>Total students</b>		87.2	44.2	99.0	76.8	95.9	57.2
<b>Province</b>	Groningen	88.7	45.5	99.6	78.4	96.0	56.8
	Friesland	87.7	45.1	99.3	75.6	95.3	54.0
	Drenthe	87.4	45.3	99.2	77.6	95.4	53.8
	Overijssel	87.9	43.6	99.1	75.5	96.2	55.9
	Flevoland	85.7	39.6	98.9	72.9	94.9	52.5
	Gelderland	86.9	43.0	99.1	77.0	95.9	56.6
	Utrecht	88.1	45.7	99.2	79.5	96.3	59.3
	Noord-Holland	85.7	43.3	98.6	75.4	95.3	56.2
	Zuid-Holland	85.9	43.9	98.7	75.1	95.9	58.0
	Zeeland	86.3	42.3	99.3	76.4	96.8	55.8
	Noord-Brabant	88.4	45.0	99.1	80.4	96.9	61.2
	Limburg	90.2	48.8	99.4	80.4	96.9	61.2

Table 1: Performance of grade 6 children on CITO reading comprehension test per Dutch province.<sup>1</sup>

Furthermore, a study by Roumans (2018a), also the researcher of this paper, revealed that bilinguals outperform monolinguals on the CITO spelling test (CITO Spelling 2012), and secondly, that bilinguals perform equally well as their monolingual peers on the CITO reading comprehension test (CITO Begrijpend Lezen, 2012). The data was retrieved from *OnderwijsMonitor Limburg*. Roumans' earlier study proved that the thoughts of many Limburgian parents, teachers, linguists, media, and governmental institutions are incorrect. More about this research will be described in the theoretical background section of this study.

<sup>1</sup> 1F stands for the final language level of primary school children. 1S stands for the final language level of special education primary school children.

In the previous study by Roumans (2018a) however, the data was already gathered and handed to the researcher of this study. In the current study, we collected our own data on several Limburgian primary schools. Therefore, we set up our own experiment, in which the research question is as follows: Is there is a relationship between speaking a Limburgian dialect and reading and writing abilities in Dutch? In other words, is one allowed to argue that there is a relationship between speaking a dialect and poor language skills in Dutch? It is expected that there will be a positive relationship between bilingual Limburgian children speaking a local Limburgian variety as well as Dutch and their spelling and reading competences in Dutch. This implies that it is expected that the bilinguals will outperform the monolinguals, because of a phonological awareness advantage and positive transfer as showed by previous literature (Chen et al., 2004; Campbell & Sais, 1995; and Bialystok, Majumder & Martin, 2003). Learning more letter-sound connections in one language could lead to positive transfer to the other language, if the same or similar letter-sound connections exist within the languages spoken by the child. So, the more typologically phonetical similarities two languages have, the more positive transfer there will be. Furthermore, in this study it will also be examined if the reading behaviour contributes to better or poorer reading abilities, besides the language background of a child. Therefore, the sub question within this research paper will be the following one: Is there is a relationship between the reading behaviour of bidialectal and monolingual primary school children in Limburg and their reading and writing abilities in Dutch? It is expected that there will be a positive relationship between positive reading attitude and better reading behaviour, in the form of frequent reading by the parents, frequent self-reading and frequent library visits, and the spelling and reading competences in Dutch of bidialectal Limburgian children speaking a local Limburgian variety and Dutch.

To examine these questions and hypotheses, 283 bidialectal and monolingual children performed a standardized CITO spelling test and reading test to examine if bidialectal children show indeed lesser skills in reading and writing than their monolingual peers and to examine the effect of the reading behaviour and attitude of monolingual and bidialectal children on their reading and writing performances.

## **Theoretical background**

The following section will provide a literary background about the reading and writing process, the phonological awareness process involved in the reading and writing process and previous literature on the possible relationship between speaking a dialect and the level of literacy.

### *Learning to read and to write*

Three different processes are involved when learning to read and write (Bossers, Kuiken, & Vermeer, 2015). The first process concerns recognizing and identifying incoming information; recognizing and identifying words and sentence structures. What happens within this process is that one seeks for a match in the mental lexicon with the help of form characteristics of a letter or word. Then, grammatical structure is added to a sentence, little meaningful units are formed and are getting active in the working memory, ready to be processed. This process is also referred to as ‘low-order processes’. At first, readers and writers will learn to recognize and identify letter for letter, then word for word and then sentence for sentence. Readers who just start learning to read identify words in an indirect manner via sounds. Sounds of letters then activate words through auditory word recognition. This is also what happens for most of the second language learners. Second language learners do often not know that many words in their L2 and the words they do know are known less well. Because of this, starting readers are not that familiar with the written forms of the words. The latter process is also known as phonological awareness, which is not only necessary in the reading process, but also in the process of learning to write. When a writer is more aware of the sounds connected to a specific letter, this knowledge can be transferred onto writing words. More experienced readers recognize words in a direct way through visual word recognition. The word image is recognized automatically.

The second process concerns understanding and interpreting incoming information. Also referred to as ‘high-order processes’. Within this process, knowledge of the world is used and connected to the content of the reading and writing materials. Finally, a text representation develops as a result of an interaction between information from the text and the knowledge of the reader and writer. During the writing process, a first concept

and draft of a word or even text develops. However, for the high-order processes to be successful, the low-order processes also need to be smooth. But even when the low-order processes go well, this does not guarantee that the high-processes will also be effective.

The third and final reading condition concerns the regulation of processes 1 and 2, also referred to as using reading and writing strategies. There are several reading strategies, such as scanning, skimming, global reading, and intensive reading, which readers have to use and regulate in order to extract specific information which they are looking for. There are also several writing techniques, with which a writer can create different text sorts and styles. To reach the third condition, a reader and writer have to practice a lot, so that the processes will become automatized (Bossers, Kuiken, & Vermeer, 2015).

### *Phonological awareness*

In the prior section, we have seen that phonological awareness has a high influence on the reading and writing process. Readers who start learning to read identify words in an indirect manner via sounds. Words are then activated through sounds of letters. This process is referred to as *phonological awareness* and is necessary in the reading and writing process.

Phonological awareness is known as the ability to ‘consciously reflect upon phonological segments of spoken words and manipulate these segments in a systematic manner’ (Verhoeven, 2007, p. 427). Phonological awareness is, for instance, responsible for the discrimination between phonemes within syllables and words, the distinction of words into syllables and phonemes, the deletion, addition, or replacement of phonemes within syllables and words and rhyming (Verhoeven, 2007). Thus, to conclude we can say that the phonological awareness can be related to one’s sensitivity to the sound structures of a language (Anthony & Francis, 2005).

The development of the phonological awareness can be divided into a few separate stages. Firstly, a child’s sensitivity towards sound structures becomes more fine-tuned. Then a child learns how to distinguish between different phonemes, syllables and rhymes. Finally, children learn to recognize and detect phonemes within

intrasyllabic word units (Treiman, 1987). Another universal process, which all children undergo, is the boost of the phonological awareness skills when a child starts learning to read and to write. At this point, a child starts learning the alphabet and is now able to map the spelling of the individual alphabet and letters onto the phonemes of the phonological system of their language. This process also makes a child more aware of the phonological system of its language.

Because of the connection between phonological awareness and reading and writing abilities, Carroll et al. (2003) carried out an experiment in which they investigated the role of letter knowledge on phoneme awareness within 3- to 4-year-old children. The results of this study showed that letter learning is positively correlated with phoneme awareness, which is proof for the relationship between reading ability and phonological awareness. This implies that learning two languages and being bilingual could affect the phonological awareness skills of a child, because learning two languages leads to a bigger inventory of letters and sounds, which can then be mapped onto each other. Learning letter-sound connections in language A could lead to positive transfer in language B, if the same or a similar letter-sound connection also exists in the latter language.

The influence of being bilingual with regards to phonological awareness has been studied by Chen et al. (2004), Campbell & Sais (1995), and Bialystok, Majumder & Martin (2003), who found that bilingualism facilitates phonological awareness. A study by Chen et al. (2004) found that Cantonese-Mandarin bilingual children have a phonological awareness advantage in onset, rhyme, and tone over monolingual Mandarin speaking children. Chen et al (2004) explained that bilingual children have to focus more on phonological differences between words, because both Mandarin and Cantonese are tone languages, whereas monolingual Mandarin speaking children only need to focus on the semantic differences within one and the same language. Because of this, the bilingual children have more advanced phonological awareness skills. The same results were found by Campbell and Sais (1995) who studied 5-year-old Italian-English bilinguals and English monolinguals, who had to carry out several phoneme deletion tasks. Thereafter, the bilingual children were younger than the monolingual children, which makes the results even stronger. Bialystok, Majumder, and Martin (2003) found

that the structure of a language may influence the role of phonological awareness within bilingual children. Bialystok et al. (2003) examined Chinese-English bilingual children, Spanish-English bilingual children, and monolingual English children. They conducted a longitudinal study and tested the children at three points in time: firstly, before literary instruction (in kindergarten), secondly after the children started learning to read (grade 2), and thirdly (grade 3) during the early stages of reading. The results showed that the English-Spanish bilinguals performed better than the monolingual English-speaking children. On the contrary, it was found that the monolingual English children performed better than the Chinese-English bilinguals. Bialystok et al. (2003) claim that it is the structure of a specific language which affects phonological awareness, instead of bilingualism. Positive transfer can take place within languages that are alike on the orthographical and phonological level. Because the Spanish and English orthography and phonology are more similar than the English and Chinese orthography and phonology, the Spanish-English bilingual children did better than the monolingual English children, compared to the English-Mandarin bilingual children. Then, finally, Loizou and Stuart (2003) argued that bilingualism is only related to phonological awareness when the second language is phonologically less complex than the first language. Loizou and Stuart (2003) found that English-Greek bilinguals outperformed monolingual English and monolingual Greek children, but that the monolingual group performed better than Greek-English bilinguals. They argued that English is a phonologically more complex language than Greek, because of which phonological awareness is better developed in English-Greek bilinguals than in Greek-English bilinguals.

As a conclusion, it can be stated that the aforementioned studies show that there seems to be a benefit for bilinguals in phonological awareness skills. These skills are also necessary when (learning to) read and write. However, the complexity and the alphabet of a language have to be kept in mind. The following section will focus on the interference effects of dialects and minority languages as a second native language on a standard language, to follow up on the influence of phonological awareness in bilingualism.

*Reading and writing skills' interference from dialects and minority languages on a standard language*

Garraffa, Beveridge, and Sorace (2015) investigated 85 first grade pupils ages 6 – 9 years old, of which 40 Italian-Sardinian bilinguals and 45 Italian monolinguals. Within the participant pool, a distinction between four groups was made: Group 1 consisted of 18 bilinguals with one year of Italian schooling, Group 2 consisted of 22 bilingual children with two years of Italian schooling, Group 3 consisted of 20 monolingual children with one year of Italian schooling and Group 4 consisted of 25 monolingual children with two years of Italian schooling. All participants were tested on their general intelligence, verbal and language intelligence, executive functions, and attentional tests. For the purpose of this paper we will focus on the results of the verbal and language intelligence tests, which consisted of a Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT), a non-word repetition task, and a digit span task. The Peabody Picture Vocabulary Test measures the receptive vocabulary knowledge, the digit span task tests the phonological memory while trying to memorise digit spans and the non-word repetition task tests verbal memory. All of these tasks show competences which are also important for reading and writing. The results of this study showed no differences in performance between both the monolingual and bilingual groups (PPVT test ( $p=0.39$ ) digit span tasks ( $p=0.52$ ), and the non-word repetition task ( $p=0.25$ ).

Vangsnes, Söderlund, and Blekesaune (2015) investigated the influence of learning the Norwegian Nynorsk minority written language besides the standard written language Bokmål. Therefore, they investigated 240.000 students in 416 municipalities, which is around 99.7% of the pupil population. The scores on a standardized national test in reading, arithmetic and English were measured. The results revealed that the group learning both written languages was a significant predictor for good school achievements and revealed significant better scores on the national test.

Schmidlin (2003) investigated the process of learning to write the written language of standard German while speaking a dialect from Southern German (Freiburg), a dialect from Northern German (Hamburg) or Swiss German (Zürich). To investigate writing difficulties, a couple of phonological and phonetical difficulties were investigated in 49 writing samples of 7-year-old pupils: Double consonants, R-

vocalizing and the length of vocals (double or single vocal). The writing samples were examined on writing failures for all of the phonological and phonetic features above. An ANOVA test revealed that in total, the South-German children made more mistakes than the North-German and Swiss-speaking children did. The South-German speaking children made a writing error after every fourth written word on average, the Swiss German speaking children made a writing error after every fifth word on average and the North-German speaking children made a writing error after every ninth word on average. Between the South-German and Swiss-German children, no significant difference was found. However, a highly significant difference was found between the North- and South-German children. Schmidlin drew the conclusion that it is the standard-dialect-continuum which leads to a high error rating and that the bigger the distance between a language minority and the standard language, the more errors tend to be made. However, numbers which prove these significant effects were not given in the paper of Schmidlin (2003) and there was also no control group speaking standard German against which the dialect and language variety groups could be compared to.

It is even the case that being fully lettered in two languages, referred to as full biliteracy, is beneficial when learning to read in a third language (L3). Rauch, Naumann, & Jude (2006) found that full biliteracy has positive effects on the L3 reading proficiency. Reading proficiency was measured in 299 German monolingual and Turkish-German bilingual secondary school students through a Turkish computer-based reading proficiency test, an English reading proficiency test and a German reading proficiency test (all tests can be compared to the tests made by the Central Institute for Test Development in the Netherlands known as CITO). The results showed that the bilingual students performed significantly better than the monolingual students. Overall, it was found that L3 reading proficiency persisted when SES, gender, general cognitive ability, and school track were controlled for.

