

Frans Plooij & Noëlle Uilenburg:

De *Dinokrokus*-methode Een Europees project voor Tweede Taal op de basisschool

Italië lijkt een belangrijk land te worden als het gaat om nieuwe ideeën in het onderwijs. In het volgende artikel wordt Dinokrokus beschreven, een methode Nederlands als tweede taal voor de kleuterbouw. Deze methode is Italiaans van oorsprong.

Volgens de auteurs Frans Plooij en Noëlle Uilenburg, werkzaam bij het Gemeentelijk Pedagogisch instituut van Amsterdam, combineert deze methode de verworvenheden van bekende NT2-methoden met aandacht en ruimte voor de ervaringswereld van kleuters. Het is daarmee volgens hen een antwoord op de ontevredenheid van veel scholen met de gebruikelijke NT2-methoden. In dit artikel schetsen zij de uitgangspunten en evaluatiegegevens van Dinokrokus.

Na dit artikel volgt een praktijkbeschrijving van René Lieman, intern projectbegeleider op de Joop Westenveelschool te Amsterdam, over de ervaringen van deze basisschool met Dinokrokus.

Achtergrond van het project

Taalvaardigheid in het Nederlands speelt een bepalende rol in het al dan niet slagen van leerlingen in het onderwijs. Marokkaanse en Turkse kinderen behoren tot de allochtone leerlingen met de slechtste schoolresultaten op het gebied van Nederlandse taal, maar ook op het gebied van rekenen en zaakvakken. Hun taalachterstand in het Nederlands openbaart zich al in de eerste jaren van het basisonderwijs (Boogaard e.a. 1990, Pels 1991).

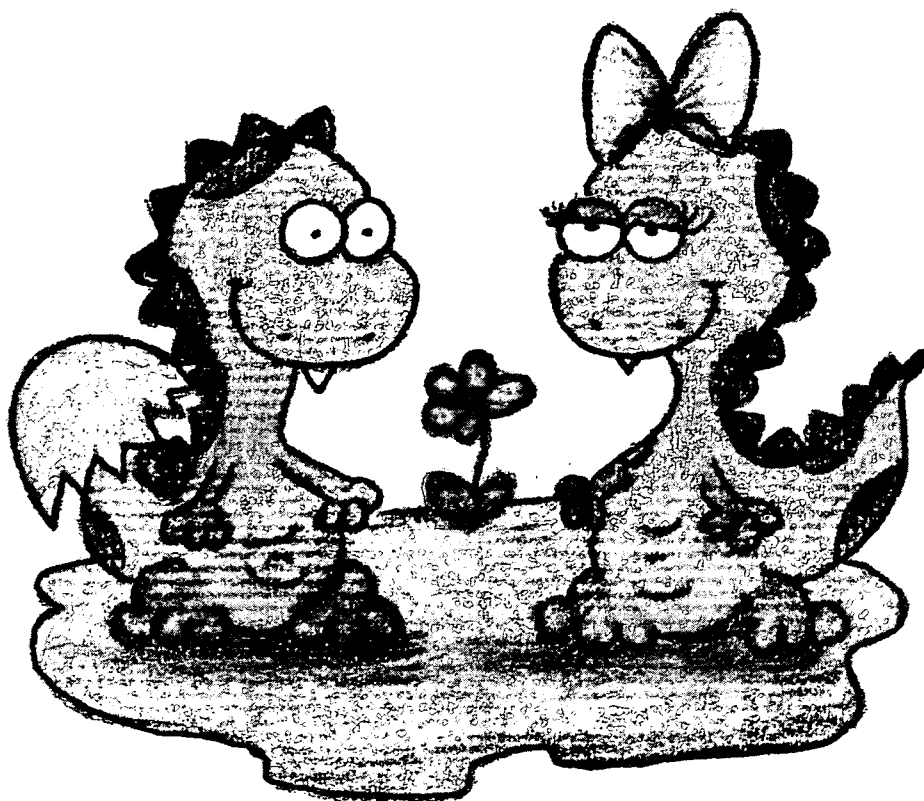
Aan het begin van de kleuterperiode is kennis van het Nederlands van Turkse en Marokkaanse kinderen afhankelijk van het taalcontact dat het kind heeft (gehad) en de culturele oriëntatie van de ouders. Aan het eind van de kleuterperiode komt hier een factor bij, namelijk de inzet van NT2-methodes op de school die het kind heeft bezocht (Narain & Verhoeven 1993). De NT2-methoden *Knoop het in je oren* (Van Kleef 1988) en *Laat wat van je horen* (Van Kleef en Boers 1990) worden op de meeste basisscholen gebruikt. Deze methoden zijn sterk linguïstisch georiënteerd en besteden weinig aandacht aan het taalverweringsproces. De structuur van de taal, voor de kleuterperiode de woordenschat, is als uitgangspunt genomen voor de ontwikkeling en opbouw van het materiaal en niet het proces van het leren van een nieuwe taal.

