



Universiteit Utrecht

# Meertaligheid in het onderwijs: attitudes van docenten ten aanzien van minderheidstalen

---

*Een onderzoek naar de attitudes van basisschooldocenten ten aanzien van minderheidstalen en onderwijsstrategieën*

Lize Berkhof (3700690)  
Begeleider: dr. M.C. van den Berg  
Tweede beoordelaar: dr. J.M. Nortier  
8 juli 2016



## Abstract

In het Nederlandse onderwijs krijgen kinderen met een andere moedertaal dan het Nederlands onderwijs in het Nederlands. Hoewel een goede ontwikkeling van de moedertaal essentieel is voor een goede ontwikkeling van de tweede taal, is onderwijs in andere talen dan het Nederlands niet toegestaan. Docenten kunnen echter wel op andere manieren ondersteuning bieden voor het leren van de moedertaal, waarbij de attitude van de docent een grote rol kan spelen. Het doel van deze scriptie was te onderzoeken welke attitudes basisschooldocenten hebben ten aanzien van de moedertaal van de docenten en of de onderwijsstrategieën die de docenten hanteren in lijn zijn met hun attitudes. Daarnaast werd onderzocht of er verschillen waren in attitudes en onderwijsstrategieën tussen docenten in urbaine en rurale regio's. Dit onderzoek werd uitgevoerd door middel van een enquête. Uit het onderzoek kwam naar voren dat de docenten gemiddeld een neutrale attitude en neutrale onderwijsstrategieën hadden ten aanzien van meertaligheid. Uit afzonderlijke vragen bleken de docenten wel positieve en negatieve attitudes te hebben. De onderwijsstrategieën bleken in lijn te zijn met de attitude die de docenten hadden. Er waren daarnaast geen verschillen tussen de docenten uit de urbaine en rurale regio's in attitudes. Docenten uit beide regio's hadden een neutrale attitude ten aanzien van meertaligheid, maar de docenten uit de urbaine regio bleken betere onderwijsstrategieën te hanteren dan de docenten uit een rurale regio. In dit onderzoek bleken een gebrek aan kennis over meertaligheid en de eigen ervaring van docenten met het leren van een tweede taal de twee belangrijkste factoren te zijn die een invloed hadden op de attitudes en onderwijsstrategieën van docenten.



## Inhoudsopgave

<b>Voorwoord .....</b>	<b>7</b>
<b>1. Introductie .....</b>	<b>9</b>
1.1: Tweetaligheid .....	10
1.2: Attitudes .....	14
<b>2. Theoretisch kader .....</b>	<b>17</b>
2.1: Attitudes en gedrag .....	17
2.2: Fundamenten van attitudes .....	20
2.3: Attitudes in het onderwijs .....	21
2.4: Attitudes ten aanzien van streektalen en immigrantentalen .....	25
2.5: Attitudes meten .....	27
<b>3. Onderzoeksvraag en hypothese .....</b>	<b>29</b>
<b>4. Methode .....</b>	<b>31</b>
4.1: Procedure .....	31
4.2: Materiaal .....	32
4.3: Respondenten .....	33
4.4: Taakverdeling .....	34
4.5: Analyse .....	35
<b>5. Resultaten .....</b>	<b>37</b>
5.1: Docenten in Utrecht .....	37
5.2: Urbaine en rurale regio's .....	41
5.3: Medium van invullen .....	42
<b>6. Discussie .....</b>	<b>43</b>
6.1: Attitudes en onderwijsstrategieën van Utrechtse docenten .....	43
6.2: Urbaine en rurale regio's .....	45
<b>7. Conclusie .....</b>	<b>47</b>
7.1: Suggesties voor vervolgonderzoek .....	47
<b>Referenties .....</b>	<b>49</b>
<b>Bijlage – Enquête: meertaligheid in het onderwijs .....</b>	<b>53</b>



## Voorwoord

Deze scriptie vormt het afsluitende onderdeel van mijn master Taal, mens en maatschappij. Binnen deze master heb ik veel geleerd over taalverwerving en meertaligheid. Voor deze scriptie wilde ik graag een verbinding maken tussen wetenschappelijke kennis over meertaligheid en de dagelijks praktijk in het onderwijs. Daarnaast was ik op zoek naar een onderwerp dat een relevante bijdrage zou leveren aan de maatschappij. Dit leidde tot een onderzoek naar de attitudes en onderwijsstrategieën die docenten hebben ten aanzien van meertaligheid, waarvan u het verslag nu voor zich heeft liggen.

Ik wil graag van de gelegenheid gebruik om de mensen die hebben geholpen bij het schrijven van deze scriptie te bedanken. Allereerst wil ik Margot van den Berg bedanken voor haar begeleiding en feedback. Haar enthousiaste manier van meedenken was inspirerend. Mijn dank gaat ook uit naar Jacomine Nortier, die als tweede lezer nuttige feedback heeft gegeven. Ik wil Jasper Bartelink bedanken voor de prettige samenwerking binnen dit gezamenlijke afstudeerproject. Verder gaat mijn dank uit naar de participerende docenten, die in een drukke periode de tijd hebben genomen om mee te werken aan dit onderzoek. Tot slot gaat mijn dank uit naar mijn man, mijn ouders en andere familie en vrienden die mij hebben gesteund tijdens mijn studie en het schrijven van mijn scriptie.





## 1. Introductie

In Nederland worden veel verschillende moedertalen gesproken, daarmee is Nederland een meertalig land (Nortier, 2009). Alle leerlingen die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands volgen onderwijs in het Nederlands. De attitudes die de docenten hebben ten aanzien van hun thuistalen vormen een belangrijke factor in het vormgeven van de manier van lesgeven en hebben kunnen daardoor een grote invloed hebben op de taalontwikkeling en het schoolsucces van meertalige leerlingen (Lee & Oxelson, 2006; Schwartz et al., 2010; Skilton-Sylvester, 2003). In deze scriptie zal onderzocht worden welke attitudes Nederlandse docenten hebben ten aanzien van meertaligheid en of de attitudes invloed hebben op de onderwijsstrategieën die zij hanteren. Vanwege de invloed van die attitudes op de taalontwikkeling en het schoolsucces van meertalige leerlingen, draagt onderzoek naar meertaligheid en attitudes ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs grote maatschappelijke relevantie. Inzicht in de invloed van attitudes ten aanzien van meertaligheid, kan de basis vormen voor het creëren van gelijke kansen in het onderwijs voor meertalige leerlingen.

Op Nederlandse basisscholen mag maximaal 15 procent van de onderwijstijd gebruikt worden voor instructie in een andere taal dan het Nederlands (Rijksoverheid: wet op primair onderwijs, 2016). Het is niet toegestaan om meer dan 15 procent van de tijd te onderwijzen in een andere taal dan het Nederlands. Voor kinderen die van huis uit een andere taal dan het Nederlands spreken, is er vrijwel geen onderwijs in de eigen taal beschikbaar. Voor kinderen die een meer prestigieuze taal spreken, zoals Frans, Duits of Japans zijn er privéscholen, maar voor kinderen die een minder prestigieuze taal spreken, zoals Berber of Turks, is er geen onderwijs in de eigen taal beschikbaar. Voor deze laatste groep wordt de meertaligheid als een obstakel voor het leren van het Nederlands en als de veroorzaker van schoolproblemen gezien (Nortier, 2009). Veel van deze problemen die in Nederland geweten worden aan meertaligheid zijn het gevolg van het hardnekkig nastreven van een standaardtalige eentaligheid door overheden. Hierin is een botsing tussen de realiteit van meertaligheid en een eentalig taalbeleid waar te nemen (Hüning, 2010). Het leren van de Nederlandse taal is een essentieel onderdeel van integratie. De heersende opvatting onder beleidsmakers is echter dat er geen sprake van integratie kan zijn wanneer immigranten thuis geen Nederlands spreken en daardoor het Nederlands niet voldoende beheersen (Extra & Yağmur, 2006).

In Nederland spreekt 32 procent van de basisschoolleerlingen thuis een andere taal dan het Nederlands (Extra & Yağmur, 2006). Sinds 1998 wordt in Nederland een beleid gevoerd dat alleen het gebruik van het Nederlands in het onderwijs nastreeft. Dat houdt in dat het Nederlandse onderwijs erop gericht is dat alle leerlingen Nederlands leren. Dit wordt gedaan door alleen het Nederlands te gebruiken als instructietaal binnen het onderwijs (Extra & Yağmur, 2006). Over het gebruik van de moedertaal<sup>1</sup> in het onderwijs om het leren van het Nederlands en de algemene schoolresultaten te

---

<sup>1</sup> In deze scriptie verwijzen de begrippen 'moedertaal', 'thuis taal' en 'immigrantentaal' in de context van deze scriptie naar dezelfde talen verwijzen, zullen deze begrippen als synoniemen voor elkaar worden gebruikt.

verbeteren, bestaan veel misvattingen. Zo adviseren docenten de ouders van meertalige leerlingen vaak om thuis Nederlands met hun kinderen te spreken, ook als de ouders het Nederlands gebrekkig beheersen. Het tegenovergestelde blijkt echter een betere strategie te zijn. Het gebruiken van de thuistaal in een omgeving waar de meerderheidstaal gesproken wordt, zou de verwerving van zowel de moedertaal als de meerderheidstaal ten goede kunnen komen (Nortier, 2009, Skilton-Sylvester, 2003). Uit onderzoek blijkt dat de opvattingen en attitudes van docenten ten aanzien van meertaligheid en de waarde van talen de basis vormen voor hun dagelijkse manier van lesgeven (Skilton-Sylvester, 2003). De attitudes die docenten hebben ten aanzien van de minderheidstaal kunnen de manier van lesgeven beïnvloeden. Zo kunnen positieve attitudes leiden tot onderwijsstrategieën die het gebruik van de minderheidstaal ondersteunen, terwijl negatieve attitudes ten aanzien van de minderheidstaal kunnen leiden tot onderwijsstrategieën die de minderheidstaal niet ondersteunen. Zo kunnen de attitudes en onderwijsstrategieën van docenten de taalverwerving van leerlingen zowel positief als negatief beïnvloeden (Skilton-Sylvester, 2003). Uit verschillende onderzoeken blijkt dat deze relatie tussen attitudes en onderwijsstrategieën daadwerkelijk bestaat (Borg, 2003; Dooly, 2005; Lee & Oxelson, 2006; Ramos, 2001; Schwartz, Mor-Sommerfeld & Leikin, 2010; Skilton-Sylvester, 2003). Wanneer een betere taalontwikkeling leidt tot betere schoolresultaten en daarmee sociaal-economische problemen en achterstanden zouden kunnen verminderen, zou dit verstrekkinge maatschappelijke gevolgen kunnen hebben.

Onderzoek naar de effecten van attitudes van docenten is dus van groot maatschappelijk belang. Uit onderzoek van Groenewegen (2014) bleek dat docenten van Utrechtse basisscholen weinig kennis hebben over meertaligheid en vanuit hun opleiding te weinig training krijgen in het onderwijzen van meertalige leerlingen. Het volgen van een opleiding waarbinnen aandacht wordt besteed aan meertaligheid kan invloed hebben op de attitudes en onderwijsstrategieën die docenten hebben (Lee & Oxelson, 2006; Schwartz et al., 2010; Skilton-Sylvester, 2003). Daarnaast kan de persoonlijke ervaring van docenten met het leren van een tweede taal een positieve invloed hebben op de attitudes en onderwijsstrategieën (Lee & Oxelson, 2006; Ramos, 2001). Vaak hebben docenten de overtuiging dat meertaligheid de veroorzaker is van taalproblemen en taalachterstanden bij meertalige leerlingen. Deze overtuiging, voortkomend uit mythen en een gebrek aan kennis van meertaligheid, kan een negatieve invloed hebben op de attitudes en onderwijsstrategieën van docenten (Grosjean, 1982; Lee & Oxelson, 2006). In deze thesis zal specifiek worden gekeken naar de attitudes en onderwijsstrategieën die basisschooldocenten hebben en of er een relatie is tussen attitudes ten aanzien van minderheidstalen en onderwijsstrategieën. Ook zal onderzocht worden of er overeenkomsten en verschillen zijn tussen urbaine en rurale gebieden.

### **1.1: Tweetaligheid**

Tweetaligheid kan op vele manieren gedefinieerd worden. De twee meest gangbare manieren om tweetaligheid te definiëren zijn de mate waarin een spreker de talen beheerst of de mate waarin een spreker de talen gebruikt. Zo kan meertaligheid worden

gedefinieerd als het regelmatig gebruiken van twee of meer talen in het dagelijkse leven (Grosjean, 1992). Wei (2000) onderscheidt vier variabelen waaraan tweetaligheid kan worden gedefinieerd, namelijk de leeftijd en manier waarop de verwerving begint, de mate van taalvaardigheid, de domeinen waarin de taal wordt gebruikt en de mate waarin de taal wordt gebruikt voor zelfidentificatie en attitude. Bij de laatste variabele worden de beide talen meestal op zeer jonge leeftijd of zelfs vanaf de geboorte geleerd. Voor veel onderzoekers is de mate van gebruik het kernpunt van de definitie van tweetaligheid. Wei (2000) definieert tweetaligheid als een psychologische staat van een individu die toegang heeft tot meer dan één linguïstische code als een middel voor sociale communicatie. Nortier (2009) definieert tweetaligheid als het zinvol en vloeiend gebruiken van meer dan één taal in het dagelijkse leven. Ook Hummel (2013) definieert een tweetalige als iemand die in staat is om twee talen te gebruiken.

Er wordt echter vaker onderscheid gemaakt tussen vroege tweetaligheid en tweedetaalverwerving bij kinderen en volwassenen. Wanneer kinderen voor het derde levensjaar beginnen met het verwerven is er sprake van vroege tweetaligheid of simultane tweetaligheid (Hummel, 2013; Wei, 2000). De beide talen worden min of meer op dezelfde manier en tegelijkertijd ontwikkeld. Wanneer iemand na het derde levensjaar begint met het verwerven van een tweede taal, is er sprake van tweedetaalverwerving of late tweetaligheid. In dit laatste geval spreekt men van successieve tweetaligheid (Hummel, 2013; Wei, 2000). Dit onderzoek concentreert zich op tweetalige kinderen die in deze laatste groep vallen, namelijk kinderen die pas beginnen met Nederlands leren wanneer ze op vierjarige leeftijd naar de basisschool gaan.

Er zijn nog allerlei subvormen van tweetaligheid te onderscheiden (zie daarvoor Wei, 2000), waar hier niet verder op ingegaan wordt. Hieronder worden nog enkele soorten meertaligheid besproken, die voor deze thesis relevant zijn. Daaruit zal blijken dat, hoewel meertaligheid op vele manieren ingedeeld en gedefinieerd kan worden, alle verschillende vormen van meertaligheid onderling met elkaar samenhangen en niet volledig onafhankelijk van elkaar gezien kunnen worden.

### *1.1.1: Additieve en subtractieve meertaligheid*

Voor simultaan tweetaligen en vroeg successief tweetaligen kan ook onderscheid gemaakt worden tussen additieve en subtractieve tweetaligheid. Additieve tweetaligheid is een staat van tweetaligheid waarbij beide talen op een goed niveau ontwikkeld zijn en de tweetaligheid positieve cognitieve gevolgen heeft voor de spreker. Of, om met Wei (2000) te spreken, een additief tweetalige spreker is een spreker van wie de beide talen op een complementaire en verrijkende manier combineren. Subtractieve tweetaligheid daarentegen is een staat van tweetaligheid waarbij de beide talen van de spreker op een laag niveau ontwikkeld zijn en daardoor negatieve cognitieve effecten heeft voor de spreker. De tweede taal wordt dan ten koste van de moedertaal van de spreker ontwikkeld (Cummins, 1979; Hummel, 2013; Wei, 2000).

Volgens Cummins' (1979) threshold hypothese kan subtractieve tweetaligheid ontstaan doordat een kind begint met het leren van een tweede taal (T2) voordat het

kind een cruciaal niveau in zijn eerste taal (T1) heeft ontwikkeld. Het kind beheerst beide talen dan niet op moedertaalniveau, waardoor er sprake is van negatieve cognitieve gevolgen van meertaligheid. Het behalen van dat cruciale niveau is noodzakelijk om negatieve cognitieve effecten van meertaligheid te voorkomen. Als dit niveau behaald is voordat het kind met het verwerven van T2 begint, is T1 sterk ontwikkeld en T2 zwak. Het kind zal dan geen negatieve cognitieve effecten maar ook geen positieve cognitieve effecten ondervinden. Pas wanneer een tweede cruciaal taalniveau wordt behaald en zowel T1 als T2 sterk zijn ontwikkeld, zullen meertalige kinderen positieve cognitieve effecten van hun meertaligheid ervaren (Cummins, 1979). De implicatie van de threshold hypothese voor het onderwijs is dat de mate van T1-ontwikkeling bij meertalige leerlingen een voorspeller is van de kansen op schoolsucces wanneer leerlingen onderwezen worden in hun T2 (Jørgensen & Quist, 2007). Meertalige leerlingen wiens T1 zowel thuis als op school wordt gepromoot hebben meer schoolsucces en betere T1-taalvaardigheden, zonder dat dit ten koste gaat van de ontwikkeling van T2. De functionele waarde die toegekend wordt aan de ontwikkeling van de minderheidstaal zou op deze manier de sleutel kunnen zijn tot het begrijpen van de schoolresultaten van deze groep leerlingen (Cummins, 1979).