Dutch research by Driessen (1998, 2016) investigated the relation between language choice of minority languages, like Frisian or dialects like Limburgian and the standard language of Dutch in the Netherlands, and its influence on the math and language abilities in 3639 grade 2 pupils. Results were collected in 1994 and also in 2014 to compare language and math measurements in combination with language

choice. For the purpose of this paper, we will focus on the results of the language measurements. The language tests consisted of a standardized language test specially developed for toddlers by CITO, in 2012. This test measures passive vocabulary, critical listening, writing orientation, sounds and rhyming and auditory syntheses. The average score of the CITO toddler language test is 67.8 with a standard deviation of 10.8 calculated over all the scores within Netherlands. Table 2 reveals that the regions where a dialect or regional language is spoken, such as in Friesland, Limburg, Brabant, and Zeeland, do not show significant differences with regard to the average score. These results imply that the language choice of a minority language does not influence the language abilities negatively, but rather positively.

*Language test sores*

<b>Dialect</b>	<b>Uncorrected scores</b>	<b>+ Education parents</b>	<b>+ Language child</b>	<b>+ Education parents and language child</b>
<b>Frisian</b>	68.8	69.3	69.1	69.3
<b>Lower Saxonion</b>	67.6	67.9	67.6	67.9
<b>Limburgian</b>	68.3	68.2	68.6	68.2
<b>Brabants</b>	68.1	68.1	68.1	68.1
<b>Zeeuws</b>	68.3	68.3	68.3	68.3
<b>Hollands</b>	67.5	67.2	67.2	67.2
<i>Eta/beta</i>	0.04	0.05	0.04	0.05
<b>p-value:</b>	<b>*p&lt;.001</b>	<b>**p&lt;.005</b>		

*Table 2: Language and math skills divided over Dutch minority languages and dialects.*

Finally, another Dutch pre-study by the researcher of this paper (Roumans, 2018a), about the same topic as the current study, revealed that bilinguals outperform monolinguals on the CITO spelling test, and secondly, that bilinguals perform equally well as their monolingual peers on the CITO reading comprehension test. For this study, Roumans (2018) analysed the CITO spelling and reading comprehension skills scores of 2852 primary school children in Limburg via an existing dataset from *OnderwijsMonitor Limburg*. The language background, which was either bidialectal or monolingual, was taken into account in the statistical analysis. The results revealed that the bilinguals outperformed the monolinguals on the spelling test and that the bilinguals performed

equally well as the monolinguals on the reading test. So, this study proved that the thoughts of many Limburgian parents, teachers, linguists, media, and governmental institutions are incorrect.

To sum up, it can be said that bilingualism does not have such a negative effect as people often think. Garraffa, Beveridge, and Sorace (2015) found no difference between the reading and writing skills of Italian-Sardinian bilinguals and Italian monolinguals. The same results were found by Driessen (1998, 2016) and Roumans (2018) within monolingual Dutch speaking children and bilingual Dutch-dialect speaking children, although Roumans (2018) found this for the reading comprehension abilities of Limburgian bidialectals and Limburgian monolinguals. In the studies by Vangsnes, Söderlund, and Blekesaune (2015) and Roumans (2018) bilinguals performed better than monolinguals on writing tasks and Rauch, Naumann & Jude (2011) found out that bilinguals outperformed monolinguals when learning to read a third language. Finally, Schmidlin (2003) was the only study which found that children speaking a South-German dialect performed worse than North-German children.

*Reading behaviour: Reading by the parents, self-reading, and library visits*

Sociological research by Notten (2012, 2013) revealed that the reading education by parents is the most important factor affecting the reading performances of children at school and for the reading competences for the rest of their lives. Parents who give a good example by reading much and by providing their children with a lot of literary books are creating good reading behaviour within their children. Notten investigated a questionnaire dataset (Familie-enquête Nederlandse Bevolking) from 1998, 2002 and 2003, and a dataset called 'Programme for International Student Assessment (PISA)' from 2006. In both datasets, children were asked questions about their family background and relevant individual features such as reading behaviour. Thereafter, the reading quantity, reading frequency, reading guidance, and personal social features were measured within these two datasets. The results revealed that children who have parents who pay more attention to the reading behaviour of their child by more and frequent reading guidance and by a higher reading quantity perform better at school.

According to Stichting Lezen en Schrijven children who have parents who are involved with their child's reading behaviour, like reading more, do read more often and go more often to a public library. This conclusion was drawn from a research project among 30.000 students for the programme 'Monitor Bibliotheek op School' (Sardes, 2013). It was found that children with parents who are involved in the child's reading behaviour like reading more, do read more often for fun, go more often to the public library, do like it more to read a book at school, and, finally, do like it more when a teacher tells something about a book. For comparison, chances that a child will grow up and become a reader is five times higher when parents are involved in the reading behaviour actively (Stalpers, 2007). Notten (2012, 2013) shares this opinion by saying that children who have parents who read much, parents who read to their children, talk about books, and have a lot of books at their home, are reading more themselves, have more and better reading abilities, and have a more successful career.

“De rol van ouders is hierin essentieel en verdient meer nadruk; kinderen van ouders die veel lezen, voorlezen, praten over boeken en een rijk gevulde boekenkast hebben, lezen zelf meer, zijn leesvaardiger en schoppen het verder in het onderwijs en hun carrière (Notten, 2012, 2013)”

*(The role of the parents is important and needs to be emphasized; children with parents who read a lot, read their children a lot, talk about books and possess a lot of books, read more themselves, have better reading abilities and have a more successful education and career)*

So, it can be said that the parents have a big influence on the reading behaviour of a child and that they can motivate a child itself to read more and more frequently. However, there is a third factor that plays an important role in the reading behaviour and quality of a child, namely the public library.

A study by Kraaykamp (2002) investigated the influence of reading stimulation by examining a questionnaire dataset called the 'Familie-enquête Nederlandse Bevolking' from 1998. One of the research questions, which is also a sub question within the current study, is the following one: *In hoeverre leidt leesbevordering in gezin, bibliotheek en school tijdens de jeugd tot een hoger leesniveau later in het leven en hoe veranderen de invloeden in de loop der tijd?* The dataset 'Familie-enquête Nederlandse Bevolking' contains information about people from 18 up to 70 years old about their

family background and relevant individual features. Within this dataset, people older than 25, people who were not living with their parents, and finally, people from whom all data was familiar, were selected for the current study. In the end, data from 1762 participants were analysed. A qualitative analysis revealed that the amount of library visits can indeed help improve the reading attitude and can also help to increase the reading performances, although quantitative research never took place to prove this latter statement.

Another study examined the influences of an internal library at primary schools on the reading behaviour of children. This programme is called ‘Monitor Bibliotheek op School’ and measures the reading motivation, the reading behaviour, and the frequency of lending books. Huysmans, Kleijnen, & Broekhof (2013) examined these factors for 5871 students in the year of 2012. A factor analysis revealed that, due to the internal library, children now do like to read and like to be read to. So, the fact of having an internal library seems to have a positive effect on the reading attitude.

To sum up, this section has provided evidence that there are three factors that, besides the language background, could play an important role in the reading performances and abilities of primary school children (in Limburg). Therefore, the participants within this study will be asked questions about their reading behaviour through a questionnaire designed by the researcher of this study. More information about this questionnaire will be provided in the method section of the present paper in the material section, together with an explanation about the participants, ethics, and finally, the procedure of this study.

#### *Contributing factors to the literacy level*

Besides speaking a Limburgian dialect there are other factor which can contribute to possible poor oral and writing activities such as the social-economic status of the family, language aptitude, and cognitive maturity as represented by chronological age.

Furthermore, for bilingual children some more factors can contribute to language abilities, i.e. the age of onset, the typological properties of their other language, the quality (i.e. the richness and complexity) of the input, overall length, and intensity of exposure, at home and/or at school.

However, some possible contributing factors can be excluded because of previous research. A study from Cornips & van den Heuvel (2015) proved that there is no difference in the size of the Dutch vocabulary between Dutch-Limburgian (bidialectal) speaking children and Dutch speaking children (monolingual) living in Limburg. In the study of Cornips et al. (2015) a Limburgian word task was conducted with which 30 Limburgian words were elicited from 104 Limburgian children. The test was conducted on children from 5 to 8 years old. The results of this research imply that possible poor reading and writing skills cannot be accounted for by unequal Dutch vocabulary sizes between Limburgian bidialectal and monolingual children.

It is also the case that the level of self-esteem does not influence the language abilities according to a Master thesis written by Bersselaar (2014). In this study 9380 grade 8 Limburgian primary school children filled in a survey in 2009 and 2010 about their self-esteem. 1111 children spoke Dutch and a local Limburgian dialect. The remaining 1458 children spoke only Dutch. The survey consisted of 10 questions and each question contained 4 possible answers (four-point Likert scale). Besides the survey, observations were made by Bersselaar on a primary school in Echt. 10 grade 8 children, 5 Limburgian-Dutch and 5 Dutch speaking children, were observed. During the observations, the communication skills of the children were measured with the help of the guiding lines from '*Werken aan Welbevinden: evalueren door observeren*' (Balledux, 2005). A qualitative and quantitative analysis revealed that there is no relationship between the level of self-esteem and the language abilities and there is no difference between the level of self-esteem within Limburgian-Dutch and Dutch speaking Limburgian children.

## **Method**

In this study, the relationship between speaking a Limburgian dialect and its effect on the reading and writing abilities in Dutch of primary school children in grade 4 and 8 is examined. It is often thought that children who speak a Limburgian dialect perform worse at reading and spelling than their monolingual peers. In this section, the method, participants, ethics, materials, and procedure are discussed thoroughly.

### *Participants*

In this study, CITO language test results were collected from 321 primary children at 6 Limburgian primary schools in Limburg. 15 children were excluded, because they were not present at the time the researcher of the current study administered the language background questionnaire. In this way, no information about the language background of these children was available, while this information was crucial for the final statistical analysis. Moreover, 23 children were excluded because they spoke a third language besides Dutch and/or Limburgian dialect, such as English, German, Polish, Spanish, or even another Dutch dialect like 'Brabants'. Because we wanted to investigate the influence of the Limburgian dialect on Dutch only, children speaking a third language were excluded. In the end, CITO spelling and reading comprehension test data from 283 Limburgian primary school children was analysed (N = 283, 144 boys and 139 girls; 115 children in grade 4,  $M^{\text{grade 4}} = 7.4$  years, 168 children in grade 8,  $M^{\text{grade 8}} = 12.0$  years). Among the children are 157 monolingual children (66 children in grade 4, 36 boys and 31 girls,  $M^{\text{grade 4}} = 7.4$  years; 89 children in grade 8, 44 boys and 46 girls,  $M^{\text{grade 8}} = 11.4$  years) and 126 bilingual children (63 children in grade 4, 28 boys and 21 girls,  $M^{\text{grade 4}} = 7.5$  years; 76 children in grade 8, 36 boys and 41 girls  $M^{\text{grade 8}} = 12.7$  years). With monolingual children, the researchers of this study mean children who only speak Dutch. A child is statistically coded as monolingual when the child speaks mostly Dutch with its family and friends. With bilingual children, we mean bidialectal children who speak Dutch as well as a local Limburgian dialect. A child is statistically coded as bidialectal when a child mostly speaks Dutch as well as a local Limburgian dialect with their family and friends. Information about age of onset of acquisition of a Limburgian dialect and length of exposure to a certain Limburgian dialect was not available through

the questionnaire. All of the children go to primary schools in Limburg. Grade 4 and 8 were chosen, because children in grade 4 had just learned how to read and write on a technical level in grade 3 and were starting to learn how to read on the level of comprehension and to learn how to spell words. From this point on, it could be measured if the dialectal knowledge and phonological awareness from the dialect interfered with the standard language knowledge. Moreover, the reading comprehension and spelling skills of children in grade 8 were also measured, so the results of grade 4 and 8 could be compared with each other. When a child did not show any progress between grade 4 and grade 8, it could be possibly at high risk for becoming low-lettered. Therefore, it would be valid to compare reading and writing skills within grade 4 and 8 with each other. An overview of the participants can be found in Table 3.

<i>Participants</i>	<b>Boys</b>	<b>Girls</b>	<b>Total participants</b>
<i>Monolinguals</i>	80	77	<b>157</b>
<i>Bilinguals</i>	64	62	<b>126</b>
<b>Total</b>	<b>144</b>	<b>139</b>	<b>283</b>

*Table 3: Overview of the participants in the entire dataset.*

In Table 4, the exact number of participants per test is mentioned. Although data was retrieved from 283 participants, not all participants took part in all the tests due to absence or sickness. It was also the case that 51 cases from the reading comprehension test in grade 4 were excluded since these scores were outliers. All these children scored below 0 and therefore had scores that were two standard deviations lower than the average score. The standardized spelling and reading comprehension test by CITO always consisted of three parts: the basic Module, Module 1, and Module 2. The basic Module has to be made by all children and can be seen as a warm-up. Then, all children have to make either Module 1 or Module 2. Module 1 is the easy continuation, carried out by the children who scored equal or lower than the average scores. Module 2 is the advanced continuation, made by children who scored higher than the average scores and need to be challenged. In this study we only examined the scores of the basic Module.

<i>Language discipline</i>	<b>Monolinguals</b>	<b>Bilinguals</b>	<b>Total</b>
<i>Reading</i>	123	97	<b>220</b>
<i>Spelling</i>	154	118	<b>272</b>

*Table 4: Overview of the monolingual and bilingual participants who made the reading and spelling test.*

### *Ethics*

To address the research questions of this study, scores on the CITO reading comprehension test and CITO spelling test combined with a questionnaire were analysed. To guarantee anonymity, every participant was referred to by a number and not by his or her name.

