

L. Verhoeven en P. J. J. Stijnen

Samenvatting

Voor veel kinderen in Nederland is de taal van het primaire socialisatieproces binnen het gezin een andere dan het Nederlands. Een belangrijke vraag is hoe het (basis)onderwijs het beste kan inspelen op de taalontwikkeling van deze kinderen, zodat hun kansen op schoolsucces en daarmee op maatschappelijk succes worden geoptimaliseerd en tegelijkertijd hun mogelijkheden tot eigen culturele ontwikkeling binnen de Nederlandse samenleving worden vergroot.

In deze bijdrage wordt de ontwikkeling van tweetaligheid nader verkend in een tweetal uiteenlopende verwervingscontexten: Randstad en Friesland. Na een beknopte inleidende oriëntatie op het fenomeen tweetaligheid wordt eerst ingegaan op het verloop van processen van eerste- en tweede-taalverwerving. Vervolgens wordt stilgestaan bij de factoren die de individuele variatie in tweetalige ontwikkeling bepalen. Daarna volgt een reflectie op het beleid inzake het onderwijs aan tweetalige kinderen. Ten slotte worden de artikelen in dit themanummer kort ingeleid.

1 Inleiding

Nederland kent vanouds een meertalige traditie (zie Extra & Verhoeven, 1993a). Behalve het Nederlands worden zowel autochtone als allochtone groepstalen gehanteerd. Naast vele autochtone dialecten geldt het Fries als regionale autochtone groepstaal die door de meerderheid van de bevolking in Friesland als omgangstaal wordt gehanteerd. Daarnaast is er een breed scala aan allochtone groepstalen die van buitenaf in de Nederlandse samenleving zijn geïntroduceerd. Het Chinees en het Italiaans vormen voorbeelden van talen die reeds voor de tweede wereldoorlog werden gebruikt. Het multilinguale karakter van de Nederlandse samenleving is in de naoorlogse jaren in belangrijke mate versterkt als gevolg van de om-

vangrijke immigratie van personen uit (ex)koloniën (Indië, Suriname) en van arbeiders, hun gezinsleden uit met name de Mediterrane landen en van politieke vluchtelingen uit diverse delen van de wereld.

Ondanks de reeds lang bestaande talige heterogeniteit van de Nederlandse samenleving kent het basisonderwijs in Nederland een overwegend monolinguale traditie. Als exclusieve voertaal en doeltaal werd doorgaans het (standaard-)Nederlands gehanteerd. Voor veel kinderen gold (en geldt) dat die taal in sterke of minder sterke mate afweek van de taal van hun primaire socialisatieproces en moest het Nederlands als tweede of als vreemde taal worden geleerd. Mede onder invloed van gebrekkige leerresultaten bij kinderen die van huis uit een andere taal dan het Nederlands spreken werd in de jaren zeventig gezocht naar onderwijsvoorzieningen die beter bij de linguïstische en sociaal-culturele beginsituatie van deze kinderen zouden aansluiten. In Nederland werd aanvankelijk nogal wat aandacht besteed aan de taalsituatie van autochtone kinderen (Friesland (Wijnstra, 1976) en Kerkrade (Stijnen & Vallen, 1981)) (een belangrijk aantal van hun conclusies bleek - later - in versterkte mate van toepassing op allochtone kinderen). Mede als gevolg van de snelle toename in aantal van deze leerlingen werd de taalsituatie van allochtonen in de discussie dominant. Was het onderwijsbeleid aanvankelijk gericht op assimilatie in de Nederlandse samenleving (vgl. het 'aanspreekbaar' maken in het Nederlands als doelstelling), geleidelijk groeide het besef dat onderwijs in eigen taal en cultuur eveneens aandacht verdiende.

In Engelstalige immigratielanden als de Verenigde Staten (Veltman, 1983), Canada (De Vries & Vallee, 1980) en Australië (Clyne, 1982) worden periodiek censusdata over thuistaalgebruik en taalvaardigheid verzameld en geanalyseerd. Dergelijke gegevens bieden een rijke bron van informatie over intergenerationale processen van taalverschuiving en taalver-

lies bij uiteenlopende etnische minderheids-groepen. Voorts kunnen deze gegevens worden gebruikt voor de onderbouwing van overheids-beleid op vele gebieden van informatie-overdracht (vgl. Extra & Verhoeven, 1993b). In Nederland ontbreekt een dergelijke onder-zoektraditie. Inzicht in de aard en mate van tweetaligheid van de jongste generatie etnische minderheids-groepen kan belangrijke bouwste-nen leveren voor een taalbeleid van de overheid op langere termijn (vgl. Clyne, 1982, pp. 117-147).