### *1.1.2: Prestigieuze en plebejische meertaligheid*

Er kan ook onderscheid worden gemaakt tussen prestigieuze meertaligheid en plebejische meertaligheid, ook wel 'zuivere' en 'onzuivere' meertaligheid genoemd. Dit onderscheid werd gemaakt door Jaspers (2009, aangehaald in De Berg, 2013; en Hüning, 2010). Bij prestigieuze 'zuivere' meertaligheid is er sprake van een spreker die meer dan één West-Europese standaardtaal tot zijn beschikking heeft. Deze vorm van meertaligheid krijgt een hoge maatschappelijke waardering en bevordert de kansen op de arbeidsmarkt voor de spreker. Vaak worden deze talen via instructie in het onderwijs geleerd. Plebejische 'onzuivere' meertaligheid is een vorm van meertaligheid waarbij de spreker veelal uit een multi-etnische bevolkingsgroep komt en vaak laagopgeleid is. Deze sprekers beheersen vaak niet de standaardtaal op een hoog niveau, vaker gebruiken ze een dialectische vorm die gemengd wordt met de andere talen van de spreker. De talen die deze sprekers beheersen zijn meestal niet de standaardtaal maar een regionale variëteit en worden op een informele manier geleerd. Vaak is plebejische meertaligheid een vorm van simultane meertaligheid, waarbij de talen vrijwel tegelijkertijd en vaak in gebrekkige mate worden verworven (De Berg, 2013; Hüning, 2010). Hieruit blijkt dat wanneer er onderscheid wordt gemaakt tussen deze vormen van meertaligheid het vaak ook gaat over de status die aan talen worden toegekend. Dit onderscheid wordt vaak gemaakt door mensen die van mening zijn dat er een hiërarchie tussen talen is. Wanneer iemand onderscheid maakt tussen prestigieuze en plebejische meertaligheid, zegt dit wellicht net zo veel over de attitude van de betreffende persoon als over de meertaligheid van de spreker.

### 1.1.3: Minderheidstalen en meerderheidstalen

Een minderheidstaal kan gedefinieerd worden als een taal die gebruikt wordt door een sociaal ondergeschikte groep of een groep die een inferieure sociale en culturele status toegekend hebben gekregen door een (dominante) taal in de maatschappij (Wei, 2000). Wei (2000) definieert een meerderheidstaal als een taal die door een sociaal-economisch dominante groep in een samenleving wordt gesproken of een taal die een superieure politieke of culturele status toegekend hebben gekregen ten opzichten van andere talen die in de samenleving gesproken worden. Tweektalige sprekers die naast een standaardtaal nog een daaraan gerelateerd dialect spreken worden verticale tweetaligen genoemd (Wei, 2000).

Hoewel dialecten en streektalen sterke overeenkomsten met elkaar hebben, zijn ze niet hetzelfde. Dialecten zijn vormen van taalgebruik die in een bepaald gebied voorkomt, de verspreiding ervan is geografisch bepaald. Dialecten vormen linguïstisch gezien een eigen taalsysteem en wijken op fonologisch, morfologisch, syntactisch en lexicaal niveau af van de standaardtaal. Op basis daarvan is een dialect geen onderdeel van de standaardtaal. Vaak is het bestempelen van een taalvariëteit als een dialect echter een politieke kwestie. Door contact met andere dialecten en contact met de standaardtaal, kunnen dialecten nivelleren. Hierdoor verdwijnen geleidelijk de specifieke kenmerken van een dialect, zodat een regiolect ontstaat. Dit is een taalvorm die tussen het dialect en de standaardtaal in ligt (Maas, 2014). Sinds de erkenning van het Nedersaksisch als streektaal in 1996 kunnen we spreken over een streektaal in plaats van een dialect (Maas, 2014; Rijksoverheid, n.d.). Het verschil tussen dialecten en streektalen rust volgens de definitie van Maas (2014) hierop dat dialecten niet-erkende taalvariëteiten zijn, terwijl streektalen wel officieel erkend zijn. In deze scriptie zullen beide termen als synoniemen van elkaar gebruikt worden om het in Oldenzaal gesproken Nedersaksisch aan te duiden.

Wanneer in deze thesis de term *meerderheidstaal* wordt gebruikt, refereert die aan het Standaardnederlands, tenzij het een situatie betreft waarin een studie besproken wordt die in een ander land werd uitgevoerd. In dat geval refereert de term aan de standaardtaal die in het betreffende land door de meerderheid van de bevolking wordt gesproken. Wanneer in deze thesis de term *minderheidstaal* wordt gebruikt, worden daarmee alle andere talen dan het Standaardnederlands bedoeld die in Nederland in het dagelijkse, gewone leven worden gebruikt door Nederlandse burgers. Dit kunnen zowel internationale talen en immigrantentalen zijn als ook streektalen en dialecten. Wanneer het onderscheid tussen beide soorten minderheidstalen relevant is, zullen de termen *immigrantentaal* en *streektalen en dialecten* gebruikt worden. Wanneer het begrip meertalige leerlingen<sup>2</sup> wordt gebruikt, worden daarmee leerlingen bedoeld die thuis een minderheidstaal (als moedertaal) spreken. Met eentalige leerlingen worden die

---

<sup>2</sup> Het is in het kader van deze scriptie noodzakelijk deze groep leerlingen te labelen, zodat er geen sprake is van verwarring wanneer het gaat over leerlingen uit deze groep.

leerlingen bedoeld die geen minderheidstaal spreken en alleen de meerderheidstaal van het betreffende land spreken.

## 1.2: Attitudes

Er is veel onderzoek gedaan naar attitudes. Uit al die onderzoeken blijkt dat men een attitude op vele manieren kan definiëren en kan onderzoeken. Oorspronkelijk is een attitude een term die binnen de sociale psychologie werd gebruikt voor een mentale houding of psychologische instelling. De meest algemeen geaccepteerde definitie van een attitude is de mate van welwillendheid en onwelwillendheid ten opzichte van een psychologisch object (Ajzen & Fishbein, 2000). Voorbeelden hiervan zijn het al dan niet goedkeuren van een beleid of het al dan niet aardig vinden van een persoon of groep. Een attitude kan ook gedefinieerd worden als een affectieve of evaluatieve component die gedrag kan bepalen, waardoor de attitude in hoge mate kan worden bepaald door gevoelsmatige factoren (Boves & Gerritsen, 1995). Een illustratie van een attitude is een leerling die overweegt deviant gedrag in de klas te vertonen: het vertonen van deviant gedrag kost minder inspanning, het levert de bewondering van klasgenoten en afkeer van docenten op en als je blijft zitten zou je in een leukere klas komen. In dergelijke gangbare definities van attitude is echter een gebrek aan onderscheid tussen affect en evaluatie componenten, aangezien beide factoren als synoniemen voor elkaar worden gebruikt (Ajzen & Fishbein, 2000). Dit gebrek aan onderscheid zou leiden tot ambigue definities en zou geen recht doen aan zowel de affectieve componenten als de componenten die van belang zijn bij het vormen van de attitude en het gedrag. In het kader hiervan stellen Ajzen en Fishbein (2000) voor dat de term *attitude* verwijst naar de evaluatie van een object, concept of gedrag die gemeten wordt op een dimensie van goed-slecht, gunstig-ongunstig en vergelijkbare tegenstellingen. Hoewel een attitude hiermee niet gebaseerd is op gevoel, spelen affectieve factoren zeker een rol bij het tot stand komen van attitudes. Attitudes zijn volgens deze redenering gebaseerd op overtuigingen die personen hebben over een bepaald object (Ajzen & Fishbein, 2000). Het gevolg daarvan is dat attitudes minder stabiel zijn dan aanvankelijk werd gedacht, aangezien attitudes kunnen veranderen als de omstandigheden waarop de attitudes gebaseerd zijn veranderen. Een definitie van attitudes als een evaluatieve component van gedrag impliceert dat een individu slechts één attitude kan hebben ten aanzien van een object of concept, hoewel het mogelijk is om meerdere attitudes te hebben (Ajzen, 2001). Een veranderde attitude kan de oude attitude onderdrukken, maar vervangt deze niet noodzakelijkerwijs. Aan de hand hiervan kan een attitude worden gedefinieerd als een aanduiding voor de mate waarin iemand iets over het geheel genomen als gunstig ziet (Ajzen, 2001). Zo kan een iemand een negatieve attitude ten aanzien van meertaligheid hebben, omdat meertaligheid taalachterstanden zou veroorzaken. Wanneer deze persoon meer kennis van meertaligheid opdoet en inziet dat de oude attitude niet overeenkomt met de werkelijkheid, kan zich een nieuwe positieve attitude vormen. Deze persoon zal dan over het algemeen positief staan tegenover meertaligheid. Deze laatste definitie zal in deze thesis worden gebruikt. In het theoretisch kader zal dieper worden ingegaan op attitudes.

In deze scriptie wordt gefocust op de attitudes die docenten hebben ten aanzien van minderheidstalen. Een taalattitude is een op taalgebruik gebaseerde indruk die iemand van een spreker heeft. Deze attitudes worden aangeleerd tijdens de periode waarin iemand socialiseert. De attitudes die een individu heeft ten aanzien van talen worden op deze manier bepaald door het culturele systeem en de sociale structuur van de gemeenschap waarin het individu zijn/haar normen en waarden leert (Boves & Gerritsen, 1995). Attitudes van docenten kunnen om verschillende redenen invloed hebben op de prestaties van leerlingen. Zo kan de manier waarop docenten naar hun leerlingen kijken hun manier van beoordelen van de leerlingen beïnvloeden. Daarnaast kunnen er psychologische effecten zijn doordat de studenten de attitude van de docent waarnemen en daarop reageren. Verder blijken lage verwachtingen van de docent slechte onderwijsstrategieën in de hand te werken. Docenten blijken de fouten van leerlingen uit een etnische minderheid als ongewenste culturele eigenschappen te beschouwen. Als gevolg hiervan is het mogelijk dat docenten het veranderen van deze culturele eigenschappen als doel van het onderwijs gaan zien. Dergelijke negatieve attitudes ten aanzien van linguïstische en culturele diversiteit kunnen worden veroorzaakt door het ervaren van moeilijkheden in het omgaan met de meertalige situatie in de klas (Dooley, 2005).





## 2. Theoretisch kader

Zoals in de vorige sectie duidelijk is geworden, is het van belang dat de moedertaal van meertalige leerlingen wordt verworven, zodat het een goede verwerving van de tweede taal niet in de weg staat en er geen nadelige cognitieve effecten van zijn/haar tweetaligheid voor de leerling zijn. Attitudes van docenten ten aanzien van de minderheidstalen van de leerlingen kunnen een grote rol spelen in het ontwikkelen van de T1 van meertalige leerlingen, zoals eerder benoemd werd. In deze sectie zal vanuit de wetenschappelijke literatuur uitgebreid worden ingegaan op attitudes<sup>3</sup>.

Naar attitudes is veel onderzoek gedaan, er zijn theorieën en modellen die attitudes en gedrag in kaart brengen. In deze sectie zal gesproken worden over het *model van beredeneerd gedrag* van Ajzen en Fishbein (2000) en het *integrative model of behavioral prediction* van Fishbein en Yzer (2003), omdat deze theorieën duidelijk behandelen wat attitudes zijn en welke rol attitudes spelen in het uitvoeren van gedrag en omdat deze modellen algemeen genoeg zijn om in verschillende vakgebieden toe te kunnen passen. Daarna zal gesproken worden over het *teacher cognition* model van Borg (2003), omdat dit model specifiek is toegespitst op de attitudes van docenten en de relatie die attitudes hebben met de onderwijsstrategieën die docenten tijdens de lessen hanteren. Vervolgens zal ingegaan worden op de fundamenten waarop attitudes gebaseerd zijn en hoe attitudes gevormd kunnen worden. Daarna zal er ingegaan worden op de rol die attitudes van docenten in het onderwijs hebben en hoe die attitudes samenhangen met de onderwijsstrategieën die docenten toepassen. Tot slot wordt er kort ingegaan op de attitudes die heersen ten aanzien van streektalen en immigrantentalen en hoe attitudes gemeten worden.

### 2.1: Attitudes en gedrag

Er is veel onderzoek gedaan naar de invloed die attitudes hebben op het daadwerkelijke gedrag dat een persoon vertoont. Een van de bekendste theorieën hierover is Fishbein en Ajzens model van beredeneerd gedrag (Ajzen, 2001; Ajzen & Fishbein, 2000; Boves & Gerritsen, 1995). Dit model houdt in dat het gedrag van een individu of groep niet rechtstreeks, maar indirect wordt beïnvloed door de attitude. Gedrag wordt bepaald door de gedragsintentie, dat is de intentie van een individu om een bepaald gedrag uit te voeren. Deze gedragsintentie is gebaseerd op de attitude ten aanzien van het gedrag en de sociale norm ten aanzien van het gedrag. Mogelijke hindernissen bepalen uiteindelijk of de gedragsintentie ook wordt omgezet in gedrag. Binnen dit model is de attitude een persoonlijke en evaluatieve afweging van de voor- en nadelen die aan het potentiële gedrag verbonden zijn. Hoe positiever de attitude en de sociale norm zijn, hoe positiever de gedragsintentie is en hoe groter de kans is dat het gedrag ook uitgevoerd gaat worden (Ajzen & Fishbein, 2000, p. 8).

---

<sup>3</sup> Bij het bespreken van de literatuur wordt zoveel mogelijk gebruik gemaakt van de terminologie die in de bron wordt gebruikt. In sommige gevallen sluiten de Nederlandse vertalingen en de oorspronkelijke term niet goed op elkaar aan of heeft de betreffende term een connotatie waar ik niet achter sta. Bij de betreffende termen zal hier in een voetnoot op in worden gegaan.

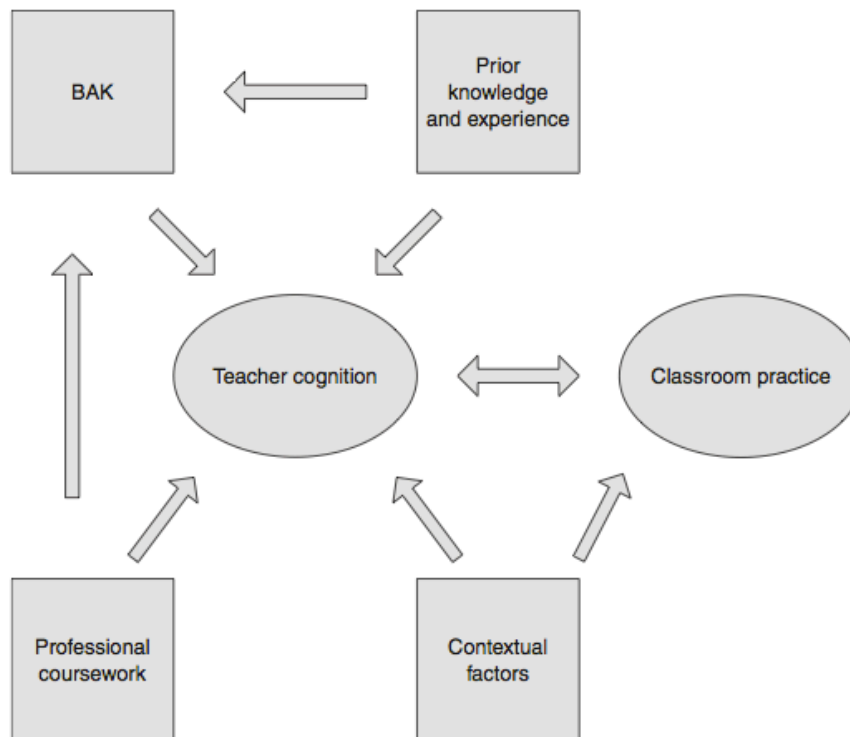
Attitudes kunnen op een bewuste manier worden gevormd, gekozen en in gedrag worden omgezet. Het is echter ook mogelijk dat attitudes onbewust zijn en omgezet worden in gedrag zonder dat iemand zich daarvan bewust is. Het gedrag wordt dan spontaan uitgevoerd op basis van een automatisch geactiveerde attitude. Dit laatste kan gebeuren bij krachtige attitudes, waarbij de link tussen de attitude en het object sterk is. Een krachtige attitude is meer toegankelijk, kan daardoor automatisch geactiveerd worden en kan zo de basis vormen voor spontaan gedrag. Zwakke attitudes zijn minder toegankelijk en kunnen daardoor niet automatisch geactiveerd worden en kunnen daarmee niet functioneren als basis voor spontaan gedrag (Ajzen & Fishbein, 2000). Zo is bijvoorbeeld de associatie tussen een rood stoplicht en het risico op een ongeluk voor een automobilist sterk, waardoor de automobilist automatisch zal stoppen wanneer het stoplicht op rood springt. In tegenstelling hiermee is de associatie tussen een zebrapad en een ongeluk zwakker, waardoor een automobilist niet automatisch zal stoppen wanneer iemand over wil steken bij een zebrapad.

Daarnaast wordt er onderscheid gemaakt tussen doelattitudes en gedragsattitudes (Hoeken et al., 2009). Doelattitudes hebben betrekking op objecten, terwijl gedragsattitudes betrekking hebben op het vertonen van het gedrag. Aangezien beide soorten attitudes van elkaar kunnen verschillen, is het nuttig hier onderscheid tussen te maken. In het geval van attitudes ten aanzien van minderheidstalen is de doelattitude de attitude ten aanzien van de minderheidstaal zelf. De gedragsattitude heeft betrekking op het al dan niet stimuleren van de ontwikkeling van de thuistaal door de meertalige leerlingen. Beide soorten attitudes zijn in het model van Fishbein en Yzer (2003) verwerkt, waar de gedragsattitude de directe determinant van gedrag is en de doelattitude een indirecte determinant.