### *Materials*

As mentioned before, data was gathered at 6 different Limburgian primary schools from 283 Limburgian primary school children. The entire dataset consisted of standardized CITO reading comprehension test scores, standardized CITO spelling test scores, and finally, a survey. The spelling test was chosen since this test represents the writing skills of Dutch children best, as this test tests the spelling abilities of Dutch nouns, adjectives, verbs and also sentences (in the form of giving a dictation). Possible interference of Limburgian speech sounds into Dutch words can now be tested via the CITO spelling test. Then, the reading comprehension test was selected since this test reflects the understanding of a child of a certain text. Via the CITO reading comprehension test it can be examined whether dialectal knowledge interferes with standard language knowledge, such as in cases of false friends and (interlingual) homographs between two languages. Besides the CITO reading comprehension test there is also a CITO technical reading test. The technical reading test of CITO measures the speed with which a child can read. A good technical reader does not per se comprehend a text very well, since a child with a good memory can memorize word images which then can be (re)produced very fast. However, in this study, as mentioned above, we want to measure if dialectal knowledge can interfere with standard language knowledge, such as in cases of false friends and (interlingual) homographs between two languages. Therefore, the CITO

reading comprehension test is the best reading test to measure possible language interference. An overview of the used CITO tests can be found in Table 5.

<b>Grade</b>	<b>Spelling</b>	<b>Reading Comprehension</b>
<b>Grade 4</b>	CITO 3.0 2016	CITO 2.0 2012
<b>Grade 8</b>	CITO 2.0 2012	CITO 2.0 2012

*Table 5: Overview of used CITO tests.*

The standardized spelling and reading comprehension test by CITO consists of three parts: the basic Module, Module 1, and Module 2. In this investigation, only the skill scores of the basic Module and the following Module (either Module 1 or 2) were analysed. The skill score represents the standardized scores and measurements, with which each child can be compared to standard measurements and to the other children on a standardized scale, independent of the Module and order of different Modules a child has made.

Finally, the survey was distributed by the researcher of this study. The survey contained questions about the language background of the participating child, its language preferences, its language use with family and friends, and questions about the reading behaviour of the child. The questionnaire can be found in Appendix 3.

### *Procedure*

In October and November 2017, the researcher of the current study contacted 24 random primary schools in Limburg and asked them if they wanted to participate in a dialectal experiment. In December 2017, six of them agreed on participating in the experiment after the researcher had paid a visit to all these schools. The researcher of the current study and the schools agreed on the fact that the researcher was allowed to study the CITO spelling and reading comprehension test scores from grade 4 and grade 8, but that the schools would conduct the tests themselves in January 2018 so that the children would be comfortable in their own environments with the people they were familiar with, namely their teachers. Furthermore, it was also agreed that the researcher was allowed to administer a questionnaire in these two groups.

All teachers of grade 4 and 8 administered the CITO spelling and reading comprehension test in January 2018 according to the general rules of CITO. This was done at the local primary schools of the children in Limburg, so the children would feel comfortable and performances would be comparable to other CITO test situations. After the teachers had conducted the CITO tests, the skill and test scores were checked. In February 2018, the researcher of the current study visited all six schools to gather the skills and test scores and also to conduct the language background questionnaire. The scores and answers of the language background questionnaire were combined at the local schools in an SPSS file, after which the names of the children were anonymised. Each child was thanked for its participation with a sheet of stickers and all the teachers received a box of chocolates.

## Results

This study examines the kind of relationship between speaking a Limburgian dialect and its effect on the reading and writing abilities in Dutch of primary school children in grade 4 and 8. In this section, we are going to look at the results of two five-way independent factorial ANOVA's for the CITO spelling and reading test skill scores.

### *Spelling test results*

A five-way independent factorial ANOVA revealed that there was a main effect for language background,  $F(1, 272) = 7.529, p = .007, \eta^2 = .042$ . This effect indicates that there is a significant difference in spelling performances between the monolingual and bilinguals (bidialectal) children, in advantage for the bilinguals.

Secondly, a main effect was found for grade,  $F(1, 272) = 76.400, p < .001, \eta^2 = .306$ .

This effect indicates that there is a significant difference between grade 4 and 8 on the spelling performance.

Thirdly, no main effect of the 'book reading of the parents to their child' was found,  $F(4, 272) = .316, p = .867, \eta^2 = .007$ . This effect indicates that there is no significant difference between the amount of reading from the parents to their child and the child's performance on the spelling test.

Fourth, there was a main effect found for the 'reading of the child itself towards other persons',  $F(4, 272) = 2.533, p = .042, \eta^2 = .055$ . This effect indicates that there is a significant difference in the amount of reading of the child towards other persons on their spelling performance. Contrasts revealed that there is no difference between the different amounts of self-reading of the child and the spelling performances; Level 1 vs. Level 5,  $F(4, 173) = 1.004, p = .085, \eta^2 = .023$ , Level 2 versus Level 5,  $F(4, 173) = 1.004, p = .679, \eta^2 = .023$ , Level 3 versus Level 5,  $F(4, 173) = 1.004, p = .499, \eta^2 = .023$ , Level 4 versus Level 5,  $F(4, 173) = 1.004, p = .855, \eta^2 = .023$ .

Fifth, there was no main effect for the amount of library visits on the spelling test results,  $F(3, 272) = 2.450, p = .065, \eta^2 = .041$ . This effect indicates that there is no significant difference in the amount of library visits and the spelling performances.

Thereafter, no significant interaction effect was found for grade and language background,  $F(1, 272) = .124, p = .725, \eta^2 = .004$ . This effect indicates that monolinguals and bilinguals did not perform differently in grade 4 and in grade 8.

A second interaction effect was found to be significant for the language background of the child and the reading of the parents,  $F(3, 272) = 2.797, p < .05, \eta^2 = .046$ . This effect indicates that there is a difference between the amount of reading of the parents and the language background the child has on the spelling test results. Post hoc tests show that monolingual children ( $M = 272.750, SD = 13.453$ ) benefit more from being read by their parents every two weeks than the bilinguals ( $M = 235.667, SD = 15.534$ ). However, the bilinguals benefit more from being read by their parents daily (monolinguals  $M = 247.859, SD = 6.759$ ; bilinguals  $M = 252.792, SD = 8.464$ ), every week (monolinguals  $M = 199.083, SD = 7.090$ ; bilinguals  $M = 227.500, SD = 14.180$ ), every month (monolinguals  $M = 195.00, SD = 16.476$ ; bilinguals  $M = 231.571, SD = 10.169$ ), and even less than once a month ( $M = 193.857, SD = 4.086$ ) than the bilinguals ( $M = 214.484, SD = 4.266$ ). These results can also be seen in interaction graph (Figure 1).

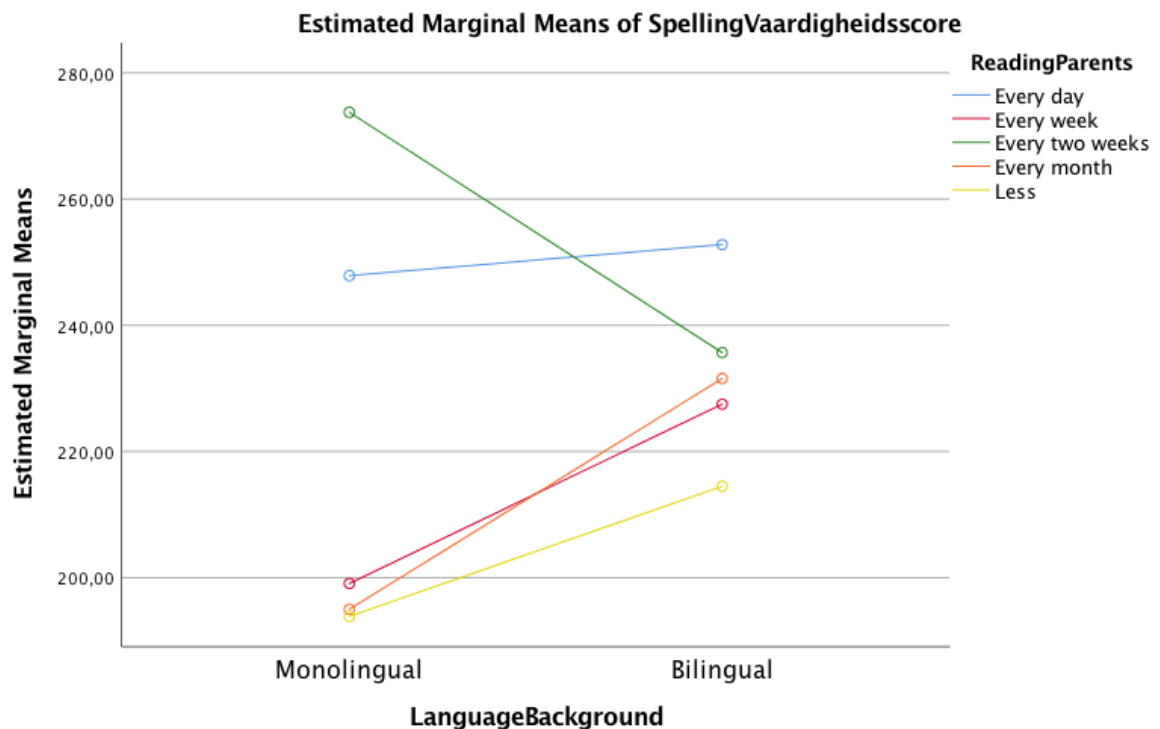


Figure 1: Interaction graph of Spelling Skill Score x Amount of Parent Reading.

A third significant interaction effect was found for the language background of the child and the amount of library visits,  $F(3, 272) = 2.797, p < .05, \eta^2 = .046$ . This effect indicates that there is a difference between the amount of reading of the parents and the language background the child has on the spelling test results. Bilinguals benefit more from going to the library every week (monolinguals  $M = 221.061, SD = 6.502$ ; bilinguals  $M = 242.317, SD = 7.839$ ) and every two weeks (monolinguals  $M = 217.764, SD = 6.537$ ; bilinguals  $M = 245.152, SD = 6.552$ ), whereas the monolinguals seem to benefit more from going every month (monolinguals  $M = 212.779, SD = 5.797$ ; bilinguals  $M = 211.840, SD = 7.067$ ) or less to the library (monolinguals  $M = 206.170, SD = 5.690$ ; bilinguals  $M = 205,674, SD = 6.491$ ). These results can also be seen in interaction graph (Figure 2).

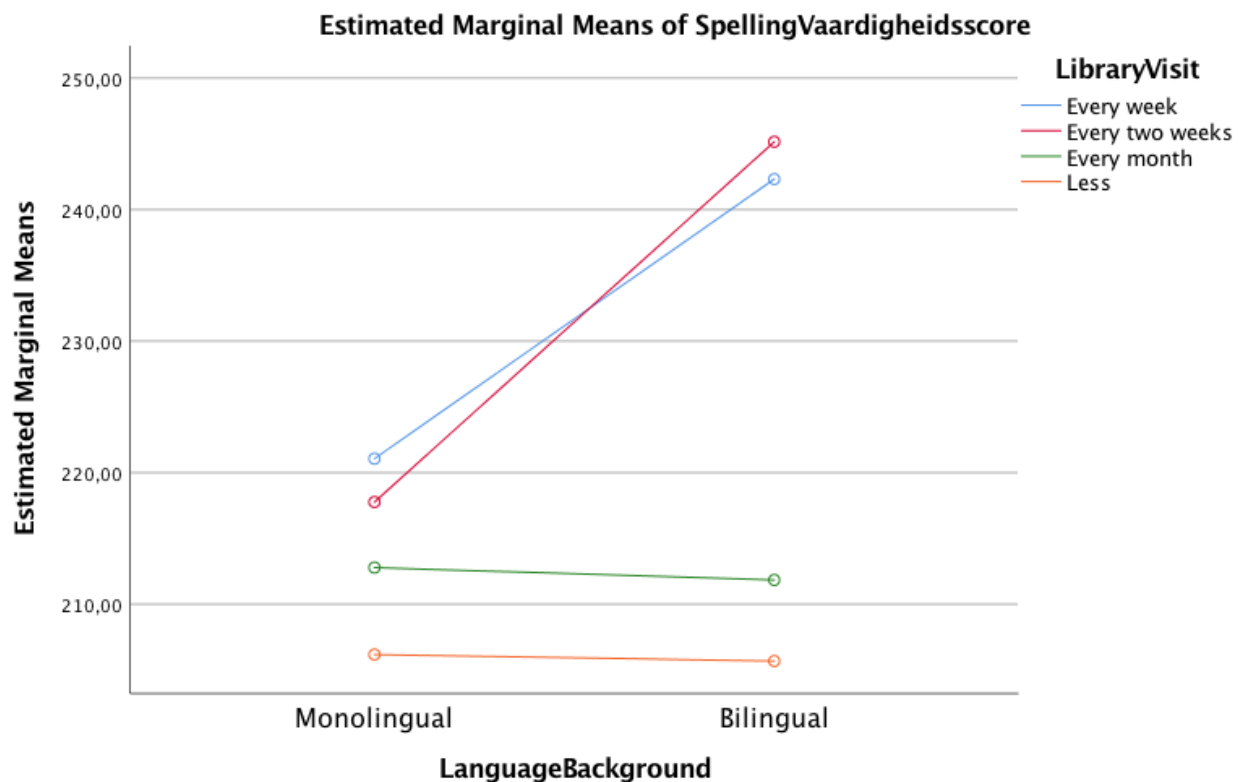


Figure 2: Interaction graph of Spelling Skill Score x Amount of Library Visits.

Fourth, no interaction effects were found for language background and the reading of the child itself to other persons,  $F(3, 272) = .259, p = .855, \eta^2 = .004$ . This effect indicates that the monolinguals and bilinguals did not perform significantly different when reading to someone else more or less frequently.

Then, no three-way interactions were found for language background x grade x reading parents, (no information available) language background x grade x reading to self,  $F(1, 272) = .1453, p = .230, \eta^2 = .008$ , and finally for language background x grade x library visit,  $F(3, 272) = .334, p = .800, \eta^2 = .006$ .

