

Schoolsucces en taalvaardigheid. Kanttekeningen bij een veelgebruikte theorie

1. Taal, onderwijs en schoolsucces: een theoretische beschouwing over de theorie van Cummins

In het onderzoek naar taalvaardigheid en schoolsucces hebben in het bijzonder de ideeën van Cummins de laatste decennia een grote rol gespeeld. Voor onderzoek naar de positie van allochtonen in het onderwijs zijn diens theoretische inzichten van grote betekenis gebleken. Jim Cummins is een Canadese onderzoeker die, voornamelijk op basis van post-hoc bestudering van onderzoek, een theorie heeft ontwikkeld die een verklaring wil geven voor onderwijsachterstanden van meertalige leerlingen. In dit artikel wil ik enkele theoretische bezwaren aandragen tegen Cummins' ideeën.

Het meest in het oog springende begrippenpaar uit de theorie van Cummins is de dichotomie tussen 'alledaagse taalvaardigheid' (*Basic Interpersonal Communicative Skills: BICS*) en 'schoolse taalvaardigheid', dat wil zeggen taalvaardigheid die vereist is voor het met taal uitvoeren van cognitief veeleisende handelingen (*Cognitive/Academic Language Proficiency: CALP*). Naast het onderscheid *BICS/CALP* speelt de onderlinge afhankelijkheid of beïnvloeding (*transfer*) van met name academische taalvaardigheden in de moedertaal en de tweede taal een markante rol in Cummins' theorie.

Met behulp van de dichotomie tussen alledaagse taalvaardigheid, waaronder Cummins verstaat "mondelinge vaardigheid, uitspraak, accent, en beheersing van de taalgebruiksregels in het alledaagse taalverkeer" (Hulstijn, 1984:19), en taalvaardigheid die van belang is in academische, schoolse situaties, dat wil zeggen "the ability to make effective use of the cognitive functions of the language, i.e., to use language effectively as an instrument of thought and represent cognitive operations by means of language" (Cummins, 1978:397), wil Cummins een verklaring geven voor de discrepantie tussen de vaardigheid die allochtone leerlingen hebben in alledaagse communicatie en de taalvaardigheid die vereist is voor succesvolle communicatie in schoolse context.

Tegen de dichotomie *BICS/CALP* is een aantal bezwaren aan te voeren.

Allereerst koppelt Cummins de 'academische taalvaardigheid' met geletterdheid (Cummins, 1981; Hulstijn, 1984:19); een koppeling die onrecht doet aan niet-geletterde samenlevingen. Zijn theorie is daarmee voornamelijk geënt op het educatieve systeem in Westerse maatschappijen. Ten tweede is de scheiding die Cummins maakt tussen 'alledaagse taalvaardigheid' en 'schoolse, academische taalvaardigheid' te strikt en wordt de taalontwikkeling te weinig als een continuum beschouwd. Deze bezwaren worden hieronder uitgewerkt.

Cummins (1981) spreekt over *literacy (related) skills* die kenmerkend zijn voor CALP. Geletterdheid vormt daarmee de basis voor het construct academische (taal-)vaardigheid en voor cognitieve ontwikkeling:

"Literate cultures typically require their members to become proficient in communicative activities which are context-reduced and cognitively demanding (e.g., reading and writing)." (Cummins, 1981:17)

Het blijft onduidelijk of Cummins vaardigheden bedoelt die te maken hebben met de potentie om lezen en schrijven te leren, of vaardigheden die inherent zijn aan lezen en schrijven (planning, geheugen, sturing). Hamers & Blanc (1989) benadrukken dat decontextualiseringsvaardigheden en het kunnen gebruiken van cognitieve vaardigheden noodzakelijk zijn om geletterdheid te kunnen verwerven, maar dat zij niet gekoppeld zijn aan geletterdheid. Decontextualiseringsvaardigheden en hogere cognitieve vaardigheden kunnen evenzeer in mondelinge situaties noodzakelijk zijn.

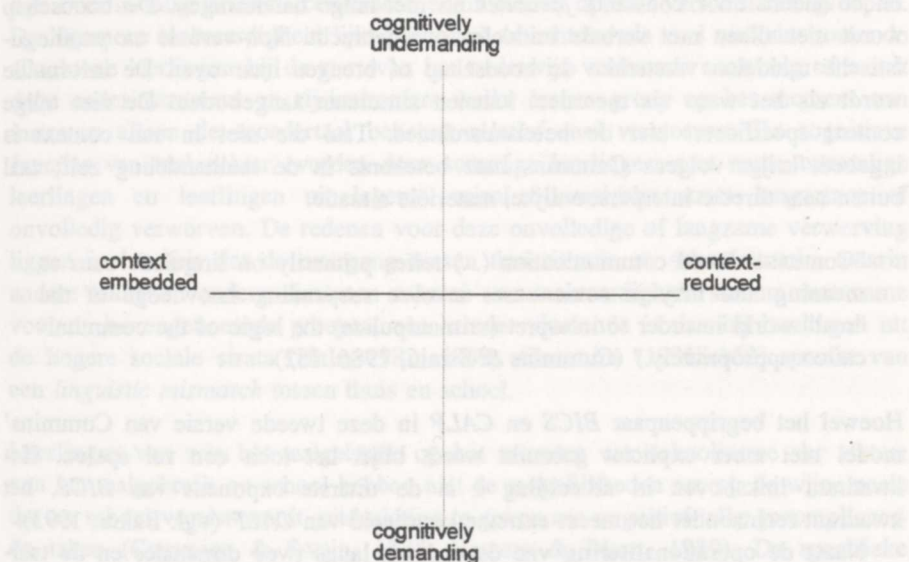
Deze *literacy-related skills* beschouwt Cummins als 'hogere' taalvaardigheid en juist deze zou overdraagbaar zijn van de moedertaal (thuis taal) naar de tweede taal (schooltaal) en vice versa (de *interdependency*-hypothese). Er zijn overigens aanwijzingen dat *transfer* juist bij 'alledaagse' taalvaardigheden plaatsvindt (Verhoeven, 1992; Hacquebord, 1989:227).

