



Moedertaal instructietaal?

Een literatuurstudie naar de cognitieve consequenties van
tweetaligheid, en het inzetten van de moedertaal
als instructietaal in het onderwijs

Naam : Karine Jekel
Studentnummer : 3028844
E-mailadres : K.A.Jekel@students.uu.nl

Masterprogramma : Taal en Ontwikkeling
Eerste begeleider : dr. J.M. Nortier
Tweede begeleider : dr. H. van de Velde

UNIVERSITEIT UTRECHT
MASTERSCRIPTIE - mei 2009

Moedertaal instructietaal?

KARINE JEKEL - UNIVERSITEIT UTRECHT - MEI 2009

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	4
Hoofdstuk 1 Introductie	5
Hoofdstuk 2 Factoren die tweede taalverwerving beïnvloeden	12
Hoofdstuk 3 Tegenstrijdige onderzoeksresultaten	20
3.1 De Peal & Lambert studie	20
3.2 Twee types tweetaligheid: additief en subtractief	25
Hoofdstuk 4 Theorieën: tweetaligheid en cognitie	28
4.1 Balance Theory, SUP en CUP	28
4.2 Threshold Theory	31
4.3 Developmental Interdependence Hypothesis	33
4.4 BICS en CALP	34
4.5 Kritiek	37
Hoofdstuk 5 Conclusie deelvraag 1	40
Hoofdstuk 6 Nederlands beleid	43
6.1 Multicultureel drama of voordeel?	43
6.2 OET(C) en OALT	45
6.3 Situatie na 2004	47
6.4 Friesland	50
Hoofdstuk 7 Conclusie deelvraag 2	51
Hoofdstuk 8 Drietalig onderwijs in Friesland	53
8.1 Achtergrond en opzet	53
8.2 Resultaten	54
8.3 Vergelijking en conclusie	56
Hoofdstuk 9 Lukasschool in Utrecht	58
9.1 OMET	58
9.2 Schakelklas en kopklas	60
Hoofdstuk 10 Conclusie deelvraag 3	62
Hoofdstuk 11 PaVEM-pilot in Utrecht	64
11.1 PaVEM	65
11.2 Kern en opzet	65
11.3 Redenen, voordelen en valkuilen	66
11.4 Praktijkvoorbeeld	69
Hoofdstuk 12 Conclusie deelvraag 4	71
Hoofdstuk 13 Discussie	73
<i>REFERENTIES</i>	77

Voorwoord

Ter afsluiting van de masteropleiding Taal en Ontwikkeling heb ik een literatuurstudie uitgevoerd waar deze scriptie verslag van uitbrengt. Ik ben dankbaar dat ik een scriptie heb kunnen schrijven over een onderwerp dat mijn persoonlijke belangstelling heeft. Ik ben met veel plezier en nieuwsgierigheid aan de slag gegaan en hoop dat dit enthousiasme in de hele tekst is terug te zien. Aan het einde van een periode van hard werken, schrijf ik nu het voorwoord bij een scriptie waar ik best trots op ben. Een woord dank is hierbij op zijn plaats. Het lijkt een cliché, maar het is waar: zonder hulp van anderen had ik niet tot dit eindresultaat kunnen komen.

Edwin Klinkenberg (Fryske Akademy), Annette Claassen (Gemeente Utrecht), Anke Chekroun (Gemeente Nijmegen), Sylvia van Luijk (Gemeente Rotterdam) en Hilde ter Laak (Postbus 51), bedankt dat jullie de tijd en moeite hebben genomen mijn vragen over meertalig onderwijs in Nederland te beantwoorden.

Hans van de Velde (Universiteit Utrecht), bedankt dat u mijn tweede begeleider wilde zijn en dat u mijn scriptie tussentijds becommentarieerd heeft.

Jacomine Nortier (Universiteit Utrecht), ik ben u dankbaar dat u mijn scriptie van begin tot einde heeft willen begeleiden door het geven van adviezen en commentaar op meerdere tussentijdse versies.

Mama en Natasja, bedankt voor het lezen en controleren van eerdere versies en voor het aanhoren van mijn 'scriptiestress'.

- Karine Jekel -

Houten, 25 mei 2009

Hoofdstuk 1

Introductie

Beheersing van de Nederlandse taal wordt beschouwd als een doorslaggevende voorwaarde voor integratie in de samenleving.
(SCP 2005:53)

Het inzetten van de moedertaal als instructietaal in het onderwijs aan leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken is een onderwerp dat mij gedurende het laatste jaar van mijn studie Nederlands meer en meer is gaan boeien. Tijdens mijn master heb ik een cursus gevolgd over het verschijnsel Nederlands als tweede taal. Een van de onderwerpen die gedurende deze cursus aan bod kwam, was het gebruik van de moedertaal van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken als instructietaal in het onderwijs. Tot dan toe was dat een voor mij onbekend fenomeen. Ik heb me nooit eerder sterk verdiept in het onderwijs aan leerlingen met een minderheidstaal. Tijdens die cursus is mijn interesse hierin aangewakkerd, wat uitgemond is in deze scriptie.

Tweetaligheid is niet alleen een heel boeiend thema, maar ook nog eens een thema dat maatschappelijk gezien zeer relevant is om te bestuderen. In het onderwijs kan er onderscheid gemaakt worden tussen het opleidingsniveau van mensen die van huis uit Nederlands spreken en het opleidingsniveau van mensen die van huis uit een minderheidstaal spreken. Verderop in de introductie leg ik uit wat ik versta onder de term *minderheidstaal*. Uit het *Jaarrapport Integratie* uit 2005 van het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP) blijkt dat niet-westerse allochtonen lager zijn opgeleid dan autochtonen. Turkse, Marokkaanse en Somalische immigranten zijn de grootste groepen waarvoor dat geldt. De migratiegeschiedenis is een verklaring voor dit lagere opleidingsniveau. De eerste mannelijke immigranten kwamen namelijk in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw als gastarbeiders naar Nederland. Hier waren zij aangesteld om laaggeschoold werk te verrichten.

Vanaf circa 1990 is het opleidingsniveau van de niet-westerse allochtonen gestegen. Dat is een gunstige tendens, want hierdoor krijgen zij meer mogelijkheden om op dezelfde wijze als autochtone Nederlanders aan de Nederlandse maatschappij deel te nemen. Toch is het opleidingsniveau van deze allochtonen nog niet zo hoog als dat van autochtonen. Er blijft dus ruimte voor verbetering om het niveau van deze allochtonen gelijk te stellen aan het niveau van autochtonen.

Een andere opvallende conclusie uit dit jaarrapport is dat de Nederlandse taalvaardigheid van Turkse en Marokkaanse Nederlanders laag is. Er wordt een hoger beroepsniveau behaald door allochtonen die de Nederlandse taal goed beheersen. Om zo goed mogelijk in de Nederlandse samenleving te kunnen integreren en participeren, is het van belang het Nederlands voldoende onder de knie te hebben. Helaas is de beheersing van het Nederlands in veel gevallen

onvoldoende. Dit geldt voornamelijk voor de eerste generatie immigranten. Jongeren spreken vaak beter Nederlands dan de taal die ze van huis uit spreken. Toch beheersen autochtone Nederlanders het Nederlands beter dan allochtone Nederlanders.

Dit lagere opleidingsniveau en de lagere beheersing van het Nederlands zijn voor mij twee redenen om in mijn scriptie aandacht te schenken aan het onderwijs aan leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken. Opmerkingen die je zo nu en dan hoort vallen, vormen de derde reden. Het gebruik van minderheidstalen leeft erg in de Nederlandse samenleving. Vrijwel iedereen heeft wel een mening over allochtonen en het gebruik van hun moedertaal in het openbaar in Nederland. Meer dan eens hoor je mensen verkondigen dat deze personen ‘gewoon’ Nederlands zouden moeten spreken als ze als volwaardig lid aan deze maatschappij willen deelnemen. Het integratieprobleem wordt op deze manier volledig bij de allochtoon zelf gelegd: eerst zorgen dat je het Nederlands goed beheerst, daarna pas verwachten dat de Nederlandse maatschappij aandacht aan je schenkt.

Integreren en het spreken van de Nederlandse taal zijn twee verschillende dingen, maar wel twee elementen die invloed op elkaar uitoefenen. Zoals blijkt uit het citaat aan het begin van de introductie, afkomstig uit het Jaarrapport Integratie uit 2005 van het SCP, wordt de beheersing van het Nederlands als een voorwaarde gezien om in de samenleving te kunnen integreren. Nortier (2009: hoofdstuk 8) wijst op het verschil tussen integratie en assimilatie, waarbij *integratie* iets is wat van twee kanten komt, niet alleen vanaf de immigrant, maar ook vanaf de samenleving waarnaar hij immigrereert. *Assimilatie* is daarentegen iets wat enkel vanaf de kant van de immigrant komt. Degene die immigrereert dient zich in dat geval aan te passen aan de samenleving waarnaar hij immigrereert, zonder dat diezelfde samenleving moeite doet zich aan te passen aan hem. Bovendien moeten de eigen taal en cultuur van de immigrant zo snel mogelijk vergeten worden.

Als Nederland wil dat haar allochtone inwoners in de samenleving integreren, dient de eerder geschetste situatie omgedraaid te worden. In dat geval komt de vraag hoe integratie het best aangepakt kan worden bij Nederland te liggen, in plaats van uitsluitend bij de allochtone inwoners van Nederland. Is het niet de taak van Nederland om éérs aandacht te schenken aan haar allochtone bewoners, voordat er van hen verwacht kan worden dat zij het Nederlands gaan beheersen? Is het niet de taak van de Nederlandse overheid om in het onderwijs genoeg mogelijkheden te bieden om tot een voldoende beheersing van het Nederlands te komen? Moet immigranten niet de mogelijkheid geboden worden hun eigen taal en cultuur te bewaren? Kunnen immigranten misschien profiteren van hun eerste taal, in plaats van dat ze er alleen maar last van hebben?

Het lijkt logisch dat iemands opleidingsniveau samenhangt met iemands intelligentieniveau. Voor zowel het lagere opleidingsniveau als voor de onvoldoende beheersing van het Nederlands geldt echter dat het niet aannemelijk is dat dit enkel is terug te voeren naar

het intelligentieniveau, aangezien er geen enkele reden is om aan te nemen dat allochtonen minder intelligent zijn dan autochtonen. Toch moet er ergens een verschil tussen deze minderheids- en meerderheidsgroep zijn, zoals blijkt uit het niveau van opleiding.

Een onderscheid dat tussen allochtone en autochtone leerlingen gemaakt kan worden, is dat allochtone Nederlanders veel vaker dan autochtone Nederlanders uit sociaal lage en ongeschoolde milieus komen. Leerlingen uit lage milieus scoren slecht in taal en andere schoolvakken. Dit geldt evengoed voor autochtone Nederlanders. Een ander verschil tussen beide groepen leerlingen is dat autochtone leerlingen van huis uit Nederlands spreken, wat de officiële taal van Nederland is. Een groot deel van de allochtonen groeit thuis op met een taal die in Nederland als minderheidstaal fungeert. Het spreken van een andere thuistaal dan de officiële taal hoeft geen probleem te zijn, maar het is wel een aspect dat in het onderwijs betrokken dient te worden.

Het onderwerp dat in deze scriptie centraal zal staan, is het inzetten van de moedertaal als instructietaal in het onderwijs in Nederland aan leerlingen en cursisten voor wie Nederlands de tweede taal is en die beduidend beter zijn in hun eerste dan in hun tweede taal.

Voordat ik de hoofdvraag en deelvragen van deze scriptie presenteer, is het van belang om vast te stellen wat er onder het begrip *tweetaligheid* verstaan moet worden. Er zijn verschillende varianten van tweetaligheid. Enerzijds bestaan er tweetaligen die twee talen spreken die allebei officieel erkende meerderheidstalen zijn. Dit geldt bijvoorbeeld voor Frans en Vlaams sprekenden in België. Anderzijds bestaan er tweetaligen die één officieel erkende meerderheidstaal spreken en één minderheidstaal. Dit is het geval bij onder andere inwoners van Nederland die Nederlands en Turks spreken. Zoals uit het voorafgaande blijkt, ligt mijn interesse bij mensen die van huis uit een andere taal spreken dan het Standaardnederlands. In het vervolg bedoel ik met *tweetaligen* dan ook mensen die van huis uit een taal op moedertaalniveau spreken die in het land waarin zij wonen als minderheidstaal fungeert. Evenals Grosjean (1996:21) noem ik mensen tweetalig wanneer zij twee talen (of dialecten) in hun dagelijkse leven gebruiken. Dit is het geval bij kinderen die thuis een andere taal spreken dan op school. Doordat de twee talen in verschillende situaties gebruikt en ontwikkeld worden, gebeurt het zelden dat tweetaligen in beide talen exact hetzelfde niveau behalen. Grosjean (1996) noemt niet alleen die mensen tweetalig die twee talen op moedertaalniveau beheersen, maar ook die mensen die in een van de twee talen alleen kunnen lezen en schrijven of die een van de twee talen minder vloeiend spreken. Deze definitie houd ik aan tijdens het schrijven van mijn scriptie.

In navolging van de definitie die het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) geeft, versta ik onder de term *allochtoon* mensen van wie tenminste één ouder in het buitenland is geboren. Op deze definitie doe ik de aanvulling dat diegene van huis uit een minderheidstaal spreekt. Onder

een *minderheidstaal* versta ik de talen die in Nederland worden gesproken buiten de officiële taal om, die tevens minder gewaardeerd worden door de Nederlandse omgeving. Dit betreft talen als het Turks en Marokkaans. Ik gebruik hier de term ‘Marokkaans’. Marokko is echter een meertalig land, waar zowel het Marokkaans-Arabisch als het Sousberber, Atlasberber en Rifberber worden gesproken. Het Marokkaans bestaat niet, maar met die benaming bedoel ik het Marokkaans-Arabisch en de drie Berbertalen. Talen als het Engels en Duits beschouw ik niet als minderheidstalen, omdat dat geen talen zijn die laag gewaardeerd worden. Engels en Duits zijn ook nuttig voor Nederlanders. Zo spreekt een aanzienlijk deel van de wereldbevolking Engels en wordt Duits gesproken in onder andere het buurland van Nederland. De status van deze beide talen is hoog, waardoor het verplichte vakken in het Nederlandse onderwijs zijn. Dit geldt niet voor het Turks en Marokkaans. Engels- en Duitstaligen die in Nederland wonen, behoren dan ook niet tot degenen over wie deze scriptie gaat.

Met de term *autochtoon* bedoel ik, in navolging van het CBS, mensen van wie de beide ouders in Nederland zijn geboren, ongeacht het land waar diegene zelf geboren is. Ook op deze definitie doe ik een aanvulling, namelijk dat diegene van huis uit Nederlands spreekt. Elders in deze scriptie leg ik een aantal andere begrippen uit. Zo komt het verschil tussen gestuurde en ongestuurde taalverwerking in hoofdstuk 2 aan bod. Paragraaf 6.3 noemt het verschil tussen vreemde taalonderwijs en tweede taalonderwijs en in de introductie bij hoofdstuk 11 beschrijf ik het verschil tussen taalverwerven en taalleren.

Ik heb belangstelling voor het onderwijs aan diegenen die van huis uit een taal, anders dan het Nederlands, op moedertaalniveau spreken; oftewel het onderwijs aan mensen voor wie Nederlands de tweede taal is. In het kader van deze scriptie voert het te ver om het gehele onderwijs onder de loep te nemen. Tijdens de cursus Nederlands als tweede taal, waar ik deze introductie mee startte, ontdekte ik dat de keuze voor de moedertaal als instructietaal niet alleen invloed heeft op het verloop van de tweede taalverwerving, maar ook op de gehele cognitie en het academische denkvermogen. Dat zijn aspecten die de schoolprestaties beïnvloeden en die effect hebben op het uiteindelijke opleidingsniveau dat leerlingen zullen bereiken. Zodoende is het gebruik van de moedertaal als instructietaal een relevant onderwerp om nader te belichten. Dit zal ik analyseren door middel van een literatuurstudie. In eerste instantie richt ik mij op het basisonderwijs. Later komt ook het onderwijs aan volwassenen die Nederlands als tweede taal leren aan bod. De hoofdvraag die gedurende mijn hele scriptie centraal zal staan, luidt als volgt:

Wat is de instructietaal in het Nederlandse basisonderwijs aan leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken en in hoeverre is de keuze voor die taal gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek?

Om stap voor stap op zoek te gaan naar een antwoord op deze hoofdvraag, heb ik een viertal deelvragen geformuleerd. Het draait hierbij om de instructietaal die ingezet wordt in het basisonderwijs aan leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken. Omdat ik wil bepalen in hoeverre de keuze voor die taal gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek, schenk ik ten eerste aandacht aan studies binnen het gebied van tweetaligheid. Ik richt mij op de cognitie en het academische denkvermogen en wil onderzoeken welke cognitieve consequenties tweetaligheid heeft. Dat doe ik aan de hand van de eerste deelvraag, die gesplitst is in vraag 1a en 1b:

- 1a. Wat zijn de cognitieve consequenties van tweetaligheid?
- 1b. Maakt het voor de cognitie en het academische denkvermogen van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken uit in welke instructietaal zij onderwezen worden?

Om te bepalen welke consequenties tweetaligheid heeft op de cognitie, zal ik mij verdiepen in onderzoeken die zijn uitgevoerd met tweetalige kinderen. Ook focus ik mij op theorieën die zijn ontwikkeld ter beschrijving van de relatie tussen tweetaligheid en cognitie. Op die manier hoop ik vast te kunnen stellen welke cognitieve consequenties tweetaligheid heeft en of die consequenties positief of negatief zijn. Wanneer ik de cognitieve consequenties uiteen heb gezet, spits ik mij ter beantwoording van vraag 1b toe op het onderwijs aan tweetaligen. Om een antwoord op deze vraag te vinden, bespreek ik studies met betrekking tot het onderwijs aan leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken. De uiteindelijke prestaties die deze leerlingen op school bereiken, kunnen beschouwd worden als indicatie van hun academische denkniveau. Uiteindelijk is mijn scriptie gericht op het basisonderwijs aan tweetalige leerlingen in Nederland. Er is ook veel onderzoek gedaan op dit gebied in andere landen. Ik bespreek dientengevolge zowel Engels- als Nederlandstalige literatuur.

Nadat er conclusies getrokken zijn naar aanleiding van de eerste deelvraag, wil ik bestuderen in hoeverre de keuze voor de instructietaal in het basisonderwijs aan leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken, gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek. Scholen dienen zich te conformeren aan richtlijnen zoals die door de overheid zijn vastgesteld. Om na te gaan hoe de Nederlandse overheid aankijkt tegen het gebruik van minderheidstalen in het onderwijs, is de tweede deelvraag opgesteld:

2. Wat is het Nederlandse beleid ten opzichte van het gebruik van minderheidstalen als instructietaal in het basisonderwijs?

Aan de hand van die vraag kan ik observeren of de conclusies die getrokken zijn naar aanleiding van de eerste deelvraag een basis vormen voor het beleid in Nederland. Tevens wil ik inventariseren of er in het huidige Nederlandse basisonderwijs situaties bekend zijn waarin tweetaligheid een plaats heeft. Op die kwestie richt ik mijn aan de hand van de derde deelvraag:

3. Zijn er situaties waarbij tweetaligheid een plaats heeft gekregen in het huidige Nederlandse basisonderwijs?

Wat betreft situaties van tweetaligheid in het huidige Nederlandse basisonderwijs, richt ik mij ook op het onderwijs aan leerlingen die van huis uit Fries spreken, aangezien dat ook een minderheidstaal is in Nederland. Tot nu toe zijn de vragen gericht op het onderwijs aan basisschoolleerlingen. Er is ook onderzoek gedaan naar het inzetten van de moedertaal in het onderwijs aan volwassen vrouwen die Nederlands als tweede taal leren. Er zijn veel verschillen aan te wijzen tussen onderwijs aan basisschoolleerlingen en onderwijs aan volwassenen. Conclusies die getrokken zijn naar aanleiding van onderzoeken met kinderen, kan men dan ook niet automatisch generaliseren naar de situatie van volwassen leerders. Niettemin wil ik tot besluit van mijn scriptie in het kort bestuderen of de instructietaal invloed heeft op het succes dat cursisten behalen gedurende een cursus Nederlands als tweede taal. Dit staat enigszins los van de overkoepelde hoofdvraag, maar op deze manier kan ik zichtbaar maken in hoeverre theorieën die zijn opgesteld met betrekking tot basisschoolleerlingen ook toepasbaar zijn op het onderwijs aan volwassenen. Voor dit doel is de vierde deelvraag opgesteld:

4. Welke instructietaal in cursussen Nederlands als tweede taal heeft het meest positieve effect op de uiteindelijke beheersing van het Nederlands van volwassen vrouwen die van huis uit een minderheidstaal spreken?

Deze vraag zal beantwoord worden met behulp van de resultaten van de zogenaamde PaVEM-pilots. Hierbij staat 'PaVEM' voor Participatie van Vrouwen uit Etnische Minderheidsgroepen. De gemeentes Amsterdam, Den Haag, Nijmegen, Rotterdam en Utrecht nemen deel aan de PaVEM-pilots die zijn gestart om vrouwen van allochtone afkomst meer in de Nederlandse samenleving te betrekken. Elke stad doet dit op eigen wijze. De gemeente Utrecht biedt in het kader van de PaVEM-pilot cursussen Nederlands als tweede taal aan met de moedertaal van de cursisten als instructietaal. Hierbij gaat het om vrouwen van Turkse of Marokkaanse afkomst die laagopgeleid zijn. Laatstgenoemde deelvraag wordt beantwoord naar aanleiding van de resultaten die in Utrecht bereikt zijn met deze pilot.

De opbouw van deze scriptie is als volgt. De instructietaal is slechts een van de factoren die van invloed is op het verwerven van een tweede taal. Appel & Vermeer (1994) noemen meerdere factoren die de tweede taalverwerving beïnvloeden, waar de instructietaal er een van is. In hoofdstuk 2 bespreek ik al deze factoren en beargumenteer ik waarom juist de factor instructietaal relevant is om nader te bestuderen. In het vervolg van mijn scriptie zal er telkens na één of twee hoofdstukken een deelvraag beantwoord worden. Hoofdstuk 3 en 4 geven informatie over de cognitieve consequenties van tweetaligheid, ter beantwoording van de eerste deelvraag. Hoofdstuk 3 doet dit grotendeels aan de hand van Peal & Lambert (1962) die onderzoek doen naar de cognitieve consequenties van tweetaligheid. Hoofdstuk 4 noemt vervolgens verschillende theorieën die Cummins heeft ontwikkeld om de relatie tussen tweetaligheid en de cognitie te beschrijven. Het onderzoek van Peal & Lambert (1962) en de theorieën van Cummins stellen mij in staat antwoord te geven op de eerste deelvraag. Dit doe ik in hoofdstuk 5.

Deze theoretische achtergrond wil ik koppelen aan de huidige situatie in Nederland. Om te observeren of het beleid in Nederland gebaseerd is op de geschetste achtergrond, is de tweede deelvraag gericht op het Nederlandse beleid ten opzichte van het gebruik van minderheidstalen als instructietaal in het onderwijs. Hoofdstuk 6 beschrijft de geschiedenis van dit beleid vanaf het jaar 1974 tot en met de huidige situatie. Hierbij wordt apart aandacht geschonken aan de provincie Friesland en het beleid dat gehanteerd wordt aangaande het gebruik van het Fries in het basisonderwijs. Hierna beantwoordt hoofdstuk 7 de tweede deelvraag.

Het vervolg van mijn scriptie is meer op de praktijk gericht. Met behulp van de derde deelvraag inventariseer ik of er momenteel situaties bekend zijn waarbij tweetaligheid een plaats in het Nederlandse basisonderwijs heeft gekregen. Hoofdstuk 8 beschrijft een project in Friesland waarbij zelfs drie talen als instructietaal zijn ingezet. Hoofdstuk 9 richt zich op de Lukasschool. Dit is een basisschool in Utrecht waarbij Turkse en Marokkaanse leerlingen gedeeltelijk in hun eigen taal onderwijs genieten. Conclusies met betrekking tot de derde deelvraag zijn in hoofdstuk 10 te vinden.

De tot dan toe gevonden resultaten zijn gerelateerd aan basisschoolleerlingen. Om te analyseren in hoeverre die resultaten hetzelfde zijn wanneer het gaat om volwassenen die een cursus Nederlands als tweede taal volgen, geeft hoofdstuk 11 een voorbeeld van een cursus voor volwassen vrouwen waarbij de moedertaal ingezet is. Met die gegevens kan ik in hoofdstuk 12 de vierde deelvraag beantwoorden. Aansluitend volgt een discussie in hoofdstuk 13. Hierin kom ik terug op de hoofdvraag, noem ik een aantal discussiepunten en uit ik mijn eigen ideeën rondom tweetalig basisonderwijs in Nederland.

Hoofdstuk 2

Factoren die tweede taalverwerving beïnvloeden

Als iedereen in staat is een eerste taal ongeveer even snel te leren en tot ongeveer hetzelfde niveau, hoe is het dan mogelijk dat dat niet meer opgaat voor een tweede taal?

(Appel & Vermeer, 1994:53)

Tal van factoren beïnvloeden het proces van tweede taalverwerving. Dit tweede hoofdstuk richt zich op die factoren. Door het noemen van deze elementen wil ik de complexiteit van het verwerven van een tweede taal aantonen. Van verschillende kanten wordt de verwerving van een tweede taal geholpen en tegengewerkt. In de introductie meldde ik dat de taal van instructie aan tweetaligen het onderwerp van deze scriptie is. Die instructietaal hangt samen met de beheersing van de eerste taal, een van de factoren die in dit hoofdstuk aan bod komen. Ik beargumenteer dat de beheersing van de eerste taal zeker niet het enige is wat invloed heeft op de verwerving van een tweede taal, maar dat het wel een heel relevante factor is en dat de instructietaal derhalve een geschikt onderwerp is om een scriptie aan te wijden.

Een cruciaal verschil tussen eerste en tweede taalverwering is dat kinderen over het algemeen schijnbaar moeiteloos een eerste taal verwerven, terwijl het verwerven van een tweede taal een intensief proces is. Kinderen verwerven hun eerste taal in nagenoeg hetzelfde tempo, welke taal het ook is, en bovendien zijn er weinig verschillen in het eindniveau. De eerste taalverwerving blijkt bij alle kinderen op een vrijwel identieke manier te verlopen.

Het proces dat tweede taalverwerwers doorlopen is daarentegen zowel wat betreft tempo als wat betreft eindniveau per persoon verschillend. Dit is een opvallend onderscheid tussen het verwerven van een eerste en een tweede taal. Dit verschijnsel leidt tot vragen. Hoe is het mogelijk dat het verwerven van een tweede taal zo anders verloopt dan het verwerven van een eerste taal? Er zijn meerdere factoren die invloed hebben op de tweede taalverwerving. In hun derde hoofdstuk noemen Appel & Vermeer (1994:53-83) tien van die factoren. In dit hoofdstuk zal ik deze aspecten een voor een aanstippen.

Aangezien Appel & Vermeer (1994) hier een compleet overzicht van geven, is het niet mijn bedoeling hier toevoegingen aan te doen. De reden dat ik dit hoofdstuk van Appel & Vermeer (1994) gebruik, is dat zij een volledige beschrijving geven van alle factoren die eventueel invloed op de tweede taalverwerving uitoefenen. Bovendien vermelden zij hierbij hoe waarschijnlijk het is dat de betreffende factor daadwerkelijk sterk van invloed is op de verwerving van een tweede taal. Gezien de compleetheid van het overzicht van Appel & Vermeer (1994) wordt mij de mogelijkheid geboden een van die factoren beargumenteerd te selecteren en daar dieper op in te gaan. In het vervolg van deze scriptie zal een van die factoren, namelijk de

beheersing van de eerste taal, centraal staan. Na de bespreking van de tien factoren zal ik beargumenteren waarom juist dat ene element speciale aandacht verdient.

