

# Allochtone kinderen in de voorschoolse opvang: het belang van tweetalige begeleiding

---

D. DE HAAN\*

*Centrum voor Studies van de Multi-Etnische Samenleving, Rijksuniversiteit Utrecht*

M. HAJER

*Instituut voor Leerplanontwikkeling, Enschede*

---

### Samenvatting

*In het overheidsbeleid wordt het belang van deelname van allochtone kinderen aan voorschoolse voorzieningen steeds sterker benadrukt. Hun aantal is intussen stijgende. Deze toename heeft nog niet geleid tot aanpassing van de gangbare, Nederlandstalige praktijk. Het artikel probeert de vraag te beantwoorden of er wetenschappelijke gegevens zijn die pleiten voor een gerichte ondersteuning van de tweetaligheid van de kinderen en of er voorbeelden zijn van een overheidsbeleid, gericht op een dergelijke ondersteuning. Ten eerste wordt het huidige beleid in de vier grote steden beschreven, alsmede de huidige situatie in de kindercentra. Vervolgens wordt verslag gedaan van een literatuuronderzoek naar effecten van vroege tweetaligheid op cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Dit leidt tot de conclusie dat het optreden van positieve of negatieve effecten afhankelijk is van de omstandigheden waaronder kinderen hun tweetaligheid kunnen ontwikkelen. Op basis daarvan wordt betoogd dat humanitaire argumenten het wenselijk maken om gunstige omstandigheden te creëren voor de ontwikkeling van tweetaligheid, waaronder een tweetalige begeleiding.*

*De visie van de Zweedse overheid op begeleiding van allochtone peuters en kleuters en de uitwerking ervan in vier beleidsaspecten: perso-*

*neelsbeleid, scholing van personeel, informatieverzameling over taalgebruik van kinderen, en methodiekontwikkeling wordt als voorbeeld beschreven. Ten slotte worden deze ervaringen vertaald in aanbevelingen voor landelijk en plaatselijk beleid en voor kindercentra.*

### 1 Inleiding

In de leeftijdsgroep van kinderen tot vier jaar stijgt het percentage kinderen uit etnische minderheidsgroepen. De aandacht voor de begeleiding van deze kinderen begint eigenlijk pas wanneer zij de basisschool op vier- of vijfjarige leeftijd binnen komen. Opvallend zijn dan de verschillen in taalvaardigheid tussen Nederlandse en niet-Nederlandse kinderen. Steeds vaker wordt erop gewezen dat juist die eerste vier levensjaren van groot belang zijn voor die taalontwikkeling en dat hier een taak ligt voor het werk binnen kindercentra. Zo wijst de Adviesraad voor het Basisonderwijs in een recent verschenen rapport (1988) op het belang van een gerichte ondersteuning van de taalontwikkeling van deze kinderen binnen peuterspeelzalen. Dergelijke suggesties worden vaak ingegeven door zorg om de toekomstige schoolloopbaan van de kinderen. Een nog niet veel gestelde, maar onontkoombare vraag die dan rijst, is of het wenselijk is de Nederlandstalige praktijk in kindercentra aan te passen. Die vraag is niet alleen vanuit zorg om de schoolloopbaan belangrijk, maar ook in het licht van het minderhedenbeleid waarin een gelijkwaardige plaats en volwaardige ontplooiingskansen van leden van etnische minderheidsgroepen als doelen zijn geformuleerd.

In dit artikel willen we de vraag aan de orde stellen in hoeverre een gerichte ondersteuning van tweetaligheidsontwikkeling van allochtone kinderen in de voorschoolse periode wenselijk is.

\* Met dank aan K. van Helvert, P. Hoop, A. van Keulen, T. Meestringa en F. Teunissen voor hun commentaar op de eerste versie van dit artikel

## 2 De huidige situatie voor allochtone kinderen in de voorschoolse opvang

### 2.1 Enkele cijfers

In Nederland behoort ongeveer 4 % van de bevolking tot de migranten met een Turkse, Marokkaanse, Surinaamse, Antilliaanse, Zuid-Europese of Molukse achtergrond (CBS 1-1-1987). Voor kinderen van 0-4 jaar van niet-Nederlandse afkomst ligt het percentage hoger, zeker in de grote steden. Tabel 1 geeft daarvan een overzicht.

Tabel 1 Allochtone kinderen van 0-4 jaar, percentages landelijk en voor 4 grote steden

|           | landelijk | A'dam | R'dam | Den Haag | Utrecht |
|-----------|-----------|-------|-------|----------|---------|
| Surin.    | 2.1       | 15.0  | 0.5*  | 13.8     | 5.1*    |
| Antill.   | 0.5       | 1.9   |       | 1.7      | 0.9*    |
| Marokk.   | 2.3       | 14.1  | 7.3   | 6.6      | 11.9    |
| Turks     | 2.3       | 6.4   | 9.7   | 6.6      | 7.2     |
| Z.-Europ. | 0.4       | 1.6   | 1.5   | 0.3      | 1.2     |
| Overig    | 1.4       | 8.3   | 3.0   | 8.7      | 5.2     |
| Nederl.   | 91.0      | 53.4  | 77.8* | 62.3     | 74.5*   |

\*De cijfers voor Surinaamse kinderen in Rotterdam betreffen alleen kinderen van ouders met de Surinaamse nationaliteit; vanwege de telling naar nationaliteit zijn er geen gegevens voor Antilliaanse kinderen; de cijfers van Utrecht voor deze groep kinderen dateren van 1-1-1986. Het percentage Nederlandse kinderen is daardoor beïnvloed. Bronnen resp. CBS per 1-1-1987; Bestuursinformatie Amsterdam 1-1-1987; Gem.bureau v. onderz. & statistiek Rotterdam 1-1-1987; Bureau automatisering verkiezingen Den Haag 1-1-1988; Afd.ondz.bureau v. statistiek Utrecht 1-1-1987.

Tabel 2 Deelname allochtone kinderen aan kinderdagverblijven (kdv) en Peuterspeelzalen (pz), percentages voor 4 grote steden

|                           | Amsterdam |      | Rotterdam 1) |      | Den Haag |      | Utrecht 2) |     |
|---------------------------|-----------|------|--------------|------|----------|------|------------|-----|
|                           | kdv       | pz   | kdv          | pz   | kdv      | pz   | kdv        | pz  |
| Surinaams/<br>Antilliaans | 26.5      | 13.5 | 26.4         | 15.5 | 21.9     | 10,5 | 13.9       | 4.2 |
| Marokkaans                | 3.0       | 1.9  | 2.4          | 1.3  | 2.8      | 1.0  |            |     |
| Turks                     | 3.2       | 1.7  | 1.6          | 2.9  | 2.1      | 0.9  | 10.0       | 5.0 |
| Zuid-Europ.               | 13.2      | 11.0 | 8.1          | 4.1  | 2.9      | 1.6  |            |     |
| Overig                    |           |      | 9.8          |      | 1.3      | 0.2* |            |     |
| Nederlands                | 54.0      | 72.0 | 51.7         | 67.0 | 12.6     | 4.4* |            |     |
|                           |           |      |              |      | 56.3     | 81.3 |            |     |

1) De gegevens van Rotterdam zijn gebaseerd op een enquête waaraan 65% van de KDV en 33% van de PZ deelnam. De cijfers voor de Zuid-Europese groep betreffen alleen Kaap-Verdiaanse kinderen; de andere Zuid-Europese groepen zijn gerangschikt onder overig.

2) CBS cijfers betreffende twee groepen: Antilliaanse/Surinaamse kinderen en Zuid-Europees/Marokkaans/Turks.

\* Den Haag heeft een splitsing gemaakt tussen Portugees enerzijds (in de tabel Zuid-Europ.) en Overigen anderzijds.

