NEDERLANDS EN TOCH GEEN MOEDERTAAL

REDE

in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding
van het ambt van gewoon hoogleraar in de
Taal- en Literatuurwetenschap, in het bijzonder
de Taalproblematiek van Minderheden,
aan de Katholieke Hogeschool Tilburg op
12 november 1982

door

G. Extra

Zeer gewaardeerde toehoorders,

In 1973 werd in Noordwijkerhout een landelijke werkgroep opgericht onder de naam *Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands*. Ofschoon de werkgroep daarmee op goede gronden afstand nam van de gelijkstelling tussen *moedertaalonderwijs* en *onderwijs Nederlands* (zie Peeters 1974), handhaafde ze tegelijkertijd de gelijkstelling tussen *moedertaal* en *Nederlands*. Dat deze gelijkstelling niet op feiten kan berusten, is voor velen dagelijks waarneembaar en vormt uitgangspunt en zingeving van deze tekst.

Analoog aan het in de Angelsaksische literatuur gangbare onderscheid tussen "first/second/foreign language learning" kan men spreken over het leren en gebruiken van Nederlands als eerste, tweede en vreemde taal:

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

. bij *tweede-taalverwerving* is sprake van het leren van een andere taal in een omgeving waarin die taal voertaal is; vaak gaat het daarbij om het leren van een hoge-prestige-taal door autochtone of allochtone minderheidsgroepen die van huis uit een lage-prestige-taal als voertaal hanteren (vgl. het leren van Nederlands door Turkse kinderen in Nederland);

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

Ter aanduiding van het onderscheid tussen *eerste* en *tweede* taal bedien ik me van de kwalifikaties T1 en T2. Omdat T2-leren zowel in als buiten onderwijssituaties geschiedt en zich voorts tot alle leeftijdcategorieën uitstrekt (kinderen, jongeren en volwassenen), gebruik ik voorts de verzamelterm *T2-leerder*.

* *
*

In het Voorstel tot Inrichting van de Tilburgse studierichting Taal- en Literatuurwetenschap (1980) wordt onderzoekcapaciteit gereserveerd voor

een zestal onderzoekthema's. Een van deze onderzoekthema's wordt aangeduid als "Taalproblematiek Minderheden" (Voorstel 1980: 24-25). Als doelgroepen worden daarbij onderscheiden:

. minderheden die naast het Nederlands een eigen taal bezitten (vgl. de situatie in Friesland);
. minderheden die opgroeien in een dialectische of sociolectische omgeving en pas later het standaard-Nederlands leren;
. etnische minderheden die zich tijdelijk of permanent in Nederland gevestigd hebben, zoals buitenlandse werknemers, Surinamers, Antillianen, Zuid-Molukkers en diverse groepen vluchtelingen.

Wat de aanduiding van het onderzoekplan betreft: niet alleen is de kwalifikatie "problematiek" redundant want voorwaardelijk voor onderzoek, maar ook gaat van de aanduiding "Taalproblematiek Minderheden" de onjuiste suggestie uit dat er sprake is van problemen die door minderheden worden veroorzaakt. Analoog aan de in het Voorstel tot Inrichting gekozen aanduiding van het onderzoekthema "Taal en Informatica" en in aansluiting op wat binnenshuis al gemeengoed is geworden, geef ik de voorkeur aan de omschrijving "Taal en Minderheden".

Wat de in het Voorstel tot Inrichting onderscheiden doelgroepen betreft, zie ik af van het beoogde onderscheid tussen regionale talen en dialecten en constateer dat zowel autochtone als allochtone minderheden worden genoemd. Er zijn echter verschillende redenen waarom in het Tilburgse onderzoekprogramma het accent is gelegd op allochtone minderheden. Ik noem vijf argumenten.

(1) Met name allochtone minderheidsgroepen ondervinden in de Nederlandse samenleving grote problemen. Bij die problemen speelt taal een centrale rol: enerzijds zijn de kansen van allochtone minderheden op schoolsucces, werk en maatschappelijke participatie in het algemeen in hoge mate afhankelijk van beheersing van het Nederlands, anderzijds kan worden vastgesteld dat een erkenning van de waarde van allochtone minderheidstalen in de Nederlandse samenleving op weerstanden en grenzen stuit.

(2) Ofschoon taal een direct waarneembare en cruciale rol speelt in de problemen van allochtone minderheden, heeft tot nu toe binnen de meeste Nederlandse Letterenfaculteiten slechts geringe en incidentele belangstelling bestaan voor talig geïnspireerd onderzoek op dit terrein.

(3) De omvang van allochtone minderheidsgroepen in de Nederlandse samenleving neemt door immigratie (vaak in het kader van gezinshereniging)

en geboorten in Nederland nog steeds toe. Op scholen manifesteert zich steeds nadrukkelijker een tweede generatie allochtone leerlingen waarop het Nederlandse onderwijssysteem met zijn overwegend monolinguaal-normatieve traditie nog nauwelijks is ingesteld.

(4) Inzicht in en ervaring met de taalproblemen die allochtone minderheden ondervinden, biedt studenten enig perspectief op beroepen waaraan in de Nederlandse samenleving grote behoefte is ontstaan. Ter zake kundige taalspecialisten zijn vooral in een aantal onderwijssectoren nodig. Gedacht kan worden aan het begeleiden van onderwijsactiviteiten ten behoeve van allochtone kinderen/jongeren/volwassenen, aan het zelf geven van onderwijs (met name aan volwassenen) en aan het opleiden of nascholen van aanstaande of reeds werkzame docenten op dit terrein.

(5) Tenslotte biedt onderzoek naar allochtone minderheden in linguïstisch opzicht interessante perspectieven door een grote variatie van minderheidstalen enerzijds en een grote linguïstische afstand tussen minderheidstalen en Nederlands anderzijds. Daar komt bij dat Nederlands als tweede taal zowel in als buiten onderwijssituaties wordt geleerd en bovendien op de meest uiteenlopende leeftijden: omdat de theorievorming inzake tweede-taalverwerving vooralsnog in sterke mate wordt bepaald door gegevens over Engels als doeltaal, kan onderzoek op het gebied van Nederlands als tweede taal een cross-linguïstische bijdrage leveren aan verbreding van de beschikbare onderzoekgegevens en aan toetsing van universele claims over het verloop van T2-leerprocessen.

Wat de samenstelling en omvang van allochtone minderheden in Nederland betreft: drie groepen allochtone minderheden vormen een verwijzing naar een specifiek-Nederlands koloniaal verleden: Molukkers (± 40.000), Surinamers (± 210.000) en Antillianen (± 31.000). Naast deze ex-koloniale minderheden vormen Mediterranen, net als in andere West- en Noordeuropese landen, de meest in het oog springende groep:

Mediterranen	Aantallen in 1980
Turken	119.000
Marokkanen	73.000
Spanjaarden	28.000
Italianen	24.000
Joegoslaven	13.900
Portugezen	6.600
Grieken	4.100
Tunesiërs	2.200
Algerijnen	400

Fig.1. Mediterranen in Nederland (volgens een schatting van Vermeer 1981a : 113, excl. illegalen).

