

“Maymun, noot, mies?!”

Een literatuurstudie naar de rol van de moedertaal in het uitbreiden van de Nederlandse woordenschat van leerlingen met een andere moedertaal dan het Nederlands.



Universiteit Utrecht
Faculteit Geesteswetenschappen
Masteropleiding Nederlandse Taal & Cultuur
Programma Taal, Mens & Maatschappij

Masterscriptie
Marlieke Schipper

Masterscriptie Nederlandse Taal & Cultuur, Programma Taal, Mens & Maatschappij,
Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht, Utrecht.

Student: Marlieke Schipper

Studentnummer: 3033945

Begeleider: Dr. J.M. Nortier

Tweede lezer: Dr. H. Van de Velde

Datum: 7 juli 2011

Voorwoord

De scriptie die voor u ligt, is geschreven ter afsluiting van de masteropleiding Nederlandse Taal & Cultuur. Ik heb voor deze masteropleiding het programma Taal, Mens & Maatschappij gevolgd. Dit programma gaf mij de mogelijkheid om taalkundige vraagstukken te bekijken vanuit maatschappelijk perspectief, bijvoorbeeld waarom de verwerving van het Nederlands bij de Turkse en Marokkaanse migranten niet zo gemakkelijk gaat als men zou willen. Dit vraagstuk is aan de orde gekomen tijdens de mastercursus “Nederlands als tweede taal”. Mede door het enthousiasme van mevrouw Nortier als docent voor deze cursus, heb ik veel nieuwe informatie over dit onderwerp tot me kunnen nemen en dit heeft uiteindelijk tot het onderwerp van deze scriptie geleid.

De afgelopen maanden heb ik met veel plezier onderzoek gedaan naar de rol van de moedertaal in het woordenschatonderwijs, maar zonder hulp van andere mensen had ik het onderzoek niet tot het gewenste eindresultaat kunnen brengen. Daarom is een woord van dank voor deze mensen hier op zijn plaats.

Allereerst wil ik mevrouw Nortier bedanken voor haar deskundige begeleiding. Ik vond het prettig om tussentijds adviezen en feedback te ontvangen en mede door haar passie voor meertaligheid ben ik tot het laatste moment gemotiveerd gebleven om door te schrijven. Tevens wil ik meneer Van de Velde bedanken voor het zijn van mijn tweede lezer. Naast het lezen van de scriptie heeft ook hij de tijd genomen om feedback te geven op mijn eerste versie en daarvoor bedank ik hem.

Naast de deskundige en inhoudelijke feedback heb ik veel steun gehad van de mensen uit mijn directe omgeving. Ik bedank in het bijzonder mijn vriend en mijn familie voor de mentale ondersteuning tijdens het schrijfproces.

Marlieke Schipper, juli 2011

Inhoudsopgave

H1 - Inleiding	9
H2 - Woordenschatkennis	13
2.1 Woorden.....	13
2.2 Mentale lexicon	14
2.3 Tweektalig mentale lexicon.....	17
2.4 Verwerkingsniveaus.....	22
2.5 Woordenschat en taalvaardigheid	24
2.6 Samenvatting.....	25
H3 - Schoolsucces van Turkse en Marokkaanse kinderen	27
3.1 Verklaring voor de lage schoolprestaties	27
3.2 Het verschil tussen schooltaal en thuistaal	29
3.3 Kenmerken van schooltaal	32
3.4 De rol van woordenschat in het gebruik van schooltaal	35
3.4 Taalsituatie	36
3.5 Samenvatting.....	39
H4 - Onderzoeksopzet	41
4.1 Onderzoeksvragen.....	41
4.2 Methode	42
H5 - Tweektaligheid beter bekeken	43
5.1 Soorten taalverwerving	43
5.2 Soorten tweektaligheid	43
5.3 Voordelen van tweektaligheid	44
5.4 Samenvatting.....	47
H6 - Theorieën om moedertaalonderwijs te stimuleren	49
6.1 Taalopslag als een weegschaal	49
6.2 De drempeltheorie	51
6.3 Afhankelijkheidshypothese	52
6.4 Recente onderzoeksresultaten.....	53
6.5 Samenvatting.....	54

H7 - Moedertaalonderwijs in het Nederlandse onderwijssysteem	55
7.1 Geschiedenis.....	55
7.2 Het effect van moedertaalonderwijs.....	56
7.3 Wat zegt Bart Bossers?.....	57
7.4 Conclusie	59
H8 - Woordenschatonderwijs	61
8.1 Viertaktmodel.....	61
8.2 Praktijkervaringen Lukasschool	62
8.3 Conclusie	64
H9 - Invloed van de T1 op de T2-woordenschatuitbreiding	65
9.1 Lexicale transfer	65
9.2 Grootte woordenschat	67
9.3 Conclusie	68
H10 - Conclusie & Discussie	71
10.1 Beantwoording deelvragen	71
10.2 Beantwoording hoofdvraag.....	72
10.3 Discussie	73
Literatuur.....	75

H1 - Inleiding

“De meeste van huis uit Nederlandstalige Amsterdamse kinderen komen het basisonderwijs binnen met een woordenschat van 1000 tot 3000 woorden. Maar er zijn ook kinderen die starten met kennis van 200 tot 300 woorden, of nog minder. Dit zorgt voor een ongelijke start, die nauwelijks meer in te halen is.”

Dit citaat is afkomstig van de website¹ van het ITTA in Amsterdam en dient als inleiding op de tekst die uitleg geeft over de *Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters*. Deze woordenlijst blijkt volgens de website van het ITTA te bestaan uit 3000 woorden die kleuters op de basisschool aangeleerd zouden moeten krijgen om hun basiswoordenschat uit te breiden. Eén van de doelen van dit initiatief is de achterstand in woordenschat bij allochtone kleuters te verkleinen. Allochtone kleuters blijken namelijk zo’n 2000 woorden minder te kennen dan de autochtone kleuters, aldus een bericht dat op 28 januari 2009 geplaatst is op de website² van *Taalvariatie*.

De reden waarom deze allochtone kinderen een minder grote woordenschat hebben, kan veroorzaakt zijn door het feit dat ze thuis een andere moedertaal hebben verworven. Zo verwerft bijvoorbeeld een deel van de opgroeiende allochtone kinderen in Nederland het Turks of het Marokkaans-Arabisch als moedertaal. Pas op latere leeftijd komen deze kinderen in aanraking met de Nederlandse taal en hierdoor starten ze met een taalachterstand op de basisschool.

Uit diverse onderzoeken (o.a. Henrichs, 2010 en Scheele, 2010) blijkt dat het taalaanbod binnen de Turkse en Marokkaanse gezinnen minder talig is dan de autochtone kinderen thuis ontvangen. Hierdoor verwerven de kinderen hun moedertaal minder volledig en dit kan naast de taalachterstand in het Nederlands ook resulteren in een kleinere woordenschat van de moedertaal. Als dit het geval is, starten de Turkse en Marokkaanse kinderen dus met een achterstand in zowel hun moedertaalwoordenschat als in de Nederlandse woordenschat.

Door het volgen van de mastercursus *Nederlands als tweede taal* ben ik in aanraking gekomen met de theorieën van Jim Cummins (Baker, 2001). Deze theorieën benadrukken hoe belangrijk het is om eerst de moedertaal uit te breiden tot een volwaardig moedertaalniveau, voordat er overgestapt wordt op de verwerving van een tweede taal. Als de moedertaal niet volledig verworven wordt, kan dit namelijk nadelige consequenties hebben. Mede door dit inzicht vroeg ik mij af of het voor de Turkse en Marokkaanse kinderen die het Nederlands als tweede taal verwerven, niet verstandig is

¹ www.itta.uva.nl

² <http://www.taalvariatie.nl/2009/01/28/taalachterstand-overwinnen-met-een-placemat/>

om eerst de woordenschat van de moedertaal uit te breiden voordat ze starten met het uitbreiden van de Nederlandse woordenschat?

Tot voor kort werd op de Lukasschool in Utrecht woordenschatonderwijs gegeven met behulp van de moedertaal. Dit onderwijs werd onder andere gegeven aan kinderen die van huis uit het Turks of een Marokkaanse taal hadden verworven. Doordat de moedertaal betrokken werd in het taalonderwijs kregen deze tweetalige kinderen de kans om de moedertaal tot een hoger niveau te ontwikkelen. Helaas is het onderwijs met behulp van de moedertaal inmiddels afgeschaft. Desondanks zijn er wel praktijkervaringen die kunnen aantonen of het gebruik van de moedertaal succesvol was, zoals de theorieën van Jim Cummins mij doen verwachten.

De woordenschatverwerving van leerlingen met een andere moedertaal is daarom het onderwerp van deze scriptie geworden. Het leek me een interessant onderwerp, omdat ik het kon combineren met mijn persoonlijke interesse. Ik zou namelijk graag meer willen weten over de invloed van de woordenschat op het schoolsucces. Hebben kinderen die met een te kleine woordenschat op school komen bijvoorbeeld ook minder kans op schoolsucces? Aan de hand van deze vraag en het feit dat er in het verleden moedertaalonderwijs werd gegeven, heb ik besloten om een literatuurstudie te verrichten met de onderstaande vraag als hoofdvraag:

Worden leerlingen die een allochtone minderheidstaal als moedertaal hebben verworven en in Nederland naar school gaan, extra benadeeld in hun schoolsucces als er geen woordenschatonderwijs met behulp van de moedertaal of woordenschatonderwijs in de moedertaal gegeven wordt?

Omdat in het verleden veel over Turkse en Marokkaanse tweetalige kinderen geschreven is, heb ik ervoor gekozen om het onderzoek vanuit het perspectief van deze kinderen uit te voeren. Hierdoor is het mogelijk om redelijk nauwkeurig hun achtergrond vast te stellen en daarmee een nauwkeurig antwoord te geven op de hoofdvraag.

De Turkse en Marokkaanse kinderen verwerven het Nederlands als tweede taal en daarom noem ik hen tweetalige leerlingen. Het begrip "tweetaligheid" kan echter op verschillende manieren opgevat worden. Volgens Nortier (2009: 14) zijn veel mensen geneigd om iemand pas tweetalig te noemen als die persoon beide talen als een moedertaalspreker beheerst. Dit suggereert dat de beide talen vanaf de geboorte aangeboden moeten zijn, wil iemand als tweetalig beschouwd kunnen worden. Voor dit onderzoek gebruik ik een minder strikte definitie van tweetaligheid. De definitie die ik hanteer komt overeen met de definitie van Muysken (2002: 351): "onder tweetalige mensen wordt verstaan mensen die in het dagelijks leven afwisselend twee talen (moeten) gebruiken". Voor leerlingen die van huis uit het Turks of een Marokkaanse taal hebben verworven, is het aannemelijk dat zij thuis hun moedertaal (T1) gebruiken en op school het Nederlands (T2). Vanaf het moment dat

de leerlingen naar school gaan, noem ik hen daarom *tweetalige leerlingen*. Het feit dat deze leerlingen misschien niet in beide talen (even goed) kunnen lezen en schrijven doet geen afbreuk aan de gestelde definitie. Grosjean (1996: in Jekel, 2009) noemt mensen namelijk ook tweetalig als zij in één van de twee talen niet kunnen lezen en schrijven of één van de talen minder vloeiend spreken.

In Nederland worden de Turkse en Marokkaanse gemeenschappen als een minderheidsgroep gezien en de taal die zij spreken wordt ook wel een *minderheidstaal* genoemd (Muysken, 2002: 346). Een minderheidstaal is *autochtoon* als het uit het land zelf afkomstig is (bijvoorbeeld het Baskisch in Frankrijk en Spanje) of *allochtoon* als het van elders ingevoerd is, zoals het Turks en het Marokkaans-Arabisch in Nederland.

Aan de hand van de zojuist beschreven informatie concludeer ik dat in het huidige onderzoek de leerlingen centraal staan die van huis uit een *allochtone minderheidstaal* hebben verworven en als T2 het Nederlands. In de komende hoofdstukken worden de Turkse en Marokkaanse kinderen ook wel *allochtone kinderen* genoemd. Officieel komt dit niet overeen met de omschrijving die door het *Centraal Bureau voor de Statistiek* (CBS) gebruikt wordt voor “allochtoon”. Daar gaat men ervan uit dat één van de ouders geboren moet zijn in het buitenland (website CBS). Ik heb het over allochtone kinderen, omdat zij een allochtone minderheidstaal spreken.

Het onderzoek is als volgt opgebouwd. Het theoretisch kader geeft de achtergrondinformatie weer over het onderwerp. Ik beschrijf in hoofdstuk 2 wat er verstaan wordt onder een woordenschat en hoe woorden opgeslagen liggen in het hoofd van de tweetalige taalgebruiker. Daarna volgt hoofdstuk 3 met informatie over de taalsituatie waarin de Turkse en Marokkaanse kinderen opgroeien. Gezamenlijk geven deze hoofdstukken antwoord op twee vragen: hebben de Turkse en Marokkaanse kinderen inderdaad een te kleine woordenschat bij aanvang van de basisschool en waarom is deze te kleine woordenschat van invloed op het schoolsucces? Het antwoord op deze vragen vormt het uitgangspunt van mijn literatuuronderzoek en in hoofdstuk 4 beschrijf ik dan ook mijn onderzoeksoptzet. In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen gegeven en ik geef een omschrijving van de gehanteerde onderzoeksmethode.

Vanaf hoofdstuk 5 staan de resultaten centraal. Eerst geef ik meer informatie over het fenomeen tweetaligheid (H5), daarna beschrijf ik de voordelen van tweetaligheid (H6). Hoofdstuk 7 geeft de geschiedenis van het moedertaalonderwijs in Nederland weer en in hoofdstuk 8 volgt een uitleg over de manier waarop de woordenschat van de T2 uitgebreid wordt. Tot slot bespreek ik in hoofdstuk 9 in hoeverre de kennis van de T1 van invloed kan zijn op de uitbreiding van de T2 om daarna in hoofdstuk 10 antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag. In dit laatste hoofdstuk geef ik ook een reflectie op mijn uitgevoerde onderzoek en stel ik afhankelijk van deze reflectie vervolgonderzoek voor.

H2 - Woordenschatkennis

Tweetalige leerlingen hebben twee keer een woordenschat in hun hoofd, namelijk de woordenschat die behoort tot de moedertaal en de woordenschat van de T2. In het komende hoofdstuk staan deze woordenschatten centraal. Middels informatie uit andere onderzoeken maak ik onder andere duidelijk wat er precies onder een woordenschat verstaan wordt en hoe de twee woordenschatten zich verhouden ten opzichte van elkaar in het hoofd van de taalgebruiker.

Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Eerst omschrijf ik wat er verstaan wordt onder een woord (§2.1) om vervolgens uit te kunnen leggen hoe woorden opgeslagen liggen in het geheugen (§2.2). De paragraaf daarna laat diverse modellen zien die in het leven zijn geroepen om de opslag van twee talen in het hoofd van de taalgebruiker te verklaren (§2.3). Daarna volgt een paragraaf met uitleg over de verschillende verwerkingsniveaus (§2.4) en tot slot sta ik stil bij de rol van de woordenschat binnen de taalvaardigheid (§2.5). Aan het eind van het hoofdstuk is een korte samenvatting gegeven om de belangrijkste punten mee te nemen naar het volgende hoofdstuk (§2.6).

2.1 Woorden

Een woordenschat bestaat uit woorden. Het geven van een omschrijving van de term *woord* blijkt niet gemakkelijk. In de literatuur over het mentale lexicon (o.a. Aitchison, 2003; Zhang, 2008 en Pavlenko, 2009) wordt alleen gesproken over relaties tussen woorden en niet over de definitie van de woorden zelf. Verhallen & Verhallen (1994) hebben wel een poging gedaan om een woord te omschrijven, maar hebben hier zeker drie hoofdstukken voor nodig gehad. Omdat de omschrijving van een woord niet kan ontbreken in een onderzoek naar woordenschatuitbreiding, heb ik besloten de belangrijkste inzichten van Verhallen & Verhallen (1994) weer te geven.

Volgens Verhallen & Verhallen verwijst een woord altijd naar een betekenis. Deze betekenis wordt omschreven als het *concept* van een etiket. Waarbij *etiket* staat voor de verzameling klanken die samen een woord vormen. Een woord zou aan de hand van deze omschrijving gedefinieerd kunnen worden als een verzameling klanken die bij elkaar horen, omdat ze samen naar een concept verwijzen. Maar wat te doen met meerdere etiketten die samen naar één concept verwijzen, zoals het geval is bij “zo nu en dan”? Is dit ook een woord of zijn dit meerdere woorden? Verhallen & Verhallen zeggen hierover dat er geen een-op-een-relatie bestaat tussen concepten en etiketten. Vanuit deze gedachte is het mogelijk om een opsomming te geven van alle gevallen die volgens hen nog tot een woord gerekend kunnen worden, omdat ze (al dan niet gezamenlijk) verwijzen naar één concept. Daarbij gaan ze ervan uit dat een concept “een geheel van betekenissen, associaties, ideeën en beelden is dat aan een woord of begrip verbonden is” (1994: 59).

Onder een woord verstaan Verhallen & Verhallen (1994: 94):

- een ongeleed woord : melk, breuk,
- een afgeleid woord : melkachtig,
- een samengesteld woord : hoofdrekenen,
- een zelfstandig naamwoord met bijbehorend lidwoord : de appel,
- een werkwoord met het vaste voorzetsel : bestaan uit,
- een scheidbaar samengesteld werkwoord : houdt ... vast,
- een vaste woordgroep in de functie van bijwoorden : zo nu en dan,
- een vaste woordgroep in de functie van naamwoorden : jan en alleman,
- een vaste woordgroep als werkwoordelijke uitdrukking : je gang gaan,
- routine-uitingen in conversaties : hoe gaat het ermee,
- vaste uitdrukkingen of idiomatische uitdrukkingen : ik laat het er niet bij zitten,
- spreekwoorden en gezegden : haastige spoed is zelden goed,
- collocaties : conclusies trekken.

De bovenstaande opsomming laat zien dat allerlei soorten taaluitingen tot een woord gerekend worden, als ze maar verwijzen naar één concept. Maar het verwijzen naar één concept is te arm als omschrijving van een woord. Er zijn namelijk ook etiketten die verwijzen naar meerdere concepten. Een woord met meerdere betekenissen wordt een *polysemie* genoemd. Denk bijvoorbeeld aan het bekende voorbeeld “bank” dat zowel naar een voorwerp kan verwijzen waarop men kan zitten, als naar een dienstverlenende onderneming op financieel gebied. Dit betekent dat een woord kan bestaan uit een etiket met daarbij één of meerdere concepten, maar net zo goed uit meerdere etiketten die verwijzen naar één concept. Om een concrete definitie aan te houden ga ik ervan uit dat er in ieder geval altijd sprake is van een etiket met lexicale informatie dat verwijst naar een concept met semantische informatie.

2.2 Mentale lexicon

Om de opslagplaats van woorden in het hoofd van de taalgebruiker te omschrijven wordt door taalkundige onderzoekers (Aitchison, 2003; Zhang, 2008; en Pavlenko, 2009) gebruik gemaakt van de relaties tussen woorden. Zij gaan er namelijk van uit dat de woorden opgeslagen liggen met behulp van onderlinge relaties. Een bewijs hiervoor vinden Verhallen & Verhallen (1994) in versprekingen. Als men zich verspreekt, noemt men vaak een woord dat op de een of andere manier gerelateerd is

aan het bedoelde woord, bijvoorbeeld “vlieg” in plaats van “mug”. Deze woorden delen deels dezelfde semantische informatie en dat kan de reden van de verspreking zijn.

Een andere manier waarmee men bewijs vindt voor het feit dat woorden opgeslagen liggen met behulp van de onderlinge relaties, zijn de uitkomsten van woordassociatietoetsen (Verhallen & Verhallen, 1994). Voor de uitvoering van een dergelijke toets wordt een woord voorgelegd aan een proefpersoon. Deze persoon moet vervolgens aangeven welk woord bij het zien van het getoonde woord het eerst in hem op komt. In de meeste gevallen wordt ook dan een woord genoemd dat gerelateerd is aan het getoonde woord (Zang, 2008 en Wolter, 2001) en dit zou erop wijzen dat de woorden dicht bij elkaar opgeslagen liggen. Door middel van de relaties zou het dus mogelijk moeten zijn om het mentale lexicon te beschrijven. Maar voordat ik dit doe, geef ik eerst meer informatie over de onderlinge relaties tussen woorden.

Verhallen & Verhallen (1994) onderscheiden de volgende soorten: betekenisrelaties, vormrelaties, gebruiksrelaties, logische relaties, internationale relaties en grammaticale relaties. Wolter (2001) laat zien dat dergelijke relaties samengevoegd kunnen worden tot drie groepen. De drie soorten relaties die hij onderscheidt aan de hand van de antwoorden die gegeven worden op woordassociatietoetsen, zijn: *paradigmatische relaties*, *syntagmatische relaties* en *fonologische relaties*. Aangezien deze indeling overzichtelijk is en vrij recent is, heb ik ervoor gekozen om de indeling van Wolter (2001) als basis te nemen voor de omschrijving van het mentale lexicon. De onderstaande opsomming geeft uitleg over de verschillende relaties.

- **Paradigmatische relaties**

Een paradigmatische relatie bestaat tussen woorden die onder dezelfde woordgroep vallen en daardoor in een zin dezelfde grammaticale functie kunnen vervullen. Wolter (2001: 43) onderscheidt vier verschillende paradigmatische relaties. Als eerst de *coordinates*. Dit zijn woorden die elkaars gelijke zijn, bijvoorbeeld de woorden “hond” en “kat”. Voor beide woorden geldt dat ze behoren tot de woordgroep zelfstandige naamwoorden en in de zin “Als huisdier hebben wij een hond/kat genomen.” is te zien dat beide woorden inderdaad dezelfde grammaticale functie kunnen vervullen.

Als tweede en derde soort onderscheidt Wolter de relaties op basis van hiërarchie, de *superordinates* en de *subordinates*. Deze termen zijn in het Nederlands beter bekend onder de naam hyponiem en de hyperoniem. Een hyponiem geeft een onderschikking aan en hyperoniem een overkoepeling. Een “hond” is dus een hyponiem van een “dier” en een “dier” is een hyperoniem van “hond”.

De laatste soort paradigmatische relatie die Wolter onderscheidt, is de synonieme relatie en dat wil zeggen dat twee woorden een (bijna) gelijke betekenis hebben, bijvoorbeeld “hond” en “viervoeter”.

- **Syntagmatische relaties**

De syntagmatische relaties staan voor relaties die op basis van de betekenis gelegd wordt tussen twee woorden. Vaak behoren beide woorden tot een andere woordgroep, bijvoorbeeld de woorden “hond” en “bijten”. Kinderen onder de 7 jaar slaan de meeste woorden op door middel van deze relatie. Na 7 jaar vindt er een herstructurering van het lexicon plaats, waardoor er meer hiërarchische relaties gevormd worden (Verhallen & Verhallen, 1994).

Andere voorbeelden van relaties die horen tot de relaties die gelegd worden op basis van betekenis, zijn de *collocaties*, *idiomen* en *uitdrukkingen*.

- **Fonologische relaties**

Een relatie op het gebied van de fonologie betekent een overeenkomst in de klank. In de meeste gevallen hebben woorden die qua klank overeenkomen, geen semantische relatie. Bekende voorbeelden van fonologische relaties tussen woorden zijn woorden die op elkaar rijmen of *homoniemen*. Deze laatste term staat voor woorden die precies dezelfde vorm kennen, maar een andere betekenis hebben.

Nu bekend is welke relaties er kunnen bestaan tussen woorden, is het ook beter voor te stellen hoe het mentale lexicon eruit ziet. Volgens Verhallen & Verhallen (1994:93) kan het mentale lexicon het best vergeleken worden met “een netwerk, waarin allerlei verbindingen tussen de woorden lopen. In het netwerk van het mentale lexicon zijn de woorden knooppunten in een web van verschillende verbindingen.” Deze verbindingen verwijzen dus naar de relaties die zojuist beschreven zijn. Sommige woorden zullen op basis van een betekenisrelatie aan elkaar verbonden zijn en andere woorden juist door een gelijkheid in de vorm. Maar voor elk woord geldt dat het op de een of andere manier opgenomen is in het gestructureerde netwerk.

Sommige onderzoeken (Dell & O’Seaghdha, 1992; Patterson et al., 2006; Plaut, 1995, 1997; Plaut et al. 1996; Rogers et al. 2004b, in: Dilkina et al., 2010: 67) beweren dat er geen relatie bestaat tussen de lexicale eigenschappen en de semantische eigenschappen van een woord. Dit zou betekenen dat er ook geen mentaal lexicon kan bestaan in de vorm die zojuist beschreven is. Als reden geven ze dat voor het bepalen of bepaalde klanken samen een woord vormen niet altijd toegang tot het semantische systeem nodig is. Dit zou aangetoond zijn door onderzoek te doen naar mensen met

dementie. Door deze ziekte zijn sommige talige systemen niet meer volledig toegankelijk en is het mogelijk om te toetsen of het semantische systeem altijd samenwerkt met het lexicale systeem (Dilkina et al., 2010).

