

Engels in Fryslân

Onderzoek naar de ontwikkeling van spreekvaardigheid
op een- en drietalige scholen

A.T.M. Martens

3407519

Bachelor eindwerkstuk Taalwetenschap

Universiteit Utrecht

Departement Moderne Talen

Augustus 2012

Eerste beoordelaar: dr. Shalom Zuckerman

Tweede beoordelaar: dr. Joost Zwarts

Begeleider Fryske Akademy: Marrit Jansma MSc

Inhoudsopgave

Abstract	3
Introductie	4
Theoretisch kader	5
Tweetaligheid	5
Derdetaalverwerving	8
Threshold hypotheses	10
Meertalig onderwijs	11
Tweetalig Fryslân	12
Onderzoek	14
Onderzoeksvragen	14
Hypothese en voorspellingen	15
Methoden	16
Participanten	16
Materialen en procedure	17
Scorebepaling	18
Resultaten	18
Verhouding Engels-Nederlands	19
Woordenschat	20
Vertelgemak	21
Lengte van uitingen	22
Stoorfactoren	23
Conclusie	24
Discussie	24
Bibliografie	27
Appendix A: Woordenschattaken	30
Appendix B: Verteltaken	31
Appendix C: Transcriptievoorbeeld	32
Appendix D: Gebruikte codes en commando's	33

Abstract

Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat tweetaligen op verschillende cognitieve vlakken een voordeel hebben ten opzichte van eentaligen. Cummins (1976) stelde echter dat voor het optreden van dergelijke voordelen in beide talen een bepaald drempelniveau behaald dient te worden. Cenoz & Genesee (1998b) breidden deze hypothese uit naar het verwerven van een extra taal: tweetaligen die de betrokken talen evenwichtiger beheersen zouden een nieuwe taal sneller leren. In dit onderzoek wordt onderzocht in hoeverre de hypothese ook van toepassing is op de meertalige situatie in Friesland. De 42 participanten zijn afkomstig van drie eentalige en vier drietalige Friese basisscholen en hebben verschillende taalachtergronden (Nederlands en Fries). Verwacht werd dat leerlingen met een Friestalige achtergrond, die in hogere mate tweetalig zouden zijn, beter zouden scoren op een spreekvaardigheidstest Engels, welke zowel in groep 7 als in groep 8 werd afgenomen. De verwachte voordelen voor leerlingen met een Friestalige achtergrond bleven uit; wel was er vooruitgang te zien in spreekvaardigheid en scoorden de leerlingen van drietalige scholen beter dan leerlingen van eentalige scholen.

Key words: meertaligheid, derdetaalverwerving, threshold hypothesis, Engels, spreekvaardigheid, onderwijs, Fryslân

Introductie

De laatste decennia is de interesse in meertaligheid toegenomen. Toenemende internationalisering heeft tot gevolg dat het spreken van meerdere talen voor veel mensen noodzakelijk is geworden, en in het onderwijs is er dan ook steeds meer plaats voor vreemdetalenonderwijs. De laatste jaren zijn tweetalige scholen in Nederland in opkomst en in de tweetalige provincie Fryslân zijn drietalige scholen volop in ontwikkeling. Ook in het wetenschappelijk onderzoeksveld is er steeds meer aandacht voor meertaligheid, dat niet langer gezien wordt als een variant op tweetaligheid. Daarbij is er ook grote belangstelling voor de effecten van meertaligheid op andere onderdelen van cognitieve ontwikkeling zoals creativiteit, metalinguïstisch bewustzijn en non-verbale capaciteiten (Ricciardelli, 1992), maar ook op het leren van een extra taal (Cenoz, 2000; Jessner, 2008).

Naar aanleiding van wisselende uitkomsten van onderzoeken stelde Cummins (1976) in zijn *minimal threshold hypothesis* dat er mogelijk een drempelniveau is dat bereikt dient te worden voordat tweetaligheid positieve gevolgen heeft op andere gebieden. Deze hypothese wordt onder andere ondersteund door onderzoek van Ricciardelli (1992), waaruit bleek dat kinderen die zowel het Italiaans als het Engels in hoge mate beheersten beter scoorden op verschillende cognitieve taken dan kinderen die minder goed waren in het Italiaans of kinderen die alleen Engels. Ook Sagasta Errasti (2003) toonde aan dat middelbare scholieren die evenwichtiger tweetalig waren in het Baskisch en Spaans beter waren in een Engelse schrijftaak.

In dit onderzoek wordt bekeken wat de invloed is van verschillende niveaus van tweetaligheid op de verwerving van een derde taal; de focus ligt hierbij op spreekvaardigheid. Het onderzoek komt voort uit data die verzameld zijn in het kader van het Boppeslach-project, dat het beleid rondom de kwaliteitsverbetering van het Friese basisonderwijs evalueert. Voor dit onderzoek zijn leerlingen van zeven betrokken basisscholen geselecteerd, die in verschillende mate zowel het Nederlands als het Fries beheersen. Deze leerlingen hebben een spreekvaardigheidstaak gedaan in het Engels, welke is geanalyseerd om de kwaliteit van hun taaluitingen te bepalen.

Het eerste deel van deze scriptie beslaat het theoretisch kader. Hierin wordt een overzicht gegeven van onderzoek op het gebied van meertaligheid en de gebruikte definities, en de *minimal threshold hypothesis* wordt toegelicht. Tevens wordt er aandacht besteed aan de taalsituatie in de provincie Fryslân, waar het onderzoek heeft plaatsgevonden. Vervolgens zullen de onderzoeksvraag, de hypothesen en de opzet van het onderzoek worden toegelicht en worden de resultaten het onderzoek besproken. De scriptie sluit af met een discussie, waarin gereflecteerd wordt op de gevonden resultaten en suggesties gedaan worden voor verder onderzoek.

Theoretisch kader

Hoewel er wereldwijd ongeveer 6000 verschillende talen worden gesproken, heeft minder dan 25% van de circa 200 landen twee of meer officiële talen (Tucker, 1998). In veel gebieden worden er naast de officiële taal dan ook een of meerdere andere talen gesproken. De officiële taal kan een meerderheidstaal zijn die door grote delen van de bevolking wordt gesproken, maar ook een taal die in het land aanwezig is doordat het is ingevoerd door koloniale mogendheden en gebruikt wordt in het landsbestuur en officiële documenten. Voornamelijk in Afrika en Azië is meertaligheid eerder norm dan uitzondering (Fromkin et al., 2007). Voor de mensen die in meertalige gebieden wonen is het beheersen van meerdere talen vaak noodzakelijk om te kunnen functioneren in de samenleving. In veel gevallen hebben de betrokken talen een verschillende status: de taal die thuis wordt gesproken is bijvoorbeeld een (regionale) minderheidstaal, terwijl het voor werk of school noodzakelijk is een officiële landstaal (meerderheidstaal) te beheersen. De aanwezigheid van meerdere talen in een samenleving, zogenoemde maatschappelijke meertaligheid, heeft dan als gevolg dat mensen zelf meerdere talen spreken; er is dan sprake van individuele meertaligheid. Naast deze meertaligheid die voortkomt uit persoonlijke belangen is er ook vanuit de samenleving groeiende behoefte aan individuele meertaligheid door toegenomen internationale contacten, en wordt er meer aan gedaan om minderheidstalen te behouden door deze talen aan te bieden in het onderwijs, naast lessen in de meerderheidstaal (Cenoz & Genesee, 1998a).

Ondanks dat meertaligheid wijdverbreid is, is er nog maar weinig onderzoek gedaan naar het verwerven van meerdere talen en de uiteindelijke uitkomst: meertaligheid, vooral in vergelijking met de gerelateerde onderwerpen tweedetaalverwerving en tweetaligheid. Het verwerven van meerdere talen wordt vaak slechts gezien als variant op tweedetaalverwerving en de term tweedetaalverwerving wordt dan ook gebruikt om te verwijzen naar het leerproces van elke taal die niet de moedertaal is, ongeacht of dit de tweede of tiende niet-moedertaal is die geleerd wordt (Cenoz & Genesee, 1998b). Ook vanuit taalwetenschappelijk oogpunt werd er in onderzoek lange tijd geen onderscheid gemaakt tussen het verwerven van een tweede en een derde taal. De laatste jaren is daar echter verandering in gekomen en wordt meertaligheid gezien als een complex onderzoeksgebied, waarin onderzoek naar tweetaligheid en tweedetaalverwerving gecombineerd wordt (Safont Jordà, 2005). Bij de bespreking van de theoretische achtergrond van het onderzoek zullen eerst de begrippen tweetaligheid en tweedetaalverwerving toegelicht worden alvorens in te gaan op derdetaalverwerving.

Tweetaligheid

Over de term tweetaligheid bestaat veel onduidelijkheid; per definitie kent een tweetalige persoon twee talen, maar er bestaan veel verschillende omschrijvingen wat betreft taalniveau, de situaties waarin iemand in staat is meerdere talen te gebruiken en de taalaspecten (spreken, verstaan, lezen, schrijven) die een tweetalige dient te beheersen. Gebaseerd op de definitie van Myers-Scotton (2006) beschouw ik tweetaligheid als het zodanig beheersen van twee talen dat iemand in staat is om in beide talen tenminste een beperkt informeel gesprek te voeren.

Een tweetalige is dus in staat om naast zijn moedertaal (L1) nog een andere taal (L2) te spreken. De mate van taalbeheersing in de twee talen wordt onder andere bepaald door de manier waarop een

taal geleerd is. Wanneer een kind een taal leert is er sprake van taalverwerving, maar vindt de kennismaking met de taal op latere leeftijd plaats, dan wordt het proces taalleren genoemd. Vaak vindt taalleren plaats in een formele setting, bijvoorbeeld op school, terwijl taalverwerving veelal op een informele manier plaatsvindt via ouders en verzorgers (Myers-Scotton, 2006). De talen kunnen zowel gelijktijdig als opeenvolgend geleerd worden; in het laatste geval wordt er ook wel gesproken van tweedetaalverwerving (Carroll, 2008).

Het uiteindelijke doel van de verwerving van meerdere talen is volgens Cenoz & Genesee (1998b) niet volledige taalbeheersing in alle betrokken talen, zodat de tweetalige in alle talen een niveau heeft vergelijkbaar met die van een eentalige moedertaalspreker, maar communicatieve taalvaardigheid: een spreker moet in staat zijn de talen in voor hem relevante situaties te gebruiken. Dat zijn niet noodzakelijk dezelfde domeinen als die waarin een moederspreker taalvaardig is. Evenwichtige twee- of meertaligheid, een situatie waarin de spreker in alle talen even vaardig is, is dan ook vrijwel onmogelijk omdat beide talen nooit in exact dezelfde contexten gebruikt worden. Ook Myers-Scotton (2006) merkt op dat zelfs de meeste kinderen die op jonge leeftijd twee talen vloeiend beheersen op latere leeftijd niet evenwichtig tweetalig blijken te zijn, omdat ze in de praktijk vooral gebruikmaken van een van de twee talen.

Lange tijd werd er gedacht dat tweetaligheid een negatief effect had op cognitie; kinderen die waren opgegroeid met een minderheidstaal als L1 lieten in intelligentietesten stevast een achterstand zien ten opzichte van eentalige kinderen. In de jaren '60 kwam hier echter verandering toen Peal & Lambert een positief verband aantoonde tussen tweetaligheid en intelligentie. De tegengestelde uitkomsten van onderzoek uit het verleden bleek voornamelijk te wijten aan foutieve onderzoeksmethoden en heersende politieke en sociale opvattingen (Fromkin et al., 2007). Tegenwoordig wordt tweetaligheid juist in verband gebracht met cognitieve voordelen, zoals grotere mentale flexibiliteit en een hoger metalinguïstisch bewustzijn. Met metalinguïstisch bewust wordt bedoeld dat iemand in staat is expliciete kennis over taalstructuren bewust te gebruiken (Bialystok & Craik, 2010). Een hoger metalinguïstisch bewustzijn bij kinderen betekent dat een kind eerder onderscheid kan maken tussen bijvoorbeeld de naam van een object en het object zelf (Cenoz & Valencia, 1994).

