

Meertaligheid in het onderwijs: attitudes van docenten op een ROC

Masterscriptie Taal, Mens en Maatschappij
Universiteit van Utrecht

Begeleider: dr. J.M. Nortier
Tweede lezer: dr. M. Pinto

J.M. de Berg
3653501

juni 2013

Inhoud

Voorwoord	3
1. Inleiding	4
2. Theoretische achtergrond	6
2.1 Attitudes	6
2.2 Het nut van meertaligheid	7
2.3 Taal en identiteit	8
2.3.1 Social Identity Theory	9
2.3.2 Hiërarchie	9
2.4 Prestigieuze en plebejische meertaligheid	10
2.5 Effecten van meertaligheid op cognitie: negatief, neutraal of positief?	11
2.6 Niveaus van meertaligheid	12
2.6.1 Threshold Theory	12
2.6.2 ‘BICS’ en ‘CALP’	13
2.7 Docenten en meertaligheid	13
2.8 Meertaligheid en Nederlands leren	15
3. Onderzoeksvragen	16
4. Methode van onderzoek	20
4.1 School	20
4.2 Respondenten	20
4.3 Werkwijze	21
4.4 Vragenlijst	22
4.5 Verwerking van de gegevens	24
5. Resultaten	25
5.1 Respons	25
5.2 Resultaten per deelvraag	27
5.2.1 Opleidingsteam	27
5.2.2 NT2-ondersteuning in het team	28
5.2.3 Kennis taalachtergrond	29
5.2.4 Effect van meertaligheid van studenten op hun schoolsucces ...	30
5.2.5 Het Nederlands van meertalige studenten	31
5.2.6 Meertalige studenten en de meerwaarde van hun meertaligheid	33
5.2.7 Meertaligheid en talen	34
5.2.8 Is NT2-ondersteuning nodig?	34
5.2.9 Opmerkingen aan het einde van de vragenlijst	36
5.2.10 Statistische gegevens van de vragenlijst	36
5.2.11 Sectoren	37

6. Conclusies	41
7. Discussie	45
Referenties	47
Referenties internetsites	49
Bijlagen	50
Referentiekaders: Doorlopende leerlijn taal – referentieniveaus taal	51
Vragenlijst Lesgevers en Meertaligheid	53

Voorwoord

Voor mijn studie Taal, Mens en Maatschappij aan de Universiteit van Utrecht heb ik als onderwerp voor mijn scriptie “Meertaligheid” gekozen. Tijdens mijn premaster en master heb ik veel geleerd over meertaligheid. Als docent Nederlands op een school voor Middelbaar Beroepsonderwijs ben ik geïnteresseerd in de attitudes van docenten ten aanzien van meertaligheid omdat dit invloed kan hebben op de manier waarop onderwijs wordt gegeven.

Hoewel de basis voor de taalontwikkeling al veel eerder begint, op de basisschool en natuurlijk ook al daarvóór in de thuissituatie, is het ook voor MBO-studenten belangrijk dat zij het onderwijs krijgen dat hen helpt het beste uit zichzelf te halen. Dat geldt in het algemeen, maar zeker ook op school voor een vak als Nederlands, nu de exameneisen voor dit vak strenger worden voor iedereen, ongeacht welke moedertaal hij/zij heeft. Daarnaast wil de EU iedere burger stimuleren om naast de moedertaal twee andere talen te leren. In het aanleren van de Nederlandse taal en van vreemde talen, spelen docenten een belangrijke rol.

Bij deze scriptie heb ik begeleiding gekregen van mevrouw J.M. Nortier. Met haar kennis over meertaligheid en over andere gerelateerde onderwerpen, heeft zij mij veel tips en goede adviezen gegeven bij het schrijven van deze scriptie. Graag wil ik haar bedanken voor haar begeleiding. Ook mevrouw Pinto wil ik bedanken voor het feit dat zij de tweede lezer wil zijn.

Het gaat te ver om in dit voorwoord iedereen te bedanken die mij gesteund heeft, maar ik wil nog even mijn collega's op school bedanken voor het invullen van de vragenlijst en het geven van andere achtergrondinformatie voor dit onderzoek, waarover mijn scriptie gaat.

En, last, but certainly not least, wil ik iedereen uit mijn directe omgeving bedanken voor de steun die ik heb mogen krijgen, tijdens het schrijven van mijn scriptie, maar ook in de jaren daarvoor, tijdens mijn studie.

1. Inleiding

Onze samenleving is meertalig. Veel mensen spreken meerdere talen en hebben deze al van jongs af aan op school geleerd. Immigranten brengen hun eigen moedertaal mee. Ook via het internet hebben andere culturen invloed op de taal die in Nederland wordt gebruikt.

In het maatschappelijke debat van tegenwoordig lijkt meertaligheid een nieuw verschijnsel, maar meertaligheid is in Nederland van alle tijden (Cornips, 2012, p. 7). Meertaligheid geeft vaak aanleiding tot meningsverschillen. Waar sommige mensen de culturele rijkdom benadrukken, zien anderen vooral de beperkingen van een andere taal voor het leren van een nieuwe taal.

Vanaf 1974 eeuw werd er in Nederland in het onderwijs aandacht gegeven aan OET(C): onderwijs in eigen taal (en cultuur), in 1998 ging dit over in OALT (onderwijs in allochtone levende talen), dat vervolgens in 2004 is afgeschaft (Nortier, 2009, p. 110). Dat deze vorm van onderwijs is afgeschaft valt te betreuren, aangezien tegenwoordig meer en meer wordt aangenomen dat goed (in de moedertaal) aangeleerde talige cognitieve vaardigheden essentieel zijn bij het leren op school en bij het leren van de Nederlandse taal in het bijzonder (Rijksuniversiteit Groningen, 2012). Ik kom daar nog op terug in het hoofdstuk “Theoretische achtergrond”.

De Europese Unie wil met haar taalbeleid burgers stimuleren om naast hun moedertaal twee andere talen te leren (EU, 2013). Nederlandse scholen richten zich daarbij vooral op het Engels, Duits en Frans. Daarnaast is een goede beheersing van het Nederlands belangrijk. Op scholen is dat vastgelegd in de (toekomstige) verplichting dat het Nederlands op een bepaald niveau wordt beheerst.

De eisen voor het vak Nederlands op het MBO worden verhoogd, ongeacht of iemand het Nederlands of een andere taal als moedertaal heeft. Iedereen moet aan het eind van een opleiding gaan voldoen aan een bepaald niveau en meedoen aan centrale examens. Voor het Middelbaar Beroepsonderwijs zijn dit de volgende niveaus: 2F voor niveau 2- en niveau 3-opleidingen of 3F voor niveau 4-opleidingen (www.taalenrekenen.nl)¹. In paragraaf 2.8 van hoofdstuk 2, het Theoretische kader, ga ik nog verder in op deze niveaus. Een goede beheersing van het Nederlands is dus erg belangrijk. Bij een eerder onderzoek naar niveau 2-studenten met een allochtone² achtergrond en hun score op een gemaakte toets Leesvaardigheid bij aanvang van de opleiding, lag het percentage allochtone studenten bij 3 niveau 2-opleidingen tussen de 37% en 43% (De Berg, 2012).

¹ Hoe hoger het niveau, hoe abstracter het taalgebruik en hoe minder fouten gemaakt mogen worden in het taalgebruik. Niveau 3F is hoger dan niveau 2F. (Zie Referentiekader in de bijlage). Deze eisen gelden nu nog niet officieel. De eisen waren nog niet definitief vastgesteld en het toenmalige kabinet is gevallen. De invoering van deze eisen is met een jaar uitgesteld.

² Voor de bepaling “allochtoon” is in het genoemde onderzoek uitgegaan van het gecombineerde geboortelandcriterium (Extra et al., 2002), d.w.z. dat minimaal 1 van de 3 (student en/of diens vader en/of diens moeder) niet is geboren in Nederland.

Het merendeel (81%) van deze onderzochte allochtone² studenten gebruikt meer dan 1 thuistaal³. In de afgenomen steekproef van dit onderzoek presteerde 82,8 % van de allochtone² niveau 2-studenten bij een afgenomen Leestoets aan het begin van de opleiding **onder** het (binnenkort verplichte) 2F-niveau¹. Bij het noemen van aantallen allochtonen, is de gebruikte definitie bepalend⁴.

Gezien de verwachte eisen voor het eindniveau, is effectieve ondersteuning om het Nederlands goed te leren belangrijk voor wie dit nodig heeft, zowel voor studenten met of zonder meertalige achtergrond. Bij sommige opleidingen wordt wel taalondersteuning geboden, maar dat is bij veel opleidingen niet in de vorm van NT2-onderwijs.

Taalondersteuning bestaat vaak uit extra uitleg en extra oefeningen voor het vak Nederlands. Voor studenten die het Nederlands als moedertaal hebben is dit misschien voldoende, maar juist voor meertalige studenten is het belangrijk dat zij, indien nodig, NT2-onderwijs krijgen om het Nederlands goed te leren. Docenten spelen hierbij een essentiële rol. Als zij kennis hebben van meertalige aspecten bij studenten, kunnen zij betere begeleiding bieden of laten aanbieden door NT2-docenten aan de studenten die dat nodig hebben. Daarom is het zinvol te onderzoeken wat de attitudes van docenten zijn ten aanzien van meertaligheid wat betreft kennis van de taalachtergrond van de studenten, meertaligheid en het effect op het schoolsucces, waardering van de eigen meertaligheid door studenten en de behoefte aan NT2-onderwijs voor meertalige studenten.

Deze scriptie richt zich op de attitudes van docenten ten aanzien van meertaligheid. Docenten zouden een sleutelrol kunnen hebben bij het realiseren van het taalbeleid van de EU en meertaligheid bij studenten kunnen stimuleren.

Deze scriptie is als volgt opgebouwd: in hoofdstuk 2 wordt de theoretische achtergrond beschreven van deze scriptie. Daarna worden in hoofdstuk 3 de onderzoeksvragen behandeld, met de hypotheses. In hoofdstuk 4 volgt een beschrijving van de onderzoeksmethode, gevolgd door hoofdstuk 5, waarin de resultaten worden besproken. In hoofdstuk 6 volgen de conclusies uit de resultaten, waarna tot slot in hoofdstuk 6 ruimte is voor discussiepunten.

³ De meest genoemde combinaties zijn: Nederlands en Turks (plus Engels), Nederlands en Arabisch (plus Berbers / Frans) en Nederlands en Engels (plus Papiamentu / Maleis / Japans / Kroatisch / Swahili / Spaans / Frans / Turks).

⁴ Op sommige scholen wordt de (oude) “2-uit-3-regel” gebruikt als criterium voor “allochtoon”: 2 van de 3 (student/vader/moeder) zijn geboren in het buitenland.

Het CBS gebruikt de volgende definitie voor een allochtoon: persoon van wie tenminste één ouder in het buitenland is geboren (www.cbs.nl). Daarnaast maakt het CBS onderscheid tussen de eerste generatie (personen die zelf in het buitenland zijn geboren) en de tweede generatie (personen die in Nederland zijn geboren). Verder onderscheidt het CBS Westerse allochtonen (via eigen of ouders geboorte verbonden met één van de landen in Europa - met uitzondering van Turkije - , Noord-Amerika en Oceanië, of Indonesië of Japan) en niet-Westerse allochtonen (via eigen of ouders geboorte verbonden met één van de landen in Afrika, Latijns-Amerika en Azië - met uitzondering van Indonesië en Japan -, of Turkije).

2. Theoretische achtergrond

In dit hoofdstuk worden theoretische aspecten behandeld die van belang zijn voor het onderzoek. Eerst wordt in paragraaf 2.1 het begrip “attitude” toegelicht en welke factoren hier op van invloed zijn. Daarna, in paragraaf 2.2, wordt kort ingegaan op het nut van meertaligheid. In de paragrafen 2.3 en 2.4 wordt respectievelijk de relatie tussen taal en identiteit behandeld en vervolgens de vraag of meertaligheid hoog gewaardeerd wordt of juist laag. Vervolgens wordt in paragraaf 2.5 ingegaan op de manier waarop naar meertaligheid werd en wordt gekeken, in relatie tot de cognitieve vermogens. In paragraaf 2.6 worden verschillende niveaus van meertaligheid belicht. Een onderzoek naar attitudes van Finse docenten ten aanzien van meertaligheid wordt in paragraaf 2.7 beschreven. Hierbij wordt gekeken naar het L1- en het L2-onderwijs in Finland en hoe dit in de praktijk wordt vormgegeven. De situatie in Finland wordt in dit onderzoek met de situatie in Nederland vergeleken. Tot slot wordt in paragraaf 2.8 ingegaan op het verband tussen meertaligheid en het leren van de Nederlandse taal. In deze paragraaf wordt een veel voorkomende misvatting besproken en wordt het belang aangegeven van NT2-lessen.

2.1 Attitudes

Heel algemeen gezegd, verwijst het begrip “attitude” naar iemands psychologische instelling of mentale houding (Boves & Gerritsen, 1995, p. 282). Al in 1931 definieerde Thurstone “attitude” als een emotie (affectie) voor of tegen een psychologisch object (zoals aangehaald in Ajzen, 2001, p. 29). In het algemeen wordt attitude tegenwoordig gezien als een aanduiding van de mate waarin iemand iets over het geheel als gunstig ziet (Ajzen, 2001, p. 29).

Er zijn verschillende definities van de term “attitude”, maar 3 componenten komen in de meeste definities voor: een cognitieve component, een affectieve of evaluatieve component en een conatieve component (Boves & Gerritsen, 1995). Achtereenvolgens hebben deze componenten betrekking op de kennis, het gevoel en de gedragsintenties. Fishbein en Ajzen beschouwen deze componenten als zelfstandige concepten en gebruiken het begrip “attitude” voor het affectieve of evaluatieve deel van iemand mentale instelling. Volgens hun model van beredeneerd gedrag uit 1975 bepalen de attitude, samen met de sociale norm ten aanzien van bepaald gedrag, de intentie ten aanzien van het gedrag. De intentie bepaalt, met inachtneming van een mogelijke hindernis, het gedrag. (Boves & Gerritsen, 1995, pp. 282-284). Attitudes kunnen, volgens het model van Fishbein en Ajzen slechts indirect van invloed zijn op het (beredeneerde) gedrag van de persoon zelf en op het gedrag van anderen.

Ajzen (2001, p. 43) specificeert het model nog verder: “According to the theory of planned behavior, people act in accordance with their intentions and perceptions of control over the behavior, while intentions in turn are influenced by attitudes toward the behavior, subjective norms, and perceptions of behavioral control.” Ajzen noemt hier dus nog meer factoren die van invloed zijn op het beredeneerde gedrag: hij noemt hier de visies op of beelden die iemand heeft van de gedragscontrole als extra factor voor het handelen; daarnaast noemt hij 3 factoren die van invloed zijn op de intentie: attitudes, subjectieve normen en het beeld dat iemand heeft van de gedragscontrole, d.w.z. de mate waarin iemand het gedrag wil beïnvloeden. Attitude is dus één van de factoren die het (beredeneerde) gedrag beïnvloeden.

Attitudes zijn, direct of indirect van invloed op het gedrag en worden bepaald door zowel cognitie als gevoel/evaluatieve gevoelens⁴. De verhoudingen die deze componenten hebben t.o.v. elkaar kunnen verschillend zijn per individu, maar hebben ook te maken met het voorwerp/onderwerp waarop de attitude zich richt (Ajzen, 2001: 34-35). Zo beschrijft Ajzen daar bijvoorbeeld dat bij computerspellen het gevoel een belangrijker rol speelt en bij een computerprogramma voor grammaticacontrole de cognitie belangrijker is voor het bepalen van de attitude. Daarnaast heeft negatieve informatie meer impact dan positieve informatie op de beoordeling die iemand maakt (Ajzen, 2001, p. 35). Ook is bekend dat attitudes moeilijk zijn te veranderen (Ajzen, 2001, p. 38).

Een onderzoek waarin o.a. meningen over meertaligheid worden beschreven en waar ook geschreven is van de effecten hiervan op het gedrag bij leerlingen op school, is het onderzoek van Latomaa & Suni (2011). Als ouders bijvoorbeeld vinden dat hun kind met FSL-lessen (Finnish as a second language) als een buitenbeentje wordt gezien door anderen of als hierdoor wordt benadrukt dat het kind een taalachterstand heeft t.o.v. leeftijdsgenoten, kan dat tot gevolg hebben dat een kind niet naar de FSL-lessen gaat. Ik kom daar later nog op terug, in de paragraaf “Docenten en meertaligheid”.

Terugkomend op de genoemde modellen van Ajzen & Fishbein en Ajzen, is het moeilijk om een duidelijk onderscheid te maken tussen attitude, sociale /subjectieve norm en gedragscontrole. In het genoemde voorbeeld van de ouders van een kind dat FSL-lessen nodig heeft, lijken die factoren door elkaar heen te lopen. De negatieve attitude die de ouders mogelijk hebben ten aanzien van FSL-onderwijs, is bijvoorbeeld verweven met de sociale norm van niet buiten de groep te willen staan.

Dit onderzoek gaat niet nader in op hoe attitudes worden geactiveerd (zie hiervoor Ajzen, 2001), maar onderzoekt attitudes die docenten hebben ten aanzien van meertaligheid.

2.2 Het nut van meertaligheid

Of meertaligheid als voordeel of als nadeel wordt gezien en of iemand als **taalrijk** (bv. bij het kunnen spreken van meerdere standaardtalen) of **taalarm** (bv. bij het spreken of schrijven van gebrekkig Nederlands) wordt gezien, is ook afhankelijk van situatie, activiteit en plaats (Jaspers, 2009). Een verkoper die meerdere talen spreekt en hiermee verschillende kopers kan overtuigen kan in zo'n geval als **taalrijk** worden beschouwd, terwijl een student die het Nederlands gebrekkig beheerst, bij een toets voor het vak Nederlands als **taalarm** kan worden gezien.