De tegenhangers gaan er juist van uit dat er wel een relatie bestaat tussen de lexicale eigenschappen en de semantische eigenschappen van een woord. In het onderzoek van Dilkina et al. (2010) wordt bewijs gevonden voor het bestaan van een mentaal lexicon in de zin van één systeem waarin zowel lexicale als semantische processen (samen) functioneren. Als er sprake is van dementie of een andere afwijking waarbij talige functies aangetast worden, kan één van de processen minder goed gaan functioneren, maar dit hoeft niet altijd zo te zijn. Dit zou verklaren waarom uit sommige onderzoeken naar voren is gekomen dat beide processen los van elkaar zouden functioneren. In het huidige onderzoek ga ik uit van dit meest recente inzicht, dus dat zowel de lexicale als de semantische eigenschappen opgeslagen liggen in het mentale lexicon.

2.3 Tweetalig mentale lexicon

De tweetalige leerlingen die centraal staan in dit onderzoek, verwerven twee talen. Over de manier waarop twee talen opgeslagen liggen in het hoofd van de taalgebruiker zijn de afgelopen jaren allerlei modellen verschenen. In de jaren negentig bekeek men dit vraagstuk nog vanuit de onderzoeksvraag: “worden er concepten uit beide talen gedeeld?” Tegenwoordig bekijkt men het vraagstuk anders. Men gaat ervan uit dat er sowieso kennis gedeeld wordt, maar het is nog de vraag wat er precies gedeeld wordt (Pavlenko, 2009). Om het antwoord te vinden op deze vraag, zijn er modellen bedacht om het tweetalige lexicon te beschrijven. Een belangrijk begrip voor het ontstaan van deze modellen is *transfer*. Deze term staat voor de overdracht van talige kennis van de ene taal naar de andere taal (Appel & Vermeer, 2000). Sommige taalaspecten zijn gemakkelijker overdraagbaar dan andere. Concrete woorden en cognates worden bijvoorbeeld sneller getransfereerd dan abstracte woorden (o.a. De Groot, 1992, 1993 en 1995; Kroll & Stewart, 1994; in: Pavlenko, 2009: 144). Cognates zijn woorden die in twee talen dezelfde vorm en betekenis kennen en dit verklaart waarom ze gemakkelijk overdraagbaar zijn.

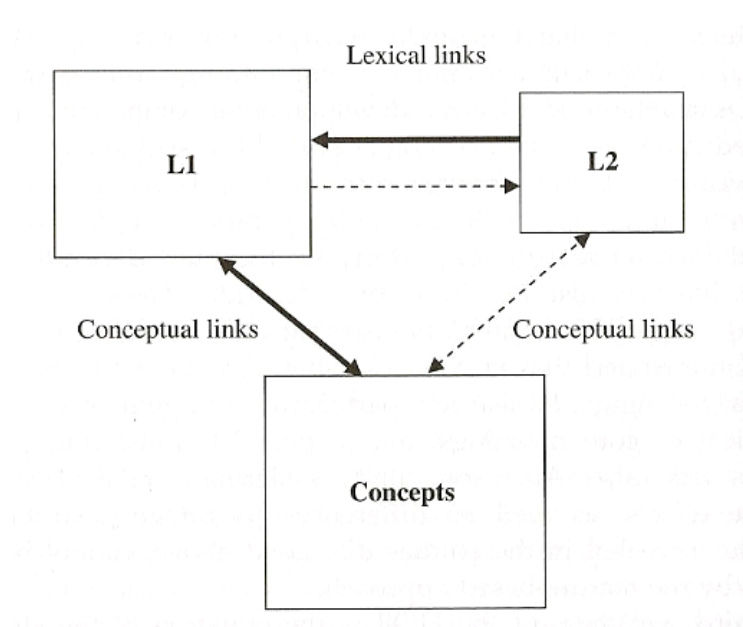
Als de kennis verschilt in beide talen, maar er wel een relatie bestaat tussen de woorden, ontstaat er een kruislingse verbinding. Dit is bijvoorbeeld het geval als een concept in de ene taal tot een andere categorie behoort, maar beide talen wel dezelfde betekenis hebben (Ameel et al., 2005 en Graham & Belnap, 1986; in: Pavlenko, 2009: 145). Een voorbeeld is het woord “tomaat”. In de sommige talen behoort dit woord tot de categorie “fruit” en in een andere taal tot de categorie “groente”.

Aan de hand van bovenstaande gegevens zijn de verschillende modellen van het tweetalig mentale lexicon tot stand gekomen. Een korte beschrijving van elk model volgt in de onderstaande tekst.

- **The Revised Hierarchical Model**

Dit model is afkomstig van Kroll & Stewart (1994; in: Pavlenko, 2009). Zij gaan ervan uit dat de toegang tot het semantische systeem in eerste instantie via de T1 verloopt. Er is een gemeenschappelijk systeem met conceptinformatie, maar voor de toegang tot dit systeem vanuit de T2, moet men eerst de lexicale kennis van de T1 aanspreken. Hoe meer bekwaam iemand wordt in de T2, hoe minder de toegang tot het semantische systeem via de T1 verloopt. Er worden namelijk steeds meer rechtstreekse conceptuele links gelegd tussen de lexicale informatie van de T2 en de bijbehorende conceptinformatie (zie figuur 1 voor een schematische weergave van dit model).

Figuur 1. The Revised Hierarchical model

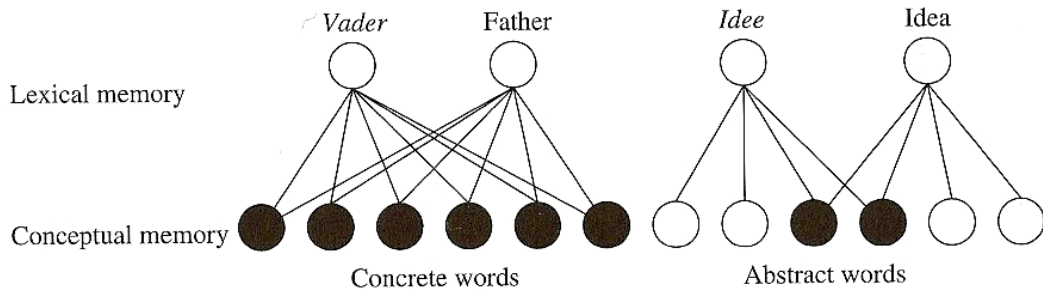


Bron: Kroll & Stewart (1994; in: Pavlenko, 2009: 143)

- **The Distributed Feature Model**

De Groot (1992; in Pavlenko, 2009) heeft dit model in het leven geroepen. Ook hier wordt net als het bovenstaande model uitgegaan van een overlap in het semantische systeem met conceptuele informatie. Alleen gaat men ervan uit dat er voor concrete woorden meer overlap te vinden is dan voor abstracte woorden. Dit is goed zichtbaar in de schematische weergave hieronder (Pavlenko, 2009: 144).

Figuur 2. The Distributed Feature Model

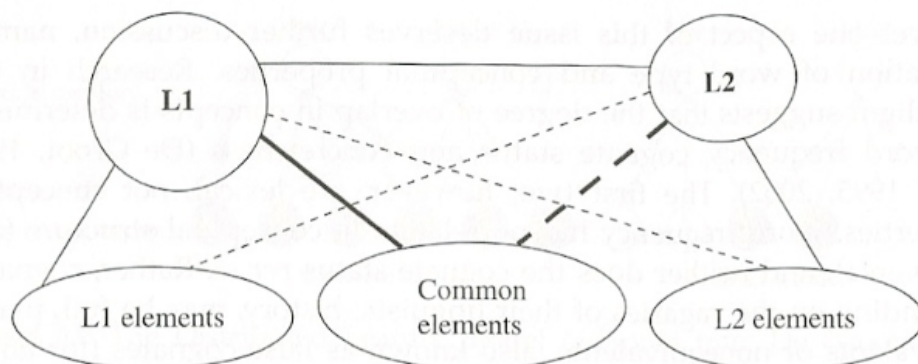


bron: De Groot (1992; in: Pavlenko, 2009:144)

- **The Shared Asymmetrical Model**

Het laatste model is een model dat de hiaten van de vorige twee opvult. Zo bleek bijvoorbeeld in de eerder genoemde modellen dat de kruislingse relaties nog ontbraken. Deze relaties zijn wel weer gegeven in het "Shared Asymmetrical Model" van Dong et al. (2005; in Pavlenko, 2009: 146). Zoals de schematische weergave van het model (figuur 3) laat zien worden niet meer alle concepten gedeeld en bestaan er twee systemen met taalspecifieke concepten.

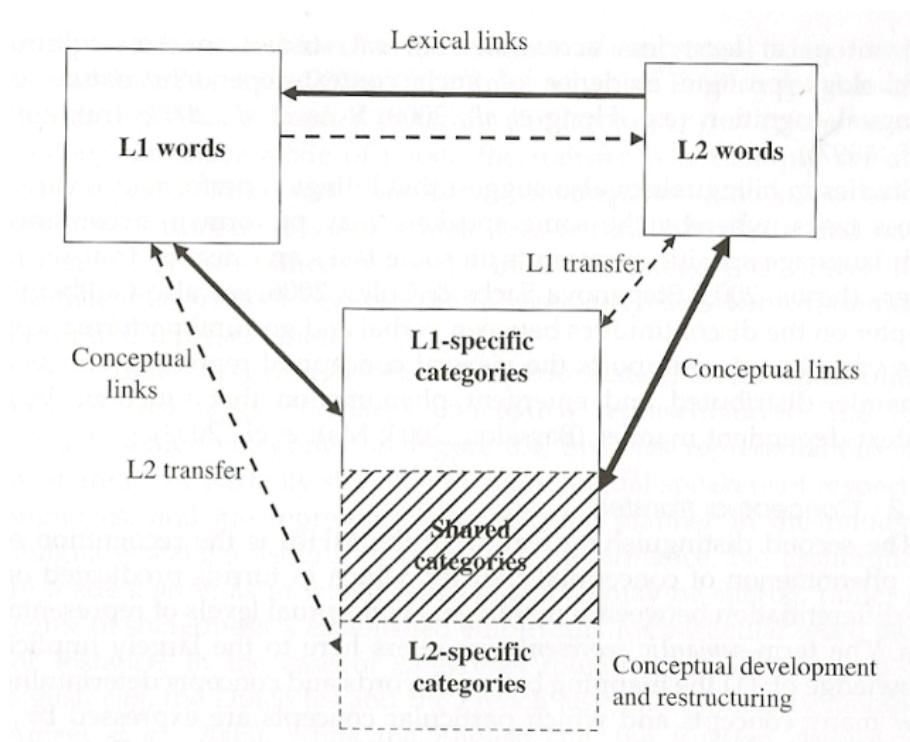
Figuur 3. The Shared Asymmetrical Model



Bron: Van Dong et al. (2005; in: Pavlenko, 2009: 146)

Voor Pavlenko vormden de bovenstaande modellen het uitgangspunt van haar model: het *“Modified Hierarchical Model”*. In figuur 4 is een afbeelding getoond van dit model en daarin is te zien dat de conceptuele representaties volledig gedeeld kunnen worden, deels kunnen overlappen of volledig tot een taalspecifieke categorie behoren. Tevens is zichtbaar gemaakt dat de T1 en de T2 onderlinge relaties vertonen, zowel relaties op lexicaal niveau als op conceptueel niveau. Deze relaties laten zien dat er transfer vanuit de T1 naar T2 kan plaatsvinden, maar ook andersom.

Figuur 4. *The Modified Hierarchical Model*

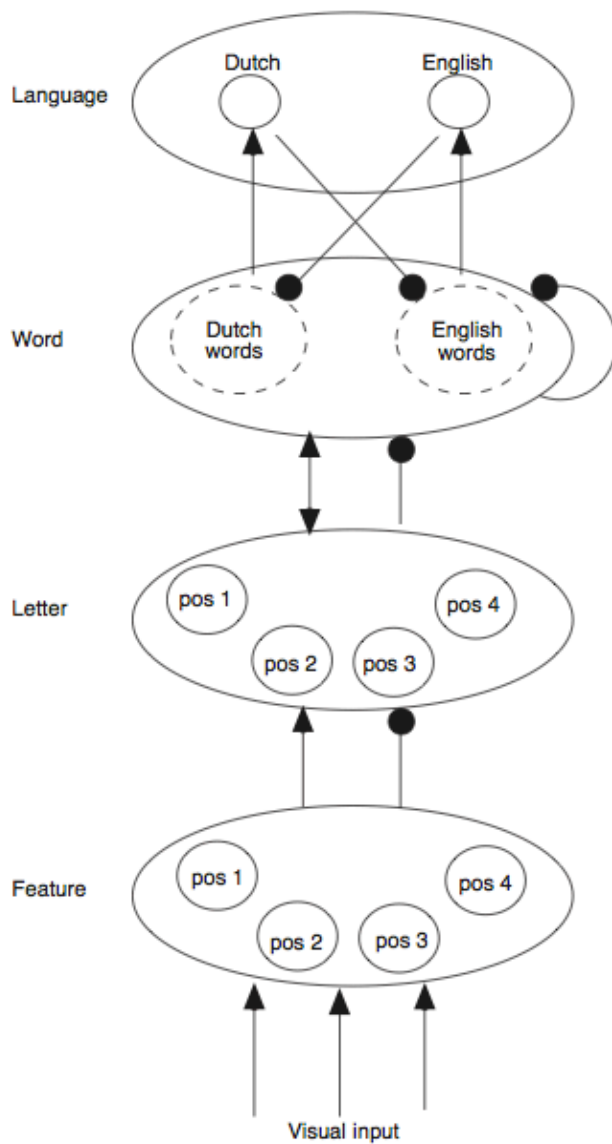


Bron: Pavlenko (2009: 147)

Vanuit een ander onderzoeksperspectief is ook aangetoond dat de tweetaligen een geïntegreerd lexicon bezitten. Dijkstra & Van Heuven (2002) presenteerden namelijk voor de verklaring van het woordherkenningsproces bij tweetaligen het *“Bilingual Interactive Activation (BIA) model”*. Een belangrijke aanname van dit model is dat woorden in een tweetalig lexicon niet in één keer herkend worden, maar meer in een geleidelijk proces. Op basis van woordkenmerken worden tijdens het herkenningsproces verschillende woorden actief die voldoen aan de kenmerken, bijvoorbeeld de woorden die qua klank op elkaar lijken. Zowel woorden uit de T1 als de T2 zullen dan omhoog komen en dit verklaart waarom soms het verkeerde woord geactiveerd wordt en men zich verspreekt. Dijkstra (2008) gaat ervan uit dat deze woorden onafhankelijk van taal geactiveerd worden. Het

onderstaande figuur laat zien dat net als in het model van Pavlenko (2009) relaties bestaan tussen de woordkennis van de T1 en de woordkennis van de T2.

Figuur. 5 *The Bilingual Interactive Activation model.*



Bron: Dijkstra & Van Heuven (2002: 177)

2.4 Verwerkingsniveaus

In het mentale lexicon liggen woorden opgeslagen door middel van relaties. Deze relaties kunnen dus ook bestaan tussen woorden die behoren tot de ene taal en woorden die behoren tot de andere taal. Omdat elk woord andere relaties aangaat, liggen de woorden niet allemaal op dezelfde manier opgeslagen en daardoor kan een verschil in gebruik ontstaan. Het ene woord gebruikt men bijvoorbeeld alleen receptief, terwijl het andere woord zowel receptief als productief gebruikt kan worden. Verhallen (1994: 52) noemt als verklaring voor dit gebruiksverschil dat woorden niet altijd tot hetzelfde niveau verwerkt worden. Om de verschillende niveaus te beschrijven gebruikt ze een indeling die beschreven is door Klausmeier (1979). Deze indeling is lange tijd geleden gemaakt, maar nog steeds representatief. De indeling geeft namelijk een heldere verklaring voor het feit dat niet elk woord op dezelfde manier gebruikt wordt.

Klausmeier gaat ervan uit dat het opslaan van de betekenis van woorden door middel van verschillende verwerkingsniveaus gebeurt. Elk woord dat verworven wordt, zal in principe hetzelfde proces moeten doorlopen, alleen niet elk woord haalt het eindstadium. Deze verschillende eindstadia verklaren het verschil in gebruiksmogelijkheden van een woord. Om dit te verduidelijken wordt in de onderstaande tekst beschreven welke niveaus er onderscheiden worden door Klausmeier (1979; in Verhallen, 1994).

Het eerste en laagste verwerkingsniveau is het *concrete niveau*. Dit wil zeggen dat het woord zodanig opgeslagen wordt dat het als object in slechts één bepaalde werkelijkheidssituatie herkend wordt. Dit niveau speelt bij het begin van de eerstetaalverwerving een grote rol. Kinderen die net leren praten slaan in het begin namelijk alleen woordvormen op die verwijzen naar de directe omgeving, bijvoorbeeld de afbeelding van een stoel in de kamer met daarbij het woord “stoel”.

Het niveau dat na het concrete niveau komt wordt het *identiteitsniveau* genoemd. Dit niveau staat voor de woorden die in meerdere situaties herkend worden, bijvoorbeeld als de stoel verplaatst is naar een andere kamer. Als dit het geval is, dan is er geabstraheerd van tijd en ruimte en daarmee wordt de betekenis als stabiel gezien.

Maar toch wordt met het behalen van dit tweede niveau de verworven betekenis nog niet als volledig beschouwd. Een taalgebruiker kan het woord pas gebruiken in alledaagse communicatiesituaties als het derde verwerkingsniveau is behaald. Dit niveau heet het *classificatieniveau* en daarmee bedoelt Klausmeier dat het woord op meerdere objecten betrokken kan worden. Het woord “stoel” slaat dus zowel op een schommelstoel als op een ligstoel.

Middels deze opgang in verwerkingsniveaus is te zien dat het netwerk om een woord zich steeds verder uitbreidt naar mate een woord beter verworven is. Hoe meer voorbeelden er van een woord verworven worden, hoe meer relaties er gelegd worden met andere woorden en hoe uitgebreider

het mentale lexicon wordt. Dit uitgebreide mentale lexicon biedt meer mogelijkheden om woorden terug te vinden en daardoor wordt het gemakkelijker om het woord te gebruiken (Appel & Vermeer, 1996; in Van Rhoer & Vermeer, 2005) .

Het laatste stadium van de verwerving van een woord is behaald als het woord gebruikt kan worden op een hoog cognitief niveau in een formeel denkproces. Dit verwerkingsniveau dat heet daarom het *formele niveau* en vereist een diepe verwerking van het woord. De taalgebruiker kan dan niet alleen een woord gebruiken, maar ook (Verhallen, 1994:53):

- *“de essentiële kenmerken van het concept benoemen;*
- *de essentiële kenmerken herkennen waar ze voorkomen;*
- *voorbeelden en niet-voorbeelden van het concept onderscheiden, en onder woorden brengen op welke essentiële kenmerken de beslissing wordt gebaseerd;*
- *de definitie van het woord waarmee het concept wordt aangeduid, geven.”*

Door deze uitgebreide woordkennis is het ook mogelijk om taxonomische verbanden te leggen in het mentale lexicon. Dit wil zeggen dat er verbanden aangebracht worden waarmee een ordelijke indeling gemaakt is op basis van overeenkomsten. Deze structuur is volgens Klausmeier nodig voor het volgen van onderwijs, zo meldt Verhallen (1994: 54). Appel & Vermeer (1996; in: Van de Rhoer & Vermeer, 2005: 4) verwoorden deze diepe verwerking meer algemeen, namelijk “alle mogelijke betekenissen, associaties en gebruikscontexten van een woord”.

In meer recente literatuur is door Jarvis (2009: 100) genoemd wat het betekent als een woord door iemand gekend wordt. Hij geeft de volgende omschrijving:

“Knowing a word means the ability to recognize and retrieve the word from memory, and it also means knowing (1) how the word is spelled and pronounced in its various forms, (2) the word’s meaning(s), (3) its grammatical class and syntactic constraints, (4) its collocations and syntagmatic associations (i.e. the words that it tends to co-occur with), (5) its lexical and conceptual associations (i.e. the words and meanings it is associated with that are not part of its collocational frame or denotational meaning) and (6) how frequently the word occurs in the language, how formal it is and in which registers of the language it can be used appropriately and conventionally.”

Uit deze beschrijving blijkt dat de omschrijving van het laatste verwerkingsniveau van een woord heel uitvoerig beschreven kan worden. Als een woord verworven is, dan houdt dit niet alleen in dat

de volledige betekenis bekend is. Voor een formeel gebruik van het woord is het ook noodzakelijk om bijvoorbeeld te weten welke syntactische beperkingen het woord kent en tot welk register het woord behoort. De omschrijving van Jarvis (2009) is erg uitvoerig. Als ik deze omschrijving zou nemen voor het “kennen van een woord” zou dit betekenen dat analfabeten geen woorden kennen. Toch kan deze beschrijving wel gebruikt worden om te beschrijven welke informatie gekend wordt van een woord als een woord tot het laatste niveau verworven is, en daarvoor zal ik de omschrijving van Jarvis (2009) gebruiken.

2.5 Woordenschat en taalvaardigheid

Inmiddels is duidelijk wat er onder een woord verstaan wordt, welke kennis je bezit als een woord volledig verworven is en hoe woorden in het mentale lexicon opgeslagen liggen. Minder duidelijk is geworden waarom de woordenschat belangrijk is voor het gebruik van taal. In Elman (2004) staat het volgende citaat gegeven: “an essential aspect of knowing language is knowing the words of that language.” Deze zin maakt duidelijk dat aan het kennen van woorden een essentiële functie toegeschreven wordt. Maar wat deze functie precies inhoudt, wordt niet gezegd.

In Bossers (1996:168) is een opmerking van de taalkundige Stephen Krashen opgenomen: “als je op reis gaat, neem je je woordenboek mee, geen grammatica.” Met deze opmerking laat Bossers zien dat woordenschat een centrale plaats inneemt binnen de kennis die men van een taal moet bezitten om hem te kunnen gebruiken. Woorden worden gezien als *primaire betekenisdragers* en daarmee geeft hij aan dat kennis van woorden een belangrijke rol speelt in de communicatie. Voor een geslaagde communicatie moeten namelijk talige boodschappen begrepen worden door de ontvanger. Hoe minder kennis de ontvanger heeft van verschillende woorden, hoe lastiger het wordt om een talige boodschap te ontvangen.

Nation (2006: 79) heeft onderzoek gedaan naar de basiswoordenschat die nodig is voor het begrijpen van gesproken en geschreven teksten. Hij stelt aan de hand van de gevonden onderzoeksresultaten dat als je 98% van de tekst zonder hulp wilt begrijpen, je zeker 8000 tot 9000 woorden van de basiswoordenschat moet beheersen. Voor gesproken tekst geldt een basiswoordenschat van 6000 tot 7000 woorden. Deze resultaten zijn gevonden voor volwassenen en laten zien dat een kind met de kennis van 200 woorden en heel stuk achterloopt op een kind die al 3000 woorden beheerst.

Ook in Ricketts et al. (2007) wordt aangetoond dat het kennen van woorden van belang is. In dit onderzoek laat men namelijk zien dat een te kleine woordenschat negatieve invloeden heeft op de ontwikkeling van leesvaardigheden. Een kleinere woordenschat zorgt voor minder tekstbegrip en kinderen met een kleine woordenschat zullen daardoor minder snel het lezen onder de knie hebben. Dit heeft weer tot gevolg dat er minder kennis opgenomen wordt.

2.6 Samenvatting

In het bovenstaande hoofdstuk is veel informatie gegeven over woordenschat en alles wat daarmee te maken heeft. Woorden zijn omschreven als een etiket van lexicale informatie met daarbij een concept bestaande uit semantische informatie. Deze opgeslagen informatie ontstaat doordat woorden relaties aangaan met andere woorden en met behulp van deze relaties liggen de woorden opgeslagen in het mentale lexicon.

De afgelopen jaren zijn diverse modellen in het leven geroepen om het mentale lexicon van tweetalige mensen te beschrijven. De conclusie die uit deze modellen getrokken kan worden is dat de talen niet volledige gescheiden opgeslagen liggen. Concepten die overeenkomen in beide talen, kunnen vanuit beide talen opgehaald worden en zijn dus aan elkaar gerelateerd.

Door de verwerkingsniveaus van Klausmeier (1979; in Verhallen, 1994) is duidelijk geworden dat niet elk woord op dezelfde manier gebruikt kan worden. Als er minder relaties gelegd zijn, is het woord minder diep verworven. Een diepe verwerving van een woord maakt het gemakkelijker om het woord voor alle taaldoeleinden te gebruiken. Daarom adviseert Klausmeier om zoveel mogelijk woorden tot dit niveau op te slaan, omdat dan een uitgebreid mentaal lexicon ontstaat. Dit advies is terecht, want een kleine woordenschat kan problemen geven met het begrip van gesproken en geschreven taal, zoals Nation (2006) en Ricketts et al. (2007) laten zien.