Desalniettemin staat vast dat tweetaligen over het algemeen in beide talen beschikking hebben over een kleinere woordenschat dan eentaligen van elk van de talen. Bialystok (2009) liet een significant verschil zien voor tweetalige kinderen die op school Engels spraken maar thuis een andere taal. Uit verschillende andere studies (voor een overzicht, zie Bialystok, 2009) blijkt dat tweetalige volwassenen meer moeite hebben met het vinden van de juiste woorden. Zij behalen lagere scores in vergelijking met eentaligen in *verbal fluency* taken (waarbij zoveel mogelijk woorden opgenoemd dienen te worden die afkomstig zijn uit een bepaalde categorie, of beginnend met een bepaalde letter), hebben vaker een tip-of-the-tongue ervaring, herkennen woorden minder goed door andere geluiden heen en hebben vaker last van de aanwezigheid van andere woorden die het woordkeuzeproces verstoren. Bialystok (2009) stelt dat deze problemen in ieder geval deels te wijten zijn aan de aanwezigheid van meerdere talen en de competitie die optreedt tussen de talen.

Deze competitie levert ook de link naar de cognitieve voordelen die gevonden zijn in tweetaligen. Volgens Bialystok (2009) is het grootste verschil tussen de spraakproductie van een- en tweetaligen dat tweetaligen constant moeten opletten dat ze de juiste taal gebruiken in communicatie met

anderen. Juist deze vaardigheid, waarbij iemand in staat is zijn aandacht bewust ergens op te richten, levert tweetaligen uiteindelijk cognitieve voordelen op in andere gebieden; ze zijn in staat om de executieve functies van de hersenen te sturen. Tweetalige kinderen kunnen bijvoorbeeld eerder problemen oplossen die afleidende of tegenstrijdige informatie bevatten doordat ze zich beter kunnen focussen op de taak. Dit is onder andere aangetoond met een taak waarbij kinderen eerst gevraagd werd figuren te sorteren op kleur en daarna dezelfde figuren te sorteren op vorm. Tweetalige kinderen waren bij de tweede taak beter in staat zich te concentreren op de opdracht en de taak uit te voeren dan eentalige kinderen, die vaak alsnog de figuren op kleur sorteerden (Bialystok, 2009). Ook wanneer kinderen gevraagd werd aan te geven of een zin met een semantische fout grammaticaal goed was (bijvoorbeeld de zin "Apples grow on noses"), waren tweetalige kinderen hiertoe eerder in staat dan eentalige kinderen (Bialystok et al, in press). Ze bleken een voordeel te hebben op het gebied van selectieve aandacht. Uit experimenten met volwassenen blijkt ook dat tweetaligen beter scoren dan eentaligen wanneer een taak vereist dat de proefpersoon zich concentreert op een specifieke taak in een conflicterende context, bijvoorbeeld de Stroop test (Bialystok, 2009).

Omdat het werkgeheugen gezien wordt als een onderdeel van de controlefuncties van de hersenen is ook onderzoek gedaan naar dit domein. Hieruit bleek dat taken die gebaseerd waren op woordelijke herhalingen moeilijker waren voor tweetaligen dan voor eentaligen, maar wanneer er sprake was van non-verbale informatie of gecontroleerde verwerking was er geen verschil tussen de twee groepen of waren tweetaligen in het voordeel. Bialystok (2009) concludeert op basis van de onderzoeken op het gebied van woordenschat, controlefuncties en werkgeheugen dat nog niet vast te stellen is of tweetaligheid een absoluut voordeel of nadeel met zich meebrengt, of misschien wel geen verschil maakt. Wel wil ze zover gaan te zeggen dat de ervaringen die een tweetalige opdoet en de eisen die tweetaligheid aan hem stelt leiden tot een structurele verandering in neurale netwerken, niet alleen op het gebied van taal, maar juist ook op non-verbale gebieden. Deze structurele veranderingen zijn gedurende het hele verdere leven van invloed en kunnen zelfs de leeftijd waarop dementie zich openbaart vertragen (Bialystok & Craik, 2010). Daarbij moet worden opgemerkt dat de participanten die door Bialystok (2009) genoemd worden in hoge mate tweetalig waren en de twee talen vrijwel dagelijks gebruikten.

Om te bepalen vanaf wanneer tweetalige kinderen een voorsprong laten zien op het gebied van metalinguïstische vaardigheden onderzochten Bialystok et al. (in press) leerlingen uit grade 2 (ongeveer 8 jaar) en grade 5 (ongeveer 10 jaar) van zowel Franstalige als Engelstalige basisscholen in het Engelstalige Toronto, Canada. De leerlingen namen deel aan verschillende taken die metalinguïstisch bewustzijn en woordenschat testten. Zowel de leeftijd, het schooltype en de taken bleken van invloed op de resultaten; leerlingen meer ervaring met meerdere talen lieten betere resultaten zien (Bialystok et al, in press).

De cognitieve voordelen die meertaligen vaak laten zien lijken sterk samen te hangen met onder andere de sociale en economische positie van de bevolkingsgroep waartoe een kind behoort en de status die een taal heeft (Fromkin et al., 2007). Wanneer de tweede taal een aanvulling is op de talenkennis en de eerste taal niet vervangt is er sprake van additieve tweetaligheid. Het is daarbij belangrijk dat de L1 niet gezien wordt als een minderwaardige taal. In een subtractieve situatie, waarbij de eerste taal wordt vervangen door een tweede taal, kan tweetaligheid negatieve consequenties hebben (Cenoz & Valencia, 1994).

Derdetaalverwerving

Derdetaalverwerving wordt door Cenoz (2003) omschreven als de verwerving van een niet-moedertaal door iemand die eerder al twee andere talen heeft verworven, of bezig is met het verwerven van twee andere talen. De verwerving van de eerste twee talen kan zowel opeenvolgend of gelijktijdig hebben plaatsgevonden. Het resultaat van derdetaalverwerving is meertaligheid, dat voorheen gezien werd als slechts een variant van tweetaligheid (Cenoz, 2000). In recent onderzoek wordt derdetaalverwerving echter beschouwd als een proces dat kwalitatief anders is, omdat het beïnvloed wordt door eerdere ervaringen met het leren van talen. Cenoz (2012) vergelijkt het met leren lopen (L1), leren autorijden (L2) en leren een bus te besturen (L3); het startpunt voor het leren van een derde taal is niet hetzelfde als voor het leren van een eerste of tweede taal. In onderzoek naar derdetaalverwerving komen studies naar tweedetaalverwerving en tweetaligheid samen: iemand die al twee talen beheerst voegt daar een nieuwe taal aan toe. De laatste decennia is er steeds meer aandacht gekomen voor dit onderzoeksgebied, waarbij de focus ligt op het beschrijven van meertalige verschijnselen en het onderzoeken van verschillen en overeenkomsten tussen tweede- en derdetaalverwerving. Binnen dit onderzoek staat de vraag naar de relatie tussen de tweede en derde taal centraal (Jessner, 2008).

In veel opzichten lijkt de verwerving van een derde taal op die van de verwerving van een tweede taal, maar er zijn ook belangrijke verschillen. Een meertalige is niet simpelweg een optelsom van meerdere eentaligen maar gebruikt taal op een andere manier en laat in het taalgebruik dingen zien die niet voorkomen in het taalgebruik van een eentalige (bijvoorbeeld *code switching*). De belangrijkste verschillen tussen tweede- en derdetaalverwerving zijn volgens Cenoz (2000) de volgorde waarin de talen worden geleerd, sociolinguïstische factoren die een rol spelen en psycholinguïstische processen die bij de verwerving betrokken zijn.

De aanwezigheid van kennis van meerdere talen maakt taalontwikkeling tot een complex en dynamisch proces (Jessner, 1999; 2008). Dit komt onder andere tot uiting in de vele verschillende mogelijkheden tot transfer, waarbij elementen uit de ene taal worden gebruikt in een context waarin een andere taal wordt gebruikt. Waar iemand die een tweede taal verwerft kan terugvallen op slechts één taal, kan iemand die meer dan twee talen een beroep doen op kennis van en ervaring met meerdere talen in plaats van slechts een moedertaal (Cenoz & Genesee, 1998b). Ook wat betreft de verwervingsvolgorde (opeenvolgend of gelijktijdig) zijn er meer mogelijkheden; bij tweedetaalverwerving zijn er twee mogelijkheden om de start van taalverwerving te beschrijven (L1 → L2 en L1/L2), terwijl er bij derdetaalverwerving al vier mogelijkheden zijn (L1 → L2 → L3, Lx/Ly/Lz, Lx/Ly → L3 en L1 → Lx/Ly). Deze beschrijvingen laten situaties waarin (gedeeltelijke) verwerving van dezelfde talen elkaar afwisselen (bijvoorbeeld L1 → L2 → L3 → L2) nog buiten beschouwing (Jessner, 2008; Cenoz, 2003).

Wat betreft de sociolinguïstische factoren die een rol spelen bij derdetaalverwerving doelt Cenoz (2000) op de context waarin een taal geleerd en gebruikt wordt, de taaltypologie en de sociaal-culturele status van de betrokken talen. De betrokken talen kunnen in een natuurlijke of formele setting geleerd worden, waarbij er in het laatste geval sprake is van instructie, bijvoorbeeld op school. Zowel de kwaliteit als de kwantiteit van de input die de taalverwerfer ontvangt heeft een grote invloed op de ontwikkeling van de taal. Ook de verwantschap tussen de geleerde talen, de *linguistic distance*, is van belang. Talen die sterk aan elkaar verwant zijn kunnen het

verwervingsproces vergemakkelijken maar ook transfer bevorderen. Wanneer niet de L1 maar de L2 verwant is aan de L3 wordt er meer gebruikgemaakt van bijvoorbeeld grammaticale structuren en vocabulaire uit de L2 (Cenoz & Genesee, 1998b). Net als bij tweetaligheid is de status van de talen van belang voor de taalontwikkeling en eventuele positieve of negatieve effecten die meertaligheid met zich mee kan brengen. Net als bij tweetaligheid kan er bij derdetaalverwerving sprake zijn van een additieve of een subtractieve situatie met al dan niet positieve invloed (Lambert (1974) in Cenoz & Genesee, 1998b).

De verschillende talen van een meertalige zijn op allerlei manier aan elkaar gerelateerd; Safont Jordà (2005) stelt dan ook dat de talen niet gezien moeten worden als losse eenheden, maar als talig systeem als geheel. Vaardigheden die geleerd zijn voor een taal kunnen ook van pas komen in een van de andere talen. Zo is gebleken dat geletterdheid in de eerste taal een belangrijke factor is bij het verwerven van een tweede taal; mogelijk speelt dit ook een rol bij de verwerving van een derde taal. De verschillende talen binnen het taalsysteem worden door de spreker gelijktijdig gebruikt en ontwikkeld, en iedere taal die wordt toegevoegd is van invloed op het gehele taalsysteem. Het leren van een extra taal heeft dan ook niet alleen kwantitatieve maar juist ook kwalitatieve gevolgen (Safont Jordà, 2005).

Om het dynamische proces van derdetaalverwerving in een model te omvatten is er een *dynamic model of multilingualism* (DMM) ontwikkeld (Jessner, 2008), waarin metalinguïstisch bewustzijn een grote rol speelt. Een meertalige heeft meer linguïstische vaardigheden dan een eentalige, waardoor het leerproces van een nieuwe taal sneller verloopt. De synergetische effecten als gevolg van interactie tussen verschillende psycholinguïstische systemen veroorzaakt een kwalitatieve verandering in het taalsysteem. Vanwege de betrokkenheid van meerdere talen is het proces van derdetaalverwerving wezenlijk anders dan dat van tweedetaalverwerving (Jessner, 1999). Volgens Herdina & Jessner (2000) is het voor het verwerven van een extra taal van belang om verschillende vaardigheden te ontwikkelen die gerelateerd zijn aan leer-, management- en onderhoudsprocessen. Met leerprocessen wordt gedoeld op de cognitieve aspecten van taalleren; eerdere leerprocessen maken het gemakkelijker een nieuwe taal te leren. Taalmanagement is nodig om in wisselende situaties steeds een beroep te doen op de juiste taal. Wie een nieuwe taal leert legt hiervoor mechanismen aan in het interne taalsysteem. Ten slotte moeten alle geleerde talen onderhouden en verder ontwikkeld worden; hoe meer talen iemand kent, hoe meer moeite dit kost.