Het ontstaan van *Dinokrokus*

Bestaande methoden voor tweede taalonderwijs werden door de initiatiefnemers van het *European project for teaching a second language* (Taeschner e.a. 1992) als niet toereikend en te schools beoordeeld. Bovendien zouden zij te weinig aansluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van jonge kinderen. De projectgroep constateerde dat in aanvulling op huidige methoden minder schools en meer interactief materiaal voor de kleuterperiode ontwikkeld moet worden, dat tekortkomingen van de bestaande methoden compenseert.

De Italiaanse projectpartner Taeschner schreef in 1991 de theoretische beginselen van haar innovatieve taalonderwijsmethode en deed verslag van haar bevindingen in een eerder experiment. Haar uitgangspunten zijn gebruikt voor de ontwikkeling van een taalonderwijsmethode, die voor alle kinderen die een tweede of vreemde taal leren, bruikbaar zou kunnen zijn. Het implementeren en evalueren van deze taalonderwijsmethode zijn de hoofddoelstellingen van het Europees project. Voor Nederland resulteerde dit in 'het project voor Nederlands als tweede taal voor kleuters'.

Binnen dit project wordt de methode uitgeprobeerd en geëvalueerd om te komen tot een methode die ingezet kan worden voor



Afbeelding 1: De twee dinokrokussen Hocus en Lotus.

het leren van Nederlands als tweede taal in de eerste twee groepen van het basisonderwijs. Onderzocht wordt of de methode na twee jaar onderwijs betere resultaten oplevert dan *Knoop het in je oren* en *Laat wat van je horen*.

De methode wordt ook internationaal onderzocht. In Italië en Spanje wordt de methode als vreemdetaalmethode geëvalueerd. In Engeland wordt de methode, gelijk aan de Nederlandse situatie, geëvalueerd als tweedetaalmethode.

Grondgedachte achter de methode

De methode wordt voorlopig de *Dinokrokus*-methode genoemd, naar de twee hoofdfiguren (kruisingen tussen een krokodil en een dinosaurus, zie afbeelding 1). De basis van de methode heeft sterke overeenkomsten met het proces van eerste taalverwerving. De *Dinokrokus*-methode kent vier belangrijke beginselen (Taeschner 1995).

HET FORMATPRINCIPE Ten eerste spelen intenties een cruciale rol. De intentie om te communiceren is een absolute vereiste voor een persoon om te gaan spreken. De psycholoog Bruner (1975) heeft de ontwikkeling van intenties bij baby's in het eerste levensjaar beschreven. Een pasgeboren baby huilt nog niet met de intentie om te communiceren. De ouders interpreteren het gedrag van hun baby wel als intentioneel. Zij interpreteren het gedrag van hun kind met behulp van de omstandigheden.

