



**Universiteit
Utrecht**

Between Standard and Stigma

Exploring teacher attitudes towards language variation in
multilingual children in the Netherlands

Lisanne Tan

7277717

MA Intercultural Communication

Word count: 9363

Thesis supervisor: Dr. Deborah Cole

Second reader: Prof. Dr. Christopher Jenks

08-03-2024

Preface

I feel a sense of gratitude and introspection as I begin to present this Master's thesis. It is the result of a long journey that started all the way back in 2022, endured a pause during my board year, and now concludes in 2024. When selecting a topic, I was determined to choose something that would offer a meaningful contribution to society. With this thesis, I hope to advance the discourse on inclusion within education and aim to shed light on the complexities surrounding language attitudes and their impact on educational practices, particularly with regard to multilingual students.

I want to thank my supervisor Debbie, whose incredible support and guidance have been invaluable throughout this project. Debbie's insightful feedback and ability to inspire me during our meetings have been instrumental in shaping the direction of this research. Her flexibility and patience helped me overcome obstacles and build my confidence. I also want to thank the other professors and staff from the Intercultural Communication program for their contributions to my academic journey. I am very grateful for everything that I have learned from the program and the opportunities it has provided.

Then, I would like to thank and appreciate those who have stood beside me with unwavering support throughout my entire studies. My boyfriend, friends, and family, whose presence and encouragement have been a constant source of motivation, have guided me through the highs and lows of this journey. I could not have done this without you.

Lisanne Tan

Utrecht, March 2024

Abstract

In a time of globalization and migration, the Netherlands faces the opportunities and challenges that come with a multicultural society. With linguistic diversity as a prominent feature of Dutch classrooms, the monolingual focus of current educational practices jeopardizes the equality of educational opportunities for pupils with a linguistic minority background. As teacher beliefs and expectations regarding their multilingual pupils play a big role in their assessment of these children, this thesis examines teacher attitudes towards non-standard language variation in multilingual children within Dutch primary education. Through semi-structured interviews with primary school teachers, insights were gained into their teaching practices, educational goals, and beliefs regarding language proficiency. Findings reveal a pervasive monolingual ideology, in which standard Dutch proficiency is perceived as essential for future success. Despite recognizing the talents and potential of multilingual pupils, teachers feel pressured to prepare them for a monolingual world, perpetuating a cycle of linguistic inequality. Despite the limited sample size, this study provides nuanced perspectives that underscore the need for societal shifts toward embracing linguistic diversity and adopting a resource-based view of multilingualism in education. Ultimately, transforming teacher attitudes is crucial for dismantling the monolingual ideal and ensuring equal opportunities for all students regardless of their linguistic background.

Index

| | |
|---|----|
| 1. Introduction | 6 |
| 2. Theoretical Framework | 8 |
| 2.1 Attitudes towards standard language and variation | 8 |
| 2.2 Multilingualism and children..... | 10 |
| 2.3. Language ideologies in education | 12 |
| 3. The Dutch Context | 14 |
| 3.1 Research question and sub-questions | 16 |
| 4. Method | 17 |
| 4.1 Research design | 17 |
| 4.2 Procedure | 18 |
| 4.3 Participants | 19 |
| 4.4 Data analysis..... | 20 |
| 5. Results | 22 |
| 5.1 Language variation in the classroom | 22 |
| 5.2 The teacher's position..... | 23 |
| 5.3 Standard language in society | 24 |
| 6. Discussion | 27 |
| 7. Conclusion..... | 31 |
| Reference list..... | 33 |
| Appendices | 40 |
| Appendix A: Pre-interview questionnaire | 40 |
| Appendix B: Interview guide | 41 |
| Appendix C: Data collection information letter | 43 |
| Appendix D: Informed consent reconstruction | 45 |
| Appendix E: Coded excerpts | 46 |

1. Introduction

As we are living in an era characterized by increasing globalization, the topic of migration is a widely discussed topic worldwide in both academic research and politics. This is also the case in the Netherlands, where international migration accounts for almost 90% of the population growth in the past five years (CBS, 2022a). The changes in demographic composition have resulted in an increasingly multicultural society with a wide variety of ethnic groups. The influx of new groups of people whose first language is not Dutch has significant implications for the linguistic landscape of the Netherlands (Grondelaers & Van Hout, 2012). 25% of people surveyed in a large-scale national survey live in a household where Dutch is not the primary language (Schmeets & Cornips, 2022). Among this group, around 8% indicated speaking a non-Dutch language or variation at home. This diversity in languages is reflected in the educational sphere, as students bring a wide range of home languages to their classrooms.

These linguistically diverse classrooms make it increasingly clear that it is time to evaluate the educational practices that are currently focused on monolingual individuals and the standard language paradigm. Current research vouches for a more multilingual approach in education that embraces multilingualism as a resource rather than a problem (Putjata et al., 2022; Groff et al., 2023). Some reports and policy briefs in the Netherlands have acknowledged the importance of pupils' home languages and the integration of bilingual students' home languages into the classroom (e.g. Adviescommissie Standaardtaal en talige diversiteit in het onderwijs, 2020). However, Dutch is still treated as the exclusive medium of communication in Dutch primary schools (Taalunie, 2017), emphasizing the monolingual vision that perseveres in the educational system.

The monolingual approach is based on outdated data yet remains persistent. Refuted claims regarding multilingual children persist (Pearson, 2008) and especially “non-prestigious” multilingualism is still regarded as a possible hindrance to academic success (Groff et al., 2023). Teachers are important agents in the educational process, as their attitudes and lack of confidence can impact the student's self-expectations and hinder their learning (Jaspers, 2020). Social inequality and educational underachievement are persistent problems, that are fed by negative attitudes towards language variation (Milroy, 2007). This affects multilingual children, especially those from marginalized communities or with non-standard linguistic backgrounds, and may hinder them from advancing to a career path in higher education due to perceived lack of proficiency in the dominant language (Duarte & Kirsch,

2020; Pulinx et al., 2014). As teachers are expected to advise students individually on what level of education would be most suitable after primary school, teacher beliefs and expectations regarding pupils' linguistic proficiency are pivotal to the rest of the student's academic career.

Seeing as the effects of a teacher's attitudes towards a child's multilingualism can severely impact their life and career prospects, it is important to reassess our monolingual teaching practices to improve the inclusion of linguistically diverse children within the Dutch school system. Currently, the school system in the Netherlands is not adequately equipped to deal with multilingual students and more attention is needed to tackle educational learning disadvantages in the long term (Inspectorate of Education, 2018). Educational initiatives to embrace multilingualism have been drawn up (Ontwikkelteam Nederlands, 2019), but theoretical policies are different from classroom-level implementation as teachers are the most direct implementers of language policy on the ground. Therefore, investigating teacher attitudes towards language variation is essential when it comes to effectively adapting national policies to embrace pupils' multilingual repertoires (Conteh, 2018; Søndergaard Knudsen et al., 2020).

This thesis will focus on teacher attitudes towards non-standard language variation in multilingual pupils in the Dutch context, using explorative qualitative research to gain more insight into teacher's attitudes and language practices. Chapter 2 provides a contextual framework for the research conducted in this thesis. Next, chapter 3 presents the theoretical framework, as well as the research- and sub-questions. Chapter 4 describes the method of this research, which is followed by the results of the interviews in chapter 5. Finally, chapter 6 and 7 present the discussion and conclusions as well as suggestions for future research.

2. Theoretical Framework

2.1 Attitudes towards standard language and variation

Consciously, or more often unconsciously, people have certain feelings – *attitudes* - towards language and the form in which it ought to be used. Linguistic folk belief regarding languages is dominated by the idea that language exists in a static form, where one can rely on a book of rules to determine whether a sentence is correct or not (Hall et al., 2011). This ignores the fact that languages change over time and reflects our inability to realize that language has always existed in a multitude of forms and that there will always be palpable differences between two speakers, even if they are speaking the same language (e.g. Lippi-Green, 2011; Garrett, 2010). All forms of language different from the norm are known as “non-standard” variations. What we often fail to realize is that in essence, a standard language is nothing more than a favoured variation, made mainstream by institutions and authorities. Much like how history is written by the winners, standard language is the variety chosen by those in positions of authority (Lippi-Green, 2011). This favoured register becomes a form which is deemed ‘superior’ and ‘better suited for some contexts’ by both those in position of authority and those who are not (Karrebæk, 2013).

Hall et al. (2011) describe this as the “monolithic myth”, which encapsulates the static and perseverant belief that there ought to be one “standard form” of language and prescribes the vision that language use can be “good and correct” and therefore also “bad and incorrect”. According to this belief, language has a proper form, which is the standard that language learners must aspire to master to learn a language correctly. Most people tend to regard their predisposition towards standard language as just basics of common sense rather than a nurtured worldview based on ideological positions (Garrett, 2010). Within the standard language ideology, the responsibility of knowing and applying grammar and spelling rules and knowing how to speak correctly is on the individual (Milroy, 2007). If an individual’s speech does not adhere to society’s views of how language ought to be used correctly, this has consequences for how the individual is perceived. Attitudes towards variation to the norm are interrelated to social standing, power-relations, and privilege (Milroy, 2007), as well as social structures and the identity construction of the self and the other (Hall et al., 2011).

Though language attitudes are often implicit, they have tangible effects, such as language-based discrimination (Bayley & Villarreal, 2018). Attitudes towards variations are a reflection of the way the listener perceives the speaker (Preston & Chambers, 2013). Whereas

some forms hold prestige and are affiliated with a higher social standing (e.g. “Queen’s English”), some forms are systematically devalued (e.g. African-American English) (Lippi-Green, 2011). Language discrimination disproportionately affects ethnic minorities and those of lower social class standings, as those who use non-standard linguistic forms are often from these groups (Milroy, 2007). Linguistic forms preferred by lower social classes are often stigmatized in wider society. A study by Baugh in 2007, for instance, found that speakers perceived as white were more likely to be offered apartment appointments than speakers sounding African American or Chicano.

Research into linguistic stigmatization reveals how negative attitudes towards language variation in multilingual communities with a migrant background sustain social dichotomies and “us” versus “them” thinking. This is explored in a paper by Wiese (2015), who investigated the public German discourse regarding the legitimization and ownership of German dialects. One of the dialects investigated is “Kiezdeutsch”, a variety or style spoken primarily in multilingual urban neighbourhoods. The other dialect is “Hochdeutsch”, the idealised standard German language. Her report shows that in public discourse, Kiezdeutsch is marginalized and delegitimized, whereas Hochdeutsch is regarded as “superior and “proper”. This alienation and stigmatization of the Kiezdeutsch speakers feed into the construction of a social out-group, supporting the legitimization of linguistic superiority by privileged groups. In her conclusion, Wiese argues that language-based discrimination and exclusion is a covert projection of xenophobia and ethnic prejudices.

Overall, the concept of a "standard form" of language reinforces power dynamics by promoting certain linguistic varieties as superior leading to discrimination and stigmatization (Kircher & Fox, 2019). Furthermore, as outlined in this section, standard language ideology intersects significantly with multilingualism because attitudes towards non-standard language varieties depend on the social stereotypes linked to them. These attitudes, disguised as “common sense”, find their way into the policies of societal institutions, such as the educational system. Multilingual children, especially those from marginalized communities or with non-standard linguistic backgrounds, often face biased treatment in educational settings due to the privileging of standard language forms. Biases towards non-standard language forms deriving from social stereotypes also contribute to persisting beliefs regarding the benefits and drawbacks of childhood multilingualism, which will be explored in the next section.

2.2 Multilingualism and children

Multilingualism is a very broad concept and does not have one definition in literature that is agreed upon by all of the research community. The concept has seen many different understandings and categorisations, where differences are based on number of languages, fluency, etcetera. However, the common denominator within this sea of definitions is that multilingualism refers to the use of more than one language by an individual or a group (Lin & Lei, 2020). Bi- or multilingualism could happen in two ways, simultaneously or sequentially. The first happens when a bilingual child learns two languages within the first year after birth. Sequential bilingualism happens when children begin to learn an additional language after their third year, when the first language has been somewhat developed already (Paradis, 2007).

Due to its widespread prevalence, the topic of multilingualism has intrigued researchers in various academic fields such as linguistics, psychology, and linguistics (Lin & Lei, 2020). Especially when it comes to multilingual upbringing, there have been interesting developments within academics over the last decades. In the first half of the 20th century, multilingualism was considered a cognitive disadvantage and sometimes even referred to as “the problem of the bilingual child” (Smith, 1923). More recent studies, on the contrary, have found that monolinguals and multilinguals do not significantly differ in terms of cognitive benefits and working memory (Lin & Lei, 2020), and there may even be advantages particular to raising children bilingually (e.g. Baker, 2014). However, false claims regarding negative effects of multilingualism persist in modern-day thinking.

Going back to early considerations of multilingualism fifty years ago, there was a prevalent belief that the acquisition of a second language could potentially impede the development of a person's first language. This is also called the ‘separate underlying proficiency model of bilingualism’ (Baker, 2007), which consists of the idea that in the mind of a multilingual, two languages operate separately from one another in a space of limited cognitive ability. Although there is no evidence that this is actually true, this is a claim that remains a common concern even now (Baker, 2007). Another widespread myth surrounding multilingualism is that children will get confused if they learn more than one language at a young age. This would cause language delays or difficulties and could affect their academic achievement. Code switching and code mixing, the practice of bilingual children combining words from two different languages in a single sentence, are the kind of linguistic practices

that support this myth. However, according to research, this is a normal part of multilingual development and has a functional role (Pearson, 2008; Appel & Muysken, 2006).

More recent research has shown that there are multiple ways in which multilingualism might contribute positively to children's development. A popular claim is that bilingual children have improved cognitive functioning compared to their monolingual peers (Gunnerud, 2020). This includes metalinguistic awareness, working memory, and advanced problem-solving capabilities (Lin & Lei, 2020). Although there is conflicting evidence regarding the scale of cognitive benefits, there are also "soft" multilingual advantages such as communicative skills, cultural sensitivity, competitive advantage in the job market, and delayed cognitive decline (e.g. Baker, 2014; Orioni, 2015).

