

---

# Underdompelingsprogramma's (1)

## Hjoeddeiske problemen en rjochtlinen foar de takomst

It artikel dat wy hjir ôfprintsje is in oersetting fan in artikel fan Cummins oer ûnderdompelingsprogramma's dat yn 1987 yn in Kanadeeske bondel ferskynd is. Underdompelingsprogramma's binne ûnderwiisprogramma's dy't der op rjochte binne bern in twadde taal oan te learen troch konsekwint dy twadde taal as fiertaal by alle fakken te brûken. Dit artikel jout op in yngeander wize as it referaat fan Cummins, dat earder yn De Pompeblêden ferskynd is (nû. 2 fan 1992), wer hoe't de praktyk fan dy programma's derút sjocht.

Jan R. van der Burg en Sytze T. Hiemstra hawwe it artikel oerset: hjir folget it earste diel dat giet oer ûnderskate Frânsktalige ûnderdompelingsmodellen dy't yn Kanada brûkt wurde en de betsjutting dêrfan foar it oaneigenjen fan de earste en twadde taal troch learlingen.

---

*Jim Cummins\**

---

De term 'ûnderdompeling' ('immersion') slacht ornaris op ûnderwiisprogramma's dy't ûntwurpen binne om learlingen in twadde taal oan te learen troch harren ûnder te dompeljen yn ûnderwiislearsitaasjes, wêrby't dy twadde taal de hiele skoaldei of it grutste part fan dy dei as fier- of ynstruksjetaal brûkt wurdt. De

term wurdt it meast yn ferbân brocht mei de Kanadeesk-Frânske ûnderdompelingsprogramma's dêr't se yn de sechstiger jierren yn Montreal en de omkriten dêrfan mei begûn binne, mar dy't har sûnt dy tiid hurd útwreide hawwe oer hiel Kanada. Hjoed de dei dogge sa'n 178.000 learlingen mei oan ûnderskate Frânsktalige ûnderdompelingsprogramma's yn Kanada. Wat dy Kanadeeske programma's ûnderskiedt fan eardere

ûnderdompelingsprogramma's dy't rjochte wiene op it learen fan in twadde taal (lykas yn Ierlân sûnt de 20-er jierren), is it feit dat de Kanadeeske programma's wiidweidich evaluearre binne en it sukses empirysk ûnderboud wurde koe. Earder is ek wol besocht om de taal te plannen mei help fan ûnderdompelingsprogramma's, mar doe hiene de doelen mear in sosjaal en polityk karakter as in ûnderwiiskundich. Sa tochten learkrêften en gâns politisy by it besykjen om troch middel fan iere ûnderdompeling it Gaelic (Keltysk) wer oplibje te litten, dat soks ta skea wêze soe fan de algemiene kognitive of teoretyske ('academic') ûntjouwung fan de learlingen, mar dat soks te rjochtfeardigjen wie fanwegen it sosjale en maatskiplike belang fan it wer ta libben bringen fan de taal. It belang fan it Kanadeeske ûndersyk is dat it de *ûnderwiiskundige* betrouberens

ferfolch op side 12



bewiisd hat en ek in stikmannich be-tingsten fêststeld hat dêr't oan foldien wurde moat om dy programma's ta in sukses te meitsjen.

Yn dizze ferhanneling sil ik earst koart it ferskaat fan ûnderdompelingsprogramma's beskriuwe sa't dy yn Kanada foarkomme en dan de útkomsten fan ûndersyk nei ûnderdompeling gearfetsje. Dêrnei sil ik in útwurking jaan fan de teoretyske prinsipes dy't ôf te lieden binne út it ûndersyk nei ûnderdompeling en tagelyk ek omtinken jaan oan oar ûndersyk oer twatalich ûnderwiis. As men taal plenne wol, is it fan it aldergrutst belang dy teoretyske begjinsels te eksplisitearjen, omdat allinne op grûn fan dy prinsipes yn it foar it ien en oar te sizzen is oer de learresultaten by ûngelikense sosjale en ûnderwiiskundige omstannichheden. Fierders komme beskate problemen oan 'e oarder dy't út de Kanadeeske ûnderdompelingsprogramma's nei foaren kommen binne en ek oplossings foar dy problemen. Tagelyk jou ik oan hoe't it ûnderdompelingsûnderwiis yn de ta-komst it bêste oanpakt wurde kin.

### Soarten Frânsktalige ûnderdompelingsprogramma's

It earste Frânsktalige ûnderdompelingsprogramma dêr't se yn St. Lambert by Montreal mei út ein setten wie in s.n. 'ier' ûnderdompelingsprogramma ('early immersion program') wêrby't it ûnderwiis op de beukerskoalle ('Kindergarten') folslein (100%) yn it Frânsk jûn waard oan bern fan fiif jier yn de earste klasse ('Grade 1'). Yn de twadde klasse ('Grade 2') kaam der ien lesoere Ingelsk by. Stilwei waard dat yn hegere klassen útwreide oant yn klasse 5 ('Grade 5') it Frânsk en it Ingelsk allebeide in heale dei brûkt waarden. Mei it lêzen waard yn it Frânsk (dus yn de twadde taal: T2) begûn yn klasse 1 ('Grade 1'). Fan klasse 7 oant en mei 12 waard it Frânsk sa likernôch 40% fan de tiid as ynstruksjetaal brûkt. Dat programma is altyd as foarbyld brûkt foar oare iere ûnderdompelingsprogramma's. It iennichste ferskil dat fan belang is, is dat hjoed de dei yn in protte programma's de yntroduksje fan it Ingelsk (dat is foar de learlingen de earste taal: T1) útsteld wurdt oant klasse 3 of 4 ('Grade 3 or 4').

In twadde fariant fan ûnderdompeling wurdt wol oantsjut as it 'tusken'- ('intermediate') of 'midden'- ('middle') model. Dy programma's begjinne yn klasse 4 of 5 ('Grade 4 or 5'), wêrby't it Frânsk tusken de 50 en 100% fan de ynstruksjetiid as fiertaal brûkt wurdt. Nei klasse 6 ('Grade 6') is de bestege ûnderwiistiid gelyk oan dy fan de 'iere' programma's. It kin dan foarkomme dat learlingen út de 'iere' en 'midden' programma's byinoar set wurde yn deselde klasse. De foar-



Jim Cummins, heechlearaar oan it Ontario Institute yn Toronto

naamste reden dêrfoar is ornaris earder fan administrative as fan ûnderwiiskundige aard.

De tredde wichtige fariant fan it ûnderdompelingsprogramma wurdt 'lette' ('late') ûnderdompeling neamd. Ornaris begjint it ûnderwiis mei it Frânsk as fiertaal yn klasse 7 of 8 ('Grade 7 or 8') en nimt dan sa'n 80 à 100% fan de skoaldei yn beslach. Nei klasse 8 ('Grade 8') saket it brûken fan it Frânsk as fiertaal ôf nei sa'n 40%.

Ik haw hjir allinnich de foarnaamste modellen neamd. Binnen sa'n model is noch gâns fariaasje mooglik. Sa is it mooglik dat yn guon iere programma's it oanpart fan it Ingelsk as fiertaal fan klasse 1 ôf wol 50% is en ek dat it lêzen earder yn it Ingelsk oanleard wurdt as yn it Frânsk. Tagelyk komt it foar dat yn lette programma's it Frânsk mar 40 à 50% fan de tiid as fiertaal brûkt wurdt.