⁴ Gevoel of emotie, in het Engels “affect” genoemd, wordt ook vaak gebruikt voor een algemene gemoedstoestand (zoals geluk, verdriet) en voor specifieke emoties (zoals angst, boosheid).

In het dagelijks taalgebruik maken sprekers van een taal vaak gebruik van woorden die aan een andere taal zijn ontleend. Dit wordt vaak gedaan om nieuwe concepten te benoemen of om onderscheid te maken tussen woorden die op enigerlei wijze van elkaar verschillen (Nortier, 2011). Woorden worden ontleend aan talen die op een bepaald gebied een hogere status hebben, zoals bij culinaire termen uit het Frans (crème brûlée, crème fraîche, au bain-marie) en namen voor pasta en koffie uit het Italiaans (penne, tortellini, fusilli, caffè latte, latte macchiato).

Er wordt vaak van uit gegaan dat de taal die men gebruikt gerelateerd is aan de manier waarop men de wereld ziet. Sapir en Whorf (zoals aangehaald in Meyerhoff, 2011, p. 64) onderzochten traditioneel-Amerikaanse talen, waarbij ze ontdekten dat de sprekers van de taal Hopi niet werkwoordstijden gebruiken zoals die in het Engels gebruikelijk zijn en daarom de wereld en de tijdsbeleving anders zien of ervaren dan de sprekers van de Engelse taal. De Sapir-Whorf hypothese kent een stricte en een mildere versie. De stricte versie, ook wel linguïstisch determinisme genoemd, is het idee dat taal **bepaalt** hoe men de wereld ziet en ervaart. De milde variant, linguïstisch relativisme, is een veronderstelling die ervan uitgaat dat de manier waarop mensen de wereld zien en ervaren, **een rol speelt** in de manier waarop de taal wordt gestructureerd.

Meertaligheid kent veel voordelen. Zo is bekend dat meertaligen bijvoorbeeld beter zijn in gestructureerd en probleemoplossend denken, een grotere woordenschat hebben en andere culturen beter begrijpen en meer kunnen waarderen dan ééntaligen (zie ook www.multilingualliving.com). In paragraaf 2.5 wordt hier ook op ingegaan.

2.3 Taal en identiteit

Er is een relatie tussen taal en identiteit: taal is voor veel mensen bepalend voor de identiteit. Met taal kan een spreker zich bijvoorbeeld aanpassen aan of juist onderscheiden van anderen. Met taal kan een spreker toenadering zoeken tot de gesprekspartner(s), ook wel convergeren, door de taal of taalvariëteit aan te nemen van de gesprekspartner(s). Een spreker kan zich ook juist onderscheiden van de gesprekspartner(s), oftewel divergeren. Door een andere taal of taalvariëteit te gebruiken, benadrukt de spreker dan anders te zijn dan de gesprekspartner(s). Een voorbeeld is straattaal. Straattaal wordt in informele situaties gebruikt door jongeren en is een vorm van Nederlands met woorden uit het (Amerikaans) Engels of uit minderheidstalen die in Nederland worden gesproken⁵. Straattaal kan worden gebruikt om saamhorigheid en een groepsgevoel uit te drukken, of om een soort geheimtaal te hebben ten opzichte van de omgeving en is gebonden aan leeftijd, specifieke situaties, onderwerpen en gesprekspartners (Nortier, 2009, p. 158-159).

⁵ Bijzonder is, dat de sprekers van straattaal niet noodzakelijk ook zelf de talen spreken waaraan woorden van de straattaal zijn ontleend. Zo kan een Marokkaanse spreker van straattaal ook woorden uit het Surinaams gebruiken bij straattaal. (Voorbeeld overgenomen uit Nortier, 2009, p. 158)

2.3.1 Social Identity Theory

De Social Identity theory (SIT) werd in 1978 door de sociaal-psycholoog Henri Tajfel beschreven (zoals aangehaald in Meyerhoff, 2011, p. 73). Het is een theorie over relaties tussen groepen waarbij taal één van de vele krachtige symbolen is die individuen op een strategische manier kunnen gebruiken als ze grenzen tussen groepen onderzoeken of onderhouden. Tajfel maakt onderscheid tussen identiteiten die in principe **persoonlijk** zijn en identiteiten die in hoofdzakelijk geassocieerd worden met een **groep**. De Social Identity Theory erkent dat iedereen zich identificeert met veel personen op verschillende tijden en plaatsen en in verschillende contexten, binnen een continuüm met aan de ene zijde de persoonlijke identiteit en aan de andere zijde de groepsidentiteit. Een puur persoonlijke identiteit bestaat niet, want zelfs als iemand handelt als individu, kan het gedrag worden opgevat als min of meer samenhangend met de groepsidentiteiten die iemand heeft. Een voorbeeld is iemand die een huilend kind probeert te troosten en gericht is op de individuele behoeften van het kind, terwijl de reactie van het individu ook wordt beïnvloed door groepsidentiteiten bijvoorbeeld door de hoop dat de *ouders* gauw komen, omdat dit individu niet goed is met *kinderen*. (Meyerhoff, 2011, p. 74).

Een specifieke persoonlijke of groepsidentiteit wordt in een bepaald stadium in een interactie waargenomen als het meest er uit springend, gericht op de directe context van de interactie. Als een **persoonlijke identiteit** er uitspringt, meer dan de groepsidentiteit, dan wordt het gedrag meer bepaald door individuele aspecten van de persoonlijkheid, de gemoedstoestand, of de directe context. Als persoonlijke identiteiten de basis zijn voor een interactie, dan zal het gedrag, inclusief de manier van spreken, meer **variabel** zijn. Als daarentegen **groepsidentiteiten** er meer uitspringen, dan zal de manier van gedragen en spreken meer de **uniformiteit** binnen groepen benadrukken, dus aangepast aan de normale of typische manier van spreken voor een lid van die groep.

SIT stelt ook dat iemand verschillende gevoelens en attitudes heeft ten aanzien van de sociale groepen die worden onderscheiden. Het is ook een algemene regel dat mensen proberen een basis te vinden om groepen waarmee ze zich identificeren, in een beter licht te zien dan de groepen waarmee ze verschillen (Meyerhoff, 2011, pp. 73-74).

2.3.2 Hiërarchie

In Nederland leven veel verschillende etnische groepen. Iedere groep heeft over het algemeen het meeste contact met de eigen groep (Jongenburger, 2002). Voor de niet-eigen groepen waarmee de verschillende etnische groepen het liefst contact hebben, geldt een hiërarchie. Bovenaan in de hiërarchie staat de groep met de hoogste sociaal-economische status. Autochtone studenten gaan doorgaans het liefst om met hun eigen groep, vervolgens achtereenvolgens met migranten uit Noord-Europa, uit Zuid-Europa, uit vroegere kolonies en Islamitische groepen (bijvoorbeeld Turken en Marokkanen). De meeste etnische minderheidsgroepen in Nederland hebben, na de eigen groep, over het algemeen het liefst contact met Nederlanders; vervolgens is de volgorde voor een groot deel vergelijkbaar met de voorkeur van de autochtonen (Jongenburger, 2002).

Volgens Doeleman (als geciteerd in Jongenburger, 2002, p. 153) is de uitspraak van het Nederlands bepalend voor de mate waarin iemand positief wordt beoordeeld. Hoe meer dit lijkt op het Standaardnederlands, hoe positiever de spreker wordt beoordeeld (wat betreft

status, aantrekkelijkheid en sociale afstand), onafhankelijk van het land van herkomst van de spreker en de herkomst van de beoordelaar. Deze voorkeur staat boven de voorkeur voor de eigen groep. Dat wil zeggen dat een spreker met een andere etnische afkomst dan de beoordelaar positiever wordt beoordeeld als de uitspraak meer op het Standaardnederlands lijkt. De uitspraak lijkt belangrijker te zijn dan de etnische afkomst van de spreker (Jongerenburger, 2002, pp. 153-154).

Hierbij moet worden opgemerkt dat er een verschil is tussen attitudes met betrekking tot macht/status en attitudes met betrekking tot solidariteit. Deze hoeven niet hetzelfde te zijn. Het kan zijn dat een attitude ten opzichte van een spreker van het Standaardnederlands **positief** is, omdat de beoordelaar deze spreker als succesvol ziet en hem/haar daarom status toekent. Tegelijkertijd kan de attitude met betrekking tot solidariteit **negatief** zijn, als de beoordelaar zich minder succesvol voelt dan deze spreker van het Standaardnederlands.

2.4 Prestigieuze en plebejische meertaligheid

Bij meertaligheid kan onderscheid gemaakt worden tussen talen met hoge of lage status.

Jaspers (2009) maakt onderscheid tussen prestigieuze en plebejische meertaligheid.

Prestigieuze meertaligheid is “zuivere” meertaligheid, waarbij mengvormen niet wenselijk zijn. Naast hun moedertaal hebben deze meertaligen extra talen op school geleerd, die in de beroepsuitoefening worden gebruikt. Deze vorm van meertaligheid heeft te maken met commerciële belangen en/of wordt hoog ingeschat. Meestal zijn deze meertaligen hoog opgeleid en beheersen zij verschillende West-Europese talen. Ze beheersen alle vaardigheden van één van de talen (dus niet alleen de taal kunnen spreken, maar ook kunnen schrijven, bijvoorbeeld), of (dat is het ideaal) ze kunnen zich voordoen als een moedertaalspreker van iedere taal die ze hebben geleerd. De geleerde talen worden niet in mengvormen gebruikt. Deze talenkennis hoeft niet noodzakelijk gevolgen te hebben voor het taalgebruik in de privésfeer: daar wordt uitsluitend de moedertaal gebruikt.

Plebejische of “onzuivere” meertaligheid levert meestal geen financieel voordeel op. Deze meertaligen behoren vaak tot de multi-etnische en laag opgeleide stedelijke arbeidersklasse. Het “Nederlands” dat ze spreken is vaak een dialectische vorm (soms gebrekkig of met een accent) in plaats van het Standaardnederlands. De andere talen die gesproken worden zijn vaak op informele manieren geleerd, via de opvoeding thuis of het opgroeien in de buurt. Deze talen zijn meestal niet een standaardtaal maar een regionale variëteit. Deze meertaligen beheersen vaak niet alle vaardigheden van één taal en combineren of mixen hun talen. Verder worden ze in het onderwijs vaak gezien als taalarm (Jaspers, 2009, pp. 14-16).

Jaspers spreekt hier over twee verschillende vormen van meertaligheid, waarbij **de taal op zich** en **de mate van beheersing** van de talen belangrijke factoren zijn, aangezien een goede beheersing van West-Europese talen meer lijkt te worden gewaardeerd dan een gebrekkige beheersing van andere talen. Hij gaat niet in op de verschillende manieren en leeftijden waarop de talen zijn geleerd. Prestigieuze meertaligheid lijkt te worden gezien als successieve meertaligheid, waarbij andere (West-Europese) talen worden geleerd op school, nadat de moedertaal al (in ieder geval voor een groot deel) is verworven. Plebejische meertaligheid is een vorm van simultane meertaligheid, waarbij de talen min of meer tegelijk worden geleerd, maar slechts gebrekkig en in beperkte vormen worden beheerst (bv. alleen spreken, maar niet

kunnen schrijven). De mate van beheersing kan ook samenhangen met de sociaal-economische achtergrond van de meertalige: wie opgroeit in een arme omgeving met een gebrekkig taalaanbod, kan moeilijker het Standaardnederlands leren beheersen.

Verschillende benamingen zijn gangbaar in het benoemen van meertaligheid / tweetaligheid. Li Wei (2000, pp. 6-7) geeft 37 benamingen voor tweetaligen, o.a. afhankelijk van leeftijd, manier, context van de L2-verwerving en de vaardigheid waarin de L1 en de L2 worden beheerst.

Voorbeelden hiervan zijn:

vroege tweetalige:	iemand die op jonge leeftijd twee talen heeft geleerd
successieve tweetalige:	wiens L2 is toegevoegd na het begin van de L1-taalontwikkeling
receptieve tweetalige:	iemand die een tweede taal begrijpt, in gesproken of geschreven vorm, of beide, maar die niet noodzakelijk deze taal spreekt of schrijft
opklimmende (ascendant) tweetalige:	iemand wiens L2-vaardigheid groeit door toegenomen gebruik
recessieve tweetalige:	iemand die moeite begint te krijgen met gemakkelijk begrijpen of spreken, door minder gebruik
diagonale tweetalige:	een tweetalige in een niet-standaardtaal of dialect en een niet-gerelateerde standaardtaal
halftalige (semilingual):	iemand met onvoldoende kennis van beide talen

Het lijkt onmogelijk om een objectieve en éénduidige definitie te geven van meertaligheid. Om die reden geef ik hier niet een werkdefinitie van het begrip meertaligheid.

2.5 Effecten van meertaligheid op cognitie: negatief, neutraal of positief?

In de loop der tijd zijn de opvattingen over meertaligheid en de invloed ervan op het cognitieve functioneren veranderd. Veel onderzoek is gedaan naar de effecten van tweetaligheid op het cognitief functioneren. Ik ga hierbij niet in op het onderscheid tussen simultane en successieve meertaligheid, aangezien in de hier genoemde literatuur hier ook geen onderscheid in wordt gemaakt. Met het begrip meertaligheid maak ik om dezelfde reden evenmin onderscheid tussen tweetaligheid en meertaligheid. Omwille van de leesbaarheid gebruik ik hier verder meestal de term meertaligheid. Alleen waar in de literatuur of in modellen specifiek tweetaligheid wordt genoemd, neem ik deze term over als dit relevant is.

In de recente geschiedenis zijn er grofweg zijn drie, elkaar gedeeltelijk overlappende periodes, te onderscheiden, als het gaat om een oordeel over meertaligheid: een periode van **nadelige effecten** van meertaligheid op het cognitieve functioneren, een periode van **neutrale effecten** en een periode van **positieve effecten** van meertaligheid op het cognitieve functioneren (Baker, zoals aangehaald in Hoffmann, 1991). Wat als bewijs werd gezien voor nadelige effecten, blijkt te maken te hebben met andere factoren, zoals sociaal-economische achtergrond en emotionele aspecten (Hoffmann, 1991). Ook de testcondities zijn van invloed: als een IQ-test is afgenomen in de zwakkere taal, is het te verwachten dat de resultaten lager zijn dan de resultaten van klasgenoten van wie dezelfde taal de moedertaal is. Als sociaal-economische omstandigheden werden meegenomen in een onderzoek, werd er geen

significant verschil gevonden tussen IQ-scores van ééntalige sprekers en sprekers van meerdere talen (Jones, zoals aangehaald in Hoffmann, 1991).

In de tweede helft van de 20^e eeuw, kwamen positieve effecten van meertaligheid in de aandacht te staan, zoals een beter linguïstisch bewustzijn (Vygotsky, zoals aangehaald in Hoffmann, 1991), een beter divergent, creatief, analytisch en flexibel denkvermogen. Li Wei (2000) beschrijft communicatieve, culturele en cognitieve voordelen van tweetaligheid. Taalgevoeligheid is een voorbeeld van een communicatief voordeel. Tweetaligen hebben een empathische taalgevoeligheid die beter is afgestemd op de communicatieve behoeftes van de gesprekspartner, aangezien tweetaligen steeds inschatten welke taal ze in welke situatie moeten gebruiken. Op cultureel gebied is tweetaligheid een voordeel omdat verschillende culturen kunnen worden ervaren. Cognitief gezien zijn tweetaligen in het voordeel in vergelijking met ééntaligen, omdat ze voor een object of idee meerdere woorden kennen in verschillende talen. Hierdoor kunnen ze het bereik van een betekenis vergroten en flexibeler en creatiever denken (Li Wei, 2000, pp. 22-24).

2.6 Niveaus van meertaligheid

De vraag of meertaligheid ook voordelen oplevert, kan niet altijd direct worden beantwoord. De mate van vaardigheid is hierbij van grote invloed, maar ook de mate waarin de cognitieve vermogens zijn ontwikkeld. In de twee paragrafen hieronder ga ik hier nader op in.

2.6.1 Threshold Theory

Waarom hebben sommige meertaligen betere cognitieve vaardigheden dan andere meertaligen? Dit kan worden verklaard met de Threshold Theory, voor het eerst besproken door Cummins in 1976 en in 1978 en door Skutnabb-Kangas & Toukomaa in 1977 (zoals aangehaald in Hoffmann, 1991, p. 130). Bij de Threshold Theory worden twee niveaus beschreven van tweetalige competentie: het lagere niveau (lower threshold level) en het hogere niveau (higher threshold level). De lagere drempel (threshold) is het niveau dat een meertalige moet bereiken om geen negatieve effecten te hebben van zijn/haar meertaligheid. De hogere drempel is voor de meertalige nodig om de voordelen te ervaren van zijn/haar meertaligheid (Baker, 2001, pp. 166-167). Op deze manier is de verworven meertaligheid in te delen in 3 niveaus: onder de lagere drempel, tussen de lagere en de hogere drempel en boven de hogere drempel. Onder de lagere drempel bevindt zich de tweetalige die beide talen op een laag niveau beheerst en hiervan negatieve cognitieve effecten ervaart. Tussen de lagere en de hogere drempel bevindt zich de dominante tweetalige, die een native-like niveau heeft in één van de talen en die geen positieve, maar ook geen negatieve effecten heeft van zijn/haar meertaligheid. Boven de hogere drempel zit de gebalanceerde tweetalige, die een hoog niveau heeft in beide talen en die positieve cognitieve effecten ervaart aan zijn of haar meertaligheid (Hoffmann, 1991, p. 130).