Het predikaat *literacy-related* bij het construct CALP gaat teveel voorbij aan het feit dat op school ook bij mondelinge leerstofaanbieding sprake kan zijn van problemen voor leerlingen. De gebruikssituatie van taal is hier belangrijker dan het medium. De taalvorm, die met name in onderwijsleersituaties voorkomt, wordt gekenmerkt door het feit dat paralinguïstische en non-linguïstische referentie niet of weinig voorkomen in vergelijking met alledaagse sociale interactie. Daarentegen is de taal expliciet om de eenduidigheid te vergroten. Dat wil zeggen: expliciet talige middelen bedoeld om een context te geven en om de onderlinge relaties tussen de diverse talige elementen te expliciteren, komen veelvuldig in dit taalgebruik voor (De Haan, 1994). De fysieke context in de onderwijsleersituatie is beperkt. Referentie daarnaar is beperkt mogelijk. De functie van de taal in een dergelijke schriftelijke of mondelinge situatie is onder andere het creëren van een talig-cognitieve context (schema, script) en het overdragen van kennis die betekenis krijgt in deze context (Sauer, 1990).

Een ander theoretisch uitgangspunt van de dichotomie *BICS/CALP* dat ter discussie kan worden gesteld, is de aanname van Cummins dat taalvaardigheid bestaat uit twee indirect verbonden aparte vaardigheden, die ieder een eigen ontwikkeling kennen (Romaine, 1989:240). De ontwikkeling van taalvaardigheid wordt te weinig als een continuüm gezien, waarbij vaardigheden zich ontwikkelen van eenvoudig naar complex, zonder dat er een duidelijke grens kan worden aangegeven tussen de door Cummins onderscheiden categorieën *BICS* en *CALP* (Baker, 1993). Het lijkt plausibeler het mogelijke onderscheid tussen *BICS* en

CALP voor te stellen als de mate waarin op complexe structuren uit eenzelfde set een beroep wordt gedaan, of als een toename van het aantal en het soort complexe structuren dat een taal rijk is (vgl. Hacquebord, 1989; Baker, 1993; Sauer, 1990). Het onderscheid tussen alledaagse taal en schoolse taal is dan een kwestie van distributie (taalstructuren) en functie (het gebruik is beperkt tot schoolse situaties). Het hierboven gesignaleerde probleem lijkt beter ondervangen in het aangepaste model waarin door Cummins wijzigingen zijn aangebracht in de dichotomie *BICS/CALP*. Dit model wordt hieronder besproken.

In de loop der jaren is in het gedachtengoed van Cummins een verandering zichtbaar. Begin jaren tachtig wordt afstand genomen van de strikte scheiding tussen *BICS* en *CALP* en komt Cummins met een model waarin langs twee dimensies de mate van contextuele inbedding en de mate van cognitieve belasting worden gevisualiseerd zoals in afbeelding 1 (vgl. Cummins, 1981; Cummins & Swain, 1986).



Afbeelding 1: Mate van contextuele ondersteuning en mate van cognitieve belasting in communicatie (naar Cummins, 1981:12)

De reden voor het uitbreiden van het onderscheid *BICS/CALP* van een eendimensioneel naar een tweedimensioneel model is het mogelijk maken van een schatting van de cognitieve belasting die noodzakelijk is voor de beschrijving van communicatieve taken in schoolse contexten:

"The distinction between conversational and academic language proficiency and its location within the context-embedded/context-reduced and cognitively undemanding/cognitively demanding continua differs from distinctions made by theorists (...) in that it goes beyond a simple dichotomy in mapping the underlying dimensions of linguistic performance in academic contexts. In these one-dimensional distinctions (...) the degree of cognitive demand of particular tasks or activities is not represented. Thus there would be no way of highlighting the fact that an intense intellectual discussion with one or two people can be just as cognitively demanding as writing an academic paper, despite the fact that the former is contextualized while the latter is relatively decontextualized." (Cummins, 1991a:79)

Het onderscheid *BICS/CALP* krijgt in het tweedimensionele model een verbreding van een cognitieve maat naast de al bestaande contextuele maat.

Taal die in een context is ingebed, krijgt volgens Cummins haar betekenis onder andere door constante *feedback* en niet-talige handelingen. De boodschap wordt niet alleen met verbale middelen overgebracht. Non-verbale en paralinguïstische middelen versterken de boodschap of brengen haar over. De informatie wordt als het ware via meerdere kanalen simultaan aangeboden. De niet talige context specificeert hier de betekenisrelaties. Taal die niet in een context is ingebed, krijgt volgens Cummins haar betekenis in de taalhandeling zelf; taal buiten haar directe interpersoonlijke, materiële situatie:

"Context-reduced communication (...) relies primarily on linguistic cues to meaning and may in some cases involve suspending knowledge of the "real" world in order to interpret (or manipulate) the logic of the communication appropriately." (Cummins & Swain, 1986: 152)

Hoewel het begrippenpaar *BICS* en *CALP* in deze tweede versie van Cummins' model niet meer expliciet gebruikt wordt blijft het toch een rol spelen. Het kwadrant linksboven in afbeelding 1 is de uiterste exponent van *BICS*, het kwadrant rechtsonder het meest extreme voorbeeld van *CALP* (vgl. Baker, 1993).