### Utkomsten fan ûndersyk nei ûnderdompeling

It doel fan alle ûnderdompelingsprogramma's is itselde, nammentlik it ûntwikkeljen fan in heech nivo fan taalfeardigens yn it Frânsk sûnder dat soks skea docht oan de feardichheid fan de learling yn it Ingelsk of oan de prestaasjes yn oare learfakken lykas wiskunde of natuerkunde. Oer it generaal hat it ûndersyk útwiisd dat alle trije haadtypen fan ûnderdompeling oant op grutte hichte oan har doel foldogge. Wat men ferwachtsje mei fan de ferskillende programma's hinget ôf fan de tiid dy't de learling yn kontakt komt mei it Frânsk. Sa waard der bygelyks ferwachte dat de learlingen yn iere programma's better Frânsk leare soene as yn de beide oare modellen, omdat by iere ûnderdompeling de fiertaal folle faker Frânsk is. Alhoewol't op 'e lange doer de learlingen wol in foarsprong krije by iere ûnderdompeling, wiene de ferskillen folle lytser as ferwachte waard. Ferskate stúdzjes hawwe mar hiele lytse ferskillen oan it ljocht brocht tusken iere en lette ûnderdompeling wat de behearsking fan it Frânsk oanbelange, as dy metten waard op it nivo fan klasse 8 of 9. Der wurde dan ek gjin ferskillen fûn yn de behearsking fan it Ingelsk, hoewol't de learlingen út it iere programma it Ingelsk folle minder as fiertaal hân hawwe. Om koart te gean, suver en allinne om de resultaten makket it net folle út hokker fan de trije haadmodellen, *sa't dy hjoed de dei útfierd wurde*, men foar kar nimt. Fierderop, yn in oare paragraaf, sille wy lykwols oannimlik meitsje dat de prestaasjes fan de learlingen yn it Frânsk (en yn it Ingelsk) gâns ferbettere wurde kinne as der beskate pedagogyske feroarings yn it programma oanbrocht wurde.

De spesifike ûndersyksútkomsten beskriu ik allinne foar it iere ûnderdompelingsprogramma, omdat itselde patroan foarkomt yn de oare modellen. Der binne fiif grutte útkomstekategoryen. De earste trije slagge resp. op de prestaasjes yn it Ingelsk, de prestaasjes yn oare learfakken en de prestaasjes yn it Frânsk. De oare twa útkomsten hawwe te krijen mei faktors dy't wat sizze kinne oer de lettere prestaasjes yn it Frânsk, it foarsizze kinnen dêrfan, en mei de





*Undersyk nei ûnderdompeling*

*(Tek. Ed Knotter)*

fraach oft ûnderdompeling wol sa gaadlik is foar alle learlingen. It beskriuwen fan dy ûndersykresultaten hâld ik koart, omdat dêr detaillearre ferslaggen fan te finen binne yn gâns boarnen.

### **Feardigens yn it Ingelsk**

De learlingen hawwe op 'e lange doer gjin efterstân yn har kennis fan en feardigens yn it Ingelsk. Foardat it Ingelsk as fak ynfierd wurdt, dogge de ûnderdompelingslearlingen it oer it generaal sa goed net yn it Ingelsk as ferlykbere groepen yn gewoane, reguliere programma's. Foar de measte feardichheden yn it Ingelsk is dy efterstân binnen in jier nei de ynfiering fan it Ingelsk as learfak ynhelte. Wat de stavering oanbelanget, dêr moat ornaris twa jier oerhinne gean ear't ûnderdompelingslearlingen wer lykoprinne mei har gelikens út it reguliere programma.

### **De learfakken**

Oer it generaal is der by iere ûnderdompeling gjin efterstân yn de kennisgebieten as dy mei it Frânsk as fiertaal oanleard binne, alhoewol't de learlingen by de midden- en lette ûnderdompeling it earste jier wat minder prestearje. Yn de jierren dêrnei ferdwine dy ferskillen yn learprestaasjes almeast.

### **Feardichheden yn it Frânsk**

Oan de ein fan klasse 6 ('Grade 6') hawwe iere ûnderdompelingslearlingen feardichheden yn Frânsk lêzen en harkjen ûntwikkele dy't fierhinne takomme oan dy fan minsken dy't fan hûs út Frânsk prate. Harren feardigens op it mêd fan

praten en skriuwen komt dêr lykwols noch lang net oan ta. As wy sjogge nei de grammatika, sprekbeurten en sosjolin-guistyske feardichheden, dan docht bliken dat de ferskillen tusken ûnderdompelingslearlingen en fan hûs út Frânsk-praters it grutst binne by grammatikale feardichheden en it lytste by de sprekbeurten. De navenant goede prestaasjes fan ûnderdompelingslearlingen by sprekbeurten hat al moai wis te krijen mei it feit dat it by sprekbeurten likefolle op algemiene ûntwikkeling oankomt as op taalfeardigens.

### **Faktors dy't ynfloed hawwe op de resultaten fan ûnderdompeling**

In fêste útkomst fan ûndersyk is dat kognitive fermogens (IQ) deselde learprestaasjes foarsizze (ek by Frânsk en Ingelsk), likegoed yn ûnderdompelingsprogramma's as yn de wenstige Ingelske programma's. Mûnlinge feardichheden (bgl. it flotte praten, aksint en sa) steane lykwols net dat makket yn ferbân mei de skoares op it mêd fan de kognitive fermogens. Dat jildt likegoed foar de iere as de lette ûnderdompeling. Der is gjin sterk en fêst ferbân oantoand tusken persoanlikheidsskaaimerken en it hawwen fan sukses by iere ûnderdompeling. Dêr moat wol by sein wurde dat dêr nei ferhâlding net folle stúdzje nei dien is. Al moai wis omdat 'persoanlikheid' in ôfgrypslik min te mjitten begryp is, benammen by jongere bern.

### **De gaadlikens fan ûnderdompeling foar alle bern**

De hjirboppe oanjûne feiten litte sjen dat ûndersyk net in patroan fan kognitive of

persoanlikheidstrekken oan it ljocht brocht hat dy't foarsizze kinne dat it sukses fan de bern yn ûnderdompelingsprogramma's oars wêze sil as yn ientalige Ingelske programma's. Bern mei minder kognitive fermogens (lykas metten mei IQ-tests) dogge it likegoed yn ûnderdompelingsprogramma's as yn de wenstige Ingelske programma's. Mar der is ferskil fan miening oer it probleem oft ûnderdompeling gaadlik is foar alle bern en oft de skoallen de bern altyd op geskiktens ûndersykje moatte ('screening'), foardat se dielnimme kinne oan in ier ûnderdompelingsprogramma. Trites hat der op wiisd dat guon bern te lijen hawwe fan 'in ûntwikkelingsefterstân yn it gebiet fan de breinkwabben by de sliepen' (de 'lobus temporalis'), mei as gefolch dat dy bern swierrichheden krije by iere ûnderdompeling. Hy seit ek dat bern dy't swierrichheden hawwe, daliks oerbrocht wurde moatte nei it Ingelske programma. Beide konklúzjes wurde yn 'e kiif steld troch oare ûndersikers, dy't it mear iens binne mei de konklúzjes út ûndersyk fan Bruck, dêr't út nei foaren komt dat sels bern mei taalsteurnissen it goed dwaan kinne by iere ûnderdompeling en dat it sadwaande net nedich is om bern, foardat se oan in ûnderdompelingsprogramma dielnimme meie, te 'screenen'. Bern dy't problemen hawwe, hearre binnen it programma sels holpen en remediearre te wurden. Bruck wiist op de mooglike oantaasting fan it gefoel fan fan eigenwearde ('self-esteem') fan de bern as sy wer nei it reguliere Ingelske programma weromset wurde. Om koart te gean, der is noch altyd ferskil fan miening tusken ûndersikers en betizing by ûnderwiisminsken, oer it feit oft ûnderdompeling gaadlik is foar alle bern. Guon bern hawwe wis wol swierrichheden by iere ûnderdompeling, mar it is lang net wis dat soks fuortkomt út de yntrinsike skaaimerken fan de bern (sa't Trites hawwe wol) of út ferkearde ferwachtings fan de learkrêft en/of in ferkearde pedagogyske oanpak. It feit dat der in oare mooglikheid is as ûnderdompeling kin guon learkrêften der miskien ta bringe om te tinken dat probleemern dochs mar better yn in 'gewoane' klasse sitte kinne. Dat idee wurdt noch fersterke troch de befining fan Bruck dat der in

ferfolch op side 14



sterke oanstriid wie om in grut part fan de bern mei gedrachsproblemen út it ûnderdompelingsprogramma wei te heljen en nei it Ingelske programma ta te stjoeren.