Bronnen: Afd. Bestuursinformatie Amsterdam 1988; Centraal Orgaan Kindercentra Rotterdam 1987; Afd. MWV jaarverslag 1986 Den Haag, CBS 1984 voor Utrecht.

Overigens varieert het percentage voor de grote steden per wijk. Zo spreekt het 'Plan Kinderopvang in Den Haag 1986-1987' van percentages van 60-81% kinderen van niet-Nederlandse afkomst in concentratiewijken.

Er zijn minder exacte gegevens beschikbaar over deelname van deze kinderen aan kindercentra. Volgens een landelijke inventarisatie van het CBS van 1986 (Kindercentra, vergelijking 1984-1986) had 7,3 % van de kinderen op kinderdagverblijven ouders die afkomstig waren uit het Middellandse Zee-gebied (Zuid-Europees, Marokkaans, Turks) en 12,5% had een Surinaams-Antilliaanse achtergrond. Voor de peuterspeelzalen lagen die percentages aanmerkelijk lager: resp. 1,4% en 1,9%. Vergeleken met deze landelijke cijfers kennen de grote steden hogere deelname-percentages zoals is af te lezen uit Tabel 2. In Amsterdam, Rotterdam en Den Haag heeft bijna de helft van de kinderen in kindercentra een niet-Nederlandse achtergrond. Opvallend is dat de groep Surinaamse kinderen relatief groot is, en het aantal Marokkaanse en Turkse kinderen vrij klein.

### 2.2 Experimenten Internationale Kinderopvang

Uit bovenstaande gegevens blijkt dat allochtone kinderen een niet te verwaarlozen groep vormen onder de kinderen in de leeftijd van 0-4 jaar in kindercentra zeker in de grote steden. De Werkgemeenschap Kindercentra Ne-

derland (WKN) heeft in 1980 het ministerie van WVC kunnen bewegen om 12 experimentele internationale kinderdagverblijven (IKDV) te subsidiëren (Van Keulen & Elbrandt, 1985). In deze 12, over het hele land verspreide kinderdagverblijven is het beleid specifiek gericht op het werken met een naar culturele afkomst gemengde groep. Dat betekent dat er speciale aandacht is voor de aanname van allochtone kinderen en voor de aanstelling van allochtone leidsters. De aanwezigheid van allochtone leidsters zou een betere waarborg zijn voor het contact met de ouders en voor de continuïteit in de ontwikkeling van de kinderen thuis en in de instelling.

De experimenten zijn inmiddels, in 1985, afgesloten en geëvalueerd. Wat zijn nu de ervaringen? We bespreken hier het aannamebeleid van de kinderen, het personeelsbeleid, de scholing en methodiekkontwikkeling.

Bij de afsluiting van de experimenten was het percentage allochtone kinderen op het IKDV gemiddeld 60%. De groep Turkse kinderen was het grootst: 26%, gevolgd door de groep Surinaamse kinderen (19%). De Marokkaanse kinderen maakten 6% van het totaal aantal kinderen uit. Een derde van de personeelsformatie was bezet door allochtone leidsters, een totaal van 32. Een van de conclusies van de evaluatie van de experimenten is dat de aanwezigheid van een buitenlandse leidster een kinderdagverblijf toegankelijker maakt voor met name Turkse en Marokkaanse ouders (Van Keulen & Elbrandt, 1985). Bovendien kan de aanwezigheid van een IKDV een positief uitstralingseffect hebben op deelname aan een peuterspeelzaal (Zaat, 1986).

Voorwaarde voor dit personeelsbeleid is dat er voldoende geschoolde allochtone leidsters zijn. Er zitten echter nog weinig meisjes uit etnische minderheden op de reguliere opleidingen (Middelbaar Dienstverlenings- en Gezondheidszorg Onderwijs/Agogisch werk (MDGO-AW), MBO-inrichtingswerk en -Cultureel Werk (MBO-IW, MBO-KW)). Voor de experimenten IKDV is speciaal ten behoeve van de scholing van allochtone leidsters een Opleiding (buitenlandse) Leidster Kindercentra opgezet in het kader van het leerlingwezen voortgezet niveau.

Ook de methodiekkontwikkeling is vanuit de experimenten van de IKDV ter hand genomen met een nadruk op intercultureel werken en de

begeleiding van de tweetalige ontwikkeling. Daarvoor is geprobeerd een groepssamenstelling te realiseren van allochtone kinderen uit één taalgroep met Nederlandse kinderen (bijvoorbeeld Turks-Nederlands). Vanwege de diversiteit aan nationaliteiten was dat echter lang niet altijd mogelijk. De ouders werd geadviseerd de eigen taal met de kinderen te spreken. Ook is een brochure en een video gemaakt (Taal en taal is meer dan twee, WKN, Oosterbeek, 1987) en een onderzoeksaanvraag opgesteld om de interactie tussen (allochtone en Nederlandse) leidster en kind in verschillende interactievormen na te gaan.

De algemene evaluatie van het experiment was gunstig. Het experiment bleek in een duidelijke behoefte te voorzien.

### 2.3 *Beleid ten aanzien van de opvang van allochtone kinderen in kindercentra*

De doelstellingen van de IKDV zijn terug te vinden in de algemene doelstelling die de overheid met de kinderopvang nastreeft (we laten hier de emancipatiedoelstelling voor de moeders buiten beschouwing). Zowel informatie-uitwisseling tussen ouders en instelling t.b.v. de pedagogische begeleiding van de kinderen, als de ontwikkelingsmogelijkheden van kinderen worden genoemd (Rijksbijdrageregeling Kinderdagverblijven, 1981; Regeringsstandpunt inzake kinderopvang, 1984; Notitie Jeugdige Minderheden, 1988). Het was daarom te verwachten dat bij een gunstige evaluatie van de experimenten de overheid zorg zou dragen voor continuering van deze opvangmogelijkheid voor allochtone kinderen en voor verspreiding van de ervaringen naar andere kindercentra. Welke gevolgen heeft deze evaluatie nu voor het reguliere beleid? We zullen achtereenvolgens kort stilstaan bij het beleid van de landelijke overheid, dat van de vier grote steden en bij een aantal regionale ontwikkelingen.

Het ministerie van WVC heeft in afwachting van een nieuw regeringsstandpunt inzake kinderopvang besloten de subsidiëring van een belangrijk deel van de arbeidsplaatsen op de IKDV's die aan de experimenten hebben meegedaan jaarlijks te verlengen. Wat betreft de methodiekkontwikkeling heeft de Stichting Spel en Opvoeding op projectmatige basis mogelijkheden gekregen voor deskundigheidsbevordering, cursus- en netwerkontwikkeling (o.a. contact met organisaties en allochtonen).

De aanvraag voor onderzoek naar tweetalige begeleiding heeft WVC echter niet gehonoreerd. Het ministerie van O&W financiert activiteiten voor de voorschoolse periode in het kader van het Vier Steden Project van het Onderwijs Voorrangbeleid. Voor het overige is het beleid gedecentraliseerd en moeten gemeenten zelf initiatieven ontplooiën.

Voor gedecentraliseerd beleid zijn in het algemeen weinig cijfers over deelname van allochtone kinderen in de kindercentra voorhanden. Zoals uit Tabel 2 blijkt verzamelen slechts twee van de vier grote gemeenten, t.w. Amsterdam en Den Haag, gegevens. In het verslag (Zaat, 1986) van een onderzoek in 7 gemeenten (Deventer, Den Haag, Leiden, Maastricht, Tilburg, Utrecht, Zwolle) wordt in het algemeen een tekort aan relevante gegevens geconstateerd. De betrokken ambtenaren hadden de indruk dat er nauwelijks allochtone kinderen aan de voorzieningen deelnamen. Wat gemeentelijke beleidsplannen betreft komt over het algemeen het beeld naar voren van een afwachtende houding van de lagere overheden. Het zijn de provinciale bureaus voor de kinderopvang die, soms op initiatief van kindercentra zelf, activiteiten ontplooiën en pogingen ondernemen gemeente en provincie te interesseren voor bemoeienis en subsidiëring. Met uitzondering van Den Haag en Rotterdam zijn er geen beleidsplannen op gemeentelijk niveau geformuleerd. De uitvoering van activiteiten door de bureaus voor de kinderopvang lijkt, behalve in Den Haag, nog nergens goed ingebed in gemeentelijk beleid.