Een eerste factor waardoor de tweedetaalverwerving beïnvloed wordt, is de leeftijd van de taalverwerver. Hierbij draait het om de vraag of kinderen of volwassenen beter in staat zijn een tweede taal te verwerven. Appel & Vermeer (1994:55-56) halen een aantal studies aan waarin de relatie tussen leeftijd en het verwerven van een tweede taal geanalyseerd wordt. De resultaten van die onderzoeken zijn opgenomen in tabel 1.

Studie	Resultaat
Patkowski (1982)	Onderzoek naar de syntactische vaardigheden van 67 immigranten die allemaal langer dan vijf jaar in de Verenigde Staten wonen. Degenen die voor de afloop van de puberteit in de VS aankwamen, halen hogere scores dan degenen die daarna zijn geïmmigreerd: lagere leeftijd, betere score.
Oyama (1982)	Onderzoek naar de productieve fonologische vaardigheden van immigranten in de VS. Tweede taalverwervers zijn alleen in staat de tweede taal bijna accentloos te leren spreken, wanneer zij voor het begin van de puberteit beginnen met het leren van die tweede taal: lagere leeftijd, betere score.
Show & Hoefnagel-Höhle (1978)	Onderzoek naar verschillende aspecten van de taalvaardigheid bij vijf leeftijdsgroepen (3-5 jaar, 6-7 jaar, 8-10 jaar, 12-15 jaar en volwassenen). De Engelse deelnemers werden drie keer onderzocht in het eerste jaar dat ze in Nederland woonden. De eerste maanden behaalden de twee oudste groepen de meeste vooruitgang. Aan het einde van het jaar hebben de 8-10 en 12-15 jarigen het hoogste taalvaardigheidsniveau bereikt. De jongste groep scoort altijd het slechtst: lagere leeftijd, betere score geldt niet.
Appel (1984)	Onderzoek naar verschillende aspecten van de taalvaardigheid bij twee leeftijdsgroepen Turkse en Marokkaanse kinderen die naar Nederland immigreerden (kinderen die tussen hun zesde en negende jaar immigreerden en kinderen die tussen hun negende en twaalfde jaar immigreerden). De oudste groep scoort in alle gevallen hoger: hogere leeftijd, betere score.

Tabel 1 Studies naar de relatie tussen leeftijd en tweede taalverwerving (Appel & Vermeer, 1994:55-56)

De resultaten van deze onderzoeken laten een tegenstrijdig beeld zien. Enerzijds zijn er studies waaruit blijkt dat jongere kinderen beter in staat zijn tot het verwerven van een tweede taal, anderzijds zijn er onderzoeken die aantonen dat oudere kinderen en volwassenen beter scoren. Appel & Vermeer (1994) trekken conclusies naar aanleiding van de resultaten in bovenstaande tabel. Het tempo van oudere tweede taalverwervers ligt in de eerste fase van de tweede taalverwerving hoger dan het tempo van jongere tweede taalverwervers. De kans dat iemand het niveau van een moedertaalspreker behaalt, is echter groter wanneer diegene op jonge leeftijd met de tweede taalverwerving begint.

Uit het onderzoek van Peal & Lambert in 1962 dat later in deze scriptie ter sprake komt, blijkt dat leeftijd een factor is waar rekening mee gehouden moet worden wanneer men onderzoek doet naar tweede taalverwerving. Leeftijd is een aspect waarop de deelnemers van een

onderzoek gematcht dienen te worden. Verder biedt dit element echter niet voldoende verklaring voor de verschillen tussen tweede taalverwerwers.

Een tweede factor waarvan weleens verondersteld wordt dat hij invloed heeft op de tweede taalverwerving, is het geslacht van de taalverwerwer. Onderzoeken die de relatie tussen geslacht en tweede taalverwerving bestuderen, gaan na of deze verwerving eventueel soepeler verloopt bij mannen of juist bij vrouwen. Met betrekking tot de factor leeftijd bleek al dat allerlei onderzoeken tot tegengestelde resultaten leiden. Dat geldt eveneens voor de factor geslacht. Appel & Vermeer (1994:59) refereren aan studies die door henzelf zijn uitgevoerd, waarin geen verschil gesignaleerd wordt tussen de onderzochte jongens en meisjes. Ze noemen echter ook resultaten van andere publicaties waaruit blijkt dat meisjes op de ene vaardigheid beter presteren, terwijl jongens op een andere vaardigheid beter presteren. Verschillende onderzoeken leveren niet dezelfde resultaten op. Die resultaten zijn dan ook niet zodanig overtuigend dat het aannemelijk is dat of mannen of vrouwen een voorsprong hebben bij het verwerven van de tweede taal. Net als voor leeftijd geldt wel dat dit een element is waarop gematcht moet worden, of waarvan tenminste vermeld dient te worden hoeveel mannelijke en hoeveel vrouwelijke deelnemers in het onderzoek zijn betrokken.

De derde factor die een mogelijke rol speelt, is taalaanleg. Voor het bepalen van de taalaanleg van een persoon, worden vier vaardigheden onderscheiden. Die vaardigheden hebben betrekking op het leren van de uitspraak van de te verwerven taal, het afleiden en leren van grammaticale regels en het leren van woorden. Helaas is het onmogelijk om een eenduidige conclusie te trekken over de bruikbaarheid van het element 'taalaanleg' in het kader van het verwerven van een tweede taal.

Intelligentie vormt het vierde mogelijke aspect dat de tweede taalverwerving beïnvloedt. Het kan een aannemelijke gedachte zijn dat iemand met een hoger IQ sneller vorderingen boekt bij het verwerven van een tweede taal dan iemand met een lager IQ. Er is echter geen één op één relatie tussen intelligentie en succes in dit verwervingsproces. Iedereen kent wel een verhaal van een zogenaamde *idiot savant*, letterlijk vertaald een 'geleerde dwaas'. In 1962 is Christopher (Smith & Tsimpli, 1995) geboren, een jongen met een hersenbeschadiging die pas laat begon met lopen en praten. Vanaf zijn derde levensjaar was hij al geïnteresseerd in boeken: woordenboeken, de telefoongids en boeken over andere landen. Deze fascinatie voor taal breidde zich steeds verder uit. Hoewel het IQ van Christopher ver onder het gemiddelde ligt, heeft hij een bijzonder talent om talen te leren. Hij heeft kennis van ruim vijftien talen, waaronder het Nederlands.

De situatie van Christopher kan aangevoerd worden als bewijs dat intelligentie geen rol speelt bij tweede taalverwerving. Dit is echter wat kort door de bocht. Het is niet voor niets dat er boeken over deze man geschreven zijn. Hij is een uitzondering die een mysterie vormt voor de wetenschap. Appel & Vermeer (1994:63) merken op dat intelligentie wel een rol speelt bij de

gestuurde tweede taalverwerving. Bij *gestuurde (tweede) taalverwering* is er sprake van taalverwerving binnen schoolse situaties. Men is hierbij op bewuste wijze met taal bezig en wordt gestuurd door de instructies van een docent. *Ongestuurde (tweede) taalverwering* vindt daarentegen op natuurlijkere wijze plaats. Dit verloopt als het ware automatisch wanneer men contact heeft met andere mensen, zonder dat er sturing aan te pas komt. De vaardigheid om een taal op een niveau te spreken zodanig dat alledaagse interactie plaats kan vinden, verwerft men ongestuurd en wordt nauwelijks door de intelligentie beïnvloed. Dat houdt in dat intelligentie nauwelijks van invloed is op de kennis die Christopher van ruim vijftien talen heeft. Jim Cummins heeft onderscheid gemaakt tussen dit aspect en het meer academische en abstracte aspect van taal. Dit onderscheid gebruikt hij in relatie tot tweetaligheid in het onderwijs. Deze theorie komt in paragraaf 4.4 ter sprake.

Ook de beheersing van de eerste taal kan van invloed zijn op de verwerving van een tweede taal. Wanneer men nadenkt hoe het onderwijs aan kinderen uit etnische minderheidsgroepen het beste ingericht kan worden, komt de vraag naar boven of het nodig is dat die kinderen tegelijkertijd een goede beheersing van hun eerste taal opbouwen. Deze kwestie is vooral relevant met betrekking tot de taalverwerving van kinderen die van huis uit een taal spreken die niet de officiële taal is van het land waarin ze leven. In dat geval wordt gebruik van hun eerste taal over het algemeen niet gestimuleerd buiten de thuissituatie. Bovendien is die eerste taal in veel situaties een taal die door de maatschappij waarin zij leven niet gewaardeerd wordt.

Cummins redeneert dat de tweede taalverwerving pas succesvol kan verlopen wanneer de cognitieve abstracte taalvaardigheid in de eerste taal voldoende ontwikkeld is. Zoals gezegd zal ik de theorie van Cummins in hoofdstuk 4 nader belichten. Volgens deze theorie is de beheersing van de eerste taal inderdaad van invloed op het verwerven van de tweede taal. Hierbij gaat het niet in eerste instantie om de vaardigheid om een vloeiend gesprek te kunnen voeren (de vaardigheid die de idiot savant Christopher beheerst), maar ook om de vaardigheid op een academische en abstracte manier te kunnen denken.

In paragraaf 3.2 noem ik twee types tweetaligheid die Lambert (1977) onderscheidt. Daaruit zal ook blijken dat het belangrijk is de eerste taal niet te verwaarlozen of te negeren. In de Nederlandse situatie moet het leren van het Nederlands voorop staan, maar dit hoeft niet te bijten met het erkennen van de eerste taal. Beide talen kunnen een rol spelen, zonder dat er een keuze voor een van de twee gemaakt hoeft te worden. Aan het einde van dit hoofdstuk zal ik beredeneren waarom ik ervoor kies mij in deze scriptie juist op de laatst besproken factor te richten. Eerst noem ik nog vijf andere factoren waardoor de tweede taalverwerving mogelijkwerwijs beïnvloed wordt.

Elk persoon heeft een cognitieve stijl. Deze stijl is de manier waarop iemand informatie waarneemt, begrijpt, ordent en weer oproept. Deze cognitieve stijl is niet voor iedereen gelijk. Er kan verondersteld worden dat de tweede taalverwerving meer vruchten afwerpt bij de ene cognitieve stijl dan bij de andere. Wat betreft onderzoek naar deze stijl is het grootste probleem dat het moeilijk is hier toegang toe te krijgen. De veldafhankelijkheid of veldonafhankelijkheid van iemand is een aspect van de cognitieve stijl dat met behulp van tests vastgesteld kan worden. Het op analytische wijze aanpakken van een bepaalde taak, wijst op veldonafhankelijkheid. Het voorbeeld dat Appel & Vermeer (1994:67) geven van een taak die de mate van veldonafhankelijkheid meet, is een papier waarop met veel lijnen een oerwoud getekend is en waarin kinderen vervolgens verborgen dieren moeten zoeken.

Een veldonafhankelijke denkwijze komt van pas bij de gestuurde tweede taalverwerving, vanwege de beheersing van analytische vaardigheden. Iemand die dingen op een veldafhankelijke manier benadert, zal echter meer profijt hebben van een natuurlijke verwervingssituatie. Iemand's cognitieve stijl is op zodanige wijze van invloed op de tweede taalverwerving, dat bij de ene stijl beter een andere onderwijsmethode past dan bij de andere stijl. In principe zou de tweede taal met verschillende stijlen evengoed verworven kunnen worden, mits de betreffende persoon onderwezen wordt met een bij zijn cognitieve stijl passende methode.

Een zevende aspect dat ik in dit hoofdstuk bespreek is de persoonlijkheid van degene die een tweede taal verwerft. Vaak wordt persoonlijkheid onderverdeeld in vijf dimensies (Savelkoul, 2009). Deze vijf dimensies zijn extraversie, vriendelijkheid, betrouwbaarheid, neuroticisme (ook wel 'emotionele stabiliteit' genoemd) en openheid. Men kan zich bij deze persoonlijkheidskenmerken afvragen of en in hoeverre ze van invloed zijn op het verwerven van een tweede taal. Dat is een kanttekening die ook door Appel & Vermeer (1994) geplaatst wordt. Zij bespreken dan ook slechts een van deze vijf kenmerken, namelijk extraversie. Met betrekking tot dit kenmerk formuleren Appel & Vermeer (1994:68-69) een voorlopige conclusie: "Extraverte leerders zijn in het voordeel als [tweede taalvaardigheid] wordt gemeten middels mondelinge, communicatieve taken [...]. Introverte leerders zijn in het voordeel als [tweede taalvaardigheid] wordt vastgesteld door middel van meer schoolse taken [...]." Dit aspect zegt meer over de wijze waarop de tweede taalverwerving het best plaats kan vinden, dan over het succes dat met een bepaalde persoonlijk behaald kan worden bij het verwerven van een tweede taal.

Sociaalpsychologische factoren vormen het achtste element dat invloed kan uitoefenen op het verwerven van een tweede taal. Motivatie is een voorbeeld van een sociaalpsychologische factor. Attitude hangt samen met de motivatie. Met de term *attitude* wordt bedoeld op de houding die iemand inneemt ten opzichte van een taal of taalgemeenschap. In het kader van de tweede taalverwerving zou dit de houding zijn tegenover de tweede taalgemeenschap. De relatie tussen attitude en het succes van de taalverwerving is een complex geheel. Men kan voorspellen dat een

positieve attitude leidt tot een succesvolle verwerving van de tweede taal. Het omgekeerde is echter ook mogelijk, namelijk dat een negatieve houding leidt tot meer succes. Appel & Vermeer (1994:71) verklaren het laatste idee vanuit de wens om gewaardeerd te worden. Iemand uit een minderheidsgroep kan het gevoel hebben dat de meerderheidsgroep hem of haar niet waardeert, waardoor diegene ook minder waardering heeft voor die meerderheidsgroep. Uit een gevoel om zich te bewijzen zou zo iemand juist extra zijn of haar best kunnen doen bij het verwerven van de tweede taal, waardoor juist meer succes geboekt wordt dan met een positievere attitude.

Een andere sociaalpsychologische factor naast attitude/motivatie is culturele oriëntatie. Dit aspect komt voort uit het idee dat een taal onderdeel van een cultuur is en vice versa, en dat interesse in een andere cultuur leidt tot een meer voorspoedige verwerving van een tweede taal. Appel & Vermeer (1994:73-74) nemen hierbij overwegingen in ogenschouw die aantonen dat dit beeld wat zwart-wit is. Ten eerste is het te betwijfelen of de band tussen taal en cultuur daadwerkelijk zo sterk is dat culturele oriëntatie de taalverwerving kan beïnvloeden. Ten tweede gaat dit idee uit van een homogene cultuur, terwijl bijvoorbeeld ‘de Nederlandse cultuur’ uit meerdere subculturen bestaat.

De negende factor waardoor het verwerven van een tweede taal wordt beïnvloed is taalcontact. Zowel voor het verwerven van de eerste taal als voor het verwerven van een tweede taal geldt dat er taalaanbod nodig is. Zonder dat is het onmogelijk om een taal te verwerven. Zodoende is het van belang dat er genoeg taalcontact is. Appel & Vermeer (1994:75-77) halen vijf studies aan waarbij de relatie tussen taalcontact en het succes in de tweede taalverwerving onderzocht is. De resultaten van deze studies zijn samengevat in tabel 2, beginnend bij een onderzoek waarbij taalcontact geen invloed blijkt te hebben en eindigend met een studie waarbij taalcontact juist veel invloed heeft.

Studie	Resultaat
Patkowski (1982)	Onderzoek naar de syntactische vaardigheden van 67 immigranten in de Verenigde Staten. Enkel de leeftijd bij aanvang van de tweede taalverwerving bleek van belang te zijn voor de beheersing van het Engels: taalcontact heeft geen invloed.
Day (1984)	Onderzoek naar de relatie tussen taalcontact en het niveau van de tweede taal van Japanse tweede taalverwervers van het Engels. De beheersing van de tweede taal werd in verband gebracht met taalcontact buiten het onderwijs en deelname aan interactie binnen het tweede taalonderwijs. Beide vormen van taalcontact beïnvloedden het tempo van de tweede taalverwerving niet: taalcontact heeft geen invloed.
Seliger (1977)	Onderzoek naar de tweede taalvaardigheid van volwassen verwervers van het Engels. Mensen die tijdens het onderwijs zelf aanzet tot interactie geven, hebben ook buiten het onderwijs meer interacties in de tweede taal dan mensen die dit niet doen. Tevens presteren ze beter op een tweede taalttest dan mensen die in het onderwijs niet of nauwelijks aanzet tot interactie geven: hoe meer taalcontact, hoe beter de beheersing van de tweede taal.
Hamayan e.a. (1977)	Onderzoek naar de Franse taalvaardigheid van Engelstalige Canadese kinderen van circa dertien jaar. Voor leerlingen die les krijgen in het Frans als tweede taal

	(en niet deelnemen aan een onderdompelingsprogramma) heeft de mate van taalcontact invloed op de Franse taalvaardigheid: hoe meer taalcontact, hoe beter de beheersing van de tweede taal.
Vermeer (1986)	Onderzoek naar het succes van de tweede taalverwerving, waarbij Nederlands de tweede taal is. Niet motivatie bepaalt het succes, maar juist de interactie met de omgeving: hoe meer taalcontact, hoe beter de beheersing van de tweede taal.

Tabel 2 Studies naar de relatie tussen taalcontact en tweede taalverwerving (Appel & Vermeer, 1994:75-77)

Zoals geldt voor veel factoren die mogelijk van invloed zijn op het verwerven van een tweede taal, geldt ook voor de factor taalcontact dat verschillende studies tot verschillende resultaten leiden. Toch kan taalcontact in geen geval onbelangrijk zijn, want dit contact voorziet de taalverwerver van input. Appel & Vermeer (1994:77) wijzen erop dat er sprake kan zijn van een wisselwerking: hoe hoger het niveau van de tweede taal, des te meer taalcontact er kan zijn, des te hoger het niveau van de tweede taal wordt, et cetera.

Tenslotte de tiende en laatste factor die van invloed kan zijn, namelijk instructie. Ter discussie staat de vraag of instructie bijdraagt aan het tempo waarmee iemand een tweede taal verwerft. Er zijn taalkundigen (zoals Stephen Krashen) die betogen dat expliciete instructie geen effect heeft op dit tempo. Het bieden van begrijpelijk en uitdagend taalaanbod zou volgens hen van uiterst belang zijn. Daartegenover staan taalkundigen (zoals Catherine Doughty) die beweren dat aandacht voor taalvormen in instructie wel degelijk nuttig is in het proces van tweede taalverwerving. Als de instructie een bijdrage levert aan het tempo van de tweede taalverwerving, is het nog onbekend hoe groot die bijdrage is. Hier is nog veel onduidelijkheid over.

In dit hoofdstuk zijn aan de hand van het derde hoofdstuk van Appel & Vermeer (1994) de factoren besproken die mogelijk consequenties hebben voor de tweede taalverwerving. Dit waren respectievelijk leeftijd, geslacht, taalaanleg, intelligentie, beheersing van de eerste taal, cognitieve stijl, persoonlijkheid, sociaalpsychologische factoren, taalcontact en instructie. Dit hoofdstuk is geschreven om aan te tonen dat de tweede taalverwerving een proces is dat door veel verschillende factoren beïnvloed wordt. Het zal duidelijk zijn dat het een complex proces is waarvan niet zomaar gezegd kan worden op welke manier dit het meest voorspoedig verloopt.

Het is onmogelijk om in één scriptie al deze factoren uit te diepen. Waarom heb ik ervoor gekozen mij te richten op de beheersing van de eerste taal? De belangrijkste reden hiervoor is dat dit een factor is waar men invloed op uit kan oefenen. Iemands leeftijd of geslacht is bijvoorbeeld niet te veranderen. Ditzelfde geldt voor iemands intelligentie, cognitieve stijl, persoonlijkheid en de sociaalpsychologische factoren. Dit zijn allemaal elementen die weerslag hebben op het succes dat iemand behaalt in het verwerven van een tweede taal. Het zijn echter geen elementen waar van buitenaf invloed op uitgeoefend kan worden. Het zijn als het ware vaststaande gegevens waar men mee te 'dealen' heeft. Op de beheersing van de eerste taal kan wel invloed uitgeoefend worden. Dit is eveneens het geval voor taalcontact en instructie.

In de introductie vertelde ik dat ik mij niet alleen op het verschijnsel tweetaligheid wil richten, maar ook op de manier waarop er in het onderwijs met tweetaligheid omgesprongen wordt. In vergelijking met taalcontact en instructie, heeft de beheersing van de eerste taal het meeste impact op het onderwijs aan tweetaligen. De beheersing van de eerste taal kan namelijk verbeterd worden wanneer tweetaligen (gedeeltelijk) in hun moedertaal onderwezen worden. Wanneer blijkt dat het belangrijk is de eerste taal voldoende te beheersen, zou dit grote gevolgen voor het onderwijs kunnen hebben. Tevens is het verschil in moedertaal het grootste verschil tussen leerlingen die van huis uit Nederlands spreken en leerlingen die in hun thuissituatie een andere taal aangeboden krijgen.

Met dit hoofdstuk heb ik door middel van het bespreken van hoofdstuk 3 van Appel & Vermeer (1994) willen aantonen dat de eerste taal van tweetaligen - en daarmee samenhangend de taal waarin zij in onderwijssituaties geïnstrueerd worden - absoluut niet de enige factor is die van invloed kan zijn op de tweede taalverwerving, maar dat het wel een zeer relevant element is. Relevant genoeg om het onderwerp van een scriptie te vormen. Zodoende zal ik mij in het vervolg richten op het inzetten van de moedertaal als instructietaal in het onderwijs aan leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken. Hoofdstuk 3 richt zich op de tegenstrijdige resultaten die studies naar de cognitieve consequenties van tweetaligheid in de periode vóór 1962 opleveren. De tweede paragraaf van hoofdstuk 3 noemt twee types tweetaligheid en doet uitspraken over de instructietaal in het onderwijs aan tweetaligen.

Hoofdstuk 3

Tegenstrijdige onderzoeksresultaten

[...] children who had to use different languages at home and at school often showed an inadequate command of both the [first language] and the [second language], and they performed poorly in academic work.
(Hoffmann, 1991:118)

Aan het einde van hoofdstuk 2 heb ik toegelicht waarom het nuttig is een scriptie te wijden aan de beheersing van de eerste taal van tweetaligen, en hiermee samenhangend de instructietaal die wordt ingezet in het onderwijs. Het huidige hoofdstuk zal laten zien dat die instructietaal invloed heeft op de cognitieve ontwikkeling. Wanneer het gaat over de vraag of tweetaligheid positieve of negatieve consequenties met zich meedraagt, zijn de meningen verdeeld. Studies naar deze vraag leveren tegenstrijdige resultaten op. Peal & Lambert (1962) signaleren de zwakke punten van die studies en voeren een eigen onderzoek uit omtrent de cognitieve consequenties van tweetaligheid.

De studie die Peal & Lambert in 1962 uitvoerden, kan gezien worden als een omslag in het onderzoek naar de effecten van tweetaligheid. Vóór die tijd leek tweetaligheid iets negatiefs te zijn. Peal & Lambert (1962) laten zien dat tweetaligen op veel gebieden juist voordelen ondervinden ten opzichte van eentaligen. Ik kies ervoor dit onderzoek uitgebreid te bespreken. Dit omdat ik vind dat een studie die gezien wordt als een omslag in een bepaald onderzoeksgebied - de cognitieve consequenties van tweetaligheid, in dit geval -, speciale aandacht verdient. Paragraaf 3.1 gaat in op deze studie. De zwakke punten van eerdere studies worden aangestipt en tevens beschrijf ik het onderzoek van Peal & Lambert (1962) met bijbehorende resultaten en conclusies. In paragraaf 3.2 worden twee types tweetaligheid genoemd, zoals Lambert (1977) die voorstelt. Bovendien geeft die paragraaf aan welke instructietaal in het onderwijs aan tweetaligen de meest positieve cognitieve consequenties met zich meebrengt.

3.1 De Peal & Lambert studie

Voordat Peal & Lambert (1962) hun eigen onderzoek uitvoerden, zochten zij eerdere studies die de effecten van tweetaligheid bestudeerden. Gedurende deze zoektocht vonden zij slechts twee experimentele studies die suggereerden dat tweetaligheid gunstige intellectuele consequenties heeft. Verder kwamen ze onderzoeken tegen waarin geen effect van tweetaligheid op de intelligentie gevonden wordt. Het overgrote deel van de gevonden studies betrof echter onderzoeken die uitwezen dat tweetaligheid een schadelijk effect op het intellectuele functioneren heeft. Een weinig positief beeld.

Peal & Lambert (1962) hebben deze onderzoeken op verschillende aspecten beoordeeld. Hierbij keken zij voornamelijk of relevante variabelen gecontroleerd waren in de experimenten.

Het matchen van groepen is bijvoorbeeld iets waarbij nauwkeurigheid geboden is. De groepen dienen gematcht te worden op zoveel mogelijk kenmerken die met intelligentie kunnen correleren. Bovendien moeten de termen ‘eentaligheid’ en ‘tweetaligheid’ zorgvuldig gedefinieerd worden, voorafgaand aan het onderzoek. Wanneer dit niet gebeurt, kan er verwarring ontstaan welk individu als eentalig en welk individu als tweetalig beschouwd zou moeten worden. Tevens is het een vereiste dat de sociaaleconomische status van de deelnemers in het onderzoek betrokken wordt.

Wat betreft de proefpersonen dient er met een aantal aspecten rekening gehouden te worden. Het is geopperd dat de taalontwikkeling van meisjes sneller vordert dan die van jongens. Of dit daadwerkelijk het geval is of niet, het is verstandig om gelijke aantallen jongens en meisjes aan het onderzoek te laten deelnemen. Ook zal er matching op basis van leeftijd plaats moeten vinden. Om niet het risico te lopen dat de deelnemers aan het onderzoek een verschillende achtergrond hebben met betrekking tot het onderwijs dat zij tot dan toe genoten hebben, is het raadzaam personen van dezelfde school of van een vergelijkbaar schoolsysteem te gebruiken.

Ook de tests waarmee de deelnemers getoetst worden, moeten zorgvuldig gekozen worden. De tests die gebruikt worden om de intelligentie van de deelnemers te meten, zijn bij voorkeur geconstrueerd en gestandaardiseerd op een populatie die vergelijkbaar is met de deelnemers aan het onderzoek. Tevens is het wenselijk dat de test aangeboden wordt in de taal waarin de tweetalige het meest bedreven is.

Bovenstaande eisen en voorkeuren zijn de aspecten waarop Peal & Lambert de eerder uitgevoerde onderzoeken evalueren. Op die manier hopen zij een antwoord te vinden op de vraag hoe het mogelijk is dat er tegenstrijdige resultaten gevonden worden in onderzoeken naar de invloed van tweetaligheid op het intellectuele functioneren van een individu.

Tabel 3 geeft een overzicht van de studies die belicht zijn door Peal & Lambert (1962). In deze tabel noem ik de naam van de auteur(s) en het jaartal van publicatie en herhaal ik de resultaten en de problemen die Peal & Lambert (1962) signaleren bij de betreffende studie. De tabel noemt ten eerste, bij A, de studies waarbij op zowel verbale als non-verbale intelligentietests slechter gescoord wordt door tweetaligen dan door eentaligen. Bij B worden de studies genoemd waarbij een negatief effect van tweetaligheid op de intelligentie wordt aangemerkt op verbale tests, maar een positief effect of geen effect op non-verbale tests. Bij C zijn de enige twee studies te zien die vóór 1962 de gunstige effecten van tweetaligheid in relatie tot intelligentie noemen. Tenslotte geeft D een overzicht van de studies waarbij geen effect wordt gesignaleerd wat betreft de relatie tussen tweetaligheid en intelligentie.

