

De ideale taaldocent: een native of niet- native speaker?

Door: Marjan Verweij, Suzanne van Burg en Eva Slebus (Col UU ALFA 2011-2012)

Inleiding

Noam Chomsky (Canagarajah, 1999: 78) stelt dat een native speaker een autoriteit is wat betreft zijn taal en dat hij daarom de meest ideale informant is, helemaal wat betreft de grammaticale onderlegging in een taal. In relatie tot zijn input hypothese, stelt Krashen (Payne, 2011) dat de native speaker het beste rolmodel is als het gaat om begrijpelijke input.

Niet alleen in de wetenschappelijke literatuur komen we deze opvatting tegen. Ook in de dagelijkse praktijk lijkt de native speaker als autoriteit neergezet te worden. Zo adverteert de middelbare school Het Nieuwe Lyceum in Bilthoven op haar site met de volgende tekst: “Zowel bij Engels, Duits, Frans en Spaans hebben wij ‘native speakers’ in dienst, waardoor de taalbeheersing van onze leerlingen de afgelopen jaren steeds beter is geworden”.

Echter, Krashen (Payne, 2011) benoemt niet enkel de native tot beste rolmodel, maar ook de docent. Betekent dat dan automatisch dat de native speaker docent (ns-docent) altijd beter is dan de niet-native speaker docent (nns-docent)? In de loop der jaren is er discussie ontstaan over het beeld dat de ideale docent een native speaker zou zijn, zelfs als deze niet gekwalificeerd is. Meer recentelijk definieert Phillipson (1992) dit als *native speaker fallacy*: de drogreden om te denken dat native speakers altijd betere docenten zijn dan niet-native speakers, ook als ze niet gekwalificeerd zijn.

Maar wat zijn dan de voordelen voor de leerling van een nns-docent ten opzichte van een ns-docent? Dit is de vraag waar wij ons in dit praktijkgericht onderzoek op richten. Nu hebben we niet zozeer voor ogen om de nns- en de ns-docent tegenover elkaar uit te spelen, maar we kunnen niet om de verschillen heen. De ns-docent mag misschien als superieur worden gezien, naast moedertaal zijn er nog wel degelijk andere factoren belangrijk in het waardeoordeel van een docent. En die factoren willen we ook in kaart brengen. Daarnaast denken wij dat nivellering mogelijk is, omdat beide typen docent zowel kwaliteiten als onvolkomenheden kennen, waardoor de nns-docent uiteindelijk misschien als net zo ideaal kan worden verondersteld als de ns-docent.

Vooronderzoek

Het doel van dit vooronderzoek was te ontdekken hoe geschikt een nns-docent zich voelt ten opzichte van een collega ns-docent en waarom dat zo is. Door middel van drie vragen, waarvan twee scoringsvragen en één open vraag, hebben wij proberen te achterhalen hoe er in de onderwijspraktijk gedacht wordt over het onderscheid native/niet-native. Aan dit onderzoek hebben vier nns-docenten Frans en zeven nns-docenten Spaans meegedaan, wat het totale aantal respondenten op elf brengt.

De eerste vraag, “*Ten opzichte van mijn native speaker collega voel ik mij geschikt als taaldocent*”, liet een positief zelfbeeld van de nns-docenten zien. Bijna alle ondervraagden gaven aan het hiermee eens te zijn. Er waren slechts twee respondenten die aangaven het hiermee (deels) oneens te zijn. De belangrijkste reden hiervoor bleek taalbeheersing te zijn: ten opzichte van de nns-docent heeft de ns-docent een betere taalbeheersing. Beide respondenten gaven echter wel aan mogelijkheden in eigen kunnen te zien en getuigen daarmee van het inzicht dat het beroep taaldocent bestaat uit meer dan alleen taalbeheersing.

Dat ook de andere respondenten dit inzicht hebben, bleek uit de antwoorden op vraag twee, de open vraag waarom men zich zo voelt zoals aangegeven in vraag één. Samengevat kwam daar het volgende beeld uit, waarbij de onderstreepte woorden de overkoepelende labels vormen voor de verschillend tot uitdrukking gebrachte argumenten:

Qua taalbeheersing van de vreemde taal is de ns-docent in het voordeel, maar de kennis van het ‘Nederlandse’ is in het voordeel van de nns-docent. Daarnaast kan de nns-docent een leermodel voor de leerling vormen, iets wat niet geldt voor een moedertaalspreker (ns-docent). Bovendien is het kennisniveau van de nns-docent voldoende om de leerling de vreemde taal te kunnen onderwijzen, mits hij/zij daar het (zelf)vertrouwen in/voor heeft. Echter, het kunnen leren van een taal aan anderen vereist meer dan alleen kennis van die taal, zoals het goed kunnen overdragen van die kennis, leerlingen kunnen motiveren en begeleiden, organisatorische kwaliteiten hebben en ervaring.

Kortom, de respondenten geven hiermee aan dat het taalaspect van het beroep taaldocent in het voordeel van de ns-docent is, maar dat dit geen voldoende voorwaarde voor geschiktheid als docent is.

Als laatste vroegen wij de docenten in welke mate de volgende zes aspecten van het docentschap van invloed waren op hun geschiktheidgevoel: *a. je vakdidactische kennis; b. je omgang met leerlingen; c. je kennis van de taal en cultuur; d. je rol als pedagoog; e. het idee dat je de taal net als de leerlingen vanuit het Nederlands benadert; f. eigen zelfvertrouwen*. Wat opviel, was dat veel respondenten of enkel

hoge scores of enkel lage scores ingevuld hadden. Zij vinden dus dat al deze aspecten samen ofwel weinig tot niets met hun geschiktheidsgevoel te maken hebben of er juist wel invloed op hebben. Het is echter wel zo dat de antwoorden bij c. en e. enige afwijking vertonen. Zowel bij de groep met hoge scores als bij de groep met lage scores laat het antwoord op deze twee vragen juist het omgekeerde zien: het taalaspect en het Nederlandse aspect worden dus of als invloedrijker of juist als minder invloedrijk beoordeeld dan de andere aspecten. Dit is te verklaren vanuit het 'meer dan'-argument van vraag twee: er is meer dan de taal, dus de andere aspecten zijn belangrijker of er is meer dan de taal, maar de andere aspecten zijn toch minder belangrijk dan de taal.

Overigens werden deze twee aspecten gemiddeld wel als het invloedrijkst ervaren, gevolgd door het vakdidactische aspect. Met gemiddeld nog geen punt hoger, en dus slechts iets minder invloedrijk, volgden eigen zelfvertrouwen, de omgang met leerlingen en het pedagogisch aspect. Over het algemeen kan dus gezegd worden dat de verschillende aspecten van het docentschap van redelijk gelijk belang zijn voor het geschiktheidsgevoel van nns-docenten, die zich ten opzichte van ns-docenten toch al geschikt voelen.

Theoretisch kader

Autoriteit

De belangrijkste meerwaarde van de ns-docent voor de leerling bestaat volgens de wetenschappelijke literatuur uit zijn betere taalcompetentie (Medgyes, 1992/2001). De superieure taalbeheersing van een native speaker ten opzichte van een niet-native speaker, waar Chomsky (Canagarajah, 1999) onder andere over praat, is het gevolg van het verwerven van de taal. Native speakers hebben hun taal veelal onbewust verworven in plaats van bewust geleerd, zoals bij veel niet-native speakers het geval is.

Dit maakt dat de ns-docent een beter taalmodel is dan de nns-docent (Maum, 2002), ook omdat hij, zoals Phillipson aangeeft:

“[has a] greater facility in demonstrating fluent, idiomatically appropriate language; (...) and ability to better assess whether a given linguistic form is acceptable or not.” (Phillipson, 1992: 194).

Kortom, de native speaker is bekend met zogenoemde idiomatische uitdrukkingen en kan deze op een juiste manier gebruiken. Daarnaast is hij een betere correctheidsbeoordelaar, wat voor een docent een belangrijke eigenschap is. Thomas Paikeday onderschrijft deze meerwaarde van de ns-docent:

“(...) the mistakes made by non-native speakers are supposed to be of a different kind from mistakes made by native speakers. (...) They are not physical failures but the sign of an imperfect knowledge of the code. The learners have not yet internalized the formation rules of the second language. (...) Native speakers are able to correct their own errors, but learners cannot...” (Paikeday, 1985: 53)

Hertel & Sunderman (2009) en Phillipson (1992) zien naast het taalvoordeel echter nog een andere meerwaarde van de ns-docent voor de leerling: zijn cultuurkennis. Phillipson stelt dat de native speaker meer kennis heeft van de culturele connotaties van zijn taal, wat nauw samenhangt met zijn vermogen de correctheid van een vorm te beoordelen. Dit geeft aan dat niet alleen taalbeheersing, maar ook cultuurkennis een voordeel is van de ns-docent. In het onderzoek van Hertel & Sunderman komt dit nog sterker naar voren: studenten zeggen meer cultuur te kunnen leren van een ns-docent. Bovendien zou hij dit beter kunnen onderwijzen dan een nns-docent.

