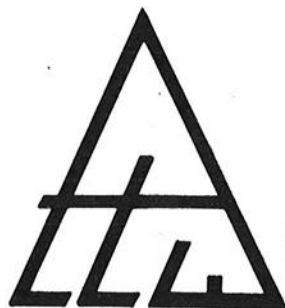


# NEDERLANDS ALS TWEEDE TAAL

---

**toegepaste taalwetenschap  
in artikelen 22**

---



---

**jaargang 1985**

**nummer 2**

THE MEASUREMENT OF CULTURAL ORIENTATION IN RELATION TO  
LANGUAGE PROFICIENCY

Kees de Bot, Peter Broeder, Guido Verhoeven

Recently, numerous studies evaluating bilingual education programs have shown that cultural orientation and language attitude play an important role in achieving sufficient proficiency in both first and second language. Despite a long tradition of research in the field of attitude measurement, no test is readily available measuring cultural orientation in young second language learners. In the present article a description is given of the development of such a test for Turkish and Moroccan children learning Dutch as a second language in primary school. The test is based on Zirkel and Jackson's (1974) Cultural Attitude Scales.

The reliability and validity of the test have been investigated in two studies. In the first (Buster et. al. 1985) 850 children were tested, and their scores on the cultural attitudes scales were compared to other measures that might reflect cultural orientation (questionnaires, sociograms) and to language proficiency tests. The reliability appeared to be fairly high, but there was no significant relation between cultural attitudes and language proficiency.

In the second study (Verhoeven & Extra 1983) cultural attitude scales were used with individuals rather than with groups. Test scores were compared with data from interviews with the children tested, their parents and their teachers. On the whole this study suggests that the validity of the cultural attitude scale is sufficiently high. If certain requirements (e.g. regular revision because of the changing socio-cultural setting) are met, the cultural attitude scales appear to be a useful instrument in bilingual education research.

## THE MEASUREMENT OF CULTURAL ORIENTATION IN RELATION TO LANGUAGE PROFICIENCY

Kees de Bot, Peter Broeder, Guido Verhoeven

Recently, numerous studies evaluating bilingual education programs have shown that cultural orientation and language attitude play an important role in achieving sufficient proficiency in both first and second language. Despite a long tradition of research in the field of attitude measurement, no test is readily available measuring cultural orientation in young second language learners. In the present article a description is given of the development of such a test for Turkish and Moroccan children learning Dutch as a second language in primary school. The test is based on Zirkel and Jackson's (1974) Cultural Attitude Scales.

The reliability and validity of the test have been investigated in two studies. In the first (Buster et. al. 1985) 850 children were tested, and their scores on the cultural attitudes scales were compared to other measures that might reflect cultural orientation (questionnaires, sociograms) and to language proficiency tests. The reliability appeared to be fairly high, but there was no significant relation between cultural attitudes and language proficiency.

In the second study (Verhoeven & Extra 1983) cultural attitude scales were used with individuals rather than with groups. Test scores were compared with data from interviews with the children tested, their parents and their teachers. On the whole this study suggests that the validity of the cultural attitude scale is sufficiently high. If certain requirements (e.g. regular revision because of the changing socio-cultural setting) are met, the cultural attitude scales appear to be a useful instrument in bilingual education research.

## HET METEN VAN CULTURELE ORIENTATIE IN RELATIE MET TAALVAARDIGHEID.

Kees de Bot, Peter Broeder en Ludo Verhoeven

### 1. Inleiding

Een van de oogmerken van intercultureel onderwijs is het bevorderen van de acculturatie van verschillende etnische groepen in de samenleving. Daarbij wordt onder acculturatie verstaan een twee- of meerzijdig proces van elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen ervan (Beleidsplan 1981: 6). Op leerlingniveau is daarmee hun culturele orientatie in het geding. Een positieve orientatie op zowel de eigen cultuur als die van andere etnische groepen zou het acculturatieproces zodanig kunnen sturen dat de eigen culturele integriteit behouden blijft en tegelijkertijd een integrale positie in de totale samenleving wordt ingenomen (vgl. Berry 1984: 105). Gezien de nauwe relatie tussen taal en cultuur is de ontwikkeling van de culturele orientatie van leerlingen tevens van belang voor de ontwikkeling van taalvaardigheden. Zowel het behoud en ontwikkeling van de eigen taal als de verwerving van de tweede taal worden erdoor beïnvloed. Naar de ontwikkeling van culturele attitudes van kinderen is tot dusver nog maar weinig onderzoek gedaan. Volgens Oller (1979) komt dit vooral omdat het construct culturele orientatie lastig te meten is. In dit artikel wordt de operationalisering van dit construct nader uitgewerkt. Eerst wordt ingegaan op de definitie van culturele orientatie en op procedures waarmee culturele orientatie kan worden gemeten (2.1). Daarna wordt een beknopte bespreking gewijd aan de relatie tussen culturele orientatie en taalvaardigheid. Vervolgens komt de constructie van een culturele attitudeschaal voor Turkse en Marokkaanse kinderen aan bod. Na een bespreking van de achtergronden van dit instrument (3.1) worden de stappen in het constructieproces successievelijk doorlopen (3.2). Voorts worden aan de hand van een tweetal toepassingen van het instrument de betrouwbaarheid en validiteit getoetst.

De eerste toepassing betreft een groepsgewijze afname van de culturele attitudeschaal in het ITS/ITT-project naar de relatie tussen onderwijskenmerken, leerlingkenmerken en T2-leerresultaten bij Turkse en Marokkaanse kinderen (4.1). De tweede toepassing betreft een individuele afname van een aangepaste versie

van de culturele attitudeschaal in het Tilburgse ZWO-project naar leesleerprocessen bij Turkse kinderen (4.2). Tenslotte wordt het nieuw geconstrueerde instrument in een perspectief geplaatst (5).

