

Determinanten van vroege tweetaligheid

L. VERHOEVEN

Letterenfaculteit Katholieke Universiteit
Brabant

Samenvatting

Uit een groot aantal onderzoeken blijkt de taalvaardigheid van allochtone kleuters sterk uiteen te lopen. Om zo goed mogelijk te kunnen inspelen op de taalontwikkeling van deze kinderen is inzicht nodig in de variabelen die deze individuele variatie verklaren. In een empirisch onderzoek is bij 72 Turkse kinderen op het einde van de kleuterperiode de mate van tweetaligheid vastgesteld en gerelateerd aan uiteenlopende leerling-, achtergrond- en onderwijskenmerken. Wat betreft leerlingkenmerken is de intelligentie, het taalcontact en de sociaal-culturele oriëntatie van kleuters onderzocht. Het onderzoek naar achtergrondkenmerken spitste zich toe op het taalgebruik en de culturele oriëntatie van de ouders, op de mate van geletterdheid van de ouders en op de mate waarin ouders belangstelling toonden voor het kleuteronderwijs van hun kind. Ten slotte richtte het onderzoek naar onderwijskenmerken zich op de intensiteit van de interactie in de eerste en de tweede taal en op het percentage anderstalige kinderen in de kleutergroep.

De resultaten van het onderzoek geven aan dat twee dimensies ten grondslag liggen aan zowel de eerste- als de tweede-taalvaardigheid van de Turkse kinderen: cognitief-academische vaardigheden enerzijds en communicatieve vaardigheden anderzijds. Multiple-regressie-analyse laat zien dat de culturele oriëntatie van de kinderen en de mate van interactie met een verzorger in de moedertaal positief gerelateerd is aan alle onderscheiden vaardigheden. Bovendien blijkt dat er tussen eerste- en tweede-taalverwerving sprake is van afhankelijkheden. Op de praktische implicaties van het onderzoek wordt ingegaan.

1 Inleiding

De toegenomen onderinstroom van kinderen uit etnische minderheden heeft grote gevolgen gehad voor het Nederlandse onderwijsbeleid. Was dit beleid aanvankelijk gericht op assimilatie met de Nederlandse samenleving, geleidelijk aan groeide het besef dat onderwijs in de eigen taal eveneens aandacht verdiende (Extra & Verhoeven, 1985). De financiële middelen en beschikbare tijd voor eigen-taalonderwijs zijn echter aan tal van beperkingen onderhevig. Tevens ontbreken een eenduidig leerplan en een goede afstemming met het overige ('reguliere') onderwijs. Geldt als algemeen aanvaard didactisch uitgangspunt dat onderwijs moet aansluiten bij bestaande kennis en vaardigheden, door onvoldoende inzicht in de aard en mate van tweetaligheid en in de determinanten ervan kan dit principe voor allochtone kinderen onvoldoende in praktijk worden gebracht.

2 Operationalisering van tweetaligheid

In de jaren zeventig overheerste de opvatting dat taalvaardigheid is op te vatten als een eendimensionaal construct (vgl. Oller, 1978). Een monolithische opvatting van taalvaardigheid kon echter op theoretische gronden moeilijk worden volgehouden (Bialystok, 1981, 1982). Een meerdimensionale conceptie van taalvaardigheid leek meer adequaat. Chomsky (1980) maakte onderscheid tussen grammaticale competentie, inclusief betekenisaspecten, en pragmatische competentie, ofwel het vermogen om linguïstische kennis en het conceptueel systeem te gebruiken met het oog op het bereiken van zekere taaldoelen. Andere onderzoekers definiëerden het taalvaardigheidsconstruct in termen van een groter aantal dimensies, waarbij ook componenten als sociolinguïstische competentie (kennis van taalgebruiksregels) en strategische competentie worden onderscheiden (Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman & Palmer, 1982; Bachman, 1988).

Cummins (1979, 1980) 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: *cognitive/academic language proficiency* (CALP) en *basic interpersonal communicative skills* (BICS). Het eerste cluster verwijst naar algemene cognitieve of academische kennis en vaardigheden, zoals woordenschat en complexe syntax; in het tweede cluster gaat het om vaardigheden die gerelateerd zijn aan taalgebruik in interactie. In latere publikaties (Cummins, 1984; Cummins & Swain, 1986) wordt het onderscheid tussen CALP en BICS in een theoretisch raamwerk geïntegreerd. Daarin wordt uitgegaan van twee dimensies waarop taaltaken te schalen zouden zijn. De eerste dimensie heeft betrekking op de cognitieve inspanning die taalgebruik vereist. Daarbij wordt aangenomen dat naarmate iemand taalvaardiger is, het taalgebruik automatisch gaat verlopen en bijgevolg minder cognitieve inspanning zal vergen. De tweede dimensie betreft de mate waarin taalgebruik is ingebed in een concrete context.

Met betrekking tot tweetaligheid en tweetalig onderwijs gaat Cummins ervan uit dat meer oppervlakkige taalvaardigheidsaspecten (BICS) min of meer gescheiden tot ontwikkeling komen in een eerste taal (T1) en tweede taal (T2). Cognitief/academische vaardigheidsaspecten zouden daarentegen over de twee talen een gemeenschappelijke basis hebben. Juist die gemeenschappelijke basis van cognitief/academische taalvaardigheid zou een positieve transfer van T1 naar T2 mogelijk maken, zoals verwoord in de Cummins' afhankelijkheidshypothese (Cummins, 1981). De aanname dat transfer zich beperkt tot cognitief/academische taalvaardigheden is echter omstreden. Snow (1987) veronderstelt dat communale buitentalige interactieve vaardigheden ten grondslag liggen aan communicatieve vaardigheden in T1 en T2. Volgens Snow zou dus ook op het niveau van communicatieve vaardigheidsaspecten transfer kunnen optreden.

