

G. Narain en L. Verhoeven

Samenvatting

Op het eiland Curaçao vormt het Papiamentu de taal van het primaire socialisatieproces van het overgrote deel van de bevolking. Op de kleuterschool komen de meeste kinderen pas voor het eerst in aanraking met het Nederlands. Voor veel kinderen blijft het contact met die taal ook beperkt tot het onderwijs. Om op deze complexe onderwijsleercontext beter zicht te krijgen zijn onderzoeksgegevens nodig die ons informeren omtrent het actuele taalvaardigheidsniveau van kinderen op Curaçao.

In dit artikel wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de taalontwikkeling van Curaçaose kleuters. In het onderzoek is bij een groep van 79 kleuters de vaardigheid in zowel het Papiamentu als het Nederlands vastgesteld aan het begin van de kleuterschool en na een periode van één en twee jaar kleuteronderwijs. Naast het beschrijven van de taalvaardigheid van de kinderen is eveneens nagegaan in hoeverre binnen het proces van tweetalige ontwikkeling sprake is van afhankelijkheden. Daarbij is evidentie gezocht voor de door Cummins geformuleerde afhankelijkheidshypothese die een positieve transfer van de dominante taal naar de gedomineerde taal veronderstelt. Verder is onderzocht in hoeverre een hoog niveau van zowel eerste- als tweede-taalvaardigheid bijdraagt aan de ontwikkeling van het metalinguïstisch bewustzijn van kinderen. Voorts is een poging ondernomen om de determinanten van de tweetalige ontwikkeling van de kleuters vast te stellen. Daartoe zijn taalvaardigheidsgegevens gerelateerd aan kenmerken van het kind, van het gezin waar het kind deel van uitmaakt en van de institutionele omgeving van het kind.

De resultaten laten zien dat het Papiamentu veruit de sterkste taal vormt gedurende de gehele kleuterschoolperiode. Verder is er sprake van positieve transfer van de ontwikkeling van het Papiamentu als moedertaal naar die van het Nederlands als vreemde taal. Bovendien blijkt

het niveau van tweetaligheid gerelateerd aan uiteenlopende aspecten van metalinguïstisch bewustzijn. Ten slotte blijkt de individuele variatie in taalvaardigheid vooral vanuit sociaal-culturele variabelen te kunnen worden verklaard.

1 Inleiding

Op het eiland Curaçao is het Papiamentu de taal van het primaire socialisatieproces van kinderen (vgl. De Palm, 1969; Römer, 1977; Narain, 1991). Naar schatting is het Papiamentu de moedertaal van bijna 90 procent van de bevolking op Curaçao. Pas op school komen de meeste kinderen voor het eerst in aanraking met het Nederlands. Gegeven het feit dat het Nederlands niet of nauwelijks in de omgeving van het kind wordt gesproken kunnen we het Nederlands opvatten als vreemde taal. De taalsituatie op Curaçao kan het beste worden gekarakteriseerd met het begrip 'diglossie' (vgl. Appel & Verhoeven, 1991a/b; Stijnen & Valen, 1981). Enerzijds is er de zogenaamde L-taal, een taal met van oudsher een betrekkelijk laag prestige die door de leden van de taalgemeenschap als moedertaal wordt geleerd en die functioneert als algemene omgangstaal, het Papiamentu. Anderzijds is er de H-taal die relatief een hoge sociale status heeft en die over het algemeen niet door leden van de taalgemeenschap als moedertaal wordt geleerd; ze moeten zich die taal, het Nederlands, vooral eigen maken in het onderwijs. Karakteristiek voor de diglossiesituatie is verder de functieverdeling: de H-taal wordt vooral in formele, officiële domeinen gebruikt, en de L-taal in informele, officieuze domeinen. Ten gevolge van de grotere politieke zelfstandigheid en een Antillianiseringsproces van het overheidsapparaat is de status van het Papiamentu de laatste jaren echter sterk toegenomen. Niet alleen wordt het Papiamentu hoog gewaardeerd door de spre-

kers ervan, er is eveneens sprake van een groeiend bewustzijn van de waarde van de eigen taal en de eigen (Caraïbische) cultuur. In de meeste formele situaties wordt in steeds groter mate het Papiamentu ook gehanteerd in formele situaties. Zo verschijnen veruit de meeste kranten in het Papiamentu en vinden ook parlementaire debatten in het Papiamentu plaats (vgl. Narain, 1991).

In een aantal studies is de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces onderzocht. Een klassieke studie is die van Prins-Winkel (1973). Binnen de context van volledig Nederlandstalig onderwijs relateerde zij de schoolprestaties van kinderen aan hun intelligentie, hun sociaal-economische klasse en hun thuistaal. Intelligentie en sociaal-economische klasse bleken positief te correleren met schoolprestaties, een bevinding die overeenkomt met resultaten van ander onderzoek op dit terrein. Daarnaast bleek de thuistaal van invloed: hoe meer Nederlands er thuis werd gesproken, hoe hoger de schoolprestaties. Kook en Vedder (1989) vonden daarentegen dat Papiamentutalige kinderen op middenklasse-scholen even hoog uitkwamen op een spelling- en een woordenschattest als de Nederlandstalige kinderen op die scholen. Zij concludeerden dan ook dat de thuistaal van het kind op zich geen beslissende invloed heeft op de leerprestaties. In enkele studies werd duidelijk dat de exclusieve aandacht in het onderwijs voor het Nederlands niet leidde tot positieve onderwijsresultaten. Allereerst bleek uit periodiek verzamelde statistieken hoe gering het onderwijsrendement te noemen is. Ten gevolge van de grote mate van discontinuïteit tussen het taalaanbod van kinderen thuis en op school bleek meer dan zestig procent van de kinderen één of meer keer te doubleren in de periode van het basisonderwijs (Minister van Onderwijs en Cultuur, 1992). Oltheten (1980) onderzocht de determinanten van het zittenblijven in het basisonderwijs. Sociaal-culturele kenmerken en de maatschappelijke positie van het gezin, regionale verschillen en de effectiviteit van de school bleken vooral dubblures van kinderen te voorspellen. Verder signaleerde Vedder (1987) dat kinderen op Curaçao een grote achterstand hadden in technische leesvaardigheid in vergelijking met Nederlandse kinderen in Nederland. Prins-Winkel (1983) stelde bovendien dat

het Nederlandstalige onderwijs vooral leidt tot een grote mate van functionele ongeletterdheid. Kinderen blijken in het schoolvak Nederlands als vreemde taal vaak nog wel redelijk te kunnen presteren, maar hebben grote moeite die taal te hanteren in alledaagse situaties waarin schriftgebruik is vereist. In een recente studie toonden Severing en Verhoeven (1995) aan dat kinderen op Curaçao in de loop van het basisonderwijs beter technisch leren lezen in het Nederlands, maar dat hun prestaties op begrijpend lezen groter zijn in het Papiamentu.

Sinds de jaren zestig is het gebruik van het Papiamentu in gesproken en geschreven vorm op Curaçao sterk toegenomen. Ook in het basisonderwijs kreeg de taal geleidelijk aan een plaats toebedeeld. In 1986 werd het Papiamentu op de Benedenwindse eilanden ingevoerd als vak in alle klassen van de basisschool gedurende tweeënehalf uur per week, elke dag een half uur. Officieel bleef het onderwijs verder Nederlandstalig. De praktijk van het onderwijs in het Papiamentu blijkt zeer divers te zijn en in belangrijke mate afhankelijk van de inzet en de motivatie van leerkrachten en de 'schoolcultuur': op sommige scholen vindt men Papiamentu belangrijker dan op andere. Het Papiamentu lijkt vaak te worden beschouwd als een 'restvak', een vak dat wordt onderwezen als er tijd overblijft na het onderwijs in andere, belangrijker geachte vakken. Voor een deel heeft dit te maken met de attitude tegenover het Papiamentu, maar het is ook een gevolg van het feit dat het Papiamentu geen examenvak is. Schoolprestaties in dit vak worden niet betrokken bij beslissingen omtrent de overgang naar het Voortgezet Onderwijs.