Studie	Resultaat	Probleem
A. NEGATIEF EFFECT VAN TWEETALIGHEID OP INTELLIGENTIE		
Sear (1923)	Eentaligen zijn superieur aan tweetaligen.	Geen controle sociaaleconomische status.
Pintner (1932)	Op één school zijn eentaligen superieur aan tweetaligen, op één school zijn de tweetaligen superieur aan eentaligen en op één school is er geen verschil tussen een- en tweetaligen.	(1) Geen controle sociaaleconomische status. (2) Tweetaligheid is vastgesteld op basis van de naam van het kind.
Jones & Stewart (1951)	Eentaligen zijn superieur aan tweetaligen.	(1) De tests zijn niet gestandaardiseerd met betrekking tot de Welsh' cultuur. (2) Geen controle sociaaleconomische status.
Lewis (1959)	Eentaligen zijn superieur aan tweetaligen.	Geen controle sociaaleconomische status.
Graham (1925), Mead (1927), Rigg (1928), Wang (1926)	Eentaligen zijn superieur aan tweetaligen.	(1) Geen controle leeftijd. (2) Geen controle sociaaleconomische status. (3) Tweetaligheid is niet in alle gevallen adequaat gedefinieerd.
B. NEGATIEF EFFECT TWEETALIGHEID OP VERBALE TESTS; GUNSTIG EFFECT VAN TWEETALIGHEID OP NON-VERBALE TESTS EN PERFORMANCETESTS		
Seidl (1937)	Eentaligen zijn superieur aan tweetaligen op verbale tests; tweetaligen zijn superieur aan eentaligen op performancetests.	De eentaligen hebben een andere sociaaleconomische status dan de tweetaligen.
Pintner & Keller (1922)	Eentaligen zijn superieur aan tweetaligen.	(1) Geen controle sociaaleconomische status. (2) Tweetaligheid is niet adequaat gedefinieerd.
Darcy (1946)	Eentaligen zijn superieur aan tweetaligen op verbale tests.	De deelnemers zijn heel erg jong. Als er al sprake is van een 'handicap' bij tweetaligen, kan dit op latere leeftijd verdwijnen. Bovendien is het moeilijk om intelligentie te meten bij kleuters.
Levinson (1959)	Eentaligen zijn superieur aan tweetaligen op verbale tests; tweetaligen zijn superieur aan eentaligen op non-verbale tests.	-
C. GUNSTIG EFFECT VAN TWEETALIGHEID OP INTELLIGENTIE		
Davies & Hughes (1927)	Tweetaligen zijn superieur aan eentaligen wat betreft rekenkunde, Engels en algemene intelligentie.	(1) Geen controle leeftijd. (2) Geen controle geslacht. (3) Geen controle sociaaleconomische status. (4) Tweetaligheid is niet adequaat gedefinieerd.
Stark (1940)	Tweetaligen zijn superieur aan eentaligen wanneer zijn 10-11 jaar oud zijn.	(1) Geen controle leeftijd. (2) Geen controle geslacht. (3) Geen controle sociaaleconomische status.
D. GEEN EFFECT VAN TWEETALIGHEID OP INTELLIGENTIE		
Darsie (1926)	Op sommige tests zijn eentaligen superieur aan tweetaligen, op andere tests zijn tweetaligen superieur aan eentaligen.	(1) Geen controle sociaaleconomische status. (2) Tweetaligheid is niet adequaat gedefinieerd.
Hill (1936)	Geen verschil tussen een- en tweetaligen op verbale, non-verbale, en	Het is mogelijk dat er alleen slimme kinderen deelnamen aan het

	performancetests.	onderzoek.
Pintner & Arsenian (1937)	De relatie tussen intelligentie en tweetaligheid is praktisch nul.	-
Spoerl (1944)	Op sommige tests is er geen verschil tussen een- en tweetaligen; op andere tests zijn eentaligen superieur aan tweetaligen; wat betreft hun schoolwerk zijn tweetaligen superieur aan eentaligen.	-
Arsenian (1937)	Er is geen verschil tussen een- en tweetaligen.	(1) Een van de gebruikte tests is niet gestandaardiseerd. (2) Er zijn geen tests gebruikt met betrekking tot verbale intelligentie. (3) De combinatie van de deelnemers is niet steeds hetzelfde. (4) Te weinig deelnemers.

Tabel 3 Studies naar de cognitieve consequenties van tweetaligheid vóór 1962 (Peal & Lambert, 1962:2-5)

Uit bovenstaand schema blijkt dat er zeker het een en ander is aan te merken op de methodiek van deze onderzoeken. Vooral het feit dat in veel studies de sociaaleconomische status van de deelnemers buiten beschouwing is gebleven, is een kritiekpunt dat regelmatig door Peal & Lambert (1962) geuit wordt. Peal & Lambert (1962:5) vatten de analyse van genoemde studies als volgt samen:

In summary, it becomes apparent that it is necessary to control certain variables in this type of study before any conclusions can be drawn. The important variables to control seem to be socioeconomic class, sex, degree of bilinguality, age, and the actual tests used. In view of the weaknesses of the studies reviewed, the best general conclusion is that there is little evidence to suggest that bilinguals differ from monolinguals on nonverbal intelligence, but that there may be differences in verbal intelligence as measured by intelligence tests.

Voordat Peal & Lambert (1962) de opzet van hun eigen onderzoek presenteren, schenken zij aandacht aan een aantal theoretische kwesties. Zo noemen zij argumenten die impliceren dat tweetaligen een intellectueel voordeel boven eentaligen genieten, omdat het denken van tweetaligen niet door taal beperkt wordt. Een eentalige denkt in de enige taal die hij beheerst, terwijl een tweetalige boven dat talige denken uit kan stijgen. Dit suggereert dat er bij een tweetalige sprake is van een ander soort intelligentie dan bij een eentalige. In dat geval is het mogelijk dat de standaard intelligentietests niet geschikt zijn voor het meten van die intelligentie. Dat is een mogelijke verklaring voor de studies die een negatief effect van tweetaligheid vinden.

Ook de mate van tweetaligheid lijkt een rol te spelen. Enerzijds zijn er *pseudo-bilinguals* die een van de twee talen duidelijk beter beheersen dan de andere taal. Anderzijds zijn er *true bilinguals* die twee talen gebruiken als communicatiemiddel en die beide talen even goed beheersen (O'Doherty, 1958; in: Peal & Lambert, 1962:6).

Vervolgens wijzen Peal & Lambert (1962) op de houding die iemand aanneemt tegenover de tweede taalgemeenschap (Christophersen, 1948; in: Peal & Lambert, 1962:7). Deze houding

kan van invloed zijn op het succes van de tweede taalverwerving. Een tweetalig individu behoort tot twee verschillende gemeenschappen en ontwikkelt als het ware twee persoonlijkheden. Dit kan problemen opleveren wanneer deze persoonlijkheden met elkaar in conflict staan. Een dergelijk conflict kan ontstaan wanneer de houding tegenover de tweede taal negatief is. Vertaald naar de Nederlandse situatie zou een conflict als dit kunnen ontstaan wanneer iemand die van huis uit Turks spreekt, negatief tegenover de Nederlandse taal en cultuur staat. Dit conflict kan de verwerving van het Nederlands en de intellectuele ontwikkeling in de weg staan. Deze redenering is in 1977 verder uitgewerkt door Lambert. In paragraaf 3.2 kom ik hierop terug.

Om de effecten van tweetaligheid op het intellectuele functioneren van kinderen verder te bestuderen, voerden Peal & Lambert (1962) een eigen onderzoek uit. Deelnemers zijn tienjarige schoolkinderen afkomstig van zes Franse scholen in Montreal, Canada. Al deze scholen kunnen geclassificeerd worden als middenklasse scholen. Om te beginnen werd een aantal tests uitgevoerd, onder andere een woordenassociatietest om te bepalen of een leerling een- of tweetalig is. De oorspronkelijke 364 deelnemers werden op basis hiervan verdeeld in een groep eentaligen, een groep tweetaligen en een groep met deelnemers die niet als een- of tweetalig geclassificeerd konden worden. Deze laatste groep is van de rest van het onderzoek uitgesloten. Uiteindelijk namen er 164 leerlingen deel aan het onderzoek, waarvan er 75 eentaligen en 89 tweetaligen. De overgebleven deelnemers voerden vervolgens tests uit waarmee hun intelligentie, attitude en schoolprestaties werden vastgesteld.

De eerste hypothese die voorafgaand aan dit onderzoek opgesteld werd, is dat beide groepen niet van elkaar verschillen wat betreft hun non-verbale IQ. Deze hypothese wordt niet bevestigd. De tweetalige groep presteerde op verschillende tests significant hoger dan de eentalige groep. Dit resultaat geldt zowel voor tests naar de non-verbale intelligentie als tests naar de verbale intelligentie. Hiermee is tevens de tweede hypothese, die voorspelt dat eentaligen beter presteren op verbale tests, verworpen.

De vraag rijst hoe men kan verklaren dat tweetaligen beter scoren op tests naar de non-verbale intelligentie. Grofweg zijn er twee mogelijkheden, die wat weg hebben van ‘de kip of het ei kwestie’: wat was er eerder, intelligentie of tweetaligheid? Een eerste optie is dat alleen intelligentere kinderen tweetalig kunnen worden. Een intelligent kind pikt een tweede taal makkelijker op van zijn schoolgenootjes dan een minder intelligent kind. Dit zijn dan ook de kinderen die tweetalig worden en nadien hoger scoren op non-verbale tests dan eentalige kinderen. Volgens deze optie zou er eerst een hogere intelligentie zijn, wat vervolgens leidt tot betere kansen om tweetalig te worden. Een andere optie is dat er juist eerst tweetaligheid is, wat leidt tot een hoger non-verbaal intelligentieniveau. Zoals eerder gezegd stellen Peal & Lambert (1962) voor dat tweetaligen een intellectueel voordeel genieten, omdat hun denken niet door taal beperkt wordt. Hun conceptformatie is meer ontwikkeld, omdat ze toegang hebben tot meer dan

één taal. Bovendien kunnen tweetaligen abstracter denken, omdat ze niet gebonden zijn aan denken in één taal. Dit kan de goede scores op non-verbale intelligentietests verklaren. Uit deze studie kan niet geconcludeerd worden welke van deze verklaringen de juiste is (Peal & Lambert, 1962:20):

It is not possible to state from the present study whether the more intelligent child became bilingual or whether bilingualism aided his intellectual development, but there is no question about the fact that he is superior intellectually.

Een volgende vraag is hoe het kan dat tweetaligen ook op verbale tests beter scoren. Peal & Lambert (1962) verklaren dit vanuit het verschil tussen de woordenschat van een- en tweetaligen. Doordat tweetaligen voor elk object twee woorden leren, hebben zij een uitgebreidere woordenschat dan eentaligen. De verklaringen voor de hogere intelligentiescores van tweetaligen vatten Peal & Lambert (1962:16) als volgt samen: “In summary, the structure of intellect of the bilinguals appears to be more diversified than that of monolinguals.”

Een hypothese die wel ondersteuning vindt in dit onderzoek is de voorspelling dat degenen met een positievere houding tegenover de tweede gemeenschap, in dit geval de Engelse gemeenschap, de taal van deze gemeenschap beter leren. Wanneer deze taal voor het grootste deel verworven is, heeft de attitude geen invloed meer. Dan worden factoren als intelligentie belangrijker.

De belangrijkste conclusie naar aanleiding van dit onderzoek is dat tweetaligheid zeker geen handicap hoeft te zijn. Hiermee luiden Peal & Lambert (1962) een nieuw tijdperk in wat betreft het onderzoek naar de effecten van tweetaligheid op de intelligentie en de cognitieve consequenties die deze tweetaligheid heeft. Het grootste verschil tussen het onderzoek van Peal & Lambert (1962) en eerdere studies is dat zij rekening hielden met de verschillen die door de sociaaleconomische status van de deelnemers kunnen ontstaan. Bovendien hebben zij de onderzoeksmethode zorgvuldig doordacht en beschreven, waar het in eerdere studies nog wel eens aan ontbrak.

Om aan te geven in hoeverre tweetaligheid cognitief gezien een voordeel biedt, vergeleek ook Hamers (1996) de resultaten van studies naar de cognitieve effecten van tweetaligheid met elkaar. Zij concludeert naar aanleiding van die vergelijking dat tweetaligheid vooral een cognitief voordeel biedt op het niveau van een hogere creativiteit en het vermogen om informatie te reorganiseren. Lambert (1977) onderzoekt in welke gevallen tweetaligheid een positief cognitief effect heeft. Deze publicatie staat centraal in paragraaf 3.2.

3.2 Twee types tweetaligheid: additief en subtractief

Hoewel Peal & Lambert (1962) een achterstand bij de tweetaligen verwachtten te vinden, bleek dit niet het geval te zijn. Hun doel was in eerste instantie het in kaart brengen van de

componenten die aan deze achterstand ten grondslag liggen, om vervolgens strategieën te ontwikkelen om deze componenten te compenseren. Er is echter sprake van een omslag in het onderzoek naar het cognitieve effect van tweetaligheid, doordat Peal & Lambert (1962) geen achterstand, maar juist een voordeel signaleerden.

Na deze tijd wijzen de resultaten van meer en meer studies uit dat tweetaligheid wel degelijk positief is. Lambert (1977) herhaalt dat de methodiek van de onderzoeken voor 1962 invloed heeft uitgeoefend op de negatieve resultaten. Na dit jaar verschenen er steeds meer studies waaruit cognitieve flexibiliteit en creativiteit bleek, in het voordeel van de tweetaligen ten opzichte van de eentaligen. In tegenstelling tot eerdere resultaten dat tweetaligheid het intellectuele functioneren benadeelt, blijkt tweetaligheid nu juist tot een cognitief voordeel te leiden. Lambert geeft in 1977 aan dat het van groot belang is dat er meer onderzoek op dit gebied wordt uitgevoerd, omdat het een sociaal betekenisvol onderwerp is.

Lambert (1977) haalt een aantal studies aan waaruit de positieve kanten van tweetaligheid blijken. Hij geeft aan dat een van de kenmerken die deze studies met elkaar delen speciale aandacht verdient. Al deze studies onderzochten tweetaligen van wie beide talen sociaal gewaardeerd en gerespecteerd werden in de desbetreffende setting. Naar aanleiding hiervan onderscheidt Lambert (1977:18-19) twee types van tweetaligheid, namelijk een additieve en een subtractieve vorm:

In no case would the learning of the second language portend the slow replacement of it for the home or the other language [...]. We might refer to these as examples of an “additive” form of bilingualism and contrast it with a more “subtractive” form experienced by many ethnic minority groups who because of national educational policies and social pressures of various sorts are forced to put aside their ethnic language for a national language.

In zijn additieve vorm vindt de tweetalige ontwikkeling zodanig plaats dat beide talen en beide culturen positieve elementen aandragen ten behoeve van de ontwikkeling van het kind. Het leren van een tweede taal zal geen bedreiging voor of vervanging van de eerste taal zijn. De subtractieve vorm is iets minder rooskleurig. Deze tweetaligheid ontstaat niet wanneer twee talen elkaar aanvullen, maar wanneer twee talen strijden met elkaar. Subtractieve tweetaligheid ontplooit zich zodra een etnische minderheid haar eigen culturele waarden afwijst ten gunste van de groep die economisch en cultureel gezien het sterkst is. De tweede taal zal de eerste taal dreigen te vervangen.

Lambert (1977) verwijst naar studies waarbij sprake was van additieve tweetaligheid. Die studies leverden positieve resultaten op wat betreft de cognitieve consequenties van tweetaligheid. Subtractieve tweetaligheid daarentegen beïnvloedt de cognitie op een nadelige manier. Lambert (1977) noemt het dan ook de taak van het onderwijs om minderheidsleerlingen de mogelijkheid te bieden om te profiteren van additieve tweetaligheid.

Wat bij additieve tweetaligheid centraal staat, is dat de eerste taal niet over het hoofd gezien wordt. De eerste taal kan prima bestaan naast de later geïntroduceerde tweede taal, zonder dat er tekortgedaan wordt aan een van beide talen. Dit houdt ook in dat ouders hun kinderen op kunnen voeden in de taal die ze zelf het best beheersen. Ook wanneer dit een minderheidstaal is, hoeft dit geen probleem op te leveren voor de cognitieve ontwikkeling van het kind.

In de inleiding van dit hoofdstuk vertelde ik dat paragraaf 3.2 aan zou geven welke instructietaal in het onderwijs aan tweetaligen de meest positieve cognitieve consequenties met zich meebrengt. Volgens het principe van Lambert (1977) levert additieve tweetaligheid in vergelijking met subtractieve tweetaligheid de meest positieve cognitieve consequenties op. Voor de instructietaal in het onderwijs houdt dit in dat het zinvol is leerlingen in hun eerste taal te instrueren. Hiernaast kan ook de tweede taal als instructietaal gebruikt worden, maar het is niet verstandig om leerlingen enkel in de tweede taal te instrueren, aangezien er dan sprake van subtractieve tweetaligheid is. De eerste en tweede taal kunnen in het onderwijs prima naast elkaar voorkomen. Ik vind het belangrijk dat tweetaligen zodanig onderwezen worden dat zij zo veel mogelijk profijt ondervinden van hun tweetaligheid. Daarom is het belangrijk dat de tweede taal niet de plaats van de eerste taal probeert in te nemen. Zolang de eerste taal niet buiten gesloten wordt, maar als instructietaal wordt ingezet, zal de tweetalige positieve cognitieve consequenties ondervinden. Op die manier plukt de leerling vruchten van zijn tweetaligheid, wat mij zeer waardevol lijkt.

In de loop der jaren zijn er meerdere theorieën ontwikkeld die het effect van tweetaligheid op de cognitie beschrijven. Deze theorieën variëren van het idee dat twee talen zich geheel onafhankelijk van elkaar ontwikkelen tot het idee dat er een onderliggende basis is waardoor de ontwikkeling van de tweede taal afhankelijk is van het taalvaardigheidsniveau dat in de eerste taal bereikt is. Voordat ik kan beschrijven hoe de huidige beleidssituatie in Nederland met betrekking tot het inzetten van de moedertaal als instructietaal eruit ziet, is het van belang een overzicht te geven van de theorie hieromtrent. Alleen dan kan ik aangeven in hoeverre het Nederlandse beleid hierop gefundeerd is. Het zijn dan ook deze verschillende theorieën die in hoofdstuk 4 een voor een ter sprake komen.

Hoofdstuk 4

Theorieën: tweetaligheid en cognitie

[...] the bilingual is not two monolinguals in one person, but a unique speaker-bearer using one language, the other language, or both together [...]
(Grosjean 1996:25)

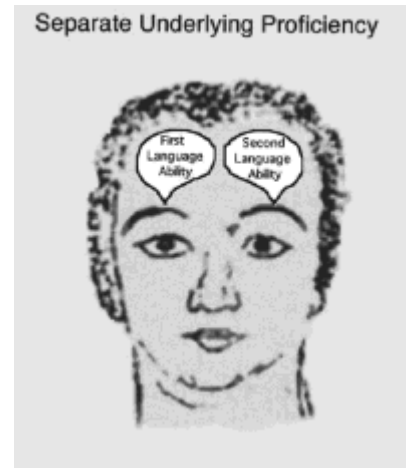
Aan het einde van het vorige hoofdstuk gaf ik aan dat ik het waardevol vind tweetalige leerlingen de kans te geven op cognitief gebied te profiteren van hun tweetaligheid en dat ik het daarom belangrijk vind de eerste taal als instructietaal in het onderwijs te betrekken. Behalve studies waarin het effect van tweetaligheid op de cognitie centraal staat, zoals die van Peal & Lambert (1962) en Lambert (1977), zijn er ook verschillende theorieën en modellen ontwikkeld die de relatie aangeven tussen tweetaligheid en de cognitie van de tweetalige. Een groot deel van de theorievorming omtrent deze kwestie is afkomstig van de hand van Jim Cummins. Colin Baker (2006:167-186) geeft een overzicht van de theorieën en modellen op dit gebied en van de relaties hiertussen. Ik geef in dit hoofdstuk een theoretische achtergrond, gebaseerd op Baker (2006). Hierdoor kan ik aantonen hoe de theorievorming door de jaren heen geëvolueerd is en kan ik in volgende hoofdstukken onderzoeken of het beleid in Nederland fundering vindt binnen deze theoretische achtergrond.

Om te beginnen bespreekt paragraaf 4.1 de Balance Theory, het Separate Underlying Proficiency model of bilingualism en het Common Underlying Proficiency model of bilingualism. Vervolgens komt de Threshold Theory in paragraaf 4.2 aan bod, gevolgd door de Developmental Interdependence Hypothesis in paragraaf 4.3 en het onderscheid tussen BICS en CALP in paragraaf 4.4. Paragraaf 4.5 sluit dit hoofdstuk af met een aantal kritiepunten op genoemde theorieën. Tevens geef ik in die laatste paragraaf aan in hoeverre ik het eens ben met de bestaande kritieken op Cummins' ideeën.

4.1 Balance Theory, SUP en CUP

De *Balance Theory* is een van de oudere modellen die ingaat op de verhouding tussen tweetaligheid en cognitie. Een zoals Baker (2006) het noemt 'naïeve theorie' waarbij de twee talen met elkaar in balans zijn. Dit is ook wel uitgebeeld door een weegschaal. Wanneer de ene kant van de weegschaal omhoog gaat, gaat de andere kant naar beneden. Oftewel: wanneer de bekwaamheid in de ene taal groter wordt, verkleint de bekwaamheid in de andere taal. De tweede taal ontwikkelt zich volgens dit beeld ten koste van de eerste taal.

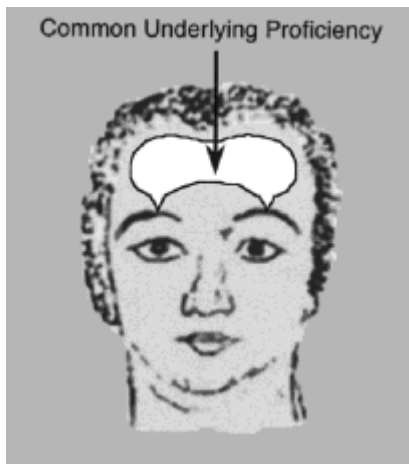
Een ander beeld om ditzelfde principe te illustreren is het beeld van een hoofd met daarin twee 'taalballonnen', zoals in afbeelding 1. Een eentalige heeft één goedgevulde ballon, maar een tweetalige heeft twee halfgevulde ballonnen in zijn hoofd. De omvang van de ene ballon wordt beïnvloed door de omvang van de andere ballon. Wanneer de ene ballon groter wordt, wordt de andere kleiner. Oftewel: wanneer de ene taalballon zich vult met bekwaamheid in die taal, neemt de taalvaardigheid van de taal die door de andere ballon gerepresenteerd wordt af. Ook hier geldt dat de tweede taal zich ten koste van de eerste taal ontwikkelt. De moedertaal heeft er onder te leiden dat er een tweede taal wordt geïntroduceerd.



Afbeelding 1 SUP (Baker, 2006:168)

Cummins refereert naar deze denkwijze met het *Separate Underlying Proficiency model of bilingualism (SUP)* (Cummins, 1980a; in: Baker, 2006:167-168). Volgens dit model is er geen sprake van transfer; twee talen ontwikkelen zich onafhankelijk van elkaar. Dit is een aannemelijke denkwijze, maar hij houdt geen stand. Zoals Baker (2006) beschrijft, zijn er drie aspecten van het Separate Underlying Proficiency model die door studies naar de verwerving van een tweede taal ontkracht worden.

Om te beginnen is er bewijs dat tweetaligheid juist een cognitief voordeel tot gevolg heeft, in plaats van een cognitief nadeel. Dit blijkt bijvoorbeeld uit onderzoeken als die van Peal & Lambert (1962), zoals besproken. Dit is niet wat het idee van de weegschaal of van de taalballonnen voorspelt. Volgens dat idee is een tweetalige in zowel zijn eerste als zijn tweede taal minder sterk dan een eentalige. Ten tweede wijst onderzoek uit dat het onjuist is om aan te nemen dat er slechts een beperkte ruimte beschikbaar is in het geheugen voor taalvaardigheden. Er blijkt genoeg ruimte te zijn; niet alleen voor twee talen, maar zelfs voor meer dan twee. Dit komt niet overeen met een beeld waarbij de taalballon die de moedertaal representeert krimpt wanneer de taalballon die symbool staat voor de tweede taal groeit. Een derde mankement aan die theorie is dat twee talen in het cognitieve systeem niet gescheiden zijn, maar dat er sprake is van transfer en interactie tussen deze talen. Dit houdt in dat er elementen tussen beide talen uitgewisseld kunnen worden. Dat is niet wat je verwacht, wanneer je uitgaat van het beeld van twee afzonderlijke ballonnen.



Afbeelding 2 CUP (Baker, 2006:168)



Afbeelding 3 CUP: Iceberg Analogy (Baker, 2006:169)

Om deze drie zwakke punten van het genoemde model te ondervangen, kwam Cummins met een alternatief, namelijk het *Common Underlying Proficiency model of bilingualism (CUP)* (Cummins, 1980a; in: Baker, 2006:168-170). Hierbij is er sprake van één taalballon, zoals te zien in afbeelding 2. De *Iceberg Analogy* beeldt met behulp van twee ijsbergen in afbeelding 3 uit wat er met dit model wordt bedoeld. Er steken twee ijsbergen boven het water uit. Elke ijsberg staat symbool voor een taal. Boven het water zijn deze bergen van elkaar gescheiden, wat inhoudt dat het deel van de taal dat aan de oppervlakte zichtbaar is, in beide talen verschillend is. Onder de oppervlakte zijn de twee ijsbergen samengesmolten. Daar opereren de twee talen niet afzonderlijk, maar via hetzelfde centrale verwerkingssysteem. Baker (2006:169-170) vat het Common Underlying Proficiency model of bilingualism in de volgende zes punten samen:

1. De gedachten die het lezen, luisteren, schrijven en spreken begeleiden, komen voort uit hetzelfde centrale systeem, ongeacht de taal waarin iemand opereert. Er is één bron van gedachten, ook bij iemand die twee of meer talen beheerst.
2. Tweetaligheid en meertaligheid zijn mogelijk, omdat mensen over de capaciteit beschikken om met gemak twee of meer talen op te slaan. Tevens kunnen mensen relatief gemakkelijk functioneren in twee of meer talen.
3. Schoolse bekwaamheid en vaardigheden om informatie te verwerken kunnen zowel door één taal ontwikkeld worden als door twee. In het geval van twee talen voeden de beide taalkanalen hetzelfde centrale systeem.
4. Om de cognitieve uitdaging in schoolsituaties te kunnen verwerken, moet de taal die een kind in de klas gebruikt voldoende ontwikkeld zijn.
5. Lezen, luisteren, schrijven of spreken in de eerste of de tweede taal helpt het gehele cognitieve systeem te ontwikkelen. Wanneer echter van het kind verwacht wordt dat hij opereert in een onvoldoende ontwikkelde tweede taal, zal dit cognitieve systeem niet op

zijn best functioneren. Voor het onderwijs houdt dit in dat de kwaliteit en kwantiteit van wat een kind leert en produceert gebrekkig zal zijn, wanneer in de klas de minder ontwikkelde taal gebruikt wordt.