Oar ûndersyk dat dien is oer ûnderdompeling jout oan dat it faaks hiele lytse kognitive foardielen opsmyt foar bern dy't troch de ûnderdompeling in heech nivo fan twataligens berikke. En ek dat learlingen bûten it lokaal mar in hiel lyts bytsje Frânsk brûke, sels yn twatalige stêden lykas Montreal en Ottawa. Boppedat docht bliken dat de pedagogyske oanpak binnen ûnderdompelingsprogramma's der gauris ta liedt dat de learkrêft gâns mear sintraal komt te stean ('teacher centered') as yn in protte reguliere programma's, benammen yn de hegere klassen fan it basisûnderwiis ('grade 4, 5 and 6'). Yn in paragraaf fierderop wurdt oanjûn dat inkelde fan de problemen dy't learlingen hawwe om harren yn it Frânsk út te drukken, alteast foar in part, te witen binne oan dy op de lear-

krêft rjochte ûnderwiiskundige oanpak yn iere ûnderdompelingsmodellen.

Yn de kommende paragraaf wurdt in skets jûn fan trije teoretyske prinsipes, dy't fuortkommen binne út ûndersyk oer twatalich ûnderwiis yn ferskillende situaasjes en dy't yn oerienstimming binne mei de befinings fan ûnderdompeling en dy helpe te ferklearjen.

*It twadde part fan dit artikel komt yn it folgjende nûmer*

\*) Jim Cummins, heechlearaar oan it Modern Language Center fan it Ontario Institute yn Toronto (Kanada), hat op 9 oktober 1991 op in stúdzjedei foar it spesjaal ûnderwiis yn Ljouwert in referaat holden oer *Bilingualism and Special Education*. It artikel dat hjir oerset is hat stien yn: *L.L. Stewin and S.J. McCann (Eds), Contemporary educational issues: The Canadian mosaic. Toronto: Copp Clark 1987*. Op it

stik fan de twataligens en twatalich ûnderwiis giet Cummins derfan út dat de mear oerflakkige kommunikatieve taalfeardeichheidsaspekten har yn de earste (T1) en de twadde taal (T2) min ofte mear *los* fan inoar ûntwikkelje. De mear algemiene kognitive, teoretyske of akademyske kennis en feardichheden soene dêrfoar oer de beide talen in *mienskiplike basis* hawwe. Krekt dy mienskiplike basis, lykas wurdskat en komplekse syntaxis, soe in positive oerdracht (transfer) fan de earste taal nei de twadde taal mooglik meitsje. Cummins hat dat ferwurde yn syn ôfhinklikenshypoteze.

Ut in ûndersyk fan L. Verhoeven fan de letterefakulteit fan de Katholieke Universiteit Brabant, dat te finen is ûnder de titel 'Determinanten van vroeger tweetaligheid', *Pedagogische Studiën*, 68 (1991) nû. 8, 337-349, docht ek foar wat âldere allochtone Turkske beukers yn Nederlân bliken: 'dat T2-vaardigheden mede voorspeld konden worden vanuit vergelijkbare vaardigheden in T1. Als zodanig kon empirische steun worden verkregen voor Cummins' 'afhankelijkheidshypothese' (346).

## Differinsjaasje Frysk yn 'e basisskoalle

Differinsjaasje yn it basisûnderwiis is in saak dy't troch de fernijingstwang yn it ûnderwiis yn de measte skoallen oan 'e krapperein komt. Dat jildt foar differinsjaasje oangeande it Frysk hielendal. Op de iepenbiere basisskoalle yn Balk wurdt lykwols besocht dêr wol omtinken oan te jaan. Bygeand artikel is in bewurking fan de ynlieding dy't Aant Mulder holden hat foar it Pedagogysk Wurkferbân fan de Fryske Akademy op 24 novimber 1992.

### Aant Mulder

Om wat oer de praktyk fan 'e differinsjaasje by Frysk by ús op skoalle te sizzen, is net sa ienfâldich. Oan 'e iene kant dogge wy fansels altiten te min oan differinsjaasje. Dat jildt foar Frysk, mar dat jildt ek foar oare fak- en foarmingsgebieten. Oan 'e oare kant ha wy ús ferline jier krekt yngeand dwaande hâlden mei alle aspekten fan it Frysk. Dat hat oanlieding west ta it op 'en nij beskriuwen fan it dielskoalwurkplan Frysk. It seit himsels, dat wy doe faker as ien en twa kear oer differinsjaasje praten ha. Dit skoaljier besykje wy om noch mear yn hâld te jaan oan differinsjaasje by ferskillende fak- en foarmingsgebieten. It

binne needsaken, dêr binne wy fan oertsjûge. Dat ik weagje it der mar op en fertel der wat oer.

Foar't ik dat doch, wol ik in pear dingen opmerke oer ús skoalle en it Frysk by ús op skoalle.

### Beide talen fiertaal

Us skoalle hat in lytse hûndert learlingen mei krapoan fjouwer basisformaasjeplakken en in team fan fiif minsken. Wy wurkje mei fjouwer kombinaasjegroepen, dy't wy foar-, ûnder-, midden- en boppebou neame. In bou bestiet dus hieltiten út twa opinoar folgjende groepen. As wy nei de taalkaart fan de learlingen en de learkrêften sjogge, dan falt ús as earste op, dat wy te krijen ha mei fan hûs út wol- en net-Frysktaligen.

Troch de hiele skoalle hinne is mear as de helte fan de bern Frysktalich. Yn de hegere groepen is dat krekt de helte en yn de legere groepen is dat twatreddepart. It tal Frysktalige bern nimt dus stadichoan ta. Foar de learkrêften jildt, dat se allegearre it foech ha om Frysk te jaan. Dat is fan belang om't it Frysk sa optimaal yntegrearre wurde kin. Dêrom kinne ús útgongspunten foar de Fryske taal as fak en fiertaal hast folslein gelyk wêze oan dy foar de Nederlânske taal. Dat strykt yn alle gefallen moai mei de kearndoele. Beide talen kinne by ús op skoalle dus as fiertaal brûkt wurde. Dêrby bliuwt it brûken fan 't Frysk beheind ta in tal sitewaasjes. Tocht kin wurde oan ynformele mominten, it opfangen fan bern yn 'e eigen taal en oan mominten dat it Frysk yntegrearre wurdt yn de ûnderskate fak- en foarmingsgebieten. Oer de opset fan it ûnderwiis yn 't Frysk as fak en fiertaal it folgjende. Yn 'e foarbou sil it Frysk as fak op boartlike wize yntrodusearre wurde mei it doel de wurdskat wat te fergrutsjen. Dêrby sil sa



# Underdompelingsprogramma's (2):

## Hjoeddeiske problemen en rjochtlinen foar de takomst

Understeand artikel is it twadde part fan de oersetting fan it artikel fan Cummins oer ûnderdompelingsprogramma's dat yn 1987 yn in Kanadeeske bondel ferskynd is (ferskynd yn De Pompeblêden nûmer 1 fan dit jier). Underdompelingsprogramma's binne ûnderwiislearprogramma's dy't der op rjochte binne bern in twadde taal oan te learen troch konsekwint dy twadde taal as fiertaal by alle fakken te brûken. It twadde part (wer oerset troch J.R. van der Burg en S.T. Hiemstra) giet yn op de prinsipes fan de twatalige kognityf-teoretyske ûntjouwing, dat is dat it oanlearen fan twa talen (sawol lêzen, skriuwen as praten) net negatyf of sels gunstich is foar de fierdere taal-kundige en yntellektuele ûntjouwing fan de bern.