Het hebben van een grote woordenschat is belangrijk. Ook voor het opnemen van kennis op school lijkt het hebben van een grote woordenschat belangrijk, omdat genoemd is dat het begrip van taaluitingen verminderd kan zijn als de woordenschat te klein is. In hoeverre er bij de Turkse en Marokkaanse tweetalige kinderen sprake is van een te kleine woordenschat en of dit invloed heeft op het schoolsucces wordt duidelijk in het volgende hoofdstuk. Daar wordt namelijk de taalachtergrond geschetst van deze kinderen om te bepalen of zij daardoor benadeeld worden in het schoolsucces.

H3 - Schoolsucces van Turkse en Marokkaanse kinderen

Sinds de kinderen van de Turkse en Marokkaanse migranten in Nederland naar school gaan, zijn hun schoolprestaties regelmatig teruggekeerd in wetenschappelijk onderzoek. Vaak werd gezocht naar een relatie tussen de lage schoolprestaties en het hebben van een taalachterstand in het Nederlands. In dit hoofdstuk wordt een deel van deze onderzoeksresultaten beschreven om de achtergrond te schetsen van de problemen waar de Turkse en Marokkaanse kinderen tegenaan lopen door een te kleine woordenschat.

Het hoofdstuk is als volgt opgebouwd. Eerst geef ik een overzicht van de schoolprestaties in relatie tot het hebben van een kleine woordenschat (§3.1). In de paragraaf daarna wordt het verschil tussen thuistaal en schooltaal uitgelegd (§3.2). Vervolgens worden de kenmerken beschreven waar schooltaal aan voldoet (§3.3). Aan de hand van deze kenmerken kan namelijk bepaald worden waarom de Turkse en Marokkaanse kinderen lager presteren op school door de geringe woordenschat. Dit wordt gedaan door de taalsituatie van de Turkse en Marokkaanse kinderen te omschrijven (§3.4). Tot slot volgt een samenvatting (§3.5) om de belangrijkste gegevens samen te vatten. Dit vormt het uitgangspunt van de literatuurstudie om de hoofdvraag van dit onderzoek te kunnen beantwoorden.

3.1 Verklaring voor de lage schoolprestaties

In deze paragraaf beschrijf ik onderzoeksresultaten die een verklaring proberen te geven voor de lage schoolprestaties van de allochtone tweetalige kinderen in Nederland. Ik geef eerst resultaten weer van studies die uitgevoerd zijn in de jaren negentig, daarna volgen de resultaten van meer recentere uitkomsten.

3.1.1 Studies jaren negentig

In 1994 kwam Marianne Verhallen tot de conclusie dat in Nederland de leerresultaten van kinderen uit etnische minderheidsgroepen vanaf de start in het basisonderwijs onder de maat bleken te zijn. Deze lage schoolprestaties waren deels te verklaren door de geringe woordenschat van deze kinderen. Zij hadden het Nederlands als tweede taal verworven en daardoor bleek een minder breed scala van betekenisrelaties en toepassingsmogelijkheden verworven te zijn. De diepe woordkennis was dus minder goed ontwikkeld, waardoor het mentale lexicon ook minder uitgebreid was.

Een andere verklaring vond Verhallen (1994) in het feit dat de lexicale ontwikkeling van de T1 niet op de juiste manier uitgebreid werd, omdat op school de ontwikkeling van de T1 niet voortgezet werd. Dit in tegenstelling tot de eentalige Nederlandse kinderen, die hun moedertaal wel gestaag uitbreiden op school omdat de voertaal Nederlands is (Verhallen, 1994). Andere onderzoeken uit die

tijd geven hetzelfde beeld (Appel & Schaufeli, 1990; Verhoeven & Boeschoten, 1986 en Verhallen & Schoonen, 1998). Na een aantal jaren basisonderwijs blijkt de woordenschat van de T1 kleiner te zijn dan de woordenschat van de T2 (Verhallen & Schoonen, 1998: 465) en met deze uitkomst veronderstel ik dat de ontwikkeling van de moedertaal geremd wordt door de aanwezigheid van het Nederlands.

Met het noemen van de te kleine woordenschat van de moedertaal in relatie tot de lage schoolprestaties, lijkt men te suggereren dat de kennis van de T1 invloed heeft op de schoolprestaties. Maar dit is niet de enige reden waarom de schoolprestaties van de Turkse en Marokkaanse leerlingen onder de maat zijn. In Verhallen & Verhallen (1994: 29) worden resultaten genoemd van de actieve en passieve Nederlandse woordenschat van de Turkse en Marokkaanse leerlingen (Verhoeven & Vermeer, 1992). Uit deze resultaten blijkt dat Nederlandse 6-jarige kinderen zeker de helft meer verschillende woorden gebruiken in zowel passieve als actieve vorm. Met deze uitkomst concluderen Verhallen & Verhallen (1994) dat de Turkse en Marokkaanse tweetalige kinderen wat betreft de woordenschatontwikkeling drie tot vier jaar achterlopen ten opzichte van hun Nederlandse leeftijdsgenootjes en dat dit ook een reden van de lagere schoolprestaties kan zijn.

3.2.1 Recente studies

Nu bekend is dat de tweetalige migrantenkinderen in de jaren negentig niet goed scoorden op school en dat deze lage scores deels veroorzaakt zouden kunnen zijn door de geringe woordenschat van zowel de moedertaal als het Nederlands, ben ik benieuwd welke resultaten meer recente onderzoeken laten zien.

In Scheele (2010: 2) staat een verwijzing naar studies die aantonen dat in vergelijking met eentalige leerlingen tweetalige leerlingen minder taalvaardig zijn in zowel de T1 als de T2 (Hammer, Davison, Lawrence & Miccio (2009), Ivanova & Costa (2008), Leseman & Van den Boom, (1999), Oller & Eilers (2002), Páez, Tabors & López (2007) Tressers-Daller, Özsoy & Van Hout (2007) en Uccelli & Páez (2007). Deze taalachterstand de reden is van een verminderde schoolontwikkeling volgens Kieffer (2008) en Stipek (2001). Aangezien later in dit onderzoek beschreven wordt dat tweetaligheid veel voordelen met zich mee kan brengen (H5), veronderstel ik dat het feit dat de kinderen tweetalig zijn niet de reden kan zijn van het verminderde schoolsucces.

Uccelli & Páez (2007) tonen aan dat de meerderheid van de tweetalige kinderen een kleinere woordenschat heeft dan de eentalige kinderen voor de betreffende taal. Volgens August & Shanahan (2006) en Snow et al. (1998) kan de kennis van minder woorden tot een minder goed ontwikkelde geletterdheid leiden. Dit heeft automatisch invloed op het opnemen van kennis op school (Uccelli & Páez (2007).

De zojuist besproken resultaten over tweetalige kinderen betreft voornamelijk kinderen die niet in Nederland opgegroeid zijn. Dagevos & Gijsberts (2007) hebben daarentegen onderzoek gedaan naar tweetalige kinderen die van huis uit een allochtone minderheidstaal als moedertaal verworven hebben en als T2 het Nederlands. Voorheen werd door Verhallen (1994) gevonden dat deze kinderen ten opzichte van de eentalige Nederlandse kinderen een minder hoog opleidingsniveau behaalden. Inmiddels blijkt dat het gemiddelde opleidingsniveau gestegen is ten opzichte van een aantal jaren geleden, maar ze verlaten de basisschool nog steeds met een achterstand in vergelijking met eentalige Nederlandse kinderen. Zelfs als de ouders taaltrainingen gekregen hebben of hoogopgeleid zijn, blijven de Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse kinderen een achterstand vertonen (Dagevos & Gijsberts, 2007). Waar deze achterstand door veroorzaakt wordt, wordt duidelijk gemaakt in de volgende paragrafen.

3.2 Het verschil tussen schooltaal en thuistaal

Aan de hand van wetenschappelijk onderzoek is in het verleden al meerdere keren aangetoond dat de taaluitingen die op school gebruikt worden verschillen van de taaluitingen die thuis gebruikt worden. In de onderstaande paragrafen geef ik vanuit twee onderzoeksperspectieven (sociolinguïstiek en tweedetaalverwerving) weer hoe deze verschillen beschreven zijn. Hiermee wil ik aangeven dat het begrip *schooltaal* niet nieuw is. Tevens wordt een voorzet gegeven om de specifieke kenmerken van schooltaal te beschrijven.

3.1.1 Sociolinguïstisch perspectief

Het uitgangspunt van de sociolinguïstiek is dat taaluitingen in verband gebracht worden met sociaal gedrag. Aangezien taal niet los van een persoon of context gezien kan worden, is onderzocht welk soort taal past of gebruikelijk is in een bepaalde context. Vanuit dit perspectief zijn er verschillen geconstateerd in het taalgebruik van sociale klassen door o.a. Labov (1966), Trudgill (1974) en Bernstein (1971) (Wardhaugh, 2010). Eén van deze onderzoekers gaat dieper in op de verschillen tussen thuistaal en schooltaal, namelijk Bernstein (1972). Volgens hem wordt op school de “elaborated code” gesproken. Kinderen die van huis uit veel van deze taalvorm meegekregen hebben, hebben volgens Bernstein daarom voordeel ten opzichte van kinderen die thuis alleen de “restricted code” aangeboden hebben gekregen (Bernstein, 1972; in: Wardhaugh, 2010: 358).

Het verschil tussen de beide taalvormen wordt veroorzaakt door de uitgebreidheid van grammaticale structuren en de toepassingsmogelijkheden die daardoor ontstaan (Wardhaugh, 2010: 358). De *restricted code* staat voor zeer eenvoudig taalgebruik, dat omschreven wordt als het gebruik van grammaticaal eenvoudige zinnen, zoals enkelvoudige zinnen of gemakkelijke samengestelde zinnen.

Vaak worden er elliptische zinnen gebruikt en weinig bijvoeglijke naamwoorden of bijwoorden. Het is een meer informele manier van spreken waarbij men gebruik maakt van onpersoonlijke voornaamwoorden, vaste constructies als "je weet wel" en verwarrende redeneringen en conclusies. De grammatica is niet uitgebreid en daarom biedt het weinig steun voor het overbrengen van betekenissen. Vaak wordt de betekenis van een uiting impliciet afgeleid uit de bijbehorende context of uit gedeelde kennis. Hierdoor is het mogelijk om met weinig woorden duidelijk te maken wat er bedoeld wordt. Dit maakt de restricted code functioneel voor alledaagse taalsituaties en daarom wordt het ook wel *spreektaal* genoemd. Door het gebruik van de betekenisafleidende context wordt de taalvariant vaak door ouders gebruikt om te sturen, te verbieden en te bevelen (Van Hell & Van Weerdenburg, 2007: 93). Juist de mogelijkheid om korte sturende taaluitingen te formuleren, wordt gezien als een voordeel van de restricted code.

De andere vorm die Bernstein onderscheidt, is de *elaborated code*. Deze vorm is in veel gevallen het tegenovergestelde van de zojuist beschreven kenmerken. Dit betekent bijvoorbeeld dat er gebruik gemaakt wordt van zinnen die een uitgebreide syntactische structuur bevatten. Tevens wordt er vaak gebruik gemaakt van samengestelde of ondergeschikte zinnen, veel bijvoeglijke naamwoorden, voorzetsels en bijwoorden. De elaborated code wordt voornamelijk in formele taalsituaties gebruikt, waardoor het gebruikelijk is om te spreken vanuit het persoonlijke voornaamwoord "ik". Door de aanwezigheid van complexe grammaticale structuren en volledige zinnen, is de betekenis van de zin expliciet aanwezig in de taaluiting. Dit maakt het makkelijker om een logische opbouw te creëren, waarmee redeneringen en conclusies helder uitgelegd kunnen worden. De elaborated code biedt door de uitgebreide grammaticale structuren de mogelijkheid om onderwerpen gemakkelijk toe te lichten. De taalvorm komt je veel tegen in schoolse situaties, omdat ook complexe en abstracte onderwerpen door middel van deze taalvorm overgedragen kunnen worden (Wardhaugh, 2010: 358).

Doordat de uitgebreide taalvorm in specifieke taalsituaties voorkomt, komt niet iedereen even vaak met de elaborated code in aanraking. Dit in tegenstelling tot de restricted code. Deze vorm gebruikt iedereen in informele en alledaagse taalsituaties. De sociale klasse die Bernstein omschrijft als de "lower working class", komt het minst in aanraking met de elaborated code. Deze klasse bestaat uit mensen die een baan hebben waarvoor weinig scholing nodig is, bijvoorbeeld lopendebandwerk. Hierdoor staat de lower working class laag op de sociaaleconomische ladder en verkeren ze minder vaak in taalsituaties waarin de formele, uitgebreide vorm gebruikelijk is (Bernstein, 1972; in Wardhaugh, 2010: 358).

De sociale klassen die hoger op de sociaaleconomische ladder staan, bevatten meer hoger opgeleiden. Deze mensen hebben vaker een beroep waarbij het gebruikelijker is om op een formele manier de taal te gebruiken. Hierdoor hebben zij zich de elaborated code beter eigen kunnen maken

dan de mensen uit de lage sociale klassen en gebruiken ze de specifieke taalvorm waarschijnlijk ook vaker in gesprekken met hun kinderen. Dit verschil in taalaanbod zorgt volgens Bernstein voor de ongelijke verdeling tussen kinderen die starten op de basisschool (1972; in Wardhaugh, 2010: 358). Door meer ervaring met de elaborated code is het namelijk gemakkelijker om kennis op te nemen die aangeboden wordt door middel van de elaborated code.

3.1.2 Tweedetaalverwerving

Vanuit een meer taalkundig perspectief is ook geconstateerd dat een bepaald soort taalgebruik veel gebruikt wordt op school. Het soort taalgebruik waar ik nu op doel is de term “*Cognitive/ Academic Language Proficiency (CALP)*”, geïntroduceerd door Jim Cummins in 1979 (Baker, 2001). CALP staat voor de taalvorm die nodig is voor het uitvoeren van abstractere denkvaardigheden, zoals analyseren en evalueren. Dit betekent dat er gesproken kan worden over complexe en abstracte onderwerpen die weinig steun vanuit de context krijgen. Ook behoren hiertoe de gesprekken over een onderwerp waarvoor geldt dat de kennis over het onderwerp niet gedeeld wordt door de beide gesprekspartners. Deze situatie doet zich vaak voor op school. Het is dan aan de docent om door middel van taaluitingen een heldere uitleg te geven, zodat de gestuurde talige boodschap begrepen wordt en de kennis door de leerling opgeslagen kan worden. In Cummins (2000: 59) wordt dit toegelicht met het volgende citaat: “the essential aspect of CALP is the ability to make complex meanings explicit in either oral or written modalities by means of language itself rather than by means of contextual or paralinguistic cues (e.g. gestures, intonations etc.)”. In dit citaat wordt verwezen naar het expliciet maken van betekenissen en dat komt overeen met de elaborated code van Bernstein (1972). Voor CALP geldt daarom ook dat middels uitgebreide grammaticale structuren betekenissen overgebracht dienen te worden.

De tegenhanger van CALP wordt omschreven met de term “*Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)*”. BICS gebruikt vrijwel iedereen om te communiceren in alledaagse taalsituaties. Ongeacht intelligentie of afkomst verwerft in principe iedereen met een normaal taalverwervingsvermogen BICS, terwijl voor de verwerving van CALP meer cognitieve vaardigheden nodig zijn. CALP is vrij formeel en wordt niet door iedereen evengoed beheerst. BICS bestaat daarentegen uit informele taaluitingen, waardoor men ervan uit gaat dat iedereen deze taalvorm kan gebruiken. Dit lijkt overeen te komen met het verschil tussen de *elaborated code* en de *restricted code* van Bernstein (1972: in Wardhaugh, 2010).

Volgens Cummins is BICS gemakkelijker te verwerven in een tweede taal dan CALP. Dit is dan ook de belangrijkste reden waarom Cummins (2000) het onderscheid maakt tussen de twee taalvormen. Iedereen die werkzaam is in het tweedetaalonderwijs raadt hij aan om kennis te nemen van zijn theorie. Voor de verwerving van CALP is namelijk meer sturing nodig dan voor de verwerving van de

alledaagse taalvorm. Tevens geeft Cummins (2000) aan dat het niet de bedoeling is om zijn theorie op te vatten als een “totaalbeeld van taal”. Er zijn meerdere dimensies van taalgebruik en taalcompetenties die van invloed kunnen zijn tijdens specifieke taalsituaties en de overdracht van talige boodschappen.

Samenvattend concludeer ik dat een paar decennia geleden al vanuit meerdere onderzoeksperspectieven gesproken is over “schooltaal”. Met deze taalvorm blijkt het mogelijk om over abstracte en complexe onderwerpen te spreken die weinig steun ontvangen vanuit de directe context. De reden waarom het mogelijk is om over dergelijke onderwerpen te praten, is omdat met behulp van een uitgebreide grammaticale structuur betekenissen expliciet gemaakt kunnen worden. Dit in tegenstelling tot de informele taalvariant, waarmee betekenissen vaak impliciet blijven. In de onderstaande paragrafen wordt het begrip schooltaal gedetailleerder uitgelegd, om af te leiden waarom een te kleine woordenschat van de T1 en de T2 van invloed is op het gebruik van schooltaal.

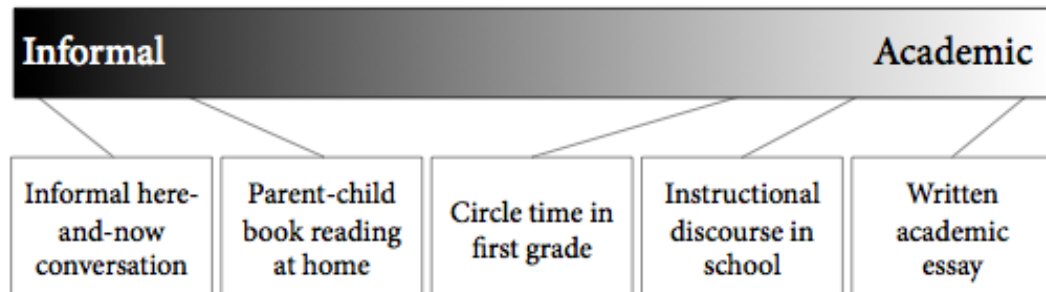
3.3 Kenmerken van schooltaal

Na de constatering dat er op school anders gebruik gemaakt wordt van taal dan thuis, hebben diverse wetenschappers geprobeerd een meer gedetailleerde omschrijving te geven van schooltaal. In de Engelse literatuur wordt naar schooltaal verwezen met de volgende termen: *the language of education* (Halliday, 1994), *the language of schooling* (Schleppegrell, 2001), *cognitive academic language proficiency* (Cummins, 1984, 1991 en 2000) en *academic language* (Cazden 2001, Snow & Ucelli, 2009). Henrichs (2010) probeert de definities van deze termen samen te voegen om vervolgens te af te leiden welke specifieke kenmerken schooltaal bevat. Daarvoor omschrijft ze eerst wat de doelstelling van schooltaal is.

Op onderwijsinstellingen wordt kennis overgedragen en dit gebeurt meestal door middel van taaluitingen. Zowel gesproken als geschreven taaluitingen worden gebruikt om kennis aan te bieden of om te controleren of de kennis overgekomen is. Voor kinderen die onderwijs volgen, geldt daarom dus dat zij talige boodschappen moeten kunnen ontvangen maar evengoed dergelijke boodschappen moeten kunnen produceren. Het overbrengen en het begrijpen van talige boodschappen wordt niet alleen op school gebruikt, maar ook thuis, bijvoorbeeld tijdens het avondeten. Als een kind aan zijn moeder vraagt of zij de pot appelmoes even aan wil geven, wordt ook een boodschap overgebracht en ontvangen. In welk opzicht verschilt de taal die op school gebruikt wordt dan van de taal die thuis gebruikt wordt? Uit de eerder genoemde informatie over het onderscheid tussen schooltaal en thuistaal (Cummins, 1979 & Bernstein, 1972) is duidelijk geworden dat de grammaticale structuren uitgebreider zijn en dat daarmee betekenissen expliciet overgedragen kunnen worden. Deze

uitgebreide taalvorm is vergelijkbaar met formeel taalgebruik en dit komt overeen met het schema (figuur 6) dat in Henrichs (2010) gegeven is.

Figuur 6. *Taalcontinuüm academische taal*



Bron: Henrichs (2010: 2)

Het schema van Henrichs (2010) laat zien dat de instructies op school grotendeels vallen onder het academische taalgebruik. Dit taalgebruik is het tegenovergestelde van informeel taalgebruik dat thuis aan de eettafel gebruikt wordt om boodschappen als “Wil je de appelmoespot even aangeven?” over te brengen. Een kenmerk van thuistaal is volgens Henrichs dat de onderwerpen zich vaak in “het hier en nu” afspelen. Dit betekent dat de onderwerpen veel contextuele steun ontvangen en dat het taalgebruik minder uitgebreid hoeft te zijn om te begrijpen wat er bedoeld wordt. Dit in tegenstelling tot het academische taalgebruik. Deze taalvorm wordt toegepast om te kunnen spreken over abstracte onderwerpen, die weinig tot geen steun uit de directe context krijgen en daarvoor is meer taalinhoud nodig.

De zojuist gegeven beschrijving van Henrichs van de academische taal komt overeen met de kenmerken van *elaborated code* van Bernstein (1972) en *CALP* van Cummins (1979). Toch zijn dit nog niet alle kenmerken. Schooltaal bevat namelijk ook veel vaktermen die minder frequent zijn dan de woorden die in alledaagse taalsituaties gebruikt worden. Schooltaal wordt daarom ook wel het *academisch register* genoemd (Henrichs, 2010). Een register wordt gedefinieerd als “een verzameling betekenissen, passend bij een specifieke functie van taal, samen met de woorden en grammaticale structuren die deze betekenis tot uitdrukking brengen” (Halliday, 1994: in Henrichs, 2010: 241) In deze definitie wordt verwezen naar het deel van de schooltaal waar ik naar op zoek ben. Om te bepalen of schoolsucces afhankelijk is van de grootte van de woordenschat, wil ik namelijk graag vaststellen welke woorden behoren tot schooltaal. Als deze woorden niet gekend worden, leidt het namelijk automatisch tot een minder goed begrip van schooltaal. Dit betekent dat de talige kenmerken van schooltaal nog specifiekier gedefinieerd moeten worden.

In het onderzoek van Henrichs (2010) is onderzocht in hoeverre er kenmerken van schooltaal terug te vinden zijn in het taalgebruik van ouders. Voorafgaand aan haar onderzoek heeft ze vastgesteld welke taalkenmerken specifiek voor schooltaal gelden. Deze kenmerken zijn afgeleid uit de spraak van docenten. Docenten worden door Henrichs gezien als de personen die het meest vaardig zijn in schooltaal, aangezien zij dagelijks complexe en abstracte kennis overbrengen.

De kenmerken die tot schooltaal behoren, zijn verdeeld in vier verschillende groepen: lexicale, syntactische, tekstuele en sociopragmatische elementen. Hieronder volgt een opsomming van de kenmerken die genoemd zijn in Henrichs (2010: 19) om schooltaal te omschrijven.

Lexicaal niveau:

- hoge diversiteit,
- hoge dichtheid,
- expliciete verwijzing naar ruimte en tijd, en
- veel laagfrequente woorden.

Syntactisch niveau:

- veel samengestelde zinnen,
- complexe, samengestelde zinnen (onderschikkende), en
- veel zelfstandige naamwoorden (lexicale realisaties) op subject- en objectplaatsen in plaats van het gebruik van (persoonlijke) voornaamwoorden.

Tekstuele niveau:

- hoge mate van abstractie,
- minimale contextuele steun.

Sociopragmatisch niveau:

- formele stijl,
- assertieve taalacties,
- veel vragen met een open einde om kennis over te dragen,
- samenhang door extensie in plaats van expansie.

Na het lezen van de bovenstaande kenmerken, stel ik vast dat de grootte van de woordenschat van invloed is op elk niveau. Als je weinig woorden kent, is de kans groot dat je weinig laagfrequente woorden kent (invloed lexicaal niveau). Maar evengoed zorgt een te kleine woordenschat ervoor dat je weinig zelfstandige naamwoorden kent en dat je daardoor vaker kiest voor een persoonlijk

voornaamwoord (invloed syntactisch niveau). Ook kan de grootte van de woordenschat van invloed zijn op formeel spreken. Als niet de woorden gekend worden die tot formeel taalgebruik behoren, kun je deze taalvorm ook minder goed gebruiken (invloed sociopragmatisch niveau). Kortom, de woordenschat lijkt een belangrijke factor in het gebruik van schooltaal. Welke redenen hiervoor nog meer aangedragen kunnen worden, wordt in de volgende paragraaf toegelicht.