Het *integrative model of behavioral prediction* van Fishbein en Yzer (2003), waarin verschillende modellen voor het voorspellen van gedrag zijn geïntegreerd, veronderstelt een directe relatie tussen de attitude en het gedrag. Volgens dit model is de attitude ten opzichte van het gedrag een directe determinant daarvan. Het gedrag wordt bepaald door de vaardigheden om het gedrag uit te voeren, de intentie om het gedrag uit te voeren en de afwezigheid van barrières om het gedrag uit te voeren. De intentie om het gedrag uit te voeren wordt direct bepaald door de attitude, de waargenomen norm en de eigeneffectiviteitsperceptie (i.e. de mate waarin iemand zich in staat acht om het gedrag uit te voeren). Binnen dit model wordt de attitude gezien als een evaluatieve samenvatting van de gevolgen van het gedrag, specifiek over de waarschijnlijkheid van de gevolgen en de wenselijkheid van de gevolgen. Verder hebben factoren als persoonlijkheid, demografische factoren en cultuur slechts een indirecte invloed op gedrag (Fishbein & Yzer, 2003; Hoeken, Hornikx & Hustinx, 2009). Hoewel het model van Fishbein en Yzer (2003) gericht is op gedrag in de gezondheidszorg, stellen Hoeken et al. (2009) dat het model algemeen genoeg is om het ook op andere soorten gedrag toe te kunnen passen.

Borg (2003) stelt aan de hand van een meta-analyse een model voor dat meer is gericht op het gedrag van docenten in het klaslokaal. Dit model legt een relatie tussen de

cognitie<sup>4</sup> van docenten en onder andere het gedrag van docenten in het klaslokaal (zie figuur 1 voor een schematische weergave van het model). Borg (2003) verstaat onder de cognitie van docenten de onzichtbare cognitieve dimensie van onderwijs, namelijk dat wat docenten denken, weten of geloven in relatie tot uiteenlopende aspecten van hun werk.



Figuur 1: Een model van de relatie tussen onderwijsstrategieën, de cognitie van de docent en factoren die daar invloed op hebben. Overgenomen uit "Investigating Teacher Attitudes to Extensive Reading Practices in Higher Education: Why Isn't Everyone Doing It?." van J. Macalister, 2010, *Relc Journal*, 41(1), p. 62

Volgens dit model wordt het gedrag van de docenten in het klaslokaal bepaald door de cognities van de docenten. Uit Borgs (2003) meta-analyse van verschillende onderzoeken blijkt dat de cognitie van docenten beïnvloed wordt door verschillende factoren. Zo zijn er de eigen ervaringen als T2-leerder van docenten een factor van invloed. Docenten zijn meer geneigd de lesmethoden die zij als leerder zelf als prettig hebben ervaren in de eigen lessen te gebruiken, terwijl zij eerder afstand zullen doen van de lesmethoden die zij als leerder niet als prettig hebben ervaren. Ook de ervaringen die docenten hebben met het lesgeven is een factor die cognitie kan beïnvloeden. Onervaren docenten blijken meer te focussen op het handhaven van de orde in de klas, terwijl ervaren docenten meer focussen op de inhoudelijke aspecten van de lessen.

<sup>4</sup> Deze term is een letterlijke vertaling van de Engelse term *cognition*. Ik ben me ervan bewust dat de Engelse term een breder construct omhelst dan de Nederlandse vertaling. De oorspronkelijke term behelst het geheel van attitudes, gedachten, kennis en overtuigingen van docenten. Hoewel ik hier de Nederlandse vertaling gebruik, wordt daarmee de bredere betekenis van de oorspronkelijke term bedoeld.

Verder blijken onervaren taaldocenten meer moeite te hebben met het begrijpen van de lesstof, het op de juiste manier presenteren van de lesstof en het integreren van taalleren in het bredere curriculum dan ervaren docenten. Een andere factor die invloed heeft op de cognities van docenten is de gevolgde opleiding tot docent. Voordat de aankomende docenten aan de opleiding begonnen hadden zij verwachtingen en ideeën die niet strookten met de realiteit. Na het volgen van de opleiding waren deze verwachtingen en ideeën realistischer. Volgens Borg (2003) zijn er echter studies die stellen dat de opleiding niet zozeer invloed heeft op de cognitie van de docent als wel op het gedrag van de docent in de lessen. Er zijn echter ook studies die aantonen dat de opleiding wel degelijk invloed heeft op de cognitie van de docenten, terwijl de invloed op het gedrag in de lessen beperkt is. Ook contextuele factoren hebben een invloed op de cognitie van docenten en het gedrag in het klaslokaal. Hieronder vallen onder andere de sociale en psychologische samenstelling van de klassen, leerlingen met gedragsproblemen, het milieu van de school en het beschikbare lesmateriaal. Deze factoren kunnen docenten hinderen in het uitvoeren van een manier van lesgeven die met de overtuigingen van docenten overeenkomen. De laatste factor van invloed is BAK, een factor die samengesteld is uit de overtuigingen, attitudes en kennis van docenten. In deze optiek zouden overtuigingen, attitudes en kennis geen op zichzelf staande concepten zijn, maar punten op een continuüm. Attitudes hebben slechts een indirecte invloed op het gedrag van de docent in het klaslokaal (Borg, 2003; Macalister, 2010).

## 2.2: Fundamenten van attitudes

Zoals eerder besproken, worden attitudes gezien als evaluatieve mentale houdingen ten aanzien van een object. Dit houdt in dat attitudes gebaseerd zijn op oordelen en overtuigingen ten aanzien van het betreffende object (Ajzen, 2001; Ajzen & Fishbein, 2000; Hoeken et al., 2009). Zo stellen Ajzen en Fishbein (2000) dat attitudes bepaald worden door de toegankelijke overtuigingen ten aanzien van het object. De overtuigingen ten aanzien van het object worden bepaald door de gevolgen die met het object worden geassocieerd (een attribuut). De mate waarin bepaalde overtuigingen als belangrijk worden beoordeeld, bepaalt hoe toegankelijk de betreffende overtuigingen zijn (Ajzen, 2001). Wanneer het om een doelattitude gaat, hebben de overtuigingen betrekking op de eigenschappen van het object of het concept. Wanneer het om een gedragsattitude gaat, hebben de overtuigingen betrekking op de waarschijnlijkheid van de gevolgen van het gedrag (Hoeken et al., 2009). Volgens het *expectancy-value model* worden attitudes gebaseerd op de subjectieve evaluatie van de attributen die met het object geassocieerd worden en door de kracht van de associaties. Hoe krachtiger en hoe positiever of negatiever een belief is, hoe groter de verwachte rol van de attitude zal zijn. De overtuigingen die op deze wijze geconstrueerd worden zijn vaak vrij accuraat, maar het is ook mogelijk dat de overtuigingen niet met de realiteit corresponderen. Ook is het vormen van overtuigingen en attitudes niet altijd een bewust proces, aangezien attitudes ook automatisch gevormd kunnen worden. De onbewuste manier van attitudevorming wordt heuristisch-systematische overtuiging genoemd. Dit houdt in dat onder condities van lage motivatie of beperkte cognitieve capaciteit om een bewuste

evaluatie uit te voeren, men de attitude vormt op basis van relatief simpele cognitieve heuristieken of vuistregels (Ajzen & Fishbein, 2000). Deze attitudes worden ook wel impliciete attitudes genoemd (Hoeken et al., 2009). Alleen wanneer een individu de motivatie en de capaciteit heeft om een zorgvuldige afweging te maken, ontstaat er een bewuste overtuiging waarop de attitude is gestoeld. (Ajzen & Fishbein, 2000). Deze attitudes worden expliciete attitudes genoemd (Hoeken et al., 2009). Verder blijken attitudes die gebaseerd zijn op de eigen ervaring stabiel te zijn dan attitudes die op informatie uit de tweede hand zijn gebaseerd (Ajzen & Fishbein, 2000).

Attitudes worden niet alleen gefundeerd op overtuigingen. Ook affectieve factoren kunnen een rol spelen bij attitudevorming (Ajzen & Fishbein, 2000; Hoeken et al., 2009). Het gevoel dat een attitudeobject kan oproepen kan de attitude ten aanzien van het object beïnvloeden. Hierbij spelen de mate waarin het opgeroepen gevoel als aangenaam en positief wordt ervaren en de intensiteit waarmee dat gevoel wordt ervaren een rol. (Hoeken et al., 2009). Attitudes worden automatisch geactiveerd wanneer iemand wordt geconfronteerd met het attitudeobject. Hiervoor is geen bewuste intentie of cognitieve inspanning nodig. De emotionele stemming of affectieve reactie heeft invloed op de attitude, hierbij maakt het niet uit of attitudes worden voorafgegaan door cognitieve activiteit. De affectieve factoren kunnen de attitude beïnvloeden zonder dat een individu zich daarvan bewust is (Ajzen, 2001; Ajzen & Fishbein, 2000).

Naast overtuigingen en gevoel kan ook gedrag invloed hebben op het vormen van attitudes. Hierbij spelen cognitieve dissonantie en zelfreflectie een rol. Cognitieve dissonantie treedt op wanneer er een discrepantie is tussen de attitude die iemand heeft en het daadwerkelijke gedrag. Een dissonantie tussen attitude en gedrag geeft een onaangenaam gevoel, wat iemand zal proberen te voorkomen door of het gedrag aan te passen of door de attitude aan te passen. Naast cognitieve dissonantie kan ook zelfperceptie invloed hebben op attitudevorming. De manier waarop iemand zich een beeld vormt van de attitude van iemand anders, door te kijken naar het gedrag en op basis daarvan de attitude van die persoon te deduceren, kan invloed hebben op de eigen attitude (Hoeken et al., 2009). Ook gewontevorming kan invloed hebben op de attitude. De attitude kan grotendeels irrelevant worden wanneer het vertonen van bepaald gedrag een gewoonte is geworden (Ajzen, 2001; Ajzen & Fishbein, 2000).

Deze drie fundamenteën van attitudes spelen niet in elke attitude een even grote rol. Het is mogelijk dat bij het vormen van de ene attitude de cognitieve een grotere rol speelt, terwijl bij het vormen van een andere attitude affectieve factoren een grotere rol spelen. Ook kan de mate waarin cognitieve en affectieve factoren een rol spelen bij het construeren van een attitude per persoon verschillen (Ajzen, 2001).

### **2.3: Attitudes in het onderwijs**

In deze paragraaf worden verschillende onderzoeken naar attitudes en gedrag van docenten vergeleken. Omdat er weinig literatuur over attitudes ten aanzien van minderheidstalen was te vinden, werden artikelen geselecteerd die verschillende

factoren die bij attitudes in het onderwijs een rol spelen aantonen. Deze artikelen zullen hieronder gepresenteerd worden.

Zoals in de introductie werd benoemd, vormen de overtuigingen en attitudes van docenten ten aanzien van tweetaligheid de basis voor hun dagelijkse manier van lesgeven. Zo kunnen positieve attitudes leiden tot onderwijsstrategieën die het leren van de minderheidstaal ondersteunen, terwijl negatieve attitudes kunnen leiden tot onderwijsstrategieën die de minderheidstaal niet ondersteunen. Hierbij is het onderscheid tussen *weak schooling* en *strong schooling* van belang (Schwartz et al., 2010). Strong schooling streeft naar het bereiken van gebalanceerde, additieve tweetaligheid door middel van het ondersteunen en/of het gebruiken van de minderheidstaal binnen het onderwijs. Weak schooling is gericht op het faciliteren van een transitie van de minderheidstaal naar de meerderheidstaal als dominante taal van de leerlingen. Hierdoor is er binnen deze vorm van onderwijs weinig tot geen aandacht voor het leren van de minderheidstaal, aangezien de aandacht gericht is op het zo snel mogelijk verkrijgen van vaardigheid in de meerderheidstaal. Weak schooling creëert een omgeving voor ongebalanceerde, subtractieve tweetaligheid. Hoewel uit onderzoek in landen waar meertalig onderwijs is toegestaan blijkt dat strong schooling leidt tot een betere (taal)ontwikkeling van meertalige leerlingen, wordt in Nederland een eentaligheidsbeleid gevoerd dat overeenkomt met weak schooling.

Schwartz et al. (2010) onderzochten of meerderheidsdocenten op een Israëliëse kleuterschool zich bewust waren van de voordelen van gebalanceerde tweetaligheid en in welke mate hun attitudes ten aanzien van de Russische minderheidstaal de manier van lesgeven beïnvloedde. Hoewel de onderwijssituatie bij dit onderzoek niet hetzelfde is als de onderwijssituatie in Nederland, laat dit onderzoek wel zien hoe attitudes en meertaligheid gerelateerd zijn. Daarnaast wordt in deze scriptie onderzocht of een vergelijkbare relatie tussen attitudes en meertaligheid in een andere onderwijscontext te vinden is. In dit onderzoek werden twee docenten tijdens de lessen geobserveerd en daarna geïnterviewd. Een van de docenten werkte op een kleuterschool waar een strong schooling beleid werd gevoerd. Deze docent bleek een positieve attitude ten aanzien van de minderheidstaal te hebben en bleek een gelijke waarde te hechten aan zowel het Russisch als het Hebreeuws. De andere docent werkte op een kleuterschool waar een weak schooling beleid werd gevoerd. Deze docent bleek een negatieve attitude ten aanzien van de minderheidstaal te hebben. De attitudes van de docenten bleken invloed te hebben op de onderwijsstrategieën die zij hanteerden bij de meertalige leerlingen. De docent met negatieve attitude bleek voornamelijk strategieën als herhalingen en het onderwijzen van concepten te gebruiken, terwijl de docent met de positieve attitude hier verder in ging door ook de minderheidstaal als medium van instructie te gebruiken bij het overdragen van kennis. Hoewel beide docenten niet getraind waren in tweetalig onderwijs, bleek de ene docent betere onderwijsstrategieën te hanteren dan de andere. Schwartz et al. (2010) suggereren dat dit verschil in onderwijsstrategieën wellicht zijn oorzaak vindt in de attitude van de docenten ten aanzien van de minderheidstaal. Hoewel deze studie er geen bewijs voor levert, illustreert het wel de relatie tussen attitudes en meertaligheid.

Een uitgebreider onderzoek naar de attitudes van docenten werd gedaan door Lee en Oxelson (2006). Er werd door 69 docenten van K-12 scholen<sup>5</sup> in California een enquête ingevuld, waarna met een subgroep van deze docenten semigestructureerde diepte-interviews werden gehouden. Deze docenten werkten op schooldistricten waar veel meertalige leerlingen naartoe gingen, waardoor deze docenten dagelijks met taalkeuzes en meertaligheid te maken hadden. Van de docenten was 55 procent werkzaam op de basisschool, de rest van de docenten gaf les op het voortgezet onderwijs. Van de docenten had 45 procent een diploma voor *English as a Second language of Bilingual Cross-cultural Language and Academic Development* en was dus specifiek opgeleid tot docent voor meertalig onderwijs. De enquête bevatte vragen van verschillende categorieën, namelijk: onderwijsstrategieën voor het ondersteunen en behouden van de minderheidstaal, percepties over tweetaligheid en attitudes ten aanzien van de minderheidstaal van de leerlingen. De vragen werden in de vorm van stellingen in de ik-vorm gepresenteerd en moesten worden beoordeeld op zeven-punts Likert-schalen, waarbij de score '1' correspondeerde met 'helemaal niet mee eens' en de score '7' met 'helemaal mee eens'. Met behulp van een Varimax Principal Component Factor Analysis werd onderzocht welke constructen de vragen hadden gemeten. Dit bleken zes constructen te zijn: de voordelen van de thuistaal voor scholing, persoonlijke voordelen van de thuistaal, onderwijsstrategieën van de docent, attitudes ten aanzien van tweetaligheid, het belang van een alleen-Engels beleid en de rol van scholen bij het leren van de thuistaal. Lee en Oxelson (2006) vonden dat de opleiding van de docenten en de persoonlijke ervaringen met het leren van een tweede taal een grote invloed hadden op de attitudes van de docenten ten aanzien van tweetaligheid en het leren van de minderheidstaal. Docenten die geen specifieke opleiding voor meertalig onderwijs hebben gekregen, steunden een weak schooling beleid. Docenten die specifiek getraind waren op het geven van meertalig onderwijs steunden daarentegen een strong schooling beleid. Deze laatste groep docenten bleek meer onderwijsstrategieën te hanteren die de minderheidstaal van de leerlingen ondersteunden. Deze relatie tussen attitudes en onderwijsstrategieën bleek daadwerkelijk te bestaan. Alle docenten waren van mening dat het leren van de thuistaal grote persoonlijke voordelen voor de meertalige leerlingen met zich mee bracht. Ook bleken de docenten zonder specifieke opleiding tot meertalig docent weinig kennis te hebben van meertaligheid, waardoor zij ouders adviezen gaven die lijnrecht tegenover de wetenschappelijk kennis van meertaligheid stonden. Daarnaast vonden deze docenten dat niet zij maar de ouders verantwoordelijk waren voor het leren van de thuistaal van de meertalige leerlingen. Lee en Oxelson concludeerden hieruit dat de opleiding van de docenten een belangrijke factor was die attitudes en onderwijsstrategieën kon beïnvloeden. Daarnaast was de eigen ervaring met T2-verwerving van docenten een belangrijke factor in het vormen van attitudes en onderwijsstrategieën (Lee & Oxelson, 2006). Het onderzoek van deze scriptie is grotendeels gebaseerd op dit onderzoek van Lee en Oxelson (2006). Het belangrijkste selectie criterium hiervoor was dat de vragen die Lee en Oxelson

---

<sup>5</sup> Dit zijn scholen die onderwijs aanbieden van de kleuterschool tot aan de twaalfde klas.

gebruikten algemeen genoeg waren om voor te kunnen leggen aan docenten die binnen een eentaligheidsbeleid werkten. Daarnaast werd geprobeerd de attitude vanuit verschillende invalshoeken te achterhalen en werd er rekening mee gehouden dat attitudes slechts lastig meetbaar zijn door vragen uit verschillende relevante categorieën aan de docenten voor te leggen.