*Jim Cummins*

### It prinsipe fan de 'mearderjende twataligens'

Yn it ferline hawwe gâns learlingen mei in mindertalle-eftergrûn op skoalle swierrichheden hân en hawwe sy it by ferbale IQ-testen en by it toetsen fan it lêzen en skriuwen minder goed dien as ientalige bern. Dy útkomsten brochten ûndersikers yn de perioade tusken 1920 en 1960 op it idee dat twataligens de oarsaak wie fan taalefterstân en kognitive betizing by bern. Yn guon ûndersyksferslaggen stie ek dat twatalige bern faker emosjonele konflikten hiene as ientalige bern. Sa kaam twataligens yn it foarste part fan dizze ieu op in tweiveftige namme te lizzen by ûnderwiisminsken en gâns skoallen diene dûbeld harren bêst om de earste taal fan de minderheidsbern út te roegjen, omdat sy tochten dat dy taal de oarsaak wie fan de learproblemen by de bern.

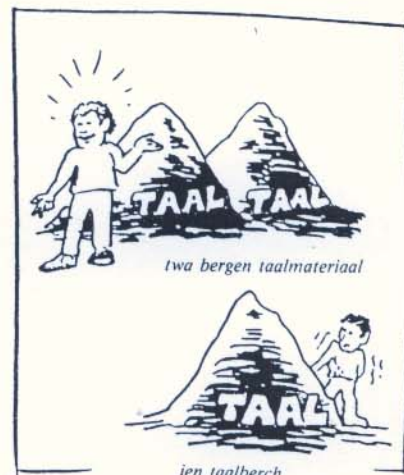
Mar winliken sloegen alle earste ûndersikers op minderheidslearlingen dy't har earste taal oan it ferfangen wiene troch de mearderheidstaal en dêrby ornaris sterk oanmoedige waarden troch de skoalle. In protte minderheidslearlingen yn Noard-Amearika waarden lichaamlik straft as se op skoalle har earste taal brûkten. Sa slagge it dy learlingen ornaris net om ridlik goed lêzen en skriuwen te learen yn de mearderheidstaal en manichien hie ek learproblemen en emosjonele swierrichheden op skoalle. Soks kaam lykwols net fan de twataligens, mar mear fan de behanneling dy't se op skoalle krigen en dy't yn de grûn in oantaasting betsjutte fan har persoanlike identiteit.

Resintere stúdzjes bringe oan it ljocht dat twataligens perfoarst net in negative krêft is by de ûntwikkeling fan de per-

soanlikheid en de teoretyske ûntjouwing fan bern. Krektoarsom, twataligens kin de yntellektuele ûntwikkeling en de taal-ûntjouwing fan bern yn gunstige sin beynfloedzje. In grut tal stúdzjes hat oanjûn dat twatalige bern betsjuttingsferskillen yn taal better oanfiele en dat sy liniger yn har tinken wêze kinne as ientalige bern.

De measte fan dy stúdzjes hawwe aspekten ûndersocht fan de metalinguistyske ûntwikkeling by bern - mei oare wurden wat bern echt witte fan de struktuer en de funksjes fan taal. In probleem by it ynterpretearjen fan dy stúdzjes is, dat it begryp 'metalinguistyske ûntwikkeling' noch net dúdlik definiearre is yn de literatuer. Bialystok en Ryan hawwe koartlyn besocht om dat konsept te ferdúdlikjen yn termen fan twa ûnderlizzende diminsjes, nammentlik de teoretyske kennis dy't bern fan taal hawwe en harren taalbehearsking. Hja kamen mei de foarsizzing dat twataligens liede soe ta it fergrutsjen fan de taalbehearsking fan de bern en fan harren feardigens om der mei om te gean, mar net ta in bettere teoretyske kennis fan taal. Dy foarsizzings oer wat nei alle gedachten de gefolgen fan twataligens foar de metalinguistyske ûntwikkeling wêze soene, binne oer 't generaal útdroegen yn in tal stúdzjes.

Oer it algemien hoecht it jin gjin nij te dwaan dat twatalige bern better binne yn it ferwurkjen fan guon taalaspekten. Om twa taalsystemen yn 'e macht te krijen hat it twatalige bern folle mear taalmateriaal dekodearje moatten as it ientalige bern, dat mar mei ien taal te krijen hân hat. Sadwaande hat it twatalige bern gâns mear oefening hân yn it analysearjen fan betsjuttings as it ientalige bern. Der is gjin ôfdwaande bewiis foar oft dat taalfoardiel ek jildt foar de algemienere kognitive feardichheden. McLaughlin komt yn syn oersjoch fan de literatuer



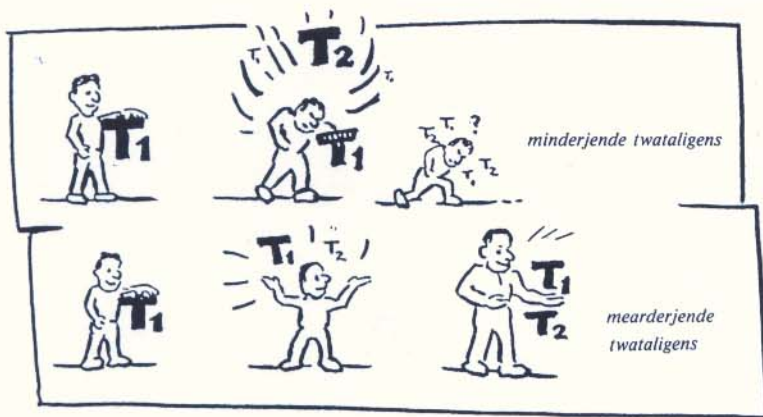
*Twatalige bern hawwe mear taalmateriaal ferwurke as ientalige bern . . .*

bygelyks ta de konklúzje dat:

'It dúdlik liket dat it bern dat twa talen behearsket in taalfoardiel hat boppe it ientalige bern. Twatalige bern wurde har der bewust fan dat der twa manieren binne om it-selde te sizzen. Mar wreidet dat goed oanfielen fan de leksikale aspekten en de foarmaspekten him ek út ta it kognityf funksjonearjen? Op dy fraach kin noch gjin ôfdwaande antwurd jûn wurde - benammen omdat it yn de praktyk sa slim is om de needsaaklike kontrôles yn it ûndersyk oan te bringen.'

Hakuta en Diaz (14) en Diaz (15) binne koartlyn mei bewiismateriaal kommen dat twataligens net allinne in positive ynfloed hawwe kin op metalinguistyske bekwamheden, mar ek op algemiene kognitive fermogens. Hakuta en Diaz ûndersochten net sasear ferskillen tusken twataligens en ientaligens, mar se brûkten in longitudinaal 'within-group design' wêrby't de ûntwikkeling fan fan-hûs-út Spaansk-talige basisskoallebern yn de twadde taal (T2, Ingelsk) yn ferbân brocht waard mei kognitive feardichheden, wylst it effekt fan de T1-feardichheden ûnder kontrôle holden waard. De stekproef wie betreklik homogeen op it stik fan de sosjo-ekonomyske status en de ûnderwiiseftergrûn (alle bern sieten yn twatalige programma's). It die bliken dat der in signifikant ferbân wie tusken T2-feardichheden en de kog-





nitive en metalinguistyske fermogens. It positive ferbân kaam benammen sterk nei foaren yn Raven syn Progressive Matrices - in net-ferbale yntelliginsjetest. Fierdere analizen wize der op dat as der in oarsaaklike relaasje is tusken twataligens en yntelliginsje, dat dan moai wis de twataligens de kausale faktor is.

In wichtich skaaimerke fan de twatalige bern yn de resintere ûndersikings (útfierd sûnt it begjin fan de sechstiger jierren) is dat se yn de measte gefallen eat begûnen te ûntwikkeljen dat wol oantsjut wurdt as 'it prinsipe fan de mearderjende twataligens' ('the additive bilingualism enrichment principle')(16). Mei oare wurden, se foegen in twadde taal oan har repertoire fan kundichheden ta, sûnder dat soks ta skea wie fan de ûntwikkeling fan har earste taal.

