

# Taaloordelen van allochtone en autochtone basisschoolleerlingen

R. VAN HOUT en T. VALLEN

*Werkverband Taal & Minderheden Faculteit der Letteren, Katholieke Universiteit Brabant, Tilburg*

S. STIJNEN

*Leerstofgebied Sociale Wetenschappen Open Universiteit, Heerlen*

## Samenvatting

*Na een bespreking van Nederlands onderzoek naar de relatie tussen sociaal-culturele oriëntatie en taalvaardigheid bij kinderen uit etnische minderheidsgroepen wordt verslag gedaan van een kleinschalig exploratief onderzoek bij Turkse, Marokkaanse en Nederlandse (dialectsprekende en standaardtaalsprekende) leerlingen (n=168), waarin naar oordelen is gevraagd over de drie belangrijkste talen in het basisonderwijs: Nederlands, Engels en de eigen taal. Deze oordelen hadden betrekking op deelaspecten van het conglomeraat sociaal-culturele oriëntatie: taalgebruik in verschillende situaties, evaluaties van de talen zelf, oriëntatie op en zelfvertrouwen in de talen en de ouderlijke stimulering inzake het leren van de drie betrokken talen. Aan de leerkrachten van de kinderen werd per individuele leerling een oordeel over de taalvaardigheid Nederlands gevraagd. Over alle drie de talen blijken de allochtone leerlingen een positiever oordeel te hebben dan de autochtone leerlingen. Daar staat tegenover dat ze lagere scores hebben met betrekking tot zelfvertrouwen. Dit patroon wijst eerder op taalonzekerheid bij allochtone leerlingen dan op een uitgebalanceerde attitude ten opzichte van de drie betrokken talen. Zoals verwacht werd de taalvaardigheid Nederlands van de autochtone leerlingen hoger ingeschat dan die van de allochtonen. Verder bleek een redelijk hoge correlatie te bestaan tussen de ontlokte taaloordelen van de leerlingen en de taalvaardigheidsoordelen van de leerkrachten.*

## 1 Inleiding

Een opvallend verschijnsel in taalverwerving is de individuele variatie in het tempo van verwerving en de mate van succes. Deze variatie doet zich voor bij alle vormen van taalverwerving, maar ze is opvallend van omvang bij de verwerving van een tweede taal, zoals bijvoorbeeld bij de verwerving van het Nederlands als tweede taal (T2) door van huis uit niet-Nederlandstalige basisschoolleerlingen uit etnische minderheidsgroepen. Waar de verwerving van de moedertaal (T1) in de meeste gevallen vanaf de geboorte binnen het gezin via directe en functionele interactie met de primaire sociale omgeving veel uniformer verloopt, kan T2-leren onder zeer uiteenlopende condities en omstandigheden geschieden (cf. Van Els, Bongaerts, Extra, Janssen-van Dielen & Van Os, 1984). Het verschil in tempo/succes tussen T1- en T2-leren vormt een belangrijke verklaringgrond voor de relatief grote aandacht voor factoren die in verband staan met de verschillen in tempo en succes in studies over T2-leren (cf. Extra & Verhoeven, 1985).

Welke factoren liggen nu ten grondslag aan de grote mate van individuele variatie in T2-leersucces? Ten aanzien van het T2-leersucces van allochtone kinderen in het onderwijs worden in de literatuur doorgaans twee clusters van extra-linguïstische variabelen genoemd: *persoonskenmerken* en *omgevingskenmerken* (cf. ACLO-Moedertaal, 1982; Extra & Verhoeven, 1985). Onder de persoonskenmerken vallen bijvoorbeeld sociaal-culturele oriëntatie, leeftijd, T1-achtergrond en persoonlijkheidskenmerken. Aard en mate van contact met 'native speakers', sociaal economische positie van de etnische groep en kwaliteit van het T2-onderwijs worden tot de relevante omgevingskenmerken gerekend.

In deze bijdrage staan oordelen over en in verband met taal van allochtone en autochtone basisschoolleerlingen centraal. Deze oordelen zijn te beschouwen als een persoonskenmerk. Meer specifiek kunnen ze geschaard worden onder de factor sociaal-culturele

oriëntatie, waarvan ze de talige component uitmaken. In plaats van taaloordelen zouden we ook hebben kunnen spreken van taalattitudes. Om twee redenen is hiervan afgezien. Ten eerste uit een vorm van bescheidenheid. De te presenteren onderzoeksresultaten moesten gezien worden als een eerste aanzet tot diepgaander onderzoek naar de complexe relaties tussen taalattitudes ten opzichte van concurrerende talen en taalvariëteiten. De tweede reden is dat de onderzochte oordelen niet alleen betrekking hebben op evaluatieve uitspraken over talen, maar ook op de oriëntatie op en het zelfvertrouwen in de betreffende talen.

De resultaten die in deze bijdrage aan de orde komen, zijn het resultaat van een beperkt exploratief onderzoek dat in 1987 bij allochtone en autochtone basisschoolleerlingen werd uitgevoerd naar enkele factoren in verband met taal die mogelijk relevant zijn ten aanzien van de verwerving van de drie belangrijkste taalvariëteiten waarmee de leerlingen zowel binnen als buiten school te maken hebben: het (standaard) Nederlands (T1 voor standaardtaalsprekers; T2 voor dialectsprekers en allochtonen), de eigen taal (T1: autochtone (dialect) resp. allochtone minderheidstalen) en het Engels (voor alle leerlingen een vreemde taal). Bedoelde factoren zijn: evaluatieve oordelen over de genoemde talen zelf, oordelen over de oriëntatie op en het zelfvertrouwen in de betreffende talen en oordelen over de stimulering die er van de kant van de ouders ten aanzien van (het leren van) de betreffende talen uitgaat. Daarnaast werd aan de leerlingen een oordeel gevraagd over de mate van T1- en T2-gebruik in uiteenlopende situaties en werd een leerkrachtoordeel ingewonnen over de taalvaardigheid Nederlands van alle deelnemende leerlingen.

