



Radboud Universiteit

Meertaligheid , doe er je voor*oor*deel mee?

Hoe ervaren meertalige leerlingen de manier waarop hun leerkracht met hun thuistaal omgaat?

Julia van Asperen

S1064277

Pre-master: Nederlands als tweede taal: Docent en Expert

Juni 2022

Eerste begeleider: dr. Eva Knopp

Tweede begeleider: dr. Sharon Unsworth

Voorwoord

Deze scriptie is geschreven ter afsluiting van mijn pre-master Nederlands als Tweede Taal: Docent en Expert aan de Radboud Universiteit in Nijmegen. In oktober 2021 ben ik betrokken geraakt bij het onderzoek van dr. Eva Knopp, dr. Claire Goriot en dr. Chantal van Dijk, genaamd 'How do children growing up with more than one language in the Netherlands experience their bilingualism?'. Voor dit onderzoek heb ik een deel van de dataverzameling mogen doen en ook mocht ik meedenken over de vormgeving van het onderzoek. Op deze manier heb ik kennis gemaakt met wetenschappelijk onderzoek. Na voltooiing van de dataverzameling begon het proces waarin ik mijn eigen onderzoeksvraag moest gaan vormgeven. Eva Knopp heeft mij hierin begeleidt.

Tijdens het afgelopen studiejaar heb ik veel geleerd over wetenschappelijk onderzoek doen en heb ik inzichten ontwikkeld over mijn interesses binnen mijn vakgebied; Nederlands als tweede taal. De sociale, culturele aspecten die bij dit vakgebied horen spreken mij erg aan.

Mijn begeleidster Eva Knopp heeft mij enorm geholpen in dit proces. Met haar heldere communicatie, geruststellende woorden waar nodig en deskundigheid heeft zij mij op een prettige manier kennis laten maken met het wetenschappelijke onderzoek. Ondanks de bijzondere omstandigheid waarin ik een deel van mijn scriptie heb moeten schrijven; een tijd waarin de universiteit gesloten was en het onderwijs deels vanuit huis moest plaatsvinden. Haar wil ik dan ook erg bedanken voor haar betrokkenheid, enthousiasme en het vertrouwen. Ook ben ik mijn naaste familie en vrienden dankbaar voor de steun en geruststelling die zij mij geboden hebben. In het bijzonder mijn ouders, zus en Kas.

Ik kijk met plezier en trots terug op dit afgelopen jaar. Ik wil u veel leesplezier wensen.

Julia van Asperen

Inhoudsopgave

Voorwoord	2
Inhoudsopgave	3
Samenvatting	4
1 Inleiding	4
2 Theoretische achtergrond	5
2.1 Meertaligheid	5
2.2 Meertaligheid in het onderwijs	6
2.3 Taalprestige en taalattitude	7
2.4 Eerder onderzoek	8
2.5 Het huidige onderzoek	9
3 Methode	10
3.1 Ontwerp	10
3.2 Instrument	11
3.3 Participanten	11
3.4 Procedure	11
3.5 Data-analyse	12
4 Resultaten	12
4.1 Correlaties	12
4.2 Gemiddelde ervaren tolerantie, waardeoordeel, stimulatie	14
4.3 Independent Samples T-Test	15
5 Discussie	17
5.1 Bespreking resultaten	17
5.2 Mogelijke andere verklaringen van de resultaten	18
6 Conclusie	19
Referenties	21
Bijlage 1 Volledige vragenlijst	24

Samenvatting

In de multiculturele samenleving van tegenwoordig heersen nog altijd vooroordelen over inwoners met uiteenlopende culturele achtergronden. Zowel binnen als buiten het onderwijs vindt bevooroordeelning plaats op basis van onder andere hun thuistaal (Grondelaers, van Hout & van Gent, 2018; De Angelis, 2011) en ook leerlingen ondervinden hier nadelige gevolgen van. Dit onderzoek heeft als doel te achterhalen wat de ervaring van meertalige basisschoolleerlingen is omtrent de manier waarop hun leerkracht omgaat met de thuistaal. Binnen deze groep leerlingen is een tweedeling gemaakt; een groep had een thuistaal met hoog aanzien (Duits en Engels) en een groep met laag aanzien (Pools en Turks). Om te onderzoeken of deze twee groepen verschillende belevingen hadden over dit onderwerp, is bij 24 participanten een vragenlijst afgenomen met stellingen die ingaan op de dimensies; tolerantie van leerkracht jegens de thuistaal, waardeoordeel van de leerkracht over de thuistaal en de stimulatie van de leerkracht van het Nederlands. Deze vragenlijst is een replica van de vragenlijst die Goriot, Denessen, Bakker & Droop (2015) hebben gebruikt. Uit de analyse van de resultaten is gebleken dat de onderzochte groepen niet significant van elkaar verschilden op de dimensies. Er zijn tussen de onderzochte groepen dus geen verschillen in beleving van de omgang met de thuistaal door de leerkracht. Wel zijn er een aantal discussiepunten die mogelijk invloed hebben gehad op de uitkomsten van dit onderzoek. Dit zijn punten als de leeftijd van de participanten, de representativiteit van de steekproef, introductie van een Likertschaal en de formulering van de test items.

1 Inleiding

“Opinie: ‘Sta leerlingen toe hun thuistaal op school te gebruiken, dat bevordert de prestaties.’” (Blom, de Fockert & Yilmaz, 2021). Deze kop stond op 10 december 2021 in Het Parool. Het geeft de tweedeling tussen de (wetenschappelijke) theorie en de praktijk treffend weer. In wetenschappelijke onderzoeken worden keer op keer de (cognitieve) voordelen van meertaligheid aangetoond, terwijl in het onderwijs nog altijd misvattingen heersen zoals dat meertaligheid een negatieve invloed heeft op (school)prestaties (van Beuningen & Polisenska, 2019; De Angelis, 2011).

Meertaligheid is iets wat bij de samenleving van tegenwoordig meer regel dan uitzondering is. Zo geeft bijna een kwart de ondervraagde personen in het onderzoek van Schmeets en Cornips (2021) aan dat Nederlands niet de thuistaal is. Om nog niet te spreken over het deel van de Nederlandse bevolking dat twee of meer vreemde talen spreekt. Uit onderzoek van Eurobarometer (2012) spreekt 77% van de Nederlandse bevolking minstens twee vreemde talen. Uit de cijfers van het CBS (z.d.) blijkt dat er in 2021 zo'n 250.000 personen naar Nederland zijn geïmmigreerd. Ruim de helft van deze groep heeft een Europese achtergrond, de grootste groep is Pools, gevolgd door Syrië, Duitsland, Roemenië en Turkije. Al deze immigranten nemen hun moedertaal mee en zorgen zo voor een diverse samenleving.

In het krantenartikel van Het Parool wordt het belang van de acceptatie en aanmoediging van meertaligheid in het onderwijs benadrukt; het zou namelijk bijdragen aan kansgelijkheid en het welbevinden van de leerling. Ook is in dit stuk te lezen dat er steeds meer scholen zijn die meertaligheid faciliteren, en dat uit onderzoek op deze scholen bleek dat er bij de leerlingen sprake was van minder schooluitval, betere leerprestaties en meer zelfvertrouwen (van Beuningen & Polisenska, 2019). Onderwijs dat ruimte biedt voor het stimuleren van meertalige vaardigheden van zijn leerlingen, kan werken aan onder andere talensensibilisering. Het doel daarvan is het creëren van taalbewustzijn en (meertalige) identiteitsontwikkeling en zorgt er eveneens voor dat kinderen opgroeien met een open blik ten aanzien van een diverse wereld

met verschillende talen en culturen. Dit kan door simpele activiteiten zoals het zingen van liedjes in verschillende talen, het praten over gerechten uit verschillende landen en het benutten van landen en hun culturen in thema's die gekozen worden in het onderwijs. (Gielen, Padmos, Philips & Truyts, 2012)

Het onderzoek van van Beuningen en Polisenska laat echter zien dat de scholen die deze manier van werken hanteren uitzonderlijk zijn. Wanneer je kijkt naar het percentage scholen dat meertaligheid echt benut dan zie je dat dit maar 13% is.