3 *Determinanten van tweetaligheid*

Onderzoek naar de taalvaardigheid van allochtone kleuters laat zien dat sprake is van een grote individuele variatie in de ontwikke-

ling van zowel de etnische groepstaal (Verhoeven & Boeschoten, 1986; Verhoeven, 1987; Verhoeven, Extra, Konak, Narain & Zerrouk, 1990) als het Nederlands als tweede taal (Verhoeven & Vermeer, 1986, 1989; Boogaard, Damhuis, De Gloppe & 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).

3.1 *Kindvariabelen*

In een aantal studies stond de culturele oriëntatie van het kind centraal. 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. Deze attitudes bepalen de mate van identificatie met de twee culturen (vgl. Lambert, 1978).

Onderzoek naar de invloed van kindvariabelen op tweetalige ontwikkeling heeft zich vooral gericht op de predictie van T2-leersucces. 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. Vermeer (1985) en Boers, Van den Bosch en Verhoeven (1987) vonden dat culturele oriëntatie naast taalcontact belangrijke voorspelers van T2-ontwikkeling vormden. Echter, in de studies van Genesee en Hamayan (1980) en Appel (1984) bleek het verband tussen attitudele variabelen en T2-vaardigheid gering. Ten slotte vonden De Jong en Verkuyten (1991) evidentie voor de samenhang tussen motivatie en de mate van zelfvertrouwen enerzijds en de tweede-taalvaardigheid van Turkse kinderen in Nederland anderzijds.

3.2 *Gezinsvariabelen*

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) toonde aan 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 (Schuman, 1978; Vermeer, 1985; Boers, Van den Bosch & Verhoeven 1987; Verhoeven, 1987).

Een andere belangrijke gezinsvariabele vormt de attitudes van ouders tegenover T1-behoud en T2-leren. Gardner (1968) liet in de Canadese context zien dat de attitudes van Engelssprekende 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-vaardigheden van jonge Turkse kinderen in Nederland.

3.3 *Institutionele variabelen*

Onderzoek laat zien dat institutionele opvang de taalontwikkeling van jonge kinderen in sterke mate beïnvloedt. Wong-Fillmore (1982) vond dat vooral in open institutionele contexten de T2-verwerving van allochtone kinderen wordt bevorderd. In dergelijke situaties profiteren kinderen niet alleen van frequente interactie met T2-sprekende leeftijdgenoten, maar ook van de positieve feedback van groepsleiders. In een groot aantal studies 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).

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). Er is echter sprake van een aanzienlijke controverse ten aanzien van de effectiviteit van tweetalige programma's. Deze controverse lijkt echter vooral te wijten aan de complicatie dat de resultaten van kinderen in uiteenlopende contexten, te weten immersie- versus submersieprogramma's, verschillend uitpakten. Immersieprogramma's worden gekenmerkt door het feit dat kinderen behoren tot de dominante groep van wie de eigen taal zeer wordt gerespecteerd, ouders het programma waarin de T2 geleidelijk als een tweede medium voor instructie wordt geïntroduceerd positief waarderen en leerkrachten een positieve verwachting hebben van de leerresultaten van de kinderen; submersieprogramma's daarentegen worden opgezet voor kinderen die een taal spreken met een lage status zonder dat sprake is van veel steun van ouders en leerkrachten. Uit onderzoek blijkt nu dat een abrupte overgang van T1 naar T2 in immersieprogramma's geen negatieve gevolgen heeft, terwijl een dergelijke overgang in submersieprogramma's doorgaans leidt tot een gering niveau van zowel T1- als T2-vaardigheid. Volgens Skutnabb-Kangas (1984) valt deze paradox als volgt te verklaren. In immersieprogramma's wordt de T1 van de kinderen als gevolg van een hoge taalstatus niet bedreigd, zodat de T2 kan worden ontwikkeld zonder verlies van de eerste taal. In submersieprogramma's kan de T2 de eigen taal van de kinderen als gevolg van de lage taalstatus wegdrücken, waardoor een ambivalente houding ten opzichte van de dominante taal en cultuur en een gevoel van onveiligheid ten opzichte van de eigen taal/cultuur kan ontstaan, hetgeen de taalontwikkeling van kinderen negatief beïnvloedt.

4 *Opzet van het onderzoek*

Uit eerder onderzoek komt naar voren dat de tweetalige ontwikkeling van kinderen van etnische minderheden door een complex van kind-, gezins- en institutionele variabelen wordt bepaald. In de onderhavige studie wordt een poging ondernomen om, uitgaande van een multiple-factor design de mate van

tweetaligheid van Turkse kleuters in Nederland te verklaren.

4.1 *Proefpersonen*

Aan het onderzoek deden 72 Turkse kinderen op het eind van groep 2 mee. De kinderen behoorden tot de tweede generatie immigranten. Hun ouders waren in de jaren zeventig vanuit dorpen in centraal Anatolië en de Zwarte Zee regio naar Nederland gekomen waar zij als fabrieksarbeider gingen werken.

De groep bestond uit 36 jongens en 36 meisjes. Hun leeftijd varieerde van 6.1 tot 6.9 jaar met een gemiddelde leeftijd van 6.4 jaar. Voor alle kinderen was het Turks de moedertaal; 58 kinderen waren in Nederland geboren, de overigen hadden hier tenminste 4 jaar gewoond. Alle kinderen waren in Nederland als onderinstromer aan het basisonderwijs begonnen.

4.2 *Instrumenten*

Taalvaardigheid

Het streven bij de operationalisering van eerste- en tweede-taalvaardigheid was zowel communicatieve aspecten (BICS) als meer cognitief-academische aspecten (CALP) te vatten. Om zicht te krijgen op communicatieve taalvaardigheidsaspecten werd spontaan taalgebruik van de kinderen in het Turks en het Nederlands opgenomen en getranscribeerd. Vervolgens werden vanuit de transcripten een aantal taalmaten berekend. Als maat voor de lexicale variatie werd het aantal verschillende inhoudswoorden per 75 uitingen berekend. Twee morfosyntactische maten werden bepaald: het gemiddelde aantal morfemen in de langste uitingen van de kinderen (10% uit elk corpus) en het percentage ondergeschikte uitingen over 150 uitingen.