Onder de Mediterranen neemt het aandeel van Turken en Marokkanen zeer snel toe. Het aantal Turkse leerlingen op Nederlandse scholen zal tussen 1980 en 1990 minstens verdubbelen en het aantal Marokkaanse leerlingen mogelijk zelfs verdrievoudigen. De meeste van deze leerlingen zullen in Nederland geboren zijn. Kool e.a. (1980) geven de volgende minimum- em maximumprognose van Turkse en Marokkaanse leerlingen naar geslacht en leeftijd per 1 januari 1990:

	4 en 5 jaar		6 t/m 11 jaar		12 t/m 16 jaar	
	min.	max.	min.	max.	min.	max.
	T U R K E N					
jongens	5650	7222	14411	18308	11177	11177
meisjes	5440	6957	13603	16393	10543	10543
totaal	11090	14179	28014	33701	21720	21720
	M A R O K K A N E N					
jongens	5562	6561	14201	16110	10026	10026
meisjes	5349	6312	13478	15320	9258	9258
totaal	10911	12873	27679	31430	19284	19284

Fig. 2. Leerlingen naar geslacht en leeftijd per 1.1.1990 (volgens een prognose van Kool e.a. 1980, tabel 22).

Naast ex-koloniale en mediterrane minderheden is voorts vooral sprake van Chinezen (± 28.000, voor het overgrote deel Cantonezen) en politieke vluchtelingen uit Viëtnam (± 4.200), Hongarije (± 4.000), Armenië (± 2.500), Tsjecho-slowakije (± 2.000) en Chili (± 2.000). Ook voor deze schattingen wordt verwezen naar Vermeer (1981a).

Onderzoek naar allochtone minderheden is in Nederland pas de laatste jaren op gang gekomen. Voor het ontbreken van een onderzoektraditie op dit terrein kunnen minstens twee oorzaken (zie voorts Entzinger 1981) worden aangewezen:

. ofschoon in Nederland ook in het verleden sprake is geweest van allochtone minderheden (vgl. o.a. Brassé & Van Schelven 1980), was hun aantal landelijk gezien beperkt en werden hun problemen binnen de Nederlands (talig)e samenleving nauwelijks onderkend;
. bovendien is pas de laatste jaren in bredere kring het besef doorgebroken dat de bestaande etnische verscheidenheid in Nederland geen tijdelijk, voorbijgaand verschijnsel is en dat onderzoek naar de ontwikkeling van Nederland in de richting van een multi-culturele samenleving hoge prioriteit verdient: de "migranten" van vroeger zijn "immigranten" geworden en er is sprake van een snel groeiende generatie van in Nederland geboren "allochtone" kinderen.

Eerder heb ik taal een direct waarneembare en cruciale factor genoemd in de problemen die allochtone minderheden in Nederland ondervinden. Dat linguïstisch geïnspireerd minderhedenonderzoek niettemin beperkt van omvang is gebleven, gaat mede terug op factoren die niet specifiek zijn voor het onderhavige onderzoekterrein, maar voor de verhouding tussen gedragswetenschappelijk en taalwetenschappelijk onderzoek in het algemeen:

. binnen de gedragswetenschappen wordt taal vaak niet als afzonderlijke variabele opgevat, waardoor taalgedrag slechts marginaal aan bod komt of zelfs geheel buiten beschouwing blijft;
. anderzijds wordt binnen de taalwetenschap niet zelden een aanzienlijke distantie in acht genomen ten opzichte van empirische vraagstellingen en methoden: gegevens voor theorievorming blijven vaak beperkt tot intuïties over taal (in het bijzonder eigen intuïties over het eigen idiolect) en er wordt meestal geen principieel onderscheid aangebracht tussen onderzoeker en informant; onderzoek naar taalgedrag maakt dit onderscheid

echter noodzakelijk en in veel gevallen bovendien onontkoombaar.

* *

Linguïstisch geïnspireerd minderhedenonderzoek kan betrekking hebben op zeer uiteenlopende verschijnselen. Deze verschijnselen kunnen in een vijftal aandachtsgebieden worden ondergebracht, te weten:

. Nederlands van en tegen anderstaligen
. Gebruik van minderheidstalen
. Taal en onderwijs
. Taalattitudes
. Taal en media

Achtereenvolgens ga ik op elk van deze aandachtsgebieden nader in (zie de Appendix voor een beknopt overzicht).

Nederlands van en tegen anderstaligen

Bij dit eerste aandachtsgebied kan een breed scala van onderzoekvragen worden genoemd:

. welke kenmerken heeft het Nederlands van anderstaligen in verschillende contactsituaties met Nederlandstaligen (werk, overheidssfeer, gezondheidszorg, onderwijs etc.)?
. welke kenmerken heeft het Nederlands van anderstaligen met verschillende T1-achtergrond in onderlinge contactsituaties?
. welke factoren bepalen de structuur/volgorde van het leren van Nederlands als T2?
. welke factoren bepalen het tempo/succes van het leren van Nederlands als T2?
. welke factoren bepalen, na wegval van het T2-aanbod (met name bij remigratie), volgorde en tempo van het vergeten van het Nederlands?
. *en tenslotte: welke modificaties treden in welke situaties op in het taal*aanbod van Nederlandstaligen tegenover anderstaligen?

Genoemde vragen hebben in meer of minder sterke mate een rol gespeeld in de eerste studies inzake Nederlands van en tegen anderstaligen. Voor een overzicht van doelstellingen en uitkomsten van deze initiële onderzoekactiviteiten kan worden verwezen naar Appel (1981) en Extra (1980; 1982a). Opgemerkt moet worden dat de tweede en vijfde vraag tot nu toe nauwelijks

object van onderzoek hebben gevormd (zie echter Freed & Lambert 1982), terwijl het in vraag drie en vier beoogde onderscheid tussen structuur en tempo van tweede-taalverwerving zelden wordt gemaakt. Dit laatste kan onder meer aan de literatuur over de factor "leeftijd" bij T2-leren (zie McLaughlin 1978: 47-71 voor een overzicht) worden geïllustreerd: deze literatuur is meer gericht op de vraag of jongeren *sneller* leren dan ouderen, dan op de minstens zo fundamentele vraag of jongeren *anders* leren dan ouderen.

Omdat structurele en temporele aspecten van tweede-taalverwerving een belangrijke rol spelen binnen enkele verderop te bespreken onderzoekprojecten, onderneem ik op dit punt een korte excursie:

. de *structuur/volgorde* van T2-leerprocessen wordt sterk bepaald door algemeen menselijke cognitieve vermogens en vertoont onder zeer uiteenlopende T2-leercondities opmerkelijke overeenkomsten: in alle gevallen zien T2-leerders zich geplaatst voor een vergelijkbare taak (ontwikkeling van een hiërarchisch gestructureerd systeem van deelvaardigheden) en lijken ze gebruik te maken van vergelijkbare operationaliseringsprincipes om die taak te volbrengen;

. het *tempo/succes* van T2-leerprocessen is daarentegen sterk individueel verschillend en wordt bepaald door specifieke kenmerken van de T2-leerder en van zijn omgeving.

Om met temporele factoren te beginnen: dat er sprake is van grote individuele variatie in de mate van T2-vaardigheid kan gemakkelijk worden geconstateerd en leidt onmiddellijk naar de vraag wat de oorzaken van (gebrek aan) T2-leersucces zijn. In een recente nota van de ACLO-Moedertaal (1982: 78-79) worden een aantal factoren genoemd die uiteenvallen in twee types: leerderskenmerken (attitude- en motivatiekenmerken, leeftijd, T1-achtergrond, persoonlijkheid) en omgevingskenmerken (aard en mate van contact met "native speakers", sociaal-economische positie en - voorzover van toepassing - de kwaliteit van T2-onderwijs).