Sadwaande koene dy bern in frij heech nivo berikke yn har beide talen, net allinne op it mêd fan de mûnlinge taalfeardigens, mar ek op it stik fan lêzen en skriuwen. De bern yn dy ûndersikings kamen ornaris út mearderheidstaalgroepen waans earste taal tige fersterke waard yn de maatskippij (bgl. Ingelskpraters yn Frânsktalige ûnderdompelingsprogramma's) of út minderheidsgroepen waans earste taal fersterke waard troch twatalige programma's op skoalle. Minderheidsbern dy't dy ûnderwiiskundige stipe foar de ûntwikkeling fan lêzen en skriuwen yn de earste taal (T1) misse moatte, ûntwikkelje faak in *minderjende* ('subtractive') foarm fan twataligens, wêrby't de feardichheden yn de earste taal (T1) ferfongen wurde troch dy fan de twadde taal (T2). Under beskate sosjaal-politike omstannichheden slagget it dy bern net om in passend nivo fan lêzen en skriu-

wen te berikken, yn de iene taal likemin as yn de oare (17).

### Drompelnivo

Dat patroan fan útkomsten wiist der op dat it nivo fan feardigens dat twatalige learlingen yn har beide talen berikt hawwe, in wichtige ynfloed hawwe kin op har teoretyske en yntellektuele ûntjouwring (18). Der kin yn it bysûnder in drompelnivo fan feardigens wêze yn beide talen dat learlingen berikke moatte om gjin negative gefolgen te ûnderfinen by it learen, en in twadde, hegere drompel dy't nedich is om profyt te hawwen fan de taalkundige en yntellektuele foardielen fan twataligens, ek by it lêzen en skriuwen.

Diaz (19) hat de drompelhypoteze yn 'e kiif steld op grûn fan it feit dat yn syn gegevens de effekten fan twataligens op de kognitive fermogens sterker wiene by



*Deroer stroffjelje of . . . deroer stappe om fierder te kinnen . . .* (tek. Ed Knotter)

bern mei in frij lege feardigens yn de twadde taal (T2) (iensidige twataligen, 'non-balanced bilinguals'). Dat soe betsjutte dat de positive effekten ferbân hâlde mei de earste wrakselings en ûnderfinings fan de begjinnende twadde-taallearders. Dy ynterpretaasje blykt net yn striid te wêzen mei de drompelhypoteze, omdat de wichtichste eigenskip fan dy hypoteze is dat bern dwaande wêze moatte mei it ûntwikkeljen fan hege nivo's fan twatalige feardichheden, wolle dy positive effekten oan it ljocht komme. As begjinnende learders fan de twadde taal (T2) der net mei trochgeane om har beide talen te ûntwikkeljen, dan wurde mooglike earste positive effekten al moai wis wer te neate dien troch de negative gefolgen fan minderjende twataligens.

Gearfetsjend: de konklúzje dy't nei foaren komt út it ûndersyk nei de teoretyske, taalkundige en yntellektuele effekten fan twataligens is de neikommende: it ûntwikkeljen fan mearderjende twataligens en it lêzen en skriuwen yn twa talen bringe gjin negative gefolgen mei foar de teoretyske, taalkundige of yntellektuele ûntjouwring fan bern. Hoewol't it bewiis net folslein is, wize de ûndersyksútkomsten sels yn de rjochting fan lytse metalinguistyske, teoretyske en yntellektuele foardielen foar twatalige bern.

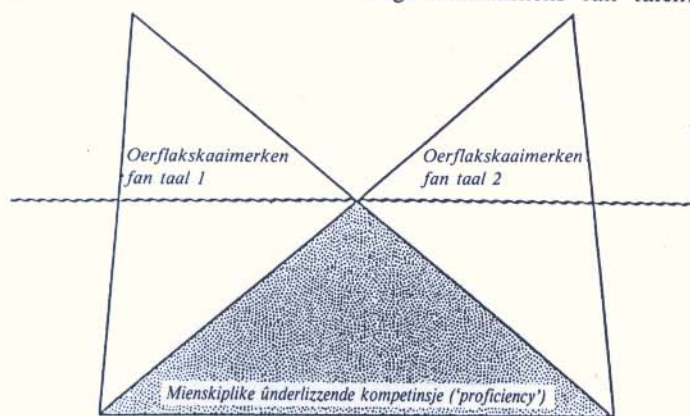
### It prinsipe fan de ûnderlinge ôfhinklikens

It feit dat der net folle ferbân is tusken de tiid dy't bestege wurdt oan it lesjaan troch middel fan mearderheidstaal en de learprestaasjes yn dy taal, wiist der sterk op dat de teoretyske bekwaamheden yn de earste en twadde taal ûnderling ôfhinklik binne (d.w.s. útdrukkingsfoarmen fan in mienskiplike, ûnderlizzende kompetinsje ('proficiency')). Dat prinsipe fan ûnderlinge ôfhinklikens wurdt wol sa formulearre: 'Foarsafier't ûnderwiis yn taal x (Tx) efektyf is om de feardigens yn Tx te befoarderjen, sil der oerdracht ('transfer') fan dy feardigens nei taal y wêze, mits de learlingen genôch yn oanrekking komme mei Ty (ôf op skoalle ôf dêr bûten) en as se genôch motivearre binne om Ty te learen' (20). Mei oare wurden, dat prinsipe hâldt yn dat

ferfolch op side 34



yn bgl. in Keltysk-Ingelsk twatalich programma yn Ierlân de Keltysktalige ynstruksje it lêzen en skriuwen yn it Keltysk ('Gaelic') ûntwikkelet (foar learlingen foar wa't it Keltysk T1 of T2 is), mar dat it dêrmei net allinnich *Keltyske* feardichheden ûntwikkelet. It ûntwikkelet ek in djipper begryps- en taalfermogen dat sterk relatearre is oan de ûntjouwing fan it lêzen en skriuwen yn de mearderheidstaal (Ingelsk). Oars sein, nettsjinsteande dat de boppelizzende, oerflakte ('surface')-aspekten (lykas útspraak, praatfeardigens en sa) fan ferskillende talen dúdlik los fan inoar steane, is der in ûnderlizzende kognityf/akademyske kompetinsje dy't mienskiplik is foar talen. Dat 'mienskiplike, ûnderlizzende fermogen' makket de oerdracht fan kognitive/teoretyske feardigens of lês- en skriuwfeardigens tusken talen mooglik. Der sil nei alle gedachten folle mear oerdracht wêze fan in minderheids- nei in mearderheidstaal, omdat de learlingen mear yn oanrekking komme mei it lêzen en skriuwen yn de mearderheidstaal bûten de skoalle en omdat der in sterke sosjale druk is om dy te learen. It prinsipe fan de ûnderlinge ôfhinklikens ('the linguistic interdependence principle') wurdt yn figuer 1 yn byld brocht.



It model fan de ûnderlinge ôfhinklikens fan talen ('The linguistic interdependence model')

Cummins (21) en Cummins en Swain (22) hawwe in oersjoch jûn fan in protte bewiismateriaal dat it prinsipe fan de ûnderlinge ôfhinklikens stipet. De útkomsten fan praktysk alle evaluaasjes fan twatalige programma's foar sawol mearderheids- as minderheidslearlingen strike mei foarsizzings dy't ôflaat binne

fan it prinsipe fan de ûnderlinge ôfhinklikens. It grûnbegjinsel fan de ûnderlinge ôfhinklikens kin ek de gegevens oer it oanlearen fan T2 troch ymmigrantelearlingen ferklearje en dat jildt ek foar stúdzjes oer it thús brûken fan twa talen (25). Korrelaasjestúdzjes litte hieltiten wer sjen dat der in sterke graad fan kognitive/teoretyske ôfhinklikens tusken talen is.