6. Als één taal of beide talen niet volledig functioneren, zal de cognitieve ontwikkeling en de academische prestatie negatief beïnvloed worden.

Het onderscheid tussen SUP en CUP doet niet geheel recht aan alle resultaten van onderzoek naar het cognitieve functioneren in combinatie met tweetaligheid. Het is de vraag onder welke condities tweetaligheid positieve, neutrale of negatieve effecten op de cognitie heeft. Een van de theorieën die ingaat op deze condities is de Threshold Theory waar paragraaf 4.2 zich aan wijdt.

4.2 Threshold Theory

In 1962 wijzen Peal & Lambert er op dat de wisselende resultaten van studies naar de cognitieve gevolgen van tweetaligheid aan methodologische factoren te wijten zijn. Ook na die tijd worden er echter resultaten gepubliceerd die de negatieve effecten van tweetaligheid signaleren. Hamers (1996) geeft aan dat die meer recente uitkomsten niet zijn terug te voeren naar methodologische onzorgvuldigheid of inconsequenties. De Threshold Theory biedt een verklaring voor deze negatieve resultaten.

De relatie tussen tweetaligheid en de cognitie leidt tot vragen naar de condities waaronder tweetaligheid positieve, neutrale of negatieve effecten op de cognitie heeft. Een van de theorieën die de verhouding tussen cognitie en het niveau van tweetaligheid illustreert, is de *Threshold Theory* die voor het eerst geopperd is door Toukomaa en Skutnabb-Kangas (1977; in: Baker, 2006:170-173) en Cummins (1976; in: Baker, 2006:170-173). Zij stellen de relatie tussen tweetaligheid en cognitie voor door middel van twee drempels, waardoor drie zogenaamde vaardigheidsniveaus ontstaan. Hierbij is elke drempel een bepaald talig competentieniveau dat consequenties heeft voor het kind.

Om te voorkomen dat tweetaligheid negatieve gevolgen heeft, moet de eerste drempel behaald worden (Hoffmann, 1991:130). Deze eerste drempel wordt ook wel de *lower threshold level of bilingual competence* genoemd. Het type tweetaligheid waar het kind over beschikt als deze eerste drempel niet bereikt wordt, is *semilingualisme*. In dit geval heeft het kind in beide talen een laag niveau. Dit heeft negatieve cognitieve effecten. De tweede drempel is de *higher threshold level of bilingual competence*. Een niveau tussen de eerste en tweede drempel in heeft noch positieve noch negatieve gevolgen voor de cognitie. De tweetalige is in deze situatie *dominant tweetalig*. Dat wil zeggen dat het kind een van de twee talen op moedertaalniveau beheerst. Wanneer ook de tweede drempel bereikt is, beschikt het kind over het derde vaardigheidsniveau. Op dit punt heeft

tweetaligheid een positief effect op de cognitie. De tweetalige beheerst zijn beide talen op een hoog niveau.

Zoals gezegd biedt deze Threshold Theory volgens Hamers (1996) een verklaring voor resultaten die beweren dat tweetaligheid een negatief effect op de cognitie heeft. Wanneer de eerste drempel niet bereikt is, kan tweetaligheid inderdaad een handicap zijn op het gebied van de cognitie. Pas na die laagste drempel vervallen de negatieve consequenties van tweetaligheid. Studies waarin tweetaligen betrokken zijn die de eerste drempel niet hebben behaald, kunnen zodoende resultaten voortbrengen die het nadeel van tweetaligheid belichten.

De uitspraken die de Threshold Theory doet over de cognitie kunnen gekoppeld worden aan het onderwijs. Door bijvoorbeeld migratie kunnen kinderen in een onderwijssituatie belanden waarin zij in een andere taal dan hun moedertaal geïnstrueerd worden. Deze kinderen spreken van huis uit een minderheidstaal die niet fungeert als de officiële taal van het land waarin zij leven. Gedurende het onderwijs maken zij kennis met hun tweede taal. De Threshold Theory laat zien waarom kinderen die van huis uit een minderheidstaal spreken er soms niet in slagen voldoende bekwaam te raken in hun tweede taal, waar ze op school mee in aanraking komen. Doordat zij niet vaardig genoeg zijn in deze tweede taal is hun vermogen om deel te nemen aan het standaard onderwijsprogramma gelimiteerd.

Wat voor deze kinderen uitkomst biedt, zijn tweetalige onderwijsprogramma's waarbij de moedertaal van het kind als instructietaal wordt ingezet. Op die manier heeft het kind de mogelijkheid te opereren in zijn meest ontwikkelde taal, namelijk de taal waar hij van huis uit mee is opgegroeid (Baker, 2006:173). Dergelijke programma's kunnen resulteren in uitstekende prestaties in vergelijking met onderwijsprogramma's waarbij de kinderen in hun tweede taal ondergedompeld worden. In deze programma's is sprake van additieve tweetaligheid, waarbij de tweede taal de eerste taal niet bedreigt, maar waarbij beide talen elkaar juist aanvullen. Deze resultaten corresponderen met het idee van Lambert (1977) dat additieve tweetaligheid positieve gevolgen heeft.

Er is, onder andere door Ricciardelli (1992), onderzoek uitgevoerd om Cummins' Threshold Theory te testen. De studie van Ricciardelli is ontworpen om drie hypothesen te testen die ontleend kunnen worden aan de Threshold Theory. Hiervoor zijn de prestaties van tweetaligen en eentaligen vergeleken op cognitieve vaardigheden op het gebied van metalinguïstisch bewustzijn, creativiteit, non-verbale vaardigheden en leesprestaties. De proefpersonen bij deze studie zijn 57 Italiaans-Engelse tweetalige kinderen en 55 Engelse eentalige kinderen. Voor beide groepen ligt de gemiddelde leeftijd op vijf jaar en acht maanden. Naar aanleiding van de Threshold Theory stelde Ricciardelli drie hypothesen op:

1. Tweetaligen die een hoog vaardigheidsniveau in beide talen bereikt hebben, presteren significant beter dan tweetaligen en eentaligen die een hoog vaardigheidsniveau in slechts één taal bereikt hebben.
2. Tweetaligen die een hoog vaardigheidsniveau in slechts één taal bereikt hebben, verschillen niet van eentaligen die een even hoog vaardigheidsniveau hebben bereikt.
3. Tweetaligen die een laag vaardigheidsniveau in beide talen hebben bereikt, presteren significant slechter dan tweetaligen of eentaligen die een hoog vaardigheidsniveau in tenminste één taal hebben bereikt.

Na uitvoering van het onderzoek concludeert Ricciardelli (1992:313):

On the whole, the results from this study are consistent with threshold theory, since an overall bilingual superiority on the cognitive measures was found only for those children who had attained a high degree of proficiency in both languages.

Tweetaligen die slechts in één taal een hoog niveau van vaardigheid hebben behaald, presteren even goed als eentaligen met hetzelfde niveau. Tenslotte presteren tweetaligen die wat beide talen betreft over een laag vaardigheidsniveau beschikken significant slechter dan tweetaligen en eentaligen die tenminste in één taal een hoog vaardigheidsniveau hebben bereikt. Hiermee zijn alle drie de hypothesen bevestigd. De Threshold Theory heeft correcte voorspellingen gedaan over de resultaten van dit onderzoek. Hierdoor kan deze studie aangedragen worden ter ondersteuning van Cummins' Threshold Theory.

De Threshold Theory is echter niet vrij van kritiek. Een probleem met termen als 'taalvaardigheidsniveau' is dat er niet concreet gezegd kan worden wat het precieze niveau is dat bereikt zal moeten worden om negatieve gevolgen van tweetaligheid te voorkomen en om uiteindelijk van een tweetalig voordeel te kunnen spreken (Hoffmann, 1991:132). Ook de andere theorieën van Cummins leveren commentaar op. Paragraaf 4.5 gaat in op deze kritiek. Eerst beschrijven paragraaf 4.3 en 4.4 de Developmental Interdependence Hypothesis en het onderscheid tussen de Basic Interpersonal Communicative Skills en de Cognitive/Academic Language Proficiency.

4.3 Developmental Interdependence Hypothesis

De Threshold Theory dient als basis voor andere, meer verfijnde theorieën over tweetaligheid. De eerste evolutie van de Threshold Theory neemt de relatie tussen de twee talen van de tweetaligen onder de loep. Dit gebeurt met Cummins' *Developmental Interdependence Hypothesis* (1978 en 2000b; in: Baker, 2006:173-174). Volgens deze hypothese is de vaardigheid van een kind in de tweede taal gedeeltelijk afhankelijk van het vaardigheidsniveau dat eerder al in de eerste taal

verworven is. Zodoende is het makkelijker om een tweede taal te verwerven, wanneer de eerste taal beter ontwikkeld is. Als er echter slechts een laag niveau bereikt is in de eerste taal, is het moeilijker om een tweede taal te ontwikkelen.

Deze scriptie gaat niet enkel over tweetaligheid, maar juist ook over de relatie tussen tweetaligheid en het onderwijs. Wat betekent de Developmental Interdependence Hypothesis voor het onderwijs aan tweetalige kinderen? De hypothese voorspelt dat het vaardigheidsniveau dat in de tweede taal behaald wordt, samenhangt met het niveau dat in de eerste taal tot ontwikkeling is gekomen. Hoffmann (1991:128) geeft in het kort aan dat dit voor het onderwijs aan tweetalige leerlingen betekent dat het aan te raden is de moedertaal van het kind in te zetten als taal van instructie gedurende de eerste fase van het basisonderwijs. Op het moment dat de cognitieve en taalkundige vaardigheden in de eerste taal voldoende ontwikkeld zijn, kan de tweede taal als instructietaal toegevoegd worden.

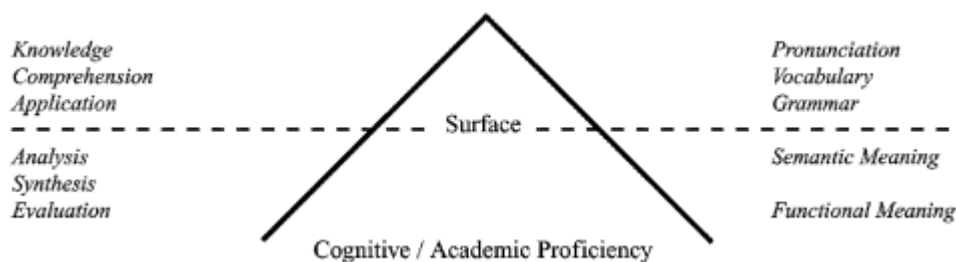
Cummins maakt onderscheid tussen twee aspecten van taal. Enerzijds zijn er aspecten die aan de oppervlakte zichtbaar zijn, zoals uitspraak, woordenschat, grammatica en vloeiendheid. Anderzijds zijn er aspecten die zich onder de oppervlakte bevinden. Dit betreft vaardigheden die buiten de alledaagse contexten vereist zijn. Die laatste vaardigheden zijn de aspecten die correleren met verbale intelligentietests. Cummins (1979, in: Baker, 2006:174) ontdekte dat er twee jaar voor nodig is om de tweede taal op een zodanig niveau te verwerven dat het mogelijk is alledaagse conversaties te voeren. Dit betreft de aspecten van taal die zichtbaar zijn aan de oppervlakte. Om de meer complexe taalvaardigheden te verwerven die benodigd zijn om mee te komen in het onderwijs, is daarentegen vijf tot zeven jaar nodig.

Om het onderwijs aan te kunnen, zijn cognitieve en academische vaardigheden nodig. Dit zijn abstractere aspecten van taal dan de vaardigheden die nodig zijn om bijvoorbeeld een gesprek in een winkel te kunnen voeren. De zichtbare vaardigheden die in alledaagse conversaties tot uiting komen, kunnen verbergen dat de taalvaardigheid van het kind met betrekking tot de cognitieve en academische vaardigheden in de schoolsituatie ontoereikend zijn.

4.4 BICS en CALP

Om deze concretere en abstractere aspecten van taal zorgvuldig van elkaar te onderscheiden, introduceert Cummins in 1979 de termen BICS en CALP. Om het effect van de eerste taal bij het leren van de tweede taal te beschrijven, maakt Cummins onderscheid tussen de *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)* en de *Cognitive/Academic Language Proficiency (CALP)*. BICS wordt, ongeacht iemands IQ, door vrijwel iedereen verworven in de eerste taal. Het duidt op het vermogen om deel te kunnen nemen aan een alledaagse conversatie. CALP is nodig wanneer abstractere denkvaardigheden vereist zijn, zoals bij analyse, synthese en evaluatie. Afbeelding 4

illustreert welke aspecten er tot BICS behoren (boven de stippellijn) en welke aspecten behoren tot CALP (onder de stippellijn).



Afbeelding 4 BICS en CALP (Baker, 2006:175)

Cummins (1979:199) concludeert dat CALP van de tweede taal ($CALP_{T_2}$) afhankelijk is van CALP van de eerste taal ($CALP_{T_1}$). De cognitieve en academische aspecten van de eerste en tweede taal zijn onderling afhankelijk. Dat houdt in dat de ontwikkeling van de cognitieve en academische taalvaardigheid in de tweede taal een beroep doet op dit taalvermogen in de eerste taal, op het moment waarop iemand intensief blootstaat aan een tweede taal. Hier maakt Cummins (1979:199) een belangrijke kanttekening bij. Er zijn factoren die de relatie tussen $CALP_{T_1}$ en $CALP_{T_2}$ beïnvloeden. Een van die factoren is motivatie: “For example, when motivation to learn [the second language] is low, CALP will not be applied to the task of learning [the second language].” Wanneer iemand niet sterk gemotiveerd is om een tweede taal te leren, zal CALP niet automatisch overgeheveld worden naar die tweede taal.

Bovenstaande conclusie van Cummins kan invloed hebben op het onderwijs aan tweetaligen. Als het niveau van $CALP_{T_1}$ een basis vormt voor het niveau van $CALP_{T_2}$, is het van belang om $CALP_{T_1}$ op een zo hoog mogelijk niveau te brengen. Wanneer dit inzicht gekoppeld wordt aan het onderwijs van tweetaligen, kan gesteld worden dat de kans op een succesvolle tweede taalverwerving het grootst is wanneer kinderen in hun eerste taal onderwezen worden. Wanneer de moedertaal als instructietaal wordt ingezet, heeft het kind de kans zijn $CALP_{T_1}$ te ontwikkelen, wat een positief effect heeft op de cognitieve en academische vaardigheden die het kind in zijn tweede taal zal verwerven. Dit correspondeert met het onderscheid dat Lambert (1977) maakt tussen additieve en subtractieve tweetaligheid. De tweede taal staat de eerste taal in dit geval niet in de weg, wat een positieve uitwerking heeft.

Het onderscheid tussen BICS en CALP helpt bij het verklaren van het falen in het onderwijssysteem van kinderen die van huis uit een minderheidstaal spreken. In de Verenigde Staten zijn er bijvoorbeeld tweetalige onderwijsprogramma's om leerlingen de mogelijkheid te bieden hun taalvaardigheid in het Engels te verbeteren tot een niveau waarop ze in staat zijn te communiceren met leeftijdsgenootjes en leerkrachten in het standaard onderwijs. Wanneer ze dit

oppervlakteniveau bereiken, worden de kinderen overgeplaatst naar het standaard onderwijs. Uitgaande van het verschil tussen BICS en CALP, zoals uitgelegd door Cummins, falen deze leerlingen omdat hun cognitieve academische taalvaardigheid niet voldoende ontwikkeld is om het hoofd te bieden aan de eisen van het onderwijsprogramma in hun tweede taal (Baker 2006:176-177). Baker (2006:177) herhaalt de drie componenten van CALP zoals Cummins die beschrijft. Dit zijn de componenten die inzicht geven in instructies in schoolse contexten, namelijk *cognitive*, *academic* en *language*.

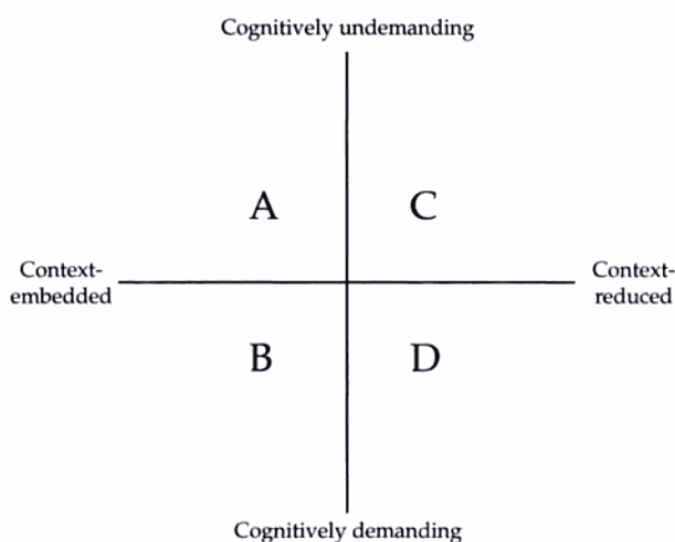
- **Cognitive:** instructies moeten cognitief uitdagend zijn en hogere denkvaardigheden gebruiken, als evalueren, afleiden, generaliseren en classificeren.
- **Academic:** de inhoud van het schoolprogramma moet geïntegreerd zijn met het taalonderwijs, zodat leerlingen ook de taal van specifieke academische gebieden leren.
- **Language:** een kritisch taalbewustzijn moet ontwikkeld worden, zowel linguïstisch (conventies van een taal) als sociocultureel/sociopolitiek (verschillende status en macht van talen; het gebruik van talen).

Cummins (2000:58) maakt een diagram met twee dimensies die voortkomen uit bovenstaande omschrijvingen (afbeelding 5). Beide dimensies hebben betrekking op de communicatieve bekwaamheid. De eerste dimensie refereert aan de hoeveelheid beschikbare contextuele ondersteuning die een leerling ter beschikking staat. Dit wordt uitgebeeld op de horizontale as. Aan het linker uiteinde staat *context embedded communication*.

Hiermee wordt communicatie bedoeld waarbij de context veel ondersteuning

biedt, voornamelijk via lichaamstaal door bijvoorbeeld dingen aan te wijzen, met het hoofd te knikken of handgebaren te maken. Aan het rechter uiteinde staat *context reduced communication*. Hierbij is er juist nauwelijks sprake van een betekenisvolle ondersteunende context.

De tweede dimensie van het diagram betreft het niveau van cognitieve vereisten tijdens communicatie. Aan het bovenste uiteinde van de verticale as staat *cognitively demanding communication*, waarmee communicatie in de het klaslokaal bedoeld wordt waarbij veel informatie op een uitdagend niveau op een hoog tempo verwerkt dient te worden. *Cognitively undemanding*



Afbeelding 5 Mate van contextuele ondersteuning en mate van cognitieve betrokkenheid bij taalkundige taken en activiteiten (Cummins, 2000:58)

communication staat aan het onderste uiteinde van de verticale as. Dit is het soort communicatie dat cognitief gezien weinig eist van de taalgebruiker. Het beheersen van taalvaardigheden is voldoende om op dit niveau te kunnen communiceren. Voorbeelden hiervan zijn gesprekken op straat of in een winkel.

Door deze twee dimensies ontstaan vier kwadranten. De taalaspecten die tot BICS behoren, vallen in kwadrant A. BICS is cognitief gezien niet veeleisend en maakt gebruik van de gesprekscontext. Tot kwadrant D behoren de cognitief veeleisende taalaspecten die onder de term CALP te scharen zijn. Cummins' theorie over de relatie tussen de eerste en de tweede taal suggereert dat de vaardigheid in de tweede taal in kwadrant A niet afhankelijk is van de eerste taal, terwijl de tweede taalvaardigheid in kwadrant D wel van de eerste taal afhankelijk is.

Wanneer dit gekoppeld wordt aan het onderwijs aan tweetalige leerlingen, zal dit onderwijs het meest succesvol zijn indien kinderen over genoeg eerste of tweede taalvaardigheid beschikken om de cognitief veeleisende situaties in het klaslokaal aan te kunnen wanneer de context hier geen ondersteuning bij biedt. Leerlingen die te werk gaan op het niveau waarbij communicatie in de context ingebed is, slagen er niet in om zich de inhoud van het schoolprogramma eigen te maken en kunnen niet deelnemen aan de cognitieve processen in de klas. Voor deze leerlingen leveren schooltaken als discussiëren, analyseren, evalueren en interpreteren problemen op. Aan het einde van paragraaf 4.2 vermeldde ik al dat Cummins' Threshold Theory niet vrij is van kritiek. Dat geldt ook voor het onderscheid tussen BICS en CALP. Paragraaf 4.5 gaat in op die kritieken.

4.5 Kritiek

De theorieën die Cummins ontwikkeld heeft, roepen de nodige discussies op. Kritiek is onder andere geleverd door Edelsky e.a. (1983) en Martin-Jones & Romaine (1986). In 2000 verscheen vervolgens een reactie van Cummins op deze en andere kritieken, waarin hij uitlegt hoe het door hem gemaakte onderscheid tussen conversationale en academische taalvaardigheid (respectievelijk BICS en CALP) begrepen moet worden.

In deze reactie geeft Cummins aan dat het onderscheid tussen BICS en CALP soms verkeerd begrepen of geïnterpreteerd wordt. Zo werd hem verweten dat deze 'eenvoudige tweedeling' geen rekening houdt met de vele dimensies van taalgebruik en taalcompetentie. Hiermee wordt gerefereerd aan bijvoorbeeld de sociolinguïstische aspecten van taal. Cummins (2000) brengt hier tegenin dat het onderscheid nooit bedoeld is als een theoretisch totaalbeeld van taal. Hij introduceerde BICS en CALP specifiek met betrekking tot kwesties die gerelateerd zijn aan het onderwijs van tweede taalleerders.

Een tweede punt van commentaar is dat het onderscheid tussen BICS en CALP suggereert dat BICS altijd aan CALP vooraf moet gaan. Dit is echter niet het idee van Cummins.

Dit onderscheid en de volgorde dat BICS zich voorafgaand aan CALP ontwikkelt, is voorgesteld met betrekking tot de specifieke situatie van immigrantenkinderen die een tweede taal leren. Het onderscheid heeft zich niet willen profileren als een vaststaande volgorde die op vrijwel alle situaties van toepassing is.

Zelf vind ik deze eerste twee kritiekpunten niet erg sterk. Dit commentaar komt voort uit misinterpretaties. Het is mogelijk dat dergelijke misinterpretaties ontstaan zijn doordat eerdere teksten van Cummins niet voldoende duidelijk maakten hoe hij zich het onderscheid tussen BICS en CALP precies voorstelde. In zijn publicatie uit 2000 legt hij dit wel op heldere wijze uit. Hiermee heeft hij mij ervan overtuigd dat het door hem voorgestelde onderscheid zinvol is wanneer het gerelateerd wordt aan immigrantenkinderen die een tweede taal leren en wanneer het niet als een theoretisch totaalbeeld opgevat wordt.

Er zijn omtrent Cummins' ideeën echter nog meer commentaren geuit. Een bezwaar dat Edelsky e.a. (1983) opwerpen tegen Cummins' theorie is de manier waarop hij gebruik maakt van bronnen. Volgens hen definieert hij de afhankelijke variabelen uit onderzoeken die hij als bewijs aanhaalt niet voldoende en refereert hij bovendien naar resultaten van tests die niet als representatief gezien kunnen worden voor iemands cognitieve academische taalvaardigheid, maar eerder voor iemands vaardigheid in het maken van kunstmatige tests.

It is a theory we believe is sophisticated, appealing, well-argued, unquestionably well-intentioned - and wrong. It is wrong in a basic premise concerning literacy and wrong in relying primarily on data from tests and test settings. (Edelsky e.a., 1983:1)

Cummins calls it cognitive academic language proficiency. We believe it is more accurate to call it test-wisness, an ability that incorporates a desire to do well on artificial (as opposed to real-world) tests in the first place. (Edelsky e.a., 1983:6)

In diezelfde kritiek en in Martin-Jones & Romaine (1986) wordt CALP 'een theorie met gebreken' genoemd, omdat deze theorie het academische falen van minderheidsleerlingen toeschrijft aan een lage cognitieve academische bekwaamheid en niet aan ongeschikt onderwijs.

Dat het onjuist zou zijn om af te gaan op gegevens die afkomstig zijn van tests en testsettings, verwerpt Cummins in zijn reactie op de genoemde kritieken. In het gebied van onderzoek naar (tweetalig) onderwijs, zijn er weinig onderzoekers die weigeren om te verwijzen naar studies die statistiek gebruikt hebben of waarbij tests zijn gebruikt om de academische vooruitgang te bepalen (2000:72). Hier wil ik zelf nog aan toevoegen dat dit niet alleen opgaat voor onderzoekers die opereren binnen het gebied van onderzoek naar (tweetalig) onderwijs. Buiten dit gebied refereert eveneens het merendeel van de onderzoekers aan studies die statistieken gebruiken. Ook het vertrouwen op gegevens die afkomstig zijn van tests en testsettings schijnt mij niet toe als ongebruikelijk. Bovendien haalt Cummins in zijn teksten zodanig veel studies aan die in dezelfde richting wijzen, dat het mij schier onmogelijk lijkt dat er

in al die studies op incorrecte wijze gebruik is gemaakt van statistieken en dat alle gebruikte tests onbetrouwbaar zijn.

Deze kritische opmerkingen van Edelsky e.a. (1983) en Martin-Jones & Romaine (1986) overtuigen mij er niet van dat Cummins' theorieën gebreken vertonen. Daarbij is het niet Cummins' bedoeling om het tekortschieten van minderheidsleerlingen enkel aan een lage cognitieve academische bekwaamheid te wijten. Hij presenteerde CALP niet als een op zichzelf staande oorzakelijke factor, maar als een deel van een oorzakelijke keten (2000:73). Cummins' onderscheid tussen BICS en CALP is niet zo extreem als Edelsky e.a. (1983) en Martin-Jones & Romaine (1986) het doen voorkomen.

Een kritische blik bij het lezen van wetenschappelijke literatuur kan geen kwaad, maar er hoeven geen gebreken gezocht te worden waar ze niet zijn. Edelsky e.a. (1983) en Martin-Jones & Romaine (1986) zijn er naar mijn idee te zeer op gebrand tekortkomingen aan te wijzen van de door Cummins geschreven literatuur, zonder dat zij hiervoor sterke argumenten aandragen. Het is verstandig om rekening te houden met het onderscheid tussen BICS en CALP bij het samenstellen van onderwijsprogramma's voor kinderen die van huis uit een minderheidstaal spreken. Op die manier kan er via de eerste taal gewerkt worden aan de ontwikkeling van CALP, wat het uiteindelijke cognitieve en academische denkniveau ten goede zal komen.

In de hoofdstukken 3 en 4 zijn onderzoeken en theorieën besproken met betrekking tot de verhouding tussen tweetaligheid en cognitie. Dit heb ik gedaan om voldoende informatie te verschaffen ter beantwoording van de eerste deelvraag. Hoofdstuk 5 zal conclusies trekken naar aanleiding van die deelvraag. Vanaf hoofdstuk 6 zal er meer specifiek aandacht geschonken worden aan de tweetalige onderwijssituatie in Nederland.

Hoofdstuk 5

Conclusie deelvraag 1

In de voorafgaande hoofdstukken zijn de cognitieve consequenties van tweetaligheid aan bod gekomen. Hierbij zijn studies aangehaald die het effect van tweetaligheid op de cognitie onder de loep nemen en theorieën over de relatie tussen tweetaligheid en cognitie. In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de eerste deelvraag die in de introductie gepresenteerd is. Deze vraag is in twee delen opgesplitst waarvan de eerste als volgt luidt:

- 1a. Wat zijn de cognitieve consequenties van tweetaligheid?