Whether attitudes towards multilingualism are positive also depends on the prestige and social standing of the languages involved. In the European context, there is a long-standing belief that the ability to speak and understand multiple languages is an advantage. This is particularly evident in Northern European nations like Belgium, the Netherlands, and others (Van Avermaet et al., 2018). Yet, paradoxically, the multilingualism of minority children and their families is regarded as a possible hindrance to their (academic) success (Groff et al., 2023). While learning "prestigious" languages like French, English, or German is encouraged for children because these languages are considered "economically and socially viable", multilingualism with regard to more stigmatized languages like Turkish and Arabic often instills the opposite sentiment. (Groff et al., 2023). The conception that the academic development of multilingual children lags behind that of their monolingual peers fails to take into account the impact of socioeconomic status (Calvo & Bialystok, 2014) and foregoes current knowledge regarding second language learning processes (Lin & Lei, 2020).

Generally speaking, multilingual children follow the same developmental stages as monolingual children (Kersten, 2011). However, the rate of development in multilingual children's languages and language abilities frequently varies (Blom & Soderstrom, 2020). Learning two languages might take more time than learning just one. Some bilingual children will take longer to find the right words, as they might know the word only in one language and not the other (Groothoff, 2020). These children know just as many words as monolingual children but might not know all words in both languages. Moreover, both individual and external factors such as the age at which they learn the second language, the potential sources of variation in their language environment, as well as the amount of quality and quantity of

input they experience from all languages all impact the linguistic learning curve of a multilingual child (e.g. Paradis & Jia, 2016, Anderson et al, 2021).

2.3. Language ideologies in education

The linguistically diverse composition of schools and classrooms in today's educational system is an extensively discussed topic among educators, policymakers, and society in general. A steadily increasing body of contemporary research vouches for a 'multilingual turn' in education (Putjata et al., 2022; May 2013), meaning that diverse and flexible methods of language learning and usage by multilinguals should be embraced by educational and didactical approaches (Piller, 2015). Rather than seeing multilingualism as a problem, these scholars vouch for it to be seen and treated as a resource (Groff et al., 2023). However, in reality, most current European education policies and practices still consider immersion the best path to master the dominant language of the country (Duarte & Günther-van der Meij, 2022). Monolingual practices in education remain the norm and within this immersion-focused school climate, there is a big emphasis on correctness in the classroom (Paquet-Gauthier & Beaulieu, 2015). The student whose first language is the dominant one remains the unmarked norm, whereas the minority student is seen as 'different', and their differences indicated by language characteristics are seen as undesirable (Karrebæk, 2013).

This undesirability of multilingualism in education is especially salient for those whose linguistic background is of the 'non-prestigious' kind. Where European language multilingualism is perceived to have economic advantages, home languages of other migrant groups bear negative associations (Hagenaars et al., 2024). A study conducted by Pulinx et al. (2014) in Flanders revealed that of the 700 teachers surveyed in 16 Flemish schools, about 80% agreed that lack of knowledge of the dominant language is a primary reason for learning delays. In a similar vein, educators in the Netherlands appear to think that allowing students to speak in their native tongues prevents them from "properly" learning the language (Nederlof & Smit, 2018). Linguistic minority pupils are easily identified as 'at risk' of not becoming proficient in the national language (Slembrouck et al, 2018). These language attitudes held by teachers regarding their expectations about what will or will not work with multilingual pupils influence their pedagogical decisions (Haukas, 2016).

This links to the bidirectional influence between societal language ideology and educational practices in the classroom. Discourse regarding language and diversity both shape and affect the beliefs and practices of teachers, which in turn shape the language policies

implemented at classroom level (Groff et al., 2023). On the other hand, classroom-level decisions shape how languages are used and perceived in school environments and even beyond (Garcia & Menken, 2010). Research by Pulinx et al. (2014) points out that there is a negative correlation between the strength of monolingual beliefs and confidence in the multilingual learner. This observation is supplemented by other research that a lack of confidence in a student's capabilities often leads to diminished expectations, which impacts the behaviour of both teachers and students as individuals tend to align their self-expectations with the authoritative judgments of their instructors (Slembrouck et al., 2018). Researchers have pointed out that not acknowledging the educational value of non-curricular language resources hinders students' learning and makes it harder for them to access curriculum content (Jaspers, 2020).

In light of these findings, researchers agree that teachers are key actors in changing the monolingual standard in education and shifting the paradigm to a more resource-based view of multilingualism. Hornberger (2004) vouches for a more holistic view of language learners where “an ungrammatical expression of accurate content, or a grammatically correct expression of inaccurate content, may be just as much a sign of learning as a grammatically correct expression of accurate content” (p. 166). However, teachers often cite powerlessness or lack of knowledge regarding linguistically diverse educational approaches (Jaspers, 2020). Some hold strong negative attitudes towards non-curricular language abilities (Pulinx et al., 2014). Some teachers behave in ambivalent ways: those who recognize and aspire to challenge the monolingual paradigm but struggle to translate a multilingual approach into their own educational practice (Jaspers, 2020). There is still the innate sense of duty as well as the external pressure on teachers to properly prepare their pupils and ensure their future success in higher education and the job market by employing monolingual teaching practices (Rampton et al., 2018; Jaspers, 2020). Hence, teachers facing these challenges are in a critical position to balance monolingual standards in policy and society with the changing needs of a linguistically diverse student population. This requires a focused effort to reshape educational practices in the direction of inclusivity and equity.

3. The Dutch Context

In the Dutch education system, school attendance is mandatory for children aged 5 to 16 (Government of the Netherlands, 2021). In the last year of primary school, all pupils must complete a primary school leavers attainment test (Government of the Netherlands, n.d.). Primary schools advise pupils regarding the secondary education level they deem attainable for each individual student. The tracks are hierarchical, meaning that the highest track qualifies the students for university entrance upon completion, whereas the lowest track leads to access to more limited, practically oriented job areas. Students are assigned to different secondary education tracks according to their performance on standardized tests as well as teacher recommendations. Therefore, the accuracy of teachers' expectations is important as it in part determines their pupils' opportunities in further education (Südkamp, Kaiser, & Möller, 2012).

As around 27.7% of all primary school pupils in the Netherlands have a multilingual background (CBS, 2022b), classrooms with a multitude of language backgrounds have become commonplace instead of exceptions. Equal chances regarding educational opportunities are a big part of the ongoing societal debate in the Netherlands, especially concerning those who are part of ethnic minority groups (Timmermans et al., 2015). A study by Van den Bergh et al. (2010) revealed that teachers have lower academic expectations for students with a Turkish or Moroccan background than for their ethnically Dutch pupils. Some studies show that non-native students are still at a disadvantage when it comes to track recommendations, which means that their academic potential is assessed more negatively than that of their peers from the ethnic majority (e.g. Batruch et al., 2023; Baysu et al., 2018), although the Inspectorate of Education in the Netherlands (2019) claims that ethnicity matters less than it has in the past. However, there is still an overrepresentation of ethnic minority students in the "lowest" track (vmbo, or pre-vocational) compared to their ethnic majority peers (CBS, 2022b).

Despite the prevalence of multilinguistic classrooms, Dutch primary education is still very much monolingually focused, and immersive language policies are still commonplace (Duarte & Kirsch, 2020; Van Avermaet, 2015). However, the research community is clear – education should become more inclusive and language policies should focus on perceiving multilingualism as a resource rather than a problem (e.g. Putjata et al., 2022; May 2013, Duarte & Kirsch, 2020). This call for change is represented in Curriculum.nu, a national initiative for education reform, which has formulated propositions for the national language

curriculum to move towards more positive attitudes towards other languages and language varieties (Ontwikkelteam Nederlands, 2019). With these plans, Curriculum.nu aims to promote greater language awareness in the classrooms and help children and teachers develop a more accepting view towards other languages, varieties, and cultures.

3.1 Research question and sub-questions

Based on recommendations in literature, it has become clear that a shift needs to take place and education policies need to take a “multilingual turn”. In order for the Netherlands to implement this call for change and increase equality of educational opportunities for ethnic minorities, teachers need to be aware of the problem and be involved in the solution. As it is clear that teachers are the most critical agents when it comes to carrying out language policies, their attitudes and beliefs regarding standard language use are essential to shape and implement language policies at the classroom level.

Hence, the following research question was formulated for this research:

What are teacher attitudes towards non-standard language variation in multilingual children in Dutch primary education?

In order to formulate a comprehensive answer to the primary research question as stated above, the following sub-questions were constructed:

- 1. How do teachers respond to language variation in the classroom?*
- 2. What do teachers deem to be the importance of Standard Dutch?*
- 3. How do teachers view their own roles in the language development of their pupils?*

4. Method

This chapter describes the method used to investigate teacher attitudes towards language variation in multilingual students. This research aims to gain more insights into primary school teacher's views and their implications for educational practices. In order to do so, this research makes use of a cross-sectional qualitative approach with a semi-structured interview design. The upcoming sections will cover research design, procedure, participant selection, and data analysis, as well as an overview of the steps taken to ensure research validity and ethics awareness.

4.1 Research design

In order to find answers to the research- and sub-questions, this research adopted a qualitative research design. The advantage of this method includes its exploratory nature. Where quantitative analysis tends to flatten individual experiences in order to generalize findings, qualitative methods allow for the collection of rich data which can widen the scope of understanding of a topic and allow for a more in-depth exploration (Dornyei, 2007). As the aim of this research is to gain more in-depth insights into teacher beliefs, experiences, and attitudes, the qualitative method is deemed most suitable for the purpose of this thesis. Lastly, the flexible quality of qualitative methods fits well with the exploratory nature of this research.

Prior to the interviews, the participants were invited to fill in a short pre-interview survey. This questionnaire consisted of open-ended questions regarding important situational and background information of the participants (Appendix A). The reason for getting the answers to these questions beforehand was to avoid losing valuable time during the actual interview itself. Moreover, it helped the researcher gain a-priori information that could be investigated further with targeted questions during the interview itself. Questions included demographic information such as "*Wat is uw leeftijd?*" (English: "*What is your age?*") as well as educational context-related questions such as "*Wat zijn de taalachtergronden van de kinderen in uw klas?*" (English: "*What are the language backgrounds of the pupils in your class?*").

For the interview, the researcher opted for a semi-structured format. This format was chosen as it fits the qualitative research method of this study and because the interviewer could ask for elaboration during the interview if interesting data came up. Although the researcher worked with a list of pre-prepared guiding questions, the format allowed for

flexibility and the interviewee was given the freedom to delve deeper into the topic if they wished to do so (Dornyei, 2007). This could lead to additional information and insights that were important for the dataset or could provide additional context.

The researcher made use of an interview guide to provide a loose structure during the interview. This guide consisted of a list of questions grouped per subtopic (Appendix B). The first section of the interview questionnaire aimed to establish an initial rapport and the status quo regarding the classroom practices of the interviewee, focusing on the topics of language variation and experiences with multilingual pupils. This section involved questions such as “*Hoe ervaar je taalvariatie in de klas?*” (English: “*How do you experience language variation in the classroom?*”). This section was adapted and supplemented by questions regarding any important background information that had not come up during the pre-interview questionnaire, or asking for elaboration on interesting responses on the initial questionnaire. For instance, one of the teachers was asked about experiences regarding his own non-Dutch language background. The subsequent questions in the guide covered other topics important to the sub-questions, such as the perceived importance of standard language use and feelings of responsibility of the teacher.

The validity and reliability of qualitative research are not always easy to guarantee, as the flexible nature of this method allows for every interview to deviate from the standard list of questions. To enhance the validity of the interviews, the questions in the interview guide were based on the literature review. The literature consulted was selected based on relevance to the research question. Moreover, during the interviews, the conditions were kept the same as much as possible to reduce situational dynamics on reliability (Briggs, 1999).

4.2 Procedure

The participants were recruited through the network of the researcher, using convenience and snowball sampling techniques. All of the participants were at the moment of interviewing primary school teachers situated in the Netherlands and were teaching in multilingual classrooms. As the teachers all consider Dutch as (one of) their native language(s), both the pre-interview questions as well as the interview were constructed in Dutch. This ensured that the teachers could answer the questions as comfortably as possible without having to go through the effort of translating, which could have impacted the authenticity and accuracy of the answers.

Prior to the interview, the respondents were asked to fill out a pre-interview survey. They received this questionnaire via e-mail, together with information on how data would be collected, anonymized, and analysed (Appendix C). The interviewees were asked to return this form via email at least one day prior to the interview. The answers were subsequently noted down and sometimes followed up on during the interviews.

The semi-structured interviews were all between 30 and 45 minutes long and were conducted and recorded via the online platforms Zoom or Google Meet. At the start of the interview, the researcher repeated the information regarding data collection and anonymization and asked each interviewee on record to state their consent regarding the utilization and recording of their data (see Appendix D).

4.3 Participants

The final sample consisted of a group of four participants. Although small sample sizes have their limitations, this allowed the researcher to delve deeper into the background of each interviewee and note down interesting additional contexts. The upcoming sections will provide per participant an overview of relevant background information, which was constructed through data from both the pre-interview questionnaire as well as through data from the interview itself.

Teacher B

Teacher B is a 26 year old teacher whose mother language is Dutch. She has been working as a teacher for 5 years and has been working with multilingual pupils for the same time. The multilingual pupils in her classroom have various language backgrounds, such as Dutch, Arabic, Berber, Turkish, Somalian, Bosnian, and Egyptian. Her classroom consists of 26 pupils, of which 6 have learned Dutch as their native language, although she notes that 5 of them have been raised bilingually. When asked about the average Dutch level of their children, she describes their spelling, technical reading, and verbal skills as sufficient, but reading comprehension as insufficient. On average, her pupils are 10,5 years old. She has done a NT2 course and is taking additional courses to be an educational language specialist. She is in charge of writing the language policy at her school.

