

## Van misverstand tot meertaligheid

Een onderzoek in het kleuteronderwijs van de stad Groningen



Fiona van Gelder, Saskia Visser  
Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie  
Rijksuniversiteit Groningen  
Augustus 2005

## Voorwoord

Voor u ligt het wetenschapswinkelrapport *Van misverstand tot meertaligheid; een onderzoek in het kleuteronderwijs van de stad Groningen*.

Dit rapport is het eindproduct van een onderzoeksstage die uitgevoerd is in het kader van de opleiding Communicatie- en Informatiewetenschappen aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Het hier beschreven onderzoek is zoals gebruikelijk bij wetenschapswinkelprojecten ontstaan vanuit een maatschappelijke vraag. Wetenschapswinkels doen namelijk maatschappijgericht wetenschappelijk onderzoek in opdracht van non-profitorganisaties. In dit geval heeft een groep Fins-Nederlandse ouders het onderwerp aangekaart en is het onderzoek uitgevoerd in opdracht van het ABCG, het Advies & BegeleidingsCentrum voor het onderwijs in Groningen. Het bijzondere aan dit onderzoeksrapport is dat leerkrachten en ouders er duidelijk een stem in krijgen.

Een wetenschapswinkelonderzoek kan niet uitgevoerd worden zonder hulp vanuit de samenleving. Daarom willen wij op deze plaats graag iedereen bedanken die een bijdrage heeft geleverd aan het onderzoek: Annemarie Södergard en Elina Aaltonen voor het onder onze aandacht brengen van het onderwerp; de andere ouders van meertalige kinderen voor hun openhartige gesprekken over hun ervaringen; de scholen, IB'ers en anderen voor het snel verspreiden van de vragenlijsten; Jan Berenst voor zijn kundige commentaar en Caroline Klooster en haar collega's van het ABCG voor de begeleiding en plezierige samenwerking. In het bijzonder willen we de 72 leerkrachten van groep 1/2 bedanken voor het serieus en vlot invullen van de lange vragenlijst. Zonder hun medewerking had dit onderzoek niet plaats kunnen vinden.

Groningen, augustus 2005

## **Samenvatting**

Dit rapport doet verslag van een onderzoek naar hoe leerkrachten in groep 1/2 omgaan met meertaligheid. Het doel van dit onderzoek is om vast te stellen hoe het werkelijk gesteld is met de kennis en houding ten opzichte van meertaligheid onder kleuterleerkrachten in de stad Groningen. Het onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het ABCG (het Advies & BegeleidingsCentrum voor het onderwijs in Groningen).

### **Kennis van meertaligheid**

In principe kunnen alle kinderen zonder problemen twee talen naast elkaar verwerven. De manier waarop dat gebeurt, verschilt wel enigszins met het ontwikkelen van één taal. Tijdens het verwerven van de twee talen gebeurt het vaak dat het taalgebruik van de kinderen kenmerken vertoont die problematisch kunnen lijken, maar het niet zijn. Zo kunnen kinderen een lager tempo van taalverwerving hebben, de twee talen vermengen of een ‘stille periode’ doormaken (een tijd lang in één taal niets zeggen).

Het is van belang dat leerkrachten kennis hebben over het verloop van meertalige taalontwikkeling, want daardoor herkennen ze normale patronen en ervaren ze deze niet direct als problematisch. Verder is het natuurlijk ook belangrijk dat leerkrachten weten welke factoren een rol spelen bij de meertalige taalontwikkeling en hoe hij/zij deze het beste kunnen stimuleren. Bovendien zou de leerkracht inzicht moeten hebben in de meertaligheid van de individuele leerling, bijvoorbeeld wat het niveau is in de moedertaal. Met behulp van deze kennis kan de leerkracht de meertalige kinderen goed begeleiden, mogelijke problemen herkennen en de ouders adequaat adviseren. In de literatuur over meertaligheid in het onderwijs staat veel geschreven over de kennis die leerkrachten zouden moeten hebben, maar of ze deze kennis werkelijk bezitten is niet bekend. Er wordt verondersteld dat het slecht is gesteld met deze kennis, maar dat is niet gebaseerd op gefundeerd onderzoek.

### **Houding ten opzichte van meertaligheid**

Factoren die de meertalige ontwikkeling positief beïnvloeden zijn: gevoel van veiligheid, motivatie om de taal te leren, gelijke status van de talen en voldoende interactie in beide talen. Bij deze factoren spelen de houding van ouders, leerkrachten en andere opvoeders ten opzichte van meertaligheid een cruciale rol. Uit eerdere onderzoeken blijkt dat de andere niet-Nederlandse taal van een kind vaak wordt beschouwd als een handicap voor het leren van het Nederlands, en dat terwijl de ontwikkeling van de moedertaal juist erg belangrijk is bij het verwerven van het Nederlands. Een positieve houding van de leerkracht ten opzichte van de andere niet-Nederlandse taal is daarom heel gunstig voor de ontwikkeling van beide talen. Uit eerdere onderzoeken is gebleken dat leerkrachten vaak niet positief zijn over meertaligheid, behalve wanneer de andere taal een prestigieuze taal als het Engels of Frans is.

### **Onderzoek**

Om inzicht te krijgen in de problemen die zich voor kunnen doen in de omgang met meertalige kinderen op school zijn in een vooronderzoek interviews afgenomen met ouders van meertalige kinderen. Uit dit vooronderzoek blijkt dat ongeveer tweederde van de ouders problemen ondervindt met leerkrachten rond meertaligheid. Daarbij wordt vaak aangegeven dat leerkrachten volgens de ouders te weinig kennis hebben van meertaligheid, waardoor er problemen gesignaleerd worden die volgens de ouders niet aanwezig zijn. Wanneer de leerkracht de meertaligheid als oorzaak van de ‘problemen’ in de taalontwikkeling ziet, leidt dit vaak tot grote meningsverschillen met de ouders. Ouders krijgen veelvuldig het advies om Nederlands te spreken met hun kinderen. Dit duidt erop dat deze leerkrachten het belang van

de moedertaal niet inzien. Bovendien vinden ouders dat hun keuze voor tweetaligheid hierdoor niet gewaardeerd wordt.

Aan de hand van de literatuur en de uitkomsten van het vooronderzoek is er een vragenlijst opgesteld en verspreid onder basisscholen in de stad Groningen. In de vragenlijst werd door middel van cases bevraagd hoe leerkrachten situaties met meertalige kinderen zouden inschatten en hoe ze vervolgens zouden handelen. Ook werd er een aantal vragen gesteld om te kunnen vaststellen of de hoeveelheid ervaring en gebruikte lesmethoden invloed op hun kennis over tweetaligheid hebben. Daarnaast werd er gekeken naar de voorkeuren van leerkrachten om over dit onderwerp geïnformeerd te worden.

### **Onderzoeksresultaten**

Op 22 van de 32 stad-Groningse basisscholen vulden 72 leerkrachten van groep 1/2 een vragenlijst in. De belangrijkste resultaten waren dat niet alle aspecten van taalontwikkeling van meertalige kinderen bij de leerkrachten goed bekend waren. De kennis van de verschillende aspecten blijkt nogal te verschillen. Zo is interferentie (het vermengen van de talen) bij 88% van de leerkrachten bekend, de ‘stille periode’ bij 58%, aanpak tijdens de ‘stille periode’ bij 83% en het belang van de moedertaal bij slechts 21%. Het is zorgelijk te noemen dat bijna 60% van de leerkrachten het als geschikt of zeer geschikt beschouwd om aan anderstalige ouders het advies te geven om thuis Nederlands te praten met de meertalige kinderen. Dit advies is wel begrijpelijk, maar werkt juist negatief op het verwerven van beide talen. Dit resultaat komt ook overeen met de ervaringen van de ouders uit het vooronderzoek.

De houding ten opzichte van meertaligheid onder leerkrachten in Groningen is opvallend positief. Dit lijkt echter alleen te gelden zolang de meertaligheid geen problemen veroorzaakt. De leerkrachten geven in de vragenlijsten aan dat het prestige van een taal geen rol speelt in hun houding. Slechts een kwart van de leerkrachten geeft aan klassikaal aandacht te besteden aan meertaligheid, maar het ontbreken van deze aandacht kan verschillende oorzaken hebben. Alle leerkrachten spreken met anderen over meertaligheid, maar helaas spreekt 33% van de leerkrachten niet met de ouders en 50% niet met de betrokken kinderen over meertaligheid. Dit is mogelijk ook een bron van misverstanden.

Ervaring in het kleuteronderwijs, ervaring met meertalige leerlingen en gebruikte lesmethoden lijken volgens dit onderzoek geen invloed te hebben op de kennis en houding van de leerkrachten.

### **Misverstanden over informatie**

De grootste misverstanden ontstaan natuurlijk als mensen denken dat ze goed geïnformeerd zijn, terwijl dat in werkelijkheid niet zo is. Daarom is gevraagd of leerkrachten zich voldoende toegerust voelen om problemen met meertaligheid aan te pakken. 55% van de leerkrachten die zich redelijk tot zeer goed toegerust voelt, blijkt toch het advies te geven om Nederlands te spreken en 28% van deze groep kent de “stille periode” niet. Een kleiner deel van deze leerkrachten vindt het ook niet van belang nader geïnformeerd te worden. Echter, 60% geeft aan het van (groot) belang te vinden om meer geïnformeerd te worden en vindt de lerarenopleiding en nascholing daarvoor het meest geschikt.

Met deze kennis kan het ABCG een vervolgtraject inzetten om de kleuterleerkrachten in de stad Groningen beter te informeren over het omgaan met meertalige leerlingen. De focus zou daarbij moeten liggen op het uit de wegruimen van het belangrijkste misverstand: dat de andere taal een handicap is bij het verwerven van het Nederlands.

## Inhoudsopgave

|   |    |
|---|----|
| Voorwoord   | 2  |
| Samenvatting  | 3  |
| 1. Inleiding  | 6  |
| 2. Meertaligheid  | 8  |
| 2.1 Wat is meertaligheid  | 8  |
| 2.2 Verschillende soorten meertaligheid                             | 8  |
| 2.3 De taalontwikkeling   | 9  |
| 2.4 Kenmerken van meertalige ontwikkeling                           | 11 |
| 2.5 Factoren die een rol spelen bij een meertalige ontwikkeling     | 12 |
| 3. Meertaligheid in het onderwijs                                   | 15 |
| 3.1 Meertaligheid en onderwijsachterstanden                         | 15 |
| 3.2 Onderwijsbeleid   | 16 |
| 3.3 Meertaligheid en het kleuteronderwijs                           | 16 |
| 3.4 Leerkrachten en meertaligheid                                   | 17 |
| 4. Het onderzoek: inleiding   | 20 |
| 5. Het vooronderzoek: ervaringen van ouders van meertalige kinderen | 21 |
| 5.1 De opzet en uitvoering van het vooronderzoek                    | 21 |
| 5.2 De resultaten van het vooronderzoek                             | 21 |
| 6. De opzet en uitvoering van het centrale onderzoek                | 25 |
| 6.1 De opzet  | 25 |
| 6.2 De uitvoering   | 27 |
| 7. Resultaten   | 28 |
| 7.1 Kennis  | 28 |
| 7.2 Houding   | 31 |
| 7.3 Factoren die een rol kunnen spelen bij de kennis en de houding  | 33 |
| 7.4 Overige resultaten: gericht op een eventuele aanpak             | 34 |
| 8. Conclusies en aanbevelingen                                      | 39 |
| 8.1 Conclusies  | 39 |
| 8.2 Aanbevelingen   | 41 |
| Literatuur  | 42 |
| Bijlage I: De vragenlijst voor de leerkrachten (met voorblad)       | 43 |
| Bijlage II: De participerende scholen                               | 53 |

## 1. Inleiding

Een groep Finstalige moeders in Groningen wil heel bewust hun kinderen tweetalig opvoeden. Maar ze stuiten daarbij nogal eens op onbegrip en gebrek aan kennis bij leerkrachten en andere ouders. Kun je dan niet ten minste op het schoolplein Nederlands met je kind praten? krijgen ze vaak te horen. Deze groep trok daarom bij de Wetenschapswinkel Taal, Cultuur en Communicatie aan de bel. Hoe groot is het gebrek aan kennis over tweetaligheid bij met name leerkrachten en wat is daartegen te doen?

Wanneer het Nederlands voor een of beide ouders van een kind niet de moedertaal is, kunnen ze ervoor kiezen om hun kind tweetalig op te voeden. De taalverwerving van het Nederlands verloopt dan anders dan bij eentalige kinderen. Het daarom van belang dat ouders, peuterspeelzaalleidsters en leerkrachten in de eerste jaren van de basisschool weten hoe ze met deze tweetaligheid om kunnen gaan. Hoe kun je de taalontwikkeling bij deze kinderen stimuleren, welke zaken werken averechts? Deze zaken zijn bij de specialisten al lang bekend, maar het blijkt niet altijd makkelijk te zijn om deze boodschap bij de opvoeders te krijgen. Uit verhalen van ouders ontstaat het beeld dat te veel leerkrachten ouders adviseren om thuis ook Nederlands met hun kinderen te spreken. Mede daardoor voelen veel ouders zich schuldig over vermeende achterstanden van hun kind. Het ABCG bracht in 2002 een brochure uit voor leidsters en leerkrachten *Leren praten in een tweede taal* en probeert op allerlei manieren deze informatie over te brengen op de doelgroep. Maar wordt deze brochure goed genoeg gelezen en nemen leerkrachten de adviezen ter harte? Of blijven misverstanden over omgaan met tweetaligheid bestaan?

Het ABCG wil zich in samenwerking met de Wetenschapswinkel en vertegenwoordigers van de groep Finstalige moeders en anderstalige ouders inzetten om de communicatie over dit belangrijke onderwerp te verbeteren. Om dit te realiseren is er een stage- of afstudeerproject opgezet voor twee studenten Communicatie- en Informatiewetenschappen, dat uit de volgende taken bestaat:

1. Een analyse maken van de communicatiemiddelen en –kanalen die ingezet zijn en mogelijk nog ingezet zouden kunnen worden.
2. Onderzoek doen onder leerkrachten van groep 1 en 2 van het basisonderwijs om vast te stellen welke kennis ze bezitten over het omgaan met tweetaligheid, welke misverstanden er eventueel bestaan en hoe de juiste informatie hen het beste zou kunnen bereiken.
3. Een plan maken voor het verbeteren van de communicatie.

In dit rapport wordt verslag gedaan van het onderzoek dat onder nummer 2 staat vermeld, het onderzoek onder de leerkrachten van groep 1 en 2 van het basisonderwijs. Om dit onderzoek uit te voeren is in eerste instantie een literatuuronderzoek over tweetaligheid gedaan, en ook een vooronderzoek naar de ervaringen die ouders van meertalige kinderen hebben met de leerkrachten. Op basis van het literatuuroverzicht en het vooronderzoek kan worden bepaald op welke gebieden de problemen zich voordoen en wordt het mogelijk om het onderzoek onder de leerkrachten gericht uit te voeren. Dit onderzoek kan vervolgens als basis dienen voor de twee andere taken binnen het stage-afstudeerproject.

Dit rapport is in eerste instantie bedoeld voor het ABCG, om deze schoolbegeleidingsdienst meer inzicht te geven in de huidige situatie in de stad Groningen wat betreft de omgang van leerkrachten met meertalige kinderen. Daarnaast is het rapport ook geschreven voor de Finstalige moeders, en anderstalige ouders of leerkrachten die geïnteresseerd zijn. In dit rapport is daarom gekozen voor een opbouw en stijl die met de verschillende doelgroepen rekening houdt.

Dit rapport bestaat uit verschillende onderdelen. In de eerste twee volgende hoofdstukken wordt een theoretisch overzicht gegeven rondom het begrip meertaligheid. In hoofdstuk 2 wordt het begrip meertaligheid in algemene zin geïntroduceerd, en in hoofdstuk 3 zal specifiek aandacht worden besteed aan meertaligheid in het onderwijs. Vanaf het volgende hoofdstuk wordt het onderzoek van dit rapport uiteengezet, waarvan in hoofdstuk 4 een inleiding wordt gegeven. Hoofdstuk 5 behandelt het vooronderzoek, waarbij de ervaringen van de ouders van meertalige kinderen met de leerkrachten centraal staan. Vervolgens wordt in hoofdstuk 6 de opzet van het centrale onderzoek beschreven, waarvan de resultaten in hoofdstuk 7 uitgewerkt worden. Tot slot worden in hoofdstuk 8 conclusies en aanbevelingen voor het ABCG gegeven.

## 2. Meertaligheid

In dit hoofdstuk wordt het begrip meertaligheid uitgelicht. De begrippen meertaligheid en tweetaligheid worden in dit rapport als synoniemen gebruikt. In dit eerste hoofdstuk wordt het begrip meertaligheid in algemene zin omschreven, waarbij verschillende aspecten aan de orde komen. Hierbij ligt de nadruk op meertaligheid bij jonge kinderen. In dit hoofdstuk wordt omschreven wat meertaligheid is, welke soorten meertaligheid er zijn, hoe de taalontwikkeling van meertalige kinderen verloopt, wat de kenmerken hiervan zijn, en welke factoren hierbij een rol spelen.