In paragraaf 2 wordt allereerst kort ingegaan op de resultaten van enkele Nederlandse taalkundig-onderwijskundige projecten waarin onderzoek is gedaan naar de rol van de sociaal-culturele oriëntatie in het tempo en de mate van succes van taalverwerving (met name de verwerving van het Nederlands). In paragraaf 3 wordt stilgestaan bij de in het onderhavige onderzoek gehanteerde onderzoeksmethode, de dataverzameling en de informanten. Paragraaf 4 biedt een overzicht van de belangrijkste onderzoekresultaten. De slotparagraaf 5 bevat een korte discussie op basis van de belangrijkste resultaten.

Het begrip sociaal-culturele oriëntatie speelt een belangrijke rol in het Nederlandse onderzoek naar de factoren die van invloed zijn op het T2-leersucces van allochtone kinderen. Zo onderzocht Appel (1984) de sociaal-culturele oriëntatie van 22 Turkse en 21 Marokkaanse kinderen van acht tot dertien jaar oud door middel van een semi-gestructureerd interview in combinatie met een plaatjesboek waarin typisch Nederlandse en typisch Turkse/Marokkaanse onderwerpen waren afgebeeld. Het interview was gericht op onderwerpen als school, sociale contacten, religie, eetgewoonten, markt/winkels en kleding. Om een 'sociaal-culturele score' voor ieder kind vast te stellen werden slechts de reacties op drie van de vele items in het plaatjesboek gebruikt, omdat ervan werd uitgegaan dat deze op ondubbelzinnige wijze rechtstreeks in verband konden worden gebracht met de meerderheids- en minderheidscultuur: (a) het al dan niet eten van varkensvlees, (b) het al dan niet dragen van traditionele kleding door de moeder en (c) het al dan niet bidden van de Islamitische gebeden. De uitkomsten op dit drietal items werden gewogen en gesommeerd. Appel komt tot de slotsom dat er geen dan wel hooguit een zeer zwakke correlatie bestaat tussen de op deze wijze vastgestelde culturele oriëntatie en de T2-vaardigheid van de onderzochte kinderen.

Lalleman (1986) onderzocht aspecten van sociaal-culturele oriëntatie en taalvaardigheid Nederlands bij 20 Turkse kinderen (6-7 jaar oud) die in Nederland waren geboren. Gegevens over sociaal-culturele oriëntatie werden verzameld door middel van interviews (in het Turks) met de ouders van de kinderen over uiteenlopende onderwerpen als werk, vrije tijd, religie en toekomstverwachtingen. Lalleman maakt een onderscheid tussen sociale, culturele en psychologische 'afstand' van de ouders ten aanzien van Nederland en Nederlanders. Sociale afstand verwijst naar intensiteit van contacten met Nederlanders en de kennis van Nederlandse aangelegenheden, culturele afstand naar de mate waarin elementen van de Islamitische en Turkse cultuur zoals religie, bepaalde gewoonten e.d., geïmplementeerd worden en psychologische afstand naar gevoelens van discriminatie. Lalleman vond een significant verband tussen de eerste

twee factoren en de gemeten T2-vaardigheid van de kinderen; tussen psychologische afstand en taalvaardigheid Nederlands werd geen significante correlatie gevonden. Sommige van de vragen die in verband met gevoelens van discriminatie aan de ouders werden gesteld waren echter nogal vaag of suggestief.

Vermeer (1986) bestudeerde de sociaal-culturele oriëntatie van 16 Turkse en 16 Marokkaanse kinderen (6-7 jaar oud) aan de hand van een vragenlijst die door de leerkrachten van die kinderen werd ingevuld. Er werden zes socio-culturele en contact-variabelen onderscheiden: 1. taalkeuze, 2. motivatie en 3. contacten met Nederlandse kinderen van de kant van de kinderen, en 4. T2-vaardigheid, 5. attitude tegenover school en 6. contacten met Nederlanders van de kant van de ouders. Er werden redelijk hoge correlaties gevonden tussen het niveau van T2-vaardigheid van de kinderen en hun keuze voor het spreken van Nederlands met broers en zussen, hun contacten met Nederlandse leeftijdgenoten, de contacten met Nederlanders van de ouders en het niveau van taalvaardigheid Nederlands van de ouders. Deze factoren hebben allemaal te maken met de taalinput die de kinderen krijgen en hun taalomgeving. De motivatie van de kinderen om Nederlands te leren en de attitude van de ouders tegenover school bleken van ondergeschikt belang voor de mate van T2-leersucces van de kinderen. Vermeers resultaten laten zien dat het met het oog op het onderzoeken van de relatie tussen sociaal-culturele factoren en T2-vaardigheid van belang is een onderscheid te maken tussen sociaal-culturele, motivationele en contact-factoren van kinderen en ouders.