De aanduiding van “tweetalige competentie” is echter nogal vaag. Bakers aangepaste versie van de Threshold Theory gaat uit van het niveau in relatie tot het niveau dat bij de leeftijd past (Baker, zoals aangehaald in Hoffmann, 1991). Verder gaf Baker bij zijn model aan dat de taalcompetentie van de L1 en de L2 apart moet worden aangegeven ten opzichte van het eerste en het tweede threshold level.

2.6.2 'BICS' en 'CALP'

Bij schoolse taken wordt veel aandacht gegeven aan cognitieve ontwikkeling. Het gaat om het verwerven van theoretische kennis. Het taalgebruik is, naarmate er meer op de theorie wordt ingegaan, minder contextgebonden. Cummins (zoals aangehaald in Hoffmann, 1991) maakt onderscheid tussen 'BICS' en 'CALP'. 'BICS' (basic interpersonal communication skills) zijn cognitief ongecompliceerde taalvaardigheden die nodig zijn voor het functioneren in alledaagse situaties, waarbij de situationele context ondersteuning biedt. 'CALP' (cognitive academic language proficiency) zijn cognitief meer gecompliceerde taalvaardigheden die nodig zijn buiten de directe alledaagse communicatiesituaties, die minder of niet worden ondersteund door de situationele context. Volgens Cummins (zoals aangehaald in Baker, 2001) is het essentieel dat bij het tweetalige kind de talige cognitieve vermogens goed worden ontwikkeld om in de klas met de lesstof om te gaan. Deze vaardigheden kunnen worden ontwikkeld in de eerste taal, in de tweede taal of in beide talen gelijktijdig.

2.7 Docenten en meertaligheid

In Nederland wordt wel belang gehecht aan meertaligheid, maar daarbij ligt de nadruk op het leren van Engels, Duits en Frans, zo staat beschreven in een rapport van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Ministerie van OCW, 2006). Meertaligheid in andere dan de zojuist genoemde talen, wordt niet duidelijk gestimuleerd, zo lijkt het. Mogelijk is de situatie in een ander land anders, vooral als het een officieel meertalig land is. Door de officiële meertaligheid is er meer vastgelegd over meertaligheid en wordt er mogelijk ook in het onderwijs anders gedacht over meertaligheid op zich.

Een studie waarin docenten wordt gevraagd hoe zij denken over meertaligheid, is het onderzoek van Latomaa & Suni (2011). Via een web-survey is aan docenten gevraagd hoe meertaligheid wordt gezien en wordt vormgegeven op Finse scholen. Hiervoor werd een questionnaire gebruikt met 75 beweringen over zaken die regelmatig voorkomen in het onderwijs in Finland en waarbij de docent kon aangeven hoe vaak deze voorkwamen in zijn/haar schoolomgeving. Ook was er ruimte voor de respondenten om aanvullend commentaar te geven. Dit bood de mogelijkheid om de data aan te vullen met verschillende standpunten.

In het onderzoek (Latomaa & Suni, 2011) wordt de taalsituatie in Finland beschreven. Finland is officieel tweetalig. Er zijn doelstellingen beschreven voor het L1-onderwijs en voor het L2-onderwijs (FSL, Fins als tweede taal). Het Ministerie van Onderwijs stelt als doel dat iedere leerling zijn moedertaal moet kunnen onderhouden en ontwikkelen, naast een officiële taal van Finland. Voor wie het Fins, Zweeds of Sámi niet de moedertaal is, moet het Fins als tweede taal worden onderwezen. Latomaa en Suni (2011) hebben de status van immigrantentalen en van het Fins als tweede taal (FSL) onderzocht op scholen. Hiervoor ondervroegen zij docenten op het gebied van bewustzijn van de taalachtergrond, faciliteiten voor het lesgeven (L1/ L2) en attitudes ten aanzien van L1-/L2-instructie. Van de 217 respondenten werkte 90% in de basiseducatie (leeftijd 7 – 16 jaar), waarvan de meerderheid in het primair onderwijs.

Meer dan de helft van de respondenten gaf aan dat ze te weinig informatie hadden over de taalachtergrond van de leerlingen. Hoewel gemeentes van de staat geld ontvangen voor

groepen van tenminste 4 leerlingen en groepen kunnen worden samengesteld uit leerlingen van verschillende scholen of gemeentes, kunnen gemeentes zelf beslissen of en hoe L1-instructie van de leerlingen wordt geregeld. Hoe dit wordt gerealiseerd, is verschillend. Volgens de onderzoekers komt dit doordat noch het organiseren noch het bijwonen van L1-instructie niet verplicht is, maar vrijwillig (Latomaa & Suni, 2011, p. 125). L1-instructie heeft vaak een lage status, bijvoorbeeld doordat het slechts 1 à 2 uur per week of laat in de middag of niet in de eigen school wordt gegeven. Daarnaast willen ouders soms liever dat hun kinderen Fins leren in plaats van hun eigen moedertaal.

Latomaa en Suni (2011) onderzochten ook of er L2-instructie (FSL) beschikbaar is. De antwoorden van de respondenten vertoonden veel variatie: van het opkomen voor de rechten van studenten op FSL-instructie tot het goed functioneren van FSL-instructie. De meerderheid van de studenten krijgt echter FSL-instructie aangeboden, indien nodig. Maar nog niet alle individuele behoeften aan FSL-instructie worden vervuld. Al eerder bleek uit een nationale studie dat 25 % van de leerlingen geen FSL-instructie kreeg, hoewel zij dit wel nodig hadden; (Korpela, als aangehaald in Latomaa & Suni, 2011, p. 128). Beleidsbepalers, zoals hoofdmeesters op scholen en gemeentelijke beleidsmedewerkers, hebben hier veel invloed op. Binnen scholen is nog steeds de status van het vak FSL onduidelijk. In de kern van het onderwijsprogramma wordt de mogelijkheid van FSL-instructie voor geïmmigreerde leerlingen genoemd⁶. Maar hoewel de gemeentes verplicht zijn om onderwijs in het Fins te organiseren, hoeven zij daarbij niet te kiezen voor het FSL-leerplan.

Negatieve attitudes ten aanzien van het FSL-onderwijs komen zowel voor bij docenten als bij geïmmigreerde leerlingen en hun ouders. Docenten halen leerlingen soms weg bij de FSL-lesuren voor andere verplichtingen. Ouders willen vaak liever dat hun kinderen de reguliere lessen Fins volgen, bijvoorbeeld omdat ze willen dat de kinderen niet worden gezien als immigranten of omdat de ouders denken dat de kinderen achter raken in het onderwijs (Latomaa & Suni, 2011, pp. 129-131). Negatieve attitudes van ouders en/of docenten worden gemakkelijk overgenomen door leerlingen.

⁶ In de kern van het nationale onderwijsprogramma staat het als volgt geformuleerd:

Pupils whose native language is not Finnish, Swedish or Sámi receive instruction in Finnish as a second language either entirely or partially in place of the syllabus for mother tongue and literature when Finnish is the mother tongue. The extent of the instruction is decided upon in the curriculum. (the National Board of Education 2004: 95)

Overgenomen uit Latomaa & Suni, 2011, p. 117

2.8 Meertaligheid en Nederlands leren

Net zoals er studenten zijn met het Nederlands als moedertaal die het Nederlands niet goed beheersen, zo zijn er ook meertaligen die het Nederlands niet goed beheersen. Hierbij kunnen veel verschillende factoren meespelen, zoals het individuele leervermogen, het soort instructie, de duur van de instructie, sociale en economische factoren, de mate waarin de talen (moedertaal en tweede taal) worden beheerst, enzovoort. Onderzoeken vertonen vaak andere resultaten als deze factoren constant worden gehouden dan wanneer dit niet het geval is, zie hiervoor ook paragraaf 2.5 en 2.6.

Veel mensen wijten een achterstand in het Nederlands van meertalige leerlingen aan de andere moedertaal van deze leerlingen (Rijksuniversiteit Groningen, 2012). Ten onrechte krijgen allochtone ouders vaak het advies om thuis zo veel mogelijk Nederlands te spreken met hun kinderen, ook als dit gebrekkig Nederlands is. Beter is het als kinderen thuis communiceren in de taal waarin de ouders het sterkst zijn. Het is belangrijk dat ouders veel praten en voorlezen aan kinderen, samen liedjes zingen, rijmen en spelen met taal. Hierdoor worden al vroeg taalgevoeligheid en abstract denken gestimuleerd. Ook het aanwijzen en benoemen van voorwerpen waarvoor ouder en kind gezamenlijk aandacht hebben, is belangrijk. Zo groeit bij de kinderen de woordenschat en het taalvermogen in de moedertaal, wat ondersteunend kan zijn bij het leren van het Nederlands (Rijksuniversiteit Groningen, 2013).

Op een MBO-school lijkt de nadruk vooral te liggen op de exameneisen en de referentieniveaus die voor het vak Nederlands gelden, waar iedere student aan moet kunnen voldoen. Zie ook wat hierover geschreven is in de inleiding, hoofdstuk 1. MBO-studenten moeten voldoen aan een bepaald niveau, afhankelijk van de opleiding die ze volgen. Voor opleidingen op niveau 2 en 3 (en VMBO-onderwijs) is dat niveau 2F, voor MBO-opleidingen op niveau 4 (en Havo) geldt niveau 3F (www.taalenrekenen.nl, z.j.). (De andere referentieniveaus zijn 1F, het niveau aan het eind van het primair onderwijs en 4F: het niveau aan het eind van het VWO). Globale beschrijvingen van niveau 2F en 3F (www.taalenrekenen.nl, z.j.) zijn opgenomen in de bijlage.

Centrale examinering (momenteel nog uitgevoerd als een pilot) wordt officieel ingevoerd, afhankelijk van het niveau van de opleiding. Voor niveau 1-opleidingen moet er in 2014 een besluit worden genomen over de invoering van de centrale examinering. Voor opleidingen op niveau 2 en 3 geldt de centrale examinering vanaf het schooljaar 2015-2016 voor opleidingen die zijn gestart op of na 1 augustus 2012. Voor opleidingen op niveau 4 geldt dat vanaf 2014-2015, voor opleidingen die zijn gestart op of na 1 augustus 2010 (Steunpunt Taal en Rekenen MBO, 2013).

Er wordt verwacht dat iedere student het Nederlands goed beheerst, terwijl er grote verschillen zijn tussen studenten wat betreft taalachtergrond. Bij sommige opleidingen wordt er taalondersteuning aangeboden voor studenten die moeite hebben met het vak Nederlands. Er wordt dan extra geoefend met begrijpend lezen, spelling en/of grammatica en is dan een extra les Nederlands. Deze lessen worden meestal niet door een NT2-docent gegeven, die kennis heeft van de moeilijkheden van de Nederlandse taal voor anderstaligen.

3. Onderzoeksvragen

Attitudes zijn complex van aard en voor buitenstaanders vaak ondoorzichtig. Om toch een onderzoek te kunnen doen naar attitudes die docenten hebben ten aanzien van meertaligheid, is er een keuze gemaakt voor bepaalde gebieden die met meertaligheid te maken hebben. De onderzoeksvragen zijn niet de enige vragen die attitudes kunnen beschrijven, maar gezien de opzet van het onderzoek is er een keuze gemaakt voor onderwerpen die een verband houden met de literatuur over meertaligheid en in praktisch opzicht te onderzoeken zijn.

De onderzoeksvragen richten zich op de volgende gebieden: kennis van taalachtergrond, attitude ten aanzien van meertaligheid in het algemeen (met concrete vragen naar effect van meertaligheid en het Nederlands van meertaligen), de meerwaarde van meertaligheid, soorten van meertaligheid (afhankelijk van de taal/talen) en de noodzaak van NT2-ondersteuning.

In het onderzoek van Latomaa & Suni (2011) gaf meer dan de helft van de Finse docenten aan dat ze te weinig informatie hadden over de taalachtergrond van de leerlingen. Finland is officieel tweetalig en in het onderwijsprogramma zijn de te bieden mogelijkheden voor meertalige studenten beschreven. Nederland is officieel tweetalig, aangezien het Nederlands en het Fries de officiële Nederlandse talen zijn. Maar in het overgrote deel van Nederland wordt alleen het Nederlands als de officiële taal gebruikt. De school waar de vragenlijsten worden afgenomen staat niet in het Fries sprekende deel van Nederland. Als in het officieel tweetalige Finland, waar men met 2 officiële talen omgaat, al meer dan de helft van de ondervraagde docenten zegt te weinig informatie te hebben over de taalachtergrond van de leerlingen, valt te verwachten dat in het grotendeels ééntalige Nederland de situatie niet beter maar slechter zal zijn. De vraag of docenten genoeg weten over de taalachtergrond van hun studenten, is moeilijk door henzelf te beantwoorden. Daarvoor zouden testen moeten worden afgenomen om te onderzoeken of docenten, objectief gezien, genoeg weten over de taalachtergrond van hun studenten. Aangezien er in dit onderzoek voor is gekozen om **attitudes** te onderzoeken van **docenten**, is ervoor gekozen om de vraag te stellen of docenten zelf vinden dat ze genoeg weten over de taalachtergrond. Dit kan ook duidelijkheid geven over de vraag of docenten vinden dat ze genoeg informatie krijgen over de taalachtergrond, bijvoorbeeld bij de aanmelding van de student voor een opleiding. Daarom luidt de eerste onderzoeksvraag:

- 1 Vinden docenten dat ze voldoende weten wat de taalachtergrond is van hun studenten?

De hypothese is dat dit niet het geval is. In Nederland zijn in het onderwijsprogramma niet de mogelijkheden voor meertaligen beschreven zoals dat wel in Finland het geval is, zie ook hoofdstuk 2, Theoretische achtergrond, paragraaf 2.7.

Het is veel werk om de inschrijfformulieren door te nemen van alle studenten. Op het inschrijfformulier wordt wel de vraag gesteld of de aankomende student extra taallessen heeft gehad voor Nederlands, maar dit formulier wordt niet altijd volledig ingevuld. Een aankomend student heeft een intakegesprek met een docent van de opleiding, maar het is

moeilijk met zekerheid te zeggen of eventueel open gelaten vragen tijdens het gesprek alsnog worden ingevuld.

Lange tijd werd gedacht dat er een negatieve invloed was van meertaligheid op het cognitieve functioneren, zie ook hoofdstuk 2, Theoretische achtergrond, paragraaf 2.5. Op veel plaatsen heerst nog steeds het misverstand dat een andere moedertaal het goed leren van de Nederlandse taal belemmert (Rijksuniversiteit Groningen, 2013). Aangezien negatieve informatie een grotere impact heeft dan positieve informatie en omdat attitudes vaak moeilijk te veranderen zijn (Ajzen, 2001), kan verwacht worden dat deze ideeën ook in het onderwijs nog steeds voorkomen.

Het artikel van Latomaa & Suni (2011) waarin is onderzocht hoe docenten in het tweetalige Finland denken over meertaligheid, is grotendeels gebaseerd op respons van docenten die werken in de basiseducatie (7 tot 16 jaar). Het Finse Ministerie van Onderwijs stelt als doel dat iedere leerling zijn moedertaal moet kunnen onderhouden en ontwikkelen, naast een officiële taal van Finland, zie ook het hoofdstuk Theoretische achtergrond, paragraaf 2.7. En ook al laat de uitvoering soms te wensen over, de doelstelling is in ieder geval beschreven door het Ministerie van Onderwijs in Finland.

In Nederland wordt in het grootste deel van het land alleen het Nederlands als de officiële taal gebruikt. De EU wil bevorderen dat iedereen in Europa naast zijn moedertaal nog twee andere talen beheerst (EU, 2013). In het onderwijs in Nederland ligt daarbij de nadruk op Engels, Duits en Frans (Ministerie OCW, 2006).

Daarnaast is het goed leren beheersen van het Nederlands belangrijk, voor iedere student, meertalig of niet. Nederlands moet (in de toekomst) bij het behalen van een diploma worden beheerst op een vastgesteld niveau. Hoe kijken docenten naar meertaligheid van de MBO-student, in relatie tot schoolsucces? Dit leidt tot onderzoeksvraag 2a:

2a Wat is de attitude van docenten ten aanzien van meertaligheid in het algemeen?

Aangezien deze vraag heel algemeen van aard is, is ervoor gekozen om in de vragenlijst specifiek te vragen naar het effect van meertaligheid en het Nederlands van meertaligen. Deze twee onderwerpen zijn niet de enige mogelijkheden om de onderzoeksvraag te beantwoorden, maar zijn in ieder geval een praktische manier om een aantal aspecten van meertaligheid te onderzoeken.

De hypothese bij deze vraag is dat docenten in het algemeen een negatief effect ervaren van meertaligheid op het schoolsucces van studenten. Behalve praktijkexamens worden de andere examens meestal schriftelijk afgenomen, wat een goede beheersing van het Nederlands vraagt en in het bijzonder van 'CALP', cognitive academic language proficiency (Hoffmann, 1991; Baker, 2001). Zie ook wat beschreven is in hoofdstuk 2, Theoretische achtergrond, bij paragraaf 2.6.2.

Een meertalige student die het Nederlands niet op native-niveau beheerst, heeft mogelijk extra moeite met schriftelijke uitleg van theorie en schriftelijke examens en kan nadelige effecten ervaren van zijn/haar meertaligheid, volgens de Threshold Theory (Hoffmann, 1991; Baker,

2001), zie ook hoofdstuk 2, paragraaf 2.6.1. Juist deze leerlingen vallen op bij docenten, als hun prestaties slechter zijn dan die van klasgenoten.