Genoemde factoren zijn niet altijd onafhankelijk van elkaar en kunnen daardoor evenmin volkomen onafhankelijk van elkaar worden onderzocht. Voorzover temporele factoren zijn onderzocht (vgl. met name Naiman e.a. 1978, Schumann1978: 69-100 en Klein & Dittmar 1979: 97-100; 198-209), is de looptijd van dergelijk onderzoek bovendien zelden langer dan één jaar. Daardoor bestaat weinig inzicht in mogelijke afvlakking, stilstand of regressie in T2-leergedrag. Dat dergelijke verschijnselen zich manifesteren, is echter

een veel waargenomen ervaringsgegeven. In Nederland hebben onder meer Van der Erve (1980: 24-39) en De Vries (1981: 45-68; 95-102) aandacht besteed aan uiteenlopende tempo/succes-factoren bij tweede-taalverwerving.

Wat de structuur/volgorde van T2-leren betreft: terwijl vóór 1970 vrijwel algemeen werd verondersteld dat de structuur van T2-leerprocessen wordt bepaald door verschillen tussen T1- en T2-systeem (verschillen tussen beide systemen leiden tot leerproblemen, overenkomsten niet), hebben empirische studies na 1970 gegevens opgeleverd waarbij de rol van interferentie vanuit T1 op het verloop van T2-leerprocessen verbleekt. De structuur/volgorde van T2-leerprocessen blijkt sterk te worden bepaald door universele wetmatigheden die optreden in elk taalleerproces (T1, T2, Tn). Dergelijke wetmatigheden zijn met name door Slobin (1973) en Clark & Clark (1977) geformuleerd in termen van operationaliseringsprincipes (voortaan OPs). Clark & Clark (1977: 339-363) bespreken de volgende voorbeelden van dergelijke principes:

OP1: Let op systematische modificaties in de vorm van woorden.
OP2: Let op grammatische markeringen die onderliggende semantische onderscheidingen aangeven en in semantisch opzicht zinvol zijn.
OP3: Gebruik algemene regels en sla geen acht op uitzonderingen.
OP4: Let op woordeindmarkeringen.
OP5: Let op de volgorde van woorden en woorddelen (affixen).
OP6: Vermijd interruptie of herordening van linguïstische eenheden.

Naast dergelijke universele OPs manifesteren zich in T2-leerprocessen verschijnselen die niet herleid kunnen worden tot de structuur van de doeltaal (T2), maar een gevolg zijn van de structuur van de uitgangstaal (T1). In het laatste geval kan de T2-leerder gebruik maken van één van de volgende OPs:

OP7: Neem aan dat er correspondentie bestaat tussen T1 en T2.
OP8: Neem aan dat er *geen* correspondentie bestaat tussen T1 en T2 en vermijd structurele gelijkvormigheid.

Toepassing van OP7 leidt - althans waar deze assumptie ten onrechte wordt gehanteerd - tot interferentie. Elders (zie Extra 1980: 328-329) heb ik verschillende factoren genoemd die de mate van optreden van interferentieverschijnselen gunstig of ongunstig beïnvloeden. Daarnaast kan men zich afvragen onder welke condities OP7 door OP8 wordt verdrongen. Kellerman

(1977: 102 e.v.) geeft een voorlopige lijst van items die de T2-leerder tot transfer of non-transfer zullen brengen en laat zien dat idiomatische uitdrukkingen goede kandidaten voor non-transfer zijn.

Binnen het kader van deze tekst moet ik hiermee volstaan. Voor een uitgebreide bespreking van structurele en temporele factoren bij tweede-taalverwerving verwijs ik naar Van Els e.a. (1983). Een longitudinale studie naar volgorde-kenmerken bij het leren van Nederlands door Turkse kinderen wordt op dit moment uitgevoerd door Van Helvert (1980-1983).

Gebruik van minderheidstalen

Naast onderzoek naar het Nederlands van en tegen anderstaligen, vormt onderzoek naar het gebruik van minderheidstalen zelf eveneens een belangrijk aandachtsgebied. Daarbij kan gedacht worden aan onderwerpen als:

. intra-etnische variëteiten binnen in Nederland gesproken minderheidstalen;
. T1-ontwikkeling in een T2-omgeving (eventueel in vergelijking met de ontwikkeling van diezelfde taal in een T1-omgeving);
. onderhoud/verlies van minderheidstalen;
. menging en wisseling van meerderheids- en minderheidstaal.

Door de maatschappelijke en wetenschappelijke benadrukking van tweede-taalverwerving en tweede-taalgebruik (in casu Nederlands) blijft aandacht voor de ontwikkeling en het gebruik van minderheidstalen sterk ondergewaardeerd. Dit verschijnsel heeft ook andere oorzaken en beperkt zich voorts niet tot Nederland.

Wat het laatste betreft: genoemde asymmetrie manifesteert zich in hoge mate in de omvangrijke Amerikaanse literatuur over tweetaligheid. Studies over ontwikkeling en gebruik van het Spaans (op dit moment de meest prominente minderheidstaal in de Verenigde Staten) zijn uiterst gering in aantal in vergelijking met de beschikbare literatuur over het leren/gebruiken van Engels als T2. De situatie in Nederland vormt hiervan een getrouwe afspiegeling. Mij zijn over ontwikkeling of gebruik van allochtone minderheidstalen in Nederland slechts enkele niet gepubliceerde werkstukken bekend (zie o.a. Van Haastrecht 1982).

Een oorzaak van geheel andere aard moet gezocht worden in de traditionele oriëntatie van het in Nederland geëntameerde onderzoek inzake talen als Turks, Arabisch, Maleis, Spaans en Italiaans. Het feit dat deze talen zich

in Nederland tot minderheidstalen hebben ontwikkeld, heeft helaas ternauwernood tot bijstelling van onderzoekprioriteiten geleid. Niettemin is de bijdrage van specialisten inzake genoemde talen onontbeerlijk bij het ontwikkelen van onderzoek naar het gebruik van allochtone minderheidstalen in Nederland.

Taal en onderwijs

Het onderwijs is in maatschappelijk opzicht een van de belangrijkste gebruikers van inzichten over taal. Dat onderwijs aan allochtone minderheidsgroepen een belangrijk object van onderzoek vormt, maakt een eerste kennismaking met het overzicht van lopend minderhedenonderzoek, uitgebracht door de ACOM (1982), reeds duidelijk. Binnen de daar vermelde projecten neemt schoolloopbaanonderzoek onder allochtone basisschoolleerlingen een dominante positie in. Voor onderzoeksuggesties inzake (taal)onderwijs aan allochtone minderheidsgroepen kan voorts worden verwezen naar Van Esch (1982: 153-163), De Vries (1981: 249-253) en Miedema (1980).

Talig geïnspireerd onderwijsonderzoek kan betrekking hebben op macro-doelen zoals T1/T2-vaardigheden van groepen leerlingen bij schoolintree en -uittree, of op micro-doelen zoals de structuur van verbale interactie in onderwijsleersituaties (wie zegt wanneer wat in welke taal tegen wie). Zo voert Lalleman (1980-1983) onderzoek uit naar verschillen in beheersingsniveau van het Nederlands tussen Turkse en Nederlandse kinderen bij hun intree in de lagere school.

Een aparte en belangrijke positie neemt onderzoek naar *taal*onderwijs ten behoeve van allochtone kinderen, jongeren en volwassenen in. Zowel inzake onderwijs Nederlands als T2, als inzake onderwijs van minderheidstalen is onderzoek wenselijk naar:

. onderwijsbehoeften en onderwijsdoelen;
. selectie en ordening van leereenheden;
. didactische werkvormen (inclusief het gebruik van media);
. proces- en productevaluatie (inclusief instrumentontwikkeling);
. onderwijsbeleid en onderwijswetgeving.