Ut resinte stúdzjes blykt ek hieltiten wer stipe foar it prinsipe fan de ûnderlinge ôfhinklikens. Kemp (23) hat ús bygelyks te witten dien dat 48 % fan de fariânsje yn Ingelsktalige (T2) teoretyske feardigens by 196 Israelyske learlingen út klasse 7 ('Grade 7') te ferklearjen wie út Hebriuske (T1) kognitive/akademyske fermogens. Treger en Wong (27) hawwe ferslach dien fan in signifikante positive korrelaasje tusken T1 en lêsefeardigens yn it Ingelsk (begripend lêzen metten mei ynfolopdrachten as toetsingsmiddel) by basisskoallelearlingen út Boston dy't in Spaanske of Sineeske eftergrûn hiene. Mei oare wurden, learlingen dy't mei it lêsnivo yn har earste taal boppe de klassetrochsneed útkamen, diene dat ornaris ek mei it lêzen yn it Ingelsk.

Twa longitudinale stúdzjes jouwe ek sterk stipe oan de opfetting oer de ûnderlinge ôfhinklikens fan talen. Ramirez

by in soartgelikense groep Spaansktalige learlingen nei ferrin fan tiid in tanimmende korrelaasje tusken teoretyske feardichheden yn it Ingelsk en it Spaansk. Tusken de beukerskoalle ('kindergarten') en klasse 3 ('Grade 3') rûn de korrelaasje tusken Ingelsk en Spaansk op fan 0 nei .68. De lege korrelaasje tusken de talen ('cross-lingual relationship') op it nivo fan de beukerskoalle is moai wis te witten oan de ferskillen yn hoe lang oft de learlingen en har âlden yn de Feriene Steaten wenne hiene. Soks moat hast wol liede ta ferskillen yn nivo fan taalbehearsking fan it Ingelsk as se foar it earst nei skoalle geane.

In trochgeand ûndersyk by fiif skoallen dy't besykje om it teoretyske ramtwurk dat troch it Kalifornyske Ministearje fan Underwiis yn 1981 ûntwikkele is, yn te fieren, liet konsekwint hegere korrelaasjes sjen tusken Ingelsktalige en Spaansktalige lêsefeardigens (spriedingsbreedte of 'range'  $r = .60$  oant  $.74$ ) as tusken Ingelsktalige lêse- en praatfeardichheden (sprieding  $r = .36$  oant  $.59$ ). By dy analyses waarden de skoares opdield neffens it tal moannen fan it programma (1 oant 12 moanne oant en mei 73 oant 84 moanne). It die ek bliken dat it ferbân tusken it lêzen yn T1 en T2 sterker waard al nei't de Ingelsktalige mûnlinge kommunikative feardigens grutter waard ( $r = .71$ ,  $N = 190$  foar learlingen dy't sieten yn it heechste skift op it stik fan de mûnlinge feardichheden yn it Ingelsk).

Ta beslút: Cummins, Allen, Harley en Swain (39) hawwe ferslach dien fan heechsignifikante korrelaasjes fan neffens de taalregels skreaune opstellen en sosjolingwistyske feardichheden yn it Portugeesk (T1) en it Ingelsk (T2) by Portugeeske 7de klassers ('Grade 7') yn Toronto. Korrelaasjes tusken dy talen op it stik fan mûnlinge feardichheden wiene oer it generaal net signifikant. Itselde patroan fan ûnderlinge ôfhinklikens fan talen is ek nei foaren kommen yn oare resinte stúdzjes.

Om koart te gean, de ûndersyksútkomsten jouwe konsekwint stipe oan it prinsipe fan de ûnderlinge ôfhinklikens fan talen en wol yn stúdzjes oer ûndersyk nei ûnderskate fraachstikken (bgl. op it mêd fan twatalich ûnderwiis, de wurking fan it ûnthâld by twatalige minsken, âldens en it learen fan in twadde taal, twa-



talige lêseferdigens, ensfh.), wylst der ferskillende ûndersyksmetoaden brûkt wurde. It ûndersyk is ek útfierd yn in grut ferskaat fan sosjaal-politike situaasjes. De konsistinsje en de krêft fan de stipe jouwe oan dat der op basis fan dat prinsipe tige betroubere beliedsútspraken dien wurde kinne oer de foar de taakomst te folgen koerts.

### **It prinsipe fan de tarikkende kommunikative ynteraksje**

De measte twadde-taalteoretisy ûnderskriuwe tsjintwurdich de iene of de oare foarm fan de 'input'-hypoteze, dy't yn wêzen ûnderstelt dat it oanlearen fan in twadde taal net allinne ôfhinget fan it kontakt mei dy taal, mar benammen ek fan it tagonklik meitsjen dêrfan, sà dat de 'input' ('comprehensible input') begryplik wurdt. Efter de opfetting oer it op in begryplike wize ynlieden yn de twadde taal, leit it foar de hân lizzende feit dat in sintrale funksje fan it brûken fan taal sinfolle kommunikaasje is. As oan dy sintrale funksje fan taal foarbygien wurdt by it lesjaan yn de klasse, dan wurdt it learen stampwurk, in út 'e holle learen en wurdt it allinnich noch stipe troch ekstrinsike motivaasje. Wong Fillmore hat dat punt dúdlik ta utering brocht:

'Oeral dêr't tocht wurdt dat ûnderdielen fan taal oanbean wurde moatte fanwege it belang dêrfan, hawwe learkrêften oanstriid en meitsje gebrûk fan stampwurk ('drills') en fan oefenings dêr't dy aspekten de klam yn krije en werhelle wurde. Sadwaande wurdt de taal dêr't de learlingen fan útgean moatte by it learen fan har Ingelsk, losmakke fan syn mooglike funksjes, ntl. fan dy funksjes dy't it de taallearders mooglik meitsje om de keppelings tusken foarm en kommunikative funksjes ta stân te bringen, sa't dy wêze moatte. Sûnder dy gearhing is taal gewoanwei net te learen.'

De útdrukking 'comprehensible input' hâldt in beheining yn, omdat it dêrby allinnich giet om wat de ynteraksje 'ynbringt', dus om de reseptive aspekten dêrfan, wylst net allinnich reseptive, mar ek ekspressive aspekten fan belang achte

wurde moatte (34). Swain en Wong Fillmore hawwe it grutte belang fan it ûntstean fan in sinfolle ynteraksje foar it learen fan in twadde taal dúdlik makke, troch de opfettings fan belangrike ûndersikers op dat mêd gear te fetsjen yn de foarm fan in 'wikselwurkingsteory'. De foarnaamste stelling fan dy teory is dat 'interaction between learner and target language users is the major causal variable in second language acquisition' (35). Mei oaren wurden: de ynteraksje tusken de learder en brûkers fan de taal dy't er leare wol, is de wichtichste ûnôfhinklike fariabele foar de oaneigening fan in twadde taal.

It hat eigenskip en lis der de klam op dat sinfolle ynteraksje mei tekst yn de te learen taal en it meitsjen fan teksten foar in echt publyk ek meirekkene wurde moatte yn dat ynteraksjonalistyske model.

It prinsipe fan de tarikkende kommunikative ynteraksje ('the sufficient communicative interaction principle') is ek tige fan betsjutting foar it learen fan de earste taal. Jonge bern rjochtsje har selden op 'e taal sels by it taalwinningsproses dat se trochmeitsje, mar se rjochtsje har op de betsjutting dy't oerbrocht wurdt. Se brûke taal foar ûnderskate funksjes, lykas it besykjen om efter dingen te kommen, kontakten te lizzen mei oaren, ensfh. Of, sa't Gordon Wells seit: bern binne aktive 'negotiators of meaning' (37). Se ûnderhannelje oer betsjuttings en se leare har taal suver as in byprodukt fan dy betsjuttingsfolle wikselwurking mei grutte minsken.