Terugkomend op de inleiding is er nog een voordeel van ns-docenten te ontdekken, maar dan nu voor de school. Volgens Medgyes (2001) heeft het aannemen van ns-docenten vaak een zakelijke reden: inspelen op de wensen van de clientèle of juist nieuwe clientèle aantrekken. Het aannemen van ns-docenten levert de school dus een bepaalde status die voordelig kan zijn.

Ondanks deze duidelijke voordelen van de ns-docent voor de leerling, grotendeels veroorzaakt door het verwervingsproces, is het voor de nns-docent niet onmogelijk om dit profiel te evenaren. De aspecten die worden genoemd, worden min of meer automatisch gezien als een aspect van uitdaging voor de nns-docent. Het veel gehoorde advies aan het adres van de nns-docent is dan ook dat hij zijn taalbeheersing moet blijven ontwikkelen en verbeteren (Medgyes, 1992/2001).

Syndroom

Jorge Suárez (2000), een Uruguayaanse nns-docent Engels, stelt dat de ns-docenten minder onzeker zijn in hun taalgebruik dan de nns-docenten Engels. Suárez heeft onder de docenten Engels in zijn land een 'Ik ben-niet-een-native-speaker'-syndroom waargenomen. Volgens hem voelt de nns-docent zich minderwaardig en ontoereikend wanneer hij zichzelf met een ns-collega vergelijkt. Ook valt het hem op dat nns-docenten Engels soms de meest ernstige en intolerante houding ten opzichte van hun eigen Engels hebben.

In aanvulling op de onzekerheid die Suárez waarneemt, wordt meer recentelijk door Mousavi (2007) uiteengezet dat onderzoek naar het gevoel van ontoereikendheid onder nns-docenten heeft uitgewezen, dat er meer zogenaamde *teacher stress* schijnt te woelen bij de nns-docenten, vooral op taalkundig gebied. Ze hebben een goed niveau van de doeltaal, maar vertrouwen niet genoeg op hun eigen competenties. Hierdoor blijken ze soms moeite te hebben met het toepassen van de doeltaal in verschillende contexten. Mousavi concludeert:

“Generally, it can be concluded that those areas of stress that were more exclusive to non-native teachers could be linked to the issue of being non-native, and more importantly, to their view of language ability. However (...) being non-native is only one of the several possible sources of stress.” (Mousavi, 2007: 38)

Dit type stress komt kennelijk meer voor bij de nns-docent dan bij de ns-docent, wat ten nadele kan zijn van zijn kwaliteiten als docent. Eén van de deelnemende nns-docenten van het onderzoek zegt hierover:

“I sometimes thought that my English speaking is not good enough to talk to foreign teachers (...). And that may influence me, making me unconfident, to talk to young learners.”
(Mousavi, 2007: 36)

Dit impliceert uiteraard niet dat ns-docenten geen stress ervaren. Het type stress dat zij voelen, bevindt zich echter meer op algemeen gebied zoals leerstijlen, weinig gemotiveerde studenten, bekendheid met de lesmethodes en in mindere mate op taalkundig gebied.

In een onderzoek van Thea Reeves (Medgyes, 1992) werd nns-docenten gevraagd of ze verschillen waarnamen in de manier van onderwijzen van de Engelse taal door ns- en nns-docenten. Van de ondervraagde niet-native speakers antwoordde 68% dat er wel degelijk verschillen waar te nemen waren. Zo blijken nns-docenten de nadruk te leggen op die delen van de taal, die ze goed beheersen en steunen ze meer op hulpmiddelen, bijvoorbeeld de lesmethode, dan hun ns-collega's. Redenen die werden gegeven, blijken in verband te staan met taalkundige elementen:

“Non-native speakers are ill at ease with using English accurately and appropriately, and their fluency does not come up to native levels, either. Their handicap is even more conspicuous when their English-language performance is compared to their mother-tongue performance. Few of us would deny that we are far more capable in our first language (...).” (Medgyes, 1992: 343)

Medgyes (2001) concludeert dan ook dat de waarneembare verschillen tussen het onderwijs van de ns-docent en zijn nns-collega grotendeels zijn toe te schrijven aan het verschil in taalbeheersing.

Voorgaande verlegt de focus van de theorie al min of meer in de richting van de nns-docent. Wat kenmerkt zijn volkomenheden en waaruit bestaan zijn onvolkomenheden?

Leermodel

Met zijn *native speaker fallacy* verlegde Phillipson (1992) de focus naar de pluspunten van de nns-docent. Hij ontkent de taalvoordelen van een ns-docent niet, maar stelt wel dat de nns-docent op andere vlakken meerwaarde heeft voor de leerling. Daar waar een ns-docent zijn taal onbewust verworven heeft, heeft de nns-docent de taal bewust geleerd, wat hem een voordeel oplevert: hij heeft hetzelfde

proces doorgemaakt als zijn leerlingen en is daarmee een succesvol leermodel van de betreffende taal. Deze constatering leidt ertoe dat Maum meer voordelen ziet:

“They have first-hand experience in learning and using a second language, and their personal experience has sensitized them to the linguistic and cultural needs of their students. Many NNESTs, especially those who have the same first language as their students, have developed a keen awareness of the differences between English and their students’ mother tongue. This sensitivity gives them the ability to anticipate their students’ linguistic problems.” (Maum, 2002: 1)

De nns-docent wordt verondersteld zich bewust te zijn van de verschillen tussen de moedertaal van de leerling en de te leren taal en kan daardoor inspelen op mogelijke problemen tijdens het leren. In tegenstelling tot de ns-docent, die een sterke goed/fout intuïtie heeft, beschikt de nns-docent dus juist een sterke makkelijk/moeilijk intuïtie. In zijn artikel “Een paar bedenkingen bij het vreemdetalenonderwijs” zegt Phillipe Humblé (2004), nns-docent Spaans aan de Katholieke Universiteit Leuven, hierover dat hij “in Brazilië vaak vragend wordt aangekeken” wanneer hij zegt dat hij als Belg, Spaanse les geeft. Om te vervolgen met:

“Maar ik weet welke de moeilijkheden zijn bij het aanleren van het Spaans, en ik weet welke moeilijkheden de Vlamingen hebben.” (Humblé, 2004: 31)

De nns-docent is dus een succesvol leermodel voor de leerling, omdat hij de leerstadia die de leerling doorloopt, herkent.

Bovendien stelt het feit dat de nns-docent een succesvol leermodel is, ten opzichte van het goede taalmodel dat de ns-docent vormt, hem in staat de leerlingen specifieke leerstrategieën aan te bieden (Medgyes, 2001). Ook zou hij meer kunnen inspelen op de *needs* van leerlingen, omdat hij zich met de leerling kan identificeren en meer begrip voor diens situatie heeft (Maum, 2002; Medgyes, 1992/2001 Hertel & Sunderman, 2009). Het automatisme in eigen taalgebruik kan in dit geval dus een valkuil voor de ns-docent zijn, omdat het vermogen tot anticiperen minder vanzelfsprekend is, wanneer het eigen leerproces veel minder stapsgewijs is gegaan dan dat van de leerling.

Er is echter één taalonderdeel waarop de nns-docent een volkomen taalmodel lijkt dan de ns-docent: grammatica. Uit het onderzoek van Hertel & Sunderman (2009)

blijkt dat studenten de NNS-docent beter in staat achten grammatica te onderwijzen dan de ns-docent. Ze verwachten daarom meer grammatica te kunnen leren van de nns-docent. Deze uitkomst wordt door Phillipson (1992) al voorspeld, want naast de voordelen van een ns-docent die hij noemt, duidt hij eveneens één tekortkoming: native speakers missen expliciete regelkennis en die is wel degelijk van belang in een leeromgeving. Echter, het hebben van expliciete regelkennis is verbonden met het bewust leren van een taal en is daarmee ook een voordeel van het leermodel dat de nns-docent vormt voor zijn leerlingen.

Kanttekeningen

In *The Native Speaker is Dead!* suggereert Paikeday (1985) dat een ns-docent eigen taalfouten beter zou kunnen verbeteren dan een nns-docent. Hierbij is het echter de vraag in hoeverre een bevoegd nns-docent nog een leerder is. Ervaring maakt dat deze tekortkoming van de nns-docent wordt verholpen. Aan de andere kant zegt Medgyes (1992) dat het gebruik van de moedertaal in bepaalde situaties, zoals grammatica uitleg, alleen voor de nns-docent een optie, dus een meerwaarde, is. Echter, als een ns-docent een behoorlijk niveau van de moedertaal van de leerling heeft dan kan ook hij gebruik maken van die taal om het begrip van de leerling te vergroten. Kortom, de voordelen van de één zijn niet per definitie de tekortkomingen van de ander. Het is mogelijk om van elkaars pluspunten te leren (Maum, 2002; Medgyes, 1992/2001).