Naast de operationalisering van de taaltaak langs twee dimensies en de taalvaardigheid die daarbij noodzakelijk is, benadrukt Cummins, dat er een relatie bestaat met name tussen de taalvaardigheid op cognitief-academische vlak in de talen die een tweetalige spreker beheerst. Indien deze academische vaardigheden in taal x verworven zijn, kunnen ze zonder opnieuw verworven te worden, worden toegepast in taal y, mits de spreker een voldoende mate van vaardigheid heeft in deze taal (Cummins, 1978; 1991a; Verhoeven, 1994). In deze *interdependency*-hypothese is ook de status van beide talen verdisconteerd. In een situatie waarin de moedertaal van de tweetalige sprekers een volwaardige status heeft naast de dominante taal van de taalgemeenschap als geheel, zal *transfer* van academische vaardigheden eerder en met minder moeite verlopen, dan in het geval waarin de moedertaal van tweetalige sprekers een laag prestige kent. Dit laatste is het geval

met de moedertaal van de meeste leden van etnische minderheidsgroepen in Nederland. Daarnaast wordt er verondersteld dat er *transfer* kan optreden indien beide talen voor eenzelfde doel worden gebruikt (bijv. in een schoolse context als medium voor kennisoverdracht).

Voor de meeste leerlingen van allochtone herkomst in Nederland geldt dat de moedertaal niet of nauwelijks een rol speelt of heeft gespeeld bij schoolse kennisoverdracht. Dit is van belang wanneer onderzocht wordt of er sprake kan zijn van *transfer* van 'hogere' taalvaardigheid van taal x (de moedertaal) naar taal y (de Nederlandse schooltaal).

Met behulp van het *BICS/CALP*-onderscheid en het model aangaande contextuele inbedding en cognitieve belasting zou het verschil in schoolprestatie tussen verschillende groepen leerlingen 'talig' verklaard kunnen worden. In deze verklaring wordt taal (dat wil zeggen Nederlands) ingedeeld in de deelvaardigheden *BICS* en *CALP* die, zelfs na enige jaren onderwijs, ongelijk verdeeld zouden zijn over in talig, sociaal-economisch en/of etnisch opzicht verschillende groepen. De algemene taalvaardigheid lijkt bij zowel autochtone als veel onderinstromende allochtone leerlingen bij de start van het onderwijs voldoende aanwezig of wordt door onderinstromers en zij-instromers welke laatste groep op het moment van instroom alleen de moedertaal beheerst relatief snel verworven. De cognitieve functies van taal echter, worden door sommige leerlingen, met name tweetalige leerlingen en leerlingen uit lagere sociaal-economische strata langzamer of onvolledig verworven. De redenen voor deze onvolledige of langzame verwerving liggen in het feit dat de overgang tussen thuissituatie en schoolsituatie, waarin andere taaltaken andere eisen ten aanzien van taalvaardigheid stellen, met name voor de bovengenoemde groepen, een minder vloeiende is dan bij leerlingen uit de hogere sociale strata (Huls, 1982; 1989). Cummins (1991b:162) spreekt van een *linguistic mismatch* tussen thuis en school.

Leerlingen van wie het taalgebruik op het moment van schoolintree ver afstaat van het taalgebruik op school hebben niet de mogelijkheden om op de wijze zoals dat op school vereist wordt, uitdrukking te geven aan cognitief-talig gecompliceerde taken (Cummins & Swain, 1986; Hamers & Blanc, 1989). De specifieke cognitieve vaardigheden die vereist worden op school en die bepaalde vak- en schoolgebonden (talige) conventies bevatten, worden in gezinnen met een hogere sociaal-economische status door de ouders of verzorgers reeds voor de leeftijd waarop de kinderen naar school gaan met hun gebruikt. In gezinnen van allochtone herkomst of met een lagere sociaal-economische status gelden vaak andere conventies met betrekking tot het uitdrukking geven aan gevoelens, het verklaren van verschijnselen, etc. (Huls, 1989). Met name leerlingen van allochtone herkomst komen de school binnen met een achterstand op dit terrein, in het bijzonder met betrekking tot het gebruik van taal (binnen de schoolse en vaktalige conventies zoals deze gelden) als instrument voor cognitieve handelingen (Hamers & Blanc, 1989). Van *transfer* van thuistaal naar schooltaal zal dus weinig sprake

kunnen zijn, daar het drempelniveau in de thuistaal niet wordt gehaald of vanwege een scheiding van twee taalsystemen waar de moedertaal uitsluitend dient voor gebruik thuis en de andere taal (schooltaal) uitsluitend voor taal op school (vgl. Baker, 1993). Het onderwijssysteem zou niet in staat zijn deze achterstand in te halen.

Door de taaluitingen van leerlingen en de prestaties van leerlingen op talige taken te gebruiken bij het bepalen van *cognitive/academic language proficiency* wordt mijns inziens teveel de indruk gewekt dat de talige en cognitieve processen dezelfde zijn of zelfs dat taal en cognitie zich in een één-op-één-relatie ontwikkelen. Dat taal en cognitie zich blijvend ontwikkelen in een één-op-één-relatie is geenszins bewezen en doet onrecht aan situaties in het alledaagse verkeer die evenzeer als schoolse situaties (waarin kennis overgedragen wordt) cognitieve inspanning kunnen vereisen. Alleen de leeftijd waarop deze cognitieve processen automatiseren zal een andere zijn.