Broers, Van den Bosch & Verhoeven (1987) onderzochten de relatie tussen de mondelinge T2-vaardigheid van Turkse en Marokkaanse kinderen van vijf, zeven en negen jaar oud ( $n = \text{resp. } 24 + 25, 27 + 22 \text{ en } 23 + 24$ ) en een aantal uiteenlopende maten voor taalaanbod en sociaal-culturele oriëntatie. Ter bepaling van de factor taalaanbod Nederlands werd informatie ingewonnen over verblijfsduur in Nederland en in het Nederlandse onderwijs en over het percentage Nederlandse kinderen in de klas. Daarnaast werden via schriftelijke vragen aan de leerkrachten en mondelinge vragen aan de leerlingen gegevens hierover verzameld. Op laatstgenoemde wijze werd ook informatie verkregen over de oriëntatie

tegenover de Nederlandse taal en cultuur. Ter bepaling van de oriëntatie tegenover zowel de Nederlandse als de Turkse/Marokkaanse taal/cultuur werd verder per cultuurgroep gebruik gemaakt van 12 items van de Cultuur Attitude Schaal (CAS) van Broeder (1984). Bij deze procedure moeten kinderen aan de hand van 'smile-gezichtjes' op een vijfpuntsschaal aangeven hoe ze een getekend test-item waarden dat representatief is voor de Turkse (resp. Marokkaanse) en de Nederlandse cultuur. Uit het onderzoek werd geconcludeerd dat taalaanbod en culturele oriëntatie een sterke invloed hebben in met name de eerste fase van de verwerving van het Nederlands. Zowel bij de vijf- als bij de zevenjarigen blijken zowel taalaanbod als oriëntatie een uiterst belangrijke rol te spelen in het tempo van T2-verwerving. Bovendien blijkt niet alleen bij de beide jongste groepen informanten maar ook bij de negenjarigen een positieve oriëntatie op de eigen cultuur een gunstig effect te hebben op T2-verwerving. De invloed van de taalaanbodfactoren is op negenjarige leeftijd echter geheel verdwenen.

Nederlandse studies waarin de relatie tussen sociaal-culturele oriëntatie en de taalvaardigheid van kinderen in zowel T1 als T2 aan de orde komt zijn een zeldzaamheid. Als onderdeel van zijn onderzoek naar de T2-verwerving door Turkse kinderen verzamelde Verhoeven (1987) gegevens over de sociaal-culturele oriëntatie van zesjarigen bij de leerkrachten en de ouders van de betreffende kinderen en bij de kinderen zelf. Dit geschiedde door middel van semi-gestructureerde interviews met de ouders en de kinderen, vragenlijsten voor de leerkrachten en 24 items (12 Turkse en 12 Nederlandse stereotypen) geselecteerd uit de reeds genoemde CAS van Broeder (1984). Er werd een significante samenhang geconstateerd tussen de sociaal-culturele oriëntatie en de mondelinge vaardigheid en leesvaardigheid in T2, terwijl slechts een zwakke correlatie werd gevonden met dezelfde vaardigheden in T1.

In het kader van zijn studie naar de effecten van het experimentele bilinguaal-biculturele programma dat binnen het bekende Project Moedertaalklassen voor Turkse en Marokkaanse kinderen in enkele Enschedese basisscholen werd uitgevoerd, legde Teunissen (1986) de experimentele groep Turkse kinderen en een controlegroep (participerend in een

doorsnee monolinguaal-monocultureel programma) paren plaatjes voor waarop Nederlandse en Turkse stereotypen stonden afgebeeld. De kinderen konden hun voorkeur uitspreken voor het Nederlandse dan wel het Turkse item of geen voorkeur kenbaar maken. De experimentele groep bleek volgens Teunissen (1986) een meer uitgebalanceerde attitude tegenover beide culturen te bezitten dan de controlegroep. Helaas correleerde Teunissen deze bevinding niet met de resultaten die de kinderen behaalden op afgenomen T1- en T2-tests. Oppervlakkige inspectie laat echter zien dat de experimentele groep betere resultaten op deze tests behaalde.

Hoewel de resultaten van de besproken onderzoeken verre van eenduidig zijn, blijkt in de meerderheid van de gevallen dat een positieve oriëntatie ten aanzien van zowel de meerderheids- als de minderheidscultuur een positief effect sorteert ten aanzien van T2-leersucces. Het warrige beeld dat bij een poging tot vergelijking van de onderzoeksresultaten te voorschijn komt, lijkt vooral veroorzaakt te worden door de pluriforme en soms tamelijk naïeve en oppervlakkige operationalisaties van de factor sociaal-culturele oriëntatie. Meestal wordt daarbij een combinatie gemaakt van reacties van de informanten zelf met die van leerkrachten en/of ouders. Bij onderzoek onder jonge kinderen is dit uiteraard ook noodzakelijk, maar het is daarbij de vraag of de relevant geachte kenmerken op een valide manier geoperationaliseerd zijn.

Onderzoek onder (oudere) kinderen, waarbij uitsluitend gebruik wordt gemaakt van informatie die de informanten zelf verstrekken, lijkt daarom geboden. In het onderhavige onderzoek is een bescheiden eerste poging daartoe ondernomen. Daarnaast is niet gekozen voor een globale operationalisatie van het omvattende begrip 'sociaal-culturele oriëntatie', maar is het accent gelegd op de factor taal. Er is gekozen voor een opzet die aansluit bij het sociaal-psychologisch gericht onderzoek naar taalattitudes en motivatie voor het leren van een tweede dan wel vreemde taal, dat vooral in Canada en de Verenigde Staten school heeft gemaakt (cf. Gardner, 1985).

### 3 Methode

#### 3.1 Informanten

De totale onderzoekspopulatie bestond uit 168 leerlingen uit groep 7 van 10 basisscholen in de provincie Noord-Brabant: 67 allochtone leerlingen en 101 autochtone, waarvan 78 jongens en 90 meisjes. De allochtone groep omvatte 36 Turkse en 31 Marokkaanse kinderen, die allen langer dan zes jaar in Nederland verbleven en minimaal zes jaar aan het Nederlandse onderwijs deelnamen. Het is opvallend dat in nagenoeg alle gevallen in 'minderheden-onderzoek' waarin autochtone leerlingen met allochtone worden vergeleken, om welke curieuze redenen dan ook, binnen de autochtone groep niet gedifferentieerd wordt naar taalachtergrond. Terwijl thuistaal toch algemeen als een belangrijke variabele voor taalleersucces en schoolsucces wordt beschouwd en in de wetenschap dat de Nederlandse taalgemeenschap een heterogeen karakter draagt, worden sprekers van het Nederlands niettemin als een homogene taalgroep behandeld. In het onderhavige onderzoek is met deze heterogeniteit wel rekening gehouden. Binnen de autochtone onderzoekspopulatie spreken 15 kinderen van huis uit een Brabants dialect en 86 de Nederlandse standaardtaal. Binnen de Marokkaanse groep leerlingen kon helaas niet gedifferentieerd worden naar Marokkaans-Arabisch sprekenden en Berbersprekenden. Het inwinnen van informatie hieromtrent middels een beperkte schriftelijke vragenlijst die bij kinderen in de klas situatie wordt afgenomen bleek onmogelijk.

