

# Meertaligheid in het onderwijs

*Een analyserend onderzoek naar de kennis en ervaring van basisschooldocenten met  
tweetalige kinderen op Utrechtse basisscholen*

Auteur: Aoife Groenewegen

Studentnummer: 3953467

Begeleidend docent: dr. M. Pinto

Tweede lezer: dr. J.M. Nortier

Master Taal, mens en maatschappij

Faculteit der Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht

27 juni 2014

**Universiteit Utrecht**



# INHOUDSOPGAVE

---

<b>Voorwoord</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Inleiding</b> .....	<b>5</b>
<b>2. Theoretisch kader</b> .....	<b>9</b>
2.1 <i>Achtergrond</i> .....	9
2.2 <i>Tweetaligheid</i> .....	9
2.3 <i>Verwachtingen</i> .....	11
<b>3. Methode</b> .....	<b>12</b>
3.1 <i>Onderzoeksmethode en instrumentarium</i> .....	12
3.2 <i>Participanten</i> .....	12
3.3 <i>Procedure</i> .....	14
3.4 <i>Analyseren van gegevens</i> .....	14
<b>4. Resultaten</b> .....	<b>15</b>
<b>5. Discussie</b> .....	<b>21</b>
5.1 <i>Cognitieve aspecten van tweetaligheid</i> .....	21
5.2 <i>Emotionele en sociologische aspecten</i> .....	26
5.3 <i>Subtractieve versus additieve tweetaligheid</i> .....	28
5.4 <i>Plebejische versus prestigieuze meertaligheid</i> .....	29
5.5 <i>Taalbeleid op basisscholen</i> .....	30
<b>6. Conclusie</b> .....	<b>33</b>
6.1 <i>Vervolgonderzoek</i> .....	34
<b>Literatuur</b> .....	<b>36</b>
<b>Bijlage 1</b> .....	<b>42</b>
<b>Bijlage 2</b> .....	<b>46</b>

## FIGUREN EN TABELLEN

---

<i>Tabel 1. Overzicht participanten</i>	<i>13</i>
<i>Figuur 1. Vaardigheden waar tweetalige kinderen moeite mee hebben</i>	<i>15</i>
<i>Figuur 2. Voordelen van meertaligheid</i>	<i>16</i>
<i>Figuur 3. Nadelen van meertaligheid</i>	<i>17</i>
<i>Figuur 4. Overzicht omgaan met meertalige situatie</i>	<i>19</i>
<i>Figuur 5. Manier waarop kennis is verworven</i>	<i>20</i>

## VOORWOORD

---

Dit onderzoeksverslag vormt de afsluitende scriptie voor mijn master Taal, mens en maatschappij aan de Universiteit Utrecht. Voor dit onderzoek ben ik op zoek gegaan naar een onderwerp dat mij vanuit mijn persoonlijke interesses het meest aanspreekt, namelijk meertaligheid binnen het Nederlandse basisonderwijs. Tijdens mijn master merkte ik dat ik graag een brug zou willen slaan tussen de wetenschappelijke kennis en de praktijk. Bovendien wilde ik dat mijn scriptie een maatschappelijke bijdrage zou leveren. Dit mondde uit in de scriptie die nu voor u ligt.

Aan de totstandkoming heeft een aantal mensen een bijdrage geleverd, die ik bij deze wil bedanken. Allereerst wil ik mijn scriptiebegeleiders Manuela Pinto en Jacomine Nortier bedanken voor hun begeleiding en feedback. Bedankt voor de nuttige tips voor zowel het vinden van geschikte literatuur als voor het schrijven van de scriptie. Dank gaat ook uit naar de participanten voor hun deelname aan het onderzoek. Ten slotte wil ik Ayla Loomans en Bram Peulers bedanken voor het meelesen en meedenken.

Utrecht, 23 juni 2014

Aoife Groenewegen

# 1. INLEIDING

---

Wereldwijd is meertaligheid de norm. Ongeveer tachtig procent van de wereldbevolking is meertalig. Ook Nederland is tweetalig, want er zijn veel mensen met een andere moedertaal dan het (standaard) Nederlands.<sup>1</sup> Uit de gemeentelijke inwonersenquête (2009) van de gemeente Utrecht blijkt dat 85 procent van de Utrechters drie of meer talen spreekt.<sup>2</sup> Echter, in Nederland brengt meertaligheid voor- en nadelen met zich mee. Dit veroorzaakt vaak discussies en roept zowel positieve als negatieve emoties op. Sommige mensen benadrukken de culturele rijkdom en de sociale functie, anderen zijn bang dat de ene taal gaat lijden onder het leren van de andere taal. In de Nederlandse samenleving associeert men meertaligheid voornamelijk met gebrekkig Nederlands, taalachterstand en taalproblemen als symbolisch voor de Nederlandse ‘cultuur’ in verval, en als het niet willen aanpassen van ‘anderen’ aan de Nederlandse samenleving (Cornips, 2012).

Binnen het onderwijs speelt meertaligheid met name een grote rol. Het aantal immigranten uit bijvoorbeeld Midden- en Oost-Europese landen is de laatste jaren flink toegenomen. Deze immigranten brengen hun eigen moedertaal mee, waardoor er steeds meer kinderen op scholen zitten die het Nederlands als tweede taal leren. Verschillende factoren spelen mee om het Nederlands goed te leren beheersen. Nortier (2009) stelt allereerst dat leeftijd een belangrijke rol speelt. Hoe jonger iemand is, hoe meer kans hij of zij heeft op succesvolle taalverwerving. Daarnaast kan de moedertaal invloed hebben op het verwervingsproces van een tweede taal. Afhankelijk van de taal kan deze soms leiden tot het maken van fouten, maar ook juist houvast bieden. Ook de motivatie om een tweede taal te leren speelt een rol. Ten slotte dient er veel contact te zijn tussen de tweedetaalleerder en de taal die geleerd wordt. Deze doeltaal is in dit geval het Nederlands.

Scholen en leerkrachten kunnen een sleutelrol spelen in het uitvoeren van een goed taalbeleid met betrekking tot meertaligheid. Uit onderzoek van Skilton-Sylvester (2003) blijkt dat de ideeën van leerkrachten tegenover tweede taalonderwijs, tweetaligheid en de waarde van talen de basis vormt voor hun dagelijkse

---

<sup>1</sup> Tweetaligheid geeft aan dat iemand twee talen spreekt. Meertaligheid geeft aan dat iemand meerdere talen spreekt. In deze scriptie worden de termen ‘tweetalig’ en ‘meertalig’ door elkaar gebruikt.

<sup>2</sup> Zie <http://www.utrecht.nl/internationale-zaken/utrecht-connected/meertaligheid/>

onderwijsuitvoering. Dooly (2005) concludeert dat een negatieve houding van de leerkracht met betrekking tot taalkundige en culturele diversiteit wordt versterkt door het waarnemen van problemen hiermee in de klas. Buitenlandse ouders zullen waarschijnlijk niet verwachten dat Nederlandse leerkrachten hun kinderen de minderheidstaal zullen leren, dat is immers de taak van de ouders. Dit blijkt ook uit onderzoek van Gkaintartzi & Tsokalidou (2011). Zij vonden dat leerkrachten de waarde van tweetaligheid erkennen, maar dat zij de ouders verantwoordelijk houden voor de tweetalige ontwikkeling van de kinderen. Uit een onderzoek naar de houding van docenten met betrekking tot minderheidstalen blijkt dat docenten die niet getraind zijn in het lesgeven van een tweede taal geen rol voor zichzelf en scholen zien weggelegd in het doceren van de minderheidstaal. Dit vinden de docenten de verantwoordelijkheid van de ouders van de immigranten (Lee en Oxelson, 2006). Echter, de ouders van buitenlandse kinderen zouden wel kunnen verwachten dat de leerkrachten rekening houden met het feit dat tweetalige kinderen meerdere talen leren. Uit onderzoek van Skourtou (2002) blijkt dat docenten zich niet bewust lijken te zijn van hun bijdrage aan de talige en academische ontwikkeling van de leerlingen. De leerkrachten zouden moeten begrijpen dat de taalontwikkeling van tweetalige kinderen anders verloopt dan die van een eentalig kind.

Om op de juiste manier met meertalige leerlingen om te gaan, is het van belang dat leerkrachten voldoende kennis bezitten over de verwerving van de eerste en tweede taal. Kuiken (2006) stelt dat leerkrachten moeten worden opgeleid om voor een meertalige klas te staan. Hierbij gaat het volgens Kuiken (2006) niet alleen om bijvoorbeeld het Turks en Arabisch, maar ook om het Limburgs, het Fries of het Amsterdams. Het is belangrijk dat een leerkracht kennis heeft van verschillende talen en taalvariëteiten, zodat hij de leerlingen beter kan opvangen. Op de pabo's en de lerarenopleidingen wordt daar de laatste tijd wel aandacht aan besteed, maar dat zou nog beter kunnen (Kuiken, 2006).

Uit onderzoek van Smeets (2011) blijkt inderdaad dat er onder pabo- en alpo-studenten weinig kennis is omtrent meertaligheid. Het onderwerp meertaligheid wordt tijdens de opleiding van de studenten slechts in beperkte mate behandeld en bepaalde aspecten van meertaligheid blijven onderbelicht. Ook blijkt dat meertaligheid vaker wordt gezien als een handicap voor een kind dan als een voordeel. Op het overgrote deel van de scholen waar studenten stage liepen werd geen algemeen beleid gevoerd over hoe er met tweetalige kinderen moet worden omgegaan.

Uit Smeets' onderzoek (2011) blijkt dat aankomend docenten weinig kennis van meertaligheid bezitten. In dit onderzoek wordt daarom gekeken naar de kennis van leerkrachten van Utrechtse basisscholen omtrent tweetaligheid. Daarbij is onder andere gekeken naar de positieve en negatieve ervaringen met tweetaligheid in de klas en het advies dat de docenten geven aan ouders van tweetalige kinderen omtrent het taalgebruik van hun kinderen. Hierbij kan de andere (moeder)taal die de kinderen spreken een belangrijke rol spelen. Immers, als kinderen Nederlands en Engels spreken wordt dat over het algemeen als positief gezien, maar als kinderen Nederlands en Turks spreken wordt dat vaak als negatief ervaren. Het doel van deze studie is in kaart brengen welke kennis Utrechtse basisschooldocenten in de onderbouw (groep 3-4) bezitten over het omgaan met meertaligheid en achterhalen of er behoefte is aan meer voorlichting omtrent dit onderwerp.

In dit onderzoek is bekeken wat de ervaring van leerkrachten in het basisonderwijs in Utrecht is met tweetalige kinderen. Meer expliciet wordt onderzocht welke kennis leerkrachten bezitten met betrekking tot tweetaligheid en welke kennis uit de praktijk taalkundigen missen. Het overkoepelende doel van het onderzoek is om een brug te slaan tussen de bestaande wetenschappelijke literatuur en de kennis in de praktijk. Door te achterhalen wat de algemene ervaringen van leerkrachten zijn en wat eventuele verbeterpunten kunnen zijn op dit gebied zouden taalkundigen wellicht een rol kunnen spelen in het bieden van voorlichting zodat meertaligheid als een waardevolle aanvulling wordt gezien.

Ten slotte zal een artikel worden geschreven waarin een samenvatting van de positieve en negatieve ervaringen van de leerkrachten wordt gegeven. Ook worden de belangrijkste wetenschappelijke inzichten over het omgaan met en begeleiden van meertalige kinderen in de praktijk gegeven.

#### *Probleemstelling en onderzoeksvraag*

Uit onderzoek van Smeets (2011) blijkt dat het onderwerp meertaligheid op de lerarenopleidingen in Utrecht niet uitgebreid wordt behandeld. Dit geeft aan dat er wellicht een verschil bestaat tussen wetenschappelijke conclusies en wat men in de praktijk op de werkvloer ervaart en nastreeft.

De onderzoeksvraag van het onderzoek luidt als volgt: *Welke kennis bezitten leerkrachten van Utrechtse basisscholen over tweetaligheid en hoe wordt deze kennis weerspiegeld in de praktische omgang met tweetalige kinderen?*

Er zijn verschillende deelvragen opgesteld om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Deze deelvragen werden verdeeld in drie onderwerpen: de feiten op de werkvloer (taalbeleid, populatie), de ervaring van leerkrachten met meertalige kinderen (vaardigheden, ervaringen) en de kennis die leerkrachten bezitten met betrekking tot het omgaan met meertalige kinderen (voor- en nadelen, advies).

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, is het allereerst van belang om de verschillen en de theorieën rondom één- en tweetaligheid te beschrijven zoals deze in de literatuur bekend zijn. Deze worden in hoofdstuk 2 ('Theoretisch kader') behandeld. De methode en onderzoeksopzet worden in hoofdstuk 3 ('Methode') beschreven. Vervolgens worden de resultaten van dit onderzoek beschreven in hoofdstuk 4 ('Resultaten'). Tenslotte worden in de discussie de resultaten onderbouwd of weerlegd in hoofdstuk 5 ('Discussie'). In hoofdstuk 6 ('Conclusie') worden conclusies getrokken.

Sommige delen van deze scriptie worden opgenomen in een aparte bijlage (bijlage 1). Voor deze bijlage worden relevante delen van de scriptie herschreven in een artikel, zodat ze bruikbaar zijn voor de participanten die hebben aangegeven meer te willen weten over het omgaan met meertalige leerlingen.



## 2. THEORETISCH KADER

---

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste begrippen van deze scriptie besproken. Allereerst wordt beschreven op welke manier kinderen één of meerdere talen verwerven. Verder wordt besproken wanneer iemand als tweetalig wordt gezien en worden verschillende soorten tweetaligheid behandeld. Ten slotte worden de verwachtingen over de uitkomsten van het onderzoek beschreven.

