

# Tweetaligheid en tweetalig basisonderwijs

---

G. EXTRA & L. Th. VERHOEVEN  
Subfaculteit Letteren,  
Katholieke Hogeschool Tilburg

---

## Samenvatting

*Dit artikel behandelt theoretische en praktische aspecten van tweetaligheid en tweetalig basisonderwijs. Na een inleiding over tweetaligheid (1) wordt ingegaan op overeenkomsten en verschillen tussen eerste- en tweede-taalverwerving, op structurele versus temporele kenmerken van tweede-taalverwerving en op de mate van afhankelijkheid tussen beide leerprocessen (2). Vervolgens worden mogelijke onderwijsmodellen ten behoeve van tweetalige kinderen besproken, alsmede leerpsychologische, sociaal-psychologische en taalpolitieke argumenten voor tweetalig basisonderwijs (3).*

*Daarna komen ervaringsgegevens aan de orde over tweetalig basisonderwijs in binnen- en buitenland. Allereerst wordt de onderwijssituatie voor tweetalige kinderen in de Verenigde Staten, West-Europa en Zweden besproken (4). Voorts wordt ingegaan op ervaringen met tweetalig basisonderwijs in Nederland (5): daarbij komen verschillende niveaus en vormen van differentiatie ter sprake, alsmede opzet en uitkomsten van enkele speciale projecten. Het artikel wordt afgesloten (6) met een bespreking van perspectieven op tweetalig basisonderwijs in Nederland.*

## 1 Inleiding

In veel landen komen kinderen voor of tijdens de basisschoolperiode in aanraking met meer dan één taal. Daardoor vormt twee- of meertaligheid van kinderen vaak de regel en eentaligheid de uitzondering. In veel publicaties over tweetaligheid wordt echter meer aandacht besteed aan effecten van tweetaligheid op de cognitieve, sociale of emotionele

ontwikkeling van kinderen dan aan effecten van ééntaligheid op deze ontwikkeling. De voornaamste verklaring voor deze asymmetrische belangstelling moet worden gezocht in de sociaal-economische positie van tweetalige kinderen: deze is in veel onderwijsleersituaties lager dan die van eentalige kinderen. Omdat eentalige kinderen meestal de taal met het hoogste maatschappelijke prestige spreken en tweetalige kinderen deze taal meestal als tweede taal leren, wordt tweetaligheid vervolgens niet zelden als 'handicap' gekwalificeerd.

In Nederland kan het Nederlands worden gekarakteriseerd als de taal met het hoogste maatschappelijke prestige, c.q. met het grootste aantal publieke functies. Voor veel kinderen vormt Nederlands echter niet de taal van hun primaire socialisatieproces en wordt Nederlands als tweede taal geleerd. Ten onrechte wordt daarbij de indruk gewekt dat dit een verschijnsel van recente datum zou zijn. Nederland is vanouds een multilinguale samenleving waarin zowel autochtone als allochtone minderheidstalen worden gesproken. In het eerste geval gaat het om regionale taalvariëteiten (met of zonder 'taal'status: vgl. het Fries tegenover het Limburgs) die een veel levendiger bestaan leiden dan vaak wordt verondersteld; in het tweede geval om taalvariëteiten die van buitenaf in de Nederlandse samenleving zijn geïntroduceerd: zo werd reeds voor de tweede wereldoorlog in Nederland door kinderen thuis Chinees, Italiaans of Pools gesproken.

In historisch perspectief kan het taalonderwijs op Nederlandse basisscholen als overwegend *monolinguaal* en *normatief* worden gekarakteriseerd: Nederlands was voertaal en instructietaal op school, en het onderwijs Nederlands was meestal sterk gericht op de ontwikkeling van correcte vormkenmerken. Ofschoon Nederlands voor veel kinderen niet hun moedertaal is, handhaaft zich in de onderwijsliteratuur een hardnekkige gelijkstelling van 'moedertaalonderwijs' en 'onderwijs Nederlands'.

Vooral na 1970 is meer discussie ontstaan over de vraag hoe de Nederlandse basisschool vanuit deze overwegend monolinguaal-normatieve traditie onderwijskundig zou moeten reageren op kinderen die in de Nederlandse samenleving tweetalig opgroeien. Deze vraag is aanvankelijk gerezen in de discussie over dialect en standaardtaal op school en heeft vooral binnen het zogenaamde *Kerkrade-project* tot een groot aantal publikaties geleid, vgl. Stijnen & Vallen (1981), Hagen (1981), Hos, Kuijper & Van Tuijl (1981) en Hagen & Sturm (1982). *Wettelijk* is deze vraag echter vooral beantwoord in Friesland. Extra & Vermeer (1984) besteden aandacht aan opmerkelijke verschillen in de mate van overheidsbescherming van autochtone tegenover allochtone minderheidstalen bij opmerkelijke overeenkomsten in de argumenten voor hun wenselijkheid op school. Door de toename van allochtone leerlingen op Nederlandse basisscholen is genoemde vraag met dwingender karakter gesteld. Ook in deze tekst wordt de vraag in dit perspectief geplaatst.

## 2 Eerste- en tweede-taalverwerving

Na een korte bespreking van enkele terminologische kwesties besteden we achtereenvolgens aandacht aan belangrijke overeenkomsten en verschillen tussen eerste- en tweede-taalverwerving, aan structurele en temporele kenmerken van het proces van tweede-taalverwerving en aan de mate van afhankelijkheid tussen beide leerprocessen.

### 2.1 Enkele terminologische kwesties

Analoog aan het in de Angelsaksische literatuur gangbare onderscheid tussen 'first/second/foreign language learning' kan men spreken over het leren van een eerste, tweede en vreemde taal (vgl. ook Extra, 1982a):

– bij *eerste-taalverwerving* is sprake van het leren van de taal die gehanteerd wordt in de primaire sociale omgeving van het kind (meestal het gezin); men spreekt in dit verband ook wel van de *thuis taal*; Nederlands is niet voor alle kinderen in Nederland de *thuis taal*;

– bij *tweede-taalverwerving* is sprake van het leren van een andere taal in een omgeving waarin die taal voertaal is; vaak gaat het

daarbij om het leren van een hoge-prestige taal door autochtone of allochtone minderheidsgroepen die van huis uit een lage-prestige taal als voertaal hanteren (vgl. het leren van Nederlands door Turkse kinderen in Nederland);

– bij *vreemde-taalverwerving* is tenslotte sprake van het leren van een andere taal in een omgeving waarin die taal *geen* voertaal is; meestal blijft in dergelijke leersituaties het taalaanbod beperkt tot onderwijs in die taal (vgl. het leren van Frans op Nederlandse scholen, of het leren van Nederlands aan een buitenlandse universiteit).

Ter aanduiding van het onderscheid tussen *eerste* en *tweede* taal bedienen we ons van de kwalificaties T1 en T2. Omdat T2-leren zowel in als buiten onderwijsituaties geschiedt en zich voorts tot alle leeftijdscategorieën uitstrekt (kinderen, jongeren en volwassenen), gebruiken we voorts de verzamelterm *T2-leerder*.

### 2.2 Overeenkomsten en verschillen tussen eerste- en tweede-taalverwerving

Een tweede taal kan *tegelijk met* (simultaan) of *na* (successief) een eerste taal worden geleerd. Wanneer kinderen pas door kennismaking met de school in aanraking komen met een tweede taal, is hun eerste taal al in zekere mate ontwikkeld. Veel allochtone kinderen komen vooral via school in contact met Nederlandstalige leeftijdgenoten en volwassenen. Vanaf dat moment is er in hun T2-ontwikkeling sprake van binnen- en buitenschools leren. Het feit dat de tweede taal via beide kanalen wordt geleerd, maakt het zeer moeilijk om de effecten van speciale T2-instructie vast te stellen: in het meest negatieve geval kunnen T2-vaardigheden van kinderen zelfs toenemen ondanks onderwijs in die taal. Eenzelfde evaluatieprobleem doet zich uiteraard ook voor bij via onderwijs begeleidde T1-ontwikkeling.

Over het verloop van taalontwikkelingsprocessen kunnen twee te onderscheiden vragen worden gesteld: – *hoe* verloopt dit proces? – *hoe snel* verloopt dit proces?

De eerste vraag heeft betrekking op de *structuur of volgorde* van taalontwikkeling, de tweede op het *tempo of succes* van taalontwikkeling (zie ook Extra, 1982a en Verhoeven & Extra, 1983). Het onderscheid tussen beide vragen is van belang in een bespre-

king van het verloop van zowel T1- als T2-leren, maar wordt vooral in de beschikbare literatuur over T2-leren helaas onvoldoende gemaakt. Dit laatste kan onder meer aan de literatuur over de factor 'leeftijd' bij T2-leren (zie McLaughlin, 1978, p. 47-71 voor een overzicht) worden geïllustreerd: deze literatuur is impliciet meer gericht op de vraag of jongeren *sneller* leren dan ouderen dan op de minstens zo fundamentele vraag of jongeren *anders* leren dan ouderen.

De processen van T1- en T2-leren vertonen zowel overeenkomsten als verschillen. Om met enkele opvallende *overeenkomsten* te beginnen:

- zowel bij T1- als T2-leren kan een grotere individuele variatie worden geconstateerd in het *tempo van leren* dan in de *volgorde van leren*;

- wat deze volgorde van leren betreft: in beide gevallen zien taalleerders zich geplaatst voor een *vergelijkbare taak* (de ontwikkeling van een hiërarchisch georganiseerde taalcode (van micro- tot macroniveau bestaande uit fonemen/woorden/woordgroepen/zinnen/teksten) en lijken ze gebruik te maken van *vergelijkbare ontdekkingsprincipes* (zie 2.2) om die taak te volbrengen;

- in beide gevallen is voorts sprake van *asymmetrie* tussen taalproductie en taalbegrip: zowel voor T1-leren als voor T2-leren geldt dat veel structuurkenmerken van taal eerder worden begrepen dan spontaan worden geproduceerd: een zekere mate en duur van taalaanbod is in beide gevallen een noodzakelijke voorwaarde om tot taalproductie te kunnen komen;

- in beide gevallen vertoont het *taalaanbod* ten opzichte van taalleerders tenslotte opmerkelijke overeenkomsten: zowel T1- als T2-leerders worden voorzien van een betrekkelijk eenvoudig, consistent en aangepast taalaanbod; waar nodig attenderen bovendien zowel T1- als T2-leerders hun omgeving op vergelijkbare manieren op te complex taalgebruik.

Naast deze overeenkomsten doen zich ook *verschillen* tussen beide leerprocessen voor:

- wat de *structuur of volgorde* van taalontwikkeling betreft, beschikken T2-leerders reeds over vaardigheden in een eerste taal; we gaan in 2.3 in op de vraag welke invloed

T1-vaardigheden onder welke omstandigheden kunnen hebben op het verloop van T2-leerprocessen;

- wat het *tempo of succes* van taalontwikkeling betreft, is er bij T2-leren sprake van een veel grotere individuele variatie dan bij T1-leren: T1-leren heeft plaats in interactie met de primaire sociale omgeving (meestal een gezin), terwijl T2-leren onder zeer uiteenlopende voorwaarden kan geschieden; dit verschil in tempo/succes tussen T1- en T2-leren verklaart mede de grotere aandacht voor temporele factoren in studies over T2-leren.

### 2.3 *Structuur van tweede-taalverwerving*

Talen verschillen. Dit is niet alleen een constatering die door taalkundigen kan worden bevestigd, maar vormt ook een ervaringsgegeven van elke T2-leerder. Vóór 1970 werd vrijwel algemeen verondersteld dat de structuur van T2-leerprocessen wordt bepaald door de mate van verschil tussen het T1- en het T2-systeem. Deze gelijkstelling tussen taalverschil en leermoeilijkheid vormde de voornaamste voedingsbodem voor de bloei van de zogenaamde *contrastieve analyse* (voortaan CA). CA is gericht op een beschrijving/verklaring van specifieke overeenkomsten en verschillen tussen twee (of meer) talen. Op de voornaamste problemen daarbij (*wat kan/moet worden vergeleken in Tx en Ty, en met behulp van welk taalkundig model?*) kunnen we in dit bestek niet ingaan.

Wel moet worden opgemerkt dat CA's werden uitgevoerd en gemotiveerd zonder enige wetenschappelijke belangstelling voor de vraag hoe het proces van T2-ontwikkeling feitelijk verloopt. Afwijkingen van de T2-norm bij T2-leerders werden beschouwd als tragische bijproducten van leergedrag ('fouten'). Dergelijke afwijkingen werden stevast geacht voort te vloeien uit verschillen tussen T1 en T2, en werden gekarakteriseerd als *interferenties*. Klassiek is in dit verband de jarenlang onaangevochten veronderstelling van Weinreich (1953): *Hoe groter het verschil tussen T1 en T2, des te groter de T2-leermoeilijkheid en des te groter de kans op interferentie*.