In een vergelijkbaar onderzoek werden 218 Californische K-8 docenten in een enquête bevraagd op theoretische en praktische aspecten die van belang zijn bij het gebruiken van de minderheidstaal van leerlingen in het onderwijs. De K-8 scholen waar deze docenten werkten hanteerden een transitioneel tweetalig programma, waarbij begonnen werd met tweetalig onderwijs en er gedurende de schoolcarrière steeds meer werd overgegaan op de meerderheidstaal als instructietaal. Ramos (2001) vond een discrepantie tussen de responsen op de theoretische aspecten en de praktische aspecten. De docenten bleken in theorie de waarde van meertaligheid in te zien en te ondersteunen, maar deden in praktische zin weinig om de minderheidstaal van de leerlingen daadwerkelijk te ondersteunen. Verder bleek dat er weinig invloed was van de opleiding tot tweetalig docent die de docenten genoten hadden of het aantal jaren ervaring dat ze hadden. De docenten bleken zich voornamelijk te laten leiden door de eigen ervaringen met het leren van een tweede taal, aangezien ze de praktische aspecten meer ondersteunden wanneer de docenten vloeiender waren in de tweede taal (Ramos, 2001).

Het onderzoek van Dooly (2005) was erop gericht of Catalaanse docenten linguïstische diversiteit als een problematische of voordelige factor zagen in het taalverwervingsproces en of dit samenhang met de betreffende moedertaal van de leerlingen. Hiervoor werden drie groepen docenten die vreemde talen onderwezen geselecteerd, namelijk een groep docenten in opleiding, een groep interculturele docenten in opleiding en een groep werkende docenten geselecteerd. Binnen de groepen werden subgroepen van 3 à 4 personen gemaakt die geregisseerde discussies moesten voeren. Daarnaast werd door beide groepen werkende docenten een dagboek bijgehouden. Hieruit bleek dat alle docenten de linguïstisch en cultureel diverse klas als problematisch zagen. Hierbij werden vooral 'T1-interferentie', 'isolement van de student' en 'angst voor raciaal of cultureel conflict' als nadelen genoemd. De docenten in opleiding hadden daarentegen positievere attitudes ten aanzien van de minderheidstaal, aangezien het leren van de thuistaal werd gezien als een belangrijke factor in het zelfvertrouwen en de taalontwikkeling van de leerlingen. Verder bleek dat de docenten het lesgeven aan een linguïstisch diverse klas moeilijker vinden dan het lesgeven aan een klas waarin iedereen dezelfde taal/talen spreekt. Zowel de werkende docenten als de docenten in opleiding gaven aan dat er behoefte is aan nieuwe kennis en inzichten in meertaligheid. Desondanks zijn de docenten in opleiding iets positiever ten aanzien van meertaligheid dan de werkende docenten, aangezien ze meer open staan voor het idee van linguïstische diversiteit als een voordeel in de taallessen (Dooly, 2005).

In verschillende landen worden experimenten en pilotstudies uitgevoerd die in de praktijk onderzoeken hoe onderwijs waarin de minderheidstaal van meertalige leerlingen wordt ondersteund kan worden vormgegeven. Hoewel de praktische



uitvoering van het ondersteunen van de moedertaal niet het onderwerp van deze scriptie is, wil ik een van deze projecten, het Validiv-project, hier specifiek noemen. Dit is een project dat in Vlaanderen uitgevoerd werd. In Vlaanderen bleken meertalige leerlingen met een niet-Westerse moedertaal slechter te presteren binnen het onderwijs dan Nederlandstalige leerlingen. Wanneer er gecorrigeerd werd voor sociaal-economische status (SES)<sup>6</sup> en etniciteit bleven meertalige leerlingen op basis van linguïstische factoren slechter scoren. Agirdag (2014) vond dat eentalig onderwijs, aangevuld met extra taallessen Nederlands deze linguïstische kloof niet kan wegnemen. Wanneer een anderstalige leerling echter 4 of meer lessen in zijn/haar moedertaal krijgt, verbeteren de onderwijsprestaties (Agirdag, 2014; van Laere, Rossiers, van Avermaet, Slembrouck & van Braak, 2016). Om de prestatiekloof tussen eentalige en meertalige leerlingen te verkleinen, werd het Validiv-project opgezet. Er werd een digitale leeromgeving ontwikkeld waarin leerlingen gebruik konden maken van hun moedertaal bij het verwerken van de lesstof. Een gedetailleerde beschrijving van de digitale leeromgeving en de resultaten die met deze leeromgeving werden behaald, is te vinden in Van Laere et al. (2016).

Uit deze verschillende onderzoeken blijkt dat er verschillende factoren van invloed zijn op attitudes en onderwijsstrategieën. Zo blijkt de specifieke opleiding tot meertalig docent een belangrijke factor te zijn. Docenten die een dergelijke opleiding volgen, hebben vaker meer positieve attitudes. Bij docenten die niet een dergelijke opleiding hebben gevolgd, is vaker een gebrek aan kennis van meertaligheid te zien. Deze docenten hebben vaker minder positieve attitudes. Een andere belangrijke factor is de eigen ervaring van docenten met het leren van een tweede taal. Docenten die hier ervaring mee hebben, hebben positievere attitudes en hanteren betere onderwijsstrategieën dan docenten die zelf weinig of geen ervaring hebben met het leren van een tweede taal. Verder blijkt er een relatie te zijn tussen attitudes en onderwijsstrategieën. Docenten met een positieve attitude hanteren vaak betere onderwijsstrategieën dan docenten met een negatieve attitude. Er zijn echter ook uitzonderingen, waarbij er een discrepantie is tussen de attitude en de onderwijsstrategieën van docenten, docenten kunnen een positieve attitude hebben ten aanzien van minderheidstalen en tevens slechte onderwijsstrategieën hanteren.

#### **2.4: Attitudes ten aanzien van streektalen en immigrantentalen**

Zoals al eerder benoemd werd, ligt Oldenzaal in de regio Twente waar het Nedersaksisch wordt gesproken. In deze regio wordt de streektaal meer gebruikt dan in ander gebieden waar dialecten en streektalen worden gesproken. In Twente wordt de streektaal door driekwart van de bevolking redelijk tot goed beheerst. Hoewel dit percentage hoog is, lijkt het te correleren met leeftijd, aangezien zowel het gebruik als de kennis van de streektaal onder jongeren afneemt (Bloemhoff, 2005). Dit lijkt

---

<sup>6</sup> Ik ben me ervan bewust dat deze term een negatieve connotatie heeft. Hoewel ik niet achter deze negatieve connotatie sta en die bij het gebruiken van deze term ook niet wil overbrengen, maak ik toch gebruik van deze term aangezien het de enige beschikbare term met deze betekenis is.

bevestigd te worden door de Wereldatlas van Bedreigde Talen, die het Nedersaksisch als kwetsbare taal kenmerkt (Moseley, 2010). Smits (2011) vond dialectverlies bij mensen onder de vijfenveertig jaar. Daarnaast vond hij dat het dialect dat in Nederland gesproken wordt dichter opschuift naar de standaardtaal. Ook Maas (2014) neemt een sterke afname in het dialectgebruik onder jongeren waar. Ondanks een sterk verminderd gebruik van de streektaal, hebben jongeren nog een relatief hoge competentie in de streektaal. Deze trend leidt echter niet tot de conclusie dat het dialect uitsterft. Volgens Maas (2014) is er geen sprake van het verdwijnen van dialectgebruik, maar is er sprake van dialectnivellering. De karakteristieke kenmerken van het Twents lijken op te schuiven richting de standaardtaal, waardoor het verschil tussen de streektaal en de standaardtaal kleiner wordt. Oppervlakkig gezien lijkt het dialect te verdwijnen, maar een diepgaander onderzoek spreekt dat tegen (Maas, 2014). In Twente is men zich bewust van het afnemend gebruik van de streektaal onder jongeren. In verband daarmee zijn er allerhande initiatieven en projecten gestart om de streektaal levend te houden en bekendheid en status te geven (Maas, 2014; Nortier, 2009). Ondanks deze initiatieven om de streektaal onder jongeren levend te houden, krijgt de streektaal weinig aandacht in de les (Maas, 2014).

Zoals al eerder werd benoemd, hebben immigrantentalen geen plaats in het Nederlandse onderwijs. In de laatste decennia van de vorige eeuw waren er verschillende programma's om immigrantentalen te ondersteunen binnen het onderwijs. Zo was er Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC), Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT) en Onderwijs Met behulp van de Eigen Taal (OMET) voor het basisonderwijs en Onderwijs in Nieuwe Schooltalen (ONST) voor het voortgezet onderwijs (zie voor een uitgebreide beschrijving: Extra & Yağmur, 2006; en Nortier, 2009). Al deze onderwijsprogramma's voor basisscholen werden om verschillende redenen afgeschaft. Het programma ONST is niet afgeschaft, maar door bezuinigingen in de subsidie wordt dit onderwijsprogramma nauwelijks gerealiseerd op scholen. Onderwijs dat de immigrantentalen van de leerlingen ondersteunt, komt sinds de afschaffing van de hiervoor genoemde programma's voor de rekening van de eigen etnische groep. Zo heeft de Turkse gemeenschap, met medewerking van de lokale overheid en scholen, een succesvol onderwijsprogramma voor Turkse kinderen opgezet. Hoewel er vanuit de etnische minderheden een beweging is om het leren van de immigrantentaal te ondersteunen, is er vanuit de overheid een beweging om alleen het Nederlands te handhaven in het onderwijs. Deze wetgeving heeft duidelijk niet het beoogde effect. Dit staat in schril contrast met de groeiende behoefte vanuit de etnische minderheden, met name vanuit de Turkse gemeenschap, om de eigen taal te behouden en daarvoor instructie te krijgen (Extra & Yağmur, 2006).

Over het algemeen hebben mensen een meer positieve houding ten opzichte van streektalen en dialecten dan ten opzichte van stadsdialecten. Dit komt omdat stadsdialecten vaak worden gesproken door inwoners met een lage SES (Boves & Gerritsen, 1995). Streektalen en -dialecten worden echter door alle lagen van de bevolking gesproken, waardoor deze dialecten niet met een laag sociaal milieu worden geassocieerd (Boves & Gerritsen, 1995). Ook Bloemhoff (2005) vond dat het

Nedersaksisch in alle lagen van de bevolking gesproken wordt en minder met een lagere SES wordt geassocieerd dan andere streektalen. Volgens Smits (2011) liggen de structuur van het dialect en de standaardtaal in Nederland dicht bij elkaar. Op grond van iemands taalgebruik maken we een inschatting van de etnische, sociale of regionale groep waartoe iemand behoort. Daarbij komt dat we van andere groepen een minder positief en een minder genuanceerd beeld hebben dan van de groep waar we zelf toe behoren (Boves & Gerritsen, 1995). Op basis hiervan kan verwacht worden dat de attitudes van de docenten ten aanzien van immigrantentalen minder positief zullen zijn de attitudes van de docenten ten aanzien van streektalen, omdat de afstand tussen beide groepen groter is.

## 2.5: Attitudes meten

Omdat in dit onderzoek de attitudes van docenten worden gemeten, is het relevant om stil te staan bij verschillende geschikte manieren om dit te doen. In deze paragraaf worden enkele manieren om attitudes te meten gepresenteerd.

Er zijn verschillende manieren om attitudes te meten. Een indirecte manier om attitudes te meten is de matched-guise techniek (Boves & Gerritsen, 1995). In onderzoek dat van deze techniek gebruik maakt, luisteren de proefpersonen naar een geluidsopname (zonder beeld) van sprekers die een verhaal voorlezen. Zonder dat zij dit weten, horen de proefpersonen verschillende keren dezelfde spreker die steeds een andere taal spreekt, afgewisseld met afleiders in dezelfde taal. De proefpersonen moeten hun mening geven over de spreker aan de hand van semantische differentiaalschalen. Dit zijn uitspraken over een persoon en de proefpersoon moet op een schaal aangeven in welke mate hij/zij het met de uitspraak over de spreker eens is. Wanneer de proefpersoon de spreker van beide talen op een andere manier beoordeeld, kan dit alleen verklaard worden door de attitudes die de proefpersoon heeft ten aanzien van de talen, aangezien alle kenmerken van de spreker hetzelfde zijn. Hoeken et al. (2009) beschrijven een nieuwere methode om op een indirecte manier attitudes te meten. Deze methode is de heet Impliciete Associatie Test (IAT)<sup>7</sup>. Hierbij krijgt de proefpersoon steeds twee categorieën te zien. Midden in het beeld verschijnt een afbeelding of een woord waarbij de proefpersoon steeds via het indrukken van toetsen op een toetsenbord aan moet geven in welke categorie de afbeelding of het woord thuishoort. Er wordt gevarieerd met positieve en negatieve categorieën en twee tegengestelde testcategorieën van het construct waarvan de attitude getest wordt. Naarmate de attitude ten aanzien van een van testcategorieën positiever is, zal het onderbrengen van de kenmerken van deze categorie sneller gaan wanneer de testcategorie gekoppeld is aan de positieve categorie dan wanneer de testcategorie gekoppeld is aan de negatieve categorie. Op deze manier kan op een indirecte manier getest worden welke attitude de proefpersoon heeft ten aanzien van een bepaald construct (Hoeken et al., 2009).

Attitudes kunnen ook op een directe manier gemeten worden. Een directe manier voor meten van attitudes is het gebruiken van een Likertschaal (Boves & Gerritsen,

---

<sup>7</sup> Er is een demonstratietest beschikbaar op de site van de ontwikkelaar van deze methode: <https://implicit.harvard.edu/implicit/netherlands/>

1995; Hoeken et al., 2009). De respondenten krijgen een uitspraak te zien, die ze moeten beoordelen op een schaal. De uitspraken moeten bestaan uit krachtige stellingen voor of tegen een bepaald standpunt. Daarnaast is het belangrijk dat de stellingen eenduidig zijn, aangezien op basis van ambigue stellingen niet beoordeeld kan worden welke stellingname de respondent heeft (Boves & Gerritsen, 1995). Bij elke stelling omcirkelt de respondent het cijfer dat zijn/haar oordeel het best weergeeft op een continuüm tussen twee tegenstellingen. Het gemiddelde van de antwoorden wordt als een schatting van de attitude beschouwd. Het probleem hierbij is dat mensen slechts in beperkte mate inzicht hebben in de eigen mentale processen en daardoor zelf niet goed kunnen rapporteren wat de attitude ten aanzien van een object is. Hierdoor kan de gerapporteerde attitude afwijken van de daadwerkelijke attitude. Een ander gevaar hiervan is het geven van sociaal-wenselijke of politiek-correcte antwoorden (Hoeken et al., 2009).

Volgens Macalister (2010) zijn er verschillende manieren om de cognitie van docenten te onderzoeken. Zo zijn zelf-rapportage, observatie, verbaal commentaar en reflectief schrijven geschikte middelen om de cognitie van docenten in beeld te brengen. Macalister stelt dat aan elk van deze methoden problemen verbonden zijn, maar dat een gestructureerd interview desondanks een geschikte methode is om de attitudes en onderwijsstrategieën van docenten te bevragen. Het interview bestaat bij Macalister (2010) uit verschillende kernvragen, die worden aangevuld met extra vragen. Waar deze aanvullende vragen uit bestaan, hangt af van de antwoorden die de docenten geven op de vooraf opgestelde kernvragen.

Uit de hierboven besproken methoden om attitudes te meten, blijkt dat er verschillende manieren zijn om op effectieve manier attitudes te meten. Hoewel er in dit onderzoek gekozen werd voor een combinatie van een enquête en een interview, moet gezegd worden dat dit niet de enige geschikte methode is. Op basis van de beperkingen in tijd en middelen waarmee dit onderzoek uitgevoerd moest worden, werd gekozen voor deze methode.

### 3. Onderzoeksvraag en hypothese

Uit de hierboven gepresenteerde literatuur blijkt dat de attitudes van docenten invloed hebben op de manier waarop zij lesgeven. Dit onderzoek is grotendeels geïnspireerd door Lee en Oxelson (2006), die attitudes en onderwijsstrategieën hebben onderzocht met een combinatie van enquêtes en diepte-interviews. Zij onderzochten welke attitudes docenten hebben ten aanzien van het leren van de thuistaal van meertalige leerlingen. Daarnaast onderzochten Lee en Oxelson welke onderwijsstrategieën docenten hanteren en in welke mate deze overeenkomen met de aangegeven waarden over het leren en ondersteunen van de thuistaal van meertalige leerlingen. Dit onderzoek is uitgevoerd op meertalige scholen in de Amerikaanse staat Californië. Het huidige onderzoek concentreert zich op docenten in Nederland die werken op scholen met een eentaligheidsbeleid.