Daarnaast bepalen niet alleen de verschillende meerwaardes de kwaliteit van de ns- of nns-docent. Volgens Medgyes (2001) zijn er veel meer docentcompetenties nodig, anders zou de ns-docent bij voorbaat al superieur zijn aan zijn nns-collega. Hij noemt variabelen zoals sekse, ervaring, leeftijd, houding, charisma, motivatie en training die een beslissende rol spelen in het taalonderwijs. Hieruit valt op te maken dat de kans op succes van zowel een ns-docent als een nns-docent van veel meer afhangt dan alleen van zijn meerwaarde ten opzichte van de ander. Daarom hebben beiden ook evenveel kans op succes (Maum, 2002; Phillipson, 1992), tenminste als de nns-docent zich niet laat beïnvloeden door onzekerheid over zijn taalvaardigheid want dat kan vergaande gevolgen hebben op overige variabelen.

Ideaal

De basis van de verschillende meerwaardes van ns- en nns-docenten ligt in het taalverwervingsproces: de één heeft de doeltaal onbewust verworven en heeft daar profijt van, omdat hij de taal door en door beheerst en bekend is met de achterliggende cultuur. De ander heeft de taal bewust verworven en heeft juist daar profijt van, omdat hij het leerproces kent en beter bekend is met de regels van de taal. Het is het verschil tussen taalmodel en leermodel, kunnen en kennen,

correctheid en moeilijkheid en niet-leerder en leerder. Beide typen docenten hebben sterke en zwakke punten, maar geen van beide is het ideaal (Hertel & Sunderman, 2009; Medgyes, 1992; Phillipson, 1992). De kans op succes is voor beide even groot en kan zelfs groter worden door samen te werken en van elkaar te leren (Maum, 2002; Medgyes, 1992/2001; Suárez, 2000).

Volgens Suárez (2000) wordt het tijd om de gevoelens van ontoereikendheid onder de nns-docenten, over het feit dat ns-docenten de doeltaal beter zouden spreken, te veranderen en wordt het eveneens tijd om te stoppen met het vergelijken. Als nns-docenten voldoende gemotiveerd zijn en bereid zijn tot het ontwikkelen van persoonlijke en professionele vaardigheden, het hooghouden van het niveau van de doeltaal, het streven naar hoger onderwijs en het zich bezig houden met ontwikkelingen in het (taal)onderwijs, de methodologie en de technologie door te blijven studeren gedurende de carrière, dan zal het gevoel van toereikendheid meer kans tot ontwikkeling krijgen.

Onderzoek

Onderzoeksvragen

De onderzoeksvraag van dit PGO luidt: Hoe waarderen leerlingen lessen van een ns- en nns-docent?

Deelvragen zijn:

- 1a. Wat leert de wetenschappelijke literatuur ons over de meerwaarde van een ns- en nns-docent?
- 1b. En wat over de onvolkomenheden?
- 2a. Hoe waarderen leerlingen de les van een ns-docent?
- 2b. Hoe waarderen leerlingen de les van een nns-docent?
- 2c. Hoe verhouden deze waarderingen zich tot elkaar?

Hypothese

Om een mogelijke verwachting uit te spreken over de uitkomsten, proberen wij ons te verplaatsen in de leerling. Uitgaande van de profilering van de ns- en nns-docenten als taal- respectievelijk leermodel, verwachten wij dat leerlingen vooral waarde hechten aan een leermodel. Onderzoek wijst namelijk uit dat leerlingen de vakbekwaamheid van een docent serieus nemen (Cramer & Penz, 2010: 18). Kwaliteiten als 'goed uitleggen' en 'kennis van knelpunten van de lesstof' zijn belangrijk. Wij denken dat leerlingen hun nns-docent hiertoe beter in staat achten vanwege het natuurlijke en sterkere empathisch vermogen van dit type docent wat betreft de leerstof, met in het bijzonder grammatica.

Het 'kennis van zaken hebben', waar wij meer concreet vakdidactische en culturele kennis onder verstaan, mag dan een minder "noodzakelijk aspect" (Cramer & Penz, 2010: 17) zijn voor leerlingen, het speelt in de waardering van de ns- en nns-docenten een belangrijke rol. Gebaseerd op eerdere literatuur voorzien wij dat leerlingen in de bovenbouw (Cramer & Penz, 2010: 11), deze discipline zullen waarderen bij de ns-docent en mogelijk missen bij de nns-docent.

Methode

Om de waardering van leerlingen voor een ns- en nns-docent te meten, hebben wij gebruik gemaakt van twee schriftelijke vragenlijsten. Beide vragenlijsten bevatten dezelfde veertien vragen, met als enige verschil de docent over wie de vragen worden ingevuld (ns of nns). Daarnaast hebben we voor Frans en Spaans aparte lijsten gemaakt om zo verwarring te voorkomen bij vragen waarin we de taal noemen. De vragen zijn gebaseerd op de theoretische meerwaardes en onvolkomenheden die eerder zijn behandeld, en de beoordelingen zijn volgens een vijfpuntsschaal van Likert ingedeeld. De waarden die konden worden gegeven

gingen van 'zeer mee oneens' tot 'zeer mee eens'. Figuur 1 was de voorbeeldvraag uit de enquête over de nns-docent Frans die we de leerlingen hebben gegeven.

A. Nederlandse docent (nns)	Ze er mee oneens	Mee oneens	Niet eens niet oneens	Mee eens	Ze er mee eens
Mijn nns-docent Frans...	1	2	3	4	5
1. ...legt de stof goed uit.					

Figuur 1

Er was één criterium waarop wij onze respondenten moesten selecteren, namelijk dat zij les moesten hebben (gehad) van een ns- en een nns-docent. Dit was nodig om de respondenten te kunnen laten vergelijken en zo tot een zo genuanceerd mogelijk beeld te komen van de waardering van leerlingen van een ns- en een nns-docent. Dit betekende ook dat wij scholen moesten benaderen waar ns-docenten Frans en Spaans les gaven. Voor Frans heeft dit geleid ons geleid naar Het Nieuwe Lyceum in Bilthoven en voor Spaans naar het Berlage Lyceum in Amsterdam. In totaal hebben 76 leerlingen de vragenlijsten ingevuld, waarvan 35 voor Frans en 41 voor Spaans. In de bijlage van dit artikel zijn de algemene frequentietabellen te vinden. De 'Franse' leerlingen zaten allen in VWO 6, de 'Spaanse' leerlingen waren verspreid over verschillende VWO 3 en VWO 4 klassen. De bovenbouwklassen zijn clusterklassen wat inhoudt dat leerlingen les hebben gehad van verschillende ns- en nns-docenten. Het gaat hier dus niet om de beoordeling van slechts twee docenten, maar meerdere. Bij Spaans hebben leerlingen ervaring met zowel verschillende ns-taaldocenten als nns-docenten. Wat betreft Frans hebben leerlingen alleen verschillende nns-docenten gekend. Wij hebben leerlingen gevraagd om uit alle docenten die ze hebben gehad, een keuze te maken en het onderwijs te beoordelen van *die* docent over wie ze het meest concrete waardeoordeel kunnen geven.

Er is verder geen rekening gehouden met leeftijd en sekse van de respondenten, en ook met niveau kon door deze selectieve groepen lastig rekening worden gehouden. Voor het analyseren van de onderzoeksgegevens is gebruik gemaakt van SPSS om daarmee een aantal statische metingen uit te voeren. Het is daarbij niet in ogenschouw genomen of het om een docent Frans of Spaans ging. Alleen de verschillen tussen de ns- en nns-docenten worden besproken. Hier is bewust voor gekozen om te voorkomen dat de persoonlijke kenmerken van de docent een sterkere rol gaan spelen. Bovendien zijn de aantallen ingevulde enquêtes niet gelijk voor Frans en Spaans evenals het aantal docenten dat beoordeeld wordt.

Resultaten

Om antwoord op onze vragen te kunnen krijgen, en onze hypothese te kunnen toetsen hebben we een aantal statistische metingen met SPSS gedaan. Naast de onderzoeksvraag die we pas kunnen beantwoorden in de conclusie van alle metingen, zullen we eerst de deelvragen behandelen in paragraaf 3.1, het vooronderzoek in verband met de resultaten in par. 3.2. de correlaties tussen de variabelen in par.3.3 en andere opvallende bevindingen worden besproken in paragraaf 3.4.

3.1 Hoe waarden leerlingen hun ns- en hun nns-docenten?

Om de waardering van de verschillende type docenten te meten zijn kruistabellen gemaakt. In SPSS zijn de gemiddelden van beide types op bepaalde waardes met elkaar vergeleken. De onafhankelijke waarde (variabele) is hierbij het type docent (ns of nns). De variabele waarvoor de gemiddelden worden berekend - de afhankelijke variabele - is de mate van beoordeling op de verschillende waardes. Omdat we ook graag willen weten of een eventueel verschil significant is en niet berust op toeval, is er een *Anova* tabel gemaakt en daarnaast de *eta* en *eta2* berekend, dat de sterkte van de interactie tussen de onafhankelijke variabele (type docent) en de waarde weergeeft. In de tabellen zijn kleuren gebruikt, dit is bewust gedaan om de stellingen in categorieën te kunnen indelen. Bij de correlatietabellen in de bijlage zijn eveneens deze kleurcombinaties gebruikt.