Maar, er dient wel een nuance gemaakt te worden; niet alle meertaligheid wordt uitgesloten in het onderwijs. Het spreken van een westerse taal als Engels, Duits of Spaans wordt weldegelijk toegejuicht door docenten. Er is zowel in het onderwijs als daarbuiten, een onderscheid te zien in behandeling tussen westerse talen en niet-westerse talen. Zoals Woolard in 1998 al stelde: 'Ideologieën over taal gaan zelden over enkel taal.' In Nederland heersen bijvoorbeeld veel vooroordelen over Oost-Europese arbeidsmigranten; zij zouden zorgen voor oneerlijke concurrentie in wonen en werken, zij misbruiken sociale voorzieningen en zijn crimineel en zorgen voor overlast (Expertisecentrum Flexwonen voor Arbeidsmigranten, 2016). Deze vooroordelen spelen mogelijk ook een rol in de ervaring die kinderen met een andere thuistaal opdoen in het onderwijs. Het belang van een goede band tussen leerkracht en leerling wordt bevestigd in het onderzoek van Chen, Jiang, Justice, Lin, Purtell en Ansari (2020). Zij hebben aangetoond dat leerlingen die een sterke band voelen met hun leerkracht, zich sociaal meer gesteund voelen en zich beter gedragen. Wanneer een leerkracht vooroordelen over een leerling heeft op basis van zijn of haar achtergrond, is het aannemelijk om te zeggen dat het opbouwen van een dergelijke band bemoeilijkt wordt.

In het verslag dat voor u ligt zal eerst een beeld geschetst worden vanuit de literatuur. Hierin worden de thema's meertaligheid (in het onderwijs), taalprestige/taalattitude en eerder onderzoek uitgelicht. Hierbij worden onderzoeksvragen, deelvragen en hypothesen geformuleerd. Vervolgens wordt de opzet van het huidige onderzoek uitgelegd en hierna worden de resultaten gepresenteerd. Ten slotte worden de discussie en conclusie behandeld.

2 Theoretische achtergrond

2.1 Meertaligheid

De term 'meertaligheid' is een enorm breed begrip en kan uiteenlopende definities omvatten, een eenduidige definitie is er niet. Mogelijk komt dit doordat er veel elementen zijn waar rekening mee gehouden moet worden en er veel disciplines zijn die zich bezighouden met dit fenomeen, zoals de psycholinguïstiek, sociolinguïstiek, taalwetenschap en het onderwijs. Voorbeelden van definities zijn:

- ❖ Li uit 2008: "anyone who can communicate in more than one language, be it active (through speaking and writing) or passive (through listening and reading)."
- ❖ The European Commission uit 2007: "the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives. "
- ❖ Cambridge Dictionary uit 2022: "(people or groups) able to use more than two languages for communication."

Uit de bovenstaande definities is op te merken dat er naast overeenkomsten, ook verschillende factoren zijn waarin de definities onderling verschillen. Bijvoorbeeld het wel of niet benoemen van de aanwezigheid van actieve vaardigheden (spreken en schrijven) en passieve vaardigheden (luisteren en lezen). Een ander verschil dat duidelijk wordt uit deze definities is de focus op de sociale dimensie tegenover de individuele dimensie. Wanneer iets verder ingezoomd wordt op die sociale dimensie, valt er een type meertaligheid in het bijzonder op, namelijk heritage

language learning'. Deze groep meertaligen heten heritage language speakers (HLS). HLS onderscheiden zich van andere tweetalige sprekers door de sociale omstandigheden waarin zij worden blootgesteld aan hun taal. Zij leren een minderheidstaal in een omgeving met een meerderheidstaal. De minderheidstaal is de familietaal die door de beperkte en wisselende mate van blootstelling in meer of mindere mate verworven wordt (Rothman, 2007). Door verschillende omstandigheden kan een kind opgroeien als HLS of wordt een (eentalige) spreker op latere leeftijd een HLS. Dat kan bijvoorbeeld door migratie, regionale taalverschillen of doordat een familie asiel moet zoeken.

Naast verschillen in talige zaken als vocabulaire, klanksysteem en grammatica, krijgen HLS ook te maken met verschillen in culturele thema's als normen en waarden, tradities en vooroordelen (He, 2010). Het leren van (een specifieke) taal heeft invloed op de ontwikkeling van persoonlijkheid, het beïnvloed thema's als: etniciteit, racisme, gender, het uiten van emoties en seksuele oriëntatie (Norton & Toohey, 2011). De invloed van taal op persoonlijkheidsontwikkeling kan mede daardoor tot gevolg hebben dat culturen in de basis van elkaar verschillen. Grosjean (2013) maakt over de link tussen taal, persoonlijkheid en cultuur de volgende vergelijking; meertaligen komen geregeld in aanraking met meerdere culturen. Het is niet de taal die een spreker beïnvloed om zich anders te gedragen, maar de context waarin die taal gesproken wordt. De taal wordt namelijk met andere gesprekspartners en in andere situaties gesproken, waardoor de spreker andere houdingen en gedragingen toepast. Zo zou een individu het als oncomfortabel kunnen ervaren om met iemand samen te werken van de andere sekse of is het in de thuiscultuur onbeleefd om iemand aan te kijken of direct antwoord te geven gedurende een conversatie (Paradis, Genesee, Crago, 2011). Deze conflicten kunnen ervoor zorgen dat vooroordelen over een groep gevormd worden of in stand gehouden worden, wat niet wenselijk en nadelig kan uitpakken voor de benadeelde groep.

2.2 Meertaligheid in het onderwijs

In 'White paper on education and training', dat in 1995 voor en door de Europese Unie opgesteld is, wordt een proces beschreven dat ervoor moet zorgen dat inwoners van de EU vaardig worden in drie Europese talen. In dit paper wordt onderwijsinstellingen geadviseerd om minstens twee Europese talen te onderwijzen. Een van de beweegredenen hiervoor is het behouden en bevorderen van de multiculturele identiteit van Europa. Dit zou niet alleen helpen bij het vinden van een baan, maar stimuleert ook tolerantie en vertrouwen tussen inwoners van Europese landen (Lasagabaster & Huguet, 2007). Naast een positief effect op de grote onderwerpen zoals hierboven benoemd, heeft meertalig zijn ook invloed op de ontwikkeling van cognitieve functies. Op functies als probleemoplossend vermogen, metalinguïstische- en metacognitieve bewustzijn en aandachtscontrole blijken meertaligen beter te presteren dan eentalige leeftijdsgenoten (Adesope, Lavin, Thompson & Ungerleider, 2010).

Ondanks dat het spreken van meerdere talen sterk aangemoedigd wordt, is er nog altijd sprake van een sterk eentalig ingericht onderwijsbeleid in Nederland. Naast het onderwijzen van enkele vreemde (Europese) talen zoals Engels, Frans, Duits, worden de talen die leerlingen uit hun thuissituatie meebrengen onvoldoende benut in het onderwijs (De Angelis, 2011). Het onderdrukken van de HL in het onderwijs gaat volgens de onderzoekster hand in hand met het verlies van HL én het verlies van de potentiële cognitieve voordelen die meertaligheid met zich meebrengt, zoals eerdergenoemd in het onderzoek van Adesope en collega's. Van Beuningen en Polisenska (2019) beschrijven dat deze gedragingen richting HL te maken hebben met misvattingen die heersen en dat die kans om een HL te benutten belemmeren. De onderzoekers noemen misvattingen als: "... zo wordt er nog vaak gedacht dat een eerder geleerde taal het leren van een nieuwe taal in de weg staat." en "het spreken van talen zoals Arabisch, Pools of Turks wordt over het algemeen beschouwd als belemmering voor schoolsucces.".

Dat er onder docenten onwetendheid heerst, blijkt uit het onderzoeken die De Angelis (2011) en van Beuningen en Polisenska (2019) hebben uitgevoerd. In beide onderzoeken is gekeken naar de overtuigingen die docenten hebben ten aanzien van taal in het onderwijs. Waar De Angelis enkel onderzoek heeft gedaan bij (Europese) docenten die andere vakken onderwezen dan (moderne) talen, hebben Van Beuningen en Polisenska in het bijzonder (Nederlandse) docenten gerekruteerd die Nederlands of een andere moderne vreemde taal onderwezen. Uit het onderzoek van De Angelis is gebleken dat de docenten uit Italië, Oostenrijk en het Verenigd Koninkrijk vergelijkbare ideeën hebben over de manier waarop er met een HL omgegaan dient te worden. Zo laat de data zien dat een groot deel van de docenten de verschillende talen en culturen in een klas nooit benoemd of bespreekbaar maakt. Ook zijn de docenten van mening dat het gebruiken van de HL voor verwarring zal zorgen en kan zorgen voor een taalachterstand. Deze bevindingen komen deels overeen met die van Van Beuningen en Polisenska. Uit hun onderzoek komt naar voren dat een groot deel van de bevraagde docenten van mening is dat een HL niet thuishoort in de klas. En hoewel veel docenten het een verrijking vinden om een taal als Spaans of Engels te leren, denkt toch 30% van de docenten dat het spreken van een HL het schoolsucces in de weg staat. Ondanks dat een aanzienlijk deel van de docenten uit dit onderzoek het spreken van een HL in het onderwijs niet blijkt te stimuleren, geeft 83% van de ondervraagden aan behoefte te hebben aan handvatten die helpen bij het vormgeven van meertalig (taal)onderwijs. Het lijkt er dus op dat docenten die een taal onderwijzen meer open staan voor andere (thuis)talen in hun klaslokaal.