In navolging van de onstuimige groei van het onderzoek naar T1-ontwikkeling ontstond na 1970 meer wetenschappelijke belangstelling voor de vraag *hoe* een tweede taal wordt geleerd. Sindsdien heeft de CA

om twee redenen het alleenvertoningsrecht verloren: a) CA blijkt leerproblemen te voorstellen die *niet* optreden; b) CA blijkt leerproblemen *niet* te voorstellen die *wel* optreden. Anders gezegd: verschillen tussen T1 en T2 leiden niet automatisch tot T2-leerproblemen, terwijl niet alle T2-leerproblemen kunnen worden herleid tot verschillen tussen T1 en T2.

Over a) kan worden opgemerkt dat sommige taalverschillen kennelijk zo opvallend zijn voor de T2-leerder dat ze niet of nauwelijks tot T2-leerproblemen aanleiding geven. Ondanks andere voorspellingen vanuit de CA produceren Nederlanders in hun Frans bijvoorbeeld zelden of nooit letterlijke woordvolgorde-overnames als: (T2) Hier *suis-je à la gare allé*. (T1) Gisteren *ben ik* naar het station *gegaan*.

Over b) kan allereerst worden opgemerkt dat niet alleen taalverschillen, maar ook *taal-overeenkomsten* tot T2-leerproblemen kunnen leiden. Vergelijk volgende zinsparen in het Engels en Nederlands: *Had I known these facts, I wouldn't have come. Had ik deze feiten geweten, dan zou ik niet gekomen zijn/The cup broke. Het kopje brak/He murdered his mother in cold blood. Hij vermoordde z'n moeder in koelen bloede/*

In de geursiveerde zinsstukken is sprake van volstreekte correspondentie tussen T1 en T2. Het *gebrek aan contrast* kan in zulke gevallen tot *vermijding* leiden, omdat de correspondentie tussen T1 en T2 door de T2-leerder te onwaarschijnlijk wordt geacht. Men spreekt in dit verband wel van 'linguïstisch ongelooft'.

Ten aanzien van b) is daarnaast en vooral onderscheid nodig tussen *interlinguale* en *intralinguale* ontwikkelingskenmerken: terwijl in het eerste geval het leerprobleem wordt veroorzaakt door verschil tussen T1 en T2 (met interferentie als gevolg), komt het leerprobleem in het tweede geval voort uit een specifieke interpretatie van de structuur van de te leren taal (T1) in plaats van de *reeds geleerde* taal (T2). Intralinguale ontwikkelingskenmerken doen zich voor in *elk* taalleerproces (T1, T2, Tn) en worden daarom *universele* verschijnselen genoemd. Zowel T1- en T2-leerders maken gebruik van universele ontdekkingsprincipes (voortaan OPs) om structuurkenmerken van de te leren doeltaal te onderkennen en vervolgens te verwoorden.

Slobin (1973) heeft op basis van taalverwerfingsgegevens uit zo'n 40 verschillende talen een aantal van dergelijke OPs beschreven. We geven de voornaamste weer, min of meer in de formulering van Clark & Clark (1977, p. 340):

OP1: Let op systematische veranderingen in de vorm van woorden.

OP2: Let op markeringen die betekenisverschillen aangeven.

OP3: Gebruik algemene regels en sla geen acht op uitzonderingen.

OP4: Let op wordeindmarkeringen.

OP5: Let op de volgorde van woorden en woorddelen.

OP6: Vermijd onderbreking of herordening van verbale eenheden.

OP1 heeft betrekking op de onderkenning door kinderen van variatie in de vorm van woorden. Vooral inhoudswoorden kunnen veranderingen ondergaan en wel door de morfologische procédés van vervoeging, verbuiging, afleiding en samenstelling (vgl. resp. *speel-de, deur-en, rijk-aard* en *woon-kamer*).

OP2 heeft eveneens betrekking op variatie in de vorm van woorden. Kinderen zullen op grond van dit principe bijvoorbeeld eerder regels voor meervoudsvorming (nomen + /ən/) of *verledentijdsvorming* (verbumstam + /də/) gaan hanteren dan onderscheidingen als *de/het* (bij lidwoorden), *deze/dit* (bij aanw.vnw.) of *onze/ons* (bij bez. vnw.).

OP3 brengt kinderen tot 'overgeneralisaties' als *schippen* (=schepen), *schrijfde* (=schreef), *glasje* (=glaasje), *driede* (=derde), *veler* (=meer), *goedste* (=beste) of uitingen als *ik lust niet appels* (=ongedifferentieerd gebruik van *niet* in plaats van *niet/geen*).

OP4 is verwant met OP1. In Indogermaanse talen (waaronder het Nederlands) hebben systematische veranderingen van woorden meestal plaats in de vorm van wordeindmarkeringen, vgl. onderscheidingen als groot/klein (*huis-je*), één/meer (*appel-s*), nu/toen (*speel-de*), eigenschap/bezitter daarvan (*rijk-aard*): in alle gevallen wordt betekenisverschil veroorzaakt door aan woorden iets tot te voegen en niet door er iets voor te zetten.

OP5 brengt kinderen ertoe om woordvolgorde-regels in acht te nemen en verklaart het ontbreken in kindertaal van vormen als

\**hond de*, \**school op*, \**sappel* (= appels), \**troep* (= roept). OP5 is ook van groot belang, omdat woordvolgordeverschillen vaak tot betekenisverschillen leiden (vgl. *de hond bijt de kat* vs. *de kat bijt de hond* vs. *bijt de kat de hond?* vs. *bijt de hond de kat?*).

OP6 verklaart tenslotte waarom jonge kinderen zinnen als *de man die daar loopt is mijn buurman* vermijden en bij imitatietaken nauwelijks reproduceren (vgl. pogingen als *man daar loopt...*). OP6 verklaart ook vormen als *geopruimd* of *gewegpakt* en voorop/achteropplaatsingen van het negatieve element in vroege ontkenkende zinnen, vgl.: *melk drinken niet* (= ik wil geen melk drinken); *niet in de bed slapen* (= ik wil niet in dat bed slapen); *hierop maken niet* (= ik wil dat niet hierop zetten).

Genoemde zes ontdekkingsprincipes geven enig inzicht in wat voor kinderen gemakkelijk of moeilijk te leren is.

Empirische studies naar het verloop van T2-leerprocessen hebben na 1970 gegevens opgeleverd die wijzen op soortgelijke ontdekkingsprincipes. Een van de vroegste verwijzingen in de literatuur naar dergelijke *intra-linguale* T2-ontwikkelingskenmerken biedt Corder (1967, 167) naar aanleiding van de volgende observatie bij kinderen die Engels als T2 leren: *I seed him* (= I saw him). Een dergelijke uiting verwijst niet naar gebruikmaking van structuurkenmerken uit de uitgangstaal (T1), maar naar gebruikmaking van structuurkenmerken uit de doeltaal (T2) (vgl. het eerder besproken OP3). Naast dergelijke intralinguale of universele OPs manifesteren zich in T2-leerprocessen *interlinguale* ontwikkelingskenmerken die niet tot de structuur van de doeltaal, maar tot die van de uitgangstaal kunnen worden herleid. In dat laatste geval kan de T2-leerder gebruik maken van één van de volgende OPs:

OP7: Neem aan dat er correspondentie bestaat tussen T1 en T2.

OP8: Neem aan dat er geen correspondentie bestaat tussen T1 en T2, en vermijd structurele gelijkvormigheid.

Om met OP8 te beginnen: dit OP is het resultaat van wat we eerder als 'linguïstisch ongelooft' hebben aangeduid. Idiomatiche uitdrukkingen zijn goede kandidaten voor dergelijke gevallen van non-transfer (vgl. Kellerman, 1977), zoals ook uit de eerder gegeven

voorbeelden reeds kan blijken.

Toepassing van OP7 leidt – althans waar deze veronderstelling *ten onrechte* wordt gehanteerd – tot interferentie. Anders dan Weinreich (1953) veronderstelde, blijkt een groot verschil tussen T1 en T2 weliswaar tot T2-leermoeilijkheden te leiden, maar daarbij neemt de kans op interferentie juist af in plaats van toe: hoe geringer de verwantschap tussen T1 en T2 is, des te minder mogelijkheden heeft de T2-leerder om T1-structuurkenmerken letterlijk om te zetten in vermeende T2-structuurkenmerken. Beruchte voorbeelden van interferentieverschijnselen in verwante talen vormen de zogenaamde *Schwere Wörter* in het Duits van Nederlanders, of in het Nederlands van Duitsers (vgl. *scheinbar* ≠ *schijnbaar*, *geistig* ≠ *geestig*, *niedrig* ≠ *nederig*, etc.).

Er zijn ten slotte verschillende factoren die de mate van optreden van interferentieverschijnselen (on)gunstig blijken te beïnvloeden (vgl. ook Extra, 1980):

- a) *omvang en aard van het T2-aanbod*: interferentie treedt vooral dan op, wanneer het T2-aanbod beperkt en eenzijdig is; dit is het geval bij T2-leren in een T1-omgeving (bijv. Frans op een Nederlandse school); het meeste onderzoek waarin interferentie een geringe rol speelt, heeft betrekking op T2-leren in een T2-omgeving, waarbij sprake is van een uitgebreid en veelsoortig T2-aanbod;
- b) *taalvaardigheidsaspect*: bij onderzoek naar T2-leren in een T2-omgeving worden vaker en meer interferentieverschijnselen gerapporteerd op het gebied van uitspraak en woordgebruik dan op grammatisch gebied; in hun T2-gebruik behelpen T2-leerders zich regelmatig – bij gebrek aan beter – met T1-woorden en houden zeker ouderen bijna altijd een herkenbaar accent; wat dit laatste betreft: het is voor T2-leerders zeer moeilijk om betekenisonderscheidende klankverschillen in T2 waar te nemen en te realiseren die in T1 geen betekenisonderscheidende functie hebben;
- c) *afstand tussen T1 en T2*: interferentieverschijnselen manifesteren zich vooral in sterke mate bij verwante taalsystemen: de mate van interferentie wordt mede bepaald door de mate van 'vertaalbaarheid' van T1- in vermeende T2-kenmerken;
- d) *T2-leerfase*: interferentieverschijnselen

lijken zich vooral in de beginfase van het T2-leerproces in sterke mate te manifesteren: juist dan heeft de T2-leerder weinig anders om op terug te vallen bij zijn veronderstellingen over de structuur van het T2-systeem; e) *taakstelling*: indien de taakstelling voor T2-gebruik sterker gericht is op grammatische vormgeving dan op communicatie, neemt de kans op interferentie toe; zo vormen schriftelijke vertaaltaken onder tijdsdruk een extreem gunstige conditie voor het optreden van interferentie.

## 2.4 *Tempo van tweede-taalverwerving*

Dat er sprake is van grote individuele variatie in de mate van T2-leersucces kan gemakkelijk worden geconstateerd en leidt onmiddellijk naar de vraag wat de *oorzaken* van (gebrek aan) T2-leersucces zijn. In een nota van de ACLO-Moedertaal (1982: 78-79) over allochtone kinderen op Nederlandse scholen wordt een aantal factoren genoemd die uitenvallen in twee typen: *persoonskenmerken* en *omgevingskenmerken*. Als gangbare persoonskenmerken noemen we:

a) *sociaal-culturele oriëntatie*: belangstelling voor en oriëntatie op de tweede taal/cultuur verhogen de motivatie tot en derhalve het succes van T2-leren;

b) *leeftijd*: hoe jonger met T2-leren wordt begonnen, des te langer kan ermee worden doorgegaan en des te groter is de kans op T2-leersucces;

c) *T1-achtergrond*: grote verschillen tussen T1 en T2 bieden de T2-leerder weinig houvast aan zijn reeds aanwezige T1-kennis/vaardigheden en leiden tot een langdurig T2-leerproces;

d) *persoonlijkheid*: behoefte aan sociaal contact, extrovertie en zelfvertrouwen in de aanvaardbaarheid van eigen T2-gebruik zijn persoonlijkheidskenmerken die bevorderlijk zijn voor T2-leersucces.

Als relevante omgevingskenmerken noemen we daarnaast:

e) *aard en mate van contact met 'native speakers'*: een ruim en gevarieerd T2-aanbod is bevorderlijk voor T2-leersucces;

f) *sociaal-economische positie*: een lage sociaal-economische positie is niet bevorderlijk voor leersucces op school;

g) *kwaliteit van T2-onderwijs*: slecht T2-onderwijs leidt tot lage T2-leerprestaties.