## 2. Culturele orientatie en taalvaardigheid

### 2.1 Definitie en operationalisering van culturele orientatie

Onder culturele orientatie verstaan we de attitudes die tweetaligen hebben ontwikkeld tegenover hun eigen taal/cultuur en hun tweede taal/cultuur. Wat echter precies onder de begrippen attitude en cultuur moet worden verstaan is niet op voorhand duidelijk. Ten aanzien van de term attitude stelt Ebertowski (1977: 11) in een review dat er bijna net zoveel definities van en opvattingen over attitudes bestaan als auteurs die zich ermee bezighouden. In de meest gangbare theoriën wordt attitude opgevat als een aangeleerde, latente en relatief stabiele dispositie tot gedrag (Fishbein & Ajzen 1975). Met iemands attitude wordt dan bedoeld de evaluatieve reacties, de gevoelens en de emoties tegenover een bepaald attitude object die het gedrag tegenover dit attitude object ook zullen beïnvloeden. Globaal zouden we twee type attitudes kunnen onderscheiden. Allereerst de attitudes die een persoon heeft tegenover zichzelf. Hierbij kan gedacht worden aan het beeld dat iemand van zichzelf heeft, de eigen-waardering of het zelfrespect. Het tweede type attitude dat het gedrag zal bepalen is de attitude tegenover anderen, al dan niet bijvoorbeeld behorende tot dezelfde etnische groep of met dezelfde culturele achtergrond. Tot dit laatste type attitudes rekenen we ook de culturele orientatie van een persoon. Wat de term cultuur betreft wijst Roosens (1982) erop dat zij maar al te vaak als dummywoord wordt gehanteerd zonder een duidelijke omschrijving ervan. Onze definitie van cultuur sluit aan bij die van Zirkel & Jackson (1974) die er onder verstaan:

"... the ways of life of a given people. These ways of life are manifested in the dress, language, foods, sports and popular symbols characteristic of a people."  
(Zirkel & Jackson 1974: 1).

Onder de culturele orientatie van immigranten kinderen in Nederland verstaan we dus, de emoties, evaluatieve reacties en gevoelens van deze kinderen tegenover uiterlijke verschijningsvormen zoals taal, kleding, eetgewoonten, voorwerpen etc. die karakteristiek zijn voor de cultuur van hun primaire socialisatie of voor de cultuur waar ze pas later en vooral via school mee in aanraking komen.

Hoe kan nu een beeld verkregen worden van de culturele orientatie van immigranten kinderen?

Als een latente dispositie tot gedrag, is de culturele orientatie in de eerste plaats te achterhalen door te kijken naar ge-

dragingen van het kind zelf. Er moet dus worden vastgesteld welke vormen van gedrag geschikt zijn als basis voor de inferenties over de culturele orientatie. In dit opzicht wordt in de sociale psychologie een onderscheid gemaakt tussen het direct en het indirect meten van attitudes (zie: Lemon 1973 en Fishbein & Ajzen 1975). Bij het direct meten van attitudes wordt expliciet aan een respondent duidelijk gemaakt in welke attitude men geïnteresseerd is. Het gedrag waarop deze meetmethoden zich baseren is hetgeen respondenten zeggen dat hun attitude is. Idealiter hebben de respondent en degene die de test afneemt dezelfde attitude voor ogen. Als daarentegen indirecte meetmethoden worden gebruikt, dan is voor de respondent niet helemaal of helemaal niet duidelijk welke attitude men wil afleiden. De inferenties zijn bij deze meetmethoden op verschillende vormen van gedrag gebaseerd. Bij het direct meten worden een kind een aantal verklaringen of vragen over de culturele orientatie voorgelegd. Ook kan een kind bij deze methode geconfronteerd worden met items die geacht worden het attitude object, in ons geval dus de cultuur van een bepaalde groep, te representeren. De reacties worden meestal gegeven met behulp van een schaal die bestaat uit een aantal antwoordcategorieën. Als bij de constructie van het meetinstrument een specifieke procedure is gevolgd, kan gesproken worden over bijvoorbeeld een Likert-schaal of een Guttman-schaal. (zie Swaborn 1982 voor een beschrijving van verschillende schaaltechnieken). Recentelijk is door Migchielsen (1983) een vragenlijst volgens de Likert-procedure ontwikkeld om de culturele orientatie van Turkse en Marokkaanse ISK-leerlingen te bepalen.

Voor wat betreft de indirecte meetmethoden van de culturele orientatie is het zinvol een onderscheid te maken tussen "disguised" en "unobtrusive" meten.

Allereerst de "disguised" meetmethoden.

Als we de culturele orientatie "disguised", bedekt, meten, weet een kind dat het bestudeerd wordt, maar het echte doel van de meting blijft voor hem verborgen. Dit is bijvoorbeeld het geval bij het afnemen van een zogenaamd sociogram. Hierbij wordt aan het kind gevraagd: "Wie is je beste vriendje?", of "Naast wie zou je graag in de klas willen zitten?". Over de waarde en bruikbaarheid van een sociogram zijn de meningen verdeeld (vergelijk Bouton 1979 en Strong 1984). Voor een kritisch overzicht van een aantal indirecte meetmethoden om attitudes bedekt af te leiden verwijzen we naar Kidder & Campbell (1970).

Een tweede manier om de culturele orientatie indirect te meten is het gebruiken van "unobtrusive" meetmethoden. Bij "unobtrusive" of onopvallend meten weet een kind niet dat zijn gedragingen worden geobserveerd. Een voorbeeld ervan treffen we aan bij Campbell et al. (1970). Om een idee te krijgen van het ethnocentrisch zijn van een groep kinderen werd gekeken naar de zitplaatsen van de zwarte en blanke kinderen in een klas. De veronderstelling was dat kinderen bij elkaar gaan zitten omdat ze

vriendjes zijn of omdat ze een voorkeur voor bepaalde kinderen hebben. De zitplaatsen zouden daarom aanwijzingen over hun attitude moeten geven.