Opvallend in de initiatieven van de instellingen voor de kinderopvang zijn de pogingen tot scholing en aanstelling van allochtone leidsters. In Amsterdam, Den Haag en Rotterdam en in een enkele plaats in Limburg, Noord-Brabant, Gelderland, Overijssel, Noord-Holland en Groningen heeft men opleidingsplaatsen gecreëerd in het kader van de door de WKN geïnitieerde 'Opleiding (buitenlandse) leidster kindercentra' waarbij voor de leerlingen een toekomstige arbeidsplaats in een kinderdagverblijf of de garantie van een voorkeursbehandeling bij vacatures in het vooruitzicht is gesteld. In Den Haag en Rotterdam is in de gemeentelijke beleidsplannen opgenomen dat instellingen in hun jaarverslag moeten vermelden hoeveel vrouwen uit etnisch-culturele groepen bij de instelling werkzaam

zijn. Voor de financiering van de opleidingsplaatsen moet worden geput uit verschillende potten, zoals werkgelegenheidsprojecten van Sociale Zaken, gelden in het kader van de 'Probleem Cumulatie Gebieden', middelen van de bureaus voor de kinderopvang zelf, incidenteel door ondersteuning van WVC of particuliere fondsen, hetgeen een ingewikkelde organisatie vergt.

Een tweede aandachtspunt in de initiatieven van de instellingen, maar vaak nog incidenteel, vormt de scholing van Nederlandse leidsters voor het 'intercultureel werken' waarvan de begeleiding van de tweetalige ontwikkeling deel uitmaakt. Daarbij wordt gebruik gemaakt van cursusmateriaal van de WKN.

Voorlichtingsactiviteiten voor ouders worden nog niet vaak ondernomen. Voor de werving van kinderen zijn er initiatieven in de vorm van experimenten met 'ontmoetingsruimten' of 'speelmiddagen' voor allochtone vrouwen in Rotterdam, Den Haag en Utrecht. Een reden voor de terughoudendheid in de oudervoorlichting vormen de beperkte plaatsingsmogelijkheden.

De conclusie van dit overzicht is dat de ervaringen opgedaan in de IKDV-experimenten, nog weinig consequenties hebben voor beleid. De landelijke overheid kent zich op dit punt nauwelijks taken toe. Slechts in twee grote steden is er beleid geformuleerd. In veel kleine gemeenten gebeurt niets. Inhoudelijk is er nog geen sprake van een uitgekristalliseerde visie, zeker niet over een tweetalige opvang. Wel wordt op een aantal plaatsen het belang onderkend van de aanwezigheid van allochtone leidsters, hetgeen een voorwaarde is voor het begeleiden van de tweetalige ontwikkeling.

De kinderopvang heeft dus te maken met een overheid die weliswaar de ontwikkelingskansen van allochtone kinderen zegt te willen stimuleren, maar nauwelijks gericht beleid voert, zeker niet ten aanzien van de ontwikkeling van tweetaligheid. Is het nu wenselijk tweetaligheid tot een duidelijk aandachtspunt te maken?

### 3 *Ondersteuning van vroege tweetaligheid*

Voor kindercentra met kinderen uit verschillende etnische groepen is de centrale vraag of het zinvol of zelfs noodzakelijk is de ééntalige,



Nederlandse praktijk aan te passen. Anders gesteld luidt de vraag: zijn er argumenten voor een gerichte ondersteuning van de tweetaligheidsontwikkeling?

We zullen de wetenschappelijke gegevens bespreken over het proces van simultane en successieve tweetaligheidsontwikkeling (3.1) en over de effecten van vroege tweetaligheid (3.2). Vervolgens bespreken we vervolgens de implicaties van deze gegevens voor de wijze van opvang (3.3). Gezien de leeftijdsgroep waarop dit artikel betrekking heeft, laten we gegevens over de latere schoolloopbaan buiten beschouwing.

### 3.1 *Het proces van tweetaligheidsontwikkeling*

Onderzoek naar het ontwikkelingsproces van tweetaligheid is verricht bij kinderen die voor hun derde jaar met twee talen te maken kregen, b.v. in een meertalig gezin waar vader en moeder elk hun eigen taal met het kind spraken, alsmede bij kinderen die eerst een basis in één taal hadden ontwikkeld alvorens, b.v. buitenshuis, een tweede taal te verwerven. Een overzicht van onderzoeksgegevens m.b.t. deze simultane en successieve vroege tweetaligheid geven McLaughlin (1984) en Allwood, MacDowall en Strömquist (1982).

Het proces van tweetaligheidsontwikkeling blijkt in grote lijnen identiek te verlopen aan dat van eerste-taalverwerving. Een kind leert in samenspel met de omgeving met behulp van een aantal cognitieve strategieën successievelijk de systematiek van beide talen beheersen. In beide gevallen doen zich grote individuele verschillen voor in tempo terwijl de volgorde waarin de taalstructuren worden verworven grotendeels gelijk is. De belangrijkste factoren die de ontwikkeling blijken te beïnvloeden worden in de overzichtsstudie van Allwood et al. (1982) in vier groepen ingedeeld:

- persoonsgebonden factoren zoals leeftijd, andere ontwikkelingsaspecten als intelligentie en sociaal-emotionele ontwikkeling;
- omgevingsfactoren, zoals de attitude van de omgeving t.a.v. de te leren taal/talen en t.a.v. de groep waartoe het kind behoort. De attitudes bepalen voor een groot deel de motivatie van het kind om de taal te leren. Tot de omgevingsfactoren behoort ook de gelegenheid die het kind heeft om de taal in de dagelijkse situatie te horen en te spreken: de mate en aard van het taalaanbod;

- taalgebonden factoren, waaronder de structuur van de talen;
- procesgebonden factoren, b.v. het geleidelijke dan wel 'shoksgewijze' leren, de volgorde waarin elementen worden aangeleerd, de invloed van taalbewustzijn in verschillende ontwikkelingsstadia.

Een verschil tussen het verwerven van één en twee talen is o.a. dat de kinderen beide talen moeten opslaan als deels samenhangende, deels gescheiden systemen. Principes voor de ondersteuning van tweetaligheids- en eentaligheidsontwikkeling zijn echter in wezen dezelfde:

- er moet gezorgd worden voor een rijk en gevarieerd taalaanbod en de gelegenheid de talen functioneel te gebruiken;
- het kind moet gemotiveerd worden om de talen te leren, het moet merken dat het belangrijk en zinvol is beide talen te leren. De te leren talen moet m.a.w. status hebben;
- het kind moet de talen kunnen ontwikkelen in een niet bedreigende omgeving, het moet zich veilig voelen.

Specifiek voor tweetaligheidsontwikkeling is hier het principe aan toe te voegen dat het kind geholpen moet worden de beide taalsystemen te onderscheiden, bijvoorbeeld door gebruik van talen duidelijk te koppelen aan personen, ruimten of tijdstippen.