### 2.1 Wat is meertaligheid

Meertaligheid is een veelomvattend begrip en kent meerdere omschrijvingen. Zo kunnen landen, regio's of andere contexten meertalig zijn, denk maar aan België bijvoorbeeld, waar zowel Vlaams als Frans wordt gesproken. Maar meestal wordt de term meertaligheid gebruikt voor personen. De meningen zijn nogal verdeeld over de vraag wanneer iemand meertalig is. Sommigen stellen dat iemand meertalig is wanneer hij/zij zich begrijpelijk kan uiten in meerdere talen. Anderen zijn van mening dat iemand meertalig is wanneer hij/zij meerdere talen net zo goed beheerst als de moedertaal. Bij deze omschrijvingen van de term meertaligheid ligt de nadruk op het beheersingsniveau van de verschillende talen.

In dit verslag over meertaligheid bij kleuters wordt een andere definitie van de term meertaligheid gehanteerd. In dit verslag wordt iemand als meertalig gezien 'wanneer hij/zij afwisselend meer dan één taal gebruikt ten behoeve van de interactie met relevante gesprekspartners' (Penninx et al, 1998). In deze definitie staat niet het beheersingsniveau, maar het *gebruik* van meerdere talen centraal. Bij kleuters is het namelijk moeilijk om te spreken over het beheersingsniveau van de talen, omdat alle kleuters nog bezig zijn om één of meer talen te verwerven.

### 2.2 Verschillende soorten meertaligheid

Dit onderzoek gaat specifiek over meertaligheid bij kleuters, en hierbij spreekt men ook wel over *vroege* meertaligheid. De term vroege meertaligheid is ook een ruim begrip, want hiervan bestaan verschillende soorten. Er bestaan zes verschillende typen van tweetaligheid bij jonge kinderen (zie onderstaande tabel):

| Type | Ouders  | Context | Thuis taal |
|------|---------|---------|------------|
| 1    | T1 + T2 | T2      | T1 + T2    |
| 2    | T1 + T2 | T2      | T1         |
| 3    | T1      | T2      | T1         |
| 4    | T1 + T2 | T3      | T1 + T2    |
| 5    | T1      | T1      | T1 + T2    |
| 6    | T1 + T2 | T1 + T2 | T1 + T2    |

Tabel 1: Typen van vroege meertaligheid (uit: Narain en Verhoeven, 1994)

In deze tabel staat T1 voor de eerste taal, T2 voor de tweede taal en T3 voor een derde taal. De context staat voor de meerderheidstaal in de taalgemeenschap van waar het kind woont. Bij type 1 bijvoorbeeld, wordt het kind van huis uit opgevoed in twee talen, waarvan één van

die talen de meerderheidstaal is in de taalgemeenschap. Uit de tabel wordt duidelijk dat er verschillende mogelijkheden zijn voor de wijze waarop kinderen meertalig worden opgevoed.

De tabel laat ook zien dat sommige kinderen thuis maar met één taal worden opgevoed en de tweede taal door de omgeving leren, zoals bij type 2 en 3. In de meeste gevallen komen deze kinderen dus op een wat latere leeftijd in aanraking met de tweede taal in vergelijking met kinderen die van huis uit met twee talen worden opgevoed. Dit onderscheid wordt ook wel aangeduid met de termen *simultane* en *successieve* meertaligheid. Er is sprake van *simultane* meertaligheid wanneer een kind met twee of meer talen *tegelijktijd* opgroeit. Deze vorm van meertaligheid wordt ook wel aangeduid met *tweetalige eerstetaalverwerving*. Hierbij worden kinderen met twee thuishalen opgevoed.

Men spreekt over *successieve* meertaligheid wanneer de tweede taal wordt verworven *nadat* er al een basis is gelegd in de eerste taal. Dit wordt ook wel aangeduid als *vroege tweedetaalverwerving*. Dit is bijvoorbeeld het geval bij kinderen die thuis met één taal opgroeien, en pas met een tweede taal in aanraking komen wanneer ze naar school gaan. De leeftijdsgrens tussen simultaan en successief (of tweetalige eerstetaalverwerving en vroege tweedetaalverwerving) wordt meestal bij drie of vier jaar gelegd. Zowel simultane als successieve meertaligheid kunnen leiden tot een goede beheersing van de twee talen.

## 2.3 De taalontwikkeling

Alle kinderen beschikken over een aangeboren vermogen om één of meer talen te verwerven. Bij jonge kinderen spreekt men over *taalverwerving*, en niet zozeer van *taalleren*, aangezien jonge kinderen de taal (of talen) grotendeels onbewust oppikken. In deze paragraaf wordt besproken hoe het taalverwervingsproces bij meertalige kinderen zich ontwikkelt. Om de taalontwikkeling van meertalige kinderen te begrijpen is het van belang om eerst in te zien hoe de taalontwikkeling van eentalige kinderen verloopt. Daarom wordt in deze paragraaf eerst de ontwikkeling van eentalige kinderen beschreven, en vervolgens het verloop van de ontwikkeling bij meertalige kinderen.

### *Eentalige ontwikkeling*

De taalontwikkeling van eentalige kinderen wordt in vier perioden onderverdeeld. De ontwikkeling begint al vanaf de geboorte met de *voortalige periode*. In deze periode wordt de basis gelegd voor de verdere taalontwikkeling, waarbij de eerste vormen van communicatie plaatsvinden. Kinderen beginnen hier met het luisteren naar geluiden, en experimenteren zelf met klanken. Vanaf ongeveer het eerste levensjaar begint de *vroegtalige periode*. In deze periode is de klankontwikkeling voor het grootste deel voltooid en beginnen kinderen met hun eerste woorden en zinnen. Deze eerste twee perioden vormen de eerste basis van de taalontwikkeling.

Vanaf de leeftijd van ongeveer tweeënhalf wordt deze basis steeds verder uitgebreid, waarbij kinderen de verworven vaardigheden steeds beter beheersen, toepassen en uitbreiden. Deze fase wordt de *periode van differentiatie* genoemd. De laatste taalontwikkelingsfase, de *periode van voltooiing*, vindt plaats tussen het vijfde en zesde jaar. In deze periode wordt de woordenschat verder uitgebreid en voltooiën kinderen het maken van een goede zinsbouw. Vanaf deze leeftijd worden kinderen op de basisschool voorbereid op lezen en schrijven. (Roselaar, Lindijer en Evegroen, 1993).

### *Meertalige ontwikkeling*

Inzicht in de taalontwikkeling van ééntalige kinderen is van belang om de taalontwikkeling van meertalige kinderen goed te begrijpen. Het verloop van de taalontwikkeling van meertalige kinderen kan namelijk het beste worden uitgelegd in vergelijking met de taalontwikkeling van eentalige kinderen, want er zijn zowel overeenkomsten als verschillen aan te tonen. In dit opzicht dient er wel een onderscheid gemaakt te worden tussen de ontwikkeling bij simultane en successieve meertaligheid. Bij simultane meertaligheid is het taalontwikkelingsproces zeer vergelijkbaar met het ontwikkelingsproces van eentalige kinderen. Meertalige kinderen doorlopen net als eentalige kinderen de vier ontwikkelingsfasen. Het verschil is dat de kinderen de vier fasen niet in één taal, maar in twee talen, apart van elkaar, doorlopen. Kinderen die simultaan meertalig worden opgevoed ontwerpen zo niet één, maar twee taalsystemen tegelijkertijd, die deels apart van elkaar in de hersenen worden opgeslagen. Deze kinderen hebben in feite twee moedertalen, waarbij de twee talen geen of nauwelijks invloed op elkaar hebben.

Om er voor te zorgen dat een kind de twee talen ook goed gescheiden kan houden, wordt door ouders vaak de één-persoon-één-taal strategie toegepast, waarbij de beide ouders consequent in hun eigen taal tegen het kind blijven praten. Wanneer de één-persoon-één-taal strategie niet mogelijk is, wordt er soms gekozen voor de één-situatie-één-taal strategie. Hierbij kunnen de talen worden gescheiden door de verschillende talen te koppelen aan bepaalde activiteiten, ruimtes of tijdstippen. Als ouders bijvoorbeeld zelf ook meertalig zijn, kunnen ze ervoor kiezen om thuis in de ene taal te praten, en buitenshuis in de andere taal. Of ze kunnen besluiten om alleen tijdens het voorlezen in de andere taal te praten. Op deze manieren kan het kind de talen gemakkelijker leren scheiden.

De taalontwikkeling bij successieve meertaligheid verloopt daarentegen niet op dezelfde wijze als bij eentalige ontwikkeling. Dat wil zeggen, de ontwikkeling van de eerste taal verloopt *wel* zoals een eentalige ontwikkeling, waarbij de vier fases worden doorlopen, maar de ontwikkeling van de tweede taal verloopt op een andere wijze. Kinderen die een tweede taal successief verwerven weten immers al iets over taal, omdat ze al meer dan drie jaar hun moedertaal hebben ontwikkeld. Bij het verwerven van een tweede taal slaan ze dan ook de eerste fases van de normale taalontwikkeling over, omdat ze al ervaring hebben met het opbouwen van een taalsysteem in de moedertaal. Deze kinderen hebben al kennis van taal in het algemeen, zoals van begrippen en woorden, en het opbouwen van zinnen. Bij het verwerven van een tweede taal hoeven ze deze basisstructuren van taal niet opnieuw te leren, omdat ze hierbij voortbouwen op de kennis over de moedertaal.

De moedertaal speelt dan ook een belangrijke rol bij de verwerving van de tweede taal. Wanneer het kind in ieder geval één taal goed ontwikkelt, dan zullen ze ook in staat zijn om daarnaast een tweede taal te leren. Wanneer een kind bijvoorbeeld het woord 'vlinder' in de moedertaal al kent, dan zal hij/zij dit woord sneller in de tweede taal aanleren, dan een kind dat nog helemaal niet weet wat een vlinder is (Caroline Klooster, 2001). In de literatuur spreekt men in dit verband ook wel van '*transfer*': 'het proces waarbij reeds verworven kennis en vaardigheden worden gebruikt in nieuwe taaksituaties om de taak op te lossen en iets nieuws te leren' (Vedder, 1998). Kennis en vaardigheden in de eerste taal kunnen dan gebruikt worden bij het verwerven van de tweede taal, omdat er een gemeenschappelijke basis is voor taalvaardigheid in verschillende talen. Omdat de moedertaal zo'n grote rol speelt bij de tweedetaalverwerving, is het van belang om de moedertaal goed te onderhouden.

## 2.4 Kenmerken van meertalige ontwikkeling

Meertalige kinderen kunnen prima zonder problemen twee talen naast elkaar verwerven. Het gebeurt echter vaak dat meertalige kinderen tijdens het verwerven van de twee talen een aantal kenmerken vertonen in hun taalgebruik die in eerste instantie problematisch kunnen lijken. Deze kenmerken kunnen voorkomen bij zowel simultane als successieve meertalige kinderen. Het gaat hierbij over het tempo van de taalverwerving, het vermengen van de talen en de zogenaamde stille periode.

### *Tempo*

In de eerste plaats kan het voorkomen dat kinderen die twee talen tegelijkertijd leren een iets lager tempo van taalverwerving hebben. Vaak kennen tweetalige kinderen in het begin gemiddeld minder woorden per taal dan eentalige kinderen. Dit komt door het feit dat zij alle begrippen van twee etiketten moeten voorzien. Dat wil zeggen dat ze voor elk begrip het woord in de ene taal én in de andere taal moeten leren, en dat kost extra tijd. In totaal kennen tweetalige kinderen vaak wel meer woorden (in beide talen samen) dan eentalige kinderen.

### *Het vermengen van de talen*

In de tweede plaats kunnen tweetalige kinderen de twee talen soms vermengen. Zo kan het voorkomen dat tweetalige kinderen de woorden, de klanken of zinsbouw van de twee talen door elkaar gebruiken. Wanneer dit vermengen of mixen van de talen onbewust gebeurt, spreekt men ook wel van *interferentie* of van *interferentiefouten*. Interferentie komt vaak voor bij meertalige kinderen, omdat zij nog in het proces zitten van taalverwerving en nog bezig zijn om de talen te leren scheiden. Hier volgt een voorbeeld van interferentie op zinsniveau, waarbij een Nederlandse zin met een 'Italiaanse grammatica' wordt opgebouwd:

Nederlands, niet correct: *Morgen ik ga naar het zwembad.*  
Italiaans, correct: *Domani vado in piscina.*  
(uit: Burkhardt Montanari, 2004: 59).

Wanneer kinderen interferentiefouten maken hoeft men niet meteen ongerust te zijn, omdat het meestal vanzelf weer overgaat. Het kan overigens ook voorkomen dat kinderen bewust de twee talen met elkaar vermengen. Dit gebeurt bijvoorbeeld wanneer een kind een woord in de ene taal niet weet, en daarvoor in de plaats het woord uit de andere taal gebruikt. Wanneer er sprake is van bewust vermengen van de talen spreekt men van *codewisseling*. Codewisseling vindt alleen plaats wanneer kinderen zich er bewust van zijn dat ze twee talen spreken.

### *De 'stille periode'*

In de derde plaats kan het voorkomen dat meertalige kinderen een zogenaamde 'stille periode' doormaken, waarbij een kind een tijd lang in één taal niks zegt. Dit komt voornamelijk voor bij kinderen die successief meertalig worden opgevoed die voor het eerst in contact komen met de tweede taal. Het is een bekend verschijnsel dat kinderen die thuis in een andere taal dan het Nederlands worden opgevoed op school de eerste maanden niets zeggen, omdat zij nog geen Nederlands kunnen spreken. Tijdens de 'stille periode' proberen zij het Nederlands te ontcijferen. Een 'stille periode' kan ook soms voorkomen bij kinderen die simultaan meertalig zijn opgevoed, maar die meer dominant zijn in de andere taal dan het Nederlands. Deze kinderen kunnen een periode doormaken waarbij ze nog niks durven te zeggen in het Nederlands. Het is overigens wel van belang om in te zien dat kinderen tijdens een stille periode vaak al wel veel begrijpen, ook al spreken ze nog niet. Kinderen ontwikkelen namelijk eerst zogenaamde receptieve vaardigheden (om te luisteren) en pas daarna

productieve vaardigheden (om zelf te spreken). De ‘stille periode’ duurt gemiddeld zo’n drie maanden, maar kan soms ook wat langer duren.

## **2.5 Factoren die een rol spelen bij een meertalige ontwikkeling**

Alle kinderen zijn in principe in staat om twee talen te verwerven. Maar om ervoor te zorgen dat de twee talen zich allebei goed ontwikkelen, dient er wel aan bepaalde voorwaarden worden voldaan. Zo zijn er een aantal persoonlijke factoren die een rol spelen, zoals het karakter, de leeftijd en de cognitieve ontwikkeling van het kind. Daarnaast zijn er een aantal andere factoren waar de omgeving ook een rol bij kan spelen, namelijk veiligheid, motivatie, status en interactie, die in deze paragraaf worden besproken. Deze factoren spelen in feite een rol bij zowel een één- als een tweetalige ontwikkeling, maar soms hebben meertalige kinderen extra aandacht nodig in één of beide talen. Zowel ouders als leerkrachten van meertalige kinderen kunnen bij het geven van extra aandacht rekening houden met de volgende factoren.

### *Veiligheid*

Een eerste factor die een belangrijke rol speelt bij de taalverwerving is veiligheid. Wanneer een kind zich veilig voelt, zal het beter in staat zijn om zich te ontwikkelen, dat geldt ook voor de taalontwikkeling. Vooral bij meertalige kinderen die thuis alleen met een andere taal dan het Nederlands zijn opgevoed, kan het voorkomen dat zij zich niet op hun gemak voelen wanneer zij voor het eerst naar school gaan, omdat zij de Nederlandse taal nog niet spreken. Om ervoor te zorgen dat deze kinderen ook het Nederlands goed verwerven, is het van belang dat zij zich eerst veilig gaan voelen in de klas. Voor de leerkracht is het hierbij belangrijk om een positieve houding te hebben ten opzichte van de moedertaal en de cultuur van het kind. Een leerkracht zou dan ook enige kennis moeten hebben van de culturele en talige achtergrond van het kind. Om hier achter te komen is contact met de ouders van belang.

### *Motivatie en status*

Wanneer een kind zich veilig voelt in een klas of in een andere omgeving, zal het ook gemotiveerder zijn om een tweede taal te leren. De motivatie is een tweede factor die van belang is bij de taalverwerving. De omgeving kan ook een belangrijke rol spelen bij het motiveren van een kind om één of meerdere talen te leren. Wanneer de omgeving (vooral de ouders en de school) positief staat tegenover de taal of talen die het kind leert, zal het kind deze taal of talen ook beter leren. Hiermee in verband staat ook de status van de talen, de derde belangrijke factor. Voor een goede tweetalige ontwikkeling is het van belang dat beide talen een gelijke status hebben. Vaak worden in Nederland minderheidstalen als het Turks en het Marokkaans geassocieerd met een lagere status dan het Nederlands of andere talen die als nuttig worden beschouwd zoals het Engels of het Frans. De lagere status van de minderheidstalen kan een negatieve invloed hebben op de motivatie van kinderen om deze taal te leren, en daarmee dus ook op de taalontwikkeling. Om kinderen te stimuleren om hun moedertaal goed te ontwikkelen is het daarom van belang om hen duidelijk te maken dat hun moedertaal waardevol is.