3.4 De rol van woordenschat in het gebruik van schooltaal

Messer (2010: 17) noemt in haar onderzoek een citaat van Stipek (2001) om aan te geven hoe belangrijk de woordenschat van kinderen kan zijn voor het behalen van schoolsucces. Stipek veronderstelt dat het vocabulaire van kinderen die aan het begin van de schoolperiode staan, gezien kan worden als een voorspeller van geletterdheid en schoolsucces. Om deze voorspellende functie te verklaren, keer ik terug naar de uitleg over de verschillende verwerkingsniveaus van woorden die is besproken in het vorige hoofdstuk. Daar zijn de verschillende verwerkingsniveaus van woorden getoond (Klausmeier, 1979) en is genoemd dat woorden die tot en met het laatste verwerkingsniveau (het formele niveau) verworven zijn, samen een goede structuur vormen waarmee schooltaal verwerkt kan worden. Om deze reden concludeer ik dat de woorden die behoren tot het academische register, bijvoorbeeld de schoolse vaktermen, in ieder geval tot en met het laatste verwerkingsniveau verworven dienen te worden.

Het begrijpen van taaluitingen door middel van schooltaal is niet alleen afhankelijk van de woorden die behoren tot het academisch register. Ook de basiswoordenschat dient zo uitgebreid mogelijk verworven te zijn, omdat samen met de verworven schooltaalwoorden het mentale lexicon gevormd wordt. Hoe uitgebreider het mentale lexicon is, hoe meer woorden er gekend worden en hoe meer relaties er gelegd zijn. Een grote hoeveelheid relaties brengt met zich mee dat de woorden gemakkelijker productief en receptief gebruikt worden en dat taaluitingen beter begrepen worden (Nation, 2006).

Hoe uitgebreid het mentale lexicon is bij aanvang van de basisschool, hangt af van de hoeveelheid schooltaal die kinderen thuis aangeboden krijgen. Niet elk kind krijgt thuis hetzelfde taalaanbod zoals de uitkomsten van onder andere Bernstein (1979), Henrichs (2010) en Scheele (2010) laten zien. De ouders waarvan vastgesteld werd dat zij vaker schooltaal aanboden, stelden relatief veel open vragen en voegden regelmatig nieuwe informatie toe aan een conversatie, terwijl zij voldoende ruimte over lieten voor het kind om ook een inhoudelijke bijdrage te leveren. De ouders positioneerden de kinderen als *kennis hebbend* en daagden ze uit om hun kennis verder uit te breiden (Henrichs, 2010). Door dit taalaanbod ontstaat een diepere verwerving van de woorden die door het kind verworven worden. Als de ouders ook vaker de formele taalvorm gebruiken en vaker

spreekt over abstracte, complexe onderwerpen die zich niet in het “hier en nu” bevinden, ontwikkelt het kind een uitgebreider mentaal lexicon dat goed in staat is om schooltaal te gebruiken, zowel receptief als productief. Kinderen die starten met een minder uitgebreide woordenschat, hebben dus een minder uitgebreid mentaal lexicon en starten aan het begin van hun schoolcarrière met een taalachterstand. Deze achterstand is bepalend voor de prestaties op het gebied van lezen, schrijven, luisteren en spreken (Bossers, 1996).

Samenvattend komt het er dus op neer dat voor het kunnen gebruiken van schooltaal twee woordenschatfactoren van belang zijn, namelijk *het niveau* waarop de woorden verworven zijn en *het soort* woorden dat verworven is. De woordenschat moet zo uitgebreid mogelijk zijn en tevens moet de woordenschat zoveel mogelijk schooltaalwoorden bevatten. Of de woordenschat uitgebreid genoeg is aan het begin van de basisschool, wordt bepaald door het taalaanbod van de ouders.

De volgende paragraaf schetst de taalsituatie waarin de Turkse en Marokkaanse tweetalige kinderen opgroeien. Met behulp van deze informatie wordt het mogelijk om te concluderen hoe groot de woordenschat van de moedertaal en de woordenschat van het Nederlands is aan het begin van de basisschool.

3.4 Taalsituatie

De manier waarop een taal zich aandient is bepalend voor de verwerving van de taal. De Turkse en Marokkaanse kinderen krijgen hun twee talen niet op dezelfde manier aangeboden. Tevens blijken ze thuis een ander taalaanbod van de moedertaal te krijgen dan de Nederlandse kinderen. Hierdoor ontwikkelen ze zowel in de moedertaal als in het Nederlands een minder uitgebreide woordenschat. Om dit uit te leggen volgt in de onderstaande tekst een paragraaf over de het taalaanbod van de moedertaal en een paragraaf over het taalaanbod van het Nederlands.

3.4.1 Aanbod van de allochtone minderheidstaal

In de Nederlandse samenleving ontvangen de allochtone minderheidstalen weinig waardering. Extra (2005 : 15) geeft hier de volgende verklaring voor: “op nationaal niveau worden allochtone minderheidstalen en –culturen beschouwd als bronnen van achterstand en problemen, en als obstakels voor integratie.” Tevens noemen Extra & Yagmur (2004: 13) dat vanuit de *Europese Unie* weinig rechten gelden voor immigrantengroepen die hun minderheidstaal willen behouden. Het gevolg van dit alles is dat de talen een lage sociale status hebben. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld het Engels of het Fries. Deze talen zijn veel populairder in Nederland en zelfs de overheid geeft steun

door subsidies te verstrekken voor tweetalig (Engels-Nederlands of Fries-Nederlands) of zelfs drietalig onderwijs (Engels-Nederlands-Fries)³.

Doordat de allochtone minderheidstalen weinig steun vanuit de samenleving krijgen, is het taalaanbod voor kinderen die deze taal als moedertaal verwerven beperkt tot de taal die zij aangeboden krijgen van de ouders of verzorgers. Cijfers van het *Centraal Bureau voor de Statistiek* (CBS) laten zien dat in Nederland in 2010 ongeveer 20% niet-westerse allochtonen een HBO of universitaire opleiding gevolgd heeft, tegenover bijna 30% van de autochtonen (leeftijd 15 tot 65 jaar). Dit zou betekenen dat relatief meer tweetalige allochtone kinderen ouders hebben die lager op de sociaaleconomische ladder staan dan kinderen uit Nederlandse gezinnen. De kans dat de opgroeiende tweetalige Turkse en Marokkaanse kinderen voor de start op de basisschool in aanraking komen met een taalvorm overeenkomstig met schooltaal is daardoor kleiner dan voor de Nederlandse eentalige kinderen. Om te concluderen of dit een juiste redenatie is, beschrijf ik de onderzoeksresultaten van Scheele (2010).

Scheele heeft onderzoek gedaan naar de achtergrond van de taalachterstand van tweetalige migrantenkinderen in Nederland. Zij wilde aan de hand van onderzoeksresultaten vaststellen of het taalaanbod dat de kinderen thuis ontvangen, anders is dan het taalaanbod van de eentalige Nederlandse kinderen. Het verschil in taalaanbod zou volgens Scheele een verklaring kunnen zijn voor de hardnekkige taalachterstand die de kinderen van Turkse en Marokkaanse afkomst nog steeds bezitten. De gezinnen die onderzocht zijn door Scheele (2010) spreken thuis Turks, Tarifit-Berber of Nederlands. Het Tarifit-Berber wordt net als het Marokkaans-Arabisch in Marokko gesproken.

Doordat het Tarifit-Berber geen schriftelijke variant kent, is het voor de Marokkaanse ouders minder gebruikelijk om de kinderen voor te lezen. Dat de ouders verder ook weinig narratieve taalactiviteiten ondernemen, blijkt uit de interviewgegevens van Scheele (2010). Een taal zonder schriftelijke variant, hoeft geen belemmering te zijn voor het niet ondernemen van narratieve taalactiviteiten. Ook met behulp van een prentenboek kunnen verhalen verteld worden. De mate waarin ouders voorlezen, persoonlijke gesprekken voeren en verhalen vertellen hangt sterk samen met het *niveau* van de woordenschat. Maar het is niet gerelateerd aan de *groei* van de woordenschat. Ook blijkt uit de resultaten dat het niveau van de woordenschat van de moedertaal voorspellend kan zijn voor het niveau van de woordenschat in de tweede taal. Dit betekent dat een diepe verwerving van de woorden die behoren tot de woordenschat van de T1 blijkbaar overgedragen kan worden naar de taalkennis van de T2 (Scheele, 2010: 165).

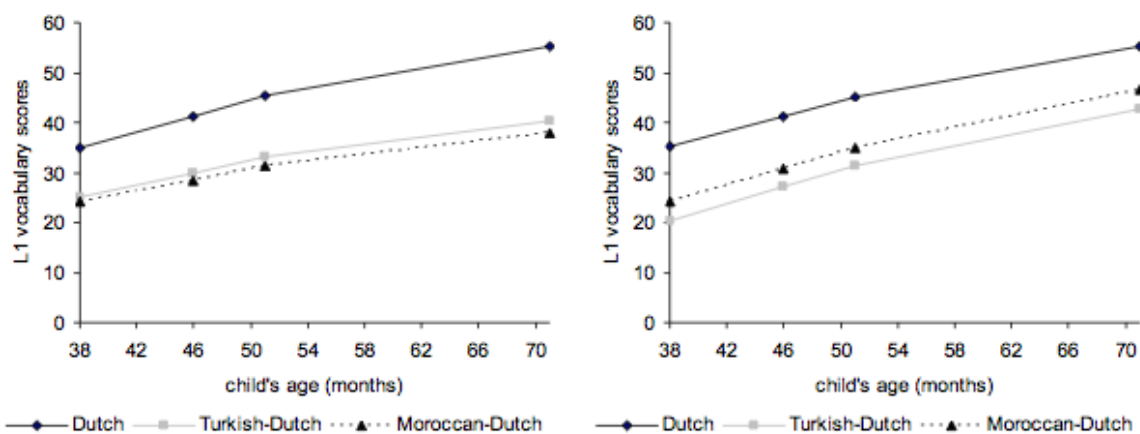
³ Meer informatie over de initiatieven die ondernomen worden om de Friese taal te ondersteunen staan uitgebreid beschreven op de website van de Fryske Academy - www.fryske-akademy.nl

Aan de hand van woordenschatmetingen van driejarige kinderen is afgeleid of de grootte van de woordenschat bij aanvang van de basisschool afwijkend is ten opzichte van Nederlandse eentalige kinderen. Scheele heeft daarvoor de receptieve woordenschat gemeten aan de hand van een 'Peabody Picture Vocabulary Test'. Voor deze testen moesten de kinderen een woord koppelen aan een van de vier gegeven plaatjes. De resultaten geven aan dat ondanks gelijke scores op de non-verbale intelligentietest zowel de Marokkaans-Nederlandse als de Turks-Nederlandse kinderen een kleinere receptieve woordenschat bezitten in hun T1 dan de eentalige Nederlandse kinderen (Scheele, 2010: 164). Deze scores suggereren dat het taalaanbod van de Nederlandse ouders uitgebreider is, ondanks dat de sociaaleconomische status gelijk is van alle onderzochte gezinnen. Dit komt overeen met de uitkomsten van de interviews. De ouders van de Turkse en Marokkaanse kinderen zeggen minder talige activiteiten te ondernemen met hun kinderen, waardoor de kinderen minder uitgedaagd worden om hun woordenschat uit te breiden (Scheele, 2010).

Een andere verklaring voor het verschil in de T1-woordenschat kan zijn dat het Nederlands als T2 een prominentere plaats opeist, omdat deze taal buitenshuis veel aangeboden wordt en de ontwikkeling van de moedertaal daardoor geremd wordt bij de tweetalige kinderen. Figuur 7 geeft een beeld van de groei van de receptieve woordenschat voor beide talen. Dit figuur laat zien dat de ontwikkeling van de woordenschat van de moedertaal inderdaad achter blijft lopen en zelfs na verloop van tijd nog meer achter gaat lopen. De woordenschat van het Nederlands ontwikkelt zich daarentegen op dezelfde manier als bij de eentalige kinderen. De moedertaal wordt blijkbaar geremd in de ontwikkeling door een minder talige taalaanbod en door het dominante Nederlands.

Figuur 7. De groei van de receptieve woordenschat (T1 en T2)

Links de receptieve woordenschat van de moedertaal en rechts de receptieve woordenschat van het Nederlands voor alle kinderen.



Bron: Scheele (2010: 80)

Uit het onderzoek van Scheele (2010) blijkt dus dat het taalaanbod van de migrantenkinderen samenhangt met zowel de sociale status van hun eerste taal als de toegang tot de geletterde en meer formele mondelinge activiteiten in de taal. Waarom het Nederlands zich dominant gedraagt ten opzichte van de moedertaal en welke consequenties dit heeft voor de taalontwikkeling, laat de onderstaande paragraaf zien waarin het taalaanbod van het Nederlands beschreven is.

3.4.2 Het Nederlands

De Nederlandse taal is in Nederland de officieel erkende taal. Dit betekent onder andere dat het Nederlands voor alle openbare gebouwen als voertaal geldt. Voor de onderwijsinstellingen is vastgelegd in de *Wet op primair onderwijs* (H.1, art. 9, lid 10) dat het Nederlands ook de voertaal is. Doordat de taal zoveel gebruikt wordt in de Nederlandse samenleving, gedraagt het zich als een dominante taal tegenover de allochtone minderheidstalen.

Kinderen die van huis uit een andere moedertaal hebben verworven, komen op latere leeftijd in aanraking met het Nederlands. Daarom is er sprake van een *successieve taalverwerving* (Appel & Vermeer, 2000: 249). Naast het feit dat deze vorm van taalverwerving in combinatie met ongunstige omgevingsfactoren kan leiden tot nadelige gevolgen, bieden de talen zich ook nog eens domeinspecifiek aan. Het taalaanbod van het Nederlands bestaat namelijk voornamelijk uit schooltaal in tegenstelling tot het moedertaalaanbod. Het nadeel hiervan is dat de kinderen het Nederlands niet leren gebruiken in dezelfde contexten als waarin de moedertaal verworven is. De beide talen ontwikkelen zich domeinspecifiek. Toch zal volgens Cummins (1972; in: Baker, 2001) iedereen BICS verwerven en leert het kind dus vanzelf de Nederlandse taal in informele, alledaagse situaties te gebruiken. Maar of het kind ook vanzelf CALP ontwikkelt voor de moedertaal is de vraag, aangezien de taal niet op school gebruikt wordt en voor deze vaardigheden meer sturing nodig is, aldus Cummins (1979; in: Baker, 2001).

Dat de kinderen de T2 gelukkig nog op relatief jonge leeftijd aangeboden krijgen, heeft als voordeel dat de kinderen nog in de *kritische periode* verkeren. Tot aan de puberteit heeft de grotere plasticiteit van de hersenen een positieve invloed op de taalverwerving, waardoor het verwerven van taal gemakkelijker gaat dan na de puberteit. Dit geldt ook voor het verwerven van een tweede taal (Lenneberg, 1967; in: Appel & Vermeer, 2000: 373).

3.5 Samenvatting

In de beschreven informatie van dit hoofdstuk is naar voren gekomen dat de Turkse en Marokkaanse tweetalige kinderen inderdaad een kleine woordenschat hebben als ze op de basisschool starten en dat deze kleinere woordenschat van zowel de T1 als de T2 de reden kan zijn van het verminderde

schoolsucces. Concrete metingen zijn gedaan door Scheele (2010). Zij laat zien dat de kinderen ten opzichte van de eentalige Nederlandse kinderen een kleinere receptieve woordenschat hebben van zowel de T1 als de T2.

De achterstand van de moedertaalwoordenschat is veroorzaakt door twee factoren: de lage sociale status van de moedertaal van de Turkse en Marokkaanse tweetalige kinderen en het minder talige taalaanbod dat deze kinderen thuis ontvangen. Hierdoor worden de kinderen minder uitgedaagd om zich talig te ontwikkelen en daardoor worden de woorden minder diep verworven. Het aantal woorden is dus minder groot, maar ook het niveau van de woordenschat is minder hoog. Dat de woordenschat minder uitgebreid is, is nadelig voor de ontwikkeling van de T2. Scheele (2010) merkt namelijk op dat het niveau overdraagbaar is van de woordenschat van de T1 naar de woordenschat van de T2. Volgens de uitkomsten van hoofdstuk 2 is dit verklaarbaar door de onderlinge relaties in het tweetalig lexicon. De taalopslag is niet gescheiden, dus het niveau van de woordenschat transfereert naar de woordenschat van de T2.

Dat de woordenschat van het Nederlands ook minder groot is, wordt onder andere veroorzaakt door het feit dat de kinderen veel later in aanraking komen met het Nederlands dan de eentalige kinderen. Toch verloopt de ontwikkeling van de woordenschat van het Nederlands gelijk met de ontwikkeling van eentalige Nederlandse kinderen. Helaas blijft de achterstand die ze aan het begin hebben bestaan.

De reden waarom de Turkse en Marokkaanse kinderen een verminderd schoolsucces hebben door hun minder uitgebreide mentale lexicon, is te verklaren aan de hand van de twee woordenschatfactoren die belangrijk zijn voor schoolsucces: het niveau van de woordenschat en het soort woorden dat opgeslagen is. Ten opzichte van de eentalige Nederlandse kinderen kennen de Turkse en Marokkaanse kinderen minder Nederlandse woorden en ze hebben minder relaties gelegd tussen de woorden in het totale mentale (tweetalige) lexicon. Hierdoor is het mentale lexicon minder uitgebreid en dit zorgt voor een verminderde opname van schooltaal.

Hiermee sluit ik het theoretisch kader af. De taalachtergrond van de Turkse en Marokkaanse kinderen is inzichtelijk gemaakt en daarmee kan de rest van het onderzoek uitgevoerd worden. In de volgende hoofdstukken volgt de onderzoeksopzet met de presentatie van de onderzoeksvragen en daarna de resultaten van de literatuurstudie.

H4 - Onderzoeksopzet

Tot 2004 werd in heel Nederland aan onder andere de Turkse en Marokkaanse kinderen onderwijs gegeven waarbij de moedertaal gebruikt werd. Dit gaf de kinderen een mogelijkheid om de moedertaal ook in een schoolse situatie te ontwikkelen. Hierdoor was de ontwikkeling van de moedertaal niet meer domeinspecifiek en kregen beide talen de ruimte om zich te ontwikkelen. Het voordeel van dit moedertaalonderwijs was dat de Turkse en Marokkaanse kinderen hun moedertaal uitgebreider konden verwerven. Hierdoor nam het niveau van de woordenschat toe en volgens Scheele (2010) is dit overdraagbaar naar de tweede taal. Zou het wat betreft de woordenschatontwikkeling daarom verstandig zijn om de moedertaal te gebruiken in het onderwijs? Ook de theorieën van Jim Cummins doen mij dit vermoeden, zoals ik in de inleiding genoemd heb. De onderstaande paragrafen geven weer hoe ik de literatuurstudie, die mij antwoord op deze vraag moet geven, heb opgezet. Ik beschrijf eerst de onderzoeksvragen, waarbij ook nogmaals de hoofdvraag wordt getoond (§4.1). Daarna zet ik uiteen hoe ik het onderzoek heb uitgevoerd (§4.2).

4.1 Onderzoeksvragen

De hoofdvraag die in de inleiding al genoemd is, luidt als volgt:

Worden leerlingen die een allochtone minderheidstaal als moedertaal hebben verworven en in Nederland naar school gaan, extra benadeeld in hun schoolsucces als er geen woordenschatonderwijs met behulp van de moedertaal of woordenschatonderwijs in de moedertaal gegeven wordt?

Zoals in de inleiding vermeld, bekijk ik deze onderzoeksvraag vanuit het perspectief van de tweetalige Turkse en Marokkaanse kinderen die als tweede taal het Nederlands hebben verworven. In de hoofdvraag maak ik onderscheid tussen woordenschatonderwijs met behulp van de moedertaal en woordenschatonderwijs in de moedertaal. Deze eerste vorm staat voor het uitbreiden van de Nederlandse woordenschat waarbij de moedertaal gebruikt wordt ter ondersteuning. Deze vorm van onderwijs is nog tot 2009 gegeven op de Lukasschool in Utrecht. Het moedertaalonderwijs dat voorheen in heel Nederland gegeven werd (tot 2004), was onderwijs waarbij bewust de kennis van de moedertaal uitgebreid werd. De eerste vorm is meer gericht op de woordenschatontwikkeling van het Nederlands en een bijkomstig voordeel is dat de moedertaal ook verder ontwikkeld wordt. Beide vormen van onderwijs worden in het onderzoek bekeken als mogelijkheid.

Om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden heb ik twee deelvragen geformuleerd:

- *Om welke redenen zou het gebruik van de moedertaal in het onderwijs moeten worden aangemoedigd?*
- *Welke rol kan de moedertaal spelen in woordenschatonderwijs van de Nederlandse taal?*

4.2 Methode

Het doel van dit onderzoek is bepalen of moedertaalonderwijs zinvol is om te gebruiken in het woordenschatonderwijs aan Turkse en Marokkaanse tweetalige leerlingen die in Nederland naar school gaan. Om dit te bepalen verricht ik een literatuuronderzoek. Ik bespreek in de komende hoofdstukken uitkomsten van experimentele studies waarvan de uitkomsten gebruikt kunnen worden als argument voor het stimuleren van moedertaalonderwijs. Tevens worden er theorieën besproken waarmee in het verleden aangetoond werd waarom het goed is om eerst de moedertaal volledig te verwerven, voordat er overgegaan wordt op de verwerving van de tweede taal. Dit zijn onder andere de eerder genoemde theorieën van Jim Cummins (Baker, 2001).

Naast relevante literatuur, heb ik ervoor gekozen om voor de beantwoording van mijn onderzoeksvragen ook praktijkervaringen te bespreken. Paul Stassen is taalcoördinator op de Lukasschool en was bereid om mij te vertellen hoe men het geven van woordenschatonderwijs met behulp van de moedertaal ervaren heeft. Tevens heb ik gesproken met Bart Bossers. Hij is taalwetenschapper aan de Vrije Universiteit van Amsterdam en een fel tegenstander van het gebruik van de moedertaal in het onderwijs. Zijn argumenten wil ik graag naast de argumenten leggen die uit de literatuur naar voren zijn gekomen om moedertaalonderwijs te stimuleren.

Na het bespreken van de resultaten is het mogelijk om antwoord te geven op de onderzoeksvragen. Dit zal ik doen in het laatste hoofdstuk van dit onderzoek (H10). Dit hoofdstuk bevat naast het antwoord op de onderzoeksvragen ook een reflectie op het onderzoek en eventuele aanbevelingen voor verder onderzoek. Tevens wil ik graag een algemene uitspraak doen over het gebruik van moedertaalonderwijs in het woordenschatonderwijs. Op dit moment worden de Turkse en Marokkaanse tweetalige kinderen nog vaak genoemd als kinderen met een taalachterstand, maar wellicht is er in de toekomst sprake van veel Pools-Nederlandse kinderen of Roemeens-Nederlandse kinderen, die niet goed mee kunnen komen in het onderwijs door een taalachterstand. De website van het CBS⁴ laat zien dat dit aannemelijk is omdat steeds meer mensen uit Oost-Europa naar Nederlands trekken.

⁴ <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=37325&D1=0&D2=a&D3=0&D4=0&D5=2-4,11,38,46,95-96,137,152,173,177,194,215,232&D6=0,4,8,12,I&HD=100209-1037&HDR=T,G2,G3,G5&STB=G1,G4>

H5 - Tweetaligheid beter bekeken

Door de moedertaal van de Turkse en Marokkaanse tweetalige leerlingen te gebruiken in het onderwijs, is de kans groter dat de kinderen uiteindelijk tweetalig worden. Tweetaligheid biedt veel voordelen. Maar de kans op het hebben van deze voordelen, wordt door omgevingsfactoren verkleind. In het onderstaande hoofdstuk wordt meer informatie gegeven over het proces van tweedetaalverwerving. Ik bespreek in de eerste paragraaf welke soorten verwerving er zijn (§5.1). Daarna volgt een paragraaf over de verschillende soorten tweetaligheid (§5.2) en tot slot een paragraaf waarin de voordelen van tweetaligheid opgesomd zijn (§5.3).

5.1 Soorten taalverwerving

Een kind dat een tweede taal verwerft, kan deze taal op twee manieren aangeboden krijgen volgens Appel & Vermeer (2000: 249). Zij maken daarom onderscheid in twee soorten taalverwerving: *successieve taalverwerving* en *simultane taalverwerving*. Het verschil tussen deze soorten wordt veroorzaakt door het moment waarop de tweede taal aangeboden wordt. Doordat de T1 en de T2 van de allochtone tweetalige kinderen zich niet tegelijk aanbieden, is er sprake van een successieve taalverwerving. De kinderen verwerven eerst de basisstructuren van de moedertaal, voordat ze met de tweede taal in aanraking komen. Er is sprake van een simultane taalverwerving als een kind vanaf de geboorte met twee talen tegelijk in aanraking is gekomen. Deze manier van verwerven ontstaat als het kind bijvoorbeeld van de moeder Nederlands taalaanbod krijgt aangeboden en de vader in het Frans tegen het kind spreekt. Het kind groeit vanaf de geboorte op in een tweetalige taalomgeving en daardoor zullen beide talen gelijktijdig verworven worden.