### **Evaluasje fan ûnderdompelingsprogramma's**

De earste beide teoretyske prinsipes, dy fan de mearderjende twataligens en de ûnderlinge ôfhinklikens fan talen, hawwe wichtige gefolgen foar it fertrouwen dat it ûnderwiis hawwe kin yn ûnderdompeling en ek foar de algemiene akseptasje dêrfan, wylst it prinsipe fan de tarikkende kommunikative ynteraksje belangryk is foar it begripen fan it súkses fan ûnderdompelingsprogramma's yn de legere klassen fan de skoalle en foar net oploste problemen dy't de lêste jierren nei foaren kommen binne. It grutte tal evaluasjes fan ûnderdompelingsprogramma's yn Kanada is foar in part ta te

skriuwen oan de needsaak om ûnderwiislju en âlden it fertrouwen te jaan dat iere twataligens de bern net yn 'e war bringt en dat de feardigens fan de bern yn it Ingelsk der net ûnder te lijen hat, netstjinsteande it feit dat se yn it Frânsk ûnderdompele wurde. It populêrder wurden fan ûnderdompeling is der it bewiis fan dat de earste noeden en soargen oer de libbenskrêft fan ûnderdompeling wienommen binne. It prinsipe fan de mearderjende twataligens en it prinsipe fan de ûnderlinge ôfhinklikens fan talen ferklearje it patroan dat út de ûndersikings nei foaren komt en se meitsje it mooglik dat de befinings op it stik fan ûnderdompeling ynbrocht wurde kinne yn in breder teoretysk ramt dat tapast wurde kin op twatalich ûnderwiis yn it algemien. It ûndersyk jout lykwols net in folslein posityf byld fan Frânske ûnderdompelingsprogramma's. Der binne twa grutte problemen nei foaren kommen. Yn it foarste plak it feit dat guon bern it blykber net rjocht dogge by iere ûnderdompeling en oerbrocht wurde nei it reguliere Ingelsktalige programma. Twad, it feit dat, sa om-ende-by op it nivo fan klasse 3 of 4, de ûntwikkeling fan de feardichheden yn it Frânsk by de learlingen ta stilstân komt, teminsten foarsafier't it giet om it tapassen fan taalregels, dus de grammatikale kompetinsje. Guon flaters wurde hieltyd mar wer makke en binne der hast net út te krijen. Dat patroan hat der ta laat dat gâns learaars in grut part fan de lestiid foar Frânsk spansearje oan oefening yn taalregels ('grammatical drills'), om de kreative foarmen yn de wjerstribbige hollen te stampen.

Ferskillende groepen ûndersikers (38) hawwe der ferslach fan dien dat der yn ûnderdompelingsprogramma's gâns mear klassikale lessen ('teacher-led lessons') jûn wurde en dat der folle minder yn lytse groepen wurke wurdt as yn in protte reguliere Ingelsktalige programma's. Boppedat melde Allen e.o. dat learlingen net folle de gelegenheid krije om it Frânsk echt te brûken yn de klasse (benammen yn de hegere klassen fan de basisskoalle), omdat de learkrêften sels it meast oan it wurd binne. It docht ek bliken dat der yn ûnderdompelingsprogramma's gâns minder oan kreatyf of



ekspressyf skriuwen dien wurdt as yn gâns Ingelsktalige programma's. Om koart te gean, yn de hegere klassen fan de basisskoalle liket it der op dat de betsjuttingsfolle ynteraksje fan learlingen yn it Frânsk him benammen beheint ta de reseptive sfear. Under dy omstannichheden hoecht it jin amper te fernuverjen dat de mûnlige en skriftlike feardigens yn it Frânsk ûnfoldwaande ûntwikkele wurdt.

### Oanwizings foar de takomst

Net folle minsken sille bestride dat de Frânsktalige ûnderdompelingsprogramma's ta de meast súksesfolle rekkene wurde moatte dy't op it mêd fan it twadde-taalûnderwiis ea útfierd binne. It útsûnderlik fluch tanimmen fan it tal oanmeldings foar dy programma's hiele Kanada oer tsjûget derfan hoe goed oft dat súkses opmurken is. Ik soe lykwols opmerke wolle dat bliuwend súkses en it waarnimmen fan súkses der fan ôfhingje sil ynhoefier't der oplossings fûn wurde foar it probleem dat der learlingen binne dy't yn de legere ûnderdompelingsklassen swierrichheden hawwe en foar de ûnfoldwaande ûntwikkeling fan de feardigens fan de learling om har skriftlik en mûnling yn it Frânsk út te drukken. Op in oar plak (39) haw ik der op wiisd dat dy problemen symptomen binne fan in djippere malêze, dy't te krijen hat mei de wize dêr't de Frânsktalige ûnderdompelingsprogramma's faak op útfierd wurde - yn it bysûnder mei de opfettings oer lesjaan ('teaching') en learen ('learning') dêr't foarm oan jûn is yn gâns iere ûnderdompelingsprogramma's. Dy opfettings wjerspegelje wat in stikmannich ûndersikers wol in 'oerdrachts' ('transmission')-ûnderwiismodel neamd hawwe, wêrby't learkrêften it as har taak sjogge om beskate kennis en feardichheden op de learling oer te dragen. Dat is fan dy gefolgen dat de learkrêft oerhearsket by de ynteraksje en dat der net folle echte (mûnlige en skriftlike) dialooch is tusken learlingen en learkrêften of tusken learlingen ûnder inoar. Sa't earder al opmurken is, hat ûndersyk útwiisd dat dy oriïntaasje op de learkrêft as sintrale figuer by ûnderdompeling mear foarkomt as yn de reguliere programma's, foaral yn de hegere klassen fan de basisskoalle.

As wy útgeane fan it belang fan ynteraksje by it jin oaneigenjen fan in twadde taal, dan binne der argumenten dat in 'ynteraksjonistyske' pedagogyske oanpak by ûnderdompelingsprogramma's noch wichtiger is as by reguliere Ingelsktalige programma's. Dy ûnderwiisoanpak soe útgean moatte fan in ynstruksje dy't folle mear op it yndividu ôfstimd is en fan echte dialooch (jitris, yn mûnlige en skriftlike foarm) tusken learkrêft en learlingen. As der fan alle bern ferwachte wurdt dat se it selde sankje sjonge - dêr't de learkrêft de mjitte by slacht - dan is de kâns grut dat in bern dat dat net byhâlde kin, beskôge wurdt as mislearre en nei alle gedachten oerbrocht wurdt nei it Ingelsktalige programma. Dêrfoaroer wurde bern yn in ynteraksjeramt mear mei har eigen begjinsituasje ferlike as mei de klassesetrochsned. Sadwaande is it minder wierskynlik dat bern út de ûnderdompeling wei helle ('pushed out') wurde.

### Minder oerdracht, mear sels brûken

It hat bliken dien dat twa pedagogyske ynnovaasjes dy't ôfkomstich binne út in ynteraksjonistysk ramt, gâns mooglikheden biede om de problemen by de Frânsktalige ûnderdompeling oan te pakken. Dy hâlde yn dat it kreatyf skriuwen stimulearre wurde moat troch middel fan de 'process/conference'-oanpak, dy't popularisearre is troch Donald Graves (41) en syn kollega's en troch it brûken fan kompjûternetwurken dy't it de learlingen mooglik meitsje rjochtstreeks skriftlik op inoar te reagearjen, ek as se op ferskillende plakken sitte. Om in foarbyld te neamen: learlingen dy't yn in Frânsktalich ûnderdompelingsprogramma sitte soene skreaune wurkstikken (bgl. in samling ferhaaltsjes/opstellen dy't skreaun is troch de klasse) útwikselje kinne mei fan hûs út Frânskpraters yn Quebec of Frankryk (42). By dat proses skriuwen leit de klam op it skriuwen foar in echt 'publyk' (oare learlingen, learkrêften, âlden), it besprekken fan it wurk dat yn it klad makke is (de konsept-teksten) mei learkrêften en oare learlingen en it op besjen lizzen fan it úteinlike wurkstik yn it klaslokaal. De bern wurde dan motivearre om grammatikale en staveringsflaters yn har definiti-

ve produkt te ferbetterjen, omdat se net wolle dat sokke flaters sitten bliuwe yn wurk dat 'útjûn' wurdt. Mei oare wurden, de motivaasje om formeel korrek Frânsk te brûken komt dan mear fan binnen út (yntrinsyk) as fan bûten ôf (ekstrinsyk). Dy motivaasje wurdt al moai wis gâns grutter as it 'publyk' in 'publyk' is dat fan hûs út Frânsk praat ('native-speaking'), fan likernôch deselde âldens is en yn in oare provinsje of oar lân wennet.