Onderzoek naar de ontwikkeling van twee-taligheid van kinderen kan om een aantal rede-nen worden gemotiveerd. Allereerst is van groot belang zicht te krijgen op de aard en mate van transfer van vaardigheden. Het leren van een tweede taal kan worden gezien als een proces van reorganisatie waarbij eerder ver-worven declaratieve en procedurele taalkennis als uitgangspunt kan worden genomen voor het opslaan van kennis omtrent de tweede taal. Voorts is van belang inzicht te verkrijgen in de variabelen die de individuele variatie in twee-talige ontwikkeling bepalen. In sociolinguï-sch opzicht lijken vooral de mate van taalcon-tact en de sociaal-culturele oriëntatie van kinderen variabelen die van belang zijn. Bel-angrijke onderwijskundige variabelen lijken vooral de mate van instructie in de eerste en de tweede taal en de vormgeving van het curricu-lum (zie ook Verhoeven en Narain, 1996).

2 Ontwikkeling van tweetalig- heid

Met de term 'tweetaligheid' wordt een breed spectrum van taalvaardigheden in twee of meer talen aangeduid. Aanvankelijk sloeg het begrip op taalgebruikers die twee talen op moedertaal-niveau beheersen (Bloomfield, 1933). Deze zuivere vorm van tweetaligheid komt echter zelden voor en Bloomfields definitie ('a native-like control of two languages') sloot meer dan de helft van de wereldbevolking uit waar bin-nen dezelfde taalgemeenschap meerdere talen worden gebruikt (Fishman, 1965). Tweetalig-heid wordt tegenwoordig veel ruimer opgevat en omvat het vermogen om twee of meer talen te gebruiken (Mackey, 1968; Romaine, 1989).

Het beheersingsniveau van de twee talen is

niet altijd gelijk en is afhankelijk van onder meer de context, het aanbod en het gebruiksdo-mein van de taal. Doorgaans worden hierbij drie typen van tweetaligen onderscheiden: tweetaligen die een hoog niveau bereiken in beide talen, tweetaligen bij wie één van de talen dominant is, en tweetaligen bij wie het taal-vaardigheidsniveau in beide talen op een laag niveau is blijven steken. In het laatste geval wordt ook wel de term 'semilingualisme' ge-bruikt, maar de term is omstreden omdat hij stigmatiserend werkt.

Omdat de ontwikkeling van taalvaardighe-den domeinafhankelijk is, komt zuivere twee-taligheid nauwelijks voor. Wel wordt de term 'gebalanceerde tweetaligheid' gebruikt voor tweetaligen die beide talen op vrijwel gelijk ni-veau beheersen. Volgens deze omschrijving worden ook tweetaligen met een laag taalvaar-digheidsniveau in beide talen gerekend tot ge-balanceerde tweetaligen. Maar volgens vele onderzoekers zijn zelfs gebalanceerde tweeta-ligen vaardiger in één van de talen, afhankelijk van het domein of de situatie van taalgebruik (Saunders, 1988).

Het is daarom relevant om bij de bestude-ring van taalvaardigheid van tweetaligen, de aard en mate van tweetaligheid te bepalen. Daarbij moet een onderscheid worden gemaakt tussen een additieve en een subtractieve ver-wervingscontext (Lambert, 1978). In een addi-tieve context worden een of meer prestigetalen toegevoegd aan de eerste taal, die meestal ook de dominante taal is. Vaak is hierbij sprake van een vrije keuze en wordt de term 'elitaire twee-taligheid' gebruikt (Skutnabb-Kangas, 1984). Anders is het in een subtractieve verwervings-context waarbij de tweede taal de meerder-heidstaal is en de eerste taal weinig prestige geniet. Kinderen uit etnische minderheids-groepen worden meestal in een subtractieve context tweetalig en staan enerzijds onder druk van de omgeving om de meerderheidstaal te leren en anderzijds van het gezin om de eerste taal te handhaven (zie verder voor subtractieve twee-taligheid Leseman & Şahin, dit nummer).

Naast de verwervingscontext, is ook de pe-riode van tweetalige vorming van invloed op de mate van tweetaligheid. Aangenomen wordt dat bij verwerving van een tweede taal in de eerste drie levensjaren van het kind, uitgegaan kan worden van simultane tweetaligheid

(McLaughlin, 1994). Er is sprake van succesieve tweetaligheid wanneer de tweede taal wordt verworven nadat de eerste taal reeds tot ontwikkeling is gekomen. Bij kinderen uit etnische minderheidsgroepen in Nederland is in de meeste gevallen sprake van successieve tweetaligheid en het T2-aanbod vindt daarbij meestal plaats op school.