Dát tweetaligheid de cognitie beïnvloedt, nemen veel onderzoekers aan. Hóe tweetaligheid invloed op de cognitie uitoefent staat echter sterk ter discussie. Ik heb een literatuurstudie uitgevoerd naar de cognitieve consequenties van tweetaligheid. Verschillende studies (o.a. Peal & Lambert, 1962; Lambert, 1977 en Hamers, 1996) richten zich op deze consequenties. Ook zijn er in de loop der tijd theorieën ontwikkeld om deze consequenties te beschrijven. Dit begint bij de Balance Theory, gevolgd door het Separate Underlying Proficiency model of bilingualism, het Common Underlying Proficiency model of bilingualism, de Threshold Theory, de Developmental Interdependence Hypothesis en het onderscheid tussen Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) en de Cognitive/Academic Language Proficiency (CALP).

Tweetaligheid blijkt effect te hebben op de cognitieve academische vaardigheden. Peal & Lambert (1962) signaleren dat het denken van tweetaligen niet door taal beperkt wordt. De conceptformatie van tweetaligen is beter ontwikkeld dan die van eentaligen en daarbij kunnen ze abstracter denken. Deze cognitieve consequenties worden zichtbaar gemaakt door hogere scores op non-verbale intelligentietests. Dat tweetaligen ook op verbale intelligentietests hoger scoren dan eentaligen, komt voort uit een uitgebreidere woordenschat. Hamers (1996) voegt hier aan toe dat tweetaligen beter in staat zijn om informatie te reorganiseren dan eentaligen en dat zij bovendien cognitief voordeel ondervinden op het niveau van een hogere creativiteit.

Echter, er is geen vanzelfsprekende één op één relatie tussen tweetaligheid en het ondervinden van cognitieve voordelen. Er bestaan twee vormen van tweetaligheid (Lambert, 1977). Om te profiteren van een cognitief voordeel mag de tweede taal de eerste taal niet verdringen. Dit is het geval bij additieve tweetaligheid. Zodoende biedt additieve tweetaligheid cognitief voordeel, terwijl subtractieve tweetaligheid een nadelig effect heeft op de cognitie. In het eerste geval zullen tweetaligen zowel op non-verbale als op verbale intelligentietests hoger scoren dan eentaligen, omdat zij profiteren van de voordelen die in de vorige alinea genoemd zijn. In het laatste geval zullen tweetaligen daarentegen lager scoren dan eentaligen.

Het niveau van taalvaardigheid in de tweede taal hangt af van het niveau dat in de eerste taal is bereikt. Om een cognitief voordeel te genieten, moeten de cognitieve academische vaardigheden in de eerste taal voldoende ontwikkeld zijn. Deze vaardigheden zijn taalonafhankelijk en worden als het ware overgeheveld naar de tweede taal. Geconcludeerd kan worden dat tweetaligheid de cognitie op positieve wijze beïnvloedt, mits deze tweetaligheid correct behandeld wordt. ‘Correct behandelen’ houdt in dat de eerste taal niet buitengesloten wordt, maar dat de eerste en tweede taal samenwerken ter ontwikkeling van de cognitie.

Vraag 1b noemt de tweede helft van de eerste deelvraag:

- 1b. Maakt het voor de cognitie en het academische denkvermogen van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken uit in welke instructietaal zij onderwezen worden?

De besproken theorieën doen uitspraken over het onderwijs. Kinderen kunnen terecht komen in een onderwijssituatie waarbij ze in een andere taal dan hun moedertaal onderwezen worden. De instructietaal is voor hen een tweede taal waarmee zij gedurende het onderwijs kennis maken. Cummins’ Developmental Interdependence Hypothesis (1978 en 2000b; in: Baker, 2006:173-174) stelt dat het niveau van vaardigheid dat in de tweede taal behaald wordt, afhankelijk is van het niveau in de eerste taal. Zodoende is het aan te raden de moedertaal van het kind in te zetten als instructietaal gedurende de eerste fase van het basisonderwijs. Dit biedt het kind de mogelijkheid cognitieve en taalkundige vaardigheden in de eerste taal te ontwikkelen, wat een basis vormt voor de ontwikkeling van de tweede taal en de algehele cognitie. Wanneer die basis gevestigd is, kan de tweede taal toegevoegd worden als instructietaal.

Ook de Threshold Theory (Cummins, 1976; in: Baker, 2006:170-173) pleit voor het gebruik van de moedertaal als instructietaal. Het vermogen van kinderen om aan het standaard onderwijsprogramma deel te nemen is beperkt wanneer zij niet voldoende bekwaam zijn in die tweede taal. Wanneer de moedertaal als taal van instructie gebruikt wordt, kan het kind opereren in zijn meest ontwikkelde taal. Met dergelijke onderwijsprogramma’s worden goede resultaten behaald. In deze programma’s is sprake van additieve tweetaligheid.

Het onderscheid tussen BICS en CALP (Cummins, 1979) kan eveneens aangedragen worden als argument voor het inzetten van de moedertaal als instructietaal. $CALP_{T_2}$ is afhankelijk van $CALP_{T_1}$. Om te slagen in het onderwijs is het van uiterst belang dat CALP volledig tot ontwikkeling kan komen. $CALP_{T_1}$ vormt hierbij een basis en zou zodoende tot een zo hoog mogelijk niveau gebracht moeten worden om het kind niet te laten falen wanneer een beroep gedaan wordt op $CALP_{T_2}$. Het kind krijgt de mogelijkheid zijn $CALP_{T_1}$ te ontwikkelen, wanneer

hij in zijn moedertaal geïnstrueerd wordt gedurende het begin van zijn onderwijsperiode. Hoe langer het kind onderwijs geniet, hoe meer de tweede taal als instructietaal gebruikt kan worden. De tweede taal vult de eerste taal aan en profiteert van de cognitieve academische vaardigheden die in de eerste taal zijn opgedaan.

Naar aanleiding van Lambert (1977) gaf ik in paragraaf 3.2 al aan dat ik voorstander ben van het inzetten van de moedertaal van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken in het onderwijs. Cummins' theorieën wijzen in dezelfde richting, wat mij sterkt in het idee dat onderwijs in de moedertaal een positief effect heeft op de cognitie en het academische denkvermogen van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken. Wel ben ik van mening dat de tweede taal ook snel ingezet dient te worden, want dat biedt leerlingen de mogelijkheid met die taal kennis te maken. Het leren van de tweede taal moet prioriteit hebben, aangezien dat de taal is die gesproken wordt in de omgeving waarbinnen deze tweetalige kinderen zich bevinden. De eerste taal kan hulp bieden bij het leren van de tweede taal, wanneer er sprake is van additieve tweetaligheid.

Cummins' theorieën bieden ruimte voor het combineren van de eerste en tweede taal als instructietaal in het onderwijs. Cummins toont duidelijk aan dat het bevorderen van de eerste taal een gunstig effect heeft op de cognitie en het academische denkvermogen van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken. In onderwijs dat op zijn ideeën gebaseerd is, mag de tweede taal echter ook gebruikt worden. Er is ruimte voor de tweede taal, zolang er ook maar aan de eerste taal gewerkt wordt ter bevordering van de cognitieve ontwikkeling. Die ontwikkeling komt het academische denkvermogen ten goede, wat vervolgens een gunstige invloed zal hebben op de schoolprestaties en op het leren van de tweede taal.

Met betrekking tot deelvraag 1b kan ik concluderen dat het voor de cognitie en het academische denkvermogen van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken wel degelijk uitmaakt in welke instructietaal zij onderwezen worden. Het inzetten van de moedertaal als instructietaal draagt bij aan de ontwikkeling van dit academische denkvermogen. Er is voldoende ruimte om ook de tweede taal al snel in te zetten. Die tweede taal neemt gedurende het onderwijs de vooraanstaande plaats van de eerste taal in. Tweetaligheid wordt op deze manier op additieve wijze gebruikt. Beide talen vullen elkaar aan en profiteren van elkaar, zonder dat ze elkaar trachten te verdrijven.

Tot nu toe richtte ik mij op de theorie rondom tweetaligheid en cognitie. De komende hoofdstukken zijn meer gericht op de situatie in Nederland. Het vervolg gaat specifiek over de positie die tweetaligheid inneemt in het Nederlandse onderwijs. Hierbij laat ik zien welke situaties van tweetalig en zelfs drietalig onderwijs er momenteel bekend zijn. Om te beginnen beschrijft hoofdstuk 6 het Nederlandse beleid aangaande tweetalig onderwijs waarbij de moedertaal van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken als instructietaal wordt ingezet.

Hoofdstuk 6

Nederlands beleid

Het onderwijsbeleid ten aanzien van allochtone leerlingen lijkt een heilloze weg in te slaan waarin de pluriforme taalsituatie moet worden aangepast aan een monolinguale schoolsituatie.
(Bennis et al., 2000)

In dit hoofdstuk richt ik mij op het Nederlandse beleid ten opzichte van het gebruik van minderheidstalen als instructietaal in het onderwijs. Omdat de vorige hoofdstukken de theoretische achtergrond schetsten met betrekking tot tweetalig onderwijs en de positie hierin van de moedertaal van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken, kan ik in het vervolg van deze scriptie analyseren of die theoretische achtergrond als basis heeft gediend bij de beleidsvorming in Nederland aangaande tweetalig onderwijs.

Allereerst schenkt paragraaf 6.1 aandacht aan een mediadiscussie die in 2000 gaande was. Het draait hierbij om de vraag of multiculturaliteit een drama of een voordeel is. Paragraaf 6.2 gaat vervolgens in op het beleid in Nederland met betrekking tot het inzetten van de moedertaal in het basisonderwijs aan leerlingen die van huis uit een taal spreken die in Nederland als minderheidstaal fungeert. Deze geschiedenis begint in 1974 en eindigt - helaas - in 2004. Na die tijd krijgt tweetaligheid een nog minder structurele positie in het onderwijs. De situatie na 2004 komt in paragraaf 6.3 aan bod, gevolgd door het beleid in Friesland in paragraaf 6.4.

6.1 Multicultureel drama of voordeel?

In 2000 publiceert het NRC Handelsblad een artikel van Paul Scheffer met *Het Multiculturele Drama* als weinig genuanceerde titel. Hiermee is de toon van het artikel direct gezet. In Scheffers belevingswereld voltrekt er zich een multicultureel drama voor onze ogen. Dit baseert hij op werkloosheid, armoede, schooluitval en criminaliteit bij etnische minderheden. Allochtone kinderen hebben een achterstand in cognitieve ontwikkeling en taalvaardigheid in vergelijking met autochtone kinderen. Voor Scheffer (2000) is dit reden genoeg om te kunnen spreken van een multicultureel drama. Hij vraagt zich af hoe het zover heeft kunnen komen en waarom Nederland het zich denkt te kunnen veroorloven generaties immigranten te zien mislukken, zonder hun talenten te benutten. In paragraaf 6.2 introduceer ik het beleid waarbij de eigen taal en cultuur van allochtone leerlingen in het onderwijs worden ingezet. Volgens Scheffer (2000) moet er bij dit beleid een groot vraagteken geplaatst worden. Hij meent dat het zinvoller is de achterstand in beheersing van het Nederlands met alle mogelijkheid op te heffen.

Die laatste redenering bevat een tegenstrijdigheid. Om de beheersing van het Nederlands onder leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken te verbeteren, is het naar Scheffers idee niet wenselijk de eigen taal en cultuur van deze leerlingen in het onderwijs te betrekken. Dit

standpunt druipt in tegen het beeld dat ik in de afgelopen hoofdstukken heb geschetst. Wanneer de eigen taal en cultuur van de betreffende leerlingen genegeerd worden, is er sprake van subtractieve tweetaligheid. En die tweetaligheid is juist de vorm die een nadelig effect heeft. Dit onttrekt kinderen de taalkundige basis die van nut is bij het verwerven van een tweede taal. Het uitbannen van de eerste taal draagt zodoende niet bij aan het verbeteren van de Nederlandse taalvaardigheid. Additieve tweetaligheid is waardevol. Het moet niet zijn óf de eerste taal óf de tweede taal, maar én de eerste taal én de tweede taal. Pas dan wordt tweetaligen de mogelijkheid geboden hun Nederlandse taalvaardigheid te verbeteren.

Als reactie op dit artikel waarin multiculturaliteit als iets dramatisch gezien wordt, stellen Hans Bennis, Guus Extra, Pieter Muysken en Jacomine Nortier in 2000 een Taalkundig Manifest op, getiteld *Het Multiculturele Voordeel*. Dit manifest is ondertekend door ruim honderd prominente taalkundigen. Naar aanleiding van Scheffers artikel vond er in de eerste helft van 2000 een mediadiscussie plaats over de taalachterstand van allochtone leerlingen in het onderwijs in Nederland. Het Taalkundig Manifest reageert hierop. Een kernpunt van het Taalkundig Manifest is dat het onderwijs aan allochtonen meertalig zou moeten zijn. Dit kernpunt correspondeert met de theorieën uit hoofdstuk 4. Verder dienen allochtonen volgens dit manifest Nederlands te leren op basis van wetenschappelijke inzichten over het doceren van Nederlands als tweede taal.

Van alle inwoners in Nederland wordt het grootste deel opgevoed in een andere taal of taalvariëteit dan het Standaardnederlands. Hierbij moet gedacht worden aan migrantentalen als het Turks, Marokkaans, Surinaams en Chinees, maar ook aan het Fries en streektalen als het Zeeuws en Limburgs. Dit wordt voornamelijk gezien als een probleem dat uitgebannen moet worden, zoals duidelijk blijkt uit de publicatie van Paul Scheffer (2000). Maar is dat echt nodig? Volgens de opstellers van het Taalkundig Manifest niet. Integendeel. Leerproblemen van anderstaligen dienen niet opgelost te worden door hen te verplichten enkel Nederlands te gebruiken. Het is niet verstandig om meertaligheid zoveel mogelijk de kop in te drukken. Er is sprake van multiculturaliteit en van meertaligheid. Dit is een gegeven waar scholen zich aan dienen te conformeren in plaats van dat ze dit uit moeten bannen. Volgens Bennis et al. (2000) is het accepteren van meertaligheid een cruciaal punt:

De essentie van de aanpak van het probleem rond het schoolsucces van allochtone jongeren zou moeten liggen in het accepteren van meertaligheid als uitgangspunt en als doelstelling.

Bennis et al. (2000) geven aan dat de didactiek aangepast moet worden om de schoolresultaten van allochtone leerlingen te verbeteren.

De oplossing ligt enerzijds in het vergroten van het respect voor en de vaardigheid in de thuistaal van allochtone leerlingen en anderzijds in het vergroten van de vaardigheid van het Nederlands door speciaal daarvoor ontwikkelde methoden.

Dit is onder andere gebaseerd op de onderwijsaanpak van de Molukkers rond de jaren vijftig. In de jaren vijftig en zestig kon niet gesproken worden van maatschappelijke integratie van de Molukkers. Het onderwijsbeleid was juist gericht op snelle assimilatie, waarbij de Molukkers zich aan moesten passen aan Nederlanders, zonder dat zij iets van die Nederlanders terug hoefden te verwachten. Er kwam aan het einde van de jaren zeventig een verandering in deze situatie. Integratie werd sindsdien opgevat als een tweezijdig proces, wat zowel van de Molukkers als van de Nederlanders inspanning vraagt. Inmiddels was het duidelijk dat het najagen van eentaligheid eerder nieuwe problemen opwerpt dan dat het problemen oplost. De monolinguale en monoculturele aanpak faalde. Een geslaagde reactie op dit falen is het bilinguaal en bicultureel onderwijs aan Molukse leerlingen.

In deze paragraaf heb ik willen aantonen dat multiculturaliteit in Nederland op verschillende manier beschouwd kan worden. Volgens de een is het een drama, terwijl het volgens de ander juist voordeel biedt. Overeenkomst is dat beide partijen een betere beheersing van het Nederlands wensen bij de allochtone inwoners van Nederland. Naar aanleiding van de eerder besproken theorieën en het standpunt dat het Taalkundig Manifest tentoonspreidt, steun ik een onderwijsaanpak waarbij scholen zich aanpassen aan het feit dat tweetaligheid bestaat en waarbij de moedertaal van elke leerling gewaardeerd wordt. Vanaf paragraaf 6.2 aanschouw ik het beleid in Nederland aangaande tweetalig onderwijs, zodat zichtbaar wordt voor welke onderwijsaanpak er binnen dit beleid is gekozen.

6.2 OET(C) en OALT

Turkenburg (2002) beschrijft de geschiedenis van het Nederlandse beleid met betrekking tot het gebruik van de moedertaal van allochtone leerlingen in het basisonderwijs. Hierbij geeft zij een overzicht van de manier waarop tweetaligheid door de jaren heen een plaats in het onderwijs wordt geboden. Ze noemt de veranderingen in dit beleid en de manieren waarop het beleid in het onderwijs toegepast kan worden. In deze paragraaf komen de twee beleidsvormen ter sprake.

De Nederlandse politiek probeert tweetaligheid vanaf 1974 een plaats in het onderwijs te bieden. Er wordt beleid gevoerd ten opzichte van het onderwijs in de eigen taal en cultuur van etnische minderheden in Nederland. Dit beleid is voortdurend in beweging geweest. Door de jaren heen zijn de doelstellingen die gekoppeld worden aan dit eigen taalonderwijs veranderd. In dit wisselende onderwijsbeleid is de rol van de moedertaal een belangrijk aspect. Zoals inmiddels is gebleken, is deze moedertaal van belang voor het leren van de Nederlandse taal en voor het behouden van banden met de eigen taal en cultuur.

Het *Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC)* werd in 1974 ingevoerd door het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. De belangrijkste vraag was of de moedertaal van allochtone leerlingen een rol moest krijgen in het onderwijs en zo ja, hoe die rol dan gespecificeerd kon

worden. OETC werd in eerste instantie ingevoerd omdat men ervan uitging dat de migranten weer terug zouden keren naar het land van herkomst, overwegend naar Turkije en Marokko. Door OETC konden de allochtone leerlingen blijven werken aan de totstandkoming en het behoud van banden met hun eigen taal en cultuur. Rond 1980 werd duidelijk dat het niet daadwerkelijk het geval was dat de migranten naar hun herkomstland zouden terugkeren. De situatie in het onderwijs moest dan ook veranderen.

Het 'cultuur-gedeelte' werd na die tijd buiten beschouwing gelaten, waardoor de 'C' wegviel en OETC veranderde in *OET: Onderwijs in Eigen Taal*. Een van de redenen voor het verwijderen van de 'C' lag in het feit dat er soms allerlei ongewenste religieuze inhoud of politieke visies aan de leerlingen werden overgebracht, wat niet het doel van OETC was. Bovendien veranderde OETC in OET vanuit het idee dat een goede ontwikkeling van de eerste taal een positieve invloed zou hebben op de tweede taal. Er werd zodoende minder aandacht geschonken aan de thuiscultuur van allochtone leerlingen, maar de moedertaal bleef centraal staan. Dit idee sluit aan bij de in hoofdstuk 4 besproken theorieën, waaruit blijkt dat een hoger vaardigheidsniveau in de eerste taal positieve voorspellingen doet voor het uiteindelijke taalvaardigheidsniveau in de tweede taal. De doelstellingen van zowel OETC als OET waren voor veel mensen echter niet duidelijk. Er waren voortdurend discussies, waardoor er geen concrete voorwaarden opgesteld werden voor het OET(C). De situatie bleef zodanig instabiel, dat het OET(C) nooit volledig tot bloei gekomen is (Turkenburg 2002:50).

Het OET(C) was vooral gericht op Turkse en Marokkaanse leerlingen, omdat zij de grootste allochtone groep vormen. Maar ook al vormen de Turken en Marokkanen de grootste groep, ze zijn zeker niet de enige allochtone inwoners van Nederland. Na het OET(C) werd in augustus 1998 het *Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT)* ingesteld. Een verschil tussen OET(C) en OALT is dat OALT zich niet beperkt tot de talen Turks en Marokkaans. Zo kregen ook kinderen met andere moedertalen, zoals het Chinees, de kans om onderwijs in hun eigen taal te krijgen. Een ander verschil is dat het OET(C) geïntegreerd was in het reguliere onderwijs. Dit geldt niet voor het OALT. De nadruk binnen OALT werd gelegd op de verantwoordelijkheid van gemeentes zelf, omdat zij het beste zicht hebben op het aantal en de diversiteit aan immigranten. De wet biedt gemeentes dan ook de mogelijkheid om het OALT op verschillende wijzen in te vullen.

Er is de mogelijkheid om in groep 1 tot en met 4 van de basisschool vijf uur per week de eigen taal aan te bieden ter ondersteuning van het onderwijs. Ook is het mogelijk om het OALT te gebruiken als cultuureducatie. In dat geval wordt er onderwijs gegeven in de eigen taal, zodat kinderen contact kunnen houden met hun eigen cultuur via hun moedertaal. Het is aan de gemeente zelf of er gekozen wordt voor een van beide opties, of dat beide mogelijkheden gecombineerd worden.

Wat betreft de eerste optie, OALT als taalondersteuning, is het belangrijkste knelpunt dat het onduidelijk is wat taalondersteuning precies inhoudt en hoe dit in de praktijk op een dusdanige manier vorm moet krijgen dat het de leerlingen kan helpen in hun ontwikkeling en bij hun prestaties. Een groot struikelblok bij taalondersteuning in de praktijk is de beperkte taalvaardigheid in het Nederlands van de OALT-docenten, wat de interactie met de leerlingen in de weg kan staan. Bovendien valt OALT buiten het reguliere lesprogramma en wordt de ondersteuning niet door de vaste docent van de leerling gegeven. Communicatie tussen de vaste docent en de OALT-docent is een vereiste, wat niet altijd soepel verlopen is. Wanneer er een blik geworpen wordt op de tweede optie, OALT als cultuureducatie, vallen al snel organisatorische problemen op. De cultuureducatie vindt buiten schooltijd plaats. Niet op iedere school zijn er voldoende leerlingen om een groep mee te vormen.

Betrokkenen zijn vooral positief over het OALT als taalondersteuning. Dit ligt voor een groot deel aan de praktische uitvoerbaarheid van het zelfstandige OALT als cultuureducatie. Het idee van cultuureducatie kan goed zijn, maar in de praktijk is het moeilijk toepasbaar. Alle onduidelijkheden hebben in 2004 geleid tot de afschaffing van OALT. De situatie na die tijd komt ter sprake in de volgende paragraaf.

6.3 Situatie na 2004

Minister Van der Hoeven zette in 2004 de financiering van OALT stop. Na die tijd heerst er binnen gemeentes veel onduidelijkheid over wat wel en niet is toegestaan op het gebied van tweetalig onderwijs, waarbij talen als het Turks en Marokkaans als instructietaal worden ingezet. Huisman (2005) beschrijft de uitleg van minister Van der Hoeven over het beëindigen van het beschikbaar stellen van geld ten behoeve van OALT als volgt:

Het OALT is door haar niet verboden, alleen de financiering is stopgezet. Vervolgens is de keus aan de school zelf. Deze additionele financiën werden op veel scholen als extraatje gezien en niet op de juiste wijze ingezet. Vandaar.

Zodoende is het ook na 2004 toegestaan om onderwijs aan te bieden waarbij de moedertaal van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken ingezet wordt, maar dit wordt niet meer vanuit de overheid gefinancierd.

Wel ontvangen schoolbesturen, rechtstreeks van de minister, geld voor onderwijsbegeleiding (Nortier, 2009: hoofdstuk 7). Die schoolbesturen kunnen vervolgens contact opnemen met begeleidingsdiensten om te praten over de wijze waarop dat geld gebruikt gaat worden. Er is geld beschikbaar voor bepaalde thema's. Voorbeeld van dergelijke thema's zijn schakelklassen en kopklassen. Hierover is meer te lezen in hoofdstuk 8, waar besproken wordt hoe het tweetalig onderwijs een plek heeft verkregen op de Utrechtse Lukasschool.

Veel aandacht vanuit de overheid voor andere talen dan het Nederlands als instructietaal in het basisonderwijs is er helaas niet meer na de afschaffing van OALT. Bovendien, wanneer er gesproken wordt over tweetalig onderwijs, denken veel mensen aan Nederlands-Engels onderwijs. Op de website <http://www.netwerktto.europeesplatform.nl> is informatie te vinden over tweetalig onderwijs in Nederland. Volledig tweetalig onderwijs komt enkel voor op het voortgezet onderwijs, aangezien Artikel 9 van de Wet op het Primair Onderwijs gebiedt dat de voertaal in het Nederlandse basisonderwijs het Nederlands is. Het komt het meest voor op het vwo, maar ook het aantal afdelingen tweetalig havo groeit. Tevens wordt er een voorzichtige start gemaakt met het aanbieden van tweetalig vmbo. Het betreft voor het overgrote deel Nederlands-Engels onderwijs (honderd scholen in januari 2009). Het Valuascollege in Venlo is de enige school die momenteel tweetalig Nederlands-Duits onderwijs aanbiedt. Engels en Duits zijn echter geen minderheidstalen. Dergelijk onderwijs sluit zodoende niet aan op het onderwerp van deze scriptie. Er zijn geen gevallen bekend van bijvoorbeeld Nederlands-Turks of Nederlands-Marokkaans middelbaar onderwijs, of tweetalig onderwijs waarbij het Nederlands met een andere minderheidstaal gecombineerd wordt.

Een viertal redenen heeft geleid tot de invoering van het tweetalige onderwijs op middelbare scholen in Nederland. Ten eerste draagt het bij aan de vergroting van de taalvaardigheid. Dit soort onderwijs leidt tot een goede beheersing van de vreemde taal. Daarbij verkrijgen leerlingen door tweetalig onderwijs een bredere Europese en internationale oriëntatie. Ook wanneer leerlingen na de havo of het vwo in het buitenland willen studeren, hebben zij een voorsprong wanneer zij tweetalig onderwijs genoten hebben. Een vierde reden is dat tweetalig onderwijs niet alleen nuttig is, maar ook nog eens leuk. De opleiding is afwisselend en ingericht met veel extra activiteiten.

Een kanttekening die hierbij gemaakt moet worden, is dat deze vorm van tweetalig onderwijs als vreemde taalonderwijs gezien moet worden, wat iets anders is dan tweede taalonderwijs. Nortier (2009: hoofdstuk 7) legt dit verschil als volgt uit: “Vreemde taalonderwijs betreft een taal die niet de voertaal van de omgeving is, zoals Engels, Duits of Frans in Nederland. Tweede taalonderwijs betreft onderwijs voor anderstaligen in de taal die wèl de taal van de omgeving is, zoals Nederlands in Nederland.” Nederlands-Engels of Nederlands-Duits tweetalig onderwijs is zodoende een ander type onderwijs dan bijvoorbeeld Nederlands-Turks of Nederlands-Marokkaans onderwijs zou zijn.

Zoals gezegd is het in het basisonderwijs niet toegestaan een andere voertaal dan het Nederlands te gebruiken. Er kiezen wel steeds meer basisscholen voor om in het kader van ‘jong geleerd is oud gedaan’ vroeg vreemde talenonderwijs aan te bieden. Dat houdt in dat leerlingen extra uren Engels krijgen of eventueel een andere moderne vreemde taal als het Duits, Frans of Spaans. Dit biedt leerlingen een voorsprong wanneer zij instromen in het voortgezet onderwijs.

Net als bij het tweetalig voortgezet onderwijs zijn er in het vroeg vreemde talenonderwijs op basisscholen geen gevallen bij het Europees Platform bekend waarbij talen als het Turks of Marokkaans aangeboden worden.