### *Interactie*

De vierde factor die een belangrijke rol speelt bij de taalverwerving is interactie. Interactie is essentieel voor de taalontwikkeling van zowel een- als meertalige kinderen. Bij meertalige kinderen is het dan van belang dat er goede en voldoende interactie plaatsvindt *in beide talen*. Dit klinkt logisch, maar het is van belang om te benadrukken dat dit ook geldt voor kinderen die een tweede taal successief leren. Voor kinderen in Nederland die thuis eentalig met een

andere taal dan het Nederlands worden opgevoed, en die op school voor het eerst in aanraking komen met het Nederlands, is het van belang om ook goede interactie te onderhouden in de moedertaal. Vaak wordt er wanneer zij naar school gaan vooral veel aandacht gegeven aan de interactie in het Nederlands. Maar aangezien de ontwikkeling van de moedertaal voor deze kinderen een grote rol speelt bij de verwerving van het Nederlands, is het van belang dat er ook veel aandacht wordt gegeven aan de interactie in de moedertaal. Dit is vooral de taak van de ouders thuis, en leerkrachten zouden de ouders hiertoe kunnen aansporen.

Er zijn een aantal aspecten waar ouders en leerkrachten aan kunnen denken bij de interactie met (meertalige) kinderen. Interactie bestaat namelijk uit:

- taalaanbod
- taalproductie en
- feedback.

Ten eerste dienen meertalige kinderen voldoende taalaanbod in beide talen te krijgen. Kinderen krijgen taalaanbod van ouders, van de leerkracht en ook van andere kinderen. Ouders en leerkrachten kunnen er voor zorgen dat het taalaanbod vooral begrijpelijk is, door de taal en het spreektempo aan te passen. Daarnaast dient het taalaanbod ook direct te zijn, en gericht op de inhoud, ondersteund met concrete voorwerpen, afbeeldingen of handelingen (non-verbale communicatie), en met veel herhalingen. Zo kunnen ouders en leerkrachten tijdens het voorlezen de woorden en zinnen in de tekst extra benadrukken door plaatjes of voorwerpen erbij te betrekken, of door middel van gebaren en bewegingen.

Ten tweede is het van belang dat meertalige kinderen veel de kans krijgen om hun taalproductie te oefenen. Ouders en leerkrachten dienen kinderen te stimuleren om te praten. Het is overigens niet de bedoeling om kinderen hierbij te dwingen om te spreken, zeker niet als kinderen een 'stille periode' doormaken. Kinderen dienen zich immers in eerste instantie veilig te voelen. In de klas kan een leerkracht er bijvoorbeeld voor kiezen om veel in kleine groepjes te werken, omdat kinderen zich dan vaak veiliger voelen. Bovendien komen kinderen dan vaker aan het woord dan tijdens klassikale activiteiten. Ten derde is het van belang om feedback te geven op wat een kind heeft gezegd. Men kan goede feedback geven door de uiting van het kind goed te keuren en het te herhalen. Het is ook van belang om in te gaan op de inhoud van wat het kind heeft gezegd en op initiatieven van het kind. Vooral positieve feedback heeft een gunstig effect op de taalontwikkeling, omdat het kind zich hierdoor op z'n gemak blijft voelen, en gemotiveerd blijft om te praten. Wanneer kinderen fouten maken dan is het ook beter om deze fouten niet op een directe manier te corrigeren. In plaats daarvan kan men beter de uiting van het kind herhalen met de verbetering, zonder aan te geven dat het kind het fout zei, zoals:

*Kind: Komt ie aangeloopt.*

*Leidster: Wie komt er aangelopen?*

*Kind: mensen*

(uit: Roselaar, Lindijer en Evegroen, 1993).

Hieronder volgen de belangrijkste aandachtspunten voor ouders en leerkrachten van meertalige kinderen op een rij:

Aandachtspunten voor ouders en leerkrachten:

- Let er op dat het kind zich veilig en op z'n gemak voelt.
- Zorg er voor dat er contact is tussen de verschillende betrokkenen (ouders en leerkrachten).
- Motiveer het kind om de verschillende talen te leren.
- Zorg er voor dat de verschillende talen die het kind leert een gelijke status hebben.
- Besteed veel aandacht aan goede interactie (taalaanbod, taalproductie en feedback).
- Besteed voldoende aandacht aan *beide talen*. Vooral bij kinderen met een andere moedertaal dan het Nederlands is het van belang dat de moedertaal zich verder blijft ontwikkelen.

### **3. Meertaligheid in het onderwijs**

De meeste Nederlandse scholen hebben een eentalig beleid. Er zijn wel een aantal scholen waar meertalig onderwijs wordt gegeven, maar dit onderzoek richt zich op scholen waar alleen in het Nederlands wordt lesgegeven. Maar scholen met een eentalig beleid zijn tegenwoordig bijna nooit helemaal eentalig, want op de meeste van deze scholen zitten ook meertalige kinderen. Het gaat hierbij om allerlei soorten meertaligheid, zowel simultaan als successief, waarbij de kinderen ook allemaal verschillende taal-, sociale en culturele achtergronden hebben. Ook zijn er enorme verschillen in de taalvaardigheid of andere schoolvaardigheden van de meertalige kinderen. Kortom, het onderwerp meertaligheid op school is zeer breed. In dit hoofdstuk wordt nagegaan welke rol meertaligheid speelt in het reguliere kleuteronderwijs. Allereerst wordt er in paragraaf 3.1 gekeken naar de verhouding tussen meertaligheid en onderwijsachterstanden. In paragraaf 3.2 wordt er ingegaan op het onderwijsbeleid wat betreft meertaligheid. Vervolgens bespreekt paragraaf 3.3 de onderwijsaanpak van de kleuterklas rondom meertaligheid. Ten slotte wordt er in paragraaf 2.4 aandacht besteed aan de rol van de leerkrachten van de kleuterklas in het kader van meertaligheid.

#### **3.1 Meertaligheid en onderwijsachterstanden**

Meertaligheid wordt vaak in relatie gebracht met achterstanden in het onderwijs. Dit is voor een deel terecht, want er zijn veel meertalige leerlingen in Nederland die een achterstand hebben in de cognitieve ontwikkeling en de taalvaardigheid in het Nederlands. Het gaat hierbij voornamelijk om allochtone kinderen uit minderheidsgroepen. Deze kinderen komen veelal zonder veel kennis van het Nederlands het basisonderwijs binnen, en velen blijken de achterstand in de Nederlandse taal niet in te halen. En deze taalachterstand leidt er vervolgens toe dat deze kinderen op allerlei schoolvakken achterlopen, omdat het Nederlands de schooltaal is in alle vakken.

Het gebeurt vaak dat de meertaligheid in zulke gevallen als de oorzaak wordt gezien van de taalachterstanden. Maar dit hoeft zeker niet altijd zo te zijn. Immers, er zijn ook meertalige kinderen die geen taalachterstand hebben of die de achterstand op jonge leeftijd inhalen. Zoals in het vorige hoofdstuk naar voren is gekomen zijn in principe álle kinderen in staat om twee talen te verwerven, mits er aan bepaalde voorwaarden wordt voldaan. Meertaligheid is op zichzelf daarom geen directe oorzaak van taalachterstanden. Bovendien zijn er ook ééntalige Nederlandstalige kinderen die taalachterstanden hebben.

(Taal)achterstanden in het onderwijs hebben dan ook niet zozeer met meertaligheid te maken, maar eerder met de sociaal-economische positie van het gezin waar kinderen in opgroeien. Veel kinderen uit lagere sociaal-economische milieus komen met een achterstand het basisonderwijs binnen. In het algemeen geldt dat hoe lager het opleidings- en beroepsniveau van de ouders is, hoe groter de kans is dat hun kinderen in het onderwijs een achterstand zullen hebben. Aangezien relatief meer allochtone ouders laag opgeleid zijn, lopen hun kinderen grote kans om een achterstand op te lopen. Alhoewel meertaligheid dus niet de directe oorzaak is van achterstanden, is het wel een extra factor die kan meespelen.

### **3.2 Onderwijsbeleid**

Zoals gezegd hebben de meeste scholen in Nederland een eentalig beleid, waarbij het Nederlands wordt gebruikt als doeltaal, instructietaal en vaktaal. Maar op veel scholen wordt er wel aandacht besteed aan meertaligheid in de klas. De aandacht in het onderwijs richt zich echter niet specifiek alleen op meertalige kinderen, maar op onderwijsachterstanden in het algemeen, om de redenen die in de vorige paragraaf naar voren werden gebracht. De aandacht voor achterstanden in het onderwijs is sinds 1998 opgenomen in het Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid (GOA), dat tot doel heeft om de leerprestaties en schoolloopbanen van kinderen en jongeren in achterstandssituaties te verbeteren. Een belangrijk onderdeel van het GOA-beleid is de beheersing van de Nederlandse taal. Het GOA-beleid heeft ook tot doel om de startcondities van de doelgroepkinderen te verbeteren, en daarom besteedt het ook speciale aandacht aan peuterspeelzalen en kleuterklassen, oftewel de Voor- en vroegschoolse educatie (VVE). De Voor- en vroegschoolse educatie richt zich op kinderen in de leeftijd van 2 tot en met 5 jaar. In het kader van de VVE zijn verschillende lesmethodes ontwikkeld. Veel van deze methodes besteden extra aandacht aan anderstalige kinderen. Scholen hebben zelf de verantwoordelijkheid om het taalbeleid vorm te geven, waarbij ze van de gemeente begeleiding kunnen krijgen.

De aandacht die er is voor meertaligheid in het onderwijsbeleid is dus voornamelijk gericht op kinderen die successief meertalig worden opgevoed, oftewel anderstalige kinderen. Deze aandacht bestaat voornamelijk uit extra aandacht voor het Nederlands, dus op eentaligheid. In het verleden werd echter in het reguliere Nederlandse onderwijs ook aandacht gegeven aan de andere taal, want er werd ook lesgegeven in de eigen taal van allochtone kinderen. Dit heette eerst Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur (OETC) en werd later vervangen door de term Onderwijs in eigen taal (OET). Volgens de Wet op het basisonderwijs hadden leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond recht op onderwijs in de eigen taal binnen de reguliere schooltijd, wanneer de ouders dit wensten. In 1995 is OET vervangen door Onderwijs in Allochtone Levende Talen (OALT). Het OALT is echter tegenwoordig buiten het reguliere basisonderwijs gevallen, en kan alleen buiten schooltijd worden gegeven. Wel kan het OALT binnen het reguliere onderwijs in de groepen 1 tot en met 4 worden gebruikt als taalondersteuning voor anderstalige kinderen. Hierbij heeft het OALT een ondersteunende functie voor het onderwijs in de Nederlandse taal.

### **3.3 Meertaligheid en het kleuteronderwijs**

Het achterstandenbeleid heeft ertoe geleid dat er steeds meer wordt gediscussieerd over de vraag hoe het kleuteronderwijs het beste vormgegeven kan worden. Het kleuteronderwijs heeft zich altijd gekenmerkt door de nadruk op de ontplooiing van de sociale, emotionele, motorische en cognitieve aspecten van de persoonlijkheid van het jonge kind. Nog steeds is de onderwijsaanpak in het kleuteronderwijs eerder ontwikkelings- en ervaringsgericht dan programmagericht, waarbij het zich richt op veel sociale ervaringsmomenten, interactie met andere ontwikkelingsgebieden, en persoonlijke betrokkenheid van de kleuters. Maar door het nieuwe achterstandenbeleid is de vraag naar boven gekomen of deze aanpak ook geschikt is om de achterstanden te verminderen. Er wordt namelijk ook gesteld dat kinderen met een achterstand meer baat zouden hebben bij een meer programmagerichte aanpak, met name op het gebied van de Nederlandse taal. Vooral anderstalige of meertalige kinderen blijken de Nederlandse taal beter te verwerven wanneer het onderwijs hier ook op is afgestemd.

Het kleuteronderwijs kan op verschillende manieren gestructureerde programma's aanbieden voor anderstalige, of meertalige kinderen. In het kader van de Voor- en vroegschoolse educatie zijn er de laatste jaren steeds meer gestructureerde en systematische programma's ontwikkeld die extra aandacht besteden aan de Nederlandse taal, ook voor anderstalige kinderen. Sommige programma's kunnen gebruikt worden voor de taalontwikkeling van zowel één- als tweetalige kinderen, zoals *Ik & Ko*, *Schatkist*, *Taalplan Kleuters*, en *Taaltijd*. Andere programma's zijn speciaal bedoeld voor anderstalige kinderen en kunnen bij NT2 (Nederlands als tweede taal)-lessen worden gebruikt, zoals *Knoop het in je oren*, *Laat wat van je horen*, *Zitten staan lopen*. De NT2-lessen kunnen zowel binnen als buiten de reguliere schooltijd worden gegeven. Daarnaast zijn er integrale instellingsgerichte VVE-programma's die zich op de gehele ontwikkeling van jonge kinderen richten, namelijk *Piramide*, *Kaleidoscoop* en *Startblokken*. Deze methodes besteden veel aandacht aan de taalontwikkeling, ook voor anderstalige kinderen.

Naast de VVE-programma's wordt er in de kleuterklas ook aandacht besteed aan anderstalige kinderen aan de hand van de Taaltoets Allochtone Kinderen (TAK). De TAK is een diagnostische toets voor de mondelinge vaardigheid Nederlands bij allochtone kinderen van 5-9 jaar. De onderdelen die worden gemeten zijn de passieve en actieve woordenschat, zinsbegrip, woordvorming, definitievaardigheid, leeswoordenschat, tekstbegrip en schrijfvaardigheid. Daarnaast is er de Toets Tweetaligheid, waarbij de beheersing van zowel het Nederlands als tweede taal als van de moedertaal van meertalige kinderen wordt getoetst. De Toets Tweetaligheid kan gebruikt worden voor Marokkaanse, Antilliaanse of Turkse kleuters die thuis een andere moedertaal spreken en het Nederlands als tweede taal leren. Aan de hand van de Toets Tweetaligheid kunnen leerkrachten inzicht krijgen in de aard en de mate van tweetaligheid of taaldominantie van de meertalige kleuters. Bij gebruik van deze toetsen wordt er in de klas dus wel aandacht besteed aan de meertaligheid van kleuters.

### **3.4 Leerkrachten en meertaligheid**

Door het onderwijsachterstandenbeleid is ook de rol van de leerkracht meer naar voren gekomen. Het achterstandenbeleid richt zich namelijk niet alleen op de doelgroepkinderen, maar ook op de deskundigheidsbevordering van de leerkrachten. Aangezien veel meertalige kinderen onder de doelgroep van het onderwijsachterstandenbeleid vallen, zouden leerkrachten ook deskundig moeten zijn op het gebied van meertaligheid. Kennis over meertaligheid is overigens niet alleen van belang binnen het achterstandenbeleid, maar ook in het algemeen. Er zijn in Nederland namelijk veel meertalige kinderen, die wel of niet binnen de doelgroep van het achterstandenbeleid vallen. Om alle meertalige kinderen goed te begeleiden in het onderwijs is het van belang dat leerkrachten kennis hebben over een meertalige ontwikkeling. Voor een goede begeleiding speelt naast de kennis ook de houding van leerkrachten ten opzichte van meertaligheid een grote rol. In deze paragraaf gaan we in op wat er in de literatuur staat over de kennis en houding van leerkrachten met betrekking tot meertaligheid.

#### *Kennis*

De kennis die leerkrachten zouden moeten hebben van meertaligheid berust voornamelijk op kennis van de taalontwikkeling van meertalige kinderen. Het gaat hierbij over het verloop van de taalontwikkeling bij zowel simultane als successieve meertaligheid, welke factoren hierbij een rol spelen, en hoe een leerkracht de taalontwikkeling(en) het beste kan stimuleren. Al

deze punten zijn in hoofdstuk 1 al aan de orde gekomen. Het is in ieder geval van belang dat leerkrachten inzicht hebben in meertaligheid in het algemeen, maar daarnaast moeten leerkrachten ook kennis hebben van de meertaligheid van de individuele leerlingen. Het is van belang dat leerkrachten kennis hebben van de culturele en talige achtergrond van de meertalige leerlingen, en wat het niveau van deze kinderen is in de moedertaal. Inzicht in al deze aspecten van meertaligheid is voor leerkrachten van belang om goed aan te sluiten bij het taalverwervingsniveau van meertalige leerlingen en om hen goed te begeleiden bij de taalontwikkeling. Leerkrachten zullen dan ook in staat zijn om mogelijke problemen te herkennen.