Verwacht kan worden dat de talen die iemand spreekt belangrijk zijn voor de identiteit van die persoon, zoals algemeen bekend is. Maar de vraag is of docenten dat ook zien bij hun meertalige studenten. Op school wordt meestal naar een gezamenlijk doel gewerkt, dat doorgaans in het Nederlands is geschreven en vanuit de Nederlandse cultuur is omschreven. Als meertalige studenten bij een groep (willen) horen, dan zullen, volgens de Sociale Identiteits Theorie van Tajfel (zoals aangehaald in Meyerhoff, 2011), de kenmerken van de groepsidentiteit zwaarder wegen dan de kenmerken van de individuele persoonlijke identiteit en zal uniformiteit binnen de groep benadrukt worden. Zie ook hoofdstuk 2, Theoretisch achtergrond, paragraaf 2.3.1.

Allochtonen in een klas op een Nederlandse school zijn waarschijnlijk vooral op Nederlanders gericht, aangezien dit de groep is met de hoogste sociaal-economische status (Jongenburger, 2002). Daarbij richten ze zich vooral op uitspraak: een Standaardnederlandse uitspraak wordt het meest gewaardeerd (Doeleman, zoals aangehaald in Jongenburger, 2002). Zie ook paragraaf 2.3.2 van hoofdstuk 2, de Theoretische achtergrond.

De vraag is of studenten zich op school vooral op de eigen identiteit richten of vooral op het gezamenlijke doel. In het eerste geval zal datgene aandacht krijgen waarmee de student zich kan onderscheiden ten opzichte van anderen. In het tweede geval, als de student meer gericht is op het gezamenlijk doel en op de groepsidentiteit, zullen de persoonlijke kenmerken minder opvallen. Is op school merkbaar dat meertaligheid belangrijk is voor de identiteit van de student? En wat kunnen docenten hier dan van merken? Zien zij ook dat meertaligheid voor de studenten zelf winst kan opleveren, bijvoorbeeld voor de identiteit? Dit roept de volgende vraag op:

- 2b Hebben docenten de indruk dat meertalige studenten over het algemeen hun eigen meertaligheid als een meerwaarde zien?

Meertaligen zullen dan naar verwachting niet de nadruk willen leggen op hun meertaligheid, als dat geen groepskenmerk is. De hypothese is dat meertalige studenten **volgens de docenten**, hun meertaligheid niet als een meerwaarde zien. Als er wordt gewerkt aan een gezamenlijk doel, is de aandacht mogelijk meer gericht op de groepsidentiteit en minder op de individuele persoonlijke identiteit van de meertalige student.

Jaspers (2009) stelt dat de beoordeling of iemand **taalrijk** of **taalarm** is, afhankelijk is van de situatie, de activiteit en de plaats, zie ook hoofdstuk 2, paragraaf 2.2. Zo zal een meertalige in een lessituatie op school anders worden beoordeeld dan wanneer deze meertalige op vakantie is in het buitenland, bijvoorbeeld.

Sommige talen worden meer gewaardeerd dan andere, volgens Jaspers (2009). Hij maakt het onderscheid tussen prestigieuze en plebejische meertaligheid, zie ook hoofdstuk 2, paragraaf 2.4. West-Europese talen worden vaak hoger gewaardeerd, aldus Jaspers (2009).

Jongenburger (2002) wijst er op dat de meeste mensen in Nederland (zowel allochtoon als autochtoon) wat betreft contacten met andere groepen, het liefst omgaan met Nederlanders en daarna met migranten uit Noord-Europa. Dit zou ook kunnen betekenen dat de talen van die groepen positiever worden gewaardeerd dan talen van andere groepen.

Om te onderzoeken of docenten meertaligheid in sommige talen meer waarderen dan in andere talen, wordt vraag 2c gesteld:

- 2c Waarderen docenten meertaligheid van studenten verschillend, afhankelijk van de taal/talen die wordt/worden beheerst?

Het onderscheid dat Jaspers (2009) maakt tussen prestigieuze en plebejische meertaligheid, zou ook op voor docenten herkenbaar kunnen zijn. Bij prestigieuze meertaligheid gaat het vaak om West-Europese talen die het meest gewaardeerd worden, zie ook paragraaf 2.4 van het Theoretische kader. Jongenburger (2002) schrijft over de voorkeur voor Nederlanders en migranten uit Noord-Europa, zie het Theoretische kader, paragraaf 2.3.2. Het is daarom te verwachten dat sommige talen (met name de Noord- en West-Europese talen) meer worden gewaardeerd door docenten dan andere talen.

Studenten met verschillen in taalachtergrond, kunnen verschillen in de behoefte aan taalondersteuning bij het goed leren beheersen van de Nederlandse taal. NT2-onderwijs is meer gericht op Nederlands voor anderstaligen dan de reguliere lessen Nederlands. School zou deze ondersteuning moeten kunnen bieden, voor wie dat nodig heeft.

Uit het onderzoek van Latomaa & Suni (2011) bleek onder andere dat de meerderheid van de studenten in Finland FSL-instructie krijgen aangeboden, als dat nodig is. Zie ook paragraaf 2.7 van hoofdstuk 2. In Nederland lijken NT2-lessen vooral gebonden te zijn aan inburgeringsverplichtingen. Deze lessen worden niet structureel op iedere school aangeboden. Zien docenten de noodzaak van NT2-lessen? Om dit te onderzoeken, volgt daarom vraag 3:

- 3 Vinden docenten het nodig dat (sommige) meertalige studenten NT2-ondersteuning (kunnen) krijgen, voor hun eigen vak en/of voor schoolsucces in het algemeen?

De hypothese is dat het merendeel van de docenten het aanbieden van NT2-onderwijs nodig vindt. Verwacht mag worden dat iedere docent een goede beheersing van het Nederlands belangrijk vindt, aangezien het Nederlands in het algemeen een rol speelt bij het leren van de schoolvakken.

4. Methode van onderzoek

Om de hiervoor geformuleerde vragen te kunnen beantwoorden, is aan docenten gevraagd hoe hun attitudes zijn ten aanzien van meertaligheid. Hiervoor is aan docenten op een ROC gevraagd een vragenlijst in te vullen. In de paragrafen hieronder volgt een beschrijving van de school, de informanten, de werkwijze en een beschrijving van de vragenlijst. Tenslotte wordt ingegaan op de manier waarop de gegevens zijn verwerkt.

4.1 School

De vragenlijst is afgenomen op het Regionaal Opleidingencentrum (ROC) Deltion in Zwolle. Hier wordt aan ongeveer 13.000 jongeren en volwassenen beroepsonderwijs gegeven op middelbaar niveau (www.deltion.nl). Studenten volgen een opleiding binnen het Middelbaar Beroepsonderwijs (MBO) als ze het voorgezet onderwijs hebben afgerond of bijna hebben afgerond. Studenten zijn over het algemeen 17 jaar of ouder. De school bevat 3 sectoren:

Techniek en Vormgeving

Gezondheidszorg, Welzijn en Sport

Economie en Dienstverlening

Binnen iedere sector zijn er verschillende teams die op hun beurt de opleidingen verzorgen. De grootte van deze teams varieert: er zijn teams van 4 personen en teams van ongeveer 30 personen.

4.2 Respondenten

Om de attitudes van docenten te onderzoeken, is aan onderwijzend personeel van dit ROC gevraagd een vragenlijst in te vullen over meertaligheid. Lessen worden gegeven door docenten en instructeurs; instructeurs zijn lesgevers die (nog) geen officiële lesbevoegdheid hebben. Er werken in totaal 754 lesgevers op dit ROC, 426 mannen en 328 vrouwen (afdeling HRD Deltion, peildatum: 13 mei 2013).

Binnen de school is per sector een overzicht van de verschillende teams beschikbaar (via de portal van de school-website). Om een willekeurige selectie hieruit te krijgen, werd per sectoroverzicht het eerstgenoemde team geselecteerd en daarna werd ieder team geselecteerd dat als 3^e lesgevende team werd genoemd op het sectoroverzicht.

Op deze manier werden 15 teams geselecteerd uit de 3 sectoren waarvan de lesgevers, zowel docenten als instructeurs, werden benaderd om een vragenlijst over meertaligheid in te vullen. Dit is een vorm van cluster sampling (Peck & Devore, 2012, pp. 44-45). Van 15 de benaderde teams hebben 14 teams meegedaan aan het onderzoek⁷. Deze teams staan vermeld in tabel 1.

4.3 Werkwijze

Om te zorgen voor een zo groot mogelijk aantal respondenten, is ervoor gekozen de vragenlijst bij voorkeur in een teamvergadering af te nemen. Dan zijn over het algemeen alle teamleden aanwezig en kan iedere docent of instructeur de vragenlijst invullen. Aan het hoofd van ieder team staat een opleidingsmanager en sommige teams hebben een secretaresse. Via de secretaresse van ieder team of via een teamlid is voor ieder geselecteerd team gevraagd wie de agenda van de teamvergaderingen verzorgt. Aan deze persoon en aan de opleidingsmanager is gevraagd om in het betreffende team de vragenlijst te mogen afnemen in de eerstvolgende teamvergadering. Waar dit niet of niet op korte termijn mogelijk was, werden de teamleden via de mail benaderd om de vragenlijst in te vullen, die ze via een teamlid kregen. Van de 15 benaderde teams waren er 14 teams die wilden meewerken. Bij een klein aantal teams heeft de onderzoeker zelf de vragenlijst afgenomen en verzameld, maar meestal heeft de opleidingsmanager, de secretaresse of een ander teamlid dat gedaan. De vragenlijst werd op papier uitgedeeld, direct klaar om ingevuld te worden. Vragenlijst moest niet te lang zijn, zodat het invullen niet veel tijd zou vragen in de teamvergadering die over het algemeen al genoeg agendapunten bevat. Bij het verzoek om de vragen te beantwoorden werd aangegeven dat het invullen ongeveer 5 minuten zou duren. Het totaal aantal teamleden van de geselecteerde teams is 356. Soms maakten niet alleen lesgevers deel uit van een team, maar ook een secretaresse en/of een opleidingsmanager, bijvoorbeeld. Alleen aan de docenten en de instructeurs uit ieder team werd gevraagd de vragenlijst in te vullen. De ingevulde vragenlijsten van ieder team werden verzameld, waarna de gegevens konden worden verwerkt, zie hoofdstuk Resultaten. De teams verschillen in grootte. Door per team de vragenlijsten te verzamelen, kon worden berekend wat de respons is per team. Ook kon worden aangegeven wat het aantal allochtone studenten is per team (zie tabel 1); dit is ook per team verschillend. Verder konden in de datamatrix opvallende verschillen in de antwoorden per vraag worden opgespoord. Zo bleek bijvoorbeeld de vraag of er NT2-ondersteuning wordt gegeven, in één team duidelijk anders beantwoord te worden dan in de overige teams, zie ook hoofdstuk 5: Resultaten, in het bijzonder paragraaf 5.2.2.

Omdat de aantallen per team soms heel klein waren, zijn de resultaten later samengevoegd per sector, zodat er nader kon worden onderzocht of er significante verschillen waren tussen de sectoren.

⁷ Het team Sport en Bewegen is in het overzicht niet volledig genoemd, maar staat in het sectoroverzicht samen met het onderdeel SportEC⁷ genoemd (Sport Expertise Centrum). Alleen het team Sport en Bewegen is benaderd om de vragenlijst in te vullen. Het team SportEC is niet later alsnog benaderd, aangezien de data al was verzameld en het responspercentage bij Sport en Bewegen laag was (er was in eerste instantie geen enkele vragenlijst ingeleverd, teamleden werden alsnog mondeling in de teamkamer gevraagd de vragenlijst in te vullen).

4.4 Vragenlijst

De vragenlijst moest niet te lang zijn en vlot zijn in te vullen, zodat de drempel om mee te werken aan het onderzoek zo laag mogelijk zou zijn. De vragen waren op één dubbelzijdig blad afgedrukt. De vragenlijst is opgenomen in de bijlagen. Aan het begin van de vragenlijst stond een korte introductie, waarbij ook werd aangegeven dat het invullen ongeveer 5 minuten duurde.

De meeste vragen (6 van de 8) konden worden beantwoord met behulp van een Likertschaal. Hiermee kunnen attitudes worden gemeten op een directe manier (Boves & Gerritsen, 1995). Bij iedere uitspraak was een 5-puntsschaal weergegeven van 0 tot en met 4. Bij iedere vraag met een Likertschaal was ook ruimte voor eventuele opmerkingen, zodat respondenten hun antwoord bijvoorbeeld konden toelichten. In het onderzoek van Latomaa & Suni (2011) werd ook aan de respondenten de mogelijkheid gegeven om de beoordelingen (over hoe vaak een bepaald verschijnsel in hun onderwijspraktijk voorkwam) aan te vullen met commentaar en aanvullende informatie.

Respondenten konden de vragenlijst anoniem invullen. Dit biedt meer kans op eerlijke antwoorden dan wanneer makkelijk is te herleiden wie welke antwoorden heeft gegeven. De vragen in de vragenlijst hadden betrekking op het team waarin de respondent werkt, het aanbod van NT2-lessen en attitudes ten aanzien van meertaligheid. Hieronder worden de vragen behandeld.

De eerste twee vragen waren inventariserende vragen. Het waren korte en eenduidige vragen zonder Likertschaal. Om achteraf eventueel verschillende teams te kunnen vergelijken, werd gevraagd in welk opleidingsteam of in welke opleidingsteams de respondent werkt.

Vraag 1: In welk(e) opleidingsteam(s) werkt u?

Om een beeld te krijgen van het NT2-onderwijs in de teams en de eventuele behoefte hieraan, werden de vragen 2 en 8 gesteld. Bij vraag 2 werd in een korte toelichting uitgelegd wat onder NT2 verstaan wordt (zie vragenlijst in de bijlage).

Vraag 2: Wordt er binnen het team / de teams waar u werkt NT2-ondersteuning gegeven? Ja / Nee

De vragen 3 tot en met 7 gingen over attitudes ten aanzien van meertaligheid. Vanaf vraag 3 werd er bij iedere vraag een 5-punts Likertschaal gebruikt. Vraag 3 sluit aan op **onderzoeksvraag 1: Vinden docenten dat ze voldoende weten wat de taalachtergrond is van hun studenten?**

Vraag 3: Ik weet altijd wat de taalachtergrond is van mijn studenten.

De antwoordschaal liep van 0 (helemaal oneens) tot en met 4 (helemaal eens).

Vraag 4 en 5 sluiten aan bij **onderzoeksvraag 2a: Wat is de attitude van docenten ten aanzien van meertaligheid in het algemeen?** Aangezien deze vraag erg breed zou kunnen worden opgevat en daarom lastig zou zijn te beantwoorden, werd er specifiek gevraagd naar het schoolsucces en naar het Nederlands in relatie tot meertaligheid in vraag 4 respectievelijk in vraag 5 (a en b). Bij vraag 5b kon worden aangegeven wat opvallend was in het Nederlands

van meertalige studenten. Deze vraag 5b was niet verplicht, maar bedoeld om vraag 5a te concretiseren.

Vraag 4: Ik vind dat de meertaligheid van studenten in het algemeen het volgende effect heeft op hun schoolsucces: 0 (erg negatief) tot en met 4 (erg positief).

Vraag 5a: Ik vind het Nederlands van meertalige studenten in het algemeen: 0 (erg slecht) tot en met 4 (erg goed).

Vraag 5b: (niet verplicht): Dit valt op in de: woordenschat/uitspraak/grammatica/anders, nl:

Vraag 6 komt voort uit **onderzoeksvraag 2b: Hebben docenten de indruk dat meertalige studenten over het algemeen hun eigen meertaligheid als een meerwaarde zien?** Hier wordt gevraagd naar de manier waarop lesgevers denken dat studenten hun eigen meertaligheid zien. Om duidelijk te maken dat het gaat over de meertaligheid van studenten (en niet van de lesgevers), is dit gedeelte in de vraag onderstreept.

Vraag 6: Ik heb de indruk dat meertalige studenten hun eigen meertaligheid over het algemeen als een meerwaarde zien.

De antwoordschaal liep van 0 (helemaal oneens) tot en met 4 (helemaal eens).

Vraag 7 geeft **onderzoeksvraag 2c** weer: **Waarderen docenten meertaligheid van studenten verschillend, afhankelijk van de taal/talen die wordt/worden beheerst?** Om te zorgen voor eenduidigheid is vraag 7 als volgt geformuleerd:

Vraag 7: Meertaligheid in sommige talen vind ik positiever dan in andere talen.

De antwoorden liepen van 0 (helemaal oneens) tot en met 4 (helemaal eens).

Vraag 8 werd gesteld om **onderzoeksvraag 3** te kunnen beantwoorden: **Vinden docenten het nodig dat (sommige) meertalige studenten NT2-ondersteuning (kunnen) krijgen, voor hun eigen vak en/of voor schoolsucces in het algemeen?**

Vraag 8: Ik vind het nodig dat (sommige) meertalige studenten NT2-ondersteuning (kunnen) krijgen, voor mijn vak en/of voor schoolsucces in het algemeen.

De antwoordschaal liep van 0 (helemaal oneens) tot en met 4 (helemaal eens).

4.5 Verwerking van de gegevens

De verzamelde gegevens werden verwerkt in een Excel-bestand en vervolgens in het statistische programma SPSS gezet (IBM SPSS Statistics 21 UK, MS Windows), zodat er statistische berekeningen konden worden gemaakt.

De teams werden genummerd, om de resultaten compacter te kunnen weergeven. Als een respondent meer dan 1 team had genoemd op de vragenlijst, werd bij de resultaten het team genoemd dat benaderd werd voor het invullen van de vragenlijst. Soms werden andere namen ingevuld door de respondent, bv. van de sector i.p.v. het team, bijvoorbeeld Economie en Dienstverlening i.p.v. Modelyceum; Administratie i.p.v. Financiële Beroepen of Detailhandel i.p.v. Handel en Ondernemen. Aangezien het hele team was benaderd, via de secretaresse, de opleidingsmanager of via de mail, en in sommige gevallen de vragenlijst was afgenomen in een teamvergadering, was er genoeg zekerheid over de naam van het benaderde team en werd bij de data de naam van het benaderde team aangehouden. Ook als er geen team was ingevuld, maar de vragenlijst wel was opgehaald bij het betreffende team, werden de gegevens onder dit benaderde team geregistreerd.