Om een completer beeld te krijgen van het huidige beleid ten opzichte van tweetalig onderwijs waarbij wél het Turks, Marokkaans of een andere minderheidstaal als instructietaal ingezet wordt, heb ik ten eerste contact opgenomen met Postbus 51 waar vragen beantwoord worden die gericht zijn aan het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Hilde ter Laak, publieksvoorlichter bij Postbus 51, verwees mij door naar bovengenoemde website van het Landelijk Netwerk voor Tweetalig Onderwijs. Er zijn geen andere gevallen van volledig tweetalig onderwijs bekend dan op die site van het Europees Platform genoemd worden.

Ook heb ik bij de gemeente Utrecht geïnformeerd naar het huidige beleid in Nederland en meer specifiek, in Utrecht. Mijn vraag werd doorgespeeld naar Annette Claassen, teamleider van het Taal- en Assessmentcentrum van Bureau Inburgering. Helaas kon zij mij hier geen duidelijkheid over geven. Zij dacht dat het tweetalig basisonderwijs vanuit de overheid helemaal was wegbezuinigd. Het feit dat de gemeente Utrecht mij hier geen concreet antwoord op kon geven, liet mij zien dat de situatie na OALT vrij vaag is.

Dezelfde vraag die ik aan de gemeente Utrecht stelde, heb ik voorgelegd aan de gemeente Nijmegen. Anke Chekroun van de afdeling Beleid en Realisatie, Directie Inwoners, reageerde op mijn vraag. Zij heeft zich hier in de tijd van OALT mee beziggehouden en vertelde mij dat er na OALT geen beleid en ook geen geld meer is met betrekking tot het tweetalig onderwijs. In eerste instantie zei mevrouw Chekroun dat het mogelijk is in het basisonderwijs de moedertaal van de leerlingen in te zetten, maar dat hier geen specifiek beleid voor is in de gemeente Nijmegen. Later kwam zij hier echter op terug door aan te geven dat ze niet zeker weet of deze informatie correct is. Hierdoor werd mij nogmaals duidelijk dat de mogelijkheden met betrekking tot het aanbieden van tweetalig onderwijs niet helder zijn bij de verschillende gemeentes.

Contact met de gemeente Rotterdam leidde tot dezelfde conclusie. Sylvia van Luijk, beleidsadviseur Educatie van de afdeling Samenleving gaf aan dat activiteiten als OET(C) en OALT niet meer georganiseerd worden vanuit de gemeente. Mogelijkerwijs organiseren individuele scholen hier nog wel activiteiten in, maar hier is vanuit de gemeente geen informatie over bekend.

Na de afschaffing van OALT is er weinig aandacht voor het inzetten van de moedertaal van allochtone leerlingen als instructietaal in het basisonderwijs. Tevens heerst er bij gemeentes onduidelijkheid over de mogelijkheden die er zijn met betrekking tot deze vorm van tweetalig onderwijs. Vanuit de overheid wordt er geen geld geboden voor dergelijk onderwijs, maar scholen kunnen de achterstandsgelden die zij ontvangen wel inzetten voor dit doeleinde. In Friesland ligt de situatie anders, aangezien het grootste deel van de bevolking van Friesland zowel

Nederlands als Fries spreekt en zodoende tweetalig is. Paragraaf 6.4 gaat in op het beleid dat in Friesland gevoerd wordt ten opzichte van deze twee talen in het basisonderwijs.

6.4 Friesland

Friesland is in 1970 door de rijksoverheid erkend als een tweetalige provincie. Van alle bewoners van Friesland, exclusief de Waddeneilanden, verstaat 84,2% goed Fries en 63,7% spreekt het Fries goed. Bij lezen en schrijven liggen de percentages wat lager, respectievelijk 46,2% en 9,6% (Van Ruijven & Ytsma, 2008). Wat betreft het onderwijs is er in 1907 voor het eerst geld beschikbaar gesteld voor lessen in het Fries buiten schooltijd. In 1937 werd het mogelijk om Fries aan te bieden als onderdeel van het vak Nederlands. Sinds 1955 is Fries ook toegestaan als zelfstandig vak en vanaf 1980 is het zelfs een verplicht vak in het basisonderwijs.

Er zijn kerndoelen voor het Fries opgesteld in 1993. Het onderwijsaanbod Fries dient op alle basisscholen in Friesland gericht te zijn op een volledige beheersing van de Friese taal voor zowel Nederlands- als Friestalige leerlingen. Dat houdt in dat elke leerling de Friese taal dient te kunnen verstaan, spreken, lezen en schrijven. Echter, uit onder andere een technisch rapport van de Inspectie van het Onderwijs (2006) blijkt dat dit kerndoel niet behaald wordt. Vooral de Friese woordenschat, Fries lezen en Fries schrijven krijgen volgens dit rapport niet veel aandacht in het basisonderwijs.

In heel Nederland, zo ook in de provincie Friesland, is Engels vanaf 1986 een verplicht vak in het basisonderwijs. Sinds Fries in 1980 een verplicht vak geworden is, zijn ook de mogelijkheden uitgebreid om het Fries in het basisonderwijs in alle klassen als instructietaal te gebruiken. Het Engels neemt een minder prominente plaats in het onderwijs in. Dit geldt niet alleen voor Friesland, maar ook voor de rest van Nederland. Het merendeel van de scholen geeft elke week één Engelse les aan de groepen 7 en 8. Tot en met groep 6 is daar geen sprake van. Het Engels wordt bovendien nauwelijks gebruikt als instructietaal bij andere vakken. Toen er in 1993 kerndoelen voor het Fries werden opgesteld, zijn er ook kerndoelen opgesteld voor het Engels. Aan het einde van de basisschool wordt van de leerlingen verwacht dat ze in staat zijn tot eenvoudige communicatie in het Engels wat betreft de vaardigheden verstaan, spreken en lezen. Het niveau van veel leerlingen voldoet niet aan dit kerndoel (Edelenbos, Van der Schoot & Verstralen, 2000).

Zowel Fries als Engels zijn vakken in het basisonderwijs in Friesland. Het gegeven dat de kerndoelen voor beide vakken niet behaald worden door de Friese basisschoolleerlingen vraagt om een nieuwe aanpak. Eerst trekt hoofdstuk 7 conclusies met betrekking tot de tweede deelvraag. De hoofdstukken daarna beschrijven situaties van meertaligheid in het basisonderwijs, waaronder de nieuwe onderwijsaanpak in Friesland.

Hoofdstuk 7

Conclusie deelvraag 2

Het beleid in Nederland ten opzichte van tweetalig onderwijs is uit de doeken gedaan in hoofdstuk 6. Aan de hand van die gegevens ben ik in staat antwoord te geven op deelvraag 2:

2. Wat is het Nederlandse beleid ten opzichte van het gebruik van minderheidstalen als instructietaal in het basisonderwijs?

Ten eerste vond er in 2000 een mediadiscussie plaats of multiculturaliteit een drama of een voordeel is. Scheffer (2000) spreekt over een multicultureel drama. In het Taalkundig Manifest van Bennis et al. (2000) wordt multiculturaliteit daarentegen een voordeel genoemd. In overeenstemming met de bestaande theorieën over de relatie tussen tweetaligheid en cognitie zou onderwijs aan allochtone leerlingen tweetalig moeten zijn. Dat is het kernpunt van dit manifest.

Om deelvraag 2 te beantwoorden heb ik informatie gegeven vanaf het begin dat tweetaligheid een vanuit de overheid georganiseerde positie in het Nederlandse basisonderwijs kreeg. Dat is vanaf 1974 toen Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur zijn intrede deed, wat in 1980 veranderde in Onderwijs in Eigen Taal. Het Onderwijs in Allochtone Levende Talen verving OET(C) in 1998. Na de afschaffing van OALT in 2004 is de situatie wat onduidelijk geworden. In Friesland is het beleid toegespitst op onderwijs waarbij het Fries fungeert als instructietaal.

Met betrekking tot de tweede deelvraag kan geconcludeerd worden dat het binnen het huidige beleid toegestaan is minderheidstalen als instructietaal in het basisonderwijs in te zetten. De scholen moeten hiertoe wel zelf initiatief ondernemen, want er vindt sinds 2004 geen financiering vanuit de overheid meer plaats. Volledig tweetalig basisonderwijs wordt door Artikel 9 van de Wet op het Primair Onderwijs verboden. Als de moedertaal van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken al in het onderwijs betrokken wordt, is het niet toegestaan dat die moedertaal evenveel tijd krijgt als instructietaal als het Nederlands. Voor het Fries ligt dit iets anders. Ook het Fries is een minderheidstaal in Nederland. In Friesland is het toegestaan niet alleen in het Nederlands, maar tevens in het Fries te onderwijzen.

Er is een discrepantie te zien tussen de theoretische achtergrond met betrekking tot tweetalig onderwijs, zoals geschetst in de hoofdstukken 3 tot en met 5, en de huidige beleidssituatie in Nederland. In hoofdstuk 5 concludeerde ik naar aanleiding van de theoretische achtergrond dat het inzetten van de moedertaal als instructietaal in het onderwijs aan leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken bijdraagt aan de ontwikkeling van hun academische denkvermogen. Daarnaast is er voldoende ruimte voor de tweede taal, die gedurende het onderwijs een steeds meer vooraanstaande plaats inneemt. De twee talen vullen elkaar op die manier aan. Tot aan de afschaffing van OALT lijkt dit idee gedeeltelijk de basis te vormen voor

het beleid in Nederland. OET(C) en OALT boden ruimte voor het inzetten van de moedertaal als instructietaal in het basisonderwijs. De organisatie hiervan was echter niet optimaal. Er heerste veel onduidelijkheid waardoor deze beleidsvormen nooit echt van de grond zijn gekomen. Na die tijd lijkt de theoretische achtergrond zoals geschetst in het voorafgaande helemaal geen basis meer te zijn voor het beleid in Nederland. De Wet op Primair Onderwijs verbiedt volledig tweetalig basisonderwijs. Vroeg vreemde talenonderwijs is momenteel wel in opkomst, maar ten eerste is vreemde taalonderwijs iets anders dan tweede taalonderwijs en ten tweede betreft dit geen minderheidstalen.

Ondanks dat in 2004 de financiering van OALT is stopgezet, is het nog wel mogelijk om minderheidstalen te betrekken in het Nederlandse basisonderwijs. De tijdsinvestering van die taal kan echter niet erg groot zijn, aangezien volledig tweetalig onderwijs niet is toegestaan. Niet alle gemeentes weten exact wat de mogelijkheden rondom tweetalig onderwijs zijn. Tevens is het niet altijd bij de gemeente bekend of er scholen zijn die de mogelijkheid om de moedertaal als instructietaal in te zetten nog benutten, aangezien scholen dit vanaf 2004 op eigen initiatief dienen te organiseren.

Ik vind het zeer jammer dat het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap het beleid aangaande tweetalig basisonderwijs niet meer baseert op de bestaande taalkundige theorieën omtrent de relatie tussen tweetaligheid en cognitie. OALT is voornamelijk opgeheven omdat het niet voldoende in het reguliere onderwijs was geïntegreerd, waardoor het contact tussen de OALT-leerkracht en de reguliere leerkracht niet erg intensief was. De doelstellingen van OALT zijn niet duidelijk genoeg geweest om OALT kans van slagen te geven. Ik betreurt het dat het OALT uiteindelijk afgeschaft is en dat er niet veel wordt gedaan om het inzetten van de moedertaal van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken in het basisonderwijs te bevorderen. Wanneer resultaten van wetenschappelijk taalkundig onderzoek omtrent tweetalig basisonderwijs meer als voorbeeld zouden dienen voor het Nederlandse beleid, zou het inzetten van de moedertaal als instructietaal toegepast worden. De doelstellingen zullen hierbij concreet geformuleerd moeten worden en tevens dienen de verschillende docenten met elkaar te overleggen over de leerlingen. Op die manier kan het inzetten van andere moedertalen dan het Nederlands in het basisonderwijs kans van slagen hebben.

Cummins' theorieën lijken geen fundament te vormen voor het beleid dat in Nederland gevoerd wordt aangaande onderwijs aan basisschoolleerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken. Toch houdt dit niet in dat er geen enkele situatie bekend is waarbij twee- of meertaligheid een positie in het basisonderwijs heeft verworven. Nu het huidige beleid nader belicht is, kijk ik in de volgende hoofdstukken naar twee voorbeelden van meertalig onderwijs. Hoofdstuk 8 gaat in op het drietalig onderwijs in Friesland, waarna in hoofdstuk 9 een situatie van tweetalig onderwijs in Utrecht aan bod komt.

Hoofdstuk 8

Drietalig onderwijs in Friesland

Vertaald naar het project van de Trijetalige Skoalle betekenen de principes van Cummins [...] dat de minderheidstaal, het Fries, substantieel aandacht dient te krijgen.
(Van Ruijven & Ytsma, 2008:10)

In hoofdstuk 6 is gebleken dat de kerndoelen voor Fries en Engels niet behaald worden door Friese basisschoolleerlingen. Dit gegeven vraagt om een andere strategie, want als vanzelfsprekend wordt ernaar gestreefd dat zij die kerndoelen wel behalen. Zodoende ontstond het idee om een nieuw taalmodel te ontwikkelen voor tweetalig Nederlands-Fries basisonderwijs. Interactief taalonderwijs zou hier een belangrijke plaats bij innemen en het Nederlands en Fries zouden hierbij beide als voertaal gebruikt worden. Ervaringen met drietalig onderwijs in andere Europese landen hebben dit idee uitgebreid met het Engels als derde instructietaal. Dit heeft geleid tot de opzet van het project *Trijetalige Skoalle*, waarbij het Nederlands, Fries en Engels als instructietaal gebruikt worden. Het is dat project dat ik in dit hoofdstuk bespreek.

Vooraf moet wel gezegd worden dat drietalig onderwijs iets anders is dan tweetalig onderwijs. Over de effectiviteit van drietalig onderwijs is helaas minder bekend. Toch bespreek ik de Trijetalige Skoalle, omdat het een voorbeeld van meertalig onderwijs in Nederland is. De achtergrond en opzet van dit project komen in paragraaf 8.1 ter sprake. Daarna vermeldt paragraaf 8.2 de resultaten hiervan en vergelijkt paragraaf 8.3 de behaalde resultaten met het provinciale en landelijke gemiddelde en noemt deze paragraaf conclusies die naar aanleiding van het Trijetalige Skoalle project getrokken kunnen worden.

8.1 Achtergrond en opzet

Het project Trijetalige Skoalle, oftewel: drietalige scholen, is op een aantal basisscholen in Friesland uitgevoerd in de periode van 1997 tot en met 2006. Het doel was het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs. Dit gold voornamelijk voor het Fries en Engels, zodat leerlingen aan het einde van de basisschool niet enkel de officieel vastgestelde kerndoelen van het Nederlands bereiken, maar ook van het Fries en Engels. De onderzoeksvraag die de kern vormt van dit onderzoek is *Wat is de opbrengst van het drietalig onderwijsmodel in termen van taalvaardigheden voor de drie verschillende talen?* Zoals blijkt uit deze vraag is het onderzoek voornamelijk gericht op de opbrengst van het taalonderwijs.

Vijf basisscholen startten in het schooljaar 1997-1998 met het drietalige onderwijsmodel. Het daaropvolgende schooljaar voegden zich hier twee basisscholen bij. Zodoende is dit project uitgevoerd met zeven projectscholen. Er is gebruik gemaakt van controlescholen die wel deelnamen aan het onderzoek, maar die niet het drietalige onderwijsmodel invoerden. Deze

controlescholen kwamen overeen met de projectscholen qua omvang en ligging. Dit zijn relatief kleine scholen op het Friese platteland. In het schooljaar 1997-1998 startte het onderzoek met vier controlescholen. Dit aantal is in het volgende schooljaar uitgebreid tot tien basisscholen.

Vanaf groep 1 is het drietalig onderwijsmodel ingevoerd. In groep 1 tot en met 6 is de voertaal 50% van de tijd Nederlands en 50% van de tijd Fries. Vanaf groep 7 zijn het Nederlands en Fries allebei 40% van de tijd de voertaal en wordt de overige 20% door het Engels voor zijn rekening genomen. Een deel van het vak wereldoriëntatie wordt gegeven in het Engels. Er is nieuw lesmateriaal ontwikkeld voor het inzetten van het Engels als instructietaal bij andere vakken. Voor de rest zijn bestaande lesmethodes gebruikt. Op de controlescholen is Nederlands de voertaal en wordt Engels slechts één keer in de week als vak onderwezen.

De resultaten van de leerlingen op de project- en controlescholen zijn longitudinaal bijgehouden door alle leerlingen aan het einde van elk schooljaar te toetsen. De groepen leerlingen zijn gematcht op basis van hun taalachtergrond, sociaaleconomische achtergrond en non-verbale intelligentie. In groep 1 zijn er in totaal 224 leerlingen getoetst waarvan er 96 afkomstig zijn van een projectschool en 128 van een controleschool. De verdeling naar moedertaal is nagenoeg gelijk tussen de project- en controlescholen; 29% van de leerlingen op de projectscholen heeft Nederlands als moedertaal en 71% heeft Fries als moedertaal. Op de controlescholen liggen die percentages op respectievelijk 30% en 70%. Er hebben geen leerlingen van allochtone afkomst deelgenomen aan het onderzoek.

Om de taalprestaties van de leerlingen te meten, hebben zij in de groepen 1 tot en met 8 Nederlandse en Friese taaltoetsen gemaakt. In de groepen 7 en 8 maakten ze ook een Engelse taaltoets. Om de taalvaardigheid te bepalen in groep 1 en groep 2 zijn de leerlingen getoetst op klankmanipulatie, zinsvorming, tekstbegrip, passieve woordenschat en actieve woordenschat. In groep 3 en groep 4 zijn de leerlingen getoetst op technisch lezen en hun woordenschat. Aan het einde van groep 5 en groep 6 zijn er toetsen afgenomen op het gebied van technisch lezen, spelling en begrijpend lezen. In groep 7 en groep 8 tenslotte zijn de leerlingen getoetst op technisch lezen, spelling en begrijpend lezen wat betreft hun Nederlandse en Friese taalvaardigheid. Wat betreft het Engels zijn zij getoetst op hun luistervaardigheid, woordenschat en begrijpend lezen. Bovendien beantwoordden de leerlingen de vraag of zij het Engels kunnen en durven gebruiken. Voor een volledige beschrijving van de taaltoetsen verwijs ik naar Van Ruijven & Ytsma (2008:22-25). De resultaten die op de taalvaardigheidstoetsen behaald zijn, worden in de volgende paragraaf genoemd.

8.2 Resultaten

Onderstaande tabel, tabel 4, is overgenomen uit Van Ruijven & Ytsma (2008:50) en vat de resultaten samen van de scores op de Friese taaltoetsen van de leerlingen op de projectscholen

ten opzichte van de leerlingen op de controlescholen. Het teken = geeft aan dat de scores van de leerlingen op de projectscholen gelijk zijn aan de scores van de leerlingen op de controlescholen. Het teken > laat zien dat ze scores van de leerlingen op de projectscholen significant hoger zijn dan de scores van de leerlingen op de controlescholen.

	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Taalvaardigheid	=	=						
Woordenschat			=	=				
Technisch lezen			=	>	>	>	>	>
Spelling					>	>	>	>
Begrijpend lezen					>	=	=	=

Tabel 4 Scores op taaltoetsen Fries (Van Ruijven & Ytsma, 2008:50)

Uit bovenstaande tabel blijkt dat leerlingen op project- en controlescholen in groep 1 tot en met groep 3 hetzelfde scoren. Vanaf groep 4 presteren de leerlingen op projectscholen beter. In dat jaar behalen zij een hoger niveau van technisch lezen dan hun jaargenoten op de controlescholen. In groep 5 scoren ze ook beter wat betreft spelling en begrijpend lezen. Voor technisch lezen en spelling geldt dat deze voorsprong tot en met groep 8 wordt behouden. Voor begrijpend lezen scoren de leerlingen op project- en controlescholen vanaf groep 6 even hoog. Deze resultaten gelden zowel voor leerlingen met Nederlands als moedertaal als voor leerlingen met Fries als moedertaal. Een soortgelijke tabel als bovenstaande is vervaardigd ter samenvatting van de resultaten op de toetsen Nederlandse taalvaardigheid. Tabel 5 is eveneens overgenomen uit Van Ruijven & Ytsma (2008:51) en toont de resultaten wat betreft de Nederlandse taalvaardigheid.

	Groep 1	Groep 2	Groep 3	Groep 4	Groep 5	Groep 6	Groep 7	Groep 8
Taalvaardigheid	=	=						
Woordenschat			=	=				
Technisch lezen			=	=	=	=	=	=
Spelling					=	=	=	=
Begrijpend lezen					=	=	=	=

Tabel 5 Scores op taaltoetsen Nederlands (Van Ruijven & Ytsma, 2008:51)

In groep 1 tot en met groep 8 scoren de leerlingen op projectscholen evengoed als de leerlingen op controlescholen. Wat betreft de Engelse taalvaardigheid wordt eveneens hetzelfde niveau bereikt door leerlingen van projectscholen en leerlingen van controlescholen. Wel geven leerlingen op de projectscholen aan een eenvoudig gesprek te kunnen en te durven voeren in het Engels. Hier zijn de leerlingen van de controlescholen minder van overtuigd. Dit verschil is echter niet significant.

Samengevat wordt er qua Friese taalvaardigheid op de projectscholen een significant hoger niveau behaald dan op de controlescholen. Qua Nederlandse en Engelse taalvaardigheid

wordt er geen significant verschil gevonden tussen de project- en controlescholen, al lijken de leerlingen op projectscholen meer vertrouwen te hebben in hun Engelse taalvaardigheid. Een vergelijking met het provinciale en landelijke gemiddelde is te vinden in de volgende paragraaf, waarin ook de conclusies met betrekking tot dit project genoemd worden.

8.3 Vergelijking en conclusie

De resultaten van de leerlingen op projectscholen zijn vergeleken met het provinciale gemiddelde van Friesland en met het landelijke gemiddelde. De leerlingen op de projectscholen bereiken een veel hoger niveau met technisch lezen Fries dan leerlingen elders in de provincie. Het was niet mogelijk ook de andere aspecten van de Friese taalvaardigheid te vergelijken met het provinciale gemiddelde, aangezien daar geen gegevens over beschikbaar zijn. Voor de Nederlandse taalvaardigheid geldt dat de leerlingen op de projectscholen op twee van de drie onderdelen op het landelijk gemiddelde scoren. Dat zijn de onderdelen technisch lezen en begrijpend lezen. Op het onderdeel spelling scoren de leerlingen op de projectscholen echter onder het landelijk gemiddelde.

De doelstelling van het project Trijetalige Skoalle was het verhogen van de Friese en Engelse taalvaardigheid, zonder dat het ten koste zou gaan van de Nederlandse taalvaardigheid. Op die manier zouden de officieel vastgestelde kerndoelen behaald moeten worden. Er kunnen drie belangrijke conclusies getrokken worden naar aanleiding van het beschreven onderzoek. Ten eerste bereiken zowel de Nederlandstalige als de Friestalige leerlingen die onderwijs volgden op een deelnemende projectschool een hoger niveau van technisch lezen Fries dan leerlingen op controlescholen. Dat hiermee voldaan wordt aan het kerndoel Fries wordt niet bevestigd door Van Ruyven en Ytsma (2008), maar dat dit een positief gegeven is, zal duidelijk zijn.

Wat als tweede een belangrijk punt is om bij stil te staan, is dat het voordeel dat de leerlingen van projectscholen behalen op de Friese taalvaardigheid, niet ten koste gaat van hun Nederlandse taalvaardigheid. Zij scoren net zo goed op toetsen naar Nederlandse taalvaardigheid als hun jaargenoten op controlescholen. Helaas presteren leerlingen van de deelnemende scholen op het gebied van Nederlandse spelling onder het landelijk gemiddelde. Dit geldt niet alleen voor de projectscholen, maar eveneens voor de controlescholen.

Ik heb contact opgenomen met de heer Edwin Klinkenberg van de Fryske Akademy om te vragen of de Fryske Akademy een verklaring heeft gevonden voor de prestaties onder het landelijk gemiddelde. Een sluitende verklaring blijkt er niet te zijn. Klinkenberg gaf aan dat leerachterstanden op het gebied van taal verschillende factoren kunnen hebben. Eerder onderzoek van Van Ruijven heeft aangetoond, zo vertelde Klinkenberg, dat het didactisch handelen van de leerkracht een van die factoren is. Bovendien beïnvloedt de zorg voor de leerling

in en om de school de prestaties van de leerlingen. Dit blijken twee factoren te zijn die meespelen bij de leerachterstand op het gebied van taal.

Dit project is gebaseerd op theorieën van Cummins en Baker. Hierdoor verwachtte ik dat de Friese leerlingen juist boven het landelijk gemiddelde zouden scoren, vanwege hun cognitieve voordeel. Dit bleek niet het geval te zijn, hoewel de projectscholen in vergelijking met de controlescholen evenmin slechter scoren. Er is in dit project echter enkel naar taal gekeken en niet naar andere schoolvakken. Het is mogelijk dat uit scores op andere vakken wel zou blijken dat de leerlingen op projectscholen over hogere cognitieve vaardigheden beschikken. Tevens gaat het in dit geval om drietalig en niet om tweetalig onderwijs, wat ook tot andere resultaten kan leiden.

De derde conclusie heeft betrekking op de Engelse taalvaardigheid. Er is geen significant verschil gevonden tussen de project- en controlescholen, al lijken de leerlingen op de projectscholen er meer van overtuigd te zijn dat zij een Engels gesprek kunnen en durven voeren.

Al met al is de Fryske Akademy positief te spreken over het project Trijetalige Skoalle. De projectscholen scoren hetzelfde of hoger dan de controlescholen. In hoeverre drietalig onderwijs in Friesland leidt tot positieve cognitieve consequenties, zou vervolgonderzoek uit moeten wijzen. De resultaten waren in elk geval zodanig hoopgevend dat het drietalig onderwijsmodel na dit onderzoek op meer basisscholen is ingevoerd. Niet alleen in Friesland is het mogelijk meerdere talen als instructietaal in te zetten in het basisonderwijs. Het volgende hoofdstuk beschrijft een geslaagd tweetalig onderwijsprogramma in Utrecht, gericht op het gebruik van Turks en Marokkaans in het basisonderwijs.

Hoofdstuk 9

Lukasschool in Utrecht

Onze school wil een leefgemeenschap zijn, waar kinderen niet alleen iets leren, maar zich ook kunnen ontwikkelen in een houding van zelfvertrouwen, zelfkennis en positief gedrag.
(www.lukasschool.nl)

Nadat hoofdstuk 8 een project van drietalig onderwijs in Friesland heeft besproken, komt in dit hoofdstuk een basisschool uit Utrecht aan bod. De Lukasschool in de wijk Kanaleneiland is een multiculturele school. Vrijwel geen enkele leerling heeft een Nederlandse afkomst. Het merendeel van de leerlingen is Marokkaans, gevolgd door een groot aantal Turkse leerlingen. De Lukasschool heeft verschillende projecten opgezet om de taalachterstand van haar leerlingen tegen te gaan. Ten eerste zijn er niet enkel Nederlandse, maar ook Turkse en Marokkaanse leerkrachten werkzaam op deze school. Zij geven *Onderwijs Met behulp van de Eigen Taal (OMET)* aan basisschoolleerlingen die van huis uit Turks of Marokkaans spreken. Tevens voorziet de Lukasschool in de mogelijkheid deel te nemen aan een schakelklas of kopklas.