Met het oog op toetsing van cognitieve taalvaardigheidsaspecten werden tests ontwikkeld voor het meten van fonologische, lexicale en morfosyntactische vaardigheden in het Turks en het Nederlands (vgl. Verhoeven, 1987). Op fonologisch niveau zijn auditieve discriminatietaken geconstrueerd, waarbij kinderen woorden moeten onderscheiden die verschillen in een fonem, in aantal fonemen of in foneemvolgorde (Nederlandstalige voorbeelden: *kas/kaas*, *strik/stik*, *dorp/drop*). Op lexicaal niveau zijn receptieve en produktieve woordenshattaken ontwikkeld. Bij de receptieve taken moet het kind na de mondelinge

aanbieding van een woord uit vier plaatjes de juiste referentie kiezen; bij de produktieve taken moeten kinderen plaatjes benoemen. De taken zijn gebaseerd op het corpus lexemen dat door Kohnstamm, Schaerlaekens, De Vries, Akkerhuis en Froonincks (1981) als relevant wordt aangemerkt. Op morfosyntactisch niveau zijn zinsimulatietaken ontwikkeld. Bij deze taakstelling moeten kinderen 24 afzonderlijke zinnen nazeggen die qua lengte de (korte-termijn-) geheugenspanne te boven gaan. De aspecten waarop gescoord wordt lagen op voorhand vast en vallen in drie categorieën: functiewoorden, wordeind-markeringen en onderschikkingen.

Kindvariabelen

De eerste kindvariabele die als mogelijke voorspeller van de taalvaardigheid van kinderen werd gezien was cognitive capaciteit, gemeten met de Progressive Matrices Test van Raven (1965).

Vervolgens werden twee procedures gehanteerd om de culturele oriëntatie van de kinderen te bepalen. De oriëntatie tegenover het dagelijks leven in Turkije en in Nederland werd onafhankelijk vastgesteld door middel van een gestructureerd interview met het kind, waarin de houdingen van kinderen tegenover 10 aspecten van het culturele leven in Turkije en Nederland werden bepaald: school, verblijf, voedsel, taal, spel, muziek, boeken, televisie, vrienden thuis en vrienden in kinderdagverblijf/kleuterschool. De oriëntaties van de kinderen werden gescoord volgens een vier-punt-schaal, variërend van extreem positief tot extreem negatief, gebaseerd op de antwoorden van de kinderen (bijvoorbeeld: "Zou je graag in Turkije op school zitten?"). De inter-rater betrouwbaarheid van deze schaal bleek hoog (.96).

De andere attitudeschaal was bedoeld om de houdingen van kinderen tegenover stereotype culturele symbolen vast te stellen. De houdingen tegenover Turkse en Nederlandse symbolen werden apart gemeten door kinderen te laten reageren op plaatjes waarop culturele symbolen waren afgebeeld, zoals voedsel, kleren, beroemde personen, enz. Na aanbieding van elk plaatje moesten kinderen hun waardering aangeven op een vijf-punt-schaal, bestaand uit gezichtjes die waren gerangordend op een blij-bedroefd Likert

Tabel 1 *Overzicht van predictorvariabelen*

Predictorvariabele	Methode/instrument
Kindvariabelen	Raven Progressie Matrices
Cognitieve capaciteit	
Oriëntatie leefgewoonten	Vragenlijst kind
Oriëntatie cultuursymbolen	Culturele Attitude Schaal
Gezinsvariabelen	
Taalcontact gezin	Vragenlijst ouders
Culturele attitudes ouders	Vragenlijst ouders
Cultureel gedrag	Vragenlijst leidster
Geletterdheid in het gezin	Vragenlijst ouders
Institutionele variabelen	
Periode institutionele opvang	Aantal maanden
Aanwezigheid van T1/T2-sprekers	Proportie T1/T2-sprekers
Interactie leeftijdgenoten T1/T2	Vragenlijst leidster
Interactie leidster in T1/T2	Aantal uren per week
Betrokkenheid ouders	Vragenlijst leidster

schaal zoals eerder gehanteerd door Zirkel en Green (1976). Uit eerder onderzoek was de interne consistentie van de schalen aangetoond (De Bot, Broeder & Verhoeven, 1985).

Gezinsvariabelen

In een semi-gestructureerd interview met de ouders van de kinderen in het Turks werden het taalcontact in het gezin en de culturele oriëntatie van de ouders bepaald. Vragen omtrent het taalcontact betroffen het gebruik van het Turks en het Nederlands in gezinsinteractie, het contact met Turks- en Nederlands-sprekende personen in de thuisomgeving en het gebruik van Turkse en Nederlandse media (televisie, radio, krant). Vragen omtrent de culturele oriëntatie van de ouders hadden betrekking op de viering van Turkse en Nederlandse feestdagen en ideeën omtrent Turks- en Nederlandstalig onderwijs.

De derde gezinsvariabele betrof het feitelijk culturele gedrag van de ouders, aangegeven door de leidster in een vragenlijst waarop het gedrag van ouders in culturele domeinen als kleding, voedsel en feestdagen werd bevraagd.

De vierde en laatste gezinsvariabele was de aandacht voor geschreven taal in het gezin. Uitgangspunt voor een globale maat voor de rol van geletterdheid binnen het gezin vormde een vragenlijst waarin de mate waarin vader en moeder geschreven materialen (boeken, kranten, tijdschriften) lezen werd bevraagd.

Institutionele variabelen

Vijf variabelen met betrekking tot de institutionele opvang van kinderen werden bepaald. Allereerst werd het aantal maanden van institutionele opvang die kinderen hadden genoten vastgesteld. Daarbij werden het aantal maanden voorschoolse opvang en het aantal maanden kleuterschool opgeteld.

Ten tweede werden de gemiddelde proporties van T1- en T2-sprekende leeftijdgenoten berekend over de jaren van institutionele opvang.

Ten derde werd de mate van interactie met leeftijdgenoten in beide talen over de periode van institutionele opvang bepaald door middel van een vragenlijst aan de leidster.