### *Reading comprehension results*

A second five-way independent factorial ANOVA revealed that there was no main effect for language background,  $F(1, 220) = .003, p = .954, \eta^2 = .00$ . This effect indicates that there is no significant difference in reading comprehension performance between the monolingual and bilinguals (bidialectal) children.

Secondly, a main effect was found for grade,  $F(1, 220) = 94.644, p < .001, \eta^2 = .395$ .

This effect indicates that there was no significant difference between grade 4 and 8 on the reading comprehension test performance.

Thirdly, no main effect of the 'book reading of the parents to their child' was found,  $F(4, 220) = 1.577, p = .184, \eta^2 = .042$ . This effect indicates that there is no significant difference between the amount of reading from the parents to their child and the child's performance on the reading test.

Fourth, also no main effect was found for the 'reading of the child itself towards other persons',  $F(4, 220) = .1105, p = .357, \eta^2 = .30$ . This effect indicates that there is no significant difference in the amount of reading of the child towards other persons on their reading comprehension performance.

Fifth, there was no main effect for the amount of library visits on reading comprehension test results,  $F(3, 220) = 1.233, p = .300, \eta^2 = .025$ . This effect indicates that there is no significant difference in the amount of library visits and the spelling performances.

Furthermore, no significant two-way interaction effect was found for the language background of the child and the amount of library visits,  $F(3, 220) = 2.387, p < .071, \eta^2 = .047$ , no interaction effects were found for language background and grade,  $F(1, 220) = .158, p = .692, \eta^2 = .001$ , language background and the amount of reading of the parents,  $F(1, 223) = .124, p = .725, \eta^2 = .001$ , and finally, language background and the reading of the child itself to other persons,  $F(2, 220) = .781, p = .460, \eta^2 = .011$ .

Moreover, no three-way interactions were found for language background x grade x reading parents, (no information available) language background x grade x reading to self,  $F(1, 220) = 1.802, p = .182, \eta^2 = .012$ , and finally for language background x grade x library visit,  $F(3, 220) = 1.461, p = .228, \eta^2 = .029$ .

## Discussion

In this study, it was questioned which relationship there would be between speaking a Limburgian dialect and having reading- and writing difficulties in Dutch within Limburgian children in primary school grades 4 and 8 and whether there would be a relationship between the reading behaviour of bidialectal and monolingual primary school children in Limburg and their reading and writing abilities in Dutch. A five-way independent factorial ANOVA for the CITO spelling test results revealed that there was a main effect for language background,  $F(1, 272) = 7.529, p = .007, \eta^2 = .042$ . Secondly, a main effect was found for grade,  $F(1, 272) = 76.400, p < .001, \eta^2 = .306$ . Thirdly, no main effect of the 'book reading of the parents to their child' was found,  $F(4, 272) = .316, p = .867, \eta^2 = .007$ . Fourth, there was a main effect was found for the 'reading of the child itself towards other persons',  $F(4, 272) = 2.533, p = .042, \eta^2 = .055$ . Fifth, there was no main effect for the amount of library visits on reading comprehension test results,  $F(3, 272) = 2.450, p = .065, \eta^2 = .041$

Thereafter, no significant interaction effect was found for grade and language background,  $F(1, 272) = .124, p = .725, \eta^2 = .004$ . A second interaction effect was found to be significant for the language background of the child and the reading of the parents,  $F(3, 272) = 2.797, p < .05, \eta^2 = .046$ . A second interaction effect was found to be significant for the language background of the child and the reading of the parents,  $F(3, 272) = 2.797, p < .05, \eta^2 = .046$ . A third significant interaction effect was found for the language background of the child and the amount of library visits,  $F(3, 272) = 2.797, p < .05, \eta^2 = .046$ . Fourth, no interaction effects were found for language background and the reading of the child itself to other persons,  $F(3, 272) = .259, p = .855, \eta^2 = .004$ . Then, no three-way interactions were found for language background x grade x reading parents, (no information available) language background x grade x reading to self,  $F(1, 272) = .1453, p = .230, \eta^2 = .008$ , and finally for language background x grade x library visit,  $F(3, 272) = .334, p = .800, \eta^2 = .006$ .

A second five-way independent factorial ANOVA revealed for the CITO reading comprehension test results that there was no main effect for language background,  $F(1, 220) = .003, p = .954, \eta^2 = .00$ . Secondly, a main effect was found for grade,  $F(1, 220) = 94.644, p < .001, \eta^2 = .395$ . Thirdly, no main effect of the 'book reading of the parents to

their child' was found,  $F(4, 220) = 1.577, p = .184, \eta^2 = .042$ . Fourth, also no main effect was found for the 'reading of the child itself towards other persons'  $F(4, 220) = 1.105, p = .357, \eta^2 = .30$ . Fifth, there was no main effect for the amount of library visits on reading comprehension test results,  $F(3, 223) = 2.625, p = .053, \eta^2 = .051$ .

Thereafter, a significant interaction effect was found for the language background of the child and the amount of library visits,  $F(3, 220) = 1.233, p = .300, \eta^2 = .025$ .

Secondly, no two-way interaction effects were found for language background and grade  $F(1, 220) = .158, p = .692, \eta^2 = .001$ , between language background and the amounts of library visits,  $F(3, 220) = 2.387, p < .071, \eta^2 = .047$ , language background and the amount of reading of the parents,  $F(1, 223) = .124, p = .725, \eta^2 = .001$ , and finally, language background and the reading of the child itself to other persons,  $F(2, 220) = .781, p = .460, \eta^2 = .011$ .

Thereafter, no three-way interactions were found for language background x grade x reading parents, no information available, language background x grade x reading to self,  $F(1, 220) = 1.802, p = .182, \eta^2 = .012$ , and finally for language background x grade x library visit,  $F(3, 220) = 1.461, p = .228, \eta^2 = .029$ .

In this study, it was expected that there would be no or a positive relationship between the Dutch spelling and reading competences of bilingual children speaking a local Limburgian variety and Dutch, in accordance with most of the previous studies on this topic (Campbell & Sais, 1995; Bialystok, Majumder & Martin, 2003; Chen, 2004; Anthony & Francis, 2005; Verhoeven, 2007; Rauch, Nauman & Jude, 2011; Vangsnes, Söderlund and Blekesaune; 2015). This implies that it is expected that the bilinguals will outperform the monolinguals, because of a phonological awareness advantage and positive transfer as showed by previous literature (Campbell & Sais, 1995; Bialystok, Majumder & Martin, 2003; Chen, 2004; Anthony & Francis, 2005; Verhoeven, 2007; Rauch, Nauman & Jude, 2011; Vangsnes, Söderlund and Blekesaune 2015). The results indicate that the hypothesis can be confirmed for all the results that were found in this study. The bilingual children performed either equally well as the monolingual children or performed significantly better. This indicates that there was either no relationship at all or a positive relationship, just as expected. The results of the spelling are in accordance with the results of previous studies by Driessen (1998, 2016), Vangsnes,

Söderlund, Blekesaune (2015)<sup>2</sup>, and Roumans (2018) who found that the group learning both written languages is a significant predictor for good school achievements and revealed significant better scores on the national test. Furthermore, the results of the reading comprehension test are in accordance with Garraffa, Beveridge and Sorace (2015) and Roumans (2018), who both found that bilinguals outperformed the monolinguals on their reading abilities.

However, it has to be noticed that previous literature investigated languages that are typologically related with each other in a different way than the Dutch language and Limburgian dialects. Further research needs to be carried out in the future to draw final conclusions on the possible effect of phonological awareness and transfer between the Dutch language and Limburgian dialects.

Furthermore, it was expected that there would be a positive relationship between a positive reading attitude and reading behaviour and the Dutch spelling and reading competences of bilingual and also monolingual Limburgian children speaking a local Limburgian variety and Dutch. This hypothesis can be fully confirmed for the spelling abilities of the child and not for the reading abilities since no relationships were found at all between the reading behaviour and the reading and test scores. The found positive spelling correlations however, are in accordance with all the previous literature mentioned in this study (Notten, 2012, 2013; Kraaykamp, 2002; Huysmans, Kleijnen, & Broekhof, 2013).

Nevertheless, it has to be taken into account that the results, as presented in this study, could have been found in this manner since the dataset does not contain all the necessary information about the language background of the children for them to be called bilingual or monolingual. The data contains information about the languages and dialects the produces child itself. However, it was not familiar if the child spoke a certain language from birth or from a latter age. The onset age of a language is, however, important to determine whether a language a child speaks is its mother tongue (so first language), second language, or even foreign language. Because of this, we cannot say for sure if a child in this study was an active monolingual or bilingual. Future research

---

<sup>2</sup> Although the participants in the current study did not learn how to write the local Limburgian dialect, which the participants in the study from Vangsnes, Söderlund, Blekesaune (2015) did.

could be based upon this study, in which also other language abilities, such as technical reading and technical listening, could be analysed. However, future studies have to consider even more background variables that could play a role in the reading and writing competences of a child, so more variables can be compared to the test scores.

The main conclusion that can be drawn from this study is that there seemed to be two kinds of relationships between speaking a dialect and reading- and writing skills in Dutch by Limburgian children in primary school grades 4 and 8. Statistical analysis revealed that there was a positive relationship between the spelling abilities and speaking a dialect. Thereafter, statistical analysis revealed no correlation between speaking a dialect (bidialectal) and the reading. Moreover, for the spelling test scores there seemed to be a positive relationship between the amount of reading of the child itself to other persons, the amount of library visits, and the amount of reading of the parents. Especially the bilinguals seemed to have benefit from more frequent reading by their parents and library visits. So, more frequent reading to by the parents, library visits and self-reading leads to higher spelling test results in the end by especially the bidialectal children.

However, it has to be mentioned that the relationships found in this study did not indicate a direct causal relationship. There are many other factors that could possibly play a role within the relationship between language abilities and the language background of the child. These factors need to be controlled for in future research. Factors that could play a role in the relationship between language abilities and the language background of a child are social and economic status of the family, the environment, language background of the child itself, and many other possible contributing factors. To sum up, the beliefs of many government institutions, teachers and parents, stating that bidialectal children in this case have lower spelling and reading abilities than monolingual children are false.

## References

- Ballex, M. (2005). *Werken aan welbevinden. Evalueren door observeren*. Amsterdam: SWP.
- Berse, T., de Boer, D., & Defesche, P. (2008). *Laaggeletterdheid. Leidraad voor doorverwijzers*. 's-Hertogenbosch; CINOP.
- Bersselaar, A. (2014). *Verschillen in zelfwaardering bij Limburgssprekende en Nederlandssprekende kinderen*. Unpublished Master thesis, University of Utrecht.
- Bialystok, E., Majumder, S. & Martin, M. (2003). Developing phonological awareness: is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24, 27–44.
- Bossers, B., Kuiken, F. & Vermeer, A. (2015). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Amsterdam: Coutinho.
- Campbell, R. & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 61-68.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Stevenson, J., & Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental psychology*, 39, 913.
- Chen, X., Anderson, R.C., Li, W., Hao, M., Wu, X. & Shu, H. (2004). Phonological Awareness in Bilingual and Monolingual Chinese Children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 142-151.
- Cornips, L., & van den Heuvel, K. (2015). Staat het opgroeien in dialect een goede woordenschat in het Nederlands in de weg?. *Levende Talen Magazine*, 7, 12-17.
- Driessen, G. & V. Withagen. (1998). Taalvariatie en onderwijsprestaties van autochtone basisschoolleerlingen. *Taal en Tongval*, 50, 2-24.

Driessen, G. (2016). Taalvariatie en onderwijsprestaties van autochtone kleuters. *Taal en Tongval*, 68 (1), 1-12.

Garraffa, M., Beveridge, M., & Sorace, A. (2015). Linguistic and Cognitive Skills in Sardinian–Italian Bilingual Children. *Frontiers in Psychology*, 6.

Hemker, B. (2016). Jaarlijkse meting Taal en Rekenen 2016: Peiling van de taalvaardigheid en rekenvaardigheid in jaargroep 8 van het basisonderwijs. Not published article, CITO Arnhem.

Huysmans F, Kleijnen E, Broekhof K et al. (2013) The Library at School: effects on reading attitude and reading frequency. *Performance Measurement and Metrics* 14(2): 142–156.

Kraaykamp, G. (2002). *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school: Effecten en ontwikkelingen*. Delft: Eburon.

Loizou, M. & Stuart, M. (2003). Phonological awareness in monolingual and bilingual English and Greek five-year-olds. *Journal of Research in Reading*, 26, 3-18.

Notten, N. (2012), *Over ouders en leesopvoeding*. Eburon, Stichting Lezen reeks, Delft.

Notten, N. (2013), ‘Leesopvoeding en onderwijssucces in de moderne samenleving’. In: *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten*, Schram, D. (red.). Eburon, Stichting Lezen-reeks, Delft, pp. 187- 206.

Rauch, D. P., Naumann, J., & Jude, N. (2011). Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish–German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16(4), 402–418.

Roumans, R. (2017). *Raising your child with a Limburgian dialect: Does it affect pronunciation or not? A study towards the pronunciation of the phoneme /g/ in Limburgian Dutch and Randstad Dutch*. Unpublished Term Paper, Radboud University Nijmegen.

Roumans, R. (2018a). *Literacy in Limburgian bidialectal children: The effect of raising Limburgian children bilingually on their spelling and reading abilities*. Unpublished Lab Rotation Paper, Radboud University Nijmegen.

Sardes (2013), *Lezen meten, een basis voor beleid – Monitor meting 2012-2013*. In opdracht van Kunst van Lezen, Amsterdam, 2013.

Schmidlin, R. (2003). *Zum Orthographieerwerb bei Deutschschweizer Kindern*. In: A. Häcki (ed) *Buhofer, Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen & Basel: Francke. 209-225.