Categorieën kleuren ANOVA tabellen	
Blauw	Zelfverzekerdheid van beide type docenten
Rood	Begrip doeltaal-voertaal tussen type docent en leerling
Groen	Gezaghebbende invloed van beide type docenten
Oranje	Taalbeheersing van beide type docenten

Uiteraard bespreken we hier alleen de belangrijkste en de meest opvallende bevindingen. Alle overige tabellen zijn te vinden in de bijlage. In tabel 1 en 2 wordt weergegeven wat de gemiddelde score van de ns- en nns-docenten is voor de eerste 7 variabelen. Het sterretje (*) bij de stellingen geeft aan of deze verschillen significant zijn bevonden. De tabellen die daar meer informatie over geven (o.a Anova) staan in de bijlage. Ook op basis van deze informatie lijkt het erop dat er wel wat verschillen te zien zijn tussen de beoordelingen van beide types.

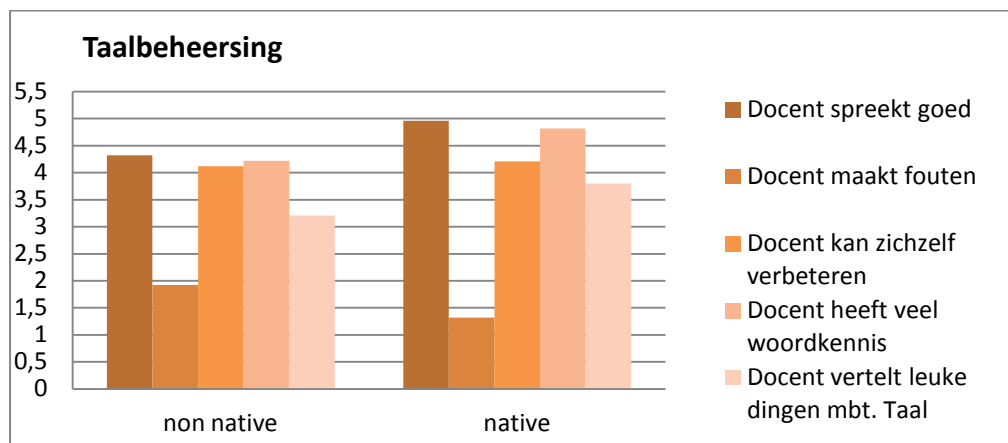
Is de docent NS of NNS?		docent spreekt goed*	docent maakt fouten*	docent kan zichzelf verbeteren	docent heeft veel woord kennis*	docent komt zelfverzekerd over in het lesgeven	docent leert mij hoe ik de taal het beste kan leren*	docent vertelt leuke dingen mbt de taal etc.*
niet native speaker	Gemiddeld	4,32	1,92	4,12	4,22	4,24	3,89	3,21
	Std. Deviatie	,677	,845	,909	,793	,922	1,001	1,123
native speaker	Gemiddeld	4,96	1,32	4,21	4,82	4,32	3,43	3,80
	Std. Deviatie	,255	,594	1,181	,534	,955	1,075	1,143

Tabel 1

Is de docent ns of nns?		docent kan info geven over doeltaal tov. NL.*	docent weet wat moeilijk is aan het leren van de taal*	docent gebruikt Nederlandse om uitleg te verduidelijken*	docent is streng over taal gebruik*	bij deze docent durf ik de doeltaal te spreken*	docent heeft krachtige houding*	docent komt gemotiveerd over in doeltaal*
niet native speaker	Gemiddelde	3,96	4,17	4,49	3,17	3,89	3,74	4,21
	Std. Deviatie	,930	,823	,683	,944	,918	1,100	,884
native speaker	Gemiddelde	3,32	3,14	2,89	4,18	3,55	4,22	4,61
	Std. Deviatie	1,235	1,042	1,014	,875	,999	,873	,834

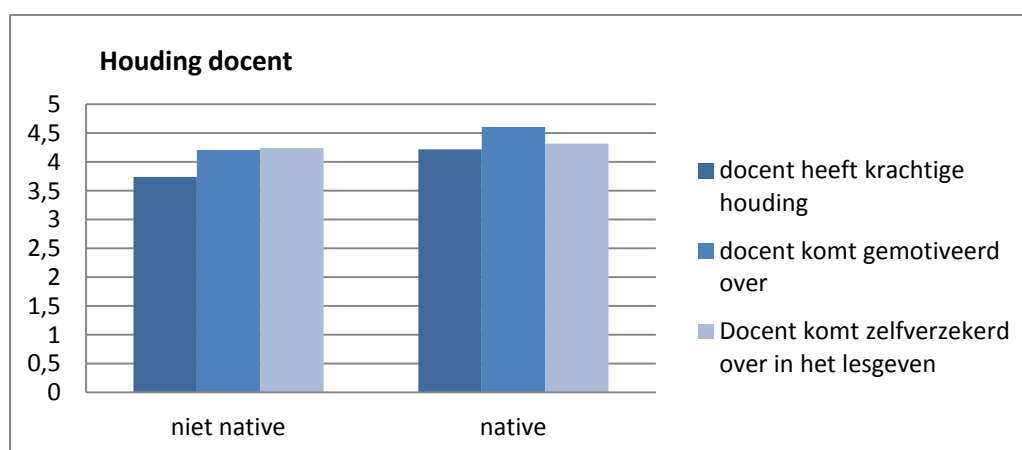
Tabel 2

Dat ns-docenten beter spreken, minder fouten maken en meer woordkennis hebben was te voorspellen. Deze genoemde verschillen zijn dan ook significant bevonden ($p = >0,000$). Uit de kruistabellen (zie bijlage) blijkt dat maar liefst 97.1% van de leerlingen 'zeer mee eens' invulde voor 'spreekt goed' bij de NS-docent en 48,7% vulde 'mee eens' in bij de nns-docent (de andere 42,1% waren 'zeer mee eens'). Hier is dus het grootste interactie (η^2 is 0,462) te vinden tussen de onafhankelijke variabele en de waarde (zie bijlage). Ook op het gebied van kennis over cultuur, scoren NS-docenten hoger en ook dit is significant ($p = > 0,002$). Dit laatste komt overeen met de bestaande theorieën van Phillipson (1992) en Hertel & Sundermann (2009), zoals beschreven in het theoretisch kader. In Grafiek 1 zijn de resultaten naast elkaar te zien betreffende de zojuist besproken categorie; taalbeheersing.



Grafiek 1

In de Anova tabellen (zie bijlage) is te zien dat er meer significante verschillen zijn tussen beide type docenten dan niet-significante. Opvallend is dat er in de theorie van Suárez (2000) werd beweerd dat nns-docenten onzekerder zouden zijn over hun kwaliteiten dan ns-docenten, dat op zich negatieve invloed zou kunnen hebben op overig docentgedrag. Uit zowel het vooronderzoek onder docenten als de enquête onder de leerlingen blijkt dat deze veronderstelling hier niet geldt. De ns-docenten komen maar iets zekerder over dan hun nns-collega's, zoals te zien is in Grafiek 2. Tabel 2 geeft aan dat dit dan ook niet significant is. 50% van de leerlingen vulden 'zeer mee eens' in op 'zelfverzekerd overkomen' voor nns-docenten tegen de 57.9% voor de ns-docenten. Te weten, hier is de interactie het kleinst van alle gemeten waarden ($\eta^2 = 0,002$. Zie bijlage). De vraag over motivatie was minder voorspelbaar. De ns-docenten blijken gemotiveerder over te komen dan de nns-docenten, al is de interactie hier klein ($\eta^2 = 0,051$. Zie bijlage).

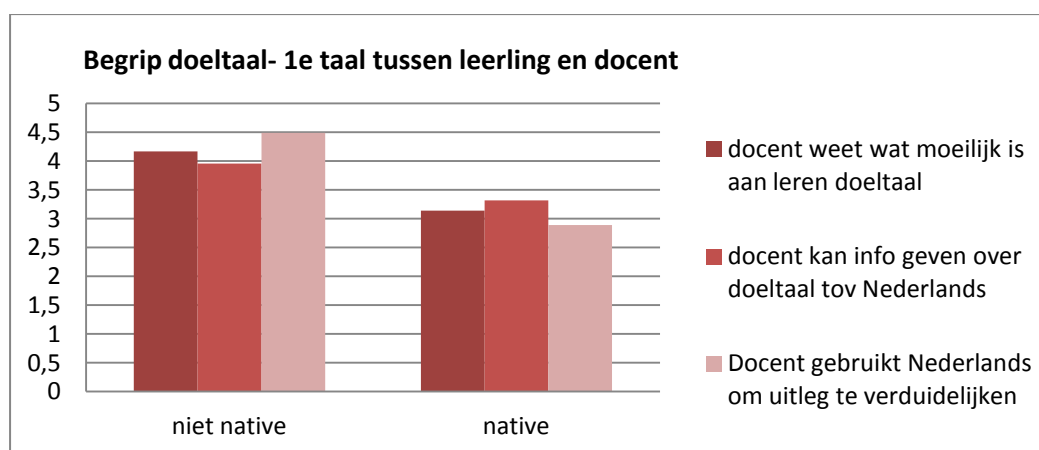


Grafiek 2

Bij 'krachtige houding' is het verschil weliswaar significant tussen beide typen docenten. In de kruistabellen in de bijlage is te zien dat 48,7% de ns-docenten met een 'zeer mee eens' is beoordeeld tegen 30,3% van de nns-docenten. Ns-docenten lijken ook meer gemotiveerd: 76,3% tegen de 43,4% (zie bijlage). Op