In het voorafgaande hebben we alleen nog maar directe en indirecte meetmethoden besproken die zich in eerste instantie richten op de persoon van wie we de culturele orientatie willen vaststellen. Aanwijzingen over de culturele orientatie van kinderen kunnen echter ook verkregen worden door dit aan anderen te vragen. Vermeer (1985) kiest in zijn onderzoek voor een leerkrachten-bevraging om de culturele orientatie van Turkse en Marokkaanse kinderen vast te stellen. Lalleman (1983) veronderstelt dat de culturele orientatie van Turkse kinderen in sterke mate wordt bepaald door die van hun ouders. Door middel van een gesprek in het Turks verzamelde zij dan ook aanwijzingen over de sociaal-culturele orientatie van de ouders van Turkse kinderen.

Tot zover een summier overzicht van attitude meetmethoden. Het onderscheiden van de verschillende meetmethoden is overigens minder strikt dan we hier presenteren.

## 2.2 Culturele orientatie en taalvaardigheid

Taal wordt altijd geleerd in een specifieke maatschappelijke kontekst. Het leren van de moedertaal heeft in de regel plaats in de vorm van sociale interactie met de primaire omgeving (het gezin). Bij het leren van een tweede taal spelen vooral leeftijdgenoten en leraren een belangrijke rol (vgl. Wong Fillmore 1976).

Bij kinderen die tegelijkertijd of kort na elkaar twee talen leren wordt ervan uitgegaan dat het tempo en de kwaliteit van beide leerprocessen mede wordt beïnvloed door hun sociaal-culturele orientatie. De sociaal-culturele orientatie van tweetalige kinderen bepaalt de mate waarin zij zich met de beide culturen waarin zij leven, kunnen identificeren.

Gardner & Lambert (1972) onderscheiden vier mogelijke identificatiepatronen:

- positieve identificatie met beide culturen,
- positieve identificatie met de eigen taal/cultuur en negatieve identificatie met de meerderheidstaal/-cultuur,
- positieve identificatie met de meerderheidstaal/-cultuur en negatieve identificatie met de eigen taal/cultuur en
- negatieve identificatie met beide culturen.

Berry (1984) verduidelijkt dat deze vier identificatiepatronen tot uiteenlopende acculturatiepatronen van leden van minderheidsgroepen kunnen leiden. Positieve identificatie met beide culturen zou zowel etnische integriteit als integratie binnen de dominante groep garanderen. Uitsluitend positieve identificatie met de eigen taal/cultuur kan zowel wijzen op een vrijwillige terugtrekking tot de waarden en normen van de eigen groep, als

op een door de meerderheidsgroep geforceerde uitsluiting. Voorts zou een eenzijdige orientatie op de meerderheidstaal/-cultuur wijzen op een streven naar assimilatie. Tenslotte zou een negatieve identificatie met beide talen/culturen doorgaans leiden tot een marginale positie van groepsleden in de maatschappij. De rol van de meerderheidstaal/-cultuur in het acculturatieproces is vooralsnog onduidelijk. Volgens Brown (1980) zijn taal en cultuur zo nauw met elkaar verbonden dat T2-verwerving de verwerving van een tweede cultuur als het ware impliceert. Gardner (1979) suggereert zelfs dat van de andere etnolinguïstische gemeenschap. Bij het leren van een tweede taal moeten daarom tevens elementen van een andere cultuur worden geleerd. Hiervoor is identificatie met de andere cultuurgemeenschap noodzakelijk. Volgens Schumann (1978) kunnen in het acculturatieproces twee niveaus worden onderscheiden. Het eerste niveau gaat uit van een sociale integratie met de doeltaalgroep. Dit zou voldoende contacten met T2-sprekers garanderen en daarmee het T2-leerproces ondersteunen. Het tweede niveau gaat verder, door doeltaalsprekers als referentiegroep te kiezen waarvan men de levensstijl bewust of onbewust wil overnemen. De onder het eerste niveau genoemde sociale integratie wordt door Schumann aangewezen als de wezenlijke component in het acculturatieproces die op het T2-leerproces van invloed is. In een review concludeert Appel (1984) dat de in de literatuur gerapporteerde correlaties tussen sociaal culturele orientatie en T2-leerresultaten niet erg hoog genoemd kunnen worden. Wel blijkt het gevonden verband steeds positief. Onderzoek naar de relatie tussen culturele orientatie en T1-behoud laat zien dat leden van minderheidsgroepen vaak hun eigen taal zien als symbool van etnische identiteit (vgl. Fishman 1977, Mercer & Mears 1979). Een grote behoefte aan etnische identiteit blijkt doorgaans samen te gaan met een hoge mate van ontwikkeling/behoud van de eigen taal. Naar de relatie tussen culturele orientatie en taalvaardigheid bij leden van minderheidsgroepen in Nederland is slechts op beperkte schaal onderzoek gedaan. Voorzover er resultaten worden gerapporteerd (Lalleman 1983, Appel 1984, Vermeer 1985) wordt geen informatie gegeven over de betrouwbaarheid/validiteit van de gehanteerde meetinstrumenten van culturele orientatie.

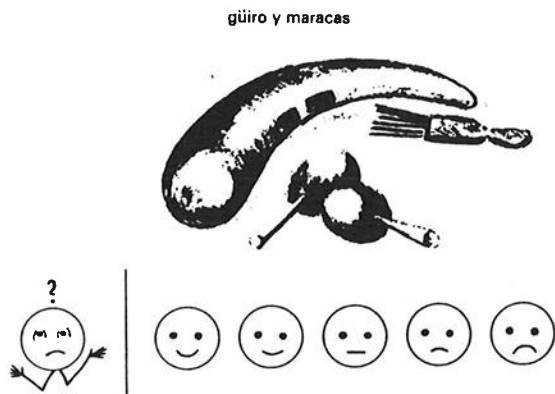
## 3. Naar een meetinstrument voor culturele orientatie bij Turkse en Marokkaanse kinderen