### 3.2 *Effecten van tweetaligheid*

#### 3.2.1 *Effecten op de cognitieve ontwikkeling*

Het onderzoek naar de effecten van tweetaligheid voor een individu heeft zich vooral gericht op intelligentie in bredere zin. De bevindingen van studies voor 1960 wezen vooral op negatieve effecten (zie voor een overzicht b.v. Darcy, 1963). Deze studies hebben echter een wankel methodologische basis. De gebruikte intelligentietoetsen waren niet voor tweetaligen ontwikkeld: kinderen voor wie Engels veelal niet de dominante taal was, werden op Engelstalige intelligentietoetsen vergeleken met kinderen die Engels als moedertaal spraken. Bij gebruik van non-verbale toetsen verdwenen de verschillen. Ook de culturele en sociaal-economische achtergrond van de kinderen werd in de vroege onderzoeken genegeerd: meertaligen uit lagere sociaal-economische milieus werden vergeleken met eentaligen uit hogere sociale milieus.

Meer recente studies hebben daarentegen een meer verantwoorde methodologische basis en laten zien dat tweetaligheid juist positieve effecten kan hebben op cognitieve ontwikkeling. Veel van deze studies betreffen tweetalige, Frans-Engelstalige kinderen uit middenklasse-milieus in Canada (zie b.v. Lambert, 1977). Positieve effecten zijn echter ook gerapporteerd op basis van onderzoek uit andere landen, naar kinderen met verschillende sociaal-economische achtergronden voor diverse aspecten van cognitieve ontwikkeling, zoals non-verbaal denkvermogen (Hakuta & Diaz, 1985), bewustzijn van onderscheid betekenis-klank (Ianco-Worrall, 1972) en de analytische oriëntatie op zowel verbale als nonverbale structuren (Ben Zeev, 1977). Maar er zijn ook negatieve effecten gerapporteerd. Daarbij zijn de omstandigheden waaronder kinderen hun twee talen verwerven en de relatie tussen socialisatie thuis en op school van doorslaggevend betekenis. Als er sprake is van een dominantie van één taal kan de verwerving van die taal de ontwikkeling van de andere stagneren. Het gevolg is dat de beheersingsniveaus, bijvoorbeeld van de woordenschat, van een of van beide talen laag zijn. Is er een evenwichtiger verhouding tussen de talen, zowel naar beheersing als naar waardering van de omgeving dan gaat de ontwikkeling van beide talen niet ten koste van elkaar, maar is er sprake van verrijking.

Wat betreft tweetalige ontwikkeling en schoolsucces heeft Cummins (1979) twee hypothesen geformuleerd om de tegenstrijdige onderzoeksresultaten te kunnen verklaren. De afhankelijkheidshypothese verklaart het al dan niet optreden van negatieve effecten. Cummins veronderstelt een afhankelijkheidsrelatie tussen bepaalde aspecten van taalvaardigheid: aan cognitieve gerelateerde vaardigheden die in de ene taal zijn verworven, worden overgedragen naar de andere taal. De verwerving van die overdraagbare, aan cognitieve gerelateerde vaardigheden, geschiedt in de primaire socialisatie, dus in de eerste taal (of bij tweetalige gezinnen, in twee talen). Het sociaal-economisch en cultureel milieu blijkt van veel invloed op de aard van de socialisatie en dus op de aard van de taalontwikkeling. Als deze specifiek cognitieve vaardigheden die in de primaire socialisatie worden verworven dezelfde zijn als die welke in de secundaire socialisatie (kinderopvang, school) worden

gewaardeerd heeft opvang of instructie in de tweede taal uiteindelijk geen negatieve effecten op de cognitieve ontwikkeling. Anders is het, wanneer de specifieke cognitieve taalvaardigheden die in de secundaire socialisatie worden gewaardeerd, ontbreken in de communicatiepatronen in de primaire socialisatie. Er is dan geen sprake van overdracht vanuit de eerste taal. De instructie ervan in een nieuwe, tweede taal heeft dan geen voedingsbodem in de eerste taal. Op deze wijze ontstaan negatieve effecten voor de cognitieve ontwikkeling. Om positieve effecten te verklaren is de 'drempelhypothese' geformuleerd. Cummins veronderstelt dat er twee drempels zijn. Blijft de beheersing in beide talen onder de eerste drempel, dan heeft dat negatieve effecten op de cognitieve ontwikkeling. Beheersingsniveaus tussen de eerste en tweede drempel hebben geen duidelijk effect, maar komt de beheersing in beide talen boven de tweede drempel dan biedt dat cognitieve voordelen.

### 3.2.2 *Effecten op de sociale en emotionele ontwikkeling*

Een tweede terrein waarop effecten van tweetaligheid zijn onderzocht vormt de sociaal-emotionele ontwikkeling. Ook hier zijn tegenstrijdige resultaten gerapporteerd. Zo is geopperd dat een slecht ontwikkelde tweetaligheid van kinderen 'dubbel halftaligen' zou maken, die zich niet emotioneel zouden kunnen uiten, zonder dat dat begrip 'halftaligheid' empirisch gevalideerd was (zie voor kritiek Skutnabb-Kangas, 1982 en Hajer, 1983). Ook is wel gesuggereerd dat meertaligen zich slechter met verschillende (taal-)groepen kunnen identificeren en zo ontworteld raken, met negatieve gevolgen voor de samenleving. Een historisch overzicht van dit type uitspraken geeft Weinreich (1953). De wetenschappelijke onderbouwing ervan blijkt wankel; vaak bestaan de gegevens uit anekdotes.

Onderzoek, gebaseerd op observaties van kinderen laat zeer uiteenlopende reacties zien, die erop wijzen dat niet tweetaligheid op zich, maar de omstandigheden waaronder kinderen hun tweetaligheid ontwikkelen de positieve dan wel negatieve effecten veroorzaken. Zo beschrijft Svensson (1979) reacties van Finstalige kinderen die, zonder begeleiding van een Finssprekende volwassene in een Zweedstalig kinderdagverblijf werden geplaatst. De kinderen van 4 tot 6 jaar konden zich sociaal

redelijk aanpassen, maar de kinderen van 1 tot 4 jaar maakten allen een periode van vertwijfeling door en vertoonden daarna verschillende sociaal-emotionele stoornissen. Enerzijds waren er kinderen die stil, passief en angstig werden, anderzijds waren er kinderen die agressief gedrag gingen vertonen. Svensson laat zien dat de aanwezigheid van een Finstalige volwassene een positief effect had op het gedrag en de sociaal-emotionele ontwikkeling van de kinderen in haar onderzoek.

Andere observaties laten eveneens zien hoe ernstig de effecten kunnen zijn als jonge kinderen hun tweetaligheid mochten ontwikkelen, zonder dat ze zich in hun eerste taal verstaanbaar kunnen maken. Brown (1979) observeerde twee Bangladesische broertjes van 5 en 6 jaar, die als ééntalig-Bengali sprekenden ieder apart in een Engelstalige groep werden geplaatst. Het jongste kind werd in een speciale opvangklas geplaatst met kinderen uit andere etnische groepen, waar de ontwikkeling van de tweede taal speciale aandacht kreeg en meertaligheid door zowel de volwassene als de andere kinderen normaal gevonden werd. Het oudere broertje werd in een gewone Engelstalige groep geplaatst zonder specifieke aandacht. Brown beschrijft o.a. hun gedrag in de groep en besteedt speciale aandacht aan het gebruik van het egocentrisch taalgebruik van de kinderen. Het jongste broertje ging zich in de loop van de observatieperiode steeds veiliger voelen in de groep en produceerde aanzienlijk meer egocentrische en sociale uitingen in eerst het Bengali, later het Engels. Het oudere broertje had grote problemen in de communicatie met andere kinderen en volwassenen en viel in het Bengali vrijwel stil, zonder dat de vaardigheid in het Engels toenam. Brown schrijft de verschillen o.a. toe aan de mate van stress waaronder de tweetaligheidsontwikkeling plaatsvindt. Ze benadrukt het belang van de aanwezigheid en de houding van andere kinderen en van een volwassene die de moedertaal van het kind spreekt zodat het zich kan uiten. Tweetaligheid als zodanig is dus niet de oorzaak van eventuele emotionele problemen; dergelijke problemen kunnen ontstaan afhankelijk van de attitudes van de omgeving tegenover talen en culturen van een gemeenschap. De veiligheid die jonge kinderen ervaren wanneer een volwassene hen begrijpt is een andere belangrijke factor.