De negatieve associatie die veel docenten hebben bij niet-westerse meertaligheid heeft ook een negatieve uitwerking op de leerlingen. De negatieve mening en het gebrek aan vertrouwen zorgen namelijk ook voor lagere schoolprestaties (Pulinx, van Avermaet & Agirdag, 2017). Dit verschijnsel heet het 'Pygmalion effect' (Rosenthal & Jacobson, 1968). Dit effect laat zien dat de verwachtingen van een docent de prestaties van leerlingen beïnvloeden. Door negatieve associaties die een leerkracht heeft, kan deze leerkracht condities in het onderwijzen van deze leerlingen brengen als; snel de moed opgeven, sneller bekritisieren, minder belonen, minder feedback geven, achteraan in de klas plaatsen en minder investeren in het opbouwen van een persoonlijke band (Dörnyei, 2001). Al deze gedragen richting de leerling, hebben uiteraard een negatief resultaat op het welbevinden, de ontwikkelingsmogelijkheden en de prestaties van de leerling.

2.3 Taalprestige en taalattitude

Wanneer je kijkt naar de manier waarop een taal gewaardeerd wordt, dan heeft men het vaak over de taalprestige en de taalattitude. Taalprestige is de mate waarin sprekers sociale waarde ontvangen door het spreken van een specifieke taal (Nordquist, 2022). Taalattitude bekijkt onder andere de sociale categorisatie en de stereotypering jegens een taal (Dragojevic et al, 2020). Holmes (2013) beschrijft in haar boek dat mensen over het algemeen geen vaststaande meningen hebben over talen, maar dat deze taalattitude wordt gevormd door sociale en politieke factoren. Door deze attitudes worden zowel de sprekers van de taal, als de contexten en functies waarin de taal voorkomt, beïnvloed. Ook Appel & Muysken (2005) schrijven over de manier waarop een taal gewaardeerd wordt. Zij beschrijven dat dit mede afhankelijk is van het beleid dat een regering hanteert jegens de taal. Dit beleid én het oordeel van het volk worden beïnvloed door onder andere, de sociaaleconomische status (SES). Het beleid van de Nederlandse regering is duidelijk te zien in het basisonderwijs; het is toegestaan om als basisschool maximaal 15% van de lestijd in te zetten om vreemde talen te onderwijzen, echter zijn de enige toegestane talen Engels, Frans en Duits (Jenniskens et al., 2017). Ook is een scheef beleid zichtbaar wanneer gekeken wordt naar de ongelijke behandeling van niet-Westerse arbeidsmigranten bij controle op arbeidsvoorwaarden en arbeidsomstandigheden. Dat blijkt uit het jaarverslag van de Nederlandse Arbeidsinspectie uit 2021 (Rits de Boer, 2021). Hierin zijn

opsommingen te lezen van misstanden zoals knokploegen die ingezet worden om arbeiders onterecht te controleren, arbeiders die dagen van 12 tot 14 uur moeten werken en onvoldoende controle op maatregelen omtrent het werken met gevaarlijke stoffen. Dit soort praktijken zijn bij Nederlandse werknemers bijna ondenkbaar.

In Nederland zijn grote verschillen te zien in taalattitude en taalprestige tussen vreemde talen. Het spreken van West-Europese talen, welke een hoge SES hebben zoals het Engels, Frans of Duits worden vaker positief ervaren. Terwijl hiervan bij talen met een lage SES zoals het Turks, Marokkaans of Pools geen sprake is. Dit is wetenschappelijk aangetoond in onderzoeken zoals dat van Grondelaers, van Hout & van Gent (2018). Dit onderzoek laat zien dat het Marokkaanse accent wordt afgekeurd op prestige, ongeacht welke accentsterkte te horen is.

Ook in de praktijk wordt dit duidelijk. In een artikel in het online magazine One World (Idzikowska, 2019) dat gaat over de stereotypering van Poolse Nederlander, wordt de beleving van deze groep inwoners geschetst. Uitspraken als: “De Pool is uitgegroeid tot een nieuwe schurkfiguur” en “ik probeer te verbergen dat ik uit Polen kom, door de slechte reputatie van Polen” komen aan bod in dit artikel. Het laat zien dat Poolse Nederlanders inderdaad last hebben van heftige, negatieve vooroordelen. Vooroordelen over de minderheidsgroep Turkse Nederlanders leken in 2014 zelfs gesteund te worden door lesmateriaal voor het vak maatschappijleer op het vmbo (BNNVARA, 2014). In het boek ‘Blikopener’ wordt gesproken van dwang, criminaliteit en slechte schoolprestaties, wanneer het gaat over Turkse en Marokkaanse moslims. Over het boek zijn later Kamervragen gesteld.

2.4 Eerder onderzoek

Er is maar een beperkt aantal onderzoeken dat de ervaring van kinderen omtrent het meertalig zijn op school bekijken. Wel hebben Goriot, Denessen, Bakker & Droop (2015) onderzoek gedaan naar de perceptie van tweetalige leerlingen over de waardering van leerkrachten voor hun thuistaal. Zij hebben gekeken of deze waardering invloed had op cognitieve voordelen, namelijk op de executieve functies. De kern van hun vraagstuk: zijn de cognitieve voordelen die tweetaligheid met zich meebrengt hetzelfde voor alle tweetaligen, of is dit afhankelijk van sociolinguïstische factoren waar zij mee te maken krijgen?

Belangrijke elementen die in dit vraagstuk aan bod komen zijn onder meer; invloed van (politieke) status van de thuistaal, de mate waarin leerkrachten welwillend zijn culturele/talige verschillen te benutten en te appreciëren in het onderwijs en het bewustzijn van leerlingen jegens de manier waarop de leerkracht met hun HL om gaat.

In dit onderzoek zijn 23 Nederlandse kinderen, 21 Turks-Nederlandse kinderen en 25 Duits-Nederlandse kinderen onderzocht. De kinderen woonden verspreid over Nederland en om te voorkomen dat kinderen in de steekproef dezelfde context delen, zijn er geen klasgenoten die dezelfde docent delen getest. Ook zijn er geen drietalige kinderen meegenomen in de analyse.

Er is een mondelinge vragenlijst met ouders doorgenomen om een beeld te krijgen van het taalgebruik van de participant tijdens verschillende activiteiten. De participanten zijn onderworpen aan verschillende onderzoeken, namelijk: vier taken gericht op het meten van executieve functies, een vragenlijst die de perceptie die de participant heeft van de waardering van zijn/haar docent richting de HL meet en een intelligentietest. De vragenlijst over de waardering van de docent is gebaseerd op bestaande vragenlijsten van Chun & Dickson (2010) en Lee & Oxelson (2006). Op de vragenlijst die Goriot en haar collega's hebben samengesteld, is een factoranalyse toegepast. Uit deze analyse zijn drie dimensies naar voren gekomen, namelijk: de tolerantie, het waardeoordeel en de stimulatie van het Nederlands (Tabel 1). Dit zijn drie punten die ook naar voren komen wanneer je kijkt naar het onderzoek van Van

Beuningen en Polisenska. Eén van de items viel buiten de dimensies, namelijk item 2: ‘Ik heb mijn juf/meester Turks horen praten’.

De belangrijkste resultaten van het onderzoek wezen uit dat de Turks-Nederlandse groep significant minder tolerantie ($t(46) = 5.41, p < .001, d = 1.60$), significant minder waardering ($t(46) = 2.73, p = .009, d = .81$) van hun docent ontvingen en dat de stimulatie van het Nederlands significant hoger was; ($t(46) = -2.32, p = .025, d = -0.68$). Naast deze resultaten is gebleken dat de werking van het non-verbale werkgeheugen aan de tolerantie voor de HL gelinkt kan worden. Deze was namelijk voor de genoemde groep lager dan die van de Duits-Nederlandse participanten. Dit komt overeen met de literatuur, waarin duidelijk beschreven wordt dat de waardering voor talen door sociolinguïstische factoren beïnvloed kan worden.