Ten vierde werd de mate van leidster-kind-interactie in de twee talen bepaald in termen van het gemiddeld aantal uren per week. In 40% van de gevallen bleek interactie in de eigen taal van de kinderen geheel afwezig. In de overige gevallen kon een beperkt aantal uren interactie per week worden vastgesteld (4-8 uur per week). Wat de interactie in T2 betreft kan worden opgemerkt dat op een aantal scholen extra leidsters waren aangehouden om het gebruik van de Nederlandse taal van de kinderen te stimuleren.

Ten slotte is de mate van betrokkenheid van de ouders bij de institutionele opvang geëvalueerd door middel van een vragenlijst voor de leidster. Daarin kwamen vragen voor betreffende de aanwezigheid van ouders op

school, hun betrokkenheid bij activiteiten en hun contact met leidsters.

Tabel 1 geeft een overzicht van de wijze van operationalisering van de predictorvariabelen in het onderzoek.

Voor alle vragenlijsten is de interne consistentie bepaald (zie Verhoeven, 1987). Daarbij werden voor Cronbachs alpha waarden gevonden, variërend van .71 tot .89. Verder bleek sprake van een redelijke correlatie tussen de maten voor taalaanbod enerzijds en die voor culturele oriëntatie anderzijds, hetgeen als ondersteuning voor de validiteit van de maten kan worden gezien (vgl. Verhoeven, 1988).

4.3 Procedure

Om de relatie tussen predictor variabelen en taalvaardigheid in Turks en Nederlands te bepalen is van een aantal statistische technieken gebruik gemaakt. Door middel van factoranalyse werd eerst bepaald in welke mate de acht variabelen voor vaardigheid in de twee talen tot een kleiner aantal factoren kon worden gereduceerd (eigenwaarden groter dan 1.0). Op basis van het eerder toegelichte theoretisch model van Cummins werd van de hypothese uitgegaan dat twee factoren (i.c. CALP en BICS) aan de vaardigheid in elk van beide talen ten grondslag zouden liggen.

Om de relatie tussen taalvaardigheid en predictorvariabelen te onderzoeken zijn correlaties berekend en multiple-regressie-analyses uitgevoerd. Voor predictorvariabelen met twee afzonderlijke scores werd die voor eigen taal/cultuur gerelateerd aan de T1-vaardigheid en die voor Nederlandse taal/cultuur aan de T2-vaardigheid. Een uitzondering betrof de variabele leidster- interactie in T1. Gegeven het feit dat in de literatuur eerder

is gevonden dat aandacht voor de eigen taal de ontwikkeling van een tweede taal positief kan beïnvloeden, is de mate van interactie in T1 als additionele predictorvariabele voor T2-vaardigheid meegenomen.

5 Resultaten

5.1 Factorstructuur T1-/T2-vaardigheid

Factoranalyse op de Turkse taalmaten leverde een twee-factor-oplossing op, waarbij de factoren respectievelijk 36 en 23 procent van de variantie verklaren. Additionele factoren leidden niet tot een substantiële vergroting van het percentage verklaarde variantie. Tabel 2 geeft een overzicht van de factorladingen van de acht taalvaardigheidsmaten op de twee factoren na varimax rotatie.

Er valt af te lezen dat de taalmaten met hoge lading op de eerste factor primair verwijzen naar natuurlijk taalgebruik. De maten voor lexicale variatie, uitinglengte en proportie ondergeschikte clauses verwijzen alle naar onbewust gebruik van taal in een communicatieve situatie. De taalmaten met hoge ladingen op de tweede factor verwijzen veeleer naar bewust taalgebruik in een context-gereduceerde situatie.

Factoranalyse op de Nederlandse taalmaten leverden oveneens een twee-factor oplossing op, waarbij respectievelijk 50 en 19 procent van de variantie in vaardigheidsscores wordt verklaard. De na een varimax rotatie gevonden factorladingen staan vermeld in Tabel 3.

Het patroon van factorladingen komt sterk overeen met dat wat we eerder gevonden hebben voor de Turkse data. Taalmaten met hoge ladingen op de eerste factor verwijzen primair naar interpersoonlijke communicatieve vaar-

Tabel 2 Factorladingen van de Turkse taalmaten

	Factor 1	Factor 2
Gebruik verschillende inhoudswoorden	.54	.01
Gebruik verschillende functiewoorden	.73	.09
Zinslengte	.87	.18
Proportie ondergeschikte clauses	.52	.21
Auditieve discriminatie	.14	.29
Receptieve woordenschat	.06	.74
Productieve woordenschat	.05	.92
Zinnenimitatie	.24	.58

Tabel 3 *Factorloadingen van de Nederlandse taalmaten*

	Factor 1	Factor 2
Gebruik verschillende inhoudswoorden	.83	.21
Gebruik verschillende functiewoorden	.70	.22
Zinslengte	.96	.23
Proportie ondergeschikte clauses	.45	.10
Auditieve discriminatie	.06	.51
Receptieve woordenschat	.19	.79
Produktieve woordenschat	.23	.83
Zinnenimitatie	.41	.77

Tabel 4 *Correlaties tussen predictorvariabelen en Turkse taalvaardigheden*

	BICS1	CALP1
Cognitieve capaciteit	.01	.14
Oriëntatie Turkse leefgewoonten	.26**	.26**
Oriëntatie Turkse symbolen	-.05	.19
Taalcontact gezin in T1	-.19	.07
Culturele attitudes ouders	.13	.17
Cultureel gedrag ouders	-.02	.25*
T1-geletterdheid in het gezin	.14	.14
Periode institutionele opvang	-.05	-.03
Aanwezigheid T1-sprekers	.22*	.08
Interactie leeftijdgenoten in T1	.08	.11
Interactie leidster in T1	.05	.23*
Betrokkenheid ouders	.22*	.15

* $p < .05$; ** $p < .01$

digheden, terwijl die met hoge ladingen op de tweede factor vooral refereren aan contextgereduceerd bewuste taalkennis.