Stalpers, C. (2007), *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Eburon, Stichting Lezen reeks, Delft.

Stijnen, S. & Vallen, T. (1980). *Dialect en onderwijs in het Kerkrade project*. In: Segers, J., Stijnen, P. Vallen, T., & Van den Broek, J. (2006). *Sociolinguïstiek en dialectologie*, 18, 1-13.

Treiman, R. (1987). *Levels of Phonological Awareness*. *American Educational Research Center*, 3-21.

Vangsnes, Øystein, Göran B.W. Söderlund, and Morten Blekesaune. 2015. *The effect of bidialectal literacy on school achievement*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-16.

Verhoeven, L. (2007). Early bilingualism, language transfer, and phonological awareness. *Applied Psycholinguistics*, 28, 425-439.

Williams, C. J., & Masterson, J. J. (2010). Phonemic awareness and early spelling skills in urban Australian Aboriginal and non-Aboriginal children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(6), 497–507.

## Appendix 1

# OuderVragenlijst

---

Start of Block: Default Question Block

Beste Limburgse ouder,

Hartelijk dank voor uw deelname aan deze vragenlijst. Voor mijn scriptie doe ik onderzoek naar het gebruik van het Limburgse dialect van Limburgse ouders. Daarom worden er binnen deze vragenlijst vragen gesteld over uw taalgebruik en ook het dialectgebruik tegenover uw kind(eren). Het invullen van de vragenlijst duurt maximaal 5 minuten en is geheel anoniem. Deze vragenlijst kan worden ingevuld op de computer, laptop, mobiele telefoon en tablet. Druk op het rode pijltje rechts beneden om te beginnen met het invullen van de vragenlijst.

Let op! Voedt u uw kind naast het Limburgs en/of het Nederlands met een andere taal op, zoals het Engels, Duits, Pools of Marokkaans of met een ander Nederlands dialect, zoals het Brabants etc. dan kunt u helaas niet deelnemen aan deze vragenlijst. Ik verzoek u daarom vriendelijk deze vragenlijst af te sluiten.

Heel erg bedankt!

Romy Roumans

---

Page Break

---

Spreekt u zelf een Limburgs dialect?

Ja (1)

Nee (2)

---

Page Break

Spreekt u dialect tegen uw kind?

Ja (1)

Nee (2)

---

Zo ja, waarom spreekt u dialect tegen uw kind? Zo nee, waarom niet?

---

---

---

---

---

---

Page Break

Spreekt uw kind ook dialect tegen u terug?

Ja (1)

Nee (2)

---

Page Break

Met welke van de volgende opvattingen bent u het eens? Selecteer dit antwoord. U kunt meerdere antwoorden selecteren. Indien geen enkel antwoord van toepassing is, gaat u verder naar de volgende vraag.

- Ik voed mijn kind wel op met een Limburgs dialect, omdat het Limburgs cultureel en historisch erfgoed is. (1)
- Ik voed mijn kind niet op met een Limburgs dialect, omdat het dan slecht(er) presteert op school. (2)
- Ik voed mijn kind wel op met een Limburgs dialect, omdat ik het dialect zelf ook geleerd heb van mijn ouders. (3)
- Ik voed mijn kind niet op met een Limburgs dialect, omdat mijn kind dat een accent krijgt. (4)
- Ik voed mijn kind wel op met een Limburgs dialect, omdat ik het zelf spreek en het mijn moedertaal is. (5)
- Ik voed mijn kind niet op met een Limburgs dialect, omdat mijn kind dan in de war raakt met het Nederlands. (6)
- Ik voed mijn kind wel op met een Limburgs dialect, omdat het spreken van meerdere talen zijn voordelen heeft. (7)
- Ik voed mijn kind niet op met het Limburgs dialect, omdat het leren van de Nederlandse taal belangrijker is. (8)

---

Page Break

Hierna volgen enkele vragen over uzelf.

---

Wat is uw geslacht ?

- Man (1)
- Vrouw (2)
- 



Wat is uw leeftijd?

---

Hoeveel kinderen heeft u?

- 1 (1)
- 2 (2)
- 3 (3)
- 4 (4)
- 5 (5)
- Meer dan 5 (6)
- 



Wat is de gemiddelde leeftijd van uw kinderen?

(Bijvoorbeeld: uw oudste kind is 8 jaar en uw tweede en jongste kind is 4 jaar, dan is de gemiddelde leeftijd van uw kinderen 6 jaar. Heeft u maar 1 kind? Dan is de leeftijd van dit kind ook de gemiddelde leeftijd.)

---

---

Uit welk deel van Limburg komt u?

- Noord-Limburg (1)
- Midden-Limburg (2)
- Zuid-Limburg (3)

---

Page Break

Hartelijk dank voor uw deelname en bijdrage aan mijn scriptie. Ga nu verder naar de volgende pagina waarna de tekst *'Bedankt voor uw tijd om aan deze enquête deel te nemen. Uw antwoord is geregistreerd.'* verschijnt. U kunt na het verschijnen van deze tekst de vragenlijst afsluiten.

Nogmaals hartelijk dank voor uw bijdrage aan mijn scriptie!  
Romy Roumans

End of Block: Default Question Block

---

## Appendix 2

# LeerkrachtenVragenlijst

---

Start of Block: Default Question Block

Beste Limburgse leerkracht,

Hartelijk dank voor uw deelname aan deze vragenlijst. Voor mijn scriptie doe ik onderzoek naar het gebruik van het Limburgse dialect in de klas op Limburgse basisscholen. Daarom worden er binnen deze vragenlijst vragen gesteld over uw taalgebruik en ook het dialectgebruik tegenover uw leerlingen.

Het invullen van deze vragenlijst duurt maximaal 5 minuten en is geheel anoniem. De vragenlijst kan worden ingevuld op de computer, laptop, mobiele telefoon en tablet. Druk op het rode pijltje rechts beneden om te beginnen met het invullen van de vragenlijst.

Heel erg bedankt!

Romy Roumans

---

Page Break

---

Spreekt u zelf een Limburgs dialect?

Ja (1)

Nee (2)

---

Page Break

Spreekt u wel eens dialect in de klas (klassikaal) ?

Ja (1)

Nee (2)

---

Zo ja, waarom spreekt u wel dialect in de klas? Zo nee, waarom niet?

---

---

---

---

---

---

Page Break

Spreekt u wel eens Limburgs dialect tegen een kind binnen een een-op-een situatie?

- Ja, altijd (1)
- Nee, nooit (2)
- Soms (3)

---

Page Break

Zijn er wel eens kinderen die u aanspreken in een Limburgs dialect?

Ja (1)

Nee (2)

---

Zo ja, hoe gaat u hiermee om? Indien nee, ga door naar de volgende vraag.

---

---

---

---

---

---

Page Break

Raad u het gebruik van een Limburgs dialect wel eens af of juist aan bij kinderen en/of ouders? En waarom?

---

---

---

---

---

---

Page Break

Met welke van de volgende opvattingen bent u het eens? Selecteer dit antwoord. U kunt meerdere antwoorden selecteren. Indien geen enkel antwoord van toepassing is, gaat u verder naar de volgende vraag.

- Ik spreek geen Limburgs dialect in de klas, omdat het dan slecht(er) presteert op school. (1)
- Ik spreek (soms) Limburgs dialect in de klas, omdat ik het zelf spreek en het mijn moedertaal is. (2)
- Ik spreek geen Limburgs dialect in de klas, omdat het leren van de Nederlandse taal belangrijker is. (3)
- Ik spreek (soms) wel een Limburgs dialect in de klas, omdat het spreken van meerdere talen zijn voordelen heeft. (4)
- Ik spreek geen Limburgs dialect in de klas, omdat een kind dan een accent krijgt. (5)
- Ik spreek (soms) Limburgs dialect in de klas, omdat het Limburgs dialect cultureel en historisch erfgoed is en ik dit een kind wil bijbrengen. (6)
- Ik spreek in de klas geen Limburgs dialect, omdat een kind dan in de war raakt met het Nederlands. (7)
- Ik spreek geen Limburgs dialect in de klas, omdat ik denk dat dit door wet/overheid niet is toegestaan. (8)

---

Page Break

Hierna volgen enkele vragen over uzelf. Deze gegevens worden geheel anoniem behandeld.

---

Wat is uw geslacht ?

- Man (1)
- Vrouw (2)
- 



Wat is uw leeftijd?

---

Aan welke groepen geeft u les? U kunt meerdere antwoorden selecteren.

- Groep 1 (1)
- Groep 2 (2)
- Groep 3 (3)
- Groep 4 (4)
- Groep 5 (5)
- Groep 6 (6)
- Groep 7 (7)
- Groep 8 (8)
-

Heeft u naast uw docentschap nog andere functies of specialisaties binnen de school, zo ja welke? Zo nee, ga dan verder naar de volgende vraag.

---

---

---

---

---

---

In welk deel van Limburg bent (voornamelijk) u werkzaam als leerkracht?

- Noord-Limburg (1)
- Midden-Limburg (2)
- Zuid-Limburg (3)

---

Page Break

Hartelijk dank voor het invullen van deze vragenlijst. Ga nu verder naar de volgende pagina waarna de tekst *'Bedankt voor uw tijd om aan deze enquête deel te nemen. Uw antwoord is geregistreerd.'* verschijnt. U kunt na het verschijnen van deze tekst de vragenlijst afsluiten.

Nogmaals hartelijk dank voor uw bijdrage aan mijn scriptie!  
Romy Roumans

End of Block: Default Question Block

---

### Appendix 3

Omcirkel het antwoord dat het beste bij jou past.

Mijn naam is:

---

Ik ben ..... jaar oud

Ik ben een: jongen                      meisje

De naam van mijn school is:

---

---

#### **Familie**

---

Als je zou moeten kiezen, welke taal praat je dan het liefst?                      **Dialect**  
**Nederlands**

Als je zou moet en kiezen, welke taal vind je dan het mooist?                      **Dialect**  
**Nederlands**

- Welke taal praat je met papa?  
**Dialect**                      **Nederlands**                      **Dialect en Nederlands**                      **Een andere taal,**  
**namelijk:**

- Welke taal praat je met mama?  
**Dialect**                      **Nederlands**                      **Dialect en Nederlands**                      **Een andere taal,**  
**namelijk:**

- Welke taal praat je met opa en oma van papa?  
**Dialect**                      **Nederlands**                      **Dialect en Nederlands**                      **Een andere taal,**  
**namelijk:**

o Hoe vaak zie je je opa en oma van papa?  
**Iedere dag**                      **Iedere week**                      **Iedere twee weken**                      **Iedere maand**  
**Minder**

- Welke taal praat je met opa en oma van mama?  
**Dialect**                      **Nederlands**                      **Dialect en Nederlands**                      **Een andere taal,**  
**namelijk:**

o Hoe vaak zie je opa en oma van mama?  
**ledere dag**                      **ledere week**                      **ledere twee weken**                      **ledere maand**  
**Minder**

- Heb je nog broertjes en/of zusjes?  
**Ja**                                      **Nee**

o Ja: welke taal praten jullie ?  
**Dialect**                      **Nederlands**                      **Dialect en Nederlands**                      **Een andere taal,**  
**namelijk:**

- Welke taal praat je met je oom(s) of tante(s)?  
**Dialect**                      **Nederlands**                      **Dialect en Nederlands**                      **Een andere taal,**  
**namelijk:**

o Hoe vaak zie je je oom(s) en tante(s)?  
**ledere dag**                      **ledere week**                      **ledere twee weken**                      **ledere maand**  
**Minder**

- Welke taal praat je met je neefje(s) en/of nichtje(s)?  
**Dialect**                      **Nederlands**                      **Dialect en Nederlands**                      **Een andere taal,**  
**namelijk:**

o Hoe vaak zie je je neefje(s) en/of nichtje(s)?  
**ledere dag**                      **ledere week**                      **ledere twee weken**                      **ledere maand**  
**Minder**

**Sport en vrije tijd**

---

- Welke taal praat je met vriendjes/vriendinnetjes van school wanneer jullie (thuis) spelen?

**Dialect**                      **Nederlands**                      **Dialect en Nederlands**                      **Een andere taal,**  
**namelijk:**

- Welke taal praat je met vriendjes/vriendinnetjes uit de buurt, van de sportclub, muziekvereniging of van de scouting wanneer jullie spelen?

**Dialect**                      **Nederlands**                      **Dialect en Nederlands**                      **Een andere taal,**  
**namelijk:**

**Overig**

---

- Leest papa of mama jou wel eens voor?

**ledere dag**                      **ledere week**                      **ledere twee weken**                      **ledere maand**  
**Minder**

- Lees jij ook wel eens iemand voor?

**ledere dag**                      **ledere week**                      **ledere twee weken**                      **ledere maand**  
**Minder**

- Ga je ook wel eens naar de bibliotheek?

**ledere dag**                      **ledere week**                      **ledere twee weken**                      **ledere maand**  
**Minder**

## Geletterdheid van Limburgse basisschoolleerlingen

Geplaatst op 15 maart 2018 12:20 door Redactie Neerlandistiek

*Door Romy Roumans*

Als studente taalwetenschappen aan de Radboud Universiteit knoop ik vaak gesprekken aan met Limburgse leerkrachten en ouders over hun gebruik van het Limburgse dialect, waarbij ik soms de meest vreemde opmerkingen hoor. Zo kwam mij vorig jaar ter ore dat ouders hun kinderen bewust niet opvoeden met het Limburgs dialect, omdat hun kinderen dan slechter zouden gaan schrijven en lezen in de Nederlandse taal. Niet lang daarna kwam ik de volgende uitspraak tegen van een journalist in *De Limburger*:

*“De combinatie van dialect spreken, achterstandssituatie en gebrek aan stimulering thuis om te gaan lezen kan ervoor zorgen dat laaggeletterdheid in Limburg een structureel karakter krijgt.”*

Het spreken van een Limburgs dialect zou dus zelfs laaggeletterdheid kunnen veroorzaken.