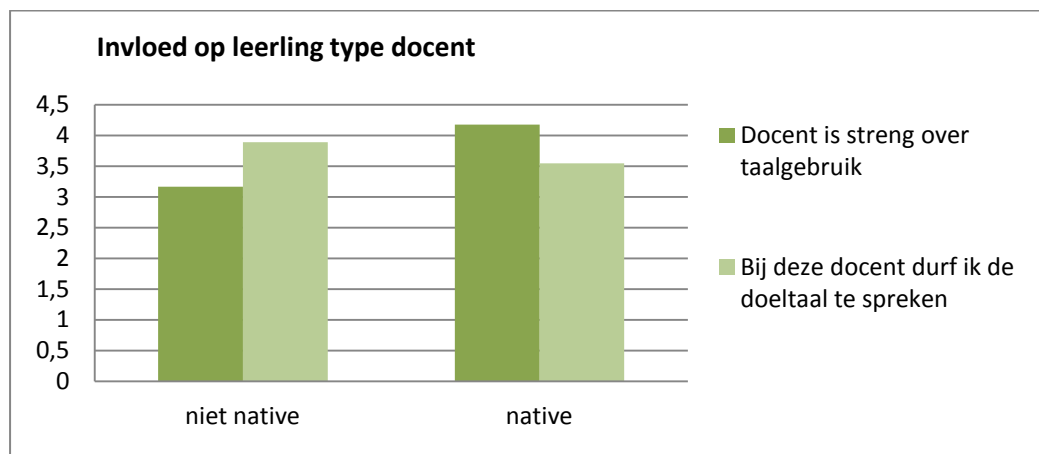
zelfverzekerdheid zijn tussen beide types bijna geen verschil te ontdekken evenmin significant bevonden. Een opmerkelijk punt, aangezien dat sterk samenhangt met de drie zojuist besproken waarden die allen wél significant zijn (zie ook par. 3.3).

Als we naar de volgende zeven variabelen in tabel 2 kijken zien we dat er alleen maar significante verschillen zijn tussen ns- en nns-docenten, alhoewel de *eta*², oftewel de interactie, niet opvallend groot is (zie bijlage). De aannemelijke veronderstelling; dat ns-docenten minder goed weten wat er moeilijk is aan het leren van een taal dan hun nns-collega's, was te verwachten en is dan ook significant ($p=0,000$) zoals in tabel 2 te zien is. In Grafiek 3 zien we ook een duidelijke kloof. Vanzelfsprekend is dat nns-docenten meer Nederlandse uitleg geven ter verduidelijking van de stof en meer vergelijkingen maken tussen het Nederlands en de doeltaal. De resultaten uit het vooronderzoek lijken hiermee overeen te komen.



Grafiek 3

Bij de laatste categorie; 'de invloed op leerling van het type docent', zien we dat Ns-docenten hoger scoren op strengheid volgens de leerlingen en dit is significant ($p=>0,000$). Wellicht hangt dit samen met het 'kritischer' zijn ten opzichte van de taal, omdat het moedertaalsprekers zijn en zij zullen daardoor kleine verschillen misschien eerder opmerken. Dit laatste hangt waarschijnlijk ook samen met het feit dat leerlingen bij nns-docenten wel meer de taal durven spreken, zoals te zien is in grafiek 4.



Grafiek 4

3.2 Resultaten vooronderzoek

Het vooronderzoek liet grotendeels een positief zelfbeeld van de nns-docenten zien. De twee docenten die negatiever waren gaven als belangrijkste reden taalbeheersing. Dit klopt, op alle aspecten die met de taalbeheersing hebben te maken (fouten, spreken en woordkennis) scoren ns-docenten inderdaad hoger. Door bijna alle respondenten in het vooronderzoek werd wel aangegeven dat een taaldocent uit meer bestaat dan enkel taalbeheersing. Het is waarschijnlijk dat dit de onzekerheid over hun eigen kunnen dan ook wegneemt.

3.3 Correlaties

Kracht, motivatie en zelfverzekerdheid

Gezien de grootte van de tabel en omdat niet alle verbanden belangrijk zijn, hebben wij besloten de correlaties te berekenen volgens Pearson. De correlatie wordt significant bevonden op schaal 0,01. Omdat niet alle samenhang interessant is, hebben wij deze onderverdeeld in drie categorieën: begrip taal/leerling, houding docent en gezag en taalbeheersing, waar waarschijnlijk ook de meeste samenhang te vinden is. Toch waren hier opvallende dingen in te ontdekken. Bij 'houding docent' (zie tabel bijlage) die bestond uit de waarden, zekerheid, krachtige houding, en zelfverzekerdheid bleken de drie waarden een sterke onderlinge samenhang te vertonen, maar minder sterk samen te hangen met het type docent. De hoogste score was 0,679 voor 'krachtig' en 'zelfverzekerdheid'. Deze waarden in combinatie met het type docent was kleiner. Krachtige houding scoorde 0,240 en motivatie 0.225 op samenhang met type docent. Tussen type docent en zelfverzekerdheid (0,42) was als enige geen significante samenhang waar te nemen.

Gezag type docenten; streng en spreekangst

Tussen de strengheid van docent en durven spreken in de les blijkt ook geen samenhang te zijn (zie bijlage). Men zou denken dat een leerling bij een strenge

docent minder goed zou durven spreken in de les, maar dit blijkt niet samen te hangen (-0,010). Wel hangt het durven spreken wat sterker samen met het type docent (0,489). Ns-docenten worden wat strenger bevonden (zie tabel 2).

Verder hangen alle taalkundige elementen, zoals weten wat moeilijk is, verschillen doeltaal-moedertaal, hoe te leren en Nederlandse uitleg allen (significant) met elkaar samen, ook in combinatie met het type docent. Deze resultaten zijn te vinden in de bijlage.

3.4 Wetenschap en resultaten

Als we teruggaan naar het theoretisch kader, zien we dat de eerste theorieën die werden aangehaald, die van Medgyes en Maum zijn: de belangrijkste meerwaarde van de ns-docent voor de leerling bestaat volgens de wetenschappelijke literatuur uit zijn betere taalcompetentie (Medgyes, 1992/2001). Dit maakt dat de ns-docent een beter taalmodel is dan de nns-docent (Maum, 2002). Als we dit vergelijken met de resultaten van de leerlingen, kunnen we dit bevestigen. Er is een duidelijke samenhang tussen woordkennis en spreekvaardigheid. Hier scoren de ns-docenten hoger dan de nns-docenten. Bovendien heeft de native speaker volgens Phillipson meer voordeel op het gebied van cultuurkennis. In de studie van Hertel & Sunderman komt eveneens naar voren dat studenten zeggen meer cultuur te kunnen leren van een ns-docent. Ook zou de ns-docent dit beter kunnen onderwijzen. Uit het vooronderzoek blijkt dat de docenten zich ervan bewust zijn dat ns-docenten nu eenmaal hoger scoren op dit gebied, maar dit lijkt hen niet onzekerder te maken in hun functioneren. Het 'Ik ben-niet-een-native-speaker'- syndroom van Jorge Suárez (2000) zien we hier dus niet terug. Ook de *teacher stress* van Mousavi (2007), dat invloed zou hebben op de rest van het functioneren als docent, lijkt niet te gelden onder deze docenten. Leerlingen stellen wel dat ns-docenten een krachtigere houding hebben en wat meer gemotiveerd schijnen te zijn dan hun nns-collega's. Echter, bij het belangrijkste punt, 'zelfverzekerdheid', zien we geen significante verschillen tussen beide types. Toch is dit laatste ietwat vreemd, want krachtige houding en zelfverzekerdheid hebben een sterke samenhang, maar waar de eerste significant is, is zelfverzekerdheid dat niet. Verder onderzoek zal dan ook nodig zijn om dit uit te diepen.

Samenvattend stellen verschillende onderzoekers dat beide typen docenten sterke en zwakke punten hebben, maar geen van beide is het ideaal (Hertel & Sunderman, 2009; Medgyes, 1992; Phillipson, 1992). Als we naar de resultaten van dit onderzoek kijken zien we dat dit eigenlijk ook hier lijkt te gelden. Vaak spelen vakdidactische kennis en persoonlijke aspecten een grotere rol, want zoals we zien staan ns-docenten taalkundig sterker, maar de Nederlandse collega's lijken beter te weten wat er moeilijk is aan het leren van een taal. Dit komt overeen met de besproken

theorieën. Beide elementen lijken belang te hebben, maar ook de 'houding' van de docent speelt een rol. Dit laatste is niet te koppelen aan ns of nns maar waarschijnlijk gekoppeld aan persoonlijke eigenschappen en dus moeilijk te meten. Een Franse docent kan wel taalkundig goed zijn en zelfs goed kunnen uitleggen in het Nederlands, maar is de houding niet naar behoren, dan valt er een deel weg dat de meningen van de leerlingen voor alle variabelen kan beïnvloeden. Overigens geldt dit voor beide type docenten.