Ondanks deze hogere eisen die gesteld worden aan een meertalige is uit verscheidene onderzoeken gebleken dat de kennis van twee talen de verwerving van een derde taal niet hindert maar in veel gevallen juist vergemakkelijkt (voor een overzicht, zie Cenoz & Genesee, 1998b). Mensen die een derde taal leren kunnen immers gebruikmaken van hun ervaringen met het leren van talen, ze hebben daarvoor al eerder bepaalde strategieën ontwikkeld en vertonen een grotere cognitieve flexibiliteit en hoger metalinguïstisch bewustzijn dat ze mogelijk van dienst is (Cenoz & Genesee, 1998; Cenoz & Jessner, 2000; Cenoz & Valencia, 1994). Nayak et al. (1990, in: Cenoz & Genesee, 1998) vonden bijvoorbeeld dat meertaligen gemakkelijker en effectiever hun strategieën aanpasten aan de taaltaken die ze moesten uitvoeren.

Een positieve invloed van tweetaligheid op de verwerving van een derde taal werd echter niet in alle onderzoeken vastgesteld. In deze gevallen werd er geen significant verschil gevonden in het taalniveau van de derde taal van studenten die zowel een minderheids- als een meerderheidstaal

spraken ten opzichte van studenten voor wie de vreemde taal de tweede taal was (voor een overzicht zie Cenoz, 2000). Hoewel verschillende onderzoeken dus verschillende resultaten geven, duiden ze, wanneer er gekeken wordt naar specifieke taaldomeinen, over het algemeen op een additief effect: tweetaligheid heeft een positieve invloed op het leren van een nieuwe taal (Cenoz & Genesee, 1998b; Cenoz, 2000). Tweetaligen leren een nieuwe taal sneller en efficiënter dan eentaligen (Safont Jordà, 2005). Cenoz (2012) merkt op dat ook andere factoren mogelijk een grote rol spelen bij het verwerven van een extra taal. Daarbij valt te denken aan intelligentie, sociaaleconomische status, motivatie, aanleg en de hoeveelheid tijd die iemand is blootgesteld aan een bepaalde taal. De invloed van tweetaligheid op derdetaalverwerving is mogelijk niet zo groot als deze factoren, of wordt er mogelijk door verborgen. In onderzoek naar drietaligheid dienen deze factoren dan ook zo veel mogelijk gecontroleerd te worden.

Threshold hypotheses

In zijn *minimal threshold hypothesis* gaf Cummins (1976) een mogelijke verklaring voor de wisselende resultaten van onderzoek op meertaligheid. Cummins stelde dat er mogelijk een drempelniveau is dat een tweetalige moet bereiken in beide talen voordat tweetaligheid cognitieve voordelen oplevert. In een situatie waarin een tweede taal gebruikt wordt als voertaal zijn er zelfs twee drempels: een bepaald basisniveau moet bereikt worden om niet te lijden onder het gebruik van een L2 (door gebrek aan communicatieve vaardigheden in de L2), en pas wanneer een tweede niveau bereikt wordt levert meertaligheid voordelen op in andere gebieden. De hoogte van de drempel(s) is afhankelijk van de hoeveelheid tijd die doorgebracht wordt in een omgeving waarin de L2 gebruikt wordt en de activiteiten die uitgevoerd dienen te worden in de L2.

Om de *threshold hypothesis* te toetsen onderzocht Ricciardelli (1992) 112 kinderen (5-6 jaar), waarvan de helft tweetalig Italiaans-Engels was en de andere helft eentalig Engels. Van alle kinderen werd de Engelse taalbeheersing getoetst en van de tweetalige kinderen ook de Italiaanse taalbeheersing. Daarnaast werden creativiteit, metalinguïstisch bewustzijn en non-verbale capaciteiten getest met acht verschillende taken. Op basis van scores van de taaltoetsen werden de tweetaligen ingedeeld in vier en de eentaligen in twee groepen. Uit de resultatenanalyse bleek dat de leerlingen die zowel het Italiaans als het Engels in hoge mate beheersten hogere scores behaalden op alle acht taken (waarvan vijf significant) dan tweetaligen die alleen het Engels in hoge mate beheersten én eentaligen die het Engels in hoge mate beheersten. Er werd geen significant verschil gevonden tussen de eentaligen met hoge taalbeheersing en de tweetalige leerlingen die alleen het Engels in hoge mate beheersten. Tevens scoorden de leerlingen met een hoge taalbeheersing in het Engels (zowel een- als tweetalig) significant beter dan leerlingen met lage taalbeheersing in het Engels. Deze resultaten bevestigen de *threshold hypothesis* van Cummins (1976): het beheersen van twee talen levert een voordeel op ten opzichte van eentaligheid bij een evenwichtiger taalbeheersing.

Volgens Cenoz & Genesee (1998b) kan de *threshold hypothesis* ook worden uitgebreid en toegepast op derdetaalverwerving, en geeft het bereiken van een bepaald drempelniveau ook voordelen aan tweetaligen wanneer zij een extra taal verwerven. Deze *extended threshold hypothesis* is door verschillende onderzoekers getoetst. Onderzoek van Muñoz (2000) heeft uitgewezen dat leerlingen die zowel goede scores haalden voor een Spaanse toets als een Catalaanse toets hogere betere

resultaten boekten in een Engelse test dan leerlingen die minder evenwichtig tweetalig waren. In dit onderzoek werden leerlingen van verschillende leeftijden (10, 12 en 17 jaar) ingedeeld in drie onderzoeksgroepen op basis van de taal die ze normaliter gebruikten: Catalaans, Spaans of beide. Door de aanwezigheid van meerdere talen in de leefomgeving waren alle participanten in bepaalde mate tweetalig. De taalvaardigheid in het Engels werd gemeten door middel van een dictee en een zogenoemde cloze test, waarbij missende woorden ingevuld moeten worden in zinnen. De resultaten van dit onderzoek ondersteunen de hypothese dat een hoge mate van tweetaligheid een positief effect heeft op de verwerving van een nieuwe taal.

Ook Sagasta Errasti (2003) toonde aan dat leerlingen die in hogere mate tweetalig waren in Baskisch en Spaans beter waren wanneer zij in het Engels moesten schrijven. In dit onderzoek werd de schrijfvaardigheid van 155 middelbare scholieren (12-16 jaar) getoetst door middel van twee schrijfopdrachten die in Baskisch, Spaans en Engels gemaakt werden. De teksten werden beoordeeld op vloeiendheid, grammaticale complexiteit, lexicale complexiteit en nauwkeurigheid. De ene helft van de scholieren had Baskisch als eerste taal of gebruikte deze taal thuis het meest, voor de andere helft was Spaans de primaire taal. Op school was Baskisch de voertaal; Spaans en Baskische les werd gegeven vanaf het derde jaar, waarin de leerlingen ongeveer 8 jaar waren. De resultaten toonden aan dat de leerlingen die thuis Baskisch gebruikten betere resultaten haalden in de Baskische en in de Engelse toetsen; er werd geen verschil gevonden tussen de twee groepen in schrijfvaardigheid in het Spaans. Daarnaast toonde het onderzoek aan dat leerlingen die evenwichtiger tweetalig waren in Baskisch en Spaans hogere resultaten behaalden in het Engels en dat verschillende domeinen van schrijfvaardigheid in verschillende talen gerelateerd waren. Dit sluit aan bij het principe van *linguistic interdependence* van Cummins (1987, in Ytsma, 2000) dat stelt dat domeinen van taalvaardigheid in de ene taal ook van invloed zijn op taalvaardigheid in de andere taal, zeker wanneer er sprake is van talen die nauw aan elkaar verwant zijn. Uit het onderzoek van Sagasta Errasti (2003) bleek verder dat vooral de sociale omgeving van belang was voor de ontwikkeling van de minderheidstaal.

Meertalig onderwijs

De afgelopen decennia is de interesse in meertaligheid sterk toegenomen. Door toenemende internationale contacten is kennis van meerdere talen voor veel mensen noodzakelijk geworden en is talenonderwijs een belangrijker onderdeel geworden van het educatieve curriculum. Vanuit de Europese Unie en de Raad van Europa wordt meertaligheid bevorderd en de Europese commissie beveelt aan om naast de moedertaal tenminste een vreemde taal met hoge internationale status en een buurtaal (een taal van een buurland) te leren (British Council, 2012). In veel gevallen is een van die vreemde talen het Engels, dat is uitgegroeid tot lingua franca: een taal die gebruikt wordt door mensen met verschillende taalachtergronden om met elkaar te communiceren. Als gevolg hiervan is Engels onderwijs een verplicht onderdeel geworden van het educatieve curriculum in veel landen (Hoffmann, 2000). De verwerving van het Engels als een extra taal resulteert in wat Hoffmann *achieved bilingualism* noemt: tweetaligheid die niet op natuurlijke wijze door een combinatie van twee moedertalen gevormd wordt, maar ontstaat doordat mensen het belangrijk vinden voor zichzelf of hun kinderen om te kunnen communiceren met anderen.

Naast eerder genoemde internationalisering heeft ook regionalisering, een toegenomen officiële erkenning van regionale minderheidstalen, geleid tot meertalig onderwijs. In verschillende Europese

landen wordt in het onderwijs tegelijkertijd zowel de regionale taal versterkt als een nieuwe taal toegevoegd en ontstaan er verschillende typen van meertalig onderwijs (Ytsma, 2001). Deze scholen zijn onder andere te vinden in Luxemburg, Catalonië, Baskenland, delen van Finland, en Fryslân. Ondanks dat de verschillende scholen de gemene deler meertaligheid hebben, zijn er verschillen in hoe meertalig onderwijs vorm krijgt. Soms wordt er al heel vroeg begonnen met vreemdetalenonderwijs, terwijl andere scholen een nieuwe taal pas later invoeren. Scholen kunnen ervoor kiezen les te geven in een nieuwe taal maar de taal ook als voertaal gebruiken bij andere vakken. In sommige gebieden zijn de talen sterk aan elkaar verwant, zoals in Fryslân, terwijl in andere gebieden de talen sterk van elkaar verschillen, zoals in Baskenland. Vanwege de vele verschillende vormen van meertalig onderwijs heeft Ytsma (2001) een typologie opgesteld waarin de vormen worden weergegeven. Enerzijds geeft de typologie aan hoe complex meertalig onderwijs in elkaar zit; anderzijds is het een hulpmiddel voor onderzoek naar meertalig onderwijs te ondersteunen; onderwijs uit verschillende gebieden kan aan de hand van de typologie gemakkelijker vergeleken worden. De typologie is gebaseerd op de taalcontext (een-, twee- of drietalig gebied), de taalkundige afstand tussen de betrokken talen en of de verschillende talen in het onderwijs gelijktijdig of opeenvolgend worden aangeboden.

In Nederland is het Engels sinds 1986 een verplicht vak in het basisonderwijs, waarvoor in 1993 kerndoelen zijn vastgelegd die voornamelijk gaan over beperkte communicatievaardigheden (Ytsma, 2000). Scholen zijn verplicht om het vak Engels vanaf groep 7 aan te bieden; in de meeste gevallen gebeurt dit in de vorm van een uur Engelse les per week. De taal wordt nauwelijks als voertaal gebruikt (Van Ruijven & Ytsma, 2008). De laatste jaren is er echter steeds meer interesse voor meer Engels in de klas en wordt er steeds eerder begonnen met vreemdetalenonderwijs. Vanuit het Europees Platform wordt vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) bevorderd en ondersteund.¹ Sinds 2006 mogen scholen officieel al vanaf groep 5 Engels als voertaal gebruiken bij andere lessen (Mercator, 2007). Het gaat hier om *content and language integrated learning* (CLIL), waarbij een buitenlandse taal gecombineerd wordt met andere onderwijsdomeinen en de taal spelenderwijs geleerd wordt in plaats van in lessen die puur om de taal draaien.