Genoemde kenmerken zijn niet altijd onafhankelijk van elkaar en kunnen daardoor evenmin volkomen onafhankelijk van elkaar worden onderzocht. Voorzover temporele factoren zijn onderzocht (vgl. met name Naiman, Fröhlich, Stern & Todesco, 1978; Schumann, 1978, p. 69-100 en Klein & Dittmar, 1979, p. 97-100, 198-209), is de looptijd van dergelijk onderzoek bovendien zelden langer dan één jaar. Daardoor bestaat weinig inzicht in mogelijke afvlakking, stilstand of zelfs achteruitgang van T2-vaardigheid. Dat dergelijke verschijnselen zich manifesteren, is echter een veel waargenomen ervaringsgegeven. In Nederland hebben ondermeer Van der Erve (1980, p. 24-39) en De Vries (1981, p. 45-68, 95-102) aandacht besteed aan uiteenlopende tempo/succesfactoren bij T2-leren.

Bovengenoemde veronderstellingen over de rol van persoons- en omgevingskenmerken behoeven nuanceringen en worden niet altijd door onderzoekresultaten ondersteund. Om met enkele nuanceringen te beginnen:

ad a): de motivatie voor T2-leren lijkt toe te nemen naarmate belangrijke maatschappelijke instituties (waaronder voor kinderen en hun ouders vooral de school) meer aandacht besteden aan het ontwikkelen/onderhouden van T1;

ad b): voor een gunstige T2-ontwikkeling lijkt een zekere drempelvaardigheid in T1 een noodzakelijke voorwaarde: in de zogenaamde *afhankelijkheidshypothese* wordt verondersteld dat een onvoldoende ontwikkelde T1-vaardigheid beperkingen oplegt aan de mogelijkheden om T2 te leren (zie ook 2.5);

ad f): een lage sociaal-economische positie is niet direct beïnvloedbaar door onderwijs: de negatieve invloed ervan op schoolersucces geeft aan dat dergelijk succes niet uitsluitend via school tot stand gebracht kan worden;

ad g): slecht T2-onderwijs kan teruggaan op een hele verzameling van factoren: onvoldoende geschoolde T2-docenten, onvoldoende onderwijsleermiddelen en diagnostische toetsen, en onvoldoende overige (niet)personele faciliteiten.

Binnen het bestek van deze tekst moet hiermee worden volstaan. Voor een uitgebreide bespreking van structurele en temporele ken-

merken van tweede-taalverwerving verwijzen we naar Van Els, Bongaerts, Extra, Van Os & Janssen-van Dieten (1984).

### 2.5 *Afhankelijkheid tussen eerste- en tweede-taalverwerving*

Wanneer kinderen vooral via school met een tweede taal in aanraking komen, geldt als belangrijke vraag wat voor consequenties een abrupte 'onderdompeling' in uitsluitend de tweede taal heeft voor de verdere ontwikkeling van zowel hun eerste als tweede taal. Deze vraag is in verschillende landen onderzocht en heeft tot schijnbaar tegenstrijdige resultaten geleid. In Canada bleken programma's voor Engelstalige leerlingen, waarbij begonnen werd met onderwijs in het Frans (T2) en Engels (T1) pas later geleidelijk werd geïntroduceerd, te leiden tot een hoog T2-niveau, zonder dat het T1-niveau achterbleef (Lambert & Tucker, 1972). Vergelijkbare resultaten werden gevonden in de Verenigde Staten, bij Engelstalige kinderen die aanvankelijk in het Spaans (T2) werden geïnstrueerd met Engels (T1) als vak (Cohen & Swain, 1976). Een belangrijke overeenkomst in genoemde programma's was dat T1 in de samenleving de meerderheidstaal vormde en het grootste maatschappelijk prestige genoot.

Geheel tegengestelde onderzoekresultaten werden gevonden in onderwijscondities in de Verenigde Staten en West-Europa waarbij T2 de meerderheidstaal en T1 de minderheidstaal vormde. Volgens Cummins (1978) leiden deze laatste programma's doorgaans tot een laag beheersingsniveau in zowel T1 als T2.

Lambert (1978) en Cummins (1979) hebben een verklaring proberen te geven voor het feit dat onderdompeling in een tweede taal bij kinderen die van huis uit een meerderheidstaal spreken tot een hoog niveau van functionele tweetaligheid leidt, terwijl een vergelijkbare aanpak bij kinderen die van huis uit een minderheidstaal spreken tot een laag niveau in beide talen leidt. Lambert (1978) onderscheidt 'additieve taalverwervingscontexten', waarin T1 dominant is en een hoog prestige bezit en geen gevaar loopt door T2 te zullen worden vervangen, naast 'subtractieve taalverwervingscontexten', waarin een onvoldoende ontwikkelde T1 door een T2 wordt vervangen. Volgens Cum-

mins (1979) is de taalverwervingscontext in studies waarin onderdompeling in T2 positieve resultaten te zien geeft overwegend additief van aard, terwijl die in studies met negatieve gevolgen voornamelijk subtractief van aard is.

Om redelijke schoolprestaties te kunnen bereiken moeten tweetalige kinderen volgens Cummins (1979) bij de aanvang van het onderwijs over een zeker drempelniveau in één van beide talen beschikken. Hij spreekt hier van de *drempelhypothese*, waarin in feite van twee drempels wordt uitgegaan: een hoge en een lage. Bij leerlingen die zich boven de hoge drempel bevinden, spreekt hij van 'additieve tweetaligheid'. Deze leerlingen beschikken over een adequaat beheersingsniveau in beide talen, hetgeen goede schoolprestaties voorspelt. Bij leerlingen die zich tussen beide drempels bevinden, spreekt Cummins van 'dominante tweetaligheid'. In dat geval is één van beide talen voldoende ontwikkeld, terwijl het ontwikkelingsniveau van de andere taal duidelijk achterblijft. Voor deze leerlingen worden geen uitgesproken positieve of negatieve schoolprestaties verwacht. De leerlingen die beneden de lage drempel zitten, zouden over een geringe mate van beheersing in beide talen beschikken. Bij deze leerlingen zou volgens Cummins sprake zijn van 'semilingualisme', een vorm van tweetaligheid die negatieve schoolprestaties voorspelt. Semilingualisme is echter een nogal omstreden begrip, zie bijvoorbeeld Paulston (1982, p. 41-43) en Edelsky, Altwerger, Barkin, Flores, Hudelson & Jilberg (1983).

Wat het beheersingsniveau van tweetalige kinderen op elk van beide talen betreft, geldt als belangrijke vraag in hoeverre van een afhankelijkheidsrelatie sprake is. Skutnabb-Kangas & Toukoma (1976; 1977) vinden empirische steun voor wat zij de *afhankelijkheidshypothese* noemen. In deze hypothese wordt verondersteld dat het bereikbare beheersingsniveau in T2 bij tweetalige leerlingen afhankelijk is van het bereikte beheersingsniveau in T1 op het moment dat met intensief T2-leren via onderwijs begonnen wordt. Skutnabb-Kangas & Toukoma wilden nagaan op welke wijze de taalontwikkeling van Finse kinderen van verschillende leeftijden werd beïnvloed door immigratie naar Zweden. Daarbij bleek dat kinderen die

op tienjarige leeftijd (met een redelijke beheersing van T1) immigrerden, geen negatieve gevolgen ondervonden; bij kinderen die op zevenjarige leeftijd geïmmigreerd waren, bleek het T1-verwervingsproces te zijn belemmerd hetgeen tevens een negatief effect had op het verloop van T2-verwerving. De conclusie van de onderzoekers was dat de mate van T1-ontwikkeling een functionele betekenis heeft voor de verwerving van T2 en dat een laag T1-beheersingsniveau negatieve gevolgen heeft voor het proces van T2-verwerving. De door Skutnabb-Kangas & Toukomaa geformuleerde afhankelijkheids-hypothese is door Cummins (1982, p. 10) als volgt uitgewerkt:

*To the extent that instruction in  $L_x$  is effective in promoting proficiency in  $L_x$ , transfer of this proficiency to  $L_y$  will occur provided there is adequate exposure to  $L_y$  (either in school or environment) and adequate motivation to learn  $L_y$ .*

In deze vorm voorspelt de hypothese niet alleen overdracht van T1 naar T2, maar ook andersom van T2 naar T1. De beide voorwaarden die Cummins noemt (taalcontact en motivatie), geven de nieuw gevormde hypothese de verwachting mee dat onderwijs in een minderheidstaal de verwerving van die taal én van de meerderheidstaal stimuleert, maar dat het omgekeerde niet het geval zal zijn. Het positieve effect van T2-onderwijs op T1-verwerving binnen additieve verwervingscontexten kan zo worden verklaard.

Bij vornoemde afhankelijkheidshypothese zijn vooralsnog verscheidene kanttekeningen te plaatsen. In de eerste plaats is de hypothese door zijn vele gelijktijdige assumpties (effectieve  $T_x$ -instructie, redelijke mate van taalcontact en van motivatie) die bovendien ieder op zich al lastig te controleren zijn, niet erg helder. Vervolgens blijkt dat evidentie voor de hypothese tot nog toe steeds is aangedragen vanuit correlatieve studies (voor een overzicht: zie Cummins 1982), waarbij slechts de samenhang tussen variabelen kon worden getoetst en niet bepaalde in de afhankelijkheidshypothese veronderstelde oorzaak/gevolg-relaties. Ten slotte geldt dat in het tot dusverre uitgevoerde onderzoek verzuimd is na te gaan in hoeverre één of meer andere variabelen een gevonden samenhang tussen  $T_x$  en  $T_y$  kunnen verklaren. Zo wijzen

enkele onderzoekers op de mogelijkheid dat een gevonden  $T_x/T_y$ -samenhang grotendeels kan worden verklaard vanuit een samenhang van beide variabelen met niet-onderzochte cognitieve capaciteit (zie Ekstrand, 1978; McLaughlin, 1978; Oller, 1981).

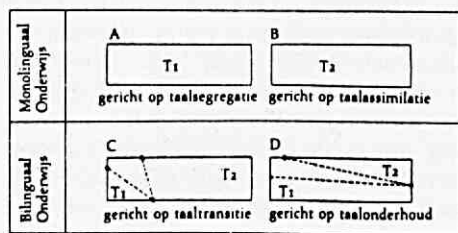
### 3 Argumenten voor tweetalig basisonderwijs

Alvorens in te gaan op verschillende soorten argumenten voor tweetalig basisonderwijs (leerpsychologische, sociaal-psychologische en taalpolitieke), onderscheiden we eerst verschillende modellen voor T1/T2-onderwijs.

#### 3.1 Verschillende onderwijsmodellen

Figuur 1 laat zien welke onderwijsmodellen ten behoeve van kinderen die van-huis-uit een minderheidstaal (T1) spreken die verschilt van de dominante meerderheidstaal (T2) in hun omgeving, kunnen worden onderscheiden (zie ook Extra & Vermeer, 1984).

Model A en B gaan uit van een eentalige benadering, model C en D van een tweetalige. Model A is gericht op taalsegregatie: op school is de minderheidstaal vak/voertaal en kinderen worden niet in aanraking gebracht met de meerderheidstaal. Model B is gericht op taalassimilatie en leidt op school tot de omgekeerde situatie. In model C wordt op school begonnen met T1, wordt T2 van meet af aan of kort nadien eveneens geïntroduceerd, en maakt T1-onderwijs op enigerlei tijdstip (meestal in een vroeg stadium van de schoollooptijd) plaats voor een 'second language approach'. In model D is tenslotte de beginsituatie gelijk aan die in model C, maar houdt T1-onderwijs enigerlei plaats gedurende de gehele schoollooptijd.



Figuur 1 Vier modellen voor onderwijs aan taalminderheden (horizontaal: schoollooptijd klas 1-n, verticaal: mate van aandacht voor  $T_x$ )



Zowel in als buiten Nederland wordt uitgebreid gediscussieerd over voor- en nadelen van monolinguaal tegenover bilinguaal onderwijs. Wat daarbij met monolinguaal onderwijs wordt bedoeld, is echter meestal veel duidelijker dan wat met bilinguaal onderwijs wordt bedoeld: in het eerste geval hebben pleitbezorgers het onveranderlijk over tweede-taalonderwijs (model B), in het tweede geval wordt een nadere keus tussen model C en D onvoldoende onderkend en nog minder gemaakt. Achtereenvolgens gaan we in op leerpsychologische, sociaal-psychologische en taalpolitieke argumenten voor tweetalig (basis)onderwijs.