Concluderend kunnen we stellen dat de vaardigheid van kinderen in elk geval van beide talen als tweedimensionale constructen kunnen worden opgevat. In beide gevallen kunnen de onderliggende dimensies gemakkelijk worden geïnterpreteerd in termen van Cummins' theoretisch raamwerk waarin interpersoonlijke communicatieve vaardigheden onderscheiden worden van cognitief/academische vaardigheden. In de nu volgende correlatieve analyses zullen de door Cummins gebruikte acroniemen worden gebruikt voor verwijzing naar de onderliggende dimensies in zowel de eerste taal (BICS1 en CALP1) als de tweede taal (BICS2 en CALP2).

5.2 *Determinanten van T1-vaardigheid*

De correlaties tussen predictorvariabelen en de Turkse taalvaardigheid van de kinderen worden gegeven in Tabel 4.

Drie maten blijken significant gerelateerd aan BICS1: de oriëntatie van kinderen tegen-

over Turkse leefgewoonten, de aanwezigheid van Turks-sprekende kinderen in de groep en ouderinbreng in de onderwijssetting. Eveneens drie maten blijken significant samen te hangen met CALP1: de oriëntatie van kinderen tegenover Turkse leefgewoonten, het cultureel gedrag van ouders en de mate van leidster-interactie in het Turks.

Tabel 5 geeft de resultaten van multiple regressie-analyses met BICS1 en CALP1 als criteriumvariabelen.

Er valt af te lezen dat BICS1 vanuit drie variabelen wordt voorspeld: de oriëntatie van kinderen tegenover Turkse leefgewoonten, de aanwezigheid van Turks-sprekende leeftijdgenoten in de groep en ouderbetrokkenheid in de onderwijssetting. Samen verklaren deze variabelen 18 procent van de variantie in BICS1-scores. De criteriumvariabele CALP1 wordt verklaard vanuit de volgende variabelen: de oriëntatie van kinderen tegenover Turkse leefgewoonten, het cultureel gedrag van ouders en de mate van leidster-interactie in het Turks. Ongeveer 19 procent van de variantie in CALP1-scores wordt van-

Tabel 5 *Voorspellers van Turkse taalvaardigheden*

Criterion variabele	Predictorvariabele	Bèta	R
BICS1	Oriëntatie Turkse leefgewoonten	.23	
	Aanwezigheid T1-sprekers	.29	
	Ouderbetrokkenheid	.25	.42**
CALP1	Oriëntatie Turkse leefgewoonten	.25	
	Cultureel gedrag ouders	.27	
	Interactie leidster in T1	.23	.43**

** $p < .01$

Tabel 6 *Correlaties tussen predictorvariabelen en Nederlandse Taalvaardigheden*

	BICS2	CALP2
Cognitieve capaciteit	.04	.26*
Oriëntatie Ned. leefgewoonten	.25*	.19
Oriëntatie Ned. cultuursymbolen	-.11	-.05
Taalcontact gezin in T2	.21*	.46***
Culturele attitudes ouders	.19	.20*
Cultureel gedrag ouders	.13	.27*
T2-geletterdheid in het gezin	.08	.31**
Periode institutionele opvang	.12	.20*
Aanwezigheid T2-sprekers	.09	.04
Interactie leeftijdgenoten in T2	.19	.45***
Interactie leidster in T1	.42***	.32**
Interactie leidster in T2	-.19	-.21*
Ouderbetrokkenheid	.11	.23*

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

uit deze variabelen verklaard.

5.3 *Determinanten van T2-vaardigheid*

Tabel 6 geeft de correlaties tussen predictor-maten en de vaardigheidsniveaus van de kinderen in het Nederlands. De mate van leidster-interactie in T1 was als een additionele predictor meegenomen in de analyse gegeven het feit dat aandacht voor T1 op school een positieve invloed kan hebben op T2-ontwikkeling.

Drie variabelen blijken significante samenhang te vertonen met BICS2: de oriëntatie van kinderen tegenover Nederlandse leefgewoonten, de mate van gezinsinteractie in T2 en de mate van leidster-interactie in T1. Niet minder dan tien variabelen blijken significante samenhang te vertonen met CALP2. In negen gevallen blijkt de correlatie positief: de cognitieve capaciteit van kinderen, de houding van ouders tegenover de Nederlandse cultuur, de mate van gezinsinteractie in T2, het cultureel gedrag van de ouders, de mate van T2-geletterdheid in het gezin, de interactie met leeftijdgenoten in T2, de mate van leidster-

interactie in T1 en de mate van ouderbetrokkenheid bij de kinderopvang. Opmerkelijk is dat de relatie tussen leidster-interactie in T2 en CALP2 negatief is. Dit gegeven valt te verklaren vanuit het feit dat op veel scholen extra leidsters worden ingezet voor allochtone leerlingen met een geringe beheersing van het Nederlands.

Tabel 7 geeft de resultaten van de multiple-regressie-analyses met BICS2 en CALP2 als criteriumvariabelen.

De resultaten laten zien dat BICS2 wordt voorspeld vanuit twee variabelen: leidster-interactie in T1 en de houding van ouders tegenover de Nederlandse cultuur. Samen verklaren deze maten 25 procent van de variantie in BICS2-scores. De criteriumvariabele CALP2 wordt vanuit vier variabelen verklaard: gezinsinteractie in T2, interactie met leeftijdgenoten in T2, cognitieve capaciteit en leidster-interactie in T1. Ongeveer 40 procent van de variantie in CALP2-scores wordt vanuit deze variabelen verklaard.

Tabel 7 *Voorspellers van Nederlandse taalvaardigheden*

Criterionvariabele	Predictorvariabele	Bèta	R
BICS2	Interactie leidster in T1	.46	.50***
	Culturele attituden ouders	.26	
CALP2	Taalcontact gezin in T2	.27	.63***
	Interactie leeftijdgenoten in T2	.37	
	Cognitieve capaciteit	.19	
	Interactie leidster in T1	.19	

*** $p < .001$

5.4 Rol van linguïstische afhankelijkheden

Om Cummins' claim inzake afhankelijkheden tussen eerste- en tweede-taalverwerving te kunnen toetsen is de relatie tussen de vaardigheid van de kinderen in het Turks en het Nederlands onderzocht. Gegeven de positieve correlatie tussen de CALP-scores in de twee talen ($r = .26$, $p < .05$) is een additionele regressie-analyse uitgevoerd met CALP1 als extra predictorvariabele. Het resultaat wordt gegeven in Tabel 8.