Tweetalig Fryslân

Net als de meeste andere landen is Nederland een meertalig land. Naast het Nederlands is het Fries een officiële taal; deze taal wordt gesproken in de noordelijke provincie Fryslân, een van de twaalf Nederlandse provincies, waar ongeveer 620.000 mensen wonen (4% van de totale Nederlandse bevolking). Het Fries is net als het Nederlands en het Engels een West-Germaanse taal, maar heeft zich onafhankelijk van het Nederlands ontwikkeld tot wat nu nieuw-Fries genoemd wordt. Het Fries is net als het Engels een Noordzee-Germaanse taal, wat het sterker verwant maakt aan het Engels dan aan het Nederlands, dat een Frankonische taal is (Harbert, 2007). Tot de 15^e eeuw werd de taal gesproken in een veel groter gebied langs de kust van Nederland en Duitsland. Vanaf de 16^e eeuw werd de taal voornamelijk gebruikt als spreektaal in landelijke gebieden. In de 19^e eeuw werd het op meerdere vlakken gebruikt, maar pas in de 20^e eeuw werd de taal in gebruik genomen in bestuur,

¹ Zie voor meer informatie: www.europeesplatform.nl

rechtspraak en onderwijs. De naam van de provincie werd in 1997 officieel veranderd van Friesland in Fryslân (Mercator, 2007).

Voor ongeveer de helft van de inwoners is het Fries de moedertaal (British Council, 2012) en van de inwoners in Fryslân kan 94% het Fries verstaan, 74% kan het spreken, 65% kan de taal lezen en 17% kan in het Fries schrijven (Mercator, 2007). Van der Meij (2008) geeft aan dat vooral kinderen die van huis uit Fries spreken tweetalig genoemd kunnen worden en de twee talen gelijktijdig verwerven. Zij verwijst hierbij naar Ytsma (2008) die aantoonde dat Friese kleuters evenwichtiger tweetalig zijn doordat ze naast het Fries ook het Nederlands veelvuldig horen in hun omgeving via onder andere de media en actief gebruiken, bijvoorbeeld in het contact met Nederlandstalige kinderen. Voor Nederlandstalige kinderen is het Fries wel aanwezig in de omgeving, maar minder prominent. Bovendien gebruiken zij het Fries minder actief en worden ze door hun omgeving minder gestimuleerd deze taal te gebruiken, waardoor ze het Fries uiteindelijk minder goed beheersen dan hun moedertaal Nederlands.

Voor het Fries is sinds 1907 ook plaats in het onderwijs in Fryslân; in dat jaar werd er vanuit de provincie voor het eerst geld beschikbaar gesteld voor lessen in de Friese taal en in de jaren '50 werd er voor het eerst geëxperimenteerd met tweetalig onderwijs, waarbij het Fries ook als voertaal voor andere lessen gebruikt werd. In 1980 werd het Fries een verplicht vak voor alle basisscholen in Fryslân; ongeveer 20% van de scholen gebruikt de taal ook als voertaal bij andere lessen gedurende enkele dagdelen per week. Uit onderzoek van de Inspectie van Onderwijs (2006) blijkt echter dat de meeste scholen slechts 30 tot 60 minuten per week besteden aan Fries onderwijs (Mercator, 2007).

De meest recente ontwikkeling in het Friese onderwijs is de invoering van drietalige basisscholen. In 1997 werd er een project gestart waarbij in de groepen 1 t/m 6 het Fries en het Nederlands beide in 50% van de lessen worden gebruikt; in groep 7 en 8 wordt het Engels toegevoegd als voertaal, waarmee een verhouding van 40%-40%-20% (Nederlands-Fries-Engels) wordt nagestreefd (Van Ruijven & Ytsma, 2008). Aan de hand van de typologie van Ytsma (2001) kan de situatie op drietalige scholen in Fryslân beschreven worden als een tweetalig gebied waarin drie aan elkaar verwante talen onderwezen worden, waarvan er een geen inheemse taal is. De verschillende talen worden opeenvolgend aangeboden.

Bij de vormgeving van het drietalig onderwijs in Fryslân is uitgegaan van een aantal theoretische principes voor succesvol tweetalig onderwijs van Cummins (1987, in Ytsma, 2000). Ten eerste moet er sprake zijn van een additieve context, zodat het leren van de L2 niet ten koste gaat van de L1. In de praktijk betekent dit dat een minderheidstaal voldoende gebruikt moet worden, niet alleen als vak maar ook als voertaal in de klas. Ook het eerdergenoemde principe van *linguistic interdependence* was belangrijk. Transfer tussen talen kan ook optreden voor specifieke taaldomeinen, zodat bijvoorbeeld leesvaardigheid maar een keer gedoceerd hoeft te worden om vervolgens in alle betrokken talen gebruikt te worden. Ten slotte geeft het principe van interactieve pedagogiek aan dat de talen geleerd dienen te worden in een betekenisvolle context. Ook hiermee wordt het belang onderstreept van het gebruik van talen als voertaal (Ytsma, 2000).

Het uiteindelijke doel van het drietalig onderwijs is volledige tweetaligheid in het Nederlands en Fries en een functioneel basisniveau in het Engels (Mercator, 2007). Van Ruijven en Ytsma (2008) hebben de taalvaardigheid in het Nederlands, Fries en Engels van leerlingen van zeven projectscholen en tien controlescholen onderzocht om te bekijken wat de opbrengst is van het drietalige onderwijsmodel in

Fryslân. In dit longitudinale onderzoek zijn de leerlingen van de projectscholen vanaf groep 1 ieder jaar getoetst op taalvaardigheid in het Nederlands en Fries (groep 1 t/m 8) en het Engels (groep 7 en 8). De leerlingen zijn op basis van taalachtergrond, sociaaleconomische achtergrond en non-verbale intelligentie gematcht en vergeleken met leerlingen van controlescholen; daarnaast werden de resultaten vergeleken met provinciale en landelijke scores.

De taalvaardigheid in het Nederlands en Fries werd getoetst op het gebied van tweetaligheid, woordenschat, technisch lezen, spelling en begrijpend lezen; Engels werd onderzocht op de domeinen luistervaardigheid, woordenschat, begrijpend lezen en zelfinschatting. De resultaten wezen uit dat leerlingen van drietalige scholen een hoger taalniveau bereiken in het Fries, zowel ten opzichte van de controlescholen als in vergelijking met het provinciaal gemiddelde. In het Nederlands doen de leerlingen niet onder voor leerlingen van controlescholen; wel scoren beide groepen lager dan het landelijk gemiddelde wat betreft Nederlandse spelling. Er bleek geen verschil te zijn in testresultaten die de Engelse taalvaardigheid onderzochten, maar er was wel een verschil op het gebied van zelfvertrouwen: de leerlingen van drietalige basisscholen gaven meer aan een kort gesprek te durven en kunnen voeren in het Engels (Van Ruijven & Ytsma, 2008).

Onderzoek

Onderzoeksvragen

Hoewel veel onderzoeken uitwijzen dat meertaligen over het algemeen een voordeel hebben bij het leren van een nieuwe taal wijst Cenoz (2003) erop dat dit niet zonder meer het geval is voor alle taaldomeinen. Naar aanleiding van de *minimal threshold hypothesis* van Cummins (1976) rijst de vraag of er ook bij de Friese leerlingen mogelijk drempelniveaus zijn die behaald dienen te worden voordat er een voordeel optreedt. Uit eerder onderzoek (Van Ruijven & Ytsma, 2008) is gebleken dat de tweetalige schoolsituatie in Fryslân in ieder geval geen negatieve invloed heeft op de taalbeheersing van het Nederlands en Fries, dus dat een eventuele ondergrens om te kunnen communiceren bereikt wordt. De vraag is nu of er een drempelniveau is dat leerlingen die evenwichtiger tweetalig zijn een voordeel geeft bij de verwerving van een extra taal, in dit geval het Engels.

In dit onderzoek zal de spreekvaardigheid van tweetalige leerlingen nader bekeken worden, een domein dat niet is onderzocht in het onderzoek van Van Ruijven en Ytsma (2008). Onderzocht wordt of de spreekvaardigheid van leerlingen die het Fries beter beheersen en intensiever gebruiken van hogere kwaliteit is dan van leerlingen die vooral het Nederlands gebruiken. Op die manier kan er gekeken worden of er ook in deze situatie een bepaalde drempel is die, wanneer bereikt, een voordeel oplevert. De spreekvaardigheidstaak bestond uit vier delen: twee woordenschattaken en twee verteltaken, waarbij de leerlingen een verhaal vertelden bij plaatjes. De taken zijn zowel in groep 7 als in groep 8 afgenomen.

Bij de analyse van de resultaten staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

Staat een hogere mate van taalbeheersing van het Fries in verband met een hogere kwaliteit in Engelse spreekvaardigheid?

Om deze vraag te beantwoorden zullen de volgende deelvragen worden onderzocht:

Gebruiken leerlingen die het Fries beter beheersen in verhouding meer Engels dan Nederlands (of Fries)?

Hebben ze een grotere woordenschat?

Spreken ze gemakkelijker?

Zijn hun uitingen langer?

Is er een verschil tussen leerlingen die net begonnen zijn met Engels en leerlingen die al langer Engelse les krijgen?

Deze deelvragen zijn gekozen op basis van de kerndoelen voor het Engels in het basis onderwijs. Er wordt gestreefd naar beperkte mondelinge communicatievaardigheden over eenvoudige onderwerpen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006). Om op een beperkt niveau te kunnen communiceren in het Engels is het belangrijk dat een leerling in staat is Engelse woorden op een duidelijke manier te gebruiken. Grammatica en syntactische structuur zijn mijns inziens minder belangrijk en worden daarom in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten.

Hypothese en voorspellingen

Gebaseerd op de *minimal threshold hypothesis* (Cummins, 19876), resultaten van Sagasta Errasti (2003) en van Ytsma (2008) is de verwachting leerlingen die in hun sociale omgeving voornamelijk Fries gebruiken in evenwichtiger tweetalig zijn en dat hun Engelse spreekvaardigheid van een hogere kwaliteit is. Verwacht wordt dat dit bij leerlingen die evenwichtiger tweetalig zijn tot uiting komt in een groter aandeel Engels dan Nederlands (of Fries) en een grotere woordenschat bij zowel de woordenschattesten als de verteltaken. Tevens is de verwachting dat deze leerlingen vloeiender spreken; dit wordt gemeten door middel van het aantal haperingen dat de leerling gebruikt (pauzes, "eh", etc.) en de praatsnelheid. Daarnaast is de voorspelling dat leerlingen die evenwichtiger tweetalig zijn meer Engelse woorden gebruiken per uiting waarin Engels wordt gebruikt. Ten slotte wordt een positieve ontwikkeling verwacht wanneer de prestaties uit groep 7 en groep 8 worden vergeleken.

De verwachting is dat de verschillen voornamelijk gevonden zullen worden bij de vergelijking tussen leerlingen van de eentalige school, waar er door minder aandacht voor de Friese taal grotere verschillen zullen zijn tussen leerlingen wat betreft taalbeheersing in de twee talen. Tot slot is de verwachting dat de leerlingen van de drietalige scholen betere resultaten behalen dan de leerlingen van de eentalige scholen. Dit sluit aan bij de resultaten van het onderzoek Van Ruijven en Ytsma (2008), waarin leerlingen van drietalige scholen aangaven gemakkelijker te spreken.