Conclusie

Wetenschappelijke literatuur leert ons dat de basis van het verschil in meerwaarde van ns- en nns- docenten voor de taalvakken in het domein van taalbeheersing ligt. De belangrijkste meerwaarde van de ns-docent in een leeromgeving bestaat uit de betere taalcompetentie. Hij of zij is een betere correctheidsbeoordelaar, minder onzeker in taalgebruik, geniet een zeker aanzien en heeft bovendien optimale kennis van de bijbehorende cultuur. De ns-docent is vooral een sterker taalmodel. De volmaaktheid van de nns-taaldocent bestaat uit het feit dat hij of zij bewust hetzelfde leerproces heeft doorgemaakt als de leerling. Hierdoor is de nns-docent vooral een sterker leermodel dat zich profileert in grammaticaonderwijs.

De meerwaarde van de ene docent lijkt de tekortkoming van de andere te impliceren. Zo zou de ns-docent vooral door zijn eigen automatisme in taalgebruik meer in gebreke kunnen blijven wat betreft het anticiperen op het leerproces van leerdere dan de nns-docent. In het verlengde hiervan wordt het ontbreken van optimale expliciete regelkennis gezien als aandachtspunt van de native docent. De moeite die een nns-docent ondervindt, blijkt vooral te liggen op het gebied van het toepassen van de doeltaal in verschillende contexten, iets waar de ns-docent niet tegenaan zal lopen. Echter, kwaliteiten en aandachtspunten zijn ook van verschillende aard. De ns-docent ervaart bijvoorbeeld stress wat betreft leerstijlen, weinig gemotiveerde studenten en lesmethodes. Verder onderzoek naar *teacher stress* zou moeten uitwijzen of dit betekent dat nns-docenten dit type stress niet ervaren.

De uitgesproken meningen van de leerlingen bevestigen dat de ns-docent inderdaad te prijzen valt om zijn sterke(re) taalcompetenties (o.a. wat betreft woordkennis en spreekvaardigheid). Bij de vraag '*Docent spreekt goed*' was dan ook het grootste significante effect te zien tussen beide type docenten. Ns-docenten scoren bovendien hoger op cultuurkennis dan nns-docenten. Leerlingen stellen eveneens dat ns-docenten een krachtigere houding hebben, meer gemotiveerd zijn en strenger zijn. Wat betreft *teacher stress*, is er volgens onze respondenten echter geen significant verschil aan te wijzen tussen de twee typen docenten. Vakdidactische kennis en persoonlijke aspecten spelen wel een belangrijke rol, want zoals leerlingen laten zien staan ns-docenten taalkundig sterker, maar nns-docenten lijken beter te weten wat er moeilijk is aan het leren van een taal. Zo blijkt dat hun nns-docenten meer uitleg geven in het Nederlands ter verduidelijking van de stof en daarbij meer vergelijkingen te maken tussen de doeltaal en de moedertaal dan ns-docenten. Leerlingen geven aan dat ze bovendien bij hun nns-docent meer de doeltaal durven te spreken.

Kortom, zoals verwacht hebben beide typen docenten sterke en zwakke punten en is geen enkel type ideaal. Ns-docenten scoren inderdaad hoger op 'taalkundigheid' en

'kennis van cultuur' (al hebben we niet uit kunnen sluiten of deze opvatting vooral door de bovenbouwleerlingen wordt gedeeld), terwijl nns-docenten hoger scoren op 'wederzijds begrip tussen leerling en docent'. Ns-docenten komen krachtiger en gemotiveerder, maar niet zelfverzekerder over dan nns-docenten. Combinaties van competenties en externe aspecten vormen het recept tot een ideale taaldocent.

Een native speaker Frans of Spaans als docent op school biedt dus een aanzienlijke toegevoegde waarde qua taalbeheersing, maar de uitkomsten van ons onderzoek, en dus de leerlingen die wij hebben ondervraagd, bevestigen dat andere docentcompetenties eveneens een belangrijke rol spelen. Bevindingen van Cramer en Penz over bijvoorbeeld 'goed uitleggen' en 'kennis van knelpunten van de lesstof' vallen te beamen: vakbekwaamheid is in hogere mate belangrijker dan het beheersen van de taal.

Discussie

Een eerste discussiepunt heeft betrekking op het feit dat ons onderzoek niet gebaseerd is op omvangrijke resultaten. De verzamelde data zijn door de hoeveelheid misschien niet helemaal representatief, maar zijn wel op betrouwbare en transparante manier verkregen.

Daarnaast geeft ons vooronderzoek interessante maar ogenschijnlijk tegenstrijdige inzichten. Het laat namelijk zien dat er nauwelijks sprake is van onzekerheid over de eigen geschiktheid van nns-docenten ten opzichte van collega ns-docenten. Hoewel het hier gaat om een beperkt onderzoek, is het wel opvallend dat het de bevindingen van Suárez (2000) lijkt tegen te spreken. Toch is dat niet helemaal het geval. De bevindingen van Suárez komen uit Uruguay: gebaseerd op het Uruguyaanse onderwijssysteem, gemeten bij nns-docenten Engels en opgetekend in 2000. Ons vooronderzoek vond plaats in een ander land (Nederland) met een ander onderwijssysteem en op een ander moment. Het is mogelijk dat deze verschillen ertoe bijdragen dat bij goed opgeleide Nederlandse nns-docenten Frans en Spaans minder onzekerheid voorkomt dan Suárez vaststelt onder zijn collega's.

Een andere reden voor deze discrepantie is mogelijk het feit dat enkele van de respondenten in ons vooronderzoek aangaven problemen te zien bij hun collega ns-docent. Dit zou kunnen hebben geleid tot een hogere eigen geschiktheidwaardering ten opzichte van de ns-docent, omdat de respondent deze problemen zelf niet ondervindt. Ook ervaring zou een rol kunnen spelen, maar aangezien Suárez hier niets over vermeldt en wij hier niet op hebben geselecteerd, is dit niet met zekerheid te zeggen.

Tot slot stellen wij dat er vooralsnog opmerkelijk weinig bruikbare wetenschappelijk literatuur is (en dus theorieën) waaraan wij onze verklaringen en conclusies kunnen verbinden en relateren.

Bibliografie

- Canagarajah, S. (1999). Interrogating the “native speaker fallacy”: Non-linguistic roots, non-pedagogical results. In G. Braine (Ed.), *Non-native educators in English language teaching* (pp. 77-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cramer, P. & H. Penz (2010). *De x-factor van de docent*. Via: <http://alexandria.tue.nl/extra2/afstversl/esoe/690043.pdf>
- Hertel, T.J. & G. Sunderman (2009). Student Attitudes Toward Native and Non-Native Language Instructors. *Foreign Language Annals*, 42-3, 468-482.
- Humblé, P. (2004). *Een paar bedenkingen bij het vreemdetalenonderwijs*. Via: http://erasmushogeschool.academia.edu/PhilippeHumbl%C3%A9/Papers/360012/Een_Paar_Bedenkingen_Bij_Het_Vreemdetalenonderwijs
- Maum, R. (2002). Nonnative-English-speaking-teachers in the English language profession. CAL: Digest, December 2002.
- Medgyes, P. (2001). When the Teacher Is a Non-native Speaker. In: M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as Second or Foreign Language*, 3rd Edition (pp 429-442). Boston: Heinle ELT.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal*, 46, 340-349.
- Mousavi, E.S. (2007) Exploring ‘Teacher Stress’ in Nonnative and Native Teachers of EFL. *ELTED*, 10, 33-41.
- Paikeday, T. (1985). *The Native Speaker is Dead!* Toronto: Lexicography, Inc.
- Payne, M. (2011). Exploring Stephen Krashen’s ‘i+1’ acquisition model in the classroom. *Linguistics and Education* (2011).
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Suarez, J. (2000). ‘Native and ‘Non-native’: not only a question of terminology. *Humanizing Language Teaching*, 2-6.

Bijlage

Algemene Frequentietabellen

Is de docent NS of NNS?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid non native speaker	76	50,0	50,0	50,0
native speaker	76	50,0	50,0	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Welke type docent beoordeel je?