Een belangrijke vraag is hoe jonge kinderen op Curaçao in de onderbouw van het basisonderwijs het beste kunnen worden begeleid, gezien hun taalsituatie. Differentiatie en individualisering lijken noodzakelijk om op adequate wijze op de behoeften van leerlingen te kunnen inspelen. Om op deze complexe onderwijsleercontext beter zicht te krijgen zijn longitudinale onderzoekgegevens wenselijk die de individuele variatie in aard en mate van tweetaligheid in de onderbouwperiode van het basisonderwijs blootleggen en verklaren. Met het oog op beleidsontwikkeling inzake meertaligheid en meertalig onderwijs is het verder van belang een beeld te krijgen van de sociolinguïstische

en onderwijskundige variabelen die het tempo van eerste- en tweede-taalontwikkeling van kinderen mede bepalen.

Verder is er binnen de context van Curaçao behoefte aan inzicht in de aard en mate van transfer van vaardigheden van de ene taal naar de andere (vgl. Van Els et al., 1989). Het leren van een tweede taal kan worden gezien als een herstructureringsproces waarbij eerder verworven declaratieve en procedurele kennis van de moedertaal als uitgangspunt kan worden genomen voor het opslaan van kennis omtrent de tweede taal (McLeod & McLaughlin, 1986). In welke mate transfer optreedt in het taalontwikkelingsproces van kinderen op Curaçao is voorslansnog onduidelijk. Volgens Cummins (1983) zou transfer optreden vanuit de moedertaal naar de tweede taal, mits er in de omgeving van het kind voldoende aanbod van de moedertaal is. Evidentie voor het optreden van taaltransfer is gevonden in een groot aantal studies (vgl. Cummins & Swain, 1986; Verhoeven, 1987, 1991a/b). Cummins gaat ervan uit dat transfer vooral zal optreden bij niet-geautomatiseerde vaardigheden in een linguïstische context. In een review is er echter door Verhoeven (1994) op gewezen dat positieve transfer uitsluitend optreedt vanuit de dominante taal, dat wil zeggen vanuit de taal die kinderen het best beheersen. Bovendien plaatste hij de kritische kanttekening dat onderliggende cognitieve en sociaal-culturele variabelen mogelijk als contaminerende factoren kunnen optreden, waardoor Cummins' hypothese aanzienlijk wordt verzwakt.

Gegeven de mogelijkheden van taaltransfer hoeft tweetaligheid zeker geen negatieve invloed te hebben op de ontwikkeling van algemene intellectuele vaardigheden van kinderen. Volgens Hakuta (1986) is er juist een positief effect van tweetaligheid op aan taal gerelateerde vaardigheden. Dat geldt met name voor het metalinguïstisch bewustzijn. Onder metalinguïstisch bewustzijn wordt impliciete kennis over taal begrepen die expliciet wordt gemaakt. Bij dit soort kennis verschuift de aandacht van de communicatieve inhoud van taal naar de grammatische vormgeving. Ten aanzien van de groei van cognitieve taalkennis bij tweetalige kinderen is het van belang zicht te krijgen op het effect van de aard en mate van tweetaligheid op de ontwikkeling van metalinguïstisch

bewustzijn. Er zijn aanwijzingen dat het min of meer tegelijkertijd verwerven van twee talen bevorderlijk is voor de ontwikkeling van het metalinguïstisch bewustzijn (Cummins, 1983, 1984), voor het leren hanteren van cognitieve strategieën (Hakuta, 1986) en voor het vermogen om auditieve informatie te verwerken (Albert & Obler, 1987).

Voorts is het van belang inzicht te verkrijgen in factoren die de mate van individuele variatie in de ontwikkeling van tweetaligheid verklaren. Eerder onderzoek naar mogelijke determinanten van de tweetalige ontwikkeling van kinderen heeft zich toegespitst op variabelen in de volgende drie domeinen: het kind, het gezin en de institutionele zorg (kindercentra, kleuteropvang) (vgl. Verhoeven, 1991a). Wat betreft het kind en zijn ouders vormt de culturele oriëntatie een belangrijke factor. Culturele oriëntatie is in deze context te definiëren als de attitudes die kinderen hebben ontwikkeld tegenover de eigen taal en cultuur en de dominante taal en cultuur. Deze attitudes bepalen de mate van identificatie met de twee culturen (vgl. Lambert, 1978). Naast culturele oriëntatie blijken de aard en de mate van taalcontact in het gezin belangrijke variabelen. Onderzoek naar de invloed van gezinsvariabelen heeft zich verder vooral gericht op de effectiviteit van het gezin als leeromgeving. Wells (1985) vindt dat de mate waarin ouders erin slagen hun taalgebruik af te stemmen op het niveau van het kind van invloed is op de taalontwikkeling van kinderen. De mate van intersubjectiviteit van aandacht, de uitdrukking van begrijpelijke proposities, het toezicht op het succes van de communicatie en de stimulering van verdere interacties blijken daarbij de belangrijkste factoren. Onderzoek naar factoren die het tempo van tweede-taalverwerving bepalen laat verder zien dat institutionele opvang in kinderdagverblijven en in het kleuteronderwijs de taalontwikkeling van jonge kinderen in sterke mate beïnvloedt. Het lijkt aannemelijk dat deze factoren ook het leertempo van een vreemde taal beïnvloeden. Wong-Fillmore (1982) constateert dat binnen institutionele contexten de tweede-taalverwerving van kinderen wordt bevorderd door kinderen te laten profiteren van frequente interactie met T2-sprekende leeftijdgenoten en van de positieve feedback van groepsleiders. In een groot aantal stu-

dies komt naar voren dat de aard en mate van interactiepatronen in institutionele omgevingen uitermate belangrijk is voor de T2-ontwikkeling (vgl. McLaughlin, 1985, pp. 145-163). Voorts is de kwaliteit van T2-instructie op school een belangrijke variabele. Larsen-Freeman en Long (1991, pp. 312-321) rapporteren over een groot aantal studies over het effect van T2-instructie op het leren van een tweede taal.

Eerder is reeds gerapporteerd over de ontwikkeling van tweetaligheid bij Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse kleuters in Nederland (zie Verhoeven & Narain, 1996). Daarnaast is in een recent themanummer in dit tijdschrift ingegaan op aspecten van tweetaligheid in de Nederlandse situatie (Verhoeven & Stijnen, 1996). Dit artikel onderscheidt zich van genoemde publikaties in die zin dat verslag wordt gedaan van een onderzoek naar de ontwikkeling van tweetaligheid van kleuters op Curaçao. Voor een uitgebreide rapportage van dit onderzoek wordt verwezen naar Narain (1995). In de onderhavige studie wordt uitgegaan van de volgende onderzoeksvragen:

1. Hoe ontwikkelt zich bij kinderen gedurende de kleuterleeftijd het Papiamentu en het Nederlands?
2. In welke mate is er binnen het proces van tweetalige ontwikkeling sprake van afhankelijkheden?
3. In hoeverre gaat een hoog niveau van eerste- en tweede-taalvaardigheid samen met een hoge mate van metalinguïstisch bewustzijn?
4. Vanuit welke kind-, gezins- en institutionele kenmerken kunnen individuele verschillen in de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands worden verklaard?

2 Opzet van het onderzoek

Het onderzoek gaat uit van een longitudinaal design. Bij de aanvang van het kleuteronderwijs en na een periode van één en twee jaar kleuteronderwijs zijn bij dezelfde kinderen op Curaçao taalvaardigheidsgegevens verzameld in het Papiamentu en het Nederlands. Op het einde van het kleuteronderwijs kregen de kinderen bovendien enkele metalinguïstische taken voorgelegd. Daarnaast zijn tijdens het verloop van het onderzoek achtergrondgege-

vens omtrent de participerende kinderen verzameld.

2.1 Proefpersonen

In totaal namen 79 kleuters deel aan het onderzoek, van wie 44 meisjes en 35 jongens. Deze kinderen waren random getrokken uit de populatie jongste kleuters van acht kleuterscholen. Bij de selectie van kleuterscholen is gezocht naar een evenwichtige spreiding wat betreft geografische ligging en sociaal-economisch milieu. De sociaal-economische achtergrond van de kinderen is vervolgens gemeten aan de hand van vragen omtrent het opleidingsniveau en het beroep van de ouders. Uiteindelijk bleek 42% van de proefpersonen te kunnen worden gerekend tot een lager milieu (opleiding LBO, of lager), 39% tot een middenklasse milieu (MBO-niveau) en 20% tot een hoger milieu (hoger dan MBO). De kinderen verschilden bij de start van het onderzoek qua (voor)schoolse ervaring: drie kwart van de kinderen verbleef korter dan drie maanden op de kleuterschool; de meeste kinderen (62%) had voor korte of langere tijd een creche bezocht.