Hoewel er in de literatuur veel staat geschreven over de kennis en die de leerkrachten zouden moeten hebben van meertaligheid, staat er niet veel geschreven over of de leerkrachten deze kennis ook werkelijk hebben. Er is nog niet veel onderzoek gedaan op dit gebied, maar in de literatuur die hier wel over gaat worden vaak uitspraken gedaan over het gebrek aan kennis en inzicht bij leerkrachten op het gebied van meertaligheid. Het gebrek aan kennis over meertaligheid blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat leerkrachten te veel uit zouden gaan van eentaligheid in het onderwijs. Zo stellen Hoogsteder (1999) et al: 'Ondanks de ontwikkelingen [binnen het onderwijs], kan men stellen dat eentaligheid in Nederland nog steeds de norm is. Wie geen Nederlands spreekt, hoort er niet bij. ... Op sommige scholen wordt kinderen verboden Turks te spreken, zelfs op de speelplaats' (p. 17). Hiermee laten Hoogsteder et al zien dat sommige leerkrachten geen kennis hebben over het belang van de moedertaal bij tweetalige kinderen.

Het gebrek aan kennis van meertaligheid wordt daarnaast naar voren gebracht door Burkhardt Montanari (2004). Bij een vervolgopleiding van leerkrachten sprak zij over de omgang met kinderen die geen of weinig Nederlands spreken, waarbij zij de leerkrachten vroeg hoe zij deze situatie ervaren. Leerkrachten antwoordden hierop dat zij zich in zo'n situatie soms hulpeloos en onzeker voelen. Deze hulpeloosheid en onzekerheid laat zien dat sommige leerkrachten te weinig kennis hebben over de meertalige ontwikkeling. Deze uitspraken over de kennis van de leerkrachten over meertaligheid berusten echter meer op ervaringen dan op gefundeerd onderzoek.

Het gebrek aan kennis wordt toegeschreven aan de opleiding van de leerkrachten, waar te weinig aandacht besteed zou worden aan meertaligheid. Bij de meeste Pabo-opleidingen, de lerarenopleiding, komt het onderwerp meertaligheid tegenwoordig vaak wel aan de orde, maar meestal wordt er niet heel veel aandacht aan besteed. Maar er zijn ook andere manieren waarop leerkrachten kennis over meertaligheid kunnen opdoen. In de eerste plaats kunnen leerkrachten geïnformeerd worden over meertaligheid tijdens nascholingscursussen. Bijvoorbeeld, bij trainingen voor leerkrachten om te werken met de *Piramide of Kaleidoscoop* wordt ook aandacht besteed aan de taalontwikkeling bij meertalige kinderen. Ook in de handleidingen van andere methodes die voor meertalige klassen gebruikt kunnen worden staat vaak informatie over meertaligheid. Daarnaast bestaat er ook de brochure *Leren Praten in een tweede taal* (Caroline Klooster, 2002) die het ABCG aan alle scholen in Groningen heeft gegeven. En leerkrachten kunnen natuurlijk ook zelf literatuur raadplegen of op het internet zoeken om meer inzicht te krijgen in meertaligheid.

### *Houding*

Voor een goede begeleiding van meertalige kinderen is niet alleen kennis van de leerkracht over de meertalige ontwikkeling van belang, want ook de houding van de leerkracht ten

opzichte van meertaligheid speelt hierbij een belangrijke rol. De houding van de leerkracht staat in feite nauw in verband met de kennis over meertaligheid. Wanneer men namelijk kennis heeft over meertaligheid dan weet men ook dat alle kinderen in principe in staat zijn om meerdere talen naast elkaar goed te verwerven. Daarnaast is in hoofdstuk 1 naar voren gekomen dat de houding van de leerkracht grote invloed heeft op de verschillende factoren die het succes van een meertalige taalontwikkeling bepalen. Wanneer een leerkracht deze kennis heeft en zich bewust is van zijn/haar eigen invloed, zal dit mogelijk ook een positieve houding ten opzichte van meertaligheid opleveren. Deze houding zorgt ervoor dat het kind zich veiliger voelt in de Nederlandse klas en daardoor zal het weer beter in staat zijn om de Nederlandse taal te verwerven.

Ook is gesteld dat de omgeving, en dus ook de leerkracht, positief moet staan tegenover de talen die het kind leert om hem of haar daarin te motiveren. Daarnaast heeft de leerkracht invloed op de status van de verschillende talen die het kind leert. De leerkracht zou dezelfde status moeten hechten aan de niet-Nederlandse taal die het kind spreekt als aan de Nederlandse taal. Deze laatst genoemde punten zijn vooral van belang voor de ontwikkeling van de moedertaal van het kind, welke weer invloed heeft op de ontwikkeling van het Nederlands. Een positieve houding ten opzicht van meertaligheid en de andere talen en culturen van de meertalige kinderen speelt dus een belangrijke rol bij de taalontwikkeling van deze kinderen.

Uit de literatuur blijkt echter dat leerkrachten in de praktijk vaak een negatieve houding ten opzichte van meertaligheid hebben. Dit blijkt uit verschillende onderzoeken waarbij de leerkrachten naar hun opvattingen werd gevraagd. Zoals al is gezegd wordt meertaligheid vaak als oorzaak gezien van achterstanden in het onderwijs. Het gaat hierbij voornamelijk om kinderen die geen of nauwelijks Nederlands spreken in de kleuterklas. Zo toont Burkhardt Montanari (2004) aan dat leerkrachten zich niet alleen hulpeloos en onzeker voelen in de omgang met meertalige kinderen, maar dat leerkrachten vaak ook negatieve opvattingen hebben over meertaligheid. Op de vraag hoe leerkrachten de omgang met kinderen die geen of weinig Nederlands spreken beleven, gaven de leerkrachten ook gevoelens aan van irritatie, bevreemding en medelijden.

De andere niet-Nederlandse taal van het kind wordt beschouwd als een handicap voor het leren van het Nederlands. Veel leerkrachten staan dan ook niet zo positief ten aanzien van het onderwijs in de eigen taal. Uit onderzoek blijkt dat de meeste leerkrachten er wel voor open staan om de eigen taal als hulpmiddel in te zetten bij onderwijsleerprocessen, maar dat het gebruik van de eigen taal niet als lesdoel en product van lesactiviteiten wordt gezien (Berben & van Gorp, 2005). Opvallend is dat leerkrachten vaak juist een positieve houding hebben tegenover meertalige kinderen die een prestigieuze vreemde taal spreken, zoals het Engels, Frans of Duits (Penninx et al, 1998). Dit laat zien dat de houding ten opzichte van meertaligheid meer met sociale aspecten te maken heeft dan met de meertaligheid zelf.

## 4. Het onderzoek: inleiding

In het vorige hoofdstuk is naar voren gekomen dat in de literatuur vaak wordt geschreven dat leerkrachten te weinig kennis en een negatieve houding hebben ten opzichte van meertalige kinderen. Maar de bevindingen over de kennis van de leerkrachten zijn veelal gebaseerd op ervaringen. Hoewel er wel een aantal onderzoeken zijn gedaan naar de *houding* van leerkrachten met betrekking tot meertaligheid, is er namelijk niet echt onderzoek gedaan naar de *kennis* van de leerkrachten van het kleuteronderwijs op dit gebied. Het onderzoek waar dit rapport verslag van doet wil hieraan een bijdrage leveren. Het onderzoek heeft tot doel om de omgang van de leerkrachten met meertalige kleuters in kaart te brengen, waarbij zowel de kennis als de houding centraal staat. De kennis en de houding van de leerkrachten zijn beide van belang, omdat ze samen invloed hebben op hun gedrag tegenover meertalige kinderen in de klas.

Dit rapport richt zich echter alleen op de situatie in de stad Groningen, omdat het onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van het ABCG, de schoolbegeleidingsdienst in Groningen. Het onderzoek zegt dan ook alleen iets over de leerkrachten in de stad Groningen, en niet over de leerkrachten van heel Nederland. Het is mogelijk dat de situatie wat betreft de omgang van de leerkrachten met meertaligheid in andere delen van Nederland anders is dan in Groningen. In de stad Groningen wonen in vergelijking met andere steden in Nederland namelijk vrij weinig allochtonen, en daarom zitten er in deze stad ook minder meertalige kinderen op de scholen. Dit zou invloed kunnen hebben op de manier waarop de leerkrachten in Groningen omgaan met meertalige kinderen.

Het onderzoek wordt in de volgende hoofdstukken weergegeven. Het onderzoek bestaat uit een vooronderzoek (hoofdstuk 5) en het centrale onderzoek (hoofdstuk 6 en 7). In hoofdstuk 6 wordt de opzet en de uitvoering beschreven en de resultaten worden in hoofdstuk 7 weergegeven.

## **5. Het vooronderzoek: ervaringen van ouders van meertalige kinderen**

Voor het onderzoek naar de vraag hoe de leerkrachten van het kleuteronderwijs in Groningen omgaan met meertaligheid is het van belang om eerst inzicht te krijgen in de problemen die zich hierbij voor kunnen doen. Daarom is er allereerst een vooronderzoek gedaan naar de ervaringen die ouders van meertalige kinderen hebben met de manier waarop leerkrachten van de kleuterklas omgaan met meertaligheid. Op grond van dit vooronderzoek en de literatuurstudie is het mogelijk om een gericht onderzoek op te stellen. Dit hoofdstuk beschrijft in paragraaf 5.1 de opzet en uitvoering van het vooronderzoek, vervolgens worden de resultaten gegeven in paragraaf 5.2.

### **5.1 De opzet en uitvoering van het vooronderzoek**

Het vooronderzoek is een verkennend onderzoek naar de vraag wat voor ervaringen ouders van meertalige kinderen hebben met de leerkrachten. Het is dan ook een beschrijvend onderzoek. Het vooronderzoek is verricht aan de hand van mondelinge interviews met een aantal ouders van verschillende culturele en talige achtergronden. In totaal zijn 11 ouders geïnterviewd (voornamelijk moeders), waaronder een aantal Finnen, Russen, een Turkse en een Antilliaanse.

De interviews waren halfgestructureerd, waarbij de vragen en antwoorden van tevoren niet waren vastgelegd, maar het onderwerp wel. Het interview begon echter wel met een aantal gestructureerde vragen over de achtergrond van het gezin van de geïnterviewden om hun ervaringen in een context te plaatsen. Hierbij werden vragen gesteld over de soort meertaligheid van de kinderen (simultaan of successief), de talen die thuis worden gesproken en door wie en wanneer, en het niveau van de kinderen in beide talen. Ook werd er gevraagd of de ouders zich ook verdiept hadden in meertalig opvoeden. De kennis die de ouders zelf hebben over meertaligheid kan namelijk invloed hebben op hun ervaringen met de leerkrachten op school. Immers, ouders die zelf niet veel weten over meertaligheid en een meertalige ontwikkeling, zullen waarschijnlijk minder gauw problemen ervaren met de kennis van leerkrachten over meertaligheid wanneer deze tekortschiet, dan ouders die wel veel kennis hebben. Na deze vaste vragen werd gevraagd naar de ervaringen die zij hadden met de wijze waarop leerkrachten omgingen met de meertaligheid van de kinderen. Hierbij zijn de geïnterviewden zelf veel aan het woord gelaten. Om het interview richting te geven werden ook doorvragen gesteld.

### **5.2 De resultaten van het vooronderzoek**

De antwoorden op de achtergrondvragen van de gezinnen laten zien dat er onder hen zowel ouders zijn die hun kinderen simultaan tweetalig opvoeden, als ouders die hun kinderen successief tweetalig opvoeden. Bij de meeste gezinnen waarbij er sprake is van simultane meertaligheid is er een zekere regelmaat in de wijze waarop de verschillende talen werden gesproken. Meestal wordt de één-persoon-één-taal strategie toegepast. Alle anderstalige ouders kunnen Nederlands spreken, waarvan sommigen heel goed, en anderen redelijk. Meer dan de helft van de ondervraagde ouders heeft zich enigszins verdiept in meertaligheid bij kinderen.

Uit de interviews blijkt dat zeven van de elf ondervraagde ouders van meertalige kinderen problemen hebben ervaren met de wijze waarop leerkrachten omgaan met de meertaligheid in de klas. Dit leidt vaak tot enigheid tussen de ouders en de leerkrachten. Er worden verscheidene problemen genoemd, die vaak overeenkomen. In de eerste plaats ontstaat er vaak onenigheid tussen de leerkracht en de ouders over de taalontwikkeling van het meertalige kind. Verschillende ouders vertellen te hebben meegemaakt dat de leerkracht hen aansprak over het feit dat hun kind problemen zou hebben in de taalontwikkeling, terwijl de ouders van mening zijn dat dit niet zo is. Zo krijgen ouders te horen dat het kind problemen zou hebben, omdat het zo lang niks zegt in de klas (zie kader), omdat het een te kleine woordenschat heeft, of omdat het de twee talen niet goed uit elkaar zou kunnen houden. De ouders die kennis hebben over meertaligheid weten dat dit kenmerken zijn die vaak voorkomen bij meertalige kinderen, en zijn dan ook niet van mening dat er zich zorgwekkende problemen voordoen. Het zijn dan ook deze ouders die in conflict raken met de leerkracht, omdat zij van mening zijn dat de leerkracht niet goed op de hoogte is van de kenmerken van een meertalige ontwikkeling, zoals de ‘stille periode’, tempo en interferentie. Volgens verschillende ouders hebben leerkrachten te weinig kennis over meertaligheid bij kinderen.

**Mijn zoontje wordt thuis in het Fins (door mij) en het Nederlands (door de vader) opgevoed. Ik ben altijd wat meer met hem geweest dan mijn man, en Fins was zijn sterkere taal. Dus hij was meer vloeiend in het Fins en meer stil in het Nederlands. Hij begreep alles, en met zijn vader was het geen probleem om in het Nederlands te praten, en met zijn opa en oma ook niet. Alleen op school durfde hij nog niet, want een school is direct een wat engere situatie, een grote groep kinderen, en daar durfde hij niet veel te praten. En toen werd de juf dus boos op mij, van ‘waarom spreekt je kind niet’, en ‘hij wel moet gaan praten’, en ‘ik weet helemaal niet of hij iets begrijpt of niet’. De juf zag niet in dat hij een stille periode meemaakte.**  
(Finse moeder)

De meningsverschillen tussen de ouders en de leerkrachten worden nog groter wanneer de leerkrachten de meertaligheid als oorzaak van de ‘problemen’ in de taalontwikkeling zien. Ouders krijgen vaak te horen dat het beter voor het kind zou zijn als het alleen de Nederlandse taal zou leren. Het gebeurt dan ook vaak dat de leerkracht de anderstalige ouders adviseert om Nederlands te praten met het kind, thuis of op school. Dit advies leidt vaak tot grote meningsverschillen tussen ouders en de leerkracht (zie kaders). Zo bevestigt dit advies volgens een aantal ouders het gebrek aan kennis over meertaligheid bij de leerkrachten. De ouders die wél kennis hebben over meertaligheid zijn namelijk ook op de hoogte van het belang van de moedertaal voor de ontwikkeling van een tweede taal.

**De juffen van groep 1 en 2 zeiden allebei dat ik Nederlands thuis moest spreken met mijn tweetalige zoon. Maar ik praat geen perfect Nederlands, en het is mijn taal niet. Dus waarom zou ik Nederlands moeten praten? Maar de juffen accepteren het niet.**  
(Russische moeder)

Andere ouders noemen het belang van de één-persoon-één-taal strategie, omdat kinderen op deze manier leren om de talen te scheiden. Daarom willen verschillende anderstalige ouders ook niet bijvoorbeeld alleen op school Nederlands praten. Bovendien zijn veel ouders ook van mening dat het niet verstandig is om als anderstalige in het Nederlands te praten met het kind, omdat kinderen een taal moeten oppikken door taalaanbod te krijgen van moedertaalsprekers.

Maar het gebrek aan kennis bij de leerkrachten is vaak niet het enige probleem, want de meeste anderstalige ouders zijn het ook om andere redenen niet eens met leerkrachten die het advies geven om Nederlands te praten met hun meertalige kinderen. De anderstalige ouders vinden namelijk dat veel leerkrachten op deze manier geen rekening houden met de belangen van de ouders. De meeste anderstalige ouders willen namelijk helemaal niet Nederlands met hun kind praten, ook al

**Waarom moet ik thuis Nederlands praten? Dan krijgen de kinderen in de moedertaal een achterstand. En mijn moedertaal is toch ook belangrijk?**  
(Turkse moeder)

**Mijn zoontje was vijf jaar oud, en toen moest hij een keer nablijven op school als straf, omdat hij iets in het Fins zei. Hij kon gewoon niet op het Nederlandse woord komen, en hij moest van de juf nablijven om na te denken. En toen ben ik boos geworden.**  
(Finse moeder)

kunnen ze redelijk Nederlands. Zij vertellen tijdens de interviews dat zij er bewust voor gekozen hebben om de kinderen meertalig op te voeden. Zij willen immers in hun eigen taal, waarin zij zich het meest vertrouwd voelen, tegen de kinderen praten. Bovendien willen ouders ook dat de kinderen met andere anderstalige familieleden kunnen praten. Veel ouders voelen zich dan ook niet gewaardeerd wanneer ze zo'n advies krijgen van de leerkracht. De anderstalige ouders zijn van mening dat leerkrachten hen niet steunen in de meertalige opvoeding en dat zij te veel gericht zijn op het Nederlands en niet open staan voor andere talen. Verschillende ouders geven daarnaast aan problemen te hebben wanneer de leerkracht ook de meertalige kinderen hierop aanspreekt in de klas om alleen Nederlands te praten, en het te verbieden om iets in een andere taal te zeggen (zie kader). Volgens de ouders voelen de kinderen zich hierdoor niet op hun gemak in de klas met hun meertalige identiteit.