Door in dit onderzoek te concentreren op de situatie in Nederland, kunnen nieuwe inzichten worden verkregen in attitudes en onderwijsstrategieën ten aanzien van minderheidstalen in een omgeving waar de meerderheid van de bevolking een taal gebruikt in het dagelijks leven. Hoewel Groenewegen (2014) zich ook richt op Nederland, ligt bij haar de focus meer op de kennis die docenten hebben van meertaligheid in het algemeen. In deze studie zal specifiekere worden ingegaan op minderheidstalen, die het karakter van immigrantentalen hebben. Ook ligt de nadruk meer op de attitudes die docenten hebben en de manier waarop die attitudes gerelateerd zijn aan de onderwijsstrategieën die docenten hanteren. In dit onderzoek staat de volgende onderzoeksvraag centraal:

*Zijn attitudes van basisschooldocenten ten aanzien van minderheidstalen en hun onderwijsstrategieën met elkaar in overeenstemming en welke invloed heeft de locatie van de school daarop?*

Dit wordt gedaan aan de hand van de volgende subvragen:

- 1. Welke attitudes hebben docenten ten aanzien van minderheidstalen?*
- 2. Welke onderwijsstrategieën gebruiken docenten in de les? Zijn deze onderwijsstrategieën in lijn met de attitudes die docenten hebben?*
- 3. Is de omgeving van de scholen een relevante factor die invloed heeft op attitudes en onderwijsstrategieën? Zijn er verschillen tussen docenten van scholen in een urbaine omgeving en docenten van scholen in een rurale omgeving in de attitudes die zij hebben en de onderwijsstrategieën die zij hanteren?*

De eerste hypothese is dat er docenten zullen zijn met positieve attitudes ten aanzien van minderheidstalen en dat er docenten zullen zijn met negatieve attitudes ten aanzien van minderheidstalen. Docenten met positieve attitudes zullen het belangrijk vinden dat de meertalige leerlingen een goede taalvaardigheid hebben in hun moedertaal. Docenten met negatieve attitudes zullen het voornamelijk belangrijk vinden dat de meertalige leerlingen goed Nederlands leren, waarbij minder belang wordt gehecht aan de taalvaardigheid van de leerlingen in hun moedertaal (Lee & Oxelson, 2006; Schwartz et al., 2010).

De tweede hypothese is dat docenten met positieve attitudes in meerdere mate onderwijsstrategieën hanteren die aansluiten bij de behoeften van de meertalige leerlingen dan docenten met negatieve attitudes, maar dat de beide groepen docenten bij de praktische aspecten minder ver uit elkaar liggen dan bij de attitudes (Lee & Oxelson, 2006; Ramos, 2001).

De derde hypothese is dat de regio waarin de school gevestigd is een belangrijke factor is bij de attitudes en onderwijsstrategieën van de docenten. In een urbaine omgeving wonen naar verhouding veel Nederlanders met een allochtone<sup>8</sup> achtergrond en zullen er meer mensen zijn met een immigrantentaal als T1. Dit kunnen zowel Westerse als niet-Westerse allochtonen zijn. Daarnaast zal het percentage van meertalige leerlingen in de klas hoger zijn dan in een rurale omgeving. Zo heeft in Utrecht 7 tot 10 procent van de inwoners een Westerse allochtone achtergrond en ongeveer 20 procent een niet-Westerse allochtone achtergrond (Duin, de Jong & Broekman, 2006). In een rurale regio wonen naar verhouding minder mensen met een allochtone achtergrond en zullen dus minder mensen een immigrantentaal als moedertaal spreken. Zo heeft in Oldenzaal 7 tot 10 procent van de inwoners een Westerse allochtone achtergrond en 5 tot 7,5 procent een niet-Westerse allochtone achtergrond (Duin, de Jong & Broekman, 2006). In een rurale omgeving zullen streektalen echter een rol kunnen spelen. Hoewel het mogelijk is dat streektalen de attitudes van docenten kunnen beïnvloeden, wordt verwacht dat deze invloed minimaal is, aangezien het gebruik van de streektaal onder jongeren afneemt en in het onderwijs niet veel gebruikt wordt (Bloemhoff, 2005). Daarnaast is het te verwachten dat docenten, vanwege de kleine afstand tussen dialecten en het Standaardnederlands, de dialectsprekende leerlingen als een deel van de eigen groep zullen beschouwen (Smits, 2011). Hoewel er in de literatuur geen vergelijkingen worden gemaakt tussen urbaine en rurale omgevingen wat betreft attitudes ten aanzien van meertaligheid, wordt op basis van het hogere percentage allochtone inwoners verwacht dat docenten in een stedelijke omgeving meer ervaring hebben in het onderwijzen van meertalige leerlingen en daardoor onderwijsstrategieën hebben ontwikkeld die beter aansluiten bij de behoeften van meertalige leerlingen dan docenten in een landelijke omgeving.

---

<sup>8</sup> Onder allochtoon wordt iemand verstaan van wie tenminste één ouder in het buitenland is geboren (Duin, de Jong & Broekman, 2006). Ik ben me ervan bewust dat deze term een negatieve, stigmatiserende connotatie heeft waar ik niet achter sta en die ik bij het gebruiken van deze term ook niet over wil brengen. Ik maak desondanks toch gebruik van deze term, omdat het de enige beschikbare term is die deze betekenis draagt.

## 4. Methode

Het doel van deze studie was te onderzoeken welke attitudes basisschooldocenten hebben ten aanzien van minderheidstalen en welke onderwijsstrategieën deze docenten hanteren. Daarnaast was het doel te onderzoeken of die onderwijsstrategieën aangepast worden ten behoeve van meertalige leerlingen en of de locatie van de school van invloed is op de attitudes en onderwijsstrategieën van docenten.

Zoals al eerder werd benoemd, werd dit onderzoek op de methode van Lee en Oxelson (2006) gebaseerd. Het grootste deel van de in dit onderzoek gehouden enquête werd opgesteld aan de hand van de enquête van Lee en Oxelson (2006). Hoewel Lee en Oxelson hun onderzoek op K-12 scholen hebben uitgevoerd, werd dit onderzoek alleen uitgevoerd op basisscholen. Hier werd voor gekozen om de praktische reden dat in Nederland geen vergelijkbare scholen zijn. Het onderzoek uitvoeren op zowel basisscholen en middelbare scholen bleek niet haalbaar. Uiteindelijk werd ervoor gekozen om dit onderzoek te beperken tot basisscholen omdat docenten op deze scholen meer tijd doorbrengen met de leerlingen en op basis daarvan de attitude van de docent relevanter is voor de manier van lesgeven. Lee en Oxelson (2006) hebben de docenten de enquête op papier in laten vullen. In dit onderzoek werd, in tegenstelling tot Lee en Oxelson (2006) gekozen voor een online enquête, omdat de enquête op twee locaties werd uitgevoerd en om zo de belasting voor de docenten te minimaliseren. Er werd voor Utrecht gekozen als een representatief voorbeeld voor een urbaine regio, vanwege de ligging ervan in de Randstad. Er werd voor Oldenzaal gekozen als voorbeeld voor een rurale omgeving, vanwege de ligging ervan in Twente. De gebieden verschillen onder andere van elkaar in de aantallen allochtonen met een niet-Westerse achtergrond, waarvan er in Utrecht rond de 20 procent wonen en in Oldenzaal 5 tot 7,5 procent. De beide regio's verschillen niet van elkaar in de aantallen Westerse allochtonen, in zowel Utrecht als Oldenzaal wonen er 7,5 tot 10 procent (Duin, de Jong & Broekman, 2006).

In deze sectie zal verder besproken worden hoe dit onderzoek werd uitgevoerd. Allereerst zal de procedure van het onderzoek worden besproken. Daarna zal worden besproken hoe het materiaal is verzameld en hoe de enquête is ontwikkeld. Vervolgens zal een gedetailleerde beschrijving worden gegeven van de docenten die de enquête hebben ingevuld. Vervolgens zal de taakverdeling binnen de samenwerking met Jasper Bartelink worden besproken. Daarna zal nog kort worden ingegaan op de manier waarop de data geanalyseerd werden.

### 4.1: Procedure

In dit onderzoek werd gefocust op scholen waar meertalige leerlingen naar toe gingen. Omdat in Utrecht op vrijwel alle scholen meertalige leerlingen zaten, werd met alle scholen in de stad contact gezocht. De docenten werden via de scholen benaderd voor deelname aan dit onderzoek. Het was de bedoeling dat docenten via de eigen werkgever benaderd werden voor deelname aan dit onderzoek. Omdat de docenten het onderzoek via een link konden bereiken, waren de docenten in staat de enquête in te vullen op een tijd en plaats die hun goed uitkwam. Bij het invullen van de enquête kregen de docenten eerst een instructie te lezen, waarna de enquête begon. De docenten beoordeelden eerst

de stellingen over hun attitudes en daarna de stellingen over hun onderwijsstrategieën. Beide categorieën vragen werden beantwoord met een Likert-schaal van 1 (*helemaal niet mee eens*) tot 5 (*helemaal mee eens*). Vervolgens beantwoordden de docenten nog enkele demografische vragen. Aan het einde van de enquête konden de docenten aangeven of ze mee wilden werken aan een verdiepend interview. Met de docent die aangaf mee te willen werken aan een interview werd een afspraak op een tijd een plaats die de docent koos. Het interview werd opgenomen en naderhand uitgewerkt.

Tijdens het onderzoek bleek dat veel respondenten niet overweg konden met de online enquête. Bij deze respondenten lukte het niet om via de link bij de enquête te komen. Om te voorkomen dat deze respondenten af zouden zien van deelname werd een printbare versie van de enquête ontwikkeld. Deze papieren versie werd onder de betreffende docenten verspreid. Na het invullen werden de enquêtes verzameld door onze contactpersoon en naar ons teruggestuurd.

#### 4.2: Materiaal

De enquête bestond uit stellingen die inzichtelijk moesten maken welke attitudes de docenten hebben ten aanzien van minderheidstalen en welke onderwijsstrategieën zij hanteren. De stellingen waren grotendeels gebaseerd op de enquête die Lee en Oxelson (2006) hebben gehouden. De vragen werden volgens de onderstaande criteria geselecteerd. In dit onderzoek werden de vragen 1, 2, 3, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41 en 42 van Lee en Oxelson gebruikt. De vragen hadden de vorm van stellingen. De stellingen werden vertaald en aangepast aan de situatie in Nederland, zo werd bijvoorbeeld Lee en Oxelsons (2006) vraag 2 "*I think that frequent use of the home language deters students from learning English*" vertaald en aangepast tot "*Ik vind dat regelmatig gebruik van de thuistaal de leerlingen afhoudt van het leren van Nederlands*". Verder werden een aantal vragen en stellingen gebaseerd op het onderzoek van Groenewegen (2014). Daarnaast werden er nog aanvullende vragen gesteld die meer aansloten bij dit onderzoek. De enquête werd gemaakt in het programma LimeSurvey (Schmitz, 2015)<sup>9</sup>.

Omdat het, zoals eerder aangegeven, lastig was om attitudes rechtstreeks te bevragen, werd ervoor gekozen vragen te includeren over de overtuigingen van de docenten en de onderwijsstrategieën die zij hanteerden. Aangezien de overtuigingen de basis vormden voor de attitudes en de gehanteerde onderwijsstrategieën het resultaat waren van de attitudes, was het mogelijk via informatie over de overtuigingen en onderwijsstrategieën de attitudes van de docenten te achterhalen. Verder werd in de enquête het begrip 'thuistaal' gehanteerd om minderheidstalen aan te duiden. Hier werd voor gekozen om de term minder sturend is dan de begrippen 'minderheidstaal', 'immigrantentaal' of 'streektaal'. Om verwarring te voorkomen, werd het gehanteerde begrip aan het begin van de enquête gedefinieerd.

---

<sup>9</sup> Zie de bijlage voor de enquête die in dit onderzoek gebruikt werd.



## Criteria voor de enquêtevragen

De stellingen moesten een beeld geven van:

- de overtuigingen en attitudes van de docenten ten aanzien van meertaligheid, minderheids- en meerderheidstalen
- de opvattingen van de docenten wat betreft de verhouding tussen de minderheids- en de meerderheidstaal
- de opvattingen van de docenten over de plaats die de minderheidstaal in de les/op school zou moeten hebben
- de opvattingen van de docenten over de eigen rol in de taalontwikkeling van de leerlingen en specifiek in de ontwikkeling van de minderheidstaal
- de opvattingen van de docenten over het nut van een goede beheersing van de minderheidstaal
- de onderwijsstrategieën die docenten gebruiken in de lessen

### 4.3: Respondenten

Er waren 10 docenten uit Utrecht die de enquête hadden ingevuld, waarvan acht vrouwen en twee mannen. Negen van de docenten waren in Nederland geboren en getogen. Een van de docenten was geboren en getogen in Tanger in Marokko. De docenten hadden een gemiddelde leeftijd van 39 jaar, waarvan de oudste 57 jaar was en de jongste 25 jaar. De docenten stonden gemiddeld elf en een half jaar voor de klas. Dertig procent van de docenten had ervaring in het geven van tweetalig onderwijs en dertig procent had ervaring in het geven van NT2-onderwijs. Negen docenten waren op de PABO (Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs) opgeleid. Twee daarvan hadden na de PABO een master orthopedagogiek gevolgd en een docent had de ALPO (Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs) gevolgd. Twintig procent van de docenten gaf aan dat er binnen hun opleiding voldoende aandacht was besteed aan meertaligheid. Twintig procent van de docenten gaf aan dat er helemaal geen aandacht aan meertaligheid was besteed en zestig procent van de docenten gaf aan dat er minimaal aandacht aan was besteed. Negen van de docenten spraken naast Nederlands nog andere talen. Er waren acht docenten die Engels spraken, vijf docenten spraken Frans, zes docenten spraken Duits, twee docenten spraken Spaans, twee docenten spraken Arabisch, twee docenten spraken Fries en een docent sprak Zweeds. In de klassen van de docenten had gemiddeld 62,5 procent van de leerlingen een andere thuistaal dan het Nederlands, variërend van 15 tot 100 procent.

Er waren 24 docenten uit Oldenzaal die de enquête hadden ingevuld, waarvan eenentwintig vrouwen en drie mannen. De gemiddelde leeftijd van de docenten was 49 jaar, waarvan de oudste 65 jaar was en de jongste 23 jaar. Alle docenten waren geboren en getogen in Nederland. Een docent kwam uit Limburg, terwijl de rest van de docenten uit Twente kwam. De docenten stonden gemiddeld twintig en een half jaar voor de klas. Vijfentwintig procent had ervaring met het geven van tweetalig onderwijs en eenentwintig procent had ervaring met het geven van NT2-onderwijs. Tweeëntwintig docenten hadden de PABO gevolgd. Een docent had na de PABO de master SEN (Special Educational Needs) gevolgd. Twee docenten hadden de opleiding KLOS (Kleuter

Leidster Opleiding School) gevolgd. Bij 12,5 procent van de docenten was binnen de opleiding in voldoende mate aandacht gegeven aan meertaligheid. Bij 50 procent was er in minimale mate aandacht aan meertaligheid gegeven en bij 37,5 procent was meertaligheid niet aan bod gekomen. Van deze groep docenten sprak 91,7 procent naast het Nederlands nog andere talen, waarvan 91,7 procent Engels sprak. Van de docenten sprak 16,7 procent naast Engels en Nederlands nog Frans en 83,3 procent sprak Duits. Deze docenten hadden gemiddeld 13,4 procent meertalige leerlingen in de klas, variërend van 0 tot 50 procent.

Hoewel er werd gestreefd en gezocht naar meer respondenten om de enquête in te vullen, bleek dit niet haalbaar te zijn. De dataverzameling vond plaats in een periode die voor docenten erg druk bleek. Dit gecombineerd met de hoge mate waarin Utrechtse basisscholen overvraagd werden voor allerhande onderzoeken, zorgde ervoor dat scholen hun docenten wilden beschermen. Om die redenen wilden de scholen niet meewerken door dit onderzoek met hun docenten te delen, wat een lage respons veroorzaakte. Om de respons te verhogen werd geprobeerd via sociale netwerken aan meer respondenten te komen, maar dit leverde niets op. Geen van de participerende docenten was in staat mee te werken aan een interview. Omdat zij te druk waren met het afronden van het schooljaar was het niet haalbaar voor hen om een afspraak te maken. Hoewel er werd gestreefd naar interviews met een of meer respondenten, bleek dit niet haalbaar. In verband hiermee moest afgeweken worden van het oorspronkelijke onderzoeksplan. De verdiepende informatie moest hierdoor uit de open vragen in de enquête worden gehaald.

Uit de hierboven besproken gegevens blijkt dat de beide groepen docenten ondanks aanwezige verschillen redelijk vergelijkbaar zijn. Beide groepen zijn vergelijkbaar wat betreft opleiding, leeftijd en het percentage dat een tweede taal spreekt. De belangrijkste verschillen tussen de groepen zijn de grotere variëteit aan gesproken talen bij de Utrechtse docenten, het percentage meertalige leerlingen in de klas en de kleinere groep participerende docenten uit Utrecht.

#### **4.4: Taakverdeling**

Dit onderzoek werd uitgevoerd binnen een twee maanden durend project. Binnen dit project werd samengewerkt met Jasper Bartelink<sup>10</sup>. Hoewel er sprake was van scripties op verschillende niveaus, namelijk een bachelorscriptie en een masterscriptie, waren de onderwerpen in beide scripties vergelijkbaar. Om deze reden werd een gezamenlijk project opgezet, waarbij Jasper en ik beiden hetzelfde onderzoek uitvoerden maar ons daarbij focusten op verschillende regio's. Jasper focuste zich op de regio Oldenzaal en ik focuste me op de regio Utrecht.