"Cummins appears to be equating semantic development with cognitive development. The relation between language and thought processes is, however, by no means as straightforward as he suggests. Cognitive categories are not the unequivocal pace-setters for the acquisition of linguistic categories hoped for by some who have done research on language acquisition." (Romaine, 1989:239)

Eerder lijkt er sprake te zijn van een wisselwerking tussen de ontwikkeling van taalvaardigheid en van cognitie. Een kind vormt allereerst concepten die op een gegeven moment een talige invulling krijgen. Het gebruik van taal versnelt dan de cognitieve ontwikkeling. Taal fungeert als katalysator (Bourne & Ekstrand, 1985:308-309; Hamers & Blanc, 1989:64).

Hoewel in het tweedimensionele model een aantal bezwaren dat geformuleerd kon worden tegen het eerste onderscheid *BICS/CALP* is ondervangen, is ook in het tweedimensionele model geen duidelijkheid over de operationalisering en de precieze inhoud van de begrippen *communicatief* en *academisch*.

Cummins expliciteert onvoldoende of *BICS* en *CALP* bepaald kunnen worden aan de hand van de taalhandeling of taak die uitgevoerd dient te worden of aan de hand van de vaardigheden, waarover een leerling dient te beschikken om een bepaalde taak uit te voeren.

"As mastery is developed, specific linguistic *tasks* and *skills* travel from the bottom toward the top of the vertical continuum. In other words, there tends to be a high level of cognitive involvement in task or activity performance until mastery has been achieved or, alternately, until a plateau

level at less than mastery levels has been reached." (Cummins & Swain, 1986:154, cursivering MK)

Automatisering, door ervaring, van processen die noodzakelijk zijn bij het uitvoeren van taken, kan een taak, die in eerste instantie cognitief veeleisend is, later cognitief niet veeleisend doen zijn. De plaats die aan de activiteit kan worden toegeschreven - de mate van contextuele inbedding en de mate van cognitieve belasting - is pas te bepalen nadat duidelijk is geworden wat de voorkennis, de cognitieve vaardigheden en taalvaardigheid van de desbetreffende persoon zijn (Verhoeven, 1994:388; Hacquebord 1989:51-52; Hulstijn, 1984). Het vergelijken van diverse personen en groepen wordt daarmee zeer gecompliceerd, omdat:

"... de plaats van een bepaalde communicatieve activiteit langs de verticale as slechts bepaald (kan) worden afhankelijk van de bedrevenheid van de taalleerder." (Hulstijn, 1984:20)

In het eerste *BICS/CALP*-onderscheid en ook in het tweedimensionale model worden taak en vaardigheid niet afdoende uit elkaar gehouden. Dit leidt tot problemen bij de operationalisering. De mate waarin een taak verondersteld kan worden in een al dan niet tekstuele context te zijn ingebed, is afhankelijk van de kennis en vaardigheden van een leerling. Leeftijd, interesse en ervaring spelen hierbij een rol. De mate waarin een taak een beroep doet op cognitieve vermogens, is eveneens afhankelijk van de persoon in kwestie en bovendien ook van de mate van contextuele inbedding. Daarnaast is het gebruik van de term *context* verwarrend.

"Children do not make a shift from context to no context at all, but they change their orientation from the physical context to a context of words." (De Haan, 1985:153)

Ten aanzien van de bezwaren die kleven aan de door Cummins geformuleerde ideeën kan met Baker (1993:12, 144-145) samenvattend worden vastgesteld dat het *BICS/CALP*-onderscheid te rigide is en dat de taalontwikkeling te weinig langs lijnen van geleidelijkheid wordt beschouwd. Men kan vermoeden dat de interactie tussen *BICS* en *CALP* een zeer hechte is; dat beide 'varianten' van taal sterk verweven zijn en theoretisch niet zuiver te scheiden zijn (zie par. 2). Bovendien formuleert Cummins zijn theorie uitsluitend op *post-hoc* basis. Ondersteuning vanuit studies betreffende de houdbaarheid van zijn theorie is schaars. Het concept *CALP* wordt teveel gekoppeld aan de in met name de westerse samenleving als superieur beschouwde geletterdheid en kan zodoende als cultuurspecifiek betiteld worden. Bovendien is de benadering van cognitieve ontwikkeling teveel geënt op taalontwikkeling en wordt te weinig rekening gehouden met belangrijke omgevingsfactoren als motivatie, thuissituatie, de gemeenschap waaruit de leerling

stamt en de school (vgl. Baker, 1988). Ondanks de aanpassingen van een een-naar een tweedimensioneel model, blijft de dichotomie *BICS/CALP* staan en blijven de geformuleerde bezwaren geldig.

Een bezwaar dat tegen beide versies waarin het *BICS/CALP*-onderscheid centraal staat kan worden aangedragen is de onduidelijkheid of het gaat om de *competence* van de leerling (de taalgebruiker), of om de *performance*. Dit gebrek aan duidelijkheid speelt het onderzoek naar schoolsucces en taalvaardigheid dat geënt is op de theorie van Cummins duidelijk parten. Operationalisering van wezenlijke concepten uit de theorie van Cummins wordt daardoor problematisch.

2. Taal, onderwijs en schoolsucces: empirisch onderzoek in het Nederlandse onderwijs

De ideeën van Cummins zijn in Nederland veelvuldig gebruikt als basis van verklaringen voor onderwijsachterstanden van allochtone leerlingen in het Basis-onderwijs en in het Voortgezet Onderwijs. De operationalisering van de kernconcepten uit diens theorie - dat wil zeggen het omzetten van die concepten in meetbare en zodoende toetsbare eigenschappen - is daarbij een belangrijke activiteit geweest, omdat Cummins zelf geen operationalisering van begrippen als *CALP* en *BICS* gegeven heeft. Uitgaande van wat in het bovenstaande is besproken, wordt hier ingegaan op een aantal recente studies, uitgevoerd bij leerlingen in het Nederlandse onderwijssysteem naar schoolsucces en taalvaardigheid als een van de verklarende factoren van schoolsucces.