Als het op de vragenlijst vermelde team een heel andere naam was dan de naam van het benaderde team, werd de data niet meegenomen in het resultatenoverzicht. Ook werd de data niet meegenomen als de respondent aangaf niet direct met studenten te werken en alleen het team had ingevuld (dit kwam 1 x voor).

Als er bij de vragen met Likertschalen twee waarden waren aangegeven, of bv. een grens tussen twee waarden was aangekruist, dan werd bij de resultaten een system missing value aangehouden. Afronden naar boven of naar beneden zou een vertekend beeld kunnen geven van de antwoorden op de onderzoeksvragen. Ook indien geen enkele gekozen waarde op vragenlijst was aangegeven, werd er geen waarde aangegeven in het resultatenoverzicht, maar een missing value. In SPSS wordt dit aangegeven d.m.v. een punt (.).

5. Resultaten

De resultaten van de vragenlijst worden in dit hoofdstuk als volgt besproken: in paragraaf 5.1 wordt de respons beschreven, waarna in 5.2.1 tot en met 5.2.9 de resultaten per deelvraag worden besproken en aanvullende opmerkingen worden weergegeven die respondenten maakten. In paragraaf 5.2.10 is de spreiding van de data weergegeven in de statistische gegevens van de resultaten. Om de resultaten van de drie sectoren te kunnen vergelijken, zijn in paragraaf 2.11 de resultaten per sector weergegeven in een kruistabel. Verder zijn deze gegevens geanalyseerd met een variantie-analyse om te kijken of er verschillen zijn tussen de gemiddelde waarden van de verschillende sectoren. Daarna is onderzocht of er een verband is tussen de sectoren enerzijds en de antwoorden op de andere variabelen anderzijds.

5.1 Respons

De teams verschillen in grootte. In tabel 1 zijn de teams vermeld, het aantal teamleden en het aantal en percentage respondenten per benaderd team en per sector. Ook is het aantal allochtone studenten per team vermeld. (Voor de gebruikte definitie voor “allochtoon”, zie paragraaf 5.2.1.) Uit de tabel blijkt dat er grote verschillen zijn tussen de teams wat betreft aantallen teamleden, de aantallen en percentages van de respons en de aantallen allochtone studenten.

Opgemerkt moet worden dat niet alle teamleden lesgever zijn. Meestal zijn de opleidingsmanager en de secretaresse meegeteld. Ook komt het voor dat een docent bij twee teams lesgeeft en dus bij twee teams staat vermeld of dat informatie is verouderd, bijvoorbeeld als een genoemd teamlid niet meer in dat team werkt. Het aantal teamleden bestaat dus niet altijd alleen uit lesgevers en kan afwijken van het werkelijke aantal. Het responspercentage moet daarom worden gezien als een voorzichtige benadering in plaats van het exacte percentage.

Verder zijn sommige teams opgebouwd uit verschillende teams die in sommige gevallen, apart van elkaar vergaderen. Op het sectoroverzicht en in de data zijn ze weergegeven als één, gezamenlijk team. Het gaat hierbij om de volgende teams:

- Start.Deltion / Educatie / Helpende zorg en welzijn: 3 “subteams”
- Bouw / Verf en Applicatie: 2 “subteams”
- Woninginrichting en Design / Meubel en Hout: 2 “subteams”
- Grafisch vormgeven / Fotografie / Interactief vormgeven: 3 “subteams”
- Engineering en Werkvoorbereiden / AOT 2 “subteams”

In totaal zijn er 135 respondenten. Het aantal lesgevers van de hele school bedraagt 754 (stand mei 2013); de respondenten maken 17,9% uit van het totale aantal lesgevers op deze school.

Tabel 1: Geselecteerde teams, aantal leden, respons (in aantallen en in percentages) en aantal allochtone⁹ studenten per team

Team (per sector)	Aantal teamleden	Respons (aantal)	Respons (percentage)	Allochtone studenten (aantal)
Sector Economie en Dienstverlening	120	60	50%	196
Administratief medewerker	8	4	50 %	18
Bakkerij en Patisserie	14	5	35,7%	1
Financiële beroepen	19	9	47,4%	41
Handel en Ondernemen (BOL ⁸)	19	13	68,4%	52
Hotelschool	19	9	47,4%	11
Luchtvaartdienstverlening (IAS ⁸)	24	14	58,3%	44
Modelyceum	17	6	35,3%	29
Sector Gezondheidszorg, Welzijn en Sport	105	42	40%	163
Start.Deltion ⁸ , Educatie ⁸ , Helpende Zorg en Welzijn	58	33	56,9%	121 ¹⁰
Sport en Bewegen	20	5	25%	22
Verpleegkunde	27	4	14,8%	20
Sector Techniek en Vormgeving	131	33	25,2%	46
Bouw en Verf en Applicatie	23	8	34,8%	8
Woninginrichting en Design en Meubel en Hout	28	4	14,3%	16
Grafisch Vormgeven, Fotografie en Interactief Vormgeven	52	13	25%	18 ¹⁰
Engineering en Werkvoorbereiden en AOT ⁸	28	8	28,6%	4 ¹⁰

⁸ BOL = Beroepsopleidende leerweg: onderwijs waarbij de student in principe 5 dagen per week naar school gaat. Handel en Ondernemen kent ook een BBL-opleiding, de Beroepsbegeleidende leerweg, in een ander (niet geselecteerd) team, waarbij de student 4 of 3 dagen per week werkt en 1 tot 2 dagen per week naar school gaat.

IAS = International Aviation Services

Start.Deltion: niveau 1-opleidingen waarbij geen vooropleiding is vereist
 Educatie: onderwijs (aan volwassenen) die na de basisschool al dan niet onderwijs hebben gevolgd, zoals alfabetiseringscursussen, taalverbeteringscursussen, maar ook inburgeringscursussen

AOT = Allround Operationeel Technicus

Een overzicht van de aantallen gegeven antwoorden op de vragen 2 tot en met 8 is weergegeven in tabel 2. Van deze vragen bleken vraag 2 (Wordt er binnen het team/de teams waar u werkt NT2-ondersteuning gegeven?) en 3 (Ik weet altijd wat de taalachtergrond is van mijn studenten) het meest beantwoord te zijn. Vraag 7 (Meertaligheid in sommige talen vind ik positiever dan in andere talen) en vraag 5 (Ik vind het Nederlands van meertalige studenten in het algemeen...) bleken het minst vaak beantwoord te zijn.

Tabel 2: Aantallen gegeven antwoorden op de vragen 2 tot en met 8

	2: NT2 gegeven	3: Taalachtergrond	4: Effect	5: Nederlands	6: Meerwaarde	7: Talen	8: NT2 nodig
Valide antwoorden	129	129	125	119	127	118	124
Missende antwoorden	6	6	10	16	8	17	11

5.2 Resultaten per deelvraag

In de paragrafen 5.2.1 t/m 5.2.8 wordt op iedere deelvraag uit de vragenlijst ingegaan. Bij iedere deelvraag wordt in een aparte paragraaf de frequentietabel weergegeven en wordt aangegeven wat in die tabel opvalt. Ook worden relevante opmerkingen besproken die respondenten bij de vragen hebben gemaakt. Bij de opmerkingen zijn de gegeven antwoorden vermeld, zodat duidelijk wordt hoe een opmerking zich vertaalt naar een gekozen antwoord. In paragraaf 5.2.9 wordt kort ingegaan op opmerkingen die twee respondenten maakten aan het eind van de vragenlijst. In 5.2.10 worden een overzicht gegeven van de statistische gegevens van de vragen 2 tot en met 8. In paragraaf 5.2.11 worden de gegevens per sector beschreven. Hoewel het onderscheid per sector niet belangrijk is voor de onderzoeksvragen, is dit als aanvullende analyse te zien bij de resultaten.

5.2.1 Opleidingsteam

De opleidingsteams verschillen, zowel in hoeveelheid studenten als in meertaligheid van studenten. Het aantal respondenten en allochtone⁹ studenten per team is aangegeven in tabel 1. Bij sommige opleidingen zijn meer allochtone⁹ studenten dan bij andere opleidingen, dit varieert per team van 1 tot 121 allochtone studenten¹⁰ (stand 01-10-2012). Bij het subteam Educatie (sector Gezondheidszorg, Welzijn en Sport) is het onderwijs bijvoorbeeld gericht op anderstaligen. In dit team worden bijvoorbeeld inburgeringscursussen gegeven. Dit heeft tot gevolg dat in dit team sommige vragen anders werden beantwoord dan in andere teams. Bij de bespreking van de afzonderlijke vragen wordt hier, waar nodig, verder op ingegaan.

5.2.2. NT2-ondersteuning in het team

Tabel 3 geeft de frequenties weer van de antwoorden op vraag 2: “Wordt er binnen het team / de teams waar u werkt NT2-ondersteuning gegeven?”. Bij de meeste teams wordt er geen NT2-ondersteuning gegeven.

Uit de datamatrix bleek dat de “Ja”-respondenten voornamelijk uit één team komen: alleen in team 8 (het team Start.Deltion/Educatie/ Helpende Zorg en Welzijn) werd bij de subteams Start.Deltion en Educatie door iedereen, behalve bij wie de vraag niet had beantwoord, “ja” ingevuld (in totaal 22 maal). Ook in team 10 (Verpleegkunde) was bij het kleine aantal respondenten het antwoord ook verdeeld: van de 4 respondenten gaven 2 “ja” aan en 2 “nee”. In sommige teams waren er 1 of 2 respondenten die “ja” antwoordden, waar de meerderheid “nee” antwoordde.

Tabel 3: Frequenties (in aantallen en percentages) van de gegeven antwoorden op vraag 2 (NT2-ondersteuning)

Antwoorden	Aantal	Percentage
Missend	6	4,4%
Ja	28	20,7%
Nee	101	74,8%
Totaal	135	100%

⁹ Bij de definitie “allochtoon” is hier uitgegaan van de “2-uit-3-regel”, op basis van het aanmeldingsformulier. Dat wil zeggen dat twee van de drie (student, vader, moeder) in het buitenland zijn geboren.

¹⁰ De teamindeling op het overzicht met allochtone studenten per team verschilt enigszins van de teamindeling waar dit onderzoek van uit is gegaan. Sommige samengestelde teams zijn niet als zodanig te vinden in het overzicht van allochtone studenten. In tabel 1 is dan alleen het aantal allochtone studenten weergegeven van de opleidingen die als zodanig staan vermeld. Het werkelijke aantal allochtone studenten kan mogelijk hoger zijn. Dat geldt voor de volgende teams:

Start.Deltion, Educatie, Helpende Zorg en Welzijn: in tabel 1 staat alleen het aantal allochtone studenten van het subteam Start.Deltion vermeld.

Grafisch Vormgeven, Fotografie en Interactief Vormgeven: tabel 1 vermeldt niet het aantal allochtone studenten in het subteam Fotografie.

Engineering en Werkvoorbereiden en AOT: Gegevens van het subteam AOT ontbreken in tabel 1.

Gemaakte opmerkingen van respondenten bij vraag 2:

- Een respondent van het team Educatie: Studenten krijgen alleen NT2 (geen ja/nee ingevuld, maar n.v.t.).
- Een respondent uit een ander team: Wel door een docent Nederlands, maar niet structureel aangeboden door de school. De reden hiervan is dat er geen financiering voor is (antwoord: nee).

Samenvatting bij de data van vraag 2:

Uit de datamatrix blijkt duidelijk dat NT2-ondersteuning wordt aangeboden in de subteams Start.Deltion en Educatie. In de andere teams wordt deze ondersteuning niet structureel aangeboden, hoewel sommige respondenten soms een ander antwoord geven dan hun teamgenoten.

5.2.3 Kennis taalachtergrond

Tabel 4 geeft de frequenties weer van de gegeven antwoorden op vraag 3 van de vragenlijst: “Ik weet altijd wat de taalachtergrond is van mijn studenten.” De antwoordschaal hierbij liep van 0 (helemaal oneens) tot en met 4 (helemaal eens). Het meest gekozen antwoord is 3 (34,1%), gevolgd door 2 (29,6%), zie tabel 4.

Tabel 4: Frequenties (in aantallen en percentages) van de gegeven antwoorden op vraag 3 (kennis taalachtergrond)

Antwoorden	Frequentie	Percentage
Missend	6	4,4%
0	4	3,0%
1	15	11,1%
2	40	29,6%
3	46	34,1%
4	24	17,8%
Totaal	135	100%

Gemaakte opmerkingen van respondenten bij vraag 3:

- is met intakegesprek duidelijk gemaakt (antwoordschaal 4)
- in principe niet, maar als er een leerling is met een buitenlands accent, dan vraag ik ernaar. Bij buitenlandse achternamen vraag ik er ook naar (antwoordschaal 2)
- studenten waar ik LBB (loopbaanbegeleider, mentor) van ben (antwoordschaal 3)
- naast doc. Ne. ben ik ook NT2-docent (antwoordschaal 4)
- ik weet uit welk land ze komen, maar niet precies hoe ver ze onder 1F zitten (antwoordschaal 2)
- ik ben mentor van een NT2-groep (antwoordschaal 3)
- voor zover student het aangeeft (antwoordschaal 3)
- 100% lokale deelnemers (antwoordschaal 4) (Door een respondent van een team BBL, waarbij studenten een baan hebben en daarnaast 1 tot 2 dagen per week naar school gaan.)
- in deze niv.4-opleiding is dit niet van toepassing (antwoordschaal 4)
- alleen als ik er naar vraag (bij antwoordschaal 2)
- goed contact hierover met een bepaald persoon (antwoordschaal 3)

Samenvatting van de gemaakte opmerkingen van respondenten bij vraag 3:

Er zijn een paar factoren die opvallen bij deze vraag: het intakegesprek om informatie te krijgen over de taalachtergrond en de manier waarop lesgevers omgaan met taalachtergrond: sommige respondenten vragen alleen naar de taalachtergrond van een student als de (gesproken) taal opvalt of als ze mentor zijn. Verder zijn er ook opleidingen waar blijkbaar weinig studenten voorkomen met een meertalige achtergrond. Twee NT2-docenten lijken goed op de hoogte te zijn van de taalachtergrond van hun studenten: beiden gaven antwoord 4.

5.2.4 Effect van meertaligheid van studenten op hun schoolsucces

In tabel 5 zijn de frequenties weergegeven van de antwoorden op vraag 4 van de vragenlijst: ‘Ik vind dat de meertaligheid van studenten in het algemeen het volgende effect heeft op hun schoolsucces ...’. De antwoordschaal liep van 0 (erg negatief) tot en met 4 (erg positief). Opvallend was dat antwoord 0 geen één keer was gekozen. Het meest gekozen was antwoord 2 (41,5%), daarna antwoord 1 (24,4%) en 3 (21,5%).

Tabel 5: Frequenties (in aantallen en percentages) van de gegeven antwoorden op vraag 4 (effect meertaligheid)

Antwoorden	Frequentie	Percentage
Missend	10	7,4%
0	0	0%
1	33	24,4%
2	56	41,5%
3	29	21,5%
4	7	5,2%
Totaal	135	100%

Gemaakte opmerkingen van respondenten bij vraag 4, verdeeld naar effect: negatief, neutraal of positief:

Negatief:

- definitie meertaligheid? Doorgaans spreken studenten dan beide talen matig/slecht (antwoordschaal 1).
- vooral Engels is nadelig. Er zijn veel meer factoren die een veel grotere invloed hebben (antwoordschaal 1).
- geldt niet voor iedereen, maar over het algemeen zien we veel problemen bij studenten met een andere taalachtergrond (antwoordschaal 1)
- meerwaarde kan ik niet zo ontdekken (antwoordschaal 1)
- allochtone leerlingen scoren slecht voor Nederlands (antwoordschaal 1)
- communicatief en schrijfvaardig zwak in vaktermen (antwoordschaal 1)
- wij hebben hoofdzakelijk te maken met studenten met een laag opleidingsniveau. Hun spreektaal is hun moedertaal waardoor hun Ned. erg slecht blijkt, zowel begrijpend lezen als schriftelijk (antwoordschaal 1).
- ervaringen tot nu toe dat de leerling met een andere moedertaal dan Nederlands hier vaak meer moeite hebben met verschillende vakken (antwoordschaal 1).

Neutraal:

- hangt erg af van soort meertaligheid (antwoordschaal 2)
- kan positief zijn, maar juist ook negatief (antwoordschaal 2)
- erg moeilijk te zeggen (antwoordschaal 2)
- hangt af of ma thuis Nederlands of een andere taal spreekt (antwoordschaal 2)
- hangt er van af hoe er in de thuissituatie mee om wordt gegaan en of de student al dan niet een talenknobbel heeft (antwoordschaal 2)
- zo geen enkele taal 100% beheerst (antwoordschaal 2)
- onbekend (antwoordschaal 2)
- hangt erg af van het niveau, maar ook IQ, motivatie en studierichting (antwoordschaal 2)
- verschilt per cursist: bewustzijn eigen verantwoordelijkheid (antwoordschaal 2)
- ligt aan niveau van de deelnemers (antwoordschaal 2)
- ligt aan het niveau en de tijd dat een student in Nederland is (antwoordschaal 2)
- bij goede beheersing van beide talen kan het positief zijn, maar bij bv. slechte beheersing van Nederlands heeft het negatief gevolg (antwoordschaal 2)
- studenten in de opleiding die veel moeite hebben met Nederlandse taal (antwoordschaal 2)
- niet heel erg aan de orde, maar we hebben nu een student die zeer veel moeite heeft met het begrijpen van het Nederlands (antwoordschaal 2)

Positief:

- moeilijk te beantwoorden. Positief op vlak van integratie door meer beheersing van de taal: ja (antwoordschaal 3)
- niet het vak, maar beheersing van de talen is belangrijk (antwoordschaal 3).
- zonder Nederlandse taal geen reële toekomstkansen (antwoordschaal 4)
- betere kansen op de arbeidsmarkt (antwoordschaal 4)
- wij hebben vooral ééntalige leerlingen; NT2 wil zeggen dat de 2e taal niet beheerst wordt! (antwoordschaal 4)

Samenvatting van de gemaakte opmerkingen van respondenten bij vraag 4:

De vele opmerkingen lopen erg uiteen, van ronduit negatieve naar (mogelijke) positieve effecten van meertaligheid.