Methoden

Participanten

In het kader van het Boppeslach-project wordt het beleid rondom kwaliteitsverbetering van het Friese basisonderwijs geëvalueerd. Hiertoe heeft de Fryske Akademy vijf onderzoeken opgezet om verschillende aspecten van het onderwijs te onderzoeken. In een van deze onderzoeken worden de drietalige scholen nader bekeken; aan dit driejarige onderzoek doen leerlingen uit groep 6, 7 en 8 van zes eentalige, zes tweetalige en zes drietalige scholen mee. Het verschil tussen de scholen zit in de hoeveelheid Fries die gebruikt wordt; de scholen zijn op basis van deze hoeveelheid in te delen in de categorieën eentalige, tweetalige en drietalige scholen. Op eentalige scholen is de voertaal Nederlands en wordt er een minimum aantal uren Friese les gegeven, op tweetalige scholen is het Fries minimaal een dagdeel per week voertaal en op drietalige scholen wordt het Fries in ongeveer de helft van lessen als voertaal gebruikt. Daarnaast is op deze scholen ook het Engels vanaf groep 7 een voertaal; op de betrokken scholen wordt deze taal ook al vanaf groep 1 geïntroduceerd in de vorm van liedjes en spelletjes. Op de een- en tweetalige scholen wordt er vanaf groep 7 alleen Engelse les gegeven, de taal is hier geen voertaal voor andere lessen.

In dit onderzoek wordt gekeken naar het effect van een hogere mate van tweetaligheid op spreekvaardigheid in het Engels. Hiertoe zijn leerlingen van de projectscholen geselecteerd aan de hand van gegevens over taalvoorkeur en -gebruik in de sociale omgeving (ouders, broers, zusjes, vrienden). De leerlingen zijn afkomstig van drie eentalige en vier drietalige basisscholen uit Friese dorpen en hebben aangegeven ofwel het liefst Fries te praten en dit ook voornamelijk te doen, ofwel het liefst Nederlands te praten en in het dagelijks leven voornamelijk deze taal te gebruiken. Omdat goede taalbeheersing van het Nederlands voor alle leerlingen noodzakelijk is om het onderwijs goed te kunnen volgen wordt verondersteld dat leerlingen deze taal in ieder geval goed beheersen. Ook het Fries wordt op school gebruikt, maar in mindere mate. Om die reden wordt aangenomen dat leerlingen die in hun sociale omgeving voornamelijk Fries gebruiken in een hogere mate tweetalig zijn (evenwichtiger) dan leerlingen die ook in hun omgeving voornamelijk Nederlands gebruiken. Dit wordt ondersteund door de bevindingen van Ytsma (2008; in Van der Meij, 2008), die constateerde dat kleuters die van huis uit Friestalig zijn evenwichtiger tweetalig zijn dan kleuters met een Nederlandstalige achtergrond.

De participanten zijn volgens die verdeling in vier groepen in te delen op basis van het soort school (een- of drietalig) en of ze in het dagelijks leven voornamelijk Nederlands of Fries gebruiken. Tabel 1 vat het aantal leerlingen per onderzoeksgroep samen.

	Nederlands	Fries	Totaal
Eentalige school	n=13	n=8	n=21
Drietalige school	n=6	n=15	n=21
Totaal	n=19	n=23	n=42

Tabel 1: Verdeling van leerlingen over de vier onderzoeksgroepen.

Materialen en procedure

De participanten hebben deelgenomen aan een aantal deelonderzoeken: verschillende vragenlijsten en een spreekvaardigheidstaak om de Engelse taalvaardigheid te toetsen. Om meer te weten te komen over de (taal)achtergrond hebben de leerlingen klassikaal een cognitieve capaciteitentest gedaan en een vragenlijst ingevuld over taalgebruik en zelfvertrouwen. Daarnaast hebben ouders een vragenlijst ingevuld over de thuissituatie en sociaaleconomische achtergrond van de ouders; 31 van de 42 betrokken ouders hebben de vragenlijst ingevuld geretourneerd. Deze gegevens zijn alleen in 2011 (groep 7) verzameld.

De cognitieve capaciteiten van de leerlingen werden getest met de Niet-Schoolse Cognitieve Capaciteiten Test (NSCCT), welke werd aangepast voor leerlingen uit groep 7. Deze test bestaat uit vijf onderdelen: figuur samenstellen, exclusie, getallenreeksen, categorieën en analogieën. De maximaal te behalen score voor deze test is 80 punten. De medianen van de scores van de leerlingen die deelnamen aan dit onderzoek waren als volgt:

	Onderzoeksgroep			
	Eentalig Nederlands	Eentalig Fries	Drietaling Nederlands	Drietaling Fries
Mean	60,5385	60,3750	63,5000	64,2000
Std. Deviation	7,51238	9,00694	4,72229	7,30166

Tabel 2: Gemiddelde scores NSCCT met standaarddeviaties.

Statistische toetsing door middel van Mann-Whitney toets wees uit dat er binnen de groepen 'eentalige school' en 'drietalinge school' geen significante verschillen zijn tussen leerlingen van verschillende groepen en ook niet tussen de een- en tweetalige groepen ($\alpha=0.05$).

Om de spreekvaardigheid in het Engels te toetsen is een taaltest afgenomen die bestaat uit vier onderdelen: twee taken om woordenschat te toetsen en twee verteltaken. Deze test is buiten het klaslokaal afgenomen door een testleider en wordt gedurende de looptijd van het onderzoek (2011-2013) ieder jaar herhaald. De gehele taaltest is opgenomen met een voice recorder om later uit te werken. Voor dit onderzoek naar de kwaliteit van het Engels is gebruikgemaakt van de twee verteltaken die de leerlingen hebben voltooid in groep 7 (2011) en groep 8 (2012).

Tijdens de toets kregen de leerlingen tweemaal een stripverhaal te zien zonder tekst (deze zijn te vinden in Appendix B). Allereerst wees de testleider een aantal objecten aan die vertaald dienden te worden in het Engels, waarbij de volgende instructie was gegeven:

Hier zie je een aantal plaatjes, ik ga je nu vragen (10-12) woorden te vertalen in het Engels. Ik wijs een plaatje aan, en zeg het Nederlandse woord. Daarna mag jij zeggen wat het Engelse woord is.*

* Het aantal gevraagde woorden was afhankelijk van de verteltaak. Bij het verhaal 'De brug' werden er 10 woorden gevraagd, bij 'De ballon' 12 woorden. De gevraagde woorden zijn te vinden in Appendix A.

Indien een leerling het woord niet wist werd de juiste vertaling gegeven. De testleider hield de score bij op een antwoordformulier. De gevraagde woorden zijn te vinden in Appendix A.

Na de woordenschat taak werd de leerling gevraagd het verhaal te vertellen dat door middel van de plaatjes weergegeven werd. De volgende instructie werd vooraf gegeven:

*Je moet straks een verhaal in het Engels vertellen met behulp van een aantal plaatjes. Als je de plaatjes goed hebt bekeken, mag je het verhaal vertellen. Doe dat zo duidelijk mogelijk: gebruik **alle** plaatjes en beschrijf in detail wat er gebeurt. Iemand die de plaatjes niet ziet, moet toch jouw verhaaltje kunnen begrijpen. Gebruik zo veel mogelijk Engels; lukt dat niet dan mag je ook Nederlandse woordjes gebruiken. Heb je nog vragen? Je mag beginnen, veel succes!*

De opnamen van de verteltaken zijn uitgewerkt met behulp van het programma Praat en geanalyseerd met behulp van CLAN. Een voorbeeld van transcriptie is te vinden in Appendix C. Aan de hand van commando's is in CLAN de gemiddelde lengte van uitingen berekend, het aantal woorden in het Nederlands en Engels opgezocht, evenals het aantal pauzes en haperingen. De gebruikte commando's zijn te vinden in Appendix D. De uitkomsten zijn in SPSS verwerkt om een statistische analyse te kunnen uitvoeren.

Scorebepaling

De verhouding tussen de hoeveelheid Engels en de hoeveelheid niet-Engels (Nederlands, Fries) is berekend door het aantal Engelse woorden te delen door het totaal aantal woorden. Voorgezegde woorden en neologismen (bijvoorbeeld "wall" voor "wal") telden niet mee voor het aantal Engelse woorden. Ook pauzes, pauzevullers ("eh", "hm", "nou", etc.), haperingen (wanneer een leerling stottert) en opmerkingen die niet over het verhaal gingen ("dit woord weet ik even niet") zijn buiten beschouwing gelaten. Een score van 0,5 wil zeggen dat de leerling de helft van het verhaaltje in het Engels vertelde; een hogere score duidt op meer gebruik van het Engels.

De grootte van de woordenschat is op twee manieren gemeten. Het aantal goede woorden in de woordenschattaken is geteld (maximale score: 22) en er is bekeken hoeveel verschillende woorden een leerling uit zichzelf gebruikte in de verteltaken. Ook het gemak waarmee de leerlingen tijdens de verteltaak praatten is op twee manieren gemeten. Ten eerste is het aantal pauzes, pauzevullers, haperingen en herhalingen gedeeld door de totale tijd om te kijken hoe vaak een leerling moeite had met spreken. Daarnaast is de praatsnelheid berekend door het aantal gebruikte woorden te delen door de duur van de verteltaak (in seconden). Dit is gedaan voor zowel het totale aantal woorden als het aantal Engelse woorden dat de leerlingen gebruikten. Ten slotte is de lengte van uitingen berekend door het aantal woorden te delen door het aantal zinnen. Een langere zin laat een hogere taalvaardigheid zien: een beginner maakt vaak kortere zinnen. Tevens is gekeken hoeveel Engelse woorden de leerlingen gebruikten per uiting waarin Engels werd gebruikt.

Resultaten

Om de deelvragen te kunnen beantwoorden en uiteindelijk antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag wordt er in de analyse gekeken naar de relatieve hoeveelheid Engels die leerlingen gebruiken, de grootte van hun woordenschat, het gemak waarmee ze praten en de lengte van hun

uitingen. De onderzoeksgroepen worden steeds op de volgende wijze met elkaar vergeleken: van zowel de eentalige als de drietalige school wordt er een vergelijking gemaakt tussen leerlingen met een Friese en leerlingen met een Nederlandse achtergrond. Daarnaast wordt er gekeken of de leerlingen een significante ontwikkeling hebben doorgemaakt in groep 8 ten opzichte van groep 7.

Hoewel de aangeboden uren in de betrokken talen sterk verschillen tussen het eentalige en het drietalige onderwijssysteem, en er op basis van het aantal uren te verwachten is dat de leerlingen van de drietalige scholen een hoger taalniveau laten zien, wordt er ter controle ook steeds een vergelijking uitgevoerd tussen de twee schooltypen. Omdat uit de Shapiro-Wilk toets blijkt dat de scores niet normaal verdeeld zijn is ervoor gekozen verdelingsvrije toetsen te gebruiken, te weten de Mann-Whitney U Test voor vergelijkingen tussen de Nederlandstalige en Friestalige leerlingen en om de schooltypen te vergelijken, en de Wilcoxon Signed Rank Test voor vergelijkingen tussen groep 7 en groep 8. Het gebruikte significantieniveau is $\alpha=0.05$; dit wil zeggen dat de kans dat de gevonden resultaten op toeval berusten 5 procent is.

Verhouding Engels-Nederlands

De gemiddelde verhouding tussen het gebruikte Engels en niet-Engels is te vinden in Tabel 3.

		Onderzoeksgroep			
		Eentalig Nederlands	Eentalig Fries	Drietalig Nederlands	Drietalig Fries
Groep 7	Mean	,347568	,198989	,791000	,698527
	Std. Deviation	,3167641	,1462435	,2003876	,2351374
	Mean (Total)	,290966		,724948	
Groep 8	Mean	,397114	,442623	,906466	,781245
	Std. Deviation	,3410243	,2601547	,0723911	,1535153
	Mean (Total)	,414451		,817022	

Tabel 3: Gemiddeld aandeel Engels.