De eerste 4 terreinen maken deel uit van wat men wel de "didactische cyclus" noemt. Een algemeen onderwijskundige benadering van een dergelijke cyclus bieden met name De Corte e.a. (1976), terwijl Van Els e.a. (1983) aan deze cyclus een invulling geven die toegesneden is op vreemde-talen-onderwijs. Hier beperk ik me tot onderwijsbehoeften/doelen en onderwijs-

beleid/wetgeving inzake allochtone minderheden. De belangrijkste standpunten van de landelijke overheid hieromtrent bieden het Beleidsplan Pais (1981) en de Wet op het Basisonderwijs (1981). Knelpunten in het basisonderwijs aan allochtone leerlingen zijn onder meer geïnventariseerd in een desbetreffend rapport van de Inspectie van het Onderwijs (1981).

In het Beleidsplan Pais worden feitelijke problemen in een aantal opzichten nog onvoldoende onderkend. Dat geldt in het bijzonder voor de doelstellingen van onderwijs Nederlands als T2 en - inzake minderheidstalen - voor de keuze tussen taaltransitie en taalonderhoud (zie ook Extra 1982b). Wat het eerste betreft: het functioneren binnen de onderwijsleersituatie van de school stelt aanzienlijk hogere eisen aan T2-vaardigheden dan vaak wordt verondersteld. Niet alleen moeten leerlingen communicatieve vaardigheden ontwikkelen om te kunnen participeren in informele sociale interactie, maar ook typische "schooltaalvaardigheden", waaronder met name het vermogen om abstract taalgebruik in leerboeken te begrijpen, alsmede de complexe instructietaal van leerkrachten (zie Wong-Fillmore 1982 voor een globale beschrijving van de eisen die dergelijk schooltaalgebruik aan leerlingen stellen).

Wat de keuze tussen taaltransitie en taalonderhoud betreft: in de reeds genoemde adviesnota van de ACLO-Moedertaal (1982) wordt nader ingegaan op argumenten voor taalonderhoud en op de huidige praktijk van het zogenaamde onderwijs in "eigen" taal en cultuur. Tegen deze laatste aanduiding gelden twee bezwaren:

. het is onduidelijk waarnaar "eigen" verwijst: de taalvariatie in de herkomstlanden van allochtone minderheden maakt veelal onderscheid noodzakelijk tussen thuistaal en officiële voertaal (zie bijv. Otten 1982 voor de taalsituatie in Marokko);
. spreken over onderwijs in "eigen" taal en cultuur impliceert reeds op voorhand dat onderwijs in allochtone minderheidstalen niet bedoeld of nuttig kan zijn voor Nederlandstaligen; op de mogelijkheden daarvoor binnen het voortgezet onderwijs is echter ondermeer in bovengenoemd ACLO-advies (1982: 73-74) gewezen.

Tegen deze achtergrond verdient het voorkeur om te spreken over onderwijs in minderheidstalen en vervolgens over de vragen: *welke* minderheidstalen, *wanneer* en *voor wie*. Elders (zie Extra 1982b) heb ik erop gewezen dat het Fries van alle minderheidstalen het meeste prestige heeft verworven. Dat verklaart ook waarom genoemde vragen tot nu toe het duidelijkst voor het

Fries in onderwijswetgeving zijn vertaald (zie Zondag 1982 voor een historisch overzicht). Een opmerkelijk verschil in behandeling van minderheidstalen in Nederland laat de nieuwe Wet op het Basisonderwijs (1981, Artikelen 10 en 11) zien: onderwijs Fries wordt verplicht gesteld en de bewijslast voor ontheffing berust bij wie daarom vraagt, terwijl onderwijs in allochtone minderheidstalen "kan" worden gegeven, o.a. in geval ouders dit wensen.

Een analyse van onderwijsbeleid en onderwijswetgeving inzake minderheidstalen dient tenslotte ook in internationaal perspectief te geschieden. Voor een beschrijving van de omvangrijke jurisprudentie op dit terrein in de Verenigde Staten verwijs ik naar Gray e.a. (1981) en Teitelbaum & Hiller (1977).

Bij de bespreking van het aandachtsgebied "taal en onderwijs" zijn tot nu toe twee aspecten buiten beschouwing gebleven: ontwikkelingsactiviteiten en (na/bij)scholingsactiviteiten. In beide gevallen ligt het accent niet primair op onderzoek en dragen specifieke instanties binnen de verzorgingsstructuur van het onderwijs in Nederland voorts een eigen verantwoordelijkheid. Op het gebied van leerplanontwikkeling en toetsontwikkeling zijn dat resp. de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) te Enschede en het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO) te Arnhem, op het gebied van (na/bij)scholing - althans ten behoeve van het basisonderwijs - de landelijke Pedagogische Centra (LPC). Bij genoemde instanties is vooralsnog slechts sprake van eerste initiatieven. Binnen de Tilburgse Subfaculteit Letteren bestaat de bereidheid om ontwikkelings- en scholingsactiviteiten inzake onderwijs aan allochtone minderheden te stimuleren en ondersteunen.

Zeer urgent zijn dergelijke activiteiten overigens ten behoeve van het onderwijs aan volwassenen. Een van de zes ministeriële vernieuwingsprojecten inzake volwassenenonderwijs heeft dan ook betrekking op allochtone minderheden (zie Pais e.a. 1981: 71-73). In meerdere opzichten ontbreekt voor dit gespecialiseerde onderwijs de benodigde infrastructuur. Tevens dreigt het gevaar van een tweesporenbeleid bij het ontwikkelen van onderwijsvoorzieningen ten behoeve van Nederlandstalige en anderstalige volwassenen.

Taalattitudes

Belangstelling voor de samenhang tussen T2-vaardigheid en attitudes tegen-

over (native speakers van) die taal is niet nieuw en staat centraal in de klassieke studie van Gardner & Lambert (1972). In het algemeen wordt ervan uitgegaan dat een positieve attitude tegenover een bepaalde taal, alsmede tegenover native speakers van die taal, een positief effect heeft op het (leren) beheersen van die taal. Eveneens klassiek is het door Gardner & Lambert ontwikkelde onderscheid tussen integratieve en instrumentele oriëntatie: integratieve oriëntatie verwijst naar een intrinsieke belangstelling voor of associatie met een andere taal en cultuur, terwijl instrumentele oriëntatie een behoefte uitdrukt aan sociale erkenning of economisch voordeel door kennis van zo'n andere taal. T2-vaardigheid zou vooral bevorderd worden door het eerste type oriëntatie. Nog afgezien van de vraag in hoeverre een dergelijke dichotomie aan de werkelijkheid kan worden ontleend, wordt onderzoek naar taalattitudes door verschillende andere factoren gecompliceerd.