	<i>Factor</i>		
	HL tolerantie	HL waardeoordeel	Stimulatie Nederlands
3 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het niet goed vindt als ik Turks praat.	.36	-.16	.34
4 Ik mag van de juf/meester in de klas geen Turks praten met andere kinderen	.77	-.31	.04
7 Ik heb het gevoel dat het de juf/meester niet uitmaakt of ik Turks of Nederlands spreek.	-.60	.01	-.04
8 Ik mag van de juf/meester op het schoolplein geen Turks praten met andere kinderen.	.84	-.23	.36
5 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het knap van mij vindt dat ik ook nog een andere taal dan het Nederlands spreek	-.14	.37	.03
6 De juf/meester geeft mij wel eens een compliment omdat ik ook Turks kan spreken.	.09	.91	-.06
11 De juf/meester vraagt wel eens aan mij hoe je iets in het Turks zegt.	-.12	.27	.02
1 De juf/meester heeft Turks met mij gesproken, of met andere kinderen die ook Turks spreken.	-.06	.22	-.30
9 Ik heb het gevoel dat ik juf/meester het beter vindt dat ik thuis Nederlands spreek in plaats van Turks.	.07	.00	.61
10 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het belangrijk vindt dat ik altijd Nederlands spreek.	.10	.11	.72
Variantie in percentages	30.07	15.42	12.55

Tabel 1 uitkomst factoranalyse uit het onderzoek van Goriot et al. (2015)

2.5 Het huidige onderzoek

Met het voorgaande in achtung nemend, ontstaat de volgende onderzoeksvraag:

‘Wordt de mate waarin een meertalig kind op de (basis)school wordt aangemoedigd of ontmoedigd om al zijn/haar talen te spreken, beïnvloed door de status van deze talen?’

Bij deze onderzoeksvraag zijn ook drie deelvragen opgesteld, namelijk:

1. Wordt de mate van tolerantie jegens het gebruik van een thuistaal in het basisonderwijs, beïnvloed door de status van deze taal?
2. Wordt het waardeoordeel ten opzichte van een thuistaal in het basisonderwijs beïnvloed door de status van deze taal?
3. Wordt de mate van stimulatie van het gebruik van het Nederlands in het basisonderwijs, beïnvloed door de status van de heritage language?

Bij het opstellen van deze drie deelvragen worden ook verwachtingen gewekt. Zo is de verwachting bij deelvraag 1 dat wanneer een kind een taal spreekt die een lage taalstatus heeft zoals het Turks en Pools, er een lagere tolerantie bij de leerkracht wordt ervaren door het kind.

Dit in vergelijking met een kind dat een taal spreekt dat een hoge taalstatus geniet, zoals het Duits en het Engels.

Bij deelvraag 2 ontstaat de volgende verwachting: Wanneer de taal van een kind een lage taalstatus heeft zoals Turks en Pools, wordt er een lager waardeoordeel van de leerkracht ervaren door het kind. Dit in vergelijking met een kind dat een taal spreekt dat een hoge taalstatus geniet, zoals het Duits en het Engels.

Ten slotte deelvraag 3, waarbij de volgende verwachting geschept wordt: wanneer de taal van een kind een lage taalstatus heeft zoals het Turks en Pools, wordt er meer stimulatie van het Nederlands door de docent ervaren door het kind. Dit in vergelijking met een kind dat een taal spreekt dat een hoge taalstatus geniet, zoals het Duits en het Engels. Deze hypothesen zijn opgesteld naar aanleiding van het onderzoek van Goriot et al (2015).

3 Methode

In dit onderzoek wordt gebruikgemaakt van de dataset die ontstaan is bij het onderzoek: ‘How do children growing up with more than one language in the Netherlands experience their bilingualism?’ van dr. Chantal van Dijk, dr. Claire Goriot, dr. Eva Knopp
Het design van het bovengenoemde onderzoek wordt hieronder uiteengezet.

3.1 Ontwerp

In het onderzoek van van Dijk, Goriot & Knopp wordt een semigestructureerd interview afgenomen. Dit semigestructureerde interview bestaat uit de volgende onderdelen:

1. Vragen over taalgebruik en tweetaligheid (thuis, op school, met vrienden en familie) - Participanten zien afbeeldingen van activiteiten en vertellen in welke taal zij deze activiteit (meestal) doen. Mogelijke antwoorden: in het Nederlands, in taal X, in taal Y of in het Nederlands én in mijn andere taal/talen.
2. Zinnetjes over de talen op school - Een gestructureerde vragenlijst met 11 vragen over de manier waarop de school van de participant met de verschillende talen om gaat. De participant antwoordt op een 5 puntsschaal, waarbij 1 helemaal oneens is en 5 helemaal mee eens. Deze vragenlijst komt uit het onderzoek van Goriot et al. (2016).
3. Scenario's - Participanten krijgen een illustratie te zien van een kind, met de uitleg dat het kind op de afbeelding dezelfde talen spreekt en net zo oud is als zij. Vervolgens is het kind te zien in verschillende sociale situaties; met ouders, met vrienden en met de juf. De participant wordt gevraagd aan te geven hoe het denkt dat het kind zich zou voelen, wanneer de verschillende talen gesproken worden. Dit onderdeel is gebaseerd op het onderzoek van Jean & Geva (2012). Antwoorden worden geregistreerd middels een 3 puntsschaal (negatieve, neutrale- of positieve emotie).
4. Taalpoppetje - Voor aanvang van het interview hebben de participanten een tekenopdracht thuisgestuurd gekregen. Bij deze opdracht krijgt de participant een silhouet van een poppetje te zien. Deze moet worden ingekleurd, waarbij elke kleur staat voor één van de talen die de participant spreekt. De kleuren en tekening laten bijvoorbeeld zien wat de talen voor ze betekent, waar ze gevoeld worden en of ze even belangrijk zijn. Het Talenpoppetje is een onderdeel dat uit het onderzoek van Soares, Duarte, Güntehr-van der Meij (2021) komt.
5. Vragenlijst over identiteit - Een vragenlijst die ingaat op de ervaring omtrent meertalig zijn. Deze vragenlijst gaat in op zaken als trots, dagelijkse bezigheden en sociale contacten. Participanten geven antwoord via een 5 puntsschaal (klopt helemaal niet – klopt helemaal)

6. *Stellingen over meertaligheid* - In dit onderdeel worden stellingen voorgelegd aan de participanten over vooroordelen over meertaligheid. Zij moeten vervolgens aangeven of zij het eens zijn met deze stelling, middels een 5 puntsschaal (helemaal niet mee eens – helemaal mee eens). Ook wordt de vraag: waarom denk je dat, gesteld.
7. *Vragenlijst achtergrond met ouder/verzorger* - Een vragenlijst met achtergrondvragen over de taal(verwerving) die wordt besproken met een ouder/verzorger.

3.2 Instrument

Het interview bestaat, zoals beschreven in het onderdeel ‘*Ontwerp*’, uit een zevental onderdelen. Voor het huidige onderzoek wordt data uit het onderdeel: Zinnetjes over talen op school, gebruikt. Via Qualtrics worden de stellingen aan de participanten voorgelegd. De antwoorden worden gescoord op een 5-punts Likertschaal, waarbij 0 staat voor ‘helemaal niet mee eens’ en 4 voor ‘helemaal mee eens’. Deze schaal wordt weergegeven middels sterretjes (afbeelding 1).



Afbeelding 1

Het onderdeel ‘Zinnetjes over talen op school’ bestaat uit een vragenlijst die Goriot en haar collega’s in hun onderzoek hebben gebruikt. Zoals beschreven in hoofdstuk 2.4 ‘Eerder onderzoek’, worden de vragen ondergebracht in drie dimensies: *HL-tolerantie*, *HL-waardering* en *Stimulering van het Nederlands*. Die drie dimensies vormen de afhankelijke variabelen van dit onderzoek. De onafhankelijke variabelen zijn: de HL van de participant en de verdeling in hoog, - en laag aanzien.

3.3 Participanten

Er worden in het onderzoek van van Dijk en collega’s 27 meertalige kinderen van tussen de 8 en 12 jaar geïnterviewd die simultaan meertalig of vroeg meertalig zijn opgegroeid. 11 zijn opgegroeid met een taal met lage status (Turks of Pools) en 13 zijn opgegroeid met een taal met hoge status (Engels of Duits). Ook worden er kinderen geïnterviewd wie méér dan 2 talen spreken, zij worden niet meegenomen in de analyse van het huidige onderzoek om ervoor te zorgen dat de verkregen antwoorden op één HL slaan. Participanten die korter dan 3 jaar onderwijs in Nederland gevolgd hebben, worden ook niet meegenomen in de analyse. Zij hebben vermoedelijk nog geen goed beeld van de manier waarop het Nederlandse onderwijs omgaat met meertaligheid. Ook worden er alleen kinderen geïnccludeerd die op de basisschool zitten op het moment van afname.

Het grootste gedeelte van de participanten worden gerekruteerd via basisscholen of uit de database die ontstaan is uit het 2-in-1 project van Dr. Sharon Unsworth. Alle participanten zijn woonachtig in Nederland. In tabel 2 zijn de gegevens van deze participanten zichtbaar gemaakt.

		Hoog		Laag	
		Duits	Engels	Pools	Turks
Gender	Jongens (N)	1	4	3	3
	Meisjes (N)	4	4	4	1
Totaal (24)		13		11	
Leeftijd	Gemiddelde (SD)	10 jaar	9 jaar	9 jaar	9 jaar

Tabel 2 informatie over participanten

3.4 Procedure

Vóór aanvang van het interview wordt er een pakketje naar de participant verstuurd met een tekenopdracht en een informatiefolder. Ook wordt ouders verzocht een toestemmingsverklaring te tekenen voor aanvang van het interview.