De resultaten laten zien dat in groep 7 de Nederlandstalige leerlingen op dit onderdeel hoger scoren dan de Friestalige leerlingen, zowel bij de eentalige als de drietalige scholen. Dit is tegen verwachting. In groep 8 gebruiken de Friestalige leerlingen van de eentalige scholen wel meer Engels dan de Nederlandstalige leerlingen; op de drietalige scholen is nog steeds een onverwacht resultaat zichtbaar. De verschillen tussen de leerlingen van verschillende taalachtergronden blijken echter niet significant te zijn. Alleen de Friestalige leerlingen van de eentalige school zijn significant meer Engels gaan gebruiken ($Z = -2.240$, $P = 0.025$). Verder wijst de vergelijking tussen de twee schooltypen uit dat er zowel in groep 7 als in groep 8 een significant verschil is (groep 7: $U = 51.000$, $Z = -4.264$, $P = 0.000$; groep 8: $U = 60.000$, $Z = -4.037$, $P = 0.000$). De leerlingen van drietalige scholen gebruiken significant meer Engels dan de leerlingen van eentalige scholen.

Woordenschat

Het gemiddeld aantal woorden dat leerlingen goed vertaalden in de woordenschattaken is te vinden in Tabel 4. De maximaal te behalen score in deze taken was 22 woorden. Het gemiddeld aantal woorden dat ze gebruikten tijdens de verteltaken is weergegeven in Tabel 5.

		Onderzoeksgroep			
		Eentalig Nederlands	Eentalig Fries	Drietalig Nederlands	Drietalig Fries
Groep 7	Mean	9,0000	7,2500	15,5000	12,4667
	Std. Deviation	4,60072	3,49489	2,42899	3,94365
	Mean (Total)	8,3333		13,3333	
Groep 8	Mean	12,3846	11,6250	17,8333	15,9333
	Std. Deviation	4,87405	3,11391	1,72240	3,61478
	Mean (Total)	12,0952		16,4762	

Tabel 4: Gemiddelde grootte woordenschat woordenschattaak.

Ook de resultaten bij de woordenschattaken zijn onverwacht: de Nederlandstalige leerlingen wisten meer woorden juist te vertalen dan de Friestalige leerlingen. Statistische analyse wijst uit dat de verschillen niet significant zijn. Wel maken alle onderzoeksgroepen een significante positieve ontwikkeling door (Eentalig Nederlands: $Z = -2.812$, $P = 0.005$; Eentalig Fries: $Z = -2.555$, $P = 0.011$; Drietalig Nederlands: $Z = -2.226$, $P = 0.026$; Drietalig Fries: $Z = -3.319$, $P = 0.001$). Tevens blijken de verschillen tussen de schooltypen in beide jaren significant te zijn (groep 7: $U = 79.500$, $Z = -3.557$, $P = 0.000$; groep 8: $U = 90.500$, $Z = -3.282$, $P = 0.001$).

		Onderzoeksgroep			
		Eentalig Nederlands	Eentalig Fries	Drietalig Nederlands	Drietalig Fries
Groep 7	Mean	17,85	13,63	43,33	35,07
	Std. Deviation	14,439	6,948	11,112	15,355
	Mean (Total)	16,24		37,43	
Groep 8	Mean	24,54	24,25	52,67	43,20
	Std. Deviation	15,474	7,324	10,033	12,695
	Mean (Total)	24,43		45,90	

Tabel 5: Gemiddelde grootte woordenschat verteltaak.

Net als bij de andere woordenschattaak blijken de Nederlandstalige leerlingen van beide schooltypen ook in de verteltaken meer verschillende Engelse woorden te gebruiken dan hun Friestalige medeleerlingen. Een significant verschil binnen de schooltypen is alleen gevonden in groep 8 van de drietalige scholen ($U = 19.500$, $Z = -1.990$, $P = 0.045$). Dit is echter een verschil tegen de verwachting in: de Nederlandstalige leerlingen gebruiken meer verschillende woorden dan de Friestalige leerlingen. Zowel de Friestalige leerlingen van de eentalige als van de drietalige scholen maakten een significante ontwikkeling door (Eentalig Fries: $Z = -2.524$, $P = 0.012$; Drietalig Fries: $Z = -3.127$, $P = 0.000$). Ten slotte is er, zoals verwacht, in beide jaren een significant verschil tussen de twee schooltypen (groep 7: $U = 44.500$, $Z = -4.434$, $P = 0.000$; groep 8: $U = 50.500$, $Z = -4.279$, $P = 0.000$).

Vertelgemak

Het gemak waarmee leerlingen de verhaaltjes vertelden is gemeten door te kijken naar hoe vaak leerlingen haperden tijdens het vertellen en hoe snel ze praten. De resultaten zijn te vinden in Tabel 6, Tabel 7 en Tabel 8.

		Onderzoeksgroep			
		Eentalig Nederlands	Eentalig Fries	Drietaling Nederlands	Drietaling Fries
Groep 7	Mean	,239598	,189598	,194358	,224209
	Std. Deviation	,1093897	,0743706	,1059109	,0853409
	Mean (Total)	,220550		,215680	
Groep 8	Mean	,249533	,298900	,248705	,260034
	Std. Deviation	,0862173	,1478794	,0616600	,0732287
	Mean (Total)	,268340		,256797	

Tabel 6: Gemiddeld aantal pauzes en haperingen per seconde.

De resultaten laten geen eenduidig beeld zien. Nederlandstalige leerlingen van eentalige scholen haperen in groep 7 vaker dan hun Friestalige medeleerlingen, maar in groep 8 minder. Op de drietalige scholen haperen de Friestalige leerlingen vaker in beide groepen. Er zijn echter geen significante verschillen, ook niet tussen de twee schooltypen. Alleen de Friestalige leerlingen van de eentalige scholen maakten een significante ontwikkeling door ($Z = -2.100$, $P = 0.036$); zij zijn meer gaan haperen.

		Onderzoeksgroep			
		Eentalig Nederlands	Eentalig Fries	Drietaling Nederlands	Drietaling Fries
Groep 7	Mean	,912538	,909467	,933452	,885907
	Std. Deviation	,4957860	,4592903	,5897512	,4193931
	Mean (Total)	,911368		,899491	
Groep 8	Mean	1,077097	1,079048	1,345579	1,03638
	Std. Deviation	,5235930	,5023682	,4799365	,4630224
	Mean (Total)	1,077840		1,129436	

Tabel 7: Gemiddeld aantal woorden per seconde.

Wanneer gekeken wordt naar alle gebruikte woorden, dus zowel Engelse als niet-Engelse woorden, gebruiken de leerlingen ongeveer een woord per seconde. Hoewel de Nederlandstalige leerlingen iets sneller lijken te praten (met uitzondering van groep 8 van de eentalige scholen) zijn er geen significante verschillen gevonden tussen leerlingen met een Nederlandstalige en leerlingen met een Friestalige achtergrond, en ook niet tussen de eentalige en drietalige scholen. Dit geldt zowel voor groep 7 als voor groep 8. Tevens maken de leerlingen geen significante ontwikkeling door.

		Onderzoeksgroep			
		Eentalig Nederlands	Eentalig Fries	Drietaling Nederlands	Drietaling Fries
Groep 7	Mean	,301424	,167907	,762499	,632525
	Std. Deviation	,4245195	,1416557	,6068545	,4511414
	Mean (Total)	,250561		,669660	
Groep 8	Mean	,350847	,442818	1,235476	,849718
	Std. Deviation	,3065728	,3223911	,4885353	,4439650
	Mean (Total)	,385884		,959935	

Tabel 8: Gemiddeld aantal Engelse woorden per seconde.

Wat betreft de snelheid waarmee Engelse woorden worden geuit zijn er wel verschillen tussen de schooltypen. Er is een significant verschil tussen leerlingen van de eentalige en leerlingen van de drietalige scholen, zowel in groep 7 ($U = 52.000$, $Z = -4.239$, $P = 0.000$) als in groep 8 ($U = 51.000$, $Z = -4.264$, $P = 0.000$). Wanneer de leerlingen binnen de schooltypen worden vergeleken blijken er echter geen significante verschillen te zijn. Alleen de leerlingen van de drietalige school gebruiken in groep 8 significant vaker Engelse woorden ten opzichte van groep 7 (Nederlandstalig: $Z = -2.900$, $P = 0.004$; Friestalig: $Z = -2.100$, $P = 0.036$).

Lengte van uitingen

De lengte van uitingen is zowel berekend voor alle woorden in alle zinnen als voor zinnen met Engelse woorden. De resultaten zijn te vinden in Tabel 9 en Tabel 10.

		Onderzoeksgroep			
		Eentalig Nederlands	Eentalig Fries	Drietaling Nederlands	Drietaling Fries
Groep 7	Mean	7,68246	7,13250	7,23633	7,85827
	Std. Deviation	1,761234	1,579430	1,464514	2,039491
	Mean (Total)	7,47295		7,68057	
Groep 8	Mean	7,71123	6,61888	8,40567	7,41707
	Std. Deviation	1,351200	1,555878	1,709735	1,357794
	Mean (Total)	7,29510		7,69952	

Tabel 9: Gemiddeld aantal woorden per uiting.

Wanneer er gekeken wordt naar het gemiddeld aantal woorden dat leerlingen in een uiting gebruiken blijkt er geen significant verschil te zijn tussen leerlingen met verschillende taalachtergronden, van verschillende schooltypen of uit verschillende groepen.

		Onderzoeksgroep			
		Eentalig Nederlands	Eentalig Fries	Drietaling Nederlands	Drietaling Fries
Groep 7	Mean	3,24246	1,91325	5,92467	5,86887
	Std. Deviation	2,356567	,711544	1,947674	2,757530
	Mean (Total)	2,73610		5,88481	
Groep 8	Mean	3,75477	3,49750	7,65700	5,92507
	Std. Deviation	2,467530	1,169647	1,430272	1,687967
	Mean (Total)	3,65676		6,41990	

Tabel 10: Gemiddeld aantal Engelse woorden per uiting.

Tegen de verwachting in zijn de Engelse uitingen van Nederlandstalige leerlingen langer dan van hun Friestalige medeleerlingen. Als er Engelse woorden voorkomen in een uiting, gebruiken zij ook in totaal meer Engelse woorden in de uiting. Een significant verschil binnen de schooltypen werd echter alleen gevonden op de drietalige scholen in groep 8 ($U = 19.000$, $Z = -2.024$, $P = 0.045$). Dit verschil is onverwacht, aangezien de Nederlandstalige leerlingen meer Engelse woorden gebruiken dan Friestalige leerlingen. Alleen de Friestalige leerlingen van de eentalige scholen gebruikte in groep 8 significant meer Engelse woorden binnen uitingen ten opzichte van groep 7 ($Z = -2.380$, $P = 0.017$). Tevens blijken leerlingen van de drietalige scholen significant meer Engelse woorden per uiting te gebruiken dan leerlingen van eentalige scholen. Dit geldt zowel voor groep 7 als groep 8 (groep 7: $U = 59.500$, $Z = -4.050$, $P = 0.000$; groep 8: $U = 69.000$, $Z = -3.811$, $P = 0.000$).

Stoorfactoren

Cenoz (2012) gaf aan dat ook andere factoren dan tweetaligheid mogelijk een grote rol spelen bij het verwerven van een extra taal, waaronder intelligentie, sociaaleconomische status, motivatie en aanleg. Op basis van de verzamelde gegevens is te bepalen in hoeverre er een verband is tussen de spreekvaardigheid in het Engels, en intelligentie (gemeten door de NSCCT) en opleidingsniveau van de ouders. Omdat de resultaten niet normaal verdeeld zijn is daarbij gebruikgemaakt van een verdelingsvrije maat om correlatie te meten, namelijk Spearmans rangcorrelatiecoëfficiënt. De coëfficiënt heeft een waarde tussen de -1 en 1, waarbij positieve waarden een positieve relatie aangeven en negatieve waarden een negatieve relatie. Coëfficiënten met een absolute waarde hoger dan 0.70 geven een sterke relatie aan, een absolute waarde tussen de 0.30 en 0.70 matige relatie aan, en een absolute waarde lager dan 0.30 geeft een zwakke relatie aan (Tokowicz & Warren, 2008).