Binnen dit project was er de volgende taakverdeling. Ik was verantwoordelijk voor het selecteren en aanpassen van de vragen. Vervolgens werd door Jasper en mij gezamenlijk gecontroleerd of alle vragen goed waren. Indien nodig werden de vragen in overleg aangepast en verbeterd. Nadat de vragen definitief waren vastgesteld, was ik er

---

<sup>10</sup> Jasper Bartelink schreef zijn scriptie ter afsluiting van de bachelor Taalwetenschappen aan de Universiteit Utrecht.

verantwoordelijk voor dat de enquête werd ontwikkeld in LimeSurvey (Schmitz, 2015). Vervolgens heeft Jasper de respondenten in Oldenzaal gezocht en ik de respondenten in Utrecht. Na het constateren van de problemen die sommige respondenten met de online versie van de enquête hadden, heb ik de papieren versie van de enquête opgesteld. Vervolgens heeft Jasper die geprint en verspreid. Jasper heeft de analoog verkregen data ingevoerd in LimeSurvey. Nadat de dataverzameling afgerond was, heb ik de statistische analyses gedaan en de resultaten met Jasper besproken. Vervolgens heeft Jasper de resultaten van de regio Oldenzaal verwerkt en ik de resultaten uit de regio Utrecht. In overleg is er een vergelijking tussen beide regio's gemaakt.

#### 4.5: Analyse

In de enquête werd gebruik gemaakt van een vijfpunts Likert-schaal. Deze antwoordschaal werd tijdens de analyse aangehouden om de attitudes en onderwijsstrategieën in te delen. De attitudes die een significant lagere score kregen dan 3, werden als negatief gemarkeerd. De scores die een significant hogere score kregen dan 3, werden als positief gemarkeerd. De scores die niet significant afweken van 3, werden als neutraal gemarkeerd. Voor de onderwijsstrategieën gold dat de scores die significant lager waren dan 3 als slechte strategieën werden gekenmerkt. De scores die significant boven de 3 waren, werden als goede strategieën gekenmerkt. De scores die niet significant afweken van 3 werden als neutraal gekenmerkt. Hierbij vielen de strategieën die de meertaligheid van meertalige leerlingen niet ondersteunden of ontmoedigden in de categorie van slechte strategieën. De strategieën die de meertaligheid van meertalige leerlingen ondersteunden en aanmoedigden vielen in de categorie goede strategieën. Om dit te bereiken moesten de vragen 1, 2, 8, 9, 11 en 16 van de attitudes en de vragen 5 en 6 van de onderwijsstrategieën omgepoold worden.

Door middel van een one-sample t-test werd onderzocht of de scores van de docenten significant afweken van het neutrale punt. Hiermee werd beoordeeld of de attitudes en onderwijsstrategieën daadwerkelijk positief of negatief waren of dat dit toe te schrijven was aan toeval. Met een independent-samples t-test werd onderzocht of er verschillen waren tussen beide groepen docenten. Hiermee werd onderzocht of de docenten uit urbaine en rurale regio's van elkaar afweken wat betreft attitudes en onderwijsstrategieën.



## 5. Resultaten

Deze resultatensectie bestaat uit drie delen. In het eerste deel zullen de enquêteresultaten van de groep docenten uit Utrecht besproken worden. Hierin wordt besproken of de attitudes van de docenten positief of negatief zijn. Daarnaast wordt besproken of de gehanteerde onderwijsstrategieën van de docenten goed of niet goed zijn. De standpunten en strategieën van de docenten zullen worden geïllustreerd aan de hand van opmerkingen van de docenten. In het tweede deel worden de docenten uit Utrecht vergeleken met de docenten uit Oldenzaal. Hierin zal worden besproken welke overeenkomsten en verschillen er zijn in attitudes en onderwijsstrategieën tussen de docenten uit urbane en rurale gebieden. Tot slot zal kort worden besproken of er effecten zijn van de verschillende media waarin de enquête ingevuld werd. Er wordt een vergelijking gemaakt tussen de docenten die de enquête digitaal hebben ingevuld en de docenten die de enquête analoog hebben ingevuld.

Uit een betrouwbaarheidsanalyse bleek dat de items van de totale enquête betrouwbaar waren ( $\alpha=.876$ ). Wanneer per vraaggroep werd getest of de items betrouwbaar waren, bleek dat de zowel de items over attitudes ( $\alpha=.837$ ) als de items over onderwijsstrategieën ( $\alpha=.781$ ) betrouwbaar waren. Deze betrouwbaarheid geeft aan dat de items intern consistent zijn, wat inhoudt dat bij een volgende meting met dezelfde items een vergelijkbaar resultaat verwacht kan worden. Uit een correlatietest bleek dat de attitude-items en de items voor onderwijsstrategieën significant met elkaar correleerden ( $r=.472$ ,  $p=0.005$ ). Dit houdt in dat de items van beide groepen met elkaar samenhangen en hetzelfde construct meten.

### 5.1: Docenten in Utrecht

In tabel 1 is te zien dat de docenten uit Utrecht een hogere score dan 3 hadden op zowel de attitude-items als de items over onderwijsstrategieën. Dit duidt erop dat de docenten positieve attitudes hebben ten aanzien van minderheidstalen en goede onderwijsstrategieën hanteren bij de meertalige leerlingen. Opvallend was dat de scores op de onderwijsstrategieën zelfs positiever waren dan de scores op de attitudes. Uit een one-sample t-test bleek echter dat beide gemiddelde scores niet significant afweken van het neutrale punt ( $t=0.95$ ,  $df=9$ ,  $p=.37$  voor de attitudes en  $t=1.86$ ,  $df=9$ ,  $p=0.096$  voor de onderwijsstrategieën). Wanneer niet naar gemiddelde scores van attitudes en onderwijsstrategieën werd gekeken maar naar de scores per vraag, bleek dat verschillende vragen wel significant van het neutrale punt afweken.

	Attitudes	Onderwijsstrategieën
Utrecht	3.18 (0.60)	3.36 (0.61)
Oldenzaal	2.88 (0.44)	2.98 (0.41)

Tabel 1. Gemiddelde scores (en standaarddeviaties) per vraagsoort

Zoals in tabel 2 te zien is, hadden de docenten op verschillende vragen een significant positieve attitude, hoewel dit niet resulteerde in een gemiddeld positieve attitude. Op de attitude-items was op de vragen 1, 4 en 5 een significant negatieve attitude waar te nemen ( $t=-6.548$ ,  $df=9$ ,  $p<0.001$ ;  $t=-4.129$ ,  $df=9$ ,  $p=0.003$ ;  $t=-4.333$ ,  $df=9$ ,  $p=0.002$  respectievelijk). De docenten gaven aan dat zij vonden dat de verantwoordelijkheid van het leren van de thuistaal niet bij de docenten maar bij de ouders lag. Daarnaast vinden docenten dat scholen niet hoeven te investeren in het helpen van de meertalige leerlingen bij het leren van de thuistaal of dat zij onderwijs in de thuistaal aan zouden moeten bieden. Hieruit kon opgemaakt worden dat de docenten een negatieve attitude hadden ten aanzien van een eventuele eigen rol in het ondersteunen van het leren van de thuistaal van de meertalige leerlingen. Hieruit bleek dat de docenten een negatieve gedragsattitude hadden.

Vragen	Attitudes	Onderwijsstrategieën
1	1.70 (0.68)***	4.70 (0.48)***
2	3.60 (1.35)	3.50 (0.71)
3	3.60 (1.35)	3.30 (1.25)
4	1.80 (0.92)**	3.40 (1.27)
5	1.70 (0.95)**	3.20 (1.32)
6	3.20 (1.40)	2.70 (1.42)
7	3.00 (1.41)	4.00 (0.67)***
8	2.60 (1.27)	1.80 (0.79)***
9	4.60 (0.52)***	3.00 (1.16)
10	4.50 (0.53)***	4.00 (1.05)*
11	3.70 (1.16)	-
12	3.00 (1.25)	-
13	3.70 (0.95)*	-
14	3.10 (1.10)	-
15	3.00 (1.16)	-
16	4.10 (1.29)*	-

Tabel 2. Gemiddelde scores (en standaarddeviaties) per vraagsoort en per vraag

\*  $p \leq 0.05$ , \*\*  $p \leq 0.01$  \*\*\*  $p \leq 0.001$

Op de vragen 9, 10, 13 en 16 hadden de docenten een significant positieve attitude ( $t=9.798$ ,  $df=9$ ,  $p<0.001$ ;  $t=9.000$ ,  $df=9$ ,  $p<0.001$ ;  $t=2.333$ ,  $df=9$ ,  $p=0.045$ ;  $t=2.703$ ,  $df=9$ ,  $p=0.024$  respectievelijk). De docenten gaven aan meertaligheid een waardevolle eigenschap in de maatschappij te vinden en dat zij het niet noodzakelijk vonden dat iedereen Nederlands en alleen Nederlands sprak. De docenten vonden het belangrijk dat de meertalige leerlingen in het Nederlands en in de thuistaal vloeiend kunnen lezen en

schrijven. Hieruit bleek dat de docenten een positieve attitude hadden ten aanzien van het concept meertaligheid, er was dus sprake van een positieve doelattitude. Verder gaven de docenten aan dat zij het lesgeven aan meertalige leerlingen niet moeilijker vonden dan het lesgeven aan leerlingen die het Nederlands als moedertaal hadden. Op de overige vragen (uitgezonderd vraag 8) scoorden de docenten boven het neutrale punt. Hoewel dit niet significant was, was er wel sprake van een trend.

Op de items voor onderwijsstrategieën waren op de vragen 1, 7 en 10 significant goede onderwijsstrategieën waar te nemen ( $t=11.129$ ,  $df=9$ ,  $p<0.001$ ;  $t=4.743$ ,  $df=9$ ,  $p=0.001$ ;  $t=3.000$ ,  $df=9$ ,  $p=0.015$  respectievelijk). Bij deze items gaven de docenten aan dat zij tegen de meertalige leerlingen vertelden dat de thuistaal belangrijk en waardevol is, maar dat op school het Nederlands gebruikt werd en hen complimenteerden met het kennen van een andere taal en cultuur. Verder gaven de docenten aan dat de manier van lesgeven aangepast werd aan meertalige leerlingen. Op vraag 8 was een significant slechte onderwijsstrategie waar te nemen ( $t=-4.811$ ,  $df=9$ ,  $p=0.001$ ). De docenten gaven hier aan dat zij de meertalige leerlingen niet toestonden de thuistaal voor opdrachten in de les te gebruiken. Een docent gaf echter aan hier creatief mee om te gaan: "*Bij een muziekproject leren we liedjes in andere talen. Dat is erg leuk en zo kan je het ook over cultuur hebben, zonder dat de leerlingen een andere taal dan Nederlands spreken in de groep.*"

Uit het voorgaande bleek dat de docenten gemiddeld een neutrale houding hebben ten aanzien van meertaligheid. Wanneer niet naar de groep als geheel maar naar de individuele docenten werd gekeken, bleek dat er wel degelijk sprake was van positieve en negatieve attitudes en van positieve en negatieve ervaringen met meertalige leerlingen. Zo gaven vier docenten aan dat zij alleen positieve ervaringen hadden met het lesgeven aan meertalige leerlingen, waaruit een positieve attitude bleek. Een van deze docenten, die een klas les gaf waarin alle leerlingen meertalig waren, zei: "*Geen negatieve ervaringen! Ik denk dat het voor de wereld heel verrijkend is om meertalige mensen te hebben.*" Een van de docenten sprak over een negatieve attitude: "*Het belemmert de leerlingen vooral bij het lezen van opdrachten en soms ook in sociaal contact met andere leerlingen.*" De andere zes docenten gaven niet expliciet aan een negatieve attitude te hebben, maar gaven aan negatieve ervaringen te hebben met meertalige leerlingen. Het merendeel van deze negatieve ervaringen betrof de extra aandacht en uitleg die meertalige leerlingen nodig hadden: "*Leerlingen begrijpen soms minder goed waar je het over hebt, daardoor moet je het beter en vaker uitleggen. Soms moet je bijvoorbeeld zinsconstructies vereenvoudigen.*" Meerdere docenten gaven aan dat zij de taalachterstand van meertalige leerlingen als problematisch en negatief ervoeren. Twee docenten maakten hierover kenmerkende opmerkingen: "*Wel merk je nog steeds dat veel kinderen een taalachterstand hebben. De problemen zitten vaak bij het begrijpend lezen en de woordenschat.*" Ook gaven docenten aan dat er, ondanks veel hulp en extra aandacht van de docent, geen structurele verbeteringen zagen: "*Veel taalzwakke leerlingen. Ook met extra hulp, begeleiding en een schakeljaar blijven veel kinderen een achterstand houden.*" Er was ook een docent die aangaf dat zijn ervaringen met meertalige leerlingen afhankelijk waren van de taal die de betreffende leerlingen thuis spraken. Zo zei een

docent: *"Dat ligt aan de thuistaal en culturele achtergrond van ouders. Onvoldoende kennis van het Nederlands is een handicap in het Nederlandse onderwijs waardoor kinderen achterstanden krijgen t.o.v. hun leeftijdsgenoten. Wij hebben echter ook kinderen met Engels als thuistaal. Die leren veel sneller Nederlands en begrijpen ook meer Nederlands."* Dit is een sprekend voorbeeld van een docent die onderscheid maakt tussen prestigieuze meertaligheid en plebejische meertaligheid bij de leerlingen.

Uit het voorgaande bleek dat de gemiddelde score van de docenten op de items over onderwijsstrategieën een neiging had naar goede strategieën. Uit een one-sample t-test bleek echter dat deze positieve score niet significant was ( $t=1.86$ ,  $df=9$ ,  $p=0.096$ ). Er was echter wel sprake van een trend. Uit het voorgaande bleek dat individuele docenten wel degelijk positieve en negatieve attitudes hadden, hoewel dit niet gereflecteerd werd in de gemiddelde score voor de hele groep. De docenten die aangaven dat zij positieve attitudes en positieve ervaringen hadden met meertalige leerlingen bleken ook goede onderwijsstrategieën te hanteren. Een van de docenten zegt: *"Toon interesse in de thuistalen en thuisculturen. Leg in de lessen verbindingen tussen de talen en culturen en beschouw diversiteit als een verrijking."* Een andere docent gaat hier een stap verder in: *"Verdiep je in de cultuur van de kinderen. ik ben inmiddels 6x naar Marokko en Turkije geweest. Om vooral de cultuur en de scholen te bekijken. Sta open voor ouders en kinderen en heb niet gelijk een oordeel."* Een andere docent sprak niet over expliciete strategieën, maar legde voornamelijk de nadruk op het erkennen van de rol die de thuistaal heeft voor de identiteit van meertalige leerlingen: *"Het is goed voor de integratie. Je erkent namelijk een belangrijk deel van de identiteit van een ander."* Een docent gaf blijk van een goede kennis van meertaligheid die volgde uit de observatie tijdens de lessen. Uit deze kennis van meertaligheid volgde een goede onderwijsstrategie: *"Mijn ervaring is dat kinderen heel goed meerdere talen tegelijkertijd kunnen leren, mits beide talen goed en vaak aangeboden worden. Bij ons op school vragen wij de ouders om met hun kinderen te spreken in de taal die zij als ouders het beste spreken."* Niet alle docenten gaven blijk van kennis van meertaligheid. Een docent bleek een slechte onderwijsstrategie te baseren op een gebrek aan kennis over meertaligheid: *"Als de kinderen hun eigen taal al niet goed beheersen is het lastig om goed Nederlands te leren. Daarnaast zijn er veel kinderen die thuis in een taalarme omgeving opgroeien doordat hun taal 'taalarm' is."*

Concluderend kan gezegd worden dat de docenten een lichte neiging hadden naar een positieve attitude en goede onderwijsstrategieën. Ondanks deze lichte positieve neiging op groepsniveau, waren er ook docenten die juist negatieve attitudes hadden ten aanzien van meertalige leerlingen. Een opvallend resultaat was dat de gehanteerde onderwijsstrategieën in lijn lagen met de attitude die de docenten hadden. Wanneer docenten een positieve attitude hadden, gaven zij ook blijk van goede onderwijsstrategieën en docenten die minder positieve attitudes hadden hanteerden ook minder goede onderwijsstrategieën. Uit een statistische analyse bleek echter dat deze lichte positieve en negatieve attitudes en onderwijsstrategieën ten aanzien van meertalige leerlingen niet significant van het neutrale punt afweken, hoewel er wel sprake was van een trend naar de positieve kant. Om deze reden kan op basis van de hier gepresenteerde resultaten geen sterke conclusie worden getrokken. De resultaten



kunnen voornamelijk gezien worden als een illustratie van de verschillende heersende attitudes onder de docenten.