### 3.2 *Leerpsychologische argumenten*

Exclusief T2-onderwijs aan kinderen die van huis uit niet de dominante meerderheidstaal van hun omgeving spreken, blijkt vaak tot zwakke schoolprestaties te leiden. Dit ervaringsgegeven vormde een belangrijke aanleiding voor empirische studies naar mogelijk positieve effecten van bilinguaal onderwijs. In deze studies ging het niet zozeer om de vraag in hoeverre aan T1 binnen het schoolcurriculum een tijdelijke dan wel een permanente plaats moest worden toebedeeld (model C versus D in Figuur 1); veeleer probeerde men aannemelijk te maken dat een ruime aandacht voor T1 in de beginfase van het onderwijs een positieve invloed heeft op het verloop van de T2-ontwikkeling en op uiteindelijk schoolsucces. De in 2.5 aangehaalde hypothesen van Cummins vormden voor deze aanname meestal het theoretisch raamwerk. Volgens Cummins (1980) dient bij taalvaardigheid onderscheid te worden gemaakt tussen *basic interpersonal communicative skills* en *cognitive/academic language proficiency*. Onder de eerste verstaat hij vaardigheden die aan communicatieve competentie refereren: formuleervaardigheden en vaardigheden in het toepassen van taalgebruiksregels. De laatste zouden daarentegen verwijzen naar algemene cognitieve vaardigheden (metalinguïstische vaardigheden en probleemoplossingsvaardigheid). Ervan uitgaande dat bij tweetalige kinderen beide soorten vaardigheden in T1 en T2 een wederzijdse afhankelijkheidsrelatie kennen, bepleitte Cummins een centrale plaats voor T1 in bilinguaal onderwijs. In dat geval zouden deze vaardigheden in T1 tot een adequaat ni-

veau ontwikkeld kunnen worden, waarna de ontwikkeling van T2-vaardigheden tot een vergelijkbaar niveau mogelijk zou zijn. Cummins (1981) geeft zelf een overzicht van empirische studies die deze stellingname lijken te ondersteunen.

Volgens Paulston (1978) is een positieve transfer van T1- naar T2-vaardigheden vooral aangetoond voor het leren lezen en schrijven. Klassiek op dit terein is de studie van Modiano (1968). In deze studie is het leesleerresultaat van Mexicaans-Indiaanse kinderen onderzocht die eerst in hun eigen taal en vervolgens in het Spaans gingen lezen. Na drie jaar bleken de resultaten van deze kinderen beduidend beter dan die van kinderen die van meet af aan in het Spaans (T2) hadden leren lezen. Een overzichtstudie van Chu Chang (1980) wijst eveneens op een positieve transfer van T1- naar T2-leesvaardigheid, in geval T1 de minderheidstaal (meestal Spaans) en T2 de meerderheidstaal (meestal Engels) vormde.

Ondanks een groot aantal empirische studies is de leerpsychologische argumentatie inzake bilinguaal onderwijs nog verre van eenduidig te noemen. Interpretatie van de onderzoekresultaten wordt op twee manieren bemoeilijkt. Allereerst staat de methodologische kwaliteit van veel studies ter discussie (vgl. Edelsky et al. 1983; Baker & DeKanter, 1983). In de tweede plaats loopt de sociale context waarbinnen onderwijsexperimenten plaatsvonden sterk uiteen, hetgeen een generalisatie van onderzoekresultaten in de weg staat. Wel kan op grond van tot dusver behaalde resultaten geconcludeerd worden dat een vroege eenzijdige oriëntatie op een tweede taal in het onderwijs aan kinderen die van huis uit een andere (minderheids)taal spreken, vaak negatieve gevolgen heeft op de schoolresultaten van deze kinderen. Bovendien mag worden aangenomen dat het leren lezen en schrijven vanuit T1 tot een positieve transfer op de ontwikkeling/beheersing van schriftelijke vaardigheden in T2 leidt.

### 3.3 *Sociaal-psychologische argumenten*

Sociaal-psychologische factoren blijken van grote invloed op het tempo van T2-verwerving. Volgens Ekstrand (1980) neemt de leermotivatie van kinderen toe naarmate zij met een gestelde onderwijstaak meer ver-

trouwd zijn en zij zich bovendien in staat achten die taak in redelijke mate te volbrengen. Volgens Skutnabb-Kangas & Toukomaa (1976) voelen veel Finse kinderen in Zweden met een geringe T2-beheersing een aversie tegen het Zweeds, omdat ze via die taal steeds tot zwakke schoolprestaties komen. In 2.4 hebben we reeds aangegeven dat de motivatie voor T2-leren lijkt toe te nemen naarmate belangrijke maatschappelijk instituties (waaronder voor kinderen en hun ouders vooral de school) meer aandacht besteden aan het ontwikkelen/onderhouden van T1. Christian (1976) wijst erop dat de keuze voor mono- dan wel bilinguaal onderwijs consequenties kan hebben voor de identiteitsontwikkeling van kinderen: tweetalig onderwijs kan voorkomen dat een negatief zelfbeeld ontstaat, terwijl exclusief T2-onderwijs ertoe kan leiden dat de eigen taal/cultuur als inferieur wordt gezien. Evidentie voor een positieve invloed van ruime aandacht voor de moedertaal op de ontwikkeling van het zelfbeeld van leerlingen is gevonden door Blanco (1978) en Hanson (1979). Volgens Skutnabb-Kangas (1983) kan deze positieve invloed worden verklaard, doordat met T1-onderwijs de emotionele band van kinderen met hun ouders zo goed mogelijk in tact kan blijven; dit zou kinderen een besef geven dat de eigen identiteit door de school wordt geaccepteerd.

Onderwijs in de eigen taal/cultuur kan tenslotte een bindend element vormen binnen het wijder verband van de betrokken minderheidsgroep (vgl. ACLO-Moedertaal, 1982, p. 61-62). Het maakt een verdieping van gemeenschappelijke culturele normen en waarden mogelijk, waardoor contacten tussen generaties worden vergemakkelijkt.

### 3.4 *Taalpolitieke argumenten*

Spolsky (1971) wijst erop dat de vormgeving van het onderwijs aan etnische minderheidsgroepen niet op de eerste plaats door psychologische en/of linguïstische, maar door politieke factoren wordt bepaald. De taalpolitieke doelen die door lokale, regionale of nationale overheidsinstanties worden nagestreefd bepalen volgens Spolsky in grote lijnen de organisatie van het onderwijs aan minderheidsgroepen. Grosjean (1982, p. 207) sluit zich hierbij aan door op te merken dat de kans op onderwijs in minderheidstalen ge-

ring zal zijn bij een overheidsbeleid dat eenzijdig gericht is op assimilatie; bij een beleid dat op culturele pluriformiteit gericht is, zou de kans op linguïstische diversiteit in het onderwijs veel groter zijn. Volgens Grosjean wordt onderwijsbeleid mede bepaald door het prestige van de betrokken minderheidstalen, de geografische concentratie van sprekers van deze talen, hun sociale en godsdienstige structuur, en door attitudes met betrekking tot taal/cultuur binnen meerderheids- en minderheidsgroepen.

In onderzoek naar bilinguaal onderwijs worden doorgaans instructietalen als onafhankelijke, en schoolresultaten als afhankelijke variabelen gekozen (vgl. de beide voorgaande paragrafen). Paulston (1977; 1982) bestempelt deze benaderingswijze als een zoeken naar technocratisch-pedagogische oplossingen ten behoeve van het onderwijs aan minderheidsgroepen. Daarbij wordt volgens haar voorbijgegaan aan een analyse van de macro-sociale factoren die tot bepaalde onderwijsprogramma's hebben geleid. Zij pleit ervoor om als uitgangspunt van onderzoek niet de relatie tussen onderwijsmodellen en schoolresultaten te nemen, maar de relatie tussen maatschappelijke factoren en onderwijsmodellen. Alleen dan zouden de politieke factoren die tot kansenongelijkheid van minderheidsgroepen in het onderwijs leiden, blootgelegd kunnen worden. Uitgaande van een dergelijk onderzoekparadigma laat Skutnabb-Kangas (1980) zien, hoe linguïstisch geïnspireerde onderzoekers in Zweden en West-Duitsland tot tegengestelde aanbevelingen komen voor het onderwijs aan etnische minderheidsgroepen. In Zweden wordt als reactie op een eenzijdig op assimilatie gericht overheidsbeleid voortdurend (en met succes) gepleit voor meer aandacht voor T1-onderwijs; daarentegen wordt in bepaalde deelstaten in West-Duitsland als reactie op een op segregatie en remigratie gericht beleid juist meer aandacht voor T2 bepleit.

In het licht van de relatie tussen taalpolitiek en onderwijs wijst Fishman (1977) op nadelige consequenties die transitieel bilinguaal onderwijs kan hebben. Het transitieel model is door zijn compensatorische aard absorberend te noemen ten aanzien van de moedertaal: T1 wordt in het onderwijsproces immers alleen van belang geacht om een zo hoog mogelijke graad van T2-beheersing te

kunnen bereiken. Daardoor neigt dit model volgens Fishman ernaar de talige en culturele achtergrond van kinderen te verwaarlozen. Verder merkt Fishman op dat het taalonderhoudsmodel alleen tot functionele tweetaligheid kan leiden, als in de samenleving beide talen voldoende prestige bezitten. Wanneer de meerderheidsgroep echter niet in minderheidstalen geïnteresseerd is, zou een onderwijsmodel dat op taalonderhoud is gericht zelfs segregatief kunnen werken. Fishman wijst in dit verband op de zelden benutte mogelijkheid tweetalige onderwijsprogramma's voor zowel leerlingen uit de meerderheidsgroep als die uit minderheidsgroepen open te stellen.

#### 4 Ervaringen met tweetalig basisonderwijs in het buitenland

Achtereenvolgens gaan we in op de onderwijssituatie ten behoeve van tweetalige kinderen in de Verenigde Staten, West-Europa (Engeland, Frankrijk, West-Duitsland) en Zweden. Voor een bibliografisch overzicht inzake Engeland, West-Duitsland en Zweden verwijzen we daarnaast naar Stassen (1983).

##### 4.1 Verenigde Staten

Binnen de V.S. bestaan vanouds omvangrijke en uiteenlopende minderheidsgroepen en minderheidstalen. Afgezien van 'Black English' is Spaans momenteel de meest prominente minderheidstaal, op verre afstand gevolgd door Frans, Amerikaans-Indiaans, Portugees en Chinees.

Een discussie over bilinguaal onderwijs kwam in de V.S. pas in het midden van de jaren zestig op gang (zie Extra, 1982b voor een historisch perspectief en verdere literatuur). Twee ontwikkelingen droegen aan deze discussie bij. In de eerste plaats brachten evaluatiegegevens aan het licht dat een exclusief gebruik van Engels als T2 tot een enorme uitval leidde van leerlingen uit etnische minderheidsgroepen. Geleidelijk werd onderkend dat deze leerlingen vanaf de start van hun schoolloopbaan ten opzichte van Engelsprekende kinderen in het nadeel waren en dat de school hun nadelige positie slechts consolideerde, zo niet groter maakte. In de tweede plaats begonnen veel minderheidsgroepen onder invloed van de *Civil Rights Movement*

te reageren tegen het assimilatiebeleid van de Amerikaanse overheid. Ze zochten naar mogelijkheden om aan hun etnische identiteit uitdrukking te geven en eisten dat hun talen/culturen binen maatschappelijke instituties gerespecteerd zouden worden (vgl. Fishman, 1979). Vooral als gevolg van deze beide ontwikkelingen drong het besef door dat T1 tenminste in de aanvangfase van het schoolcurriculum voor tweetalige kinderen een plaats verdiende. De eerste experimenten met bilinguaal onderwijs wezen op een geringer uitvalpercentage van leerlingen; daarnaast gaven leerlingen blijk van een grotere leermotivatie en toonden hun ouders een grotere betrokkenheid bij het schoolgebeuren.

In 1968 kwam een federale wet tot stand die in een regeling voorzag voor bilinguaal onderwijs, de zogenaamde *Bilingual Education Act* (BEA). Deze wet maakte het mogelijk modelprogramma's te financieren waarin tevens aandacht kon worden besteed aan leerplanontwikkeling en opleiding van docenten. Er werd in het midden gelaten of deze programma's tot taaltransitie dan wel taalonderhoud zouden moeten leiden. In de praktijk kwam deze onduidelijkheid neer op taaltransitie: leerlingen konden aanspraak maken op bilinguaal onderwijs tot het moment waarop ze dominant Engelstalig zouden zijn (geworden) (vgl. Paulston, 1978).