2.2 Instrumenten

Toetsing tweetaligheid

Voor het meten van de vaardigheid in de eerste en tweede taal van kinderen is gebruik gemaakt van een in een vooronderzoek (vgl. Verhoeven, Extra, Konak, Narain & Zerrouk, 1991, 1995) geconstrueerde Toets Tweetaligheid Kleuters (voortaan TTK). Dit instrument bevat taken voor klankmanipulatie, receptieve en productieve woordenschat, cognitieve begrippenkenis, auditief geheugen van zinnen en tekstbegrip in de talen Turks, Marokkaans-Arabisch, Papiamentu en Nederlands. In het toetsinstrumentarium ligt het accent op die aspecten van tweetalige ontwikkeling die nauw samenhangen met de cognitieve ontwikkeling van kinderen. Bij het ontwikkelen van de toets is uitgegaan van een beschrijvingsmodel waarbij taalvaardigheid wordt opgevat als een hiërarchisch geordend systeem waarin fonologische, lexicale, syntactische en tekstuele vaardigheden samengaan (Verhoeven & Vermeer 1989; Verhoeven, 1992).

Op fonologisch niveau zijn taken ontwikkeld waarin kinderen moeten laten zien dat ze in hun eerste en tweede taal klanken kunnen

onderscheiden en produceren. Elke taak bestaat uit 25 opgaven. Bij elke opgave krijgen kinderen twee woorden aangeboden die qua klankopbouw minimaal van elkaar verschillen. Zo kunnen woorden verschillen in één klank (bijvoorbeeld: *zoon* - *zoen*), in de positie van klanken (bijvoorbeeld: *kurk* - *kruk*) of in aantal klanken (*kaars* - *kaas*). Na de aanbieding van een woordpaar wordt van kinderen gevraagd de woorden achter elkaar te herhalen. Alleen als beide woorden door het kind correct zijn nagesproken wordt de opgave goed gerekend.

Om de kennis van inhoudswoorden te meten zijn receptieve- en productieve-woordenschat-taken ontwikkeld. Deze taken gaan in de vier talen uit van dezelfde concepten. Met de receptieve-woordenschat-taken wordt de receptieve kennis van inhoudswoorden gemeten. De taak bestaat uit 60 opgaven waarbij steeds uit vier aangeboden plaatjes één moet worden gekozen dat de betekenis van een aangeboden woord aangeeft. De productieve-woordenschat-taak bestaat uit 40 opgaven waarbij kinderen plaatjes moeten benoemen.

In de cognitieve-begrippentaak wordt de kennis van woorden getoetst die in nauwe relatie staat tot de denkontwikkeling van kinderen (vgl. Clark & Clark, 1977; Cummins, 1983). In de taak zijn aparte deeltaken onderscheiden waarin begrippen worden getoetst die verwijzen naar kleur (bijvoorbeeld *blauw*, *licht groen*), vorm(-dimensies) (bijvoorbeeld *cirkel*, *even groot*), hoeveelheid (bijvoorbeeld *alle*, *middelste*), ruimte (bijvoorbeeld *boven*, *tussen*) en relaties tussen gebeurtenissen (bijvoorbeeld *terwijl*, *nadat*). In beide talen worden dezelfde begrippen getoetst. Bij elke opgave krijgt het kind enkele plaatjes te zien waarbij van het kind gevraagd wordt aan te geven welk plaatje bij een bepaald begrip hoort.

Om inzicht te krijgen in de kennis van de zinsbouw van kinderen is per taal een zinsvormingstaak ontwikkeld. Elke taak bestaat uit 20 zinnen die kinderen moeten naspreken. Van elke nagesproken zin worden twee aspecten gescoord: een functiewoord en een grammaticaal patroon. Zo wordt van de zin *deze groene tas is groter dan die van jouw vader* het functiewoord *groter* en het patroon *deze groene tas* gescoord. Het samenvoegen van scores van functiewoorden en zinspatronen wordt verantwoord vanuit de veronderstelling dat beide als

operationalisering kunnen worden gezien van de morfosyntactische competentie waarover kinderen beschikken.

Mondeling tekstbegrip wordt getoetst door kinderen in elke taal vier korte verhaaltjes voor te lezen. Na elk voorgelezen verhaal krijgen kinderen vijf vragen voorgelegd die betrekking hebben op betekenisrelaties en verwijzrelaties die in het verhaal voorkomen.

Bij de uitwerking van deze taken zijn enkele belangrijke condities in acht genomen. In de eerste plaats zijn de instructies door middel van eenduidig taalgebruik zo eenvoudig mogelijk gehouden, zodat zwakke toetsresultaten niet in termen van misverstaan van de instructie kunnen worden uitgelegd. Daarnaast zijn cultuurspecifieke contexten die verwijzen naar de primaire leefsituatie van kinderen in de taken zoveel mogelijk vermeden. Op deze wijze is geprobeerd de verdisconteerde betekenisaspecten in de gekozen taalbouwsels en tekeningen voor kinderen met uiteenlopende culturele achtergronden een vergelijkbare herkenbaarheid te geven. Verder zijn de inhouden van de taken in de twee talen zoveel mogelijk vergelijkbaar gehouden zodat zij niet alleen aangeven op welk niveau binnen het eerste- en tweede-taalverwervingsproces de kinderen zich bevinden, maar eveneens enig zicht geven op de mate van taaldominantie, oftewel de relatieve sterkte in beide talen, in de diverse domeinen.

In een vooronderzoek is de psychometrische kwaliteit van de toetstaken onderzocht bij een steekproef van Antilliaanse kinderen in Nederland. Voor een gedetailleerde uitwerking van de betrouwbaarheid en validiteit van de ontwikkelde foetsen wordt verwezen naar Verhoeven, et al. (1991). Met het oog op interne consistentie zijn de item-totaal-correlaties berekend en is Cronbachs alpha bepaald. De alpha-coëfficiënt bereikte waarden variërend van .87 tot .96, terwijl de item-totaal-correlaties vrijwel geen lage waarden kenden. Met het oog op inhoudsvaliditeit is de homogeniteit van toetstaken onderzocht. Daartoe is per toetstaak nagegaan in hoeverre het algemene één-parametermodel van Verhelst en Eggen (1989) op de scores paste. Bij de woordenschat-taken met opgaven opklimmend in moeilijkheidsgraad en uitgaand van een afbreekregel is de modelaaname getoetst over de opgaven die door min-

Tabel 1

Cronbachs alpha, gemiddelde Rit en toetsingsgrootheid eenparameter itemresponsmodel per groep en per toets

	<i>alpha</i>	<i>Rit</i>	χ^2	<i>df</i>	<i>p</i>
PAPIAMENTU					
Klankdiscriminatie (25)	.92	.63	21.53	24	.61
Cognitieve begrippen (65)	.92	.42	54.86	64	.62
Receptieve woordenschat (60)	.91	.48	33.04	38	.75
Productieve woordenschat (40)	.92	.57	27.73	26	.40
Zinsimulatie (40)	.96	.62	29.44	39	.90
Tekstbegrip (20)	.93	.64	5.66	19	.99
NEDERLANDS					
Klankdiscriminatie (25)	.87	.50	24.84	24	.42
Cognitieve begrippen (65)	.89	.36	75.43	64	.11
Receptieve woordenschat (60)	.95	.52	67.39	56	.07
Productieve woordenschat (40)	.90	.63	9.04	15	.89
Zinsimulatie (40)	.95	.59	23.44	39	.97
Tekstbegrip (20)	.91	.60	19.16	19	.60

stens 80% van de kinderen waren gemaakt. Bij de overige taken is steeds voor de totale verzameling opgaven modeltoetsing uitgevoerd. In geen enkel geval hoefde de aanname van het model te worden verworpen. In Tabel 1 staan voor de toetsen Papiamentu en Nederlands Cronbachs alpha, gemiddelde Rit en toetsingsgrootheid (R_{1c}) van het eenparameter itemresponsmodel per groep en per toets.