### 2.1 *Achtergrond*

Kinderen hebben het vermogen om alle klanken die wereldwijd gesproken worden te onderscheiden. Het ligt aan de taal die de ouders en andere mensen in de directe omgeving van het kind spreken, welke taal een kind leert. Een kind leert zijn moedertaal allereerst door de klanken van de ouders en mensen in zijn omgeving te onderscheiden van andere talen (Nieuwenhuijsen, 2005). Vervolgens leert het kind, door woorden te combineren, de grammaticaregels en structuur van de moedertaal (Hoff, 2013). De taalontwikkeling van eentalige kinderen bestaat uit verschillende fasen. Allereerst is er de pre-linguale fase. Kinderen beginnen in deze fase met het luisteren naar geluiden en ze experimenteren zelf met klanken in de vorm van brabbelen. In deze fase wordt de basis gelegd voor de verdere taalontwikkeling. Vervolgens komt de vroeg linguale periode. In deze fase produceren kinderen één-woord-zinnen, twee-woord-zinnen en zinnen die uit meerdere woorden bestaan. Daarna volgt de differentiatiefase. In deze fase worden de zinnen langer en het taalgebruik complexer. Dit hangt samen met de ontwikkeling op sociaal-emotioneel, motorisch en cognitief gebied, die zich ook in de taalontwikkeling uit. Ten slotte volgt de voltooiingsfase. Het kind is dan ongeveer vijf jaar. De periode van vijf tot negen jaar wordt gezien als de afrondende fase waarin de woordenschat verder wordt uitgebreid en de complexiteit van de taal toeneemt door het leren lezen en schrijven (Schaerlaekens & Gillis, 1987).

### 2.2 *Tweetaligheid*

Over de vraag wanneer iemand tweetalig is bestaan verschillende meningen. Immers, er worden verschillende definities van tweetaligheid gebruikt die weer op verschillende criteria zijn gebaseerd. Voor de meeste mensen geldt dat iemand tweetalig is wanneer men vanaf de geboorte wordt opgevoed met twee talen. Iemand die twee talen kan spreken wordt echter ook vaak als tweetalig gezien. In beide

definitie speelt de taalvaardigheid een rol. In de eerste definitie zijn er strenge eisen verbonden aan de taalvaardigheid. In dit geval is iemand tweetalig als hij of zij beide talen op moedertaalniveau beheerst. Echter, bij de tweede definitie is iemand al tweetalig als hij of zij een kort gesprek op vakantie kan voeren in de tweede taal. Veel tweetaligen vallen tussen deze twee uitersten in. Ook linguïsten verschillen op dit gebied van mening. Zij hebben een algemene definitie én een meer specifieke definitie, afhankelijk van het onderzoeksgebied en het bestudeerde onderwerp. Mackey (1962) definieert tweetaligheid als ‘de mogelijkheid om meer dan één taal te gebruiken.’ Weinreich (1953) stelt dat tweetaligheid ‘het afwisselend gebruik van twee talen in de praktijk’ is. Grosjean (1992) definieert tweetaligheid als volgt: ‘Regelmatig gebruik van twee of meer talen; tweetaligen zijn zij die twee of meer talen in hun dagelijks leven nodig hebben en gebruiken.’ Volgens Penninx et al. (1998) wordt iemand als meertalig gezien als hij/zij afwisselend meer dan één taal gebruikt ten behoeve van de interactie met relevante gesprekspartners. In al deze laatste definities staat het gebruik van meerdere talen centraal, niet het beheersingsniveau.

Voor linguïstisch onderzoek naar tweetaligheid maakt men liever onderscheid tussen vroege tweetaligheid en tweede taalverwerving bij kinderen of volwassenen. De leeftijd waarop kinderen de tweede taal leren is hiervoor van belang. Matras (2004) stelt dat de leeftijd van drie jaar wordt gezien als grens. Als een kind voor deze leeftijd twee talen leert, is er sprake van vroege tweetaligheid. Als een kind de tweede taal na deze leeftijd leert is er sprake van tweede taalverwerving of late tweetaligheid. Dit onderscheid wordt ook simultane verwerving en successieve verwerving genoemd. Met simultane tweetaligheid wordt bedoeld dat de talen tegelijkertijd verworven worden. Dit kan bijvoorbeeld doordat de moeder vanaf de geboorte Nederlands met het kind spreekt en de vader Engels. Bij simultane tweetaligheid is het taalontwikkelingsproces zeer vergelijkbaar met het ontwikkelingsproces van eentalige kinderen. Het verschil is dat de kinderen de verschillende fasen niet in één taal, maar in twee talen apart van elkaar doorlopen. Kinderen die simultaan meertalig worden opgevoed, ontwerpen zo niet één maar twee taalsystemen tegelijkertijd, die deels apart van elkaar in de hersenen worden opgeslagen. Deze kinderen hebben in feite twee moedertalen waarbij de twee talen geen of nauwelijks invloed op elkaar hebben.

Successieve tweetaligheid houdt in dat de talen na elkaar worden verworven. Er is sprake van ‘wanneer een kind op een wat later tijdstip buiten het ééntalige gezin wordt geconfronteerd met een andere taal’ (De Rijke & Strandens, 1995). De taalontwikkeling verloopt in dit geval anders dan die van eentalige kinderen. Het kind heeft immers al een basis ontwikkeld in de eerste taal en kan uit de kennis van zijn moedertaal putten om de andere taal te leren. Bij het verwerven van de tweede taal slaan ze dus bepaalde fases over omdat ze al kennis hebben van taal in het algemeen, zoals het opbouwen van zinnen.

### 2.3 *Verwachtingen*

Voortvloeiend uit het theoretisch kader van dit onderzoek kunnen er enkele hypothesen worden opgesteld. Uit het onderzoek van Smeets (2011) is gebleken dat er niet uitgebreid aandacht wordt besteed aan het omgaan met meertalige kinderen op de lerarenopleiding.

Een eerste verwachting is daarom dat docenten wel kennis bezitten omtrent meertaligheid, maar dat deze kennis niet up-to-date is. Het zou kunnen zijn dat deze kennis eenzijdig is en alleen betrekking heeft op het aspect waar leraren mee te maken krijgen. Veel docenten zullen waarschijnlijk willen weten of tweetaligheid schadelijk is voor het Nederlands van hun leerlingen. Hier zouden taalkundigen een rol kunnen spelen, bijvoorbeeld door de leerkrachten te ondersteunen met inzichten vanuit wetenschappelijk onderzoek. Echter, om voorlichting te geven over de waardevolle aspecten van meertaligheid hebben taalkundigen kennis en concrete ervaringen vanuit de praktijk nodig.

Daarnaast wordt verwacht dat docenten die op scholen werken met overwegend allochtone leerlingen meer ervaring en betere inzichten uit de praktijk hebben. Zij zullen waarschijnlijk beter in staat zijn om met een meertalige situatie om te gaan dan docenten die werken op scholen met overwegend autochtone leerlingen. Docenten op scholen met overwegend allochtone leerlingen zullen zich waarschijnlijk ook beter geschoold voelen om met een meertalige situatie om te gaan, doordat zij dagelijks te maken hebben met meertalige kinderen.

### 3. METHODE

---

Zoals beschreven in de inleiding is het doel van dit onderzoek om een inventarisatie te maken over meertaligheid op school aan de hand van de kennis, ervaring en de mening van leerkrachten. In dit hoofdstuk wordt de methode besproken. Allereerst worden de onderzoeksmethode en instrumentarium besproken. Vervolgens wordt besproken welke participanten hebben meegewerkt aan dit onderzoek. Daarna wordt verteld hoe de procedure verliep. Tenslotte wordt ingegaan op het analyseren van de data.

#### 3.1 *Onderzoeksmethode en instrumentarium*

Om de onderzoeksvraag en deelvragen te beantwoorden, is een vragenlijst verspreid onder leerkrachten. In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een zelf opgestelde vragenlijst. Volgens Dörnyei (2002) moet een vragenlijst niet te lang zijn, zodat de drempel om mee te werken zo laag mogelijk is. Daarnaast is het praktisch om vragen te gebruiken die al eerder gesteld zijn omdat deze vaak goed werken. Ook moet de vragenlijst makkelijk taalgebruik en simpele vragen bevatten en mogen er geen negatieve constructies in staan.

De vragenlijst bestaat uit 24 vragen, waarvan 17 meerkeuzevragen. Aangezien op sommige vragen een subjectief antwoord gegeven kan worden, hebben de respondenten de mogelijkheid om naar eigen ervaring het antwoord in te vullen. De vragenlijst bestaat uit vier onderdelen. Vraag 1 tot en met 5 gaan over feiten op de werkvloer. Deze vragen zijn bedoeld om te achterhalen hoe de populatie op de scholen is en welk taalbeleid er wordt gevoerd. De volgende vragen, vraag 6 tot en met 9, hebben betrekking op de ervaring van de leerkrachten met tweetaligheid. Er wordt onder andere gevraagd naar positieve en negatieve ervaringen met tweetalige kinderen. Het derde deel, vraag 10 tot en met 16, gaat over de kennis van docenten met tweetaligheid. Deze vragen zijn bedoeld om te achterhalen welke kennis zij bezitten en op welke manier zij deze kennis hebben verworven. Tot slot bevat de vragenlijst een deel met vragen over persoonlijke gegevens van de participanten. In bijlage 2 is de vragenlijst te vinden zoals de leerkrachten deze ontvangen hebben.

#### 3.2 *Participanten*

In Nederland volgen veel leerlingen die Nederlands als tweede taal hebben basisonderwijs. Om alle meertaligen goed te kunnen begeleiden, is het van belang dat

basisschoolleerkrachten kennis hebben over meertalige ontwikkeling en het omgaan met tweetalige kinderen. Als doelgroep is daarom gekozen voor leerkrachten die lesgeven op een basisschool in de stad Utrecht in groep 3 of 4 waar leerlingen net leren te lezen. Leerkrachten kunnen duidelijk verantwoorden welke knelpunten zij tegen komen en of er behoefte is aan meer uitleg en informatie omtrent twee- of meertalige kinderen. Bovendien is het interessant om er achter te komen wat de visie van de leerkrachten is op meertalige leerlingen in het onderwijs.

Om een representatief beeld te kunnen geven van de stad Utrecht, is getracht zo veel mogelijk participanten van verschillende scholen en in verschillende wijken van Utrecht te vinden. De participanten zijn geworven via basisscholen en via het sociale netwerk van de onderzoeker. In totaal deden elf participanten aan dit onderzoek mee. Hiervan werkte 55 procent op een school met overwegend autochtone leerlingen en achttien procent op een school met overwegend allochtone leerlingen. Onder allochtone leerlingen worden leerlingen verstaan die zelf in het buitenland zijn geboren of waarvan (één van) de ouders in het buitenland zijn geboren. 27 procent van de participanten werkt op een school waar een mix van zowel allochtone als autochtone leerlingen voorkomt. Om een zo homogeen mogelijke groep participanten te creëren zijn alleen leerkrachten uit de onderbouw (groep 3-4) benaderd om mee te werken aan dit onderzoek. Een overzicht van de participanten is te vinden in Tabel 1.

<b>Plaats basisschool</b>	<b>Populatie basisschool</b>
Oost (Wittevrouwen)	Overwegend autochtoon
West (Oog in al)	Mix
Noordoost (Vogelenbuurt)	Mix
Zuidwest (Kanaleneiland)	Overwegend allochtoon
Zuidwest (Kanaleneiland)	Overwegend allochtoon
Maarsse	Overwegend autochtoon
Zuid (Lunetten)	Overwegend autochtoon
Nieuwegein	Overwegend autochtoon
Oost (Rijnsweerd)	Overwegend autochtoon
West (Oog in al)	Overwegend autochtoon
Zuidwest (Rivierenwijk)	Mix

*Tabel 1. Overzicht Participanten*

### 3.3 *Procedure*

Het onderzoek werd individueel en schriftelijk afgenomen. De vragenlijst, die is opgesteld via Google Formulieren, werd naar de participanten gestuurd per e-mail. Aan de participanten werd verteld dat de enquête bedoeld was om te onderzoeken hoe het in de praktijk is om meertalige leerlingen in de klas te hebben. Ook werd verteld dat het onderzoek geheel anoniem is en dat de gegevens vertrouwelijk wordt verwerkt. Daarnaast werd ze verteld dat het onderzoek niet langer dan tien minuten zou duren. Ook was er een voortgangsbalkje te zien waardoor de participanten zagen hoe ver zij waren met de enquête.

Elf respondenten hebben de vragenlijst online ingevuld en ook doorgestuurd naar andere docenten. Er was dus van te voren niet geheel duidelijk op welke scholen en in welke wijk/stad de docenten les geven. Aan het einde van de enquête werd de participant gevraagd of hij/zij behoefte heeft aan meer informatie omtrent meertaligheid. De participanten kregen geen beloning voor het meedoen aan het onderzoek.

### 3.4 *Analyseren van gegevens*

Het eerste deel van het onderzoek bestond uit het analyseren van de antwoorden die docenten gaven op hun ervaring met tweetaligheid. Dit waren voornamelijk open vragen waarbij is gekeken naar de meest voorkomende antwoorden. In het tweede deel werden de antwoorden op de meerkeuzevragen geanalyseerd. De antwoorden op de meerkeuzevragen zijn geëxporteerd naar het programma Excel. Vanuit Excel werd met behulp van verschillende grafieken en percentages gekeken welke antwoorden op welke vragen zijn gegeven. Hierbij is voornamelijk een vergelijking gemaakt tussen de antwoorden op de vragen wat de voor- en nadelen van tweetaligheid zijn en met welke vaardigheden tweetalige kinderen moeite hebben. Daarnaast is gekeken of de participanten zichzelf voldoende geschoold voelen om met een meertalige situatie om te gaan en op welke manier zij kennis hebben verworven over meertaligheid.