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NNS docent Frans	35	23,0	23,0	23,0
NS docent Frans	35	23,0	23,0	46,1
NNS docent Spaans	41	27,0	27,0	73,0
NS docent Spaans	41	27,0	27,0	100,0
Total	152	100,0	100,0	

Report tabel deel 1 'Compare Means'

Is de docent ns of nns?		docent spreekt goed	docent maakt fouten	docent kan zichzelf verbeteren	docent heeft veel woord kennis	docent komt zelfverzekerd over in het lesgeven	docent leert mij hoe ik de taal het beste kan leren	docent vertelt leuke dingen met betrekking tot de taal etc.
non native speaker	Mean	4,32	1,92	4,12	4,22	4,24	3,89	3,21
	Std. Deviation	,677	,845	,909	,793	,922	1,001	1,123
native speaker	Mean	4,96	1,32	4,21	4,82	4,32	3,43	3,80
	Std. Deviation	,255	,594	1,181	,534	,955	1,075	1,143
Total	Mean	4,64	1,62	4,16	4,52	4,28	3,66	3,51
	Std. Deviation	,604	,788	1,051	,737	,936	1,061	1,168

ANOVA 1 Tabel

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
docent spreekt goed * Is de docent ns of nns?	Between Groups (Combined)	15,796	1	15,796	60,286	,000
	Within Groups	39,303	150	,262		
	Total	55,099	151			
docent maakt fouten * Is de docent ns of nns?	Between Groups (Combined)	13,921	1	13,921	26,119	,000
	Within Groups	79,947	150	,533		
	Total	93,868	151			
docent kan zichzelf verbeteren * Is de docent ns of nns?	Between Groups (Combined)	,322	1	,322	,290	,591
	Within Groups	166,566	150	1,110		
	Total	166,888	151			
docent heeft veel woordkennis * Is de docent ns of nns?	Between Groups (Combined)	13,322	1	13,322	29,123	,000
	Within Groups	68,618	150	,457		
	Total	81,941	151			
docent komt zelfverzekerd over in het lesgeven * Is de docent ns of nns?	Between Groups (Combined)	,237	1	,237	,269	,605
	Within Groups	132,158	150	,881		
	Total	132,395	151			
docent leert mij hoe ik de taal het beste kan leren * Is de docent ns of nns?	Between Groups (Combined)	8,059	1	8,059	7,470	,007
	Within Groups	161,829	150	1,079		
	Total	169,888	151			
docent vertelt leuke dingen mbt de taal zoals gewoontes, taalgrapjes etc. * Is de docent ns of nns?	Between Groups (Combined)	13,322	1	13,322	10,372	,002
	Within Groups	192,671	150	1,284		
	Total	205,993	151			

Interactie/ Effecten tussen stellingen 1

	Eta	Eta Squared
docent spreekt goed * Is de docent ns of nns?	,535	,287
docent maakt fouten * Is de docent ns of nns?	,385	,148
docent kan zichzelf verbeteren * Is de docent ns of nns?	,044	,002
docent heeft veel woordkennis * Is de docent ns of nns?	,403	,163
docent komt zelfverzekerd over in het lesgeven * Is de docent ns of nns?	,042	,002
docent leert mij hoe ik de taal het beste kan leren * Is de docent ns of nns?	,218	,047
docent vertelt leuke dingen mbt de taal zoals gewoontes, taalgrapjes etc. * Is de docent ns of nns?	,254	,065

Report Tabel deel 2 'Compare means'

Is de docent ns of nns?		docent kan mij info geven over doeltaal tov Nederlands	docent weet wat moeilijk is aan het leren van de taal	docent gebruikt Nederlandse om uitleg te verduidelijken	docent is streng over taalgebruik	bij deze docent durf ik de doeltaal te spreken	docent heeft krachtige houding	docent komt gemotiveerd over in doeltaal
non native speaker	Mean	3,96	4,17	4,49	3,17	3,89	3,74	4,21
	Std. Deviation	,930	,823	,683	,944	,918	1,100	,884
native speaker	Mean	3,32	3,14	2,89	4,18	3,55	4,22	4,61
	Std. Deviation	1,235	1,042	1,014	,875	,999	,873	,834
Total	Mean	3,64	3,66	3,69	3,68	3,72	3,98	4,41
	Std. Deviation	1,137	1,068	1,175	1,040	,971	1,019	,879

Interactie/ Effecten tussen stellingen 1

	Eta	Eta Squared
docent kan mij informatie over doeltaal ten opzichte van het Nederlands * Is de docent ns of nns?	,285	,081
docent weet wat moeilijk is aan het leren van de taal * Is de docent ns of nns?	,482	,232
docent gebruikt Nederlandse om uitleg te verduidelijken * Is de docent ns of nns?	,680	,462
docent is streng over taalgebruik * Is de docent ns of nns?	,489	,239
bij deze docent durf ik de doeltaal te spreken in de les * Is de docent ns of nns?	,177	,031
docent heeft krachtige houding * Is de docent ns of nns?	,240	,057
docent komt gemotiveerd over in doeltaal * Is de docent ns of nns?	,225	,051

ANOVA 2 Tabel

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
docent kan mij info geven over doeltaal tov van het Nederlands * Is de docent ns of nns?	Between Groups (Combined)	15,796	1	15,796	13,215	,000
	Within Groups	179,303	150	1,195		
	Total	195,099	151			
docent weet wat moeilijk is aan het leren van de taal * Is de docent ns of nns?	Between Groups (Combined)	40,026	1	40,026	45,421	,000
	Within Groups	132,184	150	,881		
	Total	172,211	151			
docent gebruikt Nederlandse om uitleg te verduidelijken * Is de docent ns of nns?	Between Groups (Combined)	96,322	1	96,322	128,837	,000
	Within Groups	112,145	150	,748		
	Total	208,467	151			
docent is streng over taalgebruik * Is de docent ns of nns?	Between Groups (Combined)	39,007	1	39,007	47,110	,000
	Within Groups	124,197	150	,828		
	Total	163,204	151			
bij deze docent durf ik de doeltaal te spreken in de les * Is de docent ns of nns?	Between Groups (Combined)	4,447	1	4,447	4,836	,029
	Within Groups	137,947	150	,920		
	Total	142,395	151			
docent heeft krachtige houding * Is de docent ns of nns?	Between Groups (Combined)	9,007	1	9,007	9,132	,003
	Within Groups	147,934	150	,986		
	Total	156,941	151			
docent komt gemotiveerd over in doeltaal * Is de docent ns of nns?	Between Groups (Combined)	5,921	1	5,921	8,017	,005
	Within Groups	110,789	150	,739		
	Total	116,711	151			

Kruistabellen 'Verbanden'

Kruistabel 1

% within Is de docent ns of nns? beide talen

		Is de docent ns of nns? beide talen		Total
		non native speaker	native speaker	
docent spreekt goed	mee oneens	1,3%		,7%
	niet mee eens, niet oneens	7,9%	1,3%	4,6%
	mee eens	48,7%	1,3%	25,0%
	zeer mee eens	42,1%	97,4%	69,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests 1

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	55,318 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	65,886	3	,000
Linear-by-Linear Association	43,290	1	,000
N of Valid Cases	152		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,50.

Kruistabel 2

% within Is de docent ns of nns? beide talen

		Is de docent ns of nns? beide talen		Total
		non native speaker	native speaker	
docent maakt fouten	zeer mee oneens	35,5%	73,7%	54,6%
	mee oneens	40,8%	22,4%	31,6%
	niet mee eens, niet oneens	19,7%	2,6%	11,2%
	mee eens	3,9%	1,3%	2,6%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests 2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	25,157 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	26,791	3	,000
Linear-by-Linear Association	22,394	1	,000
N of Valid Cases	152		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.

Kruistabel 3 % within Is de docent ns of nns? beide talen

		Is de docent ns of nns?		Total
		non native speaker	native speaker	
docent kan zichzelf verbeteren	zeer mee oneens	1,3%	6,6%	3,9%
	mee oneens	5,3%	2,6%	3,9%
	niet mee eens, niet oneens	11,8%	13,2%	12,5%
	mee eens	43,4%	18,4%	30,9%
	zeer mee eens	38,2%	59,2%	48,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests 3

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,526 ^a	4	,006
Likelihood Ratio	15,035	4	,005
Linear-by-Linear Association	,292	1	,589
N of Valid Cases	152		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,00.

Kruistabel 4

% within Is de docent ns of nns? beide talen

		Is de docent ns of nns?		Total
		non native speaker	native speaker	
docent heeft veel woordkennis	mee oneens	5,3%	1,3%	3,3%
	niet mee eens, niet oneens	6,6%	2,6%	4,6%
	mee eens	48,7%	9,2%	28,9%
	zeer mee eens	39,5%	86,8%	63,2%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests 4

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,040 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	39,530	3	,000
Linear-by-Linear Association	24,550	1	,000
N of Valid Cases	152		

a. 4 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,50.

Kruistabel 5

% within Is de docent ns of nns? beide talen

		Is de docent ns of nns?		Total
		non native speaker	native speaker	
docent komt zelfverzekerd over in het lesgeven	mee oneens	6,6%	7,9%	7,2%
	niet mee eens, niet oneens	13,2%	10,5%	11,8%
	mee eens	30,3%	23,7%	27,0%
	zeer mee eens	50,0%	57,9%	53,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests 5

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1,362 ^a	3	,714
Likelihood Ratio	1,364	3	,714
Linear-by-Linear Association	,270	1	,603
N of Valid Cases	152		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,50.

Kruistabel 6

% within Is de docent ns of nns? beide talen

		Is de docent ns of nns?		Total
		non native speaker	native speaker	
docent leert mij hoe ik de taal het beste kan leren	zeer mee oneens	3,9%	2,6%	3,3%
	mee oneens	3,9%	21,1%	12,5%
	niet mee eens, niet oneens	19,7%	22,4%	21,1%
	mee eens	43,4%	38,2%	40,8%
	zeer mee eens	28,9%	15,8%	22,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests 6

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,419 ^a	4	,014
Likelihood Ratio	13,335	4	,010
Linear-by-Linear Association	7,163	1	,007
N of Valid Cases	152		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,50.