Toetsen voor metalinguïstisch bewustzijn en leesvaardigheid

Om aan het eind van de kleuterperiode het metalinguïstisch bewustzijn van de kinderen te meten is, analoog aan het instrumentarium dat in het kader van het Cito-leerlingvolgsysteem is ontwikkeld (vgl. Verhoeven & Van Kuijk, 1991), een vijftal taken in het Papiamentu geconstrueerd: analyse in fonemen en woorden, synthese van klanken, rijm en objectivatie. De interne consistentie van deze taken bleek voldoende (Cronbachs alpha groter dan .83).

De Toets voor Analyse in Fonemen wil nagaan hoe goed kinderen woorden kunnen uiteenleggen in fonemen. Het kind moet een aangeboden woord mondeling analyseren in klanken. De taak bestaat uit 20 items die qua orthografische complexiteit geleidelijk aan oplopen: v-c (vocaal-consonant), cv, cvc, ccvc, cvcc, ccvcc, cccvc en cvccc. De taak werd afgebroken bij 5 opeenvolgende fouten. De score werd bepaald door het totaal aantal goed geanalyseerde woorden op te tellen.

De Toets voor Analyse in Woorden is

bedoeld om na te gaan of kinderen de woorden in een zin van elkaar kunnen onderscheiden. Door met een potlood te tikken kan het kind aangeven hoeveel woorden een mondeling aangeboden zin bevat. Dit toetsonderdeel bestaat uit 10 zinnen met oplopende lengte. De score wordt bepaald door het aantal correct geanalyseerde zinnen.

De toets voor Synthese van Woorden beoogt na te gaan hoe goed kinderen uit afzonderlijke klanken woorden kunnen samenstellen. Aan het kind wordt door de proefleider een woord in zijn samenstellende elementen aangeboden, waarop het kind moet aangeven om welk woord het gaat. De toets bestaat uit 20 items die net als de fonemische analysetaak oplopen qua orthografische complexiteit. Er is wederom een afbreeknorm van 5 gehanteerd.

De Rijmtoets is bedoeld om na te gaan of het kind op een aangeboden woord een rijmwoord kan vinden. Het rijmwoord kan worden gevonden aan de hand van een aantal aangeboden plaatjes. In deze taak worden 10 woorden auditief aangeboden waarbij van het kind gevraagd wordt de referent van het juiste rijmwoord terug te zoeken in een serie plaatjes.

De Objectivatietoets heeft tot doel na te gaan of een kind uitsluitend kan letten op de lengte van een woord en daarbij kan afzien van de betekenis. Bij mondelinge aanbidding van twee woorden, moet het kind steeds aangeven wat het langste woord is. Een voorbeeld: *palu-palufriu*. De toets bestaat uit 10 woordparen.

Achtergrondgegevens

Allereerst zijn enkele sociobiografische gegevens bepaald, te weten het geslacht en de leeftijd van het kind, het aantal maanden voorschoolse opvang en kleuteronderwijs en de sociaal-economische status van het gezin (gemeten aan de hand van de vooropleiding en het beroepsniveau van de ouders).

Voorts zijn procedures gehanteerd om de culturele oriëntatie van de kinderen en hun ouders te bepalen. Deze procedures zijn ontleend aan Verhoeven (1987). Als maat voor de culturele oriëntatie van het kind werd de oriëntatie ten opzichte van de eigen taal en cultuur en tegenover de Nederlandse taal en cultuur bepaald aan de hand van een lijst met vragen omtrent de aspecten televisie, radio, voorlezen, muziek en taal leren. De oriëntaties van de kinderen werden gescoord volgens een drie-puntschaal, variërend van extreem positief tot extreem negatief, gebaseerd op de antwoorden van de kinderen (bijvoorbeeld: 'Vind je Nederlandse muziek leuk?'). Vragen omtrent de culturele oriëntatie van de ouders hadden betrekking op het hanteren van kranten, boeken, radio en televisie in de talen Papiamentu en Nederlands.

Vervolgens zijn instrumenten ontwikkeld om de gezins- en omgevingstaal van het kind te bepalen. Om de factor gezinstaal te meten werden aan de leerkracht oordelen gevraagd over de taalkeuze in interactie tussen ouders onderling, tussen ouders en kinderen en tussen ouders en buitenstaanders. Daarbij kon steeds een keuze gemaakt worden tussen punten op een vijf-puntsschaal lopend van alleen Papiamentu (1) tot alleen Nederlands (5). Als maat voor omgevingstaal zijn aan het kind vragen gesteld omtrent het gebruik van Papiamentu en Nederlands in interactie met gezinsleden, vriendjes op straat en op school en met de leerkracht.

Ten slotte zijn enkele additionele onderwijsvariabelen bepaald, te weten het taalcontact van kinderen op school en de voer- en instructietaal van de leerkracht. Het taalcontact op school werd gemeten door middel van een vragenlijst aan de leerkracht waarbij zeven vragen werden gesteld omtrent de interactie van het kind met leeftijdgenoten en met de leerkracht. Met het oog op de variabele 'voertaal' konden leerkrachten op een vijf-puntsschaal aangeven

in welke mate zij gebruik maakten van het Papiamentu en het Nederlands als voertaal.

2.3 Procedure

Alle taken werden afgenomen door onderzoeksassistenten die zowel het Papiamentu als het Nederlands vloeiend beheersen. De kinderen kregen in random volgorde de toetstaken in de twee talen voorgelegd. Tussen de afname van de toets in de twee talen zat minimaal een interval van twee weken. Gegevens over de socio-culturele en sociolinguïstische achtergrond van de kinderen werden verzameld met behulp van voorgestructureerde interviews met de kinderen, hun ouders en hun leerkrachten. Kinderen en ouders werden in het Papiamentu aangesproken terwijl de leerkrachten vragenlijsten in het Nederlands kregen voorgelegd die zij zelf invulden.

Met behulp van variantie-analyse met herhaalde metingen is bepaald in hoeverre de resultaten van de kinderen op de onderscheiden taaltaken in de loop van de kleuterperiode vooruitgang te zien geven. Op vergelijkbare wijze is nagegaan in hoeverre kinderen beter (dominant) zijn in een van beide talen en in welke mate er in de loop van de tijd verandering optreedt in dit patroon.

Om de mate van taaltransfer te onderzoeken is LISREL toegepast. Gegeven de beperkte omvang van de onderzoeksgroep is het meetmodel vooraf gespecificeerd. Daartoe zijn met behulp van factoranalyse de scores op de taaltoetsen gereduceerd tot een beperkt aantal factoren. Daarbij was de verwachting dat op elk meetmoment per taal één onderliggende factor zou worden teruggevonden. Vervolgens is met behulp van LISREL-analyse nagegaan in hoeverre bij Curaçaose kleuters gesproken kan worden van afhankelijkheden tussen hun eerste- en tweede-taalverwerving. Daarbij is uitgegaan van een structureel model waarin causale relaties waren toegestaan wat betreft longitudinale paden over tijd en paden van de dominante (sterkste) taal naar de gedomineerde (zwakkere) taal. In het uiteindelijk te presenteren model worden vervolgens alleen de significante paden weergegeven.

Om de relatie tussen tweetaligheid en metalinguïstisch bewustzijn te onderzoeken zijn correlaties berekend tussen enerzijds eerste- en tweede-taalvaardigheid en anderzijds aspecten

van metalinguïstisch bewustzijn. Bovendien is met behulp van enkelvoudige variantie-analyses nagegaan in hoeverre een hoog niveau van tweetaligheid samengaat met een hoge mate van metalinguïstisch bewustzijn. Daartoe is een driedeling gemaakt tussen kinderen die boven gemiddeld scoren in beide talen (vaardig in twee talen), kinderen die boven gemiddeld scoren in slechts één taal (vaardig in één taal) en kinderen die beneden gemiddeld scoren in beide talen (vaardig in geen van beide talen). Vervolgens is nagegaan in hoeverre er verschillen zijn in groepsgegevens op de afgenomen metalinguïstische taken op het eind van groep 2.

Ten slotte zijn de factorscores voor taalvaardigheid van de kinderen aan het begin en aan het eind van de kleuterschool gerelateerd aan achtergrondkenmerken met behulp van correlatie-analyse. Om na te kunnen gaan hoeveel procent van de variantie in eerste- en tweede-taalvaardigheidsscores door de verzameling achtergrondkenmerken wordt verklaard zijn eveneens stepwise multiple-regressie-analyses uitgevoerd.