Per participant neemt een interview circa 90 minuten in beslag, 60 minuten voor het interview met het kind en 30 minuten voor de oudervragenlijst. Participanten worden online in de thuissituatie geïnterviewd via Zoom. Er zijn twee onderzoekers die de online interviews afnemen, om consistentie te waarborgen. De interviews worden via Zoom en een externe recorder vastgelegd en via Qualtrics worden de antwoorden van de participanten geregistreerd. Vervolgens worden de interviews (geanonimiseerd) getranscribeerd.

3.5 Data-analyse

Wanneer alle participanten zijn geïnterviewd, wordt de data uit Qualtrics naar een Excel bestand geëxporteerd. Participanten die niet worden geïncludeerd in de berekeningen worden hier uit de dataset verwijderd. Vervolgens wordt het controleren en eventueel bijstellen van outliers gedaan door middel van het terugluisteren van de interviews. De opgeschoonde data kan vervolgens verwerkt worden in SPSS.

In SPSS wordt als eerst de correlatie tussen de stellingen binnen de drie factoren onderzocht om te controleren dat de stellingen een goede voorspeller zijn voor de factoren. De drie factoren tolerantie, waardeoordeel en stimulatie van het Nederlands worden afzonderlijk bekeken.

Daaropvolgend worden de gemiddeldes berekend over de gehele groep participanten om er achter te komen hoe de participanten gemiddeld reageren op de stellingen. Voordat dit kan gebeuren, worden vragen 3, 4, 8, 9 en 10 tegengesteld gescoord, omdat deze negatief geformuleerd zijn in de vragenlijst. De stellingen binnen de factor ‘Stimulatie van het Nederlands’ zijn oorspronkelijk tegengesteld geformuleerd; wanneer een participant hoog scoort, betekent dit dat er géén sprake is van stimulatie van het Nederlands. Om dit te compenseren, worden de uitkomsten op deze stellingen nogmaals tegengesteld gescoord.

Ten slotte worden Independent Samples T-Tests uitgevoerd om te bekijken of de twee groepsgemiddelden significant verschillen op de drie factoren.

4 Resultaten

4.1 Correlaties

Om de relatie tussen de stellingen binnen een van de factoren (tolerantie, waardeoordeel en stimulatie) te onderzoeken, is de correlatie getest middels *Pearsons r*. De uitkomsten van deze test worden per factor beschreven, de vragen die binnen de afzonderlijke factoren worden meegenomen worden ook nogmaals laten zien.

Tolerantie (Tabel 3)

3 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het niet goed vindt als ik Turks praat.

4 Ik mag van de juf/meester in de klas geen Turks praten met andere kinderen.

7 Ik heb het gevoel dat het de juf/meester niet uitmaakt of ik Turks of Nederlands spreek.

8 Ik mag van de juf/meester op het schoolplein geen Turks praten met andere kinderen.

In tabel 3 is te zien dat binnen de factor ‘tolerantie’ een significante correlatie gevonden wordt tussen verschillende vragen. Tussen de vragen 3 en 4 wordt een significant licht positief verband gevonden; $r(22) = .495$, $p = .014$. Tussen vraag 3 en 8 wordt een vergelijkbaar positief verband gevonden; $r(22) = .497$, $p = .014$. Een middelmatig sterke correlatie wordt gevonden tussen vragen 4 en 8; $r(22) = .559$, $p = .004$.

Ook is in tabel 3 te zien dat de berekening ook niet-significante correlaties oplevert; tussen vraag 3 en 7 is er geen significant verband gevonden; $r(22) = .210$, $p = .326$. Ook vragen 4 en 7

leveren geen significant verband op; $r(22) = .128$, $p = .551$. Tenslotte is dit ook het geval bij vragen 7 en 8, deze zijn eveneens niet significant; $r(22) = .147$, $p = .492$.

		V3	V4	V7	V8
V3	Pearson Correlation	1	.495*	.210	.497*
	Sig. (2-tailed)		.014	.326	.014
	N	24	24	24	24
V4	Pearson Correlation	.495*	1	.128	.559**
	Sig. (2-tailed)	.014		.551	.004
	N	24	24	24	24
V7	Pearson Correlation	.210	.128	1	.147
	Sig. (2-tailed)	.326	.551		.492
	N	24	24	24	24
V8	Pearson Correlation	.497*	.559**	.147	1
	Sig. (2-tailed)	.014	.004	.492	
	N	24	24	24	24

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabel 3 Pearson's r correlatie berekend over de factor Tolerantie

Waardeoordeel (tabel 4):

5 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het knap van mij vindt dat ik ook nog een andere taal dan het Nederlands spreek.

6 De juf/meester geeft mij wel eens een compliment omdat ik ook Turks kan spreken.

11 De juf/meester vraagt wel eens aan mij hoe je iets in het Turks zegt.

In tabel 4 is te zien dat binnen de factor 'waardeoordeel' twee significante correlaties gevonden is. Er is een middelmatig sterk positief verband gevonden tussen vragen 5 en 6; $r(22) = .632$, $p < .001$. Er is een vergelijkbaar positief verband gevonden tussen de vragen 6 en 11; $r(22) = .610$, $p = .002$.

Ook is zichtbaar dat er een niet-significante correlatie gevonden is tussen de vragen 5 en 11; $r(22) = .342$, $p = .102$

		V5	V6	V11
V5	Pearson Correlation	1	.632**	.342
	Sig. (2-tailed)		<.001	.102
	N	24	24	24
V6	Pearson Correlation	.632**	1	.610**
	Sig. (2-tailed)	<.001		.002
	N	24	24	24
V11	Pearson Correlation	.342	.610**	1
	Sig. (2-tailed)	.102	.002	
	N	24	24	24

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tabel 4 Pearson's r correlatie berekend over de factor Waardeoordeel

Stimulatie van het Nederlands (tabel 5):

1 De juf/meester heeft Turks met mij gesproken, of met andere kinderen die ook Turks spreken.
9 Ik heb het gevoel dat ik juf/meester het beter vindt dat ik thuis Nederlands spreek in plaats van Turks.

10 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het belangrijk vindt dat ik altijd Nederlands spreek.

Binnen de factor ‘stimulatie van het Nederlands’ is één licht positieve, significante correlatie gevonden tussen de vragen 9 en 10; $r(22) = .471$, $p = .020$

Ook is zichtbaar dat er een niet-significante correlatie gevonden tussen de vragen 1 en 9; $r(22) = .046$, $p = .829$. Ten slotte is hiervan ook sprake van bij vragen 1 en 10; $r(22) = -.166$, $p = .439$

		V1	V9	V10
V1	Pearson Correlation	1	.046	-.166
	Sig. (2-tailed)		.829	.439
	N	24	24	24
V9	Pearson Correlation	.046	1	.471*
	Sig. (2-tailed)	.829		.020
	N	24	24	24
V10	Pearson Correlation	-.166	.471*	1
	Sig. (2-tailed)	.439	.020	
	N	24	24	24

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabel 5 Pearson's r correlatie berekend over de factor Stimulatie van het Nederlands

4.2 Gemiddelde ervaren tolerantie, waardeoordeel, stimulatie

De gemiddelde antwoorden van de hele groep zijn per factor berekend in een poging om een beeld te schetsen van de resultaten per factor. Omdat er verschil is in vraagstelling wat betreft negatieve lading, zijn de vragen 3, 4, 8, 9 en 10 aangepast in antwoord; waar bijvoorbeeld een participant 0 heeft geantwoord, wordt nu een 4 genoteerd. Alle vragen zijn nu positief geformuleerd, dus hoe hoger het gemiddelde, hoe positiever de gemiddelde mening van de participanten. De gemiddeldes worden gescoord op de volgende schaal:

0 klopt helemaal niet - 1 klopt meestal niet - 2 klopt soms wel en soms niet - 3 klopt meestal wel - 4 klopt helemaal

Het gemiddelde van de groep op de factor ‘tolerantie’ is 2,85 met een standaarddeviatie van 1,38. Dat betekent dat het gemiddelde van de groep richting de mening ‘klopt meestal wel’ gaat. De groep gaf op de factor ‘waardering’ gemiddeld een score van 2,07 met een standaarddeviatie van 1,47. Deze score betekent dat de groep gemiddeld antwoordde met ‘klopt soms wel en soms niet’.

Op de factor ‘stimulatie van het Nederlands’, gaf de groep gemiddeld een 1,55 met een standaarddeviatie van 1,54. Het gemiddelde antwoord op stellingen binnen deze factor lag tussen ‘klopt meestal niet’ en ‘klopt soms wel en soms niet’.