### 3.3 'Goede' en 'slechte' spiralen

Bovenstaand beknopt overzicht van gevonden effecten van tweetaligheid geeft aan dat de sociale context waarin tweetaligheid al dan niet gestimuleerd wordt van beslissende betekenis is voor het optreden van positieve, dan wel negatieve effecten. In de context waarbinnen kinderen uit etnische minderheidsgroepen tweetalig opgroeien, kan het niet stimuleren van tweetalige ontwikkeling, b.v. in kindercentra, negatieve effecten hebben op hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Allwood et al. (1982) beschrijven in hun onderzoeksoverzicht welke rol de sociale context speelt bij het ontstaan van een spiraal naar boven of beneden. Als een kind uit een gezin komt waarin economische en culturele omstandigheden gunstig zijn, waarin het gestimuleerd wordt tot talige interactie, het kind tenminste een gemiddelde begaafdheid heeft en zich veilig voelt, dan is de kans groot dat er een spiraal naar boven in gang wordt gezet. De eigen vooruitgang in de taal werkt stimulerend op de omgeving. Die tendens wordt nog eens versterkt als binnen en buiten het gezin een positieve attitude t.o.v. de eigen taal bestaat. De tweetalige ontwikkeling zal dan positief kunnen verlopen en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling bevorderen.

Wanneer een kind echter uit een milieu komt dat in materieel en cultureel opzicht in de samenleving een ondergewaardeerde plaats inneemt, waarbij de moedertaal een lage status heeft hetgeen onveiligheid en negatieve attitudes met zich meebrengt, kan een spiraal naar beneden in gang gezet worden. Een geringe talige interactie heeft een gebrekkige taalontwikkeling tot gevolg, die minder uitnodigend is voor verbaal contact, met mogelijk negatieve effecten op cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Een dergelijke spiraal naar beneden kan tot op zekere hoogte doorbroken worden door gerichte aandacht voor de taalontwikkeling in opvang buitenshuis. Daarover gaat de volgende paragraaf.

### 3.4 *Consequenties voor de begeleiding in kindercentra*

We keren terug naar de vraag of het zinvol is de ééntalige, Nederlandse praktijk van kindercentra aan te passen bij de aanwezigheid van tweetalige kinderen. Op grond van de beschreven wetenschappelijke gegevens kan het argument gebruikt worden dat tweetalige begelei-

ding een positieve invloed heeft op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Hier- van hebben we laten zien dat die ontwikkeling van vele factoren afhankelijk is en zeker niet onder alle omstandigheden optreedt. Het is daarom naar ons idee niet vruchtbaar om de discussie te richten op de vraag of tweetaligheid positief of negatief is. Het lijkt ons zinvoller het als een gegeven te beschouwen dat bepaalde kinderen in hun directe omgeving met twee talen te maken hebben en daaraan vanuit humanitaire argumenten de conclusie te verbinden dat ze die talen voor hun dagelijkse contacten nodig hebben.

Humanitaire overwegingen komen ook naar voren in de praktijk van de kinderopvang en het onderwijs. Kinderen zouden de moedertaal nodig hebben om zich verbonden te kunnen voelen met de ouders. Elk kind heeft de behoefte om met zijn ouders te praten en zich met hen te kunnen identificeren. Dat betekent dat kinderen die een deel van de week in kindercentra doorbrengen, waardering voor hun culturele achtergrond moeten ondervinden en communicatieve vaardigheden in de taal van hun ouders moeten kunnen ontwikkelen. De humanitaire argumenten hebben te maken met de functie van talen in het scheppen van een veilige situatie voor jonge kinderen, identiteitsontwikkeling, ontwikkelingskansen van niet-cognitieve aard. Voor zulke argumenten zijn weinig cijfermatige onderzoeksgegevens; de onderzoeksmethodologie zit vol angels en klemmen. Praktijkervaringen zijn er vele. Velen ervaren dat tweetaligheid geen keuze is, maar noodzaak. Allochtone kinderen in Nederland, van wie de ouders slecht Nederlands spreken, hebben de moedertaal nodig als communicatiemiddel met de ouders, naast vaardigheid in het Nederlands. Dat geldt zeker in de vroege jaren, maar ook in de latere jaren wanneer de vaardigheid in beide talen de mogelijkheid blijft geven tot identificatie met beide groepen. Deze kinderen kunnen het zich met andere woorden niet permitteren om een groep af te zweren door niet tweetalig te worden.

Vanuit deze opstelling lijkt het ons het meest zinvol om de discussie te richten op de vraag hoe we, vanuit humanitaire overwegingen, de omstandigheden zo kunnen beïnvloeden dat de ontwikkeling van de kinderen in die tweetalige omgeving positief verloopt.

#### 4 *Gunstige omstandigheden creëren; het voorbeeld van Zweden*

Zweden heeft voor West Europa unieke voorzieningen voor de begeleiding van tweetalige immigrantenkinderen in de voorschoolse opvang.

##### 4.1 *Zweden als immigratieland*

Zweden is als immigratieland goed met de Nederlandse situatie te vergelijken. Ongeveer tien procent van de bevolking is immigrant of kind van een immigrant. De meesten van hen zijn sinds het begin van de jaren '60 naar Zweden gekomen als arbeidsmigranten of als vluchteling. Nog steeds komen er veel buitenlanders naar het land, nu vooral vluchtelingen. Naar schatting worden er meer dan 100 talen en taalvarianten gesproken.

In de jaren zeventig heeft de Zweedse overheid gepoogd een samenhangend immigrantenbeleid te ontwikkelen. Een belangrijk kenmerk daarvan is dat men streeft naar een pluralistische samenleving. Gelijkwaardigheid, vrijheid van keuze, en samenwerking zijn de drie leuzen van die politiek. Kijken we naar de taalproblematiek als onderdeel daarvan dan zien we dat aan de ene kant uitgebreide maatregelen zijn getroffen om alle immigranten goede kennis van het Zweeds bij te brengen, terwijl aan de andere kant de ontwikkeling van de eigen talen ruimte krijgt. Zo is 'actieve tweetaligheid' doel van het onderwijs aan immigrantenkinderen, wanneer de ouders dat wensen. Moedertaalonderwijs is een wettelijk vastgelegd en afdwingbaar recht in basis- en voortgezet onderwijs voor alle kinderen die thuis een andere taal dan het Zweeds spreken. Daarbij wordt geen onderscheid gemaakt tussen autochtone en allochtone minderheden. Motieven voor deze 'moedertaal-hervorming' komen mede voort uit het idee dat voortbouwen op de talen die het kind al kent het gunstigst zou zijn voor de cognitieve ontwikkeling en de schoolloopbaan. De wijze waarop tweetaligheid in basis- en voortgezet onderwijs wordt gestimuleerd blijft hier verder buiten beschouwing (zie Fase 1987; Hajer 1983, 1987). We richten ons nu op de voorschoolse periode.

##### 4.2 *Beleid t.a.v. tweetaligheid in de voorschoolse periode*

Tot de voorschoolse periode rekent men in



Zweden de kinderdagverblijven en kleuteropvang van kinderen tot 7 jaar. Het deelnamepercentage vanuit immigrantengroepen is landelijk 8,3 %, in de grote steden ligt dit aanmerkelijk hoger; in Stockholm is het percentage 15,5 in Gothenburg 10,7%.