Allereerst zijn er verschillende manieren om taalattitudes te registreren. Tot nu toe is bij onderzoek naar taalattitudes meer gebruik gemaakt van open of gesloten vragen dan van enige andere methode. Open attitude-vragen kunnen onderdeel uitmaken van interviews, terwijl bij gesloten vragen meestal vaste schaaltechnieken worden gehanteerd (ja/nee-antwoorden of beoordelingen op een meerpuntenschaal). Agheyisi & Fishman (1970) noemen voor- en nadelen van het gebruik van open vs. gesloten vragen en geven voorts een overzicht van andere methodologische preferenties bij attitude-onderzoek. Bij bevragend onderzoek naar houdingen tegenover meerderheids- en minderheidstalen doen zich vaak sociaal-wenselijke antwoorden voor, bijvoorbeeld op grond van de taal waarin de vragen worden gesteld of op grond van de maatschappelijke status van de onderzoeker, die al dan niet tot de betreffende minderheidsgroep behoort. Met betrekking tot Nederlands als T2 heeft vooral de Werkgroep Taal Buitenlandse Werknemers (1980) verschillende methodes van attitude-onderzoek beproefd.

Naast de vraag *hoe* taalattitudes het beste kunnen worden onderzocht, doet zich het probleem voor dat taalattitudes geen stabiele grootheden zijn, maar door tal van factoren - binnen en buiten het betreffende individu - aan verandering onderhevig zijn. Met dit gegeven hangt ook samen dat T2-leersucces zowel oorzaak als gevolg van specifieke taalattitudes kan zijn. Speciaal ten aanzien van allochtone minderheidsgroepen wordt aangenomen dat acceptatie van hun taal en cultuur door belangrijke maatschappelijke instituties (overheid, media, school etc.) een positieve invloed

heeft op hun attitudes ten opzichte van de meerderheidstaal.

Tenslotte kan men verschillende eisen stellen aan de psychometrische kwaliteit van attitude-toetsen. Zo gaan Gardner & Smythe (1981) in op betrouwbaarheid (interne consistentie van de testitems en test/retest-betrouwbaarheid) en validiteit (predictieve validiteit, inhoudsvaliditeit en construct-validiteit) van attitude-toetsen.

Omdat in tal van studies een belangrijke samenhang is aangetoond tussen T2-vaardigheid en taalattitudes, is het ondanks genoemde complicaties van groot belang om meer inzicht te verkrijgen in de attitudes van zowel Nederlands- als anderstaligen (inclusief overheidsinstanties, leerkrachten, ouders van allochtone kinderen) ten aanzien van:

. het gebruiken, ontwikkelen en onderhouden van minderheidstalen;
. het leren en gebruiken van Nederlands als T2;
. het onderwijs in/van Nederlands als T2 en in/van minderheidstalen.

Taal en media

Bij dit laatste aandachtsgebied kunnen als belangrijke onderwerpen van onderzoek gelden:

. de beeldvorming met betrekking tot minderheden en minderheidstalen in de media en
. de toegang van minderheden en minderheidstalen tot diezelfde media.

Het begrip "media" dient in beide gevallen ruim te worden opgevat: niet alleen moet worden gedacht aan de gedrukte pers en aan radio/televisie, maar ook aan leermiddelen in het onderwijs, aan bibliotheken en aan al dan niet van overheidswege geïnitieerde voorlichtingsactiviteiten. In alle gevallen is sprake van nauwelijks betreden terrein.

Onderzoek naar beeldvorming in onderwijsleermiddelen is onlangs gestart door Van den Berg & Reinsch (1982) en Van Dijk (1982). Wentholt (1982) heeft via enquetering en groepsgesprekken onderzoek gedaan naar gedrag, houdingen, meningen en wensen van eerste-generatie-minderheden met betrekking tot televisie, radio en krant in het algemeen, en met betrekking tot op hen gerichte televisie- en radio-programma's in het bijzonder. Uit het onderzoek komt naar voren dat de bestaande minderhedenprogramma's een buitengewoon hoge kijk- en luisterdichtheid ondervinden, maar tegelijkertijd veel kritiek vanwege hun marginale positie binnen het hele omroepbestel.

Ook door minderheidsgroepen zelf en door de NOS zijn inmiddels sterk uiteenlopende voorstellen gedaan over plaats en vorm van minderhedenuitzendingen, resp. in de nota *Van zwart-wit naar kleur*, uitgegeven door het Inspraakorgaan Molukkers (1981) en in de NOS-publicatie *Etnisch-culturele minderheden in de Nederlandse omroep* (1982).

* *
*

Binnen genoemde vijf aandachtsgebieden zijn de afgelopen jaren verschillende onderzoekactiviteiten op gang gekomen. Belangrijke lacunes in kennis doen zich vooralsnog echter op elk van deze aandachtsgebieden voor.

In de opbouwfase van het Tilburgse onderzoekprogramma inzake taal en minderheden wordt binnen de volgende projecten een nadere invulling beoogd van althans de eerste vier aandachtsgebieden:

(1) tweede-taalverwerving door Turkse en Marokkaanse volwassenen (1982-1986);
(2) beheersing en ontwikkeling van het Nederlands van allochtone kinderen in het basisonderwijs (1982-1987);
(3) tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen (1981-1985);
(4) leesleerprocessen in het Nederlands bij Turkse kinderen (1982-1985);
(5) variatie in het Turks van in Nederland geboren Turkse kinderen (1982-1987).

Het eerste project, *tweede-taalverwerving door Turkse en Marokkaanse volwassenen*, wordt uitgevoerd door Akyürek, Coenen, Extra, Molony en Zerrouk. Het project maakt deel uit van een internationaal samenwerkingsverband onder auspiciën van de European Science Foundation. Met dit samenwerkingsverband wordt cross-linguïstisch, vergelijkend onderzoek beoogd naar interne en externe factoren die van invloed zijn op de structuur/volgorde en het tempo/succes van tweede-taalverwervingsprocessen bij volwassen buitenlanders in 5 Westeuropese landen. Uitgangs- en doeltalen zijn als volgt gekozen:

Doeltalen:		Engels	Duits	Nederlands	Frans	Zweeds
Uitgangstalen:	Punjabi	Italiaans	Turks	Arabisch	Spaans	Fins

Op basis van uiteenlopende technieken (interviews, spelscènes, kleinschalige experimenten, zelfconfrontatie, zelfregistratie, begeleidende en participerende observatie) wordt in de vorm van meervoudige case-studies gedurende 2½ jaar een groot aantal longitudinale gegevens verzameld - via periodieke audio/video-registraties - over de volgende linguïstische aspecten:

. slaag- en faalkenmerken van T2-conversatie;
. de thematische structuur van T2-uitingen;
. processen in de groeiende woordenschat;
. de ontwikkeling van personele, ruimtelijke en temporele referentie.

In elk van de gekozen doeltaallanden is sprake van meerdere groepen informanten. Voor Nederland(s) bestaat de hoofdgroep uit 4-8 Turkse en 4-8 Marokkaanse informanten, met wie maandelijkse contacten zijn voorzien.

Het wetenschappelijk belang van het onderzoek is allereerst gelegen in de longitudinale opzet. Ofschoon onderzoek naar tweede-taalverwervingsprocessen veelvuldig wordt bepleit, is het aantal longitudinale studies (in vergelijking met cross-sectionele) naar tweede-taalverwerving door volwassenen uiterst gering (vgl. Schumann 1978) en ontbreken dergelijke studies over de voorgenomen looptijd geheel. Daarnaast ontleent het project zijn belang aan de cross-linguïstische opzet en aan de variatie in data-verzamelingstechnieken.

Een uitvoerige beschrijving van het project is inmiddels in de vorm van een draaiboek gepubliceerd onder eindredactie van Perdue (1982). Dit draaiboek geeft een overzicht van de doelstellingen en opzet van het project en van de beoogde linguïstische onderzoekaspecten, data-verzamelingsprocedures en informanten. Voor een beknopte beschrijving van het project kan voorts worden verwezen naar Klein & Extra (1982).