Factor	Vraag	Mean per vraag (SD)	Mean per factor (SD)
Tolerantie	3 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het niet goed vindt als ik Turks praat. *	3,42 (1,22)	2,85 (1,38)
	4 Ik mag van de juf/meester in de klas geen Turks praten met andere kinderen. *	2,96 (1,34)	
	7 Ik heb het gevoel dat het de juf/meester niet uitmaakt of ik Turks of Nederlands spreek.	3,04 (1,21)	
	8 Ik mag van de juf/meester op het schoolplein geen Turks praten met andere kinderen.*	3,29 (1,24)	
Waardering	5 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het knap van mij vindt dat ik ook nog een andere taal dan het Nederlands spreek.	2,63 (1,15)	2,07 (1,47)
	6 De juf/meester geeft mij wel eens een compliment omdat ik ook Turks kan spreken.	1,79 (1,44)	
	11 De juf/meester vraagt wel eens aan mij hoe je iets in het Turks zegt.	1,79 (1,61)	
Stimulatie Nederlands **	1 De juf/meester heeft Turks met mij gesproken, of met andere kinderen die ook Turks spreken.	3,17 (0,99)	1,55 (1,54)
	9 Ik heb het gevoel dat juf/meester het beter vindt dat ik thuis Nederlands spreek in plaats van Turks. *	0,83 (1,21)	
	10 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het belangrijk vindt dat ik altijd Nederlands spreek. *	0,67 (0,85)	

Tabel 6 Groepsgemiddeldes berekent per vraag en factor; * deze factoren zijn aangepast wegens negatie in vraagstelling; ** de vragen binnen deze factor zijn nogmaals aangepast om Stimulatie van het Nederlands te laten gelden

4.3 Independent Samples T-Test

Om de gemiddeldes van de twee groepen (hoge prestige: Duits en Engels, lage prestige: Pools en Turks) met elkaar te vergelijken, zijn Independent Samples T-Tests uitgevoerd. Deze T-Tests zullen per factor besproken worden.

Tolerantie (tabel 7)

Bij vraag 3 is te zien dat de groep 'hoog' (M=.31; SD=1.109) het gemiddeld minder eens was met de stelling dan groep 'laag' (M=.91; SD=1.375). Dit was echter geen significant verschil: $t(22) = -1.186, p = .248$.

Ook bij vraag 4 is zichtbaar dat groep 'hoog' (M=.54; SD=.776) het minder eens was met de stelling dan groep 'laag' 1.64 (1.690). Bij deze berekening is uit Levene's Test for Equality of Variances gebleken dat de vrijheidsgraden aangepast dienden te worden. Na aanpassing van de vrijheidsgraden was ook dit verschil niet significant, echter komt deze significantie wel in de buurt: $t(13.532) = -1.985, p = .068$.

Bij vraag 7 is eveneens te zien dat groep 'hoog' (M=2.77; SD=1.301) het minder eens was met de stelling dan groep 'laag' (M=3.36; SD=1.120). Dit verschil was niet significant; $t(22) = -1.187, p = .248$

Tenslotte is bij vraag 8 gebleken dat groep 'hoog' (M=.77; SD=1.166) het hier wél meer eens was met de stelling; zij gaven een gemiddeld hoger antwoord dan groep 'laag' (M=.64; SD=1.433). Echter was dit geen significant verschil; $t(22) = .251, p = .808$.

Vraag		Mean (SD)	T-Test
3 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het niet goed vindt als ik Turks praat.	hoog	.31 (1.109)	t (22) = -1.186, p = .248
	laag	.91 (1.375)	
4 Ik mag van de juf/meester in de klas geen Turks praten met andere kinderen	hoog	.54 (.776)	t (13.532) = -1.985, p = .068
	laag	1.64 (1.690)	
7 Ik heb het gevoel dat het de juf/meester niet uitmaakt of ik Turks of Nederlands spreek.	hoog	2.77 (1.301)	t (22) = -1.187, p = .248
	laag	3.36 (1.120)	
8 Ik mag van de juf/meester op het schoolplein geen Turks praten met andere kinderen.	hoog	.77 (1.166)	t (22) = .251, p = .808
	laag	.64 (1.433)	

Tabel 7 Independent Samples T-Test van de factor Tolerantie.

Waardeoordeel (tabel 8)

Bij vraag 5 is zichtbaar dat groep 'hoog' (M=2.77, SD=1.166) het meer eens was met de stelling dan groep 'laag' (M=2.45, SD=1.214). Dit was geen significant verschil; $t(22) = .647, p = .524$. Ook bij vraag 6 is groep 'hoog' (M=2.15; SD=1.345) het gemiddeld meer eens met de stelling dan groep 'laag' (M=1.36; SD=1.567). Dit verschil was niet significant; $t(22) = 1.331, p = .197$.

Bij vraag 11 is het ook het geval dat groep 'hoog' (M=2.23; SD=1.641) gemiddeld hoger antwoordt op de stelling dan groep 'laag' (M=1.27; SD=1.555). Ook hier was sprake van een niet significant verschil; $t(22) = 1.459, p = .159$.

Vraag		Mean (SD)	T-Test
5 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het knap van mij vindt dat ik ook nog een andere taal dan het Nederlands spreek	hoog	2.77 (1.166)	t (22) = .647, p = .524
	laag	2.45 (1.214)	
6 De juf/meester geeft mij wel eens een compliment omdat ik ook Turks kan spreken.	hoog	2.15 (1.345)	t (22) = 1.331, p = .197
	laag	1.36 (1.567)	
11 De juf/meester vraagt wel eens aan mij hoe je iets in het Turks zegt.	hoog	2.23 (1.641)	t (22) = 1.459, p = .159
	laag	1.27 (1.555)	

Tabel 8 Independent Samples T-Test van de factor Waardeoordeel.

Stimulatie Nederlands (tabel 9)

Bij vraag 1 is groep 'hoog' (M=1.15; SD=1.068) het gemiddeld meer eens met de stelling dan groep 'laag' (M=.45; SD=.820). Dit verschil is niet significant; $t(22) = 1.772, p = .090$. Ondanks dat het geen significant verschil is, komt deze p-waarde dicht bij het significantieniveau dan die van de andere stellingen.

Bij vraag 9 zijn groep 'hoog' (M=.85; SD;.899) en groep 'laag' (.82; SD=1.601) het nagenoeg met elkaar eens. Er is dan ook geen significant verschil te zien; $t(22) = .054, p = .958$.

Ten slotte is bij vraag 10 te zien dat groep 'hoog' (M=.62; SD;.870) het minder met de stelling eens is dan groep 'laag' (M=.73; SD;.905). Dit is geen significant verschil; $t(22) = -.308, p = .761$.

Vraag		Mean (SD)	T-Test
1 De juf/meester heeft Turks met mij gesproken, of met andere kinderen die ook Turks spreken	hoog	1.15 (1.068)	t (22) = 1.772, p = .090
	laag	.45 (.820)	
9 Ik heb het gevoel dat ik juf/meester het beter vindt dat ik thuis Nederlands spreek in plaats van Turks.	hoog	.85 (.899)	t (22) = .054, p = .958
	laag	.82 (1.601)	
10 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het belangrijk vindt dat ik altijd Nederlands spreek.	hoog	.62 (.870)	t (22) = -.308, p = .761
	laag	.73 (.905)	

Tabel 9 Independent Samples T-Test van de factor Stimulatie van het Nederlands

5 Discussie

5.1 Bespreking resultaten

De resultaten van de *Pearsons R* correlatietest laten zien dat de vragen binnen de factoren *tolerantie, waardeoordeel en stimulatie*, niet met elkaar correleren, zoals ze dat in het oorspronkelijke onderzoek van Goriot en haar collega's wel deden. Dat betekent dat niet alle vragen binnen een factor onderling een voorspeller zijn en dat de manier waarop de vragenlijst samengesteld is, wellicht niet passend is binnen het huidige onderzoek. Een element binnen het onderzoek wat dat mede veroorzaakt zou kunnen hebben is de introductie van de Likertschaal. In tegenstelling tot het onderzoek van Goriot en collega's, is er in het huidige onderzoek voor gekozen om een Likertschaal te gebruiken om de antwoorden van de participanten te registreren. Het voordeel van een Likertschaal ten opzichte van enkel ja/nee als mogelijkheid, is dat er een nuance in de resultaten ontstaat terwijl er nog steeds een numerieke uitkomst is (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Het gevaar van het scoren op een Likertschaal is wel dat de antwoorden die participanten kunnen geven, veel dichter bij elkaar liggen. Daardoor kan het lijken dat er, in tegenstelling tot een onderzoek met ja/nee vragen, geen effect is. Dit komt dan mogelijk door de nuance die in het antwoord van de participant aangebracht kan worden. Mogelijk was dit verschil ook al aanwezig in het onderzoek van Goriot, maar is dit door de manier van rapporteren niet naar voren gekomen.