### 3.1 Achtergronden

Zoals reeds eerder gesteld is er nog relatief weinig onderzoek gedaan naar het meten van attitudes van kinderen. Traditioneel werd bij attitudemeting de voorkeur gegeven aan direct meten, meestal door middel van een attitudeschaal. Aan het direct meten van attitudes, waarbij dus uit wordt gegaan van hetgeen personen zeggen dat hun attitude is, liggen twee assumpties ten

grondslag. De eerste is dat iemand zich bewust is van zijn attitude of door introspectie zijn attitude kan achterhalen. De tweede assumptie is dat de persoon bereid is en in staat is zijn attitude "zuiver" te rapporteren (Summers, 1970: 481). Het zal duidelijk zijn dat als gevolg van deze assumpties het direct meten van de culturele orientatie van kinderen, zeker van jonge kinderen, minder eenvoudig is. Om inzicht te krijgen in de culturele orientatie van groepen Black-Amerikaanse, Puerto-ricaanse en Mexico-Amerikaanse kinderen, is door Jackson en anderen een aantal directe meetinstrumenten ontwikkeld waaronder de Cross-Cultural Attitude Inventory (Jackson & Klinger 1971) en de Cultural Attitude Scales (Zirkel & Jackson 1974). Het achterliggende idee bij deze testen is dat de cultuur van een bepaalde etnische groep wordt weergegeven door middel van getekende items die de karakteristieke kleding, voeding, sporten, symbolen etc., kortom de "way of life" van die etnische groep aangeven. Opmerkelijk zijn de antwoordcategorieën van deze testen. De kinderen geven hun reactie bij de items door één van de 6 "smile gezichtjes" aan te kruisen die onder elk testitem staan. Deze wijze van operationalisering maakte het mogelijk om met een summier instructie op directe wijze de culturele orientatie bij kinderen te onderzoeken. De "smile gezichtjes" fungeerden daarbij als antwoordcategorieën van het Likert-type.

Figuur 1. geeft een voorbeeld van een item uit de Puerto Rican Cultural Attitude Scale van Zirkel & Jackson (1974).



Figuur 1. "Een testitem uit de Puerto Rican Cultural Attitude Scale (Zirkel & Jackson 1974)"

De Cross-Cultural Attitude Inventory is gebruikt door Cohen (1975) en Flourhis (1980). Psychometrische gegevens over deze test zijn niet te achterhalen (zie: Broeder 1984). Zirkel & Greene (1976) rapporteren een aantal studies waarin de resultaten verkregen met de Cultural Attitude Scales worden vergeleken

met indicaties over de culturele orientatie van kinderen gebaseerd op oordelen van leerkrachten, een sociogram en een attitude vragenlijst. Zij concluderen dat de Cultural Attitude Scales betrouwbare en valide meetinstrumenten zijn. Ook Laosa (1978) en Pletcher et al. (1978: 134) concluderen dat de toetsvorm die aan de schalen ten grondslag ligt een bruikbaar instrument kan opleveren voor het vast stellen van de culturele orientatie van kinderen uit de betreffende etnische groepen.

Naar het voorbeeld van de Cultural Attitude Scales van Zirkel & Jackson (1974) is door het ITT in samenwerking met het ITS te Nijmegen een drietal testen ontwikkeld om de culturele orientatie te bepalen van Turkse en Marokkaanse kinderen; de Nederlandse CAS, de Turkse CAS en de Marokkaanse CAS (Broeder et al. 1982).

Deze testen bestaan uit een aantal karakteristieke, getekende items waarmee respectievelijk de Nederlandse, de Turkse en de Marokkaanse cultuur kan worden uitgedrukt.

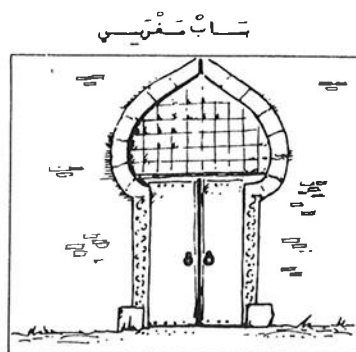
### 3.2 Constructiewijze van de culturele attitudeschalen

Bij de constructie is in navolging van Zirkel & Jackson (1974) ook de procedure gevolgd die is voorgesteld door Likert (1932). Dit wil zeggen dat in de constructie procedure minimaal twee fasen te onderscheiden zijn; het verzamelen van de testitems gevolgd door een itemanalyse.

Voor het verzamen van de items is in eerste instantie gesproken met verschillende groepen Turkse (N=15) en Marokkaanse (N=17) kinderen. In deze gesprekken werd bijvoorbeeld gevraagd: "Als je aan Turkije denkt, waar denk je dan aan?". Ook van Turkse (N=3) en Marokkaanse (N=4) volwassenen en Nederlandse volwassenen (N=5) kregen we een aantal suggesties voor betrekkelijk eenvoudig te tekenen items die representatief zijn voor de eigen of voor de andere cultuur. Op basis van deze oriënterende contacten werd voor elke cultuur een lijst opgesteld met 50 à 60 voorstellen tot karakteristieke items. Deze lijsten werden vervolgens voorgelegd aan een groep van 22 volwassenen (7 Turken, 7 Marokkanen en 8 Nederlanders. In een individueel gesprek werd gevraagd om een representativiteitsoordeel over elk item met betrekking tot één van de drie culturen. Bovendien vroegen we bij elk testitem om kritische kanttekeningen en opmerkingen voor het tekenen van de items. Zo werd het item Danish Pamukkali (= het Katoenen Kasteel) heel representatief voor Turkije gevonden. Maar het zou erg moeilijk zijn dit te tekenen, dat bekend is om zijn bijzondere kleur, uit te drukken in een tekening. We besloten daarom dit item te laten vervallen. Sommige items werden naar aanleiding van de gemaakte opmerkingen grondig gewijzigd. De bespreking van de drie lijsten leidde ertoe dat het aantal voorstellen tot karakteristieke testitems gereduceerd werd tot 30 Marokkaanse, 30 Turkse en 30 Nederlandse testitems.