Het eindresultaat van de verschillende verwervingsmanieren verschilt ook. Vanuit een simultane taalverwerving ontstaan twee moedertalen (2 x T1) en vanuit de successieve taalverwerving slechts één, namelijk de taal die het kind vanaf de geboorte aangeboden heeft gekregen. De taal die op latere leeftijd aangeboden wordt, wordt naast de structuren van de moedertaal (T1) verworven en zal daardoor altijd gezien worden als een tweede taal (T2) (Appel & Vermeer, 2000).

5.2 Soorten tweetaligheid

Als kinderen in Nederland opgroeien met een allochtone minderheidstaal als moedertaal, krijgt het Nederlands op het moment dat ze naar school gaan een dominante plaats in de taalverwerving. Door het grotere en dominantere aanbod van de T2 bestaat het gevaar van *subtractieve tweetaligheid* (Cenoz, 2003 en Appel & Vermeer, 2000). Bij een dergelijke vorm van tweetaligheid heeft de moedertaal te weinig ondersteuning gekregen, omdat de T2 is opgedrongen. Hierdoor kan volgens Appel & Vermeer (2000: 348) *dubbel semilingualisme* ontstaan en dat betekent dat de taalgebruiker

zijn T1 en T2 wel verworven heeft, maar allebei slechts tot een (te) laag niveau. Deze niet volledige verwerving brengt nadelen met zich mee, die zich volgens Appel & Vermeer voornamelijk uiten in problemen met het gebruik van schooltaal.

Als een kind zijn beide talen voldoende aangeboden krijgt, worden de talen goed verworven en dit wordt *additieve tweetaligheid* genoemd (Cenoz, 2003 en Appel & Vermeer, 2000). Deze vorm van tweetaligheid kan volgens Appel & Vermeer voordelen met zich meebrengen, onder andere voor de cognitieve ontwikkeling van kinderen.

In hoeverre er in het eindstadium sprake kan zijn van voordelen of nadelen hangt af van meer factoren⁵ dan alleen het aanbod van de T1. Appel & Vermeer (2000) spreken daarom van een continuüm waar “additieve tweetaligheid” aan de ene kant staat en “subtractieve tweetaligheid” aan de andere kant. Alle factoren samen genomen bepalen voor elk persoon afzonderlijk waar de persoon op de continuüm geplaatst wordt. Aangezien in dit onderzoek alleen de factor taalaanbod van de moedertaal bekeken wordt, wordt de invloed van de andere factoren achterwege gelaten.

5.3 Voordelen van tweetaligheid

Zojuist is genoemd dat tweetaligheid voordelen met zich mee kan brengen. Deze voordelen kunnen gelden als een argument om te pleiten voor moedertaalonderwijs voor de Turkse en Marokkaanse kinderen. Als zij moedertaalonderwijs ontvangen, wordt de kans namelijk groter op additieve tweetaligheid. De voordelen beperken zich niet alleen tot meer talige kennis. Ook op cognitief en sociaal gebied heeft het profijt om tweetalig te zijn.

Paradowski (2010) heeft op een rij gezet welke voordelen er zijn. De meest relevante voorbeelden worden hieronder opgesomd:

- Voor het volgen van taalonderwijs zijn metalinguïstische vaardigheden van belang. Daarmee is het namelijk mogelijk om over taal te spreken met behulp van taal. Tweetalige kinderen hebben deze vaardigheden eerder ontwikkeld. Tevens blijken zij een beter talig bewustzijn te hebben ten opzichte van eentalige leerlingen. Daardoor doorzien zij gemakkelijker moeilijke talige structuren (Galambos & Goldin-Meadow, 1990; Ewert, 2006; in: Paradowski, 2010). Ook het analyseren van talige kennis gaat beter bij tweetalige kinderen omdat ze een grotere controle over het interne taalproces bezitten (Baker, 2001). Tevens blijken tweetalige kinderen eerder in de gaten te hebben hoe taal werkt en welke mogelijkheden er zijn om de taal te manipuleren (Cummins, 1981; in Paradowski, 2010). Tot slot blijkt dat tweetalige

⁵ Zie Appel & Vermeer (1994) voor meer informatie over deze factoren.

kinderen sneller in de gaten hebben dat woordvorm en betekenis arbitrair aan elkaar verbonden zijn, waardoor er sneller vooruitgang geboekt wordt met lezen (Baker, 2001).

- Op veel basisscholen wordt tegenwoordig al vroeg de Engelse taal als vreemde taal aangeboden. Als de allochtone tweetalige leerlingen op school onderwijs krijgen in vreemde talen, kunnen ze gebruik maken van de betere taalvaardigheden die ze bezitten vanwege de goed ontwikkelde tweetaligheid (Wolff, 2006; in Paradowski, 2010). Volgens Cummins (1981; in Paradowski, 2010) verwerven ze zelfs sneller en efficiënter nieuwe talen.
- Voor de opname van kennis aan de hand van geschreven taaluitingen kan het van pas komen als kinderen in twee talen hebben leren lezen. Hierdoor blijken ze namelijk een grotere kans te hebben op de ontwikkeling van betere leesstrategieën (Nayek et al, 1990; in Paradowski, 2010).
- Ook op de ontwikkeling van cognitieve vaardigheden kan tweetaligheid een positief effect geven. Tweetaligen bezitten vaak een beter oplossingsvermogen (Hakuta, 1986; in Paradowski, 2010), meer creativiteit (Diaz, 1985; in Paradowski, 2010) en scoren beter bij het maken van rekenopdrachten (Van de Craen et al., 2006; in Paradowski, 2010). Baker (2001: 146) geeft als verklaring voor het meer creatieve denkvermogen, dat tweetaligen het voordeel hebben dat ze voor een object meerdere woorden kennen. Daardoor is de betekenis opgebouwd uit twee talen en biedt dit meer associatiemogelijkheden.
- Peal & Lambert (1962; in Jekel, 2009) laten in hun onderzoek zien dat de leerlingen betere scores behalen op de verbale en non-verbale intelligentietesten, evenals Bruck et al. (1974; in Paradowski, 2010) en Hakuta (1986; in Paradowski, 2010). Deze betere scores op de verbale testen worden veroorzaakt door de uitgebreidere woordenschat die tweetaligen bezitten (Kosmidis, 2006; Masciantonie, 1977; in Paradowski, 2010 en Swain, 1972; in: Baker, 2001). En de hogere score op de non-verbale intelligentietest is veroorzaakt, doordat tweetaligen abstracter kunnen denken en ze niet beperkt worden in hun denken door de taal (Peal & Lambert, 1962: in Jekel, 2009).

De bovenstaande opsomming is nog niet volledig. In de *New York Times* (Young, 2011) stond een interview met Ellen Bialystok. Zij heeft zich al veertig jaar beziggehouden met onderzoek naar tweetaligheid. In het interview wordt gesproken over de voordelen van tweetaligheid. Ze noemt naast de bovenstaande voordelen die goed van pas komen op school ook twee andere voordelen die

ik niet achterwege wil laten. Uit onderzoek is namelijk ook naar voren gekomen dat de ziekte van Alzheimer zich later aandient bij tweetaligen. De symptomen werden gemiddeld vijf tot zes jaar uitgesteld ten opzichte van de patiënten die eentalig zijn. Nu is dit voor de Turkse en Marokkaanse leerlingen niet het meest voor de hand liggende argument, maar het geeft wel aan dat de hersenen blijkbaar uitgebreidere cognitieve vaardigheden verwerven wanneer iemand tweetalig opgroeit. Zelfs zo veel meer dat bij een ziekte als Alzheimer de symptomen later merkbaar worden. Tevens geeft Bialystok aan dat tweetaligen meestal beter zijn in het multitasken. De hersenen van tweetaligen zijn blijkbaar goed in staat om twee dingen tegelijk te doen.

Er zijn echter ook mensen die de voordelen iets genuanceerder brengen dan zojuist gedaan is. Als voordeel van tweetaligheid is in de bovenstaande opsomming genoemd dat de woordenschat van tweetaligen groter is dan van eentaligen (o.a Kosmidis, 2006 en Masciantonie, 1977; in Paradowski, 2010). Dit kan volgens Appel & Vermeer (2000: 389) inderdaad zo zijn, maar dan gaat het volgens hen om de totale woordenschat. Als de woordenschat van beide talen apart wordt bekeken, blijkt deze in de meeste gevallen geringer te zijn dan bij eentalige kinderen. Dit verschil wordt veroorzaakt door de scheiding van gebruiksfuncties en dit is ook van toepassing op de tweetalige allochtone leerlingen die centraal staan in dit onderzoek. De T1 wordt in de thuisomgeving gebruikt, waardoor voornamelijk woorden verworven worden die daar van toepassing zijn. Voor het Nederlands worden over het algemeen meer woorden verworven die gebruikt worden op school. In totaal zou het dus goed mogelijk kunnen zijn dat de woordenschat groter is en dat het kind meer concepten verworven heeft, maar doordat de talen in domeinspecifieke omgevingen verworven zijn is niet voor elk concept twee etiketten verworven. Appel & Vermeer (2000) gaan niet in op de consequenties van deze domeinspecifieke woordenschatten. Het zou mogelijk kunnen zijn dat het meer creatieve denkvermogen (Baker, 2001) bijvoorbeeld niet meer van toepassing is als de twee woordenschatten zijn die niet volledige overlap vertonen. Maar ook kan het zijn dat door de verbindingen tussen beide taalsystemen in het totale mentale lexicon het geen kwaad kan dat de woorden domeinspecifiek verworven zijn.

In het verleden dacht men dat tweetaligheid alleen maar nadelen met zich mee bracht, in plaats van voordelen. Peal & Lambert (1962) hebben in hun onderzoek andere onderzoeken bestudeerd om er achter te komen of de gevonden cognitieve nadelen terecht zijn. Voor een groot deel van de onderzoeken bleek dat er nogal wat opgemerkt kon worden wat betreft de methodiek van de onderzoeken. Om duidelijkheid te verschaffen over het feit of tweetaligheid nu nadelen of voordelen met zich meebrengt, hebben Paul & Lambert (1962) zelf een onderzoek uitgevoerd. In Jekel (2009) staat dat de belangrijkste conclusie naar aanleiding van hun onderzoek is dat tweetaligheid geen handicap hoeft te zijn. Als er rekening gehouden wordt met de sociaal-economische status van de deelnemers, bleken er juist meer voordelen naar voren te komen met zijn van tweetalig.

5.4 Samenvatting

De kinderen die van huis uit het Turks of een Marokkaanse taal als moedertaal verwerven, verwerven op latere leeftijd het Nederlands. Dit betekent een successieve tweedetaalverwerving. Om ervoor te zorgen dat deze kinderen geen subtractieve tweetaligheid verwerven, is het verstandig om de moedertaal ondersteuning te bieden, bijvoorbeeld in de vorm van moedertaalonderwijs of onderwijs met behulp van de moedertaal. Op deze manier dringt het Nederlands zich minder op als een dominante taal en krijgt de moedertaal kans om zich te ontwikkelen tot een volledige moedertaal. Hierdoor is de kans op additieve tweetaligheid groter en ook de kans op het hebben van veel voordelen. Deze voordelen kunnen onder andere bijdragen aan de cognitieve ontwikkeling van de kinderen.

Diverse theorieën over de relatie tussen tweetaligheid en cognitie zijn in het verleden opgesteld om het proces van de tweedetaalverwerving zo optimaal mogelijk te laten verlopen. In het volgende hoofdstuk worden deze theorieën besproken om uit te leggen waarom ook deze theorieën als argument gebruikt kunnen worden voor het stimuleren van moedertaalonderwijs voor tweetalige kinderen die een allochtone minderheidstaal als moedertaal hebben verworven.

H6 - Theorieën om moedertaalonderwijs te stimuleren

Jim Cummins heeft zich middels verschillende theorieën uitgesproken over de relatie tussen tweetaligheid en cognitie. Zijn studies worden tegenwoordig nog steeds gebruikt om moedertaalonderwijs te stimuleren en daarom beschrijf ik onder andere zijn inzichten in het onderstaande hoofdstuk. Per theorie geef ik aan in hoeverre de theorie van toepassing is op de tweetalige Turkse en Marokkaanse kinderen.

In de eerste paragraaf (§7.1) wordt aandacht besteed aan de manier waarop twee talen in het hoofd van de taalgebruiker opgeslagen liggen. Daarna volgen de theorieën waarmee beschreven wordt dat er een relatie bestaat tussen de T1 en de T2 (§7.2 en §7.3). In de laatste paragraaf worden de theorieën aangevuld met recente onderzoeksresultaten die gebruikt worden om de theorieën te ondersteunen.

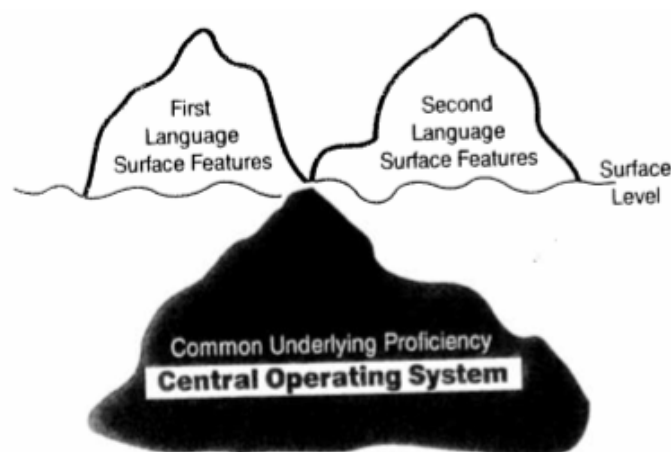
6.1 Taalopslag als een weegschaal

In Baker (2001: 163 e.v.) is de beschrijving van Cummins ideeën over taalopslag gegeven. Hij ging er in eerste instantie van uit dat er in het hoofd van de tweetalige taalgebruiker twee aparte taalsystemen gehuisvest zijn. Deze taalsystemen worden vergeleken met ballonnen. Een tweetalig persoon heeft twee kleine ballonnen met specifieke taalkennis in zijn hoofd en een eentalige heeft één grote ballon, omdat iedereen dezelfde capaciteit voor taalopslag heeft. Het gevolg hiervan is dus dat de totale taalkennis gelijk moet blijven. Leert de tweetalige meer van de T2, dan neemt de kennis in de T1 af. Cummins vergelijkt de kennis van twee talen met een weegschaal, waardoor de ontwikkeling van de tweede taal ten koste kan gaan van de beheersing van de moedertaal. Dit model wordt ook wel de *“Separate Underlying Proficiency Model of Bilingualism”* genoemd (Cummins, 1980a; in Baker, 2001).

Door ervan uit te gaan dat taalopslag gescheiden is, kan er geen transfer zijn van de taalkennis van de ene taal naar de taalkennis van de andere taal. Dit lijkt tegengesteld aan de bevindingen die eerder beschreven zijn in bijvoorbeeld het theoretisch kader. Volgens Scheele (2010) is namelijk het niveau van de woordenschat overdraagbaar van de ene taal naar de andere en de modellen die opgesteld zijn voor het tweetalige lexicon laten ook overlap in kennis zien tussen beide talen (Pavlenko, 2009 en Dijkstra & Van Heuven, 2002). Baker (2001) noemt daarop als aanvulling dat kinderen die zich op school cognitief ontwikkelen, niet alleen het cognitieve systeem van de taal waarin het kind onderwezen wordt aanvullen. Rekensommen kunnen zowel in het Nederlands als in het Turks gemaakt worden. Daarom stelt Baker dat er toch een relatie moet zijn tussen de talen en het cognitieve vermogen.

Cummins zag dit toentertijd ook in en presenteerde een alternatief: het “*Common Underlying Proficiency model*” (o.a. Cummins, 1981a; in Baker, 2001). Figuur 8 bevat een schematische weergave van dit model en hiermee omschrijf ik hoe Cummins zijn alternatieve model voor zich zag. Zoals de afbeelding laat zien, worden er voor tweetalige mensen drie systemen onderscheiden. De twee aparte taalsystemen boven “het oppervlakteniveau” bevatten taalspecifieke kenmerken die aan de oppervlakte zichtbaar zijn, bijvoorbeeld woordenschat, grammatica en uitspraak. Het systeem dat onder het oppervlakteniveau ligt is het cognitieve systeem. Dit systeem bevat aspecten die nodig zijn naast de taalspecifieke aspecten om bijvoorbeeld te kunnen lezen, luisteren of rekenen. Zoals het plaatje laat zien halen beide taalsystemen informatie uit hetzelfde cognitieve systeem. Het gemeenschappelijke deel wordt door Cummins daarom de *Common Underlying Proficiency (CUP)* genoemd en de twee aparte delen vallen onder de *Separate Underlying Proficiency (SUP)* (Baker, 2001)

Figuur 8. Common Underlying Proficiency model



Bron: Baker (2001: 165)

Met Cummins laatste beschrijving van een tweetalige taalsysteem werd tegelijkertijd een argument geboren om het moedertaalonderwijs te stimuleren. Doordat de allochtone tweetalige kinderen hun T2 dominant aangeboden krijgen ten opzichte van de T1, bestaat er een kans op subtractieve tweetaligheid die semilingualisme tot gevolg kan hebben. Voor de tweetalige kinderen zou het daarom goed zijn als ze meer taalaanbod ontvangen in hun moedertaal. Cummins laat zien dat het cognitief vermogen vanuit beide talen aangevuld kan worden. Het maakt dus niet uit in welke taal het onderwijs gegeven wordt.

6.2 De drempeltheorie

Een andere theorie waarmee een relatie verondersteld wordt tussen de kennis van de T1 en de T2 is de *Thresholds Theory*. Deze theorie werd voor het eerst beschreven door Cummins (1976; in Baker, 2001) en door Toukoma en Sknutnabb-Kangas (1977; in Baker, 2001). In deze theorie gaat men er ook van uit dat gezamenlijke kennis van de T1 en de T2 kan leiden tot negatieve of positieve effecten (respectievelijk subtractieve of additieve tweetaligheid). Voor deze veronderstelling biedt de thresholds theory een verklaring en deze verklaring kan gebruikt worden als argument om moedertaalonderwijs te stimuleren.

Om de thresholds theory uit te leggen, start ik met een korte uitleg over de transfertheorie. Deze theorie geeft een verklaring voor het taalverwervingsproces van de tweede taal. Men heeft daarvoor als uitgangspunt genomen dat de verwerving van de T2 beïnvloed wordt door de reeds aanwezige competentie in de T1. Deze beïnvloeding wordt veroorzaakt door transfer van vormen en elementen uit de T1 naar de T2. Er is sprake van *negatieve transfer* als er een verschil is tussen beide talen. In dat geval dringen vormen van de T1 door in taaluitingen van de T2 en heet het *interferentie*. Als de vormen in beide talen overeenkomen, is er sprake van *positieve transfer* (Appel & Vermeer, 2000).

Cummins ging uit van de transfertheorie en daardoor ontstond het idee dat de T2 pas volledig verworven kan worden als voorafgaand in de T1 een bepaalde hoeveelheid kennis verworven is. Beter gezegd er moet een drempel behaald worden in de T1 om de T2-verwerving tot een volwaardig niveau te kunnen brengen. Deze drempel wordt omschreven als een "*threshold*" en staat voor het talige niveau dat behaald moet worden met de bijbehorende cognitieve gevolgen. Er zijn meerdere drempels denkbaar en de cognitieve voordelen nemen toe naar mate meer T1-kennis verworven is (Baker, 2001).

Met het behalen van alleen de eerste drempel zal de taalverwerver negatieve gevolgen ondervinden van zijn tweetaligheid. Er is te weinig talige kennis in de T1 verworven, waardoor de tweede taal ook op een laag talige niveau blijft steken en dit brengt de negatieve gevolgen met zich mee (bijv. semilingualisme). Als het niveau van de T1 tussen de eerste en tweede drempel in zit, is het *native niveau* (niveau van een moedertaalspreker) behaald. Dan zullen er volgens Cummins geen negatieve cognitieve effecten optreden, maar tegelijkertijd ook geen positieve effecten. Daarvoor is het nodig dat de taalgebruiker zijn T1-kennis over de tweede drempel tilt. Pas als een tweetalige in het laatste vaardigheidsniveau verkeert, brengt tweetaligheid cognitieve voordelen met zich mee (Baker, 2001).

Met deze drempeltheorie is het ook mogelijk om te beargumenteren waarom het voor kinderen die thuis een allochtone minderheidstaal hebben verworven goed is als zij op school taalaanbod in de moedertaal ontvangen. Vooral de eerste jaren in het basisonderwijs zijn belangrijk, omdat het kind dan nog bezig is met de afronding van de moedertaalverwerving. Volgens Schaerlaekens (2000: 33)

voltooien kinderen de moedertaalverwerving namelijk tussen het vijfde en negende levensjaar. Door in de lagere klassen van het basisonderwijs ook onderwijs te geven in de moedertaal, krijgt het kind meer kans om de kennis van de moedertaal tot een hogere drempel te verwerven waardoor de kans op negatieve cognitieve gevolgen afneemt. Kuiken & Muysken (2009) zien de voordelen die tweetaligheid met zich mee kan brengen ook nog steeds als een belangrijke reden om voor moedertaalonderwijs te pleiten en volgens Cummins, Toukoma en Sknutnabb-Kangas kunnen deze voordelen dus alleen behaald worden als de T1 tot een volwaardige moedertaal ontwikkeld wordt.

6.3 Afhankelijkheidshypothese

Vanuit de drempelhypothese breidde Cummins zijn theorieën over tweetaligheid uit. Zo ontstond op een gegeven moment ook de "*Developmental Interdependence Hypothesis*" (o.a. Cummins, 2000b; in Baker, 2001). Deze hypothese suggereert dat de T2-taalvaardigheid van kinderen afhankelijk is van de competentie die al aanwezig is in de moedertaal. Hoe beter de moedertaal ontwikkeld is, hoe gemakkelijker de verwerving van de T2 verloopt.

Cummins (1991) laat hiermee zien dat ook op het academische niveau een relatie bestaat tussen de T1 en de T2. De vaardigheden die volgens Cummins (1979; in: Baker, 2001) nodig zijn om te functioneren op academisch niveau, zijn in hoofdstuk 3 beschreven als CALP (Cognitive/Academic Language Proficiency). CALP is de tegenhanger van BICS (Basis Interpersonal Communicative Skills). Deze vaardigheden worden gebruikt om te communiceren in alledaagse informele taalsituaties, terwijl CALP gebruikt wordt voor het uitvoeren van abstractere denkvaardigheden, zoals het analyseren en evalueren.

Volgens Cummins (Baker, 2001) wordt BICS altijd voorafgaand aan CALP verworven. Als CALP verworven is, betekent dit dat er een hoger niveau van taalbeheersing behaald is. Aangezien de afhankelijkheidshypothese stelt dat het verwerven van de T2 gemakkelijker gaat als de T1 al tot een hoger niveau ontwikkeld is, zou je kunnen veronderstellen dat CALP eerst in de moedertaal verworven dient te worden, voordat er overgestapt wordt op de verwerving van CALP in de T2. Dit is ook wat Cummins (1981; in Baker, 2001) daarom voorstelt.

Op de basisschool in Nederland zal de focus liggen op de ontwikkeling van CALP in de voertaal van het onderwijs. Voor de eentalige Nederlandse kinderen is dit geen probleem. Zij hebben tenslotte BICS grotendeels in hun eerste levensjaren verworven. Maar voor de tweetalige kinderen die een successieve taalverwerving doorlopen zou dit betekenen dat ze zonder in de moedertaal CALP te ontwikkelen direct in hun T2 CALP ontwikkelen. Volgens Cummins werkt dit het proces van de tweedetaalverwerving tegen en is het daarom beter om eerst CALP in de moedertaal te ontwikkelen. Cummins (1981, 2000b; in Baker, 2001) zegt dat kinderen vijf tot zeven jaar voor nodig hebben voor

de verwerving van CALP en dit komt overeen met gegevens van Hakuta et al. (2000; in: Baker, 2001) waar vier tot zeven jaar genoemd wordt.

Ook de afhankelijkheidshypothese biedt dus een argument om het moedertaalonderwijs voor allochtone tweetalige leerlingen te stimuleren.

6.4 Recente onderzoeksresultaten

De veronderstelling dat kinderen eerst de benodigde kennis in hun moedertaal moeten verwerven voordat ze snel vaardig worden in hun tweede taal, is door Scheele (2010) getoetst op tweetalige Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlands kinderen. Zij komt tot de conclusie dat de hypothese van Cummins overeenkomt met de gevonden resultaten en wel om de volgende reden.