Een baby vertoont pas intenties als hij/zij vele ervaringen samen met de ouder heeft meegemaakt en hierdoor voorspellingen kan doen over het effect van zijn gedrag op zijn ouders. Het gaat om herhaaldelijk samen doorleefde ervaringen. Deze ervaringen gaan gepaard met taal, ouders praten onophoudelijk tegen hun kind. Ze benoemen de gevoelens die zij veronderstellen bij hun kind, wat ze aan het doen zijn, enzovoort. Al doende leert ook het

kind op den duur zijn intenties uit te drukken in woorden. Bruner heeft die doorleefde ervaringen *formats* genoemd. Voorbeelden van formats uit een babyleven zijn het verschonen van een luier, het geven van een flesje en aan- en uitleiden.

Communicatieve intenties spelen niet alleen een belangrijke rol bij de eerste taalverwerving, maar ook wanneer een tweede taal geleerd moet worden. Daarom wordt in de taalmethode van Taeschner gewerkt met het format-principe. Routines van samen doorleefde ervaringen en handelingen vormen de basis van de methode.

De formats zijn geschikt gemaakt voor gebruik in de klas. Om te voorkomen dat de formats saaie herhalingen van geïsoleerde gebeurtenissen worden, zijn ze in een verhaalvorm gegoten met een duidelijke opbouw. Het zijn korte, uit het leven gegrepen gebeurtenissen die belangrijk zijn in de beleevingswereld van kleuters en die omgezet zijn in verhalende formats ofwel mini 'soap-opera's' (zie afbeelding 2). Tijdens de lessen worden deze 'soap-opera's' gespeeld met de hele groep kinderen. Deze lessen worden aangevuld met liedjes (over de avonturen in de formats), voorleesboeken en allerlei andere activiteiten. Zodoende wordt op een manier, die sterk vergelijkbaar is met eerste taalverwerving, het proces van intenties ontwikkelen in de tweede taal gestart (Taeschner 1991).

AFFECTIEVE RELATIE Volgens het tweede beginsel moet er een goede, affectieve relatie zijn tussen de leerkracht en de kinderen. Deze affectieve relatie is een voorwaarde om te komen tot interactie in de tweede taal. Als een kind de leerkracht aardig vindt en zich veilig voelt in de aanwezigheid van de leerkracht, zal vanuit het kind zelf de behoefte ontstaan om met de leerkracht te praten en hem of haar hierdoor te leren kennen. In de klas moet de leerkracht zoveel mogelijk tijdens de groepsinteracties de natuurlijke communicatieprincipes in het oog houden, zoals bijvoorbeeld het maken van oogcontact en correcte beurtwisselingen. Dit principe is niet letterlijk in het lesmateriaal opgenomen, het is eigenlijk meer een randvoorwaarde tijdens het werken met de *Dinokrokus*-methode.

AFSTEMMING Het derde beginsel benadrukt het belang van afstemming van de taal op de mogelijkheden van de gesprekspartner. Als een gesprekspartner jouw moedertaal niet spreekt en je wilt toch graag met hem of haar communiceren, dan zul je moeite moeten doen om zijn of haar taal te leren beheersen. Merk je echter dat je gesprekspartner jouw taal spreekt, dan zal je die moeite niet meer doen en de gemakkelijkste weg kiezen. De leerkrachten mogen tijdens het werken met de *Dinokrokus*-methode absoluut niet laten merken dat ze de moedertaal van de kinderen spreken of begrijpen om zo de kinderen te motiveren hun best te doen de tweede taal te leren kennen. In Nederland vormt dit principe geen groot probleem, omdat de leerkrachten de meeste moedertalen van 'hun' kinderen ook echt niet kunnen verstaan. Ook dit beginsel is meer een randvoorwaarde voor het werken met de methode.