Sinds 1971 bestaan in de kindercentra activiteiten ter bevordering van de moedertaal van immigrantenkinderen. Enkele jaren geleden heeft het Ministerie van Welzijn gepoogd de ervaringen te inventariseren en te evalueren om een gericht beleid te kunnen formuleren (Municio, 1983; Socialstyrelsen, 1987; Rättö-Nilsson, 1982). Er werd een overheidscommissie ingesteld (zie Socialstyrelsen, 1982), er werden onderzoeken en ontwikkelprojecten gestart (zie Nauclér, 1983; Andersson & Nauclér, 1987). Op basis daarvan werd eind 1985 een 'Werkplan' voor de voorschoolse opvang opgesteld met richtlijnen voor de plaatselijke autoriteiten die de verantwoordelijkheid voor de uitvoering hebben (Socialstyrelsen, 1985). In dat werkplan neemt de ontwikkeling van de moedertalen van de kinderen een centrale plaats in. Daarvoor worden voornamelijk humanitaire argumenten aangevoerd. Het is belangrijk te vermelden dat het hierbij uitdrukkelijk gaat om de dagelijkse omgangstaal van het kind, de thuistaal, en niet om de officiële standaardtaal van het land van oorsprong.

Een interessant aspect van het werkplan is dat moedertaalontwikkeling niet als apart, toegevoegd beleid beschouwd wordt, maar als logisch uitvloeisel van het bestaande beleid t.a.v. de voorschool. Elk kind moet die begeleiding krijgen die nodig is voor een goede sociaal-emotionele, cognitieve, motorische enz. ontwikkeling. Het Ministerie betoogt dat dit uitgangspunt voor immigrantenkinderen automatisch betekent dat de moedertaal ondersteund moet worden. De regelingen voor de moedertaalondersteuning zijn dan ook niet in een aparte wet vastgelegd.

De aanwijzingen van het Ministerie gaan verder dan principe-uitspraken. Zo bevat het Werkplan o.a. richtlijnen voor het verzamelen van gegevens als basis voor de planning, aanwijzingen voor het personeelsbeleid en voor de groeperingsvormen in de kindercentra. We zullen deze beknopt weergeven.

Allereerst wordt het belang van informatie benadrukt. De gemeenten moeten o.a. in samenwerking met consultatiebureaus gegevens

verzamelen over de talen die de kinderen thuis gebruiken. Op de standaardformulieren zijn naast medische vragen ook vragen over de taalachtergrond van de ouders en de in huis gebruikte talen opgenomen. De ouders moeten door de gemeenten actief benaderd worden om de meest geschikte opvang voor het kind te bespreken. Ook dat gebeurt in samenwerking met de consultatiebureaus.

Een tweede beleidsaspect is de groeperingsvorm binnen de kindercentra. De overheid beveelt de gemeenten aan om kinderen als het enigszins mogelijk is in moedertaalgroepen te plaatsen. In dergelijke groepen spreken alle kinderen dezelfde taal en is altijd een leidster aanwezig die de eigen taal spreekt; daarnaast kan binnen de groep ook een Zweedse leidster met de kinderen werken. Lukt het niet om voldoende kinderen met dezelfde moedertaal bij elkaar te krijgen, dan kunnen zogenaamde samengestelde groepen gevormd worden. Daarin heeft de helft van de kinderen dezelfde moedertaal, terwijl de andere kinderen Zweeds of andere talen spreken. Hierbij is een Zweedstalige en een moedertaalleidster constant aanwezig. Is ook deze vorm niet te realiseren, dan kan het kind in een 'gewone' Zweedse groep geplaatst worden. Dat wordt echter als noodoplossing beschouwd. Het Ministerie adviseert dan tenminste enkele andere kinderen met dezelfde moedertaal in de groep te plaatsen, om een isolement van het kind te voorkomen. In deze opvangvorm kunnen de kinderen wel enkele uren per week bezocht worden door een 'ambulante' leidster die de eigen taal spreekt. Eind 1986 kreeg ruim 55% van de immigrantenkinderen steun in de moedertaal. Het gaat daarbij in 90% van de gevallen om vier of meer uren per week, wat inhoudt dat de kinderen in samengestelde of moedertaalgroepen geplaatst zijn. Als voornaamste reden waarom toch nog bijna de helft van de kinderen geen 'moedertaaltraining' krijgt, wordt het tekort aan leidsters genoemd.

Het personeelsbeleid is bij de uitvoering van dit beleid uiteraard een cruciaal punt. Om kinderen zowel veiligheid als voldoende taalstimulans te bieden, wordt de permanente aanwezigheid van een tweetalige, biculturele leidster aanbevolen. Dat is nog niet altijd realiseerbaar. Wel is men sinds het einde van de jaren zeventig actief bezig om leidsters voor dit werk op te leiden. Op verschillende plaat-

Tabel 3 *Deelname aan moedertaaltraining in voorschoolse opvang*

|               | <4u.pw | >4u.pw. | totaal | deelname % |
|---------------|--------|---------|--------|------------|
| Stockholm     | 479    | 5333    | 5812   | 54.6       |
| Gothenburg    | 51     | 1417    | 1468   | 61.2       |
| Malmö         | 339    | 730     | 1069   | 44.5       |
| Zweden totaal | 1392   | 10833   | 12225  | 55.1       |

Bron: Statistiska Centralbyrån, situatie op 31 december 1986

sen in het land bestaan binnen de lerarenopleidingen speciale leerroutes voor tweetalige leidsters, gericht op de specifieke deskundigheid die zij voor dit werk nodig hebben (zie Hajer & Meestringa, 1986). Daarnaast wordt bijscholing georganiseerd voor zowel de Zweedse als de moedertaalleidsters. Desondanks krijgt nog iets minder dan de helft van de immigrantenpeuters en -kleuters geen moedertaalondersteuning ten gevolge van personeelsgebrek. Landelijk waren eind 1986 3166 tweetalige leidsters werkzaam. (Ter vergelijking: in de kinderopvang in Nederland werken nu ongeveer 30 allochtone leidsters; in het basisonderwijs waren in het voorjaar 1988 874 formatieplaatsen voor OETC leerkrachten beschikbaar (bron: Ministerie van O&W).)

#### 4.3 *Methodiekontwikkeling*

Uit de genoemde evaluatieonderzoeken en ontwikkelprojecten zijn diverse aanwijzingen gekomen voor een bruikbare methodiek in de tweetalige begeleiding. Aan de universiteit van Gothenburg is onlangs het project 'Hemspråk i förskolan' afgesloten waarin de praktijk van verschillende groepeeringsvormen werd geanalyseerd op effecten op de tweetaligheidsontwikkeling van kinderen (Andersson & Nauc-lér, 1987; Nauc-lér, Welin & Ögren, 1988). Daaruit kwamen o.m. aanwijzingen voor een duidelijk talenbeleid in de kindercentra gericht op een gelijkwaardige status van talen. Ook bij aanwezigheid van tweetalige leidsters blijkt de Zweedse taal namelijk toch dominant te zijn. Het project leverde daarnaast belangrijke gegevens op omtrent de functie van diverse activiteiten voor de taalverwerving, zoals kringgesprekken, groepswork, routinehandelingen. Aanbevolen wordt dat leidsters vooral informele situaties benutten voor gesprekjes met kinderen en dat ze ook talige activiteiten van kinderen onderling stimuleren. Een ontwikkelproject in Huddinge ontwikkelde vormen voor samenwerking en

taakverdeling van tweetalige en Zweedse leidsters in verschillende organisatiemodellen, afgestemd op de ontwikkelingsfasen van kinderen (Welin & Ögren, 1987). Bij het Ministerie van Immigrantenzaken loopt sinds 1985 een omvangrijk project onder de naam SKYM-project, wat staat voor 'taal en cultuur voor jongere minderheidskinderen' (zie Stockfelt-Hoatson, 1989) Projectdoelen hebben o.a. betrekking op samenwerkingsvormen tussen voorschool en gemeenschappen, opleiding en nascholing van personeel, en methodiek van de begeleiding van tweetalige en biculturele ontwikkeling.