De eerste of eigen taal (T1) is de taal die gesproken wordt in de directe sociale omgeving van het kind (meestal het gezin) en wordt vaak de moedertaal of thuistaal genoemd. De eerste-taalontwikkeling van een kind wordt meestal beschreven in opeenvolgende fasen, die zich van elkaar onderscheiden door specifieke kenmerken van taalgebruik (Slobin, 1987). De ontwikkeling loopt van een prelinguale of voortalige fase naar een vroeglinguale fase, een differentiatiefase en tenslotte een voltooiingsfase. In de prelinguale fase in het eerste levensjaar experimenteert het kind met klanken. In de vroeglinguale periode tussen één en tweeën-half jaar worden woorden gebruikt die betekenis hebben, aanvankelijk in één- daarna in tweewoर्डzinnen. Pas aan het eind van deze fase gaat het kind zinnen gebruiken die uit meer dan twee woorden bestaan. Tot ongeveer het vijfde jaar loopt de differentiatieperiode. In deze fase worden alle verworven vaardigheden verder uitgebouwd, waaronder de fonologie, de woordenschat, de zinsbouw en de morfologie. In deze fase groeien ook de metalinguïstische en communicatieve vaardigheden van het kind. Tussen het vijfde en zesde jaar begint het kind taal te gebruiken die de taal van volwassenen benadert. Op school leert het kind lezen en schrijven.

Tussen het vermogen om een eerste of een tweede taal te leren is er geen wezenlijk verschil, wel in de leercontext. Een kind dat de moedertaal leert, krijgt die taal ongevraagd en frequent aangeboden door een vaste kring van familieleden die steeds dezelfde klanken en woorden herhalen en verbeteren. Hierdoor raakt het kind langzamerhand vertrouwd met de klanken, woorden en structuur van de taal. Een tweede-taalverwerver daarentegen moet vaak eerst sociale contacten (bijvoorbeeld met speelkameraden) opbouwen om de tweede taal te leren. Het aanbod van die tweede taal komt in de basisschoolleeftijd voornamelijk van leeftijdgenoten en van de leerkracht op school,

maar in geringere mate dan het aanbod van de eerste taal thuis.

In het taalverwervingsproces wordt de aangeboden taal door de leerder selectief gebruikt en wordt op reeds aanwezige kennis voortgebouwd. Dat is bij de meeste T2-leerders hun kennis van de eerste taal. Over het algemeen zijn T2-leerders ouder en dus cognitief en sociaal verder ontwikkeld dan T1-leerders en beheersen zij al diverse functies van taal. Aan het begin van het verwervingsproces wordt gebruik van grammatische structuren vaak achterwege gelaten. Pas in een later stadium worden deze structuren verworven volgens nog niet helemaal bekende processen. Omdat alle T2-leerders, ongeacht taalachtergrond of leeftijd, de structuur van een tweede taal op eenzelfde wijze lijken te leren, wordt aangenomen dat dit proces verloopt op basis van een aangeboren eigenschap van taalleren (Hakuta, 1986). De grote verscheidenheid tussen T2-leerders heeft dan ook minder te maken met de structuur van de taal dan met het tempo van het leren van een tweede taal (Vermeer, 1986). Persoonlijkheidsfactoren, sociale factoren alsmede individuele verschillen in verbale vaardigheid liggen daaraan ten grondslag.

Cummins (1984) vond empirische evidentie voor een meerdimensionale opvatting van taalvaardigheid. Hij vond dat de prestaties van leerlingen op een breed scala van taaltaken konden worden samengenomen in twee clusters: taken die verwijzen naar algemene cognitieve of schoolse kennis en vaardigheden, zoals het schrijven van een informatieve tekst, en communicatieve vaardigheden die gerelateerd zijn aan taalgebruik in interactie. Met betrekking tot tweetaligheid en tweetalig onderwijs gaat Cummins ervan uit dat meer oppervlakkige communicatieve taalvaardigheidsaspecten min of meer gescheiden tot ontwikkeling komen in een eerste taal en tweede taal (T2). Cognitief/academische vaardigheidsaspecten zouden daarentegen over de twee talen een gemeenschappelijke basis hebben (zie verder Leseman & Şahin, dit nummer). Juist die gemeenschappelijke basis van cognitief/schoolse taalvaardigheid zou een positieve transfer van T1 naar T2 mogelijk maken, zoals verwoord in Cummins' afhankelijkheidshypothese:

"To the extent that instruction in a certain language is effective in promoting profi-

ciency in that language, transfer of this proficiency will occur, provided there is adequate exposure to that other language (either in school or in the environment) and adequate motivation to learn that language”.

Evidentie voor het optreden van taaltransfer is gevonden in een groot aantal studies (voor een overzicht zie Verhoeven, 1994; zie voor 'cross-linguale transfer' Leseman & Şahin, dit nummer).

Tweetaligheid heeft geen negatieve invloed 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. Dit gegeven is vooral van belang omdat bij de aanvang van jaargroep 3 het niveau van metacognitieve ontwikkeling van kinderen een belangrijke voorspeller vormt voor het leren lezen.