Uit de interviews blijkt dus dat de ouders van meertalige kinderen problemen hebben met de leerkrachten wanneer deze een gebrek aan kennis en een negatieve houding ten opzichte van meertaligheid bezitten. De belangrijkste problemen die de ouders ervaren zijn kort samengevat als volgt:

- leerkrachten herkennen de stille periode niet, en zien niet in dat receptieve vaardigheden (luisteren) vooraf gaan aan productieve vaardigheden (spreken)
- leerkrachten zien niet in dat een tweetalige ontwikkeling soms iets meer tijd kan kosten dan een eentalige ontwikkeling
- leerkrachten zien niet in dat het kan voorkomen dat meertalige kinderen tijdens de taalontwikkeling interferentiefouten maken
- leerkrachten zien meer nadelen dan voordelen van meertaligheid
- leerkrachten adviseren anderstalige ouders om Nederlands te praten (op school en thuis) en zien dus niet het belang in van de moedertaal
- leerkrachten houden geen rekening met de wensen van de ouders om hun kinderen tweetalig op te voeden.
- leerkrachten staan het niet toe dat er in de klas door de kinderen of de ouders in een andere taal dan het Nederlands wordt gepraat
- leerkrachten zijn alleen gericht op het Nederlands en stimuleren meertalige kinderen niet in de andere taal

**De juf zei tegen mij dat ik geen Fins meer moest praten met mijn zoon, maar alleen nog maar Nederlands. Ik wilde dat niet, maar ik kreeg daardoor wel het gevoel dat ik het misschien wel allemaal fout deed. Ik ging heel erg aan mezelf twijfelen.**  
(Finse moeder)

**Leerkrachten zouden ook zelf meer initiatieven moeten nemen om met allochtone ouders contact op te nemen, omdat veel ouders die weinig kennis hebben van de Nederlandse cultuur niet zo gemakkelijk contact durven op te nemen met de school.**

(Turkse moeder)

De ouders geven aan het jammer te vinden dat leerkrachten te weinig kennis en een negatieve houding hebben, want zij geven vrijwel allemaal aan dat zij er belang aan zouden hechten wanneer leerkrachten goede adviezen konden geven over de meertaligheid van hun kinderen. Zo gaf de Turkse ouder aan dat allochtone ouders er belang bij hebben wanneer de leerkrachten goede adviezen kunnen geven,

vooral wanneer de ouders niet goed Nederlands spreken en het Nederlandse schoolsysteem niet goed kennen (zie ook kader). Deze ouders zijn wat betreft de schoolontwikkeling van het kind afhankelijk van de leerkrachten. Daardoor levert het extra problemen op wanneer leerkrachten hen verkeerde adviezen geven.

Er zijn echter gelukkig ook vier ouders die zeggen geen problemen te hebben gehad met de leerkrachten van hun meertalige kinderen. Onder hen zijn zowel ouders die zich verdiept hebben in meertaligheid, als ouders die dat niet hebben gedaan. Opvallend is dat deze ouders vertellen dat de leerkrachten van hun kinderen allemaal heel positief en open stonden tegenover meertaligheid. Een van de

ouders vertelde ook dat de leerkracht op de hoogte was van de stille periode die haar dochter meemaakte (zie kader). Het blijkt dus dat er minder problemen zijn met de leerkrachten wanneer zij kennis hebben over meertaligheid en wanneer zij er ook voor openstaan.

**Mijn dochter was in het begin heel stil in de klas, omdat haar Fins toen veel beter was. Maar dat was helemaal geen probleem voor de leerkrachten, ze waren heel begripvol. Volgens de leerkrachten hoefde m'n kind niets te zeggen als ze daar geen zin in had. Ze hadden er vertrouwen in dat het vanzelf over zou gaan. En nu vertellen de leerkrachten ook dat ze in de kring ook begint te praten.**

(Finse moeder)

## 6. De opzet en uitvoering van het centrale onderzoek

Het vooronderzoek in het vorige hoofdstuk heeft aangetoond dat verschillende anderstalige ouders van mening zijn dat leerkrachten vaak te weinig kennis en een te negatieve houding hebben wat betreft meertaligheid bij kinderen. Dit vooronderzoek wordt gebruikt om inzicht te krijgen in de problematiek rondom dit onderwerp. Op basis van de problemen die de ouders hebben genoemd is het mogelijk om een opzet te maken voor het centrale onderzoek van dit rapport naar de vraag: Welke kennis en houding bezitten kleuterleerkrachten in de stad Groningen met betrekking tot meertaligheid. In dit hoofdstuk wordt uiteengezet hoe het onderzoek is opgezet en uitgevoerd.

### 6.1 De opzet

Om de kennis en houding van de leerkrachten ten opzichte van meertaligheid bij kinderen te onderzoeken is gebruik gemaakt van een enquête-onderzoek. De enquête is opgesteld aan de hand van de theorie over meertaligheid en het vooronderzoek naar de ervaringen van de ouders. De vragenlijst is in Bijlage I opgenomen. De meeste vragen hebben vaste antwoordmogelijkheden, maar vaak wordt daarbij ook naar de motivatie gevraagd. Het onderzoek zal dan ook voornamelijk beschrijvend van aard zijn.

#### *De opbouw van de enquête*

De enquête bestaat uit 20 vragen, waarvan een groot gedeelte inhoudsvragen. Daarmee kunnen de twee belangrijkste doelen van het onderzoek worden bereikt, namelijk de *kennis* en de *houding* van de leerkrachten ten opzichte van meertaligheid vast te stellen. Hieronder volgt een toelichting op deze inhoudsvragen, en daarna wordt ingegaan op de overige vragen van de enquête.

Het eerste doel van de enquête is om de kennis te toetsen van de stille periode, interferentie en het belang van de moedertaal. De theorie heeft uitgewezen dat deze punten belangrijke aspecten zijn bij de taalontwikkeling van meertalige kinderen, en het vooronderzoek toont aan dat er leerkrachten zijn die hier niet genoeg kennis over hebben. Om de kennis op deze aspecten te onderzoeken wordt de leerkrachten gevraagd naar hun mening over een aantal cases waarin deze punten van de taalontwikkeling naar voren komen (vraag 7, 8, 9, en 11). De leerkrachten wordt tevens gevraagd hoe zij in deze situaties zouden handelen.

De vragen hebben vaste antwoordmogelijkheden, met ‘goede’ en ‘foute’ antwoorden. Maar eigenlijk is het bij deze vragen wel moeilijk om te spreken in termen van goed en fout. De vragen zijn weliswaar bedoeld om te bepalen of leerkrachten kennis hebben van de aspecten van de tweetalige ontwikkeling, maar dit betekent niet dat als de leerkrachten deze verschijnselen niet herkennen, dat zij dan ook meteen een fout antwoord geven. Bijvoorbeeld, vraag 7 is bedoeld om te kijken of de leerkrachten kennis hebben van de stille periode, door te vragen of zij zich in zo’n geval zorgen zouden maken. Het ‘goede’ antwoord hierbij is dat zij zich in deze situatie geen zorgen hoeven te maken, omdat de stille periode een bekend verschijnsel is. Maar dit betekent niet dat leerkrachten dan ook een fout antwoord geven wanneer zij invullen dat zij zich wél zorgen zouden maken. De leerkrachten zouden hiervoor verschillende redenen kunnen hebben. Om deze reden wordt er bij deze kennisvragen ook om een motivatie van de leerkrachten gevraagd, om inzicht te krijgen in de achterliggende gedachten van de leerkrachten.

Daarnaast zijn er ook een aantal vragen opgenomen om de meningen van de leerkrachten te onderzoeken waarbij niet zozeer de kennis centraal staat, maar juist de houding. Dit is het tweede doel van het onderzoek. Bij deze vragen zijn er geen ‘goede’ en ‘foute’ antwoorden, maar de antwoorden laten wel zien hoe leerkrachten tegen meertaligheid aankijken (vraag 10, 12, 13 en 14). Het gaat hierbij over de vraag of ze open staan voor meertaligheid of niet, zowel in het algemeen als in de klas, of ze de meertaligheid juist benadrukken of niet, en of ze er positieve of negatieve kanten van zien of niet. Aan de hand van de vragen 12 en 13 wordt onderzocht of de houding tegenover meertaligheid verschilt wanneer het gaat over de Turkse taal of de Engelse taal. Het is goed mogelijk dat de leerkrachten positiever tegenover meertaligheid staan wanneer de tweede taal een hogere status heeft, zoals het Engels, dan wanneer de tweede taal een lagere status heeft, zoals het Turks. Ook bij deze houdingvragen wordt vaak gevraagd naar de motivatie van de leerkrachten. Hierbij is het soms ook mogelijk om te zien welke kennis de leerkrachten hebben van de meertalige ontwikkeling, omdat de kennis en houding vaak dicht bij elkaar liggen.

Ten slotte wordt in vraag 15 ook gevraagd of en met wie de leerkrachten over meertaligheid praten, want dit laat ook in zekere zin zien wat de houding van de leerkrachten tegenover meertaligheid is. Immers, wanneer de leerkrachten hier aangeven dat ze met niemand over meertaligheid praten, dan laat dit zien dat ze zich waarschijnlijk niet zo bezighouden met meertaligheid. Wanneer de leerkrachten hier wel met anderen over praten dan zijn ze waarschijnlijk meer betrokken bij meertaligheid bij kinderen. Ook is het interessant om te kijken met wie de leerkrachten dan praten, of ze bijvoorbeeld de ouders er wel of niet bij betrekken.

Naast de inhoudsvragen zijn er ook een aantal vragen om te onderzoeken of de kennis en de houding van de leerkrachten wat betreft meertaligheid samenhangt met de ervaring die de leerkrachten hebben (vraag 1-5). Het gaat hierbij om de vragen hoeveel ervaring zij hebben in het (kleuter)onderwijs en of zij ervaring hebben met meertalige kinderen in de klas. Wanneer zij wel ervaring hebben met meertalige kinderen wordt gevraagd naar het aantal meertalige kinderen dat zij tijdens hun loopbaan hebben lesgegeven, en om welke talen en culturen het hierbij ging. Aan de hand van deze vragen kan worden nagegaan of de hoeveelheid en de soort ervaring invloed heeft op de kennis en de houding van de leerkrachten. Ook wordt de leerkrachten gevraagd of zij gebruik maken van een VVE-programma (vraag 6). Ook dit zou invloed kunnen hebben op de kennis en houding van leerkrachten, omdat handleidingen van deze programma's of trainingen vaak informatie bieden over meertaligheid.

Ten slotte zijn er in de enquête een aantal vragen opgenomen met het oog op aanbevelingen voor een eventuele aanpak om de huidige situatie te verbeteren (vraag 16-19). De antwoorden op de vragen 17 en 19 laten bijvoorbeeld zien hoe de leerkrachten zelf denken over hun kennis over meertaligheid en het belang daarvan. Wanneer leerkrachten hier invullen dat ze zich ‘zeer goed’ toegerust voelen om problemen van meertalige kinderen aan te pakken, en dat ze er geen belang aan hechten om meer geïnformeerd te worden over meertaligheid, dan zullen zij waarschijnlijk weinig interesse hebben voor bijscholing. Deze vragen over hun eigen kennis zijn vooral interessant wanneer de antwoorden hierop vergeleken worden met de kennis die zij werkelijk hebben, die uit de kennisvragen afgeleid kan worden. Wanneer bijvoorbeeld leerkrachten slecht scoren op de kennisvragen is het zeer zorgelijk wanneer zij zelf wel denken dat zij wel goed geïnformeerd zijn. In dat geval is er duidelijk een aanpak nodig.

De vragen 16 en 18 laten vervolgens zien via welke personen en op welke manieren een eventuele aanpak van de huidige situatie het beste kan plaatsvinden. Ten slotte wordt de laatste vraag (20) gesteld om de leerkrachten zelf aan het woord te laten wanneer zij nog iets op te merken hebben. De antwoorden hierbij kunnen eventuele andere belangrijke punten aan het licht brengen die niet in de andere vragen van de lijst naar voren kwamen.

## **6.2 De uitvoering**

Het onderzoek had als doel om alle leerkrachten van het reguliere kleuteronderwijs in de stad Groningen bij het onderzoek te betrekken. Het gaat hierbij om 32 scholen. Alle scholen zijn van tevoren gebeld om hen in te lichten over het onderzoek, en om te vragen of ze mee wilden werken. Uiteindelijk zijn 26 scholen bereikt die mee wilden werken. De vragenlijsten zijn bij deze scholen persoonlijk langs gebracht en na twee weken weer opgehaald. In totaal zijn er 72 vragenlijsten bij 22 scholen verzameld. (In Bijlage II is een lijst van de participerende scholen). De lijsten zijn vervolgens deels kwantitatief verwerkt (bij de meerkeuzevragen) en deels kwalitatief (bij de open vragen). De antwoorden op de meerkeuzevragen zijn ingevoerd in het statistische computerprogramma *SPSS*. Aan de hand van het *SPSS*-programma kon worden berekend hoe vaak een bepaald antwoord werd gegeven (frequentie en percentage). En door middel van zogenaamde *scatterdiagrammen* en *kruistabellen* was het mogelijk om te bepalen of er een samenhang bestond tussen enerzijds de kennis- en houding vragen en anderzijds de vragen over de ervaring met het (kleuter)onderwijs, met meertalige kinderen, en met het gebruik van bepaalde lesmethodes. De resultaten worden in het volgende hoofdstuk besproken.

## 7. Resultaten

In dit hoofdstuk worden de resultaten gegeven van het onderzoek naar de vraag hoe de situatie in het kleuteronderwijs in de stad Groningen is wat betreft de kennis en houding van de leerkrachten omtrent meertaligheid. De resultaten worden beschreven aan de hand van de vragenlijsten die de leerkrachten van groep 1 en 2 hebben ingevuld. Allereerst worden de antwoorden op de kennis- en houdingvragen besproken (in 7.1 en 7.2). Vervolgens wordt gekeken naar de antwoorden op de vragen over de ervaring van leerkrachten, om te bepalen of bepaalde factoren van invloed zijn op de kennis en de houding van de leerkrachten (7.3). Ten slotte worden in 7.4 de resultaten gegeven van de vragen die zijn gesteld met het oog op een eventuele aanpak van de huidige situatie. In dit hoofdstuk worden de resultaten van het onderzoek beschrijvend en kwantitatief in tabellen weergegeven. De resultaten zijn in dezelfde volgorde weergegeven zoals ze bij de opzet in hoofdstuk 6 zijn besproken.

### 7.1 Kennis

De kennis van de leerkrachten over de meertalige ontwikkeling wordt onderzocht aan de hand van de vragen 7, 8, 9 en 11. De antwoorden op deze vragen worden hieronder achtereenvolgens behandeld.

#### *Het herkennen van de stille periode (vraag 7)*

Uit de antwoorden op vraag 7 blijkt dat de meerderheid van de leerkrachten wel kennis heeft van de zogenaamde stille periode, want 58% van hen geeft hierbij aan dat men zich hier ‘niet’ zorgen hoeft te maken (zie tabel 2). Uit de motivaties blijkt dat de meerderheid van de leerkrachten 10 weken te kort vindt om direct conclusies te trekken, en dat kinderen soms langer de tijd nodig hebben voordat ze durven praten. Een aantal keren wordt de term stille periode ook genoemd. Ook wordt vaak aangegeven dat de passieve taalontwikkeling bij de stille kinderen vaak al wel groot kan zijn, wat laat zien dat zij kennis hebben van de meertalige ontwikkeling.

Maar liefst 42% van de leerkrachten blijkt de stille periode echter niet te herkennen, want zij geven aan dat men zich ‘wel’ zorgen zou moeten maken. Veel leerkrachten geven aan dat 10 weken wel erg lang is, omdat de meeste kinderen dan al lang met klasgenootjes onderling praten (zie ook kader).

**Volgens mij kun je na een week verwachten dat een kind zich een beetje vertrouwd voelt en iets zal gaan zeggen.**  
(leerkracht groep 1/2)

| Antwoord                   | Aantal | Percentage |
|----------------------------|--------|------------|
| WEL zorgen (= geen kennis) | 30     | 42%        |
| GEEN zorgen (= wel kennis) | 42     | 58%        |

Tabel 2. Antwoorden op vraag 7 (kennis stille periode)

Dit laat zien dat de stille periode niet bij iedereen bekend is. Er zijn echter ook leerkrachten die aangeven dat men zich wel zorgen zou moeten maken, omdat er meer aan de hand kan zijn. Zo kan het kind slechthorend of doof zijn, of er kan sprake zijn van selectief mutisme. Deze antwoorden laten misschien wel zien dat deze leerkrachten kennis hebben van de taalontwikkeling bij kleuters in het algemeen, maar de antwoorden zijn in deze context wel vreemd. Immers, in de case staat dat het kind van huis uit wel Turks spreekt, en dit gegeven sluit doofheid dus uit.