In de genoemde projecten en de opleidingen voor tweetalige leidsters staat de rol centraal van het personeel als 'cultuurbemiddelaar'. Daarmee wordt bedoeld dat tweetalige, biculturele leidsters voor de kinderen een voorbeeldfunctie hebben. Ze kunnen ervaringen in de beide talen en culturen verduidelijken en hanteerbaar maken. Ook voor het Zweedstalige personeel en voor de ouders kunnen de leidsters deze laatste rol vervullen.

#### 5 *Aanbevelingen voor tweetaligheidsbeleid in Nederland*

Kortom, naar onze mening is tot nog toe het belang van een tweetalige begeleiding van allochtone kinderen in de voorschoolse opvang ten onrechte verwaarloosd. Het risico van negatieve gevolgen voor de gehele ontwikkeling van de kinderen is bij een louter Nederlandstalige begeleiding duidelijk aanwezig. Tweetalige begeleiding blijkt realiseerbaar, zo leren ervaringen uit binnen- en buitenland. Lering daaruit trekkend, formuleren we de volgende aanbevelingen t.a.v. verschillende beleidsniveaus.

a. *Aanbevelingen op landelijk niveau*

Algemeen is het van belang dat de overheid zich uitspreekt over toekomstig beleid ten aanzien van de talen van allochtone minderheden. Een duidelijke taalpolitiek is een voorwaarde voor consistent beleid. Specifiek voor de opvang buitenshuis van allochtone kinderen geldt dat de overheid een *visie* zou moeten ontwikkelen op interculturele begeleiding en de meertalige ontwikkeling. Een duidelijke visie kan een kader vormen voor het beleid van de lagere overheden.

Tot taalpolitiek behoort ook het ontwikkelen van een systeem voor het verzamelen van *gegevens* over de aantallen kinderen bij wie thuis een andere taal dan het Nederlands gesproken wordt. Demografische gegevens zijn voorwaarde voor een goede planning van meertalige opvang en belangrijk voor de continuïteit in de begeleiding in de voorschoolse periode en in de daarop volgende vormen van onderwijs.

Planning van activiteiten vraagt om beslissingen op landelijk niveau over doelen, om mogelijkheden voor het ontwikkelen van middelen, om begeleide implementatie en om evaluatie. Juist op landelijk niveau zou samenhang aangebracht moeten worden in de activiteiten ten behoeve van de voorschoolse en schoolse periode.

Ook de *scholing* van allochtone leidsters is financieel gezien een taak van de landelijke overheid. Op dit moment is de financiering per gemeente verschillend en moeten allerlei bronnen worden aangeboord om scholing mogelijk te maken. In de 'Eindrapportage experimenten Internationale kinderopvang' (Van Keulen & Elbrandt, 1985) wordt een aantal aanbevelingen gedaan die te maken hebben met randvoorwaarden voor de opleiding. Een belangrijk aandachtspunt blijft de extra begeleiding waarvoor additionele financiering vaak ontbreekt. Het komt voor dat van de allochtone vrouwen die de opleiding als tweede-kans onderwijs volgen, niemand de eindstreep haalt.

Om tweetalig *personeel* te kunnen aantrekken zullen kindercentra ofwel duidelijke richtlijnen voor personeelsbeleid moeten krijgen binnen bestaande subsidievoorwaarden, ofwel aanvullende faciliteiten. Wat de *methodiek* betreft ligt er voor de landelijke overheid een taak ontwikkelwerk te stimuleren en coördineren, en aansluitend evaluatieonderzoek mo-

gelijk te maken en ervaringen te verspreiden. Op dit moment worden allerlei fondsen benaderd in het kader van het Onderwijsvoor-rangsbeleid binnen het Vier Steden Project Welzijn, om dergelijke activiteiten op project-basis te ontplooiën.

b. *Aanbevelingen op plaatselijk niveau*

Zoals we al vermeldde, zijn er nogal wat verschillen tussen gemeenten. Bijna overal geldt dat de specifieke situatie van meertaligheid in de kinderopvang een meer expliciet aandachtspunt zou moeten vormen. In het algemeen lijken de volgende aspecten van belang.

De gemeenten kunnen coördinatie van de tweetalige kinderopvang bevorderen, door ofwel zelf, ofwel via instellingen de *informatieverzameling* te bundelen en de behoefte aan deze opvang vast te stellen, en op grond hiervan een *beleid* te ontwikkelen waarbij de aanstelling van buitenlandse leidsters door de instellingen prioriteit krijgt. Ook ten aanzien van de *opleiding* kan op gemeentelijk/regio-naal niveau het een en ander worden ondernomen: zo kan men mogelijkheden creëren voor de 'Opleiding (buitenlandse) leidster Kindercentra' of stimuleren dat de CBB's zorg dragen voor een voorbereidend jaar op de gebruikelijke opleidingen.

Op gemeentelijk niveau is het van belang over de plaatsing van kinderen te overleggen om zo kinderen met dezelfde moedertaal bij elkaar in een groep te kunnen plaatsen, en informatie aan de ouders over een wenselijke opvang te coördineren. In overleg met ouders zou moeten worden bekeken welke aandacht voor welke talen het beste zou zijn. Een andere mogelijkheid voor gemeenten ligt binnen het onderwijsbeleid. Als participant in onderwijsvoor-rangsgebieden kan de gemeente de afstemming en samenwerking tussen kindercentra, basisscholen en andere welzijnsinstellingen bevorderen.

c. *Aanbevelingen aan kindercentra*

Kindercentra zijn niet helemaal afhankelijk van het overheidsbeleid. Ze kunnen ook zelf een visie op de begeleiding van meertalige kinderen ontwikkelen en maatregelen nemen. Uit de onderzoeksgegevens omtrent effecten van tweetaligheid lijken de volgende factoren van belang te zijn:

– Allereerst speelt de *sociale context* een belangrijke rol. Kinderen moeten zich veilig

voelen om zich te kunnen ontwikkelen. Ze moeten met de kinderen en volwassenen in hun omgeving een goed contact kunnen leggen, er moeten mensen zijn die hen begrijpen. Voor kindercentra zal dit vooral consequenties hebben voor het personeelsbeleid. Op z'n minst zou een deel van de week een leidster aanwezig moeten zijn die met kinderen in hun eigen taal kan werken.

- Ten tweede is de *status* van de te leren talen een belangrijke factor. Het kind moet merken dat het belangrijk gevonden wordt dat hij tweetalig wordt. De houding van ouders, andere verzorgers en andere kinderen is heel belangrijk. Voor kindercentra zal dit betekenen dat er een duidelijk talenbeleid opgesteld wordt, waarbij de buitenlandse leidster zorg kan dragen voor de begeleiding van de ontwikkeling van de gemeenschapstaal. Maar ook via activiteiten waarbij alle kinderen betrokken zijn, kan de gelijkwaardigheid van talen tot uiting komen. Status geven aan talen betekent ook dat tweetalig personeel een gelijkwaardige plaats in het team moet krijgen, bij alle beleidsbeslissingen betrokken wordt. Ook Nederlandstalig personeel moet de gelegenheid krijgen hun deskundigheid in het begeleiden van tweetalige kinderen te vergroten.

- Een derde factor van belang is de *stimulans* die het kind krijgt om de talen te leren begrijpen en gebruiken. Het kind moet gelegenheid hebben om op een zinvolle manier via de talen te communiceren. Het gaat daarbij niet alleen om *hoeveel* er gepraat kan worden, maar ook om *hoe*. Dit zal voor kindercentra ontwikkeling van de inhoud en methodiek van het werk impliceren.