#### 3.2 Instrumenten

Alle informanten vulden een uitgebreide schriftelijke vragenlijst in die uit verschillende delen bestond. Een gedeelte van de door Kerkhoff, Van Hout en Vallen (1988) gebruikte vragenlijst werd bij de samenstelling van dit instrument als uitgangspunt genomen alsook de vragenlijst ontwikkeld door Gardner (Gardner, 1985). Uiteraard vond op een aantal punten uitbreiding, bijstelling en toespitsing plaats.

In het eerste deel van de vragenlijst werden vier algemene vragen gesteld waarvan er twee betrekking hadden op de taalachtergrond van de leerling, één op diens verblijfsduur in Nederland en één op de sekse van de leerling. In het tweede deel moesten de leerlingen middels

de beantwoording van 18 vragen directe oordelen op een vijfpuntsschaal geven die in relatie stonden tot het (standaard) Nederlands. Daarbinnen werden vijf onderdelen onderscheiden: (a) evaluatieve oordelen over de Nederlandse taal, (b) oriëntatie op het Nederlands (in termen van het belang van het leren van die taal), (c) zelfvertrouwen in het Nederlands en (d) stimulering die van de ouders uitgaat voor het leren van het Nederlands. In deel drie en vier van de vragenlijst werden exact dezelfde vragen gesteld over resp. het Engels en de eigen taal (T1). Deel vier hoefde uiteraard niet te worden ingevuld door de kinderen die zeiden van huis uit de Nederlandse standaardtaal te spreken, omdat die informatie immers al via deel twee beschikbaar was. Aan het deel over de eigen taal waren verder nog vragen toegevoegd waarmee nagegaan werd welke taal de betreffende kinderen meestal spraken met hun ouders thuis, met broertjes en zusjes en met hun beste vrienden/vriendinnen.

Tot slot werd aan de leerkrachten van de deelnemende leerlingen gevraagd per individuele leerling een oordeel te geven over het taalvaardigheidsniveau Nederlands. Ook zij gaven dit oordeel op een vijfpuntsschaal, waarvan ieder alternatief verbaal was toegelicht in termen van produktieve en receptieve mondelinge en schriftelijke beheersing.

### 3.3 *Afnameprocedure*

De vragenlijst werd klassikaal in de tien deelnemende klassen bij de 168 kinderen afgenomen. Het invullen van de vragenlijst nam ongeveer 40 minuten in beslag en leverde geen noemenswaardige problemen op. In de tijd dat de kinderen met de vragenlijst bezig waren vulde de leerkracht zijn oordelen over het taalvaardigheidsniveau Nederlands in.

## 4 *Resultaten*

### 4.1 *Leerkrachtoordelen taalvaardigheid Nederlands*

Uit Tabel 1 valt af te lezen dat, zoals te verwachten viel, de leerlingen die van huis uit de Nederlandse standaardtaal spreken het hoogste worden ingeschat door hun leerkracht wat betreft hun taalvaardigheid Nederlands en de beide etnische minderheidsgroepen het laagste. De dialectsprekers nemen een tussenposi-

tie in, maar de afstand tussen de dialectsprekers en de standaardtaalsprekers is geringer dan die tussen de dialectsprekers en de Marokkanen en (met name) de Turken. Een variantie-analyse van de scores levert een significant resultaat op voor de onderscheiden taalgroepen ( $F = 17.340$ ,  $df = 3,164$ ,  $p = .000$ ). Een nadere analyse van de gemiddelde scores van de vier onderscheiden groepen wijst verder uit dat zowel de standaardtaalsprekers als de dialectsprekers significant hoger worden beoordeeld dan de Turken. Het verschil tussen de standaardtaalsprekers en de Marokkanen is eveneens significant. De overige vergelijkingen laten geen significante verschillen zien (op grond van Scheffé's toets voor meervoudige vergelijkingen, met een significantieniveau van  $p < .10$ ).

Tabel 1 *Leerkrachtoordelen taalvaardigheid Nederlands*

taalachtergrond		taalvaardigheid Nederlands	
		gem. score	stand.dev.
Turks	(n = 36)	2.25	1.00
Marokkaans	(n = 31)	2.81	1.04
dialect	(n = 15)	3.33	.98
Nederlands	(n = 86)	3.62	1.00
totaal	(n = 168)	3.15	1.15

### 4.2 *Taalgebruik in verschillende situaties*

Opmerkelijk en interessant zijn de verschuivingen die er met betrekking tot het gebruik van de eigen taal en het Nederlands voor beide allochtone groepen geconstateerd kunnen worden naar gelang de situationele context. De Turkse en Marokkaanse leerlingen zijn samengenomen, omdat er op dit punt geen verschillen aanwezig waren tussen deze beide etnische minderheidsgroepen.