3 Determinanten van tweetalige ontwikkeling

Onderzoek naar de taalvaardigheid van allochtone kinderen laat zien dat sprake is van een grote individuele variatie in de ontwikkeling van zowel de etnische groepstaal (Verhoeven & Boeschoten, 1986; Verhoeven, 1987; De Ruiter, 1989; Verhoeven, Extra, Konak, Narain & Zerrouk, 1990) als het Nederlands als tweede taal (Verhoeven & Vermeer, 1989; Boogaard, Damhuis, De Glopper & Van den Bergh, 1990). Eerder onderzoek naar mogelijke determinanten van de tweetalige ontwikkeling van kinderen van etnische minderheden heeft zich toegespitst op variabelen in de volgende drie domeinen: het kind, het gezin en de institutionele zorg (kindercentra, kleuteropvang) (vgl. Verhoeven, 1991).

Een belangrijke kindvariabele blijkt de culturele oriëntatie van het kind. Culturele oriëntatie is te definiëren als de attitudes die allochtone kinderen hebben ontwikkeld tegenover de

eigen taal en cultuur en de dominante taal en cultuur. Vermeer (1986) en Boers, Van den Bosch en Verhoeven (1987) vonden dat culturele oriëntatie naast taalcontact belangrijke voorspellers van T2-ontwikkeling vormden. Daarnaast blijkt de leeftijd waarop met het leren van een tweede taal een aanvang wordt gemaakt een factor van betekenis. Oudere lezers boeken sneller vooruitgang, terwijl jongere lezers uiteindelijk succesvoller blijken (vgl. Larsen-Freeman & Long, 1991). Alleen jonge kinderen zijn in staat een accentvrije T2-vaardigheid op te bouwen. Voorts blijkt motivatie een rol van betekenis te spelen. Wong-Fillmore (1976, 1979) liet zien dat de integratieve motivatie van kinderen de T2-ontwikkeling positief beïnvloedde. Kinderen die zich vooral identificeerden met leeftijdgenoten die de T2 spraken boekten de meeste vooruitgang met T2-leren.

Onderzoek naar de invloed van gezinsvariabelen heeft zich vooral gericht op de effectiviteit van het gezin als leeromgeving. Wells (1985) vond 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 bleken daarbij de belangrijkste factoren. Een andere belangrijke gezinsfactor vormt het taalaanbod. Fantini (1985) liet zien dat het taalcontact binnen het gezin van grote invloed is op de taalontwikkeling van allochtone kinderen. Tosi (1979, 1984) toont aan dat het aanbod van T1 over generaties een steeds belangrijker factor wordt met het oog op verwerving van die taal door immigrantenkinderen. Binnen de eerste generatie immigranten is de taal ingebed in een rijke infrastructuur. In latere generaties wordt de eigen taal meestal alleen nog gebruikt in een beperkter aantal domeinen. Een aantal studies laat het belang zien van de mate van contact van gezinsleden met de T2 voor de ontwikkeling van die taal (Schumann, 1978; Vermeer, 1986; Boers, Van den Bosch & Verhoeven, 1987; Verhoeven, 1987). Een andere belangrijke gezinsvariabele vormt de attitudes van ouders tegenover T1-behoud en T2-leren. Gardner liet in de Canadese context zien dat de attitudes van

Engels-sprekende ouders tegenover het leren van Frans als tweede taal de motivatie van kinderen om Frans te leren beïnvloedt. Lalleman (1986) vond eveneens een significant verband tussen de attitudes van ouders en de T2-vaardigheid van jonge Turkse kinderen in Nederland.

Onderzoek laat zien dat institutionele opvang de taalontwikkeling van jonge kinderen in sterke mate beïnvloedt. In een groot aantal studies komt naar voren dat de aard en mate van interactiepatronen in institutionele omgevingen uitermate belangrijk zijn voor de T2-ontwikkeling (vgl. McLaughlin, 1985, pp. 145-163). Met betrekking tot de institutionele opvang van met name jonge allochtone kinderen wordt vaak een tweetalige opvang bepleit. Een groot aantal studies in Canada wijst erop dat kinderen binnen de context van een tweetalig programma een positief zelfbeeld ontwikkelen (vgl. Harley & Lapkin, 1984; Cummins & Swain, 1986).

4 Tweetaligheid en onderwijsbeleid

In Nederland kan het taalbeleid ten aanzien van de Friese gemeenschap worden gekarakteriseerd als een lange reeks van pogingen om het Fries als autochtone taal te erkennen. In 1980 heeft dit geleid tot de verplichtstelling van de Friese taal op alle basisscholen in Friesland. Was het onderwijs in het Fries aanvankelijk bedoeld om Friestalige leerlingen via de Friese taal goed Nederlands te leren, geleidelijk aan werd de doelstelling verruimd. Op dit moment beoogt het onderwijs in Friesland zowel Friestalige als niet-Friestalige leerlingen het Nederlands en het Fries goed te leren beheersen.