De Marokkaans-Nederlandse kinderen ontwikkelen zich langzamer in hun academische taalvaardigheid dan de Turks-Nederlandse kinderen. Als verklaring voor dit verschil is gevonden dat de Turkse kinderen meer en vooral langer taalaanbod ontvangen in het Turks. Voor de Marokkaanse kinderen is het Nederlands eerder dominant, waardoor de moedertaalverwerving geremd wordt. De Turks-Nederlandse kinderen hebben langer de tijd om de T1 tot een hoger niveau te verwerven. Daardoor starten zij op de basisschool met meer kennis van de T1 dan de Marokkaans-Nederlandse kinderen. De hoeveelheid kennis van het Nederlands is daarentegen omgedraaid op het moment dat de tweetalige kinderen op school komen. De Turkse kinderen hebben namelijk op dat moment nog een kleinere Nederlandse woordenschat en zijn minder vaardig met de Nederlandse syntaxis dan de Marokkaans-Nederlandse kinderen. Toch ontwikkelen de Turkse kinderen ondanks gelijke beïnvloedende factoren sneller hun academische taalvaardigheden. Scheele (2010) geeft als verklaring voor dit verschil dat het behaalde niveau in de moedertaal bij de Turkse kinderen hoger is, waardoor de vaardigheden in de T2 sneller verworven zijn. Een hoger niveau in de moedertaal heeft op het proces van de tweedetaalverwerving volgens de resultaten van Scheele (2010) dus een positieve invloed en daarom zou het voor zowel de Turkse als Marokkaanse kinderen goed zijn om in hun moedertaal onderwijs te krijgen of in het onderwijs gebruik te maken van de moedertaal. Ze ontwikkelen op deze manier een hoger niveau in de moedertaal en behalen eerder het benodigde schoolniveau in het Nederlands.

Leseman & Van Tuijl (2001; in Scheele, 2010) adviseerden een aantal jaren geleden vanwege dezelfde reden om eerst van de moedertaal de woordenschat uit te breiden, de syntactische vaardigheid te verbeteren en meer talige activiteiten te ondernemen, zodat de verwerving van de vaardigheden in de T2 gemakkelijker verloopt. Deze uitbreiding van de vaardigheden in de moedertaal kan overigens ook zonder een schriftelijke variant van de taal (geldt voor een deel van de

Marokkaanse talen), want mondelinge verhalen vertellen draagt net zo goed bij aan het verbeteren van de taalvaardigheden.

6.5 Samenvatting

Zojuist is een aantal theorieën besproken waarmee de relatie tussen tweetaligheid en cognitie aangetoond werd. Om op cognitief gebied de voordelen te ervaren van tweetaligheid moet volgens Cummins (1981) eerst een bepaalde drempel aan taalkennis behaald worden in de moedertaal voordat er overgestapt wordt op de verwerving van de T2. Het niveau van de moedertaal kan ook bepalend zijn voor de snelheid waarmee de vaardigheden van de T2 zich ontwikkelen. De resultaten van Scheele (2010) laten zien dat deze theorie overeenkomt met de taalontwikkeling van Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse kinderen. De kinderen die een hoger niveau in hun moedertaal behalen, ontwikkelen sneller academische taalvaardigheden in het Nederlands.

Samengevat kunnen de drempeltheorie en de afhankelijkheidshypothese van Cummins dus ook als argumenten gebruikt worden om de moedertaal te betrekken bij het onderwijs aan Turkse en Marokkaanse kinderen in Nederland. Dat het volgens het Common Underlying Proficiency model van Cummins (1981a; in Baker, 2001) niet uitmaakt voor de ontwikkeling van het cognitieve systeem vanuit welke taal input verkregen wordt, maken de argumenten nog sterker. Daar kan aan toegevoegd worden dat in het theoretisch kader genoemd is dat talen onderling relaties vertonen, waardoor het Common Underlying Proficiency model inderdaad een realistische weergave lijkt van de taalopslag.

Toch zijn de zojuist genoemde argumenten niet doorslaggevend geweest om het moedertaalonderwijs in Nederland te behouden. De redenen die voor het afschaffen van dit onderwijs golden, komen onder andere naar voren in het volgende hoofdstuk. Daar is meer informatie gegeven over de geschiedenis van eigentaalonderwijs aan migrantenkinderen.

H7 - Moedertaalonderwijs in het Nederlandse onderwijssysteem

In 2004 is in Nederland de subsidie voor moedertaalonderwijs aan onder andere Turkse en Marokkaanse tweetalige kinderen stopgezet ondanks de zojuist genoemde argumenten die voor het gebruik van de moedertaal in het onderwijs pleiten. In de onderstaande tekst geef ik in de eerste paragraaf de geschiedenis van het moedertaalonderwijs in Nederland (§7.1). Daarna beschrijf ik het succes van dit onderwijs en welke argumenten er genoemd werden om het onderwijs te behouden (§7.2). Tot slot beschrijf ik een aantal tegenargumenten van Bart Bossers (§7.3) en daarna concludeer ik of het op dit moment voor de Turkse en Marokkaanse kinderen goed zou zijn om de moedertaal te betrekken in het onderwijs (§7.4).

7.1 Geschiedenis

Sinds de gastarbeiders uit Turkije en Marokko in Nederland aan het werk gingen, kwamen er steeds meer kinderen die van huis uit een andere taal en cultuur hadden verworven, maar wel naar een Nederlandse school gingen. De Nederlandse regering was toentertijd nog van mening dat de allochtone gezinnen na verloop van tijd terug zouden keren naar het land van herkomst en vond het daarom belangrijk dat de eigen taal en cultuur ook in het onderwijs toegankelijk werd voor de kinderen van deze gastarbeiders. Mede daarom besloot het ministerie van CRM in 1970 voor kinderen uit allochtone gezinnen *“Onderwijs in de Eigen Taal en Cultuur” (OETC)* te subsidiëren en vanaf 1974 werd het OETC daadwerkelijk gegeven op de Nederlandse onderwijsinstellingen. Dit specifieke onderwijs werd op de basisschool in plaats van tekenen of muziek gegeven (Nortier, 2009).

Al snel bleek dat de allochtone gezinnen niet meer terug wilden keren naar het land van herkomst en daarmee werd de functie van OETC achterhaald. De regering bleef het belangrijk vinden dat de allochtone kinderen voldoende mogelijkheden kregen voor het ontwikkelen van een eigen identiteit en daarom bleef het eigentaalonderwijs bestaan, maar verviel het cultuuronderwijs in eigen taal.

In 1998 werd het beleid voor eigentaalonderwijs weer gewijzigd en ging *“Onderwijs in de eigen Taal” (OET)* *“Onderwijs in Allochtone Levende Talen” (OALT)* heten. Belangrijke aanpassingen waren dat het specifieke onderwijs alleen nog bedoeld was voor de basisschool en dat de gemeenten de verantwoordelijkheid kregen toebedeeld voor de invulling van het onderwijs (Scheele, 2010). De functie bleef hetzelfde, namelijk door middel van de thuistaal ondersteuning bieden voor het leren van het Nederlands en ondersteuning bieden voor de ontwikkeling van algemene cognitieve vaardigheden, aldus de website van PCSO.⁶

⁶ www.pcsso.nl

Toch bleek de overheid na verloop van tijd geen vertrouwen meer te hebben in het eigentaalonderwijs. Mede door een andere kijk op de integratie (Scholten, 2007) werd OALT daarom in 2004 afgeschaft zoals het *Strategisch Akkoord*⁷ van het kabinet uit 2002 laat zien.

7.2 Het effect van moedertaalonderwijs

Het succes van het eigentaalonderwijs in Nederland blijkt matig, mede omdat er te weinig begeleiding was en er te weinig leerplannen en einddoelen opgesteld werden (Nortier, 2009). Tevens bestonden er veel grote verschillen in de uitvoering van het eigentaalonderwijs, zowel in de tijd van OET(C) als OALT. Door deze grote verschillen was het lastig om succesresultaten te meten. Het gevolg is dan ook dat er weinig onderzoekspublicaties over het eigentaalonderwijs zijn verschenen (Emmelot et al., 2001) en dus niet goed bepaald kan worden of het moedertaalonderwijs een positieve bijdrage gaf aan het proces van de tweedetaalverwerving van de tweetalige migrantenkinderen.

Een aantal leden van het *Instituut voor Multiculturele Ontwikkeling* (FORUM) heeft in 2002 met het persbericht "*OALT als cultureel erfgoed*" geprobeerd duidelijk te maken dat het OALT-onderwijs niet afgeschaft mocht worden. Zij droegen hiervoor een aantal redenen aan. Onder andere dat de kinderen de mogelijkheid moeten houden om met behulp van hun moedertaal hun identiteit te ontwikkelen. Taal kan bepalend zijn voor het uitdragen van je identiteit. Als er geen steun vanuit de samenleving voor de minderheidstalen is, kan er een verminderd zelfbeeld ontstaan bij de kinderen, omdat de moedertaal voor hun gevoel minder gewaardeerd wordt.

Een andere belangrijke reden die de leden van FORUM aandroegen, was dat de onderdompeling in de Nederlandse taal niet bewezen is als een meer effectieve manier van taalontwikkeling. Dit was blijkbaar door de tegenstanders van OALT genoemd als argument om het af te schaffen. De leden van FORUM voegden hier aan toe dat een kind eerst over een voldoende grote woordenschat moet bezitten in de moedertaal voordat er overgestapt kan worden op het verwerven van de T2. Dit argument komt overeen met de theorie van Cummins, dat de verwerving van de T2 afhankelijk is van het niveau van de T1. Wat betreft de onderdompelingsmethode waarvan de leden van FORUM stelden dat het niet bewezen is als een succesvolle methode, zijn er tegenwoordig wel uitkomsten van onderzoeken waarmee aangetoond wordt dat de methode werkt. In Williams (2008) worden bijvoorbeeld diverse onderzoeksresultaten genoemd van studies die dit aantoonen.

De leden van FORUM gaven overigens toe dat de organisatie van OALT beter kon. Zij ontkenden in hun artikel dan ook niet dat er problemen waren. Maar deze problemen waren volgens hen op te

⁷ http://www.ggdkennisnet.nl/kennisnet/uploaddb/download_object.asp?atoom=11771&VolgNr=1

lossen. Ze vinden dat iedereen in Nederland recht heeft op onderwijs in de eigen taal en zagen daarom graag dat de overheid het onderwijs op de een of andere manier zou blijven steunen.

Het argument dat het niveau van de moedertaal ondersteuning kan bieden bij de ontwikkeling van het Nederlands was ook voor veel taaldocenten een argument om te pleiten voor het behoud van OALT. Op de Lukasschool in Utrecht hebben ze na het afschaffen van OALT mede vanwege deze reden toch gekozen om het eigentaalonderwijs te behouden. Dit specifieke onderwijs kreeg de naam *“Onderwijs Met behulp van de Eigen Taal”* (OMET), met nadruk op met behulp van, omdat de moedertaal alleen ter ondersteuning werd gebruikt om de Nederlandse taalvaardigheid te verbeteren van kinderen die een andere moedertaal hadden verworven dan het Nederlands (Nortier, 2009).

In tegenstelling tot de FORUM-leden en diverse taaldocenten van de Lukasschool heeft Frank Jansen (taalkundig onderzoeker, Universiteit Utrecht) in zijn artikel (2002) op de website⁸ van *Onze Taal* geen goed woord over voor OALT. Hij is het er volkomen mee eens dat deze vorm van taalonderwijs afgeschaft is. Ik citeer een tekstgedeelte uit zijn artikel waarmee hij aangeeft dat het eigentaalonderwijs volgens hem geen verbetering van het Nederlands teweeg kan brengen:

“In tegenstelling tot wat de voorstanders beweren, is er geen enkel serieuze studie die laat zien dat een of beide vormen van OALT bijdragen aan de verbetering van de taalvaardigheid van allochtone kinderen. Het lijkt me ook sterk dat zo’n resultaat ooit gevonden wordt.” (Jansen, 2002)

Frank Jansen spreekt in bovenstaand citaat natuurlijk wel over OALT en niet over OMET-onderwijs dat na de afschaffing van OALT gegeven werd op de Lukasschool. In hoeverre dit onderwijs wel als ondersteuning kan dienen voor de ontwikkeling van het Nederlands komt in de hoofdstukken over woordenschatonderwijs (H8 en H9) ter sprake.

7.3 Wat zegt Bart Bossers?

De argumenten die aangedragen zijn om het moedertaalonderwijs te bevorderen zijn tot nu toe grotendeels gebaseerd op de theorieën van Jim Cummins. Door de moedertaal tot een hoog niveau te brengen, wordt een hoger niveau in de T2 gemakkelijker gehaald. Tevens heeft de taalgebruiker door beide talen volledig te verwerven meer kans op de voordelen van tweetaligheid.

Bart Bossers geeft toe dat het zijn van tweetalig inderdaad voordelen met zich mee brengt, maar volgens hem is dit niet de belangrijkste reden waarom de theorieën van Jim Cummins in het leven

⁸ <http://www.onzetaal.nl/homofkult/h0212.php>

zijn geroepen. Volgens hem zijn Cummins' inzichten niet van linguïstische aard, maar eerder van taalpolitieke aard. In Bossers (2001) wordt uitgelegd waarom hij dit denkt.

Bossers vindt dat er te weinig evidentie gevonden is voor de theorieën van Cummins. Ook Cummins zelf zegt dit in te zien (Cummins, 1991), maar desondanks blijven de theorieën goed aansluiten bij een populair politiek-ideologisch standpunt. Dit zou de populariteit van zijn theorieën verklaren en niet het feit dat de theorieën daadwerkelijk bewezen zijn (Bossers, 2001: 212).

Dat er weinig evidentie gevonden is, beargumenteert Bossers (2001) door bijvoorbeeld het onderzoek van Lucassen & Köbber (1992) aan te halen. In deze studie worden onderzoeken samengevat die de relatie tussen de T1-taalvaardigheid en de T2-taalvaardigheid onderzocht hebben. De meeste uitkomsten toonden positieve noch negatieve relaties. Hierdoor werd volgens Bossers het argument dat de betere verwerving van de T1 zorgt voor een snellere verwerving van de T2 minder bruikbaar om het moedertaalonderwijs te blijven stimuleren.

Daarvoor in de plaats kwam volgens Bossers (2001) het argument dat het voor het zelfbeeld van kinderen beter is om onderwijs te geven in de moedertaal of met behulp van de moedertaal. Dit argument werd inderdaad aangedragen door de leden van FORUM. Lucassen & Köbber (1992) vinden een verband tussen het zelfbeeld van taalgebruikers en de ondersteuning van hun moedertaal vanuit de samenleving, maar dit schijnt geen causaal verband te zijn (Bossers, 2001: 213).

Naast het weerleggen van de argumenten van de voorstanders van moedertaalonderwijs komt Bossers ook met nieuwe tegenargumenten. Hij noemt bijvoorbeeld dat de Zweedse onderzoekster Christina Paulston in haar onderzoek twee belangrijke uitkomsten aangetoond heeft (Paulston, 1982; in Bossers, 2001): voor kinderen uit hogere sociale milieus maakt het niet uit in welke taal ze onderwijs volgen. Ze krijgen thuis een uitgebreider taalaanbod en dit heeft meer invloed op het schoolsucces dan onderwijs in de T1. Tevens concludeert Paulston dat een schoolstelsel niet kan voorkomen dat een minderheidsgroep op den duur eentalig wordt als de omgeving een dominante taalsituatie kent. In Nederland is de Nederlandse taal dominant aanwezig, waardoor het op basis van Paulstons conclusie aannemelijk is om te concluderen dat de tweetalige allochtone leerlingen uiteindelijk eentalig zullen worden.

Toch zijn de uitkomsten van Paulstons zijn niet volledig van toepassing op de Turkse en Marokkaanse tweetalige kinderen. Zij groeien veelal niet op in een taalrijke omgeving (o.a. Scheele, 2010) en dat lijkt nu juist de reden te zijn om moedertaalonderwijs aan te bieden. Doordat kinderen langer en uitgebreider taalaanbod in de moedertaal ontvangen, ontwikkelen de kinderen sneller academische vaardigheden in het Nederlands. Je kunt de ouders niet dwingen om een andere moedertaal te gebruiken, maar je kunt er in het onderwijs wel voor zorgen dat de kinderen sneller hun academische vaardigheden ontwikkelen.

Een laatste reden waarmee Bossers (2001) beargumenteert dat de ideeën van Cummins gebruikt werden als taalpolitieke argumenten komt voort uit het feit dat in de jaren 80 het uitgangspunt voor integratie was: “integratie met behoud van eigen identiteit”. Dit gaf de allochtone kinderen in Nederland het recht om onderwijs te volgen in de moedertaal. Maar aan de rest van de eigen cultuur werd weinig waarde gehecht, omdat de Islamitische cultuur erg verschilde van de westerse cultuur (Bossers, 2001). Tijdens het interview merkt Bart Bossers hierover op dat volgens hem veel Turkse en Marokkaanse leerlingen gewoon Nederlands willen zijn en als je onderwijs in de moedertaal aanbiedt, ze wellicht het gevoel krijgen dat de Nederlandse samenleving hun als Turken en Marokkanen blijft zien in plaats van Nederlanders. Dit zou een aannemelijke reden kunnen zijn om het moedertaalonderwijs juist niet te stimuleren. Echter, dit is een emotionele reden en niet een linguïstische reden. Linguïstisch gezien is het voor de ontwikkeling van snelle academische vaardigheden nog steeds beter om wel ondersteuning aan de moedertaal te bieden.

De argumenten die Bossers (2001) noemt, hebben betrekking op het OALT-onderwijs. Wat betreft het gebruik van de moedertaal in het Nederlandse woordenschatonderwijs geeft hij tijdens het interview aan dat het volgens hem niet efficiënt is als de woordenschat van de moedertaal tegelijkertijd uitgebreid wordt. De leerlingen zullen dan een dubbele leerlast ervaren. Je kunt de conceptvorming in het Turks laten verlopen, maar het Nederlandse etiket zal uiteindelijk ook verworven moeten worden. Het is bekend dat de Turkse en Marokkaanse tweetalige kinderen met een taalachterstand op school komen, dus waarom zou je ze dan nog extra belasten met een dubbele leerlast door twee woordenschatten uit te breiden? Met deze reden ben ik het niet helemaal eens. Kinderen die starten op de basisschool zijn rond de vier jaar oud. Dit betekent dat zij zich nog in de kritische periode bevinden en dat daarom de hersenen nog meer plastisch zijn. Dit heeft een positieve invloed op de taalverwerving (Lenneberg, 1967; in: Appel & Vermeer, 2000: 373). Het verwerven van taal gaat dan namelijk gemakkelijker dan na de puberteit. Of de kinderen dus daadwerkelijk een dubbele leerlast ervaren is maar de vraag, wellicht kost het hen door de grotere plasticiteit van de hersenen geen extra moeite om twee etiketten te verwerven van een concept. Hierbij moet wel opgemerkt worden dat de betekenissen niet altijd volledige overlap vertonen in beide talen. Tot op zekere hoogte is het dus een kwestie van alleen twee etiketten verwerven, maar voor de meer abstractere begrippen zal ook het concept iets anders opgeslagen moeten worden (Van Hell & De Groot, 1998). Of dit het gebruik van de moedertaal in het woordenschatonderwijs van het Nederlands in de weg staat, komt in de volgende hoofdstukken uitgebreider ter sprake.

7.4 Conclusie

Het moedertaalonderwijs dat in het verleden in Nederland gegeven is, was niet goed georganiseerd. Mede door deze slechte organisatie heeft men weinig onderzoek kunnen doen naar succesvolle resultaten. Toen de subsidie voor OALT-onderwijs stopgezet werd, besloot onder andere de Lukasschool in Utrecht moedertaalonderwijs te behouden. Blijkbaar zagen zij wel succesvolle effecten van het moedertaalonderwijs evenals de leden van FORUM die met veel argumenten de Nederlandse samenleving probeerden te overtuigen van het nut van OALT-onderwijs.

Frank Jansen en Bart Bossers zijn minder enthousiast. Frank Jansen noemt in zijn artikel weinig inhoudelijke argumenten om zijn verminderde enthousiasme te verklaren, maar Bossers (2001) daarentegen komt wel met inhoudelijke argumenten. Toch lijken deze argumenten bij nader inzien niet volledig overtuigend te zijn voor de leerlingen die centraal staan in dit onderzoek.

Naast het feit of de moedertaal wel of niet invloed heeft op de ontwikkeling van de T2 - theorieën van Jim Cummins zijn volgens Bart Bossers niet realistisch - krijgen de kinderen met ondersteuning van de moedertaal in het onderwijs de kans om twee talen tot een hoger niveau te verwerven. Hierdoor ervaren zij eerder de voordelen van tweetaligheid. Tevens verkeren de kinderen nog in de kritische periode en is het verwerven van taalkennis gemakkelijker dan na de puberteit. Daar tegenover blijven natuurlijk wel de argumenten van Bart Bossers staan dat de Turkse en Marokkaanse kinderen misschien juist als Nederlander behandeld willen worden en daarom liever onderwijs in het Nederlands volgen. Echter, dit is meer een emotionele reden is dan een linguïstische reden.

Op basis van de bovenstaande gegevens en de onderzoeksresultaten van Scheele (2010), dat een beter verworven moedertaal bijdraagt aan het vergroten van schoolsucces, blijf ik bij mijn conclusie dat het voor het schoolsucces van de Turkse en Marokkaanse leerlingen nog steeds zinvol is om de moedertaal, mits goed georganiseerd, te gebruiken in het onderwijs en met deze conclusie stap ik over op de vraag of het zinvol is om in het woordenschatonderwijs de moedertaal te gebruiken?

De volgende hoofdstukken bevatten specifieke informatie over de mogelijke rol van de moedertaal in het woordenschatonderwijs. Als deze rol beter gedefinieerd is, kan tot slot antwoord gegeven worden op de vraag of Turkse en Marokkaanse tweetalige leerlingen extra benadeeld worden als er geen woordenschatonderwijs met behulp van of vanuit de moedertaal gegeven wordt.

H8 - Woordenschatonderwijs

Om te bepalen welke rol de moedertaal kan spelen in het Nederlandse woordenschatonderwijs, beschrijf ik in het huidige hoofdstuk hoe dit onderwijs eruit kan zien. Omdat de Lukasschool in Utrecht ervaring heeft met het geven van woordenschatonderwijs met behulp van de moedertaal is de informatie die ik van Paul Stassen heb ontvangen ook aan de inhoud van dit hoofdstuk toegevoegd.

De eerste paragraaf (§8.1) gaat in op het model dat vaak gebruikt wordt voor woordenschatonderwijs, namelijk het viertaktmodel. Daarna volgt informatie over praktijkervaringen van de Lukasschool (§8.2). Tot slot voeg ik de informatie samen om een eerste conclusie te schetsen over het gebruik van de moedertaal in het woordenschatonderwijs (§8.3).

8.1 Viertaktmodel

In Nortier (2009: 116) staat het viertaktmodel (gebaseerd op Verhallen & Verhallen, 1994) beschreven dat veel toegepast wordt bij het geven van woordenschatonderwijs. Dit model bestaat uit vier verschillende fasen: *voorbewerken*, *semantiseren*, *consolideren* en *controleren*.

De eerste fase is bedoeld om een gunstige beginsituatie te creëren voor de leerling. Dit voorbereiden wordt gedaan door bijvoorbeeld de voorkennis van de leerling te activeren, zodat er meer betrokkenheid ontstaat. Het gevolg van deze activering is dat de netwerkstructuur zich opent op de plaats waar het nieuw te verwerven woord opgenomen kan worden in het netwerk. De opening in het netwerk biedt aanknopingspunten om relaties te leggen tussen het woord dat verworven moet worden en de woorden die al opgeslagen liggen. Een toekomstig voordeel is dat de docent op deze manier in het meest gunstige geval erin slaagt een leerbehoefte te creëren bij de leerling.

Semantiseren staat voor de tweede fase van het viertaktmodel. In deze fase wordt door de leerkracht het woord helder uitgelegd. Dit gebeurt meestal met behulp van een contextzin waarin het woord gebruikt wordt. Maar om ervoor te zorgen dat een leerling zich het woord volledig eigen maakt, moet er meer gebeuren dan alleen uitleg geven. Nortier (2009: 117) noemt dit de drie "uitjes" die de docent kunnen helpen bij het semantiseren: uitleggen, uitbeelden en uitbreiden. Deze laatste term is belangrijk omdat woorden niet als losse elementen aangeboden moeten worden. Door uit te breiden, worden er woorden toegevoegd aan het te verwerven woord en daardoor ontstaan er clusters. Dit maakt het leggen van relaties gemakkelijker en daardoor slaat de leerling het woord dieper op.