Van groot belang voor de positie van bilinguaal onderwijs in de V.S. was een gerechtelijke beslissing in de zogeheten *Lau vs. Nichols case* (1974). In deze rechtszaak stelden Chinees-sprekende studenten zich op het standpunt dat aan hen onvoldoende onderwijskansen werden geboden, omdat zij de gehanteerde instructietaal (Engels) onvoldoende beheersten. Onder verwijzing naar de *Civil Rights Act* werd deze aanklacht door het Amerikaanse Hooggerechtshof uiteindelijk onderschreven. Mede dankzij deze beslissing konden enkele amendementen aan de BEA worden toegevoegd (1974; 1978), waardoor ondermeer leden van etnische minderheidsgroepen zelf (ouders) bij de besteding van subsidies werden betrokken. Hoewel de grondgedachte van bilinguaal onderwijs nog altijd transitioneel gericht was, werd aandacht voor T1 gedurende de gehele schoolloopbaan niet uitgesloten. Ondanks deze wettelijke steun bleek in 1979 minder dan 40 procent van de kinderen uit etnische minder-

heidsgroepen met een beperkte kennis van het Engels een tweetalig curriculum te volgen. Beperkte financiële middelen en gebrek aan geschikte leerkrachten maken dat op korte termijn geen substantieel grotere deelname wordt verwacht.

Grosjean (1982) noemt twee aspecten van bilinguaal onderwijs in de V.S. die van meet af aan controversieel waren: de mate van effectiviteit en de keuze tussen taaltransitie en taalonderhoud. Als gevolg van verschillende evaluatiecriteria die onderzoekers blijken te hanteren, leiden studies naar effectiviteit van bilinguale programma's tot uiteenlopende conclusies. Blanco (1978), Troike (1978) en Dulay & Burt (1979) rapporteren allen positieve conclusies: bilinguaal onderwijs verbetert de onderwijskansen van tweetalige kinderen, versterkt hun zelfbeeld en biedt de mogelijkheid tot onderhoud van de eigen taal en cultuur. Epstein (1977) en Baker & DeKanter (1983) echter stellen vragen bij het tot dusver uitgevoerde onderzoek. Volgens Epstein zijn de onderzoekresultaten die bilinguaal onderwijs ondersteunen mager te noemen en dienen de uitgangspunten voor deze vorm van onderwijs opnieuw ter discussie te worden gesteld. Baker & Dekanter hebben vooral de in evaluatie-onderzoek naar bilinguaal onderwijs gehanteerde methoden bekritiseerd. Uitgaande van een reeks methodologische criteria komen zij tot een screening van onderzoekresultaten; op grond daarvan concluderen zij dat de evidentie dat transitioneel tweetalig onderwijs tot betere (T2-)leerresultaten leidt dan exclusief tweede-taalonderwijs niet overtuigend te noemen is. Beide laatstgenoemde publikaties hebben in de V.S. forse kritiek losgemaakt. Terecht staat daarbij vooral de selectiviteit van Baker en Dekanter ter discussie. Toch moet worden geconcludeerd dat de aanvankelijke acceptatie van bilinguaal onderwijs als pedagogisch grondprincipe in de V.S. de laatste vijf jaar onder toenemende druk is komen te staan (vgl. Cummins, 1982, p. 5).

Het tweede controversiële aspect betreft de uiteindelijke doelstelling van bilinguaal onderwijs. Moeten kinderen uit etnische minderheidsgroepen via een compensatorische transitiefase aan het Amerikaanse monolinguale onderwijssysteem worden aangepast, of moet worden voorzien in een mogelijkheid tot onderhoud van de eigen taal en cul-

tuur, zodat kinderen zich zowel bilinguaal als bicultureel kunnen ontwikkelen? Volgens Grosjean (1982) zijn momenteel alle lopende bilinguale programma's in feite transitioneel, maar wordt vanuit diverse minderheidsgroepen aangedrongen op een groter pluralisme binnen deze programma's. In ieder geval zou vermeden moeten worden dat de meerderheidstaal de minderheidstaal uiteindelijk geheel vervangt.

#### 4.2 *West-Europa*

Sinds de jaren vijftig hebben vooral Engeland, Frankrijk en West-Duitsland een grote toestroom van arbeids(im)migranten uit mediterrane landen gekend. Overheidsinstanties in deze landen reageerden op min of meer vergelijkbare manier op deze plotselinge toestroom (vgl. Willeke, 1975; Teunissen, 1982). Tot het midden van de jaren zeventig nam het aantal allochtone leerlingen vooral ten gevolge van gezinshereniging en geboorten sterk toe. In eerste instantie zorgde men op scholen voor extra T2-lessen. In bepaalde gevallen werd op basis van particulier initiatief (ouders, ambassades) gezocht naar mogelijkheden voor T1-onderwijs. Voorzover T1-onderwijs werd gegeven, vond dit meestal buiten school en buiten schooltijd plaats en was het eenzijdig gericht op een eventuele terugkeer naar het land van herkomst. Van een gecoördineerd onderwijsbeleid door de overheid was in deze fase (nog) geen sprake.

Vanaf 1975 ontstond geleidelijk het besef dat vele allochtone kinderen voor langere tijd, zo niet permanent in het immigratieland zouden blijven. Vandaar dat geprobeerd werd nieuwe beleidslijnen uit te zetten. Dit resulteerde onder meer in de volgende richtlijnen, uitgevaardigd door de Ministerraad van de EEG (1977):

1. *Member states must offer reception teaching which will include tuition in the language or in one of the official languages of the host country adapted to the special needs for foreign children.*
2. *They have to take appropriate measures in coordination with the country of origin to promote the teaching of the mother tongue and culture of the country of origin.*

Ofschoon bovenstaande richtlijnen veel discussie opleverden (zie Tosi, 1982, p. 11-14), lijkt hun invloed op het beleid in de afzonderlijke EEG-lidstaten vooralsnog ge-

ring. In Engeland wordt uitsluitend voorzien in extra T2-lessen op school of in aparte taalclassen voor allochtone kinderen. Daarnaast wordt aandacht besteed aan multicultureel onderwijs. Onderwijs in minderheidstalen wordt daarbij echter meestal buiten beschouwing gelaten; dit onderwijs heeft slechts plaats op particulier initiatief en meestal buiten de school. De situatie in Frankrijk is hiermee vergelijkbaar: ook daar is meestal sprake van exclusief T2-onderwijs; voor een beperkt aantal uren echter wordt binnen het curriculum en in sommige gevallen ook nog daarbuiten onderwijs in de moedertaal gegeven. De organisatie van dit moedertaalonderwijs is overwegend in handen van de consulaten van de betreffende herkomstlanden. In Duitsland wordt de organisatie van het onderwijs aan allochtone kinderen per deelstaat vastgesteld. Volgens Rist (1979) is er sprake van drie onderwijsvarianten. Er zijn deelstaten (bijvoorbeeld Berlijn) die allochtone leerlingen middels exclusief T2-onderwijs zo snel mogelijk in het Duitse onderwijssysteem willen integreren; vaak worden de kinderen gedurende enige jaren in aparte (segratieve) 'Vorbereitungsklassen' geïnstrueerd. Daarnaast zijn er deelstaten (bijvoorbeeld Beieren) waar allochtone leerlingen in 'nationale scholen' worden opgevangen waar zij (eveneens segregatief) geïnstrueerd worden in de moedertaal. Deze wijze van opvang dient voornamelijk om een eventuele remigratie zo soepel mogelijk te laten verlopen. Ten slotte zijn er deelstaten (bijvoorbeeld Nordrhein-Westfalen) waarin met tweetalig onderwijs wordt geëxperimenteerd. Het aantal lessen in de eigen taal is daarbij echter doorgaans uiterst beperkt. Het segregatieve karakter van beide eerstgenoemde onderwijsmodellen is fel bekritiseerd door Skutnabb-Kangas (1980).

#### 4.3 Zweden

Immigranten in Zweden zijn voornamelijk afkomstig uit Finland en uit mediterrane landen. Als centrale doelstelling van het onderwijs aan allochtone kinderen geldt 'actieve tweetaligheid' (vgl. Yletinen, 1978, p. 20-25). In vrijwel alle gangbare onderwijsmodellen krijgt de moedertaal een belangrijke plaats toebedeeld. Dit is vooral het gevolg van onderzoekresultaten van Skutnabb-Kangas & Toukoma (zie 2.5) waaruit bleek dat het ni-

veau van T1-ontwikkeling bij tweetalige leerlingen van functionele betekenis is voor T2-leersucces. Momenteel zijn in Zweden ten behoeve van allochtone leerlingen drie typen onderwijsprogramma's gangbaar (zie ook Hajer, 1983, p. 51):

1. *Moedertaalklassen* waarin kinderen met een zelfde T1-achtergrond onderwijs in de eigen taal krijgen, met daarnaast Zweeds als instructietaal. Geleidelijk neemt het aandeel van het Zweeds in het curriculum toe. Bij de overgang naar het voortgezet onderwijs wordt het onderwijs vrijwel volledig in het Zweeds gegeven, met daarnaast enkele uren per week onderwijs in de eigen taal.

2. *Geïntegreerde klassen* waarin voor een deel aan Zweedse, voor een deel aan kinderen met een gemeenschappelijke andere taalachtergrond onderwijs wordt geboden. Laatstgenoemde groep krijgt zowel onderwijs in T1 (waaronder aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs) als in T2 (samen met Zweedse kinderen).

3. *T2-klassen* waarin de instructie vrijwel volledig in T2 wordt gegeven met gedurende enkele uren per week T1-onderwijs als vak. Kinderen die bij de aanvang van het basisonderwijs het Zweeds nog onvoldoende beheersen om de instructie te kunnen volgen, worden eerst in een voorbereidingsklas geplaatst waarin zij extra T2-onderwijs krijgen.

De doelstellingen die aan deze programma's ten grondslag liggen, zijn volgens Skutnabb-Kangas (1980) respectievelijk gericht op taalonderhoud, taaltransitie en taalassimilatie. Volgens Paulston (1982, p. 53-54) is er van de zijde van ouders en minderhedenorganisaties vooral belangstelling voor het eerstgenoemde programma; kinderen uit deze groepen zouden echter vooral op de Zweedse taal/cultuur georiënteerd zijn, zodat voor hen het tweede of derde type programma meer opportuun wordt genoemd. Evaluatiegegevens met betrekking tot de drie genoemde programma's zijn momenteel nog in onvoldoende mate voorhanden.

#### 5 *Ervaringen met tweetalig basisonderwijs in Nederland*

In 3.1 hebben we vier modellen voor T1/T2-onderwijs onderscheiden (zie Figuur 1). Al deze modellen komen in meer of mindere

mate op Nederlandse basisscholen voor:

– model A manifesteert zich in beperkte mate in zogenaamde ‘nationale’ scholen, waarin het onderwijs meestal volledig op remigratie is gericht; vooral voor Spaanstalige kinderen is in het verleden wel van dit model gebruik gemaakt en in Rotterdam wordt een ‘Turkse school’ onder voorwaarden en op termijn door de overheid gefinancierd;

– model B wordt in Nederland voor veel autochtone en allochtone taalminderheden geïmplementeerd, zeker indien sprake is van geringe concentraties;

– model C wordt in Nederland wel voor allochtone taalminderheden bepleit, maar meestal slechts in een curieuze aanpassing geïmplementeerd: T1 wordt daarbij *pas na verloop van tijd* in het *lager* onderwijs geïntroduceerd, terwijl er geen afstemmingsrelatie bestaat met het gelijktijdig verzorgde zogenaamd ‘gewone’, ‘reguliere’ of ‘normale’ onderwijs in/van de tweede taal;

– model D wordt tenslotte vaak door minderheidsgroepen zelf bepleit, maar hoogst zelden geïmplementeerd: de Friezen vormen in Nederland de enige taalminderheid die dit model in onderwijswetgeving heeft weten om te zetten (zie Extra & Vermeer, 1984, ook voor verdere literatuur). Zoals in 1. aangegeven, richten we onze aandacht hier op allochtone leerlingen.

### 5.1 Differentiatie in het basisonderwijs

Op de toename van allochtone leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs is door scholen zeer verschillend gereageerd. Het reactiepatroon wordt vooral beïnvloed door de *concentratiegraad* van allochtone leerlingen in een bepaalde wijk/school/klas, door de *mate van tweetaligheid* van de betrokken leerlingen en door het *vermogen van scholen* om in te spelen op telkens wisselende (niet-)persoonlijke faciliteiten en om aan deskundigheidsbevordering te werken. In deze context willen we vooral ingaan op ‘mate van tweetaligheid’.