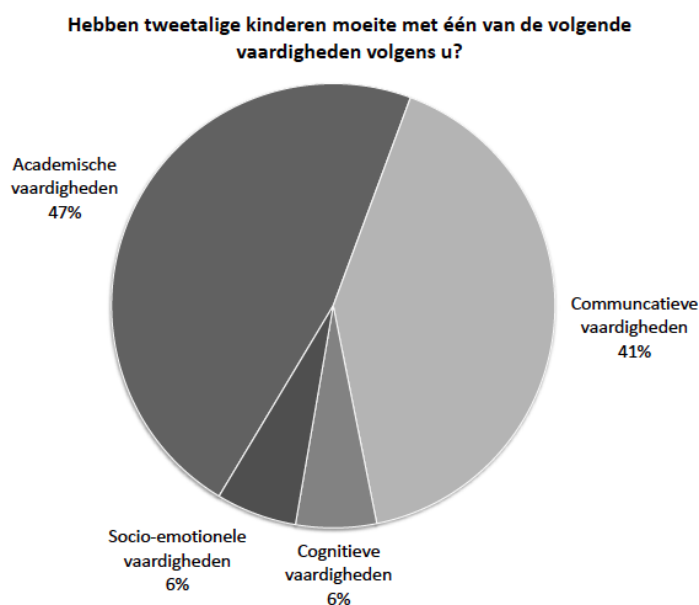
In totaal zijn er elf vragenlijsten ingevuld. Alle vragenlijsten waren bruikbaar omdat de betreffende personen allemaal op scholen in Utrecht werkzaam waren.

## 4. RESULTATEN

---

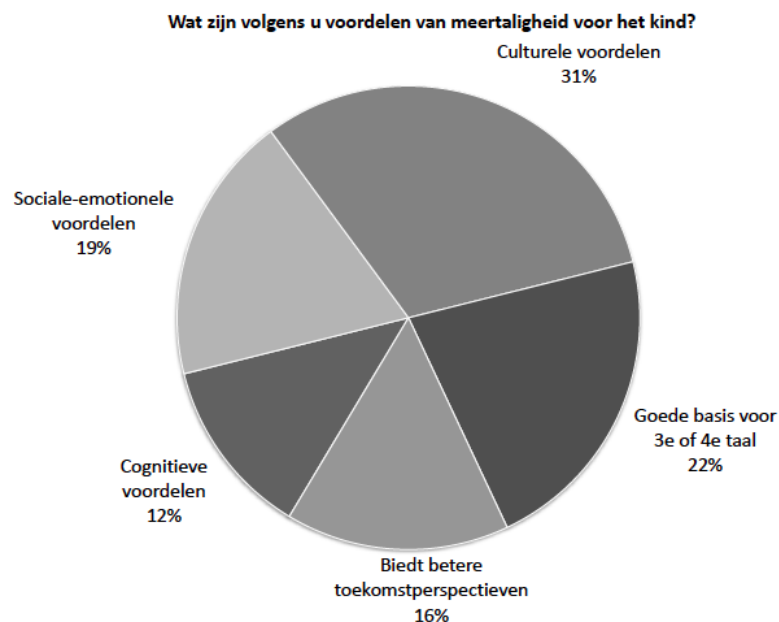
In dit hoofdstuk worden de resultaten van dit onderzoek besproken en geanalyseerd. De resultaten worden beschreven aan de hand van de vragenlijsten die de leerkrachten hebben ingevuld. Ze geven een beeld van wat er leeft onder docenten op Utrechtse basisscholen. Allereerst worden de antwoorden met betrekking tot cognitieve aspecten en sociale aspecten van tweetaligheid besproken. Vervolgens wordt gekeken naar de antwoorden op de vragen die betrekking hebben op het taalbeleid op scholen. Ten slotte wordt de achtergrond van de docenten en scholen besproken.

De kennis van docenten over de cognitieve en sociale aspecten van tweetaligheid wordt onderzocht aan de hand van een aantal meerkeuzevragen waarbij de participanten de mogelijkheid hadden om zelf antwoorden toe te voegen. In Figuur 1 staat een overzicht van de antwoorden op de vraag met welke vaardigheden tweetalige kinderen moeite hebben volgens docenten. Uit de antwoorden blijkt dat de meeste docenten (47 procent) denken dat tweetalige kinderen voornamelijk moeite hebben met academische vaardigheden zoals lezen, spreken, schrijven en luisteren. Daarnaast geven veel docenten (41 procent) aan te denken dat tweetalige kinderen ook moeite hebben met communicatie vaardigheden, zoals zich uitdrukken. Cognitieve (6 procent) en socio-emotionele (6 procent) vaardigheden worden volgens docenten minder vaak als moeizaam ervaren.



*Figuur 1. Vaardigheden waar tweetalige kinderen moeite mee hebben*

Op de vraag wat de voordelen van meertaligheid voor het kind zijn, worden cognitieve voordelen het minst vaak (12 procent) genoemd. De ruime meerderheid (31 procent) van de respondenten geeft aan dat meertaligheid culturele voordelen biedt, doordat het toegang geeft tot meerdere talen en culturen. Verder wordt door veel docenten (22 procent) als voordeel genoemd dat meertaligheid een goede basis is voor het leren van een derde of vierde taal. Zestien procent is van mening dat meertaligheid betere toekomstperspectieven biedt. Ook de belangrijke sociale en emotionele functie wordt door veel docenten (19 procent) als voordeel gezien. Figuur 2 geeft de antwoorden op deze vraag visueel weer.

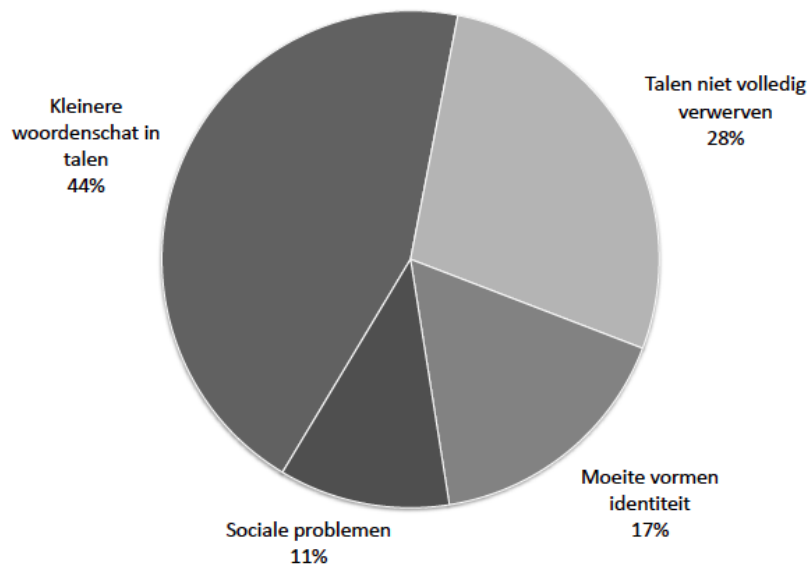


*Figuur 2. Voordelen van meertaligheid*

Over de vraag wat de nadelen van meertaligheid zijn, zijn de meningen meer verdeeld. De cognitieve aspecten van tweetaligheid worden vaker als nadeel bestempeld. Zo vindt 44 procent van de participanten de kleinere woordenschat in beide talen het grootste nadeel. Verder wordt het feit dat talen niet volledig verworven worden door 28 procent als nadeel genoemd. Moeite hebben met het vormen van de eigen culturele identiteit (17 procent) en sociale problemen (11 procent) wordt door de docenten minder vaak als nadeel gezien. Een overzicht van de antwoorden op deze vraag staat in Figuur 3.



### Wat zijn volgens u nadelen van meertaligheid voor het kind?



*Figuur 3. Nadelen van meertaligheid*

Uit de antwoorden van de docenten blijkt dat de sociaal-emotionele aspecten van tweetaligheid over het algemeen als meest positief wordt gezien. Alle docenten zijn van mening dat de andere (moedert)taal die de kinderen spreken belangrijk is. Echter, toch denk 36 procent van de respondenten dat tweetaligheid de oorzaak is van leer- of taalproblemen bij leerlingen. 64 procent is van mening dat tweetaligheid daar geen rol bij speelt. Veel docenten benadrukken het feit dat het hebben van verschillende culturen in een klas waardevol is. Kinderen leren op deze manier veel van elkaar en over andere talen. Een docente geeft als voorbeeld dat ze de kinderen in haar klas Engelse liedjes laat vertalen, zodat iedereen begrijpt wat er gezongen wordt. Daarnaast benadrukken meerdere docenten dat kinderen het leuk vinden om elkaar nieuwe woorden te leren uit een andere taal. Een docente, die zelf tweetalig is opgevoed, merkt dit ook. De kinderen uit haar klas vragen vaak aan haar hoe bepaalde woorden in het Spaans heten. Een docente op een school met voornamelijk allochtone kinderen noemt een andere positieve ervaring: de meertalige leerlingen leren volgens haar veel sneller en effectiever een nieuwe taal dan eentalige leerlingen. Ook wordt het als positief ervaren dat tweetalige kinderen creatiever zijn in hun taalgebruik.

Uit de antwoorden van de docenten blijkt dat veel docenten ook negatieve ervaringen hebben met tweetalige kinderen. Zo noemt een docent het lastig als (een)

ouder(s) de Nederlandse taal niet beheerst en er een tolk mee naar het oudergesprek moet komen om te helpen. De communicatie verloopt in een dergelijk geval niet zoals gewenst. Een andere docent vindt het lastig om met tweetalige kinderen om te gaan als ze in hun andere taal overschakelen. Haar ervaring is dat tweetalige leerlingen dit doen in een ongemakkelijke situatie of als ze zich geen houding weten te geven. Eén participant heeft meegemaakt dat een meisje een jaar lang niet heeft gepraat. De docent vermoedt dat dit kwam doordat ze onzeker was over haar uitspraak van Nederlandse woorden. De meeste docenten valt op dat tweetalige kinderen met name achterlopen op het gebied van woordenschat, uitdrukkingsvaardigheden en spelling. Een aantal docenten noemt dat het lastig is om tweetalige kinderen te toetsen omdat ze niet weten of de kinderen lager scoren doordat ze de vraagstelling niet begrijpen of doordat ze het antwoord niet weten. Dit geldt ook in klassikaal verband. Een andere docent vindt het lastig dat tweetalige kinderen niet altijd meekrijgen wat er bedoeld wordt doordat ze niet alles snel begrijpen.

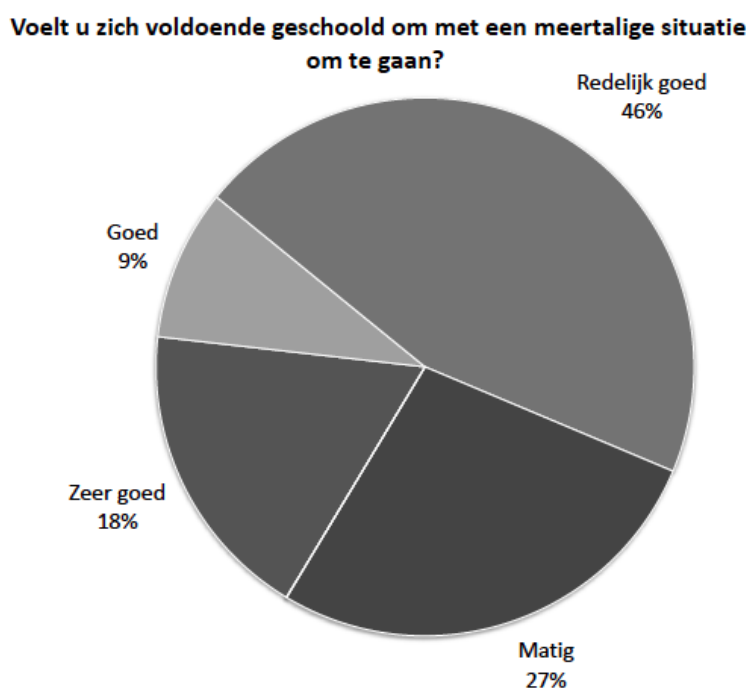
Op de vraag of tweetaligheid wel eens als een probleem wordt gezien, wordt wisselend gereageerd. De meeste docenten zijn bang dat het Nederlands van de kinderen leidt onder de andere taal. Er wordt genoemd dat kinderen die door tweetaligheid een taalachterstand hebben deze niet meer in zullen halen en veel problemen hebben op het gebied van lezen en spelling. Eén docent noemt het pas een probleem als een school geen duidelijke regels stelt met betrekking tot het gebruiken van de eerste taal. Ook ziet een docent tweetaligheid als een probleem in de resultaten van toetsen. Zij stelt dat de school wordt afgerekend op de resultaten van leerlingen. Als kinderen niet snappen of begrijpen wat er wordt gevraagd, zullen zij ook rekentoetsen niet halen ondanks dat ze goed zijn in rekenen. Een andere leerkracht noemt het onder ontwikkelen van het Nederlands ook een probleem. Deze docent stelt dat tweetalige kinderen zich hierdoor niet kunnen ontwikkelen op hun eigen niveau, omdat ze vakken waar talige kennis voor nodig is niet halen. Ten slotte wordt het toetsen van taal lastig gevonden. Er is één leerkracht opgevallen dat taaltoetsen in een gesloten setting weinig resultaat opleveren. Doordat dit toetsen zijn waarbij de vragen op een bepaalde manier geformuleerd zijn, lopen tweetalige kinderen soms vast.

De populatie op de scholen is voor het grootste deel (55 procent) overwegend autochtoon. Achttien procent van de participanten geeft aan op een school te werken waar de populatie overwegend allochtoon is, en 27 procent van de participanten werkt op een school waar een mix voorkomt. Op alle scholen mag alleen Nederlands

worden gesproken op school en in de klas. Op zes van de elf de scholen wordt geen algemeen taalbeleid gevoerd wat betreft het omgaan met twee of meertaligheid. Op één school wordt tweetaligheid afgeraden. Twee docenten geven aan 'overige' en twee participanten weten het antwoord op deze vraag niet.