Teacher J

Teacher J is a 22 year old teacher whose mother tongue is Dutch. She has been teaching for one year and has been teaching multilingual classrooms for the same amount of time. She is currently working at an Islamic primary school. When asked to name the language

backgrounds of her pupils, she named Arabic, Chinese Mandarin, Somalian, Farsi, and Tigrinja. Her classroom consists of 26 pupils, of which 7 have a migration background. None of her pupils speak Dutch at home. On average, the average Dutch level of her students is B1. Her pupils are on average 9 years old. When asked about her education regarding teaching culturally diverse classes, she answered that she has had a couple of ‘teacher study mornings’ about the topic.

Teacher X

Teacher X is a 23 year old teacher who has been working for 3,5 years in multilingual classrooms. She has done an internship in a “newcomers class” and has been teaching for three years in a classroom with newcomers and other multilingual pupils. The language backgrounds of the pupils in her class are Moroccan, Turkish, Ghanaian, Egyptian, Dutch, Indonesian, and English. She has 18 pupils in her class, of which 3 also speak Dutch at home. On average, her students are 7 to 8 years old. She has had no schooling regarding culturally diverse classrooms, apart from “classes during her studies”.

Teacher M

Teacher M is a 27 year old teacher, whose mother tongue is Moroccan (Berbers). He did not grow up speaking Dutch at home. He has been working as a teacher for 5 years and has been teaching multilingual classrooms for the same timeframe. He is currently working at an Islamic primary school. The language backgrounds of his pupils are Syrian, Somalian, Arabic, Afghan, Turkish, and Moroccan (Berber and Arabic). He has 27 pupils in his classroom, all multilingual. He describes the average Dutch level of his pupils as “sufficient”. The average age of his pupils is 9 years old. When asked about having received schooling regarding teaching culturally diverse classes, his answer was “on teacher study days”.

4.4 Data analysis

The first step of the analysis involved listening to the interview recordings in order to get familiar with the data. As the goal of the research was to address specific research questions, the method chosen involved a *theoretical* thematic analysis (Maguire & Delahunt, 2017). Therefore, early impressions related to the research question were noted down as well as important timestamps. This was repeated in the second round of listening. The interesting excerpts were transcribed. Next, the data was organized in a meaningful and systematic way through a process of open coding. Each segment of data that was relevant to the research question was given a code. There were no pre-set codes in the open coding procedure, but

these were rather developed while going through the process. Then, through the process of axial coding, the codes were reformulated and/or merged if necessary. The coded excerpts can be found in Appendix E.

Next, a selection was made based on the importance of the codes for the research question and structured into themes. Some overlapping codes that fit well together were combined into themes to become more comprehensive and cover more data. Finally, the themes were reviewed and modified if necessary.

For the result section, the relevant quotes were translated into English. In order to guarantee the participants' anonymity, pseudonyms were employed. Moreover, quotations were edited in order to delete filler words and guarantee readability, without distorting or misrepresenting the meaning of the interviewee. Likewise, some design decisions were implemented to facilitate readability, such as adding three dots to indicate that something has been left out due to redundant information irrelevant to the topic. Moreover, squared brackets were used to add additional subtext if left out by the speaker, in order to provide more context clarity for the reader. Lastly, minor linguistic inaccuracies were edited out to facilitate easy reading.

5. Results

For this research, the aim was to investigate the standard language attitudes of teachers towards language variation in the classroom. For this research, the choice was made to present the results per theme. The themes are divided into subthemes for the sake of clarity.

5.1 Language variation in the classroom

Language use in the classroom

In the first part of the interview, the teachers were asked to describe language variation in their classrooms and to what extent they noticed linguistic differences between multilingual (minority) children and their monolingual or L1 peers. The topics mentioned by the interviewees were: a small vocabulary, wrong word order, spelling, weak sentence construction, difficulty conjugating verbs, and pronunciation. Teacher M mentioned that it is *“often the simplest words that the children do not understand”*.

Teacher B, who has done a course to become a language specialist and is involved in constructing the language policy at her school, describes how the focus in the classes is structured depending on what the children need: *“We focus a lot on language because we know that a lot of children have a delay (...) I notice that children don’t know certain words or misconstrue sentences”*. She also mentions incorrectness: *“When we are doing a spelling test (...) they will write something down that does not exist and is truly wrong.”*. Teacher J uses similar terminology: *“(...) some things go wrong and then sentences get mispronounced, they change things up that are not grammatically correct”*.

Interestingly, almost none of the teachers had noticed any kind of code-switching in their classes. Most indicated that Dutch is the only language spoken in the classroom. Only Teacher J noted that in some cases pupils will use their home language: *“They very occasionally use certain words. Or they are having an argument and use a swear word [in their home language]. They take that very seriously and then they will tell me what it means. But they never use [their home languages] in the classroom to talk to each other”*. None of the teachers actively used home languages in the classroom. Only Teacher X mentioned that she would like to do more with it:

“Maybe I would like to do more with it, use it in the classroom more. We had a seminar [with the teachers] about how we could use all the [home] languages more, there were some really nice ideas, but I haven’t gotten to implement them yet. I know there are a lot of advantages, but organisationally, it is a challenge”.

Dealing with language variation

All of the interviewees indicated that they correct their students when they encounter what they perceive to be incorrect language use in the classroom. Often, they will repeat the sentence in the correct way. Teacher B said that she hopes that in this way, the right version of the sentence or word will stick. The participants are not in favour of punishing pupils for incorrect language use. Teacher J mentions that she will gently correct the kids if they use, for instance, a wrong article, but will try to avoid putting too much emphasis on the correction: *“I don’t always rectify [their mistakes], because that is also annoying for the kids”*. Teacher X also confirmed that she does not want to emphasize ‘wrongness’ too much: *“I do not want to emphasize what is wrong, but more offer in what way they could say it in Dutch”*. The interviewees also indicated that for them, the correction depends on the context in which the mistake takes place. If the exercise is more content-focused, the teacher will not pay as much attention to the sentence structure or other kinds of mistakes.

There are differences in adapting the instruction for distinct kinds of students. Teacher B mentioned being obligated to differentiate and offer different levels of instruction to her students, or extra help in the form of a language support teacher. Teacher J and Teacher X indicated that in their classrooms, all pupils are subjected to the same language method, regardless of linguistic background. Hence, all children get the same exercises and treatment. Teacher J: *“We do not make a difference like ‘you are a newcomer, but you are born in the Netherlands, so you are allowed to do less well’. They all had Dutch classes, so they all have to use correct Dutch sentences. (...) I get instructed to use the same words I would normally use”*. Teacher M stated a similar sentiment: *“I don’t use easy language (on purpose), I speak the same way to my pupils as I would to my friends”*.

5.2 The teacher’s position

Teacher’s goals

All teachers indicated throughout their interviews that they expect pupils to work towards an “acceptable level” of standard Dutch. However, there are differences in the goal emphasis that different teachers have set. Some teachers expressed an explicit desire to adhere to national- and school policy regarding the learning standards for their students: *“My goal is of course to adhere to the curriculum targets of SLO”* (Teacher B). Teacher J focused on the equal expectations she has of multilingual students compared to monolingual peers: *“We believe these children can achieve the same things as other children. (...) I get instructed that we*

should not have lower expectations of these children, that we should use the words that we would normally use, but then with a bit extra care (...), we want them to reach a good level”.

Teachers B, X, and M indicated that their goals for their students are focused on improving their comprehension skills and the ability to express themselves. Teacher X stated that *“At the moment that you can speak correct or standard Dutch (...), it opens doors for you and that is what I want for these kids”*. Teacher M noted: *“When you’re talking about vocabulary development, I find it very important that you can express yourself and eventually also understand.”* He also indicated that for him, the most important goal for his pupils is continuous language development and to avoid stagnation in the learning curve.

5.2.4 Feelings of responsibility

When asked about their feeling of responsibility, all the participants agreed that they feel to some extent responsible for teaching their pupils a correct form of Dutch. Teacher B said she believed *“good language proficiency”* will help her students in life, and that she wants her pupils to practice well, as they will need the Dutch language if they continue living in the Netherlands. Teacher J said: *“I do feel like I’m contributing bits. But it’s also on themselves, the extra language support teacher, my co-teacher, and everyone else who is in their lives”*. Teacher X said she thinks she can contribute to her students getting more opportunities in the Netherlands by *“helping them develop their Dutch skills”* to become *“self-reliant”*.

Preparing for the future

When talking about why standard Dutch is so important to master, all interviewees mentioned how important they deem it for the future of their pupils. *“It is the language everyone speaks”*, said Teacher B, *“A language, of course, is part of a country, so it is also part of the culture that belongs with it. (...) If they go work in Amsterdam later, then it is easier if they know standard Dutch than a dialect”*. She also mentioned being able to read letters, books, and keeping up in high school as important arguments. Teacher J said that it is good to know standard Dutch as the pupils will have to function in society in the future. Similarly, Teacher X and I believed it is important to *“prepare [them] for the real world”*.

5.3 Standard language in society

Standard language linked to success

The interviewees were asked if they thought success was inherently linked to standard Dutch usage. Teachers J, B, and X agreed. Teacher X said that some of her pupils want to become doctors, and that to be able to chase that dream, she believes it to be important to be able to

verbally express yourself well. Moreover, others would take a proficient standard Dutch speaker more seriously. Teacher J pointed out that it depends on the chances you get, as some employers will indeed judge an applicant based on their language use. However, she believes that *“those children are not less good at things than other kids (...), so in the end [language use] shouldn't matter. But I do think society is structured in a way that it does matter.”*

Teacher B went through an interesting development during the interview regarding this topic. At first, she agreed with the view that success is inherently linked to proficiency in standard Dutch: *“People still have that professional view, that is, if you are successful that you can also write neat letters. (...) I think it is important because you might come across as less intelligent if you make spelling mistakes. (...) I think if you have an exemplary function, you should have a good proficiency in Dutch”*. However, when questioned further, she has trouble defending why this is so important. She puts forward an example of a CEO of a company who is dyslexic, but good at his job. She goes back and forth on the topic, clearly struggling to unify her perception of the importance of standard language in professional contexts on the one hand, with the view that personal qualities are more important than flawless spelling, grammar, or pronunciation on the other hand: *“Of course, it comes across as more professional (...) when someone has good language proficiency, but for their functioning it does not really matter. (...) Now that I'm thinking about it, why is it actually important [to master a standard form of language] for job applications if we hope that people are not judged on that in their job interviews [in the first place]?”*

Teacher M had a different opinion from the other interviewees. He emphasized that success does not always have to be linked to standard language. To illustrate, he described an encounter with a speaker at his school who came to give a presentation about multilingualism, who was bilingual herself. Although she did not speak standard Dutch, she is still successful at her job working at a university. When asked more about the topic, he said: *“I believe children will turn out right anyway, where they are supposed to go. If I look at these children, I don't think [standard language] needs to be their [way to] success”*.

Societal judgment

When asked about the biggest consequences of lacking standard language skills, all of the respondents cited societal judgment towards the speaker. Especially in instances when official documents have to be handed in, or when the speaker has to do a job interview, societal judgment is deemed important. Teacher B said that *“if an employer gets to choose between a letter with a lot of language and error mistakes and one without, they would often pick the*

one without". Teacher B, J, and X also indicated multiple times that one comes across as less intelligent, or even dumb, if they make spelling mistakes. Teacher J also expressed her belief that you get esteemed higher if you are more well-spoken in the national language.

Regarding casual social relationships, the opinions differed between the teachers. Where Teacher J believes non-standard speakers have no extra trouble making new friends, Teacher X indicated a feeling that conversations would be more superficial if one of the speakers was not proficient. Other people might be unsure if the non-proficient standard speaker could follow the conversation: *"Maybe because of wrong sentence construction, or with mistakes, you risk not being taken seriously. (...) You won't seem interested or not deep enough"*.

Teacher M had different thoughts, as he thinks that in his own experience, the societal judgment regarding non-standard language use is becoming less severe. In his opinion and experience, there is more acceptance than there was before, even though *"we're not quite there"*.

Prejudice regarding linguistic minorities

Some interviewees mentioned that for stigmatized linguistic minority students, there are even bigger obstacles than for other multilingual children. Teacher B: *"These children are of course already judged [more]. You often hear that if a Mohammed and a Bart apply for a job, most companies will choose Bart. If their language skills are then also less good than Bart's, I think they will be judged for that."* Teacher X stated the same thing with the added thought that if their language skills are good, these students will have an easier time proving their competence.

From his own experience as part of a multilingual minority, Teacher M has a different view on this topic. He argues that it does not matter how proficient you are in the standard language, people will have a preconceived notion of your language skills:

"From my own experiences, I was always judged on my language mistakes. In all reports I handed in were mistakes and they looked different at that than when a Dutch student handed something in. Even if I had someone pre-read it for me, the feedback was always about the spelling mistakes. So, they will always search for [a reason to judge]".

6. Discussion

This section will provide an overview of the main conclusions drawn from the data, along with a discussion within the framework of existing literature. The following topics are covered: How teachers deal with language variation in the classroom, how teachers see their role and responsibility regarding the language development of their pupils, and how they perceive societal judgment and the importance of standard language for the future.

Dealing with language variation

From the data, we can establish that the teachers in this sample undertake action when they notice linguistic variation in multilingual children. The terminology used to describe the differences, words such as “wrong”, “incorrect” and “delay”, indicate that all the teachers have a clear idea of right and wrong when it comes to language use. This suggests that for them, correct language equals the standardized form of Dutch. This illustrates the monolithic myth as described by Hal et al. (2011), the belief that a standard form of language is natural and necessary. The ease with which the words are used shows how subconscious this standard language ideology is, as it is considered common sense rather than a nurtured worldview (Garrett, 2010). This deeply rooted idea underlies the perception that the highest attainable goal for multilingual children equals achieving standard language proficiency.

All the teachers interviewed indicated that they pay attention to correct forms of standard Dutch and correct their students if they deviate from this standard. A tactic that is often used is repeating the sentence back to the children in the standard, “correct” form. Language variation or mistakes in grammar, spelling, etcetera, are seen as something to overcome for these children. This displays the embeddedness of monolingual practices in education, with a big focus on correctness (Paquet-Gauthier & Beaulieu, 2015). This concurs with Karrebæk's (2013) findings, which explain how language traits that distinguish linguistic minority students from 'mainstream' linguistic majority students are viewed as undesirable.