3 Resultaten

3.1 Ontwikkeling van Papiamentu en Nederlands

Tabel 2 geeft de gemiddelden en standaarddeviaties op de toetstaken in het Papiamentu en het Nederlands bij de aanvang van de kleuterschool en na een periode van één en twee jaar kleuteronderwijs.

Op klankniveau zien we grote verschillen tussen de scores in beide talen. In het Papiamentu scoren kinderen bij entree in de kleuterschool gemiddeld reeds ruim 80% van de aangeboden klankcombinaties goed. Binnen een jaar bereiken de kinderen nagenoeg het plafond: 95% correctscores op de klankmanipulatietaak in de eigen taal. Variantie-analyse laat zien dat de verschillen in scores in de tijd significant zijn ($p < .001$). Voor wat het Nederlands betreft, blijken de kinderen bij binnenkomst in de kleuterschool gemiddeld 50% van de aangeboden klankcombinaties correct te kunnen reproduceren. Opvallend is verder dat ondanks een minimaal aanbod van de taal er na een jaar een toename is te zien op de klankmanipulatie-

Tabel 2
Gemiddelden en standaarddeviaties op de toetstaken Papiamentu (PAP) en Nederlands (NED) bij de aanvang van het kleuteronderwijs en na 1 en 2 jaar onderwijs ($n=71$)

	M1 gemiddelde sd		M2 gemiddelde sd		M3 gemiddelde sd	
Klanken PAP	20.25	3.9	23.88	1.5	23.39	2.4
Klanken NED	12.43	4.8	15.75	4.3	17.18	4.3
Begrippen PAP	39.77	7.5	48.99	6.8	52.94	5.1
- kleur	12.00	2.7	13.94	1.9	14.44	.8
- vorm	9.52	2.5	11.78	2.1	12.67	1.5
- hoeveelheid	8.22	2.2	10.69	2.4	11.75	1.9
- ruimte	5.29	1.6	7.19	1.6	8.01	1.4
- relaties	4.75	1.7	5.38	1.6	6.08	1.7
Begrippen NED	17.89	9.8	33.04	7.5	37.65	10.5
- kleur	7.96	3.0	10.30	2.6	11.13	2.6
- vorm	5.13	3.2	7.82	2.5	8.97	2.8
- hoeveelheid	2.23	2.8	6.41	2.5	7.38	3.0
- ruimte	2.25	1.9	4.58	2.0	5.44	2.2
- relaties	.32	1.3	3.93	1.6	4.74	2.1
Recept. ws. PAP	38.76	7.6	46.22	5.0	48.07	4.6
Recept. ws. NED	16.08	9.9	26.54	8.4	31.50	9.9
Prod. ws. PAP	20.60	4.7	25.15	3.8	27.39	4.0
Prod. ws. NED	.85	3.3	2.55	4.8	3.94	6.4
Zinnen PAP	27.14	9.3	33.78	4.7	34.27	6.7
Zinnen NED	1.51	4.9	2.96	7.1	4.50	9.7
Tekst PAP	12.80	4.4	16.92	3.2	17.42	2.6
Tekst NED	.98	3.7	1.99	4.8	2.94	5.9

scores in het Nederlands. Aan het eind van de kleuterschool scoren de kleuters bijna 70% van de items op de Nederlandse klankmanipulatie-taak correct. Ook voor het Nederlands geldt dat de groei in scores over de drie meetmomenten in termen van variantie-analyse met herhaalde metingen significant te noemen is ($p < .001$). Variantie-analyse met Taal en Tijd als hoofdeffecten laat zien dat de twee hoofdeffecten significant zijn (in beide gevallen $p < .001$), evenals de interactie tussen beide effecten ($p < .05$). Dit laatste lijkt erop te duiden dat de verschillen in klankmanipulatie in de twee talen in de loop van de tijd kleiner worden, al moet hier rekening worden gehouden met een plafondeffect op de klankmanipulatie-taak in het Papiamentu.

Wat betreft cognitieve-begrippenkennis blijken kleuters aan het begin van het kleuteronderwijs in het Papiamentu een redelijk groot aantal cognitieve begrippen te kennen. Bij de eerste meting scoren de kinderen gemiddeld ongeveer 60% van de getoetste begrippen correct. In de loop van het kleuteronderwijs loopt de gemiddelde correctscore ongeveer op tot 80%. Variantie-analyse geeft aan dat de toename in scores in de loop van de tijd significant te noemen is ($p < .001$). Zowel voor de totaalscore als voor de deeltaken bleek dit het geval. In het Nederlands blijken dezelfde begrippen bij kinderen nog problematisch. Bij binnenkomst op de kleuterschool ligt hun score op kansniveau (30%). Met name, in de loop van het eerste leerjaar wordt echter een flinke vooruitgang geboekt. Het niveau dat kinderen bereiken op het eind van groep 2 ligt echter nog onder het beginniveau van de kinderen in het Papiamentu. In termen van variantie-analyse blijkt de vooruitgang die kinderen over de twee leerjaren in het Nederlands boeken significant ($p < .001$). Dit geldt zowel voor de totaalscore als voor de afzonderlijke deeltaken. Variantie-analyse op de totaalscores met Taal en Tijd als hoofdeffecten geeft aan dat zowel de hoofdeffecten als de interactie tussen die effecten significant is (in alle gevallen $p < .001$). Daaruit mogen we concluderen dat kinderen in beide talen vooruitgang boeken en dat de toename in scores in het Nederlands groter is dan die in het Papiamentu.

Op het terrein van woordenschat blijken de verschillen in scores tussen beide talen extreem

groot. Voor wat betreft receptieve woordenschat blijken kinderen bij de aanvang van het kleuteronderwijs in de moedertaal ongeveer tweederde van de opgaven goed te scoren. In de loop van het kleuteronderwijs loopt het percentage correct gescoorde opgaven op tot ongeveer 80%. Variantie-analyse laat zien dat de vooruitgang in de tijd substantieel te noemen is ($p < .001$). In het Nederlands scoren de kinderen bij het begin van de kleuterschool nog nagenoeg op kansniveau. In de loop van het kleuteronderwijs neemt de gemiddelde score gestaag toe, maar blijft onder de beginscore in het Papiamentu. Ook voor het Nederlands blijkt de vooruitgang in scores significant ($p < .001$). Variantie-analyse met Taal en Tijd als hoofdeffecten geeft aan dat beide hoofdeffecten en ook hun interactie significant zijn (in alle gevallen $p < .001$). Het blijkt dat er grote verschillen zijn tussen de scores in de twee talen, maar dat de kinderen in het Nederlands relatief harder vooruitgaan.

De productieve woordenschat in het Papiamentu blijkt redelijk. Bij de aanvang van het kleuteronderwijs scoren de kinderen ongeveer 50% van de opgaven goed. In de loop van het kleuteronderwijs is sprake van een redelijke groei in scores. Deze groei blijkt ook significant ($p < .001$). In het Nederlands is de productieve woordenschat minimaal te noemen. Bij de aanvang van het kleuteronderwijs scoren de kinderen vrijwel geen enkele opgave goed. In de loop van de kleuterschool is sprake van een geringe toename in scores. Deze is echter wel significant ($p < .001$). Variantie-analyse met Taal en Tijd als hoofdeffecten laat zien dat zowel de beide hoofdeffecten als hun interactie significant zijn ($p < .001$). Het blijkt dat er sprake is van een substantieel verschil tussen beide talen en dat in de loop van de tijd de verschillen in scores tussen beide talen groter worden.