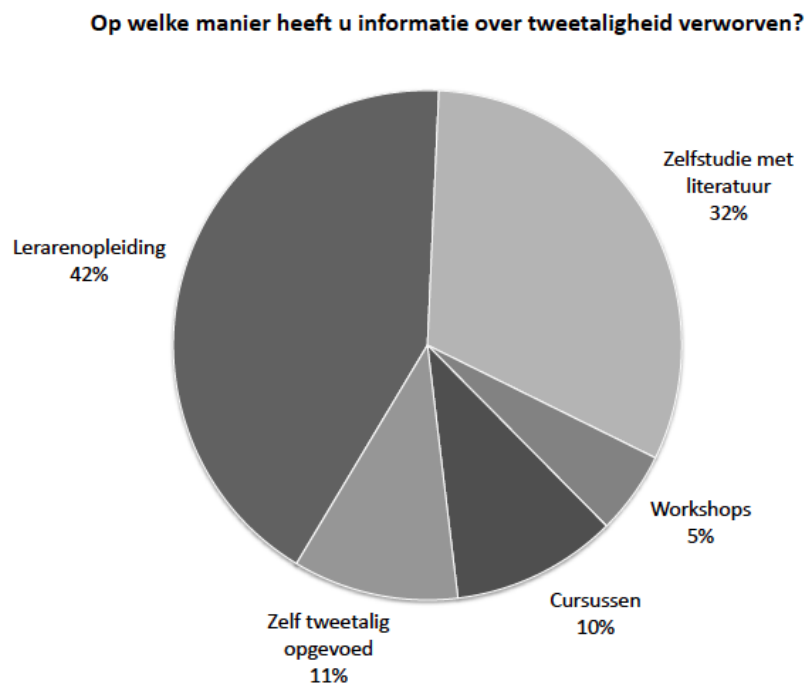
De meerderheid (64 procent) van de respondenten geeft aan dat het onderwerp tweetaligheid niet uitgebreid is behandeld tijdens de studie. Achttien procent geeft aan dat het vaak is behandeld en achttien procent geeft aan dat tweetaligheid nauwelijks is behandeld. Op de vraag wat de respondenten aan ouders van tweetalige kinderen zouden adviseren om thuis te spreken met het kind zegt 45 procent beide talen. Achttien procent zou de ouders adviseren om hun eigen moedertaal te spreken en negen procent zou Nederlands adviseren.

Op de vraag of de docenten zich voldoende geschoold voelen om met een meertalige situatie om te gaan geeft 45 procent aan 'redelijk goed'. 27 procent geeft aan 'matig', negen procent 'goed' en achttien procent 'zeer goed'. Een overzicht is te vinden in Figuur 4. Twee van de drie docenten die aangeven zich goed tot zeer goed geschoold te voelen zijn werkzaam op een school met overwegend allochtone leerlingen. Op de vraag of de participanten meer zouden willen weten over het onderwerp meertaligheid antwoordde 81 procent van de participanten 'ja'. Dit zegt veel over het belang dat leerkrachten aan meertaligheid hechten.



*Figuur 4. Overzicht omgaan met meertalige situatie*

Figuur 5 geeft een visueel overzicht van de manier waarop de docenten hun kennis over meertaligheid hebben verworven. 42 procent van de leerkrachten zegt hun kennis over meertaligheid te hebben verworven via de lerarenopleiding. 32 procent heeft kennis verworven via zelfstudie met literatuur. Via het volgen van workshops heeft vijf procent meer kennis opgedaan over tweetaligheid. Daarnaast heeft tien procent meer kennis opgedaan via cursussen. Elf procent van de participanten geeft aan zelf tweetalig te zijn opgevoed en daardoor kennis te hebben opgedaan.



*Figuur 5. Manier waarop kennis is verworven*

## 5. DISCUSSIE

---

In dit hoofdstuk worden de ervaringen van de leerkrachten besproken en gekoppeld aan relevante wetenschappelijke literatuur.

### 5.1 *Cognitieve aspecten van tweetaligheid*

De meerderheid van de leerkrachten geeft aan dat de cognitieve aspecten van meertaligheid het meest nadelig zijn voor het kind. De leerkrachten denken dat tweetaligen een kleinere woordenschat in beide talen hebben en de talen nooit volledig zullen verwerven. Cognitieve voordelen van meertaligheid zijn in wetenschappelijke onderzoeken juist als pluspunt bestempeld.

Er is lange tijd discussie geweest over de vraag of tweetaligen één of tweetaalsystemen hebben. Hier bestaan verschillende theorieën over. In eerdere onderzoeken werd gepleit voor de één-taalsysteemhypothese. Volgens deze hypothese hebben tweetalige kinderen één taalsysteem voor beide talen (Meisel, 1989). Deze hypothese werd vervangen door de duale-taalsysteemhypothese die inmiddels door de meeste onderzoekers is geaccepteerd (Genesee & Nicoladis, 2008; Nicoladis, 2006, Nicoladis & Genesee, 1997). Deze hypothese houdt in dat tweetalige kinderen twee gescheiden taalsystemen ontwikkelen. Echter, het feit dat er twee systemen zijn, betekent niet dat de talen elkaar niet beïnvloeden.

De leerkrachten in het huidige onderzoek denken dat het Nederlands van de tweetalige kinderen lijdt onder de andere taal die de kinderen spreken. Wetenschappelijk onderzoek heeft inmiddels aangetoond dat tweetalige kinderen zonder problemen twee talen naast elkaar kunnen verwerven. Toch kan het voorkomen dat tweetalige kinderen tijdens het verwerven van de twee talen een aantal kenmerken vertonen in hun taalgebruik die in eerste instantie problematisch kunnen lijken. Allereerst kan er *interferentie* plaatsvinden. Dit is een vorm van cross-linguïstische invloed die ervoor zorgt dat het kind fouten maakt in de ene taal, onder invloed van de andere taal. Dit komt bijvoorbeeld voor bij grammatica (Meisel, 2004). Interferentie komt voor bij meertalige kinderen, omdat zij nog in het proces zitten van taalverwerving en nog bezig zijn om de talen te leren scheiden. Dit betekent niet dat tweetalige kinderen hun talen niet uit elkaar weten te houden. Genesee, Boivin en Nicoladis (1996) concluderen dat tweetalige kinderen vanaf tweejarige leeftijd in staat zijn talen perfect uit elkaar te houden en in staat zijn te spreken in de

taal waarin een gesprek wordt gevoerd. In hun onderzoek bij Frans- Engelse kinderen vonden zij dat de kinderen hun talen konden onderscheiden op fonologisch, syntactisch en lexicaal gebied. Ook wisten de kinderen welke taal ze moesten gebruiken in verschillende gesprekken met eentalige sprekers die zij van te voren niet kenden. Docenten kunnen interferentiefouten het beste opvangen door zelf het goede voorbeeld te geven en de leerlingen niet nadrukkelijk te verbeteren.

Het grootste nadeel van meertaligheid voor het kind is volgens bijna de helft van de docenten het feit dat tweetalige kinderen een kleinere woordenschat in de talen hebben. Verschillende onderzoekers hebben inderdaad laten zien dat de woordenschat van tweetalige kinderen in beide talen kleiner is dan die van eentalige kinderen (Pearson, Fernandez & Oller, 1993). Pearson et al. (1993) vonden bijvoorbeeld dat de gemiddelde woordenschat van 25 Spaans-Engelse kinderen ongeveer de helft van eentalige kinderen besloeg in beide talen. Echter, de totale grootte van de woordenschat van tweetalige kinderen bleek ongeveer even groot te zijn als die van eentalige kinderen. Pearson, Fernandez, Lewedag & Oller (1997) concluderen dat de woordenschat van tweetalige kinderen in de eerste jaren wat beperkt kan zijn. Uit hun onderzoek bleek dat naarmate er meer tegen de kinderen in een bepaalde taal werd gesproken, hun woordenschat in deze taal groter werd. De kwantiteit van het aanbod lijkt dus belangrijk bij het opbouwen van een vocabulaire bij tweetalige kinderen.

Ook kan het voorkomen dat kinderen de twee talen door elkaar heen gebruiken. Wanneer er sprake is van bewust vermengen van de talen spreekt men van *codewisseling*. Dit is het bewust gebruiken van een woord uit de andere taal omdat het beter past. Codewisseling wordt ook gebruikt om bepaalde effecten te creëren. Codewisseling vindt alleen plaats wanneer kinderen zich er bewust van zijn dat ze twee talen spreken en wanneer de spreker weet dat de gesprekspartner de andere taal begrijpt. Volgens Nortier (2009) is het vanzelfsprekend dat talen elkaar wederzijds beïnvloeden als ze naast elkaar bestaan. Als talen met elkaar in contact komen heeft dat altijd gevolgen voor de talen. De maatschappelijke positie van de talen speelt hierbij een belangrijke rol. Zo kan het voorkomen dat woorden uit de ene taal worden toegevoegd aan de andere taal, dat woorden een nieuwe betekenis krijgen of dat de woordvolgorde van de ene taal wordt overgenomen in de andere taal. Vanuit een eentalig perspectief worden deze taalvermengingen vaak fout gerekend, terwijl meertalige omgevingen het eerder als positief zien. Het van taal kunnen wisselen afhankelijk van de situatie of gesprekspartner vereist namelijk grote taalkennis.

De negatieve ervaring in het huidige onderzoek van een leerkracht die meemaakte dat een tweetalig meisje niet wilde praten, zou te maken kunnen hebben met de zogenaamde stille periode. Dulay et al. (1982) stellen dat er sprake is van een stille periode als het kind volledig stil is of als het uitsluitend een bepaald soort uitingen produceert. Krashen (1982) beschrijft de stille periode als een fenomeen dat enkele uren tot meerdere maanden kan aanhouden. De redenen die genoemd worden voor de stille perioden zijn met name taalkundig van aard. Krashen (1985), Dulay et al. (1982) en Gibbons (1985) stellen dat de stille periode te maken heeft met een gebrek aan passieve kennis. Tijdens de stille periode probeert het kind de te leren taal te ontcijferen en begrijpt het nog niet wat er wordt gezegd in die taal. Door te luisteren naar de doeltaal ontwikkelt het kind de competentie om te kunnen spreken. Appel en Vermeer (1996) onderschrijven dit door te stellen dat de receptieve vaardigheden (begrip en luisteren) vooraf gaan aan productieve vaardigheden (zelf spreken). Leerkrachten kunnen in deze periode goed opletten of het kind in gedrag reageert op het aanbod in het Nederlands. Ouders doen er in deze periode goed aan om de andere taal te blijven gebruiken als veilige taalomgeving en positief te reageren op pogingen van het kind om ook het Nederlands te gebruiken.

Om een tweede taal op een goed niveau te leren spreken, is de moedertaal van groot belang. Onderzoek van Cummins (1978) heeft aangetoond dat anderstaligen beter een tweede taal leren als zij over een goede basis in hun moedertaal beschikken. In zijn afhankelijkheidshypothese stelt Cummins dat het beheersen van de moedertaal voorwaarde is voor het verkrijgen van een goede taalvaardigheid in een tweede taal. Cummins' hypothese stelt dat de competentie van een leerder in de tweede taal (gedeeltelijk) afhangt van het competentieniveau dat is bereikt in de moedertaal. Als een kind in ieder geval één taal goed ontwikkelt dan zal het ook in staat zijn om daarnaast een tweede taal te leren. Door de moedertaal leert een kind de wereld om zich heen te begrijpen. Alle leerkrachten die meededen aan het huidige onderzoek zien het belang van de (andere) moedertaal voor de taalontwikkeling van de leerlingen in.

Tellings & Coppens (2012) stellen dat kinderen woorden leren door het labelen van ervaringen. Door het praten met een volwassene leert het kind welke ervaring bij welk woord hoort. Hierbij maakt het niet uit in welke taal dit gebeurt zolang de volwassene de taal die hij of zij spreekt maar goed beheerst. Immers, door het verkeerde voorbeeld te geven krijgt het kind niet de juiste input om een taal

volledig te verwerven. Uit onderzoek van Eversteijn (2011) en Scheele (2010) is gebleken dat ouders veel talige interactie moeten hebben door veel te benoemen, voor te lezen en verhalen te vertellen. Als zij dit doen in de taal waarin ze zich het meest comfortabel voelen, krijgt het kind een stevige basis waarop het ook andere talen kan leren. Nortier (2009) noemt tellen als voorbeeld. Als een kind kan tellen in de moedertaal hoeft het alleen nog de woorden van de nieuwe taal te koppelen aan de getallen die het al kent. Ook Nortier (2009) stelt dat een moedertaal een centrale rol speelt bij meertaligheid en dat vaak wordt onderschat hoe belangrijk en bruikbaar de moedertaal is voor kinderen. Begrip van abstracte begrippen zoals getallen en tijd ontwikkel je volgens Nortier (2009) pas als je de taal beheerst om erover te praten. De docenten in het huidige onderzoek verschillen van mening als het gaat om de taal die ouders van meertalige kinderen thuis met hun kinderen moeten spreken. Bijna de helft van de docenten geeft aan dat zowel de moedertaal als het Nederlands gesproken moet worden. Twee leerkrachten zeggen dat de ouders het best hun eigen moedertaal kunnen spreken. Eén docent is van mening dat de ouders Nederlands met hun kinderen moeten spreken.

De leerkrachten die meededen aan het huidige onderzoek zien cognitieve voordelen nauwelijks als pluspunt van meertaligheid. Een belangrijk verschil tussen tweetaligen en eentaligen is juist dat tweetaligen cognitief flexibeler zijn. Uit onderzoek van Bialystok (2001) blijkt dat meertalig opgroeien leidt tot betere cognitieve vaardigheden. Hiermee worden vaardigheden bedoeld die te maken hebben met de mate waarin kinderen in staat zijn om kennis en informatie op te nemen en te verwerken. Tweetaligen hebben meerdere talen die actief zijn. Toch zijn ze in staat om, ondanks de activiteit van beide talen, efficiënt een gesprek te voeren. Volgens sommige onderzoekers komt dit doordat de taal die niet relevant is continu onderdrukt wordt, waardoor de andere taal die gebruikt wordt toegankelijk wordt (Green, 1998; Kroll & De Groot, 1997). Green (1998) omschrijft dit als het *inhibitory control model*. Dit is een algemeen cognitief controlemechanisme. Volgens dit model is het ook niet verwonderlijk dat tweetaligen een voordeel hebben wanneer ze bepaalde switch taken moeten uitvoeren.