Tabel 2 *Taalgebruik Turken + Marokkanen in verschillende situaties*

	met ouders (n = 67)	met broer(s)/ zus(sen) (n = 65)	met beste vriend(in) (n = 65)
eigen taal	47 (70.1%)	7 (10.8%)	8 (12.3%)
beide talen	19 (28.4%)	21 (32.3%)	16 (24.6%)
Nederlands	1 (1.5%)	37 (56.9%)	41 (63.1%)

Uit Tabel 2 blijkt, dat er in kwantitatieve zin

nauwelijks verschillen bestaan tussen de taalvariëteit(en) die wordt (worden) gebruikt met broers en zussen en met de beste vriend(in): in beide gevallen heeft het Nederlands de overhand. Het meest opvallend is het verschil in taalgebruik binnen het gezin, nl. tussen het taalgebruik met de ouders aan de ene kant en met broer(s) en/of zus(sen) aan de andere kant. Het Nederlands speelt kennelijk in Turkse en Marokkaanse gezinnen een actieve rol, vooral in de verbale interactie tussen broers en zussen (slechts in 10.8% van de gevallen wordt uitsluitend T1 gesproken tegenover 56.9% uitsluitend T2). Daar staat tegenover dat de verbale interactie met de ouders voornamelijk in T1 verloopt, maar kennelijk wordt toch in zo'n 30% van de gezinnen waaruit de deelnemende kinderen stammen ook Nederlands met de ouders gesproken.

De taalgebruikscijfers bij jongere Turkse en Marokkaanse kinderen (6-7 jaar) in een onderzoek (n=32) van Vermeer (1986) laten vergelijkbare uitkomsten zien. Het aandeel Nederlands is geringer, maar dat lijkt verklaarbaar door de jongere leeftijd van de betrokken kinderen. Het beeld dat uit dergelijke cijfers te voorschijn komt is dat van een successieve verwerving van twee talen. De etnische groepstaal is de taal van de primaire socialisatie; het aanbod Nederlands komt tot stand en neemt toe in de loop van de tijd via Nederlandstalige leeftijdgenoten, volwassenen buiten het gezin, de school, de media en vooral ook via broers en zussen. Uit de literatuur blijkt dat oudere broers en/of zussen een belangrijke rol spelen bij de overdracht en de verwerving van een tweede taal, die als dominante taal van de omgeving functioneert (cf. Bettoni, 1986).

#### 4.3 De taaloordelen van de leerlingen

Ten behoeve van de analyses werden alle vragen gehercodeerd van negatief naar positief. De analyse van de onderdelen van de vragenlijst liet een acceptabele homogeniteit zien voor de vragenclusters betreffende de *evaluatieve oordelen over de taal* (onderdeel (a), 6 vragen), *zelfvertrouwen* (onderdeel (c), 3 vragen) en *ouderlijke stimulering* (onderdeel (d), 3 vragen) voor alle drie de talen. Op basis van de literatuur en de opzet van de vragenlijst (cf. Gardner, 1985), luidde de verwachting dat de zes gestelde vragen met betrekking tot de oriëntatie in twee groepen uiteen zouden val-

len, nl. in vragen die betrekking hadden op een instrumentele oriëntatie (taal als middel of instrument om een specifiek doel te bereiken, bijvoorbeeld maatschappelijk succes) en in vragen die betrekking hadden op een integratieve oriëntatie (taal als symbool voor het deel uitmaken van een sociale groep). De analyses (itemanalyses en factoranalyses) gaven echter aan dat een meer gedetailleerde indeling moest worden gemaakt, nl. in drie clusters van telkens twee vragen, die als volgt kunnen worden aangeduid:

*oriëntatie I*: instrumentele oriëntatie op de betrokken taal met het oog op maatschappelijk succes in het algemeen;

*oriëntatie II*: instrumentele oriëntatie op de betrokken taal met het oog op persoonlijk succes;

*oriëntatie III*: integratieve oriëntatie op de betrokken taal.

In de verdere analyses worden derhalve in totaal zes factoren onderscheiden.

In de literatuur over taalattitudes komt als algemeen gegeven naar voren dat de dominante taal over het algemeen positiever beoordeeld wordt dan de gedomineerde taal, ook door moedertaalsprekers van de gedomineerde taal zelf (cf. Ryan, 1979) en dan vooral wanneer de attitudes betrekking hebben op de status van de betrokken talen. Deze hogere waardering van de dominante taal wordt al op jonge leeftijd bij kinderen die van huis uit de gedomineerde taal spreken, aangetroffen (cf. Day, 1982).

Hoe zou zich nu het Engels ten opzichte van het Nederlands verhouden in de verschillende groepen kinderen? Het Engels is voor alle kinderen een vreemde taal, maar deze taal zou een hoge evaluatieve waardering kunnen hebben vanwege de sterke invloed van het Engels via de media en de muziek. De resultaten voor het Nederlands en het Engels op het onderdeel van de evaluatieve oordelen over de taal (onderdeel (a)) staan vermeld in Tabel 3.

Een variantie-analyse van de evaluatieve oordelen met betrekking tot de factoren taalachtergrond (vier groepen) en beoordeelde taal (Nederlands versus Engels) laat een significant effect zien voor beide factoren, terwijl de interactie niet significant is. Dat wijst erop, dat alle taalgroepen het Engels consistent hoger waarderen dan het Nederlands. Er zijn echter verschillen tussen de taalgroepen in de

Tabel 3 *Evaluatieve oordeel over het Nederlands en Engels door de vier taalgroepen*

	taalachtergrond			
	Turks	Marokkaans	dialect	Nederlands
beoordeelde taal	(n=36)	(n=31)	(n=15)	(n=85)
Nederlands	3.852	3.780	3.256	3.616
Engels	4.185	3.903	3.756	3.912
taalachtergrond :	F = 6.17	df=3,163	p < .001	
beoordeelde taal :	F = 23.13	df=1,163	p < .001	
interactie:	F = 1.50	df=3,163	p > .050	

mate van waardering van beide talen. Het meest in het oog springt de relatief lage waardering van de dialectsprekers voor zowel het Engels als het Nederlands, terwijl de allochtone taalgroepen voor beide talen een hoge waardering laten zien. Ook wanneer de uitkomsten voor de eigen taal in de analyse betrokken worden, blijft dit beeld overeind. De allochtone groepen geven beoordelingen over de betrokken talen die over de hele linie positief zijn en dat geldt vooral in vergelijking met de dialectsprekers die over de hele linie negatiever oordelen. De oordelen over de eigen taal blijken gemiddeld voor elke taalgroep op het niveau te liggen van de beoordeling van de dominante taal, het Nederlands (Turkse kinderen: 3.910 voor de eigen taal vs. 3.852 voor het Nederlands; Marokkaanse kinderen, resp. 3.656 en 3.780; dialectsprekers resp. 3.256 en 3.256).