De testitens moesten nu ontworpen worden. Dit wil zeggen dat de items werden getekend en bij elke tekening het taalaanbod werd bepaald. In de door ons beoogde testvorm is de kwaliteit van de tekening natuurlijk van cruciaal belang. Ook al beschikken we over uitstekende voorstellen voor testitens, als deze slecht getekend worden en het kenmerk van de betreffende cultuur onduidelijk uitdrukken, is de poging om de culturele oriëntatie van Turkse en Marokkaanse kinderen met deze toetsvorm vast te stellen gedoemd te mislukken. Er is dan ook serieus gezocht naar tekenaars die op grond van hun culturele achtergrond en ervaring als tekenaar geacht konden worden de items van een cultuur in een acceptabele vorm te gieten. (1)

Voor wat betreft het taalaanbod bij de Turkse en Marokkaanse items werd overleg gevoerd met Turkologen en Arabisten. Het bepalen van het Marokkaanse taalaanbod was problematisch gelet op de complexe taalsituatie in Marokko en de aanwezigheid van de vele berberofonen in Nederland (Otten 1981). Na overleg met een Nederlandse arabist is gekozen voor "geschreven" Marokkaans-Arabisch taalaanbod. De fase van het verzamelen van de items resulteerde dus in 3 x 30 testitens; tekeningen die voorzien zijn van een talige aanduiding. Figuur 2 is een testitem uit de Marokkaanse CAS.



Figuur 2. Een testitem uit de Marokkaanse CAS (Broeder et al. 1982).

De volgende fase in de constructie procedure van de Turkse, de Marokkaanse en de Nederlandse CAS, omvatte de itemanalyse. Dit wil zeggen het verwijderen en bijschaven van items uit de drie testen indien dit nodig mocht zijn. Ook wij besloten conform de constructie procedure van ons voorbeeld, de Cultural Attitude Scales van Zirkel & Jackson (1974), bij de itemanalyse kinderen en volwassenen te betrekken. De testitens uit de Turkse CAS werden voorgelegd aan 35 volwassen Turken. Van deze groep beoordeelden 20 Turken ook nog de Nederlandse testitens. Voor de analyse van de Marokkaanse testitens werden geen volwassenen bena-

derd. In mei 1982 werden de drie testen afgenomen bij 47 Turkse leerlingen en 37 Marokkaanse leerlingen op de basisschool. Het doel van deze proefafname was enerzijds het verrichten van een itemanalyse. Tevens stond het opdoen van de nodige afname ervaring met de drie cultuur attitude schalen centraal met het oog op de afname in het ITS/ITT-project (zie paragraaf 4). Op basis van de beoordeling door de Turkse volwassenen groep en de proefafname, leek de conclusie gerechtvaardigd dat de meeste testitens een min of meer definitieve vorm hadden bereikt (Broeder 1984). Gelet op de ervaring tijdens de proefafname dat door het aanbieden van in totaal ongeveer 60 testitens aan een kind de testafname niet nadelig werd beïnvloed, werd dan ook besloten de itemanalyse voorsnog te beperken tot het bijwerken van de tekeningen en het verbeteren van kleine onjuistheden in het taalaanbod. Alle getekende testitens werden voorlopig opgenomen in de Turkse CAS, de Marokkaanse CAS en de Nederlandse CAS die werden gebruikt in het ITS/ITT-project. Achteraf zou dan door middel van statistische analyses, mede op basis van de in het ITS/ITT-project verkregen onderzoeksresultaten, alsnog worden bekeken welke testitens het meest geschikt zijn om de culturele oriëntatie van Turkse en Marokkaanse kinderen vast te stellen.

#### 4. Toepassingen van de culturele attitudeschalen

##### 4.1 Culturele oriëntatie en T2-vaardigheid bij Turkse en Marokkaanse kinderen

###### 4.1.1 Inleiding

Binnen de toegepaste taalkunde is men er al geruime tijd van doordrongen dat succes bij taalverwerving of het uitblijven daarvan niet op een enkele factor terug te voeren is. Die gedachte heeft een belangrijke rol gespeeld bij het opzetten van een ITS/ITT-onderzoek naar de invloed van verschillen in onderwijskundig-organisatorische vormgeving in het (taal)onderwijs op de beheersing van het Nederlands door Turkse en Marokkaanse leerlingen op de basisschool. Het initiatief voor dit onderzoek was uitgegaan van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs leverde uiteindelijk de benodigde financiële steun. Om gegevens te krijgen over verschillende onderwijstypen en -situaties werd het onderzoek uitgevoerd bij 3 leeftijdsgroepen:

- Groep 1 (n=266): 6/7 jarigen in de 1e klas glo;
- Groep 2 (n=325): 9/10 jarigen in de 3e klas glo;
- Groep 3 (n=244): 12/16 jarigen in Internationale Schakelklassen van het VO.

Bij deze groepen leerlingen zijn een groot aantal factoren bekeken die mogelijk van invloed zouden kunnen zijn op de vormgeving van het onderwijs en de taalvaardigheid van de leerlingen. Culturele oriëntatie gold als een van deze factoren. Voor een totaalover-

zicht van de resultaten uit dit project zie Buster et al. (1985).

#### 4.1.2. Meting van culturele oriëntatie

In het ITS/ITT onderzoek was het meten van de culturele orientatie naast het meten van de globale taalvaardigheid een van de grote problemen. Een uitgebreide zoekactie in de literatuur bracht aan het licht dat er weliswaar een behoorlijke hoeveelheid secundaire literatuur is, maar dat er in feite nauwelijks tests beschikbaar waren voor toepassing in dit onderzoek. Door de keuze van de drie leeftijdsgroepen waren er aanzienlijke beperkende voorwaarden waaraan tests moesten voldoen. De tests moesten geen beroep doen op leesvaardigheid i.v.m. de jongste groep die nog niet kon lezen. Omdat we streefden naar gebruik van dezelfde test voor de drie groepen, moest deze ook weer niet te kinderachtig zijn. Verder was klassikale afname gezien de geringe personele bezetting van het project en de beschikbare tijd, noodzakelijk.