Ten aanzien van allochtone groepen (immigranten) was het onderwijsbeleid in Nederland aanvankelijk exclusief gericht op assimilatie met de Nederlandse samenleving. Er werden extra faciliteiten geboden in de vorm van taakleerkrachten die de anderstalige leerlingen in het Nederlands zodanig 'aanspreekbaar' moesten maken dat zij in staat zouden zijn het Nederlandstalige onderwijs te volgen. Geleidelijk aan ging men inzien dat om recht te doen aan ontwikkeling, c.q. behoud van de eigen ervaringswereld, er ook aandacht besteed diende te

worden aan de eigen taal en cultuur. In het 'Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs' (1981) werd het recht op onderwijs in de eigen taal en cultuur (OETC) voorbehouden aan kinderen uit de Molukken, Griekenland, Italië, Joegoslavië, Kaapverdië, Marokko, Portugal, Spanje, Tunesië en Turkije. Het OETC is inmiddels volgens de wet beperkt tot 2 1/2 uur per week onder schooltijd en 2 1/2 uur buiten schooltijd. De middelen voor OETC waren van meet af aan beperkt. Er was geen eenduidig leerplan en er waren geen adequate leermiddelen en toetsen.

Vervolgens is de aandacht gericht op de taalcomponent binnen het eigen taal- en cultuuronderwijs, hetgeen leidde tot het schrappen van de C van het OETC. Er werd betoogd dat met het taalonderwijs de culturele component vanzelf wel de nodige aandacht zou krijgen. Met het aantreden van staatssecretaris Ginjaar-Maas in 1986 ging in de discussies over het OET meer en meer de eigen taal centraal staan en meer en meer werden linguïsten geraadpleegd (Lucassen & Köbben, 1992). In een beleidsnotitie (zie voor een samenvatting Triescheijn, 1989) werd er een grotere nadruk gelegd op de relatie van de eigen taal en het (succesvol) leren van het Nederlands en het belang van de kennis van de eigen taal. De eigen taal zou volgens deze notitie een gevoel van veiligheid geven (Lucassen & Köbben, 1992; zie voor een gelijksoortige conclusie voor autochtone kinderen Stijnen, 1975 en Kuijper, Stijnen & Van den Hoogen, 1983). Deze lijn werd door haar opvolger, staatssecretaris Wallage, overgenomen. In zijn nota *Onderwijs in de Eigen Taal als onderdeel van een geïntegreerd talenonderwijs* (september 1990) stelt hij dat het eigen-taalonderwijs moet worden ingepast in het taalbeleid van de school en dat het Nederlands als tweede taal moet worden onderwezen. In een interview met de schrijvers van 'Het partiële gelijk' (Lucassen & Köbben, 1992) stelt Wallage dat de eigen identiteit van allochtone leerlingen maar beter sterk ontwikkeld kan worden om later beter te kunnen integreren in de Nederlandse maatschappij. In zijn uiteindelijke nota *Eigen Taal* (februari 1991) pleit hij dan ook voor het eigen taalonderwijs als middel tot een versterking van het zelfbeeld van de allochtone kinderen.

De proportie Turkse en Marokkaanse kin-

deren die in het basisonderwijs deelneemt aan het OET blijkt in de afgelopen 15 jaar duidelijk toe te nemen. Was dit aandeel in het schooljaar 1982/1983 nog 60% (Teunissen, 1986), in de schooljaren daarna benaderde het cijfer de 70% (Driessen, De Bot & Jungbluth, 1989). Met name Marokkaanse leerlingen blijken ook buitenschools eigen taalonderwijs te volgen. Shadid en Van Koningsveld (1990a) rapporteren dat in Rotterdam ca. 40 % van de Marokkaanse kinderen tussen de 6 en de 14 jaar moskeewonderwijs volgt. Driessen (1990) registreerde in zijn onderzoek een deelname aan buitenschools 'OETC' van 44% voor de Marokkaanse kinderen en 20% voor de Turkse leerlingen. Over de inhoud van de buitenschoolse lessen is niet veel bekend. Shadid en Van Koningsveld wijzen er echter op dat men niet bang hoeft te zijn voor vormen van islamitisch fundamentalisme. Veeleer kan gesteld worden dat 'dit type onderwijs er is om kinderen in staat te stellen om te zijner tijd als volwaardig lid van de geloofsgemeenschap van hun ouders te functioneren.' Tenslotte zijn er onlangs in Nederland een aantal islamitische scholen opgericht. In het schooljaar 1991-1992 bestonden er in Nederland 20 islamitische scholen (Shadid & Van Koningsveld, 1990b, 1992a). Op deze scholen zaten 2.612 leerlingen, allen van islamitische afkomst; 32,5% is van Turkse en 41,1% van Marokkaanse afkomst. Dat zijn dan respectievelijk 2,5% en 3,1% van de totale groep Turkse en Marokkaanse leerlingen. De instructietaal in deze scholen is het Nederlands maar binnen het religieuze onderwijs is er meer variatie (Shadid & Van Koningsveld, 1992b).