Deze uitkomsten wijzen op een beoordelingsmechanisme waarop in de literatuur tot nu toe nauwelijks gewezen wordt: de evalua-

tieve beoordelingen van meerdere concurrerende of coëxisterende talen kunnen in hun geheel dalen of stijgen en aldus laag of hoog zijn afhankelijk van de taalachtergrond en sociale status van de groep die een bepaalde taal als eerste taal gebruikt. Dit mechanisme laat onverlet dat er relatieve evaluatieverschillen tussen de talen kunnen bestaan. Dat blijkt in de uitkomsten uit de consistent hogere scores voor het Engels.

In Tabel 4 zijn de scores te vinden voor de zes factoren uit de vragenlijst voor het Nederlands, opgesplitst naar taalachtergrond. Het evaluatieve oordeel ten aanzien van het Nederlands is reeds naar aanleiding van Tabel 3 aan de orde geweest. De uitkomst van de variantie-analyse in Tabel 4 laat zien dat er significante verschillen ( $p < .001$ ) tussen de groepen bestaan, die vooral veroorzaakt worden door het relatief lage oordeel dat de dialectsprekers over het Nederlands hebben.

Oriëntatie I, II en III en (ouderlijke) stimulering laten evenals het evaluatieve oordeel de

Tabel 4 *Vergelijking van de scores op de factoren in de vragenlijst wat betreft het Nederlands voor de vier onderscheiden taalgroepen*

factor	taalachtergrond			
	Turks	Marokkaans	dialect	Nederlands
evaluatief oordeel	3.852	3.780	3.256	3.616
oriëntatie I	4.194	3.952	3.767	4.134
oriëntatie II	3.037	2.957	2.489	2.713
oriëntatie III	3.870	3.828	3.467	4.004
zelfvertrouwen	3.638	3.796	4.267	4.043
stimulering	3.944	3.911	2.844	3.457
evaluatief oordeel :	F = 6.54	df=3,164	p < .001	
oriëntatie I :	F = 1.48	df=3,164	p > .050	
oriëntatie II :	F = 1.84	df=3,164	p > .050	
oriëntatie III :	F = 2.81	df=3,164	p < .050	
zelfvertrouwen :	F = 3.44	df=3,163	p < .050	
stimulering :	F = 6.28	df=3,163	p < .001	

Tabel 5 *Vergelijking van de scores op de factoren in de vragenlijst voor Turken en Marokkanen samen wat betreft het Nederlands en de eigen taal*

factor	beoordeelde taal		t-waarde	df	p
	eigen taal	Nederlands			
evaluatief oordeel	3.790	3.826	-0.37	65	> .050
oriëntatie I	3.336	4.082	-4.70	66	< .001
oriëntatie II	3.020	3.000	0.23	66	> .050
oriëntatie III	3.881	3.851	0.30	66	> .050
zelfvertrouwen	3.404	3.712	-2.11	65	< .050
stimulering	4.086	3.929	1.24	65	> .050

laagste score voor de dialectsprekers zien. Op de eerste twee oriëntatiefactoren, die beide betrekking hebben op instrumentele oriëntatie, zijn er geen significante verschillen tussen de groepen. Door alle groepen wordt de waarde van het Nederlands voor algemeen maatschappelijk succes hoog aangeslagen. De scores voor integratieve oriëntatie (oriëntatie III) leveren wel een significante resultaat op, dat voornamelijk op rekening komt van de lage scores van de dialectsprekers (cf. Lieberson, 1970). Dit gegeven is interessant, omdat er in de literatuur vanuit wordt gegaan dat de integratieve oriëntatie op het leren van een taal een sterkere invloed op taalleersucces heeft dan een instrumentele (zie o.a. de overzichtsstudies van Gardner, 1985 en Knops, 1987). Ook ten aanzien van de factor zelfvertrouwen zijn er significante verschillen ( $p < .05$ ) tussen de groepen. Zoals te verwachten viel, hebben de beide autochtone groepen naar hun eigen oordeel meer zelfvertrouwen in het Nederlands dan de beide allochtone. Daarbij springt in het oog dat de dialectsprekers relatief het meeste zelfvertrouwen zeggen te hebben (meer nog dan de standaardtaalsprekers voor wie het Nederlands toch de T1 is). Tot slot kunnen blijkens Tabel 4 significante verschillen tussen de groepen geconstateerd worden met betrekking tot de stimulering van de kant van de ouders ten aanzien van het (leren van) Nederlands ( $p < .001$ ). De Turkse en de Marokkaanse leerlingen ontvangen in dat opzicht meer stimulering dan de standaardtaalsprekers en (met name) de dialectsprekers.

Hoe verhouden zich in de allochtone groep de taaloordelen over het Nederlands ten opzichte van die over de eigen taal? De scores op de zes factoren uit de vragenlijst voor zowel het Nederlands als de eigen taal zijn te vinden in

Tabel 5.

Een globale vergelijking van de scores op de zes factoren in Tabel 5 leidt tot de conclusie dat er geen sprake is van een sterke differentiatie tussen het Nederlands en de eigen taal. Uit Tabel 5 komen slechts twee significante verschillen naar voren. De oriëntatie op het Nederlands met het oog op maatschappelijk succes (oriëntatie I) is positiever dan het oordeel in dit opzicht ten aanzien van T1. Verder blijkt het oordeel over het zelfvertrouwen in de eigen taal lager te zijn dan het oordeel over het zelfvertrouwen in het Nederlands.