Wanneer naar de groepsgemiddeldes gekeken wordt, is te zien dat de factor tolerantie gemiddeld 2,85 (SD = 1,38) punten krijgt. 2 punten zou staan voor: 'klopt soms wel en soms niet' en 3 punten voor: 'klopt meestal wel'. De 2,85 punten die deze factor krijgt, geven aan dat de participanten de vragen vrij positief beantwoord hebben. De stellingen die bij de factor waardering horen, hebben gemiddeld een 2,07 (SD = 1,47) gekregen van de participanten. Dit wordt geïnterpreteerd als: 'klopt soms wel en soms niet'. De participanten lijken geen duidelijke mening te hebben wat betreft de stellingen over de waardering van de docent richting de HL. Als laatste factor is ook van de stimulatie van het Nederlands het groepsgemiddelde berekend. Deze factor kreeg gemiddeld een 1,55 (SD = 1,54), wat betekent dat de vragen die hierbij horen werden gescoord tussen 'klopt meestal niet' en 'klopt soms wel en soms niet'. Dit betekent dat de participanten geen sterke aansporing van hun docent ervaren om alleen Nederlands te spreken. Deze uitkomsten geven het beeld dat de participanten minimale vooroordelen/demotie van de HL ervaren. De leeftijd van de participantengroep zou van invloed kunnen zijn op de resultaten van het huidige onderzoek. Participanten werden geïnccludeerd wanneer zij tussen de 8 en 12 jaar oud waren. De Vogelaer en Toye (2017) beschrijven in hun onderzoek hoe de attitude van (Vlaamse) kinderen tussen

de 8 en 18 jaar oud ten opzichte van taalvariëteiten ontwikkelt. De notie van linguïstische verschillen is bij de jongste groep participanten al ontwikkelt, echter blijkt dat deze groep nog niet over het bewustzijn van verschillen in prestige en attitude beschikt. Wanneer kinderen ouder worden, worden zij zich bewust van de mate van prestige dat een taal of taalvariëteit ontvangt. Het is een mogelijkheid dat de ontwikkeling van dit bewustzijn, ook een effect heeft gehad op de data van het huidige onderzoek. De kans bestaat namelijk dat de participanten, die zich allemaal in de leeftijdsgroep van 8 tot 12 jaar bevinden, zich nog niet voldoende bewust zijn van talig prestige en attitudes. Dan zou dit tot gevolg hebben dat de verschillen tussen de talen niet naar voren komt omdat de kinderen hier nog niet gevoelig voor zijn, en vanuit de eigen belevingswereld antwoorden.

Uit de resultaten van de Independent Samples T-Tests is gebleken dat het verschil tussen de groep met een HL met hoog aanzien en de groep met een HL met laag aanzien, bij geen enkele vraag significant is. Op basis van deze dataset kan dus gezegd worden dat deze twee groepen geen andere beleving hebben betreffende de waardering van de HL, de tolerantie van de HL en de stimulatie van het Nederlands door de leerkracht in het basisonderwijs. Dit gaat in tegen de opgestelde hypothesen, deze gingen ervan uit dat er weldegelijk een verschil gevonden zou worden. Dit verschil zou, volgens de opgestelde hypothesen, betekenen dat de Poolse en Turkse kinderen minder tolerantie, een lager waardeoordeel en meer stimulatie het Nederlands zouden ervaren. Een reden die deze uitkomsten mogelijk beïnvloed is de omvang van de steekproef. De omvang van de steekproef van het huidige onderzoek was beperkt: 24 participanten zijn geïnccludeerd in de dataset. Deze groep wordt gesplitst wanneer de groepen bekeken worden, dan zijn er 13 participanten met een HL met hoog aanzien en 11 participanten met een HL met laag aanzien. Een steekproef van te kleine omvang heeft als risico dat het onderzoek en de getrokken conclusies niet betrouwbaar zijn. Cohen, Manion & Morrison (2000) omschrijven een vuistregel om een acceptabele steekproefgrootte te onthouden; zij stellen dat in de wetenschap een steekproef van 30 participanten in totaal het minimum is. Echter zijn de auteurs van mening dat dit een erg beperkt aantal is. Zij prefereren een steekproefgrootte van 30 participanten per variabele. Wanneer deze kennis toegepast wordt op het huidige onderzoek, wordt nogmaals duidelijk dat de geringe omvang van deze steekproef een nadelig effect kan hebben gehad op de uitkomsten en de betrouwbaarheid van het onderzoek.

5.2 Mogelijke andere verklaringen van de resultaten

Naast de bovengenoemde factoren; omvang van de steekproef, leeftijd van de participanten en steekproefgrootte, zijn er nog twee factoren die een mogelijk een rol hebben gespeeld. Het eerste punt waar onvoldoende rekening mee gehouden is, is de formulering van de stellingen. Er is namelijk een tweedeling ontstaan binnen de vragenlijst. Er zijn 5 vragen met een negatieve lading en 6 vragen met een positieve lading. Dit heeft bij verschillende participanten voor verwarring gezorgd, zie het volgende voorbeeld waarbij de interviewer (I) vraag 4 bespreekt met een participant (P):

I: 'Ik mag van de juf in de klas geen Pools praten met andere kinderen'
P: 'Mag ik wel maar ik praat niet met andere kinderen Pools.'
I: 'Want de andere kinderen begrijpen er dan niet zo veel van?'
P: [=!bevestigt]
I: 'Voor deze stelling, klopt dat voor jou dan wel of niet?'
P: 'Ik mag van de juf Pools praten, maar ik praat niet zo vaak in de klas Pools.'
I: 'Hoe veel sterretjes zal ik deze dan geven?'
P: [=!denkt na] klopt helemaal, 4 sterretjes.'

In het onderstaande voorbeeld bespreekt de interviewer vraag 7 met een andere participant:

I: 'Ik heb het gevoel dat de juf het niet uitmaakt of ik Duits of Nederlands spreek.' P: 'Nee het maakt hun echt niet uit, dus ik zeg nee, helemaal niet mee eens.'
--

In beide voorbeelden wordt duidelijk dat de afwisseling in de vraagstelling zorgt voor verwarring en het niet juist interpreteren van de betekenis antwoordmogelijkheden. Zo is in het tweede voorbeeld duidelijk te zien dat de leraar van de participant geen duidelijke voorkeur heeft voor het Duits of het Nederlands, maar uit het genoteerde antwoord (helemaal niet mee eens, 0 sterren) blijkt dit niet. Hodge en Gillespie (2003) zeggen over dergelijke vragenlijsten dat dit vaak gedaan wordt om te voorkomen dat participanten alleen maar positief reageren op positief geformuleerde vragen, zonder een echte afweging te maken. Wel stippen zij aan dat de cognitieve complexiteit verhoogd. Het is een gevaar om dergelijke strategieën toe te passen bij participanten van wie het Nederlands wellicht niet de eerste taal is.

Ten slotte is er nog een factor die ervoor zorgt dat de representativiteit van de steekproef in twijfel getrokken kan worden. Een groot deel van de participanten is geworven via een database van een eerder wetenschappelijk onderzoek. De ouders die toestemming gegeven hebben en deel willen nemen aan wetenschappelijk onderzoek zullen waarschijnlijk op een andere manier met de meertaligheid van hun kinderen om gaan en wellicht een hogere socio economische status (SES) hebben. Dit is ook terug te zien in de opleidingen die de ouders/verzorgers hebben gevolgd. Er is slechts één keer aangegeven dat een ouder/verzorger een mbo opleiding heeft gevolgd, tegenover 18 keer hbo en 26 keer universiteit. Dat een hogere SES een positief effect heeft op cognitieve ontwikkeling van kinderen, hebben onder andere Yeung, Linver en Brooks-Gunn in 2002 aangetoond. Het is een mogelijkheid dat de hogere SES bij deze steekproef tot gevolg heeft dat de participanten op gebieden als cognitieve vaardigheden en emotionele vaardigheden anders ontwikkelen dan een volledig gerandomiseerde steekproef.

6 Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om erachter te komen of kinderen met een HL met hoog aanzien (Duits en Engels), andere ervaringen opdoen op de basisschool dan kinderen met een HL met laag aanzien (Pools en Turks). De beleving ten aanzien van de tolerantie en het waardeoordeel van de HL en de stimulatie van het Nederlands van hun leerkracht is daarbij in het bijzonder onderzocht. De verwachting was dat de Poolse en Turkse participanten op deze dimensies negatievere ervaringen zouden opdoen dan de Duitse en Engelse participanten.