Lag binnen het overheidsbeleid ten aanzien van allochtone groepen het accent nadrukkelijk op maatregelen ter bestrijding van achterstand en achterstelling, recentelijk is er ook aandacht voor cultuurbeleid dat erop gericht is etnische groepen de mogelijkheid te bieden tot eigen culturele ontwikkeling in relatie tot de ander binnen het raamwerk van de Nederlandse samenleving. Onlangs is door de Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs onder leiding van Van Kemenade een advies over het onderwijs aan allochtone leerlingen aan de minister uitgebracht (zie Extra, 1994). In dit rapport wordt een beleid voorgestaan dat voorwaarden schept voor culturele pluriformiteit en gelijke kansen voor iedere inwoner in Neder-

land. De belangrijkste doelstellingen daarbij vormen participatie van allochtonen aan de instituties in onze samenleving en aan de samenleving als geheel, en emancipatie in eigen cultuurbeleving binnen de basiswaarden van onze grondwet (Van Kemenade e.a., 1992, pp. 12-13). Een belangrijke implicatie van deze doelstellingen is dat allochtonen worden erkend in hun culturele verscheidenheid. Daarmee dienen zij gelijkkelijk toegang te krijgen tot scholing en arbeidsmarkt en voldoende mogelijkheden te krijgen voor beïnvloeding van de besluitvorming.

In haar aanbevelingen legt de Commissie grote nadruk op het belang van voorschoolse programma's waarin het leren van het Nederlands, het verwerven van basisvaardigheden en het verwerven van sociale redzaamheid centraal staan. Ten aanzien van lessen OET wordt erop gewezen dat marginalisering van dit onderwijs moet worden tegen gegaan door het dezelfde behandeling te geven als andere vakken in de school, inclusief een beoordeling van behaalde prestaties. Bovendien zou het onderwijs in allochtone levende talen in beginsel ook toegankelijk moeten zijn voor autochtone leerlingen (zie in dit verband ook de in dit tijdschrift gevoerde discussie tussen Extra, 1994 en Driessen, 1994).

5 Tweektaligheid onderzocht: introductie op de artikelen

Het thema 'tweektaligheid en basisonderwijs' dat in dit nummer centraal staat, kan op uiteenlopende wijzen worden belicht. Zo kan de nadruk worden gelegd op politieke en juridische facetten van onderwijswetgeving, op culturele, sociaal-psychologische en taalkundige aspecten van het gebruik van talen binnen het gezin en op school, dan wel op pedagogische en onderwijskundige voorstellen voor de inrichting van het onderwijs aan tweektalige kinderen. Verder is duidelijk dat de problematiek van tweektaligheid in relatie tot onderwijs sterk afhankelijk is van de sociaal-politieke context waarin kinderen leven. Vanuit een multidisciplinair kader wordt het thema in de navolgende artikelen toegespitst op de ontwikkeling van tweektaligheid bij kinderen in de volgende twee gebieden:

- de Randstad waar allochtone minderheden van huis uit overwegend een eigen etnische groepstaal hanteren en in het onderwijs vanuit het Nederlands instructie krijgen met daarnaast enkele uren per week les in de eigen taal;
 - Friesland, waar het Fries als autochtone taal wordt gesproken naast het Nederlands en in het onderwijs Nederlands de instructietaal is en het Fries als vak wordt onderwezen.
- Daarbij wordt aandacht geschonken aan de periode direct voorafgaande aan het basisonderwijs, de basisonderwijsperiode en het begin van het vervolgonderwijs.

Leseman en Şahin bespreken het proces van tweetalige ontwikkeling van Turkse peuters in Nederland. Vanuit longitudinaal perspectief gaan zij na hoe de woordenschatontwikkeling van 31 Turkse kleuters in twee talen verloopt in vergelijking met die van 77 Nederlandstalige leeftijdgenoten. Daarbij wordt ook evidentie voor het optreden van taaltransfer gezocht. Daarnaast relateren zij het tempo van tweetalige ontwikkeling aan een reeks van achtergrondkenmerken. De resultaten laten een grote mate van dominantie in de eigen taal van de Turkse peuters zien. Over het geheel genomen blijkt de taalontwikkeling van de Turkse kinderen (in het Turks) niet substantieel af te wijken van een vergelijkingsgroep van Nederlandstalige kinderen uit dezelfde sociaal-economische klasse. Verder lijkt de taalontwikkeling in het Turks ten koste te gaan van de (versnelling in de) taalontwikkeling in het Nederlands.