Het tweede project, *beheersing en ontwikkeling van het Nederlands van allochtone kinderen in het basisonderwijs*, wordt uitgevoerd door Vallen, Molony en Kerkhoff. In het project worden de mondelinge beheersing en ontwikkeling van het Nederlands bestudeerd bij Turkse, Marokkaanse, Molukse en Surinaamse basisschoolleerlingen, in vergelijking met een Nederlandstalige controle-groep. Nagegaan wordt, in hoeverre beheersing/ontwikkeling van het Nederlands consequenties heeft voor de schoolloopbaan van de betrokken leerlingen. Er is gekozen voor vier minderheidsgroepen met het oog op het uitvoeren van cross-culturele en cross-linguïstische vergelijkingen.

Ofschoon dergelijk vergelijkend onderzoek in Nederland nauwelijks wordt gedaan, is het vanwege de heterogene samenstelling van scholen/klassen met allochtone leerlingen van groot belang.

Het onderzoek richt zich op twee in onderwijskundig opzicht belangrijke fasen in de basisschool: de intree- en uittree-fase. In het hoofdonderzoek worden gedurende de eerste en laatste twee jaar van de basisschool aan het begin, midden en eind van het schooljaar bij dezelfde kinderen taaldata en andere gegevens verzameld en geanalyseerd. De onderzoekgroep bestaat in totaal uit 2 x 5 x 15 = 150 kinderen.

De beoogde werkwijze maakt een directe longitudinale interpretatie over de twee begin- en eindjaren van de basisschool mogelijk. Omdat het in verband met de onderwijscontext van belang wordt geacht uitspraken over de gehele basisschoolperiode te (kunnen) doen, worden de resultaten van het begin met die van het einde vergeleken. Ten aanzien van het laatstgenoemde punt is uiteraard alleen maar een pseudo-longitudinale benadering mogelijk. Deze benadering is onder meer van belang voor het verkrijgen van meer duidelijkheid omtrent de regelmatig gepostuleerde "divergentie-hypothese": verschillen tussen anderstalige kinderen en hun Nederlandstalige leeftijdgenoten zouden groter worden met het stijgen van het leerjaar. Een eerste deelrapport over het project is uitgebracht door Vallen, Kerkhoff en Molony (1982).

Het derde project, *tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*, wordt uitgevoerd door Vermeer. Doel van het onderzoek is het verzamelen van longitudinale gegevens over het verloop van de ontwikkeling van het Nederlands bij 16 Turkse en 16 Marokkaanse kinderen (6-9 jaar) uit de beginklassen van de lagere school. Tevens wordt nagegaan, in hoeverre uitgangstaal, mate en aard van contact met de tweede taal, sekse en sociaal-culturele oriëntatie van de kinderen van invloed zijn op het tempo/succes van tweede-taalverwerving. Gedurende 2;8 jaar worden met een interval van 5 maanden (in totaal 7 maal) twee soorten gegevens verzameld: spontane spraak in leerkracht/leerling-gesprekken en meer formele toetsgegevens. Bij elke taalopname worden bovendien gegevens verzameld over de mate en aard van Nederlandstalige contacten van de kinderen en zomogelijk van hun ouders.

In het onderzoek is sprake van uitbreiding en verdieping van een eerder ondernomen cross-sectionele studie naar de verwervingsvolgorde in het

Nederlands van Marokkaanse kinderen (zie Vermeer 1981b). Het onderzoek beoogt inzicht in temporele en structurele factoren bij de verwerving van het Nederlands door anderstalige kinderen, terwijl tevens een vergelijking tussen twee uitgangstalen mogelijk is. Door de lange periode waarin het taalverwervingsproces gevolgd wordt, geeft het onderzoek ook antwoord op de vraag, of er sprake is van afvlakking in leertempo. Tenslotte kunnen de gegevens een bijdrage leveren aan onderwijsleerplanontwikkeling ten behoeve van anderstalige kinderen. Een beschrijving van opzet en voortgang van het project wordt geboden door Vermeer (1982).

Het vierde project, *leesleerprocessen in het Nederlands bij Turkse kinderen*, wordt uitgevoerd door Verhoeven en beoogt een nauwkeurige analyse van genoemde leesleerprocessen gedurende het eerste leerjaar van de lagere school. Op de eerste plaats wordt bepaald welke rol mondelinge vaardigheden in T1/T2 en linguïstische intuïties over taal spelen bij de ontwikkeling van leesleerprocessen in T2. Daarbij wordt nagegaan, in welke mate de mondelinge vaardigheden in T1/T2 onderling afhankelijk zijn en wat hiervan de implicaties zijn voor T2-leesleerprocessen. Bovendien wordt bepaald, welke invloed de sociaal-culturele oriëntatie van leerlingen heeft op het verloop van die processen.

Er bestaan aanwijzingen dat het T2-beheersingsniveau bij tweetalige leerlingen een functie is van het beheersingsniveau dat zij in T1 hebben bereikt op het moment dat met T2-leren wordt begonnen. Deze situatie zou vooral optreden, wanneer binnen een samenleving sprake is van asymmetrie in prestige tussen T1 en T2 (waarbij T1 een lage en T2 een hoge mate van prestige bezit).

Voorts wordt in het onderzoek het leren lezen van Nederlands door Turkse kinderen vergeleken met de leesleerprocessen van Nederlandstalige kinderen. Na 4 en 9 maanden leesonderwijs wordt nagegaan, in hoeverre beide groepen kinderen vergelijkbare leergedragskenmerken vertonen.
Het voorgestelde onderzoek, waaraan 50 Turkse en 25 Nederlandse kinderen meedoen, werpt licht op de oorzaken van (gebrek aan) leesleersucces binnen een praktisch relevante onderwijsconditie.

Het vijfde project tenslotte, *variatie in het Turks van in Nederland geboren Turkse kinderen*, wordt uitgevoerd door Boeschoten en gaat uit van de veronderstelling dat in Nederland geboren Turkse kinderen op het moment van schoolintree niet alleen grote variatie vertonen met betrekking tot hun

vaardigheid in het Nederlands maar ook met betrekking tot die in het Turks. Doel van het onderzoek is na te gaan in welke mate/opzichten sprake is van variatie in het Turks en welke factoren deze variatie kunnen verklaren.

Als doelgroep voor het onderzoek is gekozen voor 50 Turkse kinderen van 4 jaar, wier ouders een vergelijkbare sociaal-economische positie innemen en beiden Turks als T1 beheersen. De kinderen zijn afkomstig uit verschillende scholen/klassen met uiteenlopende percentages Turkse leerlingen. Deze gedifferentieerde groep wordt gedurende twee schooljaren gevolgd. Gedurende deze periode zijn drie momentopnames van taalvaardigheid gepland: aan het begin en eind van het eerste leerjaar en aan het eind van het tweede. Bij elke momentopname worden zowel gegevens verzameld over spontaan taalgedrag (geobserveerd in kind/volwassene-interactie en zo mogelijk ook in kind/kind-interactie) als meer formele toetsgegevens. De nadruk ligt op het eerste type gegevens.

Nagegaan wordt in hoeverre sociaal-culturele oriëntatie van kinderen/ouders/leerkrachten en aard/mate van binnen- en buitenschoolse taalcontacten van de kinderen invloed hebben op hun beheersing/ontwikkeling van het Turks. Doordat het onderzoek gericht is op een leeftijdsfase (4-6 jaar) waarin de eerste schoolse contacten plaatsvinden, kan onder meer inzicht worden verkregen in het taalvaardigheidsniveau waarop aanvankelijk onderwijs Turks zou kunnen aansluiten.