In een aantal onderzoeken wordt vrij strikt de indeling tussen *BICS* en *CALP* aangehouden (Appel, 1985; Verhoeven, 1992). Min of meer spontane (pragmatische) taaldata (veelal mondeling) worden beschouwd als exponenten van de 'alledaagse taalvaardigheid'. Resultaten op (schriftelijk afgenomen) tests staan voor meetbare eigenschappen van de 'schoolse taalvaardigheid'. De met tests verzamelde data correleren met tests die non-verbaal IQ meten; de spontane taaldata veelal niet (respectievelijk .27 ($p < .01$) en .04, Verhoeven, 1992:133). Een probleem met de validering kan in deze gevallen zijn dat niet de gezochte eigenschappen gemeten worden, maar dat de uitkomsten wijzen op *test-wiseness* (Verhoeven, 1987:81).

De studie van Hacquebord (1989) heeft betrekking op tekstbegripvaardigheden van autochtone en allochtone leerlingen in het LBO en het MAVO. In deze studie worden leesstrategieën van leerlingen bij aanbod van speciaal geconstrueerde teksten op school onderzocht. De rationale achter dit onderzoek is het feit dat tekstbegrip een noodzakelijke voorwaarde is om kennis uit schoolboeken te verwerken en te verwerven en dat allochtone leerlingen, met een minder ontwikkelde *CALP* hier meer moeite mee hebben.

Uit literatuuronderzoek concludeert Hacquebord, dat de taalproblemen van allochtone leerlingen in het Voortgezet Onderwijs zich vooral voordoen op het

vlak van elementaire taalvaardigheden als woordenschat Nederlands en grammaticale kennis van het Nederlands, waarmee in de dagelijkse communicatie geen problemen worden ervaren. Bij lezen baseren 'hogere processen' zich op woordenschat en grammaticale kennis (Hacquebord, 1989:108). Door een minder geautomatiseerde lexicale en syntactische vaardigheid blijft er tijdens het leesproces minder aandacht over voor de 'hogere' leesprocessen. Daarenboven belemmert het gebrek aan specifieke voorkennis, die bij Nederlandse leerlingen vaak wel aanwezig is, het kunnen plaatsen van de tekst in een context.

Hacquebord onderzoekt of mogelijke verschillen in tekstbegripvaardigheid tussen Turkse en Nederlandse leerlingen te herleiden zijn tot deelaspecten van taal- en leesvaardigheid. Ook bestudeert zij tekstbegrip bij beide groepen leerlingen vanuit een ontwikkelingsperspectief.

De leerlingen in het onderzoek van Hacquebord krijgen tekstbegriptoetsen en toetsen die specifieke linguïstische vaardigheden meten voorgelegd. De Turkse leerlingen wordt tevens een tekstbegriptoets Turks afgenomen. In de tekstbegriptoetsen worden de typen vragen onder controle gehouden, teneinde de diverse, door Hacquebord onderscheiden tekstuele niveaus, micro-, meso- en macroniveau, in de analyse te kunnen betrekken en zodoende de deelaspecten van leesvaardigheid voor de groepen leerlingen te kunnen bepalen. Het microniveau betreft kennis van afzonderlijke woorden en zinnen, het mesoniveau het interpreteren en begrijpen van tekstdelen (alinea's) en het macroniveau het interpreteren en begrijpen van teksten als geheel. Deze niveaus zijn gerelateerd aan de verschillende wijzen van lezen. Het microniveau zou in verbinding staan met bottom-up leesprocessen, het macroniveau met top-down processen. De niveaus zijn onderscheiden aan de hand van propositionele niveaus: betekenisvormende eenheden op zins-, alinea- en tekstniveau.

Het ontwikkelingsperspectief van het onderzoek wordt door Hacquebord zowel longitudinaal als cross-sectioneel vormgegeven. Twee groepen worden over de duur van vier jaar gevolgd. Deze twee groepen worden bovendien met elkaar vergeleken.

De analyses laten zien dat er een sterker effect voor schoolniveau meetbaar is dan een effect dat te herleiden valt tot de diverse taal- of 'nationaliteitsgroepen'. Opvallend is dat naarmate de teksten moeilijker worden (naar het oordeel van bevraagde docenten en naar linguïstische maatstaven), de verschillen tussen de Turkse en de Nederlandse leerlingen afnemen.

De score op de tekstbegriptoets correleert in hoge mate met de score op de woordenschat- en de grammaticatoets. Een hogere score op woordenschat houdt evenwel niet *per se* een beter resultaat op de tekstbegriptoets in. Turkse MAVO-leerlingen, die een lagere score hebben op de woordenschattoets dan Nederlandse LBO-leerlingen, scoren hoger op de tekstbegriptoetsen. Ook de voorkennistoets laat een correlatie zien met de score op de tekstbegriptoets.