Oorspronkelijk ging het vooral om ‘neveninstromers’: dat wil zeggen kinderen die niet in Nederland geboren zijn en pas op latere leeftijd aan het Nederlandse onderwijs zijn gaan deelnemen, vaak op een ander tijdstip dan aan het begin van het schooljaar. In toenemende mate is echter sprake van ‘onderinstromers’, dat wil zeggen kinderen die

(meestal) in Nederland geboren zijn en van meet af aan aan het Nederlandse onderwijs deelnemen. Tussen neven- en onderinstromers bestaan grote verschillen in de mate van beheersing van zowel T1 als T2: neveninstromers hebben hun moedertaal meestal reeds in het herkomstland geleerd en zijn niet of nauwelijks ‘aanspreekbaar’ in het Nederlands, terwijl onderinstromers hun moedertaal meestal in Nederland (dat wil zeggen via een *gereduceerd* taalaanbod) leren en bij de start van hun schoolloopbaan een mate van beheersing van het Nederlands vertonen die naar veler waarneming *geringer* is dan die van Nederlandstalige leeftijdgenoten en bovendien een *grotere variatie* vertoont. Onderzoek van Verhoeven, Verhoeven & Van der Zouw (1983) laat zien dat bij zesjarige Turkse kinderen sprake is van een grote variatie in de mate van zowel T1- als T2-beheersing; de mate van T1-beheersing blijkt voorts overwegend groter dan die van T2-beheersing. Verder blijkt uit Verhoeven & Vermeer (1984) dat bij vier-, zes- en achtjarige Turkse en Surinaamse kinderen eveneens sprake is van een grote mate van variatie in T2-vaardigheid, terwijl het vaardigheidsniveau van de drie groepen Turkse kinderen veel geringer is dan dat van Nederlandstalige leeftijdgenoten. Een grote mate van variatie in T2-vaardigheid bij Turkse/Marokkaanse eersteklassers van lagere scholen is tenslotte ook gevonden bij Vermeer (1983) en Lalleman (1983).

Het eerder gemaakte onderscheid tussen neven- en onderinstromers geeft reeds een indicatie van een verschoven problematiek: ging het bij neveninstromers vooral om de vraag hoe allochtone leerlingen zonder enige beheersing van het Nederlands ‘aanspreekbaar’ gemaakt moesten worden ter voorbereiding op Nederlands (en impliciet: Nederlandstalig) onderwijs, bij onderinstromers gaat het meer en meer om aanbod en vormgeving van zowel eerste- als tweedetaalonderwijs.

De instroom van allochtone leerlingen op Nederlandse basisscholen heeft geleid tot uiteenlopende vormen van differentiatie op school- en klasniveau. In het overheidsbeleid wordt daarbij veelvuldig gesproken over ‘opvang’ of ‘opvangmodel’. Aan beide begrippen worden echter zeer vage en wisselende interpretaties gegeven (vgl. Everts & Golhof,

	varianten	aanduiding/kenmerken
macro-niveau: differentiatie tussen scholen	• permanente differentiatie (separaat onderwijs tijdens gehele schoolcurriculum)	• nationale scholen (1 taalgroep) • internationale scholen (soortere taalgroepen)
	• initiële differentiatie (separaat onderwijs tijdens beginfase)	• opvangklassen in kernscholen
meso-niveau: differentiatie tussen klassen	• permanente parallelklassen	
	• initiële parallelklassen	• opvangklassen in reguliere scholen
	• perm./init. paralleluren	• extra lessen (T2/T1)
micro-niveau: differentiatie binnen klassen	• differentiatie naar niveau/tempo/interesse	• verlaging klassedeler • meer leerkrachten per klas

Figuur 2 Niveaus en vormen van differentiatie

1982, p. 37-38). Voor een bespreking van uiteenlopende opvangvormen bij eerste aanmelding verwijzen we naar Van Esch (1982, p. 105-113). In navolging van Everts & Golhof (1982, p. 59) spreken we echter liever van verschillende niveaus en vormen van differentiatie die we in een aangepaste versie schematisch in Figuur 2 presenteren.

We volstaan hier met een beknopte toelichting van Figuur 2 en richten ons daarbij vooral op mediterrane leerlingen (zie voorts Everts & Golhof, 1982, p. 60-69).

In het kleuteronderwijs komen initiële of permanente opvangklassen nauwelijks voor. Meestal is er sprake van specifieke taalgerechte activiteiten binnen en/of buiten de reguliere kleutergroep. Deze activiteiten worden soms verzorgd door extra Nederlandse en/of buitenlandse leerkrachten.

In het lager onderwijs komen op macro-niveau spaarzaam (inter)nationale scholen voor ten behoeve van één of meer taalgroepen. Meestal is dan de taal van de eigen groep voertaal op school, terwijl Nederlands als verplicht/optoneel vak wordt gegeven.

In zogenaamde kernscholen met initiële opvangklassen loopt de periode van opvang uiteen van 6 maanden tot 2 jaar, onder meer afhankelijk van de ontwikkeling van de T2-vaardigheid van de leerlingen. In deze opvangklassen ligt soms het accent op onderwijs (in het) Nederlands, soms op onderwijs in/van de eigen taal. In een aantal gevallen is daarnaast sprake van integratielessen (meestal gymnastiek en expressievakken) waarin het onderwijs samen met Nederlandstalige leeftijdgenoten wordt gevolgd.

Op meso-niveau komt binnen reguliere

scholen parallel verzorgd onderwijs voor en wel in de vorm van speciale parallelklassen of paralleluren. Parallel verzorgd onderwijs kan betrekking hebben op T1 en/of T2. T1-onderwijs komt binnen en/of buiten de normale schooltijden voor en wordt zowel binnen reguliere scholen verzorgd als op zogenaamde 'lespuntscholen'.

Op microniveau kan differentiatie binnen klasseverband zich tenslotte manifesteren in een verlaging van de klassedeler (in één, enkele of alle schoolklassen) en in meerdere leerkrachten (meestal buitenlandse leerkrachten en meestal in lagere klassen).

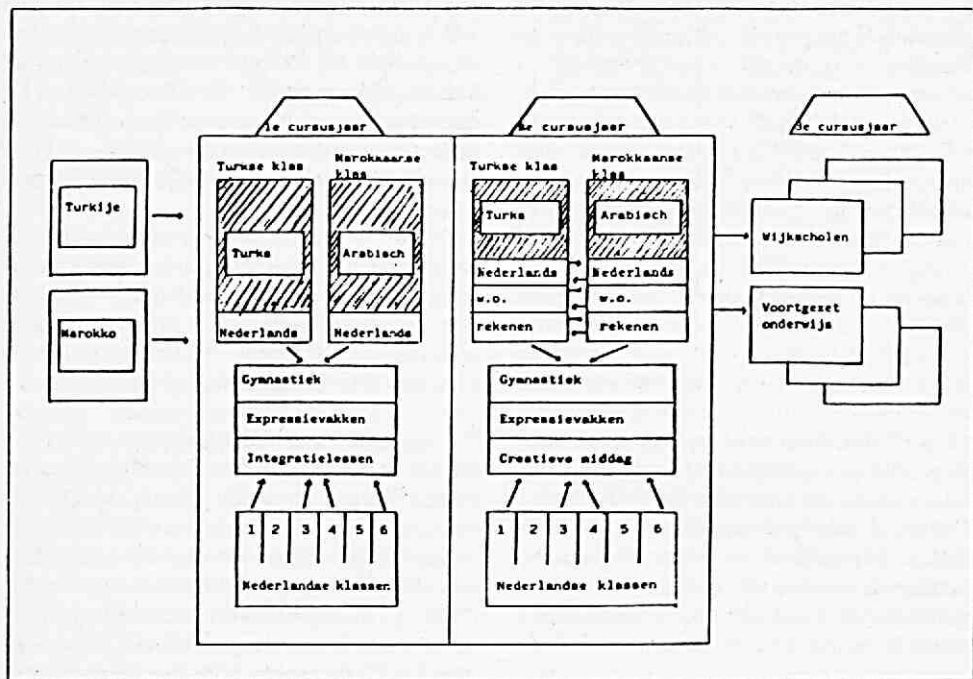
## 5.2 Experimentele projecten

Op tal van Nederlandse basisscholen wordt geëxperimenteerd met de opvang van allochtone leerlingen. Voor momentopnames in verschillende scholen verwijzen we naar Van den Berg-Eldering, Adriaansen & Grebel (1982, p. 61-92) en Van Esch (1982, p. 237-251), voor overwegingen bij de inrichting van T1/T2-onderwijs naar een reeds eerder genoemde nota van de ACLO-Moedertaal (1982).

De experimentele tweejarige opvangklassen voor Turkse en Marokkaanse kinderen in Leiden en Enschede nemen in dit geheel van activiteiten een opvallende plaats in. Beide projecten hebben geleid tot beschrijvingen en beide projecten worden op enigerlei wijze geëvalueerd. Het Leidse project is ontwikkeld voor neveninstromers van verschillende leeftijd, het Enschedese project voor onderinstromers op een met Nederlandse leerlingen vergelijkbare leeftijd. In deze paragraaf besteden we aan deze twee projecten aandacht.

### Het Leidse project

Op de (voormalige) du Rieuschool in Leiden werd in 1977 gestart met een speciale onderwijsvorm voor Turkse en Marokkaanse kinderen van 6-12 jaar die rechtstreeks uit Turkije en Marokko afkomstig waren en nauwelijks of geen Nederlands konden spreken of verstaan. De kinderen werden niet in reguliere klassen ondergebracht, maar in separate tweejarige opvangklassen. In het derde cursusjaar stroomden de leerlingen vervolgens door naar reguliere wijk scholen of naar het voortgezet onderwijs. Figuur 3 laat zien hoe dit onderwijsmodel schematisch kan worden



Figuur 3 Onderwijs aan Turkse/Marokkaanse kinderen in het Leidse project

weergegeven (vgl. Appel, Everts & Teunissen, 1979).

In de eerste twee cursusjaren lag het accent op separaat onderwijs. Gedurende het eerste jaar werd rond 75% van de lessen besteed aan onderwijs (in het) Turks/Arabisch, terwijl daarnaast enige speciale instructie in Nederlands als T2 was voorzien. In het tweede jaar nam de aandacht voor Nederlands als instructietaal en als voertaal (vooral bij wereldoriëntatie en rekenen) toe tot rond 55%, ten koste van de aandacht voor Turks/Arabisch. Naast dit separate onderwijs kregen de leerlingen samen met Nederlandse leeftijdgenoten van de school gymnastiek, expressievakken en 'integratielessen' (met informatie over elkaars culturele achtergronden) of een gezamenlijke 'creatieve middag'.

Deze experimentele onderwijsvorm is beschreven en geëvalueerd in diverse interim-rapporten (vgl. Appel, Everts & Teunissen, 1979, en de meerjarige reeks Werkrapporten van Altena & Appel) en in externe publicaties als Appel (1980), Appel & Altena (1982) en Appel (1984). Het evaluatie-onderzoek heeft betrekking op het eerste, tweede en derde schooljaar en op een vergelijking met de

onderwijsleerresultaten van Turkse/Marokkaanse leerlingen op een zestal andere lagere scholen waar weinig of geen T1-onderwijs werd gegeven. In het evaluatie-onderzoek wordt speciale aandacht besteed aan de ontwikkeling van taal- en rekenvaardigheid (met 'taal' wordt in dit verband Nederlands als T2 bedoeld) en aan de ontwikkeling van de sociaal-culturele oriëntatie.

We beperken ons hier tot enkele hoofdkomsten inzake T2-vaardigheid. Na het eerste schooljaar was de T2-vaardigheid van experimentele groep en vergelijkingsgroep ongeveer gelijk, na het tweede schooljaar was die van de experimentele groep wat hoger op mondelinge zaken en vrijwel gelijk op schriftelijke, en na het derde schooljaar hoger op beide soorten taken. De verschillen tussen beide groepen bij mondelinge taken waren in de meeste gevallen niet-significant. Uit dit vergelijkingsonderzoek wordt geconcludeerd dat de aandacht voor T1 *niet* ten koste hoeft te gaan van de ontwikkeling van T2 en op dit leerproces zelfs een positief effect kan hebben. Bij deze conclusie moet het volgende worden bedacht:

- beide onderzoeksgroepen waren gering van omvang (de experimentele groep bestond



oorspronkelijk uit 11 Turkse en 13 Marokkaanse kinderen, de vergelijkgroep uit 15 Turkse en 18 Marokkaanse kinderen);

- beide groepen waren vergelijkbaar inzake sociaal-economische positie, onderwijsveraring van ouders/kinderen in het land van herkomst en nonverbaal intelligentieniveau, maar vertoonden grote individuele variatie inzake leeftijd en - wat betreft de vergelijkgroep - schoolherkomst, en inzake het geconstateerde T2-vaardigheidsniveau;

- gegevens over de aard van het T2-aanbod *binnen* school en over aard en mate van het T2-aanbod *buiten* school werden niet verzameld; verondersteld wordt dat beide groepen op deze taalcontactfactoren vergelijkbaar zijn.