Hierdoor kwamen de meeste bestaande tests, in het algemeen gebaseerd op vragenlijsten, niet in aanmerking, evenmin als de recentelijk door Lalleman (1982) toegepaste culturele interviews. De enige test in de literatuur die redelijk aan onze eisen tegemoet leek te komen waren de bovengenoemde Cultural Attitude Scales van Zirkel & Jackson (1974). Deze schalen zijn in de loop van het project aangepast aan de Nederlandse situatie en bij het eerste meetmoment samen met de taalvaardigheidstests afgenomen bij de leerlingen.

De afname in het ITS/ITT-project was groepsgewijs. Er werden drie testboekjes gebruikt die elk bestonden uit 30 tekeningen die een karakteristiek kenmerk van de Nederlandse, Marokkaanse of Turkse cultuur uitdrukken. Kinderen konden hun gevoelens bij een item aangeven door het aankruisen van een van de vijf "blij-boos" gezichtjes. Als ze niet wisten wat door de tekening wordt uitgedrukt, moesten ze het vragende gezichtje aankruisen. De afname van de Nederlandse CAS, de Marokkaanse CAS en de Turkse CAS bij groepen Turkse en Marokkaanse leerlingen verliep in het ITS/ITT-project als volgt:

De afnameleider gaf de instructie zoals voorgeschreven in de afnamehandleiding (zie Broeder 1984). Vervolgens kregen alle kinderen een testboekje met 3 oefenitems en 30 karakteristieke Nederlandse items. Daarna werd de Turkse CAS of de Marokkaanse CAS afgenomen die beide ook bestaan uit eerst 3 oefenitems en 30 cultuurkarakteristieke testitems. Iedere 8 seconden hoorden de kinderen vanaf een cassetterecorder een hoge toon ten teken dat ze een bladzijde van hun testboekje mochten omslaan. Na elke hoge toon hoorden ze een beschrijving in het Nederlands dan wel in het Turks/Marokkaans-Arabisch. In totaal duurde de afname inclusief de instructie ongeveer een half uur.

#### 4.1.3 Resultaten

Bij de inpassing van de resultaten van de CAS in de rest van het onderzoek stonden de onderzoekers voor het dilemma om in de uiteindelijke analyse verschillende tests te gebruiken, één voor iedere leeftijds/nationaliteitsgroep, of één voor alle groepen identieke test. Het voordeel van de eerste benadering was dat de verklarende kracht groter zou zijn door het volledig toesnijden op een specifieke groep. Het voordeel van de tweede benadering was dat een zo bewerkte test ook voor andere onderzoekers geschikt zou zijn, die gebruik zouden kunnen maken van psychometrische gegevens van een redelijk groot aantal leerlingen (+ 850). In het onderzoek is uiteindelijk gekozen voor de eerste benadering. Dit had tot gevolg dat de gebruikte tests er voor de verschillende groepen anders uitzagen, met name door het om statistische redenen verwijderen van items. Hierdoor was er geen sprake meer van 'de' Nederlandse versie, maar van 6 verschillende versies. Evenzo waren er 3 Turkse en 3 Marokkaanse versies. In tabel 4 worden de numerieke waarden van coëfficiënt  $\alpha$  weergegeven. Deze maat geeft een ondergrens aan voor de betrouwbaarheid van de schalen.

|                  | Turkse leerlingen | Marokkaanse leerl. |
|------------------|-------------------|--------------------|
| Nederlandse CAS: |                   |                    |
| Groep 1          | .75               | .72                |
| Groep 2          | .72               | .74                |
| Groep 3          | .81               | .81                |
| Turkse CAS:      |                   |                    |
| Groep 1          | .81               |                    |
| Groep 2          | .87               |                    |
| Groep 3          | .91               |                    |
| Marokkaanse CAS: |                   |                    |
| Groep 1          | .91               |                    |
| Groep 2          | .94               |                    |
| Groep 3          | .91               |                    |

Tabel 4 Numerieke waarde van coëfficiënt  $\alpha$  voor de CAS

Deze  $\alpha$ -coëfficiënten geven aan dat de betrouwbaarheid van de schalen redelijk tot zeer hoog te noemen is. De betrouwbaarheid van de schalen bij eerdergenoemde tweede benadering, die resulteert in één Nederlandse, één Turkse en één Marokkaanse versie, lagen iets, maar niet heel veel lager: voor de Nederlandse versie .81, de Turkse .84 en de Marokkaanse .95.

Om iets te weten te komen over de concurrente validiteit zijn de resultaten vergeleken met de uitkomsten van twee andere instrumenten. Voor de oudste groep is door Mighielsen (1983) een vragenlijst van het Likert-type ontwikkeld voor meting van de attitude t.o.v. het Nederlands, de Nederlandse school, en de

eigen taal en cultuur. De resultaten hiervan zijn vergeleken met die van de CAS voor deze groep. Het bleek dat er een significante correlatie bestond tussen de CAS en dat deel van de vragen dat over de attitude t.o.v. het Nederlands ging. Correlaties met vragen over de Nederlandse cultuur, de eigen taal en cultuur en de Nederlandse school waren wel positief, echter niet significant. Daarnaast werd bij de kinderen van alle groepen een sociogram afgenomen. Ze moesten hiertoe 5 vriendjes of vriendinnetjes opnoemen. Bij de verwerking is alleen gekeken of bij die 5 wel of geen Nederlandse kinderen genoemd werden. Aantal en volgorde werden buiten beschouwing gelaten. De correlatie tussen deze maat en de CAS was laag en niet-significant (gemiddeld .10 voor de Turkse/Marokkaanse versies en .19 voor de Nederlandse versie). Bij de validiteit van een sociogram kunnen echter vraagtekens worden geplaatst (zie paragraaf 2.1).