Naar aanleiding van deze gedachten heb ik twee vragenlijsten opgesteld voor Limburgse docenten en ouders, om te kijken of meerdere mensen op dezelfde wijze denken over het spreken van een Limburgs dialect. Tot mijn grote schrik waren veelgehoorde antwoorden op de vraag ‘*Waarom spreek je geen dialect met een Limburgs kind?*’ van ouders en leerkrachten de volgende:

*“Omdat ik het belangrijk vind dat ze goed nederlands leren. Dialect pikken ze toch wel op.”*

*“Nee, omdat mensen met Limburgs dialect vaak dom overkomen (vind ik zelf ook) en ik zelf ook goed ABN kan.”*

*Dat wil ik ze dan meegeven, zodat ze niet zoals ik dialect of accent hoeven af te leren.”*

*“Omdat ik we de kinderen Nederlandse taal aanleren. Dit wordt beter aangeleerd als we zelf ook Nederlands praten.”*

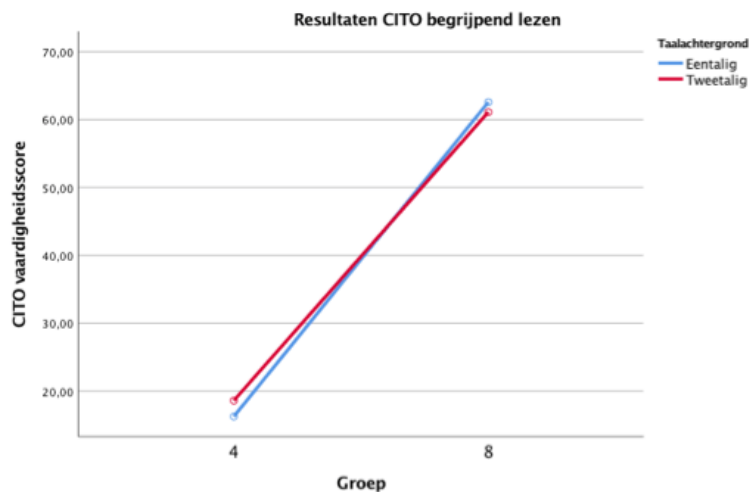
*“In de klas behoor je Nederlands te spreken, ook belangrijk voor de Nederlandse woordenschat.”*

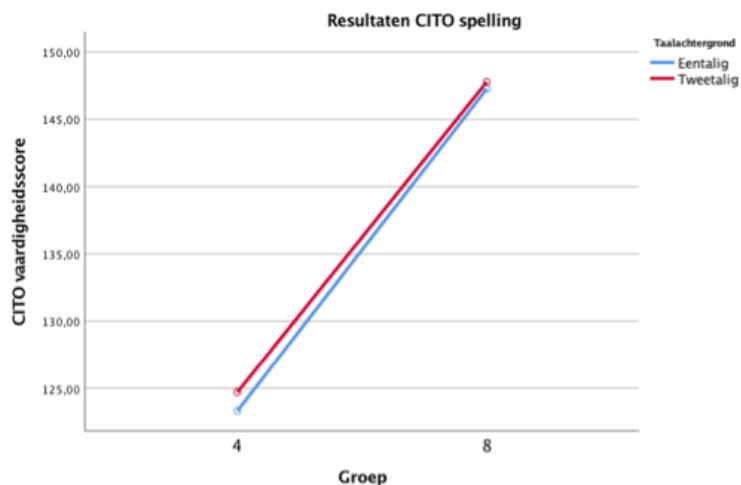
Vele ouders, leerkrachten, media en zelfs overheidsinstanties denken te weten dat het spreken van een Limburgs dialect negatieve invloeden heeft op het leren schrijven en lezen van de Nederlandse taal van Limburgse basisschoolleerlingen. Dit zou betekenen dat kinderen, die uitsluitend een Limburgs dialect of het Limburgs en het Nederlands spreken, slechter zouden lezen en schrijven dan hun eentalige klasgenootjes, die enkel en alleen het Nederlands spreken.

Wetenschappelijk bewijs voor deze opvattingen ontbreekt echter. En dat is precies de reden waarom ik twee verschillende studies aan het Meertens Instituut en de Radboud Universiteit heb uitgevoerd naar het mogelijke effect van het spreken van een Limburgs dialect op het leren schrijven en lezen van de Nederlandse taal.

Binnen beide studies onderzocht ik de lees- en schrijfvaardigheden door te kijken naar de CITO-vaardigheidsscores van de CITO spellingstoets en CITO begrijpend lezen toets van basisschoolleerlingen in groep 4 (gemiddeld 8 jaar oud) en groep 8 (gemiddeld 12 jaar oud). De eerste studie onderzocht al eerder verzamelde data van *OnderwijsMonitor Limburg* (2852 kinderen) en in de tweede studie onderzocht ik zelf verzamelde data op 6 willekeurige Limburgse basisscholen (283 kinderen). Buiten de CITO-scores om werd ook de taalachtergrond van ieder kind bevroegd. In beide studies werd er verwacht dat er of geen verschil zou zijn tussen een- en tweetalige kindjes, of dat de tweetaligen het beter zouden doen dan de eentaligen. Deze verwachtingen zijn in overeenkomst met

voorgaande literatuur naar de invloed van minderheidstalen op de schrijf- en leesvaardigheden van de nationale taal waarin gemeten werd dat het leren van een minderheidstaal vooral positieve effecten heeft op het leren schrijven en lezen van de nationale taal. Twee statistische analyses (ANOVA) wezen in beide onderzoeken uit dat er een positieve relatie is tussen het spreken van een Limburgs dialect en de schrijfvaardigheden van tweetalige Limburgse kinderen. Deze positieve relatie betekent dat de tweetalige Limburgse kinderen (significant) beter kunnen spellen uitgedrukt in een hogere CITO-score dan hun eentalige klasgenootjes. Daarnaast werd er geen (significant) verschil gevonden tussen de leesprestaties van tweetalige Limburgse kinderen en eentalige Limburgse kinderen. Dit houdt in dat tweetalige kinderen helemaal niet slechter kunnen lezen dan hun eentalige klasgenootjes maar het hetzelfde doen op het gebied van lezen.





Als conclusie kan gezegd worden op basis van mijn studie dat de gedachtes van vele ouders, leerkrachten, media en ook overheidsinstanties onjuist zijn. Tweetalige Limburgse leerlingen presteren hetzelfde of zelfs beter dan de eentalige Limburgse leerlingen. Het opvoeden van je kind met een Limburgs dialect blijkt nu toch zo slecht nog niet.

**Bron: Neerlandistiek**

# Column Romy Roumans: Gelitterdheid binnen Limburgse basissjwalkinger

Ès sjtudente taalweitiesjap aan de Radboud Universiteit knoup ich dèks gesjprekke aan mit Limburgse leerkrachte en ouwers euver hun gebruik van 't Limburgse dialèk, wabie ich soms de meist vraemde opmerkinge wjèr. Zwa kaom mich vurrig jaor ter ore dat ouwers hun kinger bewus neet opvoede mit 't Limburgs dialèk, umdat hun kinger dan sjlechter zouwe gaon sjrievè en laeze in de Nederlandse taal. Neet lang daornao kaom ich de volgende oetsjpraak taegè van ein journalis in De Limburger:

“De combinatie van dialect spreken, achterstandssituatie en gebrek aan stimulering thuis om te gaan lezen kan ervoor zorgen dat laaggeletterdheid in Limburg een structureel karakter krijgt.”

'T sjpraekè van ein Limburgs dialèk zou dus zelfs ljèggeletterdheid kinne veroorzake. Nao aanleiding van dees gedachte hōb ich twjè vraogelieste opgesjtild veur Limburgse docenten en ouwers, um te kieke of meerdere luu op dezelfde wiese dinke euver 't sjpraekè van ein Limburgs dialèk. Tot mien grwatte sjrik waore veulgewjèrde antwoorde op de vraog ‘Waarom spreek je geen dialect met een Limburgs kind?’ van ouwers en leerkrachte de volgende: “Omdat ik het belangrijk vind dat ze goed nederlands leren. Dialect pikken ze toch wel op.”

“Nee, omdat mensen met Limburgs dialect vaak dom overkomen (vind ik zelf ook) en ik zelf ook goed ABN kan. Dat wil ik ze dan meegeven, zodat ze niet zoals ik dialect of accent hoeven af te leren.”

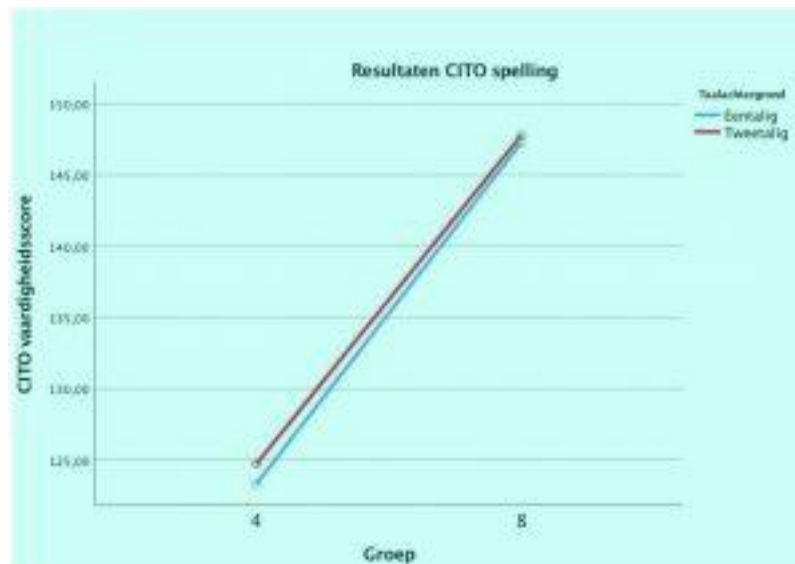
“Omdat ik we de kinderen Nederlandse taal aanleren. Dit wordt beter aangeleerd als we zelf ook Nederlands praten.”

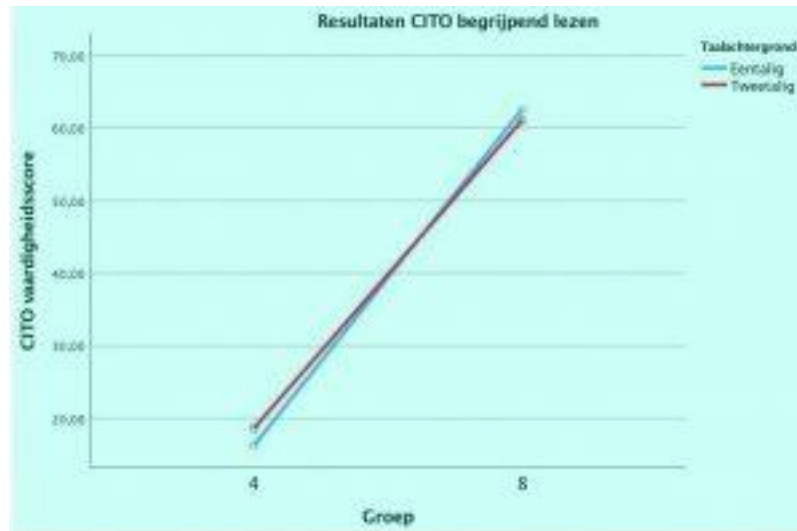
“In de klas behoor je Nederlands te spreken, ook belangrijk voor de Nederlandse woordenschat.”

Veul ouwers, leerkrachten, media en zelfs euverheidsinstanties dinke te weite dat 't sjpraekè van ein Limburgs dialèk negatieve invloede haet op het ljèrre sjrievè en laeze van de Nederlandse taal van Limburgse basissjwalljerlinge. Dit zou beteikene dat kinger, die oetsjluutend ein Limburgs dialèk of 't Limburgs en 't Nederlands sjpraekè, sjlechter zouwe laeze en sjrievè dan hun eintalige klasgenootjes, die enkel en allein 't Nederlands kalle. Weitensjappelik bewies veur dees opvattingen ontbruk echter. En dat is precies de raej warrum ich twjè versjillende studies aan 't Meertens Instituut en de Radboud Universiteit hōb oetgevoord nao 't meugelike effèk van 't kalle van ein Limburgs dialèk op 't ljèrre sjrievè en laeze van de Nederlandse taal.

Binne beide studies onderzoch ich de laes- en sjriefvaardighede door te kieke nao de CITO-vaardigheidsscores van de CITO sjpellingstoets en de CITO begriepend laeze toets van basissjwalljerlinge in groep 4 (gemiddeld 8 jaor oud) en groep 8 (gemiddeld 12 jaor oud). De jèrste studie onderzochte al eerder verzamelde data van OnderwijsMonitor Limburg (2852 kinger) en in de twjèdde

studie onderzocht ik zelf verzamelde data op 6 willekeurige Limburgse basisscholen (283 kinderen). Blijft de CITO-scores van woord ook de taalachtergrond van ieder kind achter. In beide studies wordt verwacht dat er geen verschil zou zijn tussen een- en tweetalige kinderen, of dat de tweetalige er beter zou doen dan de eentalige. Deze verwachtingen zijn in overeenstemming met voorgaande literatuur na de invloed van minderheidsstaal op de schrijf- en leesvaardigheden van de nationale taal waarin gemaakt wordt dat het leren van een minderheidsstaal vooral positieve effecten heeft op het leren schrijven en lezen van de nationale taal. Twee statistische analyses (ANOVA) wijzen in beide onderzoeken op dat er een positieve relatie is tussen het spreken van een Limburgs dialect en de schrijfvaardigheden van tweetalige Limburgse kinderen. Deze positieve relatie betekent dat de tweetalige Limburgse kinderen (signifikaant) beter kunnen schrijven, uitgedrukt in een hogere CITO-score, dan hun eentalige klasgenootjes. Daarnaast wordt er geen (signifikaant) verschil gevonden tussen de leesprestaties van tweetalige Limburgse kinderen en eentalige Limburgse kinderen. Dit houdt in dat tweetalige kinderen helemaal niet slechter kunnen lezen dan hun eentalige klasgenootjes maar het zelfde doen op het gebied van lezen.