Negatieve effecten: meertalige studenten hebben moeite met Nederlands, verschillende andere vakken en vaktermen. Ook wordt genoemd dat er meer factoren een rol spelen, zoals een laag opleidingsniveau.

Neutrale effecten: er worden veel factoren genoemd die van invloed zijn op het effect van meertaligheid, zoals soort meertaligheid, thuistaal, IQ, motivatie, studierichting en de mate waarin de talen worden beheerst.

Positieve effecten: er worden vooral positieve effecten genoemd die gericht zijn op de toekomst, zoals betere kansen op de arbeidsmarkt.

5.2.5 Het Nederlands van meertalige studenten

In tabel 6 zijn de frequenties verwerkt van de antwoorden op vraag 5: “Ik vind het Nederlands van meertalige studenten in het algemeen...”. De antwoordschaal bij deze vraag liep van 0 (erg slecht) tot en met 4 (erg goed). Antwoord 2 was het meest gekozen (47,4%); antwoord 1 kwam daarna als meest gekozen antwoord (26,7%). Bij deze vraag waren relatief veel missende antwoorden, namelijk 16 (11,9 % van het totale aantal antwoorden bij deze vraag).

Tabel 6: Frequenties (in aantallen en percentages) van de gegeven antwoorden op vraag 5.a. (Nederlands van meertalige studenten)

Antwoorden	Frequentie	Percentage
Missend	16	11,9%
0	3	2,2%
1	36	26,7%
2	64	47,4%
3	13	9,6%
4	3	2,2%
Totaal	135	100%

Er was een extra vraag bij vraag 5, vraag 5.b. (niet verplicht):

“Dit valt op in de woordenschat / uitspraak / grammatica, anders, nl:...” De antwoorden die hierop gegeven werden, staan weergegeven in tabel 7. Het meest werd aangegeven dat de woordenschat en de grammatica opvallend zijn in het Nederlands van meertalige studenten. De uitspraak werd minder genoemd. De verschillen zijn echter niet erg groot.

Tabel 7: Frequenties (in aantallen) van de antwoorden op vraag 5.b.

Antwoorden	Frequentie
Woordenschat	38
Uitspraak	30
Grammatica	37
Anders*	2

* Bij “Anders” worden woordenschat, verstaanbaarheid, zelfvertrouwen, spelling en zinsbouw specifiek genoemd.

Gemaakte opmerkingen van respondenten bij vraag 5:

- alles (als aanvullende opmerking bij vraag 5.b.) (antwoordschalen 0 en 1)
- termen niet bekend (antwoordschaal 1)
- iedereen spreekt Nederlands (missend antwoord op vraag 5)
- verschilt per cursist (antwoordschaal 2)
- bij NT2-studenten tamelijk slecht, maar daarom zitten ze bij ons (Start.Deltion) (antwoordschaal 2)
- ik heb mensen met een niveau van onder 1F t/m 2F (antwoordschaal 1)
- niet te beantwoorden, onze studenten hebben verschillende taalniveaus (missend antwoord op vraag 5)
- woordenschat redelijk, grammatica slecht (antwoordschaal 2)
- communicatieve vaardigheden (antwoordschaal 1)
- maar 1 student (antwoordschaal 1)

- goed (antwoordschaal 3)
- geen ervaring mee (missend antwoord op vraag 5)

Samenvatting van de gemaakte opmerkingen van respondenten bij vraag 5:

Het Nederlands van meertalige studenten wordt soms erg slecht genoemd (bijvoorbeeld voor termen en communicatieve vaardigheden) en soms goed. Er wordt ook opgemerkt dat andere factoren een rol spelen bij het beantwoorden van deze vraag, zoals het Nederlands taalniveau (1F / 2F) en het verschil tussen woordenschat (redelijk) en grammatica (slecht). Er zijn ook teams waar maar weinig meertalige studenten voorkomen, volgens de respondenten, soms maar 1; dit is van invloed op het gegeven antwoord (dat in zo'n geval maar op één student is gebaseerd).

5.2.6 Meertalige studenten en de meerwaarde van hun meertaligheid

De frequenties van de antwoorden op vraag 6 zijn weergegeven in tabel 8: “Ik heb de indruk dat meertalige studenten hun eigen meertaligheid over het algemeen als een meerwaarde zien.” De antwoordschaal loopt van 0 (helemaal oneens) tot en met 4 (helemaal eens). Het meest gekozen antwoord was 2 (35,6%), gevolgd door antwoord 3 (31,1%).

Tabel 8: Frequenties (in aantallen en percentages) van de gegeven antwoorden op vraag 6 (meerwaarde van meertaligheid)

Antwoorden	Frequentie	Percentage
Missend	8	5,9%
0	1	0,7%
1	23	17,0%
2	48	35,6%
3	42	31,1%
4	13	9,6%
Totaal	135	100%

Gemaakte opmerkingen van respondenten bij vraag 6:

- niet iedereen even sterk. Sommigen zijn zich hier zeer bewust van. (antwoordschaal 2)
- verschilt o.a. welke taal ze spreken (antwoordschaal 2)
- geen idee (antwoordschaal 2)
- dat zie je bijv. doordat ze in de pauzes vaak hun moedertaal spreken (antwoordschaal 4)
- denk maar aan 1 student (antwoordschaal 2)
- denken en werken meer out-of-the-box (antwoordschaal 4)
- geen ervaring mee (missend antwoord bij deze vraag)

Samenvatting van de gemaakte opmerkingen van respondenten bij vraag 6:

Vergeleken met vraag 4 zijn er bij deze vraag weinig opmerkingen toegevoegd door de respondenten. Opvallend is dat de opmerking “denken en werken meer out-of-the-box” het antwoord 4 heeft (helemaal eens). Een andere respondent geeft aan dat het antwoord te maken heeft met welke taal gesproken wordt.

5.2.7 Meertaligheid en talen

Tabel 9 geeft de frequenties weer van de antwoorden op vraag 7: “Meertaligheid in sommige talen vind ik positiever dan in andere talen.” De antwoordschaal loopt van 0 (helemaal oneens) tot en met 4 (helemaal eens). Vergeleken met de andere vragen zijn er veel missende antwoorden: 17 (12,6%). Antwoord 2 werd het meest gekozen (29,6%), gevolgd door antwoord 3 (27,4%).

Tabel 9: Frequenties (in aantallen en percentages) van de gegeven antwoorden op vraag 7 (meertaligheid en talen)

Antwoorden	Frequentie	Percentage
Missend	17	12,6%
0	7	5,2%
1	10	7,4%
2	40	29,6%
3	37	27,4%
4	24	17,8%
Totaal	135	100%

Gemaakte opmerkingen van respondenten bij vraag 7:

- talen beroep: Engels, Duits (, Frans) (,Spaans) (antwoordschaal 4)
- als het een wereldtaal is, geeft dat meerwaarde (antwoordschaal 4)
- wanneer de moedertaal een wereldtaal is (antwoordschaal 4)
- m.u.v. Duits/Engels (antwoordschaal 2, maar bij opmerking een 4 aangegeven)
- verschilt onder andere welke taal ze spreken (antwoordschaal 4)
- Engels als moedertaal (antwoordschaal 3)
- denk maar aan 1 student (antwoordschaal 3)
- zie satisfactie met betrekking tot de internationale opleidingen (antwoordschaal 3)
- geen ervaring mee (missend antwoord op deze vraag)

Samenvatting van de gemaakte opmerkingen van respondenten bij vraag 7:

De mate waarin meertaligheid voorkomt, verschilt. In sommige teams is er niet of nauwelijks sprake van meertaligheid, volgens de respondenten. Meertaligheid in talen als Engels, Duits, Frans en Spaans worden duidelijk als een meerwaarde gezien. Eén respondent maakt dit expliciet duidelijk en geeft eerst een 2 als antwoord, maar vermeldt bij de opmerking dat als het gaat om Duits / Engels, een 4 het antwoord is op de gestelde vraag.

5.2.8 Is NT2-ondersteuning nodig?

De frequenties van de gegeven antwoorden op vraag 8 zijn verwerkt in tabel 10: “Ik vind het nodig dat (sommige) meertalige studenten NT2-ondersteuning (kunnen) krijgen, voor mijn vak en/of voor schoolsucces in het algemeen.” De antwoordschaal loopt van 0 (helemaal oneens) tot en met 4 (helemaal eens).

De percentages van de aantallen gekozen antwoorden lopen op bij de antwoordschalen 0 tot en met 4. Het meest gekozen is antwoord 4 (37,0%), gevolgd door antwoord 3 (36,3%). Van de vragen in de vragenlijst is dit de enige vraag waarbij antwoordschaal 4 (helemaal eens) het meest is gekozen.

Tabel 10: Frequenties (in aantallen en percentages) van de gegeven antwoorden op vraag 8 (NT2 nodig)

Antwoorden	Frequentie	Percentage
Missend	11	8,1%
0	1	0,7%
1	9	6,7%
2	15	11,1%
3	49	36,3%
4	50	37,0%
Totaal	135	100%

Gemaakte opmerkingen van respondenten bij vraag 8:

- n.v.t. (op dit moment) (missend antwoord)
- formatie? (antwoordschaal 0)
- niet alleen meertalige (antwoordschaal 3)
- zeker niveau 4-studenten hebben er baat bij als dit beter ging (antwoordschaal 4)
- er zal geen geld voor zijn (antwoordschaal 2)
- zeker voor het aanleren van een MVT (antwoordschaal 4)
- moet zelfs (antwoordschaal 3)
- dit doe ik nu persoonlijk al (antwoordschaal 4)
- denk maar aan 1 student (antwoordschaal 3)
- moedertaalontwikkeling is zeer belangrijk (antwoordschaal 3)
- nog niet meegemaakt (antwoordschaal 1)
- dat krijgen ze al (team Start.Deltion) (antwoordschaal 1)

Samenvatting van de gemaakte opmerkingen van respondenten bij vraag 8:

In sommige teams wordt de noodzaak van NT2-ondersteuning hoog ingeschat, in sommige andere teams in dit niet het geval. Formatie en geld zijn genoemde factoren bij het beantwoorden van deze vraag.

5.2.9 Opmerkingen aan het einde van de vragenlijst

Aan het einde van de vragenlijst was ruimte om vragen of opmerkingen te plaatsen. Twee opvallende opmerkingen worden hier besproken.

Eén respondent die ook NT2-docent is, merkte het volgende op:

“De meeste leerlingen hebben minimaal een VMBO niveau 2-diploma. Op landelijke toetsen Lezen en Luisteren wordt door allochtone leerlingen dramatisch slecht gescoord. Het onderdeel Schrijven levert ook veel problemen op. Sommige woordsoorten zijn nauwelijks aan te leren, zoals lidwoorden en aanwijzende voornaamwoorden. De achterstand blijft.”

Deze reactie geeft aan dat allochtone studenten niet altijd probleemloos een MBO-diploma halen. Of dit vooral te maken heeft met het niveau van de leerling, met de meertaligheid of met een andere factor, wordt hier niet nader ingegaan. De opmerking geeft mogelijk wel aan dat er, waar nodig, extra ondersteuning moet worden geboden aan wie dit nodig heeft. In de conclusie wordt hier verder op ingegaan.

Een andere respondent merkte op:

“Deze enquête is moeilijk te beantwoorden voor NT2-docenten. Het meeste is n.v.t.” Het gaat hier om een respondent uit het team Educatie, waar voornamelijk NT2-lessen worden gegeven. In de resultaten van de vragenlijst blijkt ook dat bepaalde vragen in dit team anders zijn beantwoord dan in de andere teams. Vooral bij vraag 2 (“Wordt er binnen het team / de teams waar u werkt NT2-ondersteuning gegeven?”) komt dit duidelijk naar voren.

5.2.10 Statistische gegevens van de vragenlijst

In tabel 11 zijn statistische gegevens vermeld van de antwoorden op de vragen 2 tot en met 8. Het gaat hier vooral het gemiddelde en de spreidingsmaten. Het gemiddelde is hier het belangrijkste omdat daarmee de onderzoeksvragen kunnen worden beantwoord. De spreidingsmaten geven de verdeling van de data weer en geven informatie over de mate waarin de gegevens variabel zijn. Dit levert aanvullende informatie op over de verkregen data. De duidelijkste maat voor de spreiding is de standaarddeviatie, deze varieert tussen 0,76 (vraag 5: “Ik vind het Nederlands van meertalige studenten in het algemeen...”) en 1,09 (vraag 7: “Meertaligheid in sommige talen vind ik positiever dan in andere talen”). Ook zijn per vraag de aantallen valide en missende antwoorden weergegeven.

Tabel 11: Statistische gegevens van het gemiddelde en de spreiding van de antwoorden op vraag 2 tot en met 8:

	2: NT2	3: Taalachtergrond	4: Effect	5: Nederlands	6: Meerwaarde	7: Talen	8: NT2 nodig
Valide	129	129	125	119	127	118	124
Missend	6	6	10	16	8	17	11
Gemiddelde		2,6	2,1	1,8	2,3	2,5	3,1
Standaard fout van het gemiddelde		0,09	0,08	0,07	0,08	0,10	0,08
Standaard-deviatie		1,02	0,85	0,76	0,92	1,09	0,94
Variantie		1,05	0,72	0,58	0,85	1,19	0,88
Percenti- elen	25	2,0	1,0	1,0	2,0	2,0	3,0
	50	3,0	2,0	2,0	2,0	3,0	3,0
	75	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0	4,0

5.2.11 Sectoren

De teams zijn ondergebracht in 3 sectoren: Economie en Dienstverlening (60 respondenten), Gezondheidszorg, Welzijn en Sport (42 respondenten) en ten slotte Techniek en Vormgeving (33 respondenten). Het aantal respondenten verschilt behoorlijk per team en per sector (zie ook tabel 1). Om te onderzoeken of de antwoorden per sector, ondanks verschillen in aantallen, vergelijkbaar zijn met elkaar, worden in deze paragraaf 5.2.11 de gegeven antwoorden per sector weergegeven en verder geanalyseerd. Om de gegevens per sector in beeld te brengen, zijn de teams per sector bij elkaar genomen, zodat de gegeven antwoorden (in aantallen en percentages) van de sectoren met elkaar kunnen worden vergeleken. In tabel 12 zijn de antwoorden op de vragen 2 tot en met 8 in een kruistabel verzameld en zijn deze weergegeven per sector, in aantallen en in percentages van het totaal.

Tabel 12: Kruistabel van de frequenties (in aantallen en percentages van het totaal) van de gegeven antwoorden op de vragen 2 tot en met 8, weergegeven per sector.

Vraag Antwoord	Sector Economie en Dienstverlening		Sector Gezondheidszorg, Welzijn en Sport		Sector Techniek en Vormgeving		Totaal	
	Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent
2: NT 2 gegeven								
ja	2	1,5%	24	17,8%	2	1,5%	28	20,7%
nee	58	43,0%	15	11,1%	28	20,7%	101	74,8%
3: Taal- achtergrond								
0	3	2,3%	1	0,8%	0	0%	4	3,1%
1	8	6,2%	2	1,6%	5	3,9%	15	11,6%
2	21	16,3%	13	10,1%	6	4,7%	40	31,0%
3	17	13,2%	16	12,4%	13	10,1%	46	35,7%
4	7	5,4%	9	7,0%	8	6,2%	24	18,6%
4: Effect								
0	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
1	15	12,0%	11	8,8%	7	5,6%	33	26,4%
2	23	18,4%	22	17,6%	11	8,8%	56	44,8%
3	16	12,8%	4	3,2%	9	7,2%	29	23,2%
4	3	2,4%	2	1,6%	2	1,6%	7	5,6%
5: Nederlands								
0	2	1,7%	1	0,8%	0	0%	3	2,5%
1	13	10,9%	14	11,8%	9	7,6%	36	30,3%
2	32	26,9%	21	17,6%	11	9,2%	64	53,8%
3	5	4,2%	1	0,8%	7	5,9%	13	10,9%
4	2	1,7%	1	0,8%	0	0%	3	2,5%
6: Meerwaarde								
0	1	0,8%	0	0%	0	0%	1	0,8%
1	8	6,3%	10	7,9%	5	3,9%	23	18,1%
2	19	15%	18	14,2%	11	8,7%	48	37,8%
3	22	17,3%	11	8,7%	9	7,1%	42	33,1%
4	7	5,5%	1	0,8%	5	3,9%	13	10,2%

Vraag	Sector Economie en Dienstverlening		Sector Gezondheidszorg, Welzijn en Sport		Sector Techniek en Vormgeving		Totaal	
	Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent
7: Talen								
0	1	0,8%	4	3,4%	2	1,7%	7	5,9%
1	5	4,2%	4	3,4%	1	0,8%	10	8,5%
2	22	18,6%	11	9,3%	7	5,9%	40	33,9%
3	16	13,6%	12	10,2%	9	7,6%	37	31,4%
4	10	8,5%	5	4,2%	9	7,6%	24	20,3%
8: NT2 nodig								
0	1	0,8	0	0,0%	0	0,0%	1	0,8%
1	6	4,8%	1	0,8	2	1,6%	9	7,3%
2	8	6,5%	4	3,2%	3	2,4%	15	12,1%
3	24	19,4%	11	8,9%	14	11,3%	49	39,5%
4	18	14,5%	23	18,5%	9	7,3%	50	40,3%

Uit tabel 12 blijkt dat de sector Gezondheidszorg, Welzijn en Sport bij vraag 2 (“Wordt er binnen het team / de teams waar u werkt NT2-ondersteuning gegeven?”) anders scoort dan de andere sectoren: 17,8% van de respondenten had antwoord “ja” gekozen, bij de andere 2 sectoren is dat 1,5%. De twee subteams waar NT2-ondersteuning wordt aangeboden, vallen beide onder de sector Gezondheidszorg, Welzijn en Sport (zie ook paragraaf 5.2.2).