Verder hebben meertalige kinderen een beter meta-linguïstisch bewustzijn. Dit houdt in dat kinderen zich bewust zijn van taal. Ze zijn in staat over taal na te denken en er bewust mee om te gaan. Ze leren bijvoorbeeld sneller nieuwe syntactische structuren en zijn beter in het leren van een derde of vierde taal. Dit wordt door bijna



een kwart van de docenten in het huidige onderzoek als voordeel genoemd. Daarnaast zijn meertalige kinderen ook beter in het oplossen van complexe problemen. Dat geldt zowel voor problemen van talige als van niet-talige aard. Bialystok (2001) verklaart dit door het feit dat tweetaligen continu moeten switchen van de ene taal naar de andere waardoor hun hersenen meer en snellere connecties bevatten.

Door het continu wisselen tussen twee talen ontstaat ook een ander cognitief voordeel, namelijk de mogelijkheid om aandacht beter te controleren (Bialystok, 2001). Het spreken van twee talen vereist dat een tweetalige zich focust op verschillende factoren, zoals de gesprekspartner of de omgeving om te beslissen welke taal hij/zij gebruikt. Deze dagelijks benodigde focus is een mogelijke verklaring voor het feit dat tweetalige kinderen meer controle hebben over het verdelen van hun aandacht in verschillende linguïstische en non-verbale testen dan eentalige kinderen (Bialystok, 2001; Bialystok, Martin & Viswanathan, 2005; Bialystok, Craik & Ryan, 2006).

Eén docent gaf aan het lastig te vinden om met tweetalige kinderen om te gaan als ze in hun andere taal overschakelen. Dit komt volgens de docent vooral voor als een kind zich in een ongemakkelijke situatie begeeft. Het continu wisselen van taal wordt door Grosjean (2008) beschreven als het zijn in een bilinguale taalmodus. Hiermee verwijst hij naar de modus waarin een tweetalige verkeert. Bij tweetaligen heeft de basistaal een volledige activering en kan de activeringsgraad van de andere taal variëren van laag tot volledig. Een monolinguale taalmodus is de taalmodus waarbij één taal volledige geactiveerd is en de andere taal slechts minimaal geactiveerd is waardoor er geen interferenties mogelijk zijn. Bij een bilinguale taalmodus zijn beide talen ongeveer even sterk geactiveerd waardoor er wel mogelijkheid is tot interferentie. Volgens Grosjean (2008) zou de hoeveelheid transfer dus direct verbonden zijn met de taalmodus van de spreker. Bij het spreken wordt er een bepaalde taalmodus gekozen afhankelijk van welke taal (talen) men selecteert. Deze taalmodus wordt beïnvloedt door de situatie en de formaliteit ervan, de vorm en inhoud van de boodschap, de functie van de taaluiting, de specifieke taalopdracht en meer.

Tweetaligheid heeft mogelijk ook een invloed op de capaciteit van het werkgeheugen. Dit is een tijdelijke opslagplaats voor informatie in de hersenen. Sweller & Chandler (1994) stellen dat het werkgeheugen van een tweetalige efficiënter informatie zou verwerken dan van een eentalige. Uit onderzoek van

Bialystok et al. (2004) en Michael & Gollan (2005) blijkt dat de capaciteit van tweetaligen efficiënter is dan die van eentaligen. Dit is gebaseerd op het feit dat een tweetalige tijdens het gebruik van een taal, de andere aanwezige taal kan onderdrukken.

Tot slot is het meta-linguïstisch bewustzijn een belangrijk verschil tussen één- en tweetaligen. Dit cognitieve voordeel wordt door weinig participanten in het huidige onderzoek als zodanig erkend. Bialystok (2001) specificeert meta-linguïstisch als linguïstische kennis voorbijgaand aan de kennis van details van specifieke linguïstische structuren, maar tegelijkertijd kennis die beschikbaar is via die kennis over een specifieke taal. Het meta-linguïstisch bewustzijn zou volgens deze definitie groter zijn bij tweetaligen dan bij eentaligen aangezien tweetaligen ervaring hebben in het leren en handhaven van twee talen. Onder andere onderzoek van Galambos & Hakuta (1998) heeft aangetoond dat tweetaligen over een groter meta-linguïstisch bewustzijn beschikken dan eentaligen. Galambos & Hakuta (1998) onderzochten wat de relatie is tussen tweetaligheid en metalinguïstisch bewustzijn bij kinderen uit Spaanstalige gezinnen met een lage sociaal-economische status die deelnemen aan een tweetalig schoolprogramma. Het eerste experiment bestond uit een taalvaardigheidstest, een intelligentietest en een test voor het meta-linguïstisch vermogen. De test om het metalinguïstisch vermogen te testen bestond uit het verbeteren van ongrammaticale zinnen. De conclusie luidde dat kinderen die in hoge mate tweetalig zijn beter scoren op taken waarbij de vorm centraal staat.

### 5.2 *Emotionele en sociologische aspecten*

De docenten in het huidige onderzoek zien culturele voordelen en socio-emotionele voordelen als één van de grootste voordelen van tweetaligheid. Tweetaligheid heeft inderdaad een sociaal aspect dat een effect heeft op kinderen. De taal die we spreken is cruciaal bij het vormen van onze identiteit. De taal die iemand gebruikt, geeft bijvoorbeeld informatie over zijn geslacht, leeftijd en sociale klasse. Dit zijn factoren die men zelf niet in de hand heeft (Lüdi, 2003). Het zijn juist deze aspecten waardoor men niet kan verhullen waar je vandaan komt. De uitdrukkingen, woorden, gespreksonderwerpen, dialecten en het accent dat iemand gebruikt geven informatie over de sociale groep waartoe iemand behoort of wil behoren (Frijhoff, 2004).

Naast informatie voor anderen bepaalt taal ook het zelfbeeld. Zonder taal kunnen we niet over de werkelijkheid denken, maar ook niet over onszelf. Daaruit

volgt dat de manier waarop mensen naar jouw taal kijken een weerslag heeft op de manier waarop je over jezelf denkt. Verder speelt taal ook een belangrijke rol bij emotionele ervaringen. Als iemand in een land slechte ervaringen heeft, zal het emotionele beleven aan die taal een negatieve associatie oproepen. Als iets positiefs in een bepaalde taal gebeurt, heeft deze taal automatisch een positieve bijklank. Het beleven van een taal is dus nauw verbonden met de ervaring en emoties die men aan die taal koppelt.

Een positieve houding van anderen is belangrijk voor de motivatie om een tweede taal te leren. Volgens Dörnyei (1994) is motivatie één van de belangrijkste en meest bepalende factoren om een tweede taal succesvol te leren. De houding van de docent speelt hierbij een grote rol, want het is van belang dat het kind zich veilig voelt in zijn of haar omgeving, zowel thuis als op school (Van Gelder & Visser, 2005). Veiligheid zorgt voor een goede ontwikkeling in het algemeen, dus ook voor de taalontwikkeling. Als het kind zich veilig voelt en weet dat de talen die hij of zij spreekt geaccepteerd worden door de omgeving zal de motivatie om deze talen te leren groter worden. Het is dus belangrijk dat leerkrachten een positieve houding hebben ten opzichte van de moedertaal van het kind. Enige kennis van de moedertaal zou hierbij ook kunnen helpen.

Ook de houding van ouders speelt een belangrijke rol. De meeste docenten in het huidige onderzoek valt op dat tweetalige kinderen met name achterlopen op het gebied van woordenschat. Voldoende interactie in alle talen die het kind spreekt is essentieel voor een optimale taal- en woordenschatontwikkeling. Ouders (en leerkrachten) kunnen de ontwikkeling van hun kind bevorderen door veel interactie te hebben. Deze interactie kan bestaan uit taalaanbod, taalproductie en feedback (Van Gelder & Visser, 2005). Zo kan het kind de taal aangeboden krijgen in de vorm van voorlezen of een gesprek. Het stimuleren van zelf lezen of voorlezen heeft een extra voordeel: hierdoor krijgen kinderen een grotere woordenschat. Uit onderzoek van Stanovich (1986) is gebleken dat kinderen met een grotere woordenschat sneller nieuwe woorden leren. Daarnaast moet het kind de ruimte krijgen om zelf taal te kunnen produceren. Hierop zou dan gereageerd moeten worden met positieve feedback. Dit kan gebeuren in de vorm van goedkeuring, herhaling of belangstelling.

### 5.3 *Subtractieve versus additieve tweetaligheid*

Voor allochtone kinderen of kinderen van expats is tweetaligheid geen optie maar noodzaak. Allochtone kinderen zijn kinderen die zelf in een ander land geboren zijn of waarvan de ouders in een ander land geboren zijn. Expats zijn mensen die tijdelijk of permanent, meestal voor werk, in een ander land wonen. Kinderen van expats leren in dit geval de taal van het land waar zij (tijdelijk) wonen. Thuis leren deze kinderen dezelfde moedertaal als hun beide ouders. Nederlands leren ze meestal als tweede of derde taal. Hierbij kan een verschil worden gemaakt tussen *additieve* en *subtractieve* meertaligheid. Als de moedertaal van het kind volledig wordt vervangen door de plaatselijke taal spreken we van subtractieve meertaligheid (Fierens, 2006). Het kind wordt in dit geval volledig ondergedompeld in de tweede taal, wat gepaard gaat met de verwaarlozing van de eerste taal, de moedertaal. De moedertaal wordt in feite opgegeven voor de tweede taal. Hiermee gaat meer verloren dan enkel de moedertaal. Er is dan ook verlies van de cultuur. Hierdoor identificeert de meertalige zich niet meer met de eigen groep. Additieve meertaligen beheersen zowel de moedertaal als de plaatselijke taal. Zij identificeren zich met beide groepen en hebben positieve attitudes tegenover beide groepen. Er vindt in dit geval geen bedreiging van de eigen taal en cultuur plaats. Ook Granger (2004) is van mening dat de confrontatie met een nieuwe taal en omgeving vragen kunnen oproepen over identiteit. In het huidige onderzoek is overigens geen onderscheid gemaakt tussen allochtone kinderen of kinderen van expats. Alle kinderen die het Nederlands niet als moedertaal hebben worden als tweetalig beschouwd. Echter, het vermoeden bestaat dat kinderen van expats op scholen zitten met overwegend autochtone leerlingen. De verwachting dat docenten die op scholen lesgeven met overwegend autochtone leerlingen zich beter geschoold voelen om met een meertalige situatie om te gaan dan docenten die op overwegend witte scholen werken is uitgekomen. Dit zou kunnen betekenen dat tweetalige kinderen van expats, die meestal uit betere milieus komen en een andere achtergrond hebben dan allochtone leerlingen, op een andere manier worden opgevangen en behandeld in de klas. Dit zou een interessant onderwerp voor vervolgonderzoek kunnen zijn.

Binnen het gezin wordt tweetaligheid van de kinderen door de ouders vaak gezien als vanzelfsprekend en noodzakelijk, al is het alleen al om te communiceren met familieleden die zijn achtergebleven in het thuisland van één (van de) ouder(s). Negentien procent van de leerkrachten in het huidige onderzoek zien sociaal-

emotionele voordelen als pluspunt. Hayim-Bamberger (2011) stelt dat het belangrijk is dat kinderen hun moedertaal blijven spreken zodat de band met hun familie blijft bestaan en een gevoel van vervreemding kan worden tegengegaan. Dit is voor het welzijn van kinderen van groot belang. Voor ouders is tweetaligheid een manier om de cultuur waarin ze zelf zijn opgegroeid over te dragen aan hun kinderen. Echter, kinderen zien tweetaligheid niet altijd hetzelfde als de ouders. Dit zou kunnen leiden tot spanningen in het gezin. Simultaan tweetalig opgroeiende kinderen zien de taal van de niet-Nederlandse ouder soms als een lastig aspect van hun sociaal functioneren: ze schamen zich tegenover hun vriendjes voor die ‘rare’ taal die ze anders maakt dan andere kinderen en weigeren daarom soms die taal verder nog te spreken (Van der Linden, 2010).

Er zijn verschillende factoren die de tweetalige ontwikkeling van kinderen kunnen beïnvloeden. Appel en Muysken (1987) stellen dat de houding ten opzichte van de taal en het vaststellen van etnische en culturele voorkeuren een sterke rol hebben in vaststellen hoe bekwaam kinderen uiteindelijk worden in elke taal en het doel waarvoor ze de taal uiteindelijk zullen gebruiken. Grosjean (1996) stelt dat dit mede de oorzaak is voor het feit dat tweetaligen zelden een gelijk niveau qua spreken halen in hun talen. Hij zegt dat verschillende factoren, zoals migratie, nationalisme en federalisme, educatie en cultuur, handel en gemengde huwelijken leiden tot verschillend gebruik van elke taal in elke setting. De vaardigheid die het kind in elke taal ontwikkelt, is daarom een specifieke reactie op de behoeften en omstandigheden. (Grosjean, 1996; Spolsky; 1998).

#### *5.4 Plebejische versus prestigieuze meertaligheid*

Tweetaligheid heeft een grote impact op het functioneren in een samenleving. Op haar beurt heeft de samenleving vaak een uitgesproken visie op tweetaligheid. Die visie is vaak gekleurd door onbewuste vooroordelen. Het feit dat taal is verbonden aan identiteit zou kunnen betekenen dat meertaligheid is verbonden aan een meervoudige identiteit (Fierens, 2006). Als we taal zien als middel tot identificatie met een bepaalde groep kunnen mensen die verschillende talen spreken zich identificeren met verschillende groepen. Omgaan met verschillende identiteiten is echter moeilijk wanneer de ene groep waartoe je behoort door de andere een lage connotatie meekrijgt als die ene cultuur veroordeeld wordt.