#### 4.2 Culturele orientatie en T1/T2-vaardigheden bij Turkse kinderen

##### 4.2.1 Inleiding

In een ZWO-onderzoek uitgevoerd aan de Subfaculteit Letteren van de Katholieke Hogeschool in Tilburg door Verhoeven, worden gedurende het eerste leerjaar van de lagere school de leesleerprocessen van ongeveer 70 Turkse kinderen in het Nederlands (voortaan T2) aan een nauwkeurige analyse onderworpen. Op de eerste plaats wordt nagegaan wat de relatie is tussen sociaal-culturele oriëntatie en mondelinge vaardigheden in T1 en T2 enerzijds en leesleerresultaten na 10 en 20 maanden leesonderwijs anderzijds. Daartoe wordt van multivariate technieken gebruik gemaakt, waarbij vooraf gespecificeerde causale relaties tussen de onderzoek variabelen wordt getoetst. Daarnaast worden in het onderzoek de leesleerresultaten van leesonderwijs vergeleken met de leesleerresultaten van Nederlandse kinderen in T1. Daarbij wordt nagegaan in hoeverre beide groepen kinderen vergelijkbare leergedragskenmerken vertonen. (Voor een uitgebreid overzicht van de opzet van het project zie Verhoeven & Extra, 1983).

##### 4.2.2. Meting van culturele orientatie

Voor het vaststellen van culturele orientatie is naast elkaar gebruik gemaakt van drie typen informanten: ouders, leerkrachten en kinderen. De informatie bij de ouders is verzameld tijdens een huisbezoek door de Nederlandse en de Turkse leerkracht. Samen namen zij een gestructureerd interview af waarin naast vragen over de culturele orientatie van het gezin eveneens vragen over de taalkeus en het taalcontact binnen het gezin werden gesteld. De informatie onder leerkrachten is verzameld met behulp van een gestandaardiseerde (schriftelijke) vragenlijst waarin

per leerling om achtergrondinformatie omtrent de culturele orientatie en taalcontact werd gevraagd.

De kinderen kregen twee procedures voorgelegd. De eerste was een cultureel interview waarin een reeks open vragen werd gesteld betreffende hun orientatie tegenover de eigen en de Nederlandse cultuur. De tweede procedure betrof een aangepaste versie van de CAS. Hiervoor waren 12 Turkse en 12 Nederlandse items geselecteerd die vervolgens in een willekeurige volgorde in één testboekje geplaatst waren. Bovendien werd het vragende gezichtje onder de tekeningen weggelaten. In een individuele afname situatie werd aan de Turkse leerlingen gevraagd hun waardering bij een tekening aan te geven op een schaal bestaande uit 5 "boos-blij" gezichtjes. Bij elk item werd steeds de Nederlandstalige of Turkstalige aanduiding door de afnameleider uitgesproken.

##### 4.2.3 Resultaten

De correlatie tussen de resultaten op de CAS en die op het culturele interview bleek voor zowel de Turkse als de Nederlandse versie significant (resp. .20 met  $p < .05$  en .41 met  $p < .01$ ). Dit resultaat kan als een belangrijke ondersteuning worden gezien voor de concurrente validiteit van de CAS.

Wat het verband betreft tussen de CAS en het culturele interview met de ouders bleek weliswaar sprake van positieve correlaties (resp. .16 en .08); deze waren echter niet significant. Als mogelijke verklaring geldt hiervoor dat de culturele orientatie tussen generaties verschilt, vooral wat betreft de orientatie op de Nederlandse cultuur.

Tussen de CAS en de oordelen van leerkrachten wat betreft de culturele orientatie van kinderen bleek van geen verband sprake. Dit gegeven kan worden verklaard doordat de oordelen van leerkrachten vooral op de culturele orientatie van het gezin betrekking hebben (primaire leefgewoonten, viering feestdagen). Vandaar dat niet zozeer een positief verband werd verwacht met de culturele orientatie van de kinderen dan wel met die van de ouders. Het laatste bleek inderdaad het geval.

##### 5. Perspectief

Dit artikel laat zien dat het mogelijk is om op directe wijze aspecten van de culturele orientatie van allochtone kinderen te bevragen. Zowel individuele als groepsgewijze toepassing van de Culturele Attitudeschaal blijken op betrouwbare wijze uitvoerbaar. Wat de validiteit van het instrument betreft kunnen we stellen dat de tot nog toe gevonden resultaten bemoedigend zijn. Nieuw onderzoek waarin de culturele orientatie van uiteenlopende etnische groepen als een meer centrale onderzoeksvariabele fungeert, lijkt noodzakelijk om hierover uitsluitsel te geven. Complicerende factor hierbij is het vinden van operationaliseringswijzen van culturele orientatie die als inhoudsvalide



criteria kunnen gelden. Aanvullend onderzoek lijkt verder noodzakelijk om duidelijk te maken welke de meest zinvolle wijze van afname van de CAS is. Om stereotype responstendenties te vermijden lijkt een afwisselende aanbieder van items uit beide culturen op voorhand het meest aan te bevelen.

Op basis van de gepresenteerde resultaten lijkt de CAS geschikt om binnen het kader van wetenschappelijk onderzoek de culturele oriëntatie van Turkse en Marokkaanse kinderen te bepalen. Het lijkt echter veilig om daarnaast ook andere meetinstrumenten te hanteren. In feite staan we daarmee een multiple-indicator-benadering voor zoals eerder voorgesteld door Cook & Selltiz (1964).

Tenslotte dient te worden opgemerkt dat een instrument als de CAS inhoudelijk gezien een periodieke bijstelling behoeft. Deze bijstelling is nodig omdat (uiterlijke) cultuurkenmerken van etnische groepen in de tijd gezien aan verandering onderhevig kunnen zijn.

---

Noten:

- (1) De testitems van de Nederlandse CAS werden getekend door Ilja ten Brink die werkte op de tekenkamer van de KU in Nijmegen. Memo Sahinbaz, werkzaam op het NCB in Utrecht heeft de Turkse testitems getekend. Omdat het niet mogelijk was een Marokkaanse tekenaar te vinden van een vergelijkbaar nivo als deze Turkse tekenaar, is besloten hem ook de Marokkaanse testitems te laten tekenen. Ter controle zijn de Marokkaanse tekeningen nog eens voorgelegd aan een Nederlandse arabist (Roel Otten). Deze vond de meeste Marokkaanse items acceptabel getekend. Sommige onduidelijke of onjuist getekende items werden bijgewerkt of opnieuw getekend door de Turkse tekenaar.
- (2) Bij het bepalen van het talige aanbod bij de tekeningen waren verschillende Turkse en Marokkaanse tolken van het Tolkencentrum voor Oost Nederland in Arnhem betrokken. Bovendien is overleg gevoerd met een Nederlandse turkoloog, Erik Jan Zürcher, en een Nederlandse arabist, Roel Otten.