## 5.2: Urbaine en rurale regio's

In tabel 1 is te zien dat de docenten uit Oldenzaal gemiddeld een lagere score hebben dan de docenten uit Utrecht. Waar de Utrechtse docenten een gemiddeld positieve score op de attitudes hadden, hadden de docenten uit Oldenzaal een gemiddeld negatieve score<sup>11</sup>. Uit een one-sample t-test bleek dat de gemiddelde score van de docenten uit Oldenzaal niet significant afweek van het neutrale punt ( $t=-1.30$ ,  $df=23$ ,  $p=.21$ ). Deze groep docenten bleek geen positieve en geen negatieve attitude te hebben ten aanzien van meertalige leerlingen. Wanneer de attitudes van de docenten uit Utrecht vergeleken werden met de attitudes van de docenten uit Oldenzaal, bleek uit een independent-sample t-test dat er geen significante verschillen waren tussen de attitudes van beide groepen ( $t=-1.61$ ,  $df=32$ ,  $p=0.117$ ). Hoewel het verschil niet significant was, is er wel sprake van een trend. Veel docenten uit Oldenzaal gaven aan weinig tot geen ervaring te hebben met meertalige leerlingen. Een docent gaf aan positieve ervaringen te hebben met meertalige leerlingen, waaruit een positieve attitude bleek: *"Goede ervaringen. Kinderen leren gemakkelijk meerdere talen."* De rest van de docenten gaven aan negatieve ervaringen te hebben met meertalige leerlingen: *"Het kost erg veel tijd om alles extra uit te leggen of uit te beelden."* Bij andere docenten blijkt de negatieve attitude voort te komen uit een gebrek aan kennis van meertaligheid: *"Het thuis alleen maar de moedertaal spreken en helemaal geen Nederlands bevordert het onder de knie krijgen v.d. Nederlandse taal niet."* En: *"Als leerlingen thuis geen Nederlands (leren) spreken dan beïnvloedt dit vaak de resultaten bij begrijpend lezen en inzichtelijk rekenen."* Er waren echter ook docenten die, ondanks negatieve ervaringen met meertalige leerlingen, wel aangaven kennis van meertaligheid te hebben: *"Als ze de thuistaal goed beheersen kan dit helpen met het leren van de Nederlandse taal."*

Ook bij de onderwijsstrategieën bleken de docenten uit Oldenzaal een lagere score te hebben dan de docenten uit Utrecht. Uit een one-sample t-test bleek deze score van de Oldenzaalse docenten niet significant af te wijken van het neutrale punt ( $t=-0.30$ ,  $df=23$ ,  $p=0.765$ ). Hoewel ook de score van de Utrechtse docenten niet significant afweek van het neutrale punt, bleek uit een independent-samples t-test dat er wel een significant verschil is tussen de onderwijsstrategieën van beide groepen docenten ( $t=-2.16$ ,  $df=32$ ,  $p=0.038$ ). De docenten uit Utrecht hebben dus betere onderwijsstrategieën dan de Oldenzaalse docenten. Zoals uit het voorgaande bleek, hadden verschillende docenten uit Utrecht kennis van meertaligheid en daarop goede onderwijsstrategieën gebaseerd. Een van de docenten uit Oldenzaal gaf hier ook blijk van: *"Belangstelling tonen voor de thuissituatie van kinderen. Niet denken in problemen, maar in oplossingen die je samen*

---

<sup>11</sup> Zie voor een uitgebreide beschrijving van de resultaten voor de docenten uit Oldenzaal de bachelorscriptie *"Minderheidstaal in de klas: attitudes van basisschoolleraars in een landelijke context"* van Jasper Bartelink. Deze scriptie is te downloaden via het scriptiearchief van de Universiteit Utrecht: <http://studenttheses.library.uu.nl/search.php>

*met kinderen bedenkt."* Het merendeel van de docenten gaf echter blijk van weinig kennis van en ervaring met meertaligheid. Hierop baseerden zij onderwijsstrategieën die intrinsiek niet slecht waren, maar die geen ruimte boden aan de positieve invloed van een goede T1-ontwikkeling en daardoor minder goed waren. Enkele voorbeelden van de strategieën die de docenten hanteerden: *"Veel regels gebruiken en leerstrategieën."* En: *"Veel handelend bezig zijn."* En: *"Samenwerking met zowel kinderen met dezelfde taal als Nederlandstalige kinderen."*

Concluderend kan gezegd worden dat er statistisch gezien geen verschil in attitudes is tussen de docenten uit de beide regio's. Wanneer echter wordt gekeken naar de commentaren van de docenten, blijkt dat de docenten uit Oldenzaal over het algemeen aangaven meer negatieve ervaringen te hebben met meertalige leerlingen en meer problemen zien als gevolg van de meertaligheid van de leerlingen. Ondanks een gebrek aan verschil in attitudes hebben de docenten uit Utrecht betere onderwijsstrategieën dan de docenten uit Oldenzaal. Op basis van deze data kan niet gezegd worden dat het verschil in de gehanteerde onderwijsstrategieën een gevolg is van een verschil in attitudes.

### **5.3: Medium van invullen**

Het was oorspronkelijk de intentie om alle data digitaal te verzamelen. Om de eerder genoemde praktische redenen is ervoor gekozen om ook een analoge versie van de enquête te verspreiden. Alle docenten uit Utrecht vulden de enquête digitaal in. Uit Oldenzaal waren er zeven docenten die de enquête ook digitaal hebben ingevuld. Er waren echter ook vierentwintig docenten uit Oldenzaal die de papieren versie van de enquête hebben ingevuld. Vanwege deze verdeling over de groepen was het niet mogelijk om met een t-test te controleren op effecten van het medium van invullen. Om dit op te lossen werd gekozen om binnen de groep docenten uit Oldenzaal te testen of er effecten waren van het medium. Vanwege de kleine groep Oldenzaalse docenten die de digitale versie van de enquête hebben ingevuld, werd gekozen voor een Fishers' Exact Test. Uit deze test bleek dat bij zowel de attitude-items als bij de items voor onderwijsstrategieën geen significante effecten waren van het medium van invullen (15.383,  $p=0.294$  respectievelijk 16.194,  $p=0.126$ ). Hoewel er geen significant effect van het medium bleek te zijn, is het mogelijk dat deze resultaten vertekend zijn, doordat het bij de papieren versie mogelijk was bepaalde vragen over te slaan. In de digitale versie van de enquête was het niet mogelijk om vragen over te slaan, in tegenstelling tot de papieren versie. De docenten van de papieren versie hebben hier gebruik van gemaakt, door regelmatig bepaalde vragen niet te beantwoorden. Hierdoor is er in beperkte mate sprake van een lacune in de data. Het is niet te zeggen of er wellicht wel effecten van het medium van invullen waren geweest als de docenten bij de papieren versie wel alle vragen hadden beantwoord.

## 6. Discussie

In deze sectie zullen de hierboven gepresenteerde resultaten worden geïnterpreteerd. Er wordt getracht verklaringen te geven voor gevonden resultaten. Daarnaast zullen er verbanden worden gelegd met de bestaande literatuur. Daarbij zal eerst stilgestaan worden bij de attitudes en onderwijsstrategieën van de docenten uit Utrecht, daarna bij de overeenkomsten en verschillen tussen de docenten uit Utrecht en Oldenzaal.

### 6.1: Attitudes en onderwijsstrategieën van Utrechtse docenten

Bij de docenten uit Utrecht werd op groepsniveau geen positieve/negatieve attitude ten aanzien van meertaligheid gevonden. Er is echter wel een positieve doelattitude en een negatieve gedragsattitude gevonden. De scores voor deze beide constructen zijn samengenomen in de score voor de attitudes. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor de gevonden neutrale attitude. Wanneer de doelattitude en de gedragsattitude afzonderlijk van elkaar gemeten zouden worden, zouden er wellicht wel duidelijk positieve en/of negatieve attitudes gevonden worden. Een dergelijk verschil tussen theorie en praktijk wordt ook gevonden door Ramos (2001). Ramos vond een discrepantie tussen theoretische en praktische aspecten van onderwijs aan meertalige leerlingen. Hij vond dat docenten in theorie de waarde van meertaligheid inzagen, maar niet bereid waren in de praktijk de meertalige leerlingen te ondersteunen in het leren van de thuistaal. Hoewel Ramos (2001) niet spreekt over doel- en gedragsattitudes, is het resultaat vergelijkbaar.

Wanneer niet op groepsniveau naar de attitudes werd gekeken, maar naar individuele docenten bleek dat er zowel negatieve als positieve attitudes waren. Uit de individuele opmerkingen van de docenten konden verschillende factoren worden afgeleid die een rol speelden in het vormen van een attitude en het hanteren van onderwijsstrategieën. Zo was een belangrijke factor een algemeen gebrek aan kennis over meertaligheid bij de docenten. Dit was een duidelijk gevolg van het gebrek aan aandacht voor meertaligheid binnen de opleiding van de docenten. De docenten die wel blijk gaven van kennis van meertaligheid, hadden deze kennis voornamelijk uit observatie van de leerlingen opgedaan. Treffend was dat de docenten die blijk gaven van inzicht in het belang van moedertaalontwikkeling voor T2-verwerving ook de docenten waren die een meer positieve attitude hadden. De docenten die het belang van moedertaalontwikkeling niet zagen maar vooral de problemen van meertaligheid zagen, waren de docenten die een meer negatieve attitude hadden. Hoewel op basis van dit onderzoek niet gezegd kan worden of hier sprake is van een causaal verband tussen kennis en attitude, is het resultaat wel bijzonder illustratief. Deze resultaten zijn vergelijkbaar met de resultaten van Schwartz et al. (2010). Zij vonden dat er bij docenten die niet specifiek waren opgeleid tot tweetalig docent zowel positieve als negatieve attitudes waren. Zij vonden dat de gehanteerde onderwijsstrategieën van docenten in overeenstemming waren met de attitudes die zij hadden. De docenten met een negatieve attitude beperkten de onderwijsstrategieën tot extra aandacht voor en uitleg aan de meertalige leerlingen, terwijl de docenten met een positieve attitude de taal en cultuur van de meertalige leerlingen betrokken bij het onderwijs. Deze resultaten

ondersteunen de resultaten van dit onderzoek, aangezien een vergelijkbaar patroon tussen attitudes en onderwijsstrategieën zichtbaar werd. Echter, zowel dit onderzoek als het onderzoek van Schwartz et al. (2010) leveren geen bewijs voor een causaal verband tussen attitudes en onderwijsstrategieën. Wel wekken de resultaten deze suggestie. Lee en Oxelson (2006) leverden met hun onderzoek wel bewijs voor deze relatie tussen attitudes en onderwijsstrategieën. Hun data lieten zien dat wanneer docenten de voordelen van meertaligheid en de nadelen van het verliezen van de thuistaal niet zien, het onwaarschijnlijk is dat docenten rekening houden met de talige behoeften van meertalige leerlingen.

De docenten hadden een hogere score voor de onderwijsstrategieën dan voor de attitudes. Dit kan niet verklaard worden door sociaal wenselijke antwoorden bij de items van de attitudes. Als de docenten hier sociaal wenselijke of politiek correcte antwoorden hadden gegeven, was het te verwachten dat de gerapporteerde attitude positiever zou zijn dan de gehanteerde onderwijsstrategieën. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat de negatieve gedragsattitude is meegenomen in de gemiddelde score voor de attitudes. Die gedragsattitude was gebaseerd op vragen of de docenten zich verantwoordelijk voelden voor het leren van de thuistaal van hun leerlingen. Aangezien de vragen over de onderwijsstrategieën betrekking hebben op gedrag in het klaslokaal waar de leerlingen alleen Nederlands spreken, meten deze vragen de inspanningen van de docenten om de leerlingen het Nederlands te leren. Dit zou kunnen verklaren dat de score van de onderwijsstrategieën hoger is dan de score voor de attitudes.

Hoewel de docenten op groepsniveau een positieve score hadden voor de onderwijsstrategieën, week deze score niet significant af van het neutrale punt. Er bleek echter wel sprake te zijn van een trend. Dit zou betekenen dat dit verschil waarschijnlijk wel significant zou zijn wanneer dit onderzoek herhaald zou worden met een grotere groep docenten uit Utrecht. De individuele docenten bleken onderwijsstrategieën te hanteren die in overeenstemming waren met de attitudes die zij hadden, aangezien docenten met een positievere attitude ook betere onderwijsstrategieën hanteerden. Dit is echter geen gevolg van kennis van meertaligheid die de docenten vanuit de opleiding hebben meegekregen, aangezien tachtig procent van de docenten aangaf niet of in onvoldoende mate hierin onderwezen te zijn. Ook in eerder onderzoek werd een gebrek aan kennis van meertaligheid bij docenten gevonden en bleek dat onder docenten de behoefte aan meer kennis hierover bestond (Dooly, 2005; Groenewegen 2014). Een voor de hand liggende verklaring voor deze resultaten is de positieve invloed van de eigen ervaringen die docenten hebben met het verwerven van een tweede taal. Op een na spreken alle docenten een tweede taal, waarvan verschillende docenten een tweede taal spreken die niet op scholen wordt onderwezen. Deze verklaring is in lijn met Ramos (2001) die vond dat er weinig invloed is van de opleiding op de onderwijsstrategieën van docenten. De eigen ervaring met T2-verwerving was daarentegen een factor die grote invloed had op de gehanteerde onderwijsstrategieën. Ook Lee en Oxelson (2006) vonden de relatie tussen attitudes en onderwijsstrategieën die, hoewel niet significant,

in dit onderzoek ook zichtbaar is. Ook vonden Lee en Oxelson (2006) een grote invloed van de eigen ervaringen met T2-verwerving op de onderwijsstrategieën van docenten.

Een verrassend resultaat van dit onderzoek was dat de docenten in Utrecht aangaven het niet moeilijker te vinden om les te geven aan meertalige leerlingen dan aan eentalige leerlingen. Dit resultaat staat tegenover eerder onderzoek, waaruit bleek dat docenten het lesgeven aan meertalige leerlingen wel moeilijker vonden dan het lesgeven aan eentalige leerlingen (Dooly, 2005; Groenewegen, 2014). Het begrip *moeilijker* is ambigu en enigszins stigmatiserend in deze context. Het is mogelijk dat de docenten hier sociaal wenselijke antwoorden geven omdat zij zich ervan bewust kunnen zijn dat het geven van het tegenoverstelde antwoord als discriminerend opgevat zou kunnen worden. Een andere verklaring zou de positieve attitude en goede onderwijsstrategieën van de docenten kunnen zijn.

## 6.2: Urbaine en rurale regio's

Er werd op groepsniveau geen verschil gevonden in attitudes tussen urbaine en rurale regio's. Het is mogelijk dat de invloed van de streektaal in de attitudes bij de docenten uit Oldenzaal geen rol speelt. Dit is echter niet met zekerheid te zeggen, aangezien in dit onderzoek niet is gevraagd of de docenten uit Oldenzaal zelf een streektaal of dialect spraken. Hoewel dit een zwakke plek in dit onderzoek is, zou het echter wel passen in de redenering van Boves en Gerritsen (1995) dat mensen op grond van iemands taalgebruik een inschatting maken van de etnische, sociale of regionale groep waartoe iemand behoort. Van leden van andere groepen hebben mensen een minder positief en een minder genuanceerd beeld dan van de groep waar men zelf toe behoort. Smits (2011) stelt dat de structuur van het dialect en de standaardtaal in Nederland dicht bij elkaar liggen. Het is mogelijk dat de docenten in Oldenzaal de leerlingen die thuis de streektaal spreken zien als onderdeel van de eigen groep, terwijl leerlingen die thuis een immigrantentaal spreken niet tot de eigen groep worden gerekend. Dit zou kunnen verklaren waarom er geen effect is gevonden van de streektaal. Het is echter ook mogelijk dat dit resultaat het effect is van de ongelijkheid van de groepen. Wellicht was het verschil tussen de attitudes van beide groepen wel significant geweest als de groep docenten uit Utrecht even groot was als de groep docenten uit Oldenzaal. In vervolgonderzoek zou hiervoor moeten worden gecontroleerd.

Verschillen in attitudes tussen beide groepen werden wel zichtbaar wanneer naar individuele docenten werd gekeken. Utrechtse docenten hadden een meer positieve attitude ten aanzien van meertaligheid. Een factor die hier mogelijk een verklarende rol in zou kunnen spelen, is de grotere ervaring die Utrechtse docenten hebben met lesgeven aan meertalige leerlingen, omdat zij meer meertalige leerlingen hebben dan Oldenzaalse docenten. Het is mogelijk dat ervaring met meertaligheid een positieve invloed heeft op de attitude. Dit positieve effect is echter niet groot genoeg om een verschil op groepsniveau te bewerkstelligen. Een andere factor die hier de individuele verschillen kan verklaren is de grotere variatie in meertaligheid bij de Utrechtse docenten. De eigen ervaringen die docenten hebben met het leren van een tweede taal zou dan een positief effect hebben op de attitude. Dit komt overeen met de resultaten

van Lee en Oxelson (2006) en Ramos (2001) die vonden dat de eigen ervaring van docenten met het leren van een tweede taal een positieve invloed heeft op de attitude.

Er werd wel een verschil gevonden in de onderwijsstrategieën tussen docenten uit een urbaine en een rurale regio. De docenten uit Utrecht bleken betere onderwijsstrategieën te hanteren dan de docenten uit Oldenzaal. Dit zou onder andere verklaard kunnen worden door de grotere variatie aan meertaligheid onder de Utrechtse docenten. Hoewel in beide groepen een vergelijkbaar percentage docenten aangaf naast het Nederlands andere talen te spreken, bleef dit bij Oldenzaalse docenten beperkt tot de drie grootste West-Europese talen die op middelbare scholen worden onderwezen. De docenten uit Utrecht bleken ook andere Europese en niet-Europese talen te spreken. Bij de Oldenzaalse docenten is waarschijnlijk voornamelijk sprake van vreemde taalverwerving in de schoolsituatie, terwijl bij de Utrechtse docenten waarschijnlijk meer sprake is van natuurlijke tweede taalverwerving. Het is mogelijk dat een deel van de positieve onderwijsstrategieën voort is gekomen uit deze eigen ervaringen met de verwerving van een tweede taal. In dit geval zou de eigen ervaring die Utrechtse docenten met het verwerven van een tweede taal hebben een verklaring kunnen zijn voor de gevonden verschillen in de onderwijsstrategieën. Deze verklaring zou overeenkomen met de resultaten van Ramos (2001) en Lee en Oxelson (2006). Beide studies vonden positieve effecten van de eigen ervaring met T2-verwerving op de onderwijsstrategieën. Docenten zouden de leerstrategieën die zij zelf als prettig hebben ervaren ter beschikking willen stellen aan hun leerlingen. Een andere verklaring hiervoor is het verschil in het percentage van meertalige leerlingen die de docenten in de klas hebben. De Utrechtse docenten hadden meer meertalige leerlingen in de klas, waardoor de betere onderwijsstrategieën ook verklaard kunnen worden door een grotere ervaring met het lesgeven aan meertalige leerlingen. Er zou ook sprake kunnen zijn van een gecombineerd effect van beide factoren.