Kruistabel 7

% within Is de docent ns of nns?

		Is de docent ns of nns?		Total
		non native speaker	native speaker	
docent vertelt leuke dingen met betrekking tot de taal zoals gewoontes, taalgrapjes etc.	zeer mee oneens	3,9%	3,9%	3,9%
	mee oneens	27,6%	10,5%	19,1%
	niet mee eens, niet oneens	26,3%	21,1%	23,7%
	mee eens	27,6%	30,3%	28,9%
	zeer mee eens	14,5%	34,2%	24,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests 7

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,444 ^a	4	,014
Likelihood Ratio	12,836	4	,012
Linear-by-Linear Association	9,766	1	,002
N of Valid Cases	152		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,00.

Kruistabel 8

% within Is de docent ns of nns? beide talen

		Is de docent ns of nns?		Total
		non native speaker	native speaker	
docent kan mij informatie over doeltaal ten opzichte van het Nederlands	zeer mee oneens		10,5%	5,3%
	mee oneens	7,9%	14,5%	11,2%
	niet mee eens, niet oneens	21,1%	26,3%	23,7%
	mee eens	38,2%	30,3%	34,2%
	zeer mee eens	32,9%	18,4%	25,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests 8

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13,710 ^a	4	,008
Likelihood Ratio	16,867	4	,002
Linear-by-Linear Association	12,226	1	,000
N of Valid Cases	152		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,00.

Kruistabel 9

% within Is de docent ns of nns? beide talen

		Is de docent ns of nns?		Total
		non native speaker	native speaker	
docent weet wat moeilijk is aan het leren van de taal	zeer mee oneens	1,3%	3,9%	2,6%
	mee oneens	2,6%	25,0%	13,8%
	niet mee eens, niet oneens	10,5%	34,2%	22,4%
	mee eens	48,7%	26,3%	37,5%
	zeer mee eens	36,8%	10,5%	23,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests 9

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	40,473 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	43,899	4	,000
Linear-by-Linear Association	35,096	1	,000
N of Valid Cases	152		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.

Kruistabel 10

% within Is de docent ns of nns? beide talen

		Is de docent ns of nns?		Total
		non native speaker	native speaker	
docent gebruikt Nederlandse om uitleg te verduidelijken	zeer mee oneens		10,5%	5,3%
	mee oneens	1,3%	22,4%	11,8%
	niet mee eens, niet oneens	6,6%	36,8%	21,7%
	mee eens	34,2%	27,6%	30,9%
	zeer mee eens	57,9%	2,6%	30,3%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests 10

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	77,132 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	93,844	4	,000
Linear-by-Linear Association	69,770	1	,000
N of Valid Cases	152		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,00.

Kruistabel 11

% within Is de docent ns of nns? beide talen

		Is de docent ns of nns?		Total
		non native speaker	native speaker	
docent is streng over taalgebruik	zeer mee oneens	2,6%		1,3%
	mee oneens	21,1%	5,3%	13,2%
	niet mee eens, niet oneens	40,8%	14,5%	27,6%
	mee eens	27,6%	36,8%	32,2%
	zeer mee eens	7,9%	43,4%	25,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests 11

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,416 ^a	4	,000
Likelihood Ratio	41,985	4	,000
Linear-by-Linear Association	36,090	1	,000
N of Valid Cases	152		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Kruistabel 12

% within Is de docent ns of nns? beide talen

		Is de docent ns of nns?		Total
		non native speaker	native speaker	
bij deze docent durf ik de doeltaal te spreken in de les	zeer mee oneens	1,3%	3,9%	2,6%
	mee oneens	6,6%	7,9%	7,2%
	niet mee eens, niet oneens	19,7%	34,2%	27,0%
	mee eens	46,1%	36,8%	41,4%
	zeer mee eens	26,3%	17,1%	21,7%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests 12

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,305 ^a	4	,178
Likelihood Ratio	6,401	4	,171
Linear-by-Linear Association	4,716	1	,030
N of Valid Cases	152		

a. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.

Kruistabel 13

% within Is de docent ns of nns? beide talen

		Is de docent ns of nns?		Total
		non native speaker	native speaker	
docent heeft krachtige houding	zeer mee oneens	5,3%		2,6%
	mee oneens	3,9%	2,6%	3,3%
	niet mee eens, niet oneens	32,9%	21,1%	27,0%
	mee eens	27,6%	27,6%	27,6%
	zeer mee eens	30,3%	48,7%	39,5%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests 13

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9,442 ^a	4	,051
Likelihood Ratio	11,035	4	,026
Linear-by-Linear Association	8,666	1	,003
N of Valid Cases	152		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,00.

Kruistabel 14

% within Is de docent ns of nns? beide talen

		Is de docent ns of nns?		Total
		non native speaker	native speaker	
docent komt gemotiveerd over in doeltaal	zeer mee oneens	1,3%	1,3%	1,3%
	mee oneens	3,9%	2,6%	3,3%
	niet mee eens, niet oneens	10,5%	6,6%	8,6%
	mee eens	40,8%	13,2%	27,0%
	zeer mee eens	43,4%	76,3%	59,9%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests 14

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,517 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	19,141	4	,001
Linear-by-Linear Association	7,661	1	,006
N of Valid Cases	152		

a. 4 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,00.

Correlaties

Correlaties betreffende 'houding docenten'

		Is de docent ns of nns? beide talen	docent komt zelfverzekerd over in het lesgeven	docent heeft krachtige houding	docent komt gemotiveerd over in doeltaal
Is de docent ns of nns?	Pearson Correlation	1	,042	,240**	,225**
	Sig. (2-tailed)		,605	,003	,005
	N	152	152	152	152
docent komt zelfverzekerd over in het lesgeven	Pearson Correlation	,042	1	,679**	,546**
	Sig. (2-tailed)	,605		,000	,000
	N	152	152	152	152
docent heeft krachtige houding	Pearson Correlation	,240**	,679**	1	,563**
	Sig. (2-tailed)	,003	,000		,000
	N	152	152	152	152
docent komt gemotiveerd over in doeltaal	Pearson Correlation	,225**	,546**	,563**	1
	Sig. (2-tailed)	,005	,000	,000	
	N	152	152	152	152

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

Correlaties betreffende 'begrip doeltaal- voertaal tussen leerling en docent'

		Is de docent ns of nns?	docent leert mij hoe ik de taal het beste kan leren	docent weet wat moeilijk is aan het leren van de taal	docent gebruikt Nederlandse om uitleg te verduidelijken	docent kan mij info geven over doeltaal tov het Nederlands
Is de docent ns of nns?	Pearson Correlation	1	-,218**	-,482**	-,680**	-,285**
	Sig. (2-tailed)		,007	,000	,000	,000
	N	152	152	152	152	152
docent leert mij hoe ik de taal het beste kan leren	Pearson Correlation	-,218**	1	,629**	,421**	,591**
	Sig. (2-tailed)	,007		,000	,000	,000
	N	152	152	152	152	152
docent weet wat moeilijk is aan het leren van de taal	Pearson Correlation	-,482**	,629**	1	,612**	,557**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
	N	152	152	152	152	152
docent gebruikt Nederlandse om uitleg te verduidelijken	Pearson Correlation	-,680**	,421**	,612**	1	,451**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	152	152	152	152	152
docent kan mij informatie over doeltaal tov het Nederlands	Pearson Correlation	-,285**	,591**	,557**	,451**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	152	152	152	152	152

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

Correlaties betreffende 'gezaghebbende invloed' van de docent

		Is de docent ns of nns?	bij deze docent durf ik de doeltaal te spreken	docent is streng over taalgebruik	docent vertelt leuke dingen mbt de doeltaal als gewoontes, taalgrapjes etc.
Is de docent ns of nns? beide talen	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 152	-,177* 152	,489** 152	,254** 152
bij deze docent durf ik de doeltaal te spreken in de les	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,177* 152	1 152	-,010 152	,118 152
docent is streng over taalgebruik	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,489** 152	-,010 152	1 152	,288** 152

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations betreffende 'taligheid' docent

		Welke type docent beoordeel je?	docent spreekt goed	docent maakt fouten	docent kan zichzelf verbeteren	docent heeft veel woordkennis	docent vertelt leuke dingen mbt taal zoals gewoontes, taalgrapjes etc.
Welke type docent beoordeel je?	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 152	,469** 152	-,228** 152	-,008 152	,299** 152	,190* 152
docent spreekt goed	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,469** 152	1 152	-,459** 152	,272** 152	,574** 152	,384** 152
docent maakt fouten	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,228** 152	-,459** 152	1 152	-,116 152	-,454** 152	-,227** 152
docent kan zichzelf verbeteren	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,008 152	,272** 152	-,116 152	1 152	,393** 152	,363** 152
docent heeft veel woordkennis	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,299** 152	,574** 152	-,454** 152	,393** 152	1 152	,400** 152
docent vertelt leuke dingen met betrekking tot de taal zoals gewoontes, taalgrapjes etc.	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,190* 152	,384** 152	-,227** 152	,363** 152	,400** 152	1 152

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

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