Bij een significantieniveau van $\alpha=0.05$ blijkt er alleen een matige relatie te zijn tussen de NSCCT-score en het aantal verschillende woorden dat leerlingen gebruikten tijdens de verteltaken (correlatie coëfficiënt = 0.324, $P = 0.036$), en tussen de NSCCT-score en de verhouding tussen het gebruikte Engels en niet-Engels (correlatie coëfficiënt = 0.363, $P = 0.018$).

Conclusie

Uit de resultatenanalyse van de spreekvaardigheidstest blijkt dat Friestalige leerlingen niet beter scoren dan de Nederlandstalige leerlingen. Op geen enkel vlak werd een significant verschil gevonden in die richting wanneer binnen de schooltypen de leerlingen van de verschillende taalachtergronden werden vergeleken. De enige significante verschillen die gevonden werden, op het gebied van het aantal verschillende Engelse woorden in de verteltaken en het aantal gebruikte Engelse woorden per uiting, lieten juist een voordeel zien voor de leerlingen met een Nederlandstalige achtergrond. De hypothesen over de verhouding tussen Engels en niet-Engels, grotere woordenschat, spreekgemak en lengte van uitingen worden in dit onderzoek dus niet bevestigd.

Bij de analyse is wel gebleken dat de leerlingen significant verbeterden op een aantal gebieden; in groep 8 scoorden ze hoger dan in groep 7. Dit geldt voornamelijk voor de Friestalige leerlingen van eentalige scholen, die in groep 8 meer Engelse woorden per uiting gebruikten, meer woorden kenden in de woordenschattoets, meer verschillende Engelse woorden gebruikten in de verteltaken, Engelse woorden sneller uitten en over het geheel genomen meer Engels gebruikten dan in groep 7. Daarbij moet worden aangetekend dat zij ook significant meer haperden in de verteltaken. Binnen de andere onderzoeksgroepen waren minder ontwikkelingen significant, al wisten leerlingen van alle deelgroepen in groep 8 gemiddeld meer woorden juist te vertalen in de woordenschattoets. Daarnaast praatten Nederlandstalige leerlingen van eentalige scholen in groep 8 sneller Engels en gebruikten Friestalige leerlingen van drietalige scholen gemiddeld meer verschillende Engelse woorden.

Ter controle zijn de resultaten van de eentalige scholen vergeleken met die van de drietalige scholen. Uit deze vergelijking dat leerlingen van de drietalige scholen op alle onderzoeksgebieden die direct met Engels te maken hebben significant beter scoren. Het gaat daarbij om de hoeveelheid Engels die gebruikt wordt, het aantal verschillende woorden dat gebruikt en goed vertaald wordt, de snelheid waarmee Engelse woorden geuit worden en het aantal Engelse woorden per uiting. Deze resultaten suggereren dat het drietalig onderwijsmodel wat betreft spreekvaardigheid in het Engels wel degelijk een voordeel oplevert ten opzichte van eentalig onderwijs.

Discussie

De resultaten van dit onderzoek leveren geen bewijs voor de *threshold hypothesis* zoals geformuleerd door Cummins (1976) en aangepast voor derdetaalverwerving door Cenoz en Genesee (1998b). Integendeel: de leerlingen van wie werd aangenomen dat ze twee talen beter beheersten scoorden op de meeste onderdelen zelfs iets slechter dan hun minder tweetalige medeleerlingen. Hoewel veruit de meeste verschillen niet significant waren is dit toch opmerkelijk. In deze discussie zullen mogelijke verklaringen voor de gevonden resultaten worden besproken en aanbevelingen worden gegeven voor verder onderzoek.

Cenoz en Genesee (1998b) stelden dat tweetaligen bij de verwerving van een nieuwe taal mogelijk in het voordeel zijn. Op basis van de *threshold hypothesis* van Cummins (1976) wordt verondersteld dat hiervoor wel in beide talen een bepaald drempelniveau behaald dient te worden. Dit onderwerp is in

verschillende onderzoeken bekeken, waaronder door Muñoz (2000) in Catalonië. Daar bleek dat leerlingen die evenwichtiger tweetalig waren in het Catalaans en Spaans betere scores haalden bij Engelse schrijftoetsen. Ook Sagasta Errasti (2003) liet zien dat leerlingen die zowel het Baskisch als het Spaans goed beheersten beter waren in het schrijven van teksten in het Engels. In navolging van deze onderzoeken was het doel van dit werkstuk te bekijken of ook tweetalige leerlingen uit Friesland betere resultaten zouden behalen in het Engels. De focus lag daarbij niet op schrijfvaardigheid, maar op spreekvaardigheid, een taaldomein dat recent getest was in het kader van het Boppeslach-project.

Omdat het huidige onderzoek voortkomt uit een lopend onderzoek en de data niet zelf verzameld zijn, ontbreken er data die tot een nauwkeuriger analyse hadden kunnen leiden. De selectie van participanten en de vorming van onderzoeksgroepen gebeurde aan de hand van gegevens over taalgebruik die leerlingen zelf hadden ingevuld. Deze methode was gebaseerd op onderzoek van Ytsma (2008) naar taalvaardigheid bij kleuters. In dit onderzoek bleek dat kleuters die van huis uit Fries spraken evenwichtiger tweetalig waren dan kleuters voor wie Nederlands de primaire taal was. Bij de vorming van onderzoeksgroepen is daarom gekozen om te kijken naar de taalvoorkeuren en het zelfgerapporteerde taalgebruik van leerlingen. Het is echter niet zeker dat de situatie waarover Ytsma (2008) rapporteerde ook van toepassing is op leerlingen van de basisschool. Mogelijk maakt de ervaring met het Fries in het basisonderwijs ook de Nederlandstalige leerlingen in hogere mate tweetalig. Voor vervolgonderzoek is het daarom belangrijk om het werkelijke taalniveau van het Nederlands en het Fries te toetsen om te bepalen in hoeverre echt leerlingen (evenwichtig) tweetalig zijn, om op basis van die gegevens onderzoeksgroepen te vormen zoals ook gedaan is bij de onderzoeken van Muñoz (2000) en Sagasta Errasti (2003).

Daarnaast is het van belang om meer achtergrondgegevens te verzamelen over de taalsituatie, omdat onder andere intelligentie, sociaaleconomische status, motivatie, aanleg en de hoeveelheid tijd die iemand is blootgesteld aan een bepaalde taal mogelijk van grote invloed zijn op het taalverwervingsproces (Cenoz, 2012). In dit onderzoek bleken de resultaten in Engelse spreekvaardigheid niet sterk gerelateerd aan de score van een cognitieve test (NSCCT), maar omdat van ruim een kwart van de leerlingen geen gegevens beschikbaar over de thuissituatie en sociaaleconomische achtergrond was het niet goed mogelijk om eventuele verbanden tussen deze factoren en taalvaardigheid op te sporen.

Doordat de leerlingen van verschillende scholen afkomstig waren valt invloed van docenten en lesmethoden niet uit te sluiten. Niet alle betrokken scholen gebruiken dezelfde leerboeken en het is waarschijnlijk dat verschillende docenten op een andere manier aandacht besteden aan verschillende onderwerpen op het gebied van taalverwerving. Voor de resultaten van de spreekvaardigheidstaken kan het van groot belang zijn of de leerkracht spreekvaardigheid in de klas wel of niet stimuleert. Sommige scholen maken daarnaast gebruik van *native speakers*, terwijl op andere scholen de reguliere leerkrachten de Engelse lessen verzorgen. In toekomstig onderzoek zou ook rekening gehouden moeten worden met deze lesomstandigheden. Tevens is het totaal aantal leerlingen dat onderzocht werd erg klein; de geselecteerde leerlingen zijn mogelijk niet representatief voor de gehele populatie Friese basisschoolleerlingen. Om uitspraken te kunnen doen over de gehele populatie is een groter onderzoek, waarbij meer scholen en meer leerlingen betrokken zijn, noodzakelijk.

De kwaliteit van het Engels werd bepaald aan de hand van spreekvaardigheidstaken. Voor leerlingen die nog nauwelijks Engelse les hebben gehad en weinig ervaring hebben met het spontaan spreken in het Engels, wat het geval was op de eentalige scholen, kan het zijn dat deze taken te lastig waren. Sommige woorden die gevraagd werden in de woordenschattoets waren erg specifiek. Ook is het mogelijk dat een positief effect pas later in het taalverwervingsproces optreedt; Muñoz (2000) en Sagasta Errasti (2003) vonden een voordeel bij middelbare scholieren, niet bij leerlingen van de basisschool. Daarnaast werden voor groep 7 en groep 8 dezelfde taken gebruikt, wat mogelijk van invloed is op de resultaten. Sommige leerlingen gaven in groep 8 aan de taak van het voorgaande jaar nog goed te herinneren. Voor toekomstige onderzoeken zou het goed zijn om de participanten bij een nieuw toetsmoment nieuwe taken te geven, ook omdat op die manier woorden uit meerdere categorieën getest kunnen worden.

Wat betreft de verwerking van de data over spreekvaardigheid is in dit onderzoek voornamelijk gekeken naar de hoeveelheid Engels die leerlingen gebruikten, omdat het Engels onderwijs op de basisschool als doel heeft leerlingen beperkte communicatievaardigheden bij te brengen. Hiervoor is een goede woordenschat belangrijk. Op dit gebied lijken de leerlingen die werden aangemerkt als evenwichtiger tweetalig nog niet echt een voordeel te hebben. Wellicht zijn er andere taalaspecten, bijvoorbeeld grammaticale of syntactische structuren, die zij wel sneller oppikken. Om dit te onderzoeken zouden de verteltaken nauwkeuriger bekeken kunnen worden en ook geanalyseerd kunnen worden op bijvoorbeeld morfologische structuur.

Veel onderzoeken naar de gevolgen van tweetaligheid op de verwerving van een derde taal zijn uitgevoerd in een context waar de betrokken talen niet sterk verwant waren, zoals het geval was bij onderzoeken in Catalonië en Baskenland. In het Friese basisonderwijs komen echter drie talen samen die heel sterk aan elkaar verwant zijn, wat mogelijk van invloed is op het leerproces omdat een sterke verwantschap tussen talen van invloed is op de hoeveelheid transfer die optreedt tussen talen. Om te bepalen in hoeverre taalverwantschap een rol speelt in het verwervingsproces zouden onderzoeken in verschillende gebieden herhaald kunnen worden. Tevens kan er specifiek gezocht worden naar elementen van transfer in de verzamelde data.

Hoewel uit dit onderzoek niet blijkt dat de *threshold hypothesis* van toepassing is op het verwervingsproces van een derde taal door basisschoolleerlingen in het tweetalige Friesland, biedt het onderzoek wel uitgangspunten voor verder onderzoek op dit gebied. Het belangrijkste verbeterpunt is het controleren van taalvaardigheid in de twee betrokken talen om vast te stellen in welke mate iemand daadwerkelijk tweetalig is. Voor het drietalig onderwijs is het in ieder geval een opsteker dat de leerlingen van drietalige scholen betere resultaten behaalden dan hun leeftijdsgenootjes van eentalige scholen. Uit onderzoek van Van Ruijven & Ytsma (2008) was al gebleken dat leerlingen van dergelijke scholen op het gebied van het Nederlands en Fries geen noemenswaardige achterstand hadden en op sommige taalonderdelen zelfs een voorsprong hadden. De resultaten van dat onderzoek, dat voornamelijk keek naar leesvaardigheid, lieten echter geen voorsprong zien in Engelse taalbeheersing. Wel gaven leerlingen van drietalige scholen aan eerder een kort gesprek te durven en kunnen voeren in het Engels. Dit onderzoek sluit aan bij die zelfreflectie, omdat leerlingen van drietalige scholen een voorsprong laten zien ten opzichte van leerlingen van eentalige scholen wat betreft Engelse spreekvaardigheid.