Dit onderzoek werd geïnspireerd door het onderzoek van Lee en Oxelson (2006), zo werden verschillende factoren die zij onderzochten in dit onderzoek onderzocht voor de situatie in Nederland. In dit onderzoek werden ook twee factoren onderzocht die niet door Lee en Oxelson (2006) gemeten werden. In dit onderzoek werd gekeken of het verschil maakte wanneer de enquête digitaal of analoog werd ingevuld, wat niet het geval bleek te zijn. Lee en Oxelson (2006) gebruikten alleen een papieren versie van de enquête. Daarnaast werd in deze studie een vergelijking gemaakt tussen een urbaine en rurale regio's. Hoewel Lee en Oxelson melding maakten van schooldistricten uit zowel het noorden als het zuiden van Californië, werd geen vergelijking tussen beide regio's gemaakt.

## 7. Conclusie

Het doel van deze scriptie was om te onderzoeken of de attitudes ten aanzien van minderheidstalen van docenten positief of negatief zijn. Daarnaast werd gekeken of de onderwijsstrategieën die docenten hanteerden in overeenstemming waren met de attitude die zij hadden. Ook werd gekeken of er verschillen waren tussen attitudes en onderwijsstrategieën tussen een urbaine en rurale regio. Verwacht werd dat docenten zowel positieve als negatieve attitudes zouden hebben en dat het belangrijkste verschil tussen beide attitudes de waardering van het leren van de thuistaal zou betreffen. Deze verwachting kwam deels uit. Hoewel de docenten als groep een neutrale attitude hadden, waren er individuele verschillen tussen de docenten. Deze verschillen waren met name het gevolg van verschillende overtuigingen over de waarde van het leren van de moedertaal en de rol die de thuistaal in het onderwijs zou kunnen of moeten hebben. Ook werd verwacht dat de gehanteerde onderwijsstrategieën in lijn zouden zijn met de attitudes van de docenten en dat docenten met een positieve attitude betere onderwijsstrategieën zouden hanteren dan de docenten met een negatieve attitude. Deze verwachting bleek bevestigd te worden. Hoewel er in de groepsgemiddelden geen sprake was van significante positieve attitudes, bleken de docenten individueel wel onderwijsstrategieën te hebben die overeen kwamen met hun attitudes. De docenten met een meer positieve attitude bleken betere onderwijsstrategieën te hanteren dan de docenten met een minder positieve attitude. Tot slot werd verwacht dat de regio waarin de docenten werkten een belangrijke factor zou zijn bij zowel de attitudes als de onderwijsstrategieën. Verwacht werd dat er weinig invloed zou zijn van de streektaal die in Oldenzaal wordt gesproken, maar dat de invloed van het verschil in ervaring met meertalige leerlingen de grootste invloed zou hebben. Deze verwachting werd slechts deels bevestigd. Tussen beide regio's bleken geen grote verschillen in attitudes te zijn. Hoewel de docenten uit Utrecht de neiging hadden positiever te zijn, leek de invloed van de streektaal hier geen rol te spelen. Veel eerder had de eigen ervaring met T2-verwerving en de grotere ervaring met lesgeven aan meertalige leerlingen hier een rol van betekenis. Deze twee factoren leken ook de oorzaak te zijn van het verschil in onderwijsstrategieën tussen de docenten uit beide regio's.

Hoewel dit in deze scriptie niet specifiek onderzocht werd, bleken vrijwel alle docenten aan te geven dat zij onvoldoende kennis hadden van meertaligheid. Bij een gebrek aan kennis van meertaligheid vanuit de opleiding blijken, zoals in het theoretisch kader al besproken is, inderdaad de overtuigingen en de eigen ervaringen een belangrijk fundament te zijn voor de attitude. Onder de docenten bleek de behoefte te bestaan om hier meer kennis van te hebben, om zo beter in staat te zijn de meertalige leerlingen goed te kunnen onderwijzen. Dit resultaat kwam ook al in eerder onderzoek naar voren.

### 7.1: Suggesties voor vervolgonderzoek

In dit onderzoek is specifiek gefocust op de attitudes die docenten hebben ten aanzien van meertaligheid. Het zou in vervolgonderzoek interessant zijn om te kijken welke attitudes de meertalige leerlingen zelf hebben ten aanzien van de eigen meertaligheid. Ook is het interessant de attitudes van meertalige leerlingen te vergelijken met de

attitudes van hun eentalige klasgenoten. Hiermee kan een completer beeld worden verkregen van de rol die de attitudes van alle deelnemende partijen in de klas hebben in het onderwijs. Aangezien naast de attitude van de docent de eigen attitude en de attitude van klasgenoten ook grote invloed kunnen hebben op de taalverwerving en het schoolsucces van meertalige leerlingen, zou dit een relevante toevoeging zijn aan het uit te voeren onderzoek.

Een ander onderwerp waar meer onderzoek naar gedaan zou kunnen worden is het onderscheid tussen doelattitudes en gedragsattitudes ten aanzien van meertaligheid in het onderwijs. In deze scriptie is geen onderscheid gemaakt tussen beide soorten attitudes, wat waarschijnlijk een invloed heeft gehad op de resultaten. In vervolgonderzoek naar attitudes bij docenten is het raadzaam om onderscheid te maken tussen de doelattitude en de gedragsattitude.

Tot slot zou het interessant zijn meer te weten over de fundamenteën van de attitudes van de docenten. Hoewel daar in dit onderzoek niet specifiek onderzoek naar werd gedaan, kwam wel naar voren dat factoren als de eigen ervaring met T2-verwerving en ervaring met meertalige leerlingen invloed hebben op de attitudes en dat deze factoren een lacune in de kennis van meertaligheid opvulden. In vervolgonderzoek zou het interessant zijn om te onderzoeken op welke factoren de attitudes van de docenten gebaseerd zijn.



## Referenties

- Agirdag, O. (2014). Onderwijsongelijkheid tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen en de effectiviteit van eentalig versus meertalig onderwijs. In: B. Benyaich (ed.), *Klokslag twaalf: tijd voor een ander migratie- en integratiebeleid* (173-192). Brussel: Itinera Institute.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual review of psychology*, 52(1), 27-58.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European review of social psychology*, 11(1), 1-33.
- de Berg, J. M. (2013). Meertaligheid in het onderwijs: attitudes van docenten op een ROC.
- Bloemhoff, H. (2005). *Taaltelling Nedersaksisch: een enquête naar het gebruik en de beheersing van het Nedersaksisch in Nederland*. Nedersaksisch Instituut, Rijksuniversiteit Groningen.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(02), 81-109.
- Boves, T. & Gerritsen, M. (1995). 'Taalattitudes', Hoofdstuk 9 uit *Inleiding in de Sociolinguïstiek*. Utrecht: Aula, 279-291.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49, 222-251.
- Duin, C. V., de Jong, A., & Broekman, R. (2006). Regionale bevolkings-en allochtonenprognose 2005-2025. *Rotterdam/Den Haag: NAI Uitgevers/RPB/CBS*, 51-67.
- Extra, G., & Yağmur, K. (2006). Immigrant minority languages at home and at school: A case study of the Netherlands. *European Education*, 38(2), 50-63.
- Groenewegen, A. M. (2014). Meertaligheid in het onderwijs. Een analyserend onderzoek naar de kennis en ervaring van basisschooldocenten met tweetalige kinderen op Utrechtse basisscholen.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (1992). Another View of Bilingualism. *Advances in Psychology*, 83, 51-62.

- Hoeken, J. A. L., Hornikx, J. M. A., & Hustinx, L. G. M. M. (2009). *Overtuigende teksten. Onderzoek en ontwerp*. Bussum: Coutinho.
- Hummel, K. M. (2013). *Introducing second language acquisition: perspectives and practices*. Oxford: John Wiley & Sons.
- Hüning, M. (2010). Kroniek van de taalkunde 2009. *Internationale Neerlandistiek*, 48(3), 44-50.
- Jørgensen, N. J., & Quist, P. (2007). Bilingual children in monolingual schools. *Auer & Wei (eds.)*, 155-173.
- Van Laere, E., Rosiers, K., Van Avermaet, P., Slembrouck, S., & van Braak, J. (2016). What can technology offer to linguistically diverse classrooms? Using multilingual content in a computer-based learning environment for primary education. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- 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.
- Maas, S. (2014). *Twents op sterven na dood?: een sociolinguïstisch onderzoek naar dialectgebruik in Borne* (Vol. 18). Waxmann Verlag.
- Macalister, J. (2010). Investigating Teacher Attitudes to Extensive Reading Practices in Higher Education: Why Isn't Everyone Doing It?. *Relc Journal*, 41(1), 59-75.
- Moseley, C. (Ed.). (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger.*, 3<sup>rd</sup> edn. Paris, UNESCO Publishing. Online version, geraadpleegd op 15 juni 2016 van: <http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas>
- Nortier, J. (2009). *Nederland meertalenland: Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam University Press.
- Ramos, F. (2001). Teachers' Opinions About the Theoretical and Practical Aspects of the Use of Native Language Minority Students: A Cross-Sectional Study. *Bilingual Research Journal*, 25(3), 357-374.
- Rijksoverheid (n.d.). Rijksoverheid: Welke erkende talen heeft Nederland?, Geraadpleegd op 16 juni 2016, van: <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/erkende-talen/inhoud/talen-in-nederland>

- Rijksoverheid: Wet op het primair onderwijs (geldend vanaf 18-01-2016). Via <http://wetten.overheid.nl/BWBR0003420/2016-01-18#>, geraadpleegd op 16-06-2016
- Schmitz, C. (2015). LimeSurvey: An Open Source survey tool. LimeSurvey Project Hamburg, Germany. Via <http://www.limesurvey.org>
- Schwartz, M., Mor-Sommerfeld, A., & Leikin, M. (2010). Facing bilingual education: kindergarten teachers' attitudes, strategies and challenges. *Language Awareness*, 19(3), 187-203.
- 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.
- Smits, T. (2011). Dialectverlies en dialectnivellering in Nederlands-Duitse grensdialecten. *Taal en Tongval*, 63(1), 175-196.
- Steunpunt Diversiteit & Leren. (n.d.) Steunpunt Diversiteit en Leren: Valorising Linguistic Diversity in Multiple Contexts of Primary Education, geraadpleegd op 18 juni 2016, van <http://www.steunpuntdiversiteitenleren.be/onderzoek/validiv>
- Wei, L. (2000). *The bilingualism reader*. Oxon: Routledge.



## Bijlage – Enquête: meertaligheid in het onderwijs

In het kader van ons afstudeerproject aan de Universiteit Utrecht doen wij onderzoek naar attitudes ten opzichte van meertaligheid. Uw deelname aan dit onderzoek wordt zeer op prijs gesteld. De gegevens worden strikt vertrouwelijk verwerkt. Het onderzoek is anoniem en duurt ongeveer 10 minuten.

Deze enquête bestaat uit drie delen. Allereerst krijgt u stellingen te zien over meertaligheid in Nederland te zien. Dan volgen stellingen en open vragen over meertaligheid in het onderwijs. Tot slot stellen we enkele vragen over uw achtergrond. Deze vragen helpen ons bij het analyseren van de data, maar zullen niet tot uw persoon herleidbaar zijn.

In deze enquête wordt het begrip 'thuis taal' gebruikt. Deze term verwijst naar de taal (of talen) die leerlingen thuis spreken. Dit kan het Nederlands zijn, maar de thuis taal kan ook een andere taal zijn, zoals een streektaal of dialect of een taal van het land van herkomst als het een gezin van nieuwkomers betreft.

Alvast hartelijk dank voor uw deelname.

### Attitudes

**In dit deel van de enquête krijgt u alleen stellingen te zien. Het is de bedoeling dat u aangeeft in welke mate deze stellingen op u van toepassing zijn. U krijgt vijf antwoordopties, waarvan u er slechts een kunt aanklikken.**

**1. Ik vind dat het leren van de thuis taal de verantwoordelijkheid van de ouders is.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**2. Ik vind dat regelmatig gebruik van de thuis taal de leerlingen afhoudt van het leren van Nederlands.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**3. Ik vind dat vaardigheid in de thuis taal leerlingen helpt bij hun opleiding.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**4. Ik vind dat scholen zouden moeten investeren in het helpen van leerlingen bij het leren van de thuis taal.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**5. Ik vind dat scholen idealiter onderwijs in de thuistaal aan zouden moeten bieden.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**6. Ik vind dat docenten hun leerlingen zouden moeten stimuleren om hun thuistaal te leren.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**7. Ik vind dat onderwijs in thuistaal bevorderlijk is voor de ontwikkeling van het Nederlands van de leerlingen.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**8. Ik vind dat leerlingen hun tijd en energie moeten steken in het leren van Nederlands in plaats van het leren van hun thuistaal.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**9. Ik vind dat iedereen in dit land Nederlands en alleen Nederlands moet spreken.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**10. Ik vind dat het waardevol is om in deze maatschappij meertalig te zijn.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**11. Ik vind dat het stimuleren van leerlingen om de thuistaal te leren hun deelname in de maatschappij bemoeilijkt.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**12. Ik vind dat leerlingen die hun thuistaal leren een betere kans hebben op succes in de toekomst.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**13. Ik vind dat het belangrijk is dat kinderen vloeiend kunnen lezen en schrijven in het Nederlands én de thuistaal.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**14. Ik vind dat docenten, ouders en scholen samen moeten werken om leerlingen te helpen Nederlands én de thuistaal te leren.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**15. Ik vind dat het gebruiken van de thuistaal in openbare situaties moet kunnen.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**16. Ik vind het moeilijker om les te geven aan leerlingen die een andere moedertaal dan het Nederlands hebben.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

### Onderwijsstrategieën

In dit deel van de enquête krijgt u eerst stellingen te zien. Het is de bedoeling dat u aangeeft in welke mate deze stellingen op u van toepassing zijn. U krijgt opnieuw vijf antwoordopties. Vervolgens krijgt u twee open vragen over de problemen waar u in uw lessen tegen aanloopt en vragen wij u naar uw ideeën over oplossingen voor deze problemen.

**1. Ik vertel mijn leerlingen dat hun thuistaal belangrijk en waardevol is, maar dat we op school Nederlands gebruiken.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**2. Ik praat met mijn leerlingen over hoe belangrijk hun thuistaal is.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**3. Ik laat regelmatig mijn leerlingen hun thuistaal en -cultuur delen in de klas.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**4. Ik praat met ouders om strategieën te bedenken hoe we hun kinderen kunnen helpen om Nederlands en de thuistaal te combineren.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**5. Ik vraag mijn leerlingen hun thuistaal en -cultuur niet te gebruiken in de klas.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**6. Ik adviseer ouders met een andere moedertaal dan het Nederlands om thuis Nederlands te spreken.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**7. Ik geef mijn leerlingen complimenten voor het kennen van een andere taal en cultuur.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**8. Ik sta mijn leerlingen toe om hun thuistaal te gebruiken bij het maken van opdrachten in de les.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**9. In mijn lessen benadruk ik dat het Nederlands en de thuistaal even belangrijk zijn.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**10. Wanneer ik lesgeef aan meertalige leerlingen pas ik mijn manier van lesgeven aan.**

1= Helemaal niet mee eens, 2= Niet mee eens, 3= Neutraal, 4= Mee eens, 5= Helemaal mee eens

1  2  3  4  5

**11. Wat zijn uw ervaringen bij het onderwijzen van leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands?**



**12. Als uw ervaringen negatief zijn, kunt u de problemen waar u tegenaan liep beschrijven?**

**13. Als uw ervaringen vooral positief zijn, wat zou u andere docenten aanraden?**

### Demografie

In dit deel krijgt u algemene vragen over uzelf. Wanneer u een antwoord niet precies weet, kunt u een schatting geven die het antwoord benadert.

**1. Wat is uw geslacht?**

Vrouw  Man

**2. Wat is uw geboortjaar?**

**3. Waar bent u opgegroeid?**

**4. Wat is uw huidige woonplaats?**

**5. In welke plaats ligt de school waar u lesgeeft?**

**6. Welke opleiding heeft u gedaan?**

**7. Is er in uw opleiding aandacht besteed aan het onderwerp meertaligheid? Was dit naar uw mening voldoende?**

**8. Heeft u ooit tweetalig onderwijs gegeven?**

Ja  Nee

**9. Hoe lang heeft u tweetalig onderwijs gegeven (in jaren)?**

**10. Heeft u ooit als NT2 (Nederlands als tweede taal) docent gewerkt?**

Ja  Nee

**11. Hoe lang heeft u gewerkt als NT2 docent (in jaren)?**

**12. Spreekt u andere talen naast het Nederlands?**

Ja  Nee

**13. Welke taal/talen spreekt u?**

Selecteer alle mogelijkheden:

- Engels     Frans     Duits     Spaans  
 Turks     Arabisch     Anders, namelijk::

**14. Hoe lang geeft u al les (in jaren)?**

**15. Welke klas geeft u les?**

**16. Kunt u een schatting geven van het percentage van uw leerlingen dat thuis een andere taal dan Nederlands spreekt?**

**17. Wanneer had u voor het eerst te maken met minderheidstalen in de klas?**

**18. Zouden wij contact met u mogen opnemen om aan de hand van deze enquête een verdiepend interview met u te houden? Laat dan hieronder uw telefoonnummer en/of email-adres achter. Dan nemen wij zo spoedig mogelijk contact met u op om een afspraak te maken.**

Hartelijk dank voor uw deelname.