There are no direct instances where the participants of this study directly refer to bilingualism as a problem or obstacle for learning Dutch. However, words such as “delay” make clear the general view is that the bilingual pupils must “catch up” with what is perceived as the standard language development in their monolingual peers. However, the teachers in the sample claim in varying degrees that they have the same expectations of multilingual children as monolingual children. This contradicts the findings of Pulinx et al. (2014), who found evidence that strong monolingual beliefs of the teacher are correlated with

lower expectations of the student. Although the teachers in this sample display standard language attitudes, they stress that their pupils are just as qualified as monolingual children.

None of the teachers appears to actively use the children's bilingual backgrounds as a resource (Putjata et al., 2022). Although one of the teachers mentions that she would like to do more with home languages, none of the teachers currently implement home languages or other bilingual educational tools in their classrooms. Hence, the immersion model as described by Duarte and Günther-van der Meij (2022) is still prevalent in the teaching practices of these teachers.

Teacher goals and responsibility

From the interviews, it becomes apparent that all the teachers are focused on working towards a certain level of standard Dutch with their students. The interviewees emphasized the importance of a certain level of comprehension skills and abilities to express themselves correctly. The teachers' perspective suggests that the significance of standard Dutch proficiency lies in its social relevance as perceived by the conversation partner. This finding concurs with findings by Milroy (2007), who describes how non-standard language use has consequences for how individuals are perceived in terms of social standing. The interviews indicate that these teachers feel like speaking standard Dutch is necessary to communicate effectively, which cannot be achieved with a non-standard variation.

The teachers within this sample indicated a personal feeling of responsibility towards their role in helping students to achieve proficiency in standard Dutch. This is connected to the perceived importance of standard Dutch as a means to access certain opportunities in the future. Preparing the students for “the real world” seems to be an important factor that these teachers take into consideration. This finding aligns with research by Rampton et al. (2018) and Jaspers (2020), who found that teachers experience external pressure to properly prepare their pupils for future successes in higher education and the job market. Especially formal situations, such as the job market, were often mentioned within this sample group as an instance where standard Dutch proficiency is necessary.

Success and societal perspective

From the data, it becomes clear that most of the sample group agrees that “success” is inherently linked to standard Dutch proficiency. The definition of success, in this case, was left open by the researcher but interpreted by the interviewees as work success. The importance of standard Dutch proficiency was especially emphasized for prestigious positions

such as doctors, or roles where the speaker has an “linguistically exemplary” function, such as teachers. We can link this language attitude to existing literature that describes how standardized language is deemed “superior” and “better suited for prestigious positions” than non-standard varieties (Karrebæk, 2013).

The data also found that credibility and intelligence are also positive connotations linked to standard Dutch. The belief that an individual will be taken more seriously if they are proficient in standard Dutch concurs with Hall et al.’s (2011) monolithic myth, which the interviewees are also aware of, perseveres in society. Although some of the teachers do express that they believe these children are not inherently less intelligent than monolingual children, they believe that society will judge them by their monolingual language standards. Taken together with their own inherent standard language ideologies, this displays interesting cases of cognitive dissonance in the interview data regarding the importance of standard Dutch.

This is demonstrated by the internal conflict in Teacher B. On the one hand, she inherently feels, as a common sense, that standard Dutch is important to succeed in life. Her answers also suggest that she believes this is the way it “ought to be”. However, on the other hand, she believes that an individual’s qualities should not be measured solely by their standard language proficiency. These simultaneously opposing views illustrate the clash that can exist between different beliefs and ideologies within one individual.

Most of the interviewees feel that especially children with a stigmatized ethnic minority background face obstacles in society. Some state that by being proficient in standard Dutch, they will have an easier time proving their competence. The view that certain less prestigious varieties face more devaluation aligns with the findings of Lippi-Green (2011) and Milroy (2007). This view might impact the teachers' pedagogical decisions, as they feel like it is extra important for these pupils to “catch up” with their monolingual peers (Haukas, 2016).

An interesting outlier regarding this topic is Teacher M, the only teacher with an ethnic minority background. As a bilingual individual who has experienced monolingual bias himself, he holds different views from the other interviewees. Although he emphasizes the importance of standard Dutch, he is the only one who does not phrase it as a necessary condition. Moreover, he feels that standard language proficiency for ethnic minority pupils will not work against inherent prejudices, as these are ingrained deeper than just at the

language level. This concurs with Wiese's (2015) argument that language-based discrimination is a symptom of deeper ethnic prejudices and xenophobic sentiments.

7. Conclusion

This research aimed to examine teacher attitudes and beliefs regarding non-standard language variation in multilingual children. Through semi-structured interviews, four teachers were interviewed about their teaching practices, educational goals, and beliefs regarding the importance of standard language. From the data, we can conclude that there is still a strong monolingual ideology underlying the teaching practices of the sample group. This is illustrated by clear views of right and wrong forms of language. The teachers believe that standard language proficiency is a goal to be achieved for their multilingual pupils. Especially when it comes to future opportunities, there is a strong belief that standard Dutch proficiency is essential. These findings align with concepts and findings from current literature, such as the monolithic myth as described by Hall et al. (2011) and the immersion model as described by Duarte and Günther-van der Meij (2022).

As the sample group stated standard language proficiency as a condition for success in later life, teachers feel a responsibility to teach their students a “good level” of standard Dutch. Multiple teachers emphasized that they do not think the kids are in any way less capable than other kids, yet feel like especially those from an ethnic minority background have to prove more in society than their monolingual peers. This can lead to simultaneously conflicting views where the teacher holds monolingual views, yet does not want to diminish the potential and talents of the bilingual pupil.

As discussed in the method section, the validity and reliability of this research were protected as much as possible during the data collection. However, the small sample size impacts the generalizability of the research. Therefore, it is beyond the scope of this study to make claims about the general state of teacher beliefs regarding non-standard language variation in the Netherlands. Nevertheless, as an exploratory investigation, this research contributes nuanced perspectives to the existing body of knowledge and provides insights into possible future topics of research.

It appears that for a true acceptance of non-standard linguistic variation and a resource-based view of multilingualism in education, a societal shift is needed. As long as teachers have the idea that they are responsible for preparing their pupils for a monolingual world, they will attempt to do this by implementing a certain standard of standard Dutch in their teaching policies. In the future, it would be interesting and valuable to investigate how teachers deal with implementing a multilingual-focused language policy in a standard language-based

society. It would also be interesting to investigate whether this process is different for teachers with an ethnic minority background. Ultimately, changing teachers' attitudes is essential in creating a more resource-based view of multilingualism and moving towards a more inclusive educational environment.

Reference List

- Adviescommissie Standaardtaal en talige diversiteit in het onderwijs. (2020). *Standaardtaal en talige diversiteit in het onderwijs. Advies over de omgang met taalvariatie, meertaligheid en het Standaardnederlands in het onderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Nederlandse Taalunie. <https://doi.org/https://taalunie.org/dossiers/69/standaardtaal-en-talige-diversiteit-in-het-onderwijs>
- Anderson, N., Graham, S. A., Prime, H., Jenkins, J. M., & Madigan, S. (2021). Linking quality and Quantity of parental linguistic input to Child Language Skills: A Meta-Analysis. *Child Development*, 92(2), 484–501. <https://doi.org/10.1111/cdev.13508>
- Appel, R., & Muysken, P. (2006). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam University Press.
- Baker, C. (2007). Becoming bilingual through bilingual education. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication* (pp. 131–52). De Gruyter.
- Baker, C. (2014). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (Vol. 18). Multilingual Matters.
- Batruch, A., Geven, S., Kessenich, E., & van de Werfhorst, H. G. (2023). Are tracking recommendations biased? A review of teachers' role in the creation of inequalities in tracking decisions. *Teaching and Teacher Education*, 123(4).
- Baugh, J. (2007). Linguistic profiling. In R. Bayley & C. Lucas (Eds.), *Sociolinguistic variation: Theories, methods, and applications* (pp. 338–48). Cambridge University Press
- Bayley, R., & Villarreal, D. (2018). Cultural attitudes toward language variation and dialects. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1–7. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0297>
- Baysu, G., Alanya, A., & de Valk, H. A. (2018). School trajectories of the second generation of Turkish immigrants in Sweden, Belgium, Netherlands, Austria, and Germany: The role of school systems. *International Journal of Comparative Sociology*, 59(5-6), 451-479.
- Blom, E., & Soderstrom, M. (2020). Introduction. *Journal of Child Language*, 47(1), 1-4. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000862>

Briggs, C. (1999). Interview. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1/2), 137–140.
<https://www.jstor.org/stable/43102448>

Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, 130(3), 278–288.

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2022a). *Rapportage Integratie en Samenleven 2022*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/publicatie/2022/46/rapportage-integratie-en-samenleven-2022>

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2022b). *Leerlingen in (speciaal) basisonderwijs; migratieachtergrond, woonregio [Pupils in (special) primary education; migration background, region of residence]*. Retrieved February 26, 2024, from <https://opendata.cbs.nl/#/CBS/nl/dataset/83295NED/table>

Conteh, J. (2018). From the margins to the centre: multilingual teachers in a monolingual system: professional identities, skills and knowledge. In *Palgrave Macmillan UK eBooks* (pp. 211–233). https://doi.org/10.1057/978-1-137-54856-6_10

Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford university press.

Duarte, J., & Günter-van der Meij, M. (2022). ‘Just accept each other, while the rest of the world doesn’t’ – teachers’ reflections on multilingual education. *Language and Education*, 36(5), 451–466. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2098678>

Duarte, J., & Kirsch, C. (2020). Introduction: multilingual approaches to teaching and learning. In C. Kirsch & J. Duarte (Eds.), *Multilingual approaches for teaching and learning: From acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (pp. 1-12). Routledge.

Garrett, P. (2010). Introduction. In *Attitudes to Language* (pp. 1–18). Cambridge University Press.

Government of the Netherlands. (2021, June 3). *Exemptions from compulsory school attendance*. <https://www.government.nl/topics/compulsory-school-attendance/exemptions-from-compulsory-school-attendance>

Government of the Netherlands. (n.d.). Compulsory primary school leavers attainment test. November 24, 2023, from <https://www.government.nl/topics/primary-education/compulsory-primary-school-leavers-attainment-test>

Groff, C., Zwaanswijk, W., Wilson, A., & Saab, N. (2023). Language diversity as resource or as problem? Educator discourses and language policy at high schools in the Netherlands. *International Multilingual Research Journal*, 17(2), 157–175.
<https://doi.org/10.1080/19313152.2022.2162761>

Grondelaers, S., & Van Hout, R. (2012). Where is Dutch (really) heading? *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 41–58. <https://doi.org/10.1075/dujal.1.1.05gro>

Groothoff, F. C. (2020). *Second language development of newly arrived migrant kindergarteners: Exploring educational settings and pedagogical practices in the Netherlands* [Doctoral thesis, Utrecht University]. Utrecht University Repository.
<https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/397057>

Gunnerud, H. L., Braak, D. T., Reikerås, E., Donolato, E., & Melby-Lervåg, M. (2020). Is bilingualism related to a cognitive advantage in children? A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(12), 1059–1083.
<https://doi.org/10.1037/bul0000301>

Hagenaars, M., Van Heese, T., Vantieghem, W., & Stevens, P. (2024). Pardon my French, Turkish and Arabic! How Flemish headteachers and teachers respond to multilingualism in the classroom. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–25.
<https://doi.org/10.1080/1369183x.2024.2311648>

Hall, C. J., Smith, P. H., & Wicaksono, R. (2011). *Mapping applied linguistics : a guide for students and practitioners*. Routledge.

Haukas, A. (2016). Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>

Hornberger, N. H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 155-171.

Inspectorate of Education. (2018). *Onderwijsverslag De Staat van het Onderwijs 2016/2017* [Education Report The State of Education 2016/2017], www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2018/04/11/rapport-de-staat-van-het-onderwijs.

Inspectorate of Education. (2019). De staat van het Onderwijs 2019, retrieved from <https://www.onderwijsinspectie.nl/onderwerpen/staat-van-het-onderwijs/documenten/rapporten/2019/04/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2019>

Jaspers, J. (2020). Linguistic dilemmas and chronic ambivalence in the classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(4), 281–294. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1733586>

Karrebæk, M. S. (2013). ‘Don't speak like that to her!’: Linguistic minority children's socialization into an ideology of monolingualism. *Journal of Sociolinguistics*, 17(3), 355-375.

Kersten, A. & Geist, B., Voet Cornelli, B & Schulz, P. (2011). Multilingualism. Myths and What They Mean. *KiTa aktuell*, 4. 89-91.

Kircher, R., & Fox, S. (2019). Attitudes towards Multicultural London English: implications for attitude theory and language planning. *Journal of multilingual and multicultural development*, 40(10), 847-864.

Lin, Z., & Lei, L. (2020). The Research Trends of Multilingualism in Applied Linguistics and Education (2000–2019): A bibliometric analysis. *Sustainability*, 12(15), 6058. <https://doi.org/10.3390/su12156058>

Lippi-Green, R. (2011). *English with an accent : Language, ideology and discrimination in the united states*. Taylor & Francis Group.

Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Higher Education*, 9(3).

May, S. (2013). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. Routledge.

Menken, K., & García, O. (Eds.). (2010). *Negotiating language education policies: Educators as policymakers*. Routledge.

Milroy, J. (2007). The ideology of standard language. In C. Llamas, L. Mullany and P. Stockwell (Eds.) *The Routledge companion to sociolinguistics* (pp. 133–9). Routledge.

Nederlof, N., and J. Smit. 2018. *Meertaligheid in Primair en Voortgezet Onderwijs*. SLO.

Ontwikkelteam Nederlands. (2019). *Toelichting Nederlands: Toelichting op het voorstel voor de basis van de herziening van kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands*. Den Haag: Curriculum.nu

Orioni, M. (2015). *Meertalig opvoeden*. Van Genneep.