Als de uitleg duidelijk is, moet de leerling gaan werken aan het onthouden van de betekenis. Het concept moet opgeslagen worden in het mentale lexicon en daarvoor is de derde fase bedoeld, het

consolideren. Volgens Nortier blijkt het zo te zijn dat deze fase vaak te weinig aandacht krijgt. Dit is teleurstellend want de fase is erg belangrijk. Leerlingen moeten namelijk de gelegenheid krijgen om te oefenen met de nieuwe woorden in veel verschillende contexten. Alleen op deze manier worden de woorden diep opgeslagen en halen ze het laatste verwerkingsniveau (Klausmeier, 1979).

Om er als docent zeker van te zijn dat een leerling het woord volledig verworven heeft (overeenkomstig met de definitie van “het kennen van een woord” van Jarvis (2009), gegeven in hoofdstuk 2: 23), is het raadzaam om de laatste fase van het woordenschatonderwijs niet over te slaan. Deze laatste fase is de fase van het *controleren*. Het is belangrijk dat de docent niet één keer het woord terug vraagt, maar ook later nog een paar keer in een andere context om er zeker van te zijn dat het woord inderdaad goed opgeslagen is.

Het zojuist beschreven viertaktmodel is een algemeen model dat gebruikt kan worden voor verschillende methodes voor woordenschatonderwijs. Voor het woordenschatonderwijs aan Turkse en Marokkaanse leerlingen moet rekening gehouden worden met het feit dat zij meer woorden verwerven als ze expliciet woordenschatonderwijs aangeboden krijgen (Vermeer, 2006). Dit is mogelijk met het viertaktmodel. De docent kan bijvoorbeeld vertellen om welke woorden het gaat en uitleggen waarom oefeningen gemaakt moeten worden. Hierdoor wordt de aandacht gericht op de leerstof en daar hebben de tweetalige Turkse en Marokkaanse kinderen baat bij. Om inzichtelijk te maken hoe de moedertaal gebruikt kan worden in het viertaktmodel, beschrijf ik in de volgende paragraaf de ervaringen van de Lukasschool wat betreft het gebruik van de moedertaal voor het woordenschatonderwijs.

8.2 Praktijkervaringen Lukasschool

Voorafgaand aan het interview met Paul Stassen deelde hij mij mede dat sinds vorig jaar het onderwijs met behulp van de moedertaal (OMET-onderwijs) op de Lukasschool volledig afgeschaft is. Tijdens onze afspraak vertelde hij waarom deze beslissing genomen was. Logistiek gezien werd het steeds lastiger om de OMET-lesuren in te vullen en daarnaast blijken tegenwoordig steeds meer tweetalige Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse kinderen naar de voorschool (peuterspeelzaal) te gaan. Hierdoor komen ze eerder in aanraking met het Nederlands en is de taalachterstand wat betreft de ontwikkeling van het Nederlands minder groot dan voorheen op het moment dat ze naar de basisschool gaan. Ook hebben ze door meer Nederlands taalaanbod bij aanvang van de basisschool een grotere basiswoordenschat van het Nederlands en juist voor de uitbreiding van deze basiswoordenschat gebruikte de Lukasschool de moedertaal van de tweetalige kinderen. Daardoor leek de functie van het OMET-onderwijs minder nuttig en kreeg het steeds

minder prioriteit van de docenten. Dit leidde er helaas toe dat het uiteindelijk afgeschaft moest worden.

Uit de informatie van Paul Stassen maak ik op dat de moedertaal gebruikt werd in de eerste fase en tweede fase van het viertaktmodel. De moedertaal werd gebruikt om aanknopingspunten te bieden voor het leggen van relaties met andere woorden in het mentale lexicon en voor het leggen van de relaties zelf. Men zag de moedertaal dus als een hulpmiddel om de verwerving van het Nederlands te bevorderen. Door uitleg te geven in de moedertaal, begrepen de kinderen namelijk meer van de uitleg over de Nederlandse woorden die ze moesten verwerven. Een bijkomstig voordeel van deze onderwijsvorm was dat de woordenschat van de moedertaal tegelijkertijd uitgebreid werd.

Vanaf groep 4 ging men over op de verwerving van specifieke schooltaalwoorden. Volgens Paul Stassen zijn dit woorden die veel in het domein school aangeboden worden. Deze woorden worden dus thuis niet veel gebruikt. Tevens blijken het veel abstracte termen te zijn, waardoor een talige uitleg met behulp van een contextzin wenselijk is. Voor de meeste kinderen uit groep 4 en hoger is het Nederlands inmiddels de dominante taal geworden. Ze kunnen de taal dan ook goed gebruiken en daarom is vanaf dat moment de moedertaal niet meer nodig voor het geven van extra uitleg. De schooltaalwoorden worden middels dit onderwijs domeinspecifiek opgeslagen, omdat niet bewust een link gelegd wordt met de opgeslagen woorden van de moedertaal.

Vanuit wetenschappelijk onderzoek is op dit gebied ook een argument gevonden om voor de verwerving van schooltaalwoorden de taal te gebruiken waarin de woorden voorkomen. Van Hell & De Groot (1998) tonen aan dat de overlap in het mentale lexicon van concepten van abstracte woorden minder groot is dan van concrete woorden. Veel schooltaalwoorden zijn abstracte termen en daarom kan het verstandig zijn om het Nederlands te gebruiken als instructie taal voor deze termen.

De ervaringen met moedertaalonderwijs zijn goed op de Lukasschool. Paul Stassen geeft aan dat het nog steeds beter zou zijn voor de allochtone tweetalige leerlingen om tot en met een jaar of acht onderwijs te geven in de moedertaal of met behulp van de moedertaal. Op deze manier wordt de taalvaardigheid in de moedertaal tot een hoog niveau gebracht en kunnen de vaardigheden overgenomen worden in het Nederlands. Helaas is het voor de Lukasschool in de huidige praktijk niet meer mogelijk om dergelijk onderwijs te realiseren.

Over de Marokkaans-Nederlandse leerlingen merkt Stassen overigens nog op dat voor hen al vrij vroeg het Nederlands dominant is, dit in tegenstelling tot de Turkse tweetalige kinderen. Het Turks is belangrijk voor de identiteit van de Turkse gemeenschap, waardoor meer mensen van Turkse komaf het Turks blijven gebruiken. Daardoor ontvangen de kinderen meer Turks taalaanbod en dit komt overeen met Scheele (2010).

8.3 Conclusie

Terugkomend op de manier waarop de moedertaal gebruikt kan worden voor het uitbreiden van de Nederlandse woordenschat, heeft de informatie over de Lukasschool mij laten zien dat de moedertaal een rol kan spelen in de eerste fasen van het viertaktmodel. Ik ben in deze literatuurstudie op zoek naar een antwoord op de vraag of de leerlingen die als moedertaal het Turks of het Marokkaans hebben verworven en in Nederland naar school gaan, extra benadeeld worden als ze geen woordenschatonderwijs met behulp van of in de moedertaal krijgen. Als kinderen in Nederland naar school gaan, betekent dit dat zij de schooltaal in het Nederlands aangeboden krijgen. In hoeverre de kinderen de schooltaal goed kunnen verwerken is bepalend voor het schoolsucces, omdat door middel van schooltaal kennisoverdracht plaatsvindt. Ik ga er daarom vanuit dat uiteindelijk het Nederlands zodanig ontwikkeld moet zijn bij de Turkse en Marokkaanse tweetalige kinderen, dat ze goed om kunnen gaan met de Nederlandse schooltaal. Dit betekent een uitgebreid mentaal lexicon en voldoende kennis van de specifieke vaktermen (samenvatting H3).

De vraag die dan overblijft is in hoeverre de kennis van de moedertaal invloed heeft op de verwerving van dit uitgebreide mentale lexicon en op de verwerving van de specifieke vaktermen. Als dit een positieve invloed is, dan zou op basis van dat gegeven geconcludeerd kunnen worden dat de tweetalige Turks-Nederlandse en Marokkaans-Nederlandse kinderen benadeeld worden als het moedertaalonderwijs niet meer gegeven wordt. Als er sprake is van negatieve invloed, dan betekent dit dat het proces tegengewerkt wordt en dat er sprake is van een extra leerlast. Dit zou dan overeenkomen met het argument van Bart Bossers, dat kinderen alleen maar extra leerlast ervaren als twee woordenschaten aangevuld worden.

Om erachter te komen welke invloed de moedertaal op de uitbreiding van de woordenschat van de T2 heeft, wordt in het laatste hoofdstuk informatie dit onderwerp besproken. Met deze laatste toegevoegde informatie is het daarna mogelijk om een antwoord te geven op de hoofdvraag.

H9 - Invloed van de T1 op de T2-woordenschatuitbreiding

In dit hoofdstuk wordt de transferhypothese als uitgangspunt genomen. De kennis van de T1 kan dus door middel van positieve of negatieve transfer het T2-verwervingsproces beïnvloeden. In het onderstaande hoofdstuk bespreek ik onderzoeksresultaten die laten zien dat de moedertaal van de Turkse en Marokkaanse kinderen invloed zou kunnen hebben op de twee belangrijkste woordenschatfactoren voor het vergroten van de kans op schoolsucces. In H3 is genoemd dat dit het niveau van de woordenschat is en de voldoende opslag van schoolse vaktermen. Het niveau staat voor de hoeveelheid relaties die gelegd zijn en voldoende opslag van schoolse vaktermen slaat op de verwerving van de specifieke schooltaalwoorden.

In dit hoofdstuk worden algemene onderzoeken besproken. Ik heb hiervoor gekozen, omdat ik ook een algemene aanbeveling wil doen over het woordenschatonderwijs voor bijvoorbeeld kinderen met een andere allochtone minderheidstaal als moedertaal.

Het hoofdstuk is als volgt ingedeeld. Eerst volgt een paragraaf (§9.1) over de transfer van lexicale kennis. Dit wil zeggen dat er gekeken wordt in hoeverre de onderliggende kennis van de T1 van invloed kan zijn op de (verwerving) van de kennis van de T2. Daarna volgt een paragraaf over de invloed van het vergroten van de woordenschat van de moedertaal (§9.2). Tot slot de conclusie om de overstap te maken naar de beantwoording van de hoofdvraag in het laatste hoofdstuk.

9.1 Lexicale transfer

Om te bepalen of de woordkennis van de T1 invloed heeft op de taaluitingen van de T2, kan men kijken hoe de woorden in de T2 geproduceerd worden. Als woorden anders geproduceerd worden dan eentalige mensen dit doen, zou dit erop kunnen wijzen dat de kennis van de moedertaal invloed heeft op het productieproces.

Volgens Jarvis (2009) onderscheidt men voor dergelijk onderzoek drie soorten woordkennis. Het *lexeem* staat voor de morfologische en fonologische informatie. Dit betekent dat onder andere kennis opgeslagen ligt over de klanken waarmee het woord opgeslagen wordt.

Het *lemma* staat voor de semantische informatie, de thematische informatie en de syntactische informatie van een woord. Dit wil zeggen dat bijvoorbeeld opgeslagen ligt dat het werkwoord “fietsen” ook als zelfstandig naamwoord gebruikt kan worden.

Tot slot onderscheidt men nog de mentale kennis over het woord, namelijk het *concept*. Deze kennis staat voor de waarneembare kennis die opgedaan is over het woord en tot welke hoofdcategorie een woord behoort, zoals fiets tot de categorie “vervoersmiddelen” behoort.

Ten opzichte van de eerder gegeven informatie over de woordenschatkennis (H2) valt op dat het onderscheid tussen alleen een etiket en een concept minder nauwkeurig is dan het zojuist

beschreven onderscheid. Jarvis (2009: 101) merkt daarover op dat kennelijk niet voor elk onderzoek zo'n strikte scheiding van kennis noodzakelijk is.

Jarvis (2009) heeft in zijn onderzoek gekeken in hoeverre in eerder uitgevoerde onderzoeken naar voren is gekomen dat de informatie behorend tot het lemma en het lexem overgedragen kan worden van de T1 naar de T2. Hij probeert eenmalige versprekingen of bewuste keuzes voor het gebruik van een woord uit de andere taal achterwege te laten en focust zich alleen op de onbedoelde invloeden van lexicale transfer door interferentie of overlappende algemene taalkennis. De conclusie die Jarvis (2009) trekt uit de opgestelde modellen over het tweetalig lexicon (De Bot, 2004; Francis, 2005; Jiang, 2000, Kroll and Tokowicz, 2005 en Sánchez-Cases & García-Albea, 2005) is dat de mentale verbindingen tussen de talen kunnen bestaan op elk van de zojuist beschreven niveaus waarop woordkennis opgeslagen is. Er kunnen zowel verbindingen bestaan op gelijk niveau maar ook kruislings tussen verschillende niveaus. Daarover merkt Jarvis op dat het niet uitmaakt waar de relaties gelegd zijn, maar hoe sterk de relaties zijn. Dat heeft gevolgen voor de transfer tussen de talen.

Sterke relaties bestaan onder andere tussen talen die sterk aan elkaar gerelateerd zijn. Odlin (1989) en Ribgrom (2007) laten zien dat vooral op het gebied van begrip er dan veel voordeel te behalen valt (Jarvis, 2009: 106). Talen die veel verwantschap kennen zijn talen die bijvoorbeeld tot dezelfde taalfamilie behoren. Het Turks en het Nederlands behoren niet tot dezelfde taalfamilie, evenals de talen die in Marokko gesproken worden en het Nederlands. Talen die wel gerelateerd zijn het Nederlands zijn bijvoorbeeld het Duits en het Fries. Deze talen behoren allebei tot de Germaanse taalfamilie volgens de website⁹ van de *Freie Universität Berlin*.

Een ander opmerkelijk resultaat is gevonden door Kroll en Stewart (1994). Zij laten zien dat de proefpersonen sneller van de T2 naar de T1 vertalen dan van T1 naar T2. Dit verschil wordt waarschijnlijk veroorzaakt door de tussenstop die gemaakt wordt door meerdere geassocieerde T1-woorden te activeren. Dit wordt niet gedaan als er van de T2 naar de T1 vertaald wordt (Jarvis, 2009). Deze extra inspanning zou in het woordenschatonderwijs voorkomen kunnen worden door eerst de woordenschat in de T2 uit te breiden en pas op een later moment de vertaling naar de moedertaal te maken. Voor het viertaktmodel zou dit betekenen dat pas in een latere fase de moedertaal betrokken moet worden en niet aan het begin zoals de Lukasschool deed.

Wolter (2006) heeft in zijn onderzoek op een andere manier gekeken in hoeverre de lexicale kennis van de T1 het proces van T2-verwerving beïnvloed. Hij heeft juist gekeken in hoeverre de kennis kan helpen bij het leggen van relaties tussen woorden in de T2. Dit komt overeen met het uitgangspunt van het moedertaalonderwijs op de Lukasschool, namelijk dat de moedertaal gebruikt wordt voor

⁹ <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/nl/nedling/taalgeschiedenis/germaans/>

het leggen van relaties tussen het te leren woord en de woorden die al verworven zijn. De uitkomsten laten zien dat in sommige gevallen de moedertaal ervaren wordt als een hindernis en in andere gevallen kan het gezien worden als een werkend hulpmiddel, zoals Vermeer (2001) ook concludeert (Wolter, 2006).

Toch stelt Wolter dat in veel gevallen de goede antwoorden van de proefpersonen te danken zijn aan de grootte van de woordenschat. Een Japanse student die “narrow room” zegt kent waarschijnlijk het woord “small” wel, maar had de relatie tussen beide woorden nog niet gelegd. Hier ligt de fout dus bij de grootte van de T2-woordenschat en niet omdat de kennis in de L1 niet aanwezig is. Opvallend is het resultaat van Wolter in een later onderzoek (Wolter & Gyllstad, 2011). Daarin vindt Wolter namelijk dat de aanwezige kennis van de T1 toch een positieve invloed heeft op de ontwikkeling van collocaties in de T2. Dit concluderen Wolter & Gyllstad door de reactietijden te meten bij proefpersonen die twee woorden samen moeten voegen. Als er al kennis van de T1 aanwezig is, worden de juiste combinaties sneller gemaakt. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat met de diepere kennis van de T1 dus inderdaad sneller een verwerving van de academische vaardigheden in de T2 tot stand kan komen. Maar het is wel de vraag of het efficiënt is om eerst de moedertaal van de Turkse en Marokkaanse leerlingen uit te breiden, voordat er gestart wordt met het leggen van de verbanden in het Nederlands. Dit argument past eigenlijk nog beter bij het stimuleren van meer talige taalaanbod van de ouders. De Marokkaanse kinderen zouden zich net als de Turkse kinderen langer moeten concentreren op de verwerving van de moedertaal, zodat de moedertaalverwerving tot aan het begin van de schooljaren niet geremd wordt door het dominante Nederlands.

9.2 Grootte woordenschat

In Bailystok et al. (2010) is de woordenschatontwikkeling gemeten van eentalige en tweetalige kinderen tussen de 3 en 10 jaar. De tweetalige kinderen spreken twee talen vloeiend: het Engels en een andere taal. De kinderen spreken thuis altijd de andere taal, maar krijgen in het Engels onderwijs en moeten daarom in het Engels zo snel mogelijk de schooltaal beheersen. De tweetalige kinderen beheersen dit minder snel en door middel van een woordenschattest is gekeken of grootte van de woordenschat de oorzaak is.

Op de woordenschattesten bleken de tweetalige kinderen inderdaad significant minder te scoren dan de eentalige kinderen. De verschillende moedertalen bleek geen significant verschil te veroorzaken tussen de tweetalige kinderen. Dat betekent dat de lage score niet veroorzaakt is door het spreken van een specifieke taal. De kleinere woordenschat werd in deze onderzoeksopzet veroorzaakt doordat de kinderen twee talen verworven hebben. Als reden geven de onderzoekers

dat het gescheiden domeingebruik van de talen de oorzaak van de kleinere woordenschat is (Bailystok et al. 2010).

Ondanks dat Van Hell & De Groot (1998) aangetoond hebben dat de concepten van abstracte woorden minder overlap vertonen dan concrete woorden, zou de uitkomst van Bailystok et al. (2010) toch een argument zijn om de moedertaal te gebruiken voor de verwerving van schooltaalwoorden. Op deze manier worden er namelijk ook in de moedertaal relaties gelegd, waardoor het totale mentale (tweetalige) lexicon zich uitbreidt en de tweetalige kinderen op woordenschattesten misschien minder laag scoren ten opzichte van de eentalige kinderen.

Ook De Bot (2004: 23- 24) maakt duidelijk dat de grootte van de woordenschat van beide talen een beïnvloedende factor kan zijn. Hij stelt dat de toegang tot de woorden die opgeslagen liggen in het mentale lexicon niet selectief is. Dit betekent dat de woorden niet taalspecifiek opgehaald worden uit het geheugen. Hiervoor is echter wel een bepaalde grootte van beide woordenschaten noodzakelijk. Als er minder woorden opgeslagen liggen van één van beide talen, zal de toegang ook meer selectief zijn.

Een nadeel van de niet selectieve toegang tot het mentale lexicon is dat woorden van beide talen geactiveerd worden als een persoon spreekt, hierdoor wordt de kans bij twee grote woordenschaten dus ook groter dat de spreker zich wel eens per ongeluk verspreekt. De Bot (2004) noemt dat de sterkte van de activering in de andere taal van invloed kan zijn op het lexicale proces. Negatieve invloeden kunnen zich uiten in “valse vrienden” of onbedoelde taalwisselingen. Valse vrienden zijn woorden die qua vorm sterk op elkaar lijken, maar naar een andere betekenis verwijzen, bijvoorbeeld “meer” dat in het Duits “zee” betekent.

Versprekingen ontstaan vaak onbewust en het is de vraag of dit heel storend is. Ook eentalige mensen hebben kans om zich te verspreken. Ik denk daarom dat de kans op meer versprekingen bij het uitbreiden van twee woordenschaten, minder van belang is dan het versnellen van het verwervingsproces van de academische vaardigheden.

9.3 Conclusie

In dit laatste hoofdstuk met onderzoeksresultaten is gekeken in hoeverre de competentie die aanwezig is van de moedertaal invloed kan hebben op het verwervingsproces van de T2. Een aantal belangrijke uitkomsten is genoemd. Zo blijkt dat de sterkte van transfer afhankelijk is van de sterkte van de onderlinge relatie. Als talen tot dezelfde taalfamilie behoren, vertonen ze veel verwantschap en is de kans op sterke relaties groot. Deze relaties bevorderen het verwervingsproces van de T2 dus positief. Maar helaas geldt voor het Nederlands en de talen die gesproken worden door de Turkse en

Marokkaanse tweetalige kinderen dat ze niet tot dezelfde taalfamilie behoren en dus ook weinig verwantschap vertonen.

Een andere opvallende uitkomst is de snelheid van vertalen. Het geven van vertalingen van de T2 naar de T1 gaat sneller dan andersom Kroll en Stewart (1994). Dit zou betekenen dat je vanuit het Nederlands de woordenschat moet uitbreiden en pas later de stap moet maken naar het vertalen van het Nederlands naar de moedertaal. Dus niet zoals de Lukasschool het gedaan heeft door in de eerste fasen van het viertaktmodel de moedertaal te gebruiken, maar pas later, bijvoorbeeld in de derde fase. Op deze manier leg je de relaties eerst in het Nederlands en wordt de woordenschat van de moedertaal qua niveau ook uitgebreid.

Wolter & Gyllstad (2011) hebben onderzoeksresultaten gevonden waarmee zij laten zien dat de aanwezige kennis van de T1 een positieve invloed op de verwerving van de T2 kan hebben. De relaties die al aanwezig zijn, zouden ondersteuning bieden bij het formuleren van taaluitingen. Maar dan moeten de relaties wel al aanwezig zijn. Dit is dus meer een argument om te stimuleren dat ouders een meer talig taalaanbod aanbieden, zodat de structuren in de moedertaal al meer uitgebreid zijn op het moment dat de Turkse en Marokkaanse leerlingen naar de basisschool gaan.

Tot slot zijn er onderzoeken genoemd die gekeken hebben welke invloed de grootte van de woordenschat van de moedertaal heeft. Een te kleine woordenschat lijkt een minder goede score van de woordenschattoetsen in de T2 te veroorzaken (Bailystok et al., 2010) en een grote woordenschat van de moedertaal brengt met zich mee dat woorden niet meer taalspecifiek uit het mentale lexicon gehaald worden (De Bot, 2004). Hierdoor neemt de kans toe op onbewuste wisselingen van taal binnen een taaluiting. Voor het vergroten van de woordenschat van de moedertaal wordt dus zowel een nadeel als een voordeel genoemd, waarbij het nadeel het minst zwaar weegt.

Aan de hand van deze laatste gegeven uitkomsten van de literatuurstudie is het mogelijk om te bepalen in hoeverre de moedertaal een rol kan spelen in het huidige woordenschatonderwijs. In het theoretisch kader is door het beschrijven van diverse modellen van het tweetalig lexicon (o.a. Pavlenko, 2009 en Dijkstra & Van Heuven, 2002) vastgesteld dat de twee talen die een tweetalige bezit, opgeslagen liggen in een geïntegreerd lexicon. Ook de bovenstaande resultaten geven hetzelfde beeld, namelijk dat er onderlinge relaties bestaan tussen de talen. Als talen veel verwantschap vertonen, zijn deze relaties sterk en juist sterke relaties kunnen een positieve bijdrage leveren aan de verwerving van een T2. Voor de talen die gesproken worden door de Turkse en Marokkaanse tweetalige leerlingen geldt niet dat ze veel verwantschap met het Nederlands hebben. De kans op positieve transfer is dus minder groot. Toch denk ik dat er op basis van alle eerder genoemde argumenten, bijvoorbeeld de voordelen die tweetaligheid met zich mee brengt, er een rol weggelegd is voor de moedertaal in het woordenschatonderwijs.

De Lukasschool heeft laten zien dat het in theorie haalbaar is om de moedertaal te gebruiken in bijvoorbeeld het viertaktmodel. Op basis van de gegevens van Kroll en Stewart (1994) lijkt het verstandiger om op een later moment pas de moedertaal aan te bieden, maar belangrijker is dat de praktijkervaringen van de Lukasschool laten zien dat er ook andere factoren meespelen om de moedertaal te kunnen gebruiken. Logistiek gezien bleek het namelijk niet meer mogelijk en daarbij bleken steeds meer kinderen al eerder in aanraking te komen met het Nederlands. Daardoor dringt de Nederlandse taal zich nog meer op en dit zou een reden kunnen zijn om juist meer ondersteuning te bieden aan de moedertaal. De kans dat de moedertaal afgeremd wordt in de ontwikkeling wordt namelijk alleen maar groter en meer ondersteuning betekent meer moedertaal in het onderwijs, Volledig moedertaalonderwijs zou dan een optie zijn en dan ligt de aandacht niet alleen op het uitbreiden van de Nederlandse woordenschat, maar ook op het uitbreiden van de woordenschat van de moedertaal. Toch denk ik dat dit geen goede oplossing is. Aangezien de kinderen in het Nederlands de schooltaal onder de knie moeten krijgen en ook voor het verwerven van schooltaalwoorden zijn redenen gevonden - abstracte woorden vertonen onderling minder overlap (Van Hell & De Groot, 1998) - om die woorden in ieder geval vanuit het Nederlands aan te leren.