Uit analyse van de antwoorden van de Nederlandse en Turkse leerlingen in het LBO en het MAVO op de tekstbegriptoetsen blijkt, dat Turkse leerlingen op het

macrotekstbegripniveau het minst achterblijven op de Nederlandstalige leerlingen. De Nederlandse leerlingen scoren relatief beter op micro- en mesotekstbegrip dan op macroniveau (Hacquebord, 1989:239 vv.). De Turkse leerlingen met een hoge score op de tekstbegriptoets Turks - de leerlingen met korte verblijfsduur in Nederland - presteren beter op de items op microniveau. Met name de leerlingen met een langere verblijfsduur in Nederland zijn sterker op macrotekstuele aspecten (193). Woordenschatomvang is geen noodzakelijke voorwaarde voor microtekstbegrip, evenmin als dat een geringere omvang van het lexicon noodzakelijkerwijs leidt tot keuze van macrotekstuele aspecten (vgl. Hacquebord, 1989:180; 224-225). Ook het ontwikkelingsperspectief dat in het onderzoek is opgenomen bevestigt deze observatie. De scores op tekstbegrip van Turkse leerlingen worden in de loop der jaren lager (LBO) of worden ten opzichte van eerdere schooljaren zeker niet hoger (MAVO), dit ondanks een groei van de woordenschat die groter is dan de groei bij de Nederlandse leerlingen (207; 224-225). Woordenschatomvang is dus niet de enige factor die van belang is bij begrip van schoolse teksten.

De Nederlandse leerlingen halen voor twee van de drie tekstbegripniveaus veel hogere scores dan de Turkse leerlingen. Alleen voor het macrotekstbegripniveau geldt dat daar minder verschil bestaat tussen de beide groepen. Hacquebord interpreteert deze 'voorkeur' voor macrotekstuele aspecten als een compenserende strategie van Turkse leerlingen. Gebrek aan vaardigheid op het microvlak zouden Turkse leerlingen 'compenseren' door het activeren van macrovaardigheden (243).

In de conclusies verbindt Hacquebord haar onderzoek met de theorie van Cummins, met name met betrekking tot de mate van contextuele inbedding:

"De theorie van Cummins blijkt slechts gedeeltelijk in overeenstemming met onze bevindingen. Cummins meent dat er vormen van taalvaardigheid zijn die op een voldoende niveau worden beheerst door een- én tweetaligen. Na verloop van tijd - als bij de anderstaligen de eerste fasen van het tweede-taalleerproces achter de rug zijn - zouden er geen verschillen meer zijn tussen een- en tweetalige taalgebruikers op het punt van 'basiscommunicatieve vaardigheden' (*BICS* MK). Bij moeilijke taken in met name het (contextloze) schriftelijke domein zouden de problemen van anderstaligen vooral rijzen omdat het hier gaat om 'hogere taalvaardigheden' (*CALP* MK). We hebben gezien dat bij anderstaligen juist de 'hogere leesvaardigheid' - in de zin van het begrijpen van de macro-structuur van de tekst (*CALP?* MK) - goed ontwikkeld is en aangewend wordt ter compensatie van de gebrekkige micro- en meso-tekstverwerking (*BICS?* MK). Bij het lezen is hun probleem juist dat de 'basis' (*BICS?* MK) in het Nederlands niet toereikend is." (258-259)

Hacquebord stelt haar macroniveau (het feitelijke *tekst*begrip) gelijk aan Cummins' *CALP*-begrip met name wat betreft het aspect contextloosheid (258-259), zonder dat hiervoor vanuit de theorie van Cummins aanleiding bestaat. Mogelijkerwijs is de onduidelijkheid van Cummins in het definiëren van zijn eigen

kernbegrippen hieraan debet. Gereduceerdheid van de context in de zin van diens theorie beperkt zich niet tot een van de door Hacquebord onderscheiden aspecten. Dat de 'basis' ontoereikend is voor goed tekstbegrip, zoals Hacquebord concludeert, is ook geenszins met haar onderzoek aangetoond. Toename van woordenschat en van grammaticale kennis (de basis) blijken niet te leiden tot hogere scores op tekstbegriptoetsen. De contextloosheid van schoolboekentaal is volgens Hacquebord een probleem dat voor alle leerlingen gelijk is. Juist allochtone, niet-Nederlandstalige leerlingen zouden volgens haar *geleerd* hebben deze contextloosheid te ondervangen door taal *optimaal* te gebruiken door macrovaardigheden te activeren (259). Onderwijs-statistieken geven aanleiding het tegenovergestelde te vermoeden: ondanks hun door Hacquebord veronderstelde 'hogere' leesvaardigheid zijn de prestaties van Turkse leerlingen in het Voortgezet Onderwijs beduidend lager dan die van autochtone leerlingen. Het 'optimaal' gebruiken van taal houdt in, dat alle facetten van taal worden gebruikt bij het begrijpen van tekst. Uit het onderzoek van Hacquebord blijkt, dat de Nederlandstalige noch de Turkstalige leerlingen 'optimaal' gebruik maken van taalvermogens bij het begrijpen van de tekst. Nederlandstalige leerlingen weten door grotere micro- en mesovaardigheden redelijk te scoren op macrotekstuele aspecten. Turkse leerlingen kunnen echter hun in vergelijking met de andere twee tekstuele niveaus betere macrotekstuele vaardigheden niet gebruiken ter compensatie van lacunes op micro- en mesoniveau.

Hacquebord (1989) concludeert dat in het onderwijs extra aandacht moet worden besteed aan lexicale en syntactische vaardigheden, teneinde allochtone leerlingen de mogelijkheid te bieden hun achterstand in te lopen. Haar onderzoek toont echter niet het verwachte effect van betere vaardigheden op lexicaal vlak op tekstbegrip.