Variantie

In tabel 12 verschillen de aantallen en procenten per sector, maar zijn dit ook significante verschillen? Het verschil tussen de sector Gezondheidszorg, Welzijn en Sport scoort bij vraag 2, de vraag of er NT2-ondersteuning wordt gegeven, anders dan de andere 2 sectoren. Maar aangezien het hier niet om numerieke data gaat, is hier geen variantie-analyse op uitgevoerd. Om te kijken of er per vraag significante verschillen zijn tussen de sectoren, zijn er variantie-analyses uitgevoerd met meerdere factoren, op de numeriek data (de vragen 3 tot en met 8). Hiermee worden nulhypoteses getoetst, in dit geval of de gemiddelden van de sectoren aan elkaar gelijk zijn. Alleen de interactie **sector- NT2 nodig** is significant (Sig. = 0,025), waardoor de nulhypothese (gemiddelden van de 3 sectoren zijn gelijk) voor deze vraag is afgewezen, bij een significantieniveau van 0,05.

Een post hoc-toets (Scheffé) toonde aan dat de sector Economie en Dienstverlening significant verschilde van de sector Gezondheidszorg, Welzijn en Sport, bij een significantieniveau van 0,05. In tabel 13 staat het gemiddelde verschil tussen deze 2 sectoren aangegeven, met de bijbehorende significantie. Bij vraag 8 zijn de resultaten voor deze 2 sectoren dus niet vergelijkbaar, aangezien de antwoorden bij Gezondheidszorg, Welzijn en Sport gemiddeld 0,52 hoger zijn dan bij de sector Economie en Dienstverlening.

Tabel 13: Gemiddelde verschil Economie en Dienstverlening – Gezondheidszorg, Welzijn en Sport

Economie en Dienstverlening	Gemiddelde verschil	Significantie
– Gezondheidszorg, Welzijn en Sport	- 0,524	0,026

Verband

Met behulp van een Pearson Chi-kwadraattoets is gekeken of er een verband is tussen de sector enerzijds en de andere variabelen (NT2, taalachtergrond, effect, Nederlands, meerwaarde, talen en NT2 nodig) anderzijds. Omdat de verwachte celfrequentie eerst te laag was (lager dan 5), zijn de cellen samengevoegd: 0 werd 1 en 4 werd 3. Op deze manier kon er twee maal een Chi-kwadraattoets worden uitgevoerd: effect – sector en meerwaarde – sector. Op de andere verbanden kon deze toets niet worden uitgevoerd omdat er zelfs na het samenvoegen nog cellen een waarde lager dan 5 hadden. Met de twee uitgevoerde Chi-kwadraattoetsen voor effect – sector en meerwaarde – sector is geen verband aangetoond bij een significantieniveau van 0,05. (De overschrijdingskansen waren 0,238 resp. 0,344.) Er is dus geen statistisch significant verband aangetoond tussen de sector en de overige variabelen.

Samengevat kan gesteld worden dat, ondanks dat het aantal respondenten per sector verschillend is, er alleen bij vraag 8 (“Ik vind dat (sommige) meertalige studenten NT2-ondersteuning (kunnen) krijgen...”) een verschil is tussen de sector Economie en Dienstverlening enerzijds en de sector Gezondheidszorg, Welzijn en Sport anderzijds.

Verder is er geen statistisch significant verband aangetoond tussen de sector en de overige variabelen.

6.Conclusies

Onderzoeksvragen

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen beantwoord en worden deze besproken in relatie tot de theorie.

Onderzoeksvraag 1: Vinden docenten dat ze voldoende weten wat de taalachtergrond is van hun studenten?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden werd de volgende vraag gesteld: “Ik weet altijd wat de taalachtergrond is van mijn studenten” (vraag 3 van de vragenlijst). Het gaat hier duidelijk om de mening van de docenten zelf en niet om de vraag of ze objectief en feitelijk genoeg kennis hebben van de taalachtergrond. Hiervoor zou een objectieve test nodig zijn. Het gaat in dit onderzoek echter om de **attitudes** van docenten, waarbij de nadruk ligt op hoe **zij zelf** de gegeven stellingen beoordelen.

Het gemiddelde voor deze vraag ligt op 2,6, op een antwoordschaal van 0 (helemaal oneens) tot en met 4 (helemaal eens). De meest gekozen antwoorden waren 3 (34,1%) en 2 (29,6%). Het merendeel van de respondenten geeft aan de taalachtergrond van de studenten te kennen. De hypothese dat dit niet zo zou zijn, is niet uitgekomen. Deze hypothese was onder andere gebaseerd op het onderzoek van Latomaa & Suni (2011), waaruit duidelijk werd dat van de Finse respondenten meer dan de helft aangaf te weinig informatie te hebben over de taalachtergrond van de leerlingen.

Uit de opmerkingen van de Nederlandse respondenten kwam o.a. naar voren dat sommige lesgevers alleen vragen naar de taalachtergrond van leerlingen als hun (gesproken) taal opvalt of als ze mentor zijn. Ook zijn er opleidingen waar respondenten aangaven weinig studenten te hebben met een meertalige achtergrond. Mogelijk dat deze factoren ertoe hebben bijgedragen dat lesgevers vinden dat ze goed op de hoogte zijn van de taalachtergrond van hun studenten.

Onderzoeksvraag 2a: Wat is de attitude van docenten ten aanzien van meertaligheid in het algemeen?

Om deze vraag concreet te maken, is ervoor gekozen om te vragen naar de attitudes van docenten ten aanzien van het effect van meertaligheid en het Nederlands van meertaligen. Dit is uiteraard niet de enige manier om attitudes te onderzoeken. Het is moeilijk te zeggen of de gemaakte keuze de meest juiste is, maar het is wel een manier die praktisch uitvoerbaar is. Er werd gevraagd naar het **effect** van meertaligheid **in het algemeen**, om een algemene attitude van docenten te onderzoeken ten aanzien van meertaligheid. Verder werd er gevraagd naar de beoordeling van het **Nederlands** van meertaligen, **in het algemeen**, omdat er een relatie is tussen het niveau waarin een taal wordt beheerst en het al dan niet ervaren van positieve effecten van meertaligheid, zie ook de paragrafen 2.6.1 en 2.6.2, over de Threshold Theory en over ‘BICS’/‘CALP’.

Deze onderzoeksvraag houdt verband met de vragen 4 en 5 uit de vragenlijst. Vraag 4 “Ik vind dat meertaligheid van studenten in het algemeen het volgende effect heeft op hun schoolsucces...” had een antwoordschaal van 0 (erg negatief) tot en met 4 (erg positief). Het gemiddelde van 2,1 is niet duidelijk negatief noch positief. Geen van de respondenten had gekozen voor het antwoord “erg negatief” (antwoord 0). De volgorde van de meest gekozen antwoorden was: 2 (41,5%), 1 (24,4%) en 3 (21,5%). De meeste respondenten kozen dus voor een antwoord in het midden van de antwoordschaal en links hiervan (antwoord 2 en 1). Bij vraag 5.a. “Ik vind het Nederlands van meertalige studenten in het algemeen...” kon gekozen worden uit antwoord 0 (erg slecht) tot en met 4 (erg goed). Het gemiddelde was 1,8; het meest gekozen antwoord was 2 (47,4%), gevolgd door antwoord 1 (26,7%). Bij vraag 5.b. werd, als aanvulling, genoemd dat vooral de woordenschat en de grammatica opvallend waren, gevolgd door de uitspraak. Het grootste deel van de antwoorden lag in het midden van de antwoordschaal en direct links daarvan, hieruit valt af te leiden dat de meeste respondenten het Nederlands van meertalige studenten gemiddeld of slecht vinden.

De hypothese is hiermee gedeeltelijk uitgekomen: de meeste docenten hebben een negatieve attitude ten aanzien van meertaligheid in het algemeen, gekeken naar het Nederlands van meertalige studenten. Bij de andere vraag naar het effect van meertaligheid op schoolsucces, is dit minder duidelijk en liggen de meeste antwoorden in het midden en links en rechts daarvan. Opgemerkt moet worden dat dit maar twee onderdelen zijn voor het beschrijven van de attitude ten aanzien van meertaligheid in het algemeen. Er zouden veel meer vragen hiervoor mogelijk zijn en ook wenselijk om nog meer hierover te kunnen zeggen.

Uit de gemaakte opmerkingen bleek wel dat respondenten zien dat er veel factoren meespelen bij deze keus, zoals niveau van de student en het taalvaardigheidsniveau. Meertalige studenten kunnen onder andere verschillen in cognitieve vaardigheden en in het taalvaardigheidsniveau, dat daardoor een negatief of positief effect kan hebben op hun schoolprestaties. Hoe hoger deze niveaus zijn, hoe meer voordeel een meertalige kan hebben op school, zie hiervoor ook paragraaf 2.6.1, over de Threshold Theory en paragraaf 2.6.2, over de termen “BICS” en “CALP”.

Onderzoeksvraag 2b: Hebben docenten de indruk dat meertalige studenten over het algemeen hun eigen meertaligheid als een meerwaarde zien?

Hiervoor werd vraag 6 gesteld: “Ik heb de indruk dat meertalige studenten hun eigen meertaligheid over het algemeen als een meerwaarde zien.” De antwoorden liepen van 0 (helemaal oneens) tot en met 4 (helemaal eens). Het gemiddelde van de gekozen antwoorden lag op 2,3. Meest gekozen antwoorden waren antwoord 2 (35,6%) en antwoord 3 (31,1%). Op de antwoordschaal liggen deze antwoorden in het midden en rechts daarvan; de meeste respondenten hebben de indruk dat studenten hun meertaligheid als een meerwaarde zien. De hypothese dat volgens de docenten studenten hun eigen meertaligheid niet als een meerwaarde zien, is hiermee niet uitgekomen. Volgens de Sociale Identiteits Theorie van Tajfel (zoals aangehaald in Meyerhoff, 2011), wegen de kenmerken van de groepsidentiteit zwaarder dan de kenmerken van de individuele persoonlijke identiteit. Als meertaligheid deel uitmaakt van de individuele persoonlijke identiteit, staat deze de groepsidentiteit blijkbaar niet in de weg. Misschien is op school de persoonlijke identiteit belangrijker dan gedacht,

aangezien de groepsidentiteit niet duidelijk overheerst. Een andere mogelijkheid is dat meertaligheid op school meer een rol speelt bij de groepsidentiteit dan bij de persoonlijke individuele identiteit. Om dit te onderzoeken, zouden meertaligen hierover bevestigd kunnen worden. Bij de onderzoeksvraag lag het accent op de perceptie door de docent.

Onderzoeksvraag 2c: Waarderen docenten meertaligheid van studenten verschillend, afhankelijk van de taal/talen die wordt/worden beheerst?

Voor deze vraag zijn de antwoorden op vraag 7 uit de vragenlijst relevant: “Meertaligheid in sommige talen vind ik positiever dan in andere talen.” De antwoordschaal liep van 0 (helemaal oneens) tot en met 4 (helemaal eens). Het gemiddelde lag op 2,5 en antwoord 2 werd kwam het meest voor (29,6%), gevolgd door antwoord 3 (27,4%). De meeste docenten waarderen meertaligheid van studenten verschillend, afhankelijk van de talen waar het om gaat.

Hiermee is de hypothese dat docenten sommige talen meer waarderen dan andere, uitgekomen. Het onderscheid tussen prestigieuze en plebejische meertaligheid, zoals Jaspers (2009) dat maakt (zie ook paragraaf 2.4), is voor lesgevers op school herkenbaar. Uit de opmerkingen van de respondenten blijkt ook dat vooral Engels, Duits, Frans en Spaans het meest gewaardeerd worden, de West-Europese talen. Dit komt overeen met de talen die Jongenburger (2002) en Jaspers (2009) beschrijven. (Zie hiervoor ook de paragrafen 2.3.2 en 2.4.)

Onderzoeksvraag 3: Vinden docenten het nodig dat (sommige) meertalige studenten NT2-ondersteuning (kunnen) krijgen, voor hun eigen vak en/of voor schoolsucces in het algemeen?

Deze vraag werd in de vragenlijst gesteld als vraag 8, met een antwoordschaal van 0 (helemaal oneens) tot en met 4 (helemaal eens). Het gemiddelde van de antwoorden lag op 3,1. Meest gekozen antwoord was antwoord 4 (37,0%), gevolgd door antwoord 3 (36,3%). De meerderheid van de lesgevers vindt het nodig dat meertalige studenten NT2-ondersteuning (kunnen) krijgen.

Dit is in overeenstemming met de hypothese. In 2 subteams wordt deze ondersteuning al gegeven, in andere teams wordt de noodzaak hier van wel ingezien, hoewel er ook teams zijn die NT2-ondersteuning niet belangrijk vinden, maar mogelijk hangt dit samen met het aantal allochtone studenten per team. Ook speelt het financiële aspect een rol. In tegenstelling tot de situatie in Finland, beschreven door Latomaa & Suni (2011), worden in Nederland NT2-lessen niet structureel aangeboden. Gezien de mening van het merendeel van de lesgevers, is het wenselijk dat ook in Nederland NT2-ondersteuning structureel wordt aangeboden.

Aanvullende opmerkingen door respondenten

Door bij iedere vraag ruimte te bieden voor opmerkingen, is er aanvullende informatie verzameld over de attitudes van lesgevers. Er zijn door de respondenten veel opmerkingen gemaakt bij de vragen, waardoor de gegeven antwoorden nog beter kunnen worden begrepen. Soms leken de opmerkingen aan te geven dat de vraag niet goed was begrepen.

Door sommige respondenten werd de opmerking gemaakt dat ze binnen hun team weinig te maken hadden met meertaligheid. Dit heeft ook te maken met hoe meertaligheid gedefinieerd wordt. Li Wei (2000) heeft al veel soorten meertaligheid genoemd. Hoe meertaligheid wordt gezien, is van invloed op hoe de vragen uit het onderzoek zijn beantwoord.

Respondenten gaven positieve, maar ook negatieve effecten aan van meertaligheid. Uit sommige opmerkingen blijkt dat er ook nog veel misverstanden zijn over meertaligheid.

Docenten kunnen een belangrijke rol spelen in het ontwikkelen en gebruik maken van meertaligheid. Latomaa & Suni (2011) schreven in hun onderzoek dat negatieve attitudes van ouders en/of docenten gemakkelijk worden overgenomen door leerlingen. Meer kennis over meertaligheid zou misschien attitudes kunnen doen veranderen. Kennis is immers één van de componenten van attitudes, naast het gevoel en de gedragsintenties (Boves & Gerritsen, 1995). Ook al zijn attitudes vaak moeilijk te veranderen (Ajzen, 2001, p.38), het vergroten van kennis kan mogelijk hiervoor een eerste opstap zijn.

Vergelijking sectoren

In de paragrafen 5.2.1 tot en met 5.2.10 zijn de verzamelde resultaten beschreven, van alle sectoren bij elkaar. Deze sectoren zijn verschillend in aantallen en percentages respondenten. Om te onderzoeken of de gegeven antwoorden per vraag per sector verschillend of vergelijkbaar zijn, zijn de resultaten aanvullend per sector weergegeven en verder onderzocht op variantie en verband.

De sector Gezondheidszorg, Welzijn en Sport heeft bij vraag 2 (“Wordt er binnen het team / de teams waar u werkt NT2-ondersteuning gegeven?”) duidelijk een andere score dan de andere 2 sectoren. Dit komt doordat in 2 subteams van deze sector structureel NT2-onderwijs wordt aangeboden. Aangezien het hier niet om numerieke data ging, kon hier geen variantie-analyse op worden uitgevoerd.

Hieruit bleek dat, ondanks verschillende aantallen respondenten per sector, alleen bij vraag 8 een verschil is tussen de sector Economie en Dienstverlening enerzijds en de sector Gezondheidszorg, Welzijn en Sport anderzijds. Het betreft hier de vraag: “Ik vind het nodig dat (sommige) meertalige studenten NT2-ondersteuning (kunnen) krijgen, voor mijn vak en/of voor schoolsucces in het algemeen.” Wat betreft de andere vragen zijn er geen verschillen tussen de sectoren en zijn de resultaten tussen de sectoren met elkaar vergelijkbaar.

Verder kon er geen statistisch significant verband worden aangetoond tussen de sector en de variabelen (NT2, taalachtergrond, effect, Nederlands, meerwaarde, talen en NT2 nodig).