Wat de financiering van deze vijf projecten betreft: bij de projecten 2, 3 en 5 is sprake van opslagfinanciering van de onderzoekcapaciteit uit de eerste geldstroom, bij de projecten 4 en 1 van programmafinanciering, resp. uit de tweede geldstroom (ZWO) en uit de derde (contract-onderzoek European Science Foundation). Met de uitvoering van dit onderzoekprogramma is, inclusief de onderzoekmethodologische ondersteuning door Van Hout, in 1983 een totale onderzoekcapaciteit gemoeid van rond 7 mensjaren.

Een belangrijk verbindend kenmerk van genoemde projecten is hun aandacht voor de dimensie "tijd": in alle gevallen vormt het proces van taal*ontwikkeling* object van onderzoek en heeft - zij het met verschillen in de keuze van looptijd en interval - een periodieke verzameling van gegevens over taalvaardigheid plaats. Bezien op doelgroepen en talige oriëntatie kan dit onderzoekprogramma verder als volgt worden gekarakteriseerd:

. het onderzoek is vooral gericht op de twee voornaamste Mediterrane groepen in Nederland: Turken en Marokkanen; bij deze doelgroepenkeuze ligt

voorts het accent op kinderen;

. in talig opzicht is het onderzoek vooral gericht op het gebruik van Nederlands als tweede taal, in het bijzonder op mondeling gebruik van het Nederlands.

Zowel wat doelgroepenkeuze als talige oriëntatie betreft, leiden genoemde prioriteiten echter niet tot exclusiviteit:

. project 2 richt zich zowel op Mediterrane (Turkse en Marokkaanse) als ex-koloniale (Molukse en Surinaamse) kinderen, terwijl project 1 betrekking heeft op volwassenen;

. in project 4 gaat de aandacht nadrukkelijk uit naar schriftelijk gebruik van het Nederlands, terwijl in project 5 de uitgangstaal Turks centraal staat.

* *

*

In het voorafgaande heb ik inzake onderzoek naar taal en minderheden een aantal aandachtsgebieden besproken, alsmede een eerste Tilburgse invulling van deze aandachtsgebieden in de vorm van een vijftal projecten. Graag benadruk ik bij deze gelegenheid dat onderzoek naar allochtone minderheden erbij gebaat is dat leden van minderheidsgroepen niet uitsluitend als informant fungeren, maar ook als onderzoeker. Om dit laatste te bevorderen, dient binnen de Tilburgse Studierichting Taal- en Literatuurwetenschap naar wegen gezocht te worden om de inschrijving van potentiële studenten uit minderheidsgroepen te stimuleren.

De Subfaculteit Letteren van de Katholieke Hogeschool Tilburg bevindt zich tegen de voortschrijdende verdrukking van het universitaire bestel in, vooralsnog in een periode van opbouw. Ook in Tilburg nadert echter het moment waarop naar bescherming moet worden gezocht voor wat nog maar net tot ontwikkeling is gebracht. Minstens in dit opzicht raakt de Tilburgse Subfaculteit in een met andere Letterenfaculteiten vergelijkbare positie. Samenwerking tussen universitaire instellingen biedt een tot nu toe weinig benutte mogelijkheid om het draagvlak van onderzoekprogramma's te verbreden en hun continuïteit te beschermen. Het lijkt mij van belang om zulke samenwerkingsmogelijkheden tussen Letterenfaculteiten nader te verkennen.

LITERATUUR

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

Adviescommissie Onderzoek Minderheden (ACOM) (1982), Beknopt overzicht van lopend onderzoek naar de positie van etnische minderheden in de Nederlandse samenleving, Leiden.

Agheyisi, R. & J. Fishman (1970), Language attitude studies, a brief survey of methodological approaches, Anthropological Linguistics 12, 137-157.

Appel, R. (1981), Language problems of minority groups in the Netherlands, in A. Vermeer (ed.), Language problems of minority groups, Tilburg Studies in Language and Literature 1, 7-26.

Berg, H. van den & P. Reinsch (1982), Racisme en leermiddelen basisonderwijs, Onderzoekproject Subfac. Soc. Cult. Wetensch. V.U., Amsterdam

Brassé, P. & W. van Schelven (1980), Assimilatie van vooroorlogse immigranten: drie generaties Polen, Slovenen, Italianen in Heerlen, Staatsuitgeverij: Den Haag.

Clark, H. & E. Clark (1977), Psychology and language, an introduction to psycholinguistics, Harcourt Brace Jovanovich: New York.

Corte, E. de, C. Geerlings, N. Lagerweij, J. Peters & R. Vandenberghe (1976[4]), Beknopte didaxologie, Tjeenk Willink: Groningen.

Dijk, T. van (1982), Etnische minderheden in leermiddelen voortgezet onderwijs, Onderzoekproject Inst. Alg. Literatuurwetensch., Amsterdam.

Els, T. van, Th. Bongaerts, G. Extra, Ch. van Os & A. Janssen-van Dieten (1983), Handbook of applied linguistics, learning and teaching another language, Edward Arnold: London (te publ.).

Entzinger, H. (1981), Research on ethnic minorities and its contribution to policy development, Planning and development in the Netherlands (special issue devoted to immigrant ethnic minorities in the Netherlands) 13/1, 81-91.

Erve, E. van der (1980), Tweede-taalverwerving en taalonderwijs aan buitenlandse vrouwen en mannen, Publ. Inst. Alg. Taalw. nr. 29, Amsterdam.

Esch, W. van (1982), Etnische groepen en het onderwijs, een verkennende studie, SVO-reeks nr. 54, Flevodruk: Harlingen.

Extra, G. (1980), Tweede-taalverwerving: taalleerproblemen van buitenlanders, in G. Geerts & A. Hagen (red.), Sociolinguïstische Studies I, Bijdragen uit het Nederlandse taalgebied, Wolters-Noordhoff: Groningen 1980, 317-344.

Extra, G. (1982a), Previous work on Dutch as a second language, in C. Perdue (ed.), Second language acquisition by adult immigrants: a field manual, European Science Foundation: Strasbourg 1982, 72-82.

Extra, G. (1982b), Taalminderheden en onderwijs in vergelijkend perspectief, Levende Talen 368, 2-12.

Freed, B. & R. Lambert (eds.) (1982), The loss of language skills, Newbury House: Rowley Mass.

Gardner, R. & W. Lambert (1972), Attitudes and motivation in second language learning, Newbury House: Rowley Mass.

Gardner, R. & P. Smythe (1981), On the development of the attitude/motivation test battery, Canadian Modern Language Review 37/3, 510-525.

Gray, T., H. Convery & K. Fox (1981), The current status of bilingual education legislation, Bilingual Education Series 9, Center for Applied Linguistics, Washington.

Haastrecht, T. van (1982), Descripción del español de 17 niños bilingües que se han educado en Holanda, Werkstuk Instituut Spaans, Utrecht.

Helvert, K. van (1980-1983), Nederlands van en tegen Turkse kinderen, Onderzoekproject Inst. Nederlands/Toegepaste Taalkunde, Nijmegen.

Inspectie van het Onderwijs (1981), Over de toestand van het onderwijs aan culturele minderheden in Nederlandse scholen voor kleuter- en lager onderwijs, Ministerie O & W: Den Haag.