MOEILIKHEIDSGRAAD Tenslotte is er bij het ontwikkelen van de formats, twintig in totaal voor groep 1 en 2, geen gebruik gemaakt van streefwoordenlijsten om vervolgens bewust in de verhalen op te nemen. De gebruikte taal in de formats vloeit logisch voort uit de verhaallijn. Ook is er geen oplopende moeilijkheidsgraad in het materiaal aangebracht. De eerste format is net zo moeilijk als de twintigste. De vooruitgang vindt plaats in het kind en niet in het materiaal. Door het groeiende aantal aangeboden formats neemt de woordenschat toe. Het kind wordt hierdoor in staat gesteld zelf steeds complexere uitingen te begrijpen en te formuleren. Deze situatie is ook weer vergelijkbaar met de eerste taalverwervings situatie. Het taalaanbod dat baby's tot zich krijgen, kent ook geen vooraf vastgestelde opbouw. Door de toepassing van dit principe kunnen de formats in elke volgorde worden aangeboden en is het materiaal zeer geschikt voor gebruik in heterogene groepen. Ook kinderen die hun eerste dag op school doorbrengen, kunnen gewoon meedoen met de format waar de klas op dat moment mee bezig is. De formats worden aangevuld met liedjes, hoorspelen, prentenboeken en allerlei andere taalactiviteiten.

Hoe ziet een les eruit?

Iedere les begint met het spelen van een format. De tafels en stoelen gaan aan de kant en de leerkracht roept de kinderen bij elkaar. Vervolgens begint het verhaal. De kinderen spelen als groep, dus in koor, de rollen van alle personages in de formats. Ze spelen allemaal Hocus en Lotus (de twee dinokrokussen), rat, konijn, enzovoort.

Een format is een compleet verhaal dat meestal in zijn geheel wordt gespeeld. Elk verhaal heeft een duidelijke opbouw: een begin, een climax en een gelukkige afloop. De leerkrachten moeten het script van het verhaal uit hun hoofd kennen en zijn sterk gebonden aan de voorgeschreven teksten. De thema's van de verhalen zijn gekozen uit de beleavingswereld van de kinderen. Ze gaan bijvoorbeeld over het maken van vriendjes, verjaardag vieren, het ruilen van speelgoed, stelen versus lenen, niet kunnen slapen, bang zijn voor water, spelen met vuur, omgaan met huisdieren, vakantie, enzovoort. Het spelen van een format duurt gemiddeld tien tot vijftien minuten.

Daarna wordt met de hele groep het lied gezongen dat hoort bij de betreffende format. Het lied heeft dezelfde opbouw als het verhaal, maar laat de kinderen het verhaal op een andere manier opnieuw beleven. Ieder lied heeft een instrumentale versie en een versie met zang. Als de kinderen de teksten goed kennen, kunnen zij meezingen met de instrumentale versie. Alle kinderen hebben de cassettes met liedjes ook mee naar huis gekregen. Thuis kunnen ze de avonturen nogmaals beleven. Broertjes en zusjes zijn vaak ook echte kenners.

Na het zingen komt het voorleesboek aan de beurt. Hierbij zijn twee mogelijkheden. De leerkracht kan het verhaal gewoon vertellen, maar ook naar aanleiding van de platen een kringgesprek houden, waarbij alle kinderen kunnen meeververtellen.

Het laatste deel van een les wordt gebruikt voor supplementaire activiteiten. Dit zijn allerlei verwerkingsspelletjes, die de kinderen zoveel mogelijk in subgroepen doen. Het gaat dan om het luisteren naar hoorspelen van de formats, lottospelletjes, spelletjes vergelijkbaar met begrippentaal, domino's, memory,

plaatjesbingo en 'Dinokrokusborden' (naar analogie van het Ganzenborden). Deze en nog veel meer taalactiviteiten zijn tijdens het project verzonnen en ontwikkeld door de betrokken leerkrachten.

In totaal duurt een les ongeveer 45 minuten. De handleiding schrijft vier *Dinokrokus*lessen per week voor. Uiteraard heeft de leerkracht de vrijheid om korter of langer bezig te zijn, een andere volgorde te hanteren of onderdelen niet achter elkaar te doen, maar meer verspreid over de hele dag.