Op basis van de resultaten van dit onderzoek kan geconcludeerd worden dat er geen significant verschil is in ervaren tolerantie van basisschoolleerkrachten, tussen kinderen met een HL met hoog prestige en kinderen met een HL met laag prestige. Ook bij de dimensies waardeoordeel en stimulatie van het Nederlands is geen significant verschil gemeten tussen de twee groepen. Bij geen enkele dimensie is namelijk een significant verschil gevonden tussen de groepen. De resultaten komen niet overeen met de eerder beschreven literatuur, naar aanleiding hiervan zou namelijk verwacht worden dat er wél een verschil gevonden zou worden. Goriot en collega's hebben, na afname van hetzelfde vragenlijst, namelijk gevonden dat de Duitse participanten een positievere ervaring hebben dan de Turkse participanten.

Wanneer gekeken wordt naar het groepsgemiddelde lijken de participanten over het algemeen weinig tot geen negatieve ervaring te hebben op de bovengenoemde factoren.

De resultaten van dit onderzoek moeten met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden, omdat de vragen binnen de factoren wisselend met elkaar correleerden. Bij de factor tolerantie bleek dat vraag 7 niet correleerde met de andere vragen. Bij de tweede factor, waardeoordeel is er geen significante correlatie gevonden tussen vraag 5 en vraag 7. De laatste factor, stimulatie van het Nederlands, correleerde vraag 1 niet met de rest van de vragen binnen die factor. Er kan dus niet gezegd worden dat de vragen volledig representatief zijn betreft de factor die zij representeren.

Referenties

Adesope, O.O., Lavin T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 80, pp. 207–245.

Angelis, G. de. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism*, 8:3, 216-234.

Appel, R., & Muysken, P. (2005). *Language contact and bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Beuningen, C. van, & Polisenska, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs; Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20:4, pp. 25-36.

Blom, S., Fockert, T. De, & Yilmaz, N. (2021). Opinie: ‘Sta leerlingen toe hun thuistaal op school te gebruiken, dat bevordert de prestaties’. Het Parool. Geraadpleegd op 6 mei 2022, van <https://www.parool.nl/columns-opinie/opinie-sta-leerlingen-toe-hun-thuistaal-op-school-te-gebruiken-dat-bevordert-de-prestaties~b6b35b2c/?referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F>

BNN. (2014). Lesboek staat stijf van vooroordelen over moslims, allochtonen. Geraadpleegd op 20 juni 2022, van <https://www.bnnvara.nl/joop/artikelen/lesboek-staat-stijf-van-vooroordelen-over-moslims-allochtonen>

Boer, R. de. (2021). Jaarverslag 2021 Nederlandse Arbeidsinspectie. Geraadpleegd op 23 juni 2022, van <https://www.nlarbeidsinspectie.nl/publicaties/jaarverslagen/2022/05/09/jaarverslag-2021>

CBS. (2021). Talen en dialecten in Nederland, Wat spreken we thuis en wat schrijven we op sociale media? Retrieved from <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2021/talen-en-dialecten-in-nederland?onpage=true>

CBS. (z.d.) Hoeveel immigranten komen naar Nederland? Geraadpleegd op 4 juni 2022, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/dossier/dossier-asiel-migratie-en-integratie/hoeveel-immigranten-komen-naar-nederland#:~:text=In%202021%20immigreerden%20250%20792,minder%20dan%20een%20jaar%20eerder.>

Chen, J., Jiang, H., Justice, L.M., Lin, T., Purtell, K.M., & Ansari, A. (2020). Influences of Teacher–Child Relationships and Classroom Social Management on Child-Perceived Peer Social Experiences During Early School Years. *Frontiers in Psychology*, doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586991

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge/Falmer

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: CUP.

Dragojevic, M., Fasoli, F., Cramer, J., & Rakić, T. (2020). Toward a Century of Language Attitudes Research: Looking Back and Moving Forward. *Journal of Language and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1177/0261927X20966714>

European Commission. (2007). Final report: High level group on multilingualism. Luxembourg: European Communities. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf

Expertisecentrum Flexwonen voor Arbeidsmigranten (2016). 10 vooroordelen over arbeidsmigranten. Geraadpleegd op 22 juni 2022, van <https://flexwonen.nl/wp-content/uploads/2016/10/10-vooroordelen-over-arbeidsmigranten-EFA-2014.pdf>

Gielen, S., Padmos, T., Philips, I., & Truyts, I. (2012). Talensensibilisering in het kleuter- en lager onderwijs. Tips voor de klas- en schoolpraktijk. Leuven/Gent: KU Leuven / UGent.

Goriot, C., Denessen, E., Bakker, J., & Droop, M. (2015). Benefits of being bilingual? The relationship between pupils' perception of teachers' appreciation of their home language and executive functioning. *International Journal of Bilingualism*. 20:6, pp. 700-713 DOI: 10.1177/1367006915586470

Grosjean, F. & Li, P. (2013). Bilingualism: A short introduction. In F. Grosjean & P. Li (Eds.), *The Psycholinguistics of Bilingualism*, pp. 5-25 Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <https://www.wiley.com/en-us/The+Psycholinguistics+of+Bilingualism-p9781444332797>

Grondelaers, S., van Hout, R., & van Gent, P. (2018). Re-evaluating the Prestige of Regional Accents in Netherlandic Standard Dutch: The Role of Accent Strength and Speaker Gender. *Journal of Language and Social Psychology*, 1-22. DOI: 10.1177/0261927X18810730

He, A.W. (2010). The Heart of Heritage: Sociocultural Dimensions of Heritage Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 66-82. doi:10.1017/S0267190510000073

Hodge, D.R., & Gillespie, D. (2003). Phrase Completions: An alternative to Likert Scales. *Social Work Research*, 45-55. DOI: 10.1093/swr/27.1.45

Holmes, J. (2013). An Introduction to Sociolinguistics. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Idzikowska, U. (2019). Dit vinden Polen in Nederland van de heersende stereotypen. Geraadpleegd op 20 juni, van <https://www.oneworld.nl/lezen/politiek/migratie/polen-in-nederland-stereotypen/>

Jean, M., & Geva, E. (2016). Through the Eyes and From the Mouths of Young Heritage-Language Learners: How Children Feel and Think About Their Two Languages. *TESL CANADA JOURNAL*, 29, pp. 49-80. Doi: 10.18806

Jenniskens, T., Leest, B., Wolbers, M., Bruggink, M., Dood, C., & Krikhaar, E. (2017). Zicht op vroeg vreemdetalenonderwijs. KBA Nijmegen & Expertisecentrum Nederlands. Geraadpleegd op 12 april 2022, van https://www.kbanijmegen.nl/doc/pdf/Zicht_op_vroeg_vreemdetalenonderwijs.pdf

Lasagabaster, D., & Huguët, A. (2007). *Multilingualism in European bilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.

Li, W. (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li & M. Moyer (Eds.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism* (pp. 3–17). Oxford, UK: Blackwell.

Nordquist, R. (2020). *Definition and Examples of Linguistic Prestige*. ThoughtCo. Geraadpleegd op 12 april 2022, van <https://www.thoughtco.com/linguistic-prestige-1691533>

Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M.B. (2011). *Dual Language Development & Disorders: A Handbook on Bilingualism & Second Language Learning*. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Co

Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 542-556.

Rothman, J. 2007. Heritage speaker competence differences, language change, and input type: inflected infinitives in heritage Brazilian Portuguese. *International Journal of Bilingualism* 11, 359–89.

Soares, C.T., Duarte, J., & Günther-van der Meij, M. (2020). ‘Red is the colour of the heart’: making young children’s multilingualism visible through language portraits. *Language and Education*. 35, (22-41), <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1833911>

Woolard, K. (1998). “Introduction: Language Ideology as a Field of Inquiry.” *Language Ideologies: Practice and Theory*, New York: Oxford University Press.

Yeung, W. J., Linver, M. R., & Brooks-Gunn, J. (2002). How money matters for young children’s development: parental investment and family processes. *Child Dev.* 73, 1861–1879. doi: 10.1111/1467-8624.t01-1-00511

Bijlage 1 Volledige vragenlijst

- 1 De juf/meester heeft Turks met mij gesproken, of met andere kinderen die ook Turks spreken.
- 2: Ik heb mijn juf/meester Turks horen praten.
- 3 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het niet goed vindt als ik Turks praat.
- 4 Ik mag van de juf/meester in de klas geen Turks praten met andere kinderen
- 5 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het knap van mij vindt dat ik ook nog een andere taal dan het Nederlands spreek
- 6 De juf/meester geeft mij wel eens een compliment omdat ik ook Turks kan spreken.
- 7 Ik heb het gevoel dat het de juf/meester niet uitmaakt of ik Turks of Nederlands spreek.
- 8 Ik mag van de juf/meester op het schoolplein geen Turks praten met andere kinderen.
- 9 Ik heb het gevoel dat ik juf/meester het beter vindt dat ik thuis Nederlands spreek in plaats van Turks.
- 10 Ik heb het gevoel dat de juf/meester het belangrijk vindt dat ik altijd Nederlands spreek.
- 11 De juf/meester vraagt wel eens aan mij hoe je iets in het Turks zegt.