Bibliografie

- Bialystok, E. (2009) Bilingualism: The good, the bad and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 3-11.
- Bialystok, E. & Craik, F.I.M. (2010) Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind. *Current Directions in Psychological Science*, 19, 19-23.
- Bialystok, E.; Peets, K. & Moreno, S. (in press). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics*.
- Boersma, P. & Weenink, P. (2005) Praat: doing Phonetics by Computer (Software). Verkregen op 3 juli 2012 via www.fon.hum.uva.nl/praat.
- British Council (2012; concept versie) *Language Rich Europe. Trends in beleid en praktijk voor meertaligheid in Europa*.
- Carroll, D.W. (2008) *Psychology of Language. Fifth edition*. Belmont, CA: Thomson Higher Education.
- Cenoz, J. (2000) Research on Multilingual Acquisition. In: J. Cenoz & U. Jessner, *English in Europe* (pp. 39-53).
- Cenoz, J. (2003) The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism*, Vol.7 Nr.1, 71-87.
- Cenoz, J. (2012) The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 1-16.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (1998a) Introduction. In: J. Cenoz & F. Genesee (eds): *Beyond Bilingualism Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. (pp.vii-x).
- Cenoz, J. & Genesee, F. (1998b) Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education. In: J. Cenoz & F. Genesee (eds): *Beyond Bilingualism Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. (pp.16-32).
- Cenoz, J. & Jessner, U. (eds) (2000) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cenoz, J. & Jessner, U. (2000) Introduction. In: J. Cenoz & U. Jessner, *English in Europe* (pp. vii-xii).
- Cenoz, J. & Valencia, J.F. (1994) Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195-207.
- Cummins, J. (1976) The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-43.
- Fromkin, V.; Rodman, R. & Hyams, N. (2007) *An Introduction to Language*. Boston: Wadsworth.
- Harbert, W. (2007) *The Germanic Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Herdina, P. & Jessner, U. (2000) The Dynamics of Third Language Acquisition. In: J. Cenoz & U. Jessner, *English in Europe* (pp. 84-98).
- Hoffmann, C. (2000) The Spread of English and the Growth of Multilingualism with English in Europe. In: J. Cenoz & U. Jessner, *English in Europe* (pp. 1-21).
- Jessner, U. (1999) Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness*, 8:3, 201-209.
- Jessner, U. (2008) A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92, ii, 270-283.
- Li, W. & Moyer, M.G. (eds) (2008) *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- MacWhinney, B. (2005) CHILDES: Child Language Data Exchange System (Software). Verkregen op 3 juli 2012 via <http://childes.psy.cmu.edu>.
- Van der Meij, M.T. (2008) *Mondelinge taalvaardigheid op de Trijetalige skoalle. Een vergelijking van de mondelinge taalvaardigheid in het Fries, Nederlands en Engels tussen leerlingen van een drietalige basisschool en leerlingen van een tweetalige school*. Masterscriptie Vrije Universiteit.
- Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning (2007) *Frisian. The Frisian language in education in the Netherlands. 4th Edition*. Ljouwert: Fryske Akademy.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006) *Kerndoelen Primair onderwijs*. Den Haag.
- Muñoz, C. (2000) Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia. In: J. Cenoz & U. Jessner, *English in Europe* (pp. 157-178).
- Myers-Scotton (2006) *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Ricciardelli, L.A. (1992) Bilingualism and Cognitive Development in Relation to Threshold Theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol.21 Nr.4, 301-316.
- Van Ruijven, B. & Ytsma, J. (2008) *Trijetalige Skoalle yn Fryslân. Onderzoek naar de opbrengsten van het drietalige onderwijsmodel in Fryslân*. Ljouwert: Fryske Akademy.
- Safont Jordà, M.P. (2005) *Third Language Learners. Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Sagasta Errasti, M.P. (2003) Acquiring writing skills in a third language: The positive effects of bilingualism. *The International Journal of Bilingualism*, Vol. 7 Nr.1, 27-42.
- Tokowicz, N. & Warren, T. (2008) Quantification and Statistics. In: L. Wei & M.G. Moyer: *Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (pp.214-231).
- Tucker, G.R. (1998) A Global Perspective on Multilingualism and Multilingual Education. In: J. Cenoz & F. Genesee: *Beyond Bilingualism* (pp.3-15).

Ytsma, J. (2000) Trilingual Primary Education in Friesland. In: J. Cenoz & U. Jessner, *English in Europe* (pp. 222-235).

Ytsma, J. (2001) Towards a Typology of Trilingual Primary Education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4:1, 11-22.

Ytsma, J. (2008) *Tweetaligheid bij kleuters in Friesland*. Ljouwert: Fryske Akademy.

Appendix A: Woordenschattaken

In de woordenschattaak werden de volgende woorden getest. De eerste taak hoorde bij het stripverhaal 'De brug', de tweede taak bij het verhaal 'De ballon' (zie Appendix B).

Woordenschattaak 1:

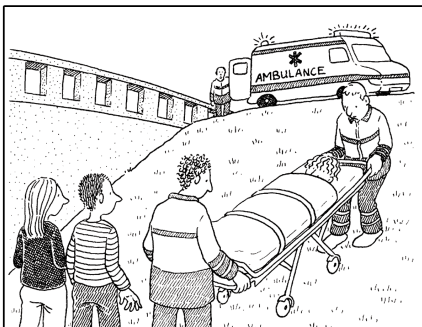
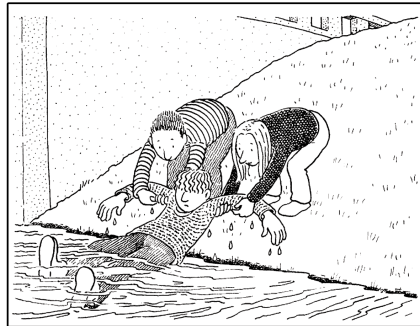
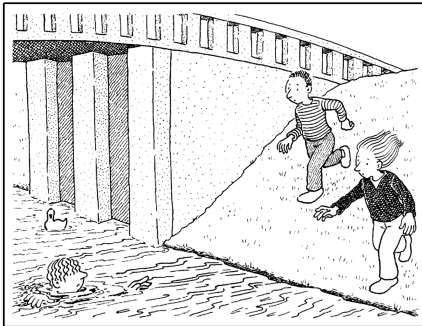
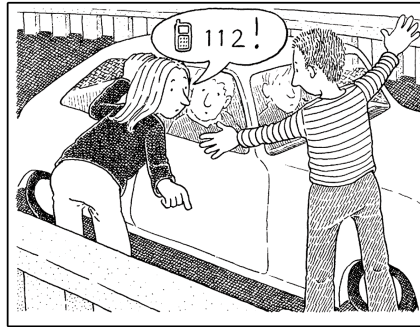
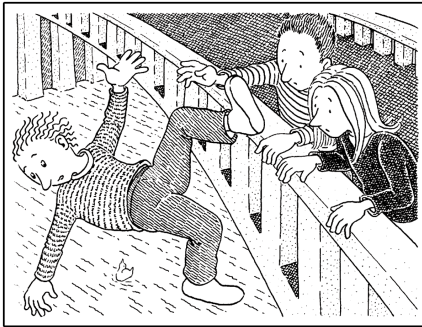
- | | | |
|-----|------------|----------------------|
| 1) | Brug | = Bridge |
| 2) | Auto | = Car |
| 3) | Water | = Water |
| 4) | Telefoon | = Phone (cell-phone) |
| 5) | Redden | = Rescue / save |
| 6) | Ziekenauto | = Ambulance |
| 7) | Bed | = Bed |
| 8) | Deken | = Blanket |
| 9) | Ziekenhuis | = Hospital |
| 10) | Bloemen | = Flowers |

Woordenschattaak 2:

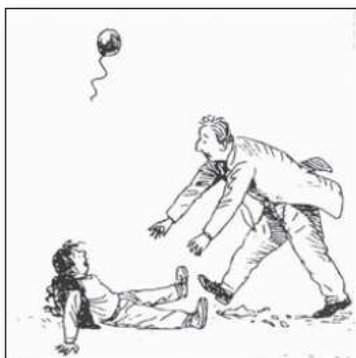
- | | | |
|-----|-------------------------|--------------------------|
| 1) | Geld | = Money |
| 2) | Toonbank, kassa | = Counter / shop counter |
| 3) | Patat (Franse frietjes) | = Chips / French fries |
| 4) | Eten | = Eat(ing) |
| 5) | Ballon | = Balloon |
| 6) | Vallen / uitglijden | = Fall / slip / slide |
| 7) | Clown | = Clown |
| 8) | Jas | = Jacket / coat |
| 9) | Broek | = Pants / trousers |
| 10) | Vliegen | = Fly |
| 11) | Stippen | = Dots |
| 12) | Blij | = Happy |

Appendix B: Verteltaken

Verteltaak 1: De brug



Verteltaak twee: De ballon



Uit: Verhoeven, L. & Vermeer, A. (2001) *Taaltoets alle kinderen. Diagnostische toets voor de mondelinge vaardigheid Nederlands bij kinderen van groep 1 tot en met 4*. Arnhem: Cito. (Verkregen via Van der Meij, M.T. (2008) *Mondelinge taalvaardigheid op de Trijetalige skoolle*. Masterscriptie Vrije Universiteit.)

Appendix C: Transcriptievoorbeeld

Verhaal één – De brug

*STU: the boy eh@fp follow@efc on@vz the bridge # in the water .

*STU: # eh@fp # eh@fp dan@d eh@fp # eh@fp stoppen@d <een@d> [///]
< twee@d> [//] two kids eh@fp een@d car om@d one one two te@d
bellen@d .

*STU: # en@d then # running ze@d naar@d het@d water .

*STU: # en@d trekken@d ze@d the boy eruit@d .

*STU: en@d gaat@d ie@d mee@d met@d <de@d> [//] the ambulance .

*STU: en@d dan@d ligt@d ie@d in@d het@d hospital .

Verhaal twee – De ballon

*STU: the man eh@fp give money om@d # chips .

*STU: en@d then eat # hij@d hem@d op@d [//] de@d patat@d .

*STU: # <en@d> [/] en@d then # eh@fp gooit@d ie@d de@d chips eh@fp weg@d .

*STU: en@d dan@d komt@d er@d een@d meisje@d aan@d huppelen@d en@d
struikelt@d over@d de@d chips .

*STU: en@d then gaat@d de@d balloon # flying weg@d .

*STU: en@d then &f valt@d ze@d .

*STU: en@d de@d meneer@d komt@d .

*STU: # en@d dan@d zegt@d ie@d .

*STU: +" je@d mag@d een@d nieuwe@d ballon@d van@d mij@d .

*STU: en@d dan@d is@d ze@d happy .

Appendix D: Gebruikte codes en commando's

Gebruikte codes

- @d Nederlands woord
- @f Fries woord
- @n neologisme
- @vg voorgezegd woord
- @efc Engels woord in verkeerde context gebruikt (bijvoorbeeld "flyer" i.p.v. "flower")
- @efv Engels woord met Nederlandse vervoeging (bijvoorbeeld "fallt")
- @vz Engels voorzetsel verkeerd gebruikt (bijvoorbeeld "he buys a new balloon by the clown")
- @fp pauzevuller ("eh", "nou", etc.)
- # pauze langer dan twee seconden
- ## pauze langer dan acht seconden
- [/] letterlijke herhaling
- [//] herhaling met correctie, zelfde betekenis (ook vertaling)
- [///] verbetering met andere betekenis
- [*] commentaar ("dit woord weet ik even niet meer")

CLAN commando's

Lengte van uitingen: `mlu +t*stu -t%mor -s*@fp -s"<*>" @ +r6`

Lengte van uitingen met Engels: `mlu +t*stu -t%mor -s*@fp -s*@d -s*@f -s*@n -s*@vg -s"<*>" @ +r6`

Aantal woorden: `freq +t*stu -s*@fp -s"<*>" @ +r6`

Aantal Engelse woorden: `freq +t*stu -s*@fp -s*@d -s*@f -s*@n -s*@vg -s"<*>" @ +r6`

Aantal haperingen: `freq +t*stu +s"[/]" +s"[//]" +s"[///]" +s*@fp +s#* +s&* @`