Het toneelspel in de formats wijkt af van het gebruikelijke toneelspel. De kinderen spelen alle rollen namelijk met zijn allen tegelijk. Ze wisselen constant van personage. Na de spreekbeurt van het ene personage worden zij het andere personage en reageren op wat het eerste personage net heeft gezegd of gedaan. Hiermee wordt voorkomen dat een kind langere tijd niet actief betrokken is bij het verhaal, waardoor de aandacht zou kunnen verslappen. Bovendien beleven de kinderen zo de beide kanten van een dialoog actief en leren ze hierdoor vanzelf regels over onder andere beurtwisseling. Door verandering van houding en stem maakt de leerkracht duidelijk welk personage wordt gespeeld. Tijdens het spelen van de format wordt geen gebruik gemaakt van rekwisieten. Alle situaties moeten door de leerkracht zodanig worden uitgebeeld dat het voor de leerlingen duidelijk is wat er wordt bedoeld, ook zonder tastbare voorwerpen.

Het acteren tijdens de formats is niet iets dat elke leerkracht zomaar één-twee-drie kan. Het is uiteraard ook niet de bedoeling dat de leerkracht een echte acteursprestatie moet leveren. Het gaat er voornamelijk om dat de leerkracht de in de format beschreven situaties en handelingen zo weet te spelen, dat de betekenis van de gebeurtenissen en de daarbij behorende taal begrepen worden. Voordat men met de methode kan gaan werken, is wel enige training vereist.

Integratie in het kleutercurriculum

De thema's die voorkomen in de *Dinokrokus*-verhalen, komen sterk overeen met reguliere thema's in de eerste groepen van het basis-

Format 1 Hocus, de Dinokrokus

Blok 1

De leerlingen zitten in een kring op de grond. De leerkracht staat een stap buiten de kring. De leerkracht wijst op het midden van de kring. Daar ligt een denkbeeldig ei. De leerkracht als **verteller**:

Er was eens een ei.

De leerkracht verbeeldt het ei met zijn handen.

Het ei van een Dinokrokus. En in dat ei zat Hocus!

De leerkracht loopt naar het midden van de kring, maakt zich klein en doet alsof hij in dat ei zit.

Pok, pok!

De leerkracht als **verteller** buiten de kring houdt een hand bij het oor en zegt:

*Sttt...luister
Sttt...luister*

De leerlingen doen dezelfde gebaren en herhalen:

Sttt...luister

De leerkracht gaat weer in het midden zitten en wenkt de kinderen bij hem te komen zitten, alsof ze allemaal in een ei zitten. Dan kloppen ze met hun vuist tegen de binnenkant van eierschaal en roepen:

Pok, pok

De leerlingen roepen harder:

Pok, pok!

De leerkracht als **verteller**:

He, wat is dat?

De leerkracht neemt de **Hocus** positie weer en zegt:

Kraak...kraak...

En steeds harder:

Kraak...kraak...

Bij het zeggen daarvan staan ze langzaam op. Daarbij duwen ze de eierschaal met beide handen van zich af. Als iedereen rechtop staat stapt de leerkracht als **Hocus** uit het ei en kijkt rond in de nieuwe wereld. Ze zeggen daarbij:

Ohhh...Ohhh...

Glimlachend steekt de leerkracht een hand op tot groet. Hij zegt als **Hocus**:

Hallo!

Afbeelding 2: Voorbeeld uit een format.

onderwijs. Hierdoor is het goed mogelijk het programma aan te vullen met activiteiten op alle ontwikkelingsgebieden, zoals die zijn terug te vinden in de kerndoelen basisonderwijs (Beernink & Letschert 1993) voor de groepen 1 en 2. Uit een analyse van de inhoud van de formats is gebleken dat veel

ontwikkelingsgebieden ruim aan bod komen (Plooi & Uilenburg 1996). Een aantal leerkrachten heeft de onderwerpen in de formats als kapstok gebruikt voor de inrichting van thematisch onderwijs waaraan zij het volledige kleutercurriculum hebben opgehangen. In het hiernavolgende artikel wordt geschetst

hoe één van de bij het onderzoek betrokken scholen met de *Dinokrokus*-methode heeft gewerkt.

Waarom *Dinokrokus*?