Paquet-Gauthier, M., & Beaulieu, S. (2015). Can language classrooms take the multilingual turn? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(2), 167–183. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1049180>

Paradis, J. (2007). Early bilingual and multilingual acquisition. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbooks of applied linguistics: Vol. 5. Multilingualism* (pp. 15–44). Mouton de Gruyter

Paradis, J., & Jia, R. (2016). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental Science*, 20(1). <https://doi.org/10.1111/desc.12433>

Pearson, B. Z. (2008). *Raising a bilingual child*. Random House Reference.

Piller, I. (2015). Monolingual ways of seeing multilingualism. *Journal of Multicultural Discourses*, 11(1), 25–33. <https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1102921>

Preston, D. R., & Chambers, J.K. (2013). The handbook of language variation and change. In *Language with an attitude* (pp. 157–182). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118335598.ch7>

Pulinx, R., Agirdag, O., & Van Avermaet, P. (2014). Taal en onderwijs: Percepties en praktijken in de klas [Language and education: Perceptions and practices in the classroom]. In N. Clycq, C. Timmerman, P. Van Avermaet, J. Wets, & P. Hermans (Eds.), *Oprit 14: Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen* (pp. 97-133). Academia Press.

Putjata, G., Brizić, K., Goltsev, E., & Olfert, H. (2022). Introduction: Towards a multilingual turn in teacher professionalization. *Language and Education*, 36(5), 399–403. <https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2114804>

Rampton, B., M. Cooke, & S. Holmes. (2018). Promoting Linguistic Citizenship. Issues, Problems and Possibilities. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 233, 1–29.

Schmeets, H., & Cornips, L. (2022). Taaldiversiteit in Nederland. *Taal En Tongval*, 74(1), 75–106. <https://doi.org/10.5117/tet2022.1.004.schm>

Slembrouck, S., Van Avermaet, P., & Van Gorp, K. (2018). Strategies of multilingualism in education for minority children. In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens, & K. Maryns (Eds.), *The multilingual edge of education* (pp. 9–39). Palgrave.

Smith, F. (1923). Bilingualism and mental development. *British Journal of Psychology. General Section*, 13(3), 271-282. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1923.tb00101.x>

Søndergaard Knudsen, H. B., Donau, P. S., Mifsud, C. L., Papadopoulos, T. C., & Dockrell, J. (2020). Multilingual Classrooms—Danish teachers’ practices, beliefs and attitudes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 767–782. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754903>

Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 104(3), 743-762.

Taalunie. (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21ste eeuw*. http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/Iedereen_taalcompetent.pdf

Timmermans, A. C., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2015). Accurate, inaccurate, or biased teacher expectations: Do Dutch teachers differ in their expectations at the end of primary education? *British journal of educational psychology*, 85(4), 459-478. <https://doi.org/10.1111/bjep.12087>

Van Avermaet, P. (2015). Waarom zijn we bang voor meertaligheid? *Levende Talen Magazine*, 102(7), 6–10.

Van Avermaet, P., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Sierens, S., & Maryns, K. (2018). Introduction: The multilingual edge of education. In *The Multilingual Edge of Education* (pp. 1-6).

Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic

achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527.

doi:10.3102/0002831209353594

Wiese, H. (2015). “This migrants’ babble is not a German dialect!”: The interaction of standard language ideology and ‘us’/‘them’ dichotomies in the public discourse on a multiethnolect. *Language in Society*, 44(3), 341-368. doi:10.1017/S0047404515000226

Appendices

Appendix A: Pre-interview questionnaire

Pre-Interview vragenformulier

Pre-Interview questionnaire

Wat is uw naam?

What is your name?

Wat is uw leeftijd?

What is your age?

Wat is uw eigen moedertaal?

What is your own mother tongue?

Hoe lang werkt u al als docent en hoe veel jaar daarvan heeft u les gegeven aan meertalige kinderen?

How long have you been working as a teacher and how many years have you been teaching multilingual pupils?

Wat zijn de taalachtergronden van de leerlingen in uw klas(sen)?

Indien meerdere, graag zo veel mogelijk noemen

What are the language backgrounds of the pupils in your classroom(s)?

If more than one, please name as many as possible

Hoeveel leerlingen zitten er (gemiddeld) in uw klas? Hoe veel daarvan hebben een meertalige achtergrond en van hoeveel is eentalig Nederlands?

How many pupils are there (one average) in your classroom? How many of these have a multilingual background and how many are Dutch monolinguals?

Wat is het gemiddelde Nederlands niveau van uw leerlingen?

What is the average level of Dutch of your pupils?

Wat is de gemiddelde leeftijd van uw leerlingen (indien uw meerdere klassen heeft, graag per klas)?

What is the average age of your pupils (if you have more than one class, please per class)

Heeft u scholing gehad gericht op de omgang met culturele diversiteit in de klas?

Have you received training aimed at dealing with cultural diversity in the classroom?

Appendix B: Interview guide

Knowledge about classroom language variation

1. Hoe zou u uw ervaringen met meertalige kinderen in de klas beschrijven? Hoe is het voor u om te werken met studenten van verschillende taalachtergronden?
How would you describe your experiences with multilingual children in the classroom? What is it like to work with students from various cultural backgrounds?
2. Ziet u verschillen in hoe tweetalige kinderen Nederlands gebruiken en hoe u zelf Nederlands gebruikt? Kunt u daar voorbeelden van noemen?
Do you see differences in how multilingual children use Dutch and how you use Dutch? Can you name any examples?
3. Merkt u verschil in de Nederlandse taalontwikkeling tussen deze kinderen en eentalige Nederlandse kinderen in uw klas? Waar merkt u dat aan?
Do you notice a difference in the Dutch language development of these children and monolingual Dutch children in your classroom? How do you notice this?
4. Worden er in uw klaslokaal ook variaties gesproken die niet aansluiten op dit Standaardnederlands?
Within your classroom, are there also variations in Dutch that do not conform to this Standard Dutch?

Responsibility

5. Wat voor soort Nederlands gebruikt u in uw klaslokaal? Zou u dat beschrijven als schoolboek Nederlands / Standaardnederlands?
What kind of Dutch do you use in your classroom? Would you describe that as textbook Dutch / standard Dutch?
6. Beoordeeld u uw studenten gebaseerd op hun Nederlandse taalgebruik?
Do you judge/assess your students based on their Dutch language use?
7. Heeft u het gevoel dat u verantwoordelijk bent om uw leerlingen correct Nederlands aan te leren?

Do you feel like you have the responsibility to teach your pupils a standard or correct form of Dutch?

Importance of standard Dutch

8. Hoe belangrijk vindt u Standaard Nederlands in de klas? En in de maatschappij?
What is the importance of standard Dutch to you in the classroom? And in society as a whole?

9. Heeft u het gevoel dat de samenleving uw leerlingen zal beoordelen op hun Nederlands taalgebruik? Op welke manier?
Do you feel like society will judge your students based on their Dutch language use? In which way?

10. Heeft u het gevoel dat succes gelinkt is aan Standaardnederlands?
Do you feel like success is linked to standard Dutch?

11. In welke situaties is Standaardnederlands gepast?
In which situations is standard Dutch appropriate?

12. Zijn er bepaalde contexten waarin Standaardnederlands niet nodig is?
Are there certain contexts in which standard Dutch is not necessary?

Informatie over deelname aan

Onderzoek masterscriptie: Teacher beliefs regarding language variation in multilingual children in Dutch primary education

Inleiding

Hierbij wordt u uitgenodigd om deel te nemen aan een wetenschappelijk online onderzoek ten behoeve van een masterscriptie voor de MA Interculturele Communicatie. Het onderwerp van dit onderzoek betreft de attitudes van docenten tegenover taalvariatie in meertalige kinderen in het Nederlandse basisonderwijs. Het onderzoek wordt uitgevoerd door Lianne Tan, masterstudente aan de Universiteit Utrecht. Begeleider van deze masterscriptie is dr. Deborah Cole, d.l.cole@uu.nl.

Hoe wordt het onderzoek uitgevoerd?

De methodes van dit onderzoek omvatten interviews met participanten met een achtergrond in het Nederlandse basisonderwijs. De interviews duren tussen de 30-45 minuten en vinden plaats via het online platform Zoom of via Teams. Er zijn geen risico's of belastingen verbonden aan deelname aan dit onderzoek. Er zit geen vergoeding verbonden aan de deelname.

Wat gebeurt er met uw gegevens?

Van de interviews worden audio- en video-opnames gemaakt. De data wordt geanonimiseerd/gecodeerd (gepseudonimiseerd) en vervolgens verwerkt in de masterscriptie. Deze data wordt voor minimaal 10 jaar bewaard vanaf het moment van publicatie, zoals beschreven in het [University policy framework for research data](#). De data in het onderzoek zal mogelijk in de toekomst worden gedeeld, opgeslagen of gepubliceerd. De onderzoeker heeft de verplichting de anonimiteit van de participanten te beschermen, gevoelige/traceerbare data zal daarom zoveel mogelijk worden geanonimiseerd en wordt enkel gedeeld met specifieke toestemming van het onderzoeksteam.

Wat zijn uw rechten?

Deelname is vrijwillig. Uw gegevens mogen alleen voor ons onderzoek verzameld worden als u hier toestemming voor geeft. Als u toch besluit niet mee te doen, hoeft u verder niets te doen. U hoeft niets te tekenen. U hoeft ook niet te zeggen waarom u niet wilt meedoen. Als u wel meedoet, kunt u zich altijd bedenken en op ieder gewenst moment stoppen — ook tijdens het onderzoek. En ook nadat u heeft meegedaan kunt u uw toestemming nog intrekken. Als u daarvoor kiest, hoeft de verwerking van uw gegevens tot dat moment overigens niet te worden teruggedraaid. De onderzoeksgegevens die wij op dat moment nog van u hebben, zullen worden gewist.

Goedkeuring van dit onderzoek

Heeft u een klacht of een vraag over de verwerking van persoonsgegevens, dan kunt u terecht bij de functionaris voor gegevensbescherming van de Universiteit Utrecht (privacy@uu.nl). Deze kan u ook helpen bij het uitoefenen van de rechten die u onder de AVG heeft. Verder wijzen we u erop dat u het recht heeft om een klacht in te dienen bij de Autoriteit Persoonsgegevens (www.autoriteitpersoonsgegevens.nl).

Meer informatie over dit onderzoek?

Voor het stellen van vragen en inwinnen van nadere informatie voor, tijdens en na het onderzoek kan er contact opgenomen met de onderzoeker via l.e.m.j.tan@students.uu.nl. Voor contact met de scriptiebegeleider kunt u terecht via d.l.cole@uu.nl.

Appendix D: Informed consent reconstruction

“First of all, thank you for taking part in this research. As you know, you have received an information letter regarding participation in this research and data collection before this interview. Now, I would like to ask you some questions to confirm that you have understood how your data will be used after this interview.

First, do you confirm that you have been informed adequately about the research via the information letter?

Have you been given the opportunity to ask questions about the research and that any questions you had have been answered satisfactorily?

Have you had the opportunity to thoroughly consider participating in this study?

Do you confirm that you are participating out of your own free will?

Do you agree that the data collected for scientific purposes is obtained and stored as stated in the information letter?

Do you agree that image and sound recordings are made for scientific purposes?

Do you understand that you have the right to withdraw your consent to the use of data, as stated in the information letter?

Do you have any questions before we start the interview?”

Appendix E: Coded excerpts

| Quote | Code | Theme |
|---|------|-------------------|
| Het beleid is gewoon een schoolbreed beleid | Goal | Teacher positions |
| Begrijpbaar kunnen uiten, dat vind ik al een hele stap | Goal | Teacher positions |
| Dan ben ik allang blij dat ze zich kunnen uiten in het Nederlands en dat ze ja dat ik ze kan begrijpen | Goal | Teacher positions |
| Leerlijnen en leerdoelen. Nou, dat zijn bepaalde doelen die ook in onze methodes verwerkt zijn waar wij aan werken. | Goal | Teacher positions |
| Mijn doel is Natuurlijk om aan die leerlijn doelen van SLO en van de methode om daaraan te voldoen | Goal | Teacher positions |
| Dat is ook wat wij vanuit de methodes Natuurlijk aan aanbieden. | Goal | Teacher positions |
| Omdat we vinden dat deze kinderen hetzelfde kunnen bereiken als andere kinderen. | Goal | Teacher positions |
| ik krijg ook wel heel erg aangestuurd van dat we niet per se heel laag moeten gaan inzetten op deze kinderen, dat ze ook gewoon de woorden moeten gebruiken die we normaal ook zouden gebruiken, maar dan gewoon met extra aandacht | Goal | Teacher positions |
| Omdat wij gewoon met die hoge verwachting en zo willen we ook verwachten we ook van de kinderen dat ze bepaalde dingen gewoon kunnen zeg maar. | Goal | Teacher positions |
| Maar zeg maar dus ... Nou, dat heeft een beetje te maken met die hoge verwachtingen denk ik dat je gewoon wel echt wil dat alle kinderen gewoon ja, het goede bereiken, zeg maar. | Goal | Teacher positions |
| Op het moment dat jij correct of netjes of standaard Nederlands kunt praten en kunt communiceren daarin. Het geeft je meer kans en dat zou ik voor deze kinderen gewoon heel graag willen om Op allerlei | Goal | Teacher positions |

| | | |
|--|------|-------------------|
| vlakken kansen te hebben op ieder niveau op helemaal niet vanuit gaan. | | |
| Ja, Als je het hebt over woordenschat ontwikkeling vind ik dat heel belangrijk en dat je jezelf kunnen uitdrukken en het ook uiteindelijk het kunnen begrijpen. | Goal | Teacher positions |
| En dan is het voornamelijk niet eens zozeer belangrijk voor het spreken, maar wel voor het begrijpen van. | Goal | Teacher positions |
| Tot ze zich blijven ontwikkelen. Ze zijn erg, blijf je ontwikkelen en de woordenschat ook groter. | Goal | Teacher positions |
| Ja, Ik denk dan moet je niet genoeg nemen met het feit dat het dan In de boodschap is, dan wel aangekomen, maar niet op de juiste manier. Ik denk van ja op het moment dat iemand een capaciteit heeft om dat uiteindelijk wel te kunnen, dan is het heel belangrijk dat je ja vooral op deze leeftijd zit. Daarin blijven stimuleren. Maar ook het gevoel. Ja dat je ze ook het gevoel geeft tot het op de manier hoe ze het hebben gezegd dat dat niet per definitie fout is | Goal | Teacher positions |
| Zichzelf kunnen verwoorden, voornamelijk ja, jezelf kunnen uitdrukken. Mijn belang ligt echt in het in het uitdrukken van zichzelf, dat je dus ook het hebben van een stem. | Goal | Teacher positions |