Figuur 1: CITO-vaardigheidsscores sjpellings-toets (lenks) en begriepend laeze toets (rechts).

Ès conclusie kin gezegk waere dat op basis van mien sjtudie de gedachtes van veul ouwers, leerkrachte, media en auch euverheidsinstanties neet juist is. Twjètalige Limburgse ljerlinge prestere hetzelfde of zelfs baeter dan de eentalige Limburgse ljerlinge. 'T Opvoeden van dien keind mit ein Limburgs dialèk bliek noe toch zwa sjlech noch neet.

Romy Roumans  
(Gäöls)

**Bron: Veldeke**



## L1NWS: 'Limburgs sprekende kinderen spellen

Kinderen leren niet goed genoeg Nederlands praten en schrijven... Mensen die een streektaal praten komen soms dom over. Kinderen in het Nederlands opvoeden is beter voor hun Nederlandse woordenschat.

Dat zijn veelgehoorde argumenten van Limburgers om hun kinderen niet met het Limburgs dialect op te voeden.

Masterstudent Taalwetenschappen Romy Roumans - zelf Limburgse - vroeg zich af of die vooroordelen wel kloppen. Ze deed twee onderzoeken, bij het Meertens Instituut en de Radboud Universiteit.

Volgens Roumans is er dan ook geen enkele reden om je kinderen geen Limburgs te leren als je die taal zelf wel beheerst.

**Bron: L1**

# 'Limburgs sprekende kinderen beter in spelling'

De redactie

Geplaatst op donderdag 15 maart 2018 - 20:17

Kinderen die Limburgs én Nederlands praten, zijn beter in spelling dan kinderen die alleen met het Nederlands opgroeien. De leesvaardigheid is bij beide groepen hetzelfde.

Dat blijkt uit twee onderzoeken van studente taalwetenschappen Romy Roumans uit Geulle die zij voor het Meertens Instituut en de Radboud Universiteit (link is external) heeft uitgevoerd.

## Vooroordelen

Aanleiding voor de onderzoeken waren veelgehoorde vooroordelen van ouders om hun kinderen niet in het dialect op te voeden. Voorbeelden daarvan zijn stellingen als 'kinderen met een Limburgs accent lijken dom', 'kinderen leren zo niet goed Nederlands praten en schrijven' of 'het is beter voor hun Nederlandse woordenschat als kinderen in het Nederlands worden opgevoed'.

Het advies van Roumans is dan ook om je kinderen vooral in het Limburgs op te voeden (link is external), als dat de taal is waar je zelf mee bent opgegroeid en je je het beste kunt uitdrukken.

**Bron: 1Limburg**

# ‘Kinderen die Limburgs spreken, zijn beter in spelling’

16 maart 2018



Foto via Joey Engelen

**REGIO – Kinderen die naast het Nederlands ook Limburgs praten, zijn beter in spelling dan kinderen die alleen met het Nederlands zijn grootgebracht. Dat blijkt uit twee onderzoeken die voor het [Meertens Instituut en de Radboud Universiteit](#) zijn uitgevoerd.**

Uit het onderzoek blijkt dat de leesvaardigheid van beide groepen hetzelfde is. Het onderzoek is opgezet omdat er nogal eens vooroordelen zijn over kinderen die in het dialect zijn opgevoed. Veel mensen denken dat een Limburgs dialect negatieve invloed heeft op het lezen en schrijven van de Nederlandse taal. Kinderen met een Limburgs accent zouden dommer lijken. Ook zou het beter zijn voor de woordenschat wanneer kinderen alleen in het Nederlands worden opgevoed.

## **Limburgs**

Dat blijkt dus allemaal onzin te zijn. Het advies is om kinderen vooral in het Limburgs op te voeden.

**Bron: Midden-Limburg Actueel**

# Praat jij Limburgs? Dan ben je beter in spelling dan mensen die alleen Nederlands kunnen



Misschien denk je nu: *Doa velt mig de boks van aaf*, als je dit nieuws leest. Maar het is toch echt waar. Mensen die Limburgs spreken hebben gewoon een streepje voor op de rest.

Als jij 'tweetalig' bent opgevoed, in het Nederland en Limburgs, kan het best zijn dat je af en toe even moet nadenken wat je zegt. Voor jou klinkt 'hongen' super logisch als de verleden tijd van 'hangen', maar anderen vinden dit vooral 'gans' hilarisch.

## MENSEN DIE LIMBURGS PRATEN, ZIJN BETER IN SPELLING

Toch blijkt uit twee onderzoeken – van studente taalwetenschappen Romy Roumans uit Geulle, voor het Meertens Instituut en de Radboud Universiteit in Nijmegen – dat **jij** de winnaar bent. Want mensen die Limburgs én Nederlands praten, zijn beter in spelling.

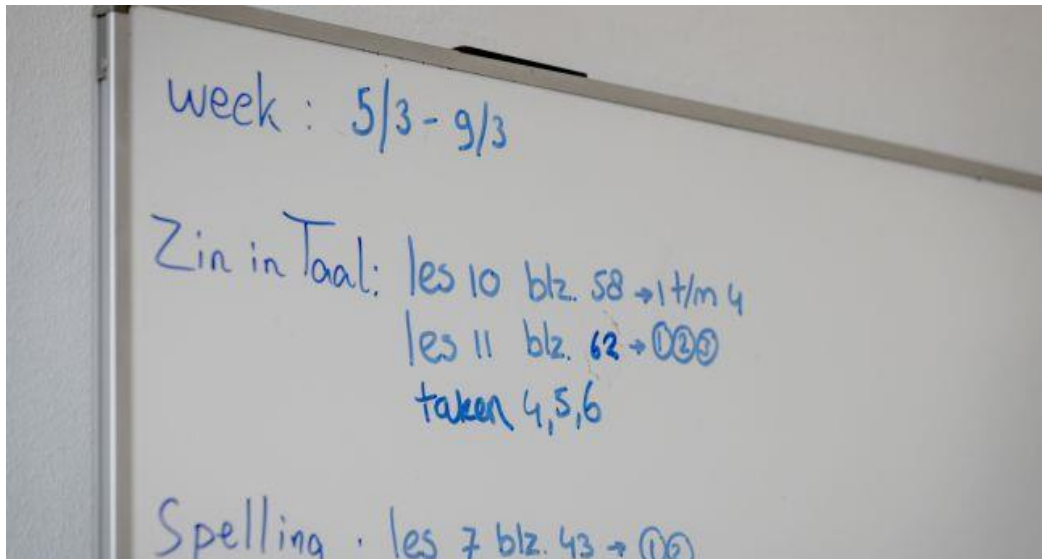
Volgens de onderzoekster waren er veel vooroordelen over het opvoeden van kinderen in het Limburgs of in andere dialecten. Maar dat blijkt door haar onderzoeken allemaal onderuit gehaald.

Daarom: praat lekker verder in het Limburgs met je vriendinnen en familieleden. En als je ooit kinderen krijgt, praat dan ook lekker Limburgs tegen hen. Want mensen die Limburgs praten zijn winning.

*Haije!*

**Bron: Beautify**

# Nieuwssnack



## LIMBURGS SPREKENDE KINDEREN ZIJN BETER IN SPELLING

Kinderen die Limburgs én Nederlands kunnen praten, zijn beter in spelling dan kinderen die enkel het Nederlands beheersen. Dat blijkt uit onderzoek van een studente van het Meertens Instituut en de Radboud Universiteit.

### DE REACTIES

Veel mensen denken dat een Limburgs dialect negatieve invloed heeft op het lezen en schrijven van de Nederlandse taal. Studente Romy Roumans vertelt aan *Neerlandistiek* dat ze twee vragenlijsten voor Limburgse docenten en ouders heeft opgesteld. Daarin vroeg ze de ouders: ‘Waarom spreek je geen

dialect met een Limburgs kind?' Dat leidde tot bijzondere antwoorden.

- „Ik vind het belangrijk dat kinderen goed Nederlands leren. Dialect pikken ze toch wel op.”
- „Mensen met een Limburgs dialect komen vaak dom over en ik kan zelf ook goed ABN.”
- „We leren de kinderen de Nederlandse taal, dat gaat beter als we zelf ook Nederlands praten.”

Uit de antwoorden kwam duidelijk naar voren dat ouders denken dat het beter is om hun kinderen alleen Nederlands te leren. Om ze ook dialect te leren zou namelijk een negatieve uitwerking hebben op hun taalvaardigheden. Onderzoek heeft echter nooit aangetoond dat deze negatieve invloed er inderdaad is. Dé reden voor Roumans om dit alsnog uit te zoeken.

## HET ONDERZOEK

Roumans onderzocht de CITO-vaardigheidsscores van basisschoolleerlingen uit groep 4 en groep 8 en daarnaast werd naar de taalachtergrond van ieder kind gevraagd. En wat blijkt? Tweetalige Limburgse leerlingen kunnen beter spellen dan leerlingen die enkel Nederlands spreken, en tweetalige leerlingen kunnen evengoed lezen als kinderen die eentalig zijn opgevoed.

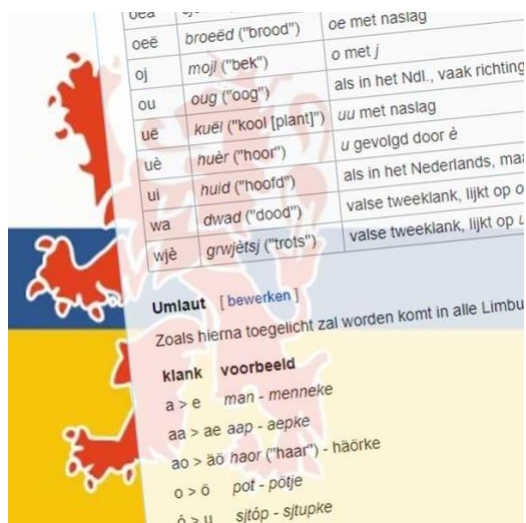
Dus, toch zo'n slecht idee nog niet om je kinderen wat van je roots mee te geven.

**Bron: MetroNieuws**

# ‘Limburgs sprekende kinderen beter in spelling’

**Kinderen die Limburgs én Nederlands praten, zijn beter in spelling dan kinderen die alleen met het Nederlands opgroeien. De leesvaardigheid is bij beide groepen hetzelfde.**

Dat blijkt uit twee onderzoeken van studente taalwetenschappen Romy Roumans uit Geulle die zij voor het Meertens Instituut en de Radboud Universiteit heeft uitgevoerd.



oeë	broeëd ("brood")	oe met naslag
oj	mojl ("bek")	o met j
ou	oug ("oog")	als in het Ndl., vaak richting
uë	kuëi ("kool [plant]")	uu met naslag
uè	huèr ("hoor")	u gevolgd door è
ui	huid ("hoofd")	als in het Nederlands, ma
wa	dwad ("dood")	valse tweeklank, lijkt op o
wjè	grwjètsj ("trots")	valse tweeklank, lijkt op t

**Umlaut** [ bewerken ]  
Zoals hierna toegelicht zal worden komt in alle Limbu

**klank voorbeeld**

- a > e man - menneke
- aa > ae aap - aepke
- ao > äo haor ("haar") - häörke
- o > ö pot - pötje
- ô > u sjtóp - sjtupke

## Vooroordelen

Aanleiding voor de onderzoeken waren veelgehoorde vooroordelen van ouders om hun kinderen niet in het dialect op te voeden. Voorbeelden daarvan zijn stellingen als ‘kinderen met een Limburgs accent lijken dom’, ‘kinderen leren zo niet goed Nederlands praten en schrijven’ of ‘het is beter voor hun Nederlandse woordenschat als kinderen in het Nederlands worden opgevoed’.

**Bron: Vakantieinlimburg**

## Praat jij Limburgs? Dan ben je beter in spelling dan mensen die alleen Nederlands kunnen

Froot.nl

Misschien denk je nu: Doa velt mig de boks van aaf, als je dit nieuws leest. Maar het is toch echt waar. Mensen die Limburgs spreken hebben gewoon een streepje voor op de rest qua Nederlands.

Als jij 'tweetalig' bent opgevoed, in het Nederland en Limburgs, kan het best zijn dat je af en toe even moet nadenken wat je zegt. Voor jou klinkt 'hongen' super logisch als de verleden tijd van 'hangen', maar anderen vinden dit vooral 'gans' hilarisch.



### Mensen die Limburgs praten, zijn beter in spelling

Toch blijkt uit twee onderzoeken – van studente taalwetenschappen Romy Roumans uit Geulle, voor het Meertens Instituut en de Radboud Universiteit in Nijmegen – dat jij de winnaar bent. Want mensen die Limburgs én Nederlands praten, zijn beter in spelling.

Volgens de onderzoekster waren er veel vooroordelen over het opvoeden van kinderen in het Limburgs of in andere dialecten. Maar dat blijkt door haar onderzoeken allemaal onderuit gehaald.

Daarom: praat lekker verder in het Limburgs met je vriendinnen en familieleden. En als je ooit kinderen krijgt, praat dan ook lekker Limburgs tegen hen. Want mensen die Limburgs praten zijn winning.

Haije!

**Bron: Froot**

# Spreek jij het Limburgse dialect? Dan ben jij beter in spellen dan andere mensen

Het Limburgse dialect heeft positieve invloed op spelling.