In het huidige onderzoek is geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende (moeder)talen van de leerlingen, maar de status van de talen speelt een belangrijke rol. Als één van de talen meer status heeft dan de andere taal en dus belangrijker gevonden wordt, zou de motivatie van het kind om de andere taal te verwerven kunnen teruglopen. In onze Engels gedomineerde wereldeconomie blijkt dat niet alle talen even waardevol zijn. Zo zal een kind dat tweetalig opgroeit met de talen Engels en Nederlands in Nederland als veel positiever worden beschouwd dan wanneer het kind Turks en Nederlands leert. Er wordt dus een onderscheid gemaakt tussen talen met een hoge of lage status. Jaspers (2010) maakt een onderscheid tussen plebejische en prestigieuze meertaligheid. Plebejische meertaligheid komt voornamelijk voor onder de lager opgeleide arbeidersklasse en bij migrantengemeenschappen. Zij spreken vaak een dialectische vorm van het Nederlands. De andere talen die ze spreken zijn op een informele manier thuis geleerd. Deze talen worden in het onderwijs gezien als taalarm en hebben economisch een lage waarde. Prestigieuze meertaligheid verwijst naar vormen van meertaligheid onder hoger opgeleide mensen die twee of meer (Europese) talen spreken. De taal wordt in dit geval geleerd door middel van formele instructie en vaak gebruikt in ontmoetingen met buitenlanders in plaats van landgenoten en in de beroepsuitoefening. Deze vorm van meertaligheid heeft meestal te maken met economische belangen (Jaspers, 2010). Toch kunnen alle kinderen, ongeacht hun moeder- of thuistaal, profiteren van dezelfde voordelen van tweetaligheid: ze zullen naar verwachting gemakkelijker een derde of vierde taal leren en ze scoren op non-verbale intelligentietests even goed als eentalige kinderen.

### *5.5 Taalbeleid op basisscholen*

Zoals in de inleiding beschreven, krijgt Nederland steeds vaker te maken met kinderen die Nederlands niet als moedertaal hebben. Bij het opvangen van deze kinderen speelt de school een grote rol. Een goed taalbeleid kan hierbij houvast bieden.

Van den Branden (2009) omschrijft taalbeleid als de structurele en strategische poging van een schoolteam om de onderwijspraktijk aan te passen aan de taalleerbehoeften van de leerlingen met het oog op het bevorderen van hun algemene ontwikkeling en het verbeteren van hun onderwijsresultaten. Het gaat hierbij dus niet om het aanleren van de Nederlandse taal. Hajer en Meestringa (1995) omschrijven taalbeleid als de weloverwogen wijze waarop de school omgaat met het gebruiken en

onderwijzen van verschillende talen op school om het verwerven en verwerken van de leerstof te bevorderen. Hierbij worden de talige eisen in alle lessen afgestemd op het taalvaardigheidsniveau van de leerlingen. Het is dus van belang dat docenten rekening houden met de verschillende niveaus van taalvaardigheid in de klas en daarop inspelen. Ook dienen zij problemen te signaleren en door te geven. Dit geldt niet alleen voor meertalige allochtone leerlingen, maar ook voor taalzwakke autochtone leerlingen.

Op bijna de helft van de scholen waar de leerkrachten van het huidige onderzoek werken wordt geen algemeen taalbeleid gevoerd. In Nederland is het wettelijk verplicht een taalbeleid te voeren. Scholen zijn echter vrij om zelf invulling aan dit taalbeleid te geven. In 2010 is het referentiekader Taal en Rekenen wettelijk ingevoerd. In dit referentiekader staat het gewenste niveau van leerlingen in elke fase van hun schoolcarrière in referentieniveaus. Dit betekent voor scholen dat dit in hun taalbeleidsplan tot uitdrukking moet komen. In hoeverre alle basisscholen in Nederland daadwerkelijk een taalbeleid hebben opgesteld is niet bekend, maar volgens Rooijackers en Van der Westen (2009) hebben alle scholen de basisovertuiging gemeen dat taal het fundament is voor het presteren van leerlingen en studenten, tijdens hun opleiding en hun latere leven.

Tenslotte speelt de houding van de leerkrachten een grote rol in de meertalige ontwikkeling van kinderen (Gkaintartzi & Tsokalidou, 2011). De ideeën van docenten over tweede taalonderwijs, tweetaligheid en de relatieve waarde van talen en de manier waarop scholen reageren op taaldiversiteit staat centraal in hun taalbeleid en vormt de basis voor hun dagelijkse onderwijsuitvoering (Skilton, Sylvester, 2003). Uit onderzoeken naar de houding van leerkrachten tegenover taalverscheidenheid is een discrepantie gebleken. Ze staan positief tegenover de theoretische aspecten van tweetalig onderwijs en moedertaalinstructie, maar lijken minder positief te zijn over de praktische toepassing van deze maatregelen in de klas (Ramos, 2001; Shin en Krashen, 1996). Het huidige onderzoek lijkt dit ook te benadrukken. Uit de resultaten blijkt dat de meerderheid van de leerkrachten positief is over de culturele aspecten van tweetaligheid. Daarnaast zijn alle leerkrachten van mening dat de leerlingen de andere (moeder)taal moeten blijven spreken. Echter, bijna veertig procent van de leerkrachten denkt dat tweetaligheid de oorzaak is van leer- of taalproblemen. Onderzoek heeft aangetoond dat de negatieve houding van de leerkracht met

betrekking tot taalkundige en culturele diversiteit wordt versterkt door het waarnemen van problemen hiermee in de klas (Dooly, 2005).

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat de kennis over tweetaligheid onder docenten uitgebreid kan worden. Er is een leemte wat betreft de cognitieve voordelen van meertaligheid bij de docenten die deelnemen aan dit onderzoek. Het grootste nadeel van meertaligheid is volgens de docenten dat meertalige kinderen een kleinere woordenschat hebben in de talen die zij spreken en dat zij de talen niet volledig zullen verwerven. Echter, uit onderzoek van Pearson et al. (1993) is gebleken dat de totale woordenschat van tweetalige kinderen ongeveer even groot is als die van eentalige kinderen. Daarnaast zijn er veel cognitieve voordelen van meertalig opgroeien. Uit onderzoek van Bialystok (2001) blijkt dat tweetalige kinderen een beter concentratievermogen hebben en hun aandacht beter kunnen controleren. Verder zijn ze in staat irrelevante informatie te onderdrukken.

Ook blijkt dat de meeste docenten denken dat tweetalige kinderen voornamelijk moeite hebben met academische vaardigheden zoals lezen, spreken, schrijven en luisteren en communicatieve vaardigheden, zoals zich uitdrukken. Uit de besproken literatuur blijkt dat tweetalige kinderen tijdens het verwerven van de twee talen een aantal kenmerken kunnen vertonen in hun taalgebruik die in eerste instantie problematisch kunnen lijken. Zo kan er interferentie plaatsvinden bij grammatica (Meisel, 2004). Dit houdt in dat kinderen fouten maken in de ene taal, onder invloed van de andere taal. Ook kan er bij tweetalige kinderen sprake zijn van codewisseling. Hiervan is sprake als het kind bewust de talen vermengt en dit vindt alleen plaats als het kind weet dat de gesprekspartner de andere taal begrijpt. Tot slot kan een tweetalig kind zich in een stille periode bevinden. Dit houdt in dat het een tijd lang volledig stil is of als het kind uitsluitend een bepaald soort uitingen produceert (Dulay et al., 1982). Ondanks deze mogelijke 'problemen' zijn alle kinderen uiteindelijk in staat om zonder problemen twee talen naast elkaar verwerven.

Tenslotte is er behoefte aan meer uitleg rondom het onderwerp tweetaligheid bij leerkrachten. De docenten in het huidige onderzoek geven aan zichzelf 'matig' of 'redelijk goed' geschoold te voelen om met een meertalige situatie om te gaan. Volgens Kuiken (2006) zou dit eigenlijk basiskennis moeten zijn. Kuiken (2006) stelt dat alle leerkrachten moeten worden opgeleid om voor een meertalige klas te staan. Op de pabo's en lerarenopleidingen zou daar dus meer aandacht aan moeten worden besteed.



## 6. CONCLUSIE

---

In dit onderzoek heb ik antwoord gezocht op de vraag welke kennis leerkrachten van Utrechtse basisscholen bezitten over tweetaligheid en hoe deze kennis wordt weerspiegeld in de praktische omgang met tweetalige kinderen. Eerder onderzoek (Smeets, 2011) heeft aangetoond dat er onder pabo- en alpo-studenten weinig kennis is omtrent meertaligheid. Het onderwerp meertaligheid wordt tijdens de opleiding van de studenten slechts in beperkte mate behandeld en bepaalde aspecten van meertaligheid blijven onderbelicht.

In het huidige onderzoek is gekeken welke positieve en negatieve ervaringen met tweetalige kinderen leerkrachten hebben, wat leerkrachten als voor- en nadelen van meertaligheid zien en wat zij ouders van tweetalige kinderen zouden adviseren om thuis te spreken met hun kind.

Verwacht werd dat docenten wel enige kennis over meertaligheid bezitten, maar dat deze kennis niet up-to-date is. Deze verwachting blijkt uit te komen. Uit de antwoorden van de docenten blijkt dat zij met name de culturele aspecten van tweetaligheid als voordeel zien terwijl cognitieve voordelen niet als zodanig worden erkend. Onderzoek van onder andere Bialystok (2001) heeft aangetoond dat tweetaligen beter in staat zijn om hun aandacht te controleren doordat zij continu moeten wisselen tussen twee talen. De verwachting dat docenten op scholen met overwegend allochtone leerlingen zich beter geschoold voelen dan docenten met voornamelijk autochtone leerlingen blijkt ook uit te komen. Twee van de drie docenten die aangeven zich goed tot zeer goed geschoold te voelen, zijn werkzaam op een school met overwegend allochtone leerlingen. Dit kan uiteraard niet hardgemaakt worden zonder een kwantitatieve toets, maar door het beperkte aantal participanten in dit onderzoek was het niet mogelijk om de resultaten aan een statistische analyse te onderwerpen. In vervolgonderzoek is het dan ook zeer aan te raden om een grotere groep docenten te onderzoeken zodat de resultaten met behulp van data-analyse besproken kunnen worden.

Verder is het interessant dat alle participanten van mening zijn dat de andere (moeder)taal die de kinderen spreken belangrijk is. Echter, het is niet precies duidelijk welke betekenis 'belangrijk' voor de participanten heeft. Wel denkt de helft van de participanten dat tweetaligheid de oorzaak is van leer- of taalproblemen. Dit geeft aan dat de kennis van de docenten niet helemaal volledig is. Hoewel het onderzoek laat

zien dat veel leerkrachten de nodige kennis bezitten over meertaligheid geeft slechts 27 procent van de leerkrachten aan dat ze zich goed tot zeer goed toegerust voelen om met een meertalige situatie om te gaan. Ruim 73 procent geeft aan dat zij het van belang vinden om meer geïnformeerd te worden. Ten slotte is het opvallend dat 64 procent van de leerkrachten zegt dat het onderwerp meertaligheid behandeld is, maar dat dat uitgebreider zou kunnen tijdens de opleiding. Slechts 18 procent zegt dat het vaak behandeld is. Op de vraag of de participanten meer zouden willen weten over het onderwerp meertaligheid antwoordde 81 procent van de participanten 'ja'. Dit zegt veel over het belang dat leerkrachten aan meertaligheid hechten.

Tot slot waren er nog een aantal beperkingen aan het huidige onderzoek. In de eerste plaats was het aantal respondenten erg laag. Het was erg lastig om participanten te vinden omdat Utrechtse basisscholen veelvuldig benaderd worden door studenten om mee te werken aan onderzoek. Wel is getracht een zo homogeen mogelijke groep respondenten te verzamelen door alleen leerkrachten uit groep 3 en 4 te benaderen. Een tweede beperking aan dit onderzoek betreft de vragenlijst. De vragen zijn weliswaar in eerder onderzoek gebruikt en als geschikt bestempeld, maar voor het huidige onderzoek waren de vragen wellicht te algemeen. Daarnaast was er bij sommige vragen te weinig ruimte om de respondenten zelf met antwoorden te laten komen. Voor een meer gedetailleerd beeld zou hier een volgende keer rekening mee gehouden moeten worden.

### *6.1 Vervolgonderzoek*

Het is interessant om in vervolgonderzoek te bekijken wat de mening van ouders met betrekking tot meertaligheid is. Op dit moment zijn alleen de meningen van docenten bekend. Deze resultaten zijn dus niet te vergelijken met de meningen van ouders van tweetalige kinderen terwijl ouders een belangrijke rol spelen in de talige opvoeding van hun kinderen. Uit onderzoek van Eversteijn (2011) en Scheele (2010) blijkt dat ouders veel talige interactie met hun kinderen moeten hebben door middel van voorlezen en verhalen vertellen in de taal die zij het best beheersen. Scheele (2010) ontdekte dat de mate waarin ouders in de moedertaal interactie hebben met hun kind samenhangt met het niveau van de woordenschat. Het is dus interessant om in vervolgonderzoek te bekijken welke mening de ouders hebben van de kinderen op de scholen die in het huidige onderzoek zijn opgenomen.

Daarnaast zou er dieper kunnen worden ingegaan op de houding van leerkrachten in de klas met betrekking tot tweetalige kinderen. Worden deze leerlingen anders beoordeeld, houden de docenten rekening met hen bij het nakijken van toetsen? In het huidige onderzoek is daar niet op ingegaan omdat de omvang van deze scriptie daar te beperkt voor is. Het feit dat veel docenten aangeven het moeilijk te vinden om tweetalige kinderen te toetsen is hiervoor een mooie aanleiding.

Ten slotte zou het interessant kunnen zijn om ook een onderzoek uit te voeren onder tweetalige kinderen die Nederlands basisonderwijs volgen. Immers, hun tweetalige taalontwikkeling staat centraal. Hoe meer achtergrond informatie bekend is over de verwachtingen en ideeën van tweetalige leerlingen op school, hoe beter leerkrachten deze kinderen kunnen begeleiden.