Ook op het onderdeel zinsimulatie zien we grote verschillen in scores tussen beide talen. In het Papiamentu is sprake van redelijke scores bij de aanvang van het kleuteronderwijs die met name in het eerste jaar behoorlijk toenemen. De vooruitgang in scores over de drie meetmomenten blijkt significant ($p < .001$). In het Nederlands zijn de resultaten bij de eerste meting bijzonder laag: de kinderen waren niet in staat om de aangeboden Nederlandse zinnen na te zeggen en gaven dat ook aan ('mi n' por':

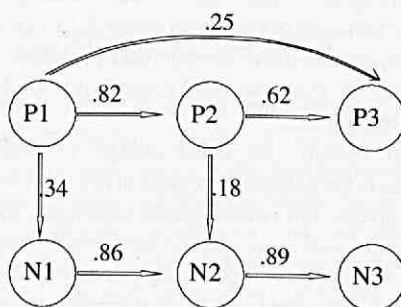
ik kan het niet). De ontwikkeling op deze productieve taak komt echter na een jaar – zij het heel langzaam – op gang. Aan het eind van de kleuterschool blijken de kinderen in staat om niet meer dan 10% van de zinnen correct te reproduceren. Net als bij zinsvorming in het Papiamentu is de vooruitgang in scores in de loop van het kleuteronderwijs ook bij zinsvorming in het Nederlands significant ($p < .001$). Variantie-analyse met Taal en Tijd als hoofdeffecten geeft aan dat de beide hoofdeffecten en hun interactie significant zijn (in alle gevallen $p < .001$). Het blijkt dat er sprake is van grote verschillen tussen de scores op zinsvorming in de beide talen en dat de verschillen in de loop van de tijd, met name in het eerste jaar van het kleuteronderwijs, bovendien toenemen.

Het onderdeel tekstbegrip geeft een vergelijkbaar beeld te zien. Bij binnenkomst op de kleuterschool scoren de kinderen in hun moedertaal bijna tweederde van de opgaven goed. Met name in het eerste jaar op school is er bovendien sprake van een aanzienlijke vooruitgang in deze vaardigheid. De toename van scores in de tijd blijkt significant ($p < .001$). In het Nederlands is de vaardigheid op het gebied van tekstbegrip nog maar nauwelijks tot ontwikkeling gekomen bij binnenkomst op de kleuterschool. Geleidelijk aan is er een lichte toename te zien in de scores die wel significant blijkt ($p < .01$). Over de gehele kleuterperiode genomen zijn de scores in het Nederlands echter aanzienlijk laag. Variantie-analyse met Taal en Tijd als hoofdeffecten laat zien dat beide effecten en hun interactie significant zijn (in alle gevallen $p < .001$). We kunnen dus concluderen dat er op tekstbegrip sprake is van grote verschillen in vaardigheid tussen beide talen, waarbij in de loop van de tijd, en weer met name in het eerste jaar van het kleuteronderwijs, de verschillen groter worden.

3.2 Afhankelijkheden binnen tweetalige ontwikkeling

Met behulp van principale-componenten-analyse is gezocht naar de onderliggende dimensie van taalvaardigheid. Op elk van de drie meetmomenten werden één-factor-oplossingen gevonden voor de taken in zowel het Papiamentu als het Nederlands. Hiermee wordt aannemelijk gemaakt dat de vaardigheden in beide talen als één-dimensionale constructen kunnen worden opgevat.

Vervolgens is met behulp van LISREL gezocht naar evidentie voor het optreden van taaltransfer. Bij toepassing van het LISREL-model zijn de factorscores van taalvaardigheid als manifeste variabelen in het structurele model genomen. Bij de uitwerking van dit model was de aanname dat er naast een longitudinaal verband binnen het Papiamentu en het Nederlands ook sprake is van crosslinguïstische causale relaties tussen de ontwikkeling van beide talen, en wel in de richting van de dominante taal (i.c. het Papiamentu) naar de gedomineerde taal (i.c. het Nederlands). Figuur 1 geeft het resultaat van deze analyse weer waarbij alleen de significante paden met bijbehorende gestandaardiseerde coëfficiënten worden weergegeven. De goodness-of-fit van het beschreven model bedraagt .98. X^2 -toetsing gaf aan dat het model niet verworpen hoefde te worden ($p = .78$).



Figuur 1. Gestandaardiseerde oplossing voor het LISREL-model van verwerving van het Papiamentu en het Nederlands door Curaçaose kleuters

Het model laat zien dat binnen afzonderlijke talen sprake is van sterke longitudinale effecten. Daarnaast blijkt er op zowel het eerste als het tweede meetmoment sprake van een zekere mate van transfer van het Papiamentu naar het Nederlands. Gegeven het feit dat de vaardigheid in beide talen op het eerste meetmoment als exogene variabelen kunnen worden opgevat moeten we echter concluderen dat de empirische evidentie voor het optreden van transfer van de sterkste taal (het Papiamentu) naar de zwakkere taal (het Nederlands) gering is.

3.3 Tweetaligheid en metalinguïstisch bewustzijn

In Tabel 3 wordt een overzicht gegeven van de gemiddelden en standaarddeviaties van de

Tabel 3

Gemiddelden en standaarddeviaties op de onderdelen van de metalinguïstische toets (n=71)

	max. score	gem.	sd
Analyse in woorden	10	5.36	2.26
Analyse in fonemen	20	1.68	3.93
Synthese van klanken	20	1.65	0.51
Rijm	10	5.21	0.35
Objectivatie	10	6.38	0.26

Tabel 4

Gemiddelden op metalinguïstische taken onderscheiden naar kinderen die vaardig zijn in twee talen, in één van beide talen of in geen van beide talen

	Boven gemiddelde in twee talen	Vaardig in één taal	Onder gemiddelde in twee talen
Analyse woorden	6.47	5.29	4.73
Analyse fonemen	3.94	1.46	0.42
Synthese klanken	3.94	1.50	0.31
Rijm	7.82	4.64	4.12
Objectivatie	7.47	5.93	6.15

kleuters op de 5 onderdelen van de metalinguïstische toets aan het eind van groep 2. Er valt af te lezen dat met name de onderdelen Analyse in fonemen en Synthese van klanken voor kinderen lastig zijn.

Met behulp van enkelvoudige variantie-analyse is vervolgens nagegaan in hoeverre een hoog niveau van tweetaligheid samengaat met een hoge mate van metalinguïstisch bewustzijn. Daartoe is een driedeling gemaakt binnen de groep naar mate van tweetaligheid. De eerste categorie betreft kinderen die boven het gemiddelde scores in beide talen en die kunnen worden beschouwd als relatief vaardig in beide

talen (n=21). In de tweede categorie zijn kinderen opgenomen die boven het gemiddelde scores in één taal en die kunnen worden beschouwd als vaardig in één van de twee talen (n=28). Tenslotte is er een derde categorie van kinderen die in beide talen onder het gemiddelde scores (n=26). Vervolgens zijn voor elke categorie de gemiddelde scores berekend op de vijf metalinguïstische taken. In Tabel 4 zijn de resultaten van deze analyse weergegeven.

De verschillen tussen de drie groepen bleken bij alle taken significant ($p < .05$). Daarmee is er sprake van een duidelijk waarneembare tendens dat kinderen die over een hoog niveau

Tabel 5

Correlaties tussen leerlingkenmerken en taalvaardigheid aan het begin en het eind van het kleuteronderwijs (n=71)

	Begin kleuterperiode		Eind kleuterperiode	
	PAP	NED	PAP	NED
Sekse	.08	-.03	.17	-.02
Leeftijd	.44**	.40**	.31**	.39**
Cult.oriëntatie kind	.26*	.41**	.24	.51**
SES vader	.13	.40**	.18	.47**
SES moeder	.18	.32**	.20	.34**
Gezinstaal	.30**	.15	.31**	.23
Cult.oriëntatie gezin	.08	.55**	.12	.62**
Omgevingstaal kind	.19	.67**	.18	.70**
Peuteropvang	-.05	.00	-.20	.00
Kleuteronderwijs	.17	.06	.04	.00
Taalcontact school	-	-	-.03	.61**
Voertaal leerkracht	-	-	.11	.48**
Instructietaal	-	-	.03	.61**

van tweetaligheid beschikken het hoogst uitkomen op alle metalinguïstische taken. Kinderen die vaardig zijn in één taal nemen een tussenpositie in, terwijl kinderen die in beide talen onder het gemiddelde scoren, ook het laagst scoren in metalinguïstische vaardigheden.

3.4 Determinanten van taalontwikkeling

Tabel 5 geeft de correlaties weer tussen leerling- en achtergrondkenmerken bij de aanvang van het kleuteronderwijs op Curaçao en de factorscores taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands aan het begin en het eind van de kleuterperiode.