Duidelijk blijkt dat de toevoeging van CALP1 als predictor leidt tot een verhoging van het percentage verklaarde variantie in CALP2-scores. Samen met de variabelen gezinsinteractie in T2, interactie met leeftijdgenoten in T2 en cognitieve capaciteit wordt 46 procent van de variantie verklaard.

De correlatie tussen de BICS-scores in de twee talen was eveneens significant ($r = .49$, $p < .01$). Tabel 9 geeft de resultaten van een additionele regressie-analyse met BICS1 als extra predictor van BICS2.

De toevoeging van BICS1 leidt tot een ophoging van de verklaarde variantie van BICS2 tot 42 procent.

6 Conclusies en discussie

De onderhavige studie laat zien dat de eerste- en tweede-taalvaardigheid die Turkse kinderen hebben ontwikkeld niet als eendimensionale constructen zijn op te vatten. In elk van beide talen kunnen interpersoonlijke communicatieve vaardigheden onderscheiden worden van cognitief-academische vaardigheden. Verder blijkt dat uiteenlopende determinanten de individuele verschillen in tweetalige ontwikkeling van Turkse kinderen bepalen. De voorspelling van de eerste-taalvaardigheid van kinderen vanuit kind- gezins- en institutionele variabelen blijkt relatief gering. Dit gegeven kan ten minste gedeeltelijk worden verklaard vanuit het feit dat immigranten van de eerste generatie slechts in geringe mate

Tabel 8 *Regressie van CALP2 met CALP1 als additionele predictorvariabele*

Criterionvariabele	Predictorvariabele	Bèta	R
CALP2	Taalcontact gezin in T2	.35	.68***
	Interactie leeftijdgenoten in T2	.40	
	CALP1	.30	
	Cognitieve capaciteit	.16	

*** $p < .001$ Tabel 9 *Regressie van BICS2 met BICS1 als additionele predictorvariabele*

Criterionvariabele	Predictorvariabele	Bèta	R
BICS2	Interactie in T1	.42	.65***
	BICS1	.43	
	Culturele attituden ouders	.15	

*** $p < .001$

verschillen wat betreft hun attitudes tegenover de eigen taal/cultuur (vgl. Tosi, 1984).

De huidige studie geeft ook evidentie voor het feit dat de twee onderliggende dimensies van T1 en T2 gedeeltelijk verschillende antecedenten hebben. Enkele sociolinguïstische factoren blijken echter positief gerelateerd te zijn aan alle gevonden vaardigheidsniveaus. Het gegeven dat de oriëntatie van kinderen tegenover culturele leefgewoonten sterk samenhangt met eerste- en tweede-taalvaardigheid laat zien dat de mate van identificatie van allochtone kinderen met zowel de minderheids- als de meerderheidscultuur een belangrijke determinant is van tweetalige ontwikkeling (vgl. Lambert, 1967; 1978). Ook de culturele houdingen van ouders blijken een belangrijke predictor van de ontwikkeling van tweetaligheid van kinderen. Dit resultaat komt overeen met de aanname van Fishman (1977) dat ouders een belangrijke rol spelen in het acculturatieproces van kinderen in het algemeen en in hun taalverwerving in het bijzonder. Er is ook enige evidentie dat de betrokkenheid van ouders bij de institutionele opvang van kinderen positief samenhangt met de eerste- en tweede-taalverwerving van kinderen. Dit resultaat is in overeenstemming met de conclusie van Stevenson en Baker (1987) dat de inbreng van ouders op school een belangrijke determinant vormt voor de leerprestatie van kinderen.

De onderhavige studie geeft enig inzicht in de complexe samenhang tussen kind-, gezins- en institutionele variabelen en de mate van tweetaligheid van Turkse kinderen. Wat betreft T1 blijken attitudele maten gerelateerd aan het kind en aan de ouders, relatief gezien, belangrijke determinanten. De proportie T1-sprekende kinderen in de groep blijkt een additionele determinant van communicatieve vaardigheidsaspecten, terwijl de mate van leidster-interactie in T1 een additionele predictor van cognitief-academische vaardigheidsaspecten blijkt. Blijkbaar is de gelegenheid om met leeftijdgenoten te communiceren van groot belang om eerstgenoemde aspecten tot ontwikkeling te brengen, terwijl feedback van een professionele begeleider nodig lijkt voor de ontwikkeling van laatstgenoemde aspecten.

Wat betreft T2 blijken de communicatieve vaardigheden van kinderen vooral samen te hangen met de oriëntatie tegenover Neder-

landse leefgewoonten en de mate van leidster-interactie in T1. Het belang van feedback in T1 voor de ontwikkeling van T2 geeft steun voor de aanname van Skutnabb-Kangas (1984) dat de motivatie om T2 te leren toeneemt naarmate in maatschappelijke instituties meer aandacht wordt gegeven voor de eigen taal en cultuur van allochtone kinderen. De cognitieve vaardigheden van kinderen in T2 blijken gerelateerd aan zowel sociale als cognitieve factoren. Contact met T2 in het gezin en onder leeftijdgenoten en de rol van geletterdheid binnen het gezin blijken in dit opzicht cruciale voorspellers.

Een opmerkelijk gegeven uit de onderhavige studie is verder dat T2-vaardigheden mede voorspeld konden worden vanuit vergelijkbare vaardigheden in T1. Als zodanig kon empirische steun worden verkregen voor Cummins' afhankelijkheidshypothese. Met betrekking tot de cognitief-academische dimensie van taalvaardigheid is het interessant om te constateren dat naast CALP1, cognitieve capaciteit als additionele predictor van CALP2 optreedt. Tentatief kan worden geconcludeerd dat de aard van de afhankelijkheidshypothese tenminste gedeeltelijk specifiek linguïstisch moet zijn. Interessant is ook het gegeven dat transfer van T1 naar T2 vooral naar voren komt op het niveau van communicatieve vaardigheden. Dit resultaat is in overeenstemming met Snows stellingname dat er nonlinguïstische interactieve vaardigheden te grondslag liggen aan communicatieve vaardigheden die gemakkelijk overdraagbaar zijn van T1 naar T2.