Hieronder zal slechts kort het onderzoek worden beschreven dat naar de effecten van de *Dinokrokus*-methode wordt gedaan. Het onderzoek bestaat uit twee delen, een effect-evaluatie en een beschrijving van het verloop en de beïnvloeding van het taalontwikkelingsproces (procesevaluatie). Bij dit laatste onderdeel wordt bestudeerd hoe de tweede taal tijdens het werken met de *Dinokrokus*-methode zich ontwikkelt en via welke stadia. Ook wordt gekeken naar de invloed van bepaalde gedragingen van leerkrachten en kinderen op de taalontwikkeling tijdens het werken met de methode. Hier zullen we alleen ingaan op de eerstgenoemde effect-evaluatie.

In een experimentele groep wordt de *Dinokrokus*-methode ingezet in acht kleutergroepen van scholen met een hoog percentage allochtone kinderen. De Joop Westerweel-school (zie p. 154) is één van de scholen in deze experimentele groep. Bij deze experimentele scholen werden acht controlescholen gezocht, waar de methoden *Knoop het in je oren* en *Laat wat van je horen* even intensief worden gebruikt als de methode in de experimentele groep. In zowel de experimentele groepen als de controlegroepen werden per groep vijf kinderen geselecteerd. Bij deze kinderen werd een beginmeting afgenomen, na één jaar een tussenmeting en twee jaar later een eindmeting. Op alle meetmomenten werd gebruik gemaakt van de *Taaltoets Allochtone Kinderen* (Verhoeven & Vermeer 1986) en woordenschattoetsen van *Toetsen Taalplan Kleuters* (Damhuis & Schoonen 1993) in combinatie met korte gesprekken/interviews met de kinderen. Inmiddels kunnen we iets zeggen over de eerste resultaten.

Na twee jaar blijken de prestaties van beide groepen op de toetsen niet veel van elkaar te verschillen. Alleen de uitspraak van de *Dinokrokus*-groep is duidelijk beter. Daarbij moeten we wel bedenken dat bij de *Dinokrokus*-kinderen geen nadruk is gelegd op het leren

van woorden en zij desondanks evenveel woorden leren. Het is opvallend dat de controlegroep in het tweede schooljaar een grotere vooruitgang vertoont in klankonderscheiding, maar desondanks evenaren zij de scores van de *Dinokrokus*-groep op dit onderdeel niet na twee jaar. Buiten de toets-situatie rapporteren de leerkrachten en interne begeleiders van betrokken scholen dat de *Dino*-kinderen veel communicatiever zijn, graag willen praten en actief deelnemen aan kringgesprekken en andere activiteiten waarbij het spreken van het Nederlands een belangrijke rol speelt. In vergelijking tot wat zij gewend zijn van kinderen uit voorgaande jaren zijn de *Dino*-kinderen veel spraakzamer en minder teruggetrokken tijdens de activiteiten. Waarschijnlijk zijn het vooral dit soort neveneffecten die de *Dinokrokus*-methode zijn meerwaarde geven. Analyse van de interactie tussen de kinderen in de vrije spelsituatie gaat deze effecten hopelijk onderbouwen.

Plaatsbepaling

Afsluitend willen we nog even ingaan op het volgende. Een van de eerste vragen die een team zich stelt, betreft het wel of niet kiezen voor een methode. In de onderbouw werkt men vaak ontwikkelingsgericht en is men meestal wars van methodes. De *Dinokrokus*-methode is niet bij de ervarings-, de ontwikkelings- of programmagerichte onderwijsvisies onder te brengen, maar vertoont trekken van alle drie. Dit is in lijn met de recente trend naar integratie (Cohen de Lara 1996).

In overeenstemming met het Ervarings Gericht Kleuter-Onderwijs (EGKO, Laevers & Van Poucke 1989) wordt het beginsel van intenties ontwikkelen gehanteerd. Op een ander aspect van EGKO, het vrije kleuterinitiatief, lijkt de *Dinokrokus*-methode iets minder aan te sluiten. In de formats wordt duidelijk de structuur van de les gevolgd op initiatief van de leerkracht. De lessen zijn echter zo uitnodigend dat de kinderen graag meedoen. Het formatspel is bovendien slechts één onderdeel van de methode. Tijdens de supplementaire activiteiten is het initiatief van de kinderen wel een belangrijk uitgangspunt (zie 'Hoe ziet een les eruit?').