Contacten met de *ouders* verdienen speciale aandacht. Ouders zullen direct betrokken moeten worden bij het taalbeleid van de kindercentra. Omdat een groot deel van de ontwikkeling van de kinderen thuis plaats vindt, verdient het aanbeveling om met de ouders te bezien hoe zij de taalontwikkeling van het kind het best kunnen stimuleren. Wellicht kunnen daar ook andere welzijnsinstellingen en volwasseneducatie bij betrokken worden.

Al deze aanbevelingen geven aan dat er nog heel wat gedaan moet worden om meer kinderen hun twee talen onder gunstige omstandigheden te laten ontwikkelen. In de praktijk zijn er op verschillende plaatsen initiatieven genomen in die richting. De ervaringen met tweetalige begeleiding zouden verspreid moeten worden. Nog steeds krijgen veel kinderen geen gelegenheid hun beide talen te ontwikkelen. Wij vinden het van het grootste belang om op korte termijn, op alle niveaus initiatieven tot tweetalige begeleiding te nemen, dan wel bestaande initiatieven te versterken.

### Literatuur

- Allwood, J., M. MacDowall & S. Strömquist, *Barn, språk och flerspråkighet. En kritisk översikt*. Göteborg: Göteborgs Universitet institutionen för lingvistik, 1982.
- Andersson, A. B. & K. Nauclér, *Språkmiljö och språkinläring. Slutrapport från projektet Hemspråket i förskolan*. SPRINS rapport 38, Göteborg: 1987.
- ARBO, *Een boog van woorden tot woorden. Advies over het onderwijs aan leerlingen uit etnische minderheidsgroepen*. Zeist: 1988.
- Ben-Zeev, S., The effect of Spanish-English bilingualism in children from less privileged neighbourhoods on cognitive development and cognitive strategy. *Working Papers on Bilingualism*, 1977, 14, 83-122.
- Brown, D., *Mother tongue to English. The young child in the multicultural school*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.
- Cummins, J., Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 1979, 49, 222-251.
- Darcy, N. T., Bilingualism and the measurement of intelligence: review of a decade of research. *Journal of genetic psychology*, 1963, 103, 259-282.
- Fase, W., *Voorbij de grenzen van onderwijs in eigen taal en cultuur. Meertaligheid op school in zes landen verkend*. Den Haag: S.V.O., 1987.
- Hajer, M., *Taalonderwijs aan immigranten in Zweden*. Enschede: SLO, 1983.
- Hajer, M., Tweetalig onderwijs in Zweden: een inspirerend voorbeeld? In: C. Dietvorst, C. v.d. Guchte, K. Sietaram e.a. (red.) *Handboek Inter-cultureel Onderwijs*, Alphen aan den Rijn: 1987.



- Hajer, M. & T. Meestringa, Opleiding van OETC-leerkrachten – meer dan een taal cursus. Een weergave van de Zweedse ervaringen. *Moer*, 1986, 4, 24-33.
- Hakuta, K. & R. M. Diaz, The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: a critical discussion and some new longitudinal data. In: K. E. Nelson (Ed.), *Children's language*, Vol. 5. Hillsdale, N.J.: 1985, 319-344.
- Inaco-Worrall, A. D. Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, 1972, 43, 1390-1400.
- Keulen, A. van & K. Elbrandt, *Eindrapportage experimenten internationale kinderopvang*. Oosterbeek: W.K.N., 1985.
- Lambert, W. E., Cognitive and sociocultural consequences of bilingualism. In: P. Hornby, (Ed.), *Bilingualism. Psychological, social and educational implications*. New York: Academic Press, 1977.
- McLaughlin, B., Second-language acquisition in childhood. Vol. 1: preschool children. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1984.
- Municio, I., *Hemspråk i förskolan. En undersökning av genomförandet*. Expertgruppen för invandrarforskning. Rapport 21. Stockholm: Liber, 1983.
- Naucér, K., *Hemspråk i förskolan*. Sprinsprojektet 19. Göteborg: Göteborgs Universitet, 1983.
- Naucér, K., R. Welin, M. Ögren *Kultur och språkmöten. Om tvåspråkigt arbetssätt i förskolan*. Socialstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget, 1988.
- Rättö-Nilsson, L., *Flerspråkighet och flerkulturalism i förskolan, vill vi, kan vi?* Stockholm, Socialdepartementet: 1982.
- Skutnabb-Kangas, T., *Bilingualism or not? The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.
- Socialstyrelsen, *Hemspråksstöd för invandrar- och minoritetsbarn*. Arbetsplan för förskolan. Stockholm: 1985.
- Socialstyrelsen, *Pedagogiskt program för förskolan*. Ällmanna råd frå socialstyrelsen 1987, 3.
- Stockfelt-Hoatsen, B. I., *Internationalization and early education of immigrant children in Sweden*. Nörrköping: S.I.V., 1989.
- Svensson, G., *Små invandrarbarn på daghem*. Familjestödsutredningen vid Socialdepartementet. Stockholm: 1979.
- Weinreich, U., *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague: Mouton & Co, 1953.
- Welin, R. & M. Ögren, *Att tillsammans jämbördigt vara. Om pedagogik i flerkulturella förskolor och fritidshem*. Huddinge kommun, socialförvaltningen, Huddinge: 1987.
- Zaat, A. M., *Verslag van het onderzoek onder ambtenaren over de positie van allochtone kinderen in de kinderopvang*. Oosterbeek: W.K.N., 1986.
- Curricula vitae*  
D. de Haan (1949) studeerde Algemene Taalwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam, was taaldocente aan de Rijksopleiding voor kleuterleiders in Alkmaar, en is verbonden aan het Centrum voor Studies van een Multi-Etnische Samenleving/Vakgroep Ontwikkeling & Socialisatie van de Rijksuniversiteit Utrecht en de vakgroep Algemene Taalwetenschap van de U.v.A. Op dit moment werkt zij aan een onderzoek naar schooltaalvaardigheid van Nederlandse en Surinaamse kinderen  
Adres: Rijksuniversiteit Utrecht, Centrum voor Studies van de Multi-Etnische Samenleving, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht  
M. Hajer (1958) studeerde Nederlands en toegepaste taalkunde aan de K.U. te Nijmegen, doctoraal 1983. Bestudeerde de situatie van het taalonderwijs aan immigranten in Zweden vanuit de universiteit van Lund (1980-81). Werkt sinds 1982 bij het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) te Enschede, aanvankelijk binnen het project Culturele Minderheden, sinds 1985 binnen het LEGIO-project aan m.n. leerplannen voor het onderwijs in de eigen taal en cultuur van leerlingen uit etnische groepen.  
Adres: Joh. van der Waalsstraat 111, 1098 PH Amsterdam  
Manuscript aanvaard 24-2-'89

## Summary

Haan, D. de & M. Hajer. 'Ethnic minority children in preschool: the importance of a bilingual practice.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 207-219.

In Holland, the number of children from ethnic groups of preschool-age is increasing. This has, however, not yet led towards a change in the monolingual, Dutch practice. The article discusses the question whether scientific research argues for a bilingual practice in preschool and whether an example of a bilingual policy is available. First, the present situation and local policy in the four big cities of Holland are described. Secondly a literature review is presented into the possible effects of early bilingualism upon cognitive and social development. These effects depend to a large extent on the circumstances under which children have to develop their bilingualism. Therefore, it is argued that humanitarian arguments make it necessary to create favourable conditions for bilingual development, among which a bilingual practice in day care centres.

The article then shows how a bilingual policy can be developed, describing the Swedish situation on four aspects: recruitment of staff, organisation of groups, gathering of information on children's language use, and methodology. Using these experiences, advices are directed to national and local authorities and to day care centres.