Aarts, De Ruiter en Verhoeven gaan in op de relatie tussen taalvaardigheid en schoolsucces bij Turkse en Marokkaanse leerlingen op het einde van het basisonderwijs. Het onderzoek richt zich met name op de overgang van basis naar voortgezet onderwijs, die van groot belang voor de verdere schoolloopbaan van leerlingen kan worden beschouwd. De rol van de eigen taal van leerlingen krijgt daarbij een centrale plaats toebedeeld. Nagegaan wordt allereerst welke factoren de individuele variatie van leerlingen op Cito-Eindtoetscores verklaren. Verder wordt bepaald in hoeverre het advies voor vervolgonderwijs van de klasseleerkracht kan worden voorspeld vanuit de beheersing van leerlingen van de eigen taal. Ook ten aan-

zien van de feitelijke doorstroming van leerlingen in het voortgezet onderwijs wordt de rol van de eigen taal onderzocht.

Riemersma en De Jong ten slotte geven in hun artikel een beschrijving van een gehouden taalpeiling in Friesland. Daarin is bij kinderen op het einde van de basisschool de vaardigheid in zowel het Fries als het Nederlands bepaald. De opzet van het onderzoek is gebaseerd op een eerder door het Cito uitgevoerd periodiek peilingsonderzoek. Op deze wijze is het mogelijk om, wat het Nederlands betreft, een vergelijking te maken met een landelijke normgroep. De auteurs komen tot de conclusie dat leerlingen in Friesland op het eind van het basisonderwijs wat hun beheersing van het Nederlands betreft even hoog uitkomen als andere leerlingen in Nederland, een bevinding die ook Wijnstra in 1976 en Stijnen en Vallen voor Kerkraadse dialectsprekers in 1981 rapporteerden. De beheersing van het Fries blijkt volgens Riemersma en De Jong echter niet te voldoen aan in de kerndoelen gestelde verwachtingen.

Literatuur

- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Boers, M., Bosch, L., van den, & Verhoeven, L. (1987). Taalaanbod en culturele oriëntatie als voorspelers van tweede-taalvaardigheid. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 9, 166-180.
- Boogaard, M., Damhuis, R., Glopper, K., de, & Bergh, H., van den (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Clyne, M. (1982). *Multilingual Australia. Resources, needs, policies*. Melbourne: River Seine Publ.
- 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.
- Driessen, G. (1990). *De onderwijspositie van allochtone leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Driessen, G. (1994). Naar een meer realistische benadering van het Onderwijs in Eigen Taal? *Pedagogische Studiën*, 71, 47-59.

- Driessen, G., Bot, K. de, & Jungbluth, P. (1989). *De effectiviteit van het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur. Prestaties van Marokkaanse, Spaanse en Turkse leerlingen*. Nijmegen: ITS.
- Extra, G. (1994). Etnische minderheden, taaldiversiteit en onderwijs in eigen taal. *Pedagogische Studiën*, 71, 35-46.
- Extra, G., & Verhoeven, L. (1993a). *Community languages in the Netherlands*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Extra, G., & Verhoeven, L. (1993b). *Immigrant Languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fantini, A. (1985). *Language acquisition of a bilingual child*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fishman, J. (1965). Bilingualism, intelligence and language learning. *The Modern Language Journal*, 4, 227-236.
- Hakuta, R. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.
- Harley, B., & Lapkin, S. (1984). *The effects of early bilingual schooling on first language development*. Toronto: OISE.
- Kemenade, J.A. van (red.). (1992) *Ceders in de tuin*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Kuijper, H., Stijnen, S., & Hoogen, J. van den (1983). *Onderwijs tussen dialect en standaardtaal*. Nijmegen: KUN/NCDN.
- Lalleman, J. (1986). *Dutch language proficiency of Turkish children born in The Netherlands*. Dordrecht: Foris.
- 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.
- Lucassen, J., & Köbben, A. J. F. (1992). *Het partiële gevolg. Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mackey, W. (1968). The description of bilingualism. In J. Fishman (Ed.), *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton.
- McLaughlin, B. (1985). *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McLaughlin, B. (1994). Retrospective on the study of early bilingualism. In G. Extra & L. Verhoeven (Eds.), *The cross-linguistic study of bilingual development* (pp. 27-38). Amsterdam: North Holland.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Ruiter, J.J. de (1989). *Young Moroccans in the Netherlands. An integral approach to their language situation and acquisition of Dutch*. Utrecht: Academisch proefschrift RUU.
- Saunders, G. (1988). *Bilingual children: from birth to teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schumann, J. (1978). The acculturation model for second language acquisition. In R. Gingras (Ed.), *Second language acquisition and foreign language teaching*. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- Shahid, W. A. R., & Koningsveld, P. S. van (1990a). *Muslims in Nederland; minderheden en religie in een multiculturele samenleving*. Alphen aan den Rijn: Samsom Stafleu.
- Shahid, W. A. R., & Koningsveld, P. S. van (1990b). *Islamitische basisscholen in Nederland*. *Samenwijs*, 11, 19-23.
- Shahid, W. A. R., & Koningsveld, P. S. van (1992a). Islamic primary schools. In W. A. R. Shahid & P. S. van Koningsveld (Eds.), *Islam in Dutch society: current developments and future prospects*. Kampen: Pharos.
- Shahid, W. A. R., & Koningsveld, P. S. van (1992b). *De mythe van het Islamitische gevaar: hindernissen bij integratie*. Kampen: Kok.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). *Bilingualism or not. The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slobin, D. I. (1987). *The cross-linguistic study of language development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stijnen, P. J. J. (1975). *Het van huis uit spreken van dialect en onderwijs. Een literatuurstudie*. Nijmegen: NIVOR.
- Stijnen, S., & Vallen, T. (1981). *Dialect als onderwijsprobleem. Een sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek naar problemen van dialectsprekende kinderen in het basisonderwijs*. Academisch proefschrift. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Teunissen, F. (1986). *Een school, twee talen*. Academisch proefschrift. Utrecht: RUU.
- Tosi, A. (1979). Mother tongue teaching for the children of migrants. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 12, 213-231.