Wat betreft OMET is de Lukasschool uniek. Er zijn in Nederland geen andere scholen bekend die op soortgelijke wijze de moedertaal van allochtone leerlingen inzetten in het basisonderwijs. Schakelklassen en kopklassen zijn ook op een aantal andere scholen te vinden. Gezamenlijk dragen deze drie types onderwijs bij aan het verkleinen van de taalachterstand van de leerlingen. Paragraaf 9.1 beschrijft het OMET en paragraaf 9.2 de schakel- en kopklas.

9.1 OMET

OET(C) en OALT kwamen in hoofdstuk 7 aan bod. Daarbij werd de moedertaal van leerlingen die van huis uit Turks of Marokkaans spreken ingezet als taal van instructie. Dit werd op verschillende basisscholen gedaan, waaronder de Lukasschool. Nadat minister Van der Hoeven in 2004 de financiering van OALT stopzette, verminderde het aanbod van onderwijs in de eigen taal van leerlingen van niet-Nederlands komaf al snel. De Lukasschool is een van de weinige scholen die het onderwijzen in de eigen taal voortzette. Het uitgangspunt hierbij is dat die eigen taal een ondersteuning kan bieden bij het leren van het Nederlands.

De overheid stelt geld beschikbaar voor scholen die lesgeven aan achterstandsleerlingen. *Achterstandsgelden* wordt deze financiële ondersteuning genoemd. De Lukasschool besteedt dit geld aan het benoemen van extra leerkrachten die bereid zijn onderwijs met behulp van de eigen taal te geven. Momenteel zijn er een Turkse leerkracht en een Marokkaanse leerkracht werkzaam op deze basisschool. OMET is het meest functioneel wanneer het aangeboden wordt vanaf de kleutergroep en niet bijvoorbeeld pas in groep 4. In de eerste jaren van het basisonderwijs wordt namelijk al een groot deel van de Nederlandse taal geleerd, waarbij de eigen taal van deze

leerlingen een zinvolle ondersteuning kan bieden. OMET wordt dan ook vanaf het begin van groep 1 gegeven. In groep 2 wordt dit voortgezet en ook in de schakelklas (zie paragraaf 9.2) wordt de eigen taal ingezet.

In principe is men verplicht in het Nederlandse basisonderwijs enkel het Nederlands als instructietaal te gebruiken. Binnen deze wetgeving is het niet mogelijk volledig tweetalig basisonderwijs aan te bieden waarbij beide talen een even grote rol vervullen. De Lukasschool besteedt per groep een uur per week aan OMET. Een dergelijke tijdsbesteding wordt niet afgekeurd door de Inspectie van Onderwijs. Zowel in de tijd van OALT als bij het huidige OMET is er intensief contact tussen de OMET-leerkracht en de groepsleerkracht. Gebrek aan dit contact was een van de redenen dat OALT op veel scholen niet goed van de grond kwam. Dit vormt dan ook de kracht van de Lukasschool. OMET bevindt zich midden in het alledaagse onderwijs en staat er niet buiten. Deze verwevenheid met de rest van het onderwijs draagt bij aan het succes van OMET.

Er is veel aandacht voor woordenschatonderwijs. Kinderen breiden hun woordenschat uit met behulp van de taal die zij van huis uit geleerd hebben. Dit is echter niet het enige. Ook de ontwikkeling van de cognitie bij de leerlingen wordt hierdoor uitgebreid. Kinderen moeten namelijk niet alleen technisch vaardig zijn in het lezen van teksten, maar moeten deze ook begrijpen. De OMET-leerkracht beheerst de moedertaal van de leerlingen en maakt gebruik van de woordenschatlessen uit *Taalleesland*, een Nederlandse taalmethode. Met de groepsleerkracht wordt overlegd welke woorden en begrippen de leerlingen dienen te leren. Via hun eigen taal krijgen de leerlingen nieuwe woorden aangeboden, om deze vervolgens in de Nederlandse lessen toe te passen. In de bovenbouw gaat het niet alleen om het leren van begrippen, maar staat het toepassen van leesstrategieën centraal.

Het aanbieden van nieuwe woorden kan beschreven worden met het viertaktmodel (Nortier, 2009: hoofdstuk 9). Binnen dit model vormt het *voorbewerken* de eerste fase. Bij het voorbereiden wordt een gunstige beginsituatie gecreëerd waarbij voorkennis geactiveerd wordt. Gezorgd wordt dat leerlingen betrokken raken bij het nieuw te leren onderwerp. De tweede fase is het *semantiseren*, waarbij de leerkracht het nieuwe woord helder uitlegt binnen de context waarin het woord toegepast wordt. In deze fase is het van belang dat leerlingen de betekenis van het woord gaan begrijpen. Vervolgens komt de derde fase, waarin het draait om *consolideren*. De betekenis van een woord moet niet alleen duidelijk gemaakt worden, maar de leerlingen moeten de betekenis ook onthouden. In de derde fase worden woorden geoefend, zodat leerlingen ze kunnen onthouden. Tenslotte vindt het *controleren* plaats in de vierde fase van het viertaktmodel. De leerkracht bevraagt de geoefende woorden om te controleren of de leerlingen deze woorden daadwerkelijk hebben onthouden. OMET wordt voornamelijk bij het semantiseren en consolideren als ondersteuning ingezet om deze twee fases te vergemakkelijken.

De hierboven beschreven aanpak wordt inmiddels al jaren toegepast op de Lukasschool in de Utrechtse wijk Kanaleneiland en wordt gezien als zeer geslaagd. Meer dan 95% van de leerlingen van deze school heeft een allochtone achtergrond en komt veelal uit een sociaal zwakkere omgeving. Op de CITO-eindtoets behalen de leerlingen van de Lukasschool het landelijk gemiddelde. Dit is een mooi voorbeeld om te illustreren dat tweetaligheid zeker niet negatief hoeft te zijn, zolang er maar op een positieve manier mee omgegaan wordt.

Er zijn, niet alleen op de Lukasschool, speciale klassen samengesteld voor leerlingen die een grote achterstand in de Nederlandse taal hebben. Dit zijn de zogenaamde schakelklassen. Tevens zijn er op de Lukasschool en andere scholen kopklassen voor leerlingen aan het einde van de basisschool. Paragraaf 9.2 richt zich op deze schakel- en kopklas.

9.2 Schakelklas en kopklas

Basisschoolleerlingen met een grote taalachterstand krijgen in *schakelklassen* (<http://www.schakelklassen.nl>) een jaar lang intensief taalonderwijs in een aparte groep. Dit zijn kleine, speciaal ingerichte groepen met kinderen die allemaal een taalachterstand hebben. De leerlingen kunnen zowel een Nederlandse als een niet-Nederlandse afkomst hebben. Het is de bedoeling dat deze achterstand na een jaar zodanig weggewerkt is dat zij in staat zijn om onderwijs in de reguliere groep te volgen. Schoolbesturen bepalen in overleg met de gemeente hoe de schakelklassen er precies uit komen te zien. De wet staat drie varianten toe:

1. voltijd tijdens schooltijd: (vrijwel) alle lessen in een aparte groep;
2. deeltijd tijdens schooltijd: tenminste acht uur per week lessen in een aparte groep;
3. de verlengde schooldag: gemiddeld 2,5 uur per week na schooltijd.

Op de Lukasschool is er een schakelklas voor kinderen in groep 3. Het principe van een schakelklas is dat er geschakeld wordt tussen begin- en uitstroomniveau. Behalve schakelklassen bestaan er ook *kopklassen*. Deze kopklassen zijn opgericht ten behoeve van leerlingen die aan het einde van de basisschool nog een achterstand hebben op het gebied van de Nederlandse taal. Deze taalachterstand kan de reden zijn dat de betreffende leerlingen het niet redden op het voortgezet onderwijs op het niveau waar ze wel de capaciteiten en motivatie voor hebben. In de Internationale Kopklas Utrecht wordt vooral aandacht besteed aan de vele aspecten van de Nederlandse taal. Hierdoor streeft men ernaar de leerlingen een goede start te laten maken op een middelbare school. Er worden verschillende elementen aanschouwd voordat een leerling tot de kopklas toegelaten wordt. Om toegelaten te worden tot de kopklas wordt er gekeken naar:

- het advies van de leerkracht van groep 8;
- toetsresultaten van de NIO-toets (Nederlandse Intelligentietest voor Onderwijsniveau) en van de CITO-toets;
- resultaten van voorgaande schooljaren;
- het rekenniveau (er mogen geen leerachterstanden zijn);
- sociale en emotionele factoren;
- werkhouding, inzet, doorzettingsvermogen, concentratie en motivatie.

Na het kopklasjaar beginnen de leerlingen aan het eerste jaar van het voortgezet onderwijs. In 2008 waren er, verdeeld over zestien gemeentes, twintig kopklassen (Nortier, 2009: hoofdstuk 9). Uitgangspunt is dat veel aandacht voor de taal het verbeteren van het niveau bevordert. Aanmelding voor een dergelijke kopklas gebeurt via de groepsleerkracht. Ouders kunnen hun kind hier niet zelfstandig voor aanmelden. In februari van het kopklasjaar nemen de leerlingen weer deel aan de CITO-toets van groep 8. De resultaten hiervan zijn positief. Een vergelijking van de behaalde score in groep 8 en de behaalde score in de kopklas laat een flinke stijging zien (website Lukasschool).

De laatste twee hoofdstukken beschreven voorbeelden van respectievelijk drie- en tweetalig onderwijs. Aan de hand van die informatie beantwoord ik in hoofdstuk 10 de derde deelvraag.

Hoofdstuk 10

Conclusie deelvraag 3

De derde deelvraag van deze scriptie is opgesteld om te inventariseren welke situaties van tweetalig onderwijs er momenteel bekend zijn. In hoofdstuk 7 en 8 zijn twee gevallen van meertalig onderwijs beschreven. In dit hoofdstuk geef ik antwoord op de derde deelvraag:

3. Zijn er situaties waarbij tweetaligheid een plaats heeft gekregen in het huidige Nederlandse basisonderwijs?

Omdat de kerndoelen voor het Fries en Engels niet behaald werden door Friese basisschoolleerlingen, is er een drietalig onderwijsproject opgericht, Trijetalige Skoalle, waarbij het Nederlands, Fries en Engels als instructietaal gebruikt worden. Zowel de Nederlands- als de Friestalige leerlingen die les krijgen op een projectschool bereiken een hoger niveau van technisch lezen Fries dan leerlingen die op controlescholen les krijgen, wat een positief gegeven is. Dit voordeel benadeelt niet de Nederlandse taalvaardigheid. Enkel op het gebied Nederlandse spelling scoren de leerlingen onder het landelijk gemiddeld, maar dit geldt eveneens voor de leerlingen op controlescholen. Voor de Engelse taalvaardigheid kan er geen significant verschil aangeduid worden tussen project- en controlescholen. Dit project heeft naderhand geleid tot de invoering van het drietalig onderwijsmodel op meer basisscholen.

Een geslaagd tweetalig onderwijsprogramma waarbij de minderheidstalen Turks en Marokkaans in het basisonderwijs betrokken worden, is te vinden op de Lukasschool in Utrecht. Hier wordt vanaf groep 1 één uur per week Onderwijs Met behulp van de Eigen Taal gegeven door Turkse en Marokkaanse leerkrachten. De kracht van OMET in vergelijking met de uitvoering van OALT is dat OMET sterk verworven is met het reguliere onderwijs. De resultaten van OMET zijn positief. Leerlingen op de Lukasschool behalen het landelijk gemiddelde op de CITO-eindtoets, ondanks het feit dat bijna alle leerlingen van allochtone afkomst zijn en zich in een sociaal zwakkere omgeving bevinden. De Lukasschool beschikt tevens over schakel- en kopklassen die tot positieve resultaten leiden.

Er kan 'ja' gezegd worden als antwoord op de derde deelvraag. Er zijn situaties bekend waarbij tweetaligheid een plaats heeft gekregen in het huidige Nederlandse basisonderwijs, waarbij het Nederlands en een minderheidstaal als instructietaal fungeren. Veel scholen waarop dit gebeurt zijn er echter niet te vinden. Dit zal er mee te maken hebben dat Artikel 9 van de Wet op het Primair Onderwijs verplicht dat basisschoolleerlingen in het Nederlands onderwezen worden. Bovendien worden er vanuit de overheid geen activiteiten als OALT meer georganiseerd. Toch kan tweetaligheid zeker goed uitpakken, mits er op correcte wijze aan dergelijk onderwijs vorm wordt gegeven. Basisschoolleerlingen op de Lukasschool behalen goede

resultaten. Naar aanleiding van de Trijetalige Skoalle in Friesland is het moeilijker om conclusies te trekken, aangezien er over drietalig onderwijs minder bekend is dan over tweetalig onderwijs. Feit blijft dat ook de resultaten van dit project hoopgevend zijn.

Uit de genoemde voorbeelden blijkt dat meertaligheid in het basisonderwijs zeker geen nadeel hoeft te zijn en alleen helemaal geen drama, om met de term van Scheffer (2000) te spreken. OMET neemt maar één uur tijd in de week in beslag. Dat is al voldoende om te bewerkstelligen dat de leerlingen van de Lukasschool op de CITO-eindtoets op het landelijk gemiddelde scores. In hoofdstuk 7 gaf ik al aan dat het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap wellicht meer ruimte voor tweetalig basisonderwijs zou bieden indien dit beleid meer gebaseerd is op resultaten van wetenschappelijk taalkundig onderzoek. Als het Nederlandse beleid ruimte zou laten voor meer tijdsinvestering in OMET dan één uur per week, zouden de scores van de Lukasschool misschien nog beter worden. Tevens zijn er mogelijk meer basisscholen die een vorm van OMET aan willen bieden, wanneer het beleid hier ruimte voor laat en er voldoende geld beschikbaar voor wordt gesteld.

De aanpak van de Lukasschool laat zien dat tweetaligheid in het basisonderwijs de cognitie positief beïnvloedt. Hierdoor zijn de leerlingen in staat goed te scoren op de CITO-eindtoets. Er bevinden zich echter niet alleen op basisscholen tweetalige leerlingen. Zeker bij cursussen Nederlands als tweede taal zijn veel mensen te vinden die van huis uit een minderheidstaal spreken. Het is interessant om te onderzoeken of de positieve resultaten die door onder andere Cummins' theorieën voorspeld worden en die op de Lukasschool door het OMET behaald worden, ook gelden voor volwassenen die een dergelijke cursus Nederlands als tweede taal volgen. Hoofdstuk 11 gaat in op cursussen waarbij de moedertaal van de cursisten als instructietaal wordt ingezet.

Hoofdstuk 11

PaVEM-pilot in Utrecht

Als inburgeringstrajecten niet of moeizaam lukken, moeten taalaanbieders zichzelf afvragen: ligt dat aan de cursist of aan het eigen aanbod?
(Edriouch, 2008:25)

Dit hoofdstuk geeft informatie ter beantwoording van de vraag welke instructietaal in cursussen Nederlands als tweede taal het meest positieve effect heeft op de uiteindelijke beheersing van het Nederlands van volwassen vrouwen die van huis uit een minderheidstaal spreken. Zo kan aanschouwd worden of theorieën die aan de hand van basisschoolleerlingen zijn opgesteld ook toepasbaar zijn op volwassenen die een cursus Nederlands als tweede taal volgen. In dit hoofdstuk maak ik gebruik van informatie die afkomstig is van de zogeheten PaVEM-pilot in Utrecht. PaVEM staat, zoals eerder in de introductie genoemd, voor Participatie van Vrouwen uit Etnische Minderheidsgroepen. Er bestaat een inburgeringstraject voor analfabete en laagopgeleide Turkse en Marokkaanse vrouwen in Utrecht. Dit traject is bekend onder de naam *PaVEM Taal Totaal traject*.

Vooraf moet ik een aantal kanttekeningen maken. Onderwijs aan volwassenen is iets heel anders dan onderwijs aan basisschoolleerlingen. Een groot verschil is dat volwassenen het proces van eerste taalverwerving al helemaal achter de rug hebben, terwijl basisschoolleerlingen zich midden in dit proces bevinden. In het geval van tweetalig basisonderwijs hebben kinderen de mogelijkheid zowel hun eerste als hun tweede taal op een soepele manier te verwerven. Bij volwassenen die een cursus Nederlands als tweede taal volgen is er geen sprake van het onbewust verwerven van een tweede taal, maar eerder van het bewust leren van die taal. Bovendien is er in dergelijke cursussen sprake van het gestuurd leren van een taal. Bij basisschoolleerlingen gaat dit voor een groot deel ongestuurd, behalve wanneer er in bijvoorbeeld schakel- of kopklassen op gestuurde wijze specifiek aan de taalontwikkeling gewerkt wordt.

Ondanks de verschillen is het nuttig om te kijken naar het taalonderwijs dat aan volwassenen gegeven wordt. Zo kan onderzocht worden of theorieën die opgesteld zijn met betrekking tot het basisonderwijs ook op het onderwijs aan volwassenen toepasbaar zijn. Niet alleen in Utrecht, maar ook in de gemeentes Amsterdam, Den Haag, Nijmegen, Rotterdam zijn PaVEM-pilots uitgevoerd. Elke gemeente heeft dit echter op eigen wijze gedaan. Mijn vierde deelvraag richt zich op de instructietaal in dergelijke cursussen. Aangezien Utrecht de enige van de vijf gemeentes is die de instructietaal van de cursisten in de pilot betreft, staat deze gemeente in dit hoofdstuk centraal. Paragraaf 11.1 geeft achtergrondinformatie over de Commissie PaVEM. De kern en opzet van de PaVEM-pilots wordt in paragraaf 11.2 uit de doeken gedaan. Redenen, voordelen en valkuilen van de pilot in Utrecht komen aan bod in paragraaf 11.3.

Tenslotte geeft paragraaf 11.4 een praktijkvoorbeeld waarbij de docent de moedertaal van Turkse vrouwen in de cursus inzet.

11.1 PaVEM

De Commissie PaVEM is ingesteld door het kabinet Balkenende II, omdat veel vrouwen uit etnische minderheidsgroepen zich in een geïsoleerde positie bevinden. De probleemstelling van deze adviescommissie is hoe de deelname van deze vrouwen aan het maatschappelijk verkeer verbeterd kan worden. Vaak zijn deze vrouwen werkloos en doen ze nauwelijks mee aan inburgering en maatschappelijke activiteiten. Bovendien hebben ze meestal een laag opleidingsniveau en beheersen ze de Nederlandse taal niet of onvoldoende.

Het doel van de Commissie PaVEM is het ondersteunen van gemeentes bij hun pogingen deze allochtone vrouwen meer bij de samenleving te betrekken, waarbij de nadruk ligt op het uitwisselen van kennis, ervaring en ideeën tussen verschillende gemeentes. Dit zou ertoe moeten leiden dat meer vrouwen uit etnische minderheidsgroepen een baan krijgen, en dat knelpunten bij het aanleren van de Nederlandse taal weggenomen worden (Nicis Institute, 2007). Een manier waarop getracht wordt allochtone vrouwen meer te betrekken bij de samenleving, is de PaVEM-pilot. De volgende paragraaf bespreekt de kern en opzet van deze pilot.

11.2 Kern en opzet

In 2009 verschijnt het rapport waarin de resultaten van de Utrechtse pilot gepresenteerd worden. Ik heb contact opgenomen met Annette Claassen. Zij is teamleider van het Taal- en Assessmentcentrum van Bureau Inburgering in de gemeente Utrecht. Zij vertelde mij dat het rapport op dit moment in conceptversie klaar is. Hoe dit rapport uiteindelijk gepubliceerd wordt, moet eerst nog overlegd worden met het ministerie van Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer (VROM). Zodoende is het niet mogelijk om tijdens het schrijven van dit hoofdstuk al over die informatie te beschikken. Dit is jammer, maar vormt gelukkig geen onoverkomelijk probleem. De verantwoording van de gemeente Utrecht over het jaar 2007 is al wel publiekelijk beschikbaar gesteld. In dit jaarverslag van de gemeente Utrecht wordt aan de gemeenteraad verantwoording afgelegd over het gevoerde beleid in 2007. Ook de voorlopige resultaten van de PaVEM-pilot worden hierin genoemd. Deze zal ik later in dit hoofdstuk aanhalen.

Kern van de Utrechtse pilot is dat de eigen taal van de cursisten waar nodig wordt ingezet als taal van instructie (Van Etten & Claassen, 2008:22). Dit idee is ontstaan doordat de heer Larbi Edriouch, hoofd inburgering van de gemeente Utrecht, zich afvroeg waarom de alfabetisering van allochtonen in veel gevallen jarenlang duurt. Naar aanleiding van deze vraag werd het idee geboren dat het leerproces en het leerrendement verbeterd zouden kunnen worden door een

intensief taalaanbod in combinatie met inzet van de eigen taal als instructietaal wanneer de situatie daarom vraagt. Wanneer analfabete cursisten via hun eigen taal leren lezen en schrijven, kunnen zij vanaf het eerste cursusmoment volwaardig meedraaien, omdat er geen sprake is van een communicatieprobleem. Het alfabetiseringsproces wordt hierdoor versneld.

In 2007 is het PaVEM-project opgericht. Het project bestaat uit twee trajecten: een alfabetiseringstraject en een traject Nederlands als tweede taal. Het Taal- en Assessmentcentrum (TAC) voert de trajecten uit. De grootste etnische minderheidsgroepen in Utrecht zijn Turken en Marokkanen. Het TAC heeft daarom besloten zich te richten op Turkse en Marokkaanse vrouwen. Het is mogelijk om de groep nationaliteiten uit te breiden wanneer blijkt dat de pilot een succes is. Aangezien de eigen taal van de cursisten als instructietaal ingezet kan worden, is het van belang dat de docent de betreffende taal goed beheerst. Daarom worden de cursussen doorgaans gegeven door tweetalige docenten Nederlands als tweede taal (Nederlands-Turks of Nederlands-Arabisch/Berbers). Wanneer de situatie dat verlangt, kunnen zij in de eigen taal ondersteuning bieden.

De opzet van de pilot is als volgt. Om te beginnen volgen de analfabete vrouwen gedurende zestien weken een traject voor technische alfabetisering. Alle vrouwen, dus ook de vrouwen die niet als analfabeet aan het project zijn begonnen, nemen deel aan een traject Nederlands als tweede taal. Alle inburgeraars krijgen in totaal een jaar de tijd om de trajecten te doorlopen en het project af te ronden. Per week werken zij vier dagdelen van drie uur aan hun taalverwerving. Daarnaast is er mogelijkheid deel te nemen aan aanvullende projecten die lopen via Bureau Inburgering Utrecht. Het Inburgeringsexamen vormt de afsluiting van de cursus. Er zijn verschillende redenen waarom de moedertaal van de cursisten wordt ingezet. Bovendien kleven er voordelen maar ook valkuilen aan deze aanpak. Aan deze aspecten is paragraaf 11.3 gewijd.

11.3 Redenen, voordelen en valkuilen

Van Etten & Claassen (2008:23) noemen de deficit- en de differentiebenadering in het onderwijs Nederlands als tweede taal. De deficitbenadering ziet de moedertaal als een probleem. Het onderwijs is erop gericht leerlingen zo snel mogelijk bekend te maken met het Nederlands, zonder de moedertaal hierbij te waarderen. Dit is de benadering die over het algemeen de basis vormt voor de huidige praktijksituatie.

De differentiebenadering vormt daarentegen het uitgangspunt voor het PaVEM-project. Deze benadering pleit voor een constructieve rol van de moedertaal in het onderwijs om Nederlands als tweede taal te leren. De moedertaal zal dus op een positieve en opbouwende manier gebruikt worden. Dit correspondeert met de additieve vorm van tweetaligheid, zoals Lambert (1977) die benoemt. Concreet gezien betekent dit dat de moedertaal tijdelijk als

instructietaal ingezet kan worden. Zoals geconcludeerd in hoofdstuk 5 wijzen verschillende onderzoeken en theorieën erop dat gebruik en bevordering van de eerste taal een gunstige invloed heeft op het leren van de tweede taal. Hierdoor zou het leerproces worden versneld en geoptimaliseerd. Op deze manier blijft er in de les meer tijd over om daadwerkelijk de Nederlandse taal te leren, omdat het communicatieprobleem tussen docent en cursist verkleind wordt. Ook is de positie van de cursisten ten opzichte van de docenten gelijkwaardiger vanwege de eenvoudigere communicatie. Van Etten & Claassen (2008:23) geven een opsomming van zeven redenen waarom het zinvol is de eigen taal van cursisten te gebruiken in de cursussen. De eigen taal wordt binnen dit traject ingezet:

1. om een brug te slaan tussen de eigen taal en de Nederlandse taal;
2. voor uitleg over verschillen tussen de eigen taal en de Nederlandse taal en voor handreikingen over de structuur van de Nederlandse taal;
3. voor uitleg over taalleerstrategieën;
4. als vertaalmedium;
5. als middel om vertrouwen te wekken en groepsdynamische processen goed te kunnen begeleiden;
6. om te controleren of iets begrepen is;
7. om te stimuleren en te motiveren (bijvoorbeeld de noodzaak uitleggen van huiswerk maken).

Uit het tot nu toe geschetste beeld lijkt de moedertaal misschien een wel erg vooraanstaande plaats in te nemen in het cursorische onderwijs Nederlands als tweede taal. Het is zeker niet de bedoeling dat er volledige lessen in de moedertaal van de cursisten gegeven worden. Het blijft tenslotte een cursus waarbij de Nederlandse taal geleerd dient te worden. Vanaf de eerste les maken de docenten ook gebruik van het Nederlands. In het begin gebeurt dit enkel receptief. De cursisten krijgen wel Nederlands te horen en te lezen, maar hoeven het niet direct zelf te schrijven of te spreken. Na verloop van tijd produceren de vrouwelijke deelnemers van de PaVEM-pilots zelf steeds meer Nederlandse taal. Aanvankelijk neemt de eerste taal dus een grote plaats in, maar gedurende de cursus neemt het Nederlands als tweede taal steeds meer de overhand.

Het inzetten van de moedertaal als instructietaal verlaagt de moeilijkheidsgraad van een cursus Nederlands als tweede taal voor allochtonen. Hier zitten echter wel valkuilen aan vast. Het is niet de bedoeling dat cursisten gemakzuchtig worden, of dat ze keer op keer terugvallen op hun eigen taal. Dit zou ertoe kunnen leiden dat er te weinig aandacht voor het leren van de tweede taal is, waarvoor het leren van de het Nederlands vertraagd wordt. Van Etten & Claassen (2008:24)

geven een overzicht van de voordelen en valkuilen die het inzetten van de moedertaal met zich meebrengt. Er wordt bewust over ‘valkuilen’ gesproken en niet over ‘nadelen’. Het zijn namelijk valkuilen waarvoor gewaakt moet worden. Wanneer men niet in dergelijke kuilen valt, hoeven ze geen nadelig effect op het verloop van de cursus te hebben. Tabel 6 geeft een overzicht van deze voordelen en valkuilen. Deze aspecten kunnen sociaal, taalkundig of inhoudelijk van aard zijn. De meest linker kolom van de tabel geeft aan tot welk van die drie gebieden het betreffende commentaar behoort. De punten die in de tabel genoemd worden, zijn samengesteld met behulp van docenten die bij de cursussen betrokken zijn.