### *Hoe te handelen bij kinderen in de stille periode (vraag 8)*

Uit de antwoorden op vraag 8 blijkt dat een grote meerderheid van de leerkrachten (83%) weet dat men bij een stille periode het beste veel tegen het kind kan praten met veel gebaren (zie tabel 3). Bij de motivatie wordt aangegeven dat *'nazeggen nogal dwingend kan zijn'* en dat *'druk uitoefenen averechts werkt'*. Een aantal leerkrachten (11%) denkt echter wel dat oefeningen met veel nazeggen hier wel goed is, omdat *'de woordenschat moet worden uitgebreid'*. Slechts 6% van de leerkrachten kiest bij vraag 8 voor de antwoordmogelijkheid om het kind helemaal met rust te laten. Bij de motivatie geven zij hier aan dat *'de leerkracht het kind de gelegenheid moet geven om zich thuis te voelen'*, en dat de leerkracht *'wel aandacht moet geven door het kind bijvoorbeeld aan de hand te nemen'*. De antwoorden op vraag 8 laten dus zien dat de meerderheid van de leerkrachten wel weet hoe zij moeten handelen bij kinderen die een stille periode doormaken.

| <b>Antwoord</b>                            | <b>Aantal</b> | <b>Percentage</b> |
|--|---------------|-------------------|
| 1. Oefeningen met nazeggen                 | 8             | 11%               |
| 2. Met rust laten                          | 4             | 6%                |
| 3. Veel praten met gebaren (=beste aanpak) | 60            | 83%               |

*Tabel 3. Antwoorden op vraag 8 (omgaan met kinderen in stille periode)*

### *Kennis van interferentie (vraag 9)*

Bij vraag 9 blijkt dat de meeste leerkrachten ook weten hoe zij moeten handelen wanneer er sprake is van interferentie, oftewel, het vermengen van de talen. 88% van de leerkrachten geeft bij deze vraag aan dat men zich hierbij geen zorgen hoeft te maken (zie tabel 4). De meeste leerkrachten geven aan *'dat het vanzelf wel goed komt'*, en dat het kind de talen *'vanzelf op zal pikken'*. Sommigen geven aan dat men wel alert moet blijven, en 13% is van mening dat men zich hierbij 'wel' zorgen zou moeten maken. Een van de leerkrachten schrijft als motivatie: *'later moet ze (het meertalige kind) de Nederlandse taal wel beheersen, en het moet geen mengsel van beide talen worden'*.

| <b>Antwoord</b>           | <b>Aantal</b> | <b>Percentage</b> |
|---------------------------|---------------|-------------------|
| WEL zorgen (=geen kennis) | 9             | 13%               |
| GEEN zorgen (=wel kennis) | 63            | 88%               |

*Tabel 4. Antwoorden op vraag 9 (kennis van interferentie)*

### *Advies om thuis Nederlands te praten (vraag 11b)*

Ten slotte is de kennis over de meertalige ontwikkeling onderzocht aan de hand van vraag 11. Zoals in de opzet is aangegeven gaat het bij deze vraag eigenlijk alleen om vraag 11b, over de vraag wat de leerkrachten van het advies vinden om een anderstalige ouder te vragen om thuis Nederlands te praten met het kind. De antwoorden laten zien dat 60% van de leerkrachten dit advies geschikt of zelfs zeer geschikt vinden (zie tabel 5).

| <b>Antwoord</b>    | <b>Aantal</b> | <b>Percentage</b> | <b>Totalen wel/geen kennis</b> |
|--------------------|---------------|-------------------|--------------------------------|
| 1. zeer ongeschikt | 10            | 14%               | wel kennis, 21%                |
| 2. ongeschikt      | 5             | 7%                |                                |
| 3. neutraal        | 14            | 19%               | geen kennis, 60%               |
| 4. geschikt        | 19            | 26%               |                                |
| 5. zeer geschikt   | 24            | 33%               |                                |

Tabel 5. Antwoorden op vraag 11b (advies om thuis Nederlands te spreken)

De leerkrachten geven hierbij de volgende redenen:

- *het is goed voor de taalontwikkeling*
- *een goed voorbeeld doet volgen*
- *ze leren dan allebei beter Nederlands*
- *ze kunnen samen van elkaar leren*

Dit laat zien dat de meeste leerkrachten niet weten dat de moedertaal grote invloed heeft op de ontwikkeling van een tweede taal. Ook laat het zien dat de leerkrachten zich er niet bewust van zijn dat een kind het Nederlands beter kan leren van iemand die deze taal als moedertaal beheerst.

De overige 40% van de leerkrachten is wel meer op de hoogte van de taalontwikkeling bij meertalige kinderen. Zo laat 19% van de leerkrachten het antwoord in het midden, waarbij ze aangeven dat het 'niet ongeschikt, niet geschikt' is. Deze leerkrachten stellen dat het soms geschikt kan zijn, maar bijvoorbeeld alleen tijdens het voorlezen of tijdens de maaltijd. De overige 21% van de leerkrachten vindt het advies om thuis Nederlands te praten ongeschikt of zeer ongeschikt. De leerkrachten geven hierbij de volgende redenen:

- *ik ben voor tweetaligheid*
- *tweetalig moet consequent zijn*
- *een goede beheersing van de thuistaal is voorwaarde voor goede ontwikkeling van de tweede taal*
- *de moeder geeft misschien het verkeerde voorbeeld*
- *de moeder heeft het Nederlands zelf (nog) niet voldoende onder de knie*
- *de moeder wil waarschijnlijk toch Spaans met haar kind wil spreken*
- *het kind moet door krijgen dat de zinsbouw in het Spaans en in het Nederlands anders is*
- *Spaans is moedertaal nummer 1, eventueel kan ze Nederlandse prentenboeken lezen*
- *Ik denk dat het voor het kind erg belangrijk is duidelijkheid te hebben in wie Nederlands met haar spreekt en wie er Spaans met haar spreekt*
- *het kind kan zo misschien 'verkeerd' Nederlands leren*

Deze leerkrachten zijn dus duidelijk op de hoogte van de taalontwikkeling bij tweetalige kinderen.

## 7.2 Houding

De vragen 10, 12, 13 en 14 zijn gesteld om de houding van de leerkrachten van de leerkrachten te onderzoeken. De antwoorden op deze vragen worden hieronder ook achtereenvolgens behandeld.

### *Reactie op andere taal in de klas (vraag 10)*

De antwoorden op vraag 10 laten zien dat een grote meerderheid van de leerkrachten (88%) van mening is dat de leerkracht er op in zou moeten gaan wanneer een kind iets in een andere taal zegt (zie tabel 6). De leerkrachten geven hierbij als motivatie aan dat het van belang is om interesse te tonen in de thuissituatie, dat men andere talen en gewoontes moet respecteren, en dat dit een ontspannen manier is. De meeste leerkrachten vinden dan ook antwoordmogelijkheid 2 (het verbieden om in een andere taal te spreken) dan ook niet geschikt, omdat:

- *het kind komt zo onder druk te staan en dat komt de taalontwikkeling absoluut niet ten goede*
- *het kind kan dichtklappen waardoor de taalontwikkeling wordt verstoord*
- *zo ontken je de identiteit van het kind*
- *zo voelt het kind zich afgekeurd en dus niet veilig*
- *dit kan leiden tot zwijgen*

Een aantal leerkrachten (5%) kiest wel voor antwoordmogelijkheid 2, bijvoorbeeld omdat het kind zo de talen gescheiden leert te houden.

| <b>Antwoord (10 a)</b>                   | <b>Aantal</b> | <b>Percentage</b> |
|--|---------------|-------------------|
| 1. andere taal negeren                   | 5             | 7%                |
| 2. andere taal verbieden                 | 4             | 5%                |
| 3. ingaan op andere taal (=beste aanpak) | 63            | 88%               |

*Tabel 6. Antwoorden op vraag 10 (reactie op gebruik andere taal in de klas)*

### *Tweetalig opvoeden?(vraag 12 en 13)*

| <b>Antwoord</b>            | <b>Aantal</b> | <b>Percentage</b> |
|----------------------------|---------------|-------------------|
| 1. eentalig                | 1             | 1%                |
| 2. thuis alleen Turks      | 1             | 1%                |
| 3. thuis tweetalig         | 61            | 85%               |
| 4. eerst alleen Nederlands | 6             | 8%                |
| 5. geen mening             | 3             | 4%                |

*Tabel 7. Antwoorden op vraag 12 (advies voor eentalige of tweetalige opvoeding, Turks/Nederlands)*

Vraag 12 en 13 worden voor een groot deel (85% en 86%) beantwoord met de keuze voor een tweetalige opvoeding (zie tabel 7 en 8). Er blijkt hierbij geen verschil te worden gemaakt wanneer het gaat om de Turkse taal of de Engelse taal. Slechts één leerkracht maakt hierbij een verschil, en kiest bij de Turkse en Nederlandstalige familie voor 'eerst alleen Nederlands, en vanaf het vierde jaar ook Turks' en bij de Engels en Nederlandstalige familie voor thuis tweetalig opvoeden. Op de vraag hoe de ouders de tweetalige opvoeding het beste in de praktijk kunnen brengen antwoorden verschillende leerkrachten dat ouders consequent moeten zijn, door bijvoorbeeld de moeder Turks (of Engels) te laten praten en de vader

Nederlands. Deze resultaten zijn opvallend, omdat de meerderheid van de leerkrachten bij vraag 11 aangaf dat de moeder Nederlands zou moeten praten. Er zijn dus meerdere leerkrachten die antwoorden geven die elkaar tegenspreken.

| Antwoord                   | Aantal | Percentage |
|----------------------------|--------|------------|
| 1. eentalig                | 1      | 1%         |
| 2. thuis alleen Engels     | 1      | 1%         |
| 3. thuis tweetalig         | 62     | 86%        |
| 4. eerst alleen Nederlands | 6      | 8%         |
| 5. geen mening             | 2      | 3%         |

Tabel 8. Antwoorden op vraag 13 (advies voor eentalige of tweetalige opvoeding, Engels/Nederlands)

#### Klassikale aandacht aan meertaligheid (vraag 14)

Ten slotte laat vraag 14 ook zien wat de houding is van leerkrachten tegenover meertaligheid in de klas. De antwoorden bij deze vraag verschillen nogal (zie tabel 9). Van de leerkrachten zegt 24% veel of zeer veel aandacht te besteden aan meertaligheid in de klas. Als motivatie geven sommige leerkrachten aan dat ze het belangrijk vinden dat kinderen van elkaar leren dat er verschillen zijn (zie ook kader).

**Ik wil alle kinderen laten ervaren dat ze een kind van deze wereld zijn, dat we moeten leren van elkaar en elkaar moeten leren begrijpen door een open communicatie. Proeven van de vele culturen is als je het goed doet alleen maar verrijkend!**

Leerkracht groep 1/2

43% van de leerkrachten geeft aan soms aandacht te besteden aan meertaligheid in de klas, bijvoorbeeld bij feesten (het suikerfeest wordt meerdere malen genoemd), bij liedjes (zoals Happy Birthday in verschillende talen) en soms maken leerkrachten er een thema van. 33% van de leerkrachten geeft aan weinig aandacht te besteden aan meertaligheid, bijvoorbeeld 'omdat de schoolcultuur de Nederlandse cultuur is', 'omdat de kinderen nog erg jong zijn', of 'omdat sommige kinderen het niet leuk vinden om 'anders' te zijn'.

| Antwoord                | Aantal | Percentage |
|-------------------------|--------|------------|
| 1. zeer weinig aandacht | 8      | 11%        |
| 2. weinig aandacht      | 16     | 22%        |
| 3. neutraal             | 31     | 43%        |
| 4. veel aandacht        | 12     | 17%        |
| 5. zeer veel aandacht   | 5      | 7%         |

Tabel 9. Antwoorden op vraag 14 (klassikale aandacht voor meertaligheid)

#### Met wie praten leerkrachten over meertaligheid? (vraag 15)

De antwoorden op vraag 15 tonen aan dat alle leerkrachten wel met andere mensen praten over meertaligheid (zie tabel 10). De meeste leerkrachten (96%) praten hierover met collega's en met de IB'er (89%). Opvallend is dat niet alle leerkrachten praten over meertaligheid met de ouders van meertalige kinderen, namelijk 'slechts' 67%, terwijl het contact met de ouders juist belangrijk is. De helft van de leerkrachten geeft ook aan met de kinderen zelf te praten over meertaligheid. De 'anderen' die worden genoemd zijn de logopedist of kennissen.

| Antwoord         | Aantal | Percentage |
|------------------|--------|------------|
| Collega's        | 69     | 96%        |
| IB'er            | 64     | 89%        |
| Ouders           | 48     | 67%        |
| Kinderen         | 36     | 50%        |
| Directie         | 23     | 32%        |
| Schoolbegeleider | 20     | 28%        |
| Taalcoördinator  | 11     | 15%        |
| Anderen          | 7      | 10%        |
| Niet             | 0      | 0%         |

Tabel 10. Antwoorden op vraag 15 (met wie praten leerkrachten over meertaligheid)

### 7.3 Factoren die een rol kunnen spelen bij de kennis en de houding

In deze paragraaf worden de antwoorden besproken van vraag 1-6, waarbij wordt nagegaan of de ervaring in het (kleuter)onderwijs en met meertalige kinderen, en het gebruik van eventuele lesmethodes invloed hebben op de kennis en houding van de leerkrachten.

De antwoorden op vraag 1 en 2 laten zien dat de leerkrachten zeer verschillen in hun ervaring in het (kleuter)onderwijs. De werkervaring in het (kleuter)onderwijs verschilt tussen de paar maanden en 39 jaar. Wanneer de werkervaring in relatie wordt gebracht met de kennisvragen dan blijkt dat het aantal jaren ervaring geen invloed heeft op de kennis. Het blijkt dat de 'goede' en 'foute' antwoorden even goed voorkomen bij leerkrachten die veel en die weinig ervaring hebben.

De vragen 3, 4 en 5 gaan over de ervaring met meertalige kinderen. Uit het onderzoek blijkt dat het overgrote deel van de leerkrachten (70 van de 74) wel ervaring heeft met meertalige kinderen. 44% van de leerkrachten heeft zelfs ervaring met meer dan 20 meertalige kinderen (zie tabel 11). Uit het onderzoek blijkt echter dat er geen verband bestaat tussen het aantal meertalige kinderen dat leerkrachten in de klas hebben gehad en de kennis en houding die de leerkrachten hebben met betrekking tot meertaligheid. Ook blijkt de soort meertaligheid geen invloed te hebben op de kennis en houding van de leerkrachten. Dit is onderzocht aan de hand van vraag 5, waarbij werd gevraagd naar de nationaliteiten van de meertalige kinderen en de talen die zij spraken. Hierbij werden talen uit meer dan vijftig verschillende landen genoemd. De Turkse taal werd het vaakst genoemd, en daarna talen uit Arabisch sprekende landen, Chinees en Papiamentu. De meeste leerkrachten noemden hier allerlei verschillende talen, en daarom is het moeilijk om te bepalen of de soort taal die de meertalige kinderen als tweede taal spreken ook invloed heeft op de kennis en de houding van de leerkrachten.

| Antwoord                              | Aantal | Percentage |
|---------------------------------------|--------|------------|
| In totaal minder dan 5 kinderen       | 24     | 34%        |
| In totaal tussen de 5 en 10 kinderen  | 11     | 16%        |
| In totaal tussen de 10 en 20 kinderen | 4      | 6%         |
| Meer dan 20 kinderen                  | 31     | 44%        |

Tabel 11. Ervaring met meertalige kinderen (vraag 4).

En ten slotte laat het onderzoek zien dat ook de soort en het aantal lesmethodes dat wordt gebruikt geen invloed heeft op de kennis en houding van de leerkrachten met betrekking tot meertaligheid. De antwoorden op vraag 6 laten zien dat de methode *Schatkist* het vaakst

wordt genoemd, en daarna *Bas-boeken*, en *Knoop het in je oren* (zie tabel 12). In veel gevallen werden meerdere lesmethodes genoemd. Maar het blijkt niet zo te zijn dat hoe meer lesmethodes de leerkrachten hebben gebruikt, hoe meer kennis zij over meertaligheid hebben. Het onderzoek laat dus zien dat de kennis en de houding van de leerkrachten met betrekking tot meertaligheid niet wordt bepaald door de ervaring in het (kleuter)onderwijs, de ervaring met meertalige kinderen of door het gebruik van bepaalde lesmethodes.

| Antwoord              | Aantal | Percentage |
|-----------------------|--------|------------|
| Knoop het in je horen | 23     | 31%        |
| Laat wat van je horen | 11     | 15%        |
| Schatkist             | 46     | 62%        |
| Bas-boeken            | 33     | 45%        |
| Ik & Ko               | 4      | 5%         |
| Piramide              | 22     | 30%        |
| Horen, zien en zeggen | 2      | 3%         |
| Kaleidoscoop          | 1      | 1%         |
| Doe je mee?           | 1      | 1%         |

Tabel 12. Gebruik van lesmethodes (vraag 6)

#### 7.4 Overige resultaten: gericht op een eventuele aanpak

Het ABCG heeft als opdrachtgever van dit onderzoek het streven om waar nodig de kennis en houding van kleuterleerkrachten ten opzichte van meertaligheid te verbeteren. De antwoorden op de vragen 16 t/m 19 geven een indicatie hoe dit het beste aangepakt zou kunnen worden.