- Tosi, A. (1984). *Immigration and bilingual education*. Oxford: Pergamon Press.
- Triesscheijn, T. J. M. (1989). Staatssecretaris voor meertaligheid. *Samenwijs*, 10, 72-75.
- Veltman, C. (1983). *Language shift in the United States*. Berlin: Mouton.
- Verhoeven, L. (1987). *Ethnic minority children acquiring literacy*. Published Ph. D. dissertation. Berlin: Mouton.
- Verhoeven, L. (1991). Predicting minority children's bilingual proficiency: Child, family and institutional factors. *Language Learning*, 41, 205-233.
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development. *Language Learning*, 44, 381-415.
- Verhoeven, L., & Boeschoten, H. (1986). First language acquisition in a second language environment. *Journal of Applied Psycholinguistics*, 7, 241-255.
- Verhoeven, L., Extra, G., Konak, O., Narain, G., & Zerrouk, R. (1990). *Vroege tweetaligheid bij Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse kleuters*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Verhoeven, L., & Narain, G. (1996). Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 21, 54-80.
- Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1989). *Diagnose van kindertaal*. Tilburg: Zwijsen.
- Vermeer, A. (1986) *Tempo en structuur van tweedetaalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Academisch proefschrift. Tilburg: KUB.
- Vries, J. de, & Vallee, F. (1980). *Language use in Canada*. Ottawa: Ministry of Supply and Services.
- Wells, G. (1985). *Language Development in the Pre-school Years*. Cambridge: University Press.
- Wijnstra, J. M. (1976). *Het onderwijs aan van huis uit friestalige kinderen. Verslag van een evaluatieonderzoek in een meertalige regio*. Academisch proefschrift. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Wong-Fillmore, L. (1976). *The second time around: Cognitive and social strategies in second language acquisition*. Published Ph. D. dissertation. Stanford, CA: Stanford University.
- Wong-Fillmore, L. (1979). Individual differences in second language learning. In C. J. Fillmore, W. S. Wang & D. Kempler (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior* (pp. 283-296). New York: Academic Press.

Auteurs

L. Verhoeven is werkzaam als hoogleraar Orthopedagogiek aan de Katholieke Universiteit Nijmegen.

P. J. J. Stijnen is werkzaam als universitair hoofddocent bij de faculteit Sociale Wetenschappen en als Onderwijsdecaan bij de faculteit Cultuurwetenschappen van de Open Universiteit te Heerlen.

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

Abstract

Bilingualism and schooling: an introduction

L. Verhoeven & P. J. J. Stijnen. *Pedagogische Studiën*, 1996, 73, 250-258.

The focus of this issue is on bilingualism and schooling. In three articles recent research developments in the field of bilingual development will be discussed in two contexts: the urban part of the Netherlands and Frisia. In this article a short discussion is presented on the theme. First of all, research on first and second language development of children at school age is dealt with. Special attention is given to processes of language transfer that can take place during children's development. In addition, the factors determining the individual variation in first and second language development are examined on the basis of a review of earlier studies. Then, various language policies with respect to the education of children dealing with more than one language are discussed, followed by a short introduction of the three articles.