| | | |
|---|--|--|
| <p>[Probeer ik leerlingen voor te bereiden] Nee, niet zozeer nee. En Dat is meer Natuurlijk Omdat je die ervaring Natuurlijk zelf hebt, dat je dat Natuurlijk ook niet een ja niet bij Een ander wil doen? Ja dus ja qua voorbereiden dat slapen zeggen dan meer het stukje tot ik een bepaalde eis heb dat ze op een bepaalde ja in bepaalde mate in Nederlands spreken. Dat zou wellicht de voorbereiding kunnen zijn, Maar het is niet dat het echt mijn achterliggende gedachte is van oke, zodat ze dan in ja. In de toekomst daar geen problemen mee ervaren en Daarom dat ze Natuurlijk wel, maar ook weer het stukje dat ik echt wel geloof dat de kinderen uiteindelijk echt wel komen waar ze moeten komen. Maar Je moet ze Natuurlijk wel van alles toereiken op het moment dat je dat blijft doen, komen ze echt wel terecht. Dat is dan uiteindelijk terecht moeten komen.</p> | <p>Goal</p> | <p>Teacher positions</p> |
| <p>Het einddoel moet niet zijn dat ze zich dan In de toekomst laat maar zeggen, op een bepaalde manier kunnen verantwoorden tot ze dan De taal goed. Spreken en dat moet Natuurlijk het doel niet zijn. Ja, de verantwoording na en de ander maar meer de verantwoording naar zichzelf tot ze zichzelf dan blijven ontwikkelen. Ja het helpen ontwikkelen en het blijven ontwikkelen voornamelijk en niet stagneren op een bepaalde op een bepaald moment.</p> | <p>Goal</p> | <p>Teacher positions</p> |
| <p>Weinig tijd voor beleidsplan uitvoeren</p> | <p>Dealing with language variation</p> | <p>Language variation in classroom</p> |
| <p>Verplicht als leerkracht om om te differentiëren, dus echt wel verschillende niveaus aan te bieden</p> | <p>Dealing with language variation</p> | <p>Language variation in classroom</p> |
| <p>Ja, dat verbeter ik wel,</p> | <p>Dealing with language variation</p> | <p>Language variation in classroom</p> |

| | | |
|--|---------------------------------|---------------------------------|
| <p>het herhalen, Alleen dan op de goede manier. Herhalen nog een keer. Zo probeer je te herhalen en hopen dat het beklijft.</p> | Dealing with language variation | Language variation in classroom |
| <p>in mijn lessen en in gesprekken met kinderen is het toch echt het standaard Nederlands. En Ik vind Ik vind dat dat ook moet.</p> | Dealing with language variation | Language variation in classroom |
| <p>Maar verder bijvoorbeeld als zij als zij een spreekbeurt maken of dat soort dingen kijk, dan gaat het bij mij echt ook de powerpoint, maar ook wat ze vertellen, dat gaat bij mij dan om de opbouw van de spreekbeurt en opbouw wat ze vertellen in plaats van.</p> | Dealing with language variation | Language variation in classroom |
| <p>ik verbeter het niet altijd, want Dat is ook vervelend voor de kinderen</p> | Dealing with language variation | Language variation in classroom |
| <p>Mijn duo zeg maar, die doet dat ook wel heel vaak die zegt heel vaak gewoon.. Om het zou gewoon bijvoorbeeld te verbeteren, maar dan in een andere zin.</p> | Dealing with language variation | Language variation in classroom |
| <p>dus dan ben je niet heel erg direct aan zeggen van, Oh, dat doe je fout moet zo, maar dan zeg je het op de goede manier als antwoord terug,</p> | Dealing with language variation | Language variation in classroom |
| <p>Ik doe, Ik denk niet heel veel anders dan dat ik op een andere school zou doen, zeg Maar ik denk dat ik gewoon wel wat meer Let op de soort woorden die ik gebruik, dus ik probeer wel gewoon de wat makkelijkere woorden te gebruiken, zeg maar.</p> | Dealing with language variation | Language variation in classroom |
| <p>We zijn heel erg bezig met grammatica enzo dus als wij zo'n les daarin geven, we geven ze een opdracht ook in, dan zijn we ook echt wat daar op aan het letten en dan maken we niet perse onderscheid van. Nou, jij bent een nevenstroom, maar jij bent geboren in Nederland dus Dus jij mag het iets minder goed doen dan, dan zijn we gewoon echt aan het letten op het</p> | Dealing with language variation | Language variation in classroom |

| | | |
|--|--|--|
| <p>allemaal les gehad, dus ze moeten allemaal gewoon correcte Nederlandse zinnen voor.</p> | | |
| <p>Het is wel meer het doel van de opdracht waar het om gaat is, maar als hij bijvoorbeeld Een presentatie gaan geven en Het gaat meer om de inhoud van de presentatie of durf je voor de klas te staan dan let je Natuurlijk daarop en dan ga je niet helemaal letten Op maak je wel een goede zinnen. of Als je een taal opdracht maakt die heel erg gaat, over weet ik veel of je je fantasie kan gebruiken, of noem maar op. En dan ga je ook niet heel erg letten op. Ja, op goede zinnen dus Dit is ook een beetje afhankelijk van het doel van de les dus.. Ja Als het doel van de les bereikt?</p> | <p>Dealing with language variation</p> | <p>Language variation in classroom</p> |
| <p>, Ik kan wel eens zeggen Als ik het nAijk, dan zeg ik wel van oh, jij hebt hier ‘de’ geschreven, maar is eigenlijk ‘het’ Huis Ofzo, dan kan je er wel van zeggen. Maar je zegt, dan zeg ik wel erbij van, maar jij hebt wel een hele goeie, weet ik veel dit en dit gedaan en Dat is niet het hoofddoel van de les. Maar ja, ik zeg het wel bij Omdat het gewoon.. Dus als een kind er heel veel fouten in maakt, is het wel goed om er iets ook te zeggen, Maar ik ga dat niet als hoofddoel van de les zo allemaal aankruisen van Kijk, je hebt het allemaal fout. Dat doe ik dan niet. Nee.</p> | <p>Dealing with language variation</p> | <p>Language variation in classroom</p> |
| <p>En, aangezien wij wel voor alle kinderen Dezelfde taalmethode gebruiken dus in principe dezelfde dingen aanbieden</p> | <p>Dealing with language variation</p> | <p>Language variation in classroom</p> |
| <p>Oh, ik zou er Misschien best wel wat meer mee willen Doen om dat toch In de klas toch meer te gebruiken en toen hebben we ook op de school zelf wel een soort studiedag iets gehad over hoe kun je dit nou? Hoe kun je nou al die talen toepassen In de klas?</p> | <p>Dealing with language variation</p> | <p>Language variation in classroom</p> |

| | | |
|--|---------------------------------|---------------------------------|
| En daar kwamen we hele leuke ideeën uit, maar moet eerlijk zeggen, Ik ben nog niet aan toegekomen | | |
| probeer wel gewoon een Nederlandse taal, zoveel mogelijk te stimuleren, al weet ik ook dat het ook heel veel voordelen zit om juist wel hun moedertaal te doen, maar organisatorisch is dat nog wel. Eventjes een een uitdaging. | Dealing with language variation | Language variation in classroom |
| We hebben best wel een taalrijke omgeving. Daar hangen veel begrippen die ze moeten leren, zeg maar vanuit de taalmethode er hangen Spellingcategorieën er hangen veel woorden echt gaan richten op op school dus echt wel, ja volgens mij hangt dat onder schooltaalwoorden dan. | Dealing with language variation | Language variation in classroom |
| Ik ben er bezig door ze op het moment dat ze zoiets zeggen, dan probeer ik Ze zeg maar juist te verbeteren door de zin te herhalen op de juiste manier, dus niet te zeggen, oh, je zegt het verkeerd ofzo. dus dan probeer ik het juist. Op een juiste manier te herhalen Zonder ze daarin af te vallen. Van oh wat je nu zegt, is fout. | Dealing with language variation | Language variation in classroom |
| Omdat ik heel erg merk ja, Als je dat doet, dan blijf je bezig, want dan moet je continu bij sommige kinderen zeggen, nee, je zegt het fout en Ik wil helemaal niet benadrukken dat iets fout is, maar meer op welke manier je het juist wel in het Nederlands zou kunnen. | Dealing with language variation | Language variation in classroom |
| dus dat dat daar ben ik wel mee bezig en hetzelfde geldt als in een taal boekje, een verhaaltje schrijven waarin foute zinsconstructies of zoiets staat. Dan zal ik het niet altijd verbeterd, hangt van het doel af | Dealing with language variation | Language variation in classroom |

| | | |
|---|--|--|
| <p>en dat dat beetje afhankelijk van De situatie en het kind zelf Als het een kind is die eigenlijk normaal de mond niet opendoet en nu probeert. Dan zal ik daar nog meer op passen dat ze zich niet afgewezen voelt in wat ze zegt. Maar ik heb bij heel veel kinderen, herhaal ik gewoon wat ze zeggen op dan een manier waarin het volgens het Nederlands juist gesproken wordt.</p> | <p>Dealing with language variation</p> | <p>Language variation in classroom</p> |
| <p>maar ik zal het wel verbeteren om te zeg maar te helpen om te Laten zien van zo zou je de zin kunnen maken, Maar het is hier niet dat ik punten ga aftrekken Omdat hun zinnen niet kloppen</p> | <p>Dealing with language variation</p> | <p>Language variation in classroom</p> |
| <p>Ik gebruik absoluut geen jip en Janneke taal en en dat maakt het soms een beetje lastig dat ze me dan niet altijd kunnen volgen.</p> | <p>Dealing with language variation</p> | <p>Language variation in classroom</p> |
| <p>Dus ik, ik probeer echt gewoon te praten zoals ik ja eigenlijk altijd praat en zoals ik met mijn collega's plaats, zo praat ik eigenlijk ook tegen de kinderen en dat stimuleer ik ook altijd naar ouders</p> | <p>Dealing with language variation</p> | <p>Language variation in classroom</p> |
| <p>toen ik hier begon werken. Toen zei ik, oké, nu weer even centraal. Dat was dan echt Centraal, waar heb je het over?</p> | <p>Dealing with language variation</p> | <p>Language variation in classroom</p> |
| <p>We hebben hele fijne methodes waar ook heel veel woordenschat in voorkomt. En ook die woorden die dan voorkomen ook altijd vertalen. Ja en ook de ruimte bieden, tot dat ook mag op het moment dat je ineens lezen bent en je weet het woord niet echt die ruimte ook geeft tot dat dan ook kan en ook mag. Ja, soms hebben we echt woorden waarvan ik soms ook echt moet nadenken. Van oké, wat is dat dan? Maar dan ga ik Het ook gewoon opzoeken.</p> | <p>Dealing with language variation</p> | <p>Language variation in classroom</p> |

| | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------|
| Ik schrijf wel altijd het juiste woord erachter dan bijvoorbeeld. Dat doe ik dan wel. Ik reken het woord dan niet fout als ze het gaan hebben over beoordelen | Dealing with language variation | Language variation in classroom |
| De boodschap is Natuurlijk belangrijker, Maar de eis ligt ergens ook wel tot het in een goede ja in een goede formulering plaatsvindt. En daar help ik ze dan ook altijd bij en daar naar corrigeer ik ze dan ook altijd wel op. En, dat neemt niet weg dat ik de boodschap wel ontvangen heb, | Dealing with language variation | Language variation in classroom |
| Dus Ik wil het dan ook daarna nog wel eens na modellen. Want dat ik het dan eigenlijk hetzelfde terug zeg. | Dealing with language variation | Language variation in classroom |
| Nee helemaal niet. Nee, nee. En ja, dat komt Misschien met meer door mijn eigen achtergrond. En ook de school waar we Natuurlijk. Ja, de school waar ik Natuurlijk werk. Nee, dat heb ik eigenlijk helemaal niet. Ik. Ik kijk Misschien wel wat gericht na welk vak bijvoorbeeld bij een taal vak kijk ik niet naar je spelling of bij een Engels toets ga ik niet kijken of jouw Nederlandse spelling nou goed is gaan we dus dus daar kijk ik ook dan wel heel gering. Maar wel In de zin beoordelen van. Ik ben veel bezig met het verbeteren tijdens de opdrachten Ja, Maar het is niet dat ik een kind daar op ga afrekenen of zo. | Social judgment | Standard language in society |
| Ik denk als iemand een sollicitatiebrief krijgt met een brief met heel veel taal en spelfouten en een brief Zonder taal en spelfouten, wordt vaak die Zonder gekozen. | Social judgment | Standard language in society |
| Ik denk dat dat voor heel veel Mensen belangrijk is Omdat het Misschien minder intelligente... Je minder intelligent overkomt Als je spelfouten maakt | Social judgment | Standard language in society |