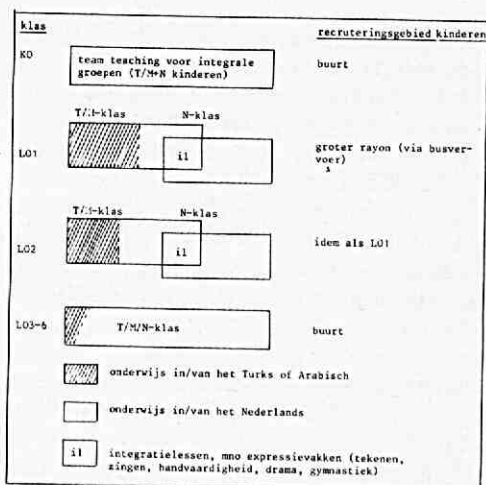
Het project heeft een innoverende betekenis gehad, doordat voor T1 ruimte werd ingebouwd in het schoolcurriculum. In termen van de in Figuur 1 geschetste onderwijsmodellen kan het project als transitieeel worden gekarakteriseerd: de oorspronkelijke aandacht voor T1 (als instructietaal en als voertaal) neemt geleidelijk af en verdwijnt vanaf het derde leerjaar, terwijl die voor T2 (eveneens als instructietaal en als voertaal) geleidelijk toeneemt en na twee jaar in 'reguliere' klassen vrijwel een monopoliepositie verwerft.

#### Het Enschedese project

In 1979 is op twee Enschedese lagere scholen een tweetalig onderwijsmodel geïntroduceerd voor Turkse en Marokkaanse onderin-stromers van 6 à 7 jaar. In toenemende mate namen kinderen deel aan het project die in Nederland geboren zijn en ook het kleuter-onderwijs is om die reden bij het project betrokken geraakt.

In Figuur 4 wordt de onderwijsaanpak in dit project schematisch weergegeven.

In het kleuteronderwijs (KO) is sprake van differentiatie binnen klasseverband, met behulp van een Nederlandse en Marokkaanse of Turkse leerkracht; beide leerkrachten behandelen in de moedertaal vergelijkbare en op elkaar afgestemde thema's voor beide groepen kinderen. In het lager onderwijs (LO) is in de klassen 1 en 2 sprake van parallelgroepen (echter, net als in het Leidse project, met integratielessen), terwijl in de klas-



Figuur 4 Onderwijs aan Turkse/Marokkaanse kinderen in het Enschedese project

sen 3-6 het klasverband weer geheel wordt hersteld. Het aandeel van T1-onderwijs neemt geleidelijk af, maar houdt een plaats gedurende de gehele looptijd van de basisschool: in klas 1 bedraagt dit aandeel 5/9 van alle lessen, in klas 2 4/9 van alle lessen en in de klassen 3, 4, 5 en 6 respectievelijk vier, drie, drie en twee maal 45 minuten per week.

Net als in het Leidse project, zijn ook in dit project enorme samenwerkingsproblemen overwonnen en is een lokaal netwerk tot stand gebracht van ouders, leerkrachten, schoolbesturen, schoolbegeleidingsdienst en inspectie KO/LO. De evaluatie van het project geschiedt vooralsnog overwegend via interne rapporten (vgl. de meerjarige reeks rapportages van Bulthuis & Jacobs te Enschede en de eveneens meerjarige reeks verslagen van Teunissen & Teunissen te Utrecht). De externe evaluatie berust bij het Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen van de R.U. Utrecht. In deze evaluatie wordt vooral aandacht besteed aan de sociale, culturele en emotionele ontwikkeling van de leerlingen en aan hun T1/T2-ontwikkeling. Deze ontwikkelingsgegevens worden bovendien vergeleken met die van andere Turkse en Marokkaanse kinderen (die slechts een paar uur per week T1-onderwijs krijgen) en met die van Nederlandse kinderen uit een vergelijkbaar sociaal-economisch milieu.

Registratie van taalvaardigheid heeft bij Teunissen (1983) plaats aan het eind van

de kleuterperiode en na twee jaar lager onderwijs. Op de kleuterschool bestaat deze registratie uit een begrippentoets en een luistervaardigheidstoets (beide in T2), op de lagere school uit een spreek- en leesvaardigheidstoets (beide in T1 en T2). Luister- en spreekvaardigheidstoetsing geschiedt middels het radiospel van Wijnstra (1976), leesvaardigheidstoetsing met behulp van een losse woordenlijst en enkele gestandaardiseerde leestaken.

Bij vergelijking van het Leidse en Enschedese project vallen overeenkomsten en verschillen op:

- in beide projecten is gedurende twee schooljaren gekozen voor gedeeltelijk separaat onderwijs in 'kernscholen': in Leiden voor neveninstromers van uiteenlopende leeftijden, in Enschede voor onderinstromers van een met Nederlandse leerlingen vergelijkbare leeftijd;

- in Enschede wordt T1 binnen het project vanaf de kleuterschool geïntroduceerd, in Leiden had het project betrekking op lager onderwijs;

- zowel in Leiden als Enschede is sprake van transitioneel onderwijs (door de toename van T2 en de afname van T1), maar in Enschede richt men zich deels op taalonderhoud (zie Figuur 1, model D) door een continuum van beide talen gedurende de hele basisschoolperiode aan te bieden;

- registratie van taalvaardigheid heeft in Leiden uitsluitend betrekking op T2, geschiedt met behulp van open en gesloten procedures (respectievelijk resulterend in spontane taaldata en toetsresultaten) en heeft betrekking op een groot aantal linguïstische deelaspecten; registratie van taalvaardigheid heeft in Enschede betrekking op T1 en T2, geschiedt met behulp van overwegend gesloten procedures en heeft betrekking op een gering aantal linguïstische deelaspecten.

Speciale opvangklassen in 'kernscholen' hebben voor- en nadelen. Teunissen (1983, p. 19 e.v.) noemt de gang naar een andere wijk en het separate karakter van dergelijk onderwijs nadelig. Daartegenover worden als voordelen beschouwd: de acceptatie van deze benadering door ouders, de ontwikkelingsmogelijkheden van T1 (ook relevant bij een keuzeverbreiding van talen in het voortgezet onder-

wijs) en de zelfbevestiging die leerlingen ondervinden door de opwaardering van hun moedertaal tot schooltaal. Voorts wordt zowel in Leiden als Enschede geconstateerd dat tweetalig onderwijs geen lager rendement hoeft op te leveren in de tweede taal dan exclusief tweede-taalonderwijs.

## 6 Besluit

In de Nederlandse discussie over het rendement van tweetalig basisonderwijs voor allochtone leerlingen wordt dit rendement meer afgemeten aan geconstateerde of vermeende effecten op de ontwikkeling/beheersing van de *tweede* taal dan aan geconstateerde effecten op de ontwikkeling/beheersing van *twee* talen. Deze asymmetrische belangstelling voor rendement vormt een getrouwe afspiegeling van opvattingen in de Amerikaanse literatuur over tweetaligheid en tweetalig onderwijs. Valide rendementsonderzoek inzake tweetalig onderwijs dient uitspraken te bevatten over de beheersing/ontwikkeling van T1 én T2.

Een veelgehoord bezwaar tegen tweetalig onderwijs voor allochtone leerlingen is dat er in een dergelijk onderwijsmodel alleen aan deze groep leerlingen een dubbele leertaak is toegedacht. Deze asymmetrie kan althans ten dele worden tegengegaan door het introduceren van *taalbeheersingsdoelen* of *taalbeschouwingsdoelen* inzake allochtone minderheidstalen voor Nederlandstalige leerlingen. Het tweede - minst vergaande - voorstel is alleen al uit attitudeel oogpunt zinvol: basisinformatie over allochtone minderheidstalen kan Nederlandstalige leerlingen (en leerkrachten) op vele manieren van het besef doordringen dat bij allochtone leerlingen geen sprake is van 'taalachterstand', maar van taalverschil.

Voorts rijst de vraag, in hoeverre opzet en uitkomsten van positief beoordeelde experimenten met tweetalig basisonderwijs *overdraagbaar* zijn. Bij de beantwoording van die vraag dient te worden bedacht dat in experimentele projecten vaak een gunstig innovatieklimaat heerst: dat geldt zowel voor de beschikbare personele en niet-personele middelen en voor het enthousiasme van de betrokkenen, als voor de wettelijke mogelijkheden. De Notitie *Onderwijs in de eigen taal*

en cultuur van staatssecretaris Van Leijenhorst (1983) maakt echter duidelijk hoezeer onderwijs in allochtone minderheidstalen aan restricties wordt onderworpen. Op basis van een bespreking van deze Notitie stellen Extra & Vermeer (1984, p. 109) de volgende beperkingen vast:

- het onderwijs wordt beperkt tot het gewoon lager onderwijs en krijgt nog geen plaats in het speciaal onderwijs, terwijl de positie in het kleuteronderwijs onduidelijk is;
- het onderwijs wordt tot vier aangewezen doelgroepen beperkt;
- het wordt aan een getalsminimum van 10 leerlingen verbonden;
- het wordt alleen gegeven, indien ouders dit wensen;
- het wordt tot 2 schooltijden per week (= 5½ uur) beperkt, waarvan de helft buiten normale schooltijden mag worden gegeven;
- het bevoegd gezag moet bereid zijn tot het aanvragen van faciliteiten voor dit onderwijs;
- het bevoegd gezag moet tenslotte bovendien in staat zijn om leerkrachten te vinden die naar het oordeel van het Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen bevoegd zijn, dan wel voor een tijdelijke bevoegdheidsontheffing in aanmerking komen.

Tegen de achtergrond van de in paragraaf 2 en 3 beschreven argumenten pleiten we voor verdere experimenten met tweetalig basisonderwijs waarin T1 een *centrale plaats heeft in de aanvangsfase* van het schoolcurriculum en in elk geval *een plaats houdt gedurende de gehele rest* van dit curriculum. De wijze/mate van realisering van een dergelijke onderwijsdoelstelling is overigens niet alleen afhankelijk van de (experimentele) ruimte die de Wet op het Basisonderwijs biedt, maar ook van de ontwikkeling/beschikbaarheid van leermiddelen voor T1- en T2-onderwijs, van de (na/bij)scholing van leerkrachten en van de begeleiding van schoolteams.

#### Literatuur

ACLO-Moedertaal, *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving. Adviesnota van de ad-hoc subcommissie (taal)onderwijs aan anderstaligen*. Enschede: SLO, 1982.

Altena, N. & R. Appel *Tweede-taalverwerving van Turkse en Marokkaanse kinderen. Werkrapporten over de Nederlandse taalvaardigheid van kinderen uit verschillende onderwijsmodellen*. Utrecht: Inst. voor Ontwikkelingspsychologie, Meerjarige reeks.

Appel, R., *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second-language acquisition*, Dordrecht: Foris, 1984.

Appel, R., *Onderwijs aan buitenlandse kinderen in het Nederlands of in de eigen taal: de invloed op hun tweede-taalverwerving*. In: R. Appel, C. Cruson, P. Muijsken & J. de Vries (red.), *Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen*. Utrecht: Coutinho, 1980, 112-122.

Appel, R. & N. Altena, *Tweede-taalverwerving van Turkse en Marokkaanse kinderen*. In: R. Stuip & W. Zwanenburg (red.), *Handelingen van het 37e Nederlands Filologencongres*. Amsterdam: Holland Universiteits Pers, 1982, 137-142.

Appel, R., H. Everts & J. Teunissen, *Onderzoek van het gewoon lager onderwijs aan Marokkaanse en Turkse kinderen. Vergelijking van een experimenteel onderwijsmodel te Leiden met het onderwijs op een aantal scholen in Amsterdam, Gouda en Utrecht*. Leiden, 1979 (Interimrapport 2).

Baker, K., & A. DeKanter (Eds.), *Bilingual education: a reappraisal of federal policy*. Massachusetts: Lexington books, 1983.

Berg-Eldering, L. van den, A. Adriaansen & H. Grebel, *Turkse en Marokkaanse kinderen op Nederlandse lagere scholen. Een exploratieve studie*. Leiden: Centrum voor Onderzoek van Maatschappelijke Tegenstellingen, 1980 (Uitgave 7).