Met betrekking tot de gevonden resultaten dienen enkele relativerende opmerkingen te worden geplaatst. Ten eerste valt op te merken dat de richting van oorzaak-gevolg tussen predictor- en criteriumvariabelen aanvechtbaar is. Men zou kunnen opwerpen dat verscheidene relatiës waarvoor causaliteit van socioculturele factoren naar taalvaardigheid is verondersteld net zo goed kunnen worden omgekeerd. Schumann (1978) laat echter zien dat scenario's waarin wordt uitgegaan van taalvaardigheid als voorspeller van socioculturele variabelen hoogst onwaarschijnlijk zijn in het acculturatieproces van immigranten van de eerste en tweede generatie. Een tweede vraag betreft de generaliseerbaarheid van de resultaten naar andere etnische minderheidsgroepen. Hoewel er tussen groepen sprake is

van kleine verschillen in demografische trends is een belangrijke overeenkomst de geringe sociaal-economische status in termen van opleiding en beroepsperspectief. Bovendien hebben de talen van etnische minderheden in Nederland een lage status. Bijgevolg worden allochtone kinderen wat hun taalverwerving betreft in een 'submersie-context' geplaatst. Cummins (1979) geeft aan dat onderzoekgegevens met betrekking tot de predictie van vroege taalontwikkeling in een dergelijke context gemakkelijk gegeneraliseerd kunnen worden. De beperkte omvang van de steekproef in het huidige onderzoek maakt echter dat voorzichtigheid is geboden bij het generaliseren van uitspraken. Nader onderzoek met grotere steekproeven van kinderen lijkt geboden.

De resultaten van het huidige onderzoek lijken belangrijke praktische implicaties te hebben voor de vroege opvang van allochtone kinderen. Het feit dat leidster-interactie in de eigen taal de ontwikkeling van cognitief/academische vaardigheden in T2 positief beïnvloedt pleit voor de steun van tweetalige programma's in de voorschoolse en kleuterperiode. Voor de positieve transfer van T1 naar T2 zijn verschillende verklaringen te geven. Er kan sprake zijn van directe invloed in die zin dat aandacht voor de eigen taal van het kind de motivatie om T2 te leren versterkt. Er kan ook sprake zijn van indirecte invloed in zoverre dat ondersteuning van de T1 tot een betere cognitief/academische vaardigheid in die taal leidt, hetgeen vervolgens een positief effect kan hebben op de ontwikkeling van vergelijkbare vaardigheden in T2.

Naast aandacht voor de eigen taal van kinderen lijkt ook het bieden van gelegenheid tot gebruik van de tweede taal in de voorschoolse periode van groot belang. Daarbij dienen factoren als de sociaal-culturele oriëntatie van het kind en de betrokkenheid van ouders centrale aandacht te krijgen. Wat het laatste betreft lijkt het van belang ouders continu te informeren omtrent de (taal)ontwikkeling van het kind en hen uit te nodigen te participeren bij het vormgeven van activiteiten.

Literatuur

- Appel, R. *Immigrant children learning Dutch*. Dordrecht: Foris Publications, 1984.
- Bachman, L. F., Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview. *Studies in Second Language Acquisition*, 1988, 10, 149-164.
- Bachman, L. F. & A. S. Palmer, The construct validation of some components of communicative competence. *TESOL Quarterly*, 1982, 16, 449-465.
- Bialystok, E., The role of linguistic knowledge in second language use. *Studies in Second Language Learning*, 1981, 4, 31-45.
- Bialystok, E., On the relationship between knowing and using linguistic forms. *Applied Linguistics*, 1982, 3, 181-206.
- Boers, M., L. van den Bosch & L. Verhoeven, Taalaanbod en sociaal-culturele oriëntatie als voorspellers van tweede-taalvaardigheid. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1987, 9, 166-180.
- Boogaard, M., R. Damhuis, K. de Gloppe & H. van den Bergh, *De Nederlandse Taalvaardigheid van Allochtone en Nederlandse Kleuters*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1990.
- Bot, C. de, P. Broeder & L. Verhoeven, Sociaal-culturele oriëntatie en taalvaardigheid bij allochtone kinderen. *Toegepaste Taalkunde in Artikelen*, 1985, 22, 33-49.
- Canale, M., On some dimensions of language proficiency. In: J. W. Oller, Jr. (Ed.), *Issues in Language Teaching Research* (pp. 332-342). Rowley, MA: Newbury House, 1983.
- Canale, M. & M. Swain, Theoretical basis of communicative approaches of second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, 1, 1-47.
- Chomsky, N., *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press, 1980.
- Cummins, J., Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 1979, 49, 221-251.
- Cummins, J., The cross-lingual dimensions of language proficiency. *TESOL Quarterly*, 1980, 14, 175-187.
- Cummins, J., *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students*. Paper from Ontario Institute for Studies in Education, 1981.
- Cummins, J., Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In: C. Rivera (Ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.
- Cummins, J. & M. Swain, *Bilingualism in Education*. London: Longman, 1986.