De factor zelfvertrouwen blijkt over de hele linie een duidelijk verschil op te leveren tussen de allochtonen en de autochtonen. Wanneer het zelfvertrouwen in het Nederlands, het Engels en de eigen taal met elkaar worden vergeleken, blijken bij alle drie taalvariëteiten de allochtonen naar eigen zeggen een geringe mate van zelfvertrouwen (en derhalve wellicht een grotere mate van spreekangst) te hebben dan de autochtonen. Hun zelfvertrouwen in het Nederlands is het grootste (3.712), gevolgd door de eigen taal (3.404) en het Engels (3.251).

#### 4.4 *Relatie taaloordelen en taalvaardigheid*

Het aantal kinderen, zeker per taalgroep, is te gering voor een gedetailleerde regressie-analyse met betrekking tot de geschatte taalvaardigheid Nederlands. Een stapsgewijze regressie met als predictoren de taaloordelen met betrekking tot alle drie de betrokken talen levert niettemin bemoedigende uitkomsten op. Met name de predictie van de z-scores voor taalvaardigheid, berekend per klas, blijkt redelijke resultaten op te leveren voor de factoren uit de vragenlijst. Dat geldt in het bijzonder voor de Turkse en Marokkaanse kinderen (resp. een Multiple R van .670 en .644). Dat wijst erop,



dat de ontlokte oordelen een redelijk sterke relatie hebben met de taalvaardigheid Nederlands voor de onderzochte groep allochtone kinderen.

Wanneer we ons beperken tot de oriëntatiefactoren voor het Nederlands en de eigen taal, dan levert een multiple regressie-analyse voor de allochtone kinderen een Multiple R van .458 op. De twee factoren die een significante bijdrage leveren zijn respectievelijk de integratieve oriëntatie op het Nederlands (beta = .292) en de instrumentele oriëntatie wat betreft persoonlijk succes voor de eigen taal (beta = -.475). Niet alleen houdt dit in dat zowel een integratieve als een instrumentele factor in verband staan met taalvaardigheid Nederlands, het houdt tevens in dat ook de oriëntatie op de eigen T1 gerelateerd is aan de mate van succes in T2, het Nederlands.

## 5 Discussie

Buitenlandse onderzoeksresultaten over processen van taalverschuiving en taalverlies zijn weinig hoopgevend voor de overlevingskansen van etnische groepstalen. Dat blijkt vooral uit het verdwijnen van minderheidstalen in klassieke immigratielanden als Canada, Australië en de Verenigde Staten (cf. Clyne, 1982; Fishman, 1985; De Bot, 1987). De kansen op taalbehoud blijken gering in een situatie waarin er sprake is van een successieve verwerving van twee talen bij kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status, waarbij de eerst verworven taal fungeert als etnische groepstaal van beide ouders en de tweede taal als dominante omgevingstaal. Het probleem voor deze kinderen is dat taalbeheersing en taalontwikkeling primair geïnterpreteerd worden vanuit het perspectief van de dominante omgevingstaal, in het onderhavige geval het Nederlands. Er is weinig aandacht of interesse voor het gebruik en de status van de gedomineerde taal, de etnische groepstalen. In dat perspectief van de ondergang van etnische groepstalen past de opvatting dat meertaligheid nadelig uitpakt, een opvatting die overduidelijk aanwezig is bij Nederlandse leerkrachten. Molony en Pechler (1982) stelden vast dat 75% van de Nederlandse leerkrachten van Molukse kinderen het gebruik van twee talen nadelig vond voor de cognitieve ontwikkeling van de betrokken

leerlingen. Van de Wetering (1986) constateert dat Nederlandse leerkrachten negatief oordeelden over handhaving van etnische groepstalen.

Er ontstaat echter een ander perspectief wanneer het Engels in het geding komt. Het Engels is ten opzichte van het Nederlands in een aantal opzichten een dominante taal. Dat komt tot uitdrukking in de positieve taaloordelen van de onderzochte kinderen en dat komt zeker ook tot uitdrukking in de invoering van het vak Engels op de basisschool. De waardering van tweetaligheid is meer een sociale dan een cognitieve kwestie.

Deze constatering ondersteunt het belang van verder sociaal-psychologisch onderzoek naar de relatie tussen taalvaardigheid en attitudes, oriëntatie en zelfvertrouwen van allochtone leerlingen met betrekking tot de eigen taal en het Nederlands. Het blijkt dat hun oordelen in verband met taal duidelijk afwijken van de Nederlandse kinderen die een autochtoon dialect spreken. Kenmerkend zijn hun relatief positieve oordelen met betrekking tot waardering en oriëntatie van alle drie de onderzochte talen: hun eigen taal, het Nederlands en het Engels. Daar staat tegenover dat hun zelfvertrouwen in elk van de drie onderzochte talen laag is, zelfs in hun eerste taal. Mogelijk zijn hun positieve oordelen het gevolg van onzekerheid in zowel de eerste als de tweede taal en is de gelijke beoordeling van de eigen taal en het Nederlands eerder een gevolg van die onzekerheid dan het gevolg van een uitgebalanceerde of evenwichtige attitude ten opzichte van beide talen.

## Literatuur

- ACLO-Moedertaal, *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving*. Enschede: SLO, 1982.
- Appel, R., *Immigrant children learning Dutch. Sociolinguistic and psycholinguistic aspects of second language acquisition*. Dordrecht: Foris, 1984.
- Bettoni, C., Italian language attrition in Sydney: the role of birth order. In: C. Bettoni (Ed.), *Altro Polo: Italian abroad*. Sydney: University of Sydney, 1986.
- Boers, M., L. van den Bosch & L. Verhoeven, Taal-aanbod en culturele oriëntatie als voorspellert van tweede taalvaardigheid. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1987, 9(2), 166-180.
- Bot, K. de, Taalbehoud, taalonderhoud en OETC. *Levende Talen*, 1987, 418, 108-112.