Inspraakorgaan Molukkers (red.) (1981), Van zwart-wit naar kleur, Utrecht.

Kellerman, E. (1977), Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning, Interlanguage Studies Bulletin 2/1, 58-145.

Klein, W. & N. Dittmar (1979), Developing grammars, the acquisition of German syntax by foreign workers, Springer Verlag: Berlin.

Klein, W. & G. Extra (1982), Second language acquisition by adult immigrants: a European Science Foundation project, Voordracht 37e Nederlandse Filologencongres, Utrecht (te publ.).

Kool, C., M. Konings- van de Snoek & C. van Praag (1980), Bevolkingsprognose allochtonen in Nederland, Deel 1: Turken en Marokkanen, SCP-cahier 19, Sociaal en Cultureel Planbureau: Rijswijk.

Lalleman, J. (1980-1983), Het Nederlands van in Nederland geboren Turkse kinderen, Onderzoekproject Inst. Alg. Taalw., Amsterdam.

McLaughlin, B. (1978), Second-language acquisition in childhood, Erlbaum Ass.: New York.

Miedema, W. (1980), Onderzoek van het onderwijs aan allochtone kinderen en volwassenen in Nederland, Intern rapport, Vakgroep Alg. en Verg. Onderwijskunde, Amsterdam.

Naiman, N., M. Fröhlich, H. Stern & A. Todesco (1978), The good language learner, Research in Education Series 7, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.

Nederlandse Omroepstichting (1982), etnisch-culturele minderheden in de Nederlandse omroep, NOS: Hilversum.

Otten, R. (1982), Taalmoeilijkheden bij Marokkanen, in A. Gailly & J. Leman (red.), Onderwijs, taal- en leermoeilijkheden in de immigratie, Acco: Leuven 1982, 93-114.

Pais, A. (1981), Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs, Ministerie O & W, Den Haag.

Pais, A., W. Albeda, K. de Jong, M. Gardeniers-Berendsen & J. Kraaijeveld-Wouters (1981), Beginselennota inzake de volwassenen-educatie, Staatsuitgeverij: Den Haag.

Peeters, J. (1974), Enige algemene informatie over de landelijke werkgroep "Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands", Moer 3/4, 224-226.

Perdue, C. (ed.) (1982), Second language acquisition by adult immigrants: a field manual, European Science Foundation: Strasbourg.

Schumann, J. (1978), The pidginization process, a model for second language acquisition, Newbury House: Rowley Mass.

Slobin, D. (1973), Cognitive prerequisites for the development of grammar, in Ch. Ferguson & D. Slobin (eds.), Studies of child language development, Holt/Rinehart/Winston: New York 1973, 175-208.

Teitelbaum, H. & R. Hiller (1977), The legal perspective, in Bilingual Education: Current Perspectives, Vol. 3: Law, Center for Applied Linguistics: Arlington 1977, 1-64.

Vallen, A., A. Kerkhoff & C. Molony (1982), Beheersing en ontwikkeling van het Nederlands van allochtone kinderen in het basisonderwijs, Deelrapport 1, Tilburg Papers in Language and Literature nr. 15.

Vermeer, A. (1981a), Survey of linguistic minorities in Holland, in A. Vermeer (ed.), Language problems of minority groups, Tilburg Studies in Language and Literature 1, 111-113.

Vermeer, A. (1981b), Volgorde in de verwerving van het Nederlands door Marokkaanse kinderen op de basisschool, in P. Nelde, G. Extra, M. Hartig & M. de Vriendt (eds.), Sprachprobleme bei Gastarbeiterkindern, Narr Verlag: Tübingen 1981, 129-144.

Vermeer, A. (1982), Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen, Voordracht Studiedag Ned.Ver. Toegep. Taalw., Enschede (te publ.).

Voorstel tot Inrichting van een studierichting Taal- en Literatuurwetenschap ex art. 20 W.W.O. (1980), Katholieke Hogeschool: Tilburg.

Vries, M. de (1981), Waar komen zij terecht? De positie van jeugdige allochtonen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt, Ministerie CRM: Den Haag.

Wentholt, H. (1982), Massamedia en buitenlandse werknemers in Nederland, NOS: Hilversum.

Werkgroep Taal Buitenlandse Werknemers (1980), Taalattitude, taalvaardigheid en sociale omstandigheden van Marokkaanse arbeiders in Nederland: een verkennend onderzoek, in P. Muysken (red.), De verwerving van het Nederlands door buitenlandse arbeiders: enkele deelstudies, Publ. nr. 27 Inst. Alg. Taalw., Amsterdam 1980, 49-106.

Wet op het Basisonderwijs (1981), Ministerie O & W, Centrale Directie Voorlichting, Den Haag.

Wong-Fillmore, L. (1982), Language minority students and school participation: what kind of English is needed?, Journal of Education 164/2, 143-156.

Zondag, K. (ed.) (1982), Bilingual education in Friesland, Wever: Franeker.

APPENDIX

Aandachtsgebieden inzake onderzoek naar taal en minderheden

(a) NEDERLANDS VAN EN TEGEN ANDERSTALIGEN:

. welke kenmerken heeft het Nederlands van anderstaligen in verschillende contactsituaties met Nederlandstaligen (werk, overheidssfeer, gezondheidszorg, onderwijs etc.)?
. welke kenmerken heeft het Nederlands van anderstaligen met verschillende T1-achtergrond in onderlinge contactsituaties?
. welke factoren bepalen de structuur/volgorde van het leren van Nederlands als T2?
. welke factoren bepalen het tempo/succes van het leren van Nederlands als T2?
. welke factoren bepalen, na wegval van het T2-aanbod (met name bij remigratie), volgorde en tempo van het vergeten van Nederlands?
. welke modificaties treden in welke situaties op in het taalaanbod van Nederlandstaligen tegenover anderstaligen?

(b) GEBRUIK VAN MINDERHEIDSTALEN:

. intra-etnische variëteiten binnen in Nederland gesproken minderheidstalen
. T1-ontwikkeling in een T2-omgeving (eventueel in vergelijking met de ontwikkeling van diezelfde taal in een T1-omgeving)
. onderhoud/verlies van minderheidstalen
. menging en wisseling van meerderheids- en minderheidstaal

(c) TAAL EN ONDERWIJS (t.b.v. allochtone kinderen/jongeren/volwassenen):

. schoolloopbaanonderzoek, m.n.o. T1/T2-vaardigheden van allochtone groepen bij onderwijsintree en -uittree
. structuur van verbale interactie in onderwijsleersituaties

specifiek m.b.t. T1/T2-onderwijs:
. onderwijsbehoeften en onderwijsdoelen
. selectie en ordening van leereenheden
. didactische werkvormen (incl. het gebruik van media)
. proces- en productevaluatie (incl. instrumentontwikkeling)
. onderwijsbeleid en onderwijswetgeving (ook in internationaal vergelijkend perspectief)

(d) TAALATTITUDES:

attitudes van zowel Nederlands- als anderstaligen (incl. overheidsinstanties, leerkrachten, ouders) ten aanzien van:
. het gebruiken, ontwikkelen en onderhouden van minderheidstalen
. het leren en gebruiken van Nederlands als T2
. het onderwijs in/van Nederlands als T2 en in/van minderheidstalen

(e) TAAL EN MEDIA:

. beeldvorming m.b.t. minderheden/minderheidstalen in de media (gedrukte pers, radio/tv, onderwijsleermiddelen, bibliotheken, voorlichting)
. toegang van minderheden/minderheidstalen tot diezelfde media