Blanco, G., *The implementation of bilingual/bicultural education programs in the US*. In: B. Spolsky, & R. Cooper, *Case studies in bilingual education*. Rowley, Mass: Newbury House, 1978.

Bulthuis, F. & F. Jacobs, *Bicultureel onderwijs aan Turkse en Marokkaanse kinderen. Rapportages over een experimenteel projekt opvangklassen voor Turkse en Marokkaanse kinderen in Enschede*. Enschede: Pedagogisch Centrum, Meerjarige reeks.

CBS-katern 7809, *Statistiek van onderwijs en wetenschappen. Leerlingen met buitenlandse nationaliteit bij het kleuteronderwijs, het gewoon lager onderwijs en het buitengewoon onderwijs in het schooljaar 1982/1983*. Den Haag: CBS, 1984.

Christian, C., *Social and psychological implications of bilingual literacy*. In: A. Simoës jr. (Ed.), *The bilingual child. Research and analysis of existing educational themes*. New York: Academic Press, 1976, 17-40.

- Chu Chang, M., *Oral language and reading*. Paper presented at the IRA-convention. St. Louis, 1980.
- Clark, H. & E. Clark, *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt/Brace/Jovanovich, 1977.
- Cohen, A. & M. Swain, Bilingual education: The immersion model in the North American context. *TESOL Quarterly*, 1976, 10, 45-54.
- Corder, S., The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 1967, 5, 161-170.
- Cummins, J., Educational implications of mother tongue maintenance in minority language groups. *The Canadian Modern Language Review*, 1978, 34, 395-416.
- Cummins, J., Linguistic interdependency and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 1979, 49, 222-251.
- Cummins, J., The construct of language proficiency in bilingual education. In: E. Alatis (Ed.), *Current issues in bilingual education*. Washington: Georgetown University Press, 1980.
- Cummins, J., The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, 1981.
- Cummins, J., *Interdependence and bicultural ambivalence: regarding the pedagogical rationale for bilingual education*. Rosslyn, Va: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1982.
- Dulay, H. & M. Burt, Bilingual education: a close look at its effects. *Focus, No 1*. Rosslyn, Va: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1979.
- Edelsky, C., B. Altwerger, F. Barkin, B. Flores, S. Hudelson & K. Jilberg, Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics*, 1983, 4, 1-22.
- Ekstrand, L., Migrant adaptation: a cross-cultural problem. In: R. Freudenstein (Ed.), *Teaching the children of immigrants*. Bruxelles: Didier, 1978, 27-123.
- Ekstrand, L., Bilingualism and biculturalism: introductory comments. *International Review of Applied Psychology*, 1980, 29, 1-6.
- Els, Th. van, Th. Bongaerts, G. Extra, A. Janssen-van Dielen & Ch. van Os, *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold, 1984.
- Epstein, N., *Language, ethnicity and the schools*. Washington: George Washington Institute for Educational Leadership, 1977.
- Erve, E. van der, *Tweede-taalverwerving en taalonderwijs aan buitenlandse vrouwen en mannen*. Amsterdam: Publ. Instituut Algemene Taalwetenschap nr. 29, 1980.
- Esch, W. van, *Etnische groepen en het onderwijs. Een verkennende studie*. Harlingen: Flevodruk, 1982 (SVO-reeks 54).
- Everts, H. & A. Golhof, *Schoolorganisatie in het onderwijs aan Mediterrane kinderen*. Utrecht: Huisdrukkerij IPAW/RUU, 1982.
- Extra, G., Tweede-taalverwerving; taalleerproblemen van buitenlanders. In: G. Geerts & A. Hagen (red.), *Sociolinguïstische Studies I. Bijdragen uit het Nederlandse taalgebied*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980: 317-344.
- Extra, G., Nederlands en toch geen moedertaal. *Tilburg Studies in Language and Literature*, 1982a, 3, 35-61.
- Extra, G., Taalminderheden en onderwijs in vergelijkend perspectief. *Levende Talen*, 1982b, 368, 2-12.
- Extra, G. & A. Vermeer, Minderheidstalen in het basisonderwijs. *Levende Talen*, 1984, 389, 101-110.
- Fishman, J. et al. *Language loyalty in the United States*. New York: Arno Press, 1979.
- Fishman, J., The social science perspective. In: *Bilingual education. Current perspectives: Social sciences*. Arlington, Va: Center for Applied linguistics, 1977, 1-49.
- Grosjean, F., *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.
- Hagen, A., *Standaardtaal en dialectsprekende kinderen. Een studie over monitoring van taalgebruik*. Muiderberg: Coutinho, 1981.
- Hagen, A. & J. Sturm, *Dialect en school*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1982.
- Hajer, M. *Taalonderwijs aan immigranten in Zweden*. Enschede: SLO, 1983.
- Hanson, G., *The position of the second generation of Finnish immigrants in Sweden*. Paper presented at the symposium on the position of the second generation of Yugoslav immigrants in Sweden, Split, 1979.
- Hos, H., H. Kuijper & H. van Tuijl, *Dialect op de basisschool. Het Kerkradeproject: van theorie naar onderwijspraktijk*. Enschede: SLO en Den Haag: SVO, 1981.
- Kellerman, E., Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, 1977, 2/1, 58-145.
- Klein, W., & N. Dittmar, *Developing grammars. The acquisition of German syntax by foreign workers*. Berlin: Springer Verlag, 1979.
- Lalleman, J., Turkse kinderen in Nederland. De relatie tussen hun taalvaardigheid en de sociaal-culturele oriëntatie van hun ouders. *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap*, 1983, 3/2, 134-151.
- Lambert, W., Psychological approaches to bilin-

- gualism, translation and interpretation. In: D. Gerver & H. Sinaiko (Eds.), *Language interpretation and communication*. New York: Plenum Press, 1978.
- Lambert, W. & G. Tucker, *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Rowley, Mass: Newbury House, 1972.
- Leijenhorst, G. van, *Notitie Onderwijs in de eigen taal en cultuur*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, 1983.
- McLaughlin, B., *Second-language acquisition in childhood*. New York: Erlbaum, 1978.
- Modiano, N., National or mother tongue language in beginning reading: a comparative study. *Research in the teaching of English*, 1968, 2, 32-43.
- Naiman, N., M. Fröhlich, H. Stern & A. Todesco, *The good language learner*. Toronto: Research in Education Series 7, 1978.
- Oller, J., A language factor deeper than speech: more data and theory for bilingual assessment. In: E. Alatis (Ed.) *Current issues in bilingual education*. Washington: Georgetown University Press, 1981.
- Paulston, C., Theoretical perspectives on bilingual education programs. *Working Papers on Bilingualism*, 1977, 13, 130-177.
- Paulston, C., Education in a bi-multilingual setting. *International Review of Education*, 1978, 24, 3, 309-328.
- Paulston, C., *Swedish research and debate about bilingualism*. Stockholm: National Swedish Board of Education, 1982.
- Rist, R., On the education of guest-worker children in Germany. *School Review*, 1979, 242-268.
- Schumann, J., *The pidginization process, a model for second language acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House, 1978.
- Skutnabb-Kangas, T., *Language in the process of cultural assimilation and structural incorporation of linguistic minorities*. Rosslyn, Va: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1980.
- Skutnabb-Kangas, T., All children in the Nordic countries should be bilingual. Why aren't they? Roskilde: *ROLIG-papir* 28, 1983.
- Skutnabb-Kangas, T. & P. Toukoma, *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Tutkimuksia research reports no. 15. Tampere-Finland, Dept. of Sociology and Social Psychology, 1976.
- Slobin, D., Cognitive prerequisites for the development of grammar. In: Ch. Ferguson & D. Slobin (Eds.), *Studies of child language development*. New York: Holt/Rinehart/Winston, 1973, 175-208.
- Spolsky, B., The language barrier to education, Interdisciplinary approaches to language. *CILT Reports and papers*, 6, 8-17, 1971.
- Stassen, P., *Literatuur over het onderwijs aan kinderen van allochtonen in Engeland, West-Duitsland en Zweden*. Utrecht: Huisdrukkerij IPAW/RUU, 1983.
- Stijnen, S. & T. Vallen, *Dialect als onderwijsprobleem. Een sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek naar problemen van dialectsprekende kinderen in het basisonderwijs*. 's Gravenhage: Staatsdrukkerij, 1981 (SVO-reeks 50).
- Teunissen, J., Immigratie en onderwijspolitiek: een overzicht van het onderwijsbeleid in Frankrijk, Engeland en West-Duitsland. In: J. van Amersfoort & H. Entzinger (red.), *Immigrant en Samenleving*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1982.
- Teunissen, J., *Beknopt verslag van de externe evaluatie van projekt moedertaalklassen te Enschede*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde RU, 1983.
- Tosi, A., Issues in im/migrant bilingualism, 'semi-lingualism' and education. *AILA Bulletin*, 1982, 1, 1-35.
- Toukoma, P., & T. Skutnabb-Kangas, *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age*. Tutkimuksia research reports no. 26. Tampere-Finland, Dept. of Sociology and Social Psychology, 1977.
- Troike, R., Research evidence for the effectiveness of bilingual education. *NABE Journal*, 1978, 3, 13-24.
- Verhoeven, L. & G. Extra, Turkish children's process of learning to read Dutch as a second language. *Interlanguage Studies Bulletin*, 1983, 7/1, 37-53.
- Verhoeven, L., W. Verhoeven & K. van der Zouw, Tweetalig leesonderwijs aan Turkse kinderen. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 1983, 17, 182-203.
- Verhoeven, L., & A. Vermeer, Operationalisering van T2-vaardigheid. *Tilburg Papers in Language and Literature*, 54, 1984.
- Vermeer, A., Het leren en onderwijzen van Nederlands als tweede taal. *Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap*, 1983, 3/2, 102-114.
- Vries, M. de, *Waar komen zij terecht? De positie van jeugdige allochtonen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt*. Den Haag: Ministerie CRM, 1981.
- Weinreich, U., *Languages in contact. Findings and problems*. New York: Linguistic circle of New York, 1953. (The Hague: Mouton 1974.)
- Wijnstra, J., *Het onderwijs aan van huis uit friestalige kinderen. Verslag van een evaluatie-onderzoek in een meertalige regio* (diss.). 's Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1976.
- Willke, I., Schooling of immigrant children in West Germany, Sweden and England: the educationally disadvantaged. *International Review of Education*, 1975, 21, 357-401.

Yletinen, R., *Probleme der Zweisprachigkeit bei Migrantenkindern. Schweden als Bildungspolitisches Beispiel*. Berlin: Technische Universität, 1978.

### *Curricula vitae*

G. Extra (1946) studeerde Nederlandse Taal- en Letterkunde aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Promoveerde in 1978 aan de KUN op het proefschrift 'Nederlands van buitenlanders'. Verbleef op basis van een ZWO-stipendium in 1978/1979 aan het Dept. of Linguistics van Stanford en de School of Education van Berkely (Californië). Is sinds 1981 hoogleraar Taal & Minderheden aan de Subfaculteit Letteren i.o. van de Katholieke Hogeschool Tilburg. Publiceerde over taalverwerving en taalonderwijs, vooral met be-

trekking tot Nederlands als tweede taal.

L. Verhoeven (1950) studeerde Ontwikkelingspsychologie en Orthopedagogiek aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Was van 1978-1982 als wetenschappelijk medewerker werkzaam op de afdeling Basisonderwijs van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling te Arnhem. Werkte sinds 1982 binnen de Subfaculteit Letteren van de Katholieke Hogeschool te Tilburg aan een door ZWO gesubsidieerd onderzoekproject over leesleerprocessen in het Nederlands bij Turkse kinderen. Publiceerde over taalverwerving en taalonderwijs.

*Adres:* Katholieke Hogeschool, Subfaculteit Letteren, Postus 90153, 5000 LE Tilburg.

*Manuscript aanvaard 9-10-'84*

### **Summary**

Extra, G. & Verhoeven, L. Th. 'Bilingualism and bilingual education at elementary school level'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 3-24.

After a discussion on the concept of bilingualism in the Netherlands, an outline will be given of similarities and differences between first and second language acquisition, structural versus temporal characteristics of second language acquisition, and the degree of interdependency between both learning processes. Moreover, different models and cognitive, social, and political arguments for bilingual education will be discussed. Furthermore a review is given of experiences with bilingual education at elementary school level in the Netherlands and abroad. Experiences in the United States, Western Europe and Sweden will be outlined, as well as different levels and ways of differentiation, and two experimental projects in the Netherlands. Finally, some perspectives of bilingual education in the Netherlands will be given.