- Extra, G. & L. Verhoeven, Tweetaligheid en tweetaalig basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 3-24.
- Fantini, A. E., *Language Acquisition of a Bilingual Child*. Clevedon: Multilingual Matters, 1985.
- Fishman, J., The social science perspective. In: *Bilingual Education. Current Perspectives*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 1977.
- Gardner, R. C., Attitudes and motivation: Their role in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 1968, 2, 141-150.
- Genesee, F. & E. Hamayan, Individual differences in second language learning. *Applied Psycholinguistics*, 1980, 1, 95-110.
- Harley, B. & S. Lapkin, *The Effects of Early Bilingual Schooling on First Language Development*. Toronto: OISE, 1984.
- Hunt, K. W., Syntactic maturity in school children and adults. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1970, 35, 1.
- Jong, W. de & M. Verkuyten, Psycho-sociale factoren en het Nederlands leren van Turkse leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 1991, 68, 253-264.
- Kohnstamm, G., A. Schaerlaekens, A. de Vries, G. Akkerhuis & M. Froonincks, *Nieuwe Streeflijst Woordenschat voor zesjarigen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1981.
- Lalleman, J. A., *Dutch Language Proficiency of Turkish Children Born in the Netherlands*. Dordrecht: Foris Publications, 1986.
- Lambert, W., A social psychology of bilingualism. *Journal of Social Issues*, 1967, 23, 91-109.
- Lambert, W., Psychological approaches to bilingualism, translation and interpretation. In: D. Gerver & H. Sinaiko (Eds.), *Language Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press, 1978.
- McLaughlin, B., *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale: LEA, 1985.
- Oller, J. W., The language factor in the evaluation of bilingual education. In: J. W. Alatis (Ed.), *Georgetown Roundtable on Language and Linguistics 1978*. Washington: GUP, 1978.
- Raven, J., *Guide to Using the Coloured progressive Matrices*. London: Lewis & Co, 1965.
- Schumann, J., The acculturation model for second language acquisition. In: R. Gingras (Ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 1978.
- Skutnabb-Kangas, T., *Bilingualism or not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.
- Snow, C. E. Beyond conversation: Second language learners' acquisition of description and explanation. In: J. P. Lantolf & A. Labarca (Eds.), *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom*. Norwood: Ablex, 1987.
- Stevenson, D. L. & D. P. Baker, Family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 1987, 58, 1348-1357.
- Tosi, A., Mother tongue teaching for the children of migrants. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 1979, 12, 213-231.
- Tosi, A., *Immigration and Bilingual Education*. Oxford: Pergamon Press, 1984.
- Verhoeven, L. T., *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Academisch Proefschrift. Dordrecht: Foris Publications, 1987.
- Verhoeven, L. T. Social factors in first and second language acquisition. In: K. Deprez (Ed.), *Language and Intergroup Relations in Flanders and the Netherlands*. Dordrecht: Foris Publications, 1988.
- Verhoeven, L. T., Assessment of bilingual proficiency in ethnic minority children. In: L. T. Verhoeven & J. H. A. L. de Jong (Eds.), *The Construct of Language Proficiency*. Amsterdam: John Benjamins, in druk.
- Verhoeven, L. T. & H. E. Boeschoten, First language acquisition in a second language environment. *Applied Psycholinguistics*, 1986, 7, 241-256.
- Verhoeven, L. T., G. Extra, O. Konak, G. Narain & R. Zerrouk, *Determinanten van Vroege Tweetaligheid*. Tilburg: KUB, 1990.
- Verhoeven, L. T. & A. Vermeer, Ethnic group differences in children's oral proficiency of Dutch. In: G. Extra & T. Vallen (Eds.), *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language*. Dordrecht: Foris Publications, 1985.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Taaltoets Allochtone Kinderen*. Tilburg: Zwijsen, 1986.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer, *Diagnose van kindertaal*. Tilburg: Zwijsen, 1989.
- Vermeer, A., The influence of social factors on tempo and structure of L2 acquisition. In: G. Extra & T. Vallen (Eds.), *Ethnic Minorities and Dutch as a Second Language*. Dordrecht: Foris Publications, 1985.
- Wells, G., *Language Development in the Preschool Years*. Cambridge: University Press, 1985.
- Wong-Fillmore, L., *The Second Time Around: Cognitive and Social Strategies in Second Language Acquisition*. Dissertation Stanford University, 1976.
- Wong-Fillmore, L., Individual differences in second language learning. In: C. J. Fillmore, W. S. Wang & D. Kempler (Eds.), *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 1979.
- Wong-Fillmore, L., Instructional language as linguistic input: Second language learning in classrooms. In: L. Cherry-Wilkinson (Ed.), *Communication in the Classroom*. New York: Academic Press, 1982.

Wong-Fillmore, L., Second language learning in children: A proposed model. In: J. Provenzano (Ed.), *Issues in Language Development*. Rosslyn: NCBE, 1985.

Zirkel, P. & J. Green, Cultural attitude scales. In: A. Simoes (Ed.), *The Bilingual Child*. New York: Academic Press, 1976.

Curriculum vitae

L. Verhoeven studeerde ontwikkelingspsychologie (doctoraal 1978) en orthopedagogiek (doctoraal 1979) aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

In 1987 promoveerde hij aan de Katholieke Universiteit Brabant in de taalwetenschap op een proefschrift getiteld "Ethnic minority children acquiring literacy". Van 1978 tot 1981 werkte hij als wetenschappelijk medewerker op het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling. In de periode erna is hij werkzaam als universitair (hoofd)docent aan de Letterenfaculteit van de KUB. Zijn onderzoeksbelangstelling ligt op het terrein van mondelinge en schriftelijke moedertaal- en tweede-taalvererving

Adres: Letterenfaculteit Katholieke Universiteit Brabant, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg.

Manuscript aanvaard 9-9-'91

Summary

Verhoeven, L. 'Predictors of early bilingual proficiency.' *Pedagogische Studiën*, 1990, 68, 337-349.

The purpose of the present study was to identify factors that predict the first and second language proficiency of ethnic minority children at the age of six. A sample of 72 Turkish children, living in the Netherlands since their infant years, was identified prior to their entrance into the first grade of primary school. Predictor measures originating from the child, his or her family and the institutional care the child had gone through were collected, along with direct and indirect first and second language measures. The results of the study make clear that two dimensions underlie the child's proficiency in either language: communicative skills versus cognitive/academic skills. Measures of the cultural orientation of the children turned out to be related to all of the proficiency levels under consideration. The extent of caretaker interaction in the first language was also positively related to the children's bilingual proficiency. Moreover, there was evidence for the notion of interdependency in bilingual development.