*Leerkrachten over hun eigen kennis (vraag 19 en 17)*

| Antwoord         | Aantal | Percentage |
|------------------|--------|------------|
| 1. Zeer goed     | 2      | 3%         |
| 2. Goed          | 23     | 33%        |
| 3. Redelijk goed | 30     | 43%        |
| 4. Matig         | 13     | 19%        |
| 5. Slecht        | 2      | 3%         |
| 6. Zeer Slecht   | 0      | 0%         |

Tabel 13. Antwoorden op vraag 19 (eigen oordeel over kennis meertaligheid)

De antwoorden op vraag 19 laten zien dat een derde deel van de leerkrachten (34%) zich 'goed' tot 'zeer goed' toegerust voelt om problemen van meertalige kinderen aan te pakken (zie tabel 13). Een wat groter deel van de leerkrachten (43%) voelt zich 'redelijk goed' toegerust. Maar er zijn ook leerkrachten die bij deze vraag 'matig' invullen (19%) of zelfs 'slecht' (3%). De antwoorden op vraag 17 laten vervolgens zien dat de meerderheid van de leerkrachten (57%) het wel van belang vindt om meer geïnformeerd te worden over meertaligheid (zie tabel 14). Maar niet alle leerkrachten hechten hier belang aan, want 28% van de leerkrachten is hier neutraal over, en 10% geeft aan niet meer geïnformeerd te hoeven worden.

| <b>Antwoord</b>             | <b>Aantal</b> | <b>Percentage</b> |
|-----------------------------|---------------|-------------------|
| 1. Helemaal niet van belang | 4             | 6%                |
| 2. Niet van belang          | 4             | 6%                |
| 3. Neutraal                 | 21            | 30%               |
| 4. Wel van belang           | 21            | 30%               |
| 5. Van groot belang         | 21            | 30%               |

*Tabel 14. Antwoorden op vraag 17(belang om meer geïnformeerd te worden)*

In het onderzoek is ook gekeken naar de relatie tussen de antwoorden op deze vragen 19 en 17 en de kennisvragen. Hierbij is vooral gekeken naar de vraag of er ook leerkrachten zijn die zelf denken dat ze voldoende kennis hebben over meertaligheid, maar deze kennis niet blijken te hebben. In de volgende twee kruistabellen worden de belangrijkste resultaten hiervan weergegeven. Hierin worden de antwoorden op vraag 19 en 17 in relatie gebracht met het aantal verkeerde antwoorden op de kennisvragen.

De gemarkeerde hokjes in de tabellen geven de kritieke gevallen weer, waarbij is te zien hoeveel leerkrachten verkeerde antwoorden gaven op de kennisvragen die zelf aangaven dat ze zich voldoende toegerust voelen om problemen met meertaligheid aan te pakken, of die aangaven dat ze er geen belang aan hechten om meer geïnformeerd te worden over meertaligheid.

| <b>Voldoende toegerust?</b> | <b>Geen kennis stille periode</b> | <b>Verkeerde aanpak stille periode</b> | <b>Geen kennis interferentie</b> | <b>Advies om Nederlands te spreken (geen kennis belang moedertaal)</b> |
|-----------------------------|-----------------------------------|--|----------------------------------|--|
| 1. Zeer goed                | 1                                 | 0                                      | 0                                | 1  |
| 2. Goed                     | 5                                 | 3                                      | 2                                | 18   |
| 3. Redelijk goed            | 14                                | 7                                      | 4                                | 21   |
| 4. Matig                    | 6                                 | 1                                      | 1                                | 11   |
| 5. Slecht                   | 2                                 | 1                                      | 1                                | 2  |

*Tabel 15. Relatie vraag 19 en de kennisvragen*

| <b>Van belang om meer geïnformeerd te worden?</b> | <b>Geen kennis stille periode</b> | <b>Verkeerde aanpak stille periode</b> | <b>Geen kennis interferentie</b> | <b>Advies om Nederlands te spreken (geen kennis belang moedertaal)</b> |
|---|-----------------------------------|--|----------------------------------|--|
| 1. Helemaal niet van belang                       | 1                                 | 1                                      | 0                                | 2  |
| 2. Niet van belang                                | 3                                 | 1                                      | 0                                | 4  |
| 3. Neutraal                                       | 9                                 | 4                                      | 1                                | 20   |
| 4. Wel van belang                                 | 6                                 | 4                                      | 5                                | 16   |
| 5. Van groot belang                               | 10                                | 2                                      | 2                                | 14   |

*Tabel 16. Relatie vraag 17 en de kennisvragen*

In deze tabellen is in de gemarkeerde hokjes te zien dat er inderdaad leerkrachten zijn die zelf menen dat ze voldoende toegerust zijn om problemen met meertalige kinderen aan te pakken, en leerkrachten die aangeven dat ze niet extra geïnformeerd hoeven te worden, terwijl ze volgens de kennisvragen niet voldoende kennis over de meertalige ontwikkeling blijken te

hebben. In tabel 15 is bijvoorbeeld te zien dat van de leerkrachten die van mening zijn dat ze ‘zeer goed’, ‘goed’ of ‘redelijk goed’ toegerust zijn om problemen met meertalige kinderen aan te pakken, er toch in totaal 20 leerkrachten zijn die de stille periode niet bleken te kennen. Maar liefst 40 van deze leerkrachten gaf in de vragenlijst het verkeerde advies om thuis Nederlands te spreken. En in tabel 16 is bijvoorbeeld te zien dat van de leerkrachten die aangeven geen belang te hechten aan extra informatie, er 13 leerkrachten zijn die geen kennis hebben van de stille periode en 26 leerkrachten die het belang van de moedertaal onvoldoende kennen.

*Manieren om geïnformeerd te worden (vraag 16 en 18)*

De antwoorden op vraag 16 laten zien dat de nascholingscursussen, de lerarenopleiding en zelfstudie het vaakst worden genoemd op de vraag hoe de leerkrachten geïnformeerd zijn over meertaligheid (zie tabel 15). Slechts weinig leerkrachten hebben hierbij een toelichting gegeven, maar meestal werd hierbij de NT2-cursus genoemd. Opvallend is dat 60% van de leerkrachten niet tijdens de lerarenopleiding geïnformeerd zijn. Dit komt waarschijnlijk doordat er pas de laatste jaren bij de Pabo meer aandacht komt voor meertaligheid. Ook opvallend is dat slechts 19% van de leerkrachten de brochure *Leren praten in een tweede taal* van Caroline Klooster van het ABCG heeft gelezen. Dit is vreemd, omdat deze brochure bij alle basisscholen in de stad is uitgedeeld. Ten slotte geeft 26% van de leerkrachten ook aan op een andere manier geïnformeerd te zijn. Hierbij wordt vaak vermeld dat ze door kennissen en ervaring zijn geïnformeerd, de kwaliteit van deze kennis is moeilijker vast te stellen.

| Hoe geïnformeerd?                               | Aantal | Percentage |
|---|--------|------------|
| Leraren-opleiding                               | 28     | 38%        |
| Nascholingscursussen                            | 30     | 41%        |
| Brochure <i>Leren praten in een tweede taal</i> | 14     | 19%        |
| Zelfstudie                                      | 28     | 38%        |
| Anders  | 19     | 26%        |

*Tabel 17. Antwoorden op vraag 16 (hoe geïnformeerd over meertaligheid)*

Bij vraag 18 komt naar voren dat de lerarenopleiding als meest geschikt wordt beschouwd om te worden geïnformeerd, want 71% van de leerkrachten geeft aan deze manier zeer geschikt te vinden (zie tabel 16). Ook de nascholingscursussen vinden veel leerkrachten geschikt (42%) of zeer geschikt (49%) (zie tabel 17). Zelfstudie wordt door veel leerkrachten als iets minder geschikt beschouwd, maar toch vindt de meerderheid deze manier ook wel geschikt (34%) of zeer geschikt (31%) (zie tabel 18).

| Informatie via lerarenopleiding? | Aantal | Percentage |
|----------------------------------|--------|------------|
| 1. zeer ongeschikt               | 1      | 2%         |
| 2. ongeschikt                    | 1      | 2%         |
| 3. neutraal                      | 4      | 6%         |
| 4. geschikt                      | 13     | 20%        |
| 5. zeer geschikt                 | 46     | 71%        |

*Tabel 18. Antwoorden op vraag 18: Leraren-opleiding geschikt?*

| <b>Informatie via nascholing?</b> | <b>Aantal</b> | <b>Percentage</b> |
|-----------------------------------|---------------|-------------------|
| 1. zeer ongeschikt                | 2             | 3%                |
| 2. ongeschikt                     | 0             | 0%                |
| 3. neutraal                       | 4             | 6%                |
| 4. geschikt                       | 28            | 42%               |
| 5. zeer geschikt                  | 33            | 49%               |

*Tabel 19. Antwoorden op vraag 18: Nascholingscursussen geschikt?*

| <b>Informatie via zelfstudie?</b> | <b>Aantal</b> | <b>Percentage</b> |
|-----------------------------------|---------------|-------------------|
| 1. zeer ongeschikt                | 2             | 3%                |
| 2. ongeschikt                     | 3             | 5%                |
| 3. neutraal                       | 17            | 27%               |
| 4. geschikt                       | 22            | 34%               |
| 5. zeer geschikt                  | 20            | 31%               |

*Tabel 20. Antwoorden op vraag 18: Zelfstudie geschikt?*

*Overige opmerkingen van de leerkrachten (vraag 20)*

De allerlaatste vraag in de vragenlijst, waarbij de leerkrachten nog overige opmerkingen konden maken, is maar door 12 leerkrachten ingevuld.

Sommigen willen in deze ruimte aangeven dat ze geen problemen hebben met meertalige kinderen in de klas. Zo wordt er geschreven:

- *Kinderen weten niet beter dan dat ze twee talen leren. Wij als ‘juffen’ maken er geen problemen van.*
- *Ik zou me eventueel in de toekomst of bij problemen verder verdiepen en meer met mensen overleggen.*

Andere leerkrachten daarentegen geven hier aan wel soms problemen te hebben, maar dat dit een andere oorzaak heeft:

- *Door omstandigheden in je groep (veel kinderen, een paar echte gedragsproblemen) kan het ondanks alles toch erg lastig zijn om veel aandacht aan een kind met problemen te geven.*
- *Je hebt extra handen in de klas nodig! (onderwijsassistent).*

Een van de leerkrachten geeft aan hoe zij op school problemen met meertalige kinderen oplossen:

- *Wij zetten ook geregeld bovenbouw kinderen die uit hetzelfde land komen in. Bijvoorbeeld een Turks jongetje bij mij in de klas spreekt heel moeilijk Nederlands. Tijdens kringgesprekken of samen met de tutor (piramide) wordt er dan een Turks bovenbouwkind ingezet. Ook wel eens bij gymnastiek. Heel leuk!*

Ten slotte willen sommige leerkrachten hier benadrukken wat zij belangrijk vinden wat betreft de omgang met meertalige kinderen:

- *Ik vind het in een kleuterklas erg belangrijk dat de kinderen veel kunnen spelen. Spelende kinderen (ook wel met de leerkracht erbij) leren veel van elkaar. Veel voorlezen en laten vertellen; taalspelletjes in de kring of in een speelhoek, taalspelletjes op de computer, handelingen verwoorden/ laten verwoorden... dat allemaal spelenderwijs in de kleuterklas.*
- *Als beide ouders geen Nederlands praten is het van belang om in ieder geval een van de ouders in het begin goed te begeleiden.*
- *Heel vaak wordt de nadruk gelegd op allochtone leerlingen en hun taal. Maar ik vind de Nederlandstalige achterstandskinderen veel zorgelijker.*

## 8. Conclusies en Aanbevelingen

In dit laatste hoofdstuk worden de conclusies gegeven van het onderzoek in dit verslag naar de vraag hoe leerkrachten van groep 1 en 2 van het basisonderwijs in de stad Groningen omgaan met meertaligheid bij kinderen. Bovendien worden hier enkele aanbevelingen voor de opdrachtgever, het ABCG, geformuleerd.

### 8.1 Conclusies

Op basis van de resultaten die in het vorige hoofdstuk zijn besproken kunnen er conclusies worden getrokken over de kennis en de houding van de leerkrachten met betrekking tot meertaligheid, en over de vraag of bepaalde factoren hierbij een rol spelen. Daarnaast kunnen er voorlopige conclusies worden getrokken met betrekking tot de vraag hoe leerkrachten eventueel meer geïnformeerd zouden kunnen worden over het thema meertaligheid.

#### *Kennis*

In de eerste plaats kan over de kennis van de leerkrachten over meertaligheid gesteld worden dat niet alle leerkrachten de verschillende belangrijke aspecten van de meertalige ontwikkeling bij kleuters kennen (zie voor een overzicht tabel 21 hieronder). Sommige aspecten van de taalontwikkeling zijn beter bekend bij de leerkrachten dan andere aspecten. Zo weten de meeste leerkrachten wel dat interferentie bij meertalige kinderen meestal vanzelf overgaat, en dat ze zich dan ook geen zorgen hoeven te maken. Maar de stille periode blijkt bij veel leerkrachten niet bekend, want veel leerkrachten maken zich bij een stille periode zorgen, terwijl dit niet nodig is.

| Kennis meertaligheid  | wel    |            | geen   |            | neutraal |            |
|-----------------------|--------|------------|--------|------------|----------|------------|
|                       | aantal | percentage | aantal | percentage | aantal   | percentage |
| Stille periode        | 42     | 58%        | 30     | 42%        |          |            |
| Aanpak stille periode | 60     | 83%        | 12     | 17%        |          |            |
| Interferentie         | 63     | 88%        | 9      | 13%        |          |            |
| Belang moedertaal     | 15     | 21%        | 43     | 60%        | 14       | 19%        |

Tabel 21. Kennis over meertaligheid onder leerkrachten groep 1/2

Het feit dat niet alle leerkrachten de stille periode herkennen blijkt echter niet zo'n groot probleem voor de omgang met de meertalige kinderen, want het onderzoek laat ook zien dat de meeste leerkrachten in het geval van een stille periode wel juist handelen. Immers, de antwoorden op vraag 8 laten zien dat een overgrote meerderheid van de leerkrachten weet dat je het beste veel tegen het kind kan praten met veel gebaren.

Uit het onderzoek blijkt daarentegen wel dat veel leerkrachten het belang van de moedertaal niet inzien. Het is zorgelijk dat bijna 60% van de leerkrachten het als geschikt of als zeer geschikt beschouwd om aan anderstalige ouders het advies te geven om thuis Nederlands te praten met de meertalige kinderen, omdat dit advies juist negatieve effecten kan hebben op de ontwikkeling van beide talen.

Over de kennis van meertaligheid bij leerkrachten kan dus geconcludeerd worden dat het gebrek aan kennis eigenlijk alleen zorgelijk is wat betreft het inzicht in het belang van de moedertaal.

### Houding

In de tweede plaats kan over de houding tegenover meertaligheid worden gesteld dat de leerkrachten over algemeen positief staan tegenover meertaligheid. De meeste leerkrachten verkiezen tweetaligheid boven eentaligheid wanneer dit mogelijk is. Dit is opvallend, omdat veel leerkrachten ook aangaven dat ze het verstandig vinden als de anderstalige ouder Nederlands met het kind praat. Aan de ene kant zijn de leerkrachten dus vóór tweetaligheid, maar aan de andere kant weer niet wanneer dit problemen veroorzaakt.

Hoewel de leerkrachten wel positief staan tegenover meertaligheid besteden zij zelf niet veel klassikale aandacht aan meertaligheid. Maar de helft van de leerkrachten geeft aan dat zij de meertaligheid wel met de meertalige kinderen zelf bespreken. Daarnaast praten de leerkrachten vooral met collega's en met de IB'er over meertaligheid. Opvallend is dat een derde deel van de leerkrachten niet met de ouders over meertaligheid praten, terwijl het contact met de ouders hierover van groot belang is.

| Positieve houding meertaligheid         |                   | wel    |            | niet   |            | neutraal |            |
|---|-------------------|--------|------------|--------|------------|----------|------------|
|   |                   | aantal | percentage | aantal | percentage | aantal   | percentage |
| Positieve reactie op andere taal        |                   | 63     | 88%        | 9      | 12%        |          |            |
| Directe keuze voor meertaligheid        | Turks/Nederlands  | 62     | 86%        | 7      | 10%        | 3        | 4%         |
|   | Engels/Nederlands | 63     | 88%        | 7      | 10%        | 2        | 3%         |
| Klassikale aandacht voor meertaligheid  |                   | 17     | 24%        | 24     | 33%        | 31       | 43%        |
| Spreken met ouders over meertaligheid   |                   | 48     | 67%        | 24     | 33%        |          |            |
| Spreken met kinderen over meertaligheid |                   | 36     | 50%        | 36     | 50%        |          |            |

Tabel 22. Factoren waaruit houding ten opzichte van meertaligheid onder leerkrachten groep 1/2 afgelezen kan worden

### Factoren

Het onderzoek toont verder aan dat zowel de kennis als de houding van de leerkrachten niet in verband staat met de ervaring in het onderwijs, de ervaring met meertalige kinderen, of door het gebruik van bepaalde lesmethodes. Deze factoren lijken dus geen invloed te hebben op de kennis en de houding van de leerkrachten.