In De Haan (1994) wordt op 'functioneel-linguïstische' wijze invulling gegeven aan onderzoek naar een mogelijk verschil tussen taalgebruik in situaties gericht op de overdracht van kennis en taalgebruik in processen waarin de relatie tussen gesprekspartners van primair belang is; ofwel, taal die los staat van het hier en nu en taal die aan tijd en plaats gebonden is. Deze verschillende situaties, die verschillende teksttypen inhouden, worden in haar onderzoek aangeduid als *genres*. De Haan probeert invulling te geven aan kernbegrippen uit het gedachtengoed van Cummins: contextuele inbedding en metalinguïstisch of cognitief-talig vermogen. Deze kernbegrippen worden door haar geoperationaliseerd en getoetst. Zij heeft hiertoe bij Nederlandse en Creoolse en Hindoestaanse Surinaamse leerlingen aan het eind van de Basisschool taalproduktietests afgenomen, zonder vooraf een onderscheid te maken tussen schoolse en niet-schoolse taalproductie (de *genres*). De genres betreffen 'spontaan' mondeling interview, opstel over een persoonlijke belevenis en een mondeling resumé van een tekst uit een aardrijkskundeleergang. Het materiaal wordt geanalyseerd op aspecten die verondersteld worden een grote rol te spelen in taalvaardigheid op discoursniveau: contextuele inbedding op woord-, zins- en tekstniveau en metalinguïstisch vermogen. Voor

contextuele inbedding wordt onder meer gekeken naar betekenisvorming en cohesie. Onder metalinguïstisch vermogen wordt het vermogen verstaan taal adequaat te plannen en te sturen. De Haan let hier met name op *performance features* en temporele variabelen in de mondelinge taalproductie, zoals herhalingen, valse starts, etc.

Tussen de diverse genres worden, geheel volgens de verwachting, veel verschillen gevonden met betrekking tot tekstuele en discursieve opbouw, referentie, etc. Echter, tussen de verschillende groepen leerlingen, ingedeeld naar prestatieniveau of etnische herkomst, worden nauwelijks verschillen aangetoond:

"The contextualization behaviour of children of different ethnic backgrounds did not reveal systematic differences which would permit any hypothesis with respect to different conventions. (...)

Since there were no overall systematic differences found in that part of the language behaviour which may be considered academic, it might have been hypothesized that this behaviour is not responsible for the lower educational achievement, (...). The language behaviour investigated is only an aspect of the language use required in school. In particular, the domains of vocabulary (...) and metalinguistic ability could not be operationalized satisfactorily." (De Haan, 1994:312-313)

Hoewel in de studie van De Haan verschillen worden gevonden in het linguïstische systeem (gebruik van vaktermen, correctheid van syntactische en morfologische structuren) tussen de drie onderzochte etnische groepen en tussen de prestatieniveaus, hebben deze geen consequenties voor de mate waarin en de wijze waarop deze leerlingen hun taaluitingen inbedden en plannen. Schooltaalvaardigheid lijkt meer te zijn dan het correct gebruik van lexicon en syntaxis.

Op de aspecten die volgens Cummins (1981) en Cummins & Swain (1986) kenmerkend zijn voor cognitief-academische taalvaardigheid (planning, sturing, expliciet taalgebruik) worden in het onderzoek van De Haan geen verschillen gevonden. Vanuit een functioneel kader kan door haar geen antwoord worden gegeven op haar vraag:

"whether and how unequal opportunities are caused by differences in language use" (De Haan, 1994:13).

3. Samenvatting en discussie

Schoolloopbaanonderzoek laat zien dat allochtone leerlingen stelselmatig een minder florissant schoolloopbaanperspectief hebben dan autochtone leerlingen. De theorie van Cummins biedt een handvat ter verklaring van taalachterstanden in het onderwijs, zowel met betrekking tot het voorkomen door het gebruik van de moedertaal en de doeltaal in het onderwijs als met betrekking tot het verklaren

van achterstanden van allochtone leerlingen die in een monolinguale 'vreemdtalige' situatie scholing ontvangen (Cummins, 1981). Zowel met betrekking tot de theoretische onderbouwing als met betrekking tot de operationalisering van de concepten in zijn theorie, zijn bezwaren aangedragen. De hierboven behandelde onderzoeken laten zien dat allochtone leerlingen op een andere manier hun kennis van het Nederlands als schooltaal gebruiken dan hun autochtone klasgenoten. De studie van Hacquebord (1989) maakt duidelijk dat op het gebied van tekstbegrip allochtone leerlingen door het activeren van buiten-tekstuele kennis, begripsvragen op macropropositioneel niveau redelijk goed beantwoorden. Door een gebrek aan syntactische en lexicale vaardigheden presteren zij aanzienlijk minder goed dan autochtone leerlingen op begripsvragen op micro- en mesopropositioneel niveau. De analyse van taalproducties door De Haan (1994) duidt op niet-significante verschillen tussen allochtone en autochtone Basisschoolleerlingen met betrekking tot aspecten als metalinguïstische vaardigheden en contextualiseringsvaardigheden; vaardigheden die typisch tot de cognitief-academische vaardigheden behoren.

Onduidelijkheid over de vraag welke facetten van taal en taalvaardigheid tot het alledaagse domein dan wel tot het schoolse, academische domein behoren, bemoeilijkt een analyse in termen van de theorie van Cummins. Hacquebord (1989) toont met behulp van statistische analyse aan dat *BICS*, door haar geoperationaliseerd als lexicon en kennis van syntactische regels, bij allochtone leerlingen nog sterk achterblijft¹. Verhoeven en Vermeer (1989:32) verstaan onder deze alledaagse vaardigheden "fonologische, lexicale, syntactische en tekstuele vaardigheden". Op de aspecten van taal die vanuit de theorie van Cummins geschaard kunnen worden onder de noemer *BICS* blijken grote verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen. Dit ondanks het feit dat algemeen wordt aangenomen dat juist de alledaagse vaardigheden zich redelijk snel ontwikkelen. De meeste leerlingen in deze onderzoeken verblijven al langere tijd in Nederland en het Nederlandse onderwijs. De Haan (1994) ondervindt problemen bij het operationaliseren van *CALP*. Ook zij vindt wel aanzienlijke verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen op lexicaal en syntactisch vlak, maar in haar onderzoek blijken allochtone leerlingen op typisch productieve schoolse vaardigheden op een zelfde manier te handelen als autochtone leerlingen.