Om koart te gean, as it fertrouwen yn ûnderdompelingsprogramma's heech bliuwe sil, dan is it nedich dat der wichtige feroarings oanbrocht wurde yn de pedagogyske útgongspunten. Bern moatte aktiver wurde op it mêd fan lêzen en skriuwen - se moatte mear skeppers fan 'literatuer' wurde as konsuminten fan taalregels ('grammar') en staving. Se moatte ek oanmoedige wurde om it Frânsk aktyf te brûken om ta ynteraksje te kommen mei har gelikens, yn de klasse likegoed as op oare plakken (mei help fan kompjûternetwurken). Ynteraksje, mear as it oerdragen fan learstof ('transmission'), moat de oerhearskjende krêft wurde. By it ûntwikkeljen fan learplannen likegoed as by de gong fan saken yn it klaslokaal.

### Noaten:

1. W.E. Lambert and G.R. Tucker, *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*, (Rowley, Mass.: Newbury House, 1972).
2. J. Cummins, *Heritage Language Education: A Literature Review* (Toronto, Ont.: Ministry of Education, 1983), and *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy* (Cleveland, England: Multilingual Matters, 1984).
3. P.A. Allen, J. Cummins, B. Harley and M. Swain, 'The Development of Bilingual Proficiency', Final report to the S.S.H.R.C. (Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1986).
4. R.L. Trites, 'Children with Learning Difficulties in Primary French Immersion,' *Canadian Modern Language Review* 33 (1976): 143-46.
5. M. Bruck, 'The Suitability of Early French Immersion Programs for the Language-Disabled Child,' *Canadian Journal of Education* 3 (1978): 51-72.
6. M. Bruck, 'The Feasibility of an Additive



- Bilingual Program for Language-Impaired Children' in *Early Bilingualism and Child Development*, edited by M. Paradis and Y. Lebrun (Lisse: Swets and Zeitlinger B.V., 1984).
7. B. Harley, D. Hart and S. Lapkin, 'The Effects of Early Bilingual Schooling on First Language Skills,' *Applied Psycholinguistics* 7 (forthcoming).
  8. J. Cummins and M. Swain, *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice* (London: Longman, 1986).
  9. Allen et al., 'The Development of Bilingual Proficiency.'
  10. Cummins, *Bilingualism and Special Education*.
  11. E. Bialystok and E.B. Ryan, 'Metacognitive Framework for the Development of First and Second Language Skills', in *Meta-cognition, Cognition, and Human Performance*, edited by D.L. Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon, and T.G. Waller (New York: Academic Press, 1985).
  12. E. Bialystok, 'Influences of Bilingualism on Metalinguistic Development' (paper presented at the symposium 'Language Awareness/Reading Development: Cause? Effect? Concomitance?' at the National Reading Conference Meeting, Petersburg, Fla., 1984).
  13. B. McLaughlin, 'Early Bilingualism: Methodological and Theoretical Issues' in *Early Bilingualism and Child Development*, 44.
  14. K. Hakuta and R.M. Diaz, 'The Relationship Between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability: A Critical Discussion and Some New Longitudinal Data' in *Children's Language*, vol. 5, edited by K.E. Nelson (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1985).
  15. R.M. Diaz, 'Bilingual Cognitive Development: Addressing Three Gaps in Current Research,' *Child Development* (forthcoming).
  16. W.E. Lambert, 'Culture and Language as Factors in Learning and Education', in *Education of Immigrant Students*, edited by A. Wolfgang (Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1975).
  17. Cummins and Swain, *Bilingualism in Education*.
  18. J. Cummins, 'Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children,' *Review of Educational Research* 49 (1979): 222-51.
  19. Diaz, 'Bilingual Cognitive Development' (forthcoming).
  20. Cummins, *Bilingualism and Special Education*, 143.
  21. Cummins, *Heritage Language Education*, and *Bilingualism and Special Education*.
  22. Cummins and Swain, *Bilingualism in Education*.
  23. Cummins, *Heritage Language Education*.
  24. E.g., J. Cummins, *Heritage Language Education*, and *Bilingualism and Special Education*.
  25. E.g., J. Bhatnagar, 'Linguistic Behaviour and Adjustment in Immigrant Children in French and English Schools in Montreal,' *International Review of Applied Psychology* 1/2 (1980): 141-58; D. Dolson, 'The Effects of Spanish Home Language Use on the Scholastic Performance of Hispanic Pupils,' *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6 (1985): 135-56.
  26. J. Kemp, 'Native Language Knowledge as a Predictor of Success in Learning a Foreign Language with Special Reference to a Disadvantaged Population' (M.A. thesis, Tel-Aviv University, 1984).
  27. B. Treger and B.K. Wong, 'The Relationship Between Native and Second Language Reading Comprehension and Second Language Oral Ability' in *Placement Procedures in Bilingual Education: Education and Policy Issues*, edited by C. Rivera (Clevedon, England: Multilingual Matters, 1984).
  28. C.M. Ramirez, 'Bilingual Education and Language Interdependence: Cummins and Beyond' (Ph.D. dissertation, Yeshiva University, 1985).
  29. Hakuta and Diaz, 'The Relationship Between Degree of Bilingualism and Cognitive Ability.'
  30. Allen et al., 'The Development of Bilingual Proficiency.'
  31. E.g., S.R. Goldman, *Utilization of Knowledge Acquired Through the First Language in Comprehending a Second Language: Narrative Composition by Spanish-English Speakers* (report submitted to the U.S. Department of Education 1985); V. Guerra, 'Predictors of Second Language Learners' Error Judgements in Written English' (Ph.D. dissertation, University of Houston, 1984); L.T. Katsaiti, 'Interlingual Transfer of a Cognitive Skill in Bilinguals' (M.A. thesis, Ontario Institute for Studies in Education, 1983).
  32. E.g. S.D. Krashen, 'Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory' in *Schooling and Language Minority Student: A Theoretical Framework* (Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State Department of Education, 1981); M.H. Long, 'Native Speaker/Non-native Speaker Conversation in the Second Language Classroom' in *On TESOL, '82: Pacific Perspectives on Language Learning and Teaching*, edited by M.A. Clarke and J. Handscombe (Washington: TESOL, 1983); J. Schachter, 'Nutritional Needs of Language Learners' in *On TESOL, '82*; L. Wong Fillmore, 'The Language Learner as an Individual: Implications of Research on Individual Differences for the ESL Teacher' in *On TESOL, '82*.
  33. Wong Fillmore, *ibid.*, 170.
  34. M. Swain, 'Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development' in *Bilingualism in Education*.
  35. M. Swain and L. Wong Fillmore, 'Child Second Language Development: Views From the Field on Theory and Research' (paper presented at the 18th Annual TESOL Conference, Houston, Texas, March 1984), 18.
  36. Cummins, *Bilingualism and Special Education*.
  37. G. Wells, 'Language, Learning and the Curriculum' in *Language, Learning and Education*, edited by G. Wells (Bristol: Centre for the Study of Language and Communication, University of Bristol, 1982).
  38. Allen et al., 'The Development of Bilingual Proficiency'; R. Wilson and M. Connock, 'An Assessment of the 50/50 Programme in the English Sector Schools' (Ottawa Roman Catholic Separate School Board, Feb. 1982).
  39. J. Cummins, 'Special Needs in French Immersion' (paper presented to the Canadian Parents for French Conference, Whitehorse, Yukon, Oct. 1985).
  40. Cummins, *Bilingualism and Special Education*; Cummins and Swain, *Bilingualism in Education*.
  41. D. Graves, *Writing: Children and Teachers at Work* (Exeter, N.H.: Heinemann, 1983).
  42. J. Cummins, 'Cultures in Contact: Using Classroom Microcomputers for Cultural Interchange and Reinforcement,' *TESL Canada* (forthcoming).