### Resultaten met oog op eventuele aanpak

Hoewel het onderzoek laat zien dat veel leerkrachten niet de nodige kennis hebben over meertaligheid, geeft toch 80% van de leerkrachten aan dat ze zich redelijk tot zeer goed toegerust voelen om problemen bij meertalige kinderen aan te pakken. Wanneer de mening over hun eigen kennis in verband wordt gebracht met hun werkelijke kennis die naar voren komt uit de kennisvragen, blijkt dat een aanzienlijk aantal leerkrachten zelf denkt voldoende toegerust te zijn om problemen met meertalige kinderen aan te pakken, terwijl ze wel verkeerde antwoorden geven op de kennisvragen. Wel geeft 60% van de leerkrachten aan dat zij er belang aan hechten om meer geïnformeerd te worden. Maar van de 40% van de leerkrachten die hier géén belang aan hechten zijn er ook leerkrachten die juist wél extra geïnformeerd zouden moeten worden, omdat er onder hen ook leerkrachten zijn die op de kennisvragen verkeerde antwoorden geven.

Het is ten slotte opvallend hoe de leerkrachten geïnformeerd zijn over meertaligheid. Slechts 19% van hen geeft aan de brochure *Leren praten in een tweede taal* van het ABCG te hebben gelezen, terwijl deze brochure bij alle basisscholen in de stad is uitgedeeld. De leerkrachten geven zelf aan dat de lerarenopleiding de meest geschikte manier zou zijn om informatie over meertaligheid te bieden. Ook vinden de leerkrachten dat ze hierover goed geïnformeerd kunnen worden door nascholingscursussen.

## 8.2 Aanbevelingen

Op basis van de hierboven besproken conclusies is het mogelijk om een aantal aanbevelingen te formuleren voor het ABCG. Deze aanbevelingen zijn echter niet definitief, omdat dit onderzoek het eerste deel vormt van het groter project dat als doel heeft om te onderzoeken hoe de communicatie over meertaligheid naar de leerkrachten verbeterd zou kunnen worden.

In de eerste plaats kan er worden gesteld dat de leerkrachten meer geïnformeerd zouden moeten worden over meertaligheid. Door de leerkrachten meer te informeren kan de kennis en de houding wat betreft meertaligheid worden verbeterd. Bovendien geven veel leerkrachten aan dat ze er belang aan zouden hechten om meer geïnformeerd te worden over meertaligheid. Ook al is de houding van de leerkrachten ten opzichte van meertaligheid al vrij positief, ze zouden ook moeten inzien dat de problemen bij meertaligheid niet op te lossen zijn door over te gaan op eentaligheid. Veel leerkrachten zijn namelijk nog van mening dat wanneer een meertalig kind problemen heeft met de Nederlandse taal, dat deze problemen opgelost kunnen worden als de anderstalige ouders thuis ook Nederlands met het kind gaan praten. Het is van belang om deze opvatting bij de leerkrachten te wijzigen, en hen te laten inzien dat de moedertaal van groot belang is bij de ontwikkeling van een tweede taal.

In de tweede plaats kunnen er aanbevelingen worden gegeven voor het vervolgonderzoek om de communicatie naar de leerkrachten te verbeteren. Bij het vervolgonderzoek kan er al met een aantal punten rekening worden gehouden. Aangezien ruim zestig procent van de leerkrachten er belang aan zou hechten om meer geïnformeerd te worden over meertaligheid, betekent dit ook dat zij gemotiveerd zullen zijn om meer te leren. Maar veertig procent van de leerkrachten geeft aan dat zij er niet zozeer belang aan hechten om meer geïnformeerd te worden, terwijl een deel van hen wel meer kennis zouden moeten hebben. Dit betekent dat deze leerkrachten moeilijker te bereiken zullen zijn dan de leerkrachten die wel geïnteresseerd zijn. Het is van belang om hiermee rekening te houden bij de verbetering van de communicatie naar de leerkrachten.

Ook kan er bij het vervolgonderzoek rekening worden gehouden met het feit dat het huidige communicatiemiddel over meertaligheid voor de leerkrachten, namelijk de brochure *Leren praten in een tweede taal* van het ABCG, niet alle leerkrachten heeft kunnen bereiken. Het onderzoek heeft aangetoond dat slechts 19% van de leerkrachten door deze brochure is geïnformeerd. Daarnaast biedt het onderzoek een aanzet voor het vervolgonderzoek over de vraag hoe de leerkrachten dan wel bereikt kunnen worden, want het onderzoek laat zien dat leerkrachten zelf met name de lerarenopleiding en de nascholingscursussen de meest geschikte manieren vinden om geïnformeerd te worden. Zelfstudie wordt als minder geschikt beschouwd. Bij het opstellen van een communicatieplan in het vervolgonderzoek zou er met deze punten rekening gehouden moeten worden.

## Literatuur

Berben, M. & K. van Gorp (2005). Hoe gaan leerkrachten om met meertaligheid in de klas. Een exploratief onderzoek in het denken over en handelen van leerkrachten basisonderwijs m.b.t. meertaligheid en meertalige leerlingen. (Powerpoint presentatie tijdens de Anéla Voorjaarsstudiedag “Meertaligheid zonder meer?”).

Burkhardt Montanari, E., J. Aarssen, P. Bos en E. Wagenaar (2004). *Hoe kinderen meertalig opgroeien*. Amsterdam: PlanPlan producties.

Hoogsteder, M., M. Blumenthal en T. Yumusak (red.) (1999). *Meertaligheid en spraak-/taalmoeilijkheden bij kinderen. Voorstellen voor beleid en praktijk*. Utrecht: Stichting Nederlands Centrum Buitenlanders.

Klooster, C. (2001). *Leren praten in een tweede taal*. Groningen: ABCG.

Lindijer, H., T. Roselaar en R. Evegroen (1995). *Mag het iets meer talig zijn? Methodische werken met meertalige kinderen in kindercentra*. Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.

Narain, G. en L. Verhoeven, (1994). *Studies in Meertaligheid 5. Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg: University Press.

Penninx, R., H. Münstermann, en H. Entzinger (red.) (1998). *Etnische minderheden en de multiculturele samenleving*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Roselaar, T., H. Lindijer en R. Evegroen (1993). *Taalontwikkeling en meertaligheid in kindercentra*. Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.

Vedder, P. (1998). Meertaligheid en cognitie. In: A. Harpman, H. Veenker en G. Pol (red.) *Praten, denken, doen. Taal- en denkstimulering van 0- tot 6-jarigen*. Alphen aan de Rijn: Samson, 91-107.

Wagenaar, M.W. (2002). *Opvang van allochtone leerlingen in groep 1 en 2*. Wetenschapswinkel voor Onderwijs.

### **Aanbevolen literatuur voor leerkrachten en ouders:**

Burkhardt Montanari, E., J. Aarssen, P. Bos en E. Wagenaar (2004). *Hoe kinderen meertalig opgroeien*. Amsterdam: PlanPlan producties.

Klooster, C. (2001). *Leren praten in een tweede taal*. Groningen: ABCG.

Roselaar, T., H. Lindijer en R. Evegroen (1993). *Taalontwikkeling en meertaligheid in kindercentra*. Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.

**Bijlage I: De vragenlijst voor de leerkrachten  
(met voorblad)**

## **Meertaligheid in het kleuteronderwijs**

In opdracht van het ABCG en de Rijksuniversiteit Groningen doe ik onderzoek naar meertaligheid in het kleuteronderwijs. Het onderzoek gaat over de vraag hoe het in de praktijk is om meertalige kinderen in de klas te hebben. Hierover zou ik graag de meningen willen horen van leerkrachten van het kleuteronderwijs. Alle leerkrachten van het kleuteronderwijs in de stad Groningen worden gevraagd om mee te werken, en daarom ook u. Uw medewerking wordt zeer op prijs gesteld.

De gegevens worden strikt vertrouwelijk verwerkt. Het onderzoek is ook geheel anoniem, u hoeft uw naam en school niet te vermelden.

De lijst bestaat uit een aantal gesloten vragen, en een aantal vragen waarbij u ook om uw mening wordt gevraagd.

Het invullen van de enquête neemt ongeveer 20 minuten in beslag.

Ik zou het op prijs stellen wanneer ik de ingevulde lijst binnen een week zou kunnen ophalen.

Alvast hartelijk dank.

Fiona van Gelder  
Studente Communicatie- en Informatiewetenschappen

## Vragenlijst

1. Hoe lang werkt u in het onderwijs?

..... jaar / jaren

2. Hoeveel jaar werkt u met kleutergroepen?

..... jaar / jaren

3. Heeft u nu of eerder meertalige kinderen in de klas gehad? (Kruis een van de volgende antwoordmogelijkheden aan:)

- Ja (ga door naar vraag 4 en 5)
- Nee (ga door naar vraag 6)

4. Hoeveel meertalige kinderen heeft u ongeveer in uw loopbaan les gegeven?

- in totaal minder dan 5 kinderen
- in totaal tussen de 5 en 10 kinderen
- tussen de 10 en 20 kinderen
- meer dan 20 kinderen

5. Welke nationaliteiten hadden deze kinderen, en welke talen spraken zij?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6. Wordt er bij u in de klas gebruik gemaakt van één of meerdere lesmethodes, en zo ja, welke?

- Nee
- Ja, namelijk (meerdere antwoorden mogelijk):
  - Taalplan Kleuters
  - Knoop het in je oren
  - Laat wat van je horen
  - Schatkist
  - Bas-boeken

- Ik & Ko
- Piramide-project
- Kaleidoscoop-project
- Startblokken
- Doe je mee?
- Horen, zien en ... zeggen
- KEM-project
- Speeltaal
- Trias
- Anders, namelijk .....

**Situatie 1:**

Een leerkracht van groep 1 krijgt halverwege het jaar een nieuw jongetje in haar klas. Hij is van Turkse afkomst. Van huis uit spreekt hij alleen Turks, dus de leerkracht begrijpt dat hij in het begin niks zegt in de klas. De leerkracht heeft vaker allochtone kinderen in de klas gehad die in het begin nog geen Nederlands spraken, en zij pikten het snel op. Maar het Turkse jongetje lijkt het Nederlands niet zo snel op te pakken, want nu na 10 weken heeft hij nog helemaal niks uit zichzelf gezegd. De leerkracht weet niet goed wat ze hiermee aan moet.

7. De leerkracht vraagt zich af of ze zich nu zorgen moet maken. Wat is uw mening hierover? Streep door wat niet van toepassing is en motiveer uw mening.

De leerkracht moet zich **WEL / NIET** zorgen maken, want:

.....

.....

.....

.....

8.

a. De leerkracht vraagt zich af hoe ze het beste met de leerling kan omgaan in de klas. Welke van de volgende manieren zou u haar aanraden? Kruis een van de volgende mogelijkheden aan:

- De leerkracht kan het beste oefeningen met het kind doen waarbij zij woorden voorzeft die het kind moet nazeggen.
- De leerkracht kan het beste het kind helemaal met rust laten.
- De leerkracht kan het beste veel tegen het kind praten met veel gebaren.

b. Kunt u uw mening motiveren?

.....

.....

.....

.....

Situatie 2:

Een leerkracht van groep 1 heeft een meertalig meisje in de klas. Het meisje heeft een Russische moeder waar ze Russisch mee spreekt en een Nederlandse vader, waar ze Nederlands mee spreekt. In de klas merkt de leerkracht dat het meisje wel eens de klanken van het Russisch en het Nederlands vermengt. De leerkracht weet niet goed wat ze hiermee aan moet.

9. De leerkracht vraagt zich af of ze zich nu zorgen moet maken. Wat is uw mening hierover? Streep door wat niet van toepassing is en motiveer uw mening.

De leerkracht moet zich **WEL / NIET** zorgen maken, want:

.....  
.....  
.....  
.....

Situatie 3:

Een leerkracht van groep 1 heeft een jongetje in de klas dat thuis in het Fins wordt opgevoed. De Finse leerling vermengt wel eens Nederlandse woorden met Finse woorden. De leerkracht weet niet zo goed hoe ze hier op moet reageren als dit voorkomt. Ze overweegt de volgende drie manieren:

1. de woorden uit de andere taal negeren en net doen alsof het gewoon Nederlandse woorden waren
2. het kind duidelijk maken dat hij in de klas alleen Nederlands mag praten, en dat hij geen Fins mag praten voortaan
3. ingaan op de andere taal en (in het Nederlands) vragen wat de woorden van de andere taal betekenen

10.

a. Geef aan welke manier u de leerkracht zou aanraden en geef aan waarom.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b. Geef aan welke manier u absoluut **niet** zou aanraden en geef aan waarom.

.....  
.....  
.....



d) Het kind veel naar Nederlandstalige tv laten kijken

1      2      3      4      5

omdat:.....  
.....  
.....

**Situatie 5:**

Twee aanstaande ouders overwegen om hun aankomend kind tweetalig op te voeden. De moeder is geboren in Turkije, maar is naar Nederland verhuisd toen ze drie jaar oud was. Thuis sprak ze altijd Turks, en het Nederlands heeft ze buiten huis op school en van vriendjes geleerd. Nu spreekt ze beide talen vloeiend. Haar man is Nederlands, maar hij heeft Turks gestudeerd, en spreekt de taal daarom goed. Ze krijgen binnenkort een kindje en vragen zich af of ze moeten kiezen voor een tweetalige opvoeding of niet, en zo ja, hoe ze dat moeten aanpakken. De moeder zou het leuk vinden als haar kind ook Turks spreekt, maar niet als dit ten koste gaat van het Nederlands. Ze willen immers een goede toekomst voor het kind in Nederland bieden. Ze vragen u als leerkracht om advies hierover.

12.

a) Wat zou u hen als leerkracht in dit geval aanraden? Kruis een van de volgende manieren aan:

- eentalig opvoeden, alleen Nederlands
- thuis alleen Turks, want op school leert het kind het Nederlands
- thuis tweetalig opvoeden
- eerst alleen Nederlands, en vanaf het vierde jaar thuis ook Turks
- geen mening

b) Hoe zouden de ouders uw keuze het beste in de praktijk kunnen brengen?

.....  
.....  
.....  
.....

13. Stel dat de vrouw hierboven niet van Turkse, maar van Engelse afkomst is. De tweetaligheid gaat hier dan om het Nederlands en Engels. Wat zou u in dit geval als leerkracht aanraden?

- eentalig opvoeden, alleen Nederlands
- thuis alleen Engels, want op school leert het kind het Nederlands
- thuis tweetalig opvoeden
- eerst alleen Nederlands, en vanaf het vierde jaar thuis ook Engels
- geen mening

14. Wanneer u meertalige kinderen in de groep heeft, besteedt u dan klassikaal aandacht aan die andere talen en culturen?

a. Geef uw antwoord aan op de volgende schaal:

|        |   |   |   |   |      |
|--------|---|---|---|---|------|
| Weinig |   |   |   |   | Veel |
| 1      | 2 | 3 | 4 | 5 |      |

b. Kunt u uw antwoord motiveren?

.....

.....

.....

.....

15. Met wie praat u over de omgang met meertalige kinderen in de klas? (meerdere antwoorden mogelijk):

- collega's
- kinderen
- ouders
- IB'er
- Taalcoördinator
- Schoolbegeleider
- Directie
- Anderen, namelijk: .....
- Niet



19. Voelt u zich voldoende toegerust om problemen van meertalige kinderen aan te pakken?  
Kies een van de volgende antwoordmogelijkheden

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

20. Heeft u nog vragen of opmerkingen naar aanleiding van deze vragenlijst over het  
onderwerp meertaligheid in de kleuterklas?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



## Colofon

Titel: Van misverstand tot meertaligheid.  
Een onderzoek in het kleuteronderwijs van de stad Groningen

Een uitgave van: Wetenschapswinkel Taal en Communicatie,  
Rijksuniversiteit Groningen

Auteurs: Fiona van Gelder  
Redactie: Saskia Visser  
Wetenschappelijke begeleiding: Jan Berenst  
In opdracht van: ABCG, Groningen  
Met speciale dank aan: Leerkrachten groep 1/2 in de stad Groningen, ouders van  
meertalige kinderen uit Groningen en Utrecht

Contact: Wetenschapswinkel Taal en Communicatie  
Saskia Visser  
Postbus 716  
9700 AS Groningen  
tel: 050-363 5271  
e-mail: [tawi@let.rug.nl](mailto:tawi@let.rug.nl)  
website: [www.rug.nl/wewi](http://www.rug.nl/wewi)

ISBN-nummer: 90-367-2346-9  
Verkoopprijs: 10,00 €