## Referenties

- Appel, R. (1984), Immigrant children learning Dutch, Dordrecht (doctoral dissertation).
- Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs (1981), Den Haag (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen).
- Berry, J. (1984), Multicultural attitudes and education, in: R. Samuda, J. Berry en M. LaFière, Multiculturalism in Canada, Toronto.
- Bouton, L. (1979), Measuring intercultural acceptance, in: H. Trueba & C. Barnett-Mizrahi (eds.) (1979), Bilingual multicultural education and the professional. Rowley, Mass., 413-421.
- Broeder, P. (1984), Een Cultuur Attitude Schaal voor Turkse en Marokkaanse kinderen: de constructie van een instrument, Nijmegen (doctoraalscriptie Instituut voor Toegepaste Taalkunde, KU Nijmegen).
- Broeder, P., M. Dubbers, K. de Bot en A. Buster (1982), Cultuur Attitude Schaal, Nijmegen (Instituut voor Toegepaste Sociologie in samenwerking met het Instituut voor Toegepaste Taalkunde, KU Nijmegen).
- Brown, H. (1980), Principles of language learning and language teaching, Englewood Cliffs, NJ.
- Buster, A., A. Janssen-van Dielen en K. de Bot (1985), Eindverslag SVO-project 0587, Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen.
- Campbell, D. et al. (1970), Seating aggregation as an index of attitude, in: Summers (1970), 458-467.
- Cohen, A. (1975), A sociolinguistic approach to bilingual education, Rowley, Mass.
- Cook, S. & C. Selltiz (1964), A multiple-indicator approach to attitude measurement, Psychological Bulletin 62, 36-55.
- Ebertowski, M. (1977). Over het ontstaan en de effecten van taalattitudes, Gramma, 2, 10-30.
- Fillmore, L. Wong (1976), The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition, Stanford (doctoral dissertation Stanford University).
- Fishbein, M. & I. Ajzen (1975), Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research, Reading, Mass.
- Fishman, J. (1977), Bilingual education for the children of immigrant workers, in: Greve, M. de & E. Rosseal (eds.) (1977), Problèmes linguistiques des enfants de travailleurs migrants, Bruxelles, 97-105.
- Flourhis, G. (1980), A study of cross-cultural awareness among Greek-American students enrolled in monolingual and bilingual schools, Modern Language Journal 64, 329-334.
- Gardner, R. (1979), Social psychological aspects of second language acquisition, in: Giles, H. & R. St.Clair (eds.) (1979), Language and social psychology, Pxford, 193-220.

- Gardner, R. & W. Lambert (1972), Attitudes and motivation in second-language learning, Rowley, Mass.
- Jackson, S. & R. Klinger (1971), Cross-Cultural Attitude Inventory, Austin, Texas (Dissemination Center for Bilingual Bicultural Education) (ERIC Document Reproduction Service ED 083 310).
- Kidder, L. & D. Campbell (1970), The indirect testing of social attitudes, in: Summers (1970), 333-385.
- Lalleman, J. (1983), Turkse kinderen in Nederland. De relatie tussen hun taalvaardigheid en de sociaal-culturele oriëntatie van hun ouders, in: Interdisciplinaire Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap 3, 134-151.
- Laosa, L. (1978), Cultural Attitude Scales, in: Buros, O. (1978) (red.), The Eight Mental Measurement Yearbook, Highland Park, NJ, 760-762.
- Lemon, N. (1973), Attitudes and their measurement, London.
- Likert, R. (1932), A technique for the measurement of attitudes, in: Summers (1970), 149-158.
- Mercer, E. & R. Mears (1979), Linguistic and cultural affiliation amongst young Asian people in Leicester, in: Giles, H. & B. St. Jacques (eds.) (1979), Language and ethnic relations, Oxford 1979, 1-13.
- Migchielsen, M. (1983), Attitudes van Turkse en Marokkaanse ISK-leerlingen in relatie tot de taalvaardigheid en enkele persoonskenmerken, Nijmegen (doctoraalscriptie KU Nijmegen).
- Oller, J. (1979), Language tests at school, London.
- Otten, R. (1981), Taalmoeilijkheden van Marokkaanse leerlingen, in: Gailly, A. & J. Leman (eds.), Onderwijs, taal- en leermoeilijkheden in de immigratie, Leuven.
- Pletcher, B. et al. (1978), A guide to assessment instruments for limited English speaking students, New York.
- Roosens, E. (1982), Etnische groep en etnische identiteit. Symbolen of concepten?, in: J. van Amersfoort & H. Entzinger (red.) Immigrant en samenleving, Deventer, 99-122.
- Schumann, J. (1978), The pidginization process, Rowley, Mass.
- Strong, M. (1984), Integrative motivation: cause or result of successful second language acquisition? Language Learning 34, 1-14.
- Summers, G. (ed.) (1970), Attitude measurement, Chicago.
- Swamborn, P. (1982), Schaaltechnieken, Meppel.
- Verhoeven, L.Th. & G. Extra, (1983), Turkish children's process of learning to read Dutch as a second language, Interlanguage Studies Bulletin 7, 1, 37-53.
- Vermeer, A. (1985), Moroccan and Turkish children in the Netherlands: the influence of social factors on tempo and structure of L2 acquisition, in: Extra, G. & T. Vallen (eds.), Ethnic minorities and Dutch as second language, Dordrecht.

- Zirkel, P. & J. Greene (1976), Cultural Attitude Scales: a step toward determining whether the programs are bicultural as well as bilingual, in: A Simoes (ed.), The bilingual child, New York etc., 3-16.
- Zirkel, P. & S. Jackson (1974), Cultural Attitude Scales: Puerto Rican Scale, Black American Scale, Anglo American Scale, Mexican American Scale. Test manual, Austin, Texas.