Los van het feit of woordenschatonderwijs met behulp van de moedertaal logistiek wel praktisch in te vullen is, concludeer ik op basis van de genoemde argumenten in dit literatuuronderzoek dat woordenschatonderwijs met behulp van de moedertaal voor de Turkse en Marokkaanse tweetalige leerlingen zinvol is.

Met het formuleren van deze laatste conclusie, sluit ik het bespreken van de resultaten af. Het volgende hoofdstuk bevat de conclusie van de volledige literatuurstudie, namelijk het antwoord op de hoofdvraag.

H10 - Conclusie & Discussie

In de voorgaande hoofdstukken is veel informatie gegeven over allerlei aspecten die gerelateerd zijn aan moedertaalonderwijs. Tijdens het beschrijven van deze informatie is antwoord gegeven op de deelvragen die voorafgaand aan het onderzoek opgesteld zijn (H4). Voor de volledigheid geef ik hieronder nogmaals (een verkort) antwoord op deze vragen, omdat ik met behulp van deze antwoorden het antwoord op de hoofdvraag formuleer.

Het hoofdstuk bestaat uit drie delen, eerst de beantwoording van de deelvragen (10.1), daarna volgt de beantwoording van de hoofdvraag, om tot slot middels de discussie te reflecteren op de uitkomst.

10.1 Beantwoording deelvragen

In hoofdstuk 4 zijn de beide deelvragen geformuleerd. In de onderstaande tekst volgt nogmaals de formulering van de vraag met daarna het antwoord.

1. Om welke redenen zou het gebruik van de moedertaal in het onderwijs moeten worden aangemoedigd?

In de conclusie van hoofdstuk 7 is antwoord gegeven op deze vraag. De belangrijkste reden om vanuit het huidige onderzoeksperspectief te pleiten voor moedertaalonderwijs is, omdat Scheele (2010) aangetoond heeft dat een betere verwerving van de moedertaal leidt tot een snellere ontwikkeling van academische vaardigheden. Dit leidt vervolgens tot meer schoolsucces en daar is het in dit onderzoek om te doen: welke onderwijsvorm biedt voor de Turkse en Marokkaanse tweetalige leerlingen de grootste kans op schoolsucces? Een bijkomstig voordeel van onderwijs met behulp van of in de moedertaal, is dat de kinderen sneller twee talen volledig verwerven. De kans dat zij tijdens hun schoolperiode de voordelen van tweetaligheid ervaren, wordt daardoor ook groter.

2. Welke rol kan de moedertaal spelen in het woordenschatonderwijs van de Nederlandse taal?

De conclusie van hoofdstuk 9 geeft weer dat zowel vanuit de praktijkervaringen als vanuit wetenschappelijk onderzoek aangetoond is dat er een rol voor de moedertaal weggelegd is in het woordenschatonderwijs van het Nederlands. Om de kans op schoolsucces het grootst te houden, hebben de Turkse en Marokkaanse leerlingen baat bij woordenschatonderwijs met behulp van de moedertaal.

Het viertaktmodel is genoemd als voorbeeld van woordenschatonderwijs. De praktijkervaringen van de Lukasschool laten zien dat in dit model in de eerste fasen gebruik gemaakt kan worden van de moedertaal, maar de resultaten van Kroll & Stewart (1994) geven een argument om ervoor te pleiten dat juist later in het proces ruimte gemaakt moet worden voor de moedertaal.

De rol die de moedertaal speelt in het woordenschatonderwijs door middel van het viertaktmodel, is ondersteunend. Voorop staat namelijk dat de woordenschat van het Nederlands uitgebreid moet worden, omdat het beheersen van de Nederlandse schooltaal meer kans geeft op schoolsucces. Vanuit dit perspectief zou je ook er voor kunnen pleiten dat de ouders, mits ze het Nederlands voldoende onder de knie hebben, verplicht de kinderen in het Nederlands opvoeden. Dan krijgen de kinderen vanaf hun geboorte het Nederlands aangeboden en is de taalachterstand minder erg. Ik zeg bewust minder erg, omdat het feit dat de Turkse en Marokkaanse ouders minder talige taalaanbod aanbieden blijft bestaan. Maar voorstel gaat (gelukkig) in tegen alle rechten die je in Nederland hebt. Je bent vrij om te kiezen welke taal je aanbiedt aan je kind. Om er dan voor te zorgen dat de kinderen die het Turks of een Marokkaanse taal als moedertaal hebben, toch meer kans krijgen op schoolsucces zou het goed zijn als in het woordenschatonderwijs ook de moedertaal gebruikt wordt.

10.2 Beantwoording hoofdvraag

Door nogmaals (verkort) antwoord te geven op de deelvragen, is het nu mogelijk om een antwoord te geven op de hoofdvraag die in deze literatuurstudie centraal stond. De hoofdvraag luidde als volgt:

Worden leerlingen die een allochtone minderheidstaal als moedertaal hebben verworven en in Nederland naar school gaan, extra benadeeld in hun schoolsucces als er geen woordenschatonderwijs met behulp van de moedertaal of woordenschatonderwijs in de moedertaal gegeven wordt?

Het antwoord op deze vraag is in de voorgaande hoofdstuk bekeken vanuit het perspectief van tweetalige Turkse en Marokkaanse leerlingen. Op dit moment worden deze kinderen inderdaad extra benadeeld wanneer zij in de lagere klassen van het basisonderwijs geen woordenschatonderwijs met behulp van de eigentaal (meer) ontvangen. De tweetalige kinderen maken zelf niet de beslissing om het Turks of een Marokkaanse taal als moedertaal te verwerven. De gevolgen zijn echter nadelig voor de schoolprestaties omdat de kinderen 1) later in aanraking komen met de taal die op school als voertaal gebruikt wordt en 2) een minder talig taalaanbod ontvangen. Daardoor starten zij zowel met een kleinere woordenschat van de moedertaal als van het Nederlands op de basisschool en dit geeft hen een verminderde kans op schoolsucces. Om de kans op dit schoolsucces iets te vergroten, heeft het zin om het woordenschatonderwijs met behulp van de moedertaal te geven en dat betekent dat de Turkse en Marokkaanse tweetalige leerlingen dus benadeeld worden als dit onderwijs niet (meer) gegeven wordt.

De aanleiding voor het uitgevoerde onderzoek was de informatie die ik gelezen had op de website van het ITTA over een nieuwe woordenlijst, namelijk de *Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters*.

Voor het verwerven van deze woordenlijst zou ik op basis van het antwoord op de hoofdvraag adviseren om bij de Turkse en Marokkaanse tweetalige leerlingen gebruikt te maken van de moedertaal. Of dit ook geldt voor de andere tweetalige kinderen in Nederland die een allochtone minderheidstaal als moedertaal verworven hebben, is niet met zekerheid te zeggen, omdat niet bekend is hoe uitgebreid het taalaanbod is dat deze kinderen ontvangen. Vast staat in ieder geval wel dat zij door de verminderde sociale status van allochtone minderheidstalen beperkt taalaanbod krijgen. Tevens komen zij later in aanraking met het Nederlands. Om er voor te zorgen dat deze kinderen een grotere kans hebben op schoolsucces kan het voordeel bieden om ook voor hen woordenschatonderwijs met behulp van de eigentaal aan te bieden en zoals net ook gezegd, het kind maakt geen keuze in zijn moedertaal en recht op gelijke kansen in het onderwijs heeft elk kind.

10.3 Discussie

Met de uitkomst van mijn scriptieonderzoek wilde ik graag een bijdrage leveren aan het woordenschatonderwijs in Nederland. Initiatieven als de woordenlijst van het ITTA zullen vaker op de markt verschijnen, mede omdat het onderzoek naar het uitbreiden van de woordenschat zo ver gevorderd is. Naar aanleiding van mijn onderzoek zou ik voor dergelijke initiatieven mee willen geven dat het voor tweetalige kinderen voordeel kan bieden om de moedertaal te betrekken in het onderwijs. Dit voordeel is natuurlijk wel afhankelijk van de mogelijkheden die het onderwijs biedt. Tegenwoordig wordt er veel bezuinigd op het onderwijs en daardoor is de kans dat tweetalige kinderen daadwerkelijk extra ondersteuning in hun moedertaal kunnen krijgen minder realistisch.

De uitkomst van mijn onderzoek is bepaald door een literatuurstudie te verrichten. Om met zekerheid te zeggen dat dit een juiste aanname is, is het verstandig om ook nog een experimenteel onderzoek uit te voeren, zodat het effect van het voorstel daadwerkelijk zichtbaar wordt. Het onderzoek van Scheele (2010) was een experimenteel onderzoek, maar er werd niet getoetst op het effect van woordenschatonderwijs met behulp van de moedertaal. Om het effect van deze onderwijsvorm vast te kunnen stellen, moet dus mijns inziens een nieuw experimenteel onderzoek opgezet worden. Daarin zou ook de verhoogde leerlast - argument van Bart Bossers om vooral niet de moedertaal te gebruiken voor woordenschatonderwijs - meegenomen kunnen worden. Ik heb namelijk in deze literatuurstudie alleen het feit dat de kinderen nog in de kritische periode verkeren gebruikt als argument om aan te tonen dat er misschien geen sprake is van een extra leerlast, maar dit zou nog verder uitgezocht moeten worden door het experimenteel te testen.

Naast het feit dat er nog vervolgonderzoek uitgevoerd zou moeten worden, is er ook een aantal kritische noten te plaatsen bij de gebruikte bronnen. Bossers (2001) noemde bijvoorbeeld dat er weinig bewijs voor de theorieën van Cummins gevonden is. Ik heb zelf de uitkomsten van het

onderzoek van Scheele (2010) gebruikt als bewijs dat het voor het vergroten van het schoolsucces inderdaad beter is om de moedertaal tot een hoger niveau te verwerven. Dit is een onderzoeksresultaat dat qua uitgangsperspectief goed aansluit op mijn onderzoek, maar voor meer bewijslast had ik achteraf gezien misschien toch meer experimentele onderzoeken moeten bekijken waarin de theorieën van Cummins getoetst werden.

Het tweede punt waar ik meer aandacht aan had kunnen geven, zijn de sociaal-emotionele argumenten. Bart Bossers noemde tijdens het interview dat de Turkse en Marokkaanse kinderen tegenwoordig liever gezien willen worden als Nederlander en daarom de voorkeur geven aan onderwijs in het Nederlands. Ik ben in mijn onderzoek uitgegaan van argumenten die voor het meeste schoolsucces zorgen en daarom heb ik weinig aandacht gegeven aan dit argument van Bart Bossers om het moedertaalonderwijs juist af te raden. Voldoende motivatie is nodig voor het behalen van schoolsucces, daarom had ik achteraf gezien meer aandacht kunnen geven aan de sociaal-emotionele argumenten. Toch is er een grote kans dat mijn antwoord op de hoofdvraag daarmee niet zou veranderen. Muysken (2002: 351) noemt namelijk dat kinderen uit minderheidsgroepen zich meer op hun gemak voelen als er onderwijs in of met behulp van de moedertaal gegeven wordt. Dit werkt stimulerend op de verwerving van het Nederlands en daarom stimuleert hij juist het moedertaalonderwijs. De andere reden die hij aandraagt voor het stimuleren van de moedertaal is omdat de betere verwerving van de moedertaal een positief effect heeft op het beheersen van de T2. Dit komt overeen met de theorie van Cummins en daarmee wordt een extra aanvulling op Scheele (2010) gevonden, maar nog steeds geen bewijs van experimenteel onderzoek. Tot slot van deze discussie zou ik graag nog willen opmerken dat het taalbeleid in Nederland ook een rol speelt wat betreft de lagere schoolprestaties van de allochtone tweetalige kinderen. Dit punt is in het theoretisch kader kort aangestipt. Het taalaanbod van de Turkse en Marokkaanse kinderen wordt namelijk mede door het taalbeleid in Nederland beperkt tot de thuisomgeving. Voor kinderen die het Engels of het Fries als moedertaal verwerven is dit niet het geval. Deze talen krijgen meer waardering vanuit de samenleving en daardoor is het taalaanbod minder beperkt. In de supermarkt in Friesland is het bijvoorbeeld normaal om in het Fries aangesproken te worden en in Amsterdam gaan winkeliers ook steeds vaker over op het Engels. Daar komt bij dat de overheid steun geeft aan initiatieven als Fries-Nederlands¹⁰ en Engels-Nederlands onderwijs, maar niet aan Turks-Nederlands onderwijs. De vraag in dit spanningsveld is daarom, waar leg je de grens? Ik vind dat een kind dat opgroeit met het Turks als moedertaal net zo veel Nederlander is als iemand die opgroeit met het Engels als moedertaal. Beide talen zijn geen officiële talen van het Nederlands, maar de kinderen verdienen gelijke kansen in het onderwijs.

¹⁰ meer informatie: www.fryske-akademy.nl

Literatuur

Appel, R. & A. Schaufeli (1990), Meer Nederlands of meer Turks? De woordenschat van Turkse kinderen in Nederland. In: Forum der Letteren 31, p. 27-40.

Appel, R. & A. Vermeer (1994), Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs, Bussum: Dick Coutinho.

Appel R. & A. Vermeer (2000), Tweede-taalverwerving en simultane taalverwerving. In: Gillis, S. & A. Schaerlaekens (red.) (2000). Kindertaalverwerving. Een Handboek voor het Nederlands. Martinus Nijhoff Uitgevers, Groningen, p. 347 – 393.

Bailystok, E., G. Luk, K. Peets & S. Yang (2010), Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. In: Bilingualism: Language and cognition 13, (4), p. 525-531.

Baker, C. (2001), Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.

Bossers, B. (2001), De lange arm van Labov. Over taalachterstanden, meertaligheid en onderwijs in eigen taal. Voortgang. Jaarboek voor de Neerlandistiek XX, p. 207-263.

Bossers, B. (1996), Woordenschat. In: Jan H. Hulstijn, Ruud Stumpel, Bart Bossers & Chris van Veen (red.), Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Een handboek voor docenten. Amsterdam: Meulenhoff.

Bot, De, K. (2004), The multilingual lexicon: Modelling selection and control. In: the International Journal of Multilingualism (2), 1-25.

Cenoz, J. (2003), The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. In: International Journal of Bilingualism, volume 7, number 1, march 2003, p. 71-87.

Cummins, J. (1991), Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: J.H. Hulstijn & J.F. Matter (eds.), Reading in two language. AILA Review 8, 75-89.

- Cummins, J. (2000)**, Putting language proficiency in its place. Responding to critiques of the conversational/academic language distinction. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: the Acquisition of a third Language* (pp. 54-83). Clevedon, DE: Multilingual Matters.
- Daalen van, -Kapteijns, M., M. Elshout-Mohr & K. de Glopper (2001)**, Deriving the meaning of unknown words from multiple contexts. In: *Language learning*, jrg. 51 , nr. 1, p. 145-181
- Dagevos, J., & Gijsberts, M. (2007)**, Jaarrapport Integratie 2007. [Annual Report Integration 2007]. Den Hague: SCP.
- Dilkina, K, J. McClelland en D. Plaut (2010)**, Are there mental lexicons? The role of semantics in lexical decision. In: *Brain Research* 1365, p. 66-81.
- Dijkstra, T. (2008)**, Met andere woorden: over taal en meertaligheid. Inaugurale rede door Prof. Dr. Ton Dijkstra, Nijmegen.
- Dijkstra, T. & W. Van Heuven (2002)**, The architecture of the bilingual word recognition system: from identification to decision. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 5 (3), 175-197.
- Ellis, R., S. Loewen en R. Erlam (2006)**, Impliciet and expliciet correctieve feedback and the acquisition of L2 grammar. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 28, p. 339-368.
- Emmelot, Y., E. van Schooten, Y. Timman, M. Verhallen en S. Verhallen (2001)**, Nieuwe kansen voor taalonderwijs aan anderstaligen. Werkdocument W 124, Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid.
- Extra, G. (2005)**, Omgang met diversiteit: Focus op meertaligheid. *Vernieuwing: Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 64(3/4), 14-17
- Extra, G. & K. Yağmur (eds.) (2004)**, *Urban multilingualism in Europe. Immigrant minority languages at home and school.* Clevedon: Multilingual Matters.
- FORUM (2002)**, OALT als cultureel erfgoed. In: Perscentrum Nieuwspoort in Den Haag, 3 oktober 2002 (<http://www.forum.nl/pdf/OALT%203-10-02.pdf> - laatst bezocht op 29 juni 2011)

- Graves, M.F. (2006)**, *The Vocabulary Book: Learning and instruction*. Uitgever: Teachers College Press, New York
- Hell, Van, J. & A. De Groot (1998)**, Conceptual representation in bilingual memory: effects of concreteness and cognate status in word association. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 1 (3), 193-211.
- Hell, Van, J. & M. van Weerdenburg (2007)**, *Taalontwikkeling en taalproblemen*, in: K. Verschueren & H. Koomen (red.) *Diagnostiek in de leerlingenbegeleiding*. Garant, Antwerpen – Apeldoorn.
- Henrichs, L. (2010)**, *Academic language in early childhood interactions. A longitudinal study of Dutch monolingual 3- to 6-year-old children* (Doctoral dissertation, University of Amsterdam, 2010).
- Jarvis, S. (2009)**, Lexical Transfer. In: Pavlenko, A. (2009). *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches*. Multilingual Matters, Bristol – Buffalo – Toronto, p. 125 – 160.
- Elman, J. (2004)**, An alternative view of the mental lexicon. In: *Trends in cognitive sciences*, vol. 8, nr. 7, p. 301 – 306.
- Jekel, K. (2009)**, *Moedertaal Instructietaal? Masterscriptie – Universiteit Utrecht*
- Karbalaei, A. (2010)**, Who is in advantage: a balanced or dominant bilingual. In: *MJAL* 2: 3, March 2010, p. 273 – 294
- Kieffer, M. J. (2008)**, Catching up or falling behind? Initial English proficiency, concentrated poverty, and the reading growth of language minority learners in the United States, *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 851-868.
- Kuiken, F. & P. Muysken (2009)**, Doe je voordeel met meertaligheid. In: *Didaktief*, 39, 6, p. 36-37.
- Messer, M. (2010)**, *Verbal short-term memory and vocabulary development in monolingual Dutch and bilingual Turkish-Dutch preschoolers*. (Doctoral dissertation, University of Utrecht).
- Muysken, P. (2002)**, Tweektaligheid. In *Taal en Taalwetenschap*, Oxford: Backwell. Hfd 20, p. 345-361.

- Nation, I.S.P. (2006)**, How large a vocabulary is needed for reading and listening? In: The Canadian Modern Language Review, vol 63, nr 1, September, 59-81.
- Nortier, J. (2009)**, Nederland meertalenland. Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid. Aksant, Amsterdam
- Paradowsk, M. (2010)**, The Benefits of Multilingualism. Op de website van Multilingual living: <http://www.multilingualliving.com/2010/05/01/the-benefits-of-multilingualism/> - laast bezocht op 29 juni 2011.
- Pavlenko, A. (2009)**, Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning. In: Pavlenko, A. (2009). The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches. Multilingual Matters, Bristol – Buffalo – Toronto, p. 125 – 160.
- Ricketts, J., K. Nation en D. Bishop (2007)**, Vocabulary is important for some, but not all reading skills. In: Scientific studies of reading, 11 (3), 235-257
- Romaine, S. (1989)**, Bilingualism. Oxford: Basil Blackwell. Frijn & De Haan, 1994
- Schaerlaekens, A. (2000)**, De verwerving van het Nederlands: een blauwdruk. In: Gillis, S. & A. Schaerlaekens (red.) (2000). Kindertaalverwerving. Een Handboek voor het Nederlands. Martinus Nijhoff Uitgevers, Groningen, p. 347 – 393.
- Scheele, A.F., (2010)**, Home language and mono- and bilingual children's emergent academic language: a longitudinal study of Dutch, Moroccan-Dutch, and Turkish-Dutch 3- to 6-year-olds. (Docoral dissertation, University of Utrecht)
- Scholten, P. (2007)**, Constructing immigrant policies: Research-policy relations and immigrant integration in The Netherlands (1970-2004). (Doctoral dissertation, University of Twente, 2008).
- Strategisch Akkoord (2002)**, Werken aan vertrouwen, een kwestie van aanpakken. Strategisch akkoord voor kabinet CDA, LPF en VVD. 3 juli 2002
(http://www.ggdkennisnet.nl/kennisnet/uploaddb/downl_object.asp?atoom=11771&VolgNr=1 - laatst bezocht op 29 juli 2011)

- Rhoer, van de, F. & A. Vermeer (2005)**, Woordenschatonderwijs en hiërarchische relaties. In: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 73, p. 99-110.
- Uccelli, P. & M. M. Páez, (2007)**, Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38, 225-236.
- Verhallen, M. (1994)**, Lexicale vaardigheid van Turkse en Nederlandse kinderen, Amsterdam, IFOTT
- Verhallen, M. & R. Schoonen (1998)**, Lexical Knowledge in L1 and L2 of Third and Fifth Graders. In: Applied Linguistics, 19, 4, p. 452-470.
- Verhallen, M. & S. Verhallen (1994)**, Woorden leren. Woorden onderwijzen. Handreiking voor leraren in het basis- en voortgezetonderwijs. CPS, Hoevelaken.
- Verhelst, M. (2002)**, De relatie tussen mondeling taalaanbod en woordenschatverwerving van het Nederlands als tweede taal door 2,5-jarige allochtone kleuters in Brussel. Uitgever: Katholieke Universiteit Leuven (Academisch Proefschrift), Leuven
- Verhoeven L. & H. Boeschoten (1986)**, First language acquisition in a second language submersion environment. In: Applied Psycholinguistics, 7, p. 241-256.
- Vermeer, A. (2006)**, Impliciet of expliciet woorenschatonderwijs bij eerste- en tweede-taalleerders: hoe NT2 de weg moet blijven wijzen in taalonderwijsland. WAP-symposium: NT2 Revisited, 10 februari 2006.
- Williams, T. & D. Tedick (Eds.) (2008)**, Pathways to multilingualism: evolving perspectives on immersion education. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Wardhaugh, R. (2010)**, An Introduction to sociolinguistics. Sixth Edition. Wiley-Blackwell.
- Wolter, B. (2001)**, Comparing the L1 and L2 mental lexicon: a depth of individual word knowledge model. Studies in Second Language Acquisition, 23, 41-69.

Wolter, B. (2006), Lexical network structures and L2 vocabulary acquisition: The role of L1 lexical/ conceptual knowledge. *Applied Linguistics*, 27, 741-747.

Wolter, B. & H. Gyllstad (2011), Collocational links in the L2 mental lexicon and the influence of L1 intralexical knowledge. In: *Applied Linguistics*, p. 1-21.

Young, C. (2011), A conversation with Ellen Bialystok. In: *New York Times*, D2, 31 mei 2011.

Zhang, B. (2008), Different types of word links in the mental lexicon. In: *College Student Journal*, part A, vol. 42, issue 2, p. 431-439

Websites:

- **Website van het ITTA in Amsterdam** - www.itta.uva.nl
Het ITTA staat voor Instituut voor Taalonderzoek en Taalonderwijs Anderstaligen. Ik heb de website bezocht om inspiratie op te doen voor mijn scriptieonderwerp. Zo wordt onder andere op de website uitleg gegeven over de *Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters*.
Laatst bezocht op 29 juni 2011
- **Website van Onze Taal** - www.onzetaal.nl
Deze website heb ik bezocht om informatie te vinden over de mening van Frank Jansen. Hij is een tegenstander van het moedertaalonderwijs in Nederland, zoals het gegeven werd ten tijde van het OALT-beleid.
Laatste bezocht op 23 juni 2011
- **Website van FORUM** - www.forum.nl
FORUM is de naam van het Instituut voor multiculturele vraagstukken. Ik heb deze website bezocht om argumenten te vinden voor het behoud van OALT-onderwijs.
Laatst bezocht op 3 juli 2011

- **Website van PCSO** - www.pcsso.nl

Dit is de website van de Protestantse Christelijke Schoolleiders Organisatie. Op deze website staat uitleg over het OALT-beleid gegeven. Er wordt onder andere beschreven waarom OETC OALT werd.

Laatst bezocht op 29 juni 2011

- **Website CBS** – www.cbs.nl

De website van Centraal Bureau voor de Statistiek heb ik gebruikt om informatie op te zoeken over allochtone inwoners. Ik heb bijvoorbeeld opgezocht hoe hoog het gemiddelde opleidingsniveau is.

Laatste bezocht op 4 juli 2011

- **Website Taalvariatie** – www.taalvariatie.nl

Deze website heb ik bezocht om informatie te vinden over de taalachterstand van allochtone kinderen. Op een van de pagina's van deze website werd informatie gegeven over de manier waarop de Basiswoordenlijst Amsterdamse Kleuters (ITTA) gebruikt moest worden.

Laatst bezocht op 29 juni 2011