## LITERATUUR

---

- Appel, R., & P. Muysken (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Appel, R., & Vermeer, A. (1993). *Woordenschat en taalonderwijs aan allochtone leerlingen. Studies in Meertaligheid*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Appel, R., & Vermeer, A. (1994). *Tweede-taalverwerving en Tweede-Taalonderwijs*, Muiderberg: Coutinho.
- Appel, R., & Vermeer, A. (1996). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs*. Tweede druk. Bussum: Coutinho.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology & Aging, 19*, 290-303.
- Bialystok, E., Martin, M. M., & Viswanathan, M. (2005). Bilingualism across the lifespan: The rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism, 9*, 103-119.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Ryan, J. (2006). Executive control in a modified antisaccade task: Effects of aging and bilingualism. *Journal of Experimental Psychology-Learning Memory and Cognition, 32*(6), 1341-1354.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: the good, the bad and the indifferent. *Bilingualism: Language and cognition, 12*, 3-11.
- Branden, K. van den (2012). *Handboek Taalbeleid Basisonderwijs*. Leuven: Acco.
- Burkhardt Montanari, E., Aarssen, J., Bos, P., & Wagenaar, E. (2004). *Hoe kinderen meertalig opgroeien*. Amsterdam: PlanPlan producties.
- Campbell, R., & Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology, 13*, 61-68.
- Cornips, L. (2012). *Eigen en Vreemd: Meertaligheid in Nederland*. Meertens Instituut (KNAW) / Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working papers on bilingualism*, 9, 1-44.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49, 222-251.
- Dooly, M. (2005). How aware are they? Research into teachers' attitudes about linguistic diversity. *Language Awareness*, 14(2-3), 97-111.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2002). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. UK: Routledge.
- Dulay, H., Burt, M. K., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Edwards, J. (2004). Foundations of Bilingualism. In: T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism* (pp 7-31). USA/UK/Australia: Blackwell Publishing.
- Eversteijn, N. (2011). *All at Once: Language Choice and Codeswitching by Turkish-Dutch Teenagers*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Fierens, E. (2006). *Meertaligheid in de klas. Omgaan met taaldiversiteit binnen een multiculturele schoolomgeving*. Gent: Arteveldehogeschool Gent.
- Frijhoff, W. (2004). Hoe talig is groepsidentiteit? Reflecties vanuit de geschiedenis. In: A. Van Leuvensteijn, R. van Hout & H. Aertsen (red.), *Taal en tongval 17*, 9-29.
- Galambos, S.J. & Hakuta, K. (1988). Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistics awareness in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 9, 141-62.
- Gelder, F. van, & Visser, S. (2005). *Van misverstand tot meertaligheid. Een onderzoek in het kleuteronderwijs van de stad Groningen*. Groningen: Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Genesee, F., & Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. In: E. Hoff & M. Shatz (Ed.), *Handbook of language development*. Oxford: Blackwell.

- Genesee, F., Boivin, I., & Nicoladis, E. (1996). Talking with strangers: A study of bilingual children's communicative competence. *Applied Psycholinguistics*, 17, 427-442.
- Genesee, F. & Nicoladis, E. (2008). Bilingual first language acquisition. In: E. Hoff & M. Shatz (Ed.), *Handbook of language development* (pp. 324-342). Oxford, England: Blackwell.
- Gkaintartzi, A., & Tsokalidou, R. (2011). She is a very good child but she doesn't speak. The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, 43, 588-601.
- Gibbons, J. (1985). The Silent Period: An Examination. *Language Learning*, 35(2), 255-267.
- Granger, C. A. (2004). *Silence in Second Language Learning: A Psychoanalytic Reading*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67-81.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. In R. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 51-62). Amsterdam: Elsevier.
- Grosjean, F. (1996). Living with two languages and two cultures. In I. Parasnis (Ed.), *Cultural and language diversity and the deaf experience* (pp. 20-37). New York: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. New York: Oxford University Press.
- Hajer, M., & Meestringa, T. (1995). *Schooltaal als struikelblok: didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.
- Hayim-Bamberger, A. (2011). The Importance of Maintaining Mother Tongue and Culture in the Classroom. In: E. Murphy (Ed.), *Welcoming Linguistic Diversity in Early Childhood Classrooms. Learning from International Schools* (pp. 72-79). Great Britain: MPG Books Group.
- Hoff, E. (2013). *Language development*. Wadsworth Cengage learning.
- Jaspers, J. (2010). Inleiding. In: Jürgen Jaspers (Ed.), *De klank van de stad. Stedelijke meertaligheid en interculturele communicatie* (pp. 7-32). Leuven/Den Haag: Acco.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.

- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis, issues and implications*. New York: Longman.
- Kroll, J.F., & De Groot, A.M.B. (1997). Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. In A.M.B. de Groot & J.F. Kroll, (Ed.), *Tutorials in bilingualism* (pp. 169-199). Psychology Press.
- Kuiken, F. (2012). Laaggeletterdheid tegengaan. *De kracht van meer taal*, 41-43. [www.forum.nl](http://www.forum.nl)
- Lee, J. S., & Oxelson, E. (2006). It's not my job: K-12 teacher attitudes toward students' heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal*, 30(2), 453-477.
- Linden, E van der. (2010). Tweektaligheid. In J. Bronkhorst, T. Eimers, M. Embrechts & M.C. Franken, *Spraak, taal en leren* (pp. 104-121). Bohn Stafleu van Loghum.
- Lüdi, G. (2003). Mehrsprachige repertoires und plurielle identitäten von migranten: chancen und praktiken. In: A. Hu & I. De Florio-Handen (Ed.), *Pluralität und Identität: Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (pp. 39-58). Tübingen: Staufenburg.
- Mackey, W. (1962). The description of bilingualism. In L. Wei. (Ed.), *Bilingualism Reader* (pp. 22-50). UK: Routledge.
- Matras, Y. (2004). *Language Contact*. New York: Cambridge University Press.
- Meisel, J.M. (1989). Early differentiation of languages in bilingual children. In K. Hyltenstam & L. Obler (Ed.), *Bilingualism across the lifespan. Aspects of acquisition, maturation and loss* (pp. 12-40). Cambridge: Cambridge University press.
- Meisel, J. M. (2004). The Bilingual Child. In P.M. Nieuwenhuijsen. *Handbook of Bilingualism* (pp. 91-112), *Het Verschijnsel Taal*. Bussum: Coutinho.
- Michael, E., & Gollan, T. H. (2005). Being and becoming bilingual: Individual differences and consequences for language production. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Ed.), *The handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 389-407). New York: Oxford University Press.

- Nicoladis, E. & Genesee, F. (1997). Language development in preschool bilingual children, *Journal of Speech- Language Pathology and Audiology*, 21, pp. 258-270.
- Nicoladis, E. (2006). Cross-linguistic transfer in adjective–noun strings by preschool bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(1), 15–32.
- Nieuwenhuijsen, P. M. (2005). *Het Verschijnsel Taal*. Bussum: Coutinho.
- Nortier, J. (2009). *Nederland meertalenland. Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant.
- Pearson, B.Z., Fernández, S.C., & Oller, D.K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43, 93-120.
- Pearson, B. Z., Fernández, S.C., Lewedag, V.L., & Oller, D.K. (1997). The relation of input factors to lexical learning by bilingual infants (ages 10 to 30 months). *Applied Psycholinguistics*, 18, 41-58.
- Pennix, R., Munstermann, H., & Entzinger H. (1998). *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ramos, F. (2001). Teachers' opinions about the theoretical and practical aspects of the use of native language instruction for language minority students: a cross-sectional study. *Bilingual Research Journal*, 25(3), 357–374.
- Rijke, L. de, & Sanders, M. (geen jaar van uitgave vermeld). *Een leidraad voor leerkrachten*, (26). Stichting NOB / NTC-onderwijs.
- Rooijackers, P., & Westen, W. van der (2009). Taalbeleid in de praktijk. In: Rooijackers, P., W. van der Westen & J. Graus (red.). *Taal Centraal, Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs* (p. 6-8). Naarden: Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Schaerlaekens, A., & Gillis, S. (1987). *De taalverwerking van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Scheele, A. (2010). *Home Language and Mono- and Bilingual Children's Emergent Academic Language: a Longitudinal Study of Dutch, Moroccan-Dutch, and Turkish-Dutch 3- to 6-Year-olds*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Shin, Fay.H., & Krashen, S.D. (1996). Teacher attitudes toward the principles of bilingual education and toward students' participation in bilingual programs: same or different? *Bilingual Research Journal*, 20(1), 45–53.



- Skilton-Sylvester, E. (2003). Legal discourse and decisions, teacher policymaking and the multilingual classroom: constraining and supporting Khmer/English biliteracy in the United States. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6(3-4), 168–184.
- Skourtou, E. (2002). Bilingual pupils in the Greek school. In: M. Damanakis (Ed.), *Epistimes Agogis* (pp. 11–20).
- Smeets, L. (2011). *Omgaan met meertaligheid*. Utrecht: Universiteit Utrecht
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 36–407.
- Swain, M., & Cummins, J. (1979). Bilingualism, cognitive functioning and Education. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 12, 4-18.
- Sweller, J., & Chandler, P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition & Instruction*, 12, 185–233.
- Tellings, A., & Coppens, K. (2012). *Woord Voor Woord Handleiding*. Nijmegen: Nederlandse Organisatie Voor Wetenschappelijk Onderzoek.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact*. New York: Linguistic Circle of New York.

# MEERTALIGHEID IN DE KLAS

Bent u docent op een basisschool en heeft u meertalige kinderen in de klas? Wilt u weten hoe u deze kinderen het beste kunt begeleiden en opvangen? Uw kennis over het omgaan met tweetalige kinderen heeft invloed op de (taal)ontwikkeling van deze kinderen. Dit artikel is bedoeld voor leerkrachten die in hun werk te maken hebben met tweetalige leerlingen. In dit artikel wordt een samenvatting gegeven van de uitkomsten van een onderzoek naar de ervaringen van leerkrachten op Utrechtse basisscholen met meertalige leerlingen in de klas. Daarnaast worden de belangrijkste wetenschappelijke inzichten over het omgaan met en begeleiden van meertalige kinderen in de praktijk weergegeven.

DOOR AOIFE GROENEWEGEN

Universiteit Utrecht



## ACHTERGROND

Wereldwijd is meertaligheid de norm. Opgroeien met één taal is dus eerder bijzonder dan normaal. In principe kunnen alle kinderen zonder problemen twee talen naast elkaar verwerven. De ontwikkeling van tweetalige kinderen verloopt over het algemeen op een vergelijkbare manier als de ontwikkeling van eentalige kinderen. Dit hangt echter af van de manier waarop het kind de tweede taal verwerft.

Allereerst is het van belang om te weten wat er onder tweetaligheid of meertaligheid wordt verstaan. De meningen hierover lopen nogal uiteen. Voor de meeste mensen geldt dat iemand tweetalig is wanneer men vanaf de geboorte wordt opgevoed met twee talen. Iemand die een kort gesprek op vakantie kan voeren in een tweede taal wordt echter ook vaak als tweetalig gezien. Over het algemeen wordt een tweetalige spreker gedefinieerd als iemand die meerdere talen afwisselend gebruikt om met relevante gesprekspartners te communiceren. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen simultane en successieve meertaligheid. Met simultane tweetaligheid wordt bedoeld dat de talen tegelijkertijd verworven worden. Dit kan bijvoorbeeld doordat de moeder vanaf de geboorte Nederlands met het kind spreekt en de vader Engels. In dit geval zijn er geen verschillen te merken in vergelijking met een eentalige taalontwikkeling. De kinderen doorlopen in beide talen alle fases van de taal. Hierbij worden twee taalsystemen ontwikkeld die apart van elkaar worden opgeslagen. In feite



Hallo!



Hello!

heeft het kind dus twee moedertalen die het kind afwisselend leert gebruiken. Soms gebeurt dit binnen één gesprek en soms binnen één zin.

Successieve tweetaligheid houdt in dat de talen na elkaar worden verworven. In dit geval heeft het kind één moedertaal waarmee de basis wordt gelegd voor de tweede taal. Bij successieve tweetaligheid zijn er wel verschillen te merken in vergelijking met een eentalige ontwikkeling. In het taalontwikkelingsproces van de tweede taal worden een aantal fases overgeslagen. Het kind heeft immers de basis hiervoor al gelegd in de eerste taal. Het bijhouden van de minderheidstaal heeft overigens geen nadelig effect op de dominante taal. Het Nederlands wordt niet beïnvloed als het kind bijvoorbeeld in het Pools wordt voorgelezen.



Hola!

## INVLOEDRIJKE FACTOREN

Er zijn verschillende factoren die de taalontwikkeling van zowel eentalige als tweetalige kinderen kunnen beïnvloeden. Aan de ene kant zijn dit persoonlijke kenmerken, zoals het geslacht, het karakter, de leeftijd en de cognitieve ontwikkeling van het kind. Aan de andere kant zijn er ook invloedrijke kenmerken die aan de omgeving gebonden zijn. Hierbij kunnen leerkrachten een belangrijke rol spelen. Allereerst is het van belang dat het kind zich veilig voelt in zijn omgeving. Veiligheid zorgt voor een goede ontwikkeling in het algemeen, dus ook voor de taalontwikkeling. Als het kind zich veilig voelt en weet dat de talen die hij of zij spreekt geaccepteerd worden door de omgeving zal de motivatie om deze talen te leren groter worden. Een positieve houding ten opzichte van de talen van het kind is dus erg belangrijk.

Verder is het van belang dat het kind voldoende interactie heeft in de talen die hij of zij spreekt. Voldoende interactie in alle talen die het kind spreekt is essentieel voor een optimale ontwikkeling. Het kind kan de taal aangeboden krijgen in de vorm van voorlezen of een gesprek. Daarnaast moet het kind de ruimte krijgen om zelf de taal te kunnen produceren. Belangrijk is in dit geval dat daar met positieve feedback op wordt gereageerd. Dit kan onder andere gebeuren in de vorm van goedkeuring of belangstelling. Ten slotte is ook de status van de talen belangrijk. Als één van de talen meer prestige heeft dan de andere taal en dus belangrijker gevonden wordt, zou de motivatie van het kind om de andere taal te verwerven kunnen teruglopen.

## ERVARINGEN LEERKRACHTEN



Bonjour!