De *Dinokrokus*-methode heeft programma-

gerichte trekken in die zin dat uitgegaan wordt van duidelijke ideeën over de omstandigheden waaronder een kind een tweede taal optimaal leert, en dat die omstandigheden systematisch gecreëerd worden.

De ontwikkelingsgerichte trekken komen naar voren in het feit dat de leerkracht (via de methode), inspeliend op de interesses van de kinderen, het materiaal en de activiteiten aandraagt die het meest geschikt worden geacht. Maar daarbinnen is de inbreng van de kinderen essentieel.

Samenvattend: met de *Dinokrokus*-methode wordt taalonderwijs geboden dat aansluit bij de belevingswereld van kinderen. Op een speelse, kleuter-eigen manier wordt een taalontwikkelingsniveau bewerkstelligd dat minstens zo goed is als wanneer men de gebruikelijke, meer schoolse methoden gebruikt.

Literatuur

- Beernink, R. & J. Letschert, (red.), *Handreiking bij de kerndoelen basisonderwijs*. Enschede, SLO, 1993.
- Boogaard, M., R. Damhuis, K. de Gloppe, & H. van den Bergh, *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters. Peiling van de taalvaardigheid in het Nederlands van Surinaamse, Antilliaanse, Marokkaanse, Turkse en Nederlandse leerlingen aan het einde van de kleuterperiode*. s.v.o.-reeks. Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, 1990.
- Bruner, J., 'From communication to language: a psychological perspective' in: *Cognition*, 1975, no.3, blz. 225-287.
- Cohen de Lara, H., 'Drie opvattingen over onderwijs aan jonge kinderen: Een heilloze richtingenstrijd' in: F. Spliethoff (red.), *NT2 in de onderbouw van het basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch, KPC, 1996.
- Damhuis, R. & R. Schoonen, *Taalplan Kleuters: Toetsen. Handleiding groep 1. Handleiding groep 2. Toetsen R1.1 - P2.3. Resultatenbladen*. Rotterdam, Het Projectbureau, 1993.
- Kleef, M. van, *Knoop het in je oren. Nederlandse taal voor kleuters in meertalige groepen*. Rotterdam, Het Projectbureau, 1988.
- Kleef, M. van & M. Boers, *Laat wat van je horen. Nederlandse taal voor kleuters in meertalige groepen*. Rotterdam, Het Projectbureau, 1990.
- Laevers, F. & A. van Poucke, 'Basisbegrippen van het E.G.K.O.', in: *Het jonge kind*, februari 1989, blz. 149-155.
- Narain, G. & L. Verhoeven, 'Tweetaligheid ontwikkelt zich per etnische groep verschillend' in: *Didaktief*, 1993, no. 6, blz. 21-23.
- Pels, T., *Marokkaanse kleuters en hun culturele kapitaal: Opvoeden en leren in het gezin en op school*. Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1991.
- Plooi, F.X., & N. Uilenburg, 'Het Europese Dinokrokus-project: Een innovatief NT2-programma in kleuterklassen' in: F. Spliethoff (red.), *NT2 in de onderbouw van het basisonderwijs*. 's-Hertogenbosch, KPC, 1996.
- Taeschner, T., *A developmental psycholinguistic approach to second language teaching*. Norwood, NJ, Ablex, 1991.
- Taeschner, T., *Teaching a foreign language with format. A psycholinguistic model for kindergartens and primary schools*. Nog te verschijnen.
- Taeschner, T., J. Nias, F.X. Plooi, J. Arzamen-di & F. Etzeberria, *European project for teaching a second language to children between 3 and 7 years*. Brussels, Projectplan granted financial support by the EC linguaprogram, 1992.
- Verhoeven, L & A. Vermeer, *Taaltoets Allochtone Kinderen*. Tilburg, Zwijsen, 1986.