7. Discussie

Onderzoek

Dit onderzoek was gericht op meertaligheid, in het bijzonder op attitudes van docenten. Attitudes kunnen op verschillende manieren worden onderzocht, maar aangezien de bedoeling was om een korte vragenlijst af te nemen bij veel respondenten, is ervoor gekozen om een beperkt aantal vragen te stellen met antwoorden die verder kunnen worden geanalyseerd en waarbij bijvoorbeeld de gemiddelde waardes konden worden berekend. Hoewel dit niet de enige manier is om attitudes te onderzoeken, was dit een manier die, gezien de opzet van het onderzoek, praktisch uitvoerbaar was. Er is een beperkte keuze gemaakt van gebieden waarop de respondenten werden ondervraagd: de eigen inschatting van de kennis van de taalachtergrond, de algemene attitude ten aanzien van meertaligheid (met concrete vragen naar het effect van meertaligheid en het Nederlands van meertaligen), de meerwaarde van meertaligheid, het soort meertaligheid (afhankelijk van de taal/talen) en de noodzaak van NT2-ondersteuning.

De respondenten komen uit verschillende teams van de school die behoorlijk kunnen verschillen in aantallen meertalige studenten. Er is dan ook een grote diversiteit in de antwoorden. Bij de vragen 3 tot en met 8 werd gebruik gemaakt van schalen, zodat cijfermatige verwerking en statistische weergave mogelijk was. Door bij ieder van deze vragen ruimte te geven voor opmerkingen, is er veel aanvullende informatie verkregen van de respondenten.

Soorten meertaligheid

De verscheidenheid aan antwoorden kan ook verklaard worden uit de verschillende omschrijvingen van meertaligheid. Li Wei (2000) geeft 37 benamingen voor meertaligheid. Zo kan er worden verwezen naar studenten die meerdere talen beheersen; dit kunnen bijvoorbeeld talen zijn die op school worden geleerd, zoals Engels, Duits, Frans en Spaans. Als meertaligheid wordt gedefinieerd als het hebben van een andere moedertaal dan het Nederlands, dan zijn er soms problemen met een goede beheersing van het Nederlands. Het onderscheid tussen prestigieuze en plebejische meertaligheid dat Jaspers (2009) maakt, is hierbij belangrijk. Het is belangrijk om oog te hebben voor dit onderscheid, aangezien deze mogelijk verschillende manieren van onderwijs vragen. Wie bijvoorbeeld het Nederlands nog niet goed beheerst, zal meer gebaat zijn bij NT2-ondersteuning dan de student die het Nederlands goed beheerst en een andere taal wil leren voor zijn/haar werk. Door het onderscheiden van de verschillende vormen van meertaligheid, kan ook het juiste beleid worden bepaald en kan het onderwijs worden aangepast op de doelgroep. Belangrijk is het hierbij op te merken dat bij het leren van taalvaardigheid meerdere factoren van invloed zijn, zoals sociaal-economische situatie en leervermogen van de persoon bijvoorbeeld.

De Europese Unie wil met haar taalbeleid burgers stimuleren om twee andere talen te leren naast de moedertaal. In het Nederlandse onderwijs wordt veel nadruk gelegd op het leren van Engels, Duits en Frans (Ministerie van OCW, 2006). Het is jammer dat de overige talen blijkbaar minder worden gewaardeerd. Dat doet veel meertaligen tekort, zowel op het vlak van identiteit als op het gebied van het optimaal benutten van kennis en vaardigheden. Li Wei (2000) noemt communicatieve, culturele en cognitieve voordelen van tweetaligheid. Het

is een gemiste kans om deze onbenut te laten. Ook volgens de Threshold Theory (zoals aangehaald in Hoffmann, 1991) zijn er voor een gebalanceerde meertalige voordelen op cognitief gebied (zie ook de paragrafen 2.5 en 2.6 van de Theoretisch achtergrond). Meertaligheid, ook in niet-West-Europese talen, zou meer aandacht kunnen krijgen. Hiervoor zouden regels moeten worden opgesteld, want vrijblijvendheid leidt vaak niet tot verandering (zie ook paragraaf 2.7, over het onderzoek van Latomaa & Suni, 2011).

Positief en negatief

Uit opmerkingen van de respondenten bleek dat zowel positieve als negatieve aspecten van meertaligheid bekend zijn bij lesgevers. Helaas zijn er ook nog misverstanden over meertaligheid. Zo wordt het vaak nog steeds afgekeurd als allochtonen thuis niet Nederlands spreken, maar hun moedertaal. Om het taalvermogen, ook als de doeltaal op school Nederlands is, bij kinderen te stimuleren, is het juist beter als thuis de taal gebruikt wordt waarin de ouders het sterkst zijn (Rijksuniversiteit Groningen, 2013). Op die manier kan al op jonge leeftijd taalgevoeligheid en abstract denken worden gestimuleerd door bijvoorbeeld voor te lezen aan het kind, veel te praten en te spelen met taal. Hoewel de basis al thuis wordt gelegd, in het basisonderwijs en later in het voortgezet onderwijs, is het ook in het Middelbaar Beroepsonderwijs belangrijk om recht te doen aan meertalige studenten.

Problemen of valkuilen die lesgevers in de praktijk zien, moeten serieus genomen worden. De ogen sluiten voor problemen lost niets op. Als lesgevers meer kennis zouden hebben over meertaligheid, zouden wellicht misverstanden meer en meer kunnen verdwijnen. Positieve aspecten, zoals betere kansen op de arbeidsmarkt en voordelen op cognitief gebied, zoals beter “out-of-the-box” kunnen denken, zouden meer aandacht kunnen krijgen in het onderwijs. Docenten kunnen hierbij een sleutelrol spelen.

NT2-onderwijs

Uit het onderzoek kwam duidelijk naar voren dat de meerderheid van de lesgevers vindt dat meertalige studenten NT2-ondersteuning moeten (kunnen) krijgen. Deze ondersteuning wordt echter bij bijna 75% van de opleidingen niet aangeboden. Als er strengere eisen worden gesteld aan Nederlandse taalvaardigheid (zie ook de Inleiding), valt niet te verwachten dat iedere student hier vanzelfsprekend aan kan voldoen. Uit eerder onderzoek (De Berg, 2012) is gebleken dat in een steekproef ruim 80% van de allochtone niveau 2-studenten aan het begin van hun opleiding voor een Leestoets onder 2F-niveau presteert. Het is belangrijk dat er NT2-ondersteuning wordt aangeboden voor wie dit nodig heeft.

Referenties:

- Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58
Van: <http://web.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost>
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, chapter 8: 'Cognitive Theories of Bilingualism and the Curriculum'. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berg de, J. (2012). *N2 x 2F. Over MBO niveau 2-studenten met een allochtone achtergrond en het vak Nederlands op niveau 2F*(Werkstuk BA Taalwetenschap, Universiteit Utrecht).
- Boves, T. & Gerritsen, M. (1995). *Inleiding in de sociolinguïstiek*, hoofdstuk 9: "Taalattitudes". Utrecht: Aula.
- Cornips, L. (2012). *Eigen en Vreemd: Meertaligheid in Nederland*. Meertens Instituut (KNAW) / Amsterdam: Amsterdam University Press. Van: <http://books.google.nl/books>
- Creese, A., Blackledge, A., Baraç, T., Bhatt, A., Hamid, S., Wei, L. . . . , Yağcıoğlu, D. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of Pragmatics* 43, 1196-1208. doi: 10.1016/j.pragma.2010.10.006
- Extra, G., Aarts, R., Van der Avoird, T., Broeder, P. & Yağmur, K. (2002). *De andere talen van Nederland thuis en op school*. Bussum, Nederland: uitgeverij Coutinho.
- Hoffmann, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman. Chapter 6: Cognitive and educational aspects of bilingualism, 118-135.
- Jaspers, J. (red.) (2009). *De klank van de stad. Stedelijke meertaligheid en interculturele communicatie*. Leuven: Acco
- Jongenburger, W. (2002). Taal is macht. In: Bennis, H, Extra, G., Muysken, P. & Nortier, J. (Red.). *Een buurt in beweging. Talen en culturen in het Utrechtse Lombok en Transvaal* (pp. 141-154). Amsterdam: Aksant).
- Latomaa, S. & Suni, M. (2011). Multilingualism in Finnish schools: policies and practices. *Esuka – Jeful*, 2-2: 111-136. Van: <http://jeful.ut.ee/public/files/Latomaa%20and%20Suni%2011-136.pdf>
- Meyerhoff, M. (2011). *Introducing Sociolinguistics* (2nd ed.). London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Nortier, J.M. (2009). *Nederland meertalenland. Feiten, perspectieven en meningen over meertaligheid*. Amsterdam: Aksant. Van: <http://reader.ebilib.com.proxy.library.uu.nl>

- Nortier, J. (2011). Loan Words and Borrowing: A Kind of Code-Switching? *Multilingual Living*, June 23. Van: <http://www.multilingualliving.com/2011/06/23/loan-words-and-borrowing-a-kind-of-code-switching/>
- Paradowski, M.B. (z.j.) The Benefits of Multilingualism. *Multilingual Living*. Van: <http://www.multilingualliving.com/2010/05/01/the-benefits-of-multilingualism-full-article/>
- Peck, R. & Devore, J.L. (2012). *Statistics. The Exploration and Analysis of Data* (7th edition). England: Brooks/Cole Cengage Learning
- SPSS software: IBM SPSS Statistics 21 UK, MS Windows
- Vocht de, A. (2009). *Basishandboek SPSS 16. Statistiek met SPSS 16*. Utrecht: Bijleveld Press
- Wei, Li. (2000). Dimensions of bilingualism. In: Wei, Li (Ed.), *The Bilingualism reader*. London: Routledge

Referenties – internetsites

Bilingualism/Multilingualism at Utrecht (BIMU) : <http://bimu.wp.hum.uu.nl/links/>

CBS: definities allochtonen: <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/dossiers/allochtonen/methoden/begrippen/default.htm?ConceptID=37>

Deltion: <http://www.deltion.nl>

Doorlopende leerlijnen taal en rekenen. (z.j.). Geraadpleegd op:
http://www.taalenrekenen.nl/ref_niveaus_taal

Europese Unie. (2013). Talen van Europa. Van:
http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/index_nl.htm

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2006). Nederlands activiteitenprogramma moderne vreemde Talen [rapport]. Geraadpleegd op:
<http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/documenten-en-publicaties/rapporten/2006/02/22/nederlands-activiteitenprogramma-moderne-vreemde-talen.html>

Rijksuniversiteit Groningen. (2012). Wetenschapswinkel Taal, cultuur en communicatie, Kennisdossier: Meertaligheid. Van:
<http://www.rug.nl/science-and-society/science-shops/taal-cultuur-en-communicatie/kennisdossiers-tcc/meertaligheid/>

Rijksuniversiteit Groningen. (2013). Wetenschapswinkel Taal, cultuur en communicatie, Kennisdossier: Meertaligheid, De belangrijkste misverstanden. Van:
<http://www.rug.nl/science-and-society/science-shops/taal-cultuur-en-communicatie/kennisdossiers-tcc/meertaligheid/misverstanden>

Steunpunt Taal en Rekenen MBO. (2013). Herzien servicedocument Wijziging Examen- en kwalificatiebesluit Beroepsopleidingen (WEB). Geraadpleegd op:
<http://www.steunpunttaalenrekenenmbo.nl/steunpuntmbo/download/servicedocumenten/servicedocument-web-v08052013.pdf>

Bijlagen:

- Referentiekaders: Doorlopende leerlijn taal -
- Vragenlijst Lesgevers en Meertaligheid

Referentieniveaus taal

Voor taal zijn er vier fundamentele niveaus beschreven. De niveaus geven een opklimmende moeilijkheidsgraad in basiskennis en -vaardigheden aan. Elk fundamenteel niveau omvat het voorgaande niveau. En bij het behalen van een fundamenteel niveau kan het volgende niveau gezien worden als een streefniveau.

Niveau	Fundamentele kwaliteit	Drempel
1F	Eind primair onderwijs	Van po naar vo
2F	Eind vmbo	Van vo fase 1 naar vo fase 2/ van vmbo naar mbo
3F	Eind mbo-4 en havo	Van vo en mbo naar ho
4F	Eind vwo	van vo naar wo

De niveaubeschrijvingen voor de referentieniveaus van het domein taal zijn:

1. Mondelinge taalvaardigheid, met de drie subdomeinen gespreksvaardigheid, luistervaardigheid en spreekvaardigheid.
2. Leesvaardigheid, met de twee subdomeinen: lezen van zakelijke teksten en lezen van fictionele, narratieve en literaire teksten.
3. Schrijfvaardigheid. Schrijven wordt ruim opgevat, het gaat om het produceren van creatieve en zakelijke teksten.
4. Begrippenlijst en taalverzorging. In de begrippenlijst staan termen en concepten die leerlingen en docenten nodig hebben om over taalvaardigheid van gedachten te wisselen. Bij taalverzorging gaat het om zaken die in dienst staan van een verzorgde schriftelijke taalproductie.

De beschrijving van de referentieniveaus kent voor de mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid eenzelfde opbouw. In onderstaande volgorde komen aan bod:

- een algemene omschrijving van het (sub)domein;
- taken, die een leerling op het betreffende niveau moet kunnen uitvoeren;
- kenmerken van de taakuitvoering, die aangeven aan welke karakteristieken een taak op het betreffende niveau moet voldoen.

Het vierde domein begrippenlijst en taalverzorging kent een eigen structuur. Hierin wordt beschreven wat we van leerlingen verwachten als het gaat om grammatica en spelling en er staan begrippen in die leerlingen moeten kunnen gebruiken op de verschillende niveaus.

Bron: http://www.taalenrekenen.nl/ref_niveaus_taal/beschrijvingen/

2F (= 1S), de globale beschrijving voor taal

De leerling:

- beschikt over voldoende woorden om zich te kunnen uiten, kan redelijk en vloeiend een probleem verhelderen en kan informatie vragen, verzamelen, verwerken en geven;
- kan instructieve teksten en betogende teksten lezen en eenvoudige adolescentenliteratuur;
- kan de hoofdgedachte van een tekst weergeven en legt relaties tussen tekstdelen en kan die evalueren en beoordelen;
- kan samenhangende teksten schrijven met een eenvoudige, lineaire opbouw, over uiteenlopende en vertrouwde onderwerpen. De tekst bevat een volgorde met inleiding, kern en slot;
- beheerst nog niet alle spellingsproblemen, heeft kennis van de lijdende, bedrijvende en vragende vorm, en beheerst moeilijke gevallen van de persoonsvorm.

Bron: http://www.taalenrekenen.nl/ref_niveaus_taal/uitwerkingen/uitgelegd/2F/

3F (= 2S), de globale beschrijving voor taal

De leerling:

- kan actief en effectief deelnemen aan discussies, debatten en overleg, reageert adequaat op gesprekspartners, beschikt over een goede woordenschat;
- kan relatief complexe teksten lezen en de hoofdgedachte in eigen bewoordingen weergeven;
- kan tekstsoorten benoemen en trekt conclusies over intenties, opvattingen en gevoelens van de auteur;
- kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassenenliteratuur kritisch lezen;
- kan met leeftijdgenoten discussiëren over de interpretatie en kwaliteit van de literaire teksten;
- kan gedetailleerde teksten schrijven waarin informatie en argumenten uit verschillende bronnen bijeengevoegd en beoordeeld worden;
- kan aantekeningen maken van een helder gestructureerd verhaal

Bron: http://www.taalenrekenen.nl/ref_niveaus_taal/uitwerkingen/uitgelegd/3F/

Vragenlijst Lesgevers en Meertaligheid

Voor mijn studie Taal, Mens en Maatschappij aan de Universiteit van Utrecht doe ik onderzoek naar de attitudes van docenten t.a.v. meertaligheid. Wilt u s.v.p. de onderstaande vragenlijst invullen? Het invullen duurt ongeveer 5 minuten.

1. In welk(e) opleidingsteam(s) werkt u? _____

NT2 = Nederlands als tweede taal, d.w.z. lessen Nederlands voor studenten die niet het Nederlands, maar een andere taal als moedertaal hebben. Dit zijn andere lessen dan de reguliere lessen Nederlands.

2. Wordt er binnen het team / de teams waar u werkt NT2-ondersteuning gegeven?

Ja / Nee (omcirkel het goede antwoord)

Wilt u bij de volgende uitspraken aangeven in hoeverre u het hiermee eens of oneens bent? Omcirkel het juiste antwoord. Na iedere vraag is er ruimte voor eventuele opmerkingen.

3. Ik weet altijd wat de taalachtergrond is van mijn studenten.

0	1	2	3	4
helemaal oneens				helemaal eens

Evt. opmerkingen:

4. Ik vind dat de meertaligheid van studenten in het algemeen het volgende effect heeft op hun schoolsucces:

0	1	2	3	4
erg negatief				erg positief

Evt. opmerkingen:

Z.O.Z.

5.a. Ik vind het Nederlands van meertalige studenten in het algemeen:

0	1	2	3	4
erg slecht			erg goed	

5.b. (niet verplicht): Dit valt op in de: woordenschat / uitspraak / grammatica / anders, nl:

Evt. opmerkingen:

6. Ik heb de indruk dat meertalige studenten hun eigen meertaligheid over het algemeen als een meerwaarde zien.

0	1	2	3	4
helemaal oneens			helemaal eens	

Evt. opmerkingen:

7. Meertaligheid in sommige talen vind ik positiever dan in andere talen.

0	1	2	3	4
helemaal oneens			helemaal eens	

Evt. opmerkingen:

8. Ik vind het nodig dat (sommige) meertalige studenten NT2-ondersteuning (kunnen) krijgen, voor mijn vak en/of voor schoolsucces in het algemeen.

0	1	2	3	4
helemaal oneens			helemaal eens	

Evt. opmerkingen:

Hartelijk bedankt voor het invullen. Heeft u vragen of opmerkingen, dan kunt u ze hieronder opschrijven. Als u een reactie wilt krijgen, vermeld dan ook uw e-mailadres.