	Voordelen	Valkuilen
Sociale aspecten	<ul style="list-style-type: none"> • deelnemers op hun gemak stellen • kennismaken met elkaar • groepsdynamische begeleiding • vertrouwen winnen • angst overwinnen • motiveren • zelfvertrouwen stimuleren 	<ul style="list-style-type: none"> • gemakzucht bij gebruik eigen taal door docent en deelnemers • eindeloos hulpverleners in eigen taal
Taalkundige aspecten	<ul style="list-style-type: none"> • moeilijkheidsgraad verlagen • vergelijken met eigen taal • direct vertalen van woorden • uitleg geven over grammatica of abstracte begrippen 	<ul style="list-style-type: none"> • teveel terugvallen op eigen taal • vertraging met het leren van de Nederlandse taal • Marokkaans-Arabisch en Berbers moeilijk te combineren in één groep
Inhoudelijke aspecten	<ul style="list-style-type: none"> • meer effectieve informatieoverdracht • tijdswinst • uitleg geven over onderdelen van het traject • controleren of de stof begrepen is • vergelijkingen maken tussen culturen • instructie bij oefeningen • discussie 	<ul style="list-style-type: none"> • verzanden in de inhoud en te weinig aandacht voor het leren van de taal

Tabel 6 Voordelen en valkuilen van het inzetten van de moedertaal als instructietaal in cursussen Nederlands als tweede taal voor volwassenen (Van Etten & Claassen, 2008:24)

Er was veel animo voor de taaltrajecten in Utrecht vanaf het startmoment. Begin 2008 namen er circa driehonderd inburgeraars deel aan een traject bij PaVEM Taal Totaal. Voorafgaand aan de cursus maakten de potentiële kandidaten een aantal toetsen om te bepalen in welk traject ze het meest op hun plek zijn. Hierbij werd gelet op de mate waarop de vrouwen al gealfabetiseerd zijn, hun moedertaal en hun leersnelheid. Om zo homogeen mogelijke groepen te creëren, zijn vrouwen met hetzelfde leertempo bij elkaar geplaatst.

De docenten reageren erg positief op de uitvoer van de pilot. In Van Etten & Claassen (2008:24-25) zijn reacties van hen te lezen. Docenten geven onder andere aan dat cursisten minder onzeker zijn en de hoofdlijn beter kunnen volgen doordat ze snel antwoord op een vraag krijgen. Ook wordt het huiswerk over het algemeen goed gemaakt, nu de eigen taal wordt ingezet

ter stimulering en motivering. Een derde positieve reactie is dat docenten minder tijd kwijt zijn aan het uitleggen van de betekenis van een woord. Op zulke moment biedt de eigen taal uitkomst. Tevens begrijpen cursisten de belangrijke punten van de les eerder, wanneer hun moedertaal gebruikt wordt. Het is mogelijk vergelijkingen te maken tussen het Nederlands en de eigen taal van de deelnemers, wat de theorie verheldert. Ook kunnen nuanceverschillen in de taal beter duidelijk gemaakt worden. Het inzetten van de eigen taal heeft bovendien een positieve invloed op het zelfvertrouwen van de inburgeraars. Zij kunnen zich door middel van hun eigen taal beter uiten en kunnen beter nagaan of ze iets goed begrepen hebben.

Zoals gezegd in paragraaf 11.2 zijn de resultaten van de pilot momenteel nog niet publiekelijk beschikbaar. De voorlopige resultaten zijn echter erg goed (Gemeente Utrecht, 2008). In februari 2007 is gestart met de pilot ter bevordering van de alfabetisering van allochtonen. Van de eerste groep is in juni 2007 83% gealfabetiseerd, terwijl er gestreefd werd naar een percentage van 70%. Bij Annette Claassen heb ik geïnformeerd naar verdere resultaten. Zij kon mij geen concrete cijfers verschaffen, aangezien het eindrapport nog niet in definitieve versie is verschenen. Wel wist zij het volgende te vertellen:

Wat betreft de resultaten: voor ons zijn die zodanig hoopgevend dat we in ieder geval nog even doorgaan met lessen waarin we de eigen taal als instructietaal gaan inzetten. Het was voor ons een experiment: hoe gaan we die eigen taal inzetten en hoe vaak? Dat was een voortdurend punt van aandacht. En nog steeds. We proberen te leren van onze ervaringen.

De resultaten zijn voldoende rooskleurig om het inzetten van de eigen taal als instructietaal voort te zetten. Paragraaf 11.4 geeft een praktijkvoorbeeld van een situatie waarbij de docent de moedertaal van Turkse vrouwen inzet.

11.4 Praktijkvoorbeeld

De publicatie van Van Etten & Claassen (2008) sluit af met een praktijkvoorbeeld waarbij een docent vertelt hoe hij de eigen taal gebruikt. Dit voorbeeld beschrijf ik hier, omdat het enigszins inzicht geeft in de manier waarop het uitgangspunt van de PaVEM-pilot in Utrecht in de praktijk gebracht wordt.

De betreffende docent geeft cursisten de opdracht om een gebruiksvoorwerp te geven aan degene die naast haar zit en te vertellen wat ze doet. Wanneer iemand een tas aan haar buurvrouw Ayse geeft, zou ze 'Ik geef de tas aan Ayse' moeten zeggen. Vervolgens is Ayse aan de beurt om te zeggen wat haar buurvrouw doet: 'Zij geeft de tas aan mij.' Wat de cursisten in het begin vaak zeggen is 'Ik tas Ayse geven' en 'Zij tas mij geven.'

In dit geval kan de eigen taal, het Turks, gebruikt worden als vergelijkingsmiddel. De docent heeft in deze situatie dan ook uitgelegd dat het in het Turks ook niet zo gaat. Hier geeft hij voorbeelden bij om het helder te maken voor de cursisten. In het Turks zou je zeggen 'Çantayı

Ayse 'ye veriyorurum' ('Ik geef de tas aan Ayse') en niet 'Çanta Ayse vermek' ('Ik tas Ayse geven'). Een dergelijk voorbeeld ter vergelijking werkt vaak heel verhelderend. De cursisten zien in dat de tweede Turkse zin incorrect is en begrijpen daardoor beter waarom de Nederlandse zin 'Ik tas Ayse geven' ook incorrect is. Door te beschrijven hoe de PaVEM-pilot in Utrecht in zijn werk gaat, heb ik geprobeerd een zo volledig mogelijk beeld te geven van de kern, opzet, redenen, voordelen en valkuilen hiervan. Dit biedt voldoende informatie om in hoofdstuk 12 antwoord te kunnen geven op de vierde en laatste deelvraag van deze scriptie.

Hoofdstuk 12

Conclusie deelvraag 4

Terwijl het eerste deel van deze scriptie zich richtte op het basisonderwijs aan leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken, schonk het elfde hoofdstuk aandacht aan cursussen Nederlands als tweede taal voor volwassen vrouwen. In deze conclusie kijk ik in hoeverre de eerder besproken theorieën toepasbaar zijn op dit onderwijs aan volwassenen en beantwoord ik de vierde deelvraag:

4. Welke instructietaal in cursussen Nederlands als tweede taal heeft het meest positieve effect op de uiteindelijke beheersing van het Nederlands van volwassen vrouwen die van huis uit een minderheidstaal spreken?

Een concreet antwoord op deze vraag kan pas geformuleerd worden wanneer de resultaten van de Utrechtse PaVEM-pilot openbaar zijn. Aangezien dat momenteel niet het geval is, probeer ik deze vraag zo goed mogelijk te beantwoorden zonder dat ik over cijfers beschik.

Het inzetten van de eigen taal van de cursisten als instructietaal vormde de kern van de in 2007 opgerichte pilot. Dit kwam voort uit de gedachte dat analfabete cursisten vanaf het eerste cursusmoment volwaardig kunnen meedraaien in een cursus waar zij via hun eigen taal kunnen leren lezen en schrijven. Zowel in het traject ter alfabetisering als in het traject Nederlands als tweede taal wordt, waar nodig, de moedertaal van de Turkse en Marokkaanse vrouwelijke cursisten als taal van instructie gebruikt. De differentiebenadering vormt hierbij het uitgangspunt.

Zoals gezegd wil ik in dit hoofdstuk kijken in hoeverre de eerder besproken theorieën op het onderwijs aan volwassenen toepasbaar zijn. Voor een deel blijkt dit het geval te zijn. De theorieën van Cummins zijn in dit kader slechts gedeeltelijk relevant. De cursisten hebben hun eerste taal al verworven. Het inzetten van de moedertaal als taal van instructie lijkt zodoende niet nodig om het vaardigheidsniveau in de eerste taal hoog genoeg te krijgen zodat het een basis voor de tweede taal kan vormen. Echter, het betreft veelal analfabete cursisten. Zij kunnen hun moedertaal spreken en verstaan, maar niet lezen en schrijven. In de PaVEM-pilot in Utrecht wordt de moedertaal ingezet ter alfabetisering, wat tot positieve resultaten leidt. In plaats van het streefpercentage van 70% is in juni 2008 83% van de cursisten gealfabetiseerd. Pas na deze alfabetisering met behulp van de moedertaal, wordt er Nederlands geleerd. Deze volgorde zou ook aangeraden worden door onder andere de Threshold Theory (Cummins, 1976; in: Baker, 2006:170-173) en de Developmental Interdependence Hypothesis (Cummins, 1978 en 2000b; in: Baker, 2006:173-174). Om te beginnen wordt de eerste taal op een hoger niveau gebracht, zodat de cursisten ook kunnen lezen en schrijven, en pas daarna wordt de tweede taal geïntroduceerd.

Lambert (1977) onderscheidt additieve en subtractieve tweetaligheid. Het PaVEM-project is duidelijk opgericht rondom het principe van additieve tweetaligheid, waar de differentiebenadering het uitgangspunt voor vormt. De tweede taal vormt op deze wijze geen bedreiging voor de eerste taal, maar vormt hier een toevoeging op.

Het is helaas moeilijk een eenduidig antwoord te formuleren met betrekking tot de vierde deelvraag. In hoofdstuk 11 haalde ik een citaat aan van Annette Claassen, waaruit blijkt dat de resultaten waarbij de instructietaalen Turks en Marokkaans gebruikt worden, hoopgevend zijn. Zodanig hoopgevend zelfs dat er gecontinueerd wordt met het aanbieden van lessen met de moedertaal als instructietaal. Aangezien er hieromtrent nog geen cijfers openbaar gemaakt zijn, kan ik deze hoopgevende resultaten niet helderder aantonen dan ik tot nog toe gedaan heb.

Naar aanleiding van de PaVEM-pilot te Utrecht concludeer ik dat het inzetten van de moedertaal van cursisten die een cursus Nederlands als tweede taal volgen, een positief effect heeft op de uiteindelijke beheersing van het Nederlands van volwassen vrouwen die van huis uit een minderheidstaal spreken. Tot nu toe lijken het Turks of Marokkaans als instructietaal in vergelijking met het Nederlands als instructietaal het meest positieve effect op de uiteindelijke beheersing van het Nederlands te hebben, aangezien de PaVEM-cursussen op gelijke wijze voortgezet worden. Ik hoop dan ook dat andere steden kennisnemen van deze gunstige resultaten. In dat geval wordt de aanpak van de Utrechtse pilot eventueel uitgebreid naar cursussen in andere steden, zodat zoveel mogelijk volwassenen kunnen profiteren van cursussen waarbij hun moedertaal wordt ingezet om Nederlands te leren, wat een positief effect zal hebben op hun uiteindelijke beheersing van het Nederlands.

Ook op de basisschool de Lukasschool in Utrecht bleek het inzetten van de moedertaal als instructietaal positieve gevolgen te hebben. Verschil is wel dat het bij de basisschoolleerlingen om de gehele cognitie en een academisch denkvermogen draait, terwijl bij de volwassen cursisten enkel de Nederlandse taal centraal staat. Hoe dan ook blijkt het inzetten van de moedertaal als instructietaal zowel in het basisonderwijs als bij cursussen Nederlands als tweede taal positieve consequenties met zich mee te dragen. Hiermee is de laatste deelvraag beantwoord. Enkel de discussie in hoofdstuk 13 rest nog.

Hoofdstuk 13

Discussie

Deze discussie vormt de afsluiting van een scriptie over het gebruik van de moedertaal als instructietaal. Mijn scriptie begon met een introductie waarin onder andere de vier deelvragen gepresenteerd zijn. Hieronder herhaal ik die vragen nog eenmaal:

- 1a. Wat zijn de cognitieve consequenties van tweetaligheid?
- 1b. Maakt het voor de cognitie en het academische denkvermogen van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken uit in welke instructietaal zij onderwezen worden?
2. Wat is het Nederlandse beleid ten opzichte van het gebruik van minderheidstalen als instructietaal in het basisonderwijs?
3. Zijn er situaties waarbij tweetaligheid een plaats heeft gekregen in het huidige Nederlandse basisonderwijs?
4. Welke instructietaal in cursussen Nederlands als tweede taal heeft het meest positieve effect op de uiteindelijke beheersing van het Nederlands van volwassen vrouwen die van huis uit een minderheidstaal spreken?

Om te beginnen beschreef hoofdstuk 2 waarom juist het gebruik van de moedertaal als instructietaal een relevant scriptieonderwerp vormde. In de daaropvolgende tekst werden de onderzoeksvragen een voor een beantwoord. Respectievelijk trekken de hoofdstukken 5, 7, 10 en 12 conclusies naar aanleiding van de deelvragen. Tevens heb ik in die hoofdstukken mijn eigen visie gepresenteerd aangaande het inzetten van de moedertaal als instructietaal in het onderwijs aan leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken. In dit laatste hoofdstuk wil ik antwoord geven op de in de introductie gepresenteerde hoofdvraag die de vier deelvragen overkoepelt:

Wat is de instructietaal in het Nederlandse basisonderwijs aan leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken en in hoeverre is de keuze voor die taal gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek?

Ik heb getracht de conclusies in de hoofdstukken 5, 7, 10 en 12 zoveel mogelijk aan elkaar te koppelen, waardoor ook de hoofdvraag in het voorafgaande grotendeels beantwoord is. Hoofdstuk 7 wees op de discrepantie tussen de theoretische achtergrond en de huidige Nederlandse beleidssituatie aangaande tweetalig basisonderwijs. Tweetaligheid draagt positieve cognitieve consequenties met zich mee wanneer de tweede taal de eerste taal niet verdringt. Het

inzetten van de moedertaal als instructietaal heeft tot gevolg dat de eerste taal gewaardeerd wordt. Bovendien kan het academische denkvermogen zich via de eerste taal ontwikkelen, wat een gunstige invloed heeft op de algehele cognitie.

Het huidige Nederlandse basisonderwijs is echter niet gebaseerd op deze ideeën die voortkomen uit wetenschappelijk onderzoek. Volledig tweetalig basisonderwijs is verboden. In vrijwel alle gevallen is de instructietaal in het basisonderwijs aan leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken enkel het Nederlands, wat de tweede taal is van deze leerlingen. De inrichting van tweetaligheid in het onderwijs wordt nauwelijks door taalkundigen beïnvloed. Ondanks dat concludeerde hoofdstuk 10 dat er situaties bekend zijn in Nederland waarbij meertaligheid een plaats in het basisonderwijs heeft gekregen. Dit betreft het tweetalige basisonderwijs op de Lukasschool in Utrecht en het drietalige onderwijsprogramma 'Trijetalige Skoalle' in Friesland. In deze onderwijsprogramma's is niet enkel het Nederlands de instructietaal, maar in het geval van de Lukasschool ook het Turks en Marokkaans en in het geval van de 'Trijetalige Skoalle' het Fries en Engels. In beide meertalige onderwijssituaties fungeren het Nederlands en een mindertaal gezamenlijk als instructietalen, wat hoopgevende resultaten oplevert.

De vierde deelvraag, naar cursussen Nederlands als tweede taal voor volwassenen, wordt niet omvat door de overkoepelende hoofdvraag. Desondanks heb ik die vraag toegevoegd om te observeren in hoeverre de theorieën die met betrekking tot basisschoolleerlingen zijn opgesteld ook toepasbaar zijn op het onderwijs aan volwassenen. Zoals blijkt uit hoofdstuk 12 is dit voor een groot deel het geval. Ook in het onderwijs voor volwassenen is het nuttig de moedertaal in te zetten als instructietaal.

Ik wil in dit laatste hoofdstuk niet enkel terugkomen op de hoofdvraag, maar ook een aantal punten ter discussie aanhalen. Dit kunnen enerzijds aspecten zijn die tegenvielen en anderzijds aspecten waar ik binnen deze scriptie niet voldoende aandacht heb kunnen schenken om er volledig recht aan te doen.

De beheersing van de eerste taal van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken, en daarmee samenhangend het gebruik van die moedertaal in het basisonderwijs, stond centraal in deze scriptie. Hoofdstuk 2 beargumenteert waarom daarvoor gekozen is. Dat hoofdstuk benoemt echter ook andere factoren die van invloed zijn op het succes van de tweede taalverwerving. De beheersing van de eerste taal is een zeer relevante factor, zeker wanneer ook naar het onderwijs aan deze leerlingen gekeken wordt, maar het is zeker niet het enige element. Dat mag niet vergeten worden.

Een tweede discussiepunt is dat er veel literatuur beschikbaar is over tweede taalverwerving, tweetalig onderwijs en de relatie tussen tweetaligheid en cognitie. Ik heb getracht

literatuur te selecteren die een zo compleet mogelijk beeld geeft van de theorie omtrent deze onderwerpen. Naar mijn idee ben ik hierin geslaagd, maar feit blijft dat er meer informatie beschikbaar is die ongetwijfeld ook erg boeiend en relevant is.

Om het huidige beleid ten opzichte van tweetalig onderwijs in kaart te brengen, was ik afhankelijk van de informatie die mij door Postbus 51 en verschillende gemeentes in Nederland verschaft werd. Die gemeentes hebben niet altijd tijd studenten te woord te staan. Uiteindelijk heb ik van een aantal gemeentes antwoord gekregen op mijn vraag over het huidige beleid in Nederland of in de betreffende gemeente. Die informatie heb ik gebruikt om de tweede deelvraag te beantwoorden. Ik ga ervan uit dat het overzicht dat ik naar aanleiding van die gegevens geschetst heb een tamelijk compleet beeld geeft. Dit kan ik echter niet met honderd procent zekerheid zeggen.

Ten vierde heb ik mij toegespitst op het basisonderwijs. De situatie in het voortgezet onderwijs ligt anders. Dat blijkt al uit het feit dat het in het basisonderwijs verplicht is leerlingen in het Nederlands te onderwijzen en dat tweetalig Nederlands-Engels of Nederlands-Duits onderwijs in het voortgezet onderwijs wel is toegestaan. Het is een idee voor een eventuele vervolgstudie om dieper in te gaan op de situatie in het voortgezet onderwijs.

Het vijfde discussiepunt hangt hiermee samen. Hoewel mijn scriptie grotendeels om het basisonderwijs draait, heb ik een uitstapje gemaakt naar cursussen Nederlands als tweede taal voor volwassen vrouwen. De situatie ligt bij volwassenen anders dan bij kinderen, al is het maar omdat volwassenen hun eerste taal al verworven hebben, terwijl kinderen zich nog midden in dit proces beginnen. Bovendien draait het in cursussen voor volwassen specifiek om het leren van een tweede taal, terwijl er in het basisonderwijs aan de gehele cognitie en niet enkel aan taal wordt gewerkt. De hoofdstukken over de PaVEM-pilots moeten dan ook los gezien worden van de hoofdstukken over het basisonderwijs. Ik hoop dat ik met de hoofdstukken over de PaVEM-pilots wel heb kunnen aantonen dat een deel van de theorievorming rondom kinderen ook toepasbaar is op tweetalige volwassenen. Er is echter een vervolgonderzoek nodig om recht te doen aan de voor- en nadelen van het inzetten van de moedertaal als instructietaal in cursussen Nederlands als tweede taal voor volwassenen.

Tot slot een zesde discussiepunt. Drietalig onderwijs is iets anders dan tweetalig onderwijs. Er is literatuur geschreven die specifiek ingaat op drietaligheid en drietalig onderwijs. Die hoeveelheid literatuur is echter een stuk beperkter dan de hoeveelheid literatuur die over tweetaligheid en tweetalig onderwijs geschreven is. Het drietalige onderwijsmodel in Friesland heb ik beschreven omdat het toch een mooi voorbeeld is hoe meerdere talen in een onderwijsprogramma gecombineerd kunnen worden. Een vervolgstudie zou dieper op drietalig onderwijs in kunnen gaan, waarbij geïnventariseerd wordt of hier binnen en buiten Nederland meer voorbeelden van te vinden zijn.

Tijdens het schrijven van deze scriptie is mij duidelijk geworden dat er in Nederland nog veel verbeterd kan worden aan het onderwijs aan leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken. Het inzetten van de moedertaal als instructietaal kan bijdragen aan de cognitieve en taalkundige ontwikkeling van deze leerlingen, maar ik ben mij ervan bewust dat een dergelijke aanpassing heel wat voeten in aarde zal hebben. Ten eerste biedt het huidige beleid geen ruimte voor tweetalig basisonderwijs waarbij de minderheidstaal in eerste instantie een vooraanstaande plaats inneemt. Ook moeten er tweetalige docenten beschikbaar zijn en zullen er aangepaste lesmethodes ontwikkeld moeten worden voordat tweetalig basisonderwijs van de grond kan komen.

Als het beleid tot stand komt naar aanleiding van de resultaten van taalkundig onderzoek naar de cognitieve consequenties van tweetaligheid, zou de moedertaal in het basisonderwijs ingezet mogen worden. Er zou dan sprake zijn van additieve tweetaligheid. Dit komt de cognitie en het academische denkvermogen in de eerste taal ten goede, wat vervolgens overgedragen wordt naar de tweede taal. In een dergelijke situatie hebben tweetaligen een voorsprong ten opzichte van eentaligen, vanwege hun meer ontwikkelde conceptformatie. Het denken van tweetaligen zal niet door taal beperkt worden. Hierdoor zijn zij in staat abstracter te denken. Ook leidt een onderwijsaanpak waarbij leerlingen in beide talen geïnstrueerd worden tot een uitgebreidere woordenschat. Dit zijn resultaten van studies als die van Peal & Lambert (1962) en Hamers (1996). Cummins' Threshold Theory, Developmental Interdependence Hypothesis en het onderscheid tussen BICS en CALP steunen eveneens een dergelijke onderwijsaanpak.

Ik zie uit naar een beleid dat ruimte biedt voor tweetalig basisonderwijs waarbij de moedertaal van leerlingen die van huis uit een minderheidstaal spreken ingezet wordt als instructietaal. Op die manier kunnen tweetalige leerlingen op cognitief gebied profiteren van hun tweetaligheid. Tweetaligheid en tweetalig onderwijs zijn hoe dan ook mateloos boeiende onderwerpen, die bovendien maatschappelijk relevant zijn. Vervolgonderzoek zal nodig zijn, maar ik hoop met deze scriptie vanuit de taalkundige hoek een bijdrage te hebben geleverd aan de beeldvorming hieromtrent. Moedertaal instructietaal? Ik zeg: ja!

REFERENTIES

- Appel, R. & A. Vermeer. 1994. *Tweede-taalvererving en tweede-taalonderwijs*, Bussum: Dick Coutinho.
- Baker, C. 2006. *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Bennis, H.J., G. Extra, P. Muysken & J. Nortier. 2000. Het Multiculturele Voordeel: meertaligheid als uitgangspunt. In: *Tijdschrift voor Docenten aan (Jong) Volwassen Anderstaligen* 113 (19), pp. 14-15.
- Cummins, J. 1979. Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. In: *Working Papers on Bilingualism*, Vol. 19, pp. 197-205.
- Cummins, J. 2000. Putting Language Proficiency in its Place; Responding to Critiques of the Conversational/Academic Language Distinction. In: Cenoz, J. & U. Jessner. 2000. *English in Europe; The Acquisition of a Third Language*, Multilingual Matters, pp. 54-83.
- Edelenbos, P., F. van der Schoot & H. Verstralen. 2000. *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2*. Arnhem: Citogroep.
- Edelsky, C., S. Hudelson, B. Flores, F. Barkin, B. Altwerger & K. Jilbert. 1983. Semilingualism and language deficit. In: *Applied Linguistics* 4 (1), pp. 1-22.
- Edriouch, L. 2008. Het ligt niet alleen aan de inburgeraar, maar aan het aanbod! In: *Les* 151, februari 2008, pp. 22-24.
- Etten, K. van & A. Claassen. 2008. Versneld inburgeren met behulp van de eigen taal als instructietaal. In: *Les* 151, februari 2008, pp. 22-25.
- Gemeente Utrecht, *Verantwoording 2007*. 2008. Den Haag: OBT B.V.,
Geraadpleegd op <http://www.utrecht.nl/images/BCD/Verantwoording2007DEF.pdf>, mei 2009.
- Grosjean, F. 1996. Living with Two Languages and Two Cultures. In: Parasnian, I. (ed.). 1996. *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, Cambridge: University Press, pp. 20-37.
- Hoffmann, C. 1991. *An Introduction to Bilingualism*, chapter 6, pp. 118-135.
- Huisman, S. 2005. *Een kleurrijke school als voorbeeld*,
Geraadpleegd op <http://www.cbozeist.nl/primosite/show.do?ctx=7641,22953,44325>, mei 2009.
- Inspectie van het Onderwijs. 2006. *De kwaliteit van het vak Fries in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs in de provincie Fryslân*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Lambert, W.E. 1977. The effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences. In: Hornby, P.A. (ed.). 1977. *Bilingualism; psychological, social and educational implications*, New York: Academic Press, pp. 15-25.
- Landelijk Netwerk voor Tweektalig Onderwijs,
Geraadpleegd op <http://www.netwerktto.europeesplatform.nl/>, mei 2009.

- Martin-Jones, M. & S. Romaine. 1986. Semilingualism: A half baked theory of communicative competence. In: *Applied Linguistics* 7 (1), pp. 26-38.
- Nicis Institute, Kennisnet Integratiebeleid en Etnische Minderheden (KIEM). 2007. *Participatie van Vrouwen uit Etnische Minderheidsgroepen (PaVEM)*, Geraadpleegd op http://www.kiemnet.nl/dossiers/socialecohesie/Arbeidsparticipatie/PaVEM-Pagina_1016.html, mei 2009.
- Nortier, J. 2009. *Meertaligheid is overal*, Amsterdam: Aksant.
- Peal, E. & W.E. Lambert. 1962. The Relation of Bilingualism to Intelligence. In: *Psychological Monographs* 76 (27; 546).
- Provincie Fryslân. 2007. *De Fryske taal atlas 2007; Friese taal in beeld*, Leeuwarden: Provincie Fryslân.
- Ricciardelli, L.A. 1992. Bilingualism and Cognitive Development in Relation to Threshold Theory. In: *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 21, No. 4, pp. 301-316.
- Ruijven, B. van & J. Ytsma. 2008. *Trijetalige Skoalle yn Fryslan; ûndersûk nei de opbrengsten van het drietalige ûnderrjimsmodel in Fryslân*, Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Akademy.
- Savelkoul, M. (RIVM). Persoonlijkheidskenmerken samengevat. In: *Volksgesondheid Toekomst Verkenning, Nationaal Kompas Volksgezondheid*, Bilthoven: RIVM, Geraadpleegd op http://www.rivm.nl/vtv/object_document/o2213n18953.html, mei 2009
- Scheffer, P. 2000. *Het multiculturele drama*. In: NRC Handelsblad, 29 januari 2000.
- SCP. 2005. *Jaarrapport Integratie 2005*, Den Haag/Voorburg: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).
- Smith, N. & I.-M. Tsimpli. 1995. *The Mind of a Savant*, Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers.
- Turkenburg, M. 2002. *Taal lokaal. Gemeentelijke beleid onderwijs in allochtone levende Talen (OALT)*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Taalleesland,
Geraadpleegd op <http://www.taalleesland.nl/>, mei 2009.
- Van OALT naar OMET,
Geraadpleegd op <http://www.pcsa.nl/archief/november03/direct6/ometii.htm>, mei 2009.