Wie had gedacht dat het spreken van een dialect invloed kan hebben op hoe goed jij bent in spellen. *Not me!* Toch is het zo. Tenminste, als we het onderzoek van een studente van het Meertens Instituut en de Radboud Universiteit mogen geloven. *Lucky you*, als je uit Limburg komt en dialect kan. Het gaat namelijk om het Limburgse dialect.

## Invloed van het Limburgse dialect

*Metronieuws* schrijft dat de studente in haar onderzoek heeft ontdekt dat kinderen die het Limburgse dialect spreken, beter zijn in spelling dan kinderen die het dialect niet kennen. Ouders denken vaak dat een dialect slechte invloed heeft op de (Nederlandse) taal van hun kind, maar dat is door dit onderzoek ontkracht.

## Het onderzoek

De studente keek naar de cito-scores van kinderen uit groep 4 en groep 8 en vroeg naar de taalachtergrond van de kinderen. Uiteindelijk bleek dus dat tweetalige Limburgse kinderen beter zijn in spellen dan de kinderen die alleen ABN spreken. In het artikel wordt niet vermeld of er alleen onderzoek is gedaan naar het Limburgse dialect en of andere dialecten ook een positieve invloed hebben op de taal. Idee voor een vervolgonderzoek?

**Bron: Cosmopolitan**

# KINDEREN DIE LIMBURGS ÉN OOK NEDERLANDS PRATEN, ZIJN BETER IN SPELLING!



Kinderen die Limburgs én ook Nederlands praten, zijn beter in spelling dan kinderen die alleen met het Nederlands opgroeien. Dat is namelijk gebleken uit twee onderzoeken van studente taalwetenschappen Romy Roumans uit Geulle die zij voor het de Radboud Universiteit en het Meertens instituut heeft uitgevoerd.

Duncan sprak met Romy over het onderzoek in de Weekendshow!

**Bron: Rtyparkstad**

# Spreek jij Limburgs? Dan ben je waarschijnlijk beter in spelling dan andere Nederlanders

Doa brökt mich de klomp van



Ben je geboren en getogen in Limburg? Dan val je waarschijnlijk onder de betere spellers van **Nederland**. Nu denk je waarschijnlijk 'doa brökt mich de klomp van'. Maar het is toch echt zo. Uit onderzoek blijkt dat mensen die tweetalig zijn opgevoed, **Nederlands** en **Limburgs**, beter zijn in spelling dan mensen die alleen Nederlandstalig zijn.

## Onderzoek wijst uit

**Romy Roumans**, student taalwetenschappen, voerde twee onderzoeken uit voor het **Meertens Instituut** en de **Radboud Universiteit**. Daaruit bleek dat kinderen die Limburgs én Nederlands spreken beter zijn in spelling dan kinderen die alleen met de Nederlandse taal opgroeien.

Volgens Romy zijn het alleen Limburgse kinderen die beter presteren dan kinderen uit de overige 11 provincies. Uit een ander onderzoek van **Driessen** blijkt dat er geen verschil is tussen kinderen die opgevoed worden in het Fries en Nederlands.

## Vooroordelen over boort

Volgens Romy Roumans waren er veel vooroordelen over het opvoeden van kinderen met een dialect. Het zou een negatieve invloed hebben op het lezen en schrijven van de Nederlandse taal. Haar onderzoek haalt dat dubbel en dwars onderuit. Haije!

## Praat Limburgs met me

Conclusie: vooral lekker Limburgs blijven praten en de kinderen wat mee geven van de Zuidoosterse roots.

**Bron: Glamour**

# TWEETALIGE KIENDER BETER IN SPELLING

23 mrt 2018



Kiender die Limburgs én Nederlands praot, bint beter in spelling as kiender die allent mit de Nederlandse taal opgreuit. Dat blek uut twee onderziken van studente taalwetenschappen Romy Roumans. Zij hef dizze uutevoerd veur het Meertens Instituut en de Radboud Universiteit. Het zul oons niet verbazen as dat ok veur het Drents geldt! Weer een reden um Drents mit oen kiender te praoten!

**Bron: Huusvandetaol**

# Limburksktalige bern kinne better Nederlânsk skriuwe as Nederlânsktalige bern

maart 19, 2018 09:10



Limburkske bern dy't thús Limburksk prate, meitsje minder staveringsflaters as bern dy't thús Nederlânsk prate. Dat docht bliken út ûndersyk fan de Radboud-universiteit te Nimwegen.

De oanlieding foar it ûndersyk wie in rige ûnûnderboude útspraken fan learkrêften en sjoernalisten oer dialektgebrûk. In foarbyld is it neikommende sitaat út de krante *De Limburger*:

“De combinatie van dialect spreken, achterstandssituatie en gebrek aan stimulering thuis om te gaan lezen kan ervoor zorgen dat laaggeletterdheid in Limburg een structureel karakter krijgt.”

In learkrêft sei:

“[Ik vind] het belangrijk [...] dat ze goed Nederlands leren. Dialect pikken ze toch wel op.”

Under begelieding fan it Meertens Instituut yn Amsterdam ferlike studinte taalwittenskip Romy Roumans de CITO-toetsskoares fan in lytse trijetûzen Limburkske bern. De CITO-toets wurdt oan 'e ein fan 'e basisskoalle ôfnommen om in advys foar in ferfolchoplieding op te basearjen.

Fierders toetste de ûndersykster op seis Limburkske basisskoallen de lêsen- en skriuwfeardigens fan bern yn groep 4 en yn groep 8.

Hja kaam derefter dat der foar de bern dy't it Limburksk as memmetaal hienen nearne minder yn skoarden as bern dy't yn it Nederlânsk grutbrocht waarden. By it lêsen skoarden beide groepen gelyk. By it skriuwen skoarden de Limburksktalige bern dúdlik better.

De ûndersykster skriuwt op it webstee *Neerlandistiek.nl* it folgjende:

“Als conclusie kan gezegd worden op basis van mijn studie dat de gedachtes van vele ouders, leerkrachten, media en ook overheidsinstanties onjuist zijn. Tweetalige Limburgse leerlingen presteren hetzelfde of zelfs beter dan de eentalige Limburgse leerlingen. Het opvoeden van je kind met een Limburgs dialect blijkt nu toch zo slecht nog niet.”

Hja wiist der op it webstee noch op dat oanlis en yntelliginsje gjin rol spylje by it jin eigen meitsjen fan in taal yn 'e betide jeugd. Krupsjes lykas wurdblindens binne ek gjin steurende faktor by it twatalich wurden.

**Bron: Itnijs.friesland**

# L1NWS: 'Limburgs sprekende kinderen spellen beter'

[Home Nieuws Maastricht](#)

**Kinderen leren niet goed genoeg Nederlands praten en schrijven...**

Kinderen leren niet goed genoeg Nederlands praten en schrijven...

Mensen die een streektaal praten komen soms dom over. Kinderen in het Nederlands opvoeden is beter voor hun Nederlandse woordenschat. Dat zijn veelgehoorde argumenten van Limburgers om hun kinderen niet met het Limburgs dialect op te voeden. Masterstudent Taalwetenschappen Romy Roumans - zelf Limburgse - vroeg zich af of die vooroordelen wel kloppen. Ze deed twee onderzoeken, bij het Meertens Instituut en de...  
bron: [L1 Vandaag](#)

**Bron: Laatste-nieuws-online-eu**

Kinderen die Limburgs en Nederlands praten, zijn beter in spelling dan kinderen die alleen met Nederlands opgroeien. Dat blijkt uit onderzoek van Romy Roumans. Zij is student taalwetenschappen aan de Radboud Universiteit en stagiair van Leonie Cornips van het Meertens Instituut.

De aanleiding voor het onderzoek waren veelgehoorde vooroordelen van ouders om hun kinderen niet in dialect op te voeden, omdat dat ten koste zou gaan van de Nederlandse taalvaardigheid. Uit het onderzoek blijkt dat dit niet het geval is. Tweektalige Limburgse kinderen presteren hetzelfde of zelfs beter dan eentalige Limburgse kinderen. Roumans beschrijft haar onderzoek op [Neerlandistiek.nl](https://neerlandistiek.nl). Ze was te gast bij radio Limburg om over haar onderzoek te vertellen. Op hun website staat een [nieuwsartikel met enkele radiofragmenten](#).

Lees ook over [eerder onderzoek van het Meertens Instituut](#) naar tweektalige Limburgse kinderen.

**Bron: Meertens Instituut**

# Praat jij Limburgs? Dan ben je beter in spelling dan mensen die alleen Nederlands kunnen! Ech waar!

Ludieks 21 maart 2018 Weirdo's 1



**Misschien denk je nu: Doa vilt mig de boks van aaf, als je dit nieuws leest. Maar het is toch echt waar. Mensen die de Limburgse taal spreken hebben gewoon een streepje voor op de rest qua Nederlands.**

Als jij 'tweetalig' bent opgevoed, in het Nederlands en Limburgs, kan het best zijn dat je af en toe even moet nadenken wat je zegt. Voor jou klinkt 'hongen' super logisch als de verleden tijd van 'hangen', maar anderen vinden dit vooral 'gans' hilarisch.

Toch blijkt uit [twee onderzoeken](#) – van studente taalwetenschappen Romy Roumans uit Geulle, voor het Meertens Instituut en de Radboud Universiteit in Nijmegen – dat jij de winnaar bent. Want mensen die die prachtige Limburgse taal én Nederlands praten, zijn beter in spelling.

## **Limburgs lullen**

Volgens de onderzoekster waren er veel vooroordelen over het opvoeden van kinderen in het Limburgs of in andere dialecten. Maar dat blijkt door haar onderzoeken allemaal onderuit gehaald.

Daarom: praat gewoon lekker verder in dat Limburgse taaltje met je vriendinnen en familieleden. En als je ooit kinderen krijgt, praat dan ook lekker Limburgs tegen hen. Want echte Limburgers zijn gewoon winning.

Hoije!

**Bron: Ludieks**

Je kind opvoeden met een Limburgs dialect een slecht idee? Integendeel, ontdekte onze masterstudente Taalwetenschappen Romy Roumans, ze leren juist prima Nederlands lezen en schrijven. Sterker nog: tweetalig opgevoede Limburgse kinderen spellen over het algemeen beter dan hun eentalige klasgenootjes! Romy vertelde hier vanochtend over bij [1Limburg](#)

**Bron: Ontdek Letteren Radboud Universiteit**

P121 121 L1 Text Vr 16 mrt 12:23:58

## L1NWS

### 'Laat kinderen Limburgs praten'

Kinderen die Limburgs én Nederlands praten, zijn beter in spelling dan kinderen die alleen met het Nederlands opgroeien. De leesvaardigheid is bij beide groepen hetzelfde.

Dat blijkt uit twee onderzoeken van studente taalwetenschappen Romy Roumen uit Geulle.

Aanleiding voor de onderzoeken waren vooroordelen om kinderen niet in het dialect op te voeden. Het advies van Roumen is om je kinderen vooral in het Limburgs op te voeden, als dat de taal is waar je zelf mee bent opgegroeid en je je het beste kunt uitdrukken.

Limburg live

L 121 200 300 400

SAMSUNG

Bron: L1 nieuws teletekst

**Declaration on plagiarism and fraud**

## **Consent Form Radboud Thesis Repository**

### **Consent Form for submitting a thesis in the Radboud Thesis Repository**

Radboud University Nijmegen (hereafter Radboud University) has set up a thesis repository. The purpose of this repository is twofold:

1. To archive theses for a minimum period of seven years, in accordance with legal requirements (Wet versterking kwaliteitswaarborgen hoger onderwijs, Art. 7.3, lid 5).
2. Wherever possible and allowed, make theses available to potential users inside and outside Radboud University.

This supports the process of creation, acquisition and sharing of knowledge in the educational setting.

The repository serves as an archive in which all theses will be included. This consent form serves to also enable the publication of those theses.

By submission and publication in the theses repository copyright is not transferred. Therefore, students can at any time revoke their consent for publication.

#### **Rights and obligations of the student**

If the student grants permission to Radboud University to make his/her thesis available within the thesis repository to users inside and outside Radboud University, the student states that:

- users are allowed to use the thesis private study and/or educational and research purposes, in accordance with the provisions of the Copyright Act (Auteurswet), with full mention of the name of the student and the location of the thesis.
- neither the organization offering internship nor the client of the thesis has any objections against making the thesis publicly available in the thesis repository.
- the student has obtained permission from the copyright holder of any material used in the thesis to incorporate this material as part of the thesis in the theses repository and make it available to others inside and outside Radboud University.
- the student grants Radboud University the right to make the thesis available in the thesis repository for a minimum period of seven years, barring earlier withdrawal by the student. Permission to make the thesis available to third parties will take effect on the date indicated on this form.
- The student grants Radboud University the right to change the accessibility of the thesis and limit it if compelling reasons exist.

#### **Rights and obligations of Radboud University**

- The student's non-exclusive license grants Radboud University the right to make the thesis available to users inside and outside Radboud University.
- Radboud University is allowed to include the thesis, in accordance with legal requirements, in the theses repository for a minimum period of seven years.
- Radboud University can make the thesis freely accessible for users of the theses repository inside and outside Radboud University and allow them to use the thesis for private study and/or educational and research purposes, in accordance with the provisions of the

Copyright Act (Auteurswet), with full mention of the name of the student and the location of the thesis.

- Radboud University will ensure that the author of the thesis is listed and make clear that if the thesis is used, the origin must be clearly stated.
- Radboud University will make clear that for any commercial use of the thesis the student's explicit consent is required. In relevant cases, explicit consent of the organization offering internship or the client of the thesis is required as well.
- Radboud University has the right to change the accessibility of the thesis and limit it if compelling reasons exist.

**Rights and duties of the user**

As a consequence of this consent form a user of the theses repository may use the thesis for private study and/or educational and research purposes, in accordance with the provisions of the Copyright Act (Auteurswet), with full mention of the name of the student and the location of the thesis.