Wat leerlingkenmerken betreft blijkt sekse niet van invloed op de scores in beide talen. Leeftijd is uiteraard een belangrijke factor in de ontwikkeling van beide talen. Hoe ouder de kinderen zijn, hoe hoger de taalvaardigheid in beide talen. De oriëntatie van het kind op de eigen taal en cultuur heeft bij de aanvang van de kleuterschool een lage, maar significante samenhang met de vaardigheid in de eigen taal. Voor het Nederlands blijkt de samenhang met culturele oriëntatie beduidend groter.

Er blijkt gedurende de hele kleuterperiode weinig significante samenhang te bestaan tussen de omgevingskenmerken en het vaardigheidsniveau in de eigen taal. De SES van de ouders en de gezinstaal blijken van enige (maar niet significante) invloed op het taalvaardigheidsniveau Papiamentu bij de aanvang van het kleuteronderwijs. SES van beide ouders, gezinstaal, culturele oriëntatie van de ouders en omgevingstaal van het gezin zijn wel duidelijk gerelateerd aan de vaardigheid Nederlands van de kleuters bij de aanvang en het einde van het kleuteronderwijs. Alle omgevingskenmerken blijken significant te correleren met de Nederlandse taalvaardigheid op beide meetmomenten.

Wat institutionele variabelen betreft blijken de variabelen voorschoolse ervaring en aantal maanden kleuteronderwijs nauwelijks te zijn gerelateerd aan de taalvaardigheid van de kinderen. De geringe spreiding in deze variabelen zijn daar waarschijnlijk debet aan. De variabelen taalcontact op school, voertaal leerkracht en instructietaal blijken vooral samen te hangen met de taalvaardigheid van kinderen in het Nederlands.

Om uitspraken te kunnen doen over het per-

centage variantie in taalscores dat door de gekozen predictorvariabelen wordt verklaard bij de aanvang en aan het eind van het kleuteronderwijs, zijn multiple-regressie-analyses uitgevoerd voor beide meetmomenten. Bij het begin van het kleuteronderwijs blijken leeftijd en culturele oriëntatie van het kind samen 38% van de variantie in Papiamentu taalscores te bepalen. Op hetzelfde tijdstip bepalen de variabelen omgevingstaal, gezinstaal, taalcontact op school en culturele oriëntatie van het kind samen 80% van de variatie in Nederlandse taalscores. Aan het eind van het kleuteronderwijs blijken de leeftijd van het kind en het taalgebruik door de leerkracht samen ongeveer 24% van de variantie in Papiamentu taalscores te bepalen. Tegelijkertijd bepalen taalcontact op school, omgevingstaal van het kind en culturele oriëntatie van het kind samen 77% van de variantie in Nederlandse taalscores.

4 Conclusies en discussie

De resultaten van de taalvaardigheidstoetsen in het Papiamentu geven een geleidelijke ontwikkeling te zien van de eigen taal gedurende de kleuterperiode. Deelvaardigheden die aan het begin van de kleuterschool relatief moeilijk zijn, blijken dat aan het eind van de kleuterschool nog. Aan het eind van de kleuterschool hebben de kinderen vrijwel geen moeite meer met de basisklanken van de taal en beheersen zij de meeste basale grammaticale aspecten van de taal. De productieve woordenschat blijft het moeilijkste onderdeel gedurende de hele periode. Opvallend is dat de grootste vooruitgang wordt geboekt in de eigen taal gedurende het eerste jaar op school. De vooruitgang na het eerste jaar is relatief kleiner. Dit kan deels worden verklaard vanuit mogelijke plafondeffecten op de taken in het Papiamentu.

De ontwikkeling van het Nederlands op Curaçao verloopt niet parallel aan de ontwikkeling van het Papiamentu. Gedurende de hele periode ontwikkelen de onderdelen klankmanipulatie, cognitieve begrippen en receptieve woordenschat zich sterker dan de overige onderdelen. Op het moment van entree in het kleuteronderwijs, wanneer de kinderen nog weinig te maken hebben gehad met het Nederlands, is er reeds basale receptieve kennis van

het Nederlands aanwezig. De productieve kennis is op dat moment nog amper tot ontwikkeling gekomen. Op alle onderdelen is er echter wel vooruitgang te zien. Ook voor het Nederlands geldt dat de vaardigheden die het moeilijkst zijn bij binnenkomst op de kleuterschool, dat ook zijn aan het eind van de kleuterperiode.

Vergelijking tussen de twee talen laat zien dat de kleuters op Curaçao gedurende de hele kleuterschoolperiode en op alle linguïstische niveaus het sterkst zijn in de eigen taal. Er is een tendens dat in de loop van de kleuterperiode de verschillen tussen beide talen op de (receptieve) onderdelen klankmanipulatie, cognitieve begrippenkennis en receptieve woordenschat kleiner worden, terwijl de verschillen op de (productieve) onderdelen actieve woordenschat en zinsvorming en op het complexe onderdeel tekstbegrip juist groter worden.

Gegeven de beperkte omvang van de steekproeven kinderen, kunnen slechts enkele voorzichtige conclusies worden getrokken met betrekking tot de binnen het kader van de 'afhankelijkheidshypothese' van Cummins veronderstelde wederzijdse verbanden tussen T1- en T2-verwerving. Binnen de groep kleuters bleek sprake van sterke longitudinale trends binnen zowel T1- als T2-ontwikkeling. Verder kon tijdens de kleuterperiode slechts in zeer beperkte mate evidentie worden gevonden voor transfer. Daarbij bleek, zoals eerder door Verhoeven (1994) verondersteld, sprake van een eenzijdige richting van de dominante, sterkste taal naar de gedomineerde zwakkere taal.

Ten aanzien van tweetaligheid en metalinguïstisch bewustzijn laat het onderzoek zien dat er een duidelijke samenhang is tussen de aard en mate van tweetaligheid enerzijds en metalinguïstisch bewustzijn anderzijds. Kinderen die aan het eind van de kleuterperiode een relatief hoog niveau van tweetaligheid bezitten scoren hoger op metalinguïstische taken dan kinderen die slechts één taal goed beheersen. De kinderen die laag scoren op zowel T1 als T2 scoren ook het laagst op metalinguïstische taken. Blijkbaar leidt een hoog niveau van tweetaligheid tot een goed inzicht in de structuur van taal als zodanig. Dit gegeven komt overeen met eerder onderzoek (vgl. Cummins, 1983, 1984; Diaz, 1983; Hakuta, 1986; Albert

& Obler, 1978; Ben-Zeev, 1977).

Het onderzoek naar determinanten van taalontwikkeling laat zien dat de vaardigheid in Papiamentu bij het begin en aan het eind van het kleuteronderwijs vooral positief samenhangt met de leeftijd en de culturele oriëntatie van het kind. Positieve verbanden waren er ook met sociaal-culturele factoren, zoals het sociaal-economisch milieu, de gezinstaal, de omgevingstaal en de culturele oriëntatie van de ouders; deze bleken echter niet significant. Opvallend is het ontbreken van samenhang met voorschoolse ervaring. Dit gegeven laat zien dat wellicht de aard en kwaliteit van het taal-aanbod in de voorschoolse periode bepalender zijn dan de kwantitatieve maat van het aantal maanden dat kinderen institutionele opvang in die periode hebben genoten. De vaardigheid van kleuters in het Nederlands kan naast leeftijd vooral worden verklaard vanuit sociaal-culturele variabelen en onderwijsvariabelen. In sociaal-cultureel opzicht bleken factoren zoals de sociaal-economische achtergrond, de culturele oriëntatie van kind en ouders, de gezins- en omgevingstaal alle relevant. In onderwijskundig opzicht bleken op het eind van de kleuterperiode vooral de variabelen taalcontact en de voer- en instructietaal van de leerkracht van belang.

In het licht van onderwijsstaalplanning op Curaçao zijn de uitkomsten van het onderzoek relevant te noemen (vgl. Appel & Verhoeven, 1991a/b, 1994; Narain, 1991). Het onderzoek laat zien dat Curaçaose kinderen de kleuterschool binnenkomen en ook uitstromen met een sterke dominantie van de eigen taal. Met het oog op rendementsverbetering van het onderwijs lijkt het van belang om over te gaan tot een grootschalig invoering van het Papiamentu als instructietaal in het onderwijs. Het Papiamentu vormt op dit moment de moedertaal van nagenoeg 90% van de bevolking en is de omgangstaal in alle sociaal-economische klassen. Bovendien is het Papiamentu reeds geaccepteerd als instructietaal binnen het kleuteronderwijs, het speciaal onderwijs en als vaktaal binnen het basisonderwijs. Het lijkt aanmerkelijk dat er binnen een Papiamentutalige basisschool minder zittenblijvers en drop-outs zullen zijn en dat het opleidingsniveau van leerlingen gemiddeld hoger zal uitkomen. Van

belang is verder het gegeven dat vaardigheden die in het Papiamentu worden geleerd overdraagbaar blijken naar een vreemde taal, zoals in dit geval het Nederlands, en dat de ontwikkeling van tweetaligheid de ontwikkeling van het metalinguïstisch bewustzijn van kinderen stimuleert.