| | | |
|--|-----------------|------------------------------|
| ziet er gewoon professioneler uit en Ik denk dat dat vaak Mensen Mensen vinden, het er intelligente professioneler overkomen als er geen fouten in staan, | Social judgment | Standard language in society |
| ... maar ja, niet Iedereen is overal goed in. | Social judgment | Standard language in society |
| Ja, nou ja, en bij deze kinderen is het Natuurlijk al... De buitenlanders worden Natuurlijk vaak al afgerekend. Je hoort gewoon al heel vaak als een Mohammed en een Bart solliciteren zullen bij de meeste bedrijven Gekozen worden voor Bart. Als hun taalvaardigheid dan ook nog Minder is dan bij Bart. Dan denk ik dat ze daarop afgerekend zullen worden. | Social judgment | Standard language in society |
| Ik denk dat dat Ik denk dat kinderen met een migratieachtergrond eigenlijk al een nul achter staan. | Social judgment | Standard language in society |
| Als je dat het zo is in onze maatschappij, zodat je hoger wordt ingeschat of zo. Als je Als je beter bespreekt bent in het Nederlands, zeg maar en dat je ook met je schrijven enzo en bijvoorbeeld met een sollicitatiebrief dat soort Dingen dat Ik denk dat je dat het je wel verder brengt Als je als Je daar gewoon een goede basis, vindt hebt. | Social judgment | Standard language in society |
| Ik denk dat heel veel werkgevers en zo dan wel ja kijken naar of je een beetje goede zinnen maakt en of het allemaal een beetje klopt. | Social judgment | Standard language in society |
| En Ik denk al Als je heel veel fouten maakt dat Mensen al snel denken van oh, maar diegene zal vast ook niet heel slim zijn of zo, dus dan wordt het, denk ik eerder afgewezen. Ik denk wel dat het helpt om gewoon goed Nederlands te kunnen, zeg maar op papier en ook ja je spraak op zich wel, ja. | Social judgment | Standard language in society |

| | | |
|--|-----------------|------------------------------|
| want Ik denk dat Mensen dus erg beoordelen op je taal dat als Mensen je op voorhand niet kennen, zeg maar bijvoorbeeld een werkplek. En die krijgt een brief van jou of telefoontje en het klinkt niet goed of het ziet er niet goed uit qua Nederlands dat je dus al snel beoordeeld wordt het de stapel van nou deze niet, dus Ik denk wel dat het zeg maar indirect dan ook invloed heeft op je succes, | Social judgment | Standard language in society |
| . Maar ik denk wel dat de maatschappij weet je. Zo is ingericht dat het uiteindelijk wel uitmaak | Social judgment | Standard language in society |
| Ik denk vooral werk werkgebied eigenlijk. Denk ik sociaal gebied moet denk ik niet heel veel uitmaakt. | Social judgment | Standard language in society |
| Weet je, die maken niet minder makkelijk, vrienden dan andere kinderen. | Social judgment | Standard language in society |
| Ja, Ik vind dat wel belangrijk, Omdat ik ook het gevoel heb dat helaas nog in deze wereld er best wel veel Die afgerekend wordt op je Achtergrond, je naam en helemaal de manier van spreken op het moment dat jij Nederlands niet zou beheersen, | Social judgment | Standard language in society |
| dan word je eerder ingeschat als dom, terwijl dat helemaal niet zo hoeft te zijn, heel vaak ook niet. Maar je toch wel gewoon probeert om een kind Beschaafd Nederlands, maar ook correct Nederlands zeg maar aan te leren | Social judgment | Standard language in society |
| maar ook correct Nederlands zeg maar aan te leren om toch bepaalde voornemens die helaas In de maatschappij zijn om dat toch een beetje ze daarvoor te beschermen. | Social judgment | Standard language in society |

| | | |
|---|------------------------|-------------------------------------|
| <p>Ja, ik moet eerlijk zeggen, Ik heb daar geen ervaring mee met mijn blonde haren en blauwe ogen en Nederlandse Naam, maar jawel, hebt ik geloof wel hoor dat Mensen gewoon helaas met als ze Marokkaanse Turkse achternaam hebben dat ze minder snel aan de bak komen. Het moment dat zij Iemand willen helpen dat het eerder aangaf wordt gezien als Dat ze er iets voor terug zouden willen dat ze ze kwaad in zin hebben. En Dat is iets wat deze kinderen ook meekrijgen. Hun ouders komen Natuurlijk uit dezelfde hebben dezelfde problemen gehad.</p> | <p>Social judgment</p> | <p>Standard language in society</p> |
| <p>Misschien krijgen ze continu wel te horen van. Nou ja, ze moeten ons toch niet blablabla we doen toch Alleen maar alles fout en dat merk je bij de kinderen heel erg dat ze heel erg zijn van ik doe toch alles fout?</p> | <p>Social judgment</p> | <p>Standard language in society</p> |
| <p>Is je dan Toch bijvoorbeeld bij een sollicitatiegesprek, zit waar je Naartoe waar je dan met uitgenodigd. Ook al heb je helaas de achternaam, waardoor veel Mensen je niet zullen aannemen. Dat je dan Op het moment dat jij dan kunt Laten zien van, hé, Ze kunt bewijzen, Maar ik spreek Nederlands, Ik ben Nederlands, Ik ben niet geboren, dat dat zeker, of Ik ben hier niet geboren, maar alsnog ik voldoe aan jouw standaard wat jouw standaard van Nederland is Dat ze dan toch meer kans hebben dan Als je daar zou staan met foute zinnen</p> | <p>Social judgment</p> | <p>Standard language in society</p> |
| <p>En als jij de Nederlandse taal beter beheerst, dan denk ik dat jij je ook makkelijker kunt redden daarin en dat Mensen eerder wat van je aannemen en zeg maar zo.</p> | <p>Social judgment</p> | <p>Standard language in society</p> |
| <p>Ik denk dat dat hier in Nederland wel zo is. Ja, en dan Ja, meer zeg maar kansen die je krijgt, want je hebt echt niet voor elke baan Nederlands nodig. Echt niet, maar om de kinderen In de klas te kans te bieden om</p> | <p>Social judgment</p> | <p>Standard language in society</p> |

| | | |
|--|------------------------|-------------------------------------|
| <p>iets te doen wat zij leuk vinden en waar zij goed in zijn.</p> | | |
| <p>Of gewoon überhaupt Mensen Alleen worden, wordt al gelijk afgerekend op het feit dat zij Nederlands niet goed beheersen. Of dat ze de zinnen die ze maken erg eenvoudig zijn en dat Mensen denken, oh, die zal wel dom Zijn, terwijl dat Natuurlijk helemaal niet hoeft, Alleen Gewoon op ja Nederlandse taal vlak gauw niet zo sterk zijn. Nou, dat hoeft niet te betekenen dat je op andere vlakken niet ontzettend slim kunt zijn.</p> | <p>Social judgment</p> | <p>Standard language in society</p> |
| <p>Ik weet het niet precies hoor, maar waar ik het zelf met een vriend van mij die dan uit Australië komt ik gewoon merk van ja, mijn echte, diepe gevoelens of zo Als ik die in het Engels zou moeten uiten. Ik kan het wel, Maar ik merk dat ik het makkelijker met iemand anders zou doen waar het in mijn eigen taal gebeurt.</p> | <p>Social judgment</p> | <p>Standard language in society</p> |
| <p>En Ik kan me ook voorstellen dat dat bij kinderen, zo is die als jij op het moment of Mensen die de taal gewoon niet goed genoeg beheersen, dat je dan eerder zult zoeken naar Mensen van je eigen taal dat Je kunt terugvallen in wat jouw moedertaal is en andersom. Ook zeg Maar dat als Mensen dat aan jou zouden willen vertellen en denken, oh, Maar ik weet niet helemaal of ze nou wel begrijpen en dus Ik denk wel dat dat lastig ja moeilijkheden zou kunnen opleveren. Ook al zou je het Misschien allemaal wel begrijpen, Maar dat lijkt dan voor een ander Niet zo Misschien doordat er onjuiste zinsbouw Constructies of Daar fouten in gemaakt worden, denk ik meer weer een beetje net niet helemaal serieus genomen. Niet weten wat je aankunt. (Dan lijk je) niet geïnteresseerd of niet diepgaand genoeg en andere kant ook op dat dan als</p> | <p>Social judgment</p> | <p>Standard language in society</p> |

| | | |
|--|------------------------|-------------------------------------|
| <p>iemand tegen jou het zou willen dat je dan Misschien dat ie Misschien ook wel zit.</p> | | |
| <p>Een begrafenis moest ik aan denken eigenlijk hele nette chique gelegenheden waar je bijvoorbeeld ja In de rechtszaal, Als je voor veel Mensen zou moeten spreken, dan denk ik dat het wel In ieder geval heel erg in Nederland. Wel geacht wordt van je dat je op een bepaalde manier een bepaald level Nederlands zult spreken.</p> | <p>Social judgment</p> | <p>Standard language in society</p> |
| <p>Je ziet het bijvoorbeeld al in talkshows dat Mensen ondertiteld worden die in een die in het Nederlands maar dan gebrekkig Nederlands spreken.</p> | <p>Social judgment</p> | <p>Standard language in society</p> |
| <p>Als je voor je gevoel met iemand praat die niet op hetzelfde spreek Niveau zit Omdat je Misschien ook hebt dan inderdaad weer het gevoel krijgt. Die persoon is minder slim dat je dan weer op de intelligentie eraan hangt en dat je dan Misschien toch iets meer op de hoede bent op je hoede bent van; Als ik nu mezelf openstel, begrijpt de persoon me wel.</p> | <p>Social judgment</p> | <p>Standard language in society</p> |
| <p>Het is Natuurlijk wel uiteindelijk, ja, de woordenschat die je ook nodig hebt om bijvoorbeeld. Een mailtje te Typen, maar ook om te kunnen communiceren met je collega's.</p> | <p>Social judgment</p> | <p>Standard language in society</p> |
| <p>Als ik ga kijken naar mijn eigen ervaring van toen destijds en nu begint dat wel wat minder te worden, dus Er is al wel wat meer acceptatie Dat idee, Maar dat is meer mijn eigen eigen gevoel, een eigen mening door mijn eigen ervaringen, dus Er is al wel wat meer acceptatie dan dan dat er voorheen was. Maar goed, We zijn er nog niet, dus uiteindelijk worden ze daar wel op beoordeeld. Ja.</p> | <p>Social judgment</p> | <p>Standard language in society</p> |

| | | |
|---|-----------------|------------------------------|
| Bijvoorbeeld het hebben van een baan, het kijken naar sollicitaties tot eigenlijk wel onderscheid in werd gemaakt en dan wordt er nu Natuurlijk nog steeds, maar wel minder dan dat het daarvoor was | Social judgment | Standard language in society |
| Ja op het moment dat je gaat solliciteren en en je hebt al een Nederlandse naam of een buitenlandse naam, werd er vroeger eigenlijk wel naar gekeken van? Hé, dan gaat mijn voorkeur dan toch naar de Nederlandse staan, Maar dat wil niet per. Definitie zeggen dat dat die dan betere kwaliteiten heeft. | Social judgment | Standard language in society |
| Dat er genen dan ook wel die link maakt naar ja naar de intelligentie van de ander | Social judgment | Standard language in society |
| En heb je dan ook zelf het gevoel dat je dan die verantwoordelijkheid hebt om je eigen leerlingen te helpen om zo goed mogelijk hun taalvaardigheid aan te scherpen Om zichzelf te kunnen verweren In de maatschappij. | Social judgment | Standard language in society |
| We hadden Natuurlijk laatste hadden laatst. Hadden we iemand? Op school die voorlichting kwam geven over tweetaligheid en Dat was een vrouw die zelf ook moeder Nederlands als tweede taal had. Dus mevrouw was al régine was Engels. En ja, de manier is in Nederlands praat. Was niet zo ja, was niet het standaard Nederlands gebruikt hier en daar wat lastiger woorden hoort Als je kijkt naar zinsopbouw en Dan gaan we die kale fouten dan dan waren die ja, waren dat echt wel veel, maar die vrouw die rijdt altijd al bouwt universiteit hier in Nijmegen, dus die ja snap je dus die link hoeft niet Altijd gemaakt te worden. | Social judgment | Standard language in society |
| Nee dat dat op dat gevoel heb ik iets? Nee, ja, ik geloof ook Natuurlijk. Kinderen komen altijd wel terecht. Was uiteindelijk terecht horen te komen. Als | Social judgment | Standard language in society |

| | | |
|--|----------------------------|-------------------------------------|
| ik kijk naar deze kinderen, hoeft dat niet per se hun succes. Te zijn? Nee, echt niet. | | |
| Nee, Ik denk dat het dan Echt op basis van carrière is. | Social judgment | Standard language in society |
| Misschien laat maar zeggen met mijn eigen ervaringen op de hand. Ik werd altijd afgerekend op taalfouten. Dat was in alle verslagen die Ik heb ingeleverd. Zaten taalfouten en dat werd dan altijd heel anders naar gekeken dan wanneer Een Nederlandse student dan iets inleverde. En soms wanneer ik zelfs? Echt iemand het hebt Laten doorlezen, was altijd de feedback. Ja, er staan taalfouten in, snap je, dus er wordt. Er wordt altijd gezocht en dan is dat het standaard dingetje. Wat dan wordt gezegd en eigenlijk ook naar wordt gezocht en naar wordt gevestigd, dus het wordt echt altijd wel op een andere manier ja naar gekeken. | Social judgment | Standard language in society |
| als jij Natuurlijk wil groeien als persoon of op je werk of zo, dan moet je eigenlijk dan moet je taal kennen. | Standard language ideology | Teacher positions |
| Ik denk dat taal hoort Natuurlijk bij een land, dus Het is wel ook een bepaalde cultuur wat erbij hoort. | Standard language ideology | Teacher positions |
| Ja, Ik denk vooral bij leerkrachten. Ik denk dat zij, maar dan heb ik het ook over professoren op Op de universiteit, Ik vind dat zij een goede taalvaardigheid moeten hebben. | Standard language ideology | Standard language in society |
| Ik denk wel heel belangrijk aangezien. Ja wat Ik net zei dat ze ook wel gewoon wil dat deze kinderen dezelfde kans krijgen als andere kinderen, dus dan Is denk juist belangrijk dat je, net zoals dat je tegen andere kinderen zou praten, zelfde tegen hun praat. | Standard language ideology | language variation in the classroom |