De interactie tussen alledaagse vaardigheden en cognitief-academische vaardigheden en de mogelijke verschillen daartussen zijn in onderzoek naar productieve en receptieve schoolse taalvaardigheden nog geenszins duidelijk in beeld gebracht.

Naar aanleiding van de gebruikte statistische methoden in veel onderzoek naar schoolsucces en taalvaardigheid kan nog het volgende gezegd worden.

In veel studies die zich baseren op het gedachtengoed van Cummins worden prestaties van leerlingen op schoolse toetsen en eventueel speciaal voor het onderzoek onderworpen tests gecorreleerd met kenmerken van de leerlingen: sociaal-economische status, etniciteit, een- of meertaligheid. Hoewel er correlaties tussen beide groepen van variabelen gevonden worden is er vaak geen sprake van

aantoonbare causale verbanden er kunnen geen uitspraken worden gedaan over de richting van de samenhang (Verhoeven, 1987:81; 1994:388).

Het aantal studies dat de problematiek van taalvaardigheid, een- of meertaligheid en schoolsucces vanuit een functioneel perspectief benadert, dat wil zeggen vanuit het perspectief van het onderwijsleerproces, is gering. Het feitelijke gedrag (een kwestie van *performance*) van leerlingen in schoolse taken blijft zodoende onderbelicht. Door onduidelijke definiëring van kernbegrippen in zijn theorie, heeft Cummins aanleiding gegeven tot een scala aan onderzoeken, die, door sterk afwijkende operationalisering van begrippen als *CALP* en *BICS*, niet hebben geleid tot betere inzichten in verschillen in taalgedrag of taalvaardigheid tussen allochtone en autochtone leerlingen die de verschillen in onderwijskansen die uit statistieken blijken redelijkerwijs kunnen verklaren. Dit leidt mede tot onduidelijkheid over maatregelen ter verbetering van de vaardigheden van de allochtone en taalzwakke leerlingen teneinde tot een evenrediger doorstromingspatroon te komen.

Noot

1. De formulering in de conclusie van Hacquebords proefschrift (258-259) laat echter veel onduidelijk, zodat hierover discussie mogelijk is.

Bibliografie

- Appel, R., Mustafa op de MAVO; een exploratief onderzoek naar Nederlandse taalvaardigheid van anderstalige leerlingen in het Voortgezet Onderwijs. *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 22, (1985), 65-72.
- Appel, R. & A. Vermeer, *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Bussum: Coutinho, 1994.
- Baker, C., *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1988.
- Baker, C., *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- Bossers, B., *Reading in two languages. A study of reading comprehension in Dutch as a second language and in Turkish as a first language*. Dissertatie VU. Amsterdam, 1992.
- Bourne, L. & B. Ekstrand, *Psychology. Its principles and meanings*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1985.
- Cummins, J., Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups. *The Canadian modern language review*, 34, (1978), 395-416.

- Cummins, J., The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and language minority students. A theoretical framework*. State Department of Education, California, (1981), 3-49.
- Cummins, J. & M. Swain, *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman, 1986.
- Cummins, J., Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In J. Hulstijn & J. Matter (Eds.), *Reading in two languages*. *Aila review*, 8, (1991a), 75-89.
- Cummins, J., Language development and academic learning. In L. Malavé & G. Duquette (Eds.), *Language, Culture and cognition. A collection of studies in first and second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991b, 161-175.
- Haan, D. de, Cognitive academic skills: an attempt to operationalize the concept. In G. Extra & T. Vallen (Eds.), *Ethnic minorities and Dutch as a second language*. Dordrecht: Foris Publications, 1985, 147-65.
- Haan, D. de, *Deep Dutch. Towards an operationalization of school language skills*. Dissertatie UvA. Amsterdam: IFOTT, 1994.
- Hacquebord, H., *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Dissertatie RUG. Groningen, 1989.
- Hamers, J. & M. Blanc, *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989
- Huls, E., *Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid. Een interactioneel sociolinguïstisch onderzoek*. Dissertatie KUN. Nijmegen, 1982.
- Huls, E., Directness, explicitness and orientation in Turkish family interaction. In K. Deprez (Ed.), *Language and intergroup relations in Flanders and in the Netherlands*. Dordrecht: ICG, 1989.
- Hulstijn, J., Vaardigheden in moedertaal en tweede taal. Cummins theorie van wederzijdse afhankelijkheid. *Levende Talen*, 388, (1984), 18-23.
- Romaine, S., *Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 1989.
- Sauer, C., *Vak taal kennis: inleiding tot het onderzoek naar taalgebruik in vakken en beroepen*. Leiden: Alpha, 1990.
- Verhoeven, L., *Ethnic minority children acquiring literacy*. Dissertatie KUB. Tilburg, 1987.
- Verhoeven, L., Assessment of bilingual proficiency. In L. Verhoeven & J. de Jong (Eds.), *The construct of language proficiency*. Amsterdam: Benjamins, 1992, 125-36.
- Verhoeven, L., Transfer in bilingual development: the linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning* 44:3, (1994), 381-415.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer *Diagnose van kindertaal. Nederlandse taalvaardigheid van autochtone en allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijssen, 1989.

(manuscript binnengekomen: 1 september 1994)

(manuscript aanvaard: 22 september 1995)