- Broeder, P., *Een cultuur attitudeschaal voor Turkse en Marokkaanse kinderen: de constructie van een instrument*. Nijmegen: K.U.N.-I.T.T., 1984.
- Clyne, M., *Multilingual Australia*. Melbourne: River Seine Publications, 1982.
- Day, R., Children's attitudes toward language. In: E. B. Ryan & H. Giles (Eds.), *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold, 1982.
- Els, Th. van, Th. Bongaerts, G. Extra, A. Janssen-van Dieten & Ch. van Os, *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold, 1984.
- Extra, G. & L. Verhoeven. Tweetaligheid en tweetalig basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 3-24.
- Fishman, J., *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlijn: Mouton, 1985.
- Gardner, R., *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- Kerkhoff, A., R. van Hout & T. Vallen, Attitudes of primary school children and second language proficiency. In: R. van Hout & U. Knops (Eds.), *Language attitudes in the Dutch language area*. Dordrecht: Foris, 1988.
- Knops, U., *Andermans en eigen taal. Een inleiding in de sociale psychologie van taal*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1987.
- Lalleman, J., *Dutch language proficiency of Turkish children born in The Netherlands*. Dordrecht: Foris, 1986.
- Lieberson, S., *Language and ethnic relations in Canada*. New York: Wiley, 1970.
- Molony, C. & H. Pechler, *Molukse leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs*. Leiden: LICOR, 1982.
- Ryan, E. B., Why do low-prestige languages persist? In: H. Giles & R. StClair (Eds.), *Language and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell, 1979.
- Teunissen, F., *Een school, twee talen*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1986.
- Verhoeven, L., *Ethnic minority children acquiring literacy*. Dordrecht: Foris, 1987.
- Vermeer, A., *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Tilburg: Fac. Letteren, 1986 (dissertatie-uitgave in eigen beheer).
- Wetering, S. van de, *Het onderwijs in eigen taal en cultuur aan Marokkaanse kinderen in Nederland*. Utrecht: Vakgroep Oosterse Talen en Culturen, 1986.

## Curricula vitae

R. van Hout (1952) studeerde Nederlandse Taal- en Letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Was van 1976-1982 werkzaam aan de Nijmeegse Centrale voor Dialect- en Naamkunde, waar hij sociolinguïstisch onderzoek deed naar stadsdialekten. Werkt sinds 1982 aan de Faculteit Letteren van de Katholieke Universiteit Brabant aan diverse projecten op het terrein van tweede-taalverwerving en sociolinguïstiek. Zijn meeste publikaties handelen dan ook over deze onderwerpen alsmede over methodologische aspecten van taalgedragsonderzoek.

T. Vallen (1946) studeerde Duits aan de Katholieke Universiteit Nijmegen, waarbij het accent op algemene taalwetenschap lag. Promoveerde in 1981 met S. Stijnen aan de K.U.N. op een gezamenlijk taalkundig-onderwijskundig proefschrift over de onderwijsproblemen van dialectsprekers. Werkte van 1973-1981 aan de K.U.N. achtereenvolgens bij de Nijmeegse Centrale voor Dialect- en Naamkunde en het Instituut voor Algemene Taalwetenschap. Sinds 1981 werkzaam aan de Katholieke Universiteit Brabant binnen de Faculteit der Letteren. Publiceerde over sociolinguïstiek, (onderwijs) Nederlands als tweede taal en intercultureel onderwijs.

Adres: Katholieke Universiteit Brabant, Faculteit der Letteren, Werkverband Taal en Minderheden, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg

S. Stijnen (1942) studeerde Pedagogische Onderzoeksmethoden aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en aan de Katholieke Universiteit Leuven. Promoveerde in 1981 samen met T. Vallen aan de K.U.N. Werkte van 1972 tot heden achtereenvolgens bij het Katholiek Pedagogisch Centrum, het Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, de Katholieke Leergangen Tilburg en de Open Universiteit. Momenteel cursusteamleider bij het leerstofgebied Sociale Wetenschappen van de Open Universiteit. Publiceerde over woordenschatmeting, sociolinguïstiek en (taal)onderwijs aan etnische minderheden.

Adres: Open Universiteit, Leerstofgebied Sociale Wetenschappen, Postbus 2960, 6401 DL Heerlen

Manuscript aanvaard 21-10-'88

## Summary

Hout, R. van, T. Vallen & S. Stijnen. 'Language judgments of indigenous and non-indigenous primary school pupils.' *Pedagogische Studiën*, 1989, 66, 74-84.

After a short review of the results of previous Dutch research on the relationship between socio-cultural orientation and language proficiency, results of a small-scale study on judgments about Dutch, English and first language of 168 primary school children are presented. Subjects were 36 Turkish, 31 Moroccan and 101 Dutch children (15 dialect speakers and 86 speakers of standard Dutch). By means of a questionnaire the pupils were asked to give evaluative reactions with respect to the three languages involved. Questions were included also about language preference in different situations, about integrative and instrumental orientation, self-confidence, and parental encouragement with respect to Dutch, English and first language. The children's teachers gave a judgment of the children's Dutch language proficiency. It turned out that the non-indigenous children have more positive evaluations about all languages than the indigenous pupils. On the other hand, they have less self-confidence in using these languages. This pattern seems to reflect a high degree of linguistic insecurity rather than a balanced attitude towards the languages involved. As expected, the teachers' ratings of Dutch language proficiency were higher for the indigenous groups. High correlations were found between the elicited pupils' judgments and the teachers' ratings of the children's Dutch language proficiency.