De meerderheid van de leerkrachten die meededen aan het onderzoek naar ervaringen met meertaligheid benadrukken de culturele en socio-emotionele voordelen van meertaligheid. Het feit dat een kind opgroeit met meerdere culturen en door middel van de andere (moeder)taal contact kan houden met familie vinden veel docenten van toegevoegde waarde. De leerkrachten vinden het ook waardevol om verschillende culturen in de klas te hebben. Ze zeggen dat kinderen op deze manier veel van elkaar en over andere talen leren. Zo geeft een docente als voorbeeld dat ze de kinderen in haar klas Engelse liedjes laat vertalen, zodat iedereen begrijpt wat er wordt gezongen. Verder benadrukken veel leerkrachten dat kinderen het leuk vinden om elkaar nieuwe woorden te leren uit een andere taal.

Naast positieve ervaringen heeft een aantal docenten ook negatieve ervaringen met tweetalige kinderen. Zo noemt een docent het lastig als (een) ouder(s) de Nederlandse taal niet beheerst en er een tolk mee naar het oudergesprek moet komen om te vertalen. De communicatie verloopt in

een dergelijke situatie niet zoals gewenst. Een andere docent vindt het lastig om met tweetalige kinderen om te gaan als ze overschakelen naar de andere taal die ze spreken. Dit komt volgens haar voor als het kind zich in een ongemakkelijke situatie bevindt of zich geen houding weet te geven. Het continu wisselen van taal wordt in de literatuur beschreven als het zijn in een bilinguale taalmodus. Dit houdt in dat de spreker beide talen geactiveerd heeft. Bij tweetaligen zijn de gesproken talen namelijk altijd aanwezig. De mate van activering (monolinguale modus tegenover bilinguale modus) is afhankelijk van de gespreksituatie.



Ciao!

Op de vraag of tweetaligheid wel eens als een probleem wordt gezien, wordt wisselend gereageerd. De meeste docenten zijn bang dat het Nederlands van de kinderen leidt onder de andere taal. Het grootste nadeel van meertaligheid voor het kind is volgens bijna de helft van de docenten het feit dat tweetalige kinderen een kleinere woordenschat in de talen hebben. Verschillende wetenschappelijke onderzoeken hebben echter laten zien dat de totale grootte van de woordenschat van tweetalige kinderen even groot is als die van eentalige kinderen.

## LASTIGE SITUATIES

Eén docent maakte mee dat een tweetalig meisje, dat thuis een andere taal sprak, niet wilde praten. Dit kind zou zich in de 'stille periode' hebben kunnen bevinden, wat in de literatuur algemeen bekend is. Dit houdt in dat een kind dat voor het eerst in een nieuwe talige omgeving komt een fase kan meemaken waarin hij of zij een lange tijd (enkele weken tot maanden) niets zegt. Deze periode is volkomen natuurlijk en gaat vanzelf over. Leerkrachten kunnen in deze periode goed opletten of het kind in gedrag reageert op het aanbod in het Nederlands (en het dus begint te begrijpen). Daarnaast is het mogelijk dat een tweetalig kind fouten maakt in de ene taal onder invloed van de andere taal. Deze interferentiefouten komen voor doordat tweetalige kinderen nog in het proces zitten van taalverwerving en bezig zijn om de talen te leren scheiden. Docenten kunnen interferentiefouten het beste opvangen door zelf het goede voorbeeld te geven en de leerlingen niet nadrukkelijk te verbeteren.

Ten slotte kan het voorkomen dat kinderen de twee talen door elkaar heen gebruiken. Wanneer er sprake is van bewust vermengen van de talen spreekt men van codewisseling. Dit is het bewust gebruiken van een woord uit de andere taal omdat het beter past of wordt gebruikt om bepaalde effecten te creëren. Codewisseling vindt alleen plaats wanneer kinderen zich er bewust van zijn dat ze twee talen spreken en wanneer de spreker weet dat de gesprekspartner de andere taal begrijpt. Vanuit een eentalig perspectief worden deze taalvermengingen vaak fout gerekend, terwijl meertalige omgevingen het eerder als positief zien. Het van taal kunnen wisselen afhankelijk van de situatie of gesprekspartner vereist namelijk grote taalkennis.

## VOORDELEN MEERTALIGHEID

Er zijn verschillende wetenschappelijke bewijzen die pleiten voor het meertalig opvoeden van kinderen. Allereerst heeft meertaligheid een cognitieve meerwaarde. Er is bewijs dat meertaligheid een positieve bijdrage levert aan het taalbewustzijn, de taalgevoeligheid en het meta-linguïstisch bewustzijn. Dit houdt in dat kinderen zich bewust zijn van taal en in staat zijn er bewust mee om te gaan. Het continu switchen tussen beide talen is goed voor de cognitieve ontwikkeling. Wetenschappelijk onderzoek heeft uitgewezen dat tweetaligen bijvoorbeeld beter zijn in focussen en het controleren van hun aandacht doordat ze continu bezig zijn met schakelen tussen hun talen.

Ze zijn namelijk gewend om de irrelevante taal in bepaalde situaties te onderdrukken. Daarnaast hebben meertalige kinderen een beter meta-linguïstisch bewustzijn. Dit houdt in dat kinderen zich bewust zijn van taal. Ze zijn in staat over taal na te denken en er bewust mee om te gaan. Ze leren bijvoorbeeld sneller nieuwe syntactische structuren en zijn beter in het leren van een derde of vierde taal. Dit werd door bijna een kwart van de docenten als voordeel genoemd.

Hej!

Verder heeft tweetaligheid een sociaal-emotioneel voordeel. Meertalige kinderen groeien op met meerdere culturen, wat als rijkdom wordt gezien. Om te kunnen communiceren met familie, is het belangrijk dat het kind de moedertaal van de ouders spreekt. Deze moedertaal speelt ook een belangrijke rol bij het leren van nieuwe talen. Alle leerkrachten die meededen aan onderzoek zien het belang van de (andere) moedertaal voor de taalontwikkeling van de leerlingen in. Wetenschappelijk onderzoek heeft bewezen dat het niveau van de moedertaal medebepalend is voor het niveau van de tweede of derde taal. Bepaalde abstracte concepten kunnen dan ook het beste worden bijgebracht in de taal die de ouders het best beheersen. Zodra het kind deze begrippen kent, wordt het veel makkelijker om ze in een nieuwe taal te leren. Het kind kent immers al de betekenis van die begrippen. De 'thuis taal', die thuis wordt gesproken, bevordert dus juist de Nederlandse taalvaardigheid van het kind.

## NADELEN MEERTALIGHEID

(Taal)wetenschappelijke nadelen aan meertaligheid zijn er (nog) niet. In Nederland heersen er echter wel veel vooroordelen over meertaligheid. Een tweetalig kind moet dus leren omgaan met deze vooroordelen. In onze Engels gedomineerde wereldeconomie blijkt namelijk dat niet alle talen even waardevol zijn. Zo zal een kind dat tweetalig opgroeit met de talen Engels en Nederlands in Nederland als veel positiever worden beschouwd dan wanneer het kind Turks en Nederlands leert. Voor een kind is het lastig om te merken dat zijn of haar moedertaal niet of minder belangrijk wordt gevonden dan het Nederlands. Toch kunnen alle kinderen, ongeacht hun moeder- of thuis taal, profiteren van dezelfde voordelen van tweetaligheid.

## TOT SLOT

Meer kennis bij leerkrachten over meertaligheid zou ervoor kunnen zorgen dat de vooroordelen over meertaligheid de wereld uit geholpen worden. Leerkrachten kunnen de meertalige ontwikkeling van kinderen gunstig beïnvloeden door een positieve houding aan te nemen ten opzichte van alle talen die tweetalige kinderen spreken. Daarnaast kunnen leerkrachten de kinderen stimuleren door tweetalige kinderen vaak te complimenteren en genoeg aandacht te geven aan hun taalontwikkeling. Heeft u nog vragen of behoefte aan het bijwonen van een workshop rondom het onderwerp meertaligheid? Kijk dan op [www.tweetaligopgroeien.org](http://www.tweetaligopgroeien.org) of stuur een mail naar [growingupbilingualwebiste@gmail.com](mailto:growingupbilingualwebiste@gmail.com).

## ONDERZOEK

Het gehele onderzoek is te vinden via het digitale scriptiearchief Igitur. Groenewegen, A.M. (2014). *Meertaligheid in het onderwijs* (Masterthesis, Universiteit Utrecht).

## BIJLAGE 2

---

Beste leerkracht,

In het kader van mijn masterscriptie Taal, mens en maatschappij aan de Universiteit Utrecht doe ik onderzoek naar meertaligheid in het basisonderwijs in Utrecht. Het onderzoek gaat over de vraag hoe het in de praktijk is om meertalige kinderen in de klas te hebben. Om een goed beeld te geven van de situatie in Utrecht, wil ik graag een inventaris maken aan de hand van kennis, ervaring en de mening van leerkrachten.

Uw medewerking wordt zeer op prijs gesteld. De gegevens worden strikt vertrouwelijk verwerkt. Het onderzoek is ook geheel anoniem en zal maximaal tien minuten in beslag nemen. De lijst bestaat uit een aantal gesloten vragen en een aantal vragen waarbij u ook om uw mening wordt gevraagd.

Alvast hartelijk dank.

Aoife Groenewegen  
Studente Taal, mens en maatschappij

### Feiten op de werkvloer

1. Hoe is de populatie op uw school?
  - Overwegend allochtoon
  - Overwegend autochtoon
  - Een mix van zowel allochtone als autochtone leerlingen
  
2. Hoeveel twee- of meertalige kinderen heeft u in de klas?
  - (Bijna) geen
  - Minder dan de helft
  - Ongeveer de helft
  - Meer dan de helft
  - (Bijna) allemaal
  - Weet ik niet
  
3. Welke talen mogen gesproken worden op school en in de klas?
  - Alleen Nederlands
  - Naast Nederlands ook andere (moeder)talen die de leerlingen spreken
  
4. Wordt er op uw school een algemeen taalbeleid gevoerd wat betreft het omgaan met twee- of meertaligheid?
  - Ja, tweetaligheid wordt aangemoedigd

- Ja, tweetaligheid wordt afgeraden
  - Nee
  - Anders, namelijk:
  - Weet ik niet
5. Bent u tevreden over het huidige taalbeleid? Zo niet, wat zou u willen veranderen?
- Ja
  - Nee, namelijk:

### **Ervaring met tweetaligheid**

6. Hebben tweetalige kinderen moeite met één van de volgende vaardigheden volgens u? (meerdere antwoorden mogelijk)
- Communicatie vaardigheden (zich uitdrukken)
  - Cognitieve vaardigheden (concentreren/multitasken)
  - Socio-emotionele vaardigheden (identiteitsproblemen)
  - Academische vaardigheden (lezen, spreken, schrijven, luisteren)
7. Heeft u positieve ervaringen met tweetalige kinderen? Zo ja, welke?
- Ja, namelijk:
  - Nee
  - Weet ik niet
8. Heeft u negatieve ervaringen met tweetalige kinderen? Zo ja, welke?
- Ja, namelijk:
  - Nee
  - Weet ik niet
9. Wordt tweetaligheid wel eens als een probleem gezien? Zo ja, waarom?
- Ja, namelijk:
  - Nee
  - Weet ik niet

### **Kennis over tweetaligheid**

10. In welke mate is het onderwerp tweetaligheid tijdens uw opleiding behandeld?
- Nooit behandeld
  - Nauwelijks behandeld
  - Behandeld, maar niet uitgebreid
  - Vaak behandeld
11. Wat zijn volgens u voordelen van meertaligheid voor het kind? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Betere cognitieve vaardigheden (verhoogde hersencapaciteit)
- Belangrijke sociale en emotionele functie (communiceren met familie)
- Culturele voordelen (toegang tot meerdere talen en culturen)
- Tweetaligheid is een goede basis voor een 3<sup>e</sup> of 4<sup>e</sup> taal
- Tweetaligheid biedt betere toekomstperspectieven
- Anders, namelijk:

12. Wat zijn volgens u nadelen van meertaligheid voor het kind? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Kleinere woordenschat in beide talen
- Talen niet volledig verworven (het taalaanbod is niet altijd rijk en gevarieerd genoeg)
- Het kind heeft moeite met het vormen van zijn eigen culturele identiteit
- Sociale problemen (anders zijn dan de rest)
- Anders, namelijk:

13. Denkt u dat de andere (moeder)taal die de kinderen spreken belangrijk is?

- Ja
- Nee

14. Denkt u dat tweetaligheid de oorzaak is van leer- of taalproblemen?

- Ja
- Nee
- Weet ik niet

15. Wat zou u ouders van meertalige kinderen adviseren om thuis te spreken met het kind?

- Nederlands
- Moedertaal
- Beide talen
- Iets anders

16. Voelt u zich voldoende geschoold om met een meertalige situatie om te gaan?

- Zeer goed
- Goed
- Redelijk goed
- Matig
- Slecht
- Zeer slecht



## Persoonlijke informatie

17. Wat is uw geboortjaar?  
.....
18. Welke opleiding heeft u gedaan?  
.....
19. Op welke school geeft u les? In welke wijk ligt deze school? (deze informatie is nodig voor een statistische correlatieanalyse, er verschijnen geen namen in de scriptie)  
.....
20. Op welke manier heeft u informatie over tweetaligheid verworven? (meerdere antwoorden mogelijk)
- Lerarenopleiding
  - Zelfstudie met literatuur
  - Workshops
  - Cursussen
  - Anders, namelijk:.....
  - Nvt

## Tot slot

21. Zou u meer willen weten over het onderwerp tweetaligheid?  
.....
22. Zou ik u mogen contacteren bij verdere vragen over de door u ingevulde antwoorden?  
.....
23. Vanuit de Universiteit Utrecht verzorgen we voorlichtingen over tweetalig opvoeden. Mocht u interesse hebben om een workshop over tweetaligheid bij te wonen, neem dan a.u.b. contact op via het volgende e-mailadres:  
[growingupbilingualwebsite@gmail.com](mailto:growingupbilingualwebsite@gmail.com)  
.....
24. Als u opmerkingen heeft over bovenstaande vragen, de methodologie of de hele studie in het algemeen, maak dan a.u.b. gebruik van de volgende alinea:  
.....