| | | |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Ik denk ja als jij een brief schrijft of iets een opdracht schrijft en jouw zin hebt, kloppen niet helemaal in goed Nederlands. Ik denk dat ja, maakt niet uit eigenlijk waar je naartoe gaat | Standard language ideology | Teacher positions |
| omdat wij weten dat gewoon veel kinderen een achterstand hebben | Language variation in the classroom | Language variation in the classroom |
| Gewoon echt fout | Language variation in the classroom | Language variation in the classroom |
| Deftige woorden en moeilijke woorden horen (native nederlandse kinderen) | Language variation in the classroom | Language variation in the classroom |
| merk ik ook dat kinderen dan gewoon bepaalde woorden niet kennen of zinnen vervormen | Language variation in the classroom | Language variation in the classroom |
| Nou lidwoorden vinden ze altijd heel moeilijk, dus nou, het wordt nog heel vaak verkeerd Gezegd, het kat of zo, ja, noem maar wat gewoon dat soort dingen wel vaak verkeerd en inderdaad zinnen worden soms gewoon niet helemaal op correcte manier uitgesproken, dus dan verwisselen ze dingen die niet helemaal grammaticaal juist zijn. | Language variation in the classroom | Language variation in the classroom |
| Je moet wel heel veel extra aandacht aan. Woordenschat en aan taal besteden Omdat je gewoon het best wel lastig is om beginsituatie van kinderen in te schatten, Omdat ze soms zich nog best wel verbaal prima kunnen uitdrukken. Maar dan kom je erachter dat ze eigenlijk Alleen maar gewoon een paar zinnnetjes heel goed kunnen en dan de rest verder niet. | Language variation in the classroom | Language variation in the classroom |
| de zinsconstructie van veel kinderen gewoon echt nog niet klopt | Language variation in the classroom | Language variation in the classroom |

| | | |
|---|--|--|
| <p>Het is Natuurlijk wel afhankelijk de mate van Hoe lang ouders in Nederland zijn. Dat merk je echt als ouders hier zelf al geboren zijn. Dan merk je gewoon dat de Nederlandse taal ze stuk ja ze die zijn ze een stuk vaardiger dus dan de kinderen zijn het daar ook een stuk vaardiger Dan bijvoorbeeld als ouders hier pas later gekomen zijn en helemaal Als de kinderen hier niet geboren zijn.</p> | <p>Language variation in the classroom</p> | <p>Language variation in the classroom</p> |
| <p>Of ik snap haar niet helemaal en dan moet ik paar woorden eruit Vissen waarvan Ik denk, oh Die snap ik en dan zorgt van proberen te achterhalen wat ze bedoelt, dus Dit is wel gewoon echt wel. Ja wel, pittig.</p> | <p>Language variation in the classroom</p> | <p>Language variation in the classroom</p> |
| <p>Dat zijm gewoon de kinderen die zeg maar wel Nederlands, echt gewoon goed beheersen dat die nou ja veel eerder al naar een moeilijkere woorden grijpen en onthouden en gebruiken en dat andere kinderen nog daar best wel een beetje in blijven hangen in, zeg Maar de basis de basiswoorden daar echt nog wel zoekende in zijn daar ook nog niet altijd.</p> | <p>Language variation in the classroom</p> | <p>Language variation in the classroom</p> |
| <p>, is zijn vaak de meest simpele woorden die ze dan Niet begrijpen</p> | <p>Language variation in the classroom</p> | <p>Language variation in the classroom</p> |
| <p>Ja voornamelijk de zinsopbouw klopt vaak niet, dus en de vervoegingen van woorden. vooral de vervoegingen naar het naar de verlede</p> | <p>Language variation in the classroom</p> | <p>Language variation in the classroom</p> |
| <p>Ik denk het standaard Nederlands, Ik denk dat dat dat dat de standaard moet zijn In de klas, want Dat is wat ze straks ook bij op de middelbare school of in hun werk. Dat is toch de taal die Iedereen spreekt,</p> | <p>Preparing for future</p> | <p>Teacher positions</p> |
| <p>Als ze later in Amsterdam gaan werken, dan is het makkelijker als ze standaard Nederlands hebben gehad dan dialect.</p> | <p>Preparing for future</p> | <p>Teacher positions</p> |

| | | |
|--|----------------------|-------------------|
| kijk als zij later brieven moeten lezen of boeken moeten lezen of dat soort dingen, dan hebben zij het standaard Nederlands nodig en met dialect kom je dan niet zo ver dus. | Preparing for future | Teacher positions |
| bereiden hun ook wel voor op de middelbare school | Preparing for future | Teacher positions |
| op de school middelbare school om gewoon alles goed te kunnen begrijpen. En ook in hun werk, maar ook in communicatie later met collega's. | Preparing for future | Teacher positions |
| hebt het Nederlands nodig, Als je hier blijft wonen heb je Het altijd nodig in ieder in ieder beroep moet je solliciteren. In ieder beroep moet je wel eens iets in mails schrijven, dus. | Preparing for future | Teacher positions |
| Omdat Mensen echt nog wel dat professioneel professionele beeld hebben. Zo van heb je succes dan.... Ja, kun je ook nette brieven opstellen of wat dan ook? Maar ja, ik hoor wel om me heen wel wat bedrijven of dingen waar die daar steeds minder naar kijken en die proberen naar te kijken naar de kwaliteiten van iemand. Ja dus, maar ja, Omdat dat nog wel bij heel veel denk ik heel veel bedrijven en functies wel de standaard is, probeer ik dat wel aan De kinderen mee te geven? Van, je hebt het nodig | Preparing for future | Teacher positions |
| Maar in principe moet je gewoon zelf de aanbieden, want Ik denk dat Als je iets heel anders gaat doen, zij Natuurlijk uiteindelijk ook gewoon In deze maatschappij Functioneren dus voor hun is het ook goed om gewoon ABN dan eigenlijk te krijgen, ja. | Preparing for future | Teacher positions |
| Ben je wel bezig met ze klaar te stomen voor de echte wereld? Zeg maar. | Preparing for future | Teacher positions |

| | | |
|---|-----------------------------|-------------------------------------|
| <p>Maar ik echt geloof dat er ineens de kinderen Dat er echt kinderen zijn die het dokter, die als ze dat zouden willen, dat zouden kunnen bereiken. En, daar heb je het wel voor nodig nodig hier om als jij hier in Nederland, dokter of advocaat of politie of wat dan ook zou willen worden.</p> | <p>Preparing for future</p> | <p>Standard language in society</p> |
| <p>Maar om voor die kinderen ook hun droom na te kunnen jagen, denk ik wel dat het belangrijk is dat je bijdraagt aan een zo goed mogelijk, ook verbalen uitdrukking van jouw kunnen. En helemaal in die beroepen waar je ook moet spreken. Ja, als jij dat op dat moment niet in correct Nederlands kunt, dan ben ik bang dat Mensen je niet serieus gaan nemen. Hoe goed je ook bent in je werk. Het heeft hem vaak toch een streepje. Ja, een minnetje krijg je op als jij als jij eerste indruk dat vlak niet goed is, ja, dan zullen ze denk ik eerder kiezen voor iemand die, Waarvan ze wel de eerste indruk goed is Als je kijkt of het eventueel zeg Maar de kwaliteit tegelijk zijn verder.</p> | <p>Preparing for future</p> | <p>Standard language in society</p> |
| <p>Als je kijkt naar de 21 eeuwse vaardigheden, is dat echt wel heel belangrijk. Ja, want Dat is uiteindelijk ook wel hetgeen wat je tegen gaat komen op je werk, want Dat is uiteindelijk waar we de kinderen voor klaarstomen.</p> | <p>Preparing for future</p> | <p>Teacher positions</p> |
| <p>kijk als jij als jij een goede taalvaardigheid hebt, het kan je Alleen maar helpen. Dus dat ja, Dat is wel wat ik ze mee wil brengen van hé, weet je, oefen goed, want je hebt ja, je hebt het Nederlands nodig,</p> | <p>Responsibility</p> | <p>Teacher positions</p> |
| <p>Maar ja, ik voel wel dat ik er gewoon stukjes aan bijdraag, Maar het ligt ook heel erg bij hunzelf en de extra juf die hun extra taalondersteuning geeft en de andere juf en de andere juf In de school en gewoon Iedereen die een beetje in hun leven Is zeg maar, ja.</p> | <p>Responsibility</p> | <p>Teacher positions</p> |

| | | |
|---|---|-------------------------------------|
| <p>En, Ik weet niet of het per se heel erg bewust bezig ben met het correcte Nederlands, Maar ik denk wel van ja, ik zou elk kind wat van school afkomt, graag zo goed zoveel mogelijk willen leren en Willen bijdragen aan hoe zij later in hun leven dingen kunnen doen en Ik denk dat we op een Redelijk correct Nederlandse manier te spreken dat dat heel erg zou kunnen helpen</p> | <p>Responsibility</p> | <p>Teacher positions</p> |
| <p>En daarbij denk ik heel erg dat Ik kan bijdragen Onder andere is het hulp bieden aan de Nederlandse taal om zich gewoon redzaam te maken</p> | <p>Responsibility</p> | <p>Teacher positions</p> |
| <p>Ja of in ieder geval een bijdrage aan te leveren. Ik weet, Ik weet niet of ik ze daadwerkelijk op hetzelfde punt ga krijgen als die ene Nederlandse jongen die al vanaf jongs af aan het hoort. Maar ik zou er wel heel graag 1 grote bijdrage aan willen leveren om in ieder geval zoveel mogelijk weer uit te halen bij elk kind.</p> | <p>Responsibility</p> | <p>Teacher positions</p> |
| <p>Dat is wel een lastige vraag, want nou ja, wanneer iets iets goed.... Ik denk dat dat voor Iedereen persoonlijk anders is</p> | <p>Resistance to standard language ideology</p> | <p>Teacher positions</p> |
| <p>Ik vind dat wel zonde, want dan denk ik bij sommige banen, kijk als jij op een baan solliciteert, op een baan in, weet ik veel, leidinggevende in een winkel, dan heb jij die taalvaardigheid minder nodig. Kijk als leerkracht iemand met heel veel spel spelfouten als leerkracht, Persoonlijk vind ik dat niet kunnen, want Dat is wat je de kinderen moet gaan leren. Maar maar Solliciteer jij voor als leidinggevende RS of als timmerman of als waar je taal minder nodig hebt, dan vind ik dat persoonlijk zonde, want dat zegt niks over iemand anders Andere kwaliteiten en Ik denk dat dat nu Teveel nog gebeurt ja dat Mensen afgerekend worden op hun spelfouten.</p> | <p>Resistance to standard language ideology</p> | <p>Standard language in society</p> |

| | | |
|---|--|------------------------------|
| Terwijl ja, Ik heb ook wel eens gehoord, een directeur van een bedrijf. Ja, die had dyslectie, die maakt spelfouten of die... Maar dat betekent niet dat hij zijn functie niet goed kan doen, dus Ik denk dat het vooral dat Mensen dan vooral aan een voordeel vooroordeel hebben over.. Oh, weet je? Dit is zal wel een dom persoon zijn, of ja. | Resistance to standard language ideology | Standard language in society |
| Maar uiteindelijk zegt een opleidingsniveau ook niet zoveel over iemand. | Resistance to standard language ideology | Standard language in society |
| Ik vind het op andere in andere situaties. Ja, zou het denk ik veel beter zijn als er gekeken wordt naar kwaliteit in plaats van naar taalvaardigheid. | Resistance to standard language ideology | Standard language in society |
| Het komt Natuurlijk professioneler en netter over als iemand een goede taalvaardigheid heeft, maar uiteindelijk als puntje bij paaltje komt, is het helemaal niet zo belangrijk. | Resistance to standard language ideology | Standard language in society |
| Maar ik denk dat het Natuurlijk ook wel goed is om het te blijven aanbieden, want je wil Natuurlijk dat Mensen of in ieder geval Ik wil dat mijn leerlingen gewoon zo goed mogelijk Nederlands leren als mogelijk is. Maar ik hoop gewoon dat er bij kinderen of later bij leerlingen, studenten, Als zij daar wel moeite mee hebben, dan hoop ik dat daar ook doorheen gekeken kan worden. Dus dat is een beetje.. maar ja, je haalt me eigenlijk onderuit nu met mijn eigen dingen die ik zeg, maar je hebt wel gelijk van. Ja, Waarom is het dan eigenlijk belangrijk Als je eigenlijk hoopt dat het later tijdens het sollicitatiegesprek of tijdens wat dan ook niet meer belangrijk is? | Resistance to standard language ideology | Standard language in society |
| Dus Het is niet per se dat als je minder goed Nederlands kan, of je of je of je klinkt nog wat minder | Resistance to standard language ideology | Standard language in society |

| | | |
|---|--|------------------------------|
| bespraakt in het Nederlands dat het dan Gelijk ook lager niveau is ofzo. | | |
| Maar ik denk Als je echt goed inzoomt, zeg Maar dat die kinderen kunnen niet dingen minder goed op andere kinderen, dus ze kunnen ook bijvoorbeeld rekenen of spelling of Andere creatieve dingen ofzo, dus uiteindelijk moet het niet uitmaken. | Resistance to standard language ideology | Teacher positions |
| Dus tuurlijk kan het uitmaken in je functioneren Omdat je daardoor bepaalde dingen lastiger vindt Maar in het basis is het niet per se dan zo dat je dat ook niet kan. Het is gewoon Als je het lastig vindt Als je de taal niet begrijpt Als het in hun eigen taal zouden maken, dan zouden ze Misschien wel goed kunnen. Dus Het is gewoon wel hoe Mensen er naar kijken inderdaad, want ja, in principe kan iemand ergens heel goed in zijn, maar door de taal wordt niet anders dan beoordeeld. | Resistance to standard language ideology | Teacher positions |
| ik juist in deze kinderen zie je dat intelligentie niet door taal komt, zeg maar niet daaraan waar zij hangt, ziet hoe sommige kinderen hoe slim ze zijn. | Resistance to standard language ideology | Teacher positions |
| Maar ja, ze hebben gewoon nog niet het onderwijs of de hulp in het Nederlands gehad die andere kinderen wel zullen hebben, waardoor ik toch denk, ja, je hebt ongelijke kans, terwijl je eigenlijk evenveel zou kunnen. Evenveel potentie hebt, maar Niet de gelijke kans hebt gehad | Resistance to standard language ideology | Standard language in society |