Literatuur

- Albert, M., & Opler, L. (1987). *The bilingual brain: neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. New York: Academic Press.
- Appel, R., & Verhoeven, L. (1991a). Dekolonisatie en taalplanning, De taal- en onderwijssituatie op Curaçao. In R. van Hout & E. Huls (Red.), *Artikelen van de eerste Sociolinguïstische conferentie* (pp. 1-18). Delft: Eburon.
- Appel, R., & Verhoeven, L. (1991b). *Bijdrage tot een stappenplan voor de vernieuwing van het basisonderwijs op Curaçao*. Willemstad: Sede di Papiamentu.
- Appel, R., & L. Verhoeven (1994). Decolonization, language planning and education. In J. Arends, P. Muysken & N. Smith (Eds.), *Pidgins and creoles* (pp. 65-74). Amsterdam: John Benjamins.
- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009-1018.
- Clark, H., & Clark, E. (1977). *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace and Jovanovich Inc.
- Cummins, J. (1983). *Heritage language education: A literature review*. Toronto: Ministry of Education.
- Cummins, J. (1984). Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement* (pp. 2-19). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. London: Longman.
- Diaz, R.M. (1983). Thought and two languages: the impact of bilingualism on cognitive development. In E.W. Gordon (Ed.), *Review of research in education, Vol. X* (pp. 73-85). Washington, DC: AERA.
- Els, T. van, Bongaerts, T., Extra, G., Janssen-van Dieën, A., & Os, C. van (1989). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold.
- Hakuta, R. (1986). *Mirror of language: the debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Kook, H., & Vedder, P. (1989). *Antiano i Arubano den skol, De onderwijssituatie van Antilliaanse en Arubaanse kinderen en van hun klasgenoten*, Utrecht: POA.
- Lambert, W. (1978). Psychological approaches to bilingualism, translation and interpretation. In D. Gerver & H. Sinaiko (Eds.), *Language interpretation and communication* (pp. 131-144). New York: Plenum Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- McLaughlin, B. (1985). *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McLeod, B., & McLaughlin, B. (1986). Restructuring or automaticity? Reading in a second language. *Language Learning*, 36, 109-123.
- Minister van Onderwijs en Cultuur (1992). *Het basisonderwijs in de Nederlandse Antillen*. Willemstad: Ministerie van Onderwijs en Cultuur.
- Narain, G. (1991). De Antillianen en Arubanen. In J.J. de Ruiter (Red.), *Talen in Nederland, Een beschrijving van de taalsituatie van negen etnische groepen* (pp. 18-42). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Narain, G. (1995). *Taal talent in ontwikkeling: Een studie naar het Papiamentu en het Nederlands in de kleuterperiode op Curaçao en in Nederland*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Oltheten, T.M.P. (1980). *Overgaan of zittenblijven. Een sociologische verkenning van factoren die invloed hebben op de leerprestaties van het Curaçaose volkskind in het basisonderwijs*. Den Haag: Smits.
- Palm, J. de (1969). *Het Nederlands op de Curaçaose school*. Academisch proefschrift. Groningen: RUG.
- Prins-Winkel, A. C. (1973). *Kabes duru? Verslag van een onderzoek naar de onderwijssituatie op de Benedenwindse Eilanden van de Nederlandse Antillen in verband met het probleem van de vreemde voertaal bij het onderwijs*. Academisch proefschrift. Zeist: Dijkstra.
- Prins-Winkel, N. (1983). Educational myths, ideals and realities on the A-B-C-islands of the Netherlands Antilles, A century of educational efforts and failures in Dutch-colonial schools. In Papi-

- mentu, problems and possibilities (pp. 9-22). Zutphen: Walburg Pers.
- Römer, R. (1977). De taalsituatie op de Nederlandse Antillen. In R. Römer, J. Capricorne & N. Delbrot (Ed.), *Cultureel mozaiek van de Nederlandse Antillen*. Zutphen: Walburg Pers.
- Severing, R., & Verhoeven, L. (1995). Tweetaligheid en schoolsucces van leerlingen op Curaçao. *Pedagogische Studiën*, 72, 357-373.
- Stijnen, S., & Vallen, T. (1981). *Dialect als onderwijsprobleem. Een sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek naar problemen van dialectspreekende kinderen in het basisonderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Vedder, P. (1987). *Learning in a second language, A study in Curaçao primary schools*. Willemstad: Stichting KONDESA.
- Verhelst, N., & Eggen, T. (1989). *Psychometrische en statistische aspecten van peilingsonderzoek*. Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L. (1987). *Ethnic minority children acquiring literacy*. Dordrecht/Providence: Foris Publications.
- Verhoeven, L. (1991a). Predicting minority children's bilingual proficiency: Child, family and institutional factors. *Language Learning*, 41, 205-233.
- Verhoeven, L. (1991b). Acquisition of biliteracy. *AILA Review*, 8, 61-74.
- Verhoeven, L. (1992). Assessment of bilingual proficiency. In J. de Jong & L. Verhoeven (Eds.), *The construct of language proficiency*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development. *Language Learning*, 44, 381-415.
- Verhoeven, L. Extra, G., Konak, Ö., Narain, G., & Zerrouk, R. (1991). *Vroege tweetaligheid bij Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Verhoeven, L. Extra, G., Konak, Ö., Narain, G., & Zerrouk, R. (1995). *Toets tweetaligheid*. Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L., & Narain, G. (1996). Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21, 54-80.
- Verhoeven, L., & Kuijk, J. van (1991). Conceptuele en metalinguïstische kennis bij jongste kleuters. *Pedagogische Studiën*, 68, 60-65.
- Verhoeven, L., & Stijnen, S. (1996). Thema: Aspecten van tweetaligheid. *Pedagogische Studiën* 73, 250-302.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1989). *Diagnose van kindertaal*. Tilburg: Zwijssen.
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wong-Fillmore, L. (1982). Instructional language as linguistic input: Second Language learning in classrooms. In L. Cherry-Wilkinson (Ed.), *Communication in the Classroom* (pp. 283-296). New York: Academic Press.

Manuscript aanvaard 22-1-1998

Auteurs

G. Narain is als onderzoeker en beleidsmedewerker werkzaam op het Instituto Lingwistiko Antinao.

L. Verhoeven is werkzaam als hoogleraar Orthopedagogiek en directeur van het Expertisecentrum Nederlands aan de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Correspondentie-adres: Vakgroep Orthopedagogiek KUN, Montessorilaan 3, 6525 HR Nijmegen.

Abstract

First and second language acquisition of children at kindergarten in Curaçao

G. Narain & L. Verhoeven. *Pedagogische Studiën*, 1998, 75, 94-109.

In the present article the language development of children at kindergarten level on the island of Curaçao is dealt with. Curaçao forms part of the Dutch Antilles, located in the Caribbean territories. Since the past decades there has been an uprise in status of Papiamentu, which is the native language for almost 90 percent of the population. However, Dutch is still the language of instruction in primary school. The limited usefulness of Dutch in the region and the low educational output has been discussed at length. In order to gain better insight into the language problems children in Curaçao have to deal with there is an urgent need for empirical research data. In the study being described in this paper the profiles of children's development in both Papiamentu and Dutch are presented. Processes of language transfer are also examined. Furthermore, it is explored to what extent a balanced level of bilin-

gual development will enhance children's metalinguistic awareness. Finally, the factors determining the rate of children's first and second language development are uncovered. The results show that during kindergarten Papiamentu continues to be the dominant language. There is also empirical evidence for interdependency in children's bilingual development. Moreover, a relatively high level of bilingual proficiency turns out to be related with a high level of metalinguistic awareness. A final conclusion is that age, socio-economic background and socio-cultural